

BILDUNG IM ZEICHEN DER VERLETZBARKEIT

Eine theoretische und empirische Untersuchung
adoleszenter (Subjekt-)Bildungsprozesse im Kontext
biografischer Ereignisse

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Philosophie

eingereicht an der Fakultät für Erziehungswissenschaft
der Universität Hamburg

vorgelegt von Moritz Brandt

Hamburg 2019

Erstgutachterin: Prof. Dr. Christine Mayer

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Ingrid Lohmann

Drittgutachter: Prof. Dr. Gordon Mitchell

Datum der Disputation: 29.01.2020

INHALT

1. Einleitung | 6

1.1 Problemexposition | 7

1.2 Bildungstheoretischer Diskussionszusammenhang
Fragestellung | 16

1.3 Darstellung des Vorgehens | 23

THEORETISCHER TEIL

2. „Was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“ Zeichen der Verletzbarkeit | Eine bildungstheoretische Erkundung im Anschluss an Helmut Peukert | 26

2.1 Gegenwartsdiagnose und die Zukunft von Bildung | 28

2.2 Beschaffenheit und Strukturlogik transformatorischer
Bildungsprozesse | 32

2.3 Bildung als Antwort auf den Anspruch des Anderen | 37

2.4 Pädagogisches Denken und Handeln am Ort der
Verantwortung | 43

2.5 Bildungstheoretische (Be-)Deutung der Verletzbarkeit –
Zusammenfassung | 48

3. Quellen des Subjekts | Zeichen der Verletzbarkeit Eine subjekttheoretische Erkundung im Anschluss an Judith Butler | 51

3.1 Diskursive Hervorbringung intelligibler Subjekte | 54

3.2 Performative Anrufungen und die produktive Macht
der Sprache | 56

3.3 Machtvolle Unterwerfung und das Moment leidenschaftlicher
Verhaftung | 65

3.4 Melancholische Identifizierung und die Spur der Alterität | 73

3.5 Trauer als Moment ethischer Enteignung | 82

3.6 Was ist Kritik? Oder Fragen nach den Möglichkeiten sozialer
Veränderung | 91

- 3.7 Bildungstheoretisch relevante Implikationen | 97
 - 3.7.1 Verletzbarkeit als Beschreibungsfigur für die Beschaffenheit konstitutiver Bedingtheit | Annäherung an eine Denkfigur | 98
 - 3.7.2 Berührung mit konstitutiver Verletzbarkeit als Anlass für ein transformatorisches Prozessgeschehen | 102
 - 3.7.3 Unergründlichkeit als generatives Moment performativ narrativer Erzählungen | 106
 - 3.7.4 Souveränitätsbestrebungen als Vermeidung eines Prozessgeschehens im Angesicht von Verletzbarkeit | 111
 - 3.7.5 Resignifizierende Umdeutungen | Das Erproben alternativer Möglichkeiten als widerständige Praxis | 115
- 3.8 Zwischen Theorie und Empirie | Ein Übergang | 121

4. Adoleszenz als Möglichkeitsraum für (Subjekt-) Bildungsprozesse | Ein Exkurs | 123

EMPIRISCHER TEIL

5. Methodologischer Einsatzpunkt | Ein qualitativer Zugang | 129

- 5.1 Zum Gestaltungsprinzip Collage | 132
- 5.2 Methodik des Bildverstehens als Symbolanalyse | 137
 - 5.2.1 Ikonographie und Ikonologie | Erwin Panofsky | 140
 - 5.2.2 Ikonik – Arbeit am Blick oder das sehende Sehen
Max Imdahl | 143
 - 5.2.3 Rhetorik des Bildes | Roland Barthes | 148
- 5.3 Auswertungskonzept einer struktural-hermeneutischen Bildanalyse | 151
- 5.4 Kritische Reflexion des Beobachtungs- und Interpretationsstandpunktes | 154

6. Empirische Studie | Eine Annäherung | 157

6.1 Kontext, Durchführung und Ergebnisse der empirischen Datenerhebung | 157

6.2 Datenauswahl für die Einzelfallanalyse | 161

6.3 Darstellung der empirischen Ergebnisse | 164

6.3.1 Collage 1 | „Das mutigste Mädchen der Welt“ – Melek | 165

6.3.2 Collage 2 | „Anfrage zum deutschen Pass“ – Josip | 182

6.3.3 Collage 3 | „Die Fuck It-Lösung“ – David | 197

6.4 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse | 213

7. Verletzbarkeit als Dimension pädagogischer Überlegungen | Ein Resümee | 233

Literatur | 237

Anhang | 263

Bildung macht sehend, doch lässt sie keine Ausflüchte zu. Sie setzt Hoffnungszeichen, doch nimmt sie den Schmerz nicht fort.

(Ludwig A. Pongratz)

Wir kennen einen Schmerz des Denkens, der uns vorantreibt.

(Käthe Meyer-Drawe)

1. Einleitung

„Eltern besorgt, dass streikende Tochter in postapokalyptischer Zukunft nicht richtig Mathe kann.“

So titelt das Onlinesatiremagazin *Der Postillion* ketzerisch im März 2019 als Reaktion auf die zunehmend kritischen Stimmen gegenüber der Protestbewegung *Fridays for Future*, bei der die Schülerinnen und Schüler für ihre Forderungen nach einem besseren Klimaschutz freitags der Schule fernbleiben. Esther Geißlinger, freie Journalistin, greift dieses Thema ebenfalls in ihrem Beitrag für die Zeitschrift *Erziehung & Wissenschaft (E&W)* mit dem Titel *Fürs Klima auf die Straße* (2019) auf und führt verschiedene kritische Äußerungen aus der Politik zusammen, die zu dieser Bewegung Stellung beziehen. So äußert Ties Rabe, Hamburgs Schulsenator, in einem Beitrag des NDR: „Bei allem Verständnis – niemand verbessert die Welt, indem er die Schule schwänzt.“ Oder Anja Karliczek, Bundesbildungsministerin (CDU), trifft diesbezüglich die Aussage: „Auch unterstützenswertes Engagement gehört in die Freizeit und rechtfertigt nicht das Schulschwänzen.“ (Rabe und Karliczek zit. n. Geißlinger 2019: 25) Allerdings verfehlen diese Aussagen den eigentlichen Inhalt dieser Bewegung, wenn sie

versuchen, diesen Streik und dessen Inhalte auf den Akt des Schulschwänzens reduzieren zu wollen. Denn es handelt sich bei diesen Versammlungen um kein ehrenamtliches Engagement, welches in der Freizeit ausgeübt wird, sondern um eine Protestbewegung, in der junge Menschen die berechtigte Frage aufwerfen, welche Zukunft sie vorfinden werden, wenn die drängenden globalen Probleme und Herausforderungen, vor denen wir stehen, nicht ernsthaft angegangen werden. Vielmehr liesse sich in diesem Zusammenhang die Frage aufwerfen, inwieweit das Bildungssystem seinem Erziehungs- und Bildungsauftrag nachkommt, junge Menschen zu befähigen und zu bestärken, sich eigenständig und kritisch mit gesellschaftlichen Themen auseinanderzusetzen und inwieweit es bereit ist, die Jugendlichen im Rahmen individueller wie gemeinschaftlicher Selbstbestimmungsversuche zu begleiten. Denn nimmt man die vorangestellten bildungspolitischen Äußerungen ernst, dann entsteht der Eindruck, dass dieses Verständnis von Bildung eben den Aspekt kritischen Denkens und Handelns nicht mit einschließt, andernfalls müssten die Verantwortlichen die *Fridays for Future*-Bewegung als Ausdruck für das Erreichen eines eben solchen Bildungsauftrags verstehen. Vielmehr scheint es aber eher so, dass dieser Aspekt von Bildung nur solange gewünscht ist, wie er keinen Ausdruck in etwas findet, das die öffentliche Ordnung stört. Dass diese Verkürzung eines Bildungsverständnisses, das Wissensvermittlung höher einschätzt als Persönlichkeitsentwicklung, gerade in den Reihen derer vertreten wird, die sich hauptamtlich mit Bildungsfragen beschäftigen, ist weniger irritierend als man denken könnte, wie Konrad Paul Liessmann ausführt. Denn paradoxer Weise zeige sich „die Abkehr von der Idee der Bildung [...] dort am deutlichsten, wo man dies vielleicht am wenigsten vermutet: in den Zentren der Bildung selbst“ (Liessmann 2006: 71).

1.1 Problemexposition

Die Zukunft von Bildung ist seit geraumer Zeit immer wieder Gegenstand angeregter Diskussionen, die insbesondere durch eine inflationäre Verwendung des Begriffs Bildung gekennzeichnet sind. Begrifflichkeiten bzw. Wortschöpfungen, wie „Container-Wort“ (Lenzen 1997:

949), „Joker-Begriff“ (Schulze 2007: 142) oder „umbrella term“ (Schäfer 2011: 87), machen deutlich, dass unter den Begriff von Bildung mittlerweile disziplinübergreifend und populärwissenschaftlich eine Vielzahl an unterschiedlichen Bedeutungsgehalten subsumiert wird, was ein regelrechtes „Bildungsgerede“ (Ruhloff 2006) nach sich zieht.¹ Dies verdankt sich nicht zuletzt einer internationalen bildungspolitischen Entwicklung, in der es unter Einfluss neoliberaler Verwertungsanforderungen um die ökonomische Steuerung der Ressource Bildung geht. Denn seit Mitte der Neunziger Jahre ist verstärkt ein international organisierter Eingriff in das Bildungssystem zu beobachten (vgl. Lohmann 2002), dessen Auswirkungen sich bis in die Gegenwart erstrecken und dessen Folgen kaum abzuschätzen sind. Ziel ist die Ökonomisierung und Umgestaltung der humanistischen Leitidee in die „Ware Bildung“ (Krautz 2007). Bildungsinstitutionen werden zu ökonomisch operierenden Unternehmen, zu Lernfabriken (vgl. Ruhloff 2002), umstrukturiert und umgestaltet. Dabei werden die international angelegten Umgestaltungsprozesse des Bildungssystems von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), gesteuert, in deren Gefolge sich eine Flut an Reformen, Programmen und Maßnahmen befindet, die mit Namen in Verbindung gebracht werden wie Lissabon, Bologna, PISA, IGLU u.v.m. Im Rahmen dieser staatlichen Umstrukturierungs- und Regulierungsmaßnahmen geht es in letzter Konsequenz um die Gewährleistung einer Beschäftigungsfähigkeit und das Bestreben, qualifizierte und motivierte Arbeitskräfte hervorzubringen, die den aktuellen und zukünftigen Anforderungen einer kapitalistisch orientierten Leistungsgesellschaft standhalten und im internationalen Wettbewerb konkurrenz- und anschlussfähig sind (vgl. Gogolin et al. 2005). Dieses Vorhaben wird

¹ Dieses „Bildungsgerede“ beinhaltet auch inhaltliche Positionen, die aus diskurstheoretischer und machtanalytischer Perspektive bis zur gänzlichen Infragestellung des erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffs führen, wie es Masschelein und Ricken in ihrem Artikel *Do We (Still) Need the Concept of Bildung?* (2003) in Aussicht stellen. Allerdings weist Jenny Lüders diesbezüglich in ihrer Foucault basierten Studie *Ambivalente Selbstpraktiken* (2007) darauf hin, dass im Sinne Foucaults die Ersetzung eines Begriffs durch einen anderen ebenfalls machtdynamische Folgen hat. „Foucault zufolge geht jedes Wissenskonzept notwendig mit Ausschlussprozeduren und Machteffekten einher. Es ist unmöglich, aus diesem Feld hervorzutreten, um ‚neutrale‘, nicht von Macht kontaminierte Begriffe zu schaffen.“ (Lüders 2007: 13, Hervorh. i. Orig.)

unter anderem dadurch zu erreichen versucht, dass insbesondere curriculare Inhalte im Bildungssystem an den Zielvorgaben und Voraussetzungen des Arbeitsmarktes ausgerichtet werden. Über die Standardisierung von Bildungszielen durch Umstellung auf Kompetenzmodelle sollen Leistungen empirisch messbar und damit international vergleichbar gemacht werden. Bildungsstandards und Kompetenzmodelle werden dadurch zu generellen Lösungsformeln für die Problemlage im deutschen Bildungssystem erhoben, besetzen auf inflationäre Art und Weise den Bildungsdiskurs und verdrängen aufgrund ihrer primär empirischen Ausrichtung „Fragestellungen, die ehemals zur Domäne bildungsphilosophischer Reflexion gehörten“ (Pongratz/Reichenbach/Wimmer 2007: 7). Dies zeigt sich u.a. sehr deutlich an der ‚Expertise‘ „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme et al. 2003), in der eine interdisziplinäre Gruppe von Expertinnen und Experten keine Schwierigkeiten damit zu haben scheint, sich des Bildungsbegriffs zu bedienen, um diesen im selben Moment mit dem Begriff der Kompetenz gleichzuschalten. So lässt sich dort unter der Überschrift „Bildungsstandards und Kompetenzmodelle – die pragmatische Antwort auf die Probleme der Bildungsziele“ (Klieme et al. 2003: 62) lesen, dass die Kompetenzstandards letztendlich inhaltlich nichts anderes beschreiben, als „solche Fähigkeiten der Subjekte, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte“ (ebd.: 65).² Demzufolge sehen die Expertinnen und Experten in der Gleichsetzung auch kein Legitimationsproblem, denn ihrer Auffassung nach würden „kompetenztheoretisch definierte Bildungsstandards [...] erkennbar der Logik bildungstheoretischer Debatten selbst folgen und sich in einem modernen Kerncurriculum allgemeiner Bildung systematisch verorten

² Diese Argumentation, in der die Gleichschaltung von Kompetenzen mit Bildung als wenig problematisch erscheint, verstrickt sich allerdings innerhalb der eigenen Argumentationslogik in Widersprüche. Denn das Bestreben, Bildung als standardisierten Prozess auf Verwertungslogik hin auszurichten und mit subjektiver Machbarkeits- und Herstellungphantasie auszustatten, steht dem Konsens in der Erziehungswissenschaft gegenüber, „dass Bildung weder pädagogisch hergestellt werden kann noch in der Verfügungsgewalt des sich bildenden Subjekts liegt“ (Koller 2001: 48). Es wird somit der entscheidende Sachverhalt systematisch ausgeblendet, „dass weder bedeutsame, neue Forschungsergebnisse, noch Bildung oder das wirklich Wissenswerte planbare und herstellbare Produkte sind, sondern hochgradig von Zufällen, Kreativität, Neugier, Dialog und Interaktionen“ (Wimmer 2005: 23) abhängen.

lassen“ (ebd.: 69).³ Diese pragmatische Antwort auf die Probleme der Bildungsziele zeigt mit ihren Auswirkungen für das Bildungssystem sehr deutlich, dass die radikale Umstellung auf Kompetenzmodelle die Maßgabe der kontrollierten Überprüfbarkeit im Schlepptau führt. So heißt es in der besagten Expertise weiter: „Kompetenzmodelle machen Aussagen über die Dimensionen und Stufen von Kompetenzen, die prinzipiell mit Hilfe passender Aufgaben [...] empirisch überprüft werden können.“ (Ebd.: 22) Eingespannt zwischen Mindest-, Regel- und Maximalstandards, werden dann die jeweiligen Leistungen der Schülerinnen und Schüler auf Grundlage dieser Kompetenzraster graduiert, evaluiert und kontrolliert. Nicht mehr an dem Input soll sich dabei orientiert werden, sondern der Output steht nunmehr im Fokus des Interesses (vgl. ebd.: 12). Das, was unter der Vorgabe wirtschaftlicher Setzungen als standardisierte Zielbestimmung benannt wird, und als Output, als erwartbares Ergebnis nach all den Investitionen und Anstrengungen herauskommen soll, muss dementsprechend auch empirisch messbar sein, um letztlich kontrollieren zu können, ob sich die Investitionen in „Bildung als Bearbeitung von Humanressource“ (Bernhard 2003) bezahlt machen. Bildung oder eher Kompetenzerwerb wird damit zur personengebundenen Investition in zukünftigen wirtschaftlichen Erfolg. Oder mit anderen Worten formuliert, es geht um die Bemessung der Produktivkraft des Humankapitals. Die Konzepte, Maßnahmen und Programme zur Steuerung der Humanressource operieren dabei mit Verweis auf die Inhalte einer klassisch neuhumanistischen Bildungsidee, obwohl diese Vorhaben eigentlich „Bildungsprozesse ausschließlich an der Elle des Erwerbs gesellschaftlich und ökonomisch nützlicher Qualifikationen misst, Bildung also auf Ausbildung reduziert, mit Wissen identifiziert und mit Lernen kurzschließt“ (Wimmer 2002: 48). Diesbezüglich ist auch bei Reformkonzepten wie ‚Individuelles Lernen‘, ‚Lernen lernen‘ und ‚Lebenslanges Lernen‘ gesunder Argwohn angebracht, da vor dem Hinter-

³ Die Installation dieser Standards wird damit legitimiert, dass die in PISA benannten und geforderten Schlüsselkompetenzen eben jene „kulturellen Basisfähigkeiten“ (Klieme et al. 2003: 58 f.) sind, „die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind“ (Baumert et al. 2001: 16).

grund neoliberaler Steuerungsmodelle und Verwertungslogiken nicht die bildende Entfaltung individueller Anlagen, also die Selbstbildung des Individuums, vermutet werden darf, sondern diese als Instrumentarien zu verstehen sind, die eingesetzt werden, um die Selbststeuerungspotenziale des Individuums so zu aktivieren, dass es die eigenen und erforderlichen Fähigkeiten als Kapitalanlage unter den gesellschaftlichen Marktbedingungen gewinnbringend einzusetzen weiß (vgl. Wimmer 2010: 28). Auch wenn in diesem Zusammenhang die kritisch-emanzipatorischen Aspekte von Autonomie, Eigenverantwortung und Selbstbestimmung der Lernenden hervorgehoben werden, verbirgt sich dahinter nicht selten die „ökonomisch orientierte Idee der Selbstvermarktung des einzelnen Individuums“ (Tschida 2010) und damit verbunden eine „lebenslange Pflicht zur marktkonformen Selbstoptimierung“ (Pongratz 2009: 52). Das Subjekt wird zur Verbesserung der eigenen „Erwerbsposition“ im Verteilungs- und Wettbewerbskampf dazu veranlasst, unentwegt an der eigenen Optimierung und Vermarktung zu arbeiten (vgl. Lohmann 2002: 104).⁴ Doch damit nicht genug. Unter der Überschrift ‚Chancengleichheit durch Bildung‘ wird die Aufforderung zur permanenten Selbstoptimierung in Korrelation zum potenziell erreichbaren Bildungserfolg gesetzt und damit mit dem Prinzip der Chancengerechtigkeit verschränkt. Durch die Kausalkonjunktion von ‚wenn – dann‘ wird suggeriert, dass das Bildungssystem Chancenungleichheit nivelliert, indem es den Beteiligten die Möglichkeit bietet, über Lernerfolge sozialen und beruflichen Aufstieg zu erreichen. Damit soll nicht blindes Erbrecht, also die Herkunft, über die berufliche Zukunft entscheiden, sondern das persönliche Bestreben, über Leistung erfolgreich sein zu wollen (vgl. Reichenbach 2006: 258; Sattler 2006: 63).⁵ In diesem Zusammenhang wird jedoch verschleiert,

⁴ Erich Fromm hat diesen Aspekt bereits in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts in seinem Buch *Die Kunst des Liebens* (1979) sehr pointiert herausgestellt: Der Mensch „ist zu einer Ware geworden, erlebt seine Lebenskraft als eine Kapitalanlage, die ihm unter den gegebenen Marktbedingungen ein Maximum an Gewinn einbringen muß“ (Fromm 1979: 116).

⁵ Dabei bescheinigte der Deutsche Bildungsbericht 2016 erneut, „dass es dem Bildungssystem in Deutschland trotz beträchtlicher Bemühungen in Bildungspraxis und Bildungspolitik auch bei erkennbaren Fortschritten noch nicht gelungen ist, den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg nachhaltig aufzubrechen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 14).

dass das Prinzip der Chancengleichheit seiner Logik nach nicht nur Ungleichheit als Bedingung voraussetzt und zur Folge hat, sondern vor dem Hintergrund einer auf Wettbewerb ausgerichteten Leistungsgesellschaft diese auch berechnend in Kauf nehmen muss. Denn innerhalb dieser Logik bedarf es auch der Verlierer und der Abgehängten, die den Erfolg der anderen bezeugen, andernfalls ergäbe das Leistungs- und Wettbewerbsprinzip keinen Sinn (vgl. Heid 1988: 5). Die individuelle Leistungsfähigkeit und vor allem Leistungsbereitschaft ist es dann, die über Auf- und Abstieg entscheidet. Sozioökonomische, gesellschaftspolitische und strukturelle Einflussfaktoren, die die Biografie des Individuums ebenfalls unmittelbar beeinflussen und den beruflichen Werdegang maßgeblich mitbestimmen, werden ausgeblendet und an die Verantwortlichkeit des Subjekts selbst adressiert (vgl. Sattler 2006: 61 ff.; Hellekamps/Musolff 1999: 153). Wer also die Leistungen nicht abrufen kann und keinen Erfolg hat, der hat sich nicht genügend angestrengt, sich den Leistungsprinzipien nicht gänzlich verschrieben und die gesellschaftlich vorgeblich vorhandenen Angebote und Chancen zum Bildungsaufstieg nicht genutzt; der hat es letztlich nicht gewollt, ist selber schuld. Oder anders formuliert: „Wer Erfolg hat, hat ihn verdient; wer keinen hat, hat etwas falsch gemacht.“ (Bröckling 2000: 162)⁶

Der vermeintliche Erfolg wird an den Parametern und Indikatoren von Kompetenzrastern bemessen, die in den Plänen der OECD als erforderliche festgelegt wurden und den übergeordneten wirtschaftlichen Zielen dienen und dabei primär an dem Kriterium der Effizienz ausgerichtet sind. Dies ist problematisch, denn „der Effizienzgesichtspunkt *als Kri-*

⁶ Im Gegensatz zu denen, die die Anpassungsleistung und die jeweilige Kompetenzperformance entlang der Standards erbringen können, befinden sich diejenigen im Nachteil, denen „die Fähigkeiten und Mittel fehlen, dem Innovationsdruck standzuhalten; es sind diejenigen, die die unablässigen Evaluationsprozeduren nicht überstehen und ausgeschlossen werden“ (Pongratz 2009: 19). Damit wird ihnen offiziell bescheinigt, dass „was sie können, braucht keiner, was sie denken, schätzt keiner, und was sie fühlen, kümmert keinen“ (Bude 2008: 15). Diese strukturelle Form der Selektion führt zu einer gesteigerten Form sozialer Exklusion. Die Kehrseite und die Nebenwirkungen dieser Entwicklung sind zahlreiche Sozialpathologien, die in ihrer Symptombildung gravierende individuelle und gesellschaftliche Folgen nach sich ziehen. Denn „die ständige Entwertung des Menschen durch Degradierung seiner Subjektvermögen zu einer in einer kurzen Zeitspanne herzustellenden Ware, die nach Gebrauch entsorgt werden kann, kann nicht [...] folgenlos bleiben“ (Bernhard 2003: 936).

terium wirkt *selektiv*, er sondert alles das aus oder setzt es als zweitrangig zurück, was keine berechenbare und dem Aufwand entsprechende Ertragssicherheit mit sich führt“ (Koch 2007: 38 f., Hervorh. i. Orig.). Es geht bei der Ermittlung von Lernergebnissen und Leistungskurven um messbare Resultate, um kalkulierbare Ergebnisse und nicht um unkalkulierbare und unbestimmbare Variablen in einer Kosten-Nutzen-Rechnung, die letztlich den Ertrag und damit die Bilanz gefährdet. Damit „werden alle Momente ausgeblendet, die sich nicht eindeutig identifizieren, messen, skalieren, standardisieren und in kategoriale Raster eintragen lassen“ (Wimmer 2010: 28), denn sie besitzen für eine ökonomische Verwertungslogik keinen Mehr- bzw. Rohwert. Dies trifft sich mit den Ausführungen Krautzens, der konstatiert: „Da Werteerziehung, Gewissensbildung, selbständiges Denken und kritisches Fragen nicht gemessen werden, sind sie nicht mehr relevant. Zu behaupten, Output-Orientierung würde die tradierten Bildungsziele gar nicht berühren, ist insofern schlicht falsch oder gar eine bewusste Lüge.“ (Krautz 2007: 120) Was sich also dementsprechend nicht problemlos in eine betriebswirtschaftliche Formel bzw. in eine gewinnversprechende Gleichung überführen lässt, findet auch keinen Eingang mehr in bildungspolitische Überlegungen oder in die auf Standardisierung ausgelegten Lehrpläne der Bildungsinstitutionen. Doch welche Folgen hat es, wenn Lern- und Bildungsprozesse in ihrer Beschaffenheit, ihrem Verlauf und Ergebnis, auf Effizienz und Rentabilität hin gesteuert und derart verkürzt werden, dass es für Heranwachsende keinen angemessenen Raum, keine Zeit mehr gibt für ein experimentelles Erproben, für krisenhafte Auseinandersetzungen mit sich und anderen und keine Möglichkeit der dialogischen Verständigung, die es den Beteiligten ermöglicht, sich kritisch zu sich selbst und den Dingen der Welt ins Verhältnis zu setzen? Eben solche Momente bildender Erfahrung, die auch Bewährungskrisen beinhalten und als Ausdruck individueller wie gemeinschaftlicher Selbstbestimmungsversuche verstanden werden müssen, werden in ihrer Qualität wegrationalisiert und stehen somit als individuelle und kollektive Erfahrungswerte einer auf Standardisierung und Verwertung orientierten Vorstellung von Lernen und Bildung nicht mehr zur Verfügung – nicht zuletzt deshalb oder gerade weil sie in ihrem Verlauf und ihrem

Ausgang nicht endgültig bestimmbar sind und stets aufs Neue ausgehandelt und ausgehalten werden müssen. Es sind eben keine standardisierten Abläufe und schlicht auf Effizienz festzulegende Prozesse.

Demgegenüber steht ein Lern- und Bildungsverständnis, das diesem funktionalistischen und zweckrationalisierten Zugriff entgegengesetzt ist und sich gegen die Vergessenheit eines ambivalenten und prekären Charakters der Selbst- und Welterschließung in Erinnerung bringt.

„Du verlierst die Welt, die du vergeblich beherrschen zu können hofftest, eine Welt, in der du sicher wärst vor Verletzung, Unglück und Identitätsverlust, und du gewinnst sie als eine Welt, [...] weil nicht länger versucht wird, sie stillzustellen oder sie von sich fernzuhalten. Die Welt, in der du dir ein Zuhause schaffen kannst, ist eine, die du nicht aus der Distanz vollständiger Immunität zu kontrollieren wünschst, und der Charakter, den du als deinen eigenen akzeptieren kannst, ist einer, in dem du nur eine partielle, vorläufige und veränderbare Version deines Selbst erblickst. Verzicht und Verlust, Risiko und Geduld, Erneuerung und Versöhnung – dies sind die Quellen des Projekts, eine Person zu werden.“ (Unger 1986: 121)

Das Subjekt ist diesem Verständnis nach gerade eben nicht in der Verfügung eines solchen Prozessgeschehens, sondern es wird zum Adressaten einer ereignishaften Widerfahrnis, welche das Subjekt in Mitleidenschaft zieht und ein Vakuum an Selbstgewissheit, eine „Seinsungewissheit“⁷ (Kokemohr 2007) evoziert. Es beschreibt ein tiefgreifendes irritierendes Ereignis, welches das lernende Subjekt ergreift und in dessen Selbst- und Weltgewissheit einbricht, es erschüttert und zwingt, das einst ihm Vertraute zu verlassen und sich selbst ins Unbekannte hin zu überschreiten. Die Transitivität des Ergriffenseins meint dabei keine Dimension individueller Affektregung, sondern bezeichnet den Umstand, „dass etwas am Selbst-, Welt- und Fremdverständnis rüttelt und dass Gewohnheiten des Denkens und Wahrnehmens aus den

⁷ Der Begriff der Seinsungewissheit wird in seiner Urheberschaft den Ausführungen Kokemohrs zugeordnet, auch wenn sich diese Begrifflichkeit in keiner von seinen veröffentlichten Beiträgen finden lässt. Andere Autorinnen und Autoren, wie u.a. Lüders, Wischmann, Wulfstange, die ihrerseits auf den Begriff der Seinsungewissheit bei Kokemohr verweisen, beziehen sich in ihren Ausführungen auf unveröffentlichte Manuskripte Kokemohrs (vgl. Lüders 2007: 140; Wischmann 2010: 87; Wulfstange 2015: 61). Zum Motiv der Seinsungewissheit vergleiche Kokemohr in seinem Aufsatz *Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden* (Kokemohr 2007: 27 f.).

Fugen geraten“ (Meyer-Drawe 2008: 200). Es gibt für diese Form und Qualität der Prozesshaftigkeit keine Blaupause, auf deren Grundlage sich problemlos durch dieses Geschehen navigieren ließe, so als könne man dieser Erfahrung aus sicherer Entfernung beiwohnen, ohne in ein schmerzhaftes Ausgesetztsein involviert zu sein. Denn erst langsam, nach und nach lassen sich für das Subjekt fragmentarische Anhaltspunkte in dem Dunkel des Unbekannten finden, die eine (Neu-) Orientierung ermöglichen, wodurch das Subjekt aufgefordert ist, die Bezüge zur Welt, zu sich und zu anderen neu zu bilden (vgl. Wimmer 2010: 30). „Etwas in Zweifel zu ziehen, um den Grad an Gewissheit der Erkenntnis zu steigern, ist etwas anderes, als in eine Ausweglosigkeit zu geraten, weil alles Gewohnte versagt.“ (Meyer-Drawe 2008: 15) Eine eben solche Beschreibungsfigur, die die Auseinandersetzung des Subjekts mit sich, der Welt und anderen umfasst, lässt sich schwerlich mit bloßer Wissensakkumulation und Kompetenzsteigerung in Einklang bringen. Die Beschaffenheit einer solchen bildenden Erfahrung erschöpft sich nicht in einer Bewegung zwischen Nicht-Mehr und Noch-Nicht; als handele es sich lediglich um ein lineares „Nach-folgeverhältnis“, welches einen kurzweiligen und beiläufigen Übergang markiert und in einer fortschreitenden Steigerung der Selbstverfügung des Subjekts mündet (vgl. Benner 2005: 8 ff.). Es ist vielmehr der Ausdruck einer ambivalenten und prekären Suchbewegung des Subjekts nach eigenen Lebensentwürfen, die keinen kontinuierlichen Strukturaufbau meint, sondern die eine Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses zur Folge hat (vgl. Peukert 1984; Kokemohr 1989; Marotzki 1990; Koller 1999) und eine schmerzhaft Selbstüberschreitung beinhaltet, die das Subjekt an die Grenzen existenzieller Bedingtheit bringt. Bildung lässt sich vor diesem Hintergrund gerade nicht verstehen als die bruchlose Verwirklichung des eigenen Selbst, so als ginge es lediglich um das Einlösen einer Vielzahl an Möglichkeiten. Die Bedingtheit und gleichzeitige Verfehlung des sich bildenden Subjekts erzwingt eine andauernde prozessuale Dynamik, die das Subjekt als sich selbst Erkennendes immer zu spät erscheinen lässt. Doch gerade aus diesem Grund „müssen wir gebildet werden in einem Prozess, welcher das Selbst als Effekt hinterlässt, der in eigener Gestaltung übernommen wird“ (vgl. Meyer-Drawe 2007: 91).

Ein Blick auf die aktuellen Entwicklungen in der Bildungslandschaft zeigt allerdings, dass der Diskurs – wie eingangs skizziert – größtenteils bewusstlos geworden zu sein scheint für jene Fragestellungen, die gerade die prekäre und ambivalente Prozesshaftigkeit als ein bedeutendes Moment von Bildungsprozessen berücksichtigen. Auch weiten Teilen pädagogischer Disziplinen scheinen mittlerweile aufgrund der primären Fokussierung auf „Defizitbehebung, Kompetenzerweiterung und [...] Evaluations- und Schlüsselkompetenzorgien die basalsten Einsichten in die unumgänglichen, ja konstitutiven Momente von Nicht-Souveränität, Dilettantismus und von Nicht-Verfügbarkeit im Leben, in der Erziehung und Bildung des Menschen“ (Reichenbach 2002: 57) abhanden gekommen zu sein. Im verzweifelten Ringen um diskursive Anschlussfähigkeit wird diese Einsicht zu Gunsten der Aufrechthaltung der Selbstsicherheit, einer „Kontroll- und Souveränitätsillusion“, als irrational und unproduktiv weitestgehend aus vielen pädagogischen Überlegungen verbannt (vgl. ebd.). Dieses nicht-kalkulierbare Moment scheint vielmehr im pädagogischen Diskurs als disziplinäre Angst vor der „Normalität des Scheiterns“ in eine Gegenbewegung zu münden, die eben die Beschaffenheit von Bildung auf ökonomisch-funktionalistischen Pragmatismus verkürzt. Eine pädagogische Disziplin, die jedoch keine Leidenschaft mehr für solche Fragen besitzt, „die das Leiden nicht mehr kennt“ (ebd.) und ernstnimmt, verliert auch die Sensibilität dafür, „was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“, und was es bedeutet, „für solches bedrohtes Werden auch gegenüber destruktiven gesellschaftlichen Tendenzen Verantwortung zu übernehmen“ (Peukert 1998: 25). Damit ist die Spur der vorliegenden Arbeit aufgenommen.

1.2 Bildungstheoretischer Diskussionszusammenhang Fragestellung

Natürlich könnte an diesem Punkt kritisch die Frage aufgeworfen werden, wieso die ungebrochene Orientierung, wieso dieses Festhalten am Bildungsbegriff? Allen Abgesängen und auch noch so kritisch und kontrovers geführten Diskussionen über die Bestimmung von Bildung

hält Ruhloff entgegen: „Vom Bildungsgerede kommen wir nur los, wenn wir begrifflich zu bestimmen versuchen, was unter Bildung heute verstanden werden kann, ohne damit gleich den Anspruch zu verbinden, den Bildungsbegriff gefasst zu haben.“ (Ruhloff 2006: 288) Ein Vorschlag, den auch Koller zur Verteidigung und als Plädoyer für das Festhalten am Bildungsbegriff betont, wenn er formuliert: „Über vielfältige Differenzen hinweg besteht in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion weitgehend Einigkeit darüber, daß der Bildungsbegriff als zentrale Orientierungskategorie für die pädagogische Reflexion unverzichtbar ist. [...] In kategorialer Hinsicht aber gilt der Bildungsbegriff weithin als unentbehrlich, sofern er [...] nicht nur in historischer, sondern auch in systematischer Hinsicht als der Ort ausgewiesen ist, an dem die Diskussion über Aufgaben, Ziele und Zwecke der pädagogischen Praxis bzw. über Begründung, Rechtfertigung und kritische Beurteilung pädagogischen Handelns geführt werden kann und soll.“ (Koller 1999: 11 f.)

Dieser Ansicht folgend, ist auch die Ausarbeitung einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse zu verstehen, die inhaltlich als Weiterentwicklung von Humboldts Bildungsverständnis betrachtet werden kann. Dabei sind die Anfänge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse mit den Arbeiten Helmut Peukerts (1984) und Rainer Kokemohrs (1989) verbunden, die ihrerseits Inspirationsquelle für weiterführende Ausarbeitungen zur Neufassung des Bildungsbegriffs bilden, wie ihn z.B. Winfried Marotzki (1990) mit seinem „Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie“ vorgelegt hat. Bildung wird in dem Diskussionszusammenhang einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse als eine grundlegende Veränderung des Welt- und Selbstverhältnisses verstanden, die sich in dem Moment ereignet bzw. vollzieht, in dem das Subjekt sich im Rahmen der eigenen Lebenswirklichkeit Problemkonstellationen gegenüberstellt, für deren Bearbeitung die herkömmlichen Verarbeitungsstrukturen nicht ausreichen, sondern neue Strukturen der Verarbeitung auf anderem Niveau gefunden werden müssen (vgl. Marotzki 1990; Peukert 2003; Kokemohr 2007; Koller 2012). Darüber hinaus ist eine weiterführende Entwicklung und Ausgestaltung der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse eng mit den Arbeiten Hans-Christoph Kollers verbunden, der in seinen Stu-

dien unterschiedliche theoretische Bezüge auslotet, die sich inhaltlich auf verschiedene thematische Teilaspekte einer weiterführenden Ausarbeitung richten sowie das Bestreben kenntlich machen, den Anschluss an eine empirische Bildungsforschung durch qualitative Forschungsmethoden voranzutreiben (vgl. u.a. 1999, 2007, 2012, 2014, 2016a, 2016b). So weist er in diesem Zusammenhang immer wieder darauf hin, dass eine weiterführende Entwicklung und Ausarbeitung einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse u.a. auf folgende Fragen Antworten finden muss: „Gibt es, so wäre zu fragen, typische Herausforderungen oder Problemkonstellationen, deren Bearbeitung Bildungsprozesse erforderlich machen oder zumindest nahe legt?“ (Koller 2012: 17) Und lassen sich begriffliche Konzepte finden, „die es erlauben, die Infragestellung subjektiver Welt- und Selbstverhältnisse durch krisenhafte Erfahrungen und Ereignisse genauer zu beschreiben“ (Koller 2012: 17 f.)?

So ist in den letzten Jahren eine Vielzahl an wissenschaftlichen Arbeiten von verschiedenen Autorinnen und Autoren entstanden, deren Studien sich inhaltlich durch unterschiedliche theoretische Ansätze und jeweils spezifische thematische Einsatzpunkte auszeichnen und als Beiträge zur Neujustierung und Weiterentwicklung einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse verstanden werden können (vgl. u.a. Nohl 2006; Lüders 2007; Rose 2012; Kleiner 2015; Wulftange 2015). Auch die vorliegende Arbeit mit ihrem spezifischen Forschungsinteresse lässt sich in den Denkkonzeptionen einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse verorten und nimmt inhaltlich Bezug auf die von Koller aufgeworfenen Frage- bzw. Problemstellungen. Ausgangspunkt und Inspirationsquelle bilden hierfür die bildungstheoretischen Arbeiten Helmut Peukerts. Diese Entscheidung ist vor dem Hintergrund getroffen worden, dass Peukert auf besondere Weise im Rahmen von (Subjekt-)Bildungsprozessen die grundlegende Bedingtheit menschlicher Existenz, die mit dem Leben zusammen entsteht und die sich nicht aufheben lässt, aber gerade deshalb einer unbedingten Wahrnehmung und Anerkennung bedarf, in den Mittelpunkt seiner Arbeiten stellt und in bildungstheoretischen Zusammenhängen danach fragt, was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein und welche Konsequenzen und Verantwortlichkeiten sich daraus für pädagogisches

Denken und Handeln ergeben (vgl. u.a. Peukert 1998, 2003). Und so hält Peukert diesen Aspekt in seinen Ausführungen stets präsent und verweist darauf, dass eine Neufassung des Bildungsbegriffs, die Entwicklung einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, „ohne eine Analyse unserer ambivalenten menschlichen Grundsituation und der radikalen Grenzfragen, die in ihr aufbrechen“ (Peukert 2015c: 46), nicht möglich ist. Und eben die Aufforderung Peukerts, diesen Aspekt im Zusammenhang bildungstheoretischer Überlegungen weiterführend zu analysieren, steht im Fokus der vorliegenden Studie.

Um jedoch diesen Gedanken Peukerts aufzunehmen und weiterführend auszuarbeiten, scheint es allerdings erforderlich, eine weitere Theorie heranzuziehen, um durch deren ergänzende Anleihen die theoretische Beschreibungsfigur der Verletzbarkeit für bildungstheoretische Überlegungen weiterführend ausloten bzw. erkunden zu können. Die Wahl ist hierbei auf die subjekttheoretischen Arbeiten Judith Butlers gefallen, da sie in ihren Studien fortwährend auf den ambivalenten, kontingenten und radikal-relationalen Charakter der Subjektbildung verweist, in denen das Subjekt nicht den Ausgangspunkt seiner selbst bildet, sondern in seiner konstitutiven Verfasstheit als Dezentriertes begriffen wird. Insbesondere die Erfahrung einer grundlegenden Abhängigkeit, die Verwiesenheit auf eine unhintergehbare soziale Dimension, die als Ort der konstitutiven Bedingtheit den Wunsch nach gänzlicher Selbstbestimmtheit und Selbstgegenwart durchstreicht, wird zum Fundament des Subjekts und somit auch zum Begleitumstand für dessen Auseinandersetzung in den Verstrickungen des sozialen Lebens. Und eben diese konstitutive Beschaffenheit der Subjektbildung fasst Butler in ihren Arbeiten unter anderem mit der Beschreibungsfigur der Verletzbarkeit (vgl. u.a. 2005 a, 2007, 2011, 2018).

Damit zeigen sich zwischen diesen beiden theoretischen Ansätzen begriffliche und inhaltliche Berührungspunkte, die als vielversprechend und aufschlussreich erachtet werden können, um Anhaltspunkte zu finden, die die Bedeutung und Relevanz der Verletzbarkeit für bildungstheoretische Überlegungen im Speziellen und für pädagogisches Denken und Handeln im Allgemeinen verstärkt in den Fokus rücken lassen. Die Erkundung beider Ansätze führt zu einer fortschreitenden

Konturierung des Forschungsvorhabens und zur Konkretisierung der Formulierung folgender forschungsleitender Annahmen:

- Verletzbarkeit⁸ als konstitutive Bedingtheit des Subjekts kann nicht ohne Bedeutung für die Prozesshaftigkeit von Bildung sein, wenn Bildung als ein zentrales Moment von Subjektwerdung begriffen wird.
- Bildung als Moment der Subjektwerdung ist als ein transformatorisches Geschehen zu verstehen, in welchem das Subjekt auf das Ereignis einer Berührung mit eben dieser konstitutiven Verletzbarkeit antwortet, indem es auf- bzw. herausgefordert ist, sich auf neue bzw. andere Weise ins Verhältnis zu sich selbst, zur Welt und zu anderen setzen zu müssen.

Für die Erörterung der zentralen Annahmen werden folgende Fragen die Untersuchung leiten:

- Wie lässt sich die Denkfigur der Verletzbarkeit in ihrer Beschaffenheit und Dynamik weitergehend fassen?
- In welchem Bezug bzw. Verhältnis steht die konstitutive Verletzbarkeit des Subjekts zu einer Strukturlogik transformatorischer Bildungsprozesse?
- Welche Anlässe, Verlaufsformen und Bedingungen von (Subjekt-) Bildungsprozessen im Zeichen der Verletzbarkeit geraten in den Blick?

⁸ Der Begriff der Verletzbarkeit ist Ausgangspunkt und Inspirationsquelle der vorliegenden Arbeit und bildet daher vorwiegend den primären begrifflichen Bezug. Lediglich in einigen wenigen Passagen wird neben dem Begriff der Verletzbarkeit auch der Begriff der Verletzlichkeit verwendet. Dies ist auf den Umstand zurückzuführen, dass in den jeweiligen Bezugstheorien diese beiden Begrifflichkeiten synonym verwendet werden.

- Welche Konsequenzen und Verantwortlichkeiten ergeben sich aus diesen Annahmen und Setzungen für pädagogisches Denken und Handeln?
- Und welche bildungstheoretisch relevanten normativen Implikationen ergeben sich aus dem Umstand und der Beschaffenheit einer konstitutiven Verletzbarkeit?

Im Hinblick auf die letzte Frage ist eine Ergänzung an dieser Stelle angebracht: Auch wenn die vorliegende Arbeit nicht in erster Linie auf die Ausarbeitung normativer Implikationen des Bildungsbegriffs abhebt, die Beschäftigung mit der Frage danach, was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein, jedoch unweigerlich eine ethisch-politische Dimension eröffnet. Denn diese Frage verschiebt den Fokus auf die gesellschaftlich-diskursiven Bedingungen und die Frage danach, inwiefern eine Gesellschaft Verantwortung für eben gerade diese Bedingtheit menschlicher Existenz, die Verletzbarkeit, übernimmt.

Darüber hinaus zeichnen sich die theoretischen Arbeiten von Helmut Peukert⁹ und Judith Butler durch eine fortwährende ethische und politische Stoßrichtung aus, so dass in der vorliegenden Studie immer wieder ethische Aspekte berührt werden und auftauchen, die ihrerseits Anhaltspunkte für die Ausarbeitung normativer Implikationen bei der Neufassung eines Bildungsbegriffs liefern können. Diese Nebenwirkung wäre im Rahmen der bildungstheoretischen Überlegungen als eine Annäherung an ein weiter ausgelegtes Vorhaben zu verstehen, in dem es darum geht, „zentrale Motive des Bildungsdenkens so weiter auszuarbeiten, dass die drängende Frage nach dem ‚Wozu‘ innovativer Subjekttransformationen in den Blick kommt“ (Wlazny 2012). Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich im gegenwärtigen Bildungsdiskurs eine Erosion bzw. „Devaluation der ethischen Dimension der Bildung“ abzeichnet (vgl. Reichenbach 2006), die eine Akzentuierung normativer Implikationen in gegenwärtigen bildungs-

⁹ Koller weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass im Hinblick auf die Frage nach den normativen Implikationen Peukert „am entschiedensten [...] ein ethisch fundiertes Verständnis von Bildung als transformatorisches Geschehen vertreten“ (Koller 2016: 160; Anm. 12) hat.

theoretischen Überlegungen vermissen lässt. Krinninger und Müller weisen darauf hin, dass durch die Verschiebung von „normativ-geisteswissenschaftlichen Konzepten“ hin zu einer empirischen Bildungsforschung sich seit geraumer Zeit ein „Richtungswechsel“ abzuzeichnen scheint, der „die Tendenz zu einer starken Zurückhaltung gegenüber normativen Bestimmungen des Bildungsbegriffs bis hin zu deren Ausblendung“ (Krinninger/Müller 2012: 57 f.) erkennen lässt. Dies gilt nicht zuletzt auch für die Arbeiten zur Entwicklung einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, in der die Frage nach den normativen Implikationen zwar am Rand thematisiert, aber zumeist nicht explizit in den Fokus der Betrachtung gerückt wird (vgl. Koller 2012: 18, Anm. 7; vgl. Koller 2016: 152).¹⁰

Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass die Herausforderung und Schwierigkeit darin bestehen kann, dass sich bildungstheoretisch relevante normative Implikationen zwar auf theoretischer Ebene herausarbeiten, sich diese aber auf empirischer Ebene nicht ohne Weiteres ausmachen lassen, da das spezifische empirische Forschungsdesign der vorliegenden Studie nicht primär darauf ausgelegt ist.

Am Ende dieses Abschnitts ist es noch einmal wichtig herauszustellen, dass die vorliegende Arbeit in ihrer Annäherung an die Prüfung der Annahmen und an die Beantwortung der oben genannten Fragen nicht den

¹⁰ Auch wenn sich dort der Anspruch einer Minimaethik ausmachen lässt, bleibt doch eine verstärkte Auseinandersetzung mit normativen Setzungen im Kontext bildungstheoretischer Bestimmungsversuche aus. Und eben diese Vernachlässigung in der Konzeptualisierung eines transformatorischen Bildungsgeschehens sieht sich daher seit Jahren vielfach kritischen Einwänden gegenüber (vgl. Wigger 2004: 486; Stojanov 2006; Krinninger/Müller 2012; Fuchs 2014). Insbesondere wird in diesem Zusammenhang die Frage aufgeworfen, ob jedwedes transformatorische Geschehen im Kontext der Subjektwerdung als Bildung zu klassifizieren ist? (vgl. Fuchs 2014). Oder ob es nicht erforderlich ist, „zusätzliche Kriterien“ zu benennen, „die etwas darüber aussagen, in welcher Richtung die Transformation erfolgen soll, um als pädagogisch wünschens- bzw. unterstützenswert gelten zu können“ (Koller 2016: 151). Problematisch wird es zudem, so Fuchs, wenn vorgegeben wird, Systematisierungen des Bildungsbegriffs ausschließlich mit „deskriptiver Bescheidenheit“ und nicht-normativem Anspruch vorzunehmen, und versucht wird, darüber hinwegzutäuschen, dass bereits der Umstand, erst dann von Bildung sprechen zu können, wenn eine Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses erfolgt ist (vgl. Fuchs 2014: 132 f.), einer normativen Setzung entspricht. Andere Dimensionen subjektiver Prozesshaftigkeit, die diese Kriterien nicht erfüllen, werden aus den Überlegungen zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse ausgeschlossen.

Anspruch erhebt, eine konsistente und stringente bildungstheoretische Systematisierung zum Ergebnis zu haben. Vielmehr wird es darum gehen, die Beschreibungsfigur der Verletzbarkeit in und für bildungstheoretische Zusammenhänge auszuloten und für Fragestellungen pädagogischen Denkens und Handelns weiterführend zu öffnen.

1.3 Darstellung des Vorgehens

Nachdem zu Beginn dieser Arbeit die Problemexposition das Thema eingeleitet hat und vor deren Hintergrund das Erkenntnisinteresse und im Speziellen die Fragestellung der vorliegenden Studie sich entfaltet, geht es in *Kapitel 2* zur erziehungswissenschaftlichen Gegenstands- und Ortsbestimmung um die Darstellung der Arbeiten Helmut Peukerts, der die Figur der Verletzbarkeit als Bedingung menschlicher Existenz immer wieder in den Fokus rückt. Daher ist die vorliegende Zusammenfassung der Arbeiten Peukerts darauf ausgerichtet, die spezifische Dimension existenzieller Bedingtheit – die Verletzbarkeit – in ihrer Relevanz für ein transformatorisches Bildungsgeschehen auszuloten und sich so der forschungsleitenden Annahme zu nähern.

Nach Erkundung der bildungstheoretischen Ausführungen Helmut Peukerts geht es in *Kapitel 3* darum, anhand der poststrukturalistischen Theoriearchitektur Judith Butlers für die vorliegende Studie eine weiterführende Annäherung an die Frage zu ermöglichen, inwiefern im Kontext von Subjektbildungsprozessen die Konfrontation mit der eigenen konstitutiven Bedingtheit zu einer Veränderung im Selbst- und Weltbezug führt. Dieses Vorhaben scheint insofern aussichtsreich, als Butler entlang ihrer subjekttheoretischen Ausarbeitungen die Dimension der Verletzbarkeit als konstitutives Moment der Subjektbildung auf vielschichtige Art und Weise bearbeitet und damit unterschiedliche Anleihen für eine bildungstheoretische Lesart in Aussicht stellt. Am Ende des Kapitels werden anhand der theoretischen Ausführungen Butlers bildungsrelevante Aspekte extrapoliert, welche verschiedene Momente einer Dimension der Verletzbarkeit thematisieren, die im Hinblick auf ihre bildungstheoretische Relevanz diskutiert werden. Diese extrapolierten Aspekte bilden den Ausgangspunkt, die Grundlage, für die spätere analytische Erkundung des empirischen Materials. Auch

wenn die theoretischen Bezugskriterien zuerst entwickelt werden, um sie in einer Annäherung an das empirische Material heranzutragen, werden sie im Verlauf der Arbeit – insbesondere während der Analyse des empirischen Materials – immer wieder hinterfragt und überprüft, so dass im Rahmen des Forschungsprozesses ein reziproker Austausch zwischen Theorie und Empirie stattfindet.

Nach Darlegung der theoretischen Bezugsgrößen und bevor es in *Kapitel 5 und 6* um die methodischen Implikationen und die empirische Analyse geht, erfolgt in *Kapitel 4* ein kurzer Exkurs, in dem dargelegt wird, inwiefern die Phase der Adoleszenz als Möglichkeitsraum für (Subjekt-)Bildungsprozesse verstanden werden kann. Denn gerade in dieser Phase der Entwicklung sind die Jugendlichen aufgefordert, sich aufgrund wandelnder Welt- und Selbstbezüge neu bzw. anders zu verorten bzw. zu positionieren. Dies bedeutet eine zum Teil schmerzhaft und prekäre Auseinandersetzung mit den sozialen Bedingungen der eigenen Lebenswirklichkeit, in deren Prozessgeschehen durchaus die Verletzbarkeit der eigenen Existenz aufbrechen kann. Vor diesem Hintergrund lässt sich erklären, wieso die Untersuchung gestalterischer Darstellungen von Jugendlichen für die Erforschung der vorliegenden Fragestellung aussichtsreich erscheint.

In *Kapitel 5* geht es sodann um die Erläuterung des methodologischen Einsatzpunktes, die Begründung eines qualitativen Forschungsdesigns und die Auswahl des speziellen Datenerhebungsverfahrens. Die empirische Untersuchung erfolgt anhand der Analyse von Darstellungs- und Gestaltungsweisen biografischer Ereignisse von Jugendlichen, die diese mittels von Collagen angefertigt bzw. verarbeitet haben. Dies ist mit dem Ziel verbunden, den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, ihre subjektiven Deutungsmuster biografisch kontingenter Selbst- und Welterfahrung gestalterisch auszudrücken – assoziativ und intuitiv –, ohne sie sprachlich in Worte fassen zu müssen. Die Auswahl dieses methodischen Zugangs, in dem nach biografischen Ereignissen gefragt wird, ist auf Grundlage der Annahme gefällt worden, „dass Bildungsprozesse [...] keine einmaligen, instantanen Vorgänge darstellen, sondern als langfristiges Geschehen aufzufassen sind, das sich im Kontext lebensgeschichtlicher Entwicklungen vollzieht“ (Koller/ Wulftange 2014: 9). Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass Bildungspro-

zesse „keine objektiven Gegebenheiten“ (ebd.) darstellen, die mit einem quantitativen Zugriff erschlossen werden können, sondern deren Sinn- und Bedeutungsgehalte über den Prozess interpretativer Deutungsverfahren rekonstruiert werden müssen und daher eine qualitative Forschungsmethode für die Auswertung erforderlich machen (vgl. ebd.). Für das methodische Auswertungsverfahren der Collagen wird die Symbolanalyse als Bildverstehen nach Müller-Dohm herangezogen, da diese gerade durch ihren struktural-hermeneutischen Ansatz den verschiedenen unterschiedlichen Trägern semantischer Gehalte – den ikonischen und semiotischen Zeichen – wie sie sich insbesondere in Collagen als Darstellungsform finden, Rechnung tragen.

Die Darstellung des Ablaufs und die Durchführung der empirischen Untersuchung, ebenso wie die mehrstufige Analyse und Auswertung des empirischen Materials im Rahmen der Einzelfallanalyse, erfolgt in *Kapitel 6*. Im Anschluss an die einzelnen Analysen der jeweiligen Collagen werden die zentralen Ergebnisse zusammengeführt und in Bezug zu den bildungsrelevanten Anleihen – wie entlang der Arbeiten Butlers extrapoliert – auf ihre Relevanz für weiterführende pädagogische Fragestellungen hin diskutiert.

Kapitel 7 bildet den Abschluss dieser Arbeit. Hier wird eine Perspektive aufgezeigt, die vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten Ergebnisse der Forschungsarbeit die Frage abschließend in den Fokus rückt, was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein, und welche Bedeutungen und weiterführenden Überlegungen bzw. Herausforderungen dies für pädagogische Zusammenhänge mit sich führt.

Es geht darum, als ein Selbst zu existieren, das angesichts radikaler Kontingenz- und Widerspruchserfahrungen nicht in sich zerfällt, sondern fähig ist, die Belastungen globaler Probleme, die in den Alltag hineinreichen, nicht zu verdrängen, sondern auszuhalten und sogar produktiv und gemeinsam mit anderen nach Lösungen zu suchen.

(Helmut Peukert)

2. „Was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“ Zeichen der Verletzbarkeit | Eine bildungstheoretische Erkundung im Anschluss an Helmut Peukert¹¹

Im folgenden Kapitel wird es darum gehen, in Rekurs auf die Arbeiten Helmut Peukerts, entlang seiner bildungstheoretischen Ausführungen zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs als transformatorisches Geschehen, auszuloten, inwiefern die existenzielle Bedingtheit, verletzbarer Mensch zu sein, als elementares und bedeutendes Moment von Bildung zu verstehen ist.

Die folgenden Ausführungen stellen also einen Zuschnitt der bildungstheoretischen Arbeiten Helmut Peukerts dar; dies bedeutet auch, dass seine Arbeiten zur Entwicklung einer Theorie kommunikativen Handelns, ebenso wie seine vielfältigen Arbeiten zu theologischen Fragestellungen, hier nicht im Fokus der Betrachtung stehen und nicht weiter ausgeführt werden. Allerdings ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass die Annahmen einer Theorie kommunikativen Handelns in die bil-

¹¹ Zu Beginn der Zusammenfassung der Ausführungen Peukerts wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Peukert die Begriffe *Verletzbarkeit* und *Verletzlichkeit* in seinen Ausführungen synonym verwendet, so dass bei der Darlegung seiner Arbeiten ebenfalls beide Begriffe synonym verwendet werden.

dungstheoretischen Arbeiten Peukerts einfließen, insbesondere wenn es darum geht, Bildungsprozesse als Möglichkeit zu verstehen, über kommunikatives Handeln als soziale Praxis gemeinsam Bedingungen und Regeln zu finden, die allen Menschen ein Leben auf Zukunft hin ermöglichen sollen. Peukert entwickelt im Anschluss an Jürgen Habermas und Karl-Otto Apel eine Theorie kommunikativen Handelns, deren Kernstruktur die Situation freier, gleichberechtigter Subjekte beschreibt, die in einem dialogischen Prozess, durch gegenseitige Verständigung und gemeinsame Entscheidungsfindung sowie durch die unbedingte Anerkennung der Ansprüche des jeweils anderen, auf ein gemeinsames Ziel ausgerichtet sind: die Ermöglichung einer gerechten Wirklichkeit (vgl. Peukert 1976: 237; 1989: 39 ff.). Dieses übergeordnete Ziel kommunikativen Handelns ist somit nicht an der Machtsteigerung und Erfolgssicherung einzelner Subjekte ausgerichtet, sondern basiert auf der Vorstellung einer universalen Kommunikations- und Solidargemeinschaft.

Peukert, der in katholischer Theologie promovierte und in Erziehungswissenschaft zum Thema *Bildung und Vernunft* habilitierte, lehrte unter anderem von 1986 bis 1999 als Professor für Systematische Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Seine Arbeiten sind gekennzeichnet durch eine fortwährende ethische und politische Bezugnahme, in der er insbesondere die Fragen der Menschwerdung, der Anerkennung und Verantwortung für andere, für eine gemeinsame Zukunft in solidarischer Verbundenheit, in den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellt und dabei pädagogisches Denken und Handeln nicht aus der Verantwortung entlässt, sich eben solchen Fragestellungen und gesellschaftlichen Herausforderungen zu stellen (vgl. Abeldt et al. 2000: 9). Insbesondere werden seine Arbeiten von dem Gedanken getragen, wie „eine *Transformation* der gegenwärtigen Verfasstheit der Gesellschaft erreicht werden kann, so daß insgesamt Überleben möglich erscheint, ohne daß einer immer größeren Anzahl von Menschen eine humane Existenzform verweigert wird.“ (Peukert 2015c: 48 f., Hervorh. i. Orig.)

2.1 Gegenwartsdiagnose und die Zukunft von Bildung

Sich die Frage nach der Zukunft von Bildung gegen Ende des 20. Jahrhunderts zu stellen, ist für Peukert in ihrer Beantwortung nicht von den gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen im Verlauf des letzten Jahrhunderts und den Widersprüchlichkeiten, die sich in ihr aufgetan haben, zu trennen (vgl. Peukert 2015c: 50 ff.). Insbesondere die exzessive kapitalistische Orientierung westlicher Industriegesellschaften auf Gewinn- und Nutzenmaximierung führt zu einer steigenden Erosion gesellschaftlicher Strukturen und deren Normen- und Wertevorstellungen und schlägt in ihren kaum mehr steuerbaren destruktiven Folgeerscheinungen auf die Gesellschaft zurück. „Das ökonomische System, das die Befriedigung von grundlegenden Bedürfnissen sichern soll, gefährdet die eigenen Lebensgrundlagen. Das politisch-administrative System, das friedliches Zusammenleben garantieren soll, weiß die Machtsteigerungsmechanismen nicht mehr zu beherrschen.“ (Peukert 1992: 116) Dies sind u.a. Entwicklungen, die aus soziologischer Perspektive in ihrer Dynamik und Symptomatik auf die Strukturmerkmale von Modernisierungsprozessen verweisen, die weitreichende gesellschaftliche Transformationen nach sich ziehen und tiefreichende Auswirkungen auf das Leben der Menschen in gegenwärtigen Gesellschaften haben. Dazu gehört auch die Sozialprognose, dass die Optionen an Möglichkeiten in einer stark ausdifferenzierten Gesellschaft sich signifikant vervielfachen, während gleichzeitig ein Zerfall an sozialen Ligaturen zu erkennen ist, deren kulturelle, familiäre Bindungen für die Orientierung und für die Vergewisserung der Menschen im Kontext gravierender gesellschaftlicher Umgestaltungsprozesse notwendig sind. Denn sie bieten ein Gegenstück für die in Auflösung begriffenen traditionellen Wertvorstellungen und Orientierungsmuster und geben Stabilität im Umgang mit der Pluralisierung von Lebens- und Beziehungsformen (vgl. Dahrendorf 1994: 421 ff.; Beck 1986: 205 ff.). Peukert spricht diesbezüglich von einer grundsätzlichen „Zuspitzung der modernen Konstellation im 20. Jahrhundert“ (Peukert 2000: 513) und verweist darauf, dass es sich vor dem Hintergrund globaler Entwicklungen nicht leugnen lässt, dass es eine Vielzahl an Menschen auf der Welt gibt und geben wird, „denen die

elementare Anerkennung, wie sie etwa in den drei Grundrechten der Unantastbarkeit der Würde des Menschen, der Freiheit der Person und des Rechts auf Leben formuliert sind, vorenthalten wird“ (Peukert 1984: 69). Angesichts eben dieser Entwicklungen und den daraus resultierenden Herausforderungen verweist Peukert darauf, dass diese notwendiger Weise eine Veränderung und eine Neuorientierung im Denken und Handeln zwingend erforderlich machen, will man sich ihnen Entwicklungen stellen und „systemische[n] Krisen“ im Vorwege begegnen (Peukert 2015c: 46). Dies gilt ganz besonders dann, wenn man sich eingestehen muss, dass die Beurteilung und das Eindämmen der Folgen dieser zum Teil entfesselten und krisenhaften Entwicklungen „fundamentale humane Kompetenzen voraussetzt“ (Peukert 2015d: 68) und erfordert.¹² Eben dies verbindet Peukert in elementarer Weise mit dem Versprechen von Bildung, das für ihn u.a. darin besteht, die nachkommende Generation zu befähigen, sich immer wieder mit den gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen, in die sie hineinwächst, auseinanderzusetzen, zu lernen mit Widersprüchlichkeiten, enttäuschten Erwartungen und Konfliktsituationen umzugehen und zu überprüfen, ob diese Bedingungen Möglichkeiten bereitstellen, innerhalb derer die jeweilige Generation sich verständigen kann und sich eine Existenz auf Zukunft hin für sie als lebenswert gestalten lässt (vgl. Peukert 2015e: 100). Für Peukert stellen demnach „Bildungsprozesse die Sollbruchstellen bei der Weitergabe einer Kultur“ (Peukert 1998: 17) dar, und er erinnert daran, dass „eine Kultur [...] nicht durch Gene auf die nächste Generation übertragen“ (Peukert 2003: 10) wird, sondern es vordringlich um die Aufgabe geht, die nachkommenden Generationen dazu zu befähigen, über das Moment kollektiver Prozesse der Auseinandersetzung, Veränderung und Neugestaltung eine gemeinsame Lebensgrundlage zu finden. Bildung dürfte vor diesem Hinter-

¹² Eine entgegengesetzte Entwicklung zeigt sich allerdings, so Peukert, in den grundlegenden Veränderungen im Erziehungs- und Bildungssystem, wie es bereits in der Problemexposition zu dieser Arbeit angeführt wurde. Dazu zählt insbesondere der Umstand, dass unter den gegenwärtigen Maßgaben ökonomischer Steuerungs- und Verwertbarkeitslogiken Bildung auf funktionalistisch orientierten Pragmatismus verkürzt und letztlich „zum Mittel der Wahrnehmung von Vorteilen inmitten des ungeschlichteten bellum omnium contra omnes“ (Adorno 1975: 70) degradiert wird, wie er mit Bezug auf Adorno ausführt (vgl. Peukert 2015c: 44).

grund demnach nicht nur verstanden werden als die Verständigung und Vergewisserung über Lebensbedingungen im Kontext aktueller gesellschaftlich-kultureller Zusammenhänge – indem bestehende Wissensbestände, Konventionen und Regeln lediglich angeeignet werden –, sondern wäre insbesondere mit der elementaren Befähigung verbunden, eine Gesellschaft eben dann in ihren Strukturen auch verändern zu können, wenn diese aufgrund ihrer selbstdestruktiven Tendenzen ein (Über-)Leben in ihr gefährdet (vgl. Peukert 2015c: 46; 1988: 13). Für Peukert besteht gerade darin der „originäre Sinn des Wortes Bildung, nämlich nicht nur Tradiertes zu übernehmen, sondern neues Bewußtsein und neue Weisen des Verhaltens zu sich und zur Wirklichkeit überhaupt zu entwickeln und immer wieder neu entwickeln zu können“ (Peukert 2015a: 13). Vor diesem Hintergrund versteht er Bildung als transformatorisches Geschehen, welches mit der Möglichkeit verbunden sein sollte, gegenwärtigen und zukünftigen Problemlagen auf innovative Weise zu begegnen und sie letztlich zu überwinden. Eben diese Erfahrungen der Gegenwart und die zu erwartenden zukünftigen Entwicklungen stellen somit für Peukert nicht nur empirisch eine neue Herausforderung dar, sondern verweisen auch auf die Notwendigkeit eines theoretischen Neubestimmungsversuchs von Bildung (vgl. Peukert 2015d: 67). Diese Notwendigkeit gründet sich auf das pädagogisch disziplinäre Verständnis, dass der Erziehungswissenschaft die Aufgabe zukommt, einen wissenschaftlichen Orientierungsrahmen bereitzustellen, vor dessen Hintergrund sich die Verständigung und Vergewisserung des Subjekts im Umgang mit Pluralität und Kontingenz innerhalb sich stark wandelnder gesellschaftlicher Zusammenhänge formulieren und erklären lässt (vgl. Peukert 1988: 15). Allerdings stellt sich bei dem Versuch einer Reformulierung des Bildungsbegriffs die Frage, ob sich gerade unter den Vorzeichen und Anforderungen (post-)moderner Entwicklungen an die neuhumanistische Bildungsidee anschließen lässt und sich diese noch als Orientierungsrahmen für bildungstheoretische Überlegungen sowie als normative Leitkategorie für die Begründung und Zielbestimmung pädagogischen Handelns überhaupt heranziehen lässt. Diese Infragestellung geht inhaltlich zurück auf eine Kritik am neuhumanistischen Bildungsbegriff, die ihren Ausgangspunkt insbesondere in der Auseinander-

setzung der Kritischen Erziehungswissenschaft mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in den sechziger und siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts genommen hat. Ein entscheidender Aspekt der Kritik lag in dem Vorwurf, dass der klassische Bildungsbegriff in seiner ideologischen Bestimmung dem Bildungsbürgertum des 19. Jahrhunderts verhaftet sei und dessen inhaltliche Ausgestaltung nicht ausreiche, um gerade die industriellen und kapitalistischen Entwicklungen der Moderne erfassen zu können. Darüber hinaus ermöglicht er in methodischer Hinsicht keine Anschlussfähigkeit an die empirische Forschung, wie sie durch die ‚realistische Wende‘ und die damit verbundene Umstrukturierung der Pädagogik in eine moderne Sozialwissenschaft erforderlich wurde (vgl. Koller 2012: 10f.; 1993: 80). Peukert ist es wichtig daran zu erinnern, dass Bildungsprozesse ihrerseits in gesellschaftliche und politische Zusammenhänge eingelassen und von diesen vereinnahmt sind, so dass Bildung ihrer Konzeption nach sich nicht damit begnügen kann, die nachkommenden Generationen nur funktional auf die Bedingungen gesamtgesellschaftlicher Verhältnisse vorzubereiten, sondern ebenfalls darüber hinaus einen kritisch-transformatorischen Grundzug beinhalten muss, der dazu befähigt, auf reflexive Weise immer wieder mit bestehenden gesellschaftlichen Verwendungszusammenhängen brechen zu können.¹³ Für Peukert kann eine Neubestimmung des Bildungsbegriffs sich daher aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive nicht in einer historischen Rekonstruktion des klassischen Bildungsgedankens erschöpfen, sondern vielmehr sei die Entwicklung eines bildungstheoretischen Theorierahmens anzustreben, der es ermöglicht, dass sich die Auseinandersetzung des Subjekts mit sich, der Welt und anderen im Kontext sich stark wandelnder historischer und gesellschaftlicher Verhältnisse erklären lässt und der die dafür notwendigen transformatorisch-innovativen Momente als

¹³ Bei allen positiven und produktiven Errungenschaften, die dem neuhumanistischen Bildungsgedanken zugeschrieben werden müssen, so Peukert, „wird man nicht leugnen können, daß in den klassischen Bildungstheorien nicht in aller Klarheit und Schärfe wahrgenommen wird, daß die Dynamik der Entwicklung moderner Gesellschaften auf der Konkurrenz sich steigender politischer und wirtschaftlicher Machtsysteme beruht. Ihre Kritik reicht nicht tief genug. Sie selbst bieten Ansatzpunkte dafür, daß sie in der Folge einseitig interpretiert und für ihnen im Ansatz fremde Zwecke instrumentalisiert werden konnten“ (Peukert 1992: 119).

Strukturlogik in systematischer Weise in sich aufnehmen kann. Die inhaltliche (Neu-)Bestimmung von Bildung sollte dabei, so Peukert, im Kern mit dem Ziel verbunden sein, für ein gemeinschaftliches Zusammenleben Regeln entwickeln zu können, „die sowohl der physischen Verletzbarkeit und zeitlichen Endlichkeit wie der unabschließbaren Offenheit und Ungreifbarkeit menschlicher Existenz im individuellen Selbstverhältnis als auch im Verhältnis zu anderen gerecht“ (Peukert 2000: 519) werden. Damit ist für Peukert die Analyse eben solcher menschlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse, die sich durch innovative, transformatorische Strukturmomente auszeichnen, „ohne eine Analyse unserer ambivalenten menschlichen Grundsituation und der radikalen Grenzfragen, die in ihr aufbrechen“ (Peukert 2015c: 46) nicht möglich.

2.2 Beschaffenheit und Strukturlogik transformatorischer Bildungsprozesse

Vor dem Hintergrund historisch gesellschaftlich sich verändernder Herausforderungen gehe es daher um die Möglichkeit, sich gegenwärtigen und zukünftigen Problemlagen zu stellen, insbesondere dann, „wenn das bisher erreichte Niveau von Interpretations- und Handlungsfähigkeit, das seine Selbstverständlichkeit verloren hat“ (Peukert 2015b: 41), in eine Krise geraten ist und die Entwicklung „von Handlungsfähigkeit auf einem neuen Niveau“ (Peukert 2003: 10 f.) erforderlich wird, deren Wirkkraft und Potenzial zur Veränderung sich aber nicht einfach aus bereits bestehenden Konventionen ableiten lässt, sondern sich in einer innovatorischen Transformation niederschlagen muss (vgl. Peukert 2015b: 41).

Für die Entwicklung einer solchen Strukturlogik innovatorisch transformatorischer Bildungsprozesse unterscheidet Peukert mit Verweis auf die konstruktivistisch entwicklungspsychologischen Arbeiten Jean Piagets¹⁴ zwei funktionell verschiedene Arten des Lernens, die den Um-

¹⁴ Jean Piaget (1896–1980) benennt im Rahmen seiner Theorie zur kognitiven Entwicklung des Kindes zwei funktionell komplementäre Modi, die den Prozess der Adaption des Kindes an die Umwelt beschreiben. Er spricht in diesem Zusammenhang von Assimilation und Akkomodation. Während Assimilation den Adaptionssprozess beschreibt, bei dem das Kind in der Interaktion mit der Umwelt zur Verarbeitung von

gang mit individuellen oder gesellschaftlichen Erfahrungen und Herausforderungen als Anpassungsprozesse des Menschen an die Umwelt kennzeichnen (vgl. Peukert 2015e: 101). Bei der einen Art des Lernens handelt es sich um die Auseinandersetzung mit Erfahrungen, deren Beschaffenheit unsere bisherigen Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster, unsere Orientierungsgewissheiten, nicht grundlegend herausfordern und verändern, sondern diese in gewisser Weise additiv komplettieren und die Selbstbestimmungsversuche wieder in eine ursprüngliche, Sicherheit gewährende Handlungsorientierung münden lassen und somit gewohnte Sichtweisen bestätigen. Demgegenüber steht eine zweite Art des Lernens im Umgang mit Erfahrungen, die, „wenn wir sie wirklich zulassen, unsere bisherigen Weisen des Umgangs mit Wirklichkeit und unser Selbstverständnis sprengen, die unsere Verarbeitungskapazität überschreiten“ (Peukert 2003: 10). Und dies kann im weiteren Prozess bedeuten: „wollen wir solche Erfahrungen wirklich aufnehmen, so verlangt dies eine Transformation der grundlegenden Strukturen unseres Verhaltens und unseres Selbstverhältnisses.“ (Ebd.) Es bedeutet, dass die Verarbeitungsstrukturen, auf Grundlage derer herkömmliche Erfahrungen wahrgenommen und verarbeitet wurden, nicht mehr ausreichen und sich somit nicht einfach in die bisherigen Strukturen einfügen bzw. sich vor deren Hintergrund erklären lassen. Es erfordert vielmehr gerade eine grundlegende Veränderung der Strukturen selbst, einen Neuentwurf, der etwas anderes meint als Wissensakkumulation oder Informiertheit. „Solche Transformationen sind dadurch gekennzeichnet, dass wir in ihnen nicht nur nicht auf Bekanntes zurückgreifen können, vielmehr müssen wir die neuen Orientierungen und uns selbst erst finden, ja erfinden.“ (Ebd.) Dies beschreibt allerdings keinen Prozess stetigen Wachstums, sondern bezeichnet eine prekäre und schmerzvolle Auseinandersetzung des Subjekts mit in Auflösung begriffenen Deutungs- und Orientierungsmustern in Bezug zu sich selbst, zu anderen und zur Welt (vgl. ebd.: 25). Es beschreibt eine Entwicklung, die sich „als

Informationen auf bekannte Schemata zurückgreift, bezeichnet Akkomodation den Umstand, dass das Kind mit einer Situation konfrontiert ist, in der das bisherige Verarbeitungsschema nicht mehr ausreicht und damit um die neuen Erkenntnisse erweitert – sprich akkomodiert – werden muss (vgl. Piaget 1981: 41 ff.).

Wechsel von Stabilitätsperioden mit kritischen Phasen struktureller Transformation“ (ebd.) vollzieht. Anlass für solch kritische Phasen prozesshafter Umstrukturierung sind Erfahrungen aus dem Kontext menschlicher Lebenswirklichkeit,

„die wir nicht sofort in einem größeren Ganzen ‚verarbeiten‘ können. Der Tod eines nahen Menschen, der Zusammenbruch beruflicher Hoffnungen, eine sich hinziehende schwere Krankheit, die Einsicht in eigene Schuld mögen Beispiele für Erfahrungen sein, die uns so treffen können, daß wir uns plötzlich selbst nicht mehr verstehen und auch keine Worte mehr finden, uns anderen verständlich zu machen“ (Peukert 1982: 76).

Durch die Widerfahrnis und Konfrontation mit eben solchen Erfahrungen sieht sich das Subjekt dem Umstand gegenüber, dass etwas ehemals Grundlegendes, Sinn- und Subjektivitätsstiftendes für unbestimmte Zeit suspendiert ist. Es handelt sich dabei um Ereignisse und Erfahrungen, die die Selbstverständlichkeit des eigenen Seins ins Wanken bringen und auf schmerzvolle Art und Weise einst Vertrautes in Bezug zu sich selbst, zur Welt und zu anderen fremd werden lässt und damit einen Vorschuss an Vertrauen für Ereignisse erfordert, die in ihrer Unbestimmtheit über die Gegenwart des Subjekts hinaus verweisen. Peukert beschreibt dies als „eine Erfahrung von Grenzen, vom Leiden am Gegebenen und an sich selbst. Entwicklungserfahrungen sind verschärfte Erfahrungen von Kontingenz und von Freiheit, von Beschränkung und von neuen Möglichkeiten, deren Sinn erst erkundet werden muß“ (Peukert 2003: 25). Auf Grundlage eben solcher Erfahrungen entsteht für das Subjekt die Herausforderung, „von dem bisherigen Selbst Abschied zu nehmen“ (Peukert 2015b: 41), sich selbst neu finden zu müssen und das eigene Selbst in Gestaltung zu übernehmen, um „*die eigenen Verständnismöglichkeiten kreativ zu erweitern*“ (ebd., Hervorh. i. Orig.). Es geht hierbei um „eine innovative, transformatorische Selbst- und Wirklichkeitskonstruktion“ (ebd.: 38) und bezeichnet damit die Möglichkeit eines experimentellen Erprobens in Bezug zu anderen denkbaren Konstruktionen von Selbst und Wirklichkeit. Das Subjekt ist sich selber im Dasein aufgegeben, den Bedingungen der eigenen Existenz überantwortet und erfährt sich – als Ausdruck kontingenter Subjektivität – gespannt zwischen

Wirklichkeit und Möglichkeit, zwischen Bedingtheit und Freiheit – eine existenziell ambivalente Doppelbewegung, die

„zunächst darin [besteht,] sich einfach in seiner faktischen Existenz gegeben zu sein, ohne über den Grund und die Bedingungen dieses Gegebenseins verfügen zu können, und bei allen Beschränkungen des eigenen Bewusstseins sich doch unbedingt, wie durch einen Bruch hindurch, immer wieder zu dieser eigenen Existenz verhalten zu müssen“ (Peukert 2015c: 60).

Das Subjekt setzt sich demnach, ausgelöst durch krisenhafte Erfahrungen, „in aller tastenden, verunsicherten Entschlossenheit, selbst in ein Verhältnis zum faktischen Gegebenen, ja zu den Mechanismen seiner alltäglichen Konstitution“ (Peukert 2015f: 135), mit dem möglichen Ergebnis, „sich die Welt anders konstruiert zu denken, sie gleichsam auf den Kopf zu stellen“ und sich damit „auch zu gesellschaftlichen Subsystemen und zu Gesellschaft im Ganzen in ein Verhältnis zu setzen“ (Peukert 2003: 25). Und eben diese reflexive Bewegung bezeichnet für Peukert die reflektierende Urteilskraft als ein Moment von Bildung, und zwar dergestalt, dass sich das Subjekt nicht nur ins Verhältnis zu sich selbst, zur eigenen Existenz setzt, also „diese oder jene Verhaltensweise und Überzeugung“ hinterfragt, „sondern die Bezugskriterien selbst“ (Peukert 2015f: 134) einer kritischen Überprüfung unterzieht. Anders formuliert, so Peukert mit Bezug auf Otfried Höffe, bedeutet dies letztendlich „die Weigerung, ein Gegebenes als bloße Gegebenheit hinzunehmen“ (Höffe 1979: 283). Es geht nicht nur darum, die Welt zu erleiden, sondern auf Grundlage leidvoller und schmerzhafter Erfahrungen die Möglichkeit aufrecht zu erhalten, die Welt unter den Vorzeichen persönlicher und historisch-gesellschaftlicher Herausforderungen immer wieder aufs Neue verändern und gestalten zu können. Bildungsprozesse als Moment der Subjektwerdung bezeichnen somit die Möglichkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit den existenziellen Bedingungen, denen man überantwortet und ausgesetzt ist und bezeichnet die Beschaffenheit eines potenziell möglichen Handelns, „dem weder die Struktur des Subjekts noch die Struktur der Gesellschaft fraglos und stabil vorgegeben, sondern in einer zwar geschichtlich ableitbaren, aber nicht determinierten krisenhaften Instabilität zur Entscheidung aufgegeben“ (Peukert 2015c: 57) ist. Dieses innova-

torische Potenzial transformatorischer Bildungsprozesse, auf das Peukert abhebt, trägt damit eindeutig ethisch-politische Implikationen. Um diesen Zusammenhang eingehender zu illustrieren, verknüpft Peukert seine Ausführungen zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs mit der Denkfigur der „Natalität“ (Arendt 2013: 18), die er den Arbeiten Hannah Arendts aus deren philosophischem Hauptwerk *Vita acitva* (2013 [1958]) entlehnt. Mit dem Verweis auf den Begriff der Natalität erinnert Peukert an die konstitutive Bedingtheit menschlicher Existenz, die „Gebürtlichkeit“ (Arendt 2013: 217), die von Beginn an die Menschwerdung auszeichnet und für einen genuin einzigartigen, aber auch verletzlichen Neuanfang steht (vgl. Arendt 2013: 2015 ff.; Peukert 1998: 24 ff.). Für Arendt besteht die politisch-ethische Bedeutung der Natalität darin, dass geboren zu sein bedeutet, einen Neuanfang machen zu können, in dem Handeln als Antwortgeschehen auf die Geburt verstanden wird (vgl. Arendt 2013: 18). „Weil jeder Mensch auf Grund des Geborens ein *initium*, ein Anfang und ein Neuankömmling in der Welt ist, können Menschen Initiative ergreifen, Anfänger werden und Neues in Bewegung setzen.“ (Arendt 2013: 215, Hervorh. i. Orig.) Dieses Prinzip der Natalität setzt Peukert mit dem Konzept transformatorischer Bildungsprozesse und damit die existenzielle Ereignishaftigkeit der Geburt mit der des Bildungsgeschehens in Beziehung. Er verweist damit sowohl auf die sinnlich erfahrbare Verletzlichkeit, die diese beiden Momente in ihrer Beschaffenheit verbindet, als auch auf die Möglichkeit, einen innovatorischen Neuanfang zu setzen, welcher seinerseits wiederum mit der Chance verbunden ist, in politisch-ethischer Absicht handeln zu können. Für Peukert ist es gerade die genuine Aufgabe der Erziehungswissenschaft, diesen „Neuankömmlingen, die als „Fremdlinge“ (Arendt 2013: 18) in die Welt kommen, als ein grundlegend Anderes, als ein einzigartig Neues, in ihrer unverwechselbaren Einzigartigkeit anzuerkennen und zugleich für deren Verletzlichkeit Verantwortung zu übernehmen, gesellschaftliche und pädagogische Bedingungen zu schaffen, die diesem Neuanfang ein Werden auf Zukunft hin ermöglichen (vgl. Peukert 1998: 24). Dies ist eine Lesart, die sich mit den Ausführungen Jan Masscheleins trifft, der ebenfalls in Anlehnung an die Arbeiten Arendts deren Begriff der Natalität und die Möglichkeit des Handelns in Verbindung setzt mit der

Aufgabe erziehungswissenschaftlichen Denkens und pädagogischen Handelns. Für Masschelein wäre demnach die Pädagogik in ihrer Bestimmung „als *Antwort* auf den *Neuanfang*“ (Masschelein 1996b: 175, Hervorh. i. Orig.), als Antwort auf die „Gebürtlichkeit“, zu verstehen, und die damit verbundene Aufforderung zur Übernahme von Verantwortung für ein verletzbares Werden wäre von Anbeginn eine Aufforderung zum Eintritt in eine ethische Beziehung (vgl. ebd.). Damit wäre für ihn aber das Erziehungsverhältnis, der Erziehungsauftrag, nicht länger über das Moment von Verwirklichung zu bestimmen, wie es in pädagogischer Tradition die Begrifflichkeiten von „Vervollkommnung“ (Kant), ‚perfectibilité‘ (Rousseau), ‚Verbesserung‘ (Schleiermacher)“ (Masschelein 1996a: 122) als Antwort auf die Tatsache der Geburt nahelegen, sondern es ginge vielmehr darum, das Erziehungsverhältnis als Ausdruck grundlegender Verantwortung für die Verletzlichkeit des Anderen zu verstehen, die zugleich „auf unsere eigene Verletzlichkeit und die der Welt“ (ebd.) hinweist – auf eine ethische Verantwortung für den anderen, die zugleich auf eine gemeinsam geteilte Verletzbarkeit verweist und deren unbedingte gegenseitige Anerkennung, Wahrnehmung und Achtung für Peukert ein zentrales Moment von Bildung darstellt.

2.3 Bildung als Antwort auf den Anspruch des Anderen¹⁵

Mithin sind für Peukert die Überlegungen zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs nicht unabhängig von einer ethischen Ausrichtung auf die Anerkennung des Anderen zu denken. Um diesen Aspekt innerhalb seiner bildungstheoretischen Überlegungen zu entwickeln, bezieht er sich auf die Ausführungen des französischen Philosophen Emmanuel Lévinas, der in seinem phänomenologischen und sozialphilosophischen Werk eine Ethik des Anderen entfaltet, die, so Peukert, vor dem Hintergrund der Ereignisse des letzten Jahrhunderts verstanden werden muss (vgl. Peukert 2015i: 220). Denn angesichts der Erfahrungen zweier

¹⁵ Peukert folgt in der Darstellung der theoretischen Arbeiten Levinas' dessen Schreibweise in Bezug zum Begriff ‚der Andere‘ (vgl. Peukert 1994). Daher übernehme ich in der Zusammenfassung der Arbeiten Peukerts, in denen er sich auf Levinas bezieht, dessen Schreibweise.

Weltkriege und der industriellen Menschenvernichtung während des Holocausts wenden sich Lévinas und andere philosophische Denker und Denkerinnen ihrer Zeit – wie z.B. Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Hannah Arendt – „gegen eine ‚humanistische‘ Tradition, die den Menschen nur als Herrschaftssubjekt denken kann“ (Peukert 1994: 9). Sie richten sich damit gegen die „Geschichte eines Subjekts, das aus Angst, bedroht und beherrscht zu werden, selbst die Natur und andere Menschen unterwirft und Vernunft zum Herrschaftsinstrument verkommen lässt“ (Peukert 2015i: 223). Und vor eben diesem Hintergrund ist auch das theoretische Werk Lévinas` zu verstehen, der aufgrund jener tiefgreifenden und katastrophalen historischen Ereignisse die Beziehung zum Anderen ins Zentrum seiner Arbeiten stellt und der Frage nachgeht, wie eine intersubjektive Beziehung gedacht werden kann, die „von vornherein der Vernichtung des Anderen widerspricht“ (ebd.: 224). Im Mittelpunkt steht somit für ihn die Begegnung mit, die Beziehung zum Anderen, der als Urphänomen in die (Selbst-)Verständlichkeit und die Selbstgefälligkeit eines sich souverän und autonom wählenden Subjekts einbricht. Es beschreibt die Heimsuchung durch die Erscheinung des Anderen, welcher als Antlitz auftaucht und in meinen Horizont einbricht (vgl. Lévinas 1987: 283; 1992b: 221). Das Antlitz ist dabei „entblößt“, von „dezenter Nacktheit“, und in seiner Erscheinung „Bedeutung ohne Kontext“ (Lévinas 1992c: 65). Denn der Versuch, das Antlitz als Phänomen in einem Horizont zu verorten, bedeutet, das Antlitz bereits als etwas, als Person, identifizieren zu wollen, es mit Bedeutung zu belegen und das Antlitz zu kontextualisieren (vgl. ebd.). „Aber die Epiphanie des Anderen trägt ein eigenes Bedeuten bei sich, das unabhängig ist von dieser aus der Welt empfangenen Bedeutung.“ (Lévinas 1992b: 220 f.) Oder wie Lévinas an anderer Stelle formuliert: „Das Antlitz entzieht sich dem Besitz, meinen [sic!] Vermögen.“ (Lévinas 1987: 283) Was bedeutet, dass das Auftauchen des Anderen, der als Antlitz meine Konstruktion von Wirklichkeit durchschlägt, der meine Nähe sucht, nicht in einem identifizierenden und damit objektivierenden Zugriff aufgeht, denn das Antlitz „ist das, was nicht ein Inhalt werden kann, den unser Denken umfassen könnte“ (Lévinas 1992c: 65). Der Versuch, sich das Antlitz dennoch im Register der Bedeutungen vorzustellen, im Horizont zu verorten, und damit den

Anderen einem identifizierenden und objektivierenden Denken zu unterwerfen, beschreibt letztlich den „Versuch, den Anderen anzueignen und in seiner Andersheit zu negieren“ (Peukert 1994: 10). Und eben dies ist es, so Peukert, was es für Lévinas zu verhindern gilt, indem es darum gehen muss, die ungreifbare und unendliche Andersheit des Anderen anzuerkennen – nicht als willentlicher Akt verstanden, sondern als Ausdruck einer ethischen Verpflichtung, die mich verfolgt und die sich nicht auflösen lässt. So taucht das Antlitz – als Epiphanie des Anderen – nicht nur auf, es beansprucht mich, indem es spricht, eine Forderung formuliert, die an mich gerichtet ist. Ein Anspruch des Anderen, der sich interpellativ in eben der Begegnung mit dem Anderen artikuliert und mich auffordert zu antworten, zu verantworten, und mich in meiner Verantwortlichkeit für den Anderen als Subjekt begründet.¹⁶

„Das Wort *ich* bedeutet: *hier, sieh mich*, verantwortlich für alles und für alle.“ (Lévinas 1992a: 253, Hervorh. i Orig.) In dem Antwortgeschehen auf die unabweisbare Forderung des Anderen werde ich zum verantwortlichen Subjekt. Verantwortlich sein für den Anderen bezeichnet aber keine Handlung oder Haltung, für die sich das Subjekt willentlich entscheiden könnte, da die Verantwortlichkeit für den Anderen zeitlich gesehen früher einsetzt als jedes Selbstbewusstsein.

„Die Verantwortung für den Anderen kann nicht in meinem Engagement, nicht in meiner Entscheidung ihren Anfang haben. Die grenzenlose Verantwortung, in der ich mich vorfinde, kommt von diesseits meiner Freiheit.“ (Ebd.: 40) Und daher kann Verantwortung für den Anderen auch niemals bedeuten: „Wille zum Altruismus, Antrieb aus ‚natürlichem Wohlwollen‘ oder Liebe.“ (Ebd.: 247) Eine irreduzible Nachrangigkeit, die bedeutet: „der Egoismus und der Altruismus sind später als die Verantwortung, die beide erst ermöglicht.“ (Ebd.: 273, Anm. 27) Die Verantwortung für den Anderen begründet die „Einzig-

¹⁶ An diesem Punkt stellt sich die Frage, wie es dem Ich möglich ist, angesichts der Erfahrung einer unverfügbaren Entfremdung durch den Anderen, als Selbst im Rahmen dieser Entäußerung zu bestehen und einem drohenden Selbstverlust zu entgehen, um letztlich der Verantwortung für den Anderen als Selbst standhalten zu können (vgl. Pfeifer 2009: 237). Zur weitergehenden Darstellung der paradoxalen Struktur des Subjekts bei Lévinas, in der das Subjekt durch den Anspruch des Anderen sowohl dezentriert als auch zentriert erscheinen kann, siehe die Ausführungen Markus Pfeifers in dessen Aufsatz *Levinas' Philosophie als Position dezentrierter Subjektivität* (2009).

keit“ des Subjekts, die jedoch durch den unteilbaren Anspruch, durch dessen Verfolgung, in keiner selbstgewissen und selbstgenügsamen Identität zur Ruhe finden kann. „Ich habe nichts getan und bin doch immer schon betroffen gewesen: verfolgt.“ (Ebd.: 253) Und in eben diesem Ausgesetztsein, in eben der Begegnung mit dem Anderen, erfährt das Subjekt nicht nur die sinnliche Verletzlichkeit und Verwundbarkeit des Anderen, sondern auch die eigene Betroffenheit, die eigene Verletzlichkeit, Entäußerung und Bedrohung. Aus dem Gefühl der Ungreifbarkeit in Bezug zu sich selbst entsteht aber auch die Chance, über eben die Berührung mit der unaufhebbaren und ungreifbaren Andersheit des Anderen sich selbst zu begegnen, in gewisser Weise ein Stückweit bei sich selbst sein zu können. Dieser Argumentation Lévinas' zu Folge würde es bedeuten, dass die Entfernung bzw. Entagung vom Anspruch nach Selbstgewissheit und Souveränität eben gerade die Bewegung hin zum Anderen kennzeichnet. Was im Umkehrschluss bedeutet, dass das Subjekt, je mehr es das Ausgesetztsein im Anspruch des Anderen anerkennt, es desto mehr bei sich sein kann. Je stärker es allerdings auf seiner Souveränität und Autonomie beharrt, desto mehr löst es sich aus der ethischen Beziehung und negiert den Anspruch des Anderen. Es ist diese Erfahrung existenzieller Bedingtheit, die ihren Ort in der Sozialreferentialität des Subjekts hat, in der Begegnung mit dem Anderen, die gleichzeitig die gemeinsam geteilte Verletzbarkeit offenbart und dadurch die Beziehung zu einer ethischen macht (vgl. Peukert 2015a: 24). Die elementare Empfänglichkeit, die mich von Beginn an für Verwundung verletzlich macht, bildet gleichzeitig die Voraussetzung, die Berührung und die Nähe des Anderen zu spüren, die mich begründet, aber bereits verlassen hat. Es ist die Spur des Anderen, die auf die Anwesenheit der Abwesenheit des Anderen verweist und das Subjekt nie eins mit sich selbst werden lässt, es „sich auch selbst ungreifbar ist und es auch sein darf, weil es nur so sein kann“ (Peukert 2015c: 53). Die in diesem Zusammenhang viel zitierte Aussage des französischen Schriftstellers Arthur Rimbaud, „Ich ist ein Anderer“ (Rimbaud 1997: 11), zeugt von dem Umstand, sich als ausgesetzt, als entfremdet zu erfahren und im Sinne eines „Auf-sich-Zurückgeworfenwerden“ (Lévinas 1992a: 248) sich zugleich selbst als Frage zu entdecken. Die Frage nach mir selbst, die die Frage nach dem

Anderen impliziert, als Ausdruck einer Umwendung auf sich selbst, erfordert den Umweg über die abwesende Anwesenheit des Anderen. Es bezeichnet die Nachrangigkeit des Selbstbezugs, die im Vorrang des Anderen gründet. „Sich zu sich selbst zu verhalten heißt deshalb, sich gleichzeitig zu dem Anderen zu verhalten, der mich schon immer beansprucht, meine Konstruktionen durchbrochen [...] hat.“ (Peukert 2015b: 42) Allerdings verweist Peukert in diesem Zusammenhang auf den Umstand, dass „eine solche Asymmetrie des Vorrangs des anderen [...] wieder zur Herrschaft über andere führen [kann], wenn ich mir nicht bewußt mache, daß auch ich für den anderen einen Anspruch darstelle, der ihn unmittelbar betrifft und dabei überfordern kann“ (Peukert 2015a: 24). Peukert verweist in diesem Zusammenhang auf die Lévinassche Denkfigur, den „Eintritt des Dritten“ (Lévinas 1992a: 342 ff.) in die Beziehung zum Anderen, der die Frage der Gerechtigkeit öffnet. Denn „die Beziehung zum Dritten ist eine unablässige Korrektur dieser Asymmetrie der Nähe“ (ebd.: 345) zum Anderen. Auch wenn die Beziehung zum Anderen in dieser Dualität ihren Ausgangspunkt hat, sind wir dennoch in dieser Beziehung zum Nächsten nicht allein, denn es gibt eine Vielzahl an anderen Menschen, die mir nah sind wie der Nächste zum Dritten und der Dritte zum Anderen (vgl. ebd.: 285, 343). „Die interpersonale Beziehung, die ich mit dem *Anderen* herstelle, muß ich auch mit den anderen Menschen herstellen; es besteht also die Notwendigkeit, dieses Privileg des *Anderen* einzuschränken.“ (Lévinas 1992c: 69, Hervorh. i. Orig.) Die Ansprüche der Beteiligten müssen im Kontext dieser interdependenten Beziehungsstruktur auf ihre Gültigkeit und Berechtigung hin bewertet, gegeneinander abgewogen und entschieden werden. Es ist ein Prozess, der Innehalten mit Abwägen von Ansprüchen verbindet; er muss getragen werden von einem gemeinsamen Maß und einer Forderung nach Gerechtigkeit, die keinen übervorteilt oder ausschließt. „Die Gerechtigkeit bleibt Gerechtigkeit nur in einer Gesellschaft, in der zwischen Nahen und Fernen nicht unterschieden wird, in der es aber auch unmöglich ist, am Nächsten vorbeizugehen.“ (Lévinas 1992a: 347) Es bezeichnet eine Ethik intersubjektiver Anerkennung, bei der es sich um die „Symmetrie eines asymmetrischen Vorrangs des jeweils anderen“ (Peukert 2015b: 41) handelt, wie Peukert ausführt und damit auf die Forderung nach einer

universalen Solidarität, einer universalen ethischen Verantwortung für alle Menschen abhebt, die jeweils in der Anerkennung der Andersheit des Anderen ihre Bestimmung findet. Es geht für Lévinas, so Peukert, letztendlich um „die Herstellung einer gerechten Gesellschaft, die sich als Demokratie in demokratischen Institutionen realisiert, gerade indem der Anspruch der Andersheit eines jeden gewahrt bleibt“ (Peukert 2015h: 217).

Bildung verstanden als Wahrnehmung des Anderen, wie es Peukert im Anschluss an die Arbeiten Lévinas` ausführt, legt die Lesart nahe, dass der Einbruch des Anderen, der mich als Subjekt begründet und gleichzeitig verfolgt, aus strukturlogischer Perspektive ein bedeutsames Moment im Bildungsprozessgeschehen markiert. Es ist die Begegnung mit dem Anderen, in der sich das Moment einer gemeinsam geteilten Verletzbarkeit offenbart, aus der die unbedingte Verantwortung für den jeweils Anderen entspringt. Indem der Andere in die Selbst- und Weltkonstruktion des Subjekts einbricht und diesem die Aufforderung zur Antwort, zur Verantwortung auferlegt, ist das Subjekt nicht in der Verfügung des Geschehens, es ist eine Widerfahrnis, in die das Subjekt einbezogen wird, und keine, in die es willentlich eintritt. Bildung wäre diesem Verständnis nach als ein genuin responsives Geschehen zu verstehen. Bildung bezeichnet damit eine nichtintendierte Bewegung des Subjekts, die in der Begegnung mit dem Anderen ihren Ausgang nimmt, aber „deren Bewegung zum Anderen hin sich nicht in der Identifikation wiedergewinnt“ (Lévinas 1992b: 215) und eine Rückkehr des Subjekts zum Ausgangspunkt seiner selbst als es selbst verunmöglicht. Mit diesen Ausführungen Lévinas` scheint Peukert an eben jene grundlegende Kritik an der neuhumanistischen Subjekt- und Bildungsidee zu erinnern, die zwar die Entfremdung des Subjekts in der Auseinandersetzung mit der Welt als Voraussetzung bildender Erfahrung beschreibt, aber diese Fremdheitserfahrung lediglich als transitorisches Moment begreift, an dessen Ende ein Subjekt zu sich selbst zurückkehrt, welches „sich nun auch unter fremden Bedingungen behauptet“ hat und „so letztlich Herr im eigenen [...] Haus“ (Schäfer

2005: 161) bleibt.¹⁷ Demgegenüber akzentuiert Peukert mit Bezug auf die Ausführungen Levinas` vielmehr die Geschichte eines Subjekts, welches durch die Ereignishaftigkeit solcher Erfahrung in der Begegnung mit dem Anspruch des Anderen nicht zu sich selbst zurückkehren kann – „eine Bewegung des Selben zum Anderen, die niemals zum Selben zurückkehrt“ (Lévinas 1992b: 215, Hervorh. i. Orig.). Oder anders formuliert: Es ist ein „Aufbruch ohne Wiederkehr, der dennoch nicht ins Leere führt“ (ebd.: 216).¹⁸

2.4 Pädagogisches Denken und Handeln am Ort der Verantwortung

Im Anschluss an diese Ausführungen stellt sich die Frage, wie die durchaus schmerzhaft und prekäre Beschaffenheit einer prozessualen

¹⁷ Um dieser „Vorstellung eines über die Welt und sich selbst herrschenden Subjekts“ (Schäfer 2005: 163) und dem damit verbundenen identifizierenden, verdinglichenden Denken (theoretisch) zu entkommen, setzt Theodor W. Adorno den Begriff „Vorrang des Objekts“ (Adorno 1969) diesem Subjektverständnis entgegen, der „jene Rückkehr aus der Entfremdung verhindern soll, die zur erneuten Bestätigung eines souveränen Subjekts führt, dem weder es selbst noch die Welt fremd ist“ (Schäfer 2005: 165). Die führende Rolle des Objekts bedeutet zum einen die generelle Nachrangigkeit des Subjekts, was bedeutet, dass das Subjekt immer in einer symbolischen Ordnung ist, die ihm als Referenzsystem vorausgeht, womit die konstitutiven Bedingungen der Subjektgenese für das Subjekt selbst nie einzuholen sind (vgl. ebd.: 165 f.). Zum anderen meint „Vorrang des Objekts“ die Begrenzung, die Nicht-Identifizierbarkeit dessen, was das Subjekt in der Auseinandersetzung mit sich, der Welt und anderen überhaupt erfahren kann, denn „kein Objekt in der Welt, [...] auch keine Beziehung zu einem anderen Subjekt [kann] jemals in dem eigenen subjektiv-erkennenden Zugriff aufgehen [...]. ‚Die‘ Welt [...] bleibt bei jedem Versuch ihrer Identifikation zugleich ein Nichtidentisch“ (ebd.: 166).

¹⁸ Diesen Sachverhalt verdeutlicht Lévinas in seinen Ausführungen anhand der Gegenüberstellung der Erzählung des Odysseus, Held der griechischen Mythologie, und der biblischen Überlieferung Abrahams, des Stammesvaters Israels. Während Odysseus nach seiner langjährigen Irrfahrt und den bestandenen Abenteuern in seine Heimatstadt Ithaka zum Ausgangspunkt und Ziel seiner Reise, zu sich selbst zurückkehrt und so für die Position eines selbstgewissen Subjekts steht, ist für Lévinas die Geschichte Abrahams von zentraler Bedeutung, da dieser die Position eines dezentrierten Subjekts einnimmt, indem er sich dem Fremden aussetzt, seine Heimat für immer verlässt, um in ein unbekanntes Land aufzubrechen, ohne Aussicht auf Rückkehr (vgl. Lévinas 1992b: 215 f.). Mit dieser Allegorie, dieser Gegenüberstellung, erinnert Lévinas daran, wie anfällig das identifizierende Denken dafür ist, den Anderen, das Fremde, zu negieren, indem es dem Selben angepasst wird, und illustriert gleichzeitig, dass seiner Überzeugung nach Subjektivität ihren Ursprung in der Entfremdung, in der Begegnung mit dem Anderen hat, dem es sich zu öffnen und auszusetzen gilt. Subjektivität ist für Lévinas dadurch gekennzeichnet, den Vorrang des Anderen nicht aufheben, nicht überwinden zu können.

Auseinandersetzung des Subjekts mit sich, der Welt und anderen und die daraus resultierende ethische Forderung der Verantwortung sich im erziehungswissenschaftlichen Denken und pädagogischen Handeln berücksichtigen lässt. Für Peukert ist in diesem Zusammenhang von elementarer Bedeutung, „Personen und Institutionen bei der unter Umständen auch für andere schmerzlichen Selbstüberschreitung nicht die prinzipielle Anerkennung [zu] versagen“ (Peukert 2015b: 40). Das bedeutet bereit zu sein, Verantwortung zu übernehmen für einen weder vorhersehbaren noch planbaren Prozess und Bedingungen zu schaffen, die diese Zugangsweise zur Welt, zu sich und zu anderen schützt und ermöglicht. Für Peukert ergibt sich daraus folgender Rückschluss:

„Pädagogisch sensibel zu sein, hieße [...], eine Ahnung davon zu haben, was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein [...] und es hieße bereit sein, für solches bedrohtes Werden auch gegenüber destruktiven gesellschaftlichen Tendenzen Verantwortung zu übernehmen.“ (Ebd.)

Es bedeutet, die Verletzbarkeit in Momenten schmerzhafter Selbstüberschreitung anzuerkennen, sich ihr auszusetzen und die Erfahrung kontingenter Subjektivität zum Gegenstand pädagogischer Beziehung zu machen. Sich in dem Bewusstsein existenzieller Verletzlichkeit verletzbar zu zeigen, und diese unumstößliche Bedingtheit menschlichen Daseins wiederum anderen zuzugestehen, erfordert letztlich die Bereitschaft, berührbar zu sein. Sensibilität, verstanden als die Fähigkeit, sich berühren zu lassen und andere Menschen zu berühren, bedeutet auch, im Bewusstsein für eine gemeinsam geteilte Verletzbarkeit pädagogisch zu handeln. Daher ist es für Peukert von besonderer Bedeutung, darauf zu verweisen, dass es in der Grundstruktur pädagogischer Interaktion zwischen Heranwachsenden und Lehrenden darum gehen muss, trotz oder gerade aufgrund des asymmetrischen Verhältnisses eine gegenseitige Anerkennung der Andersheit des jeweils Anderen zu gewährleisten (vgl. Peukert 1998: 26) und in dem Bewusstsein für eben diese gemeinsam geteilte Verletzbarkeit die Heranwachsenden dabei zu unterstützen,

„als ein Selbst zu existieren, das angesichts radikaler Kontingenz- und Widerspruchserfahrungen nicht in sich zerfällt, sondern fähig ist, die Belastungen globaler Probleme, die in den Alltag hineinreichen, nicht zu verdrängen, sondern auszuhalten

und sogar produktiv und gemeinsam mit anderen nach Lösungen zu suchen“ (ebd.: 22).

Damit zielt die Verwendung des Begriffs, pädagogisch sensibel zu sein, auf ein Bestimmungsmerkmal pädagogischer Professionalität. Denn Sensibilität steht in diesem Verwendungskontext in direktem Zusammenhang mit den Anforderungen der pädagogischen Profession, welche das Wissen um die konstitutive Bedingtheit menschlicher Existenz miteinschließen und die daraus entstehende Verantwortung als Aufgabe pädagogischen Handelns erfassen. Pädagogisch sensibel zu sein bedeutet eben auch, nicht nur auf theoretischer Ebene die Facetten und Dimensionen dessen auszuloten, was es bedeuten könnte, ein verletzbarer Mensch zu sein; genauso muss auf der Basis empirisch-biografischer Erfahrungen, im Bezug zur eigenen Lebenswirklichkeit, diese pädagogische Sensibilität erkundet und zum Gegenstand professioneller Reflexionen gemacht werden. Und dies schließt die emotionale Dimension in der Auseinandersetzung mit biografisch kontingenten Selbst- und Welterfahrungen ein. Denn die Auseinandersetzung mit der Frage danach, was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein, berührt auch „die Innenansicht des Subjekts“ (ebd.: 23). Pädagogisch sensibel zu sein, erfordert eine introspektive Auseinandersetzung, einen reflektierten Umgang mit den eigenen Erfahrungen kontingenter Subjektivität; es bedingt „die Fähigkeit, sich mit der eigenen kontingenten, endlichen, verletzlichen Existenz auseinanderzusetzen“ (Peukert 2015d: 68).¹⁹ Wenn also qua pädagogischer Profession die Verantwortung darin besteht, die Heranwachsenden in den schmerzhaften und schwierigen Entwicklungsprozessen zu unterstützen, es in der pädagogischen Interaktion also darum geht, „Entwicklungsmöglichkeiten dann zu eröffnen, wenn das bisher erreichte Niveau von Interpretations- und Handlungsfähigkeit, das seine Selbstverständlichkeit verloren hat, überschritten und transformiert werden muß“ (Peukert 2015b: 41), dann erfordert dies, die pädagogischen Vermittlungsweisen und Rahmenbedingungen eingehender zu ana-

¹⁹ Norbert Neuß weist in seiner empirischen Studie *Biographisch bedeutsames Lernen* (2009) darauf hin, dass gerade in neuen professionalisierungstheoretischen Ansätzen „selbstbezügliches-biographisches Wissen“ und dessen Reflexion einen bedeutenden Stellenwert einnehmen (vgl. Neuß 2009: 296 ff.).

lyisieren, die die krisenhaften Phasen der Transitionen zu bewältigen helfen (vgl. Peukert 1998: 25). Sich mit der Aufgabenstellung zu befassen, welche pädagogischen Interaktionsweisen wie gestaltet werden und welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, um Entwicklungsprozesse der Heranwachsenden zu ermöglichen und zu begleiten, ist in ihrer inhaltlichen Dimension an die „Erziehungswissenschaft als Ausbildungswissenschaft“ (Peukert 2015c: 46) adressiert. Die theoretische und empirische Auseinandersetzung mit der Frage, was es bedeuten könnte, verletzbarer Mensch zu sein, und welche Implikationen dies für pädagogisches Handeln hat, verdeutlicht, dass diese Frage verstärkt Eingang finden muss in die curriculare Lehrplanbestimmung pädagogischer Studien- und Ausbildungsberufe, und wobei „die Organisation von Lehr-Lernprozessen primär die Aufgabe hätte, solche substantiellen Lernschritte zu ermöglichen und dafür die Bedingungen und Spielräume zu schaffen“ (Peukert 2015f: 139). Für Peukert bestehen pädagogische Aufgabe und Verantwortung eben darin, den Heranwachsenden „die Möglichkeitsräume für die Konstruktion einer eigenen Welt und eines eigenen Selbst innovativ zu erschließen“ (Peukert 2015c: 59). Es geht um Räume der Selbsterprobung, die den Heranwachsenden die Möglichkeit eröffnen, in der Auseinandersetzung mit sich, mit anderen und einer grundsätzlich kontingenten Welt, Bewährungskrisen zu bewältigen. Zu lernen, das eigene Dasein in Gestaltung zu übernehmen und damit alternative Umgangsweisen mit der Realität zu erproben, fördert die Heranwachsenden in ihrer Fähigkeit, andere denkbare Entwürfe von Wirklichkeit zu entwickeln, einer Wirklichkeit, die vielleicht in der bisherigen Weise ihre Gültigkeit verloren hat und eine Veränderung erforderlich macht. In dem Prozess schmerzlicher Selbstüberschreitung offenbart sich ein Moment von Produktivität; den Lernenden eröffnet sich die Chance, Entscheidungen treffen zu können aufgrund der Erfahrung, dass zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit eine Differenz besteht. Sie lernen die Nicht-Notwendigkeit alles Bestehenden zu begreifen und daraus zu schließen, dass sie handeln und das Bestehende verändern können.²⁰

²⁰ Auf den Zusammenhang von Zukunft und Ungewissheit als produktive Ressource im Kontext pädagogischer Überlegungen verweist auch Niklas Luhmann. In seinem Werk *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (2002) heißt es: „Es müsste folglich eine Pädä-

Diese Handlungsfähigkeit ist nicht nur bedeutsam für die Bewältigung individueller Krisen, sondern auch für die Veränderungen gesellschaftlicher Verhältnisse (vgl. Peukert 1998: 26).

Das Vorhaben allerdings, „den Begriff der Bildung rein operational als programmatische Zielformel zu entwickeln, um von ihm Anweisungen für die Organisation von Bildungsinstitutionen und von Unterricht abzuleiten, erweist sich angesichts tatsächlicher Bildungsprozesse als unzureichend“ (Peukert 2015b: 43), wie Peukert betont. Denn gerade in der Beschaffenheit eben eines solchen Bildungsprozessgeschehens kommt „immer schärfer sowohl die Kontingenz der eigenen Existenz“ als auch „die unaufhebbare Andersheit des Anderen [...] zu Bewusstsein“ (ebd.). Als Dilemma erscheint in diesem Zusammenhang vor allem das Vorhaben, etwas planen und begleiten zu wollen, was sich in Beschaffenheit und Dynamik weder mit Gewissheit planen noch kontrollieren lässt. Dies verweist nicht zuletzt auf die antinomische Grundstruktur pädagogischen Handelns, in der es darum geht, etwas bewirken zu wollen, was sich qua pädagogischer Intervention nicht hervorbringen lässt, sondern letztlich in der Verfügung des Gegenübers liegt und nur durch dieses hervorzubringen ist (vgl. Wimmer 1996: 425 f.). Doch trotz oder gerade aufgrund der Einsicht in eben diese paradoxe und zum Teil aporetische Bedingung pädagogischen Handelns gilt es, so Peukert, der damit verbundenen Verantwortung nicht auszuweichen, „sondern in die Konsequenz umzusetzen, daß bei aller curricularen und bildungspolitischen Festlegung von fixen Orientierungspunkten diesem nicht unmittelbar operationalisierbaren Ziel der Vorrang eingeräumt werden muss“ (Peukert 2015f: 139).

Dieses Ziel scheint allerdings unter den Vorzeichen verschärfte neoliberaler Verwertungslogik zur ökonomischen Steuerung der Ressource Bildung schwer einlösbar, insbesondere dann, wenn Erziehungs- und Bildungsprozesse auf die Vermittlung von Fähigkeiten verkürzt werden, die im Kontext der Anforderungen einer auf Wettbewerb und Leistung ausgerichteten Gesellschaft als gewinnbringend angesehen

gogik geben, die den zu erziehenden Nachwuchs auf eine unbekannt bleibende Zukunft einstellt. [...] Aber die wichtigere Einsicht ist, dass das Unbekanntsein der Zukunft eine Ressource ist, nämlich die Bedingung der Möglichkeit, Entscheidungen zu treffen.“ (Luhmann 2002: 198)

werden, um die eigene Vorteilssicherheit im Konkurrenzkampf zu begünstigen (vgl. Peukert 2015c: 45). Gerade das pädagogische Bestreben, Heranwachsende darin zu unterstützen, in eine Gesellschaft mit destruktiven Tendenzen hineinzuwachsen und eine Identität zu entwickeln, die auf der Grundlage der unbedingten Anerkennung der Andersheit des Anderen gründet, scheint unter diesen Entwicklungen mehr als herausfordernd. Die Entwicklungen stehen nicht nur den Grundprinzipien moralischer Erziehung und Bildung diametral entgegen, sondern tangieren die Gesellschaft in ihren Grundfesten und fordern diese in ihrer demokratischen Verfasstheit heraus (vgl. Peukert 2015g: 151 f.). In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass sich die Frage nach der Verantwortungsübernahme für und die Sicherung von Erziehungs- und Bildungsprozessen nicht ausschließlich als Aufgabe der Erziehungswissenschaft bestimmen lässt. Verantwortung kann sich nicht darin erschöpfen, so Peukert, diese Frage nur im Rahmen der institutionellen Organisation von Lehrplanbestimmungen zu diskutieren und sie zum alleinigen Problem didaktisch-methodischer Entscheidungen im Kontext von Lehr-Lernsituationen zu machen, insbesondere dann nicht, „wenn angesichts sozialer Erosion und der Gefährdung von Bildungsprozessen [...] die soziokulturelle Basis einer Gesellschaft selbst bedroht wird“ (Peukert 2015d: 68). Genau dann, so Peukert, „muß die Gesellschaft als ganze Verantwortung für die Sicherung von Erziehungs- und Bildungsprozessen übernehmen, will sie sich nicht selbst negieren“ (ebd.). Die mangelnde Bereitschaft hingegen, Verantwortung für Erziehungs- und Bildungsprozesse, für solch ein bedrohtes Werden, zu übernehmen, „gefährdet auch den demokratischen Gesellschaftsvertrag, der Lebens- und Entfaltungsmöglichkeiten für alle sichern soll“ (ebd.: 68 f.).

2.5 Bildungstheoretische (Be-)Deutung der Verletzbarkeit – Zusammenfassung

Im vorgerigen Abschnitt wurden neben den geschichtlich-gesellschaftlichen Herausforderungen, die mit der Reformulierung des Bildungsbegriffs verbunden sind, auch die pädagogischen, persönlichen, institutionellen und disziplinären Anforderungen an erziehungswissenschaft-

liches Denken und pädagogisches Handeln ausgeführt und die damit verbundene Verantwortung für die nachkommende Generation betont. In der folgenden Zusammenfassung geht es darum, entlang der bildungstheoretischen Arbeiten Peukerts eine Lesart zu konturieren, die Verletzbarkeit als ein entscheidendes Moment im Bildungsprozessgeschehen verdeutlicht.

In den Ausführungen Peukerts taucht der Begriff der Verletzbarkeit als eine theoretische Beschreibungsfigur für die Verfasstheit menschlicher Existenz auf, eine *conditio humana*, der wir nicht entkommen können, da sie uns und das Leben auszeichnet und uns in unterschiedlichen Situationen des Lebens, in (krisenhaften) biografischen Ereignissen widerfährt, uns berührt und uns den kontingenten und relationalen Grundzug der eigenen Existenz erkennen lässt.²¹ Und eben eine solche Berührung mit dieser existenziellen Verletzbarkeit kann für das Subjekt so tief und ergreifend sein, dass eine Rückkehr zu gewohnten Vorstellungen von sich selbst, der Welt und anderen nicht mehr möglich erscheint und eine Veränderung, eine Transformation erforderlich macht. Damit steht das Subjekt vor der Aufgabe, eine Revidierung und Verabschiedung von bisherigen subjektiven Wahrnehmungs- und Verhaltensmustern, von Orientierungsgewissheiten, vornehmen zu müssen. Gleichzeitig muss das Subjekt neue Verarbeitungsstrukturen entwerfen, um sich so in gewisser Weise selbst neu finden zu können. Und dieses Moment notwendiger Selbstfindung beinhaltet eine schmerzhafteste Selbstüberschreitung, denn ehemals Bekanntes und Vertrautes ist nicht mehr gewiss und glaubwürdig. Das Subjekt wird aus sich selbst herausgetrieben und

²¹ Norbert Ricken beschreibt in seiner Studie *Subjektivität und Kontingenz* (1999) diese Beschaffenheit als „Ausdruck einer ‚existentialen Differenz‘: weder mit sich selbst identisch sein zu können, noch die Trennung zur Welt aufheben zu können“ (Ricken 1999: 297). Der spezifische Prozess der Subjektbildung steht für eine konflikthafte Lebensführung, die sich zwischen Autonomie und Heteronomie unabdingbar bewegt. Allerdings wird für ihn die Vorstellung jenes konflikthafte Oszillierens zwischen Autonomie und Heteronomie weder dynamisch noch begrifflich der Beschaffenheit kontingenter Subjektivität gerecht, die sich gerade in dem Überschuss der relationalen Bewegung zeitigt. Vielmehr wird das Moment menschlicher Subjektivität in den beiden Begrifflichkeiten verschwinden, entweder als autonome Allmachtsphantasie überschätzt oder als desillusionierende Ohnmacht durch Fremdbestimmung übersehen (vgl. ebd.). Daher schlägt Ricken hier ebenfalls den Begriff der Verletzbarkeit als „zentrales Moment menschlicher Selbstbeschreibung“ (ebd.) vor, um die Beschaffenheit kontingenter Subjektivität zu beschreiben.

kommt an die Grenzen der eigenen Gewissheiten, in Differenz zu sich selbst und der sozialen Wirklichkeit. Doch eben diese Erfahrung der Entäußerung, der Dezentrierung, ist es, die dem Subjekt auch die Möglichkeit eröffnet, sich zu den Bedingungen der eigenen kontingenten, verletzbaren Existenz und den gesellschaftlichen Bedingungen auf reflexive Weise ins Verhältnis zu setzen und sie kritisch zu hinterfragen (vgl. Peukert 2015b: 41). In diesem Ausgesetztsein erfährt das Subjekt nicht nur die eigene Betroffenheit, die eigene Verletzbarkeit, sondern auch die sinnliche Verletzbarkeit und Verwundbarkeit der anderen. Dieses Geschehen schärft somit das Bewusstsein für eine gemeinsam geteilte Verletzbarkeit, eröffnet so die Chance ethischer Verantwortung für die jeweils anderen und enthält die Aufforderung, sich für die Verfasstheit einer Gesellschaft einzusetzen, „so daß insgesamt Überleben möglich erscheint, ohne daß einer immer größeren Anzahl von Menschen eine humane Existenzform verweigert wird.“ (Peukert 2015c: 49) Wenn man Verletzbarkeit also als Ausdruck für die Bedingtheit menschlicher Existenz begreift, die mit dem Leben zusammen entsteht, und Bildungsprozesse ihrerseits grundsätzlich als spezifische Momente der Subjekt- und Personwerdung begreift, dann lässt sich an diesem Punkt aus strukturlogischer Perspektive die Frage aufwerfen, ob nicht gerade die Erfahrbarkeit bzw. die Berührung mit der eigenen Verletzbarkeit eine transformatorische Veränderung im Selbst- und Weltbezug evoziert, die das Bewusstsein nicht nur akzidentiell, sondern substantiell betrifft und damit einen qualitativen Umschlagpunkt im (Subjekt-)Bildungsprozessgeschehen markiert, aus dem eine Sensibilität und Verantwortung für eine gemeinsam geteilte Verletzbarkeit erwachsen kann. Peukerts sieht es als verantwortungsvolle Aufgabe der Erziehungswissenschaft, in bildungstheoretischen Zusammenhängen der Frage nachzugehen, was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein und diese Fragestellung in eine weiterführende theoretische Analyse und Ausarbeitung zu überführen (vgl. Peukert 2015b: 39, 41). Eine solche weiterführende Konkretisierung dieses Vorhabens im Anschluss an die Arbeiten Peukerts erfordert allerdings m. E. die Ergänzung seiner Ausführungen um eine zusätzliche Theoriearchitektur. Dafür werden im folgenden Kapitel die subjekttheoretischen Arbeiten Judith Butlers herangezogen und dargelegt.

Einwilligend in Wandel bleibst du beständig. Einwilligend in Leid kann deine Freude Wurzeln schlagen. Einwilligend in Gebundensein wird deine Freiheit geboren.

(Nelly Sachs)

Die Verletzung gewährt zunächst die Einsicht, daß es da draußen andere gibt, von denen mein Leben abhängt, Menschen, die ich nicht kenne und vielleicht niemals kennen werde. Diese grundlegende Abhängigkeit von namenlosen anderen ist keine Bedingung, die ich willentlich abschaffen kann.

(Judith Butler)

3. Quellen des Subjekts | Zeichen der Verletzbarkeit Eine Subjekttheoretische Erkundung im Anschluss an Judith Butler

Nachdem im letzten Kapitel anhand der bildungstheoretischen Arbeiten Helmut Peukerts eine Annäherung an das zu untersuchende Gegenstandsfeld und eine erziehungswissenschaftliche Ortsbestimmung vorgenommen wurde, geht es im folgenden Kapitel darum, auf Grundlage der Theoriearchitektur Judith Butlers eine weiterführende thematische Bearbeitung und Analyse der in dieser Arbeit verfolgten Fragestellung anzustreben. Dies scheint insofern gewinnbringend bzw. zielführend, als mit dem Bezug auf ihre Arbeiten die Möglichkeit gegeben ist, die unterschiedlichen Dimensionen und verschiedenen Facetten der Subjektbildung im Spannungsfeld von individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen stärker in den Blick zu nehmen; zugleich kann ihre

Theorie auch eine tiefere Einsicht in die Quellen der Verletzbarkeit des Subjekts gewähren. Dies ist wiederum mit dem Vorhaben verbunden, letztlich umfassender ausloten zu können, auf welche Weise Verletzbarkeit mit der Subjektbildung verschränkt ist und welche Anhaltspunkte sich ausmachen lassen, die Aufschluss darüber geben, ob und inwiefern die Berührung damit als Anlass für ein transformatorisches Bildungsprozessgeschehen verstanden werden kann.

Judith Butler ist seit 1998 Inhaberin der Maxine Elliot Professur für Rhetorik und Vergleichende Literaturwissenschaft der University of California in Berkeley. In Deutschland wurde sie bekannt durch ihr 1991 erschienenes Buch *Das Unbehagen der Geschlechter* (1991), wohingegen ihre Dissertation *Subjects of Desire* (1987), die sich thematisch mit Hegels Begriff der Begierde und dessen französischer Rezeption beschäftigt, wenig Berücksichtigung fand (vgl. Butler 2001b: 578). Ihr sprachphilosophisches Denken und Wirken lässt sich der theoretischen Strömung des Poststrukturalismus zuordnen. Zu ihren zentralen Theorien zählen subjektkritische Arbeiten, die mit der Absicht verbunden sind, transzendente Setzungen zu verweigern und den substantialistischen Schein von Kategorien wie Geschlecht, Körper, Identität zu dekonstruieren. Des Weiteren das Feld des Politischen, das sie mit der Frage verbindet, wie es kommt, dass manchen Menschen innerhalb kultureller Rahmen der Status des Menschlichen zugesprochen wird und wiederum andere aus diesem Bereich, von dieser Möglichkeit, ausgeschlossen sind.

Eine Rezeption ihrer thematisch vielschichtigen Arbeiten erfolgte längere Zeit in der deutschen Erziehungswissenschaft vorwiegend aus geschlechtertheoretischer Perspektive, seit einigen Jahren haben sie auch unter anerkennungs- und bildungstheoretischer Fragestellung Eingang in und damit eine Anschlussfähigkeit an den pädagogischen Diskurs erfahren (vgl. u.a. Balzer 2007; Koller 2012; Ricken/Balzer 2012; Rose 2012; Kleiner 2015).²² Relevanz und Bedeutung ihrer theoretischen Ar-

²² Ausnahmen bilden hierbei u.a. die anerkennungstheoretische Arbeit von Balzer (2007), die Arbeit von Koller (2012) zur Ausarbeitung einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, sowie die von Ricken und Balzer herausgegebene Publikation *Judith*

beiten für die Erziehungswissenschaft liegen sowohl in der Möglichkeit einer theoretischen Reflexion pädagogischer Denkfiguren, als auch in der empirischen Erforschung prozessualer Strukturen von Erziehung und Bildung. Grundlegende Begrifflichkeiten pädagogischer Wissensbestände wie Subjektivität, Identität, Autonomie und Souveränität geraten darüber hinaus durch eine poststrukturalistisch orientierte Lesart Butlers in den Fokus einer kritischen Betrachtung, da sich deren Bestimmung aus handlungstheoretischer Perspektive nicht problemlos aufrechterhalten lässt und damit pädagogisches Denken und Handeln in seinem Selbstverständnis herausgefordert ist. Insbesondere in einer ihre Arbeiten durchziehenden kritischen Analytik ambivalenter Subjektformierung liegt für die vorliegende Arbeit das innovative Potenzial im Zusammenhang mit bildungstheoretischen Überlegungen. Es ist die Perspektive auf die prekäre Selbstarbeit und Selbstpräsentation des Subjekts und lässt eine Theorie des Subjekts erkennen, die die Grenzen der Selbsterkenntnis und damit die Fragilität, Nicht-Souveränität und Grundlosigkeit des Subjekts nicht nur anerkennt, sondern darin die Chance ethischer Responsivität verortet.

Dabei scheint allerdings eine chronologische Rekonstruktion der Arbeiten Butlers für das vorliegende Forschungsvorhaben wenig zielführend. Vielmehr wird es darum gehen, die verschiedenen theoretischen Denkfiguren und thematischen Leitmotive Butlers nachzuzeichnen und sie anschließend in einem bildungstheoretischen Denkkontext zu diskutieren. Bevor diese eingehende thematische Auseinandersetzung und Aufarbeitung im Verlauf des Kapitels erfolgt, geht es in dem ersten Abschnitt darum, in die komplexe Theoriearchitektur Butlers einzuleiten und dabei zentrale Begrifflichkeiten einzuführen.

Butler. Pädagogische Lektüren (2012), die mit dem Vorhaben verbunden ist, die Lücke einer vernachlässigten Butlerrezeption in der Erziehungswissenschaft zu schließen. Darüber hinaus erschien im selben Jahr die Arbeit von Nadine Rose (2012), die den Aspekt von Migration als Bildungsherausforderung in den Fokus ihrer Untersuchung gestellt hat. Dazu muss ebenfalls die Arbeit von Bettina Kleiner von 2015 gezählt werden, die im Rahmen ihrer Forschung die *Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher* vor dem Hintergrund einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse diskutiert (vgl. Kleiner 2015).

3.1 Diskursive Hervorbringung intelligibler Subjekte

Für Butler ist Sprache ein Bereich, in dem Macht in Form von Diskursen Wirkung erzielt (vgl. Butler 1997: 309). Damit kommt der Verschränkung von Diskurs und Sprache im Kontext der theoretischen Arbeiten Butlers zur Analytik der Subjektbildung eine zentrale Bedeutung zu. „Diskurs‘ ist nicht bloß gesprochene Wörter, sondern ein Begriff der Bedeutung. [...] Ein Diskurs stellt nicht einfach vorhandene Praktiken und Beziehungen dar, sondern er tritt in ihre Ausdrucksformen ein und ist in diesem Sinne produktiv.“ (Butler 1994b: 129) Die Wirkmächtigkeit von Diskursen besteht also nicht darin, deskriptiv eine vorgegebene Welt lediglich abzubilden, sondern diese in produktiver Weise hervorzubringen und die Bereiche des Denk-, Sag- und Lebbar zu ordnen und zu konfigurieren. Diskurse bilden damit auch den Schauplatz, auf dem das Subjekt zur Aufführung gelangen kann, indem es in den Bereich der Sprache, der symbolischen Ordnung, eingeführt wird. Durch identifikatorische Zuschreibungs- und Adressierungspraktiken, die den hegemonialen Vorgaben kultureller Intelligibilität folgen, wird das Subjekt als Effekt regelgeleiteter Diskurse entlang von Identitätsnormen hervorgebracht. Für Butler stellt damit das Subjekt keine ontologische Größe dar, sondern bildet den Effekt machtvoller Praktiken, Folgeerscheinung regelgeleiteter Diskurse, die dem Subjekt vorgängig sind und die Möglichkeiten für dessen Erscheinen bereitstellen und orchestrieren. Diese Annahme richtet sich gegen die Vorstellung eines substantivischen Ichs, welches bereits etwas darstellen kann, bevor es durch die existenzverleihende Anrufung des Diskurses konstituiert wird.

Wenn Diskurse also die Räume bzw. Orte bilden „in denen Subjekte Intelligibilität erreichen“ (ebd.: 132, Anm. 2), dann meint Butler mit dem Begriff der Intelligibilität, dass dies für Subjekte gleichbedeutend damit ist, innerhalb der diskursiven Gepflogenheiten sozial anerkannt und anerkennungswürdig zu werden, in gewisser Weise Sichtbarkeit zu erlangen und als sozial bedeutend und verstehbar zu gelten.²³ Damit

²³ Isabell Lorey hebt diesen Aspekt hervor, wenn sie schreibt, „das, was als ‚normal‘ und intelligibel verstanden wird, hat diese Bedeutung nur auf Kosten dessen, was damit gleichzeitig als unbedeutend, unsichtbar, unmöglich oder unnormal gilt“ (Lorey 1996: 18).

richtet sich gleichzeitig die Aufmerksamkeit auf die diskursiven Konfigurations- und Regulierungsmechanismen, die bestimmen, welcher Subjektstatus unter den Bedingungen kultureller Intelligibilität als anerkennungswürdig gilt und welche Positionen, welche Subjekte, innerhalb eines Diskurses unsichtbar bleiben. Ein Regelsystem von Aussageproduktionen schafft den Rahmen und damit die Grenzen, innerhalb derer intellegible Subjekte in Erscheinung treten können. Damit stellen Diskurse einerseits den Schauplatz dar, auf welchem Subjekte zu eben solchen werden können, und andererseits verdeutlicht es die erforderliche Unterwerfung unter einen diskursiven Zwangsrahmen, der vorgibt, wer ich sein kann und zu welchen Bedingungen ich ein Dasein führen werde. Allerdings gibt es für das Subjekt keine Möglichkeit, sich außerhalb der Regeln des Diskurses zu bewegen, bildet dieser doch die existenzverleihende Rahmung des Subjekts (vgl. ebd.: 126). „Wo ein ‚Ich‘ vorhanden ist, das sich äußert oder spricht und damit eine Wirkung im Diskurs erzielt, da ist zuerst ein Diskurs, der dem ‚Ich‘ vorhergeht und es ermöglicht.“ (Butler 1997: 310) Das bezeichnet die paradoxe Struktur der Subjektbildung. Damit das Individuum in den privilegierten Status des Subjekts eintreten kann, muss es sich den existenzverleihenden Bedingungen und diskursiven Operationen der Macht unterwerfen und den kulturellen Rastern der Intelligibilität entsprechen. Subjekte sind damit in ihrer Existenz von diesen Operationen der Macht auf grundlegende Weise abhängig und durchdrungen (vgl. Butler 2001a: 7 f.). Ein solches Verständnis von Macht, welches Butler den Arbeiten Foucaults entlehnt (vgl. ebd., Butler 2003a: 16 f.; Foucault 1983: 93 f.), geht davon aus, dass diese ihrer Dynamik und Beschaffenheit nach das ist, „was Subjekte allererst *bildet* oder *formt*, was dem Subjekt erst seine schiere Daseinsbedingung [...] gibt“ (Butler 2001a: 7 f., Hervorh. i. Orig.). Und damit „ist Macht nicht einfach etwas, gegen das wir uns wehren, sondern zugleich im strengen Sinne das, wovon unsere Existenz abhängt“ (ebd.: 8). In dieser Vorstellung umgrenzt Macht das, „was ein Subjekt ‚sein‘ kann, sie zieht die Grenzen, jenseits derer es nicht länger ‚ist‘ oder jenseits welcher es in einen Bereich suspendierter Ontologie gerät“ (Butler 2002: 260). Wissens- und Wahrheitsproduktion bilden Orte der Machtausübung, sie sind auf grundlegende Weise mit den Operationen der Macht

verschränkt. Machtoperationen leiten die Strategien und Regulierungsverfahren der Wahrheitsproduktion und statten die Wissensbestände, die Begrifflichkeiten und Kategorien unseres Lebens mit dem Anschein ontologischer Gegebenheiten aus und legitimieren sie als Wahrheit, einer Wahrheit jedoch, die von dieser Welt ist, wie es Foucault beschreibt (vgl. Foucault 1978: 51), der damit auf jene wirkmächtigen Regulierungsverfahren und Konstruktionsprozesse verweist, die durch vielfältige diskursive Zwangsmechanismen eine solche Ordnung der Wahrheit, eine Ordnung des Ontologischen, erst hervorbringen. Für Butler geht es in einer ihre Arbeiten durchziehenden kritischen Absicht darum, diese Verfahren, diese Strategien und Regulierungen der Wahrheitsproduktion aufzuspüren und sie als solche zu entlarven. Es ist das Vorhaben einer „genealogische[n] Kritik“ (Butler 2003a: 9), wie es Butler in Anschluss an Foucault und Nietzsche versteht, die nicht nach den Ursprüngen, nach einer ontologischen Wahrheit hinter den Dingen sucht, sondern in der es darum geht, eben diese essentialisierten und naturalisierten Vorstellungen und Begrifflichkeiten „aus ihrem metaphysischen Gehäuse zu befreien“ (Butler 1994a: 52). Die genealogische Kritik analysiert „die politischen Einsätze, die auf dem Spiel stehen, wenn Identitätskategorien als Ursprung und Ursache bezeichnet werden, obgleich sie in Wirklichkeit Effekte von Institutionen, Verfahrensweisen und Diskursen mit vielfältigen und diffusen Ursprungsorten sind“ (Butler 2003a: 9).

3.2 Performative Anrufungen und die produktive Macht der Sprache

Im folgenden Abschnitt wird es darum gehen nachzuzeichnen, wie Butler die diskurs- und machttheoretischen Anleihen mit dem aus der Sprechakttheorie entlehnten Konzept der Performativität verbindet. Denn „wenn die Macht des Diskurses, das hervorzubringen, was er benennt, mit der Frage nach der Performativität verknüpft ist, dann ist die performative Äußerung *ein* Bereich, in dem die Macht *als* Diskurs agiert“ (Butler 1997: 309, Hervorh. i. Orig.). Um diesen Aspekt herauszuarbeiten, lenkt Butler, entlang der Entwicklung eines aus der Sprechakttheorie entlehnten Konzepts der Performativität, die Perspektive auf

die immerwährende, prekäre Selbstarbeit und Selbstpräsentation des Subjekts. Für Butler ist das Subjekt „als sprachliche Kategorie aufzufassen [...], als in Formierung begriffene Struktur“ (Butler 2001a: 15) und damit nicht gleichzusetzen mit dem Begriff des Individuums oder dem der Person.

„Individuen besetzen die Stelle, den Ort des Subjekts [...], und verständlich werden sie nur, soweit sie gleichsam in die Sprache eingeführt werden. Das Subjekt ist die sprachliche Gelegenheit des Individuums, Verständlichkeit zu gewinnen und zu reproduzieren, also die sprachliche Bedingung seiner Existenz und Handlungsfähigkeit.“ (Ebd.)

Dabei bezieht sich Butler auf die sprachphilosophischen Ausführungen von John L. Austin, der in seiner Vorlesungsreihe *How to Do things with Words* (Austin 2002) insbesondere Sprechakte untersucht, die im Moment der Äußerung Handlung vollziehen. Austin nennt diese Sprechakte performativ. Sprache besitzt für Butler mit Bezug auf Austin keinen beschreibenden, abbildenden Charakter sozialer Wirklichkeit. Sprache versteht sie als produktiv, indem performative Sprechakte die Dinge hervorrufen, die sie benennen. „Eine performative Handlung ist eine solche, die das, was sie benennt, hervorruft oder in Szene setzt und so die konstitutive oder produktive Macht der Rede unterstreicht.“ (Butler 1994b: 123 f.) Während also konstative Äußerungen lediglich soziale Bedeutungen feststellen und beschreiben, haben performative Sprechakte die Fähigkeit, indem sie etwas benennen, Handlung zu vollziehen.

Die Sprache erzeugt soziale Wirklichkeit, indem „die Äußerungen tun, was sie sagen, im Ereignis des Sagens“ (Butler 2006: 11 f.). Zur exemplarischen Verdeutlichung performativer Sprechakte wählt sie Beispiele wie die standesamtliche Zeremonie der Trauung, die mit der Äußerung ‚Hiermit erkläre ich sie zu Mann und Frau‘ vollzogen wird, oder wie bei der Taufe eines Schiffes (vgl. Austin 2002: 28 f.). Butler weist mit Bezug auf Austin darauf hin, dass die Wirkmacht solcher Äußerungen nur über das Moment einer zitierenden Bezugnahme auf Konventionen zu verstehen ist. Damit eine performative Äußerung über die Zeit hinweg Effekte zeitigen kann, muss sie „aus einem Satz sprachlicher Konventionen schöpfen und diese Konventionen, die

traditionell funktioniert haben, rezitieren“ (Butler 1994b: 124). Was im Weiteren bedeutet: „Sie funktionieren als Äußerungen nur, insofern sie in Form eines Rituals auftreten, d.h., in der Zeit wiederholbar sind und damit ein Wirkungsfeld aufrechterhalten, das sich nicht auf den Augenblick der Äußerung selbst beschränkt.“ (Butler 1997: 11 ff.) Dabei entfaltet, so Butler im Gegensatz zu Austin, die performative Äußerung ihre Wirkmacht nicht aufgrund eines voluntaristisch vorgängigen Subjekts, so als verfügte das Subjekt intentional und souverän über die Handlungsmacht der Sprache. Butler lehnt vielmehr die Vorstellung eines essentialistischen Subjekts hinter dem performativen Sprechakt ab und betont, „daß es kein Seiendes hinter dem Tun gibt“ (Butler 2001a: 49). Hier nimmt sie Nietzsches These ernst, dem zufolge „es keinen ‚Täter hinter der Tat gibt‘, sondern daß der Täter in unbeständiger, veränderlicher Form erst in und durch die Tat hervorgebracht wird“ (Butler 1991: 209). Im Kontext performativ bedingter Subjektbildung wird mit dieser strategischen Setzung die genealogische Kausalität von Ursache und Wirkung umgekehrt. Die performative Bezeichnungspraxis erzeugt den Anschein von Substantialität und Materialität, und der Konstitutionsprozess wird durch eben diesen Anschein ontologischer Substanz verdeckt. „Zunächst einmal darf Performativität nicht als ein vereinzelter oder absichtsvoller ‚Akt‘ verstanden werden, sondern als die ständig wiederholende und zitierende Praxis, durch die der Diskurs die Wirkung erzeugt, die er benennt“ (Butler 1997: 22). Nach Butlers Performativitätsverständnis sind daher performative Sprechakte an die Wiederhol- und Zitierbarkeit gebunden, um innerhalb von Diskursen ihre produktive Kraft zu entfalten. In diesem Punkt bezieht sich Butler auf Derridas dekonstruktive Auseinandersetzung mit Austins Konzept performativer Sprechakte. Ausgehend von einer phonozentrismus-kritischen Auseinandersetzung verdeutlicht Derrida in seinem Aufsatz *Signatur Ereignis Kontext* (1988) anhand von Strukturmerkmalen und Funktionsbedingungen geschriebener Zeichen, dass diese unabhängig von der Intention des Autors funktionieren und sich ebenfalls aus dem ‚ursprünglichen‘ Kontext herauslösen und in anderen kontextuellen Zusammenhängen funktionieren müssen. Während Austin in seinen Ausführungen zur Sprechakttheorie die erschöpfende Bestimmung des

Kontextes und die Intention des Sprechers als Voraussetzung für das Gelingen performativer Äußerungen sieht, wendet Derrida kritisch ein, dass gerade erst durch den Bruch mit dem ‚originären‘ Kontext und die Ablösung von einem ‚ursprünglich‘ intendierten Verwendungssinn des Referenten performative Sprechakte ihre Wirkung und Sinnhaftigkeit entfalten. Andernfalls bedeute dies für jedes Zeichen, für jeden performativen Sprechakt, so Derrida, eine kontext- und referenzgebundene „Totalisation“, der „kein *Rest* entgeht“ (Derrida 1988: 306, Hervorh. i. Orig.).

„Es gehört zum Zeichen, schlechterdings lesbar zu sein, selbst wenn der Augenblick seiner Produktion unwiederbringlich verloren ist und selbst wenn ich nicht weiß, was sein angeblicher Autor-Schreiber in dem Augenblick, da er schrieb, das heißt es seiner wesentlichen Führungslosigkeit überließ, bewusst und mit Absicht hat sagen wollen. Was nun den semiotischen und internen Kontext betrifft, so ist die Kraft des Bruches keineswegs geringer: aufgrund seiner wesentlichen Iterierbarkeit kann man ein schriftliches Syntagma aus der Verkettung, in der es gegeben oder eingefasst ist, immer herauslösen, ohne daß ihm dabei alle Möglichkeiten des Funktionierens, wenn nicht eben alle Möglichkeiten von ‚Kommunikation‘, verlorengehen. Man kann ihm eventuell andere zuerkennen, indem man es in andere Ketten einschreibt oder ihnen *aufpfropft*. Kein Kontext kann es einschließen.“ (Ebd.: 300, Hervorh. i. Orig.)

Für Derrida ist damit die „Führungslosigkeit“ des Zeichens und die Abwesenheit des Referenten für das Funktionieren von Zeichen ebenso entscheidend wie die Möglichkeit, durch deren Wiederholung (Iterierbarkeit) und Zitierbarkeit in anderen Kontexten an Bedeutung zu gewinnen. Diese Einsicht überträgt Derrida als Grundprinzip auf jegliche Kommunikationsform und damit auch auf das gesprochene Wort, auf die Funktionsbedingungen performativer Sprechakte (vgl. ebd.: 300 ff.). Doch insbesondere diese zitathafte Wiederholung schließt Austin in seiner zweiten Vorlesung *Zur Theorie der Sprechakte* (2002) gerade als „Unglücksfall“ für das Gelingen performativer Sprechakte aus, wie sie z.B. beim Rezitieren von Texten durch Schauspielern auf der Bühne vollzogen wird. Für Austin sind dies bestimmte Situationen, die er als „unernst oder nichtig“ ausschließt, da in diesen Fällen „der gewöhnliche Gebrauch [der Sprache] parasitär ausgenutzt“ (Austin 2002: 44) werde. Derrida kehrt die Argumentationslogik Austins um, indem er darauf verweist, dass wenn performative Sprechakte ihre

Wirkmächtigkeit gerade aus den rituellen, zeremoniellen Konventionen schöpfen, die in den von Austin benannten Ereignissen immer erneut aufgerufen werden, dann setze eben diese Verwendung solcher performativer Äußerungen deren Zitathaftigkeit und damit Wiederholbarkeit voraus (vgl. Derrida 1988: 308 ff.; Butler 2006: 230). Demnach folgert Derrida, dass sich die Unterscheidung von einem „un-ernsten“, „parasitären“ Gebrauch der Sprache zu einem „geglückten“, „ernsten“ performativen Sprechakt nicht aufrechterhalten lasse, da Zitierbarkeit und Iteration die immanente Regel und nicht die Ausnahme darstellen.

Auf Grundlage dieser Ausführungen Derridas bindet Butler die performativen Sprechakte an das Moment einer generellen Wiederhol- und Zitierbarkeit. Damit verdeutlicht sie, dass performative Sprechakte ihre autoritative Kraft nicht aus dem Bezug zu einem vorangehenden Referenten bzw. Kontext erhalten, sondern aus der Dynamik unentwegter zitierender Wiederholungen von Konventionen und Normen. Die Wirkmacht und Wirksamkeit der performativen Äußerungen entfaltet sich gerade aus der Iterabilität der Zeichen. Für Butler ist dabei nicht nur entscheidend, dass sich die Zeichen wiederholen lassen, sondern dass sie gerade ihre Wirkmacht, soziale Bedeutungen zu produzieren, diesen Wiederholungen verdanken. Die Verschränkung von Normen und Subjektbildung ist daher nicht unabhängig von ihrer sprachlichen Wiederholung und ihrer unentwegten Aktualisierung zu verstehen, denn „dieser performativen Wiederholung von Normen geht das Subjekt nicht voraus; es entsteht *im Prozess* seiner Formation und *als* dieser Prozess“ (Purtschert 2004: 191, Hervorh. i. Orig.). Dabei sind die Normen und Konventionen in ihrer Stabilität und Wirkmacht ebenfalls auf die unentwegt wiederholenden Einsetzungen innerhalb des Diskurses angewiesen, da sich ihre Stabilität und Wirkmacht aus keiner prädiskursiv vorhandenen Gegebenheit und Gesetzmäßigkeit speist. Normen sind also ihrerseits als sedimentierte performative Äußerungen zu verstehen, die aufgrund ihrer Wiederholung Stabilität und Autorität erhalten und existieren.

Auch wenn Butler den Ausführungen Derridas in dessen kritischer Auseinandersetzung mit Austins Sprechakttheorie über weite Strecken folgt, kritisiert sie ihn zugleich an einem entscheidenden Punkt dafür,

„dass er die Iterierbarkeit vom gesellschaftlichen Kontext ablöst und sie als sprachliches Strukturmerkmal bestimmt“ (ebd.). Butler hingegen plädiert vielmehr dafür, „die Logik der Iterabilität als gesellschaftliche Logik“ (Butler 2006: 234) zu durchdenken. An diesem Punkt geht sie über Derrida hinaus, indem sie die Iterierbarkeit, die Wiederholung von Normen, auf die diskursiven gesellschaftlichen Regulierungsmechanismen ausweitet und damit verdeutlicht, dass die andauernde performative Reartikulation, der unentwegte Bezug auf soziale Normen diese in ihrer Wirkmacht und Gültigkeit bestätigen und autorisieren. Damit verdichten und verfestigen sich die sprachlichen Wiederholungen zu gesellschaftlich kulturell etablierten Normen, die über die Zeit hinweg als normatives hegemoniales Bezugssystem installiert und reproduziert werden und die somit Bedingungen für eine intelligible Subjektposition innerhalb des Diskurses vorgeben, eingrenzen und abstecken.

„Die Regeln, die die intelligible Identität anleiten, d.h. die intelligible Behauptung eines ‚Ich‘ ermöglichen und einschränken, [...] operieren durch *Wiederholung*. Sagt man, daß ein Subjekt konstituiert ist, so bedeutet dies einfach, daß das Subjekt eine Folgeerscheinung bestimmter regelgeleiteter Diskurse ist, die die intelligible Anrufung der Identität anleiten.“ (Butler 1991: 213, Hervorh. i. Orig.)

Damit ist das Subjekt genötigt, sich unaufhörlich entlang normativer, hegemonial anerkannter Normen der Identität hervorzubringen, sich diesen zu unterwerfen; und gerade dieser Prozess der Subjektkonstitution bildet dabei keine solipsistische Entscheidungsfreiheit, so als könnte das Subjekt unabhängig von diskursiven Regulierungspraktiken die Anrufungen einer intelligiblen Subjektposition willkürlich wiederholen und steuern. Diese Prozesshaftigkeit performativer Sprechakte vollzieht sich unter den Bedingungen der unentwegten und zwinghaften Wiederholung von Normen, die nicht weniger als die Grenzen abstecken, innerhalb derer ein sprachlich entzifferbares Dasein möglich wird, und damit über die Bedingungen existenzieller Anerkennung entscheiden. Die performative Äußerung ist „eine ritualisierte Produktion, ein Ritual, das unter Zwang und durch Zwang wiederholt wird, unter der Macht und durch die Macht des Verbots und des Tabus, bei

Androhung der Ächtung und gar des Todes, die die Form der Produktion kontrollieren und erzwingen“ (Butler 1997: 139):

„Das Subjekt ist zur Wiederholung der gesellschaftlichen Normen gezwungen, durch die es hervorgebracht wurde, aber diese Wiederholung bringt Risiken mit sich, denn wenn es einem nicht gelingt, die Norm ‚richtig‘ wiederherzustellen, wird man weiteren Sanktionen unterworfen und findet die vorherrschenden Existenzbedingungen bedroht.“ (Butler 2001a: 32)

Ausgehend von dieser ambivalenten und existenziell prekären Prozesshaftigkeit der Subjektbildung stellt sich die Frage, wie sich die Handlungsfähigkeit des Subjekts und damit mögliche gesellschaftspolitische Veränderungen im Kontext eben dieser diskursiven Regulierungspraktiken verstehen lassen, die das Subjekt als Effekt performativer Anrufungen hervorbringen. Wie lässt sich also Widerstand und Aufbegehren denken, wenn das Subjekt machtvollen Diskursen unterworfen ist, denen es seine Existenz verdankt?²⁴

Im Gegensatz zu ihren Kritikerinnen und Kritikern, die die „Ablösung des Sprechakts vom souveränen Subjekt“ (Butler 2006: 31) als „Zerstörung der Handlungsmacht“ (ebd.: 32) verstehen und kritisieren, eröffnet sich für Butler die Handlungsmacht des Subjekts in den sich wiederholenden Prozessen performativer Subjektconstitution: „Daß diese ein wiederholter Prozeß ist, ein wiederholbares Verfahren, ist genau die Bedingung dessen, was Handlungsfähigkeit heißt innerhalb eines Diskurses. Wenn ein Subjekt allemal konstituiert wäre, dann gäbe es keine Möglichkeit einer Wiederholung dieser konstituierenden Konventionen oder Normen.“ (Butler 1994b: 125) In diesem Punkt bezieht sie sich erneut auf die Ausführungen Derridas, der im Kontext der Iteration – der notwendigen Wiederholbarkeit von Zeichen – das Moment der Differenz durch Wiederholung betont. Denn Derrida ver-

²⁴ Hieran entzündet sich eine vehemente Kritik an Butlers performativer Subjektconstitution und der Frage nach den Möglichkeiten widerständiger Handlungsmacht, wenn diese sich lediglich in Praktiken der Reiteration und Resignifizierung erschöpft. Vgl. hierzu die verschiedenen kritischen Positionen – insbesondere von Seyla Benhabib und Nancy Fraser – in dem Sammelband *Der Streit um die Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart* (1993). Auch Marianne Pieper greift diese Kritik auf, wenn sie formuliert: „Widerstand erscheint mit Butlers Modell der zitatformigen Wiederholung eher als akzidentelle Verfehlung und nicht als Wendung einer insubordinativen Handlungsmächtigkeit.“ (Pieper 2007: 241, Anm. 10)

bindet mit dem Begriff der Iterierbarkeit „die Wiederholung mit der Andersheit“ (Derrida 1988: 298), indem er etymologisch auf die Bedeutung des Wortes *iter* verweist: „*iter*, ‚von neuem‘, kommt von *itara*, *anders* im Sanskrit“ (ebd., Hervorh. i. Orig.). Diesen Aspekt beschreibt Derrida mit dem Begriff der Dissemination, der inhaltlich darauf verweist, dass in jeder Wiederholung ein Moment generativer Differenz entsteht, eine irreduzible vielfältige Sinnverschiebung ohne Ursprung und Zentrum, die sich losgelöst von ihrem ehemaligen Kontext und der Intention eines Referenten nicht stillstellen lässt und damit den Raum für Bedeutungsverschiebung eröffnet (vgl. Derrida 1995: 335, 337). Gerade diese Unabschließbarkeit von Bedeutungsverschiebung bildet für Butlers Performativitätsverständnis einen entscheidenden und zentralen Aspekt. Denn für Butler, die hier Derrida erneut folgt, stellen Wiederholungen, Zitationen, nicht „einfach Ausfertigungen desselben Sinns“ (Butler 1995: 299) dar, so als ließen sich ehemals verwendete Begriffe und ihre intendierten Bedeutungen auf einen ‚originären‘ Ursprung zurückverfolgen, um sie dann über die Zeit hinweg identisch wiederholen zu können. „Begriffe sind kein Eigentum, [...] sie haben auch keine reine Bedeutung, die aus den verschiedenartigen Formen ihres [...] Gebrauchs herausdestilliert werden könnte.“ (Butler 2006: 251) Dies hat für Butler zur Folge, dass durch die unentwegt fluktuierende Auf- und Verschiebung von Bedeutungen eine durchgehende Zu- und Festschreibung von identitätsstiftenden Begrifflichkeiten als Identisches unmöglich wird. Die beständige Reiteration von Konventionen und Normen als notwendige Bedingungen der Subjektkonstitution, die entlang identitätslogischer Einschreibungs- bzw. Bezeichnungspraktiken verläuft, ist niemals vollständig determinierend; für Butler eröffnet sie die Möglichkeit der Umdeutung (Resignifizierung) als Handlungsfähigkeit des Subjekts und damit als Einsatzpunkt politischer Intervention.

„Das Subjekt wird von den Regeln, durch die es erzeugt wird, nicht *determiniert*, weil die Bezeichnung kein *fundierender Akt*, sondern eher ein *regulierter Wiederholungsprozeß* ist, der sich gerade durch die Produktion substantialisierter Effekte verschleiert und zugleich seine Regeln aufzwingt. In bestimmter Hinsicht steht jede Bezeichnung im Horizont des Wiederholungszwangs; daher ist die ‚Handlungs-

möglichkeit‘ in der Möglichkeit anzusiedeln, diese Wiederholung zu variieren.“ (Butler 2003a: 213, Hervorh. i. Orig.)

Damit verortet Butler die Handlungsfähigkeit des Subjekts nicht außerhalb der diskursiven Bedingungen, denen das Subjekt seine Existenz verdankt. Ebenso wenig gibt es für Butler die Möglichkeit, eine „Opposition zur Macht [einzunehmen], die nicht selbst bereits Teil des Machtapparates wäre; daß die Handlungsfähigkeit in das impliziert ist, dem sie sich widersetzt“ (Butler 1994b: 127). Demnach besteht die Handlungsfähigkeit in der Möglichkeit, den Diskurs und die Bedingungen, an die die eigene Existenz gebunden ist, „umzuarbeiten“, danach zu fragen, welche Regulierungspraktiken bestimmen mein Dasein, „wo liegen die Möglichkeiten, gerade die uns konstituierende Matrix der Macht [...], das Erbe dieser Konstituierung zu rekonstruieren“ (Butler 1994a: 45). Da die Normen, die die Subjektbildung entlang von Identitätskategorien leiten, auf die stetige Wiederholung und Wiedereinsetzung angewiesen sind, weil sie ihre normative Wirkmacht und Gültigkeit nicht selbstreferentiell aus sich heraus schöpfen können, liegt in der Notwendigkeit der Wiederholung sowohl die Möglichkeitsbedingung für die Stabilität der Normen als auch zugleich für deren Instabilität und deren Scheitern. Und in eben diesem Spalt zwischen rezitierender Bezugnahme und Wiedereinsetzung eröffnet sich das Moment für Widerstand, das Butler als Möglichkeit der Resignifizierung versteht, als Möglichkeit für die Umdeutung von Begrifflichkeiten. Butler spricht hier auch von „Katachrese“. Die Katachrese, das ‚Missglücken‘ performativer Sprechakte²⁵, eröffnet durch Fehlaneignungen zukünftige Verwendungsweisen, die ihrerseits auf die diskursiven Normen zurückwirken können, und damit „kann dieses Scheitern der Performance auch zu einer Restrukturierung des symbolischen Feldes führen, also die *Idealität der Normen* verändern“ (Kämpf 2004: 51, Hervorh. i. Orig.).

²⁵ Hier bezieht sich Butler auf die Ausführungen Austins, der in seinen Studien *Zur Theorie der Sprechakte* (2002) das Missglücken von performativen Sprechakten untersucht, und bindet dieses Moment zurück an ihr Performativitätsverständnis (vgl. Austin 2002: 58 ff.).

3.3 Machtvolle Unterwerfung und das Moment leidenschaftlicher Verhaftung

Im letzten Abschnitt wurde entlang der Ausführungen Butlers deutlich, wie sie in der Frage nach den Bedingungen der Subjektbildung die produktive Macht der Sprache mit diskursiver Produktivität verbindet und damit umreißt, wie das Subjekt sprachlichen Anrufungen und diskursiven Reglementierungsmechanismen unterworfen ist, die diesem vorhergehen und als deren Effekt es entsteht. Die Doppeldeutigkeit der produktiven und gleichzeitig begrenzenden Wirkung von Macht, deren Ergebnis das Subjekt darstellt, bezeichnet Butler als Subjektivation.²⁶ Ihr zufolge existiert die Macht in zwei Zeitmodalitäten, die auf das Subjekt einwirken, es hervorbringen und es zugleich ermächtigen: Zum einen erscheint die Macht als das, „was das Subjekt ermöglicht, als Bedingung seiner Möglichkeit und Gelegenheit seiner Formung“ (Butler 2001a: 18), und zum anderen als das, „was vom Subjekt aufgenommen und im ‚eigenen‘ Handeln des Subjekts wiederholt wird“ (ebd.).²⁷ Die Inauguration des Subjekts stellt jedoch keinen einmaligen Vorgang dar, sondern die Macht ist an die Bedingung der Wiederholung und Erneuerung gebunden. Sie existiert nicht unabhängig von ihrer Wiederholung. Aufgrund der notwendigen Reiteration ist sie an die „Notlage ihrer Erneuerung“ gebunden. „Die Bedingungen der Macht müssen ständig wiederholt werden, um fortzubestehen, und das Subjekt ist der Ort dieser Wiederholung, einer Wiederholung, die niemals bloß mechanistischer Art ist“ (ebd.: 20). Dadurch eröffnet sich in jeder Wiederholung die Möglichkeit der Veränderung, und die Handlungsfähigkeit des Subjekts zeitigt damit Effekte, die die vorgängige Macht übersteigen und von dieser nicht kontrolliert werden

²⁶ Für die Fassung der paradoxalen Struktur der Subjektbildung verwendet Butler im Original ihrer Werke den englischen Begriff *subjection*, der ins Deutsche mit Unterwerfung oder auch mit Abhängigkeit übersetzt wird. Darüber hinaus verweist der Begriff aufgrund seiner lateinischen Herkunft auf den Begriff des *subjectums*, was den Prozess der Subjektwerdung aufzudeckt (vgl. Butler 2001a: 7; 187, Anm. 1). Für die deutsche Übersetzung wird die paradoxale Struktur der Subjektbildung mit dem Neologismus der Subjektivation übersetzt.

²⁷ In diesem Prozess kommt es zu einer gewissen Verschiebung der Macht, indem die Handlungsfähigkeit des Subjekts als Möglichkeitsbedingung einer vorgängigen Machtoperation eben diese ursprünglichen und konstitutiven Voraussetzungen verschleiert (vgl. Butler 2001a: 18).

können (vgl. ebd.). In ihren subjekttheoretischen Auseinandersetzungen bezieht sich Butler explizit und in vielfacher Weise auf die Arbeiten Foucaults, der mit dem Begriff *assujettissement* den paradoxalen Charakter der Subjektwerdung in der Unterwerfung kennzeichnet. Auch wenn Butler Foucault in vielen Argumentationen dabei folgt, weist sie nichtsdestotrotz darauf hin, dass Foucault in seinen Ausführungen nicht nur die weitere Ausformulierung der Bedingungen der Subjektivation weitestgehend ausgeklammert lässt, sondern vor allem den Bereich der Psyche vernachlässigt (vgl. ebd.: 8). Butler betont dabei den Umstand, dass eine subjekttheoretische Auseinandersetzung, die sich mit Fragen nach den Entstehungsbedingungen des Subjekts beschäftigt, nicht verständlich wird, wenn das psychische Moment der Subjektivation unberücksichtigt bleibt. „Eine Erklärung der Subjektivation muß, so scheint es, in die Wendungen des psychischen Lebens hineinführen. Genauer muß sie in der merkwürdigen Wendung des Subjekts gegen sich selbst gesucht werden“ (ebd.: 23).²⁸ Die paradoxe Struktur der Subjektivation, die das Subjekt im Moment seiner Unterwerfung hervorbringt, verweist auf eine die Arbeiten Butlers durchziehende Denkfigur der Umwendung.²⁹ Einer Wendung, welche genaugenommen nicht von dem Subjekt vollzogen wird, da es aus eben dieser Umwendung als deren Effekt hervorgeht. Die Figur der Umwendung als zentrales Motiv der Subjektivation ist Gegenstand der folgenden Ausführungen dieses Abschnitts und des nächsten Kapitels, in

²⁸ Die Macht wirkt nicht einfach von Außen auf ein bereits bestehendes Subjekt ein, so als wäre dieses bereits der Macht vorgängig, sondern das Subjekt entsteht als Effekt, als Ergebnis dieser Machtoperation. Damit gerät aber die Herleitung der Entstehungsgeschichte des Subjekts in Erklärungsnot chronologischer Ereignishaftigkeit. „Das Paradox der Unterwerfung impliziert ein Paradox der Referentialität: daß wir uns nämlich auf etwas beziehen müssen, was noch gar nicht existiert“ (Butler 2001a: 10 f.). Die Macht, die zuerst von Außen zu kommen scheint und das Subjekt in der inaugurativen Unterwerfung konstituiert, wendet sich gegen das Subjekt und erzeugt somit das Moment der Reflexivität (vgl. Butler 2001a: 9). Die Operation der Macht nimmt „eine psychische Form an, die die Selbstidentität des Subjekts ausmacht“ (ebd.).

²⁹ Um dieses Moment – die tropologische Inauguration des Subjekts – zu illustrieren, greift Butler auf den Begriff der Trope zurück. Der Begriff der Trope bezeichnet in der Rhetorik einen Übergriff für sprachliche semantische Stilmittel, die die Ersetzung eines Ausdrucks durch einen anderen beinhaltet, wobei diese Ersetzung nicht synonym erfolgt, sondern aus einem anderen Bedeutungsfeld stammt. Darüber hinaus leitet sich der Begriff der Trope aus dem Altgriechischen ab und steht in der Übersetzung für den Begriff der ‚Wendung‘ (Butler 2001a: 10).

denen beleuchtet werden soll, wie die Subjektivierung in die Errichtung eines psychischen Lebens hineinführt.

Als *eine* zentrale Denkfigur zur Illustration dieser Anrufung und inaugurativen Einsetzung des Subjekts bezieht sich Butler auf die Arbeiten des französischen Philosophen Louis Althusser. In seinem Aufsatz *Ideologie und ideologische Staatsapparate* (1977) entwirft Althusser die Szenerie einer interpellativen Adressierungspraxis, in der ein Polizist – als Vertreter der Staatsmacht – einen Passanten auf der Straße mit den Worten „He, Sie da!“ (Althusser 1977: 142) anruft. Durch die *Umwendung* des Passanten als Reaktion auf die Anrufung der staatlichen Autorität erkennt er sich selbst und erhält seinen sprachlichen Ort als Subjekt innerhalb des Gesetzes, das seine Unterwerfung erzwingt. Für Althusser „gibt [es] Subjekte nur durch und für ihre Unterwerfung“ (ebd.: 148), und er verweist darauf, das Subjekt sei „ein unterworfenes Wesen, das einer höheren Autorität untergeordnet ist und daher keine andere Freiheit hat, als die der freiwilligen Anerkennung seiner Unterwerfung“ (ebd.). Entscheidend an dieser Anrufung ist, so Butler, dass der angerufene Passant nicht bereits vor dem Ruf als Subjekt existiert.³⁰ Das Angerufenwerden stellt die grundlegende Bedingung existenzieller Anerkennung dar. Das Subjekt wird durch den Akt der Interpellation in seiner Existenz nicht nur bestätigt, denn das setzt bereits ein bestehendes Subjekt voraus, sondern wird konstitutiv in den Status *als* Subjekt zu allererst inaugurativ eingesetzt. „Angesprochen zu werden bedeutet also nicht nur, in dem, was man bereits ist, anerkannt zu werden; sondern jene Bezeichnung zu erhalten, durch die die Anerkennung der Existenz möglich wird. Kraft dieser grundlegenden Abhängigkeit von der Anrede des anderen gelangt das Subjekt zur ‚Existenz‘“ (Butler 2006: 15). An anderer Stelle formuliert Butler diesbezüglich knapp und bün-

³⁰ Im Hinblick auf die Anrufungsszenerie und Subjektkonstitution zeigt sich hier ein grundlegender Unterschied zwischen der strukturalistischen Theorie Althussters und Austins Theorie performativer Sprechakte, wie Butler herausstellt. „Nach Austin geht das sprechende Subjekt dem Sprechen voraus, während nach Althusser umgekehrt der Sprechakt dem Subjekt vorausgeht, das er zur sprachlichen Existenz bringt.“ (Butler 2006: 44 f.)

dig: „Der Akt der Anerkennung wird zum Akt der Konstitution; die Anrede ruft das Subjekt ins Leben.“ Ebd.: 46 f.)

Diskurs- und machttheoretisch gewendet, bindet Butler im Gegensatz zu Althusser die Anrufungsszene nicht an eine übergeordnete, die Subjekte vollständig determinierende ideologische Staatsmacht, sondern knüpft die Subjektbildung an die andauernden, sich permanent wiederholenden diskursiven Machtoperationen sprachlicher Anrufungen, an die Performativität. Von diesem Standpunkt aus, folgert Butler kritisch gegen Althusser gewendet, müsse die Anrufung von einer allmächtigen „göttlichen Stimme“, wie sie bei Althusser im Zentrum der Anrufungsszenerie steht (vgl. Althusser 1977: 145 ff.) und die die Subjekte ins Leben ruft, abgelöst werden, „damit sie als Instrument und Mechanismus von Diskursen hervortritt, deren Wirksamkeit sich nicht auf den Augenblick der Äußerung reduzieren lässt“ (Butler 2006: 57). Es handelt sich für Butler dabei also nicht um eine singuläre ideologische Anrufung durch eine übergeordnete souveräne Autorität, die das Individuum einmalig in den Bereich der symbolischen und diskursiven Ordnung einführt und als Subjekt konstituiert. Vielmehr handelt es sich dabei um eine fortwährende performative Interpellation, die das Subjekt als Effekt regelgeleiteter diskursiver Machtpraktiken immer wieder unterwirft und hervorbringt. „Diese fortwährende Unterwerfung [...] ist nichts anderes als der Vollzug der Anrufung, jene wiederholte Handlung des Diskurses, der die Subjekte in der Unterwerfung formt.“ (Ebd.: 49) Darüber hinaus kritisiert Butler an den Ausführungen Althusser, dass die Vorstellung, dass das Subjekt durch sprachliche Anrufung ins Leben gerufen werde – als Folgeerscheinung einer autoritativen Stimme des Gesetzes – zwar den Umstand beschreibe, „wie das gesellschaftliche Subjekt durch sprachliche Mittel erzeugt werde“ (Butler 2001a: 10), allerdings erklärt die Theorie der Interpellation Althusser nicht, so Butler, wie es dazu kommt, dass sich das Individuum in der beschriebenen Szene umwendet und was das Individuum dazu bewegt, die Bezeichnungen, mit denen es angerufen wird zu akzeptieren und sich dem Gesetz dauerhaft zu unterwerfen. Was bindet das Subjekt an die Bedingungen, die es unterwirft? (Vgl. ebd.: 11, 102). Wie lässt sich die „vorwegnehmende Bewegung in Richtung Identität“ (Butler 2001a: 102) er-

klären? Welche Beziehung, welche „leidenschaftliche Komplizenschaft“ (ebd.: 103), unterhält das Subjekt zum Gesetz? Denn ausgehend von der Szenerie der Anrufung bei Althusser weist Butler mehrfach daraufhin, dass das Subjekt bereits vor der Interpellation eine Beziehung zum Gesetz unterhalten müsse, eine „gewisse Bereitschaft oder ein vorwegnehmendes Begehren seitens des Angesprochenen“ (ebd.: 105), sich dem Gesetz überhaupt zuzuwenden (vgl. ebd.: 102). Andernfalls ließe sich die Empfänglichkeit des Subjekts für die ideologische Anrufung staatlicher Autorität nicht erklären. Butler versucht auszuloten, ob es sich hierbei um ein schuldiges Subjekt handelt, das sich bei der Anrufung durch den Vertreter der Staatsmacht aufgrund von Selbstvorwürfen angesprochen fühlt und umwendet.³¹ Wenn man dieser Annahme allerdings folgt, so Butler, dann impliziere Althussters Theorie der Interpellation eine „Lehre vom Gewissen“ (ebd.: 103), die jene allerdings weder subjekt- noch machttheoretisch aus sich selbst heraus begründen kann.

„Die Anrufung des Subjektes durch die inaugurative Anrede der Staatsmacht setzt nicht nur voraus, daß ein Gewissen schon eingeschärft wurde, sondern daß das Gewissen als psychische Operation einer reglementierenden Norm ein spezifisches psychisches und gesellschaftliches Funktionieren der Macht darstellt, von dem die Anrufung abhängt, die sie jedoch nicht erklären kann.“ (Ebd.: 11)

Eben diese Prämisse wendet Butler erneut macht- und diskurstheoretisch, indem sie darauf abzielt, dass die psychische Instanz des Gewissens nicht bereits vor der Anrufung des Subjekts besteht, sondern erst in dem konstitutiven Akt der anrufenden Macht als deren diskursiver Effekt entsteht. Für Butler ist es nicht die Ideologie, die uns zu Subjekten macht. Vielmehr ist es die Macht, die sich als Dimension psychischer Topografie niederschlägt, die die Subjekte erzeugt und in der Unterwerfung formt. Es ist die psychische Instanz des Gewissens, die aus uns alle Subjekte macht (vgl. ebd.: 101).

³¹ In der Übersetzung wird zusätzlich darauf hingewiesen, dass der Begriff der Interpellation im französischen polizeilichen Sprachkontext die Bedeutung der „vorübergehenden Festnahme“ ausdrückt. Vor diesem Hintergrund verstarke sich die Annahme Butlers, das Subjekt bei Althusser sei ein schuldiges und wende sich daher der Anrufung durch das Gesetz zu (vgl. Althusser 1977: 153, Anm. 18; Butler 2001a: 101 ff.).

Doch auch die psychische Instanz des Gewissens würde dann immer noch nicht erklären, so Butler, welches Begehren, welche leidenschaftliche Verhaftung das Subjekt zum Gesetz unterhält, eine Verhaftung, die bereits vor dem Gewissen besteht. Wie lässt sich also die „vorwegnehmende Bewegung“ (ebd.: 102) erklären, die das Subjekt für die Unterwerfung empfänglich macht. Diesbezüglich stellt Butler fest, „daß das Subjekt sich umwendet oder dem Gesetz hineilt, verweist darauf, daß es in leidenschaftlicher Erwartung des Gesetzes lebt“ (ebd.: 121). Es handelt sich, so Butler, bei der leidenschaftlichen Verhaftung um ein prädispositionales Begehren des Subjekts nach dem Gesetz, es „ist das Zeichen eines bestimmten Begehrens, vom Angesicht der Autorität gesehen zu werden und vielleicht auch selbst das Angesicht der Autorität zu sehen“ (ebd.: 106). Ein Begehren nach Anerkennung, ein Existenzversprechen, das nicht weniger bedeutet, so folgert Butler, als dass wir uns dem Gesetz unterwerfen müssen, um anerkannt und sichtbar zu werden, und die Bedingungen des Gesetzes akzeptieren, um weiter existieren zu können. „Die Unterordnung unter das Gesetz läßt sich dann als erzwungene Folge eines narzißtischen Verhaftetseins mit der eigenen Weiterexistenz lesen“ (ebd.: 107).³² Somit hängt die „Möglichkeit der Subjektbildung von einem leidenschaftlichen Anerkennungsstreben“ (ebd.) ab. Butler verknüpft in dieser Argumentation Spinozas Setzung, „dass jeder Mensch bestrebt sei, in seinem Sein zu beharren“ (Butler 2009: 56; Spinoza 1966: 123), mit Hegels Ausführungen, wonach „das Verlangen [...] stets ein Verlangen nach Anerkennung“ (ebd.) ist, und folgert, dass die Möglichkeit der eigenen Existenz nur unter den Bedingungen sozialer Anerkennung denkbar wird. Damit ist jedes „Streben nach dem Beharren im eigenen Sein“ (Butler 2001a: 31) fundamental verknüpft mit dem Streben danach, Anerkennung zu erlangen. Dabei betont sie mit Bezug auf Spinoza, dass die Begierde zu existieren bzw. im „eigenen Sein bestehen zu wollen“ (Butler 2001b: 593) nicht gleichzusetzen ist mit der Vorstellung, das eigene Sein lediglich bewahren und erhalten zu wollen, wie es bei Freud mit dem Erhaltungstrieb bezeichnet wird. Vielmehr ist für Spinoza die Begierde,

³² Die Unterwerfung als Bedingung der Subjektivation wird damit vom Subjekt selbst betrieben, da nur so das Moment existenzieller Anerkennung möglich ist (vgl. Butler 2001a: 13, 20).

im eigenen Sein zu verharren, mit dem Aspekt verbunden, „nicht dasselbe zu bleiben, sondern bedeutet eine Veränderung und Erweiterung des Vorgefundenen“ (ebd.). Die Begierde selbst verändert sich zur Sicherung des eigenen Fortbestehens und stellt damit „Bestehen und Persistenz über Identität“ (ebd.). Aus diesem Grund sind die Bedingungen der Unterwerfung als Existenzversprechen alternativlos, will das Subjekt im eigenen Sein bestehen. Es wird auch diskursive Anrufungen sozialer Normen und Kategorien akzeptieren, die die Möglichkeiten und Bedingungen der eigenen Existenz in einer Weise ausgestalten, die ein „Leben negieren und entwerten“ (ebd.) können, nur um ein soziales Dasein zu bewahren.³³

„Anders gesagt: im Rahmen der Subjektivation ist Unterordnung der Preis der Existenz. Genau in dem Moment, da die Wahl unmöglich ist, hält sich das Subjekt an die Unterordnung als Existenzversprechen. [...] Die Subjektivation beutet das Begehren nach Existenz dort aus, wo das Dasein immer von anderswo gewährt wird; sie markiert eine ursprüngliche Verletzlichkeit gegenüber dem Anderen als Preis, der für das Dasein zu zahlen ist.“ (Butler 2001a: 24)

Diesen Umstand illustriert Butler, ungewohnt ontologisch argumentierend, anhand einer für den Menschen sehr frühen und präreflexiven Erfahrung im Leben, wonach ein Kind sich in leidenschaftlicher Weise, in seinem Begehren zu existieren, an Bedingungen bzw. Personen binden muss und auf diese fundamental angewiesen ist, um ein Überleben zu ermöglichen. „Soll das Kind im sozialen und psychischen Sinn weiterleben, dann muss es Abhängigkeit und Bindungen geben; es gibt für das Kind gar keine andere Möglichkeit als zu lieben, wo Liebe und die Erfordernis des Lebens selbst unlösbar miteinander verknüpft sind“ (ebd.: 13). Allerdings hat das Kind noch keine Vorstellung davon bzw. keine unabhängige Wahl, „woran es sich bindet, aber es muß sich binden, um überhaupt und um als es selbst weiterzuleben“ (ebd.). Damit

³³ Es geht Butler darum, darauf hinzuweisen, „dass Normen sozialer Anerkennung eine lebbare Ontologie, eine lebbare Art des Seins reglementieren“ (Butler 2005b: 126) und damit auch darüber bestimmen, welches Sein als anerkennungswürdig gilt und welches nicht. Es gehe also vielmehr darum, die sozialen Kategorien, die Anerkennung ermöglichen, zu hinterfragen. „Wenn wir nicht anerkannt werden können, wenn es keine Normen der Anerkennung gibt, durch die wir anerkannt werden können, dann ist es nicht möglich, im eigenen Sein zu beharren, und wir sind keine möglichen Wesen; wir sind von dieser Möglichkeit ausgeschlossen.“ (Butler 2009: 57)

das Subjekt jedoch entstehen kann, muss diese konstitutive Abhängigkeit, die leidenschaftliche Verhaftung, verleugnet und im Dunkel der eigenen Entstehungsgeschichte verschleiert werden, um den Effekt eines kohärenten und kontinuierlichen Subjekts beanspruchen zu können (vgl. ebd.: 13 f.). Damit verstrickt sich aber das Subjekt paradoxerweise in die Bedingungen seiner eigenen Genese. Da diese Verleugnung³⁴ kein einmaliger Vorgang ist, wie Butler psychoanalytisch argumentiert, ist das Subjekt gezwungen, diesen Vorgang der Verleugnung immer aufs Neue zu wiederholen (vgl. Butler 2006: 219). Es ist genötigt, fortwährend unter Ausschluss der konstitutiven Entstehungsgeschichte ein Selbst zu errichten, welches permanent „in seinen Grundlagen bedroht [wird] vom Gespenst der Wiederkehr“ (Butler 2001a: 14) einer leidenschaftlichen Verhaftung, die nicht sein darf bzw. die nie hätte sein dürfen. Ein beschämendes Eingeständnis dessen, jemals im Leben so geliebt zu haben, wie man es getan hat, als grundlegende Bedingung für ein in Abhängigkeit konstituiertes Dasein. Da das Subjekt jedoch konstitutiv an die Begehrensstruktur gebunden bleibt, die es verleugnen muss, wird es durch Verleugnung in seinem Status, in seinem „Ich‘-Gefühl“ (ebd.), von Auflösung bedroht.

„Indes steht das ‚Ich‘ durch ebendiese Verleugnung unter der Drohung seiner Zersetzung. Durch das unbewusste Betreiben seiner eigenen Auflösung in neurotischen Wiederholungen jener Urkonstellation, die es nicht nur nicht sehen will, sondern auch nicht sehen kann, will es es selbst bleiben. Das bedeutet natürlich, daß es, gebunden an das, was es nicht wissen will, von sich selbst geschieden ist und nie ganz es selbst werden oder bleiben kann.“ (Ebd.: 15)

Das Subjekt, das unentwegt genötigt ist, immer wieder aufs Neue es selbst sein zu wollen, befindet sich von Beginn an bereits und unaufhörlich in einer gewissen Entfernung zu sich selbst, die es nicht überwinden kann.

³⁴ Butler bezieht sich hier im Anschluss an Jacques Lacan, Jean Laplanche und Jean-Bertrand Pontalis auf den Begriff der „Verwerfung“ anstatt auf den der „Verdrängung“, wie er in der Freudschen Terminologie Verwendung findet, da letztere bereits ein handlungsfähiges Subjekt voraussetzt. Hingegen entsteht das Subjekt, so wie es Butler versteht, eben aus dem Schnitt konstitutiver Verwerfungen (vgl. Butler 1994: 186, Anm. 3; 2001a: 195; 2006: 215 f., 216, Anm. 18).

Kehren wir an diesem Punkt zu der Frage zurück, wie sich die „Sphäre der psychischen Subjektivation“, wie sich die Verinnerlichung gesellschaftlicher Macht als Errichtung einer psychischen Topografie, theoretisch erklären lässt. In welcher strukturellen Beziehung steht die Verleugnung eines Begehrens mit der Errichtung eines Gewissens, das das Moment der (Selbst-)Reflexivität erzeugt? Butler bezieht sich hierbei auf die Ausführungen Freuds und Nietzsches, die den Vorgang der Genese des Gewissens ihrerseits damit erklären, „daß ein Verbot in Bezug auf Handeln oder Ausdruck den ‚Trieb‘ auf sich selbst zurücklenkt und damit eine innere Sphäre erzeugt, die Voraussetzung für Selbstprüfung und Reflexivität ist“ (ebd.: 26). Demnach führt die Verleugnung der leidenschaftlichen Verhaftung dazu, so Butler, dass eben dieses Begehren, das nicht sein darf, auf das Subjekt umgelenkt bzw. zurückgewendet wird und dadurch nicht nur das Gewissen als psychische Instanz erzeugt, sondern auch das Moment der Reflexivität als Ausdruck eines bewusstseinsfähigen Subjekts, das sich damit selbst zum Objekt nimmt (vgl. ebd.: 26 f.). Zur weiterführenden theoretischen Ausformulierung dieser Bewegung bezieht sich Butler insbesondere auf die Ausführungen Freuds, indem sie anhand seiner Arbeiten zu *Trauer und Melancholie* (1917) und *Das Ich und das Es* (1923) die Denkfigur der Melancholie rekonstruiert, um zu verdeutlichen, wie im Kontext der Subjektivation die Umwendung, der Rückzug eines Begehrens, das Subjekt hervorbringt und eine psychische Instanz erzeugt. Die Rekonstruktion dieser Denkfigur ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

3.4 Melancholische Identifizierung und die Spur der Alterität

Butler erweitert mit ihrem Buch *Psyche der Macht* (2001) ihre bisherigen Studien zur ambivalenten paradoxalen Subjektbildung, um damit der Frage nachzugehen, wie sich diskursive Machtoperationen als psychische Dimension der Macht im Subjekt niederschlagen und das Subjekt nach deren Vorgaben formen. Sie geht davon aus, dass „die Macht, die zunächst von außen zu kommen und dem Subjekt aufgezungen und es in die Unterwerfung zu treiben schien, eine psychische Form an[nimmt], die die Selbstidentität des Subjekts ausmacht“ (Butler

2001: 9). Wie bereits im vorhergehenden Kapitel thematisch eingeführt, entwickelt Butler entlang der Arbeiten Freuds zum Thema Trauer und Melancholie eine Lesart der psychischen Modalität der Subjektivierung. Insbesondere die Rekonstruktion der Denkfigur der Melancholie steht dabei im Fokus ihres Interesses, anhand derer sie auszuloten versucht, wie die Rückwendung eines Begehrens, verursacht durch ein Verbot, die Errichtung einer psychischen Topografie und damit die Konstitution eines bewussteinfähigen Subjekts zu erklären vermag.

Während in der Trauer eine geordnete Ablösung vom Objekt zunächst möglich scheint, indem das „Realitätsverdikt“ anerkannt und das Objekt für verloren erklärt wird, steht die Melancholie ihrer Dynamik nach für die Zurückweisung dieses Verlustgeschehens, für den Prozess unabgeschlossener Trauer. Freud zufolge ist die Melancholie somit ein Prozess, in dem das Ich den Verlust eines Objektes nicht akzeptieren kann, diesen verleugnet und die Ablösung von dieser libidinösen Verhaftung verweigert.³⁵ Diese Verweigerung vollzieht sich, indem das Ich die Objektlibido in narzisstische umlenkt und sich damit zum Objekt seiner eigenen Libido macht. Das Ich versucht damit, das verlorene Objekt durch das Ich zu substituieren, indem es sich dem Objekt durch Identifizierung anzugleichen versucht. Freud schreibt diesbezüglich: „Wenn das Ich die Züge des Objekts annimmt, drängt es sich sozusagen selbst dem Es als Liebesobjekt auf, sucht ihm seinen Verlust zu ersetzen, indem es sagt: ‚Sieh‘, du kannst auch mich lieben, ich bin dem Objekt so ähnlich“ (Freud 1978a [1923]: 381). Dieser Vorgang, die Identifizierung des Ichs mit dem Objekt durch eine in gewisser Weise nachahmende Angleichung, in der das Ich versucht, sich nach den Vorgaben des verlorenen Objekts zu formen, bezeichnet Freud in *Das Ich und das Es* (1923) als Wesensmerkmal der Ichbildung. Der Charakter des Ichs besteht aus dem Vermächtnis der im Außen aufgegebenen Objektbesetzungen, welche durch Identifizierung nach innen gewendet wurden und sich dort als dem Ich zugehörig sedimen-

³⁵ Dabei weist Freud darauf hin, dass eine charakteristische Unterscheidung der beiden Reaktionen auf den Verlust eines Objekts darin bestehe, dass bei der Melancholie „zum Unterschied von der Trauer, bei welcher nichts an dem Verluste unbewußt ist“ (Freud 1991 [1917]: 431), der Verlust dem Bewusstsein entzogen ist.

tiert haben (vgl. Freud 1978a [1923]: 381; vgl. Butler 2001a: 126). Damit wird verdeutlicht, so Butler, dass die „Melancholie, also der unabgeschlossene Prozeß des Trauerns, im Zentrum der Bildung jener Identifizierung steht, die das Ich selbst bilden“ (Butler 1994c: 168). Allerdings weist sie unter Bezug auf Freud weiterführend darauf hin, dass das Ich eine vollständige und befriedigende Substituierung des verlorenen Objekts nicht leisten kann. „Das Ich ist ein schlechter Ersatz für das verlorene Objekt“ (Butler 2001a: 158); und dadurch, dass das Ich den „Status *als* Ersatz nicht überwinden kann“ (ebd., Hervorh. i. Orig.)³⁶, führt dies zu einer ambivalenten Reaktion in dem Ablösungsprozess vom Objekt, welche das Geschehen der Melancholie kennzeichnet (vgl. ebd.). Eben diese Ambivalenz im Prozess melancholischer Identifizierung scheint folgenreich zu sein für die Errichtung einer psychischen Topografie und die Bildung eines bewusstseinsfähigen Subjekts.

Begleiterscheinung des drohenden Verlustes ist demnach eine ambivalente Reaktion, die im Prozess der Loslösung der libidinösen Verhaftung mit dem Objekt entsteht und sie zugleich verunmöglicht. Freud schreibt diesbezüglich: „Es spinnt sich also bei der Melancholie eine Unzahl von Einzelkämpfen um das Objekt an, in denen Haß und Liebe miteinander ringen, die eine, um die Libido vom Objekt zu lösen, die andere, um diese Libidoposition gegen den Ansturm zu behaupten“ (Freud 1991 [1917]: 444). Die melancholische Artikulation der Ambivalenz als Reaktion auf den Verlust findet in der Umwendung – dem Rückzug der Objektlibido ins Ich – Niederschlag als Konflikt zwischen Ich und Über-Ich. Die Ambivalenz bleibt dem Bewusstsein dabei solange entzogen, „bis nicht der für die Melancholie charakteristische Ausgang eingetreten ist“ (ebd.). Dieser besteht nach Freud darin, dass die bedrohte Libido von der Objektbesetzung abgezogen wird, aber nur so weit, wie sich die Libido auf die Stelle des Ichs zurückzieht. Die Objektlibido wird in narzisstische transformiert, die Repräsentanz

³⁶ Im Hinblick auf die unzureichende Substituierung des Verlusts durch das Ich verweist Butler auf die konstitutive Instabilität in der Subjektgenese. „Insoweit das Ich einen solchen Ausgleich nicht schaffen kann, enthüllt es die Brüchigkeit seines eigenen Fundaments.“ (Butler 2001a: 159)

des verlorenen Objekts im Inneren des Ichs aufgerichtet und bewahrt. Doch ‚bewusst‘ wird in diesem Fall nicht die konfligierende Auseinandersetzung in der Ablösung des libidinösen Verhaftetseins mit dem verlorenen Objekt – und damit das eigentliche Verlustgeschehen –, sondern der stellvertretende Konflikt zwischen Ich und Über-Ich, die beide fortan als Instanzen einer psychischen Topografie diesen Konflikt um den ursprünglichen Verlust im Inneren des Ichs repräsentieren (vgl. Freud 1991 [1917]: 435, 444 f.).

Damit stellt sich allerdings für Butler die Frage, von welcher Art Subjekt die libidinöse Bindung an eine Objektbesetzung bei Freud ausgeht, wenn doch erst durch diese Umwendung, durch den Rückzug des ambivalenten Konflikts ins Ich, eine psychische Topografie und damit ein bewusstseinsfähiges Subjekt zu allererst entsteht (vgl. Butler 2001a: 159). Butler argumentiert an dieser Stelle erneut mit der Figur einer tropologischen Inauguration, die gerade dieses Paradox der Referentialität bezeichnet, und wendet sich damit gegen die Ausführungen Freuds, der diesen Vorgang seinerseits theoretisch nicht erklären kann.

„Das Ich soll zwar der Ausgangspunkt für eine Libido sein, die dann ins Ich zurückgezogen wird, aber nunmehr sieht es so aus, als könne das Ich erst mit einem solchen Rückzug Objekt für das Bewußtsein werden, etwas, das sich überhaupt repräsentieren läßt, ob nun als Ausgangspunkt oder als Ort einer Rückkehr. Die Wendung ‚ins Ich zurückgezogen‘ ist in der Tat erst das rückwirkende Erzeugnis des melancholischen Prozesses, den sie zu beschreiben vorgibt.“ (Ebd.: 165 f.)

Für Butler ist die Melancholie damit als der Prozess zu verstehen, der die inaugulative Einsetzung eines bewusstseinsfähigen Subjekts überhaupt bewirkt. Die Melancholie als ambivalente Reaktion auf den Verlust geht somit nicht nur der psychischen Topografie voraus, sondern bringt diese zu allererst hervor, indem sie den ambivalenten Konflikt ins Ich zurückwendet und die Spaltung des Ichs bewirkt (vgl. ebd.: 162 f.). „Der Rückzug der Ambivalenz eröffnet so die Möglichkeit einer psychischen Transformation, ja der Erfindung einer psychischen Topografie.“ (Ebd.: 164) Damit bildet der „Rückzug der Ambivalenz“ als tropologische Umwendung die Voraussetzung für bzw. bezeichnet die Anfänge der Subjektbildung, indem diese Bewe-

gung es überhaupt ermöglicht, zwischen sozialer und psychischer Dimension, zwischen Objekt und Subjekt, zu differenzieren (vgl. ebd.: 159 f.).

„Die Wende vom Objekt zum Ich bringt das Ich hervor, das an die Stelle des verlorenen Objekts tritt. Diese Hervorbringung ist eine tropologische Generierung und folgt aus dem psychischen Zwang zur Ersetzung des verlorenen Objekts. In der Melancholie tritt also nicht nur das Ich an die Stelle des Objekts, sondern dieser Akt der Ersetzung begründet das Ich als notwendige Antwort auf oder als ‚Verteidigung‘ gegen den Verlust.“ (Ebd.: 182)

In diesem Zusammenhang scheint es von zentraler Bedeutung zu sein, auf die eingangs gestellte Frage zurückzukommen, wie sich die Macht im Kontext der Subjektivation als Psyche der Macht im Subjekt niederschlägt und zugleich den Zugriff ihrer sozialen Reglementierung als dem Subjekt zugehörig, als psychische Instanz, verschleiert.

Um diesen Vorgang zu erläutern, bezieht sich Butler auf eine Freud-Relektüre Homi K. Bhabhas (1992), der die Melancholie nicht als passives Geschehen bestimmt, „sondern als eine Form der Auflehnung“ (Butler 2001a: 177). Denn die Weigerung, den Verlust anzuerkennen und ihn im Inneren bewahren zu wollen, bestreitet damit die Idealität des Gesetzes, handelt diesem durch die „Einverleibung“ des Objekts zuwider (vgl. ebd.). Diesen Aspekt aufnehmend, gelangt Butler zu der Schlussfolgerung, dass es sich bei der Melancholie um eine „Rebellion [handelt], die niedergeworfen wurde“ (ebd.). „Niedergeworfen“ deshalb, weil es sich hierbei um eine Auflehnung, eine Rebellion, handelt, die ihre Anklage nicht gänzlich aufrechterhalten bzw. sich nicht gegen die Idealität des Gesetzes im Außen durchsetzen konnte und deshalb ebenfalls mit dem Objekt nach innen gewendet wird. Mit der Überführung des verlorenen Objekts ins Ich bestreitet das Subjekt zwar den idealen Charakter des Gesetzes, doch die Einverleibung des Objekts als Verweigerung des Verlusts vollzieht sich unter den gesamten Bedingungen der ursprünglichen libidinösen Verhaftung und deren ambivalenter Reaktion, ausgelöst durch das Verbot des Gesetzes, das die Loslösung vom Objekt einfordert. Damit wird auch das Ideal des Gesetzes, diese „unangreifbare Autorität“ (Freud 1978b [1930]: 412), die das Verlustgeschehen bestimmt, durch Identifizierung ins

Innere des Ichs gewendet (vgl. ebd.) und tritt als Spur gesellschaftlicher Macht in Form des Gewissens auf – als „eine Form moralischer Reflexivität, in der das Ich sich spaltet, um eine innere Perspektive zur Beurteilung seiner selbst zu gewinnen“ (Butler 2001a: 168). Anders formuliert: Die ursprüngliche Aggression, die gegen den Verlust bzw. „gegen das Ideal und seine Unerfüllbarkeit“ (Butler 1994c: 177) wütet, aber nicht artikuliert werden kann, wird ins Ich zurückgewendet und in der ‚kritischen Instanz‘, dem Über-Ich, beherbergt, wo sich die Aggression von nun an als Selbstanklage gegen das Ich richtet. In dieser kritischen Beurteilung des Ichs taucht die Spur der Gesellschaftlichkeit als Zugriff sozialer Reglementierung, als „Ideal sozialer Rechtschaffenheit“ (ebd.), in Gestalt des Gewissens dem Ich gegenüber auf. Dies wird auch an anderer Stelle deutlich, so Butler, wenn Freud darauf hinweist, dass im Prozess von Trauer und Melancholie nicht nur eine Person verloren gegangen sein muss, sondern dass auch Ideale wie „Vaterland“ und „Freiheit“ an deren Stelle treten können: „dann verdeutlicht er durch diese Beispiele den gesellschaftlichen Charakter derartiger Ideale“ (Butler 2001a: 172), die sich in Gewissensurteilen gegen das Ich als gesellschaftliches Ideal richten. Die kritische Instanz ist „der Fluchtpunkt der staatlichen Autorität, ihre psychische Idealisierung und in diesem Sinne ihr Verschwinden als äußeres Objekt. Der Prozeß der Subjektformierung ist ein Prozeß der Unsichtbarmachung – und des Effizientwerdens – der terrorisierenden Staatsmacht als Idealität des Gewissens“ (ebd.: 177).

Vorgängige Verbote und erzwungene Verluste begründen und regeln die Entstehung des Subjekts; sie tragen die Handschrift diskursiver Machtoperationen. Dabei handelt es sich um ein „Verdikt der Gesellschaftlichkeit, das die Spur seiner Wendung auf dem Schauplatz unserer Entstehung hinterläßt“ (ebd.: 184). Der gesellschaftliche Diskurs verfügt somit durch soziale Reglementierung vorgängiger Verluste über die Macht, den Schauplatz ungelebter Möglichkeiten zu ordnen, die nicht betrauert werden können. Butler verdeutlicht dies aus heteronormativitätskritischer Perspektive am Beispiel der Herausbildung einer heterosexuellen Geschlechtsidentifizierung, die sich auf einer dem ödipalen Konflikt vorgängigen Verwerfung homosexuellen Begehrens gründet. Unter Bezug auf Freuds Ausführungen in seinem

Aufsatz *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie* (1905) hebt Butler hervor: „Die Heterosexualität wird durch Verbote herangezüchtet, und eines der Objekte dieser Verbote sind homosexuelle Verhaftungen, deren Verlust damit erzwungen wird.“ (Ebd.: 129) Unter den kulturellen Vorgaben einer heterosexuellen Geschlechtsidentität muss dem Kind die gleichgeschlechtliche elterliche Position als Objekt des Begehrens durch ein (Homosexualitäts-)Verbot versagt werden, um damit die Libido in einem gegengeschlechtlichen Begehren zu fixieren (vgl. ebd.). Allerdings besteht der charakteristische Vorgang der melancholischen Identifizierung gerade darin, das Objekt bzw. die Libido nicht aufzugeben, sondern nach innen zu wenden, um es dort zu bewahren. Damit wird allerdings sowohl das Verbot, der Verlust, als auch das homosexuelle Begehren, das in der melancholischen Identifizierung nach innen gewendet wird, in diesem Vorgang zur Grundlage und zur Bedingung der Errichtung einer heterosexuellen Geschlechtermatrix. Es „wird die heterosexuelle Identität erkaufte um den Preis einer melancholischen Inkorporation der Liebe, die sie verleugnet“ (ebd.: 131), und einer „Liebe, um die sie nicht trauern kann“ (ebd. 130).³⁷ Indem Butler die melancholische Identifizierung als grundlegendes Moment jeglicher Subjektbildung postuliert, kommt sie zu der Annahme, dass das westliche Subjekt moderner Gesellschaften folglich durch eine melancholische Persönlichkeitsstruktur gekennzeichnet ist, basierend auf kulturell vorherrschenden und erzwungenen Verlusten, die der Subjektbildung vorgängig sind bzw. aus denen das Subjekt konstitutiv hervorgeht, da diese Verluste auf einem Akt der Verwerfung beruhen (vgl. ebd.). Mit dem Begriff der Verwerfung verweist Butler unter Bezugnahme auf psychoanalytische Positionen, wie z.B. von Laplanche und Pontalis, auf den Umstand, dass damit ein Verlustgeschehen beschrieben wird, aus dem das Subjekt als „Negationsakt“ hervorgeht, „der das Subjekt begründet und formt“ (ebd.: 195, Anm. 6). Nicht das Subjekt ist damit Ausgangspunkt dieser Verwerfung, sondern das Subjekt entsteht als Resultat eben dieser Verwerfung (vgl. Butler

³⁷ Butler weist in diesem Zusammenhang darauf hin, „daß starre Formen der Geschlechterzugehörigkeit und der sexuellen Identifizierung [...] Folgeformen der Melancholie sind“ (Butler 2001a: 135); gleichgültig, ob es sich um die Herausbildung einer homo- oder heterosexuellen Geschlechtsidentität handelt.

2006: 215 f.). Da das Subjekt diesen Verlust als inaugulative Bedingung der eigenen Entstehungsgeschichte weder erinnern noch bewusst wird einholen können, „wird der Verlust zur undurchsichtigen Bedingung der Entstehung des Ich“ (Butler 2001a: 159) und bildet damit „die Grenze der Reflexivität“ (ebd.: 28).³⁸

Damit erscheint allerdings eine endgültige Loslösung vom Objekt, ein Überwinden des Verlusts, als unmöglich, bildet dieser doch das Fundament, den Ausgangspunkt jeglicher Subjektbildung. Im Gegensatz zur Melancholie, die den Verlust nicht akzeptieren kann und nach innen wendet, wird dem Prozessgeschehen der Trauer diese Loslösung vom Objekt als charakteristische Dynamik zugeschrieben. Butler weist darauf hin, dass es sich hierbei um einen Aspekt handelt, den Freud selbst im Verlauf seiner Arbeiten anders bewertet bzw. zu dem er zu einer neuen Ansicht gelangt (vgl. ebd.: 181). Denn während Freud in seiner früheren Arbeit zu *Trauer und Melancholie* (1917) noch dafür hielt, dass die Trauer dann abgeschlossen sei, wenn die Loslösung vom Objekt vollständig vollzogen ist und damit das Ich wieder frei wird, neue Bindungen einzugehen, gesteht Freud in seiner späteren Arbeit *Das Ich und das Es* (1923) hingegen zu, so Butler, dass die melancholische Identifizierung überhaupt erst die grundlegende Voraussetzung dafür sei, dass ein Objekt aufgegeben werden könne, um neue Bindungen einzugehen. Damit wird die vermeintlich abschließende Loslösung vom Objekt, verstanden als Prozessgeschehen der Trauer, in welchem das „Realitätsverdikt“ anerkannt und das Objekt für verloren erklärt wird, ebenfalls nur unter den Bedingungen der Identifizierung, einer Verinnerlichung des Anderen ins Ich, möglich (vgl. ebd.). Demnach „gibt es keine Trauerarbeit ohne Melancholie“ (ebd.: 180) und folglich „keinen Bruch mit der konstitutiven Geschichtlichkeit des Verlustes, die die Melancholie bezeugt“ (ebd.: 181). Eine vollständige Loslösung vom Objekt würde das Subjekt in seiner Existenz mit Auflösung bedrohen, da es ja aus dieser Verlustgeschichte hervorgeht,

³⁸ Damit fußt das Subjekt in seiner Formierung auf einem konstitutiven Verlustgeschehen. In Bezug auf die Subjektivation im Zeichen der melancholischen Identifizierung bedeutet dies, so Butler, „einen Verlust verweigern heißt so, selbst Verlust werden. Wenn das Ich den Verlust des anderen nicht akzeptieren kann, dann wird aus dem Verlust, für den der andere steht, der Verlust, der nun das Ich charakterisiert“ (Butler 2001a: 174).

aus einer Identifizierung, die „die Abwesenheit des anderen“ (ebd.: 175) in sich aufnimmt und damit die Spur der Alterität als konstitutive Bedingung der Subjektbildung markiert.

„Von Anfang an ist dieses Ich anders als es selbst; die Melancholie zeigt, daß man überhaupt nur etwas wird, wenn man den anderen als sich selbst in sich aufnimmt [...] Das Ich entsteht unter der Bedingung der ‚Spur‘ des anderen, der sich in diesem Entstehungsmoment bereits in einer gewissen Entfernung befindet.“ (Ebd.: 182)

Dies bedeutet im Umkehrschluss jedoch nicht, dass es keine Trauerarbeit gibt; es gibt nur keinen endgültigen Bruch mit der eigenen Entstehungsgeschichte, die die Spur der Alterität bezeugt. Allerdings führt dies zu der Frage, wie sich dann die melancholische Fixierung mit dem verlorenen Objekt lösen, wie sich die Melancholie in den Prozess der Trauer überführen lässt. Wenn vorhin davon gesprochen wurde, dass die Melancholie als eine niedergeworfene Rebellion aufgefasst werden kann, in der die ursprüngliche Aggression gegen die Idealität des Gesetzes in eine Selbstanklage in Form des Gewissens mündet und dort verharret, dann eröffnet dies die Frage, wie sich diese Rebellion, die Aggression, wieder „in den Dienst des Lebens“ (ebd.: 178) stellen lässt. Dies scheint nur möglich, so Butler mit Bezug auf Freud, indem die ursprüngliche Aggression, die zuvor nach innen gewendet wurde und sich in Gestalt der kritischen Instanz des Gewissens gegen das Ich gerichtet hat, erneut gewendet wird, und zwar gegen das Objekt, gegen die kritische Instanz des Gewissens und damit gegen die Idealität des Gesetzes, die den ursprünglichen Verlust erzwungen hat. In dieser erneuten Wendung, in der das Ich das Realitätsverdikt akzeptiert, dass das Objekt unwiederbringlich verloren ist, anerkennt es den Verlust; dadurch wird das Ich aus den Gewissensurteilen, aus der kritischen Stimme gesellschaftlicher Macht, ein Stückweit entbunden (vgl. ebd.: 178 f.) „und macht [somit] den Weg für das psychische Überleben frei“ (ebd.: 179). Das Objekt muss für tot erklärt werden, will das Subjekt am Leben bleiben. „Überleben ist eine Frage des Eingeständnisses der Verlustspur, aus der man selbst hervorgegangen ist“ (ebd.: 181 f.). Und sich eben auf diesen Trauerprozess einzulassen, also zu akzeptieren, dass das Objekt verloren ist, bedeutet, die konstitutiven Bedingungen anzuerkennen, denen das Subjekt seine Existenz verdankt; denn ohne

diese Verlustgeschichte kann kein Subjekt entstehen. Oder anders formuliert: Es gibt kein „Subjekt, das schon ohne seine Verluste etwas sein kann“ (ebd.: 182).

3.5 Trauer als Moment ethischer Enteignung

Wurde die Trauer im Kontext ihrer Arbeit zu *Psyche der Macht* (2001) noch als qualitatives Moment gegenüber der Melancholie in Stellung gebracht, erhält sie in Butlers späteren Werken, insbesondere in *Gefährdetes Leben* (2005), eine politische und ethische Dimension, indem sie die Subjektbildung in radikaler Weise an die Figur der Alterität bindet und daraus eine irreduzible Verantwortlichkeit für den anderen ableitet, eine Verantwortlichkeit, die sich aus einer geteilten konstitutiven Verfasstheit menschlichen Daseins speist – eine Wendung bzw. Zusammenführung von verschiedenen theoretischen Lesarten, die Butler bereits in ihrem Buch *Kritik ethischer Gewalt* (2003, 2007) entwickelt.

Im Gegensatz zur melancholischen Fixierung als *eine* Bedingung der Subjektbildung, die den Verlust nicht anerkennt und im Inneren bewahrt, ist es im Prozess der Trauer gerade die Anerkennung des Verlusts, die die „eingefrorene Formierung des Selbst wieder in Bewegung setzt“ (von Redecker 2011: 118). Dabei rückt Butler die Erfahrung der Erschütterung und Desorientierung als affektive Dimension des Trauerprozesses in den Mittelpunkt ihrer Überlegung. Eine schmerzhaft Erfahrung, die das Subjekt immer wieder einholt und ergreift, es in ekstatischer Weise buchstäblich aus sich heraustreten lässt.

Im Zusammenhang mit der erschütternden Erfahrung im Prozess des Trauerns betont Butler die verändernde Wirkung, die das Subjekt ergreift und hebt damit auf das transformatorische Potenzial der Trauer ab. Sie differenziert hierbei zwei Modalitäten des Verlusts. „Es gibt das Verlieren, wie wir wissen, aber es gibt auch die verwandelnde Wirkung des Verlusts.“ (Butler 2005a: 38) Damit betont Butler, dass das Ereignis, etwas zu verlieren, eine Erfahrung sein kann, die keinen größeren Einfluss, die keine Auswirkung auf uns hat und darauf, wie wir uns nach der Phase des Schmerzes und der Trauer in einer bekannten früheren Ordnung wieder zurechtfinden und mit unserem

Leben fortfahren (vgl. ebd.: 39). Aber es gibt auch den Umstand, dass sich im Prozess des Trauerns etwas ereignet, das so einschneidend und erschütternd ist, dass die Rückkehr zur einer früheren vertrauten Ordnung unmöglich erscheint; die Veränderung, die man durchmacht, ist „möglicherweise für immer“ (ebd.: 38) und bewirkt eine neue Ordnung bzw. Neuordnung des Selbst- und Weltbezugs.³⁹ Butler spitzt diesen Aspekt zu, wenn sie schreibt, dass man vielleicht gerade dann trauert, wenn man sich bereit erklärt, eine schmerzhaft Veränderung durchzumachen, eine Veränderung, die in ihrer Dynamik, ihrer Prozesshaftigkeit, nicht vorhersehbar und nicht planbar ist. Die Trauer zu akzeptieren bedeute demnach die Bereitschaft, sich dem Prozess zu überlassen,⁴⁰ zu akzeptieren, dass man diese Veränderung durchmachen wird, die sich in ihrer Dauer und ihrem Ergebnis nicht vorhersagen und nicht teleologisch steuern lässt (vgl. ebd.). Wie Butler betont, besteht die Beschaffenheit dieses Prozesses gerade darin, nicht zu wissen, wer ich angesichts dieser Erfahrung sein werde. Dabei weist Butler darauf hin, dass der Verlust, den das Subjekt erleidet, sich nicht nur auf einen geliebten Menschen beziehen muss, sondern sich der Verlust auch auf andere biografische Gegebenheiten und Ereignisse beziehen kann. An bereits anderer Stelle hat Butler unter Bezug auf Freud darauf hingewiesen, dass der Verlust auch ideeller Natur sein kann, wie der Verlust von Freiheit oder Vaterland (vgl. Butler 2001a: 172), oder Situationen denkbar sind, in denen uns die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft oder die Verbundenheit mit einem Ort genommen wird (vgl. Butler 2005a: 39).

³⁹ Die Ausführungen Butlers erinnern an die psychoanalytischen Ausführungen zum Prozess des Trauerns, die hervorheben, dass es sich hierbei um einen hochdynamischen Dissoziierungs-, Reassoziierungs- und Re kategorisierungsprozess handelt. „Die trauernde Vergegenwärtigung erschließt neue Deutungspotentiale für die eigene Subjektivität, aber auch für die eigene Beziehungsfähigkeit. [...] Betrachtet man aber Trauern eher als einen prozesshaften Vorgang, der zu neuen Kategorien der Selbsteinschätzung und Selbstbewertung führt, so entsteht aus dem Erleben und Erleiden eines Verlusts auch eine neue Dimension von Subjekthaftigkeit.“ (Strasser 2003: 48 f.)

⁴⁰ Die Verknüpfung der „verwandelnde[n] Wirkung des Verlusts“ mit der Bereitschaft, sich dem Prozess des Trauerns überlassen zu müssen, erinnert in diesem Zusammenhang an die Beschreibung dessen, was Freud in seinem Aufsatz *Trauer und Melancholie* mit der „Hingabe an die Trauer“ (Freud 1991 [1917]: 429) bezeichnet bzw. umschrieben hat.

Allerdings weist Butler unabhängig von der Art des Verlusts darauf hin, und das ist eine bedeutsame Akzentuierung, dass es nicht nur der Schmerz des Verlusts ist, der einen erschüttert und außer Gefecht setzt, sondern dass sich in dem Verlustgeschehen etwas offenbart, von dem man nicht immer weiß, was es ist, was man in dem Verlust verloren hat, wie Butler mit Bezug auf Freud anführt und daraus folgert: In dem Verlust „ist man auch mit etwas Rätselhaftem konfrontiert“ (ebd.: 38), etwas Unbegreiflichem, das einen in diesem Moment der Trauer heimsucht und berührt. Damit sind der Schmerz und die Desorientierung nicht nur Ausdruck des Verlusts an sich, sondern vielleicht vielmehr Ausdruck für den Zustand, für die Erfahrung, sich selbst unergründlich zu werden; nicht mehr zu wissen, wer man ist (vgl. ebd.: 38 f.).

In solchen Momenten des Trauerns offenbart sich eine irreduzible Beziehungsförmigkeit, in die unser Dasein von Anbeginn verstrickt ist, und in der sich „vielleicht auch etwas von dem enthüllt, wer wir sind, etwas, das die Bindungen beschreibt, die wir an anderen haben, was uns zeigt, daß diese Bindungen das darstellen, was wir sind, Bindungen oder emotionale Bande, die uns ausmachen“ (ebd.: 39). Eine Empfänglichkeit für und Ansprechbarkeit durch Andere, die Butler mit einer Figur grundlegender Verletzbarkeit umschreibt, die mit dem Leben zusammen entsteht, deren Quelle nicht aufzufinden ist, wie Butler betont, da diese im Dunkel der eigenen Entstehungsgeschichte liegt. Eine Verletzbarkeit, als Ausdruck einer „unerträgliche[n] Relationalität“ (Butler 2007: 135), einer „vor-ontologischen Empfänglichkeit des Menschen“ (ebd.: 119), die uns nicht nur als Subjekt begründet, sondern auch enteignet. Und diese ambivalente Transivität der Subjektbildung wird uns in solchen Momenten des Verlusts und in dem Prozess des Trauerns offenbart. Momente, in denen uns diese Angewiesenheit, die Berührung und der Anspruch des Anderen gewahrt wird und unsere Vorstellung von Souveränität und Selbstgewissheit empfindlich stört und erschüttert (vgl. Butler 2005a: 40). „Aus dieser Primärerfahrung des Ausgeliefertseins von Anfang an entsteht schließlich ein ‚Ich‘. Und das ‚Ich‘ kommt trotz seiner Herrschaftsansprüche niemals über dieses anfängliche Ausgeliefertsein hinweg“ (Butler 2007: 105 f.). Das Subjekt muss jedoch diese konstitutive Bedingung bis zu einem gewissen Teil verleugnen, will es den Status bzw. die

Vorstellung eines souveränen und autonomen Subjekts erlangen und aufrechterhalten (vgl. Butler 2001a: 13). Oder anders formuliert: Die Einsicht in diese existenzielle Beschaffenheit scheint für das Subjekt zu quälend zu sein; „sich offensichtlich als eine zu schmerzhaft Kränkung [zu erweisen], um dauerhaft präsent gehalten zu werden“ (Rieger-Ladich 2012: 65). Das Subjekt wird in den Momenten des Trauerns heimgesucht von jenen konstitutiven Bedingungen und Bindungen, denen es von Anbeginn ausgeliefert ist und denen es seine Existenz verdankt. Diese Heimsuchung hat für Butler wiederum ethische Konsequenzen, denn die anerkennende Einsicht in die Beschaffenheit unseres Daseins, welche uns begründet und zugleich enteignet, offenbart eine von Anbeginn bestehende Verantwortung für den Anderen. Butler entwickelt in Anlehnung an die Arbeiten Levinas – insbesondere in Anlehnung an dessen Arbeit zur Phänomenologie des Anderen eine Lesart, in der sie die Figur der „Alterität“ an eine Ethik der Verletzbarkeit knüpft (Butler 2007: 115). Die Anerkennung des Anderen ist mit der Anerkennung eines unteilbaren Anspruchs der Verantwortung für den Anderen verschränkt. (vgl. ebd.: 115 ff.). „Ich kann die Frage der Verantwortung nicht losgelöst vom Anderen denken; wenn ich das tue, dann habe ich mich schon aus jeder Art der Anrede [...] herausgenommen, aus der Verantwortung überhaupt erst hervorgeht“ (ebd.: 114).

Sich auf den Trauerprozess einzulassen, sich diesem zu überlassen, bedeutet für Butler demnach, die konstitutiven Bedingungen anzuerkennen, denen das Subjekt seine Existenz verdankt; denn ohne diesen belebenden Bezug des Anderen, den die Verlustgeschichte bezeugt, kann kein Subjekt entstehen. Diesen zu leugnen, „beschwört ein Subjekt, das schon ohne seine Verluste etwas sein kann“ (Butler 2001a: 181 f.). Im Verlust, den wir alle gleichsam teilen, sind wir verbunden durch den primären Abdruck sozialer Verfasstheit, der uns als Subjekte begründet, sind wir in der Lage zu existieren. Ein Antwortgeschehen auf den Anspruch des Anderen, dem wir von Anbeginn überantwortet sind und dessen belebenden Bezug wir nicht auflösen können, ohne die Grundlage unserer Existenz in Frage zu stellen. Eine „Ansprechbarkeit“ und „Empfänglichkeit“ als Bedingung der eigenen Konstitution, die sich im Prozess des Trauerns als Moment ethischer Enteignung offen-

bart. Butler betont, dass es keinen Willensakt, keine Verteidigung gibt, die diese Empfänglichkeit auflösen kann. „Verteidigen können wir uns gegen sie nur, indem wir die Asozialität des Subjekts höher stellen als seine schwierige und nicht zu steuernde, ja manchmal unerträgliche Relationalität“ (Butler 2007: 135). Vielmehr entstehe aus gerade dieser Empfänglichkeit eine Verantwortlichkeit für den Anderen (vgl. ebd.). Denn „wenn ich nur dadurch verantwortlich werde, dass ein Anderer auf mich einwirkt, dann weil das ‚Ich‘ erst dadurch zu einem ‚Sich‘ wird, dass ein Anderer auf mich einwirkt, und dieser primäre Übergriff ist bereits und ist von Anfang an eine ethische Anrufung“ (ebd.: 120 f.). Oder wie Butler an anderer Stelle formuliert:

„Um dies nachzuvollziehen, müssen wir uns eine Empfänglichkeit für andere vorstellen, die nicht gewollt und nicht gewählt ist und zugleich die Bedingungen unserer Ansprechbarkeit durch andere, ja sogar eine Bedingung unserer Verantwortung *für* sie ist. Das heißt unter anderem, dass diese Empfänglichkeit eine Nicht-freiheit am Ursprung unserer selbst bezeichnet und dass wir paradoxerweise auf der Grundlage dieser Empfänglichkeit, bei der wir keine Wahl haben, für andere verantwortlich werden.“ (Ebd.: 119, Hervorh. i. Orig.)

Doch wie lässt sich aus dieser Position eines dezentrierten Subjekts die Forderung nach moralischer Verantwortung und Handlungsfähigkeit ableiten. Diese Frage beinhaltet eine vorwiegend an poststrukturalistischen Subjekttheorien geäußerte Kritik, so Butler, die darauf abhebt, dass eine Konzeption moralischer Handlungsfähigkeit eine kohärente und kontinuierliche Subjektvorstellung erfordert, ein autonom und souverän handelndes Subjekt, das sich durch und durch kennen muss, um für seine Handlungen, für und vor sich selbst Rechenschaft und Zeugnis ablegen zu können (vgl. Butler 2007: 29 ff., 56 f.). Dieser Konzeption zufolge ist die Voraussetzung, Rechenschaft von sich ablegen zu können, an die Transparenz des Selbst im Kontext narrativer Darstellung gebunden. Dem setzt allerdings Butler entgegen, dass sich für sie aus dieser Undurchsichtigkeit und Unergründlichkeit, aus den Grenzen der eigenen Selbstgewissheit, eine Form moralischer Verantwortlichkeit und Handlungsfähigkeit ableiten lässt. Denn wenn ein gewisser Anteil des eigenen Selbst unbekannt, in gewisser Weise unergründlich ist, weil weder die Entstehungs- noch die Möglichkeitsbedingungen der Existenz reflektiert werden können, dann schei-

tert auch jede Narration an der Opazität der eigenen Lebensgeschichte; mit fremdem, geborgtem Wortschatz kann nur versucht werden, die unbekanntem biografischen Umstände zu beschreiben und einzuholen.

Die narrative Rekonstruktion der eigenen Person unterliegt damit einer unentwegten Reartikulation lebensgeschichtlicher Umstände, die zwar erzählt werden kann, aber nur unter der Bedingung, dass sie bis zu einem gewissen Anteil dem Fabelhaften entspringt (vgl. ebd.: 53 ff.)⁴¹ Basierend auf dieser Undurchsichtigkeit beschwört Butler „eine Ethik, die auf unserer gemeinsamen und unabänderlichen Teilblindheit in Bezug auf uns selbst gründet“ (ebd.: 58 f.). Wenn das Subjekt die Grenzen des eigenen Selbstbezugs und der eigenen Souveränität zulassen kann, also die Unergründlichkeit als Abdruck der primären Sozialität anerkennt, so besteht darin die Chance, diese unabänderliche Beschaffenheit auch anderen zuzugestehen. Denn, so Butler: „ich brauche Vergebung für das, was ich nicht vollständig wissen konnte, und ganz ähnlich gilt für mich die Verpflichtung, anderen zu vergeben, die sich ihrerseits teilweise konstitutiv undurchschaubar sind“ (ebd.: 59 f.).⁴² Wenn also die Bereitschaft besteht, eine geteilte Verletzbarkeit, die unabdingbare und zum Teil schwer zu ertragende relationale Abhängigkeit voneinander wahrzunehmen und anzuerkennen, dann bestehe, so Butler, darin die Chance ethischer Responsivität. Indem sie die Prozesshaftigkeit des Trauerns an die Chance ethisch-politischer Verantwortlichkeit rückbindet, fragt Butler noch einmal danach, ob „man dem Trauern etwas abgewinnen [kann], dem Ausharren mit dem Schmerz, wenn man sich seiner Unerträglichkeit stellt“ (Butler 2005a: 47). Was könnte es also bedeuten, den Schmerz des Verlusts im Prozess des Trauerns aufrechtzuerhalten, um gerade daraus eine Sensibilität dafür zu gewinnen, was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein?

⁴¹ Butler bezieht sich hierbei auf die Ausführung Thomas Keenans (1997) in dessen *Fables of Responsibility* (vgl. Butler 2007: 53).

⁴² Die Undurchschaubarkeit anzuerkennen bedeute aber im Umkehrschluss nicht, so Butler, die Opazität in Transparenz überführen zu können, sondern bedeute vielmehr, um die Grenzen zu wissen, die meine Einsicht einschränken und damit auch die Möglichkeiten eines gegenseitigen Anerkennungsbestrebens begrenzen (vgl. Butler 2007: 59 f.).

„Es könnte bedeuten, dass man sich diesem primären Ausgesetztsein gegenüber dem Anderen nicht verschließt, dass man nicht versucht, das Ungewollte in Gewolltes zu überführen, sondern vielmehr eben die Unerträglichkeit des Ausgesetztseins als Zeichen, als Erinnerungsposten einer geteilten Verletzlichkeit, einer gemeinsamen Körperlichkeit, eines geteilten Risikos begreift.“ (Butler 2007: 135)⁴³

Die Identifikation mit dem Schmerz im Prozess des Trauerns schärft die Sensibilität für das Leiden anderer und die Verantwortung, die jedem von Anbeginn auferlegt ist. Im Prozess des Trauerns verwandelt sich die Melancholie, verstanden als „narzißtische Sorge“ um sich selbst, in ein geschärftes Bewusstsein, in eine Achtsamkeit für den Schmerz der anderen, für eine gemeinschaftlich geteilte Verletzbarkeit (vgl. Butler 2005a: 47). Dabei ist es für Butler wichtig zu betonen, dass das Aushalten des Leidens bzw. das Wachhalten des Schmerzes im Prozess des Trauerns nicht als „Tatenlosigkeit oder Machtlosigkeit“ (Butler 2009: 44) verstanden werden darf, sondern als der Einsatzpunkt, als ein sogenannter „Erinnerungsposten“, für eine menschlich geteilte Verletzbarkeit, die anerkannt werden muss, um „in einer ethischen Begegnung eine Rolle zu spielen“ (Butler 2005a: 60).

Allerdings weist Butler ebenfalls darauf hin, dass die Anerkennung der Verletzbarkeit – als Vorbedingung für die Möglichkeit ethisch-politischer Relevanz – wiederum die Frage nach den sozialen Normen der Anerkennung aufwirft. Denn die Bedeutung und Struktur dessen, was als verletzbar und damit als schützenswert gilt, ist abhängig von den Normen der Anerkennung, die ihrerseits diskursiven Veränderungen unterworfen sind. Welche Positionen finden also Eingang in die Bestimmung dessen, was als verletzbar gilt, und welche Positionen werden im Gegenzug dafür ausgeschlossen bzw. als verworfen ausgegrenzt? (Vgl. ebd.: 109). Vielleicht wird in der Hingabe an die

⁴³ Butler weist allerdings ebenfalls darauf hin, dass, „wenn Trauern etwas ist, das gefürchtet werden muß“ (Butler 2005a: 46), es unter Umständen drastische Strategien des Handelns hervorruft, die mit dem Ziel verbunden sind, eben die Trauer und den Schmerz nicht spüren zu müssen; die Betroffenheit, den Verlust, zu leugnen und damit die Anerkennung einer gemeinsam geteilten Verletzbarkeit zu verweigern. Es sind Strategien, die schnellstmöglich die alte Ordnung wieder herzustellen versuchen, um die Verletzbarkeit, den Schmerz nicht um sich greifen zu lassen und damit die Trauer „im Namen eines Handelns zu verbannen, dem man die Macht beimißt, den Verlust auszugleichen oder die Welt in eine alte Ordnung zurückzusetzen oder eine Phantasie zu nähren, wonach die Welt früher in Ordnung war“ (Butler 2005a: 47).

Trauer erst bewusst, dass die Verluste und die Trauer der anderen vielleicht keinen legitimen Ort innerhalb des bestehenden Diskurses besitzen. Dadurch erkennbar wird, inwiefern die Bedingungen und Strukturen der Verletzbarkeit mit den Schemata kultureller Intelligibilität verschränkt sind und über die Normen sozialer Anerkennung ungleich reglementiert werden. Es geht Butler an diesem Punkt erneut darum zu betonen, „dass Normen sozialer Anerkennung eine lebbare Ontologie, eine lebbare Art des Seins reglementieren“ (Butler 2005b: 126). Was nicht bedeutet, so Butler, dass auf die Normen der Anerkennung einfach verzichtet werden könnte, denn sie sind unerlässlich in der Bestimmung dessen, was unter den gegebenen diskursiven Bedingungen als intellegibel und demzufolge als verletzbar gilt: ein entscheidender Aspekt, auf den Butler vielfach hinweist, da die Bedingungen im eigenen Sein zu beharren, unweigerlich an die Normen der Anerkennung gebunden sind, denn nur innerhalb ihrer Raster und Schemata ist ein (an)erkennbares, ein intelligibles Leben möglich. Das bedeutet auch, dass zum Teil marginalisierte, beschämende und beschädigende Positionen eingenommen werden, allein aus dem Begehren heraus, existieren zu wollen (vgl. Butler 2001a: 99 f.). „Wenn wir nicht anerkannt werden können, wenn es keine Normen der Anerkennung gibt, durch die wir anerkannt werden können, dann ist es nicht möglich, im eigenen Sein zu beharren, und wir sind keine möglichen Wesen; wir sind von dieser Möglichkeit ausgeschlossen.“ (Butler 2009: 57) Allerdings besteht der paradoxe Charakter der Anerkennungsverhältnisse auch darin, dass die Einführung in den Diskurs der Intelligibilität, die Zuweisung einer wie auch immer gearteten Subjektposition, mit der Macht verbunden ist, die existierenden Normen der Anerkennung in ihrer Bedeutung und Struktur wiederum herausfordern und verändern zu können (vgl. Butler 2005a: 60). Machttheoretisch gesprochen zeitigt die Unterwerfung des Subjekts Effekte, die, als ermächtigende Handlungsfähigkeit des Subjekts, die ursprüngliche Macht in ihrer Wirkung übersteigen (vgl. Butler 2001a: 99 f.) und damit Raum für potenzielle Veränderung bieten. Diese Verschränkung von Normen sozialer Anerkennung, die ihrerseits den Schauplatz intelligibler Subjektpositionen umgrenzen, mit dem kritischen Potenzial des Trauerns als Ansatzpunkt für Widerstand an den

Grenzen des Lebbareren, verdeutlicht Butler anhand der literarischen Figur von Sophokles' Antigone. Es ist eine Auseinandersetzung, die sich entlang der Frage entfaltet, „wie die Welt der Gesetze aussehen müsste, in der Antigone am Leben geblieben wäre“ (Butler 2001b: 589). Von Geburt an in inzestuöse Verwandtschaftsbeziehungen verstrickt, spinnt sich das Schicksal Antigones um ihr Verlangen, den Leichnam ihres Bruders Polyneikes rechtmäßig bestatten und dessen Tod öffentlich betrauern zu dürfen. Ausgangspunkt dieser Tragödie bildet die Rivalität zwischen den beiden Brüdern Antigones – Eteokles und Polyneikes – um die Thronfolge und den Herrschaftsanspruch über das Königreich Theben, welches bislang unter der Regentschaft ihres Onkels Kreon geführt wurde. Polyneikes, der sich seinen Anspruch auf die Thronfolge sichern will, zieht „an der Spitze einer feindlichen Armee gegen die Herrschaft seines Bruders“ (Butler 2001c: 20 f.). In dieser kriegerischen Auseinandersetzung sterben Eteokles und Polyneikes. Während Kreon nun Eteokles eine rechtmäßige Bestattung zugesteht und dessen Verlust als betrauerbar anerkennt, verwehrt er dieses Ritual seinem anderen Neffen Polyneikes, da sich dieser des Verrats schuldig gemacht hat. Antigone, die dieses Verbot nicht akzeptieren kann, begräbt wiederholt ihren geliebten Bruder Polyneikes und bekennt sich öffentlich zu ihrer Trauer. Sie „verweigert jedem Gesetz den Gehorsam, das ihr die öffentliche Anerkennung ihres Verlustes versagt“ (ebd.: 48), und stellt sich damit gegen den Machtanspruch des Souveräns, gegen die soziale Ordnung und damit gegen die Idealität des Gesetzes. Als Reaktion auf die Überschreitung des Gesetzes, die Missachtung des Verbotes, erlässt Kreon den Befehl, Antigone als Strafe für diese Missachtung lebendig einmauern zu lassen. Diese Verdammung Antigones markiert und symbolisiert ihren sozialen Tod in einem ihr nicht möglichen Leben, in dem es für ihre Abstammung und ihr Verlangen – „als Schwester ihres Vaters und als Geliebte ihres Bruders“ (Purtschert 2004: 196) – unter den vorherrschenden Gesetzen, aus der Perspektive kultureller Intelligibilität, „keinen haltbaren und lebbareren Platz gibt“ (Butler 2001c: 47). Doch Antigone exponiert sich gerade durch ihre Abstammung, ihr Verlangen und durch ihre Tat an den Grenzen kultureller Intelligibilität und stürzt damit die vorherrschenden Strukturen von Verwandt-

schaftsbeziehungen und Geschlechterzugehörigkeit in eine Krise. Sie wirft mit ihrem Verlangen und ihrer Tat als Widerstandsakt die Frage auf, „welche neuen Schemata der Intelligibilität geben unserer Liebe und unseren Verlusten, unseren wahren Verlusten Legitimität und machen sie anerkennbar“ (Ebd.: 48 f.)? Wenn Verluste also nicht betrauert werden dürfen, ihnen die Anerkennung entzogen wird, ein Anerkennungsstreben also scheitert, dann bildet dies, so Butler, den kritischen Ausgangspunkt für die Frage nach den normgeleiteten Anerkennungsverhältnissen, die „festlegen, wer der Norm entsprechend menschlich ist: Was zählt als ein lebenswertes Leben und als ein betrauernswerter Tod“ (Butler 2005a: 10)? Was erfahren wir also über uns, über die Gesellschaft, über die Raster kultureller Intelligibilität, wenn wir versuchen, etwas über die Verluste herauszufinden, um die wir im vorherrschenden Diskurs nicht trauern dürfen, da ihnen die Anerkennung versagt bleibt? (Vgl. ebd.: 64) Ein fragender Einsatzpunkt ethisch-politischer Verantwortung, der die kritische Auseinandersetzung mit sozialen Verwerfungslogiken und Anerkennungsverhältnissen als zentrales Leitmotiv für das politische Denken Butlers deutlich macht, ist mit dem Vorhaben verbunden, die Raster und Schemata des Lebbaeren zu erweitern.

3.6 Was ist Kritik? Oder Fragen nach den Möglichkeiten sozialer Veränderung

Wie gegen Ende des vorherigen Abschnitts an der Butlerschen Relektüre der Figur Antigones deutlich wurde, entspringt das Aufbegehren Antigones, ihre kritische Haltung gegen die Gesetze und Machtansprüche des Souveräns Kreon, nicht einer irgendwie gearteten Abenteuerlust oder einem gesteigerten Wunsch nach Nervenkitzel. Butler zufolge erfährt Antigone auf drastische Weise, was es innerhalb der ontologischen Ordnung bedeutet, wenn das eigene Dasein unter den Gesetzen der Wahrheit, innerhalb der Schemata der Intelligibilität, keinen angemessenen Ort des Lebbaeren bereithält. Getrieben von der existenziellen Sehnsucht nach Anerkennung und der Sorge um andere, zeigt sich die politische Dimension ihrer Widerständigkeit darin, dass sie die kulturellen Schemata des Lebbaeren an die diskursiv legitimierten

Grenzen hegemonialer Verwandtschaftsbeziehungen und Begehrensstrukturen treibt, diese fragwürdig werden lässt und somit einen „Riss im Gewebe unseres epistemologischen Netzes“ (Butler 2002: 255) provoziert. Und von eben diesem „Riss“ aus, so Butler, entsteht ein kritisches Bewusstsein, eine widerständige Praxis, die die Grenzen der eigenen und gesellschaftlichen existenziellen Möglichkeitsbedingungen zu hinterfragen beginnt, die die Regulierungsmechanismen in ihrer beschränkenden Weise aufscheinen lässt (vgl. ebd.) und dadurch die Frage nach den Möglichkeiten sozialer Veränderung aufwirft. „Was kann ich angesichts der gegenwärtigen Ordnung des Seins sein?“ (Ebd.: 259) In Annäherung an diese Frage setzt sich Butler insbesondere mit den Ausführungen Foucaults in *Was ist Kritik?* (1992) auseinander, denn für Foucault „ist die Kritik die Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin“ (Foucault 1992: 15). Diese kritische Infragestellung der vorherrschenden Bedingungen, der Wahrheitsdiskurse, ist zwangsläufig mit einer Selbsthinterfragung des Subjekts verbunden. Denn die Infragestellung des „Wahrheitsregimes“ (Foucault) durch das Subjekt wird unweigerlich zu einer Kritik an der Wahrheit des Subjekts selbst. Denn das Subjekt ist in seiner Formierung an die hegemonialen Bedingungen regelgeleiteter Diskurse gebunden, die diesem vorhergehen und den ontologischen Rahmen dessen abstecken, was es unter dem „Gesetz der Wahrheit“ sein kann. Für Foucault, so Butler, wird diese „Selbsthinterfragung [...] zu einer ethischen Folge der Kritik“ (Butler 2007: 35), wenn das Subjekt sich in Bezug zu den Normen selbst fraglich wird und zu fragen beginnt, „wer kann ich in einer Welt werden, in der die Bedeutungen und Grenzen des Subjektseins für mich schon festgelegt sind? Welche Normen schränken mich ein, wenn ich zu fragen beginne, wer ich werden kann?“ (Butler 2002: 259) Und „was passiert, wenn ich etwas zu werden beginne, für das es im vorgegebenen System der Wahrheit keinen Platz gibt?“ (Ebd.) Die Selbsthinterfragung wird zu einer kritischen und widerständigen Beziehung zu den Normen und Bedingungen, denen das Subjekt seine Existenz verdankt. Die Kritik wird für Foucault zu einer Praxis der Entunterwerfung, er beschreibt sie als „Arbeit entlang unseren Grenzen“ (Foucault 2005: 707), indem das Subjekt

in einer „freiwilligen Unknechtschaft“, in einer „reflektierten Unfügbarkeit“, sich ungehorsam gegenüber den Bedingungen zeigt, die es als Subjekt formieren (vgl. Foucault 1992: 15; Butler 2002: 265).

Eine Lockerung oder Erweiterung der Seinsbedingungen kann hier jedoch nur als relative, in einer kritischen Beziehung zu den Beschränkungen und Zwangsmechanismen erfahrbare und zu verwirklichende, verstanden werden (vgl. u.a. Butler 2002: 265; vgl. Butler 2009: 176). Denn für das Subjekt gibt es keinen Standort der Kritik außerhalb der Machtbeziehungen, auf den es sich in politischer Absicht zurückziehen könnte, sondern die Kritik und die damit verbundenen sozialen Veränderungen vollziehen sich in der widerständigen Praxis der Entsubjektivierung, bezogen auf die diskursiven Beschränkungen und Zwangsmechanismen, die das Subjekt in der Unterwerfung formieren. Butler schreibt, „daß es unmöglich ist, außerhalb der diskursiven Gepflogenheiten zu stehen, durch die ‚wir‘ konstituiert sind; alles, was wir tun können, ist, eben diese Gepflogenheiten, die uns bedingen, durchzuarbeiten“ (Butler 1994b: 126). Und dieses Durcharbeiten bezeichnet in gewisser Weise einen „Modus der Selbstgestaltung“, wie es bei Foucault heißt, (Butler 2007: 34); in diesem besitzt das Subjekt in Bezug zu den Normen der Anerkennung einen gewissen Spielraum, eben diese Normen, die darüber bestimmen, „wer das ‚Ich‘ in Bezug zu diesen Normen sein wird“ (ebd.), zu gestalten.

Da das Subjekt allerdings die Bedingungen der eigenen Entstehung in ihrer Ganzheit nie vollständig wird einsehen können, nie mit Sicherheit von sich wird behaupten können, wie es zu dem geworden ist, was es ist, trägt das Vorhaben der Entunterwerfung experimentellen Charakter. Es ist eine Annäherung an die Bedingtheit des eigenen Seins, eine Erprobung alternativer Möglichkeiten an den Grenzen der eigenen Gewissheiten, an den Grenzen des ontologischen Status. Doch solch eine Bewegung an den Grenzen, am Rand dessen, was die Schemata der Intelligibilität als (An-) Erkennbares umgrenzen und damit als Identifizierbares sichtbar werden lassen, birgt auch ein risikoreiches Unterfangen, so Butler, das für das Subjekt nicht weniger bedeuten könnte, als „sein schieres eigenes Sein zu gefährden, in seiner eigenen Ontologie fragwürdig zu werden, seine Anerkennbarkeit als Subjekt aufs Spiel zu setzen“ (Butler 2003b: 63 f.); das Subjekt laufe damit Gefahr,

Sanktionen ausgesetzt zu sein, die denjenigen widerfahren, „die der gesellschaftlichen Ordnung nicht entsprechen“ (ebd.: 64).

Kann das Subjekt sich dennoch in kritischer Absicht freiwillig an die Grenzen des Lebbaeren begeben? Kann es mit einer temporären Suspension der eigenen Existenzbedingungen liebäugeln, die zum einen die Grenzen dessen sichtbar werden lässt, die sein eigenes Dasein bestimmen, und zum anderen die Möglichkeit eröffnet, die ontologische ‚Demarkationslinie‘ für sich und oder für andere zu verschieben bzw. zu erweitern? Für Butler verortet sich gerade in diesem Wagnis, die eigenen Gewissheiten an den Grenzen unseres Wissens, an den Grenzen unseres Selbstverständnisses infrage zu stellen, die Möglichkeit, das Verhaftetsein mit den Normen in ihrer beschränkenden Weise zu lockern, sich dem restriktiven Zugriff ein Stückweit zu entziehen und damit die Rahmenbedingungen des Lebens zu erweitern (vgl. ebd.). Es geht ihr darum, die Vorstellung eines einheitlichen Subjekts im Sinne eines fortwährenden Experiments an den Grenzen unseres Wissens aufs Spiel zu setzen; ein Grenzgang, der andere Möglichkeiten als denkbare an den Grenzen des ontologisch etablierten Seins erscheinen lässt (vgl. Butler 2009: 361).⁴⁴ Daher plädiert sie für das aktive Betreiben einer Selbst-Dekomposition, einer kritischen Selbst-Enteignung, die den „Identitätsverlockungen widersteht“ (Butler 2001a: 122). Die damit verbundene „ontologisch unsichere Position“ (Butler 2002: 265) soll nicht vorschnell mit Strategien souveräner Selbstbehauptung aufzulösen versucht werden, sondern im Gegenteil soll der durchaus schmerzhafteste Zustand der Uneindeutigkeit offengehalten und damit ein Moment wider die Eindeutigkeit, wider die Vereindeutigung geschaffen werden.

Die Bereitschaft für eine „Selbst-Transformation“ (ebd.: 255) steht damit im Zeichen einer Ethik, die mit dem Bestreben Butlers verbunden ist, die Vorstellung eines kohärenten Subjektentwurfs zu dekonstruieren, und Kritik als widerständige und reflexive Praxis mit der Aufgabe verbindet, die Selbstverständlichkeit etablierter, intelligibler Subjektpositionen zu destabilisieren, um damit den diskursiven

⁴⁴ Ein Aspekt, den Butler mit Bezug auf die Arbeiten der amerikanischen Schriftstellerin und Aktivistin Gloria Anzaldúa in ihrem Buch *Macht der Geschlechternorm* (2009) akzentuiert und herausarbeitet (vgl. Butler 2009: 359).

Rahmen für ausgegrenzte, verworfene, nicht-intelligible Subjektpositionen zu öffnen. Denn kohärente Subjekt- und Identitätspositionen werden durch Differenzierungsakte gebildet, indem sie im Kontext regelgeleiteter Diskurse entlang von Identitätsnormen hervorgebracht werden, die sie von „einem Gebiet verworfener Andersheit“ (Butler 1994a: 44), von einem „konstitutiven Außen“ (ebd.; vgl. Butler 1997: 260), scheiden.⁴⁵ Die Schemata intelligibler Subjekt- und Identitätspositionen errichten ihre Grenzen über eine Logik der sozialen Verwerfung, indem andere mögliche Positionen ausgegrenzt und verworfen werden und damit ein diskursiver Claim entsteht, innerhalb dessen ein vorerst anerkennungswürdiges Leben als mögliches erscheint, solange es in Gehorsam gegenüber den hegemonialen Normen der Anerkennung geführt wird. Es ist ein gewisser Preis, welcher zu zahlen ist für die Errungenschaft sozialer Existenz.⁴⁶ Allerdings sind die Identitätspositionen, die durch identifikatorische Adressierungs- und Bezeichnungspraktiken gebildet werden, an die Ausschlüsse, die sie produzieren, konstitutiv gebunden. Denn das, was ausgeschlossen werden muss, um zu bestimmen, was oder wer ich bin bzw. sein kann, wird zum konstitutiven Fundament, wird zur konstitutiven (Außen-)Grenze des eigenen Selbst (vgl. Butler 1996: 18). Und eben die ausgeschlossenen, verworfenen Positionen an den Randzonen kultureller Intelligibilität müssen „wieder und wieder niedergemacht und begraben

⁴⁵ Zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit den Bezügen Butlers auf die Begrifflichkeiten der „Différance“ und dem „konstitutiven Außen“ bei Derrida siehe Antke Engel in ihrer Dissertation *Wider die Eindeutigkeit* (vgl. Engel 2002: 114 f.).

⁴⁶ Paul Mecheril und Melanie Plößer kritisieren in diesem Zusammenhang Butlers privilegierten Subjektstatus. Sie beziehen sich dabei u.a. auf die Äußerung Butlers, dass es aus ethisch-politischer Perspektive gilt, die Souveränität einbüßen zu müssen, um menschlich zu werden, und werfen die kritische Frage auf, was mit den Individuen ist, die letztlich den Status des Subjektes und damit den Umstand der Souveränität gar nicht erst erlangen und denen damit sowohl die Position verwehrt bleibt, politisch zu handeln und sich als widerständig zu artikulieren, als auch die Chance zu erhalten, menschlich zu werden (vgl. Mecheril/Plößer 2012: 146). Butler hat ihrerseits darauf verwiesen, dass das Subjekt in ihren Arbeiten „eine politisch privilegierte Instanz ist“ (Butler 2001b: 596). Was für sie bedeutet, dass das Individuum, will es den Status des Subjekts zu allererst erhalten, um sich positionieren und artikulieren zu können, auch genötigt sein kann, sich bestimmten Positionen zu unterwerfen, die marginalisierend und beschädigend sind (vgl. Butler 2001a: 99 f.; 2009: 57). Ins Zentrum ihrer Arbeiten rückt sie daher die Frage nach den diskursiven Prozeduren und Verfahren, die darüber entscheiden, wer überhaupt als anerkennungswürdig gilt und „wie und warum bestimmte Wesen nicht als Subjekte konstituiert werden“ (Butler 2001b: 596).

werden“ (Butler 1997: 163), um das Konstrukt einer kohärenten Identitätsposition fortwährend aufrechtzuhalten und das Eindringen der verwerflich gemachten Positionen zu verhindern. Aus diesem Grund müsse man sich, so Butler, im Kontext gesellschaftspolitischer Diskurse und Reglementierung immer wieder „die politische Frage nach den Kosten der Artikulation einer kohärenten Identitätsposition“ (ebd.) stellen, insbesondere dann, wenn „jene Kohärenz durch die Erzeugung, Ausschließung und Verwerfung verwerflich gemachter Gespenster erzeugt wird“ (ebd.).

Doch wenn zur Etablierung von Subjekt- und Identitätspositionen Akte der Differenzierung und damit zwangsläufig Ausschließungen anderer möglicher Positionen unvermeidbar sind, stellt sich die Frage, wie eine politische Forderung aussehen kann, in der sich die Kritik gegen eine Verwerfungslogik, gegen zurichtende Identitätsnormen, gegen exkludierende Mechanismen, in Stellung bringt und für eine inklusive Erweiterung von Lebensbedingungen plädiert, wenn ein solches Bestreben erneut partiell soziale Ausschlüsse produziert, die ihrerseits wiederum zur Bedingung für die Konturierung und Grenzziehung einer wie auch immer gearteten Neuartikulation oder Etablierung von Subjekt- und Identitätspositionen gehören. Butler entgegnet diesbezüglich, dass es kein Leben, keine gesellschaftliche und politische Ordnung, kein Subjektsein geben kann, ohne Prozeduren der Ausschließung, ohne eine Logik der Verwerfung (vgl. Butler/Laclau 1998: 240). Für Butler bilden Ausschlüsse nicht grundsätzlich ein Moment des Unbehagens, da sie für „jede diskursive Formation“ (Butler 1997: 281) und damit auch für jegliche Bildung von Subjekt- und Identitätspositionen unausweichlich konstitutiv sind. Daher kann es auch nicht darum gehen, die Logik der Verwerfung zu überwinden und für eine Formation des Subjekts jenseits der Exklusion zu plädieren.⁴⁷ Das

⁴⁷ Für Butler bildet die Vorstellung oder Forderung einer universellen Inklusivität ein nicht realisierbares Ideal (vgl. Butler/Laclau 1998: 238). Denn wenn man der differenztheoretischen Annahme folgt, dass Exklusionen für die Etablierung von Subjektpositionen konstitutiv sind, stellt sich nicht die Frage danach, ob bestimmte Positionen aus dem Diskurs ausgeschlossen werden, sondern es geht darum, die Begründungen und Legitimationen dieser Ausschließungen kritisch zu hinterfragen, die letztlich darüber

heißt aber im Gegenzug nicht, dass jede Form der Ausschließung als legitim anzuerkennen ist, sondern diese zu einem „Schauplatz ständiger politischer Anfechtung“ (Butler 1994a: 39) zu machen. Und die Ausübung dieser politischen Anfechtung verweist auf die Notwendigkeit und Bereitschaft, die Prozeduren der Ausschlussmechanismen und Grenzziehungen ebenso zu untersuchen und zu befragen wie die Infragestellung, Revidierung und Umarbeitung von etablierten Zuschreibungen und Kategorien, die notwendig waren und sind, um Identitätspositionen zu stiften und einzunehmen (vgl. Butler 1997: 302). Es geht darum, wie Butler betont, einer endgültigen totalisierenden Festschreibung von Identitätspositionen zu entgehen, ihr zu widerstehen und diese offenzuhalten, wie sie an anderer Stelle hervorhebt, wenn sie schreibt, „diesem letzten Wort müssen wir, meiner Ansicht nach, zuvorkommen“ (Butler 2006: 198), andernfalls „wäre die Möglichkeit verschlossen, mehr und anders zu werden, als wir geworden sind“ (ebd.: 197). Dieses Bestreben, ein potenzielles Werden und die Möglichkeit sozialer Veränderung in ihrer Offenheit und Unbestimmtheit zu bewahren und fortzuschreiben, beschreibt Butler als ein radikal-demokratisch angelegtes Projekt, welches sie mit der politischen Aufforderung und ethischen Verantwortung verbindet, ein Leben auf Zukunft hin zu ermöglichen. Denn „der Gedanke an ein mögliches Leben ist nur für diejenigen ein Luxus, die bereits selber wissen, dass es möglich ist. Für diejenigen, die weiter darauf hoffen, möglich zu werden, ist die Möglichkeit eine Notwendigkeit.“ (Butler 2009: 348.)

3.7 Bildungstheoretisch relevante Implikationen

Zur Erinnerung: Wenn Bildung als ein bedeutendes Moment von Subjektbildungsprozessen verstanden wird und jegliche Subjektwerdung durch das Moment von Verletzbarkeit gezeichnet ist, dann ließe sich davon ausgehen, dass zwischen diesen beiden Gegebenheiten eine gewisse Beziehung bestehen muss. Entlang der Arbeiten Peukerts wurde dargelegt, dass dieser in seinen pädagogischen, insbesondere in seinen

entscheiden, welche Ausschlüsse als legitim und welche als illegitim gerechtfertigt werden (vgl. Butler/Laclau 1998: 240).

bildungstheoretischen Ausführungen, die zentrale Frage aufwirft, was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein; und diese Frage stellt eine Leitidee seiner Arbeiten dar. Allerdings hat Peukert den systematischen, strukturlogischen Zusammenhang zwischen dem Umstand der Verletzbarkeit und dem der Bildung nicht weitergehend verfolgt. Darin liegt das genuine Erkenntnisinteresse dieser Arbeit, die daher die Aufgabe hat, Verletzbarkeit in ihrer Bedeutung für (Subjekt-)Bildungsprozesse herauszustellen. So geht es darum, aus den zuvor dargelegten subjekttheoretischen Arbeiten Butlers bildungstheoretisch relevante Aspekte zu extrapolieren. Die Extrapolation dieser Aspekte ist inhaltlich von dem spezifischen Forschungsvorhaben der vorliegenden Studie und von den noch ausstehenden Fragestellungen zur Entwicklung einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse geleitet. Darüber hinaus hat der reziproke Austausch zwischen theoretischer Ausarbeitung und Sichtung des empirischen Materials im Verlauf des Forschungsprozesses die Auswahl der Aspekte beeinflusst. Allerdings wird hier nicht der Anspruch erhoben, entlang der theoretischen Anleihen bei Butler eine systematisch-kohärente bildungstheoretische Lesart vorschlagen zu können.

3.7.1 Verletzbarkeit als Beschreibungsfigur für die Beschaffenheit konstitutiver Bedingtheit | Annäherung an eine Denkfigur

Wenn gleich sich der Begriff der Verletzbarkeit bzw. Verletzlichkeit (*vulnerability*)⁴⁸ auch auf unterschiedliche Weise durch die Arbeiten Butlers zieht und sie die Begrifflichkeit je nach thematischen und theoretischen Bezügen verschieden akzentuiert, erzählt bzw. entwirft sie doch entlang ihrer Arbeiten eine Geschichte des Subjekts, welches sich auf grundlegende Weise und durch verschiedene und vielfältige Art als verletzlich und enteignet vorfindet. Subjekte werden durch die Beziehung zu den Normen der Anerkennung ebenso wie durch die in Ab-

⁴⁸ Butler benutzt in ihren Arbeiten die Begrifflichkeiten *Verletzbarkeit* und *Verletzlichkeit* synonym. Andere Begrifflichkeiten, die diesem Themenbereich verwandt und diesem zuzuordnen sind, sich ihrer semantischen Bedeutung nach aber abgrenzen, stellt sie explizit heraus, um auf die verschiedenen Konnotationen zu verweisen und um Verwechslungen zu vermeiden (vgl. u.a. Butler 2011: 200 f.).

hängigkeit gründenden Bindungen zu anderen nicht nur als Subjekte konstituiert, sondern gleichzeitig als enteignete und verletzbar markiert. Diesen Umstand beschreibt Butler wie folgt:

„Das Selbst, das ich erst noch zu sein habe [...], ist zu Beginn in Bann geschlagen, gefesselt, und sei es durch einen Schauplatz der Gewalt, durch ein Verlassensein, eine Entbehrung, durch einen Mechanismus der Lebenserhaltung, denn so oder so ist eben das der Beistand, ohne den ich nicht sein kann, von dem schon mein bloßes Sein abhängt.“ (Butler 2007: 110 f.)

Dieser Umstand beschreibt für das Subjekt eine irreduzible Nachträglichkeit und Unergründlichkeit in Bezug auf die eigenen Anfänge, die es nie wird einholen und die es nie wird vollständig ergründen können, da sich diese – bevor das Subjekt als solches in Erscheinung treten kann – bereits weit im Dunkel der eigenen Entstehungsgeschichte befinden. Das Subjekt muss sich so eingestehen, dass die eigene konstitutive Verfasstheit die Spuren der verlorenen anderen in seine Formierung mit einbezieht, ebenso wie es sich bestimmten Bedingungen – Normen der Intelligibilität – unterwerfen muss, die es nicht selbst gewählt hat, aber denen es bis zu einem gewissen Grad entsprechen muss, will es den Status als anerkennungswürdiges Subjekt erlangen bzw. aufrechterhalten. Wie Butler vielfach ausführt, ist das Subjekt genötigt, „nach Anerkennung seiner eigenen Existenz in Kategorien, Begriffen und Namen zu trachten, die es nicht selbst hervorgebracht hat, und damit sucht es die Zeichen seiner eigenen Existenz außerhalb seiner selbst – in einem Diskurs, der zugleich dominant und indifferent ist“ (Butler 2001a: 25). Dennoch lebt das Subjekt in leidenschaftlicher Erwartung dieser Normen, es lebt in dem Begehren nach Anerkennung, weil dies die alternativlose Voraussetzung für die Möglichkeit sozialer Existenz bildet. Es ist dieses unbedingte Bestreben des Subjekts, im eigenen Sein zu beharren, das es wiederum von Beginn an verletzbar und anfällig macht für diskursive Zuschreibungen und Anrufungen, für Missachtungen und für Ausbeutung. Das Subjekt ist von Beginn an als grundlegend verletzbares eingesetzt und gleichzeitig aufgrund dieser konstitutiven Verletzbarkeit anfällig für Verletzungen und Verwundungen (*injurability*). Allerdings ist es für Butler wichtig darauf hinzuweisen, dass es verkehrt wäre, Verletzbarkeit lediglich auf die Möglichkeit zu

reduzieren, verwundet werden zu können. Denn Verletzbarkeit bedeutet in erster Linie auch belebender Bezug, eine ursprüngliche Empfänglichkeit (*primary receptivity*) und Empfindungsfähigkeit (*impressionability*), die überhaupt erst die Möglichkeit bereitstellt, berührbar und sensibel sowie empfänglich und ansprechbar zu sein (vgl. Butler 2010: 39 f.; 2011: 200; 2018: 305). „Tatsächlich liegt der Schluss nahe, dass unterschiedliche Kräfte uns bewegen, die unserem bewussten und begrenzten Selbst vorausgehen und über es hinausweisen.“ (Butler/Athanasίου 2014: 16) Wie Butler weiter ausführt, können wir uns als Subjekte in unserem Dasein „nicht verstehen, ohne die Vorstellung aufzugeben, das Selbst sei Grund und Ursache der eigenen Erfahrung“ (ebd.). Was letztlich den Umstand akzentuiert, dass das Subjekt in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und individuellen Ereignissen und Problemlagen nicht gänzlich den Ausgangspunkt dieser Erfahrung bildet, auch wenn es auf grundlegende Weise in diese involviert ist. Das Subjekt kann versuchen, diese Bedingtheit der eigenen Existenz zu verdrängen, sie zu leugnen, aber es wird sich nie von seinen konstitutiven Verhaftungen und Verlusten, von seiner unhintergehbaren Abhängigkeit (*dependency*) und Beziehungsförmigkeit, befreien können, da diese die Voraussetzung und Bedingung für das eigene Dasein bilden (vgl. Butler 2009: 44).

Somit „erscheint die Vulnerabilität als konstitutiv für subjektive Erfahrungen oder für das, was wir als relationale Erfahrung bezeichnen können. Damit wird Vulnerabilität nicht auf ein kontingentes Geschehen reduziert – das ich eher Erlebnis* und weniger Erfahrung* nennen würde. Anders gesagt: Vulnerabilität entzieht sich einer rein subjektiven Beschreibung oder der bloßen Registrierung eines Gefühls. Auch wenn wir dieses Gefühl manchmal haben – wenn wir beispielweise sagen: ‚Heute fühle ich mich besonders verwundbar‘ oder ‚Dieser Person gegenüber fühle ich mich verwundbar‘ –, selbst dann beziehen wir uns wohl auf eine allgemeinere Bedingung unserer Relationalität zu anderen Körpern und zu anderen Dingen, zu unterschiedlichen Kräften außerhalb unserer selbst, die uns dennoch in ungewollter und beständiger Weise affizieren können. Dies verweist auf ein strukturelles Moment der Vulnerabilität, das nicht auf eine bestimmte Situation oder das sporadische oder kontingente Erlebnis* des Sich-verwundbar-Fühlens reduziert werden kann“ (Butler 2018: 304 f., Hervorh. i. Orig. durch *).

Politisch argumentierend weist Butler des Weiteren darauf hin, dass für sie der Begriff der Verletzbarkeit in vielen ihrer Arbeiten mit dem Be-

griff des Prekären verbunden ist. Damit stellt sie die Frage nach den gesellschaftlich-diskursiven Regulierungsverfahren und Ausschlussmechanismen, nach den Normen der Anerkennung (vgl. Butler 2011: 203), die ihrerseits darüber entscheiden, welche Positionen im Diskurs und welche Leben letztendlich als verletzbar und schützenswert anerkannt sind. Verletzbarkeit lässt sich für Butler demnach nicht einfach als humanistische Konstante verstehen, auch wenn sie untrennbar mit der Subjektivierung verbunden ist, sondern für sie ist es wichtig herauszustellen, dass, diskurs- und anerkennungstheoretisch argumentiert, „die Verletzbarkeit, soweit sie irgendeinem menschlichen Subjekt zugeschrieben werden soll, grundsätzlich von den existierenden Normen der Anerkennung abhängig“ (Butler 2005a: 61) ist. Dies bedeutet wiederum, dass „eine Verletzbarkeit [...] wahrgenommen und anerkannt werden [muss], um in einer ethischen Begegnung eine Rolle zu spielen“ (ebd.: 60). Und, wie Butler ernüchternd weiter ausführt, es „gibt keine Garantie, daß dies geschehen wird“ (ebd.).

Der Umstand der Verletzbarkeit wird in den Arbeiten Peukerts vornehmlich als existenzielle Konstante verstanden, die zwar in ihrer Beschreibung auf die Fragilität, und damit auf die sinnliche Verletzbarkeit und Endlichkeit menschlichen Daseins verweist, für deren Achtung und Verantwortung Peukert eintritt, aber deren existenzielle Beschaffenheit er in ihren unterschiedlichen Dimensionen nicht gesondert beleuchtet. Demgegenüber liefert die Beschreibungsfigur der Verletzbarkeit, wie sie bei Butler angelegt ist, Anhaltspunkte, die es erlauben, die unterschiedlichen Facetten und Dimensionen der Auseinandersetzung des Subjekts mit der Bedingtheit des eigenen Daseins auf differenziertere Weise in den Blick zu bekommen und sie für eine eingehendere Untersuchung der Struktur des Selbst- und Weltverhältnisses ins Feld zu führen. Gerade durch die Verknüpfung der Verletzbarkeit mit den Bedingungen sozialer Anerkennung und dem Moment des Prekären wird die Frage nach den Bedingungen und Chancen innerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse aufgeworfen und rücken die sozialen, ökonomischen, kulturellen, rechtlichen und politisch-ethischen Aspekte in den Vordergrund, die ihrerseits wiederum in

einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Ausgestaltung eines Welt- und Selbstentwurfs stehen. Darüber hinaus trägt die Beschreibungsfigur der Verletzbarkeit dem Umstand Rechnung, dass sich die unentwegte Hervorbringung des Subjekts im Rahmen diskursiv-gesellschaftlicher Bedingungen nicht einfach in Begrifflichkeiten von Autonomie und Heteronomie überführen und erfassen lässt (vgl. Koller 2012: 61). Die Beschaffenheit der Subjektivation darf nicht als die Möglichkeit der oppositionellen Gegenüberstellung von Subjekt und Macht gedacht, sondern muss als Ausdruck radikaler Relationalität verstanden werden. Und diese paradoxal und ambivalent bedingte Prozesshaftigkeit der Subjektkonstitution gilt es für Analysen im Hinblick auf das Selbst- und Weltverhältnis zu berücksichtigen (vgl. ebd.).

3.7.2 Berührung mit konstitutiver Verletzbarkeit als Anlass für ein transformatorisches Prozessgeschehen

Butler legt in den verschiedenen thematischen Kontexten ihrer Arbeiten nahe, dass das Subjekt durch biografische Ereignisse, durch bestimmte gesellschaftliche und individuelle Begebenheiten und Problemlagen, in Berührung mit den Bedingungen der eigenen Existenz gerät (vgl. Butler/Athanasiou 2014: 16; Butler 2005a: 45) und sich damit der Verletzbarkeit, der Endlichkeit und Begrenztheit des eigenen Daseins, bewusst wird. Dies bezieht sich auf Ereignisse und Begebenheiten, in denen sich das Subjekt als irritiert, als erschüttert, als verletzt und als zutiefst fragwürdig in seiner eigenen Existenz erfährt. Ebenso verweist Butler darauf, dass bestimmte individuelle oder gesellschaftliche Ereignisse Gemütsregungen wie Angst, Trauer, Zorn und Verzweiflung, aber auch Rausch und Leidenschaft evozieren, die in ihrer affektiven Dimension für das Subjekt enteignend wirken und so ihrerseits ein Empfinden für das eigene verletzliche Dasein vermitteln (vgl. Butler/Athanasiou 2014: 16). Dies sind für das Subjekt Problemlagen, in denen die eigene Selbstgewissheit und Vorstellung von Souveränität und Autonomie verloren geht und damit das bisherige Selbst- und Weltverhältnis auf eindringliche Weise destabilisiert wird, Ereignisse und Erfahrungen, die letztlich „jene bewußte Selbstdarstellung stören, die wir gern von uns geben möchten, [...] die schon die Vorstellung, wir seien autonom

und beherrscht, unglaublich erscheinen lassen“ (Butler 2005a: 40). Dies verweist auf Begebenheiten, in denen sich das Subjekt „in seinem Blick auf die äußere Realität, in seinen politischen oder wissenschaftlichen Überzeugungen, in seinen Idealvorstellungen über sich selbst getäuscht sieht und etwas ihm bis dahin Wertvolles korrigieren oder aufgeben muss“ (Kreuzer-Haustein 2009: 39).⁴⁹

In ihrem Buch *Gefährdetes Leben* (2005) weist Butler darauf hin, dass sich das Subjekt, wenn es sich mit einem (Verlust-)Geschehen konfrontiert sieht, von dem es spürbar betroffen ist, anfänglich in gewisser Weise noch darauf vertraut, dass „eine gewisse Wiederherstellung der früheren Ordnung zustande kommen wird“ (Butler 2005a: 39). Allerdings besteht immer auch die Möglichkeit, so Butler, dass das Subjekt sich innerhalb dieses Geschehens den diskursiven Bedingungen des Daseins in seiner verletzlichen Beschaffenheit in einer Art und Weise überantwortet findet, dass es ihm nicht mehr gelingt, ohne Weiteres zu einer früheren Ordnung zurückzukehren. Und dass das Subjekt in solchen Momenten erfahren muss, nicht mehr genau zu wissen, wer es angesichts dieser Erfahrung des Ausgesetztseins, der Enteignung, der Entgrenzung, des Verlusts sein kann. Es erfahren muss, dass es sich in Bezug zu sich selbst, der Welt und anderen fragwürdig und unergründlich geworden ist (vgl. ebd.). Dass es in den Tiefen des eigenen Selbst mit etwas Rätselhaftem konfrontiert ist. Das Subjekt erfährt einen Zustand der Irritation, Verunsicherung und Ohnmacht, da es zunächst nicht einordnen kann, wovon es gerade getroffen und wieso es im Kontext dieses Ereignisses auf solche Weise erschüttert und ergriffen ist. Und in eben diesen Momenten, in denen sich das Subjekt als erschüttert und ergriffen erfährt, enthüllt und offenbart sich vielleicht etwas von dem, was auf den „Abdruck“ der „primären Sozialität“ verweist (vgl. ebd.: 45). Das Subjekt erhält in solchen Momenten einen Eindruck von der Bedingtheit der eigenen Existenz erhält, es gerät in Kontakt, in Berührung, mit der Verletzbarkeit des eigenen Daseins

⁴⁹ Dies trifft sich mit den Ausführungen Kollers, der zur Beschreibung von Anlässen für Bildungsprozesse den Begriff der Krise anführt und gleichzeitig betont, dass damit aber „keineswegs immer dramatische oder gar katastrophische Entwicklungen gemeint [sein müssen], sondern lediglich solche Situationen oder Konstellationen, in denen die relative Stabilität eines etablierten Welt- und Selbstverhältnisses in Frage gestellt wird“ (Koller 2012: 71).

gerät. Dem Subjekt wird in diesen Momenten gewahr, dass es erkennen muss, dass es auf eine viel grundlegendere Weise in seiner konstitutiven Verfasstheit durch eine Verletzbarkeit gezeichnet und enteignet ist, die gerade *nicht* episodisch ist, sondern das eigene Dasein unabänderlich von Beginn an begleitet und auszeichnet (vgl. Butler/Athanasidou 2014: 16; Butler 2018: 305). Diese Gewährwerdung steht wiederum in Beziehung zu einem möglichen Eingeständnis der existenziellen Bedingungen, denen man überantwortet und unterworfen ist. Es geht dabei, so Butler, um ein Eingeständnis „der Verlustspur, aus der man selbst hervorgegangen ist“ (Butler 2001a: 181 f.) und in gewisser Weise um die Bereitschaft des Subjekts, die verletzliche Bedingtheit der eigenen Existenz anzuerkennen. Im Kontext von Trauer und Melancholie zeigt Butler auf, dass das Wesen der Trauer im Gegensatz zur Melancholie in gewisser Weise darin besteht, die Bedingungen der eigenen Existenz zu akzeptieren. Sich auf den Prozess des Trauerns einzulassen und sich diesem zu überlassen; sich die eigene (Verlust-)Geschichte, die eigene Verletzbarkeit, die Bedingtheit der eigenen Existenz einzugestehen, bedeutet auch, aufgefordert zu sein, sich mit den Spuren, den Zeichen des eigenen Daseins auseinandersetzen zu müssen,⁵⁰ da sie in ihrer abwesenden Anwesenheit ihre Bedeutung nicht verloren haben, bilden sie doch das, was das Subjekt in seiner melancholischen Verfasstheit auszeichnet. Es bezeichnet eine durchaus schmerzhaftes Erkenntnis, die eine mögliche Ablösung, eine Verabschiedung von Überzeugungen und Gewissheiten, von Beziehungen und Bindungen nach sich zieht, die bisher für eine Sicherheit und Stabilität versprechende Vorstellung von sich, der Welt und anderen gestanden hat. Es bedeutet für das Subjekt, sich in diesem Prozessgeschehen in gewisser Weise von sich selbst verabschieden zu müssen und eventuell zu akzeptieren, dass es sich selbst ein Stückweit verlorengelassen muss, um sich im Angesicht dieses Prozessgeschehens auf andere Weise (wieder) zu finden. Es beschreibt eine konstitutive Beschaffenheit, die sich in einer Bewegung von Selbstverlust und Selbstfindung zeitigt. Es bedeutet die mögliche Verabschiedung von einer

⁵⁰ Erinnerungsarbeit in biografischen Zusammenhängen bedeutet somit immer auch Trauerarbeit, bezeichnet „die biografische Aufarbeitung eines Verlusts“ (Marotzki 2007: 96), wie Marotzki in Bezug auf Freud und Ricoeur hervorhebt.

gewissen Vorstellung von sich selbst als Subjekt, von „der Phantasievorstellung einer unmöglichen Herrschaft und damit der Verlust von etwas, das man nie besessen hat. Mit anderen Worten, ein notwendiger Schmerz“ (Butler 2007: 90). Und sich auf diesen (Verabschiedungs-)Prozess einzulassen, sich diesem zu überlassen, setzt einen durchaus schmerzhaften Veränderungsprozess in Gang, der eine „verwandelnde Wirkung“ (Butler 2005a: 38) nach sich zieht, eine Veränderung, die „möglicherweise für immer“ (ebd.) sein wird und „deren ganzes Ergebnis man nicht im voraus wissen kann“ (ebd.).

Die dargelegten Ausführungen Butlers ermöglichen zum einen, sich der erkenntnisleitenden These der vorliegenden Arbeit zu nähern, die die Berührung mit der Verletzbarkeit als einen möglichen Anlass für ein Bildungsprozessgeschehen postuliert. Zum anderen aber lässt sich innerhalb ihrer Ausführungen ein gewisser strukturlogischer Zusammenhang aufzeigen, der für eine weiterführende theoretische Ausarbeitung und eine empirische Analyse von Bildung aufschlussreich sein kann. Insbesondere lassen sich in den Ausführungen Butlers gewisse Strukturmomente ausmachen, die Rückschlüsse auf die Bedingungen und Verlaufsformen und eine Innenansicht von Bildung ermöglichen. Die Identifizierung und Herausarbeitung von Strukturmomenten innerhalb eines Prozessgeschehens verweist auf die Möglichkeit, diese in Bezug zu den Bedingungen des Selbst- und Weltverhältnisses, zur Lebenswirklichkeit des Subjekts setzen zu können, um so wiederum Anhaltspunkte dafür zu erhalten, durch welches Zusammenspiel innerer und oder äußerer Einflüsse und Faktoren ein potenzielles Bildungsprozessgeschehen vereitelt oder ermöglicht wird.

So lassen sich folgende Strukturmomente in eine gewisse Strukturlogik überführen: Zu Beginn des Prozessgeschehens steht für das Subjekt die Konfrontation mit biografischen Ereignissen und Problemlagen, in denen es in (1) *Berührung* mit den Bedingungen der eigenen Existenz gerät und damit die Verletzbarkeit des eigenen Daseins erfährt, eine Erfahrung, die dadurch gekennzeichnet ist, dass das Subjekt sich unter dem Eindruck der Ereignisse desorientiert, erschüttert und getroffen erfährt, wodurch sich eine Destabilisierung des bisherigen Welt- und

Selbstverhältnisses ereignet. Dies kann im weiteren Verlauf zu einer möglichen (2) *Gewahrwerdung* führen, in der sich für das Subjekt etwas von dem offenbart, was es in den Tiefen seiner Konstitution bestimmt, und zwar in dem Sinne, dass für das Subjekt eine bestimmte *Erkenntnis* in Bezug zu sich selbst, zur Welt und zu anderen wahr wird, sich als wahrhaftig abzuzeichnen beginnt und damit in das Bewusstsein des Subjekts einbricht.⁵¹ Während sich also die erste Phase des Prozessgeschehens dadurch auszeichnet, dass das Subjekt nicht zuordnen kann, wovon es derart ergriffen ist, besteht der Charakter der zweiten Phase eben darin, dass das Subjekt eine Ahnung davon erhält, was es bedeutet, dass es selbst oder andere von grundlegender Verletzbarkeit gezeichnet sind. Diese Erkenntnis, diese Einsicht, kann eine verwandelnde Wirkung haben. Damit es aber innerhalb dieses Prozesses zu einer Transformation im Welt- und Selbstbezug kommen kann, bedarf es eines gewissen (3) *Eingeständnisses*, einer gewissen einwilligenden *Bereitschaft* des Subjekts, sich diesem Prozess zu überlassen. Die Hingabe an dieses Geschehen kann damit als ein Wendepunkt im Bildungsprozess verstanden werden, in dem das Subjekt sich diesem Geschehen überlässt, und damit eine Wiederherstellung der bisherigen Ordnung nicht mehr möglich scheint und das Subjekt nunmehr aufgefordert ist, den Entwurf von sich selbst, der Welt und anderen neu gestalten zu müssen.

3.7.3 Unergründlichkeit als generatives Moment im Kontext performativ narrativer Erzählungen

Aus Butlers Überlegungen zur Performativität lassen sich weiterführende Anhaltspunkte für eine bildungstheoretische Lesart ableiten, die Aufschluss darüber geben können, wie sich die prozessuale Dynamik der Auseinandersetzung des Subjekts mit biografischen Ereignissen unter dem Eindruck existenzieller Verletzbarkeit theoretisch fassen

⁵¹ Allerdings sagt dies erst einmal noch nichts darüber aus, ob sich an diese Gewährwerdung, an die Einsicht in die Bedingungen der eigenen Existenz, ein substanzieller Veränderungsprozess anschließt. Denn wie sich zeigen wird, lassen sich entlang der Ausführungen Butlers ebenfalls Anhaltspunkte dafür finden, dass das Subjekt Strategien ergreift, um eine Berührung mit der Verletzbarkeit vergessen und ungeschehen zu machen zu.

lässt. Gerade die performative Selbstarbeit und Selbstpräsentation des Subjekts im Kontext diskursiver Gegebenheiten, in der es für das Subjekt um den unentwegten Versuch geht, performativ eine kohärente und kontinuierliche Identität entlang der Vorgaben der Intelligibilität erzeugen zu müssen, ermöglicht eine solche Lesart darzustellen. Wie Butler betont, ist das Vorhaben, „als substantivische Identität zu gelten [...], eine mühsame Aufgabe“ (Butler 2003a: 212), denn sie „beruht auf der ständigen und wiederholten Aufrufung der Regeln, die die kulturellen intelligiblen Verfahren der Identität bedingen und einschränken“ (ebd.). Es bezeichnet den diskursiven Zwangscharakter einer kohärenten und kontinuierlichen Identitätserzeugung, durch den das Subjekt aufgefordert ist, die eigene Geschichte entlang der Raster der Intelligibilität so gestalten zu müssen, dass die Möglichkeit, als anerkanntes Subjekt in Erscheinung treten zu können, gesichert erscheint. Dies gelingt allerdings vordergründig nur insoweit, als die performativ narrative Erzählung der eigenen Geschichte schlüssig und normkonform aufrechterhalten werden kann. Doch bildet das Subjekt nicht den „Ausgangspunkt“ seiner selbst: „Die Phantasie, die es zu einem solchen erklärt, kann ihre konstitutiven Beziehungen nur verleugnen, indem sie sie zum entgegengesetzten Gebiet reiner Äußerlichkeit umformt“ (Butler 1994a: 41). Damit wird allerdings die Vorstellung, mit sich selbst identisch sein zu können, ebenso wie die Vorstellung einer kohärenten Identität, eines souverän und autonom handelnden Subjekts, letztlich durchkreuzt und als phantasmatisches Ideal, als Trugbild, demaskiert. „Dies bedeutet, daß das autonome Subjekt die Illusion seiner Autonomie nur insofern aufrechterhalten kann, als es den Bruch, aus dem es sich konstituiert, verdeckt.“ (ebd.: 44) Das Subjekt ist also in gewisser Weise genötigt, die Zeichen der Verletzbarkeit, als Ausdruck für die Bedingungen einer in Abhängigkeit gründenden Existenz, unentwegt verschleiern zu müssen, um sich als vermeintlich autonomes und souveränes Subjekt hervorbringen zu können. Auf das vorliegende Forschungsanliegen bezogen lautet die Frage: Was geschieht in den Momenten, in denen das Subjekt erfahren muss, dass das ritualisierte performative Wiederholen der sozialen Kategorien, Begriffe und Normen sich trotz des Zwangscharakters einer diskursiven Grammatik der Intelligibilität nicht gänzlich aufrechterhalten lässt;

wenn es ins Stocken gerät, gar misslingt. Und dass dies für das Subjekt bedeuten kann, in der Konfrontation mit bestimmten gesellschaftlichen und individuellen Problemlagen auf eine Weise erschüttert und ergriffen zu sein, dass es die bisherigen identitätsstiftenden Normen nicht mehr ungebrochen zitieren kann, weil die Verwendungszusammenhänge in Bezug zu sich selbst, der Welt und anderen in gewissem Maße unergründlich und unverständlich geworden sind. Es sieht sich nicht mehr gänzlich im Stande, die bisherige Konstruktion, den bisherigen Entwurf des Selbst- und Weltverhältnisses aufrechtzuerhalten; und in solchen Momenten scheitert der Versuch des Subjekts, sich als kohärentes und kontinuierliches Subjekt hervorzu- bringen. Es gelingt damit dem Signifikanten der Intelligibilität nicht mehr vollständig, „die Einheit herzustellen, die er zu benennen scheint“ (Butler 1997: 301), eben die Einheit eines sich souverän und autonom wählenden Subjekts. Dies bedeutet letztlich, dass die konstitutive Instabilität des Subjekts zum Vorschein gelangt und in die Selbstgewissheit des Subjekts einbricht. Butler beschreibt diesen Vorgang folgendermaßen: „Ich werde durch meinen eigenen gesellschaftlichen Ursprung unterbrochen, und daher muss ich einen Weg finden, mir so über mich selbst klar zu werden: Ich stamme von etwas her, das mir vorausliegt und meine Grenzen überschreitet.“ (Butler 2007: 112) Das Subjekt findet sich in einer Situation wieder, in der es für das, was es erfährt, „kein fertiges Vokabular“ (Butler 2005a: 39) gibt, da das Subjekt in diesen Momenten mit einer Unergründlichkeit und Verletzbarkeit in Bezug zu den eigenen Daseinsbedingungen in Berührung gerät. Es kann zwar versuchen, diese Bedingtheit sprachlich zu erfassen und einzuholen, muss jedoch feststellen, dass die Faktizität des eigenen Daseins, die zu allererst die Voraussetzung für die Erzählung des Subjekts bildet, „sich der narrativen Form nicht erschließt“ (Butler 2007: 54), eine Situation, in der „die Grammatik des Subjekts keinen Halt findet“ (ebd.: 107). In solchen Momenten muss das Subjekt feststellen, „dass es seiner Erzählung keine Richtung geben kann“ (ebd.: 94). Die Erfahrung der Unergründlichkeit und der damit verbundenen Unfähigkeit, diese Erfahrung in Worte zu fassen, bedeutet für das Subjekt aber nicht, die eigene Geschichte nicht erzählen zu können. Vielmehr ist es ihm trotz des Moments der Unergründlichkeit in Bezug

zu sich selbst nicht gänzlich unmöglich, die Bedingungen der eigenen Entstehungsgeschichte zu erzählen, allerdings nur unter der Möglichkeit des in gewisser Weise Fabelhaften. „Immer bin ich dabei, etwas einzuholen, zu rekonstruieren, und es bleibt mir nichts anderes übrig, als jene Ursprünge, die ich nicht kennen kann, zu fiktionalisieren und fabulieren.“ (ebd.: 56) Dabei handelt es sich aber nicht einfach um die Rekonstruktion biografischer Ereignisse, die in der Vergangenheit liegen, denn die konstitutive Vorgeschichte des Subjekts hat „nie aufgehört, sich zu ereignen, und ist daher auch keine Vorgeschichte im chronologischen Sinne. Sie ist nicht abgetan, vorüber, in eine Vergangenheit verwiesen, die dann Teil einer kausalen, narrativen Rekonstruktion des Selbst würde“ (ebd.: 107). Dennoch bin ich in solchen Momenten auf mich selbst, auf meine Geschichte, auf mein Leben zurückgeworfen und erfahre mich „erneut selbst als radikal, vielleicht uneinholbar unwissend“ (ebd.: 94) in der Frage danach, wer ich eigentlich bin. Denn ich werde unter bestimmten Umständen „heimgesucht von etwas, wofür ich keine bestimmte Geschichte ersinnen kann. Ich kann nicht genau erklären, warum ich gerade so geworden bin, und meine Bemühungen um eine narrative Rekonstruktion unterliegen einer ständigen Überarbeitung“ (Butler 2007: 57). Damit verweist Butler auf den Umstand, dass ich als Subjekt entlang meines Daseins immer wieder solchen Situationen ausgesetzt sein werde, „in denen ich meine Geschichte nicht geradlinig erzählen kann, ich verliere den Faden und fange noch einmal an und habe etwas Wichtiges vergessen, das sich nur schwer noch einfügen lässt“ (ebd.: 93). Aus diesem Grund gerate ich „ins Grübeln und denke nach, ich denke, dass es einen roten Faden geben muss, aus dem sich eine Erzählung spinnen lässt“ (ebd.). Das Subjekt ringt unter diesem Eindruck von Verunsicherung und Unergründlichkeit buchstäblich um Fassung; denn es ist aufgefordert, eine neue bzw. andere Fassung von sich selbst herzustellen, die Erzählung der eigenen Geschichte neu bzw. anders anzusetzen, sie erneut gestalten, sie (um)deuten zu müssen. „Während ich an meiner Geschichte arbeite, erschaffe ich mich selbst in neuer Form, weil ich dem ‚Ich‘, dessen vergangenes Leben ich zu erzählen versuche, ein narratives ‚Ich‘ hinzufüge.“ (Ebd.: 56) Dieser Akt der Selbstgestaltung verweist auf ein generatives Moment, welches daran erinnert, dass die

Dinge des eigenen Lebens, der eigenen Geschichte, noch nicht ganz oder noch nicht angemessen erzählt sind. Unter dem Einfluss eines gewissen Gestaltungspotenzials im Kontext diskursiver Deutungsoffenheit ist es dem Subjekt möglich, sich dem ihm gegenüber indifferenten Diskurs in Erinnerung zu bringen, sich in diesen auf *andere* Weise einzuschreiben. Diese Prozesshaftigkeit besitzt das Potenzial, dass das Subjekt die Anfänge seiner Existenz, die es nicht kennen kann und die es dennoch schmerzhaft berühren, produktiv wenden und die Erfahrung dieser Bedingtheit neu bewerten, neu symbolisieren, repräsentieren und inszenieren kann.

Ausgehend von diesem Argumentationsstrang lässt sich an Ausführungen Kollers anknüpfen, der in seiner Butlerlektüre zur Weiterentwicklung einer Bildungsprozessstheorie gerade auf die Bedeutung der konstitutiven Intransparenz und Unverfügbarkeit des Subjekts im Bezug zu sich selbst, der Welt und anderen verweist. Er fragt danach, inwiefern sich diese Beschaffenheit für das Subjekt in der Ausgestaltung des Welt- und Selbstentwurfs zeigt bzw. welche Formen des Umgangs das Subjekt mit dieser Eigenschaft existenzieller Bedingtheit findet (vgl. Koller 2012: 58). Diese Fragestellung kann ihrerseits Anhaltspunkte dafür liefern, wie sich die Auseinandersetzung des Subjekts mit dem Umstand der Unergründlichkeit im Selbst- und Weltbezug theoretisch erfassen und beschreiben lässt. Dass die Berührung mit bzw. die Gewährwerdung der verletzlichen Dimension der eigenen Existenz immer wieder zu einem erneuten Anlass wird, die schmerzhafteste Grenze im Selbstbezug, die Unergründlichkeit, narrativ zu deuten und damit die eigene Geschichte neu bzw. anders erzählen zu müssen. Diese Erfahrung kann für das Subjekt zu einem möglichen Anlass, zu einer zum Teil unfreiwilligen Veranlassung werden, die Zeichen, Begriffe und Kategorien der eigenen Identität, der eigenen Existenz, performativ narrativ in ein neues Verhältnis setzen zu müssen, um sich letztlich gegenüber sich selbst, der Welt und anderen wieder glaubhaft verständlich machen zu können. Und es beschreibt damit auch den Versuch des Subjekts, den Bruch zu verschleiern, aus dem es sich konstituiert. Die Unergründlichkeit wird somit zum generativen und produktiven Gestaltungsmoment, welches wiederum potenziell neue

bzw. andere Lesarten möglich macht, die eigene (Lebens-)Geschichte um (Be-)Deutungen zu erweitern.

Im Hinblick auf ein methodisches Vorgehen wäre in der Analyse empirischen Materials danach zu fragen, wie sich also die Sicht in Bezug auf sich selbst, auf die Welt und andere verändert, wenn der Anlass für diese Veränderung die Gewährwerdung der eigenen Verletzbarkeit ist. Lassen sich in den Erzählungen, in den Gestaltungsweisen biografischer Erzählungen, gegebenenfalls narrative, gestalterische Figurationen ausmachen, in denen zu erkennen ist, dass das Subjekt aufgefordert ist, die eigene Geschichte neu ansetzen zu müssen? Oder lassen sich in den Erzählweisen, in den Erzählstrukturen, Phasen bzw. Momente der Unbestimmbarkeit finden, die das Subjekt gerade deshalb zwingen, sich innerhalb des Selbst- und Weltverhältnisses neu bzw. anders verorten zu müssen? Zeigen sich in dem Verlauf biografischer Gestaltungsweisen Irritationen oder Widerständigkeiten, die sich nicht einpassen lassen? Das Subjekt kann in seinen Darstellungen möglicherweise über ein Ereignis formal berichten, aber in der Darstellungsweise wird deutlich, dass sich die Bedeutung, der Sinn dieses Ereignisses, dem Subjekt (noch) nicht erschließt. Eine Analyse des empirischen Materials könnte weitere Anhaltspunkte dafür liefern, wie das Subjekt versucht ist, die Erfahrung der Unergründlichkeit, der Intransparenz bzw. Opazität, in die Struktur des eigenen Welt- und Selbstentwurfs einzupassen. Dabei muss es sich in den biografischen Erzählungen und Gestaltungsweisen, in denen das Subjekt über das eigene Leben oder das der anderen berichtet, nicht um rein sprachlich verfasste Artikulationen handeln, sondern es kann sich auch durch andere Gestaltungsweisen, Ausdrucksformen und Praktiken mitteilen.

3.7.4 Souveränitätsbestrebungen als Vermeidung eines Prozessgeschehens im Angesicht von Verletzbarkeit

Butler weist darauf hin, dass das Ringen mit den sozialen Normen, die „uns als gesellschaftliche Geschöpfe“ (Butler/Athanasidou 2014: 99) regieren, auch mit einem Risiko besetzt ist und dementsprechend vom Subjekt einen gewissen Mut erfordert. Denn die Umarbeitung der

diskursiven Gepflogenheiten, die „Auseinandersetzung mit [...] jenen regulierenden Idealen, die bestimmen, wer intelligibles Subjekt sein kann und wer nicht“ (ebd.: 98), kann für das Subjekt bedeuten, die eigene Anerkennbarkeit aufs Spiel zu setzen. Das Subjekt lebt in leidenschaftlicher Erwartung diese Gesetze, die die Anerkennbarkeit regeln; es hängt in seinem Dasein von ihnen ab, so dass eher zu erwarten wäre, dass die Subjekte die diskursiven Anrufungen, sozialen Normen und Kategorien akzeptieren und eine ordnungsgemäße performative Wiederholung der Normen anstreben und damit ihre zugewiesene Position behaupten, auch wenn dies mit Beschränkung, Beschämung und Beschädigung verbunden ist (vgl. Butler 2001a: 99 f.). Tatsächlich muss das Erleben krisenhafter gesellschaftlicher und individueller Problemlagen nicht zwangsläufig ein Eingeständnis der Verletzbarkeit der eigenen Existenz nach sich ziehen. So können Subjekte, aber auch Gruppen, Nationen und Staaten als Reaktion auf krisenhafte Ereignisse Strategien ergreifen, die darauf abzielen, die Vorstellung von Souveränität und Autonomie schnellstmöglich wiederherzustellen. Es geht für das Subjekt darum, den mit dieser Prozesshaftigkeit verbundenen Schmerz nicht spüren zu müssen, Abhängigkeit, Verluste und Beschränkungen des eigenen Daseins zu leugnen und damit das Eingeständnis einer irreduziblen Verletzbarkeit zu verweigern. Das Subjekt wählt Strategien, um diesen schmerzlichen und beängstigenden Zustand nicht um sich greifen zu lassen, ihn einzudämmen und damit „die Welt in eine alte Ordnung zurückzusetzen oder eine Phantasie zu nähren, wonach die Welt früher in Ordnung war“ (Butler 2005a: 47). Dies kann durchaus als ein nachvollziehbarer Versuch des Subjekts verstanden werden, die Konstruktion des Selbst- und Weltverhältnisses wieder in den etablierten und Sicherheit versprechenden Entwurf einzupassen, den Normen der Anerkennung zu folgen. In diesem Fall unterlässt es das Subjekt, die bisherigen epistemologischen Gewissheiten in Bezug zu sich selbst, der Welt und anderen weitergehend in Frage zu stellen, so dass es „daher an seinem Ort bleibt, seinen Ort bewacht“ (Butler 2009: 361). Indem das Subjekt die Vorstellung eines abgegrenzten und einheitlichen Subjekts nährt, weist es die Verletzbarkeit im Namen von Souveränität und Autonomie zurück.

Allerdings ist mit Blick auf ein Prozessgeschehen – als welches Bildung zu verstehen ist – darauf hinzuweisen, dass dieses nicht durch einen gradlinigen kontinuierlichen Verlauf gekennzeichnet ist, der sich in seiner Dynamik oder in seinem Ergebnis planen oder steuern ließe. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass der Verlauf eines solchen Prozessgeschehens als ein temporäres Oszillieren zu verstehen ist, ein zum Teil ambivalentes Schwanken des Subjekts zwischen einer möglichen Annäherung an die Gewissheit, sich von bestimmten Überzeugungen verabschieden zu müssen, und Phasen, in denen das Subjekt versucht sein wird, wieder ein gewisses Gefühl von Souveränität und Autonomie zurückzugewinnen. Peukert spricht in diesem Zusammenhang davon, dass es sich bei der Prozesshaftigkeit von Bildung um kein stetes Wachstum handelt, sondern um eine Entwicklung, die sich „als Wechsel von Stabilitätsperioden mit kritischen Phasen struktureller Transformation“ (Peukert 2003: 25) vollzieht.⁵² Allerdings geht er in seinen Ausführungen nicht explizit auf Situationen ein, in denen bestimmte Umstände und Bedingungen dazu beitragen, dass Bildungsprozesse verhindert werden bzw. sich nicht ereignen. Auch wenn Peukert darauf hinweist, dass es sich um eine schmerzhaft Prozesshaftigkeit handelt, ließe sich daraus lediglich implizit ableiten, dass das Subjekt eben aufgrund dieser affektiven Begleitumstände versucht sein könnte, dieses Geschehen zu vermeiden, sich dieser Prozesshaftigkeit nicht auszusetzen. Koller und Kokemohr verweisen auf Grundlage ihrer Forschungen zur Entwicklung einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse darauf hin, dass die Strukturen des etablierten Selbst- und Weltverhältnisses aller Erschütterung zum Trotz vielfach durch Strategien der „Abdunkelung, Abwehr, Negation, Diffamierung oder Umdeutung [...] aufrecht erhalten werden“ (Kokemohr 2007: 21) und es deshalb zu keiner Transformation kommt, da diese Strukturen auf grundlegende Weise – sowohl psychisch als auch habituell – ins Subjekt eingelassen sind (vgl. Koller 2012: 58, Anm. 20).

⁵² Oder wie Koller darauf hinweist, dass „es sich bei Bildungsprozessen aller Wahrscheinlichkeit nach nicht um einmalige und sich instantan vollziehende Akte [handelt], die unmittelbar im Vollzug zu erfassen wären, sondern um längerfristige Vorgänge“ (Koller 1999: 161).

Demnach stellt sich an diesem Punkt die Frage, ob es für die Analyse von Bildungsprozessen nicht aufschlussreich sein könnte, sich insbesondere *die* Strategien des Subjekts genauer anzuschauen, die darauf abzielen, sich der schmerzhaften Dimension im Rahmen von (Subjekt-)Bildungsprozessgeschehen zu entziehen. Denn diese könnten Anhaltspunkte dafür liefern, welche Umstände und Begebenheiten gerade dazu beitragen, dass sich ein mögliches Bildungsprozessgeschehen nicht ereignet bzw. vollzieht. Oder anders formuliert: Welche Bedingungen hätte das Subjekt vorfinden, hätten gewährleistet sein müssen, damit es sich der Prozesshaftigkeit von Bildung hätte überlassen können?

In Bezug zur vorliegenden Untersuchung von (Subjekt-)Bildungsprozessen im Zeichen der Verletzbarkeit wäre es für die empirische Analyse sodann aufschlussreich, ob und inwiefern sich dort bestimmte Ausdrucksformen, Gestaltungsweisen, Praktiken und Sprechakte des Subjekts zeigen lassen, die auf eine verstärkte Beteuerung und Demonstration von Souveränität und Autonomie verweisen. Denn die gesteigerten Souveränitätsbestrebungen könnten auch als Ausdruck dafür verstanden werden, dass das Subjekt unter dem Eindruck bereits vergangener individueller oder gesellschaftlicher Ereignisse in Berührung mit der eigenen Verletzbarkeit gekommen ist und nun im weiteren Verlauf versucht ist, diese Erfahrung zu kompensieren. Der analytische Einsatzpunkt einer empirischen Untersuchung wäre damit nicht die explizite Suche nach Anzeichen eines Geschehens, welches als mögliches Bildungsprozessgeschehen auszumachen wäre. Vielmehr würden die Strategien und Verhaltensweisen des Subjekts als Reaktion auf ein bestimmtes Ereignis in den Fokus rücken und damit etwas über die Ausgestaltungsmomente des Welt- und Selbstentwurfs verraten, innerhalb dessen sich das Subjekt unter dem Eindruck einer Berührung mit der Verletzbarkeit verorten, vergewissern und orientieren muss. Und eben dies bietet die Möglichkeit, etwas mehr darüber zu erfahren, welche Beweggründe, Umstände und Bedingungen dazu geführt haben, dass das Subjekt seine Souveränität und Autonomie beteuern muss und sich damit vielleicht einem möglichen Prozessgeschehen im Zeichen der Verletzbarkeit verschließt.

3.7.5 Resignifizierende Umdeutungen | Das Erproben alternativer Möglichkeiten als widerständige Praxis

Wie dargestellt, leitet die unentwegte performative Wiederholung die Konstitution des Subjekts an. Und in eben dieser andauernden Wiederholung eröffnet sich für das Subjekt die Möglichkeit, sich widerständig gegenüber den diskursiven Normen zu zeigen. Die andauernde Reiteration von Konventionen und Normen als notwendige Bedingungen der Subjektkonstitution, die entlang identitätslogischer Einschreibungs- bzw. Bezeichnungspraktiken verläuft, ist niemals vollständig determinierend. Denn neben aller Wirkmächtigkeit, die diese normativen Zuschreibungen besitzen, gelingt es ihnen nicht, die Begriffe und Sozialbeziehungen, die sie konstituieren, hermetisch einzuschließen und zu kontrollieren. Es gibt im Kontext performativer Bezeichnungspraxis keine identische Wiederholung, keine Ausfertigung desselben Sinns (vgl. Butler 1995: 299), vielmehr ist jede Wiederholung an das Moment der Differenz gebunden. Aus dem Spalt zwischen rezitierender Bezugnahme und Wiedereinsetzung ergeben sich Risse und Brüche; sie eröffnen die Möglichkeit für Umdeutung und Veränderung, für Resignifizierung. Die Chance, neue Lesarten, neue Artikulationsformen und Ausdrucksweisen hervorzubringen, besteht darin, dass bestimmte Zeichen, Sprechakte und Praktiken vom Subjekt angeeignet und anders als vorgesehen wieder in diskursive Bedeutungszusammenhänge eingeführt werden, mit dem ursprünglichen Verwendungszusammenhang brechen und dadurch neuartige Ligaturen bestehender Zeichen hervorbringen bzw. bestimmte Begriffe, Kategorien und Konventionen erst einmal „in eine potentiell produktive Krise“ (Butler 1997: 33) versetzen können. Dies zeichnet sich eventuell genau dann ab, wenn das Subjekt innerhalb des prozesshaften Ringens mit den gesellschaftlichen Bedingungen an einen Punkt gelangt, an dem es sich begrenzt und verletzt wiederfindet, der eigenen Verletzbarkeit gewahr wird und es vielleicht nicht mehr genügt, sich nur mit den Bedingungen der eigenen Existenz weiterhin zu arrangieren, diese bloß zu erdulden bzw. sich den Rastern der Intelligibilität zu fügen. Dies kann eintreten, wenn sich das Subjekt durch die Auseinandersetzung mit biografischen Ereignissen an einem Ort wiederfindet, an dem es die Grenzen der

individuellen und gesellschaftlichen existenziellen Möglichkeitsbedingungen und Regulierungsmechanismen in ihrer beschränkenden und verletzenden Weise erfährt (vgl. Butler 2002: 255; 2009: 13). Ein möglicher Schmerz, verstehen bzw. fühlen zu müssen, bestimmten sozialen Normen zu entsprechen, die es nicht gewählt hat und die es selbst vielleicht nie gewählt hätte, aber denen es doch in gewisser Weise entsprechen muss. Das Subjekt muss sich den Regeln eines normativen Diskurses unterwerfen, welcher dem eigenen Leben gegenüber in gewisser Weise gleichgültig ist (vgl. Butler 2007: 50 f.). Es muss erfahren, dass die gesellschaftlichen Bedingungen mit ihren Normen, Begriffen und Kategorien eventuell nicht ausreichen bzw. zu eng gefasst sind, so dass das Subjekt zu spüren bekommt, dass die Normen der Anerkennung bereits in gewisser Weise darüber entschieden haben, wer es innerhalb des Diskurses und der Schemata der Intelligibilität sein kann. Oder es muss erfahren, dass es etwas zu werden beginnt, für das es in dem vorherrschenden Diskurs, vor dem Hintergrund kultureller Intelligibilität, keinen anerkannten Platz gibt (vgl. Butler 2002: 259). Eine widerständige Praxis entsteht dann, wenn das Subjekt beginnt, sich aus den Verstrickungen mit den sozialen Normen ein Stückweit zu lösen und sich selbst und die ihm zugewiesene intelligible Position im Diskurs zu hinterfragen. Das Subjekt findet sich in einer fragenden, einer kritischen Beziehung zu den Normen wieder, die als eine Annäherung an die Bedingtheit des eigenen Seins zu verstehen ist und die Chance für ein resignifizierendes, experimentelles Erproben alternativer Möglichkeiten an den Grenzen der eigenen Gewissheiten in Bezug zu sich selbst, zur Welt und zu anderen eröffnet. Im Sinne eines potenziellen „Modus der Selbstgestaltung“ (Butler 2007: 34) besteht für das Subjekt die Möglichkeit, „im Ungehorsam gegenüber den Prinzipien, von denen man geformt ist“ (Butler 2002: 255), andere Entwürfe von sich, der Welt und anderen performativ zu erproben und auszuloten.

Allerdings kann das Subjekt sich innerhalb der Auseinandersetzung mit den sozialen Normen nicht außerhalb des Diskursiven begeben und ist daher unweigerlich angehalten, die diskursiven Bedingungen und „Gepflogenheiten“ durch- und umzuarbeiten (vgl. Butler 1994b: 126), die den Schauplatz für dessen Zustandekommen bereitstellen. Daher

bedeutet eine kritisch motivierte Entunterwerfung gegenüber den sozialen Normen für das Subjekt nicht weniger, als das Bestreben nach Anerkennung ein Stückweit suspendieren zu müssen und sich damit selbst ins Ungewisse und Unbekannte hin zu überschreiten, und zwar ohne die Effekte in Gänze abschätzen zu können, die es durch sein ungehorsames Erproben alternativer Möglichkeiten bewirkt. Und dennoch ist das Betreiben, an das potenziell anders Mögliche zu erinnern und damit den diskursiven Rahmen für andere Positionen zu öffnen, eine solche kritische Bewegung, die einen möglichen Einbruch des Kontingenten in die bestehenden Vorstellungen einer vermeintlich ontologischen Ordnung evoziert. Einer vermeintlich ontologischen Ordnung, die ihren metaphysischen Geltungsanspruch und ihre Legitimität als alternativlose und unhinterfragbare Größe durch essentialisierende und naturalisierende Strategien der Macht generiert und verteidigt; die die Begrifflichkeiten und Kategorien des Lebens mit ontologischem Status ausstattet und als Wahrheit legitimiert. Einer Wahrheit jedoch, die von dieser Welt ist (vgl. Foucault 1978: 51), und auf eben jenen Konstruktionsprozess, auf die diskursiven Regulierungsverfahren verweist, die durch vielfältige Zwangsmechanismen eine Ordnung der Wahrheit etablieren. Die Bereitschaft, sich auf diesen Prozess einzulassen, schärft das Bewusstsein für die beschränkenden diskursiven Mechanismen, für den „verblasste[n] gesellschaftliche[n] Text“ (Butler 2001a: 182), schärft und deckt die konstitutiven Bedingungen des Subjektseins in ihrer verletzlichen Dimension auf. Dieser Prozess wirkt gerade nicht privatisierend, sondern bringt im Gegenteil „die Beziehungsbande zum Vorschein“, die uns prägen und uns damit „ein Gefühl für politische Gemeinschaft“ (Butler 2005a: 39) vermitteln. Diese Einsicht schafft nicht nur ein Bewusstsein für die eigenen Beschränkungen, für die eigene Verletzbarkeit, sondern sie schafft darüber hinaus ein mögliches Bewusstsein für eine gemeinsam geteilte Verletzbarkeit, die den Horizont der selbstbezüglichen, narzisstischen Sorge um sich selbst durchbricht und so den Raum für eine teilnehmende Achtsamkeit und Sorge für den Anderen öffnet. Dies hält die Chance bereit, „die Unerträglichkeit des Ausgesetztseins als Zeichen, als Erinnerungsposten einer geteilten Verletzlichkeit [...], eines geteilten Risikos“ (Butler 2007: 135) zu begreifen, indem diese

unabänderliche Beschaffenheit, die das Subjekt in den Grundfesten seiner Existenz betrifft, die es in seiner Bedingtheit auszeichnet, für die Verletzlichkeit und Betroffenheit anderer sensibilisiert.

Peukert hat in seinen bildungstheoretischen Ausführungen die reflektierende Urteilskraft als ein Merkmal von Bildung bestimmt, und zwar dergestalt, dass das Subjekt in der Lage ist, eine kritische und widerständige Haltung gegenüber den gesellschaftlichen Bedingungen zu entwickeln und damit auch die Fähigkeit erlangt, nicht nur „diese oder jene Verhaltensweise und Überzeugung“ zu hinterfragen, „sondern die Bezugskriterien selbst“ (Peukert 2015f: 134) einer kritischen Überprüfung zu unterziehen. Für dieses kritische Moment, das als ein Kriterium von Bildung verstanden wird, finden sich in den Ausführungen Butlers ebenfalls bildungstheoretisch relevante Anhaltspunkte. Diese wurden bereits sowohl von Koller als auch insbesondere von unterschiedlichen Autorinnen im Zusammenhang mit einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse ausgeführt und diskutiert (vgl. Lüders 2007; Rose 2012; Kleiner 2015). Bildungsprozesse wären demnach so zu verstehen, dass bisherige Positionen, Begriffe, Kategorien und Zuschreibungen angeeignet und so umgedeutet werden, dass damit eine Veränderung der bestehenden Normen und Konventionen möglich wird (vgl. Rose/Koller 2012: 93). Allerdings sagt die Infragestellung von etablierten Normen durch die Möglichkeit resignifizierender Umdeutung und der damit potenziell verbundenen Entstehung neuer Lesarten erst einmal noch nichts über die inhaltliche Aus- bzw. Stossrichtung dieses Prozessgeschehens, dieser Umdeutung, aus. Damit ist die Frage nach den normativen Implikationen von Bildung aufgeworfen. Auch hierfür lassen sich in den Arbeiten Butlers Anhaltspunkte ausmachen. Denn sie weist in dem Zusammenhang mit dieser Problemstellung ihrerseits darauf hin, dass die Resignifizierung als Möglichkeit der Umdeutung von bestehenden Kategorien, Begriffen und Konventionen zwar eine politische Ressource darstellen kann, allerdings betont sie ebenso deutlich, dass allein die Möglichkeit und das Bestreben einer Umdeutung noch „keine Politik ist, für eine Politik nicht ausreicht“ (Butler 2009: 353). Insbesondere dann nicht, wenn es

darum geht beantworten zu müssen, welche Veränderung, welches innovatorische Geschehen als wertvoll legitimiert wird und welches nicht? Das Entscheidende an diesem Punkt sei, so Butler, dass die Normen, die zur Beantwortung und Entscheidung solcher Fragen herangezogen werden würden, sich nicht aus dem Prozess der Umdeutung ableiten lassen. Sondern diese Entscheidungsfindung muss durch etwas geleitet werden, was Butler als radikal demokratischen Prozess bezeichnet (vgl. Butler 2009: 355), ein Prozess, der die Umdeutung in ihrer Ausrichtung bestimmt. Der Fokus, so Butler, liege dabei darauf, dass solche Entscheidungen daran gemessen, dahingehend überprüft und gefunden werden müssen, ob mit diesen Entscheidungen ein Beitrag geleistet werde, die Grenzen des Intelligiblen, die Grenzen des „lebbar Lebens“ (ebd.: 11), zu erweitern. Oder anders formuliert: Diese Entscheidungen sind mit der verantwortungsvollen Aufgabe verbunden, danach zu fragen, „worin eine weniger gewalttätige Zukunft bestehen wird, wie eine integrative Bevölkerung aussehen wird, was konkret ausgedrückt dazu verhelfen wird, die Ansprüche auf Universalität und Gerechtigkeit zu erfüllen“ (ebd.: 355). Eine ethisch-politische Aufgabe und Forderung, die sich inhaltlich – wenn auch unter anderen theoretischen Voraussetzungen – mit den bildungstheoretischen Ausführungen Peukerts in Zusammenhang bringen lässt, der seinerseits – wie mehrfach betont – danach fragt, „was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“ und wie „eine Transformation der gegenwärtigen Verfasstheit der Gesellschaft erreicht werden kann, so daß insgesamt Überleben möglich erscheint, ohne dass einer immer größeren Anzahl von Menschen eine humane Existenzform verweigert wird“ (Peukert 2003: 23).

Zusammenfassend ließe sich also als inhaltliches Kriterium für Bildungsprozesse im Zeichen der Verletzbarkeit formulieren, dass sich in diesem Prozessgeschehen eine Sensibilisierung für die eigene Verletzbarkeit und oder die der Anderen einstellt, die eine geschärfte Wahrnehmung und eine kritisch reflexive Haltung gegenüber den bestehenden gesellschaftlich-diskursiven Verhältnissen und Bedingungen bewirkt. Dass es durch die Berührung mit der Verletzbarkeit zu einer Infragestellung bestehender Normen durch das Subjekt kommt, in

deren Folge es aufgefordert ist, im Sinne einer Suchbewegung, für die bisherigen Zeichen, Begriffe und Kategorien der eigenen Existenz neue bzw. andere Verständigungsmöglichkeiten zu finden, die wiederum für das Subjekt mit neuen Handlungsmöglichkeiten verbunden sein können. Diese neuen Handlungsmöglichkeiten können ihrerseits eine verändernde Wirkung auf persönliche und gesellschaftliche Verhältnisse entfalten. Die Anmerkungen decken sich mit den Ausführungen verschiedener Autorinnen und Autoren, die in diesem Zusammenhang bereits darauf hingewiesen haben, dass die Umdeutungsversuche von Subjektpositionen, die durch das Durcharbeiten diskursiver Gepflogenheiten zustande kommen und gegebenenfalls neue bzw. andere Lesarten hervorbringen, ihrerseits Auswirkungen auf individuelle und gesellschaftliche Bedingungen und Verhältnisse haben können (vgl. u.a. Kleiner 2015: 122 f.), ohne dass die Umdeutungen von Beginn an kritisch intendiert gewesen sind. Deshalb scheint es für das methodische Vorgehen der empirischen Analyse angebracht, den Fokus der Untersuchung auf die Orientierungs- und Verortungsprozesse des Subjekts im Spannungsfeld des Selbst- und Weltverhältnisses zu richten, bevor es darum gehen wird, die gewonnenen Erkenntnisse vor dem Hintergrund potenziell möglicher Umdeutungs- und Veränderungsprozesse im Sinne einer widerständigen Handlungsfähigkeit des Subjekts zu beleuchten. Es wäre also danach zu schauen, inwiefern sich im empirischen Material Anhaltspunkte dafür finden bzw. rekonstruieren lassen, die Auskunft darüber geben, wie die Subjekte unter dem Eindruck biografischer Ereignisse in Berührung mit der eigenen Verletzbarkeit gelangen und dadurch in eine fragende Beziehung zu den Bedingungen des Selbst- und Weltverhältnisses geraten. Eine fragende Beziehung, die die Begrenzungen durch die diskursiven Normen möglicherweise in Erscheinung treten lässt und darüber hinaus gegebenenfalls Umdeutungsprozesse sichtbar macht, die eine Verschiebung und oder Erweiterung von bisherigen Positionen, Zeichen und Kategorien zur Folge haben.

3.8 Zwischen Theorie und Empirie | Ein Übergang

Es stellt sich im Anschluss daran die Frage nach den Möglichkeiten einer qualitativen empirischen Untersuchung von (Subjekt-)Bildungsprozessen. Denn es ist davon auszugehen, dass die zuvor herausgearbeiteten philosophischen, abstrakt-theoretischen Denkfiguren und deren potenzielle Anhaltspunkte für eine Analyse von (Subjekt-)Bildungsprozessen sich in ihrer argumentativen Stringenz, Kausalität und zum Teil normativ aufgeladenen Bedeutung nicht ohne Weiteres im empirischen Material ausmachen lassen, sondern wenn überhaupt, nur in einer Annäherung, in einer rekonstruierenden und inhaltlich weiter ausgelegten Übersetzungsleistung, erschlossen werden können. Andernfalls birgt dies die Gefahr, den zu untersuchenden Gegenstand unter den zuvor entfalteten Theorierahmen zu zwingen. Denn im Rahmen der Untersuchung werden zwangsläufig Zuschreibungen vorgenommen, indem die subjektiven Deutungsmuster und Verarbeitungsstrategien von biografischen Selbst- und Welterfahrungen der Jugendlichen als *eben solche* identifiziert und in ihrem Bedeutungsgehalt als *etwas* rekonstruiert werden, um sie dann im Kontext bildungstheoretischer Zusammenhänge diskutieren zu können.

Um dieser Problematik in Ansätzen Rechnung tragen zu können, ist die Analyse methodisch dahingehend geleitet, in einer ersten Annäherung die jeweiligen Gestaltungselemente des empirischen Materials schrittweise deskribierend und rekonstruierend zu sichten und zu erschließen, um seinen eigengesetzlichen inhaltlichen Struktur- und Gestaltungsmomenten Raum zu geben, ohne diese vorschnell unter die forschungsleitende Fragestellung zu subsumieren. Erst in einem weiteren Analyseschritt werden die extrapolierten bildungstheoretisch relevanten Aspekte an das empirische Material herangetragen. Dieser letzte, interpretative Schritt folgt der Frage, inwiefern die Berührung mit der konstitutiven Verletzbarkeit als Anlass für eine Transformation, für eine Veränderung im Selbst- und Weltbezug, zu verstehen ist. Und inwiefern sich weiterführend erörtern lässt, ob und welche Darstellungen und gestalterischen Momente innerhalb des empirischen Materials sich als (Subjekt-)Bildungsprozess rekonstruieren und qualifizieren lassen. Dies bedeutet aber auch, dass nicht zwingend alle zuvor herausgear-

beiteten bildungstheoretisch relevanten Aspekte gleichermaßen Eingang in die Analyse finden. Es wird versucht, den Analyseprozess dabei so offen wie möglich zu gestalten, so dass auch widerständige oder neue Aspekte und Lesarten ernstgenommen werden können.

Ist der Mensch zum zweiten Mal geboren, äußert er sich ganz anders über sich: „Bevormundet mich nicht, lauft mir nicht nach, verfolgt nicht jeden meiner Schritte, [...] mit keinem Wort erinnert mich an meine Wiege! Ich bin ein selbständiger Mensch.“

(Wassili Suchomlinski)

4. Adoleszenz als Möglichkeitsraum für (Subjekt-)Bildungsprozesse | Ein Exkurs

Die Entscheidung, eine empirische Untersuchung bzw. Datenerhebung mit adolescenten Jugendlichen durchzuführen, basiert auf meiner persönlichen längjährigen Erfahrung in der Arbeit mit Jugendlichen im Kontext verschiedener Bildungsmaßnahmen und damit verbunden mit einer unmittelbaren Teilhabe an den für die Adoleszenz charakteristischen Entwicklungsprozessen. Bezogen auf die inhaltliche Stoßrichtung dieser Arbeit, die gerade nach den Bedingungen und Voraussetzungen für Bildungsprozesse fragt, besteht das Ziel vorrangig darin, den Jugendlichen selbst Möglichkeit und Raum zu eröffnen, ihre subjektiven Deutungsmuster biografisch kontingenter Selbst- und Welterfahrung auszudrücken, das heißt als Expertinnen und Experten ihrer eigenen Lebenswirklichkeiten wahrgenommen zu werden und ihre Erfahrungen und Gefühle gestalterisch zu artikulieren (vgl. Wischmann 2010: 120 f.). Die theoretisch-methodische Relevanz bzw. Begründung für eine empirische Datenerhebung mit gerade dieser Zielgruppe zeigt sich daran, dass seit geraumer Zeit verstärkt theoretische Arbeiten entstanden sind, die die Adoleszenz als Entwicklungsphase vom Kind zum Erwachsenen und die damit einhergehenden Veränderungen und Wandlungen im Selbst- und Weltbezug der Jugendlichen für die empi-

rische Untersuchung von (Subjekt-)Bildungsprozessen hervorgehoben haben (vgl. u.a. King/Koller 2006; Wischmann 2010; Kleiner 2015).⁵³

Im Folgenden geht es darum, kurz zu skizzieren, inwiefern die Dynamiken der Adoleszenz sich als Möglichkeitsraum für (Subjekt-)Bildungsprozesse begreifen lassen.

Hinsichtlich adoleszenzspezifischer Fragestellungen hat insbesondere Vera King im Anschluss an die Arbeiten von Erikson die Adoleszenz als „psychosozialen Möglichkeitsraum“ (King 2013: 41) weiterentwickelt, in welchem es für die Jugendlichen darum geht, „die eigenen Potenziale und Ressourcen ausschöpfen zu lernen und sich zugleich mit den jeweiligen Einschränkungen der eigenen biografischen Möglichkeiten zu konfrontieren“ (King 2002: 92). Dabei ist die Adoleszenz als Moratorium nicht losgelöst zu betrachten von modernen historischen und gesellschaftlichen Wandlungsprozessen. Denn in der Adoleszenz, also in dem Übergang vom Kind zum Erwachsenen, geht es nicht mehr länger einfach um das notwendige, vorgezeichnete Durchlaufen einer Statuspassage, „die lediglich der Reproduktion sozialer Strukturen und der Weitergabe gesellschaftlicher Funktionen“ (Wischmann 2010: 37) dient. Vielmehr wird mit dem Begriff der Adoleszenz dem Umstand Rechnung getragen, dass sich die Strukturmomente dieser Lebensphase unter den Vorzeichen moderner bzw. postmoderner gesellschaftlicher Entwicklungen gewandelt haben und sich in ihrer Qualität nicht mehr bruchlos mit dem Begriff der Jugend als Lebensphase, als Übergang vom Kind zum Erwachsensein, fassen lassen. Denn die Adoleszenz, wie King hervorhebt,

„bezeichnet nicht einfach eine Lebensphase, sondern die potenzielle *Qualität* dieser Übergangsphase, ein psychosozialer Möglichkeitsraum zu sein, der in sozial und kulturell variierender Weise die Verarbeitung des Verlusts der kindlichen Welt zulässt und das notwendige spielerische Experimentieren mit Größenphantasien, mit Attacke und Versöhnung, Trennung und Wiederfindung ermöglicht“ (King 2002: 93, Hervorh. i. Orig.).

⁵³ Peukert hat in seinen theoretischen Ausführungen ebenfalls darauf hingewiesen, dass gerade „Adoleszenz und frühes Erwachsenenalter“ (Peukert 2003: 25) als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse verstanden werden können, da insbesondere innerhalb dieser Entwicklungsphasen die Fähigkeit erworben wird, sich zu sich selbst und der Gesellschaft ins Verhältnis zu setzen und „sich die Welt anders konstruiert zu denken“ (ebd.).

Bezogen auf das vorliegende Forschungsvorhaben werden daher adolleszente Ablösungs- und Umgestaltungsprozesse als eben ein solcher Möglichkeitsraum für (Subjekt-)Bildungsprozesse begriffen (vgl. King/Koller 2006). „Bisher Gelebtes kann auf andere Weise gesehen und erlebt werden“ (King 2007: 37), gerade indem die Adoleszenten als Akteure gestaltend in ihre eigene Biografie eintreten und sich gleichermaßen reflexiv zu den Bedingungen ihres Gewordenseins ins Verhältnis setzen müssen (vgl. King/Koller 2006: 10). Sich selbst dabei als Frage zu entdecken und zugleich die Bedingungen, den Ursprung und die Herkunft ihres Selbst in Frage zu stellen, bildet dabei ein zentrales Moment. King beschreibt dies auch als „Lebensgeschichtliches Paradigma [...] in dem die berühmte mythische Identitätsfrage *Wer bin ich?* immer auch heißt *Woher komme ich?*“ (King 2007: 37, Hervorh. i. Orig.) oder „*Wer will ich sein?*“ (King 2000: 53, Hervorh. i. Orig.). Fragen, die sich allerdings nicht in einem solipsistischen Selbstbezug vollziehen, sondern im Kontext sozialer Beziehungen und intergenerationaler Dynamiken, was für die Adoleszenten die Herausforderung impliziert, nicht nur der Frage nachzugehen, wer sie sind, sondern insbesondere auch zu ergründen, wer sie im Verhältnis zu anderen und wer die anderen im Verhältnis zu ihnen selbst sind (vgl. Keupp et. al. 2006: 95). Dieses Bewusstwerden der eigenen und dennoch sozial interdependent strukturierten Identität konturiert dabei eine ambivalente Doppelstruktur von Entzogenheit und Versprechen, von „Wirklichkeit und Möglichkeit“ (Mollenhauer 2008: 170)⁵⁴, von Angewiesenheit und Souveränität, von Abhängigkeit und Autonomie. Es ist ein oft durch schmerzhafteste Momente begleiteter Prozess, in dem sich neben neu eröffnenden Möglichkeiten auch der Schmerz und die Trauer über das verstärkte Loslösen aus familiären Bindungen und damit aus „kindlichen Beziehungsgewissheiten“ vollziehen (vgl. Seydel 2008: 168). Es handelt sich um eine existenzielle, ambivalente Suchbewegung, ein

⁵⁴ Klaus Mollenhauer führt diese vom Subjekt zu erbringende ambivalente Doppelbewegung im Rahmen von Identitätsfindungsprozessen weiter aus, wenn er schreibt: „Dieses Ich wird sich nicht dadurch durchsichtig, daß es sich eindeutig und nur als einerseits konventionelles und andererseits als den Konventionen konfrontiertes Ich deutet, sondern dadurch, daß es sich in die Schwebel bringt [...]. Die Erläuterung dessen, ‚was ich bin‘, wird zu einem Balanceakt nicht nur zwischen Rolle und Ich, sondern auch zwischen Gegenwart und Zukunft, Wirklichkeit und Möglichkeit.“ (Mollenhauer 2008: 170)

Oszillieren zwischen der Sehnsucht bzw. der Suche nach Anerkennung und Zugehörigkeit sowie dem Bestreben, sich gerade von familialen Bindungen unabhängig zu machen, ein „sich-Entfernen vom sicheren Hafen“ (King 2013: 105) und damit verbunden der Übergang in ein transitives „Anerkennungsvakuum“⁵⁵, das die Adoleszenten aushalten und durchstehen müssen (vgl. King 2007: 34), um sich in Abgrenzung zu ihren Eltern und zu ihrem kindlichen Ich neu positionieren zu können.

„Individuation gelingt in dem Maße, wie es Adoleszente aushalten können, gerade in ein *Anerkennungsvakuum* einzutreten, die damit verbundenen Schmerz-, Einsamkeits- und Verlustempfindungen auszuhalten und diese Erfahrung produktiv zu wenden. Gerade in dieser Verfasstheit werden Gleichaltrige als Bündnispartner und jugendkulturelle Praktiken besonders wichtig.“ (King 2013: 67 f., Hervorh. i. Orig.)

Denn in der Adoleszenz nimmt das „außerfamilial ausgerichtete Explorationsverhalten“ (King/Koller 2006: 10) der Heranwachsenden verstärkt zu und die Beziehungen und Freundschaften zu Gleichaltrigen, zur Peergroup, gewinnen an Bedeutung. Im Kontext von Beziehungen unter Gleichaltrigen geht es um die Auseinandersetzung mit solchen altersspezifischen Entwicklungsaufgaben. Selbst- und Fremddeutungsmuster werden entworfen, umgestaltet und abgeglichen, habituelle Verhaltensweisen erprobt, Krisen durchlebt und gemeinsam bewältigt. In der adoleszenztheoretischen Diskussion wird jedoch gerade der Begriff der Krise oftmals kontrovers diskutiert und in die Nähe eines unausweichlich tragisch-katastrophalen biografischen Ereignisses gerückt, das dramatische Auswirkungen auf das „Selbst- oder Fremdverständnis“ der Adoleszenten habe (vgl. King 2002: 93). Für King hingegen ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass aus strukturtheoretischer Perspektive die „Krise zunächst einmal jenen Umschlagspunkt bezeichnet, in dem aufgrund struktureller Wandlungen eine neue Notwendigkeit zur Äquilibration auftaucht oder erzeugt wird, deren Inhalte und Formen eben im Moment des Umschlags noch nicht feststehen, also ‚erarbeitet‘ werden müssen“ (ebd.). Es soll jedoch im Umkehrschluss nicht geleg-

⁵⁵ King verweist in ihrem Anerkennungsverständnis darauf, dass viele Bezugnahmen auf die anerkennungstheoretischen Ausführungen des Philosophen Axel Honneths den Umstand übersehen, dass es im Prozess der Individuierung nicht nur darum geht, anerkannt zu werden, sondern gerade auch um die Fähigkeit, sich aus sozialen Anerkennungsverhältnissen lösen und von diesen unabhängig machen zu können (vgl. King 2013: 105, Anm. 57).

net werden, dass es sich bei solchen adoleszenten krisenhaften Phasen um erste entwicklungsspezifische, biografische Erfahrungen und Erlebnisse handelt, die in ihrer unbestimmten Dynamik das Potenzial besitzen, die Grundlage des bisherigen Selbstverständnisses, der Selbstgewissheit, zu erschüttern, was für die Adoleszenten nicht weniger bedeuten kann, als sich dieser Prozesshaftigkeit ein Stückweit überlassen zu müssen, sich in gewisser Weise dieser Ungewissheit in Bezug auf das eigene Sein anzuvertrauen. Aber eben diese Momente von Ungewissheit und Unbestimmtheit bieten zugleich kreatives Potenzial im Ringen um Individuation, eröffnen den Möglichkeitsraum für Umgestaltungen, für die Entstehung bzw. Entwicklung von potenziell Neuem.⁵⁶ „Das Aushalten eines Anerkennungsvakuums ist demnach unumgänglich für den adoleszenten Entwicklungsprozess und die damit verbundenen Bildungsprozesse, denn es geht darum, dass potenziell ein *neues* Welt- und Selbstverhältnis entsteht.“ (Wischmann 2010: 40, Hervorh. i. Orig.)

Inwiefern jedoch die jeweiligen Einflüsse und Bedingungen der verschiedenen biografischen Lebensbereiche der einzelnen Jugendlichen sich dabei förderlich auf die Entwicklung auswirken, also unterstützenden Einfluss auf diese Prozesse haben, diese begünstigen oder sich als Hindernis bzw. Beschränkung herausstellen, „hängt von der *Chancenstruktur des adoleszenten Möglichkeitsraums* ab“ (King 2005: 59, Hervorh. i. Orig.). King, ebenso wie Liesner und Wischmann, verweisen auf den Umstand, dass die adoleszenten Möglichkeitsräume nicht losgelöst betrachtet werden können von sozialen Faktoren wie z.B. ethnisch-kultureller Herkunft, Geschlecht oder sozialem Status, die ihrerseits einen zentralen Einfluss auf die jeweiligen Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe und persönlichen Entfaltung haben. Denn unter den Vorzeichen gesellschaftlicher und sozialer Faktoren sind die Möglichkeitsräume der Adoleszenten unterschiedlich ausgestaltet bzw. ungleich bestimmt (vgl. King 2005: 59; vgl. Liesner/Wischmann 2010). Eine Perspektivverschiebung zum Aspekt der Qualität adoleszenter

⁵⁶ In diesem Zusammenhang führt King ebenfalls aus, dass es im Kontext dieser Prozesshaftigkeit nicht zwangsläufig zu etwas grundlegend Neuem kommen muss, sondern dass es auch denkbar ist, dass alte Muster neu arrangiert werden, „weil und indem neue Denk- und Erfahrungsweisen hinzukommen“ (King 2007: 37).

Möglichkeitenräume „heißt der Frage nachzugehen, welche Möglichkeitenräume für adoleszentes Experimentieren und Sich-Bilden an der Welt zur Verfügung stehen“ (King 2005: 61). Damit wird der Fokus auf die gesellschaftlichen, strukturellen und institutionellen Bedingungen verschoben und weniger auf vermeintliche individuelle Defizite adoleszenter Jugendlicher.

Ein Bild ist ein Riß im Sein – und diesen Riß spürt der Mensch auch in seiner eigenen Existenzweise.

(Gernot Böhme)

Die künstlerische Bewältigung der sichtbaren Welt ist die Überführung eines Zufälligen, Kontingenten in ein Notwendiges, sie ist grundsätzlich eine Form von Kontingenzbewältigung.

(Max Imdahl)

... so lange der Bürger noch glaubte, er sei das Subjekt, das in Identität seine Lebensbedingungen gestaltet, hat er auch zentralperspektivisch gemalt: Standpunkt, ein Auge zu, das andere fixiert, aus sicherer Distanz ...

(Karl-Josef Pazzini)

5. Methodologischer Einsatzpunkt | Ein qualitativer Zugang

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln eine Aufarbeitung und weiterführende Systematisierung einer Denkfigur der Verletzbarkeit vorgenommen wurde, geht es im Folgenden um eine methodisch-empirische Annäherung an (eben) diese Denkfigur. Zur empirischen Erforschung von (Subjekt-)Bildungsprozessen im Zeichen der Verletzbarkeit empfiehlt sich ein qualitatives Forschungsdesign, da es in der Untersuchung insbesondere um die Möglichkeit gehen soll, subjektive Deutungsmuster und Verarbeitungsstrategien biografischer Selbst- und Welterfahrung sichtbar zu machen, zu entziffern und einer analytischen Reflexion zugänglich zu machen. Dieses Vorhaben lässt

sich nicht quantitativ erschließen, da es sich um interpretative Deutungsprozesse handelt, um ein ‚Verstehen‘ und Erfassen einer prozessualen Auseinandersetzung des Subjekts mit sich, der Welt und anderen, deren Sinn- und Bedeutungsgehalte am Einzelfall rekonstruiert werden müssen (vgl. Koller/Wulftange 2014: 8). Zur Erforschung biografischer Bildungsgänge hat sich in der erziehungswissenschaftlichen Biografie- und Bildungsforschung das Verfahren autobiografisch-narrativer Interviews, ein sprachzentrierter Zugang, als gängige Praxis etabliert (vgl. Marotzki 2006: 115). Für das vorliegende Forschungsvorhaben wurde jedoch die Entscheidung getroffen, keinen narrativen Zugang zu wählen, sondern den Einsatz von Collagen als gestalterisch-kreatives Erhebungsverfahren zu präferieren. Der Einsatz von Collagen als methodisches Erhebungsverfahren zur Gewinnung von Daten ist im Gegensatz zu narrativ orientierten Verfahren in der Forschungspraxis unterrepräsentiert und hat damit eher einen innovativen und experimentellen Charakter (vgl. Grell 2008: 180 f.). Die Bewertung der künstlerischen Qualität der jeweiligen Collagen steht dabei nicht im Vordergrund, sondern die potenzielle Möglichkeit, Collagen als Ausdrucksmittel von biografischen Erfahrungen zu verstehen und sie damit als Erkenntnisquellen für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen ins Feld zu führen und nutzbar zu machen. Die dezidierte Begründung für den Einsatz der Collage als Erhebungsverfahren ist Gegenstand des nächsten Abschnitts, in welchem verdeutlicht wird, dass dessen Relevanz für das vorliegende Forschungsvorhaben nicht nur in seiner methodischen, sondern auch in seiner methodologischen Bedeutung liegt.

Die Entscheidung für ein qualitatives Erhebungsverfahren mit Collagen ist wiederum eng verbunden mit der Frage danach, welche Methode(n) zur Analyse, zur Auswertung von Collagen geeignet ist, um die Entschlüsselung der Bedeutungs- und Sinngehalte von Collagen zu ermöglichen und damit die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung in Aussicht zu stellen. Denn im Gegensatz zu den Methoden sprachlicher Erhebungs- und Auswertungsverfahren, die mittlerweile gut erforscht und dokumentiert sind, ist der Stand von Bildinterpretationsverfahren „innerhalb der Erziehungs- und Sozialwissenschaften [...] gegenwärtig eher als rezeptionsorientiert zu beschreiben, d.h. man

wendet sich der Kunst- und Filmwissenschaft zu und arbeitet deren Bestände in der Hoffnung auf, hier Hilfen oder Anregungen für sozialwissenschaftliche Analysen zu finden“ (Marotzki/Stoetzer 2006: 15). Dennoch ist in den letzten Jahren innerhalb der Erziehungswissenschaft „eine Tendenz zu beobachten, die in der Konzentration auf Sprache und Schrift zum Ausdruck kommende Logozentriertheit etwas abzuschwächen und sich mit Formen nicht-sprachlichen Ausdrucks zu beschäftigen“ (Schäffer et al. 2007: 7). Dies zeigen u.a. Arbeiten wie beispielsweise die von Ulrike Pilarczyk und Ulrike Mietzner (2005) *Das reflektierte Bild – Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*, der Sammelband *Bild und Text – Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft* (Friebertshäuser/von Felden/Schäffer 2007) oder *Bildinterpretation und Bildverstehen – Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*, herausgegeben von Winfried Marotzki und Horst Niesyto (2006). Insbesondere vor dem Hintergrund gegenwärtig visuell-medial zunehmender Bilderfluten, die „zu einem immer gewichtigeren Bestandteil unserer kulturellen Erfahrung und Selbstausslegung werden“ (Mollenhauer 1997: 247), scheint es erforderlich, der „Marginalisierung des Bildes in der empirischen Sozialforschung und den qualitativen Methoden“ (Bohnsack 2011: 25) entgegenzuwirken.⁵⁷ Es geht darum anzuerkennen, dass „in Bildern [...] ein anderer Sinn verschlüsselt sein [kann] als in den oralen oder schriftlichen Beständen“ (Mollenhauer 1997: 247) und die visuelle ‚Artikulation‘ einer prozesshaften Auseinandersetzung des Subjekts mit sich, der Welt und anderen durch und mit Bildern offenbart wird. „Ich und Wirklichkeit können nicht als gegeben vorausgesetzt werden, sondern entstehen in jeweiligen Bildungs-Prozessen, die über die Bilder sichtbar werden.“ (Stenger 2003: 179) Denn „Bilder stellen keine Sonderwelt neben der eigentlichen Realität (des Körpers oder der Alltagserfahrung) dar,

⁵⁷ Klaus Mollenhauer hat auf die Marginalisierung des Bildes in der Erziehungswissenschaft und deren primäre Fokussierung auf „sprachliche Texte“ vor Jahren bereits hingewiesen. Auch wenn sich in den letzten Jahren verstärkt Bilder in Forschungsberichten finden lassen, fungierten diese aber „zumeist nur als Illustration dessen, was die Analyse sprachlicher Materialien vordem schon zutage gefördert hat“ (Mollenhauer 1997: 247).

sondern sie lassen uns die Welt, den Menschen, insbesondere uns selbst anders sehen.“ (ebd.: 176) Die kreative Verarbeitung der Erfahrung eines In-der-Welt-Seins müsse dabei aber auch dem Umstand Rechnung tragen, dass künstlerische Ausdrucksweisen nicht nur von dem Standpunkt eines souverän handelnden, schaffenden Subjekts aus zu begreifen sind, sondern auch als ein „responsives Geschehen“, als eine *Antwort* auf biografische Geschehnisse. Dafür plädiert Andrea Sabisch, die in ihren Arbeiten Bernhard Waldenfels' Konzept der „Erfahrung als responsives Geschehen“ im Kontext ästhetischer Bildung diskutiert und vorschlägt, „Künste als unterschiedliche Praktiken des Antwortens auf individuelle und kulturelle Widerfahrnisse in ihrer Historizität zu begreifen“ (Sabisch 2013: 279). Dies hätte dann, so Sabisch, zur Konsequenz: „Ein wesentlicher Aspekt der Responsivität ist, dass die Künste als Praktiken des Antwortens nicht auf das sprachliche Antworten reduziert werden, sondern u.a. visuelles, taktilen, mimisches und leibliches Antworten mit einbeziehen.“ (ebd.: 280) Eine Argumentationslinie, in die sich das Gestaltungsprinzip der Collage einreicht und mit der sie sich verstehen lässt.

5.1 Zum Gestaltungsprinzip Collage

Die Collage als formales Gestaltungsprinzip ist in der Kunst der klassischen Moderne seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts zu einer Selbstverständlichkeit avanciert und mit Namen wie Pablo Picasso, Georges Braque und Max Ernst eng verbunden. Doch nicht nur im künstlerischen Bereich findet die Collage Eingang, sondern sie ist längst auch in anderen Disziplinen beheimatet, wie z.B. in der ästhetischen Bildung als kunstpädagogische Praxis zur „Forderung und Förderung kreativer Haltungen und Fähigkeiten“ (Schulz 2002: 4), in kunsttherapeutischen Verfahren zur Aufarbeitung emotionalen Geschehens oder der qualitativen psychologischen Marktforschung, die projektive Verfahren einsetzt, um „nicht direkt zugängliche Persönlichkeitsschichten, [...] verdeckte Motive und Einstellungen“ (Kirchmair 2011: 350) von Verbraucherinnen und Verbrauchern zu erforschen. In Bezug auf die Frage nach der Relevanz des Gestaltungsprinzips der Collage als methodischer Einsatzpunkt für empirische

qualitative Datenerhebungen im Kontext sozial- und erziehungswissenschaftlicher Forschungen führt sie allerdings ein Randdasein (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2003: 221; Grell 2008: 179) und wird, wenn überhaupt, allenfalls als kreative Ergänzung zu sprachlich-narrativen Methoden in das Forschungsdesign mit aufgenommen.

Die Arbeit mit Collagen zur empirischen Datenerhebung ist innerhalb der vorliegenden Arbeit mit dem Ziel verbunden, über einen assoziativ-projektiven Zugang subjektive Deutungsmuster biografischer Selbst- und Welterfahrung sichtbar zu machen, zu entziffern, „ohne zunächst auf eine kognitiv-verbale Übersetzung zurückzugreifen“ (Bremer/Teiwes-Kügler 2007: 89). Die Collagentechnik ermöglicht es, verborgene Erlebnisse, Wünsche, Sehnsüchte und Ängste in Bildern zu erinnern, die, wie Petra Grell formuliert, „aus der Sprache gefallen“ sind (vgl. Grell 2008: 179). Oder wie Thorsten Meyer anführt, der Max Ernst frei zitiert: „mit Hilfe von Collagen könnte man das Bekannte nutzen, um das Unbekannte zu entdecken.“ (Meyer 1995: 10) So besteht das Besondere des Collagierens nicht in dem Fixieren, dem Kleben einzelner Fragmente auf einen Untergrund, wie es vielleicht die Bedeutung im Französischen ‚coller‘ für kleben nahelegt, sondern in der „systematische[n] Ausbeutung des zufällig oder künstlich provozierten Zusammentreffens von zwei oder mehr wesensfremden Realitäten“ (Ernst zitiert nach: Schamoni 2009: 28), der Zusammenführung fragmentarischer Einzelteile gegensätzlicher Herkunft zu etwas genuin Neuem (vgl. Eid/Günther/Ruprecht 2003: 37). Denn „die collage lehrt uns [...] die beachtung des zufälligen fundes und den mut zu ungewöhnlichen verbindungen, der wesentlich aus unvoreingenommenheit besteht, aus der freiheit von konventionen und regel“ (Mahlow 1968: 11; durchgängige Kleinschreibung i. Orig.). So meint das „Prinzip der Collage“ nicht nur das rein künstlerisch handwerkliche Verfahren, sondern es zeigt sich darin eine Grundhaltung des Menschen sowohl im Prozess des künstlerischen Schaffens als auch in der Collage als Erzeugnis (vgl. ebd.: 8). Bevor die Collage selbst entsteht, indem einzelne Bilder auf dem Blatt arrangiert und fixiert werden, wird der kreative Prozess eingeleitet und begleitet von einer Suchbewegung nach den jeweiligen geeigneten Einzelteilen, Fundstücken, Fragmenten für die Collage. Es ist eine kreative Suchbewegung, im Abgleich von

inneren Bildern, Gedanken und Emotionen mit jener äußeren Realität, die aus Zeitschriften, Magazinen, etwaigen Fund- und Versatzstücken erst einmal gefunden werden muss, um dann im Einzelnen geprüft, verworfen, ausgeschnitten und zusammengetragen zu werden. Aber gerade die jeweilige individuell selektive Auswahl, die Entscheidung der gestaltenden Person für bestimmte Bilder aus einer Reihe anderer möglicher, verrät etwas über deren Persönlichkeit und nimmt Bezug auf biografische Erfahrungen und Erlebnisse. „Für die Collage bedeutet dies, daß sie immer etwas über die Verbindung des Herstellers mit den Materialien aussagt. Sein Inneres, seine Stimmungen, Gefühle, Träume werden in den Materialien, Verbindungen und Mischungen sichtbar“ (Eid/Ruprecht 1979: 10). Die Collage bedeutet damit auch Erinnerungsarbeit in der Auseinandersetzung zwischen erkennbarer Realität und innersubjektiven Prozessen bzw. subjektiven Erfahrungen (vgl. Eid/Günther/Ruprecht 2003: 40). Die Gestaltung von Collagen ist demnach „so etwas wie In-den-Spiegel-sehen“ (Pazzini 1986: 22), Auseinandersetzung mit sich und der Welt. Insofern trägt „das entstehende Produkt [...] stets die Handschrift des Urhebers, es reflektiert unbewußte und bewußte Tätigkeiten“ (Eid/Ruprecht 1979: 10). Auf diesen Bezug zwischen dem Gestaltungsprinzip der Collage und der bildenden Prozesshaftigkeit für den jeweiligen Gestalter, die jeweilige Gestalterin, verweist auch Dietrich Mahlow, indem er hervorhebt, so wie die Collage im kreativen Prozess wächst, „so wächst der Künstler in der Verarbeitung dieses oft sehr heterogenen Materials. Je nach der Art, wie er damit fertig wird, welche von den Einflüssen er verwendet und wie er sie in seine Arbeit einfügt“ (Mahlow 1968: 8; durchgängige Kleinschreibung i. Orig.).⁵⁸

⁵⁸ Auf den Zusammenhang zwischen dem bildnerischen Verfahren und existenzieller Prozesshaftigkeit verweist auch Karl-Josef Pazzini in seinen Überlegungen zum Gestaltungsprinzip der „Collage als Lebensform“, indem er den Begriff der Collage dem rein künstlerischen Gestaltungsprinzip entlehnt und als Metapher in den Kontext der Diskussion um das moderne Subjekt und die Frage nach der Möglichkeit einer kohärenten Identität stellt (vgl. Pazzini 1986: 21 ff.). Eine Lesart, die ebenfalls Frank Schulz (2002) in seinem Aufsatz „Collage als Strategie des Umgangs mit Bruchstücken“ aufnimmt, indem er auf die Parallele zwischen dem Gestaltungsprinzip des Collagierens und mit Bezug auf Heiner Keupp auf eine zunehmende „Fragmentierung des Welterlebens“ und dem fragmentarischen Subjekt im Sinne einer „Patchwork-Identität“ (Keupp 1995) abhebt (vgl. Schulz 2002: 4).

„in der collage erweist sich der künstler als eine kraft, die fähig ist sich in dem durcheinander dieses lebens zurechtzufinden, aber nicht indem er ‚ordnung macht‘, das vielfältige den bekannten regeln unterwirft und das netz seiner ansicht und erfahrung darüberstülpt, sondern indem er die dinge beläßt, ihre teile, reste, abfälle nimmt als zeichen dieses ungeheuren wirrwarrs und sie noch in den kunstlosesten zuständen zusammenbringt – und plötzlich etwas neues hervortreten läßt.“ (Ebd.; durchgängige Kleinschreibung i. Orig.)

Aus den Zeichen des Wirrwarrs tritt plötzlich etwas Neues hervor. In diesen Zeilen verdeutlicht Mahlow pointiert das Potenzial des Gestaltungsprinzips des Collagierens. Zwischen einzelnen Fragmenten, die zuerst voneinander losgelöst existieren, die aus ihrem jeweiligen Kontext, ihrem ursprünglichen Bedeutungsfeld, herausgelöst wurden, entspinnt sich eine neuartige Beziehung. Durch die Verbindung heterogener Realitätsfragmente bilden sich bedeutungsvolle Ligaturen, die in ihrer Begegnung und Berührung miteinander die jeweiligen ursprünglichen Bedeutungsgehalte der einzelnen Fragmente übersteigen, Assoziationen evozieren und damit eine neue, andere Geschichte erzählen. Dies bedeutet für den Schaffensprozess aber auch, Widersprüchliches nebeneinander stehen zu lassen, Uneindeutigkeiten, Unberechenbarkeit, Opponierendes, Sprunghaftes, absichtsvoll Zerstückeltes anzunehmen und auszuhalten. Aber eben auch das charakterisiert das Wesen, das Gestaltungsprinzip, der Collage. Denn die jeweiligen einzelnen heterogenen Fragmente lassen sich nicht gänzlich vereinnahmen, sie bleiben bis zu einem gewissen Grad eigenständig, sowohl aufgeladen mit den Überresten einer dem ursprünglichen Kontext zugehörigen Bedeutung, als auch fluktuierend in dem Freisetzen eines nicht intendierten und nicht in Gänze kontrollierbaren Bedeutungszuwachses. Das Collagieren durchkreuzt den Versuch, den Anspruch einer in sich kohärenten gestalterischen oder inhaltlichen Darstellung. Nicht alles passt, einiges bleibt sperrig, wird überlagert, irritiert, ist wider die Eindeutigkeit. Dieses vermeintlich störende, die Eindeutigkeit durchkreuzende Moment lässt sich nicht aufheben, nicht still stellen, es bleibt in seiner abwesenden Anwesenheit flüchtig und dennoch präsent. Disparate Facetten an Bedeutungen tauchen in den Zwischenräumen, den Rissen, den Überlagerungen, den Leerstellen auf, verdichten und verbinden sich,

um sich im nächsten Moment einem identifizierenden Zugriff wieder zu entziehen. Dieser künstlerische Schaffungsprozess, dieses Ringen um Ausdruck im Gefilde latenter Bedeutungszusammenhänge, „in dem durcheinander dieses lebens“, bleibt ein Wagnis, eine Herausforderung, die Mut verlangt und potenziell Neues schafft. Es ist, so könnte man sagen, ein künstlerischer Umgang mit biografischer Kontingenzerfahrung. Bezogen auf die Frage nach der methodisch-methodologischen Relevanz lässt sich zusammenfassend festhalten: Die Collage ist ein Gestaltungsprinzip und Erhebungsverfahren, das über den kreativen Zugang die Verarbeitung biografisch kontingenter Erfahrungen ermöglicht und für eine Analyse potenziell sichtbar bzw. zugänglich macht.

Jedoch stellt sich direkt im Anschluss an diese methodisch-methodologische Begründung der Collage als Erhebungsverfahren die Frage nach dem Wie, also nach einem geeigneten Auswertungsverfahren, das ermöglicht, solche Beschreibungs- bzw. Gestaltungsfiguren methodisch zu identifizieren; denn es muss davon ausgegangen werden, dass sich die Auseinandersetzung des Subjekts mit sich, der Welt und anderen nicht unmittelbar und augenscheinlich zeigen und erschließen lässt, sondern sich ebenfalls an den Grenzen des Darstellbaren bewegt. Es geht damit auch um die Frage nach den methodischen Grenzen des Darstellbaren: Wie lässt sich methodisch das potenziell Unverfügbare bzw. Unsichtbare sichtbar machen?

Ein Aspekt, auf den auch der Kunsthistoriker W. J. T. Mitchell verweist, indem er an den Umstand erinnert, dass jedes Bild auch eine nicht präsentierte Seite aufweist, da der Künstler „ebenso sehr mit der unsichtbaren wie mit der sichtbaren Welt befaßt“ (Mitchell 1990: 50) ist. Im Kontext methodisch-methodologischer Überlegungen zieht dies die Herausforderung nach sich, dass „wir [...] niemals ein Bild verstehen [können], solange wir nicht erfassen, wie es zeigt, was nicht zu sehen ist“ (ebd.). So stehen die folgenden Ausführungen im Zeichen der Annäherung an die methodische Frage nach einem geeigneten

bildanalytischen Auswertungsverfahren,⁵⁹ welches ermöglicht, die Bedeutungs- und Sinngehalte biografischer Selbst- und Weltentwürfe anhand von Collagen zu erschließen.

5.2 Methodik des Bildverstehens als Symbolanalyse

Wie dargestellt, hat die Verwendung von Collagen als Erhebungsverfahren im Kontext empirischer Sozialforschung noch immer einen experimentellen Charakter, und so verwundert es nicht, dass sich die Suche nach einem geeigneten methodischen Zugang für die Auswertung von Collagen nicht leicht gestaltet. Denn die Herausforderung, die sich daher stellt, ist die methodische Berücksichtigung der unterschiedlichen Träger semantischer Gehalte – der ikonischen und semiotischen Zeichen. Zur Annäherung an eine Methode, die sich zur Analyse von Collagen eignet, beziehe ich mich auf die Arbeiten des Soziologen Stefan Müller-Doohm (1993, 1997), der aus einer kultursoziologischen Perspektive versucht, entlang verschiedener hermeneutisch und semiotisch orientierter bildinterpretatorischer Zugänge auszuloten, inwiefern sich visuelle Darstellungen mit bildlichen und textuellen Elementen sinnverstehend erschließen lassen (vgl. Müller-Doohm 1993: 445 ff.). Bei der Entwicklung einer neuen Bildanalyse, die den ikonischen ebenso wie den semiotischen Inhalten Rechnung trägt, verfolgt er das Ziel, „die Differenz zwischen einer klassisch-hermeneutischen und einer struktural-orientierten Interpretationsweise zu überwinden“ (Müller-Doohm 1997: 99). Im Analyseprozess von visuellen Darstellungen geht es primär darum, „die sozialen Bedeutungs- und Sinn-

⁵⁹ Die Frage nach der Verständigung über bzw. die Erschließung von bildlichen Darstellungen in der qualitativen Sozialforschung hat zu einer kritischen Auseinandersetzung über methodische Analyseverfahren geführt, die einen primär sprachtheoretischen Zugang zu Bildern präferieren. Der Kern der Kritik besteht darin, dass die sprachtheoretischen Verfahren dem Eigensinn des Bildes, der Eigengesetzlichkeit visueller Darstellungen, nicht gerecht werden können. Für Bohnsack gilt es diesbezüglich zwei unterschiedliche Arten der Verständigung über Bilder zu differenzieren: „Zu unterscheiden ist eine Verständigung *über* das Bild von einer Verständigung *durch* das Bild. Eine intersubjektive Verständigung *durch* das Bild, also im Medium des Bildes (jenseits des Mediums von Sprache und Text), bleibt stillschweigend bzw. ohne eine weiter greifende Begründung ausgeschlossen. In den Blick gerät lediglich die (im Medium von Sprache und Text sich vollziehende) Verständigung *über* das Bild.“ (Bohnsack 2003: 242, Hervorh. i. Orig.)

gehalte in ihrer visuellen Symbolik mit hermeneutischen und semiotischen Mitteln“ (ebd.: 84) entschlüsseln zu können. Die Beschränkung auf einen ausschließlich hermeneutischen oder strukturalistischen methodischen Zugang würde die Analysemöglichkeiten der vielschichtigen Bedeutungs- und Sinngehalte beschneiden, weshalb eine interdisziplinäre Methodenkombination erforderlich ist (vgl. Müller-Doohm 1993: 454 f.).

Ausgehend von der Annahme, dass es sich bei Bildern um visuelle Symboliken handelt, deren Bedeutungs- und Sinngehalte es in einem Analyseverfahren zu entschlüsseln gilt, scheint es notwendig, den Zusammenhang der Begrifflichkeiten von Bedeutung, Sinn und Symbol zu beleuchten, um zu verstehen, vor welchem Hintergrund die Entwicklung einer struktural-hermeneutischen Bildanalyse operiert.

Unter Bezug auf das Sprachkonzept des Sprachtheoretikers und Sprachpsychologen Karl Bühler benennt Müller-Doohm für den Begriff der Bedeutung „drei Dimensionen kultureller Objektivation“ (Müller-Doohm 1997: 92). Der Begriff der Bedeutung beziehe sich dabei zum einen auf „das mit einer Bilddarstellung Gemeinte“, also einen intendierten Ausdruck von Seiten der Bildproduzentin, des Bildproduzenten sowie auf „das tatsächlich ikonisch Dargestellte“, also auf alle Elemente, die in die Darstellung Eingang gefunden haben, und zum anderen „auf die kulturell eingespielte Sichtweise“, vor deren Hintergrund sich Darstellungen visueller Kommunikate als solche erkennen lassen (vgl. ebd.: 93). In diesem Zusammenhang kommt der Begriff des Sinns zum Tragen, wenn „neben dem Bedeutungsgehalt des Bildes von seiner Sinnstruktur die Rede ist“, denn damit „wird behauptet, daß unterhalb der Ebene manifester Aussagen eine Ebene latenter Strukturprinzipien existiert“ (ebd.). Diese Strukturprinzipien wiederum fungieren wie ein „kulturelles Signifikat“, das den „subjektiven Bedeutungssetzungen [...] den semantischen und symbolischen Rahmen [vorgibt], von dem her die Subjekte sich und ihre Welt in ein Deutungsverhältnis setzen können“ (ebd.). Damit lässt sich festhalten, so Müller-Doohm, dass der „Sinnbegriff eine operative Kategorie“ darstellt, welche „die Funktion [beinhaltet], die kulturelle Metasprache zu kennzeichnen, die in den symbolischen Gebilden – in Texten und Bildern – gleichsam unsichtbar spricht“ (ebd.). Wenn man dieser

Annahme folgt, dass also die „Inszenierungsweisen der Bildbotschaften nicht als Denotation offen sichtbar sind, sondern sich gleichsam in Symbolisierungen konnotativ verstecken“ (ebd.: 92), was so viel bedeutet, „daß Bildmaterialien [...] aufgrund ihrer bildlichen wie textuellen Ausdrucksweise eine manifeste Bedeutungssprache beinhalten, die eine latente Struktur symbolischer Gehalte trägt“ (ebd.: 100), dann besteht die Referenzebene für das Vorhaben einer Analyse eben nicht im Dechiffrieren des denotativen Bedeutungsgehalts, sondern in dem „des konnotativen Haushalts, der aus dem semantisch-ikonischen Material hervorgeht“ (ebd.). „Dieser konnotative Haushalt mit seiner die symbolische Botschaft konstituierenden Strukturiertheit ist gewissermaßen ein in der Tiefe des Materials vorfindliches ‚multilaterales Geflecht‘, das sich zu einer Symbolsprache der Bild-Textbotschaften synthetisiert.“ (ebd.) Müller-Doohm versteht dabei die bildlichen und textuellen Kommunikate als unterschiedliche aber gleichwertige Modi symbolischer Repräsentationen, als Repräsentationen einer visuellen Symbolik (vgl. Müller-Doohm 1993: 445), und stellt damit das Vorhaben, die Entwicklung einer struktural-hermeneutischen Bildinterpretation, in den Kontext der Symbolanalyse. Für die Entwicklung einer struktural-hermeneutischen Bildinterpretation als Symbolanalyse hat das methodische Konsequenzen. Und zwar,

„daß die Symbolanalyse sich auf die textuellen sowie auf die visuellen Elemente der Darstellung bezieht, die in der Regel als Text-Bild-Botschaften in Erscheinung treten. Während der strukturelle Zugriff die Elemente der Bild-Text-Botschaft in ihrer systemischen Kohärenz rekonstruiert, um die syntaktische Struktur der Text-Bild-Botschaften zu erfassen, geht die hermeneutische Interpretation in die Tiefe. Sie erschließt die einzelnen struktural organisierten Bild-Text-Elemente auf symbolische Sinngehalte hin“ (Müller-Doohm 1997: 95).

Der Begründungszusammenhang für die Entwicklung einer Bildinterpretation als struktural-hermeneutische Symbolanalyse, die sowohl bildliche als auch textuelle Elemente berücksichtigt, verdankt sich daher verschiedener theoretisch-methodischer Anregungen. Müller-Doohm führt diesbezüglich drei bildanalytische Ansätze disziplinübergreifend zusammen.

Für die vorliegende Arbeit mit ihrem spezifischen Forschungsinteresse erscheint die Zusammenführung verschiedener Ansätze insofern ent-

scheidend und zielführend, da mit diesem Schritt der Analyse von visuellen Darstellungen Rechnung getragen wird, die sich durch die Kombination von Bild- und Textelementen auszeichnen. Auch wenn Müller-Doohm seine theoretischen Arbeiten zur Entwicklung einer struktural-hermeneutischen Bildanalyse anhand von „massenmedial verbreiteten Visualisierungen“ wie z.B. Werbebildern, Plakaten, Anzeigen und nicht anhand von Collagen entwickelt, sind die Anlagen zur Adaption für ein Analyseverfahren speziell für Collagen vorgezeichnet.⁶⁰ Bei den zusammengeführten methodischen Ansätzen handelt es sich zum einen um die kunstwissenschaftlichen Arbeiten von Erwin Panofsky zu einer *ikonografisch-ikonologischen* Methode der Bildanalyse (1987), deren kritische Weiterentwicklung der *Ikonik* durch Max Imdahl (1980, 1994), und zum anderen um die kultursemiotischen Arbeiten von Roland Barthes (1990). Um nachvollziehen zu können, wie diese theoretisch-methodischen Bezugsquellen in das von Müller-Doohm konzipierte Auswertungsverfahren einer struktural-hermeneutischen Bildanalyse Eingang gefunden haben, werden diese im Folgenden kurz nachgezeichnet.

5.2.1 Ikonographie und Ikonologie | Erwin Panofsky

Als erstes geht es um die Annäherung an die Arbeiten des amerikanischen Kunsthistorikers deutscher Herkunft Erwin Panofsky (1892–1968), der auf Grundlage der Arbeiten des österreichischen Soziologen Karl Mannheim (1893–1947) zu einer *Theorie der Weltanschauungsinterpretation* (1964) die Methode der Ikonologie als dreistufiges Verfahren der Bildanalyse entwickelt hat.

Auf der ersten Ebene der dreistufigen Bildanalyse, der „vorikonografischen Beschreibung“, oder wie Panofsky sie auch bezeichnet des „primären“ oder „natürlichen“ Sujets, geht es darum, den Phänomensinn des Bildes zu erschließen. Die Aufgabe besteht darin, die rein formalen Eigenschaften wie „gewisse Konfigurationen von Linien und

⁶⁰ Dies zeigen die Arbeiten von Helmut Bremer und Christel Teiwes-Kügler, die im Kontext ihrer Analysen von Mentalitäten und Milieus in Gruppenwerkstätten (2003, 2007) zur empirischen Datenerhebung Collagen verwenden und dabei explizit auf die Ausführungen Müller-Doohms rekurrieren (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2007: 89).

Farben“ (Panofsky 1975: 38), Anordnung und Darstellung von Objekten, deren Beziehungen zueinander, als Ereignisse zu identifizieren. Diese Identifizierung geschieht vor dem Hintergrund „alltäglichen Vertrautseins“ mit den Dingen, erworben durch das Moment praktischer Erfahrung (vgl. ebd.: 37).⁶¹

Die von Panofsky bezeichnete „vorikonographische“ Ebene unterteilt er noch einmal in „Tatsachenhaftes“ und „Ausdruckshaftes“. Während sich das Tatsachenhafte auf die deskriptive Erfassung von Gegenständen, Personen oder Ereignissen konzentriert, geht es bei den ausdruckshaften Eigenschaften um die Wahrnehmung von Atmosphäre, Stimmungen, das emphatische Deuten von Gesten, wie z.B. den „schmerzlichen Charakter einer Pose“ (vgl. ebd.: 36 ff.).

Die zweite Ebene der Bildanalyse nennt er die „ikonographische Analyse“ oder „sekundäres“ oder „konventionales“ Sujet. Auf dieser Stufe geht es um die Identifizierung und Deutung von Handlungen oder Abbildungen. Hierbei werden die künstlerischen Motive, Gegenstände, Konfigurationen von dargestellten Personen mit Themen und Konzepten verknüpft, womit die Motive „als Träger einer sekundären oder konventionalen Bedeutung erkannt werden“ (ebd.: 39). Eine Analysetätigkeit, die das Heranziehen, die Kenntnis von literarischen Quellen voraussetzt, um die zuvor identifizierten Motive ihrer „Typengeschichte“ zuzuordnen bzw. diese im sich verändernden historisch-gesellschaftlichen Kontext deuten zu können. Dies erfordert die „Einsicht in die Art und Weise, wie unter wechselnden historischen Bedingungen bestimmte *Themen* oder *Vorstellungen* durch *Gegenstände* und *Ereignisse* ausgedrückt werden“ (Panofsky 1979b: 223, Hervorh. i. Orig.). Unter der Bezeichnung „Typus“ versteht Panofsky dabei „eine solche Darstellung [...], in der sich ein bestimmter Sachsinn mit einem bestimmten Bedeutungssinn so fest verknüpft, daß sie als Träger dieses Bedeutungssinnes traditionell geworden ist“ (Panofsky 1979a: 194). Panofsky verdeutlicht diese Verknüpfung des natürlichen mit dem konventionellen Sujet an dem auf den Evangelien basierenden Beispiel

⁶¹ Allerdings weist Panofsky auf den Umstand hin, dass strenggenommen bereits die formale Identifizierung von Gegenständen oder Personen auf der Ebene der vor-ikonographischen Ebene eine Deutung beinhaltet und damit in die „Sinnregion“ vorstoße (vgl. Panofsky 1979a: 187).

des heiligen Abendmahls. Die phänomenologische Beschreibung einer bestimmten Anzahl von Menschen, die in einer bestimmten Anordnung, mit einer bestimmten Körperhaltung, um eine lange Tafel herumsitzen, ist vor dem Hintergrund gesellschaftlich kulturell tradierter Wissensbestände als Darstellung des Abendmahls zu identifizieren (vgl. Panofsky 1975: 45; 1979b: 210). Eine Person aus einem anderen, fernen Kulturkreis, so Panofsky, würde diese Darstellung nur als eine illustre Tischgesellschaft identifizieren und „wäre außerstande, das Sujet des letzten Abendmahls zu erkennen“ (Panofsky 1975: 45). Auf der dritten Stufe der Bildanalyse, der Ebene der „ikonologischen Interpretation“, geht es um das Aufdecken eines Bedeutungsgehaltes – ein „letzter wesensmäßiger Gehalt“ – der den Phänomen- und Bedeutungssinn im Sujet übersteigt. Hierbei werden die zuvor identifizierten thematischen Motive und deren konzeptionelle Bezüge daraufhin untersucht, welche zugrundeliegenden Prinzipien und „Grundeinstellungen einer Nation, einer Epoche, einer Klasse, einer religiösen oder philosophischen Überzeugung“ (ebd.: 40) sich in dem Bild verdichten und damit als Ausdruck, als Symptom historischer und kulturspezifischer Gesamtprozesse, synthetisch betrachtet und gedeutet werden können. Panofsky bezeichnet es als „die höchste Aufgabe der Interpretation, in jene letzte Schicht des ‚Wesenssinnes‘ einzudringen. Sie hat erst dann ihr eigentliches Ziel erreicht, wenn sie die Gesamtheit der Wirkungsmomente [...] als ‚Dokumente‘ eines einheitlichen Weltanschauungssinns erfaßt und aufgewiesen hat“ (Panofsky 1979a: 201).

„Suchen wir [...] das Fresko als ein Dokument der Persönlichkeit Leonardos oder der Kultur der italienischen Hochrenaissance oder einer bestimmten religiösen Einstellung zu verstehen, beschäftigen wir uns mit dem Kunstwerk als einem Symptom von etwas anderem, das sich in einer unabsehbaren Vielfalt anderer Symptome artikuliert, und wir interpretieren seine kompositionellen und ikonographischen Züge als spezifischere Zeugnisse für dieses ‚andere‘.“ (Panofsky 1979b: 212)

Es handelt sich dabei um einen Wesens- bzw. Dokumentsinn, der eingebettet in den soziokulturellen Kontext eine Bedeutung offenbart, die häufig, so Panofsky, nicht einmal der Künstlerin oder dem Künstler selbst bewusst sein muss, und der von den individuellen, intentionalen Absichten sogar abweicht, da er die „ungewollte und ungewußte Selbst-

offenbarung eines grundsätzlichen Verhaltens zur Welt“ (Panofsky 1979a: 200) darstellt. „Die Entdeckung und die Interpretation dieser ‚symbolischen‘ Werte [...] sind der Gegenstand dessen, was wir – im Gegensatz zur ‚Ikonographie‘ – ‚Ikonologie‘ nennen können.“ (Panofsky 1979b: 212)

5.2.2 Ikonik – Arbeit am Blick oder das sehende Sehen | Max Imdahl

Max Imdahl (1925–1988), deutscher Maler und Kunsthistoriker, hat entlang von Giottos Ereignisbildern, die in der Arena-Kapelle von Padua um 1305 entstanden sind, sein bildanalytisches Verfahren der Ikonik entwickelt. Dabei bezieht sich Imdahl einerseits auf die ikonographisch-ikonologische Interpretationsmethode von Panofsky, die er zur Bestimmung des Sinngehaltes eines Bildes als bedeutsam ansieht (vgl. Imdahl 1994: 308; 1996a: 88), da ihre Relevanz darin bestehe, „grundsätzliche, inzwischen verschüttete, zu ihrer Zeit aber selbstverständliche und in ihrer Selbstverständlichkeit womöglich auch unbe-
wußte und unreflektierte Formen der Weltanschauung zu erschließen“ (Imdahl 1996a: 88). Andererseits wendet er sich gerade kritisch gegen die ikonographisch-ikonologische Interpretationsmethode, da diese, und das ist für Imdahl entscheidend, die ästhetisch eigengesetzliche Evidenz des Bildes nicht genügend berücksichtige. Imdahl versteht dabei Ikonographie und Ikonologie jedoch nicht als grundlegenden Gegensatz zur Ikonik, sondern sie bilden für ihn notwendiger Weise einen „unauflösbaren Zusammenhang“ (vgl. ebd.: 97), da sich nicht bezweifeln lasse, dass die ikonografischen und ikonologischen Wissensgehalte und Sinndimensionen auch Bestandteile der Ikonik bilden. So basieren die Ereignisbilder Giottos auf den vorgegebenen Quellen der Evangelien und den *Meditationes vitae Christi* des Pseudo-Bonaventura, die den textlichen Referenzrahmen bilden. Darüber hinaus ist jedes Ereignisbild, so Imdahl, ebenfalls auf figurale, räumliche, ortsbezogene und damit auf gegenständliche Referenzen bezogen, ohne die sich keine szenische Darstellung von Ereignissen verbildlichen ließe (vgl. ebd.: 8). „Die gegenstandsbezogenen Bildwerte überführen das textbezogene Vorstellbare ins Sichtbare und prä-

zisieren es dadurch“ (ebd.: 52). Somit ist auch für die Ikonik im Vorwege ihrer Beschreibungen und Analysen von Ereignisbildern das reziproke Verhältnis von text- und gegenstandsreferenziellen Bezügen zu klären (vgl. ebd.: 8). Für Imdahl bleibt aber darüber hinaus die „entscheidende Frage, ob und wodurch die Identität von Bildlichkeit bei aller Referenz dennoch über alle Referenz hinaus bestehen kann“ (ebd.).

Imdahl betont, dass die Ikonik nicht als Ergänzung zur Ikonografie zu verstehen sei, sondern umkehrt die ikonographisch-ikonologischen Sinndimensionen als Teilmomente in das ikonische Analyseverfahren einfließen, in eben eine umfassendere Interpretation, die sich durch das Vorhaben auszeichnet, das Bild als Sinnganzes in seiner Eigenlogik zu erfassen (vgl. ebd.: 97). Insbesondere die Arbeit am Blick, an einer Unterscheidung verschiedener Betrachtungsweisen – eines ‚wiedererkennenden Sehens‘ von einem ‚sehenden Sehen‘ – steht im Fokus. Imdahl bezieht sich dabei auf die Ausführungen Konrad Fiedlers (1841–1895), eines bedeutenden deutschen Kunsttheoretikers, der diese Differenzierung im Kontext seiner Arbeiten entwickelt und konturiert hat: „Das Bild ist die Veranlassung eines sehenden, nicht aber eines wiedererkennenden Sehens, das auf schon mitgebrachte Erfahrungen, Gewissheiten, das heißt auf begriffliche Besitztümer zurückgreift.“ (Fiedler bei Imdahl 1996a: 89) Das bedeutet, während das wiedererkennende Sehen sich bei der Bildbetrachtung auf bestehende Konzepte und Sehgewohnheiten gründet, die an das Bild von Außen herangetragen werden, bildet das sehende Sehen die Grundlage für eine autonome Sichtweise, die die bildimmanenten Struktur- und Kompositionsmomente erschließt. „Die Unterscheidung zwischen wiedererkennendem und sehendem Sehen [ist] ein methodischer Erkenntnisweg, auf dem die Komplexität der Bildgegebenheit bewußt werden soll.“ (Ebd.: 122, Anm. 51) Dies beschreibt pointiert das Analysevorhaben der Ikonik, welches in drei Analyseschritten von der „perspektivischen Projektion“ über die „szenische Choreographie“ zur „planimetrischen Komposition bzw. Ganzheitsstruktur“ des Bildes voranschreitet (vgl. ebd.: 17 ff.).

Auf der ersten Ebene, der „perspektivischen Projektion“, geht es um die Erschließung, die Systematisierung des Raumbildes, wobei Flucht-

punkte und Fluchtachsen lokalisiert werden und das räumliche und lineare Verhältnis, die Ausrichtung der im Bild dargestellten Figuren oder Objekte ermittelt werden (vgl. ebd.: 18 f.).

Auf der zweiten Ebene, der „szenischen Choreografie“, soll „die szenische Konstellation der in bestimmter Weise handelnden oder sich verhaltenden Figuren in ihrem Verhältnis zueinander verstanden werden“ (ebd.: 19). Dabei werden Personen und deren soziale Beziehungen innerhalb des Raumes erfasst, Positionierungen und deren Aufstellungen auch hinsichtlich ihrer Gesten und Blickrichtungen ausgemacht. Im Vergleich zur ersten Analyseebene ließe sich festhalten: „wie die perspektivische Projektion eine visuelle Systematisierung lokaler Relationen ist, so ist die szenische Choreographie eine visuelle Systematisierung aktionaler Relationen“ (ebd.: 19).

Ein entscheidender Aspekt, der beiden Analyseebenen immanent ist, ist ein räumlicher und szenischer Aktualitätsausdruck. Damit bezieht sich Imdahl auf den Umstand, dass das jeweilige Sujet, die jeweilige Perspektive und szenische Darstellung, jeweils nur eine mögliche in diesem aktuellen Moment ist, dessen (systemimmanente) Transitivity in sich selbst sinnvoll und notwendig erscheint und dennoch zugleich offen auf Kontingenz ausgerichtet ist. Denn wie jede perspektivische Projektion gleichermaßen bestimmt und begrenzt ist durch eine jeweilige, subjektive, standortgebundene, potenziell veränderbare Blickrichtung, so muss auf der Ebene der szenischen Choreografie davon ausgegangen werden, dass sich die abgebildete szenische Konstellation, das Arrangement der handelnden und reagierenden Figuren, auch als potenziell anders dargestellt ereignen könnte (vgl. Imdahl 1996a: 18 f.). Denn andernfalls, also „ohne jenen Aktualitätsausdruck, der immer nur Aktualitätsausdruck im Potential möglichen Andersseins ist, bleibt die Szene jeder Einfühlung oder auch jeder Fiktion von miterlebter Augenzeugenschaft des Beschauers grundsätzlich verschlossen“ (ebd.: 20). Insbesondere die szenische Choreografie (er)schafft damit eine transitorische Ereignishaftigkeit, die in der bildlichen Fläche als szenische Darstellung simultan im „Eben-Jetzt“, in gerade jenem Aktualitätsausdruck, zur Aufführung gelangt (vgl. ebd.). Zeitlich und thematisch berühren und begegnen sich Vergangenheit und Zukunft in einem ikonisch visualisierten Augenblick der Gegenwart, einer simul-

tanen Totalpräsenz, die „das szenisch Ungleichzeitige in sich verzeitigt“ (Imdahl 1994: 309 f.).

Diese simultane Totalpräsenz stellt eine genuin ikonische Qualität dar, so Imdahl, die im narrativ Sprachlichen nicht zu leisten und in das Medium des Narrativen nicht zu übersetzen ist. Was das Bild „als hochkomplexe szenische Simultaneität zur unmittelbaren Anschauung vergegenwärtigt, ist im Medium der Sprache weder als empirische Tatsache zu beschreiben noch auch als imaginierte Vorstellung zu erzeugen“ (ebd.: 310). Auch wenn Imdahl konstatiert, dass das Bild trotz seiner Eigengesetzlichkeit an das Moment sprachlicher Narration gebunden bleibt, da es sich nur in einem narrativ beschreibenden, argumentativen Nacheinander erschließen lässt (vgl. ebd.), besteht er doch darauf, dass die Sprache kein „Äquivalent für jene den besonderen Bildsinn stiftende szenische Konfigurationsfigur“ (ebd.) bereitstellt. Und eben dies kritisiert Imdahl an Panofskys Analyseverfahren, welches sich primär auf die Textreferenz des Bildes fokussiere, indem es sich zu sehr auf das textliche Vorwissen in der Bildanalyse stützt und den zentralen Aspekt der ikonischen Eigengesetzlichkeit des Bildes weitestgehend unberücksichtigt und letztlich unerschlossen lässt. Panofskys verkürzten Form- und Kompositionsbegriff kritisiert Imdahl, da sich diesem zufolge „gewisse Konfigurationen von Linien und Formen“ (Panofsky 1975: 38) im Sinne eines reinen ‚wiedererkennenden Sehens‘ nur als gegenständliche Objekte im Bild identifizieren lassen. Damit werden diese bereits in begriffliche, oder anders ausgedrückt, bereits in ikonografische und ikonologische Wissensbestände überführt und ihr Eigenstatus unter bestehende „begriffliche Besitztümer“ subsumiert.

„Eine über das mitgebrachte Vorwissen und Identifikationsvermögen hinausführende Perspektive enthält Panofskys Formbegriff [...] nicht: Entweder man erkennt nichts, oder doch nur schon Bekanntes. Es entfallen sämtliche visuellen Evidenzen, die über das bloße erinnernde, wiedererkennende Gegenstandssehen hinaus sind und, sozusagen als zukunfts offene Neuerfahrung, einem sehenden Sehen offenbar werden.“ (Imdahl 1996a: 90)

Denn während Panofskys Verfahren der Bildinterpretation auf der ikonographischen und ikonologischen Sinnebene einen Rückgriff auf

literarische Quellen und Wissensbestände erforderlich macht, um den zugrundeliegenden symbolischen Gehalt zu entschlüsseln, geht Imdahls Ikonik gerade davon aus, dieses textliche ikonografische Vorwissen notwendiger Weise suspendieren zu müssen, um dem Bild in seiner ganz eigenen ikonischen Wesensqualität, seiner ästhetischen Evidenz, gerecht zu werden. Die ikonische Interpretationsweise kann „von der Wahrnehmung des literarischen oder szenischen Bildinhalts absehen, ja sie ist oft besonders erfolgreich gerade dann, wenn die Kenntnis des dargestellten Sujets sozusagen methodisch verdrängt wird“ (Imdahl 1996c: 435). Denn andernfalls ließe sich kritisch fragen, wie sich die ikonische Evidenz des Bildes erschließen lässt, wenn unter Rückgriff auf historische und kunstgeschichtliche Quellen in dem Sujet des Bildes nur noch das erkannt wird, was durch das textlich-narrative Vorwissen in das Bild hineingetragen wurde und somit den Blick für die ikonische Sinndimension verstellt (vgl. Imdahl 1996a: 97). „Ikono-graphie und Ikonologien reduzieren das an Bildern Erkennbare auf das Nur-Wißbare, die Ikonik will dagegen zeigen, daß das Bild seine ihm vorgegebenen Wissensinhalte in einer Weise überbietet, der durch Wissensvermittlung allein nicht mehr entsprochen werden kann.“ (ebd.) Diesbezüglich ist der dritte Analyseschritt der Ikonik, die Rekonstruktion der „planimetrischen Komposition“, der sich auf die kompositorische Flächengegebenheit des Bildes bezieht, und für das ikonische Interpretationsverfahren von besonderer Bedeutung ist, da er die Voraussetzung dafür schafft, das Bild als „ein nach immanenten Gesetzen konstruiertes und in seiner Eigengesetzlichkeit evidenten System“ (Imdahl 1979: 190) zu erschließen. Um sich den tieferliegenden ikonischen Sinn, diese Eigengesetzlichkeit, zu erschließen erfordert es, so Imdahl, ein autonomes, sehendes Sehen. Während die perspektivische Projektion und die szenische Choreografie durch ein heteronomes wiedererkennendes Sehen bestimmt sind, das sich in seiner Betrachtungsweise an der gegenständlichen Außenwelt orientiert, zeichnet sich die dritte Ebene der Analyse, die planimetrische Ganzheitsstruktur, durch ein autonomes sehendes Sehen aus. Im Gegensatz zu den ersten beiden Analyseschritten ist dieses nicht von außerikonischen Wissensbeständen der Außenwelt geleitet, sondern geht allein von der Komposition der bildimmanenten Identität, von dem „Bildfeld“ selbst

aus (vgl. Imdahl 1996a: 26). In diesem Kontext „nimmt die Ikonik in den ‚natürlich-gegenständlichen‘, das heißt wiedererkennbaren figürlichen und dinglichen Bildwerten formale Relationen sowie bloße Linien und Richtungen jenseits des mitgebrachten Sinns aller gegenständlichen Trägerschaften wahr“ (ebd.: 92). In seinem Werk zu *Giotto – Arenafresken* (1996) illustriert Imdahl an mehreren Abbildungen, wie perspektivisch verlaufende Achsen, Schwunglinien und figurale Konturen das Bild in seiner Komposition und Dramaturgie zu einem Sinnganzen mitbestimmen (vgl. ebd.: 163 ff.). Die drei verschiedenen Interpretationsebenen und Sinndimensionen der Ikonik bauen dabei weder einfach aufeinander auf oder lassen sich auf einander zurückführen oder voneinander ableiten. Sie erfahren vielmehr auf der Ebene der planimetrischen Ganzheitsstruktur „in der ikonischen Evidenz des Bildes als eines Sinnganzen eine Art Transzendierung über ihr je mitgebrachtes Sinnvermögen hinaus – einen grenzüberschreitenden Sinnzuwachs“ (ebd.: 99). Es handelt sich dabei, so könnte man sagen, um eine dialektische Bewegung, die sich über die Betrachtungsweise eines heteronomen wiedererkennenden Sehens hin zu einem autonomen sehenden Sehen in der Erfahrung eines erkennenden Sehens synthetisiert und damit das Moment ikonischer Sinndimension eines Bildes offenbart (vgl. ebd.: 91 f., 99). Darin sieht Imdahl den wesentlichen Unterschied, die entscheidende eigenständige Leistung der Ikonik gegenüber der Ikonologie von Panofsky.

„Die Ikonik sucht zu zeigen, daß das Bild die ihm historisch vorgegebenen und in es eingegangenen Wissensgüter exponiert in der Überzeugungskraft einer unmittelbar anschaulichen, das heißt ästhetischen Evidenz, die weder durch die bloße Wissensvermittlung historischer Umstände noch durch irgendwelche (fiktiven) Rückversetzungen in diese historischen Umstände einzuholen ist. Eben diese Evidenz bewirkt es, daß das Kunstwerk – zu ästhetischer Gegenwart gebracht – nicht mehr in dem religiösen und geschichtlichen Zusammenhang steht, aus dem es hervorgeht. Es wird zum Kunstwerk verselbständigt und absolut“ (Ritter 1971: 571).“ (Zit. n. Imdahl 1996: 97)

5.2.3 Rhetorik des Bildes | Roland Barthes

Nachdem die kunstwissenschaftlichen Ansätze von Erwin Panofsky und Max Imdahl vorgestellt wurden, geht es im Folgenden um die An-

näherung an die Arbeiten des französischen Semiologen Roland Barthes (1915–1980), der im Kontext der Ausarbeitung einer strukturalen Bildanalyse am Beispiel von Fotografien in Werbung und Presse insbesondere die Verknüpfung von Bild- und Textelementen herausarbeitet. Dabei geht er in der Analyse der Rhetorik des Bildes von der Annahme aus, dass jede Text- und Bildkombination drei Botschaften enthält, eine sprachliche und zwei bildliche. Die strukturale Bildanalyse operiert dabei für die Entschlüsselung dieser drei Botschaften mit der Unterscheidung von zwei Ebenen differenter Aussage- bzw. Bedeutungsgehalte, dem denotativen bzw. buchstäblichen und dem konnotativen bzw. symbolischen Gehalt.

Auf der ersten Ebene des Analyseverfahrens geht es um die sprachliche Botschaft des Bildes, die ihrerseits noch einmal in den denotativen und den konnotativen Gehalt unterschieden wird. Dabei steht für Barthes die Frage im Vordergrund, welche Funktion die sprachliche Botschaft im Hinblick auf die beiden Ebenen der bildlichen Botschaft übernimmt: In welchem Verhältnis stehen Text und Bild zueinander? (Vgl. Barthes 2013: 33 f.) „Verdoppelt das Bild gewisse Informationen des Textes durch ein Phänomen der Redundanz, oder fügt der Text dem Bild eine noch nicht geäußerte Information hinzu?“ (Ebd.: 33)

Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund relevant, dass visuelle Darstellungen die Angewohnheit haben, in ihrer Rhetorik mehrdeutig zu sein, so dass das Bild für mehrere Lesarten offen ist. Und eben diese Polysemie des Bildes, die Variation von Lesarten, „bringt die Frage nach dem Sinn hervor“ (ebd.: 34) und wirft damit die weiterführende Frage auf, wie sich die verschiedenen mehrdeutigen Aussage- und Bedeutungsgehalte für den Betrachter, für die Betrachterin, steuern bzw. fixieren lassen. Barthes verweist darauf, dass „sich in jeder Gesellschaft diverse Techniken zur *Fixierung* der fluktuierenden Kette der Signifikate [entfalten], um gegen den Schrecken der ungewissen Zeichen anzukämpfen: Die sprachliche Botschaft ist eine dieser Techniken“ (ebd., Hervorh. i. Orig.). In diesem Zusammenspiel von Bild- und Textbotschaften kommen der Sprachbotschaft zwei Funktionen zu: die Verankerungsfunktion und die Relaisfunktion (vgl. ebd.).

Die denotative Ebene der Sprachbotschaft trifft eine deskriptive Aussage darüber, was auf dem Bild zu sehen ist, und übernimmt somit

eine *verankernde* Funktion, indem sie dem Betrachter dabei hilft, die abgebildeten Objekte, die abgebildete Szenerie, zu identifizieren und „die *richtige Wahrnehmungsebene* zu wählen“ (Barthes 2013: 35, Hervorh. i. Orig.). Auf der konnotativen bzw. symbolischen Ebene der Botschaft „steuert die sprachliche Botschaft nicht mehr die Identifikation, sondern die Interpretation, sie bildet eine Art Schraubstock, der die konnotierten Bedeutungen daran hindert, entweder in allzu individuelle Regionen auszuschwärmen [...] oder in dysphorische Werte“ (ebd.). Hierbei übernimmt die sprachliche Botschaft die Funktion, den Betrachter, die Betrachterin, durch die jeweiligen Bedeutungen des Bildes zu führen und damit die Polysemie des Bildes zu lenken bzw. in einer bestimmten Art und Weise zu verankern.

„In allen diesen Verankerungsfällen hat die Sprache offenkundig eine Erhellungsfunktion, aber diese Funktion ist selektiv; es handelt sich um eine Metasprache, die sich nicht auf die Gesamtheit der bildlichen Botschaft bezieht, sondern nur auf manche ihrer Zeichen; durch den Text beaufsichtigt der Schaffende (und damit die Gesellschaft) das Betrachten des Bildes: Die Verankerung ist eine Kontrolle, sie steht angesichts des Projektionsvermögens des Abgebildeten für die Verwendung der Botschaften ein; der Text hat einen *repressiven* Wert hinsichtlich der Freiheit der Signifikate des Bildes.“ (Ebd.: 35 f., Hervorh. i. Orig.)

Die zweite Funktion der sprachlichen Botschaft, die *Relaisfunktion*, kommt im Gegensatz zur *Verankerungsfunktion* seltener vor, da Wort und Bild hierbei in einem komplementären Verhältnis stehen und sich die Synthese der Bedeutungsgehalte zu einer Botschaft auf einer übergeordneten Ebene vollzieht bzw. erschließt. Die sprachliche Botschaft besitzt in diesem Kontext keine „Erhellungsfunktion“, sondern verweist auf Bedeutungsgehalte, „die im Bild nicht aufscheinen“ (ebd.: 36).

Auf der zweiten Analyseebene, die der *denotativen* bzw. *nicht-kodierten* bildlichen Botschaft, geht es um die deskriptive, ‚reine‘ Beschreibung der visuell erkennbaren und wahrnehmbaren Objekte und Gegenstände. Dabei verweist Barthes darauf, dass sich die Vorstellung einer objektiven Beschreibung eines Bildes im „Reinzustand“ durch einen naiv utopischen Charakter auszeichne, denn im Prozess der Bildwahrnehmung sei „eine reine Denotation, ein *Diesseits der Sprache*“ (ebd.: 25, Hervorh. i. Orig.), prinzipiell nicht möglich; das Bild „würde sozial immer in mindestens eine erste Konnotation eingetaucht existieren“ (ebd.: 25, Hervorh. i. Orig.).

tieren, nämlich in die der sprachlichen Kategorien“ (ebd.: 24). Aus diesem Grund gehe es bei dem Versuch, die „Merkmale des buchstäblichen Bildes“ deskriptiv zu erfassen, vielmehr um das Einfangen einer „Restbotschaft, die aus dem besteht, was vom Bild übrigbleibt, wenn man (geistig) die Konnotationszeichen ausgelöscht hat“ (ebd.: 37). Auf der dritten und letzten Analyseebene, in der es um die Entschlüsselung der *konnotativen* bzw. *kodierten* bildlichen Botschaft geht, werden vor dem Hintergrund kulturellen Kontextwissens die verschiedenen Konnotationszeichen der Bildelemente auf ihre jeweiligen symbolischen Bedeutungsgehalte hin durchgespielt und dechiffriert (vgl. ebd.: 41). Barthes beschreibt dies wie folgt: „Die Variation der Lektüren ist allerdings nicht anarchisch, sie hängt von den unterschiedlichen, auf das Bild angewendeten Wissensarten ab (einem praktischen, nationalen, kulturellen, ästhetischen Wissen).“ (Ebd., Hervorh. i. Orig.)

5.3 Auswertungskonzept einer struktural-hermeneutischen Bildanalyse

Im vorangegangenen Abschnitt wurden entlang der kultursoziologischen Perspektive von Stefan Müller-Doohm drei Bildinterpretationsverfahren als Anleihen für die Entwicklung einer strukturalhermeneutischen Symbolanalyse vorgestellt, die im Folgenden in einem von Müller-Doohm entwickelten Auswertungskonzept zusammengeführt werden. Dieses Auswertungskonzept verfolgt das Vorhaben und den Anspruch, „eine Verknüpfung von Bild- und Textanalyse in einem dreiphasigen Deutungsverfahren vorzunehmen, um die visuellen und textuellen Bedeutungsgehalte und Sinnstrukturen“ (Müller-Doohm 1997: 100) entschlüsseln zu können. Das von Müller-Doohm vorgeschlagene bzw. entwickelte Auswertungskonzept gliedert sich gemäß der vorangestellten Analyseverfahren von Panofsky, Imdahl und Barthes ebenfalls in drei übergeordnete Analyseschritte: (1) *Deskription*, (2) *Rekonstruktion*, (3) *Interpretation*.

In dem ersten Analyseschritt, der (1) *Deskription*, geht es darum „möglichst alle Bild- und Textdaten als potentielle Bedeutungsträger verfügbar zu haben, die als konstitutive Elemente der symbolischen Bild-Textbotschaft in Frage kommen“ (ebd.: 103). Dabei handelt es

sich, so könnte man es formulieren, um eine systematisch phänomenologische Inventur der Bildinhalte, die sprachlich verbalisiert, was auf dem Bild zu sehen ist. Dabei finden sowohl die Arbeiten Panofskys als auch in besonderer Weise die kritische Weiterentwicklung Imdahls Eingang in diese Analyseebene und schaffen die Voraussetzung dafür, die „eigentliche ikonische Qualität oder die ikonische Sinnstruktur des Bildes“ (Imdahl 1996a: 92) erschließen zu können. Müller-Doohm betont, „eine generalisierbare Methodik der Bildinterpretation, sei sie kulturhistorisch sei sie kultursoziologisch orientiert, hat zur Voraussetzung, daß die Eigenlogik des Bildes erfasst wird“ (Müller-Doohm 1997: 87). Zur besseren Bestandsaufnahme entwickelt er einen ausdifferenzierten Leitfaden, der die Vielschichtigkeit bei der deskriptiven Bilderschließung berücksichtigt und damit die „methodisch kontrollierte Vertextung der wahrgenommenen Bild-Text-Elemente erleichtert“ (ebd.: 106). Dieser Leitfaden umfasst insgesamt sechs Punkte und berücksichtigt inhaltlich folgende Aspekte: (1) Bildelemente und (2) bilträumliche Komponenten, Aspekte der (3) Bildästhetik sowie (4) Textelemente und das (5) Verhältnis zwischen Bild und Text (vgl. ebd.: 105). Der abschließende Punkt des Leitfadens sieht vor, von dem Datenmaterial einen (6) Bildtotalitätseindruck zu formulieren, „der insgesamt den subjektiven Gesamteindruck, den man vom Bild spontan und unanalytisch hat, wiedergibt. Dieser Bildtotalitätseindruck hat die wichtige Funktion, im Übergang zur anschließenden zweiten Phase, der Bedeutungsanalyse, erste Interpretations-Arbeitshypothesen zu formulieren, die der schrittweisen Rekonstruktion der Bild-Text-Bedeutungsstruktur“ (Jung/Müller-Doohm 1995: 255) dienen. Die Ebene der Deskription bildet somit die eminent wichtige Vorbereitung für den zweiten Analyseschritt, die sorgfältige und präzise (2) *Rekonstruktionsarbeit*, die „als eigentliche Bedeutungsanalyse für den symbolischen Gehalt der Text-Bild-Materialien angesehen werden“ (Müller-Doohm 1997: 98 f.) kann. Hierbei geht es zuerst darum, Bild- und Textbotschaften von einander gesondert analytisch zu betrachten, so wie es sich aus der strukturalen Bildanalyse von Roland Barthes erschließt, „um die konnotative Bedeutungsstruktur, die sich aus den jeweiligen Einzelbedeutungen der Bild-Text-Elemente ergibt, hermeneutisch“ (Jung/Müller-Doohm 1995: 253) zu erschließen. „Dabei werden gedanken-

experimentell bestimmte konnotative Einzelbedeutungen für die Gesamtheit der Bild- und Textbotschaften durchgespielt, um zu erproben, wie diese sich zu einer kohärenten Bild-Text-Gesamtdeutung synthetisieren“ (ebd.). Entscheidend zu beachten ist bei diesem hermeneutischen Analyseverfahren, dass es „zu keiner Deduktion der Bedeutungshypothese auf die einzelnen Teilbedeutungen oder ihrer gewaltsamen Subsumption unter die bedeutungsgenerierende Ersthypothese kommt“ (Müller-Doohm 1997: 106). Aus diesem Grund sei es wichtig, dass im Forschungsprozess weitere alternative Lesarten entwickelt und kontrastiert werden (vgl. ebd.). Für die Rekonstruktion der Bedeutungsgehalte muss darüber hinaus die Entscheidung getroffen werden, wie ausführlich und weitreichend die Analyse der jeweiligen semantischen Bedeutungsgehalte sein soll. Denn die Rekonstruktion der semantischen Dimension des Bildmaterials kann „entweder sehr weit gehen, indem man die Bedeutungssprache in symbolische oder mythische Signifikanten ausweitet, oder man kann sehr rigide vorgehen, indem man Bedeutungen nur auf regelhafte Konventionen abbildet“ (Müller-Doohm 1996: 116). Nachdem die Bedeutungsgehalte analytisch herausgearbeitet bzw. rekonstruiert wurden, folgt als dritter Schritt (3) die *Interpretation*, die je nach Forschungsperspektive und jeweiligen theoriegeleiteten Interpretationsparametern (vgl. Müller-Doohm 1997: 99) die zuvor rekonstruierten Bedeutungsgehalte in einen übergeordneten Sinnzusammenhang einbettet und für eine empirisch gestützte theoriebildende Rückbindung synthetisiert.

An diesem Punkt ist allerdings anzumerken, dass sich im Verlauf der empirischen Analyse gezeigt hat, dass es für das vorliegende Untersuchungsvorhaben angebracht scheint, einzelne Aspekte des Auswertungskonzepts von Müller-Doohm geringfügig zu modifizieren. Diese Entscheidung ist vor allem vor dem Hintergrund des spezifischen empirischen Materials der vorliegenden Arbeit zu verstehen.⁶² Denn im

⁶² Darüber hinaus ist dieses Analyseverfahren m.E. bislang kaum für die Analyse adoleszenter (Subjekt-)Bildungsprozesse herangezogen bzw. erprobt worden. Was bedeutet, dass sich sowohl im Hinblick auf die Erhebung und Analyse des empirischen Materials, als insbesondere auch im Hinblick auf das bildungstheoretische Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit, sich eine besondere Ausgangslage ergab, da wenig bis keine Studien vorlagen, die zum Vergleich hätten herangezogen werden können.

Gegensatz zu kommerziell produzierten und inszenierten Werbebildern, wie sie Müller-Doohm und Jung als Untersuchungsgegenstand für ihre struktural-hermeneutischen Analysen herangezogen haben, deren Inhalte und Gestaltungsmomente sich durch einige wenige Bild- und Textelemente auszeichnen und die intentional gesteuert sind, handelt es sich bei dem vorliegenden empirischen Material um Collagen, die Jugendliche spontan und assoziativ gestaltet haben. Diese zeichnen sich inhaltlich zum Teil durch eine Vielzahl einzelner, sich überlagernder Text-Bildelemente aus, die ihrerseits wiederum auf ganz unterschiedliche Weise in Beziehung zueinander stehen. So wird insbesondere im Hinblick auf den zweiten Analyseschritt, die Rekonstruktion, entschieden, der von Müller-Doohm empfohlenen analytischen Trennung von Text- und Bildelementen nicht strikt zu folgen, sondern den Untersuchungsprozess der einzelnen Collagen entlang der Dramaturgie des jeweiligen Sujets vorzunehmen, wobei die Text- und Bildelemente in ihrem unmittelbaren thematischen Gestaltungszusammenhang miteinander und nicht getrennt voneinander analysiert werden.

5.4 Kritische Reflexion des Beobachtungs- und Interpretationsstandpunktes

Für die Einzelfallanalyse der Collagen ist es aus methodischer Perspektive wichtig, sich vorab mit der Frage auseinanderzusetzen, wie mit persönlichen und kontextgebundenen Erfahrungen während der Entstehungsphase des empirischen Materials umgegangen werden muss, damit diese nicht unreflektiert in die Interpretation der einzelnen Collagen mit einfließen. Das theoretische Vorwissen, der eigene Erwartungshorizont sowie die während der Datenerhebung entstehende jeweilige Interaktionsdynamik zwischen der Zielgruppe und der Person, die die Datenerhebung leitet, lassen sich nicht suspendieren, sondern nur kritisch-reflexiv in die eigene Auswertung integrieren (vgl. Grell 2008: 184). Auch Bohnsack und Nohl verweisen auf den wichtigen Aspekt, das eigene standortgebundene Wissen zu reflektieren, insbesondere im Kontext der Analyse von Bildern. Täte man dies nicht,

nähmen die Interpreten „das Bild in den eigenen (milieu-, generations-, geschlechtsspezifischen) Erfahrungsraum“ (Bohnsack 2011: 45) mit hinein. Das Bild würde dann „in das Muster der eigenen Selbstverständlichkeiten eingeordnet“ (Nohl 2013: 272). Um diesem Aspekt methodisch Rechnung zu tragen, folge ich dem Vorschlag von Petra Grell, die in ihrer Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung ebenfalls Collagen erstellen ließ und diese Herausforderung berücksichtigte, indem sie den Einzelfallanalysen einen „separaten Auswertungsschritt“ voranstellte. Sie plädiert für eine sogenannte „Kontrastfolie“, also eine spontane Beschreibung zu jeder einzelnen Collage, die eine Fremdperspektive bildet, welche entlang des Analyseverlaufs als Inspirationsquelle weitere interpretative Lesarten bereitstellt (vgl. Grell 2006: 218; 2008: 184) und als Korrektiv dient, das die eigenen Interpretationsansätze relativieren hilft. Für diesen unvoreingenommenen spontanen ästhetischen Ersteindruck eignet sich, so Grell, daher nur eine Person, die nicht an der Phase der Datenerhebung teilgenommen hat und keine Kenntnis über die Entstehungsbedingungen der Collagen besitzt (vgl. ebd.). Im Kontext der vorliegenden Arbeit habe ich mich dafür entschieden, insgesamt drei Kontrastfolien von drei verschiedenen Personen erstellen zu lassen.⁶³ Die Auswahl der Personen erfolgte mit dem Ziel, eine größtmögliche Varianz in den Betrachtungsweisen der Collagen zu erreichen, also durch die heterogene Zusammensetzung der Personengruppe die Möglichkeit zu erhöhen, ganz unterschiedliche Aspekte und Perspektiven in der Betrachtung der Collagen zusätzlich zu meiner eigenen erschließen zu können. Aus diesem Grund wurde bei der Auswahl darauf geachtet, dass sich die Personen hinsichtlich der sozialen Kategorien Alter, Geschlecht und berufliche bzw. akademische Qualifikation unter-

⁶³ Die Kontrastfolien zu den einzelnen Collagen wurden von folgenden Personen angefertigt: Johanna S., 35 Jahre, Erziehungswissenschaftlerin; John W., 31 Jahre, freischaffender Künstler; Heidrun K., 64 Jahre, Assistenz einer Geschäftsführung. Die Namen sind zum Schutz der persönlichen Daten anonymisiert. Die jeweiligen Ausführungen der Kontrastfolien werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit auszugsweise in den Analyseprozess eingeflochten, indem sie an entsprechender Stelle im Textverlauf als Fußnote an- bzw. ausgeführt werden. Die Verweise auf die einzelnen Kontrastfolien werden dabei in der Quellenangabe durch die Abkürzung KF für Kontrastfolie und die Initialien der jeweiligen Autorin, des jeweiligen Autors, ausgewiesen. Die vollständigen Kontrastfolien befinden sich im Anhang zu dieser Arbeit (vgl. 226 ff.).

scheiden. Für die Auswahl war es mir darüber hinaus persönlich wichtig, dass eine der Personen aus dem pädagogischen Handlungsfeld kommt, um im besonderen Maße mein eigenes standortgebundenes professionsspezifisches Wissen – die praktische Erfahrung in der Arbeit mit der Zielgruppe – zu kontrastieren. Die so insgesamt entstehende Lesartenpluralität bildet wiederum die Grundlage für einen komparativen Abgleich, der es ermöglicht, Argumentationsstränge und Deutungshypothesen im Analyseprozess zu kontrastieren und hinsichtlich ihrer Validität zu verifizieren. Durch die Kontrastfolien wird also zum einen versucht, die Polysemie der Collagen methodisch zu kontrollieren, und zum anderen zu verhindern, dass die jeweiligen Collagen im Interpretationsprozess vorschnell unter eine erste Deutungshypothese subsumiert werden.⁶⁴

⁶⁴ Jedoch verweist Jenny Lüders ihrerseits darauf, dass „die Annäherung an eine Objektivität der Interpretation“ durch methodische Kontrolle zwar möglich sei, man jedoch nicht außer Acht lassen solle, dass „gerade in dem methodisch-strategisch ‚abgesicherten‘ Versuch, einen homologen, geschlossenen und kohärenten Sinn herzustellen, die Gefahr [liegt], einer Illusion von Objektivität und Neutralität zu verfallen“ (Lüders 2007: 188).

Theorien sind nie mehr als kühne Vermutungen und Hypothesen; von uns gemachte Netze, mit denen wir die wirkliche Welt einzufangen versuchen.

(Karl Raimund Popper)

6. Empirische Studie | Eine Annäherung

Im Anschluss an die methodisch-methodologischen Überlegungen aus dem vorangegangenen Kapitel werden die Durchführung und die daraus resultierenden Ergebnisse der qualitativen Erhebung vorgestellt und im Rahmen der heuristischen Theoriebildung analysiert und diskutiert. Im Einzelnen wird es zu Beginn darum gehen, (1) den Kontext, die Durchführung und die Ergebnisse der Datenerhebung vorzustellen, um daraufhin (2) die Datenauswahl für die Feinanalyse zu begründen und nachzuzeichnen, gefolgt von der eingehenden Einzelfallanalyse ausgewählter Collagen. Die (3) Einbettung bzw. Zusammenfassung und Diskussion der jeweiligen Ergebnisse aus den Einzelfallanalysen in die übergeordnete Fragestellung bildet den Abschluss dieses Kapitels.

6.1 Kontext, Durchführung und Ergebnisse der empirischen Datenerhebung

Die Durchführung der Datenerhebung fand im Rahmen einer vom Bundesministerium für Bildung und Forschung initiierten Bildungsmaßnahme statt, in der ich während meiner Tätigkeit als Diplompädagoge in einem Berufsorientierungsprogramm (BOP) als Ausbilder für den Bereich ‚Erziehung und Soziales‘ gearbeitet habe. Hier handelt es sich um einen freien Träger der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit, dessen Tätigkeitsschwerpunkt in den Bereichen Soziale Arbeit, Bil-

dung und Beruf, Freiwilligendienste und Internationales liegt. Diese Bildungsmaßnahme ist Bestandteil einer bundesweiten Initiative von Bildungsketten bestehend aus aufeinander aufbauenden Einzelmaßnahmen: (1) einer Potenzialanalyse (PA), (2) dem Berufsorientierungsprogramm (BOP) und (3) der Berufseinstiegsbegleitung (BerEb). Diese Maßnahmen wurden konzipiert mit dem Ziel, präventiv die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu fördern, eine frühzeitige und passgenaue Berufsorientierung zu ermöglichen sowie eine Begleitung beim Übergang von der Schule in die betriebliche Ausbildung zu gewährleisten. Zielgruppe dieser Bildungsmaßnahmen sind Schülerinnen und Schüler von Hamburger Stadtteilschulen im Alter zwischen 13 und 16 Jahren. Das von mir begleitete Berufsorientierungsprogramm BOP bietet in dieser Bildungskette den Schülerinnen und Schülern eine praxisorientierte Berufsorientierung im Kontext von Werkstatttagen, an denen sie unterschiedliche Berufsfelder in kurzer Zeit praktisch erkunden können. Dabei hatten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, theoretische und praktische berufs- bzw. ausbildungsrelevante Inhalte aus den Berufsfeldern ‚Metall und Bau‘, ‚Gesundheit und Soziales‘, ‚Gastronomie und Hauswirtschaft‘, ‚Friseur und Kosmetik‘, ‚Erziehung und Soziales‘ sowie ‚Wirtschaft und Verwaltung‘ zu erkunden und zu erproben. Für jedes Berufsfeld standen ihnen zwei Tage zur Verfügung, die sie in einer Gruppengröße von 14 bis 16 Teilnehmerinnen und Teilnehmern durchliefen.

Die Datenerhebung für die vorliegende Arbeit fand im ersten Halbjahr 2014 mit Schülerinnen und Schülern statt, die das Berufsfeld ‚Erziehung und Soziales‘ gewählt hatten. Die Erhebung des empirischen Materials erfolgte entlang des methodischen Gestaltungsprinzips der Collage, wobei den Schülerinnen und Schülern ein Zeitfenster von zwei bis drei Stunden sowie eine große Auswahl von thematisch unterschiedlichen Zeitschriften und Magazinen als Gestaltungsmaterial zur Verfügung stand. Zu Beginn der Datenerhebung erhielten die Schülerinnen und Schüler einen schriftlichen Arbeitsbogen mit der Aufforderung, ein biografisches Ereignis anhand einer Collage zu gestalten. Bei der Formulierung der Aufgabenstellung habe ich mich an der von dem Soziologen Fritz Schütze entwickelten Stehgreiferzählung bei narrativen Interviews orientiert, um für das

Datenerhebungsverfahren der vorliegenden Arbeit einen gestaltungsgenerierenden Impuls zu setzen (vgl. Schütze 1983, 1984). Die folgende Abbildung zeigt den Arbeitsbogen mit der Gestaltungsauf-

BIOGRAFIE

Mich interessiert, wie Dein Leben bisher verlaufen ist, welche Erfahrungen Du gemacht hast. Wie bist Du zu dem Mensch geworden, der Du heute bist?

Wähle aus Deinem Leben eine Situation aus, an die Du Dich erinnerst und die Dir besonders wichtig ist. Ich bitte Dich darzustellen, wie die Situation aussah, wie Du sie erlebt hast und wie sie Dich als Mensch beeinflusst hat?

Wenn Du Dich nicht über die Vergangenheit äußern möchtest, kannst Du auch ein Bild entwerfen, wie Du Dir Deine Zukunft vorstellst.

Du kannst Dir für die Gestaltung ruhig Zeit nehmen, auch für Einzelheiten. Mich interessiert dabei alles, was Dir wichtig ist. Du bist die Expertin für Dein Leben!

Abb. 1: Arbeitsbogen Gestaltungsauftrag

forderung, die den Schülerinnen und Schülern zu Beginn der Gestaltungsphase vorgelegt wurde. Die Arbeitsbögen wurden dabei in ihrer Formulierung geschlechtsspezifisch unterschiedlich verfasst, um einerseits eine direkte und persönliche Ansprache zu gewährleisten und andererseits Störungen des Leseflusses aufgrund von Bindestrichergänzungen zu vermeiden.

Die hier abgebildete Gestaltungsaufforderung ist auch Ergebnis von bereits durchgeführten Pretests. Diese wurden realisiert, um auf Grundlage der zuvor gemachten Erfahrungen noch Veränderungen am Forschungsdesign vornehmen und die Ausgangssituation für die Datenerhebung optimieren zu können. Insbesondere bei nicht ‚konventionellen‘ bzw. nicht erprobten Erhebungsverfahren – wie es für die vorliegende Arbeit zutrifft – empfiehlt sich, so der Kunstpädagoge Georg Peez mit Verweis auf Jürgen Bortz und Nicola Döring, im Vorwege der Datenerhebung die Durchführung von Pretests bzw. Vorstudien, um damit „Probleme und Unstimmigkeiten in den weiteren

Forschungsphasen“ (vgl. Peez 2001: 298) zu vermeiden. Dies gilt umso mehr, je „weniger auf Erfahrungen in der Forschungsliteratur zurückgegriffen werden kann“ (vgl. ebd., Anm.). Als Ergebnis dieser Pretests erschien es sodann sinnvoll, den Gestaltungsauftrag nicht nur auf Ereignisse in der Vergangenheit zu begrenzen, sondern auch die Zukunft als mögliche Gestaltungskategorie für (Subjekt-)Bildungsprozesse mit einzubeziehen. Dies geschah vor dem Hintergrund, dass sich während der Phase der Pretests einige Schülerinnen und Schüler innerhalb der Collagen verstärkt mit zukünftigen Themen beschäftigt bzw. sich mit Ereignissen auseinandergesetzt haben, die zeitlich gesehen in der Vergangenheit begonnen und in die Gegenwart hineingereicht haben. Dies bedeutet, dass auf der Grundlage von vergangenen biografischen Erfahrungen Erinnerungsbilder zum Gegenstand gegenwärtiger Selbst- und Weltentwürfe werden, die ihrerseits wiederum als Erwartung in die Zukunft projiziert wird. Ein Prozess, in welchem auch die Frage nach zukünftigen Lebensentwürfen im Hier und Jetzt zum Anlass für Veränderungen im Welt- und Selbstbezug werden. „Für die pädagogische Perspektive sind die Zukunftsentwürfe ebenso bedeutungsvoll wie die biografischen Konstruktionen der Vergangenheit, die häufig im Kontext des zukünftigen Lebensentwurfs gestaltet werden.“ (Welter 2007: 312) Diesen Aspekt habe ich für die folgenden Pretests nutzbar gemacht, eingearbeitet und erneut erprobt. Mehrere Durchläufe in der Phase der Pretests haben diese Erweiterung als produktiv erwiesen. Das hat mich dazu bewogen, diese fest in die gestaltungsgenerierende Fragestellung für die Hauptphase der empirischen Datenerhebung mit aufzunehmen.

Während der Hauptphase der empirischen Datenerhebung, an der 44 Schülerinnen und Schüler – 27 Jungen und 17 Mädchen – teilgenommen haben, entstand ein Sample von insgesamt 44 Collagen. Diese wurden dann im Anschluss für die Einzelfallanalyse vorab gesichtet. Dabei wurde entschieden, nur 41 von 44 Collagen aus dem Sample einzubeziehen, da drei der Collagen entweder kaum gestalterische Inhalte erkennen oder sich dem Gestaltungsprinzip der Collage nicht zuordnen ließen und eine weiterführende Analyse aus diesem Grund nicht aussichtsreich erschien.

6.2 Datenauswahl für die Einzelfallanalyse

Die folgenden Arbeitsschritte dienen einer strukturierten Annäherung an bzw. nachvollziehbaren Sichtung und Auswahl des empirischen Materials für die Einzelfallanalyse. Für eine qualitative Datenerhebung ist es entscheidend, dass es bei der Auswahl der Daten, der Stichprobenziehung für die Einzelfallanalyse, zu keiner Verzerrung der Fallauswahl kommt und gewährleistet wird, „daß für die Fragestellung relevante Fälle berücksichtigt werden“ (Kelle/Kluge 2010: 40). Welche Fälle dabei welche Relevanz für die Untersuchung besitzen, orientiert sich an der spezifischen Aufgaben- bzw. Fragestellung und dem Erkenntnisinteresse der jeweiligen Arbeit. Diese beiden Punkte, die zugrundeliegende Theoriearchitektur und das forschungsleitende Interesse, bilden damit die Bezugspunkte, den „sampling frame“, wie es Miles und Hubermann bezeichnen, der den Prozess der Fallauswahl leitet und einrahmt (vgl. Miles/Hubermann 1994: 29). Aus diesem Grund habe ich mich für eine bewusste, kriteriengesteuerte – also für eine theoretisch-systematische – und keine nach dem Zufallsprinzip vorgehende Fallauswahl entschieden, und zwar orientiert an zwei Verfahren, die in der Qualitativen Sozialforschung als Strategie für eine kriterien- bzw. theoriegeleitete Fallauswahl etabliert sind: das Verfahren des *theoretical sampling* und das des *qualitativen Stichprobenplans* (vgl. Kelle/Kluge 2010: 43). Die Entscheidung für eine Kombination der beiden Samplingstrategien ist einerseits gefallen um sicherzustellen, im Untersuchungsverlauf offen bzw. flexibel genug zu sein, neu auftretende Merkmale in die Fallauswahlentscheidung mit einbeziehen zu können, und andererseits durch theoretisch vorab bestimmte Kriterien den Auswahlprozess fokussiert leiten zu können und damit eine für die Fragestellung relevante Fallauswahl zu gewährleisten. Diese beiden Strategien der Fallauswahl lassen sich in zwei voneinander zu unterscheidende Vorgehensweisen separieren, in eine *flexible* und eine *fixe*. Während in der flexiblen Vorgehensweise, die der Strategie des *theoretical samplings* entspricht, die Kriterien für die Fallauswahl sukzessive im Analyseprozess herausgearbeitet und gebildet werden, ist die fixe Vorgehensweise des Qualitativen Stichprobenplans dadurch gekennzeichnet, dass die Kriterien bereits im Vorwege der Untersuch-

ung auf Grundlage bestehender theoretischer Vorüberlegungen und Informationen über den Untersuchungsgegenstand festgelegt werden (vgl. Schreier 2010: 243). Da sich für die vorliegende Studie eine Verbindung beider Strategien empfohlen hat, bin ich dem Hinweis Schreiers gefolgt, dass beide Vorgehensweisen sich miteinander kombinieren lassen, und zwar dergestalt,

„dass die Fallauswahl zunächst auf der Grundlage vorab spezifizierter Kriterien erfolgt. Wenn sich im Untersuchungsverlauf jedoch andere oder zusätzliche Kriterien als relevant erweisen, wird die Stichprobe entsprechend erweitert oder ein vorab festgelegtes wird durch ein neues Kriterium ersetzt“ (vgl. ebd.).

Das Auswahlverfahren der Einzelfälle stellt somit einen kriterien- bzw. theoriegeleiteten Suchprozess dar, in welchem zu Beginn anhand einer „ersten Untersuchungseinheit“, einer ausgewählten Collage, „eine im Sinne der Forschungsfrage interessante Handlungsfigur“ (Lamnek 1995: 22) ausgemacht wird. Auf Grundlage dieser ersten Handlungsfigur werden die Auswahlentscheidungen für weitere Collagen diskutiert und weitere Fälle bestimmt bzw. ausgewählt. Dabei spielt es für den Auswahlprozess eine entscheidende Rolle, „ob der Forscher die ganze Bandbreite aller – in den durch die Forschungsfrage als relevant definierten Situationen – vorkommenden Handlungsfiguren untersuchen will, oder ob er nur eine singuläre, besonders detaillierte oder facettenreiche Figur zu einem Handlungsmuster synthetisieren will“ (ebd.). Denn dementsprechend „werden die Untersuchungseinheiten der übrigen Einzelfallstudien nach unterschiedlichen Kriterien ausgesucht. In beiden Fällen bildet die erste ausgewählte Untersuchungseinheit den Ausgangspunkt“ (ebd.). Ist der Fokus der Untersuchung auf ein bestimmtes Merkmal, „auf die detaillierte und umfassende Beschreibung *eines einzelnen Handlungsmusters* gerichtet“, so gilt es, „die folgenden Untersuchungseinheiten aufgrund ihrer *Ähnlichkeit* mit dem ersten Untersuchungselement“ (ebd.: 23, Hervorh. i. Orig.) auszuwählen. Dieses Vorgehen ermöglicht es, anhand mehrerer nach dem Prinzip der Homologie ausgewählten Fälle, im Hinblick auf eine bestimmte „Handlungsfigur“, im weiteren Verlauf der Untersuchung ein „*genauerer, differenzierterer, aber auch allgemeinerer Handlungsmuster*“ (ebd., Hervorh. i. Orig.) zu bestimmen bzw. daraus abzuleiten.

Bezogen auf die vorliegende Fallauswahl teilt sich für eine erste Sondierung des empirischen Materials die Stichprobe der Collagen in zwei übergeordnete inhaltliche Bereiche, wie sie gemäß der Aufgabenstellung als Wahlmöglichkeit für die Schülerinnen und Schüler auf dem Arbeitsbogen angegeben waren. Der erste Bereich umfasst 28 Collagen, in denen sich die Schülerinnen und Schüler thematisch mit der Visualisierung ihrer Zukunft, ihren Wünschen, Hoffnungen und Ängsten beschäftigen. Auf den zweiten Bereich entfallen 14 Collagen, die sich thematisch mit Erlebnissen, Erfahrungen und Eindrücken aus ihrem bisherigen Leben, der Vergangenheit oder der Gegenwart beschäftigen. Im Anschluss folgt der Auswahlprozess der Daten für die Einzelfallanalyse. In Bezug zu den Fallauswahlkriterien orientiert sich dieser Auswahlprozess, an der spezifischen Fragestellung der vorliegenden Arbeit, also zu untersuchen, inwiefern der Dimension der Verletzbarkeit menschlicher Existenz im Rahmen von (Subjekt-)Bildungsprozessen eine besondere Bedeutung zukommt.

Daher ergeben sich für den Auswahlprozess inhaltliche und gestalterische Ansprüche an die jeweiligen Darstellungen der Collagen, und zwar die visuelle und inhaltliche Darstellung subjektiver Deutungsmuster und Verarbeitungsstrategien von biografischen Selbst- und Welterfahrungen. Die Auswahlstrategie ist dementsprechend daraufhin ausgerichtet, ob sich einerseits in dem Sujet oder der Darstellungsweise etwas von dem erkennen lässt, was auf die Berührung mit der Dimension der Verletzbarkeit der eigenen Existenz schließen lässt, und andererseits, ob in den Darstellungen der Schülerinnen und Schüler eine in sich ansatzweise zusammenhängende bildliche und oder textliche Gestaltung biografischer Ereignisse – eine thematische Inszenierung mit prozessuellem Charakter – zu erkennen ist.

Dabei richtet sich die Auswahlstrategie nicht nach ästhetischen Ansprüchen oder nach dem jeweiligen thematischen Sujet der Darstellung. Vielmehr hat sich im Verlauf des Auswahlprozesses gezeigt, dass es eine entscheidende Rolle spielt, ob die Schülerinnen und Schüler überhaupt in der Lage sind, ihr persönlich gewähltes Thema gestalterisch umsetzen bzw. darstellen zu können. Der Umstand, dass dies einigen Schülerinnen und Schülern nicht möglich gewesen ist, lässt sich

als Limitation im Bezug zur Auswahl des methodischen Datenerhebungsverfahrens diskutieren.

Diese Information, die sich erst in dem Sichtungsprozess des Samples ergeben hat, bestimmte den weiteren Auswahlprozess des Datenmaterials zusätzlich. Nachdem eine erste Untersuchungseinheit, eine erste Collage, gefunden war, die die Kriterien erfüllte, wurden das Sample nach ähnlichen, homologen Collagen gesichtet und die Auswahlentscheidungen entlang eines komparativen und kontrastierenden Suchprozesses eingehend diskutiert sowie letztlich mit Bezug auf die theoretischen Annahmen entschieden. Am Ende dieses Auswahlprozesses, als Ergebnis der kriteriengeleiteten Sichtung des empirischen Materials, wurden drei Collagen für die Feinanalyse ausgewählt.

6.3 Darstellung der empirischen Ergebnisse

Die erste Collage mit der Überschrift *Das mutigste Mädchen der Welt*⁶⁵ hat die 14-jährige Melek gestaltet, die sich in ihrer Collage mit einem Ereignis aus ihrem bisherigen Leben auseinandersetzt. Ebenso hat die zweite Collage des 16-jährigen Josip, mit dem Titel *Anfrage zum deutschen Pass*, eine Erfahrung aus der Vergangenheit zum Gegenstand, die sich in ihrer inhaltlichen Auseinandersetzung bis in die Gegenwart erstreckt. Die dritte Collage, die den Titel *Die Fuck It-Lösung* trägt und von dem 15-jährigen David gestaltet wurde, bezieht sich in der gestalterischen Auseinandersetzung primär auf die Frage nach der Gegenwart und einer möglichen Zukunft. Die Einzelfallanalyse dieser drei Collagen erfolgt auf Grundlage des bereits vorgestellten methodischen Vorgehens und mit den extrapolierten Aspekten und Kriterien einer bildungstheoretischen Lesart im Anschluss an Judith Butler.

⁶⁵ Die Titel bzw. Bezeichnungen der jeweiligen Collagen sind im Anschluss an die kriteriengeleitete Datenauswahl für die Feinanalyse entstanden und den jeweiligen Collagen entlehnt. Alle personenbezogenen Daten – Namen und ortsgebundene Informationen – sind dabei zum Schutz der persönlichen Daten, zur Wahrung der Privatsphäre der Schülerinnen und Schüler, verändert und vollständig anonymisiert.

6.3.1 Collage 1 | „Das mutigste Mädchen der Welt“ – Melek



Abb. 2 | Collage 1 | „Das mutigste Mädchen der Welt“

Deskription | Eine Bestandsaufnahme

Mit der Deskription der Collage von links nach rechts beginnend, sieht man am linken unteren Bildrand ein fotografisches Bildelement in Graustufen, das eine Person abbildet, die sitzend ihre Knie an den Körper heranzieht. Die Arme sind verschränkt um die Knie gelegt und der Kopf ist nach vorne gebeugt, in den Armen verborgen, das Gesicht ist nicht zu sehen. Die Person trägt einen langärmeligen Pullover und am linken Handgelenk ein Armband. Über diesem Bildelement, dieses überlappend, befinden sich drei einzelne Fragmente mit schwarzer Typografie auf hellem Hintergrund. Zusammenhängend gelesen ergeben die einzelnen Text-Versatzstücke die Aussage „Problem“ „Diagnose:“ „Krebs“. Das Wort „Problem“ ist in einem schmalen antiqua light Schnitt, wohingegen das Wort „Diagnose:“, welches mit dem

Satzzeichen eines Doppelpunktes am Ende versehen ist, in einem medium Groteskschnitt gesetzt ist. Auf den Doppelpunkt folgt das Textelement „Krebs“, das ausschließlich in Großbuchstaben (Versalien) gesetzt ist. Die Schriftart ist stilistisch wie von Hand gezeichnet, in einer Graffiti-Comic Anmutung mit Schattenschlag. Während die Worte „Problem“ und „Diagnose“ in einer Ebene positioniert sind, befindet sich das Wort „Krebs“ rechts unterhalb des Wortes „Diagnose:“ und ist im Gegensatz zu den beiden anderen Textelementen in einem stärkeren Neigungswinkel schräg nach links unten abfallend gesetzt. Wiederum etwas oberhalb zwischen den Worten „Problem“ und „Diagnose:“ angrenzend und zum Teil überlagernd, befindet sich ein kreisrundes schwarzes Bildelement, ein „Gesichts-Piktogramm“, welches, ebenso wie die drei Textelemente, nach links abfallend positioniert ist. Die Augen sind in weiß mit zwei Strichen in Form von Kreuzen bzw. „x“ gesetzt, die Nase als ein kleiner vertikaler Strich angedeutet. Bei dem Mund, der gleichfalls in Strichform gezeichnet ist, sind die Mundwinkel in einem Bogen nach unten gezogen.

Rechts oberhalb dieses Piktogramms sind drei einzeln ausgeschnittene Textelemente positioniert, die die Worte „Gott“, „sei“ und „Dank“ in schwarzer Schrift auf weißem Hintergrund darstellen. Die einzelnen Wortelemente sind dabei nicht nebeneinander, sondern untereinander gesetzt, vom Neigungswinkel etwas nach links gekippt angeordnet. Schrifttyp, Schnitt und Punktgröße sind gleich.

Auf zweiter Ebene im Hintergrund, überlagert von dem beschriebenen Bildelement in der unteren linken Ecke, befindet sich ein nach rechts in die Bildmitte geneigtes fotorealistisches, rechteckiges, farbiges Bildelement. Darauf zu sehen ist die Szenerie eines OP-Saals, aufgenommen in einer halbnahen Einstellung, normalperspektivisch, aus dem Blickwinkel des Betrachters in die Tiefe des Raumes, des OP-Saals, hinein fotografiert. Darauf zu sehen ist OP-Equipment, verschiedene Fusionsbehälter, mehrere technische Geräte und einige Personen, die durch die Perspektive der Einstellung hintereinander, zum Teil ein wenig nach rechts und links versetzt sind. Direkt im Vordergrund ist eine Metallstange, ein Tropf zu sehen, an dem eine Blutkonserve hängt. Die Blutkonserve ist im unteren Teil dunkelrot, am oberen Ende hellrot abgesetzt. Die Farbe der Blutkonserve steht im Kontrast zu der rest-

lichen farblichen Tonalität des Bildes, die überwiegend grünbläulich gehalten ist. Hinter dem Tropf mit der Blutkonserve sieht man eine Person stehen, die mit ihrer rechten Hand in Richtung des Bildvordergrundes greift und am Tropf mit der Blutkonserve einen dünnen Schlauch zwischen den Fingern fixiert. Obwohl nicht die ganze Person zu sehen ist, da Teile des Kopfes und des restlichen Körpers durch das OP-Equipment verdeckt sind, ist zu erkennen, dass diese Person einen grünen OP-Schlupfkasack, einen hellgrünen Mundschutz und weiße OP-Handschuhe trägt. Im Hintergrund am linken Bildrand sieht man den Kopf einer weiteren Person in OP-Bekleidung mit Kopfbedeckung und Mundschutz unter einer Operationsleuchte, die von der Decke hängt. Der Blick der Person ist nach unten gerichtet.

Das Bildelement mit dem Motiv „OP-Saal“ wird auf der rechten Seite überlagert von einem vertikal gerade ausgerichteten fotografischen Bildelement, welches das Gesicht einer Person in einer Profilansicht zeigt. Es ist nach links gerichtet. Der Ausschnitt der Profilansicht reicht vom Ansatz der Stirn bis zum Hals. Haare sind nicht zu sehen. Der Kopf ist gesenkt, der Blick weist in Richtung der Person am linken unteren Bildrand.

Das Bildelement ist geprägt durch eine stilistisch eingesetzte Weichzeichnung des Motivs mit diffusem Licht und Farbverlauf, der aus hellen pastelligen Gelb-, Braun-, Violetttönen bei kontrastarmer Flächengebung besteht. Unterhalb des Konterfeis befindet sich ein rechteckiges Textelement, auf dem in antiqua Kapitälchen zentriert ausgerichtet in zwei Zeilen die Aussage „Das mutigste Mädchen der Welt“ steht. Die Worte „das mutigste“ stehen in der ersten Zeile, „Mädchen der Welt“ in der Zeile darunter. Die Schrift ist schwarz auf beigefarbenem Untergrund.

Auf der oberen Seite, über dem Bildelement mit der Profilansicht, befinden sich acht einzelne Textelemente, die sich insgesamt in einem leichten Rechtsbogen in absteigender Reihenfolge übereinander angeordnet vom oberen Collagerand nach unten zur Mitte der Collage erstrecken. Die Leserichtung geht von oben nach unten und ergibt die Aussage in Form eines Deklarativsatzes „Musik hilft das Leben wieder anders zu sehen“. Die einzeln ausgeschnittenen Textelemente, die sich jeweils gegenseitig überlagern, sind in ihrem Neigungswinkel unter-

schiedlich ausgerichtet. Während die Textelemente „Musik hilft“, „wieder anders“ und „sehen“ in ihrer Ausrichtung im Verhältnis gleichmäßig gesetzt sind, fällt auf, dass die Textelemente „das Leben“ und „zu“ ihrem Neigungswinkel nach anders ausgerichtet sind. Die beiden Wortelemente „das“ und „Leben“ sind innerhalb der Aneinanderreihung der einzelnen Textelemente vom Winkel her stärker nach links unten geneigt, wohingegen das Wort „zu“ vom Neigungswinkel entgegengesetzt nach links oben verläuft bzw. nach unten rechts gekippt ist. Auf dem Bildelement mit der Profilansicht befindet sich in der oberen rechten Ecke ein kleines Bildelement mit einer applizierten Illustration, die ein rotes Herz auf grünem Hintergrund zeigt. Am Rand des Herzens sind jeweils ein rechter und ein linker Arm in „Bizepspose“ mit geballter Faust angesetzt, die nach oben gestreckt sind. Um das Herz herum befinden sich darüber hinaus kleine helle Striche.

Das kleinere illustrative Bildelement überlagert zur rechten Seite ein weiteres, im Verhältnis wesentlich größeres fotorealistisches Bildelement. Dies befindet sich in der zentralen Mitte des rechten Collageabschnittes und zeigt als Motiv eine Sonnenblume mit Blütenkorb, Zungenblüten, Röhrenblüten sowie deren Stängel, der zum unteren Bildrand verläuft. Das Bildelement wurde entsprechend der Formgebung der Sonnenblume von der Gestalterin ausgeschnitten. Die Farbgebung der Zungenblütenblätter verläuft von hellen bis zu dunklen Gelbtönen. Der innere kreisförmige Bereich, die Blütenscheibe mit den Röhrenblüten, ist auf dem Bildelement in dunkleren Brauntönen dargestellt. Der Stängel ist bläulich grün.

Oberhalb, angrenzend an die Sonnenblume, befindet sich ein rundes schwarzes Bildelement, ein zweites rundes „Gesichts-Piktogramm“ der gleichen stilistischen Machart, wie es in der Bildsequenz am linken Bildrand verwendet wurde. Die Augen sind in weiß mit zwei Strichen in Form von kleinen Kreisen angedeutet. Die Nase ist ein kleiner vertikaler Strich, bei dem Mund, der ebenfalls aus einem Strich besteht, sind die Mundwinkel diesmal nach oben gezogen. Des Weiteren befindet sich über der „Sonnenblume“, rechts neben dem „Gesichts-Piktogramm“, ein rechteckiges Textelement, auf dem das Wort „Kraft.“ in schwarzen Antiquaversalien auf beigem Hintergrund steht. Hinter dem Wort befindet sich ein Punkt als Satzschlusszeichen. Das Element ist

vom Neigungswinkel nach rechts abfallend zum rechten Bildrand hin positioniert. Das Motiv der „Sonnenblume“ wird auf der rechten unteren Seite im Bereich der Blüte von einem Bildelement überlagert, das die Silhouette einer Person von Kopf bis zum Brustbereich darstellt, deren Ausrichtung mit der Körpervorderseite nach links zur Mitte der Collage zeigt. Der Kopf der Person ist leicht nach unten gesenkt. Die Blickrichtung ist auf das Textelement „Das mutigste Mädchen der Welt“ gerichtet.

Das Bildelement verläuft von der Mitte der rechten Collagenhälfte fast bis zum unteren Rand der Collage. Die Silhouette ist gefüllt mit einer malerisch abstrakten Flächengestaltung, die in den unterschiedlichen Bereichen der Silhouette farblich verschieden abgesetzt ist. Während in der Kopfreion und im Übergang zum Hals die Farbgebung durch Schwarz- und Rottöne bestimmt ist, die gestalterisch batikartig ineinanderverlaufen, ist der untere Bereich von der Schulter zur Brust hin von hellen Violett- bis zu Magentatönen geprägt und wird zusätzlich von gelben Linien und Tupfen durchzogen, deren Duktus grob dynamisch gesetzt erscheint. Innerhalb der ganzen Farbfläche der Silhouette zeichnet sich punktuell ein strahlen- oder netzartiges Muster ab, das sich durch die Farbe zu drücken scheint.

Die Collage zeichnet sich durch ein ausgewogenes Verhältnis von Text- und Bildelementen aus. Im Hinblick auf die Konfiguration dargestellter Personen lässt sich festhalten, dass im Vordergrund der Collage, in einer horizontalen Ausrichtung, sich über die Breite der Bildfläche erstreckend, drei Personen in unterschiedlichen Darstellungsformen gestalterisch positioniert sind. Die Silhouette der Person am rechten Bildrand sowie das Profil in der Mitte der Collage weisen in ihrer Blickrichtung bzw. der Ausrichtung des Kopfes von links nach rechts auf die dritte Person hin, die am linken unteren Bildrand positioniert ist und den Kopf in den Armen versenkt hat. Hinsichtlich der perspektivischen Bedingungen ist zu erwähnen, dass die Bilder mit dem Motiv des „OP-Saals“ und der „Sonnenblume“ nach hinten versetzt sind, sich im Hintergrund der Collage befinden.

Bildtotalitätseindruck

Der Eindruck der Collage wirkt dynamisch, aufgewühlt und vielschichtig. Die Text- und Bildelemente füllen den zur Verfügung stehenden Raum aus. Trotz der vielen unterschiedlichen und sich zum Teil überlagernden Text-Bildelemente scheinen diese einer gewissen Dramaturgie zu folgen, kraftvoll, bedrückend, raumgreifend bilden sie eine stimmungsvolle Bewegung ab, zeichnen eine Entwicklung nach, die sich von links nach rechts, von Betrübtheit zu Heiterkeit, erstreckt.

Deutungshypothese

In der Collage „Das mutigste Mädchen der Welt“ wird der Prozess einer Krebserkrankung visuell thematisiert und damit einhergehend das Konfligieren unterschiedlicher Stimmungslagen in den jeweiligen Phasen der Erkrankung, mit Höhen und Tiefen, dem Kampf, der Konfrontation und Auseinandersetzung, der Erschütterung und Wiederaufrichtung.⁶⁶

Rekonstruktion | Eine Untersuchung der Bedeutungsgehalte

Im Folgenden wird der Bedeutungsgehalt der einzelnen Text- und Bildelemente vor dem Hintergrund der Deutungshypothese betrachtet. Dabei ist eine sukzessive Analyse der einzelnen Text- und Bildelemente insofern herausfordernd, als sich viele der Text- und Bildelemente überlagern, ineinander übergehen und verschiedene dramaturgische Bedeutungsebenen innerhalb der Gestaltungsstränge der Collage einnehmen. Die Collage wird für die rekonstruktive Erschließung grob in drei vertikal getrennte Sequenzen unterteilt, wobei das analytische Vorgehen von links nach rechts erfolgt.

Sequenz I: Auf dem Bildelement am unteren linken Rand der Collage ist ein Schwarz-Weiß-Foto positioniert, auf dem in fotorealistischer Weise eine junge Person – wahrscheinlich ein Mädchen – abgebildet ist. Der Körper ist in sich zusammengesunken, den Kopf in den Armen und zwischen den herangezogenen Knien versenkt. Es signalisiert Nie-

⁶⁶ In den Kontrastfolien zu der Collage von Melek finden sich viele Aspekte, die diese inhaltliche Sichtweise, diese Deutungshypothese stützen (vgl. u.a. KF JS: 226 ff.).

dergeschlagenheit, Traurigkeit, ein Bedürfnis nach Rückzug und Geborgenheit, eine Abkehr von der Welt. Darüber hinaus besitzt die Darstellung aufgrund der graustufigen Farbgebung keine Buntheit, keine Lebendigkeit, und unterstreicht damit den eher depressiv anmutenden Bildausdruck des dargestellten Motivs. Über dem Kopf des jungen Mädchens befindet sich die Aneinanderreihung der einzeln ausgeschnittenen Textelemente „Problem Diagnose: Krebs“.

Das Wort „Problem“ bedeutet u.a., dass eine Person vor einer Herausforderung, vor einer Aufgabe steht, die es zu lösen gilt und die möglicherweise Unannehmlichkeiten mit sich bringen kann. Bei einer „Diagnose“ handelt es sich der Wortbedeutung nach um eine Erkenntnis, der eine ausführliche und detaillierte Analyse und Einschätzung zugrundeliegt.

Die Wortbestandteile „Problem“ und „Diagnose“ sind dabei von dem Wort „Krebs“ durch einen Doppelpunkt voneinander abgetrennt. Anders als ein Punkt, durch den eine Aussage endgültig beendet wird, fungiert der Doppelpunkt als Stilmittel der Interpunktion in diesem Kontext als Ankündigungszeichen einer Erklärung. Die Ankündigung, die nach dem Doppelpunkt folgt und die die eigentliche Botschaft transportiert, ist die Mitteilung einer Krebserkrankung. Die Satzaussage lautet, hier gibt es ein Problem und dieses Problem heißt „Krebs“. Bei der Krankheit Krebs handelt es sich um einen medizinischen Sammelbegriff für bösartige Tumore, die sich durch ein unkontrolliertes Wachstum von Zellen auszeichnen, die gesunde Zellen verdrängen und so einen lebensbedrohlichen Zustand herbeiführen können. Die Diagnose Krebs ist trotz guter Heilungschancen immer noch ein lebensverändernder tiefer Einschnitt, der eine potenzielle Konfrontation und Auseinandersetzung mit dem eigenen Tod bedeuten kann. Die Textelemente fungieren somit als Überschrift für das Bildelement und erfüllen damit eine Relaisfunktion, sie bilden eine Erklärung für das dargestellte Bildelement. Verstärkt wird die gesamte kompositorische Gestaltung durch ein schwarzes Kreispiktogramm, welches sich unmittelbar über den Textelementen und dem Schwarz-Weiß-Foto befindet. Das Piktogramm konzentriert dabei durch seine vereinfachte Darstellung den Sachverhalt auf das Wesentliche. Es handelt es sich um das bekannte „Smiley Symbol“, welches als Emoticon Gefühlszustände ausdrückt; in

der vorliegenden Darstellung ein trauriges Smiley; die herabgezogenen Mundwinkel und die Kreuzstriche als Augendarstellung vermitteln die Gefühlswelt von Traurigkeit, Verzweiflung, vielleicht Hoffnungslosigkeit. Bei dem Satz „Gott sei Dank“ handelt es sich um einen Ausruf in Form eines Aussagesatzes. Dieser enthält in der Regel Äußerungen des Erstaunens, der Freude oder des Erschreckens. Ein Aus-Ruf formuliert einen Ruf, der an ein Außen gerichtet ist. Diesem Ausdruck können allerdings unterschiedliche Bedeutungsgehalte zugeordnet werden. Zum einen kann er verstanden werden als Dankgebet, als eine zutiefst wirkmächtige Äußerung der Erleichterung, die eine religiöse Konnotation beinhaltet. Er kann aber auch auf eine eher umgangssprachliche Verwendung hindeuten, die zwar ebenfalls eine Erleichterung im Sinne von „Glück gehabt“ zum Ausdruck bringt, aber keinen religiösen Bezug aufweist. Vor dem Hintergrund der Deutungshypothese und im Kontext der bereits rekonstruierten Text-Bildelemente lassen sich die Worte „Gott sei Dank“ allerdings als erleichternde Aussage verstehen, die letztlich Auskunft darüber gibt, dass die Krebsdiagnose und der Krankheitsverlauf eine gute Wendung genommen haben.

Im Hintergrund der beschriebenen Gestaltungselemente befindet sich die Innenaufnahme eines Operationssaals. Das Bildelement ist von der Ausrichtung nach rechts gekippt und stellt aufgrund seiner Positionierung eine Verbindung, einen Übergang, zu den nächsten Text-Bildelementen in der Mitte der Collage dar. Der Operationssaal steht für einen medizinischen Ort der Heilung, an dem durch chirurgischen Einsatz das Fachpersonal bemüht ist, das Leben, die Gesundheit von Patientinnen und Patienten zu bewahren bzw. wiederherzustellen. Der Operationssaal zeichnet sich aus durch medizinisch-technische Apparaturen, Infusionsbehälter, Blutkonserven und Fachpersonal, die ein Bild von medizinischem Know-How, Effizienz und fachlicher Kompetenz vermitteln. Die vorwiegend grünliche Tonalität des Operationssaals hebt sich dabei vollständig ab von dem zuvor beschriebenen grauen Farbmuster. Die Farbe Grün wird ihrer Bedeutung nach mit Zuversicht und Hoffnung verbunden; sie steht für Wachstum, für Heilung und Regeneration und symbolisiert die Erneuerung des Lebens. Das Bildelement des Operationssaals kann damit sowohl durch die gestalterisch-dramaturgische Anordnung innerhalb der Collage als auch

durch deren Bedeutungsgehalt als transitorisches Moment interpretiert werden, welches das prozesshafte Geschehen im Anschluss an die Krebsdiagnose symbolisiert und einleitet.

Sequenz II: Der Satz „Musik hilft das Leben wieder anders zu sehen“ ist aus einzelnen Textelementen so gesetzt, dass sie aufgrund ihrer dynamischen Anordnung die Assoziation einer Melodie, eines Rhythmus, einer Tonleiter hervorrufen. Dies verstärkt damit den Inhalt der Aussage. Vor dem Hintergrund der Deutungshypothese und der bisher rekonstruierten Text- und Bildelemente wird hier die heilsame Wirkung von Musik während eines schwierigen biografischen Ereignisses hervorgehoben. Denn gerade Musik bahnt sich einen direkten Zugang zur Gefühlswelt, sie beeinflusst die Stimmung und bietet die Möglichkeit, unterschiedlichen Problem- und Gefühlslagen Ausdruck zu verleihen. Neben der Vermittlung einer positiven Stimmungslage kann sie „auch eine Bewältigungsstrategie sein, um etwa Probleme und Kummer zu kompensieren“ (Friedmann/Hoffmann 2013: 377). Dies verweist auf einen weiteren Umstand, und zwar, dass „über die Rezeption und Aneignung von Musik Selbstfindungsprozesse in Gang gesetzt und positiv beeinflusst“ (vgl. ebd.: 376 f.) werden können. Dies zeigt sich insbesondere in den Worten „das Leben wieder anders zu sehen“ und verweist darauf, dass Musik für die Gestalterin eine entscheidende Unterstützung im Genesungsprozess, in der Phase nach der Krebsdiagnose gewesen sein muss und dazu beigetragen hat, eine veränderte, „wieder“ eine positive Sicht auf die Dinge, auf das „Leben“, zu ermöglichen.

Unterhalb dieser Textelemente befindet sich ein fotorealistisches Bildelement, welches ein in rosavioletten und gelben Farben gehaltenes Profil einer jungen Frau zeigt. Rosa ist ein abgeschwächtes Rot, dem die vitale Lebendigkeit und Aggressivität entzogen ist. Die gelblichen Pastelltöne lassen sich mit Sonnenlicht, Wärme und Helligkeit assoziieren. Die durch Weichzeichnung hervorgerufenen verwischten Konturen zeigen schwache Kontraste, eine schemenhafte, nicht greifbare Person und deuten zusammen mit der Farbtonalität etwas Zurückgenommenes, Entrücktes, Fragiles an. Sie rufen dadurch einen Eindruck von Zartheit, Verletzlichkeit und Transparenz hervor. Die Profilansicht eines Menschen ist Ausdruck eines unverwechselbaren, charakteristischen Erscheinungsbilds, das auch mit der Persönlichkeit eines Men-

schen in Verbindung gebracht wird. So kann das Poträt in diesem Bedeutungszusammenhang – ebenfalls wie das Schwarz-Weiß-Foto – als mögliches Selbstbildnis gesehen werden, als Ausdruck für die verschiedenen Momente und Phasen innerhalb der Krebserkrankung.⁶⁷ Das Profil der jungen Frau ist nach links gewandt, mit dem Blick nach unten gerichtet, und es scheint so, als würde es auf das Schwarz-Weiß-Foto, auf den Beginn der Ereignisse, und damit auf sich selbst, zurückschauen. So steht dieses Foto von der gestalterischen Dramaturgie als auch von seinem Bedeutungsgehalt her für die Zeit nach der überstandenen Operation. Im Gegensatz zu dem Schwarz-Weiß-Foto, welches ein eher düsteres und depressives Stimmungsbild vermittelt, steht dieses Foto durch seine Anmutung und Farbgestaltung für einen positiven, aber noch empfindsamen Anfang von etwas Neuem, für eine Persönlichkeit, die noch im Werden begriffen ist. Dies wird dadurch unterstrichen, dass klare, markante und charakteristische Konturen zu diesem Zeitpunkt noch nicht zu erkennen sind.

Darunter befindet sich das Textelement mit der Aussage „Das mutigste Mädchen der Welt“. Vor dem Hintergrund des Bedeutungsgehalts der bisher rekonstruierten Text-Bildelemente kann dies als eine performative Selbstbeteuerung verstanden werden, die als affirmative Äußerung die eigene Tapferkeit während der schwierigen Phase der Krebserkrankung anerkennt und hervorhebt. Es steht für eine Selbstoffenbarung mit stark positiver Konnotation. Die Verwendung des bestimmten Artikels legt ein persönliches, kein unpersönliches Statement nahe, hier geht es nicht um irgendein beliebiges Mädchen, sondern um ein ganz bestimmtes, ganz besonders mutiges Mädchen, die Gestalterin der Collage.

Etwas oberhalb des Textfeldes, neben dem schemenhaften Profil, befindet sich die kleine Illustration eines roten Herzens auf grünem Hintergrund, mit zwei kräftigen Armen rechts und links. Dieses Bildelement befindet sich von der Positionierung her im Übergang zur rechten Hälfte der Collage und kann als verbindendes Moment verstanden

⁶⁷ Eine Lesart, die sich ebenfalls in der Kontrastfolie von Johanna S. wiederfindet, wenn sie schreibt, „die Jugendliche zeichnet in dieser Collage ein Bild von sich selbst – mal welches abstrakte Gefühl sie selbst zu sich hat, dann wieder mit aller Kraft realistisch.“ (KF JS: 227)

werden. Das rote Herz lässt sich auf unterschiedlichen Ebenen deuten. Vor allem wird es in seiner Symbolik mit der Qualität von Liebe und Güte assoziiert. Darüber hinaus wird das Herz als Muskel in seiner anatomisch-physiologischen Funktion gedeutet; es ist das Zentrum des Körpers und damit für die Aufrechterhaltung sämtlicher Körperfunktionen verantwortlich, sichert so den Erhalt des Lebens. Dabei deuten die Farben Rot und Grün auf eine kraftvolle, lebensbejahende Haltung hin. Die muskulösen Arme rechts und links des Herzens erinnern an die klassische und allseits bekannte Doppelbizeps-Bodybuilderpose, die damit dem gesamten Bildelement eine Bedeutung von Vitalität, Leistungsstärke, Triumph und Dominanz verleiht.

Sequenz III: Das Wort „Kraft“, in Versalien gedruckt, endet mit einem Punkt und zeigt damit Gestalt und Aussagekraft eines Satzes. Es endet weder mit einem Ausrufezeichen noch mit einem Fragezeichen, transportiert keinen Appellcharakter, wirft keine Frage auf. In der Typografie finden Versalien Verwendung, wenn etwas hervorgehoben werden soll, eine Auszeichnung oder etwa eine Sonderstellung. Vor dem Hintergrund der bisher rekonstruierten Text- und Bildelemente besitzt dieses akzentuierte Wort einen affirmativen Charakter, der im Sinne einer betuernden und zustimmenden Aussage an Bedeutung gewinnt. Kraft zu besitzen – körperliche und oder mentale – ist die Voraussetzung, um in bestimmter Weise durch zielgerichtetes Handeln Wirkung zu erzeugen. Angrenzend an das Textelement befindet sich ein weiteres schwarzes Smiley-Kreispiktogramm, welches anders als zu Beginn ein lächelndes Gesicht zeigt und als Ausdruck für Zufriedenheit und Positivität steht. Unterhalb des Piktogramms und dem Textelement „Kraft“ befindet sich das Bildelement einer großen Sonnenblume, die mit ihrem runden Kranz an gelblichen Zungenblüten die Assoziation einer Sonne und ihrer wärme- und lichtspendenden Energie hervorruft. Diese Assoziation trifft sich mit dem Bedeutungsgehalt der Sonnenblume, die ihrer Symbolik nach für Lebensfreude, Lebendigkeit und Zuversicht steht. Darüber hinaus wird sie aufgrund der tiefen Wurzeln, die sie schlägt, sinnbildlich auch mit den Attributen tiefer Verbundenheit und Standfestigkeit in Verbindung gebracht.

Unterhalb der Sonnenblume, diese aber überlagernd, befindet sich ein Bildelement, das ein zweites Porträt ebenfalls in einer Profilansicht zeigt. Im Gegensatz zum anderen Porträtbild in der Mitte der Collage ist dieses in der Machart nicht fotorealistisch, sondern entspricht vielmehr einem Scherenschnitt. Die Konturen, die Umrandungen des Gesichts und des Oberkörpers, sind klar und scharf umrissen. Es hat nichts Verwishtes oder schemenhaft Diffuses, auch keine Zartheit wie bei dem anderen Porträt. Dies spricht für Grenzen, für eine stärkere Abgrenzung zwischen innen und außen und damit auch zwischen dem Eigenen und dem Anderen. Im Innenbereich dominieren die Farben Schwarz und Magenta. Schwarz wird im europäischen Kulturkreis traditionell als Farbe der Dunkelheit und als Farbe der Trauer interpretiert. Die Farbe Magenta steht ihrer Symbolik nach für ein reiches Gefühlsleben, aber auch für Transformation und eine gewisse Egozentrik. Neben der Farbgebung sticht ein bewegtes Strukturmuster hervor, welches als Unruhe, als Aufgewühltheit, auch als innerer Dialog antagonistischer Anteile, gedeutet werden kann. Die Blickrichtung des gesenkt gehaltenen Kopfes ist auf den Ausgangspunkt des Geschehens gerichtet und suggeriert so die Vorstellung einer Rückschau, einer Retrospektive, die als eine Form des Erinnerns und des Durcharbeitens gedeutet werden kann. Die Blickrichtung zielt darüber hinaus auch auf das Textelement „Das mutigste Mädchen der Welt“, was sich als eine erinnernde Vergegenwärtigung der Stärke und des Mutes verstehen lässt, die notwendig waren, um diese Erkrankung zu überstehen.

Interpretation | Eine bildungstheoretische Lesart

Meleks Krebserkrankung, die als akutes Geschehen in ihre Lebenswirklichkeit, in ihre bisher etablierte Ordnung und Selbst-(Verständlichkeit), einbricht, wird plötzlich und unvermittelt für sie zum realen Ereignis ihres eigenen Lebens und ihres Welt- und Selbstentwurfs und zwingt Melek, diesen neuen beunruhigenden Umstand ihrer Lebenswirklichkeit als wahrhaftig anzuerkennen. Ein Geschehen, mit dem sie in ihrem bisherigen Leben wahrscheinlich noch keine persönlichen Berührungspunkte gehabt hat. In ihrer Collage lässt Melek die Betrachterin, den Betrachter, teilhaben an dem Verlauf ihrer Krebserkrankung

und den unterschiedlichen Stadien, die sie während dieser Phase ihres Lebens durchlebt hat; sie gewährt Einblicke in ihre Gefühlswelt, gewährt eine Innenansicht ihrer psychisch-emotionalen Entwicklung und ihrer körperlichen Verfasstheit. Gerade der körperlichen Verfasstheit kommt hier eine besondere Bedeutung zu, denn sie ist Gegenstand adoleszenzspezifischer Entwicklungen, in denen die Auseinandersetzung mit der eigenen körperlichen Erscheinung und den Veränderungen des eigenen Körperbildes mit großen Unsicherheiten verbunden ist. In diesem Moment adoleszenter Entwicklungs- und Veränderungsprozesse trifft Melek die Diagnose Krebs unvorbereitet als etwas Unvorstellbares und Unfassbares.

Dieses Erleben beschreibt eine Erfahrung, der sie nicht entgehen, der sie sich nicht entziehen kann, da ihr eigener Körper zum Austragungsort ihrer existenziellen Bedrohung wird. Dieser Umstand unterstreicht in besonderer Weise das Gefühl des Ausgeliefert- und des Ausgesetztseins als ein zentrales Moment leiblicher Verfasstheit. Melek erfährt die Versehrtheit ihres Körpers als ein Moment der Enteignung, indem dieser in seiner leiblichen sozialen Verfasstheit die Grenzen der eigenen Verfügung und des Selbstbezugs aufzeigt. Sie muss durch diese Erfahrung begreifen, dass sie nicht länger die Kontrolle über dieses Geschehen besitzt, dass sie nicht Ausgangspunkt dieser ihrer eigenen Erfahrung ist, auch wenn sie auf schmerzhaft Weise in diese involviert ist. Ergriffen, getroffen und berührt, muss sie den bedingten und kontingenten Charakter ihrer Subjektivität erfahren. Sie wird auf sich selbst, auf die Versehrtheit ihres Körpers, zurückgeworfen, was letztlich nicht weniger bedeutet, als dass sie sich der faktisch möglichen Tatsache gegenüber sieht, frühzeitig sterben zu müssen. Neben der bedrohlichen Erfahrung der Krebserkrankung, die an sich schwer zu fassen und zu ertragen ist, erlebt Melek plötzlich durch diese Diagnose das eigene Dasein in seiner vergänglichen, zerbrechlichen und verletzlichen Existenz.

Diese einschneidende Erfahrung wird für sie zu einem Anlass, zu einer unfreiwilligen Veranlassung, die Zeichen der eigenen Existenz, den bisherigen Entwurf von sich, der Welt und anderen, performativ narrativ in ein neues Verhältnis setzen zu müssen. Sie beginnt zu spüren und zu begreifen, dass anfängliche Souveränitätsbestrebungen, die mit dem

Ziel verbunden waren, den schmerzhaften Charakter dieser Erfahrung zurückzuweisen, die Erschütterung einzudämmen, so als bestehe noch die Chance, sie könne die Berührung mit der Verletzbarkeit ungeschehen machen, nicht mehr zu greifen scheinen. Sie muss auf schmerzhafteste Weise erkennen, dass eine Rückkehr zu einem vertrauten, Sicherheit versprechenden Zustand, wie sie ihn zuvor vielleicht kannte, nicht mehr möglich ist; dass sie sich dem Prozess in gewisser Weise überlassen, sich ihm aussetzen muss. Dies verlangt von Melek die Bereitschaft, in den angstbesetzten Prozess und in eine damit verbundene Veränderung einzuwilligen, ihren angestammten Ort zu verlassen und damit ihre bisherigen Gewissheiten einer möglichen Transformation preiszugeben. Diese Überlassung, diese Hingabe an den Prozess, zieht eine potenzielle Veränderung nach sich, die möglicherweise für immer sein wird und deren Ausgang Melek im Voraus nicht kennen kann. Durch diese tiefgreifende Erfahrung gelingt es Melek nicht mehr, ihre eigene Geschichte als Ausdruck einer kohärenten und kontinuierlichen Identität zu erzählen. Unter dem Eindruck der Verletzbarkeit der eigenen Existenz, der Verwundbarkeit ihres Körpers, ist sie aufgefordert, neue bzw. andere Verständigungsmöglichkeiten zu finden. Die bekannten Begriffe, Kategorien und Zeichen reichen nicht mehr aus, um sich angesichts dieser bedrohlichen Erfahrung gegenüber der Welt, anderen und sich selbst erklären zu können. Melek ist dadurch aufgefordert, sie neu deuten und gestalten zu müssen. Sie muss akzeptieren, dass ihre eigene Geschichte durch dieses Ereignis durchkreuzt und unterbrochen ist, sich eine gewisse chronologische und kontinuierliche Erzählung für sie nicht mehr problemlos aufrechterhalten lässt, sondern sie ihre Erzählung von sich selbst und ihrer Lebenswirklichkeit neu bzw. anders ansetzen muss. Sie ringt mit den Bedingungen ihrer Existenz, sie ringt darum, die Erfahrung der Krebserkrankung und die Berührung mit der eigenen verletzlichen Existenz in einen neuen oder anderen Welt- und Selbstentwurf einpassen zu müssen, ohne genau zu wissen, wie sich dies gestalten kann. Es geht für Melek in diesem Ringen letztlich darum, wieder zu einer Ordnung zurückzukehren, einen vorläufigen kohärenten Selbst- und Weltentwurf wiederherstellen zu können, eine Fassung zu erlangen, die ihr eine gewisse (Selbst-)Verständlichkeit gegenüber sich selbst, der Welt und anderen zurückgibt.

Dieses Bestreben, dieses Ringen um neue Ausdrucksmöglichkeiten, bildet sich in der Gestaltung der Collage ab. Nach der Phase der anfänglichen tiefen Erschütterung, Trauer und Desorientierung, wie sie deutlich auf der linken Seite der Collage zu sehen ist, zeichnet sich nach der Operation, die als Bildelement den thematischen Übergang zur Mitte der Collage darstellt, deutlich eine Veränderung in der Bildsprache und dem Stimmungsbild ab. Eine zart aufkeimende Zuversicht, die darauf verweist, dass in Melek langsam wieder der Glaube daran wächst, dass eine Genesung, ein Überleben, möglich erscheint. Dies markiert einen Wendepunkt, da Melek im Verlauf des Geschehens sich nicht länger nur dem Ausgesetztsein, der Trauer und Erschütterung überlässt, sondern wieder beginnt, sich innerlich aufzurichten, sich couragiert gegen die Krankheit zu stemmen, indem sie sich den in gewisser Weise indifferenten Bedingungen gegenüber wieder in Erinnerung bringt. Sie positioniert sich und macht selbstwirksam deutlich, dass sie noch am Leben ist, dass sie diese schwierige Phase ihres Lebens überstehen wird und dass ihre Geschichte noch nicht zuende erzählt ist bzw. eine Wendung genommen hat, die sie der Welt mitteilen will. Melek hat es geschafft, die bedrohliche Erfahrung der Krebserkrankung produktiv zu wenden, wodurch sich für sie neue Deutungs- und Handlungspotenziale eröffnen. Es ist ihr gelungen, die negativen Erfahrungen der Krebserkrankung und den dazugehörigen Bewältigungs- und Genesungsprozess in eine positiv affirmative Selbstzuschreibung zu verwandeln. Ein Modus der Selbstgestaltung, der es Melek gestattet, sich selbst wieder als starkes, selbstbewusstes, als „mutigstes Mädchen der Welt“ zu zeigen. Die Gestaltungselemente der Collage belegen so in besonderer Weise Meleks Fähigkeit zu reflektierender Erkenntnis. Indem sie Bezug nimmt auf die Kontrastierung zwischen einem früheren und einem aktuellen, zwischen einem negativen und einem positiven Zustand, verweist sie darauf, dass sie einen Wandlungsprozess durchlaufen hat, welcher durch einen transitorischen Übergang verbunden ist, wie die Mitte der Collage zeigt. In der Darstellung lässt sich eindeutig ein prozesshafter Verlauf ablesen von einer niederschmetternden Diagnose hin zu einer Wiederaufrichtung, in der es zu einer deutlich sichtbaren Neubewertung und Darstellung des Selbst- und Weltverhältnisses

kommt.⁶⁸ Melek setzt sich in der retrospektiven Darstellung ihrer Geschichte auf reflexive Weise ins Verhältnis zu eben diesem Prozess, zu dieser Verlaufskurve, und damit zu sich selbst und ihrem Leben. Ihre Art und Weise auf etwas zu schauen, ihre Sicht auf sich selbst und auf die Welt, auf das Leben, hat sich für Melek verändert. Dies zeigt sich nicht nur in dem Kontrast zwischen der grauen und bedrückenden Stimmungslage auf der linken Seite der Collage und den farbenfrohen Gestaltungselementen auf der rechten Seite, die eine lebensbejahende Tonalität ausstrahlen, sondern ebenfalls in Meleks Bezug auf die Musik, die ihr als unterstützende Komponente in dem Kampf gegen die Krebserkrankung dabei geholfen hat, dass Leben wieder anders sehen zu können. Im Verlauf der gestalterischen Erzählung zeigt sich, dass es Melek nach der anfänglichen Phase der Erschütterung und Verunsicherung und der anschließenden Phase der Rekonvaleszenz langsam wieder gelingt, eine gewisse Ordnung, einen gewissen Selbst- und Weltentwurf, herzustellen, indem sie sich neu oder anders positioniert. Gerade das Profil auf der rechten Seite der Collage symbolisiert Melek als junge Frau, die zu einer neuen, anderen Fassung von sich selbst mit klareren Konturen gefunden hat. Dies lässt einen veränderten Zustand erkennen, welcher sich in der Darstellung des Porträts in der Mitte der Collage eben noch nicht ausmachen lässt, da dies eine Phase im Prozess der Krebserkrankung markiert, in der Melek noch durch Momente der Verunsicherung und der Desorientierung gezeichnet ist, sie mit den Bedingungen und Folgen ihrer Krebserkrankung ringt, mit der Frage, wer sie angesichts dieser Erfahrung noch sein kann.

Und dennoch lässt die Gestaltung des Inneren des Porträts auf der rechten Seite der Collage am Ende der Erzählung vermuten, dass die Verletzbarkeit ihrer eigenen Existenz, die durch das Ereignis der Krebserkrankung in ihre Lebenswirklichkeit, in ihr Bewusstsein nicht

⁶⁸ Heidrun K. beschreibt diesen Aspekt der Wiederaufrichtung von Melek in ihrer Kontrastfolie folgendermaßen: „Ihr Leben hängt an einem seidenen Faden, Verletzlichkeit, Empfindsamkeit und Zartheit werden deutlich. Durch Musik, Emotionalität, findet sie wieder Kraft und Stärke für das Leben. Sie wächst über sich hinaus und kann sich anerkennen, dass sie mutig ist.“ (KF HK: 272)

Auch John W. akzentuiert in seiner Kontrastfolie den Entwicklungsprozess von Melek. „Beim zweiten Hinsehen entdeckte ich die Smileys, welche sich von positiv zu negativ entwickeln und sehe im Zusammenhang mit den Bildern und Schriftzügen, die Collage als eine Art chronologische Beschreibung einer persönlichen Entwicklung.“ (KF JW: 273)

nur akzidentell, sondern substantiell eingebrochen ist, zu einem Teil ihres Erfahrungshorizontes, zu einem Teil ihrer Identität, geworden ist. Die Erfahrung, an Krebs erkrankt zu sein, ebenso wie der Schmerz über die Einsicht in die eigene konstitutive Verletzbarkeit ist augenscheinlich inkorporiert.⁶⁹ Die Erfahrung, diesen schwierigen und prekären Lebensabschnitt überstanden zu haben, setzt für Melek Zeichen der Hoffnung und der Versöhnlichkeit. Doch zugleich scheint es so, als nähme es den Schmerz, die Erinnerung an die Berührung mit der konstitutiven Verletzbarkeit, nicht fort, sondern machte diese zu einer fortwährenden Begleiterscheinung ihres eigenen Daseins, welche eben nicht episodisch ist.

⁶⁹ Ein besonderer Aspekt des Sujets, der in seiner Bedeutung von Johanna S. in ihrer Kontrastfolie ebenfalls herausgestellt wird, indem sie anführt, dass die Gestaltungselemente, die Melek gewählt hat, „die Auseinandersetzung mit ihrer Rolle, vielleicht einem neuen Ich zeigen. Die Jugendliche musste ein neues Gefühl zu einem Körper entwickeln, der sich gegen sie gewendet hat, ein Feind von innen. Eines der Bilder zeigt die Silhouette eines Mädchens, die von innen heraus zu leuchten scheint, aber auch viele dunkle Anteile hat“ (KF JS: 270 f.).

6.3.2 Collage 2 | „Anfrage zum deutschen Pass“ – Josip

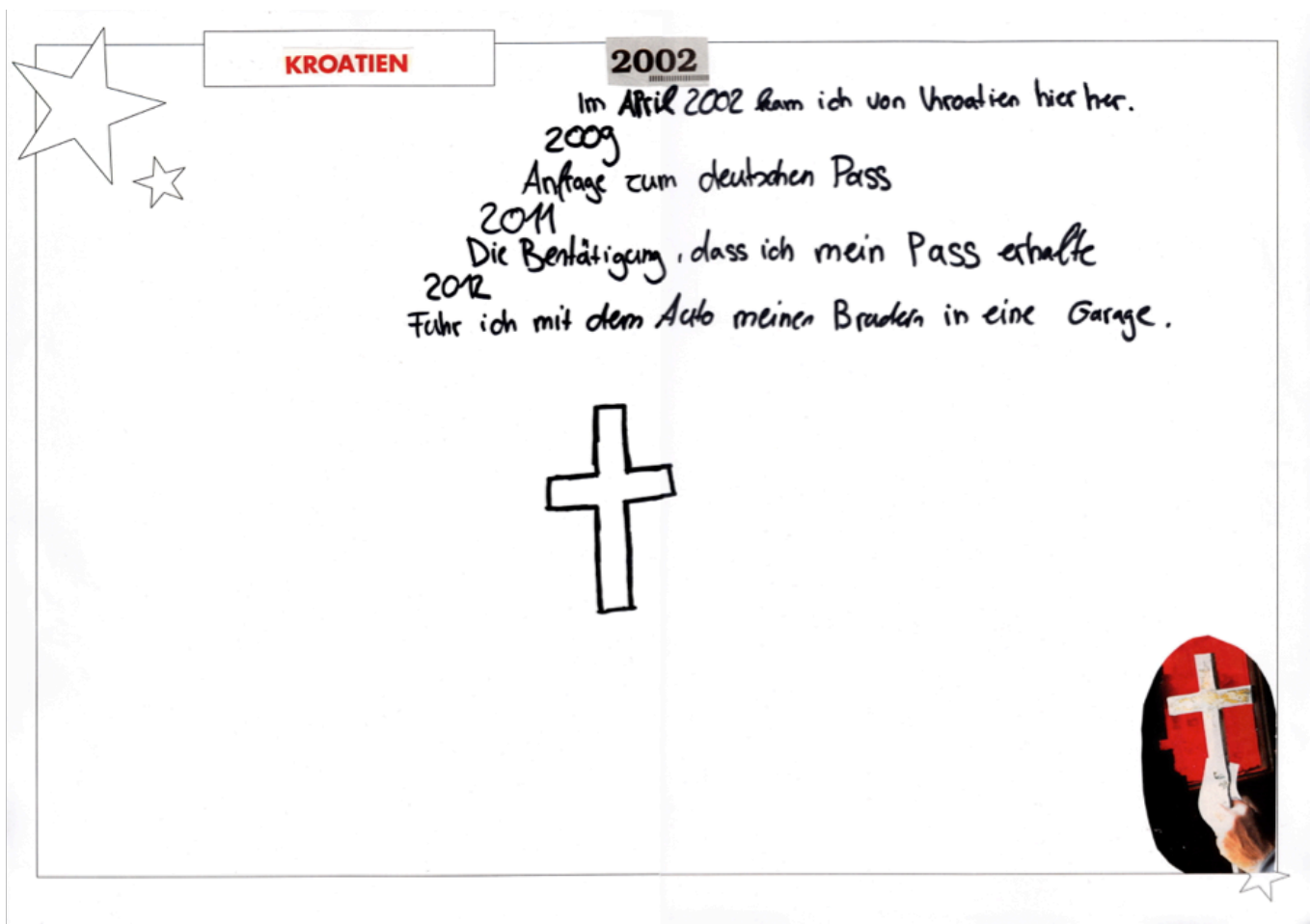


Abb. 3 | Collage 2 | „Anfrage zum deutschen Pass“

Deskription | Eine Bestandsaufnahme

Die deskriptive Bilderschließung beginnt entlang der Gestaltung vom oberen Collagenrand. Auf der linken Seite des oberen Collagenrandes ist ein kleines rechteckiges Bildelement mit dem Wort „Kroatien“ in roter Groteskschrift auf weißem Hintergrund in Versalien zu sehen. Auf nahezu gleicher horizontaler Ebene in der Mitte des oberen Collagenrandes ist ein kleines rechteckiges Bildelement mit der Zahl „2002“ positioniert. Die Zahlen sind schwarz in einem Antiquaschnitt auf hellgrauem Hintergrund gesetzt. Von diesem Bildelement „2002“ ausgehend, beginnt sich in Absätzen, stufenartig, von der Mitte des oberen Bildrandes nach unten links zur Bildmitte verlaufend, eine zusammenhängende chronologische Reihung von Jahreszahlen und Aussagesätzen zu erstrecken. Unterhalb dieses Bildelementes, etwas nach links

versetzt, steht in schwarzer, handschriftlicher Schreibschrift der Satz geschrieben „Im April 2002 kam ich von Kroatien hier her.“

Darunter in der nächsten Zeile, die wieder etwas nach links herausgerückt ist, steht die Zahl „2009“. In der darunterliegenden Zeile befindet sich der Satz „Anfrage zum deutschen Pass“. Ebenfalls wieder etwas nach links versetzt, folgt in der nächsten Zeile die Zahl „2011“. Darunter steht dann in der folgenden Zeile die Aussage „Die Bestätigung, dass ich mein Pass erhalte“. Die letzte Zahl in dieser Abfolge ist „2012“. In der darauffolgenden Zeile, die den Abschluss der Reihenfolge bildet, steht der Satz „Fuhr ich mit dem Auto meines Bruders in eine Garage“. Unterhalb dieser Satzfolge befindet sich ein, die Bildmitte der Collage bestimmendes, handgezeichnetes Kreuz, das mit schwarzen Outlines dargestellt ist. Die Strichführung bzw. der Duktus der Linien zeigt, dass an manchen Stellen mehrmals angesetzt und die Linien noch einmal nachgezogen wurden. Der Innenbereich des Kreuzes ist nicht ausgemalt, sondern weiß. Es wurde der gleiche Stift verwendet wie bei den geschriebenen Sätzen und Zahlen. In der unteren rechten Ecke der Collage befindet sich ein farbiges, fotorealistisches ovales Bildelement. Darauf zu sehen ist ein weißes Kreuz, das von einer linken Hand gehalten wird. Den Hintergrund des Kreuzes bildet der rote Einband eines Buches. Diese Szenerie ist ringsherum in schwarz eingefasst. Die rote Farbe des Bucheinbands korrespondiert mit der Schriftfarbe des Wortes „Kroatien“ am oberen linken Collagenrand.

Bei der Gesamtgestaltung der Collage fällt insbesondere der Weißraum als Gestaltungsmittel ins Auge, ebenso die axiale Ausrichtung von vertikal, diagonal und horizontal verlaufenden Linien. Der handschriftliche Ausgangspunkt des letzten Satzes, also das „F“ von „Fuhr“ liegt in der vertikalen Flucht mit dem Buchstaben „n“ des Bildelements „Kroatien“ am oberen Rand der Collage. Zieht man darüber hinaus eine waagerechte Linie, ausgehend von der letzten Zeile der handschriftlichen Aussage zu den jeweiligen Bildrändern, dann entspricht das Teilungsverhältnis der Fläche dem „goldenen Schnitt“. Die diagonale Linie, die entlang der nach links absteigenden Aneinanderreihung der Sätze verläuft, trifft sich mit der Diagonale, die sich aus dem Bildelement in der unteren rechten Ecke der Collage und dem gezeichneten Kreuz ergibt, welches ungefähr in der Bildmitte der Collage positioniert

ist. Gemeinsam bilden sie eine Spitze, die zum linken Rand der Collage zu weisen scheint.

Bildtotalitätseindruck

Die Collage wirkt in ihrer Stimmung so, als wäre das Sujet auf das Wesentliche konzentriert, in gewisser Weise strukturiert, kontrolliert, reduziert kühl, sachlich, wenig emotional, und dennoch vermittelt der gestalterische Ausdruck ein Gefühl von Betroffenheit, Dramatik und Verlorensein. Die wenigen schwarzen handschriftlichen Elemente scheinen im großen Anteil an Weißfläche keinen Halt zu finden, dort zu enden.⁷⁰

Deutungshypothese

Die Collage „Anfrage zum deutschen Pass“ schildert die persönliche Migrationsgeschichte und das damit verbundene langjährige Einbürgerungsverfahren eines Jugendlichen aus Kroatien, der die schwelende und andauernde existenzielle Unsicherheit hinsichtlich eines rechtmäßigen Bleiberechts in Deutschland thematisiert. Neben Religion und der Verbundenheit mit seinem Herkunftsland stellt sich für ihn die Frage nach dem eigenen Lebensweg zwischen Herkunft und Zukunft.⁷¹

⁷⁰ In der Kontrastfolie von Johanna S. findet sich ihre Beschreibung des Bildtotalitätseindrucks, der den diesen Eindruck stützt. „Im Gesamteindruck wirkt das Bild dunkel und schwer, obwohl es nicht überladen ist. Die Stimmung ist traurig und morbide [...] Trotz der sehr begrenzten Bildmittel wirkt die Collage äußerst persönlich. Für den Rezipienten hat sie sogar etwas Verstörendes, Geheimnisvolles“ (KF JS: 275).

⁷¹ Die inhaltlichen Aspekte der hier angesetzten Deutungshypothese finden sich in den Kontrastfolien wieder. Johanna S. schreibt: „Der/die Jugendliche hat in dieser Collage vielleicht seine/ihre Suche nach einer Heimat Ausdruck verliehen. Obwohl die Suche nach einem Ort, an dem er/sie bleiben kann und willkommen ist, sicher schmerzhaft und mit vielen Hochs und Tiefs, Hoffnungen und Erschütterungen verbunden war, verpackt er/sie den gesamten Prozess in Jahreszahlen.“ (KF JS: 275) Auch John W. verweist in seiner Kontrastfolie auf den prozesshaften Charakter mit biografischem Bezug. „Bei dieser Collage handelt es sich meiner Einschätzung nach um eine biografische Arbeit.“ (KF JW: 277) Und an anderer Stelle führt er weiter aus: „Es ist möglich, dass auch diese Collage die Geschichte einer persönlichen Entwicklung erzählt, wenn auch vielleicht nicht unbedingt so geplant.“ (KF JW: 278)

Rekonstruktion | Eine Untersuchung der Bedeutungsgehalte

Die Collage weist eine geringe Anzahl unterschiedlicher Gestaltungselemente auf, die sich ihrerseits jedoch in einem nachvollziehbaren Gestaltungszusammenhang befinden. Aus diesem Grund erfolgt die rekonstruierende Analyse der Dramaturgie der vorgegebenen gestalterischen Darstellung vom oberen Bildrand zur Mitte der Collage nach rechts unten.

Auf dem Textelement am oberen Rand der Collage befindet sich das Wort Kroatien in roter Schriftfarbe. Kroatien ist ein Land im Südosten Europas mit Zugang zum Mittelmeer und heutzutage ein beliebtes Reiseziel. Es ist aber auch ein Nachfolgestaat Jugoslawiens. Durch eine Serie von Kriegen in den Jahren 1991 bis 2001 waren viele Menschen gezwungen, ihr Land zu verlassen. Das Textelement mit der Jahreszahl „2002“ bildet in gewisser Weise den Ausgangspunkt der biografischen Erzählung und findet gleich zweimal Erwähnung – einmal als Textelement und das andere Mal als handschriftliche Angabe –, was auf die Bedeutsamkeit dieser Zeitangabe hinweist. Die Jahreszahlen und die dazugehörigen Ereignisse sind chronologisch untereinander geordnet; die Wiedergabe des Geschehens erfolgt also im Hinblick auf die Zeitstruktur und den Handlungsverlauf in zeitlich korrekter Reihenfolge. Auffallend dabei ist, dass die Collage in vielen Bereichen fast ausschließlich handschriftlich gestaltet ist. Jede Handschrift ist ihrer Bedeutung nach einzigartig, individuell, ähnlich einem Fingerabdruck. Die Handschrift ist wie Mimik und Körpersprache Ausdruck der Persönlichkeit und verrät etwas über die individuelle Person. Wenn jemand etwas handschriftlich schreibt, kann man davon ausgehen, dass dem Inhalt ein gewisser Wert, eine gewisse Bedeutung, beigemessen wird. Dies wäre auch eine Erklärung dafür, dass Josip für seine Gestaltung, für seine persönliche Geschichte, die eigene Handschrift gewählt hat, da er möglicherweise keine entsprechenden Bildelemente gefunden hat, die der Bedeutung seiner Geschichte hätten Ausdruck verleihen können.⁷²

⁷² Die Bedeutung des Handschriftlichen innerhalb Josips Collage wird auch durch die Kontrastfolie von Johanna S. herausgestellt: „Die Verwendung der eigenen Schrift gibt

Der erste Satz „Im April 2002 kam ich von Kroatien hier her.“ ist – wie erwähnt – der Beginn der Erzählung, der Zeitpunkt, an dem Josip mit seiner Familie nach Deutschland gekommen ist. In diesem Satz wird die Entscheidung der Familie Josips beschrieben, ihre Heimat Kroatien aufgrund der Aus- und Nachwirkungen des Bürgerkriegs zu verlassen, um „hier her“ zu kommen, in der Hoffnung, ein neues Leben beginnen zu können. Es beschreibt den Zeitpunkt, der am weitesten zurückliegt, und dennoch wird hier im Gegensatz zu den anderen Zeitangaben der Erzählung, die nur mit Jahreszahlen versehen sind, die Monatsangabe „April“ erinnert und angegeben. Allerdings war Josip, der Gestalter dieser Collage, zu diesem Zeitpunkt vier Jahre alt, zu jung, um sich selbst an die genauen Daten, an den Monat der Einreise nach Deutschland, erinnern zu können. Dies kann darauf hindeuten, dass der Monat, an dem er und seine Familie nach Deutschland gekommen sind, aus formellen Gründen eine besondere Bedeutung hatte; dass dieses Datum in amtlichen Dokumenten und Formularen über die Jahre immer wieder eingetragen werden musste, sich somit in der Erinnerung der Familiengeschichte festgesetzt hat und auch in der Erinnerung von Josip noch immer präsent ist.

Der zweite Satz der Aufzählung mit der Angabe „2009“ „Anfrage zum deutschen Pass“ benennt das Verfahren der Einbürgerung, einen bürokratischen Verwaltungsakt, bei dem unter Berücksichtigung einer Vielzahl von Vorgaben ein schriftlicher Einbürgerungsantrag gestellt werden muss, in dessen Zuge geprüft wird, ob die notwendigen Voraussetzungen für eine Einbürgerung gegeben sind, und so letztlich den Erhalt eines deutschen Passes in Aussicht stellen. Der Pass ist seiner Bedeutung nach ein Dokument, das von einem Staat ausgegeben wird an Bürgerinnen und Bürger, die die Staatsangehörigkeit dieses Landes erlangen wollen. Es dient vor allem der Identifizierung und

der Collage einen sehr privaten Anstrich, beinahe so, als würde man im Tagebuch des/der Jugendlichen lesen – das er/sie in Geheimsprache geschrieben hat.“ (KF JS: 275) An anderer Stelle führt sie diesen Aspekt weiter aus: „Die Tatsache, dass das Bild hauptsächlich aus der eigenen Schrift besteht ist beinahe erstaunlich, da der/die Jugendliche der deutschen Orthographie nicht gänzlich sicher scheint. Dennoch wählt er das geschriebene Wort als Ausdrucksmittel. Es könnte darauf hindeuten, dass der/die Jugendliche ganz präzise sein und die Wahrheit seiner/ihrer Aussage nicht der Wagheit einiger zufälliger und vielleicht nur bedingt passender Zeitungsausschnitte ausgeliefert sehen wollte.“ (KF JS: 274)

Legitimation gegenüber Behörden und ermöglicht der Inhaberin, dem Inhaber, in andere Länder zu reisen und wieder zurückzukehren. Er weist eine Person als Bürgerin oder Bürger eines Staates aus, stattet sie mit Rechten und Pflichten aus, gewährt ihr Schutz. Eine der vielzähligen Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, ist z.B., dass die antragstellende Person sich seit acht Jahren rechtmäßig in Deutschland aufhalten muss. Berücksichtigt man das Datum der Antragstellung, also 2009, und rechnet zurück, dann wird ersichtlich, dass die Anfrage im achten Jahr nach der Einreise nach Deutschland erfolgt ist und damit dem Prozedere des Einbürgerungsverfahrens entspricht. Neben den formellen Aspekten steht dieser Antrag seiner Bedeutung nach aber vor allem für die Entscheidung der Familie, auf Zukunft hin in Deutschland leben zu wollen, und dass eine Rückkehr in ihre ehemalige Heimat nach Kroatien nicht vorgesehen ist. Diese Entscheidung für die deutsche Staatsangehörigkeit ist mit dem Bestreben verbunden, für die Familie Bedingungen zu schaffen, die eine rechtliche Gleichstellung, die Möglichkeit auf politische Partizipation sowie die gesellschaftliche Teilhabe in anderen Bereichen gewährleisten und aus dem unbefristeten ein unverwirkbare Aufenthaltsrecht zu machen. Dennoch ist diese Entscheidung auch mit dem Umstand verbunden, die bisherige Staatsangehörigkeit aufgeben zu müssen.

Der dritte Satz „2011“ „Die Bestätigung, dass ich mein Pass erhalte“ verweist in seiner Bedeutung darauf, dass auf formeller Ebene das mehrjährige Verfahren der Einbürgerung abgeschlossen und damit der Aufenthaltsstatus geklärt ist. Mit dem Erhalt des Passes ist der Status der Person im Hinblick auf die Anerkennung als Bürger, als Bürgerin dieses Landes, mit all den dazugehörigen Rechten und Pflichten, rechtskräftig und eindeutig entschieden. Mit dieser Entscheidung ist ein langjähriger Schwebezustand aufgehoben, die Zeit des Wartens ist vorbei; eine große Erleichterung stellt sich ein, Hoffnungen, Wünsche und Perspektiven für das eigene Leben, die durch die Be- bzw. Einschränkungen bisher verstellt waren, können sich jetzt – auf Grundlage dieser Entscheidung – aktiv gestalten lassen, da eine Zukunft in Deutschland gesichert ist. Ein Aspekt, dessen Bedeutung sich in dem letzten Satz widerspiegelt.

An der Aussage „2012“ „Fuhr ich mit dem Auto meines Bruders in eine Garage.“ fällt auf, dass sie die einzige in der Aufzählung ist, die die Einwanderung vordergründig inhaltlich nicht thematisiert, sondern eine gewöhnliche Alltagssituation schildert. Und dennoch oder gerade deswegen steht diese Aussage ihrem inhaltlichen Ausdruck nach ganz besonders in Beziehung zum bisherigen Verlauf der Geschichte und besitzt unterschiedliche Bedeutungsebenen. Eine Lesart findet sich als Symbol in dem Bild des Autos, welches dem älteren Bruder gehört und durch Josip in die Garage gefahren wird. Ein Automobil steht seiner Übersetzung nach dafür, selbst mobil zu sein, eigenständig und selbstbestimmt die Fahrtrichtung und das Ziel der Reise vorgeben zu können, insbesondere dann, wenn die Person selbst hinter dem Lenkrad sitzt und das Auto bewegt und steuert. Die Frage, die dabei thematisiert wird, lautet, habe ich ein Ziel, habe ich eine Richtung? Im übertragenen Sinn kann dies auch als Symbol für die Frage nach dem eigenen Lebensweg verstanden werden. Dabei wird das Auto in der gestalterischen Erzählung nicht irgendwo abgestellt, nicht auf der Straße, auf dem Feld oder sonstwo anders, sondern es wird in die Garage gefahren, und diesem Ort kommt damit eine besondere Bedeutung zu. Die Garage kann als ein Ort sicherer Unterbringung verstanden werden, wo es vor Einflüssen von außen geschützt ist. Und die Verbindung des Bildes der Garage mit dem möglichen Thema des Nach-Hause-Kommens kann als Symbol für das Bedürfnis nach einem beständigen Zuhause und damit für Verbundenheit, Geborgenheit und Sicherheit verstanden werden.⁷³

Des Weiteren scheint die Beziehung zum älteren Bruder von besonderer Bedeutung zu sein, da er als einziges Mitglied der Familie in der Erzählung Erwähnung findet. Er scheint eine wichtige Bezugsperson zu sein, ein gewisses Vorbild, da der Bruder bereits ein eigenes

⁷³ Heidrun K. versteht Josips Fahrt mit dem Auto seines Bruders und das Bild der Garage als Ausdruck für „Familie“ und den Beginn von „stabilere[n] Lebensumstände[n]“ (vgl. KF HK: 277). Auch die Lesart von Johanna S. geht hierbei in die gleiche Richtung, wenn sie schreibt: „Der/die Jugendliche hat in dieser Collage vielleicht seine/ihre Suche nach einer Heimat Ausdruck verliehen. Obwohl die Suche nach einem Ort, an dem er/sie bleiben kann und willkommen ist, sicher schmerzhaft und mit vielen Hochs und Tiefs, Hoffnungen und Erschütterungen verbunden war, verpackt er/sie den gesamten Prozess in Jahreszahlen.“ (KF JS: 275)

Leben führt und Dinge machen darf, die der jüngere Bruder für sich selbst erstrebenswert findet. Der ältere Bruder führt den jüngeren im Prozess des Erwachsenwerdens an gewisse Dinge heran, die die Eltern vielleicht noch nicht erlauben würden. Dazu gehört auch, dem jüngeren Bruder zu erlauben, das eigene Auto in die Garage zu fahren. Die Tatsache, dass Josip noch minderjährig ist, also noch keine Fahrerlaubnis besitzt und trotzdem das Auto in die Garage fährt, kann als Ausdruck für den starken Wunsch verstanden werden, möglichst bald autonome Entscheidungen für das eigene Leben treffen zu wollen. Dies kann wiederum zum einen als typisches Bedürfnis für die Entwicklungsphase der Adoleszenz gedeutet werden, nämlich sich aus der elterlichen Fürsorge und Abhängigkeit zu lösen, Momente der Fremdbestimmung in Momente der Selbstbestimmung umzuwandeln. Es lässt sich zum anderen aber auch vor dem Hintergrund der biografischen Ereignisse als starkes Bedürfnis verstehen, ein ungebundenes und unabhängiges, ein selbstgestaltetes, ‚selbstgesteuertes‘ und Sicherheit versprechendes Leben zu führen, als Reaktion auf das langjährige Einbürgerungsverfahren und die damit verbundene Unsicherheit.

Am Ende der Aufzählung befindet sich in der Mitte der Collage das handgemalte römische Kreuz. Grundsätzlich wird das Symbol des Kreuzes mit der Religion des Christentums verbunden; in der hier gewählten Form steht es wohl für das Christentum römisch-katholischer Prägung. Das aus einem waagerechten und einem senkrechten Balken zusammengesetzte Kreuz wird interpretativ gedeutet als Ausdruck für die Dualität des Menschen, der sich zwischen zwei Polen befindet, der Waagerechten, die das Irdische und der Senkrechten, die das Göttliche repräsentiert. Gerade die senkrechte Achse verkörpert den Kern der christlichen Botschaft von Tod und Auferstehung, davon, dass der Tod überwunden wird. Die waagerechte Achse symbolisiert die Bürden und Lasten, die jeder und jede zu tragen hat. Sein Kreuz tragen heißt, den eigenen Anteil an Problemen im Leben zu bewältigen. In diesem Kontext sind Krisen Prüfungen, die bestanden werden müssen. Dennoch gibt es einen Neuanfang und somit Hoffnung. Als einen solchen Neuanfang ließe sich das große handgemalte Kreuz vor dem Hintergrund der bereits rekonstruierten Text- und Bildelemente deuten. Eine

schwierige Phase des Lebens ist überstanden, eine große Bürde, eine schwerwiegende Last ist abgelegt und öffnet den Weg für etwas Neues. Die Positionierung des Kreuzes in der Mitte der Collage, welches von einem großen Anteil Weißfläche umgeben ist, akzentuiert als Gestaltungsmittel die Bedeutung eines offenen und noch zu gestaltenden Raums. Der (Weiß-)Raum kann hier als der Platz für eine Geschichte verstanden werden, die in ihrer Unbestimmtheit und potenziellen Deutungsoffenheit noch nicht erzählt ist.⁷⁴

Das Bildelement mit dem Kreuz unten rechts in der Ecke und dem rotfarbenen Hintergrund scheint einen Bezug zu dem Textelement „Kroatien“ herzustellen und kann für die Erinnerung an die eigene Herkunft und deren Stellenwert verstanden werden. Das religiöse Symbol ist auch als Ausdruck für Tradition, für kulturell geteilte Werte und Überzeugungen, zu verstehen. Diese axiale Verbindung steht allerdings der axialen Ausrichtung des Verlaufs der handschriftlich verfassten Erzählung, die für die Zeit in Deutschland und damit letztlich für die Zukunft steht, entgegen. Die sich überkreuzenden thematischen Achsen können damit als Ausdruck für eine ambivalente Auseinandersetzung gedeutet werden, die sich zwischen den Themen Herkunft und Zukunft bewegt.

Interpretation | Eine bildungstheoretische Lesart

Auf die Frage, welches Ereignis seines Lebens ihm besonders wichtig ist und dazu beigetragen hat, zu dem Menschen zu werden ist, der er

⁷⁴ Der Bedeutungsgehalt des Kreuzes im Kontext von Josips Collage wird in den drei Kontrastfolien einerseits als christliches Symbol für Glaube und Zuversicht gelesen. „Das Kreuz könnte [...] als schlicht christliches Symbol gedeutet werden, ein Symbol des Glaubens, das für die Einheit zwischen Menschen und oder zwischem dem Menschen und dem Himmel steht. Der/die Jugendliche könnte das Kreuz also auch als Zeichen der Hoffnung oder der Verbundenheit aufgemalt haben“ (KF JS: 274). Andererseits finden sich in den Kontrastfolien von Johanna S. und John W. zum Symbol des Kreuzes ebenfalls auch kontrastierende Lesarten. Und zwar in dem Moment, in dem sie das Motiv der Autofahrt in Beziehung zu dem Symbol des Kreuzes lesen, was für sie wiederum eine Verbindung zum Tod, zu einem Todesfall, bedeuten könnte (vgl. KF JS: 274; KF JW: 278).

heute ist, stellt Josip die Geschichte seines langjährigen Einbürgerungsverfahrens in den Mittelpunkt seiner Gestaltung.

Es erscheint ihm dabei wichtig, eine chronologische Abfolge der verschiedenen Stationen mit Jahreszahlen zu markieren, um das ihn bestimmende Thema der Einbürgerung darzustellen. Dabei fällt eine starke Inkongruenz auf zwischen dem thematischen Inhalt des Sujets und der von Josip gewählten Darstellungsweise. Die Darstellung scheint die affektive Dimension in der Gestaltung seiner Geschichte auszuklammern, vielleicht um nicht vordergründig mitteilen zu müssen, wie stark möglicherweise der Schmerz, die Sehnsucht und das Begehren nach Anerkennung ihn getroffen und berührt haben. Die Eindrücke dieser Erfahrung wiegen zu schwer, um sie stets präsent zu halten bzw. in all ihren Facetten zum Gegenstand der eigenen Erzählung machen zu können. Und dennoch kann Josips reduzierte und sachlich rezitierende Aufzählung nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich zwischen den einzelnen Absätzen, in den Zwischenräumen, in der gesamten Komposition der Collage, etwas von dem erzählt, was auf eine erschütternde Angewiesenheit und Abhängigkeit verweist und den verblassten gesellschaftlichen Text des staatsrechtlichen Anerkennungsverfahrens spürbar werden lässt.

Am Ende seiner chronologischen Auflistung zeigt sich dann eine qualitativ wahrnehmbare Veränderung: und zwar zwischen dem letzten Satz, der den Erhalt des Deutschen Passes verkündet, und der dargestellten Situation, dass er das Auto seines Bruders in die Garage fährt. Hier setzt ein neuer Abschnitt seiner Geschichte an. An diesem Punkt wird deutlich, dass in dem Moment, in dem Josip die Bestätigung des Passes erhält, sich ein Umbruch zu vollziehen beginnt, sich eine verwandelnde Wirkung abzeichnet. Josip beginnt zu begreifen, dass unter den neuen Vorzeichen seines Anerkennungsstatus die Narration seiner eigenen Geschichte nun auf andere Weise möglich wird. Es bezeichnet einen Wendepunkt in seinem bisherigen Leben, dessen Bedeutsamkeit sich für ihn durch die Differenzenerfahrung, den Spalt zwischen ehemaliger Wirklichkeit und neuen Möglichkeiten, ergibt. Die Gestaltung der Collage lässt erkennen, dass sich Josip auf reflexive Weise ins Verhältnis zu seinem eigenen Gewordensein setzt, zu den ereignisreichen Geschehnissen und Bedingungen seines bisherigen

Lebens. Dabei gerät er in Berührung mit der Dimension seiner Verletzbarkeit, indem für ihn auf eindringliche und schmerzliche Weise erfahrbar wird, was es bedeutet hat, über viele Jahre seines Lebens einem diskursiven Verfahren regulierender Staatsmacht ausgesetzt gewesen zu sein. Ein Verfahren, welches dominant und in gewisser Weise seiner persönlichen Situation, seiner verletzlichen Bedingtheit gegenüber indifferent war. Er musste erfahren, dass es in dem vorherrschenden Diskurs, vor dem Hintergrund staatlicher Rechtsordnung, vorerst keinen anerkannten Platz für ihn gab. Damit war er an Bedingungen gebunden, diesen überlassen und ausgeliefert war, die er selbst nicht gewählt hat, denen er aber in gewisser Weise entsprechen musste, da nur so ein Leben, eine gesicherte Existenz, ein gewisser privilegierter Status möglich schien. Für Josip werden in diesem Zusammenhang die Grenzen spürbar, dass bestimmte Normen, insbesondere die Normen staatsrechtlicher Anerkennung, bereits darüber entschieden haben, welcher Status, welche prekäre Position ihm zugewiesen wurde und wird und mit welchen Einschränkungen, Begrenzungen, aber auch Versprechungen, diese verbunden waren und sind. Dennoch hat er sich gefügt, um sich den diskursiven Bedingungen, Konventionen und Gesetzen einer gesellschaftlichen Ordnung zu empfehlen, um so die Chance auf das Versprechen einer gesicherten Existenz, welche am Ende eines langwierigen Einbürgerungsverfahrens in Aussicht stand, aufrechtzuerhalten. So lebte und lebt er in leidenschaftlicher Erwartung zu den verheißungsvollen Normen der Anerkennung.

Unter dem Eindruck dieser Verletzbarkeit, die sich in der Erfahrung der Verwiesenheit und in der Abhängigkeit von den diskursiven Bedingungen und Normen, die die Anerkennung regeln, zeigt, wird diese Erfahrung auch für Josip zum Anlass, die Zeichen, Begriffe und Kategorien seiner Existenz, seinen bisherigen Entwurf von sich selbst, der Welt und anderen in ein neues bzw. anderes Verhältnis setzen zu müssen bzw. dies nun zu können. Dies beinhaltet für Josip auch die Chance, seinen zugewiesenen Ort und Status zu verlassen und damit seine bisherigen Gewissheiten in Bezug zu sich selbst, zur Welt und zu anderen einer möglichen Veränderung preiszugeben, neue Lesarten und Entwürfe experimentell zu erproben, neue Verständnis- und Handlungsmöglichkeiten aufzustoßen und zu erkunden.

Wurde bisher in gewisser Weise der Status seines Lebens vornehmlich durch den Staat und dessen Regulierungsverfahren zur Aufenthaltsbestimmung und Anerkennung bestimmt, eröffnet sich durch den Erhalt des deutschen Passes und die staatliche Anerkennung ein Moment von Handlungsfähigkeit, ein Modus an Selbstgestaltung. Josip beginnt – am Ende der langwierigen Stationen des Einbürgerungsverfahrens – etwas Gewöhnliches, etwas Alltägliches, zum Gegenstand seiner Gestaltung zu machen. Er beginnt sich zu trauen, Wünsche und Vorstellungen zu artikulieren, die nicht länger durch die zugewiesene unsichere Position überschattet und begrenzt werden, sondern die nunmehr möglich scheinen. Es vollzieht sich eine Veränderung, eine Loslösung von der bisherigen Erzählung seiner Geschichte, von einem wichtigen und einschneidenden Thema seines Lebens. Die Bedeutsamkeit der besonderen Geschichte wird also für die Entwicklung, für die Auseinandersetzung mit sich, der Welt und anderen gerade in dem Moment für Josip gegenwärtig, in dem eine (Neu-)Verortung der eigenen Geschichte, eine (Neu-)Positionierung des eigenen Selbst, möglich wird. Josip gelingt es, die schwierigen Jahre der Ungewissheit in Bezug zu seinem ungesicherten Anerkennungsstatus zu überstehen und diese (negative) Erfahrung in einen kurzen Moment selbstbestimmter Positionierung zu verwandeln. Diese Selbstpositionierung kann auch als der Versuch verstanden werden, die erlebten Bedingungen seiner in Abhängigkeit gründenden Existenz verschleiern zu wollen, dies auch in gewisser Weise zu müssen, um sich als autonomes und souveränes Subjekt präsentieren zu können. Das Symbol des eigenmächtigen Autofahrens kann als Beteuerung, als Ausdruck für seinen Wunsch verstanden werden, sich als souverän und selbstbestimmt zu positionieren und als Ausdruck für das Bestreben, die langjährige Fremdbestimmung zumindest für einen Moment in ein Gefühl von Selbstbestimmung umzuwandeln. Josip ist dadurch versucht, sich nicht länger nur als Teil restriktiver gesellschaftlicher Umstände zu verstehen, sondern bemüht zu erfahren, was es bedeutet, Teil seiner eigenen Entscheidungen sein zu können. In dieses Bild des letzten Satzes mischt sich neben Josips Bedürfnis, nach Hause kommen zu können, auch ein Moment seines Aufbegehrens, seines nichtnormkonformen Handelns, gerichtet gegen die Normen und Bedingungen, die zuvor seinen Anerkennungsstatus

bestimmt und geregelt haben. Und zwar indem Josip – obwohl noch nicht volljährig und damit noch nicht berechtigt, ein Auto zu fahren – das Auto seines Bruders in die Garage fährt.⁷⁵ Josip positioniert sich – so ließe es sich auslegen – ungehorsam gegenüber den Normen, von denen er geformt ist und die sein soziales Leben arrangieren. Diese Reaktion zeigt Josip in dem Moment, in dem für ihn erfahrbar wird, dass die Normen der Anerkennung in gewisser Weise darüber entschieden haben, welcher Status ihm innerhalb des vorherrschenden Diskurses in den letzten Jahren zugewiesen wurde, und er zu ahnen beginnt, dass die gesellschaftlichen Bedingungen mit ihren Normen, Begriffen und Kategorien möglicherweise für ihn auch zukünftig zu eng gefasst sein werden.

Sich gegen die diskursiven Bedingungen und Normen aufzulehnen und diese zu hinterfragen, bedeutet für Josip aber auch, die eigene Existenz – nun unter anderen Vorzeichen – in kritischer Weise als Frage zu entdecken, da diese mit den diskursiven Bedingungen und Normen der Anerkennung auf grundlegende Weise verwoben ist. Die Normen und Bedingungen seiner Lebenswirklichkeit, gegen die er sich abgrenzt und auflehnt, sind zugleich die Normen und Bedingungen, die die Rahmung seiner Existenz und die Grundlage seiner Souveränität bedeuten. Josip setzt damit in gewisser Weise aber auch seine neugewonnene Anerkennung und Souveränität aufs Spiel. Dies zeigt auf sein Wagnis, eine Arbeit an den Grenzen seiner Existenzbedingungen zu betreiben, indem er seine Entunterwerfung gegenüber diskursiven Zwangsmechanismen erprobt, um damit – zugestandener Weise in einem kleinen bescheidenen Rahmen – die Raster und Vorgaben seiner Lebensbedingungen experimentell zu lockern. Dies legt die Lesart nahe, dass Josip den privilegierten Status des Anerkanntseins, und damit das Versprechen auf eine gewisse existenzielle Sicherheit, erlangen musste, um sich aus dieser neu gewonnenen Position heraus ungehorsam gegenüber den Normen und Gesetzen zeigen zu können. Und so wird für Josip dieser Akt der Regelwidrigkeit möglich, als seine Anerkennung gesichert ist. Dies bildet für Josip die Voraussetzung für die Möglichkeit einer „re-

⁷⁵Auf diesen Akt verweist auch Johanna S. indirekt in ihrer Kontrastfolie, wenn sie die Frage aufwirft, „wurde er am Steuer erwischt ohne Führerschein?“ (KF JS: 276)

flektierten Unfügsamkeit“ (Foucault 1992: 15) gegenüber den Normen der Anerkennung. Der Erhalt des deutschen Passes scheint für Josip die Grundlage zu bilden, durch den Zugewinn an staatlicher Anerkennung und Souveränität das Vertrauen zu schöpfen, kritisches Handlungspotenzial entfalten zu können. Diese gewissermaßen ungehorsame Praxis entsteht dann, wenn Josip beginnt, sich aus den Verstrickungen sozialer Normen zu lösen, um sich neu bzw. anders zu positionieren. In dieser Bewegung, in diesem Handeln, kommen nicht nur die unterwerfenden und beschränkenden Momente der Subjektbildung zum Vorschein, sondern es zeigen sich auch Handlungspotenziale, die durch den Erhalt des deutschen Passes und die damit verbundene Beendigung der unsicheren und prekären Position freigesetzt werden. Die Veränderung des Anerkennungsstatus und die sich damit eröffnenden Handlungspotenziale zeitigen damit Effekte, die die Konventionen übersteigen. Die neuen Handlungsmöglichkeiten können ihrerseits eine verändernde Wirkung auf Josips gegenwärtige und zukünftige individuellen oder sozialen Verhältnisse haben, auch wenn diese sich in der Collage zum Zeitpunkt der Gestaltung noch nicht abzeichnen. In diesem Punkt seiner Geschichte verläuft sich der Erzählstrang in einem überwältigenden Weißraum. Gestaltlos. Unbeschrieben. Unergründlich. Josip ist im Begriff, seiner Geschichte eine Richtung zu geben zu wollen, auch wenn er sich eingestehen muss, dass er dieser zum jetzigen Zeitpunkt noch keine konkrete Richtung geben kann. Er nimmt den Faden seiner Geschichte auf, um ihn aber im nächsten Moment wieder zu verlieren. Josip erfährt sich unter diesem Eindruck der Unergründlichkeit und gleichzeitigen Deutungsoffenheit des potenziell Möglichen unwissend in der Frage danach, wer er eigentlich ist bzw. sein kann. Dies unter dem Eindruck, nicht Ausgangspunkt seiner eigenen Geschichte zu sein, auch wenn er auf grundlegende Weise in diese involviert, durch sie bewegt, berührt und bedingt ist. Es ist die Uneinholbarkeit und Unergründlichkeit in Bezug zu sich selbst, seiner eigenen Geschichte, die sich hier widerspiegelt, wenn er versucht ist, die schmerzhaften Anfänge der eigenen Geschichte einzuholen. Dennoch wird Josip stets aufgefordert sein, die Anfänge seiner bisherigen Geschichte immer wieder zu erzählen, zu rekonstruieren, zu ergänzen und in seinen Selbst- und Weltentwurf zu integrieren, auch

wenn dies die schmerzliche Erfahrung nicht fortnimmt, sondern ihn im Gegenteil an das Gefühl des Ausgesetztseins erinnert.

In der Dramaturgie von Josips Collage scheinen sich an diesem Punkt Fragen nach seiner unbestimmten Zukunft mit Fragen adoleszenz- und entwicklungsspezifischer Herausforderungen zu verschränken. Er wird aufgefordert sein, sich von bestimmten gewohnten Deutungs- und Orientierungsmustern zu lösen, und zwar ohne die Auswirkungen abschätzen zu können, die er durch sein Handeln und das Erproben alternativer Möglichkeiten bewirken wird. Dies bedeutet eine Überraschung an den Prozess, eine Bereitschaft in eine potenzielle Veränderung einzuwilligen, die möglicherweise grundlegend sein wird und deren Verlauf und Ausgang Josip im Voraus nicht kennen kann. Welches Bild er von sich als junger Mann, als junger Mensch, möchte er entwickeln und darstellen? Welche Möglichkeiten sind ihm aufgrund des neuen Anerkennungsstatus gegeben? Diese fragende Suchbewegung die eigene Identität betreffend, inkludiert für Josip ebenfalls die Frage nach seinen kulturellen und religiösen Wurzeln, deren Bezüge sehr deutlich in seiner Collage Erwähnung finden. Wo komme ich her und wie bewahre ich das Erbe meiner Geschichte, wie bewahre ich meine kulturellen Wurzeln, gerade jetzt, wo ich die deutsche Staatsbürgerschaft angenommen habe und Deutschland den Mittelpunkt meines Lebens bildet? Religion und Glaube, verknüpft mit der Herkunft, scheint ein bestimmendes Thema in seinem Selbst- und Weltverhältnis zu sein. Und so lässt sich annehmen, dass der Glaube Josip Vertrauen in das schenkt, was er noch nicht kennt und was er noch nicht kennen kann. Der Glaube wird zum Bezugspunkt der Frage nach der eigenen Herkunft, aber auch zum Bezugspunkt für Orientierung und Zuversicht.

6.3.3 Collage 3 | „Die Fuck It-Lösung“ – David



Abb. 4 | Collage 3 | „Die Fuck It-Lösung“

Deskription | Eine Bestandsaufnahme

Die erste Sequenz auf der linken Seite der Collage zeigt ein Bildelement in Graustufen, welches ungefähr ein Drittel der Gesamtfläche der Collage ausmacht und sich vom oberen bis zum unteren Bildrand erstreckt. Es handelt sich dabei um eine fotorealistische Darstellung, die einen weißen Mann zeigt, der in der Mitte des Bildausschnitts sich seitlich an die linke Seite der Motorhaube eines zweitürigen Autos lehnt. Er trägt ein sportliches Jacket, darunter ein helles Polo-Shirt, eine schmale feingliedrige Halskette, dazu eine ebenfalls helle Jeans mit einem schmalen Gürtel, Sneaker mit Klettverschluss von der Marke Puma und hält unter dem rechten Arm einen Fußball, seitlich in die Hüfte gestemmt. Am rechten Handgelenk trägt er eine Armbanduhr, auf dem Kopf einen Zylinder, der nicht mittig, sondern leicht schräg sitzt, zur rechten Seite abfallend versetzt. Unter dem Zylinder kommt eine

lockige Haarpracht zum Vorschein. Der Mann trägt einen Oberlippen-schnauzbart. Im Hintergrund ist eine viereckige Säule zu sehen, auf deren oberem Ende, auf einem Plateau, sich eine Laterne befindet. Der Rest des Hintergrunds ist zum größten Teil mit den Blättern eines Baumes ausgefüllt. Im Halbschatten unterhalb des Baumes befindet sich eine weitere viereckige Säule. Der Untergrund, der Straßenbelag, auf dem das Auto und der Mann stehen, ist Kopfsteinpflaster und loser Schotter. Die Perspektive der Bildaufnahme liegt unterhalb der abgebildeten Person, ist aus der Froschperspektive aufgenommen, der Blickwinkel des Betrachters geht von unten nach oben und trifft die Blickrichtung des Mannes, der seinerseits nach unten schaut. Der Licht-einfall kommt von links oben, dies zeigen zum einen der Schlagschatten, den die Beine werfen, sowie das Glanzlicht auf dem Zylinder.

Die nächste Sequenz, die sich zentral in der Mitte der Collage befindet, besteht aus zwei Bildelementen, wobei das eine Bildelement am oberen Bildrand aus zwei Einzeleinstellungen besteht, die zu einem Bild zusammengesetzt sind. Bei beiden Darstellungen handelt es sich um ein sogenanntes Foodstill. Der linke Ausschnitt auf dem Bild zeigt die Seitenansicht eines Burgers, der auf einer weißen Serviette liegt, die am linken Rand mit einem blauen und einem roten Streifen, die eine Reihe von blauen Sternen einfassen, abschließt. Die Serviette wiederum liegt auf einem bräunlichen Untergrund. Diese Details sind nur unscharf zu erkennen, da der Fokus der Einstellung auf dem Burger liegt. Vordergrund und Hintergrund sind verschwommen. Der Burger besteht aus zwei Hälften eines Sesambrötchens, welches mit Salat, roten Zwiebeln, Tomaten und Salatblättern belegt ist. Der zweite Ausschnitt des Bildelements zeigt aus der Vogelperspektive einzelne Pommes Frites, die gestapelt auf einer Serviette und zum Teil auf einer braun gemaserten Unterlage liegen. Die Serviette ist ebenfalls weiß mit zwei roten und zwei blauen Streifen, die sich in der Reihenfolge am Rand abwechseln und zwei Seiten der Serviette einfassen. Zwischen den innen liegenden roten und blauen Streifen sind mehrere blaue Sterne eingefasst, die sich ebenfalls entlang der farbigen Linien erstrecken. Am unteren linken Rand sieht man ein kleines Stück Sesambrötchen mit Salatblatt.

Unterhalb dieser Anordnung befindet sich ein proportional wesentlich größeres Bildelement, das im Hintergrund einen Landschaftsausschnitt zeigt. Dieser besteht aus grünen Bäumen und weißgrauen Wolken mit Stücken blauen Himmels. Im Vordergrund ist eine Fontaine zu sehen, die mit Sprühregen nach oben steigt. Über diese dargestellte Szenerie ist innerhalb des Bildes in einer farblich roten, handschriftlich anmutenden Typografie groß die Aussage „Und alle 5 Minuten so pffft!“ gesetzt. Dabei ist das Wort „pffft“ auf diesem Bild gestalterisch in einem Formsatz von unten nach oben aufsteigend und nach rechts einen Bogen machend gesetzt.

Innerhalb der dritten Sequenz am rechten Rand der Collage, beginnend von oben nach unten, befindet sich in der oberen rechten Ecke ein kleineres Fragment in Farbe, auf dem zwei weiße Männer zu sehen sind, die sich gegenüberstehen. Der linke der beiden Männer richtet ein Gewehr auf die Brust des anderen, der unbewaffnet ist und die Arme seitlich nach unten vom Körper weggestreckt. Die Situation ereignet sich im Inneren eines Gebäudes, im Hintergrund sieht man einen Treppenaufgang mit Geländer und eine Säule sowie eine Fensterfront, die sich über den Hintergrund des Bildes erstreckt. Unter diesem Bildelement befindet sich ein rechteckiges Fragment, auf dem in gelber Typografie, Groteskschnitt, die Worte „in die Zukunft oder Endstation“ zu lesen sind. Der Hintergrund ist dunkel, nicht einfarbig und zeigt eine Szenerie, deren Inhalt nicht zu erkennen ist. Wiederum direkt unterhalb des Kastens mit der Aufschrift „in die Zukunft oder Endstation“ befindet sich ein Fragment, auf dem ein rotes Buch zu sehen ist, das in weißen Buchstaben den Titel „Die Fuck It-Lösung“ trägt. Als Subtitel wird „Der praktische Weg zu innerer Freiheit“ angeführt. Am unteren Ende des Covers sieht man die schwarze Silhouette eines meditierenden Menschen.

Das Bildfragment in der unteren rechten Ecke zeigt zwei Figuren, die in einer Strichzeichnung im Comicstil in mittelblauen Linien dargestellt sind. Die eine zurückgelehnt mit offener Beinhaltung in einem schwarzgrauen Stuhl, der sich im Freien befindet, was die zeichnerisch angedeuteten Grassbüschel auf dem Boden nahelegen. Die Arme, vor dem Körper verschränkt, halten eine Packung „Rocky Mountain Marshmallows“. Die Figur trägt eine große Sonnenbrille, die leicht

asymmetrisch auf der Nase sitzt, dazu einen Pullover und eine Jeans. An ihrer rechten Seite, unten auf dem Boden stehend, befindet sich ein hellbrauner Rucksack. Die andere Figur liegt im Vordergrund vor dem Stuhl auf dem Boden in einem dunklen Schlafsack, mit dem Gesicht zum Betrachter, die Augen geschlossen. Der Kopf zeigt in die Bildmitte, die Füße zeigen in Richtung rechter Bildrand. Vor der liegenden Figur, ebenfalls auf dem Boden, liegt eine Polaroidkamera mit einem milchig transparenten Gehäuse und einem rot abgesetzten Ring ums Objektiv herum. Die Artikel wie Marshmallows, Sonnenbrille, Stuhl, Rucksack und Schlafsack, Kamera etc. sind realistische Produktabbildungen, die in die figurativen Strichzeichnungen integriert sind.

Die Anordnung der Bildelemente ist sehr geradlinig, klar und akkurat. Es gibt kaum Überschneidungen, keine handschriftlichen Ergänzungen. Die Collage besteht aus sieben einzelnen Bildelementen. Ansonsten ist die Aufteilung der Collage durch vertikal verlaufende Achsen gekennzeichnet, die sowohl die verschiedenen Bildsequenzen von einander abgrenzen und damit im Bildaufbau eine Art Triptychoncharakter erzielen. Auffallend in der Anordnung der Bildelemente ist, dass die Anzahl der einzelnen Bildelemente im Verlauf von der linken zur rechten Seite der Collage zunimmt.

Während die erste Sequenz am linken Bildrand aus einem Bildelement besteht, die zweite Sequenz in der Mitte der Collage aus zwei einzelnen, einem größeren und einem kleineren Bildelement, befinden sich in der letzten Sequenz am rechten Rand der Collage vier einzelne kleinere Bildelemente. In der mittleren Sequenz der Collage fällt darüber hinaus auf, dass der Verlauf der roten Typografie „5 Minuten so“ und „pfffft!“ in seiner Ausrichtung auf das Bildelement mit dem roten Buchcover und dem Titel „Die Fuck It-Lösung“ verweist bzw. darauf zuläuft. Dies verstärkt sich durch eine farbliche Korrespondenz zwischen dem Buchcover und der Typografie.

Bildtotalitätseindruck

Das Stimmungsbild der Collage wirkt insgesamt impulsiv, dynamisch, in gewisser Weise emotional aufgewühlt, angespannt, aufmüppig-

trotzig, lässig-cool und träumerisch hoffnungsvoll. Die Bildkomposition stellt sich eher statisch dar, drei größere Bildeinheiten, vertikal nebeneinander ausgerichtet und von einander abgegrenzt, scheinen unverbunden, dennoch vermittelt sich der Eindruck, dass sie deutlich zu einander in Beziehung stehen.

Deutungshypothese

Die Collage verweist auf eine ambivalente und mehrdeutige, gegensätzliche Auseinandersetzung mit der Frage nach der eigenen Zukunft. Ein Oszillieren zwischen Gegenwart und Zukunft, zwischen der Sehnsucht nach Anerkennung und gefühlter Perspektivlosigkeit und damit auch zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit.⁷⁶

Rekonstruktion | Eine Untersuchung der Bedeutungsgehalte

Der Bildaufbau ist einem Triptychon vergleichbar. Diesem dreigeteilten Bildaufbau von links nach rechts folgt die Rekonstruktion in ihrer Bedeutungsanalyse.

Sequenz I: Auf dem Schwarz-Weiß-Foto wird durch die Darstellung eines jungen Mannes, der einen Fußball unter dem Arm hält, die Welt des Fußballs als Bedeutungshorizont aufgemacht. Es ist zu vermuten, dass es sich um einen bekannten Fußballprofi handelt. Fußball als mittlerweile global agierende Sportart verspricht für die Akteurinnen und Akteure Popularität und Anerkennung auf dem Feld. In diesem Sinne ist auch die Inszenierung des jungen Fußballers zu verstehen. Der Sportwagen und das herrschaftliche Anwesen sind als Insignien gesellschaftlicher Macht, von Status, Ruhm und Reichtum zu verstehen. Die lässige Pose des Fußballers transportiert die Botschaft: Seht her, mein Erfolg, meine Leistung, mein Aufstieg. Aller Statussymbole zum Trotz sind die Haltung und das Outfit des Fußballers insgesamt eher lässig und unangepasst. Auch die Sneaker, die als Ausdruck für Jugendlichkeit verstanden werden können, stehen zusammen mit der

⁷⁶ Eine Deutungshypothese, die sich insbesondere in den Kontrastfolien von Johanna S. und John W. wiederfinden lässt bzw. durch diese gestützt wird (vgl. KF JS: 279 f.; KF JW: 282 f.).

Jeans und dem Poloshirt in einem gewissen Widerspruch zum Sakko und dem Zylinder. Es kann als Widerspruch zum Establishment, zur gesellschaftlichen Etikette, zum Dresscode und der damit verbundenen Rollenerwartung verstanden werden. Das Bild des erfolgreichen Fußballers steht seinem Bedeutungsgehalt nach auch für den eher außergewöhnlichen Umstand eines beispiellosen gesellschaftlichen Aufstiegs, der bei einer ‚regulären‘ Berufsbiografie und auch geringer schulischer Qualifikation selten in Aussicht steht. Fußball als Mannschaftssport steht für Gemeinschaft und Zusammenhalt, die Akteure und Akteurinnen müssen ihre Leistungsbereitschaft in den Dienst der Mannschaft stellen. Es gilt einen sportlichen Wettkampf zu bestreiten, gemeinsam ein Ziel zu erreichen, gemeinsam Erfolge zu erzielen, aber auch Krisen und Niederlagen zu bewältigen. Fußball bietet eine Möglichkeit der Identifikation, sowohl mit einzelnen Fußballstars auf dem Feld, ihren außerordentlichen Leistungen, ihrem medial inszenierten Erfolg, aber auch mit der Fangemeinschaft, der Verbundenheit mit und der Zugehörigkeit zu einer Fußballmannschaft, zu einem Verein.

Sequenz II: Auf dem farbigen Bildelement sind ein Burger und Pommes Frites abgebildet. Pommes Frites und Burger bezeichnen Lebensmittel, die ihrer Übersetzung nach für schnelles Essen und leicht verzehrbare kleine Gerichte stehen, sie sind im Hier und Jetzt schnell verfügbar und preiswert. Neben dem Umstand, dass diese Nahrungsmittel in gewisser Weise den Hunger stillen und damit ein Grundbedürfnis befriedigen, sind sie Zeichen mit symbolischem Gehalt. Sie werden mit dem Land der unbegrenzten Möglichkeiten, mit einem amerikanischen Lifestyle, in Verbindung gebracht; Merkmale wie Freiheit, Unabhängigkeit, individuelles Glück, aber auch die Chance, durch Entschlossenheit und harte Arbeit einen höheren Lebensstandard erreichen zu können, unabhängig von Herkunft und beruflicher Qualifikation – vom Tellerwäscher zum Millionär. Darüber hinaus kann dem „soziale[n] Prestige eines Lebensmittels [...] im Ernährungsverhalten eine große Rolle“ beigemessen werden, „denn mit der Auswahl der Nahrung lassen sich soziale Zugehörigkeit und Grenzen markieren“ (Prahl/Setzwein 1999: 70). Fast Food und der damit verbundene lockere und lässige Lifestyle kann im Zusammenhang mit der Jugendkultur auch als Gegenwehr

gegen ein stärkeres Eindringen von Anforderungen aus der Erwachsenenwelt gedeutet werden. Solche jugendspezifischen Konsummuster gewinnen nicht nur im Prozess der Selbstdarstellung zur Erhöhung des Sozialprestiges und dem Streben nach Anerkennung innerhalb der Peergroup an Bedeutung, sondern können damit auch als Abgrenzung gegen die Erwachsenenwelt verstanden werden (vgl. Schröter 2008: 116 f.).

Auf dem darunter befindlichen Text-Bildelement ist eine Naturszene, im Besonderen eine Wasserfontäne, abgebildet. Darüber befindet sich in roter Schrift die Aussage „Und alle 5 Minuten so Pffft!“ . Eine Fontäne ist ein Strahl, der sich nach oben gerichtet entlädt. Das Wort Fontäne leitet sich aus dem lateinischen *fontanus*: *Quelle* ab. Im Zusammenspiel mit der Typografie, insbesondere mit dem rhetorischen Leitmotiv „Pffft!“, welches als primäre Interjektion, als Ausdruckswort, Empfindungen und Gefühle ausdrückt, kann dieses Bild-Textelement als Metapher für sich entladende Gemütsregungen verstanden werden, die sich alle fünf Minuten in aller Impulsivität Bahn brechen. Zum einen verleiht das Pffft! dem aufsteigenden Wasser ein nachahmendes Lautbild und zum anderen kann das Pffft! auf der Gefühlsebene als Ausdruck von Resignation, Trotz und Gleichgültigkeit gedeutet werden. Die rote Farbe der Buchstaben unterstreicht noch zusätzlich diese Konnotation, sie steht im allgemeinen ihr bestimmte Affekte zugeordnet, die allerdings in ihrer Bedeutung sehr gegensätzlich ausfallen. Einerseits wird die Farbe Rot mit Gefühlen wie Liebe, Leidenschaft und Mut in Verbindung gebracht und andererseits ist sie Ausdruck für Reizbarkeit, Wut und Zorn.

Die handschriftlich anmutende Typografie unterstreicht sowohl den dynamischen als auch den persönlichen Charakter. Die Handschrift steht im Gegensatz zu geradlinigen Systemschriften für eine persönliche Ausdrucksform; insbesondere das „Pffft!“ ist als freier Formsatz gestalterisch so gesetzt, dass es die Dynamik und Impulsivität des nach oben sich entladenden Wassers unterstreicht. Diese Deutung gewinnt insgesamt an Gewicht, wenn man berücksichtigt, dass Wasser im psychologischen Sinne häufig als Symbol für unbewusste psychische Energie gedeutet wird (vgl. Dorst 2015: 52). Ergänzend dazu – arche-

typisch gedeutet –, gilt Wasser, da es „in unaufhörlicher Bewegung ist“, als „ein Symbol der Bewegung, der Zeit, der Veränderung, des Werdens. [...] Wegen seiner Formlosigkeit ist das Wasser auch Symbol des Chaos, des ungestalteten Anfangs und sich auflösender Formen“ (Tietze 1985: 252). In Anbetracht des Alters des Jugendlichen, der die Collage gestaltet hat, lässt sich das Sujet des Bild-Textelements als Ausdruck innerer ambivalenter Gefühlsregungen, als Ausdruck impulsiver Stimmungsschwankungen, verstehen, als charakteristisches Moment für die Entwicklungsphase der Pubertät und der Adoleszenz.

Sequenz III: Die oberste Abbildung rechts in der Ecke zeigt eine Konfliktszene, in der ein Mann einen anderen mit einem Gewehr bedroht. Im übertragenen Sinn entspricht dies der Redensart, jemandem die Pistole auf die Brust zu setzen. Es zeigt eine insgesamt bedrohliche, angespannte Situation, die eine einseitige Machtverteilung zum Ausdruck bringt. Allerdings scheinen vor dem Hintergrund der Deutungshypothese beide Positionen der dargestellten Akteure von Relevanz zu sein. Während die eine Position als wehrhafte und durchsetzungsstarke Position zu interpretieren ist, symbolisiert die andere Position Verunsicherung, Ausgeliefertsein und Kontrollverlust. Dieses konflikthafte Geschehen wird durch das darunter befindliche Textelement mit der Aufschrift „in die Zukunft oder Endstation“ wieder aufgenommen, es bildet eine Relaisfunktion zur Situation darüber, fungiert in gewisser Weise als Bildunterschrift. Während „in die Zukunft“ mit den Begriffen Hoffnung, Zuversicht, Optimismus und einer Perspektive besetzt ist, für einen Raum oder Ort potenzieller Möglichkeiten steht, ist der Begriff der „Endstation“ vornehmlich mit negativen Assoziationen besetzt, wie Resignation, Stagnation und Vergeblichkeit; diese Art der Station markiert den Endpunkt einer Reise, einer Entwicklung. Das „oder“ als Konjunktion, als Element der Verbindung zwischen beiden Optionen, verweist in diesem Verwendungszusammenhang auf eine gewisse Forderung, sich zwischen diesen Optionen entscheiden zu müssen, also entweder-oder, alles oder nichts.⁷⁷ Darüber hinaus kann

⁷⁷ Diese Lesart wird durch die Kontrastfolie von Johanna S. unterstützt. Sie schreibt diesbezüglich: „möchte man die beiden Bilder aber im Zusammenhang zum Rest der Collage deuten kann man annehmen, dass das zielende Gewehr so etwas wie die sprichwörtliche

die Aussage „in die Zukunft oder Endstation“ als optionale Wahlmöglichkeit verstanden werden, die einen fragenden Subtext transportiert, dessen Antwort sich in dem Bildelement unterhalb dieser Aussage anzukündigen scheint, und zwar in Form eines Buches mit dem Titel „Die Fuck It-Lösung“. Auf der konnotativen Ebene steht ein Buch für Wissen, Weisheit und Erkenntnis. Das Buch als Ratgeber für die Lösung eines Problems, in diesem speziellen Kontext eine „Fuck It-Lösung“. Bei dem Ausspruch „Fuck It“ handelt es sich um einen Vulgärausdruck aus dem englischsprachigen Raum, der zumeist nicht wörtlich, sondern umgangssprachlich verwendet wird und so viel bedeutet wie, *verdammt, scheiß drauf, ist mir egal*. Der Titel suggeriert eine Lösung durch Distanzierung vom Problem sowie eine gleichgültige Haltung ihm gegenüber. Der Untertitel des Buches, der „den praktischen Weg zu innerer Freiheit“ verspricht, sowie das Piktogramm eines Menschen im Lotussitz, eine Meditationsposition im Yoga, die für innere Ruhe und Entspannung steht, scheint im ersten Moment im Widerspruch zur Fuck It-Haltung zu stehen. Denn der Ausdruck „Fuck It“ wird im herkömmlichen Verwendungssinn nicht mit Entspannung und innerer Freiheit in Verbindung gebracht, sondern häufig mit seinem Gegenteil, mit innerer Anspannung, Gereiztheit und aggressiver Stimmungslage. Diese Diskrepanz kann aber auch vor dem Hintergrund der Deutungshypothese als eine emotional distanzierende Entlastung gelesen werden, indem die Lösung darin besteht, durch die Ist-mir-egal-Haltung zur Entspannung zu gelangen und letztlich damit die Anforderungen und Erwartungen, denen der Jugendliche sich gegenüber sieht, zurückzuweisen, sich ihnen ein Stückweit zu entziehen. Dies dürfte möglicherweise dem nahekommen, was dem Wunsch und der Gefühlswelt des Jugendlichen entspricht.

Diese Deutung findet in gewisser Weise ihre Entsprechung in der Darstellung der beiden Personen am unteren Rand der Collage. Aufgrund des Equipments von Schlafsack, Campingstuhl, Rucksack und Fotoapparat sowie der als Strichzeichnung angedeuteten Grasfläche lässt sich auf eine Campingszenerie schließen. Camping steht für ein einfaches,

„Pistole auf der Brust“ bedeuten mag. Mit dem darunterliegenden Schriftzug wird das Gefühl an einem Wendepunkt zu stehen und eine Entscheidung treffen zu müssen weiter visualisiert: Leben oder Sterben, Hop oder Top, jetzt oder nie.“ (KF JS: 279)

auf das Notwendigste reduzierte Leben in freier Natur. Im übertragenen Sinne kann das Bild des Campings als eine Phase der Veränderung gedeutet werden. Ungebunden und ungezwungen, freigesetzt von alltäglichen Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten, steht es sinnbildlich für die Möglichkeit, sich im Hinblick auf Anforderungen und Erwartungen von außen nicht festzulegen, sondern durch eigene getroffene Entscheidungen herauszufinden und zu bestimmen, wann, wie und wohin die Reise geht.⁷⁸

Interpretation | Eine bildungstheoretische Lesart

Während Melek und Josip in ihren Collagen ein spezielles biografisches und dramatisches Ereignis zum Gegenstand ihrer Gestaltung machen, zeigt sich bei David kein explizit eigenständiges Thema, sondern das Sujet der Collage verweist auf einen entwicklungsbedingten, adoleszenzspezifischen Prozess.

Im Sinne einer Momentaufnahme lässt David die Betrachterin, den Betrachter, teilhaben an einem unmittelbaren und unverstellten Einblick in die dynamische Welt seiner Empfindungen. Er verdeutlicht gestalterisch die gegenwärtigen Bezüge seines Lebens – was ihn beschäftigt und ihn bewegt. David hält in seiner Collage thematisch fest, dass er in dieser (Entwicklungs-)Phase in besonderer Weise auf sich selbst, auf seine Geschichte, seine bisherige und aktuelle Lebenswirklichkeit zurückgeworfen ist und dass die Vorstellung von sich selbst, der Welt und anderen für ihn fragwürdig geworden ist. Durch die spürbare entwicklungsbedingte Veränderung seiner Selbstwahrnehmung stellt sich eine intensive Auseinandersetzung mit widersprüchlichen, fragmentarisch nebeneinander bestehenden Selbstbildern und gesellschaftlichen Anforderungen ein. Er erfährt, was es bedeutet, sich innerhalb der eigenen Lebenswirklichkeit verorten, sich ins Verhältnis

⁷⁸ Während Johanna S. in ihrer Kontrastfolie zu dieser Collage das Motiv der beiden Personen am unteren Bildrand ebenfalls als Ausdruck für das Bedürfnis „abzuhängen“, „nichts zu tun“ oder „auf alles zu schießen“ deutet (vgl. KF JS: 279), machen Heidrun K. und John W. weitere Lesarten auf, indem sie insbesondere der schwarz eingehüllten Figur am Boden eine andere Bedeutung zuweisen. Heidrun K. bestimmt die Szene als psychodynamischen Prozess der Abwehr bzw. der Abspaltung (KF HK: 281). John W. hingegen deutet die Figur „als Symbol für die Verlierer dieses Systems“ (KF JW: 283).

zur Wirklichkeit seines Lebens setzen zu müssen, die für ihn auf andere und neue Weise *wirklich* und *wahrhaftig* geworden ist.

Es ist ein Prozess, welcher für David auch mit der irritierenden und widersprüchlichen Erfahrung verbunden ist, von etwas berührt, bedingt, beeinflusst zu sein, was auf die Beziehung zu den Bedingungen verweist, die sein soziales Leben regeln und die ihn erkennen lassen, nicht gänzlich Ausgangspunkt seiner Selbst zu sein.

Er erfährt und spürt in dieser Auseinandersetzung die Grenzen seiner Macht dem Leben gegenüber. Etwas scheint für diesen Moment – aber eventuell auch grundlegend – un(be)greifbar. Und dennoch teilt sich ihm mit, wie sehr er in diesen ereignisreichen Entwicklungsprozess unmittelbar involviert ist; ein Prozess dessen Ausgang er nicht ersinnen, noch nicht kennen kann und dessen Bedeutung sich ihm (noch) nicht erschließt. David muss zu diesem Zeitpunkt erfahren, dass ihm die Verwendungszusammenhänge in Bezug zur Welt und zu sich selbst in gewissem Maße unverständlich geworden sind, er mit etwas Undurchschaubarem und zum Teil Rätselhaftem in Berührung kommt, da er angesichts dieser Erfahrung nicht mehr genau Zeugnis darüber ablegen kann, nicht genau zu erklären vermag, wie er zu dem Menschen geworden ist, der er ist und wer er angesichts dieser sich in Auflösung befindlichen Strukturen überhaupt noch sein kann. Eben dieses Moment verdeutlicht sich in Davids Collage in dem Bild der Fontäne und dem textlichen Ausruf ‚Und alle 5 Minuten so pffft!‘. Neben dem nebulösen und undurchsichtigen Moment vermittelt dieses Bild- und Textelement auch eine starke affektive Komponente, die Davids Gefühl transportiert, von etwas aufgewühlt, bewegt, frustriert und angestrengt zu sein; von etwas ergriffen zu sein, das er noch nicht zuordnen kann, aber letztlich irgendwie bewältigen muss. Von Emotionalität und Impulsivität ergriffen, vermittelt sich für David der Eindruck, dass eine gewisse Darstellung seiner selbst ins Wanken gerät. Durchaus irritierende und verwirrende Gefühle, wenn für David spürbar wird, dass im Rahmen dieses einsetzenden Prozesses eine Rückkehr zu einer bisherigen Ordnung nicht mehr möglich scheint und gleichzeitig neue Sicherheit versprechende Orientierungspunkte noch nicht zu erkennen sind. Eine mögliche Erfahrung, welche mit dem Gefühl, dem Eingeständnis, verbunden ist, dass vielleicht etwas unwiederbringlich

vorüber ist, unumstößlich und unumkehrbar; dass vieles in seinem Leben auf grundlegende Weise einer Veränderung unterworfen ist und nichts mehr so zu sein scheint, wie es bisher war. Dies bedeutet für ihn, sich ins Ungewisse hin überschreiten zu müssen, seinen zugewiesenen Ort und Status verlassen und damit seine bisherigen Gewissheiten preisgeben zu müssen. Er muss etwas für ihn bisher Gewohntes, Vertrautes und Sicherheit versprechendes loslassen, um es mit etwas Unbekanntem und Neuem abzugleichen und zu erkunden. Diese schmerzhafteste Überschreitung und Verabschiedung sind aber der Preis, den David notwendiger Weise zu erbringen hat, um eine neue und eigene Positionierung seines Selbst finden zu können.

Diese ereignisreichen Momente und Umstände, die David widerfahren, bringen ihn unmittelbar und auf eindrückliche Weise in Berührung mit den Bedingungen seines Daseins und vermitteln ihm ein Empfinden für die eigene verletzliche Verfasstheit. Diese Wahrnehmung der eigenen verletzlichen Verfasstheit wird für David zur Herausforderung und zum Anlass, die Kategorien seiner Existenz in ein neues bzw. anderes Verhältnis setzen zu müssen, auch wenn für ihn zu diesem Zeitpunkt – wie bereits an anderer Stelle ausgeführt – eine starke und entwicklungsbedingte Verunsicherung darüber besteht, wer er sein und wie er seinen Welt- und Selbstentwurf gestalten möchte. In einer Situation, die sich ihm noch nicht erschließt, ist er aber trotz allem versucht, diese Situation produktiv für sich zu wenden und die Erfahrung des Wandels neu zu bewerten und ihr mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln zu begegnen. Und gerade in eben diesem Versuch der (Neu-)Positionierung zeigt sich ein Akt der Selbstgestaltung, zeigt sich, wie David versucht ist, eine gewisse Umarbeitung seiner persönlichen und diskursiven Gepflogenheiten anzustreben. So lässt sich in den Gestaltungsmomenten der Collage ausmachen, wie wichtig es für David zu sein scheint, seinem Leben, seinen Vorstellungen, Ausdruck zu verleihen und diese gestalterisch festzuhalten und so auf besondere Weise seinen Wunsch nach einem anerkennungswürdigen, nach einem positiv besetzten Selbstbild, mitzuteilen. Und somit ist diesem herausfordernden Prozess auch ein generatives und produktives Gestaltungsmoment inhärent, welches für David potenziell neue bzw. andere

Lesarten eröffnen kann. So vermittelt sich in der Collage eine gewisse Suchbewegung, die etwas von dem auszudrücken vermag, was David im Abgleich mit seiner Lebenswirklichkeit und den darin vorherrschenden Bedingungen, den Vorbildern sowie Deutungs-, Orientierungs- und Verhaltensmustern für sich als erstrebenswert empfindet. Dies inkludiert z.B. die Auseinandersetzung mit hegemonialen Männlichkeitsbildern und jugendspezifischen Ausdrucksformen und Konsummustern, wie sich dies in dem Bild des Fußballspielers auf der linken Bildseite und dem Fastfood Essen wiederfindet, ebenso wie in dem bedeutsamen Aspekt von Freundschafts- und Peerbeziehungen, wie sie am unteren Bildrand Erwähnung finden. Diese können auch als Ausdruck für Davids Wunsch verstanden werden, einen Rückzugs- bzw. Schonraum gegen das Eindringen von Anforderungen aus der Erwachsenenwelt für sich zu beanspruchen. Und eben dieser Findungsprozess ist neben der Möglichkeit, die eigenen Handlungspotenziale ausloten und erproben zu können, ebenfalls mit Momenten von Unsicherheit und Unverfügbarkeit verbunden. Denn es gibt für David im Rahmen dieser prozesshaften Auseinandersetzung keine Sicherheit und Garantie dafür, dass sich seine Bemühungen und Anstrengungen – den eigenen Vorstellungen und Wünschen sowie den gesellschaftlich hegemonialen Anforderungen und Erwartungen zu entsprechen – auszahlen werden und er daher von dem Gefühl begleitet und heimgesucht wird, dass der Versuch sich zu positionieren auch die Möglichkeit des Scheiterns, des Misslingens und der Zurückweisung, mit sich führt. David erfährt sich eingespannt zwischen dem Erwachen eigener Wünsche, Vorstellungen, Handlungsmöglichkeiten und dem gleichzeitigen Empfinden und Wahrnehmen der beschränkenden Bedingungen, gegen die er stößt, wenn er beginnt, den bisherigen Entwurf von sich selbst, der Welt und anderen zu erkunden und auf andere Weise auszugestalten. Es kommt in diesem Entwicklungsprozess für David, wie es sich in der Gestaltung der Collage mitteilt, zu einem Aufeinandertreffen und einer konfliktbeladenen Auseinandersetzung

zwischen seinen imaginierten Idealbildern und den immer stärker drängenden Anforderungen der Realität.⁷⁹

Und in dieser Auseinandersetzung muss er aber auch erfahren, seiner eigenen Geschichte noch keine eindeutige Richtung geben zu können, dass er auf der Suche nach Ausdrucksmöglichkeiten ist, die ihm noch nicht in Gänze zur Verfügung stehen, die er noch finden, erkunden und erproben muss. David versucht ist, so scheint es, den roten Faden seiner Geschichte finden, diesen aufnehmen zu wollen, um das Gestaltungspotenzial seiner Geschichte auszuloten, der Erzählung seiner bisherigen Geschichte ein narratives Ich hinzufügen zu können. Unter dem Eindruck unterschiedlichster Ansprüche ringt er um eine Fassung von sich, ist er bemüht, dieser gefühlten Orientierungslosigkeit eine Richtung zu geben, auch wenn sich in diesem Moment für ihn eine klare Richtung noch nicht erkennen lässt. Und so vermittelt sich in der Collage etwas von dem, was auf Davids performative Selbstarbeit und Selbstpräsentation entlang identitätsstiftender Normen verweist und welche Anstrengungen für ihn damit verbunden sind, diese zitieren und wiederholen zu müssen; und dies insbesondere in dem Moment, da die herkömmlichen Verwendungszusammenhänge in Unruhe geraten sind und sich verändert haben. Für ihn wird die Mühe einer unentwegten performativen Selbstarbeit spürbar, wenn er sich zwischen Anforderungen und Möglichkeiten verorten und eine kohärente Identität performativ entwerfen und aufrechterhalten muss. So teilt David in seiner Collage mit, dass mehrdeutige, ambivalente und sich widersprechende Teilaspekte in ihrem Geltungsanspruch gleichwertig nebeneinander bestehen, konkurrieren und damit die Herausforderung und Anstrengung für David besteht, diese unterschiedlichen und zum Teil widerstreitenden Wesensmerkmale in die Vorstellung eines Entwurfs von sich selbst einpassen zu müssen. Es zeigt auf ein sichtbares performatives Ringen mit unterschiedlichen Aspekten im Kontext seines Selbst- und Weltverhältnisses. Das Stimmungsbild der Collage ver-

⁷⁹ Diese Deutung findet sich ebenfalls in der Kontrastfolie von Johanna S., die hierzu ausführt: „Die ‚Fuck-It Lösung‘ ergibt sich vermutlich aus Trotz auf schier unmögliche Forderungen. Die Angst zu scheitern ist hier wohl größer, als die Hoffnung, etwas erreichen zu können. Würden die Bilder in Worte übersetzt stünde dort wohl: Man sagt mir, dass ich alles erreichen kann, was ich nur will. Aber niemand sagt mir wie.“ (KF JS: 280)

mittelt diese spannungsreiche Amplitude zwischen Davids Wunsch nach Zugehörigkeit, nach Anerkennung, bei gleichzeitigem Bestreben, sich gegen bestimmte Anforderungen und Erwartungen zu wehren bzw. sich diesen zu entziehen.

Das aufkommende Bewusstsein für die Zusammenhänge und Bedingungen der eigenen Lebenswirklichkeit ergibt sich für David als Folge der Loslösung aus eben den Verstrickungen seines bisherigen sozialen Lebens. In dem Maße, in dem David aus den gewohnten und vertrauten Zusammenhängen seines Selbst- und Weltverhältnisses heraustritt und sich mit den ihn umgebenden Bedingungen auseinandersetzt, findet er sich wieder in den Verstrickungen sozialer Normen und den daraus resultierenden und an ihn gerichteten Anforderungen und Erwartungen. Durchaus schmerzhaft Grenzen werden spürbar, wenn er bestimmte diskursiv anerkannte Kategorien, Begriffe und Zeichen vorfindet, die ein Raster an intelligiblen Positionen aufspannen und die Auskunft darüber geben, wer er sein kann, Positionen denen er in gewisser Weise entsprechen muss, obwohl er sie nie selbst gewählt hat. Welche Möglichkeiten bleiben ihm, wenn er etwas zu werden beginnt, wofür es eventuell keinen entsprechenden Platz im Diskurs gibt, wenn David diskursive Bedingungen vorfindet, die sich für ihn mit der Frage verbinden, ob diese ausreichen oder in bestimmter Weise zu eng gefasst sind, um Wünsche und Vorstellungen für das eigene Leben erreichen zu können. Es scheint aber für David sichtlich ein Bedürfnis zu geben, sich gegen eben diese Form der Vergesellschaftung und Vereinnahmung zur Wehr zu setzen. Es widerstrebt ihm in dieser besonderen Phase seines Lebens, sich mit den Vorgaben, Normen und Anforderungen zu arrangieren, diesen zu entsprechen. Sein Bestreben, diesen Anforderungen widerstehen zu wollen, ist gestalterisch sichtbar. Er thematisiert in seiner Collage in gewisser Weise die Grenzen der individuellen und gesellschaftlichen existenziellen Möglichkeitsbedingungen und Regulierungsmechanismen in ihrer beschränkenden und fordernden Weise. Er thematisiert das drängende und bedrohliche Empfinden eines Ausgesetztseins, das sowohl in der bildlichen Situation des bewaffneten Konflikts zwischen zwei Männern als auch in der textlichen Gegenüberstellung „in die Zukunft oder Endstation“ am oberen rechten Bildrand zum Ausdruck kommt.

Insbesondere in diesem Zusammenhang lässt sich innerhalb der Collage erkennen, dass David eine kritische Komponente gegenüber den Bedingungen seines Selbst- und Weltverhältnisses in die Gestaltung einzieht, dass sich in seiner Gestaltung eine reflexive Auseinandersetzung mit gesellschaftlich anerkannten Positionen abzeichnet, eine oszillierende Bewegung, die sich zwischen Annäherung und Zurückweisung normativer Vorgaben und Konventionen hin- und herbewegt. So stellt David in seiner Collage eine kritische bzw. desintegrative Selbstverortung als Bewältigungsstrategie dar, indem er den diskursiven Geflogenheiten nicht einfach entspricht, sondern an das potenziell anders Mögliche erinnert, indem er es wagt, sich gegenüber eben diesen Bedingungen zu positionieren, eine eigene Haltung einzunehmen. Dies lässt sich als (s)ein widerständiges Erproben und Ausloten alternativer Möglichkeiten zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und den eigenen Wünschen, Vorstellungen und Sehnsüchten verstehen. Und zwar indem er eine Antwort auf diese Herausforderung präsentiert, er die „Lösung“ für diese Herausforderung gleichsam gestalterisch zum Ausdruck bringt; indem sein persönlicher „praktischer Weg zu innerer Freiheit“ sich für ihn in einer „Fuck It“-Haltung widerspiegelt. Die weiterführende Folgerung, die David für sich daraus zu ziehen scheint, zeigt sich in der Campingszenerie am unteren Collagenrand, die als Symbol dafür verstanden werden kann, sich freigesetzt von alltäglichen Verpflichtungen und Verantwortlichkeiten zu generieren. Diese Haltung kann damit in gewisser Weise als Davids Bedürfnis verstanden werden, das Gefühl von Ohnmacht und Fremdbestimmung durch ein Moment von Selbstbehauptung und durch einen für sich proklamierten Entscheidungsspielraum zu entkräften. Er nimmt damit eine zurückweisende Haltung ein, die auch als Beteuerung verstanden werden kann, der Welt, den anderen, und nicht zuletzt sich selbst zu signalisieren und zu beteuern, dass ihm die schmerzhaft Erfahrung und Erkenntnis der eigenen verletzlichen Verfasstheit nicht zugesetzt hat, ihm nichts anhaben konnte. So weist er eben die Eindrücke seiner verletzlichen Verfasstheit ein Stück weit zurück, indem er versucht, sich als selbstbestimmt, souverän und in gewisser Weise unbeeindruckt zu positionieren. David wählt eine Strategie, die für diesen Moment mit dem

Versuch verbunden ist, die schmerzlichen und verunsichernden Eindrücke nicht zu sehr um sich greifen zu lassen, sie einzudämmen und vorübergehend eine Ordnung wiederherzustellen, in der die Welt für ihn gefühlt in Ordnung ist.

6.4 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Nachdem die drei ausgewählten Collagen im Rahmen der methodischen Auswertungsverfahren analysiert wurden, geht es im Folgenden nun darum, die empirischen Ergebnisse vor dem Hintergrund der bildungstheoretisch relevanten Anhaltspunkte zusammenzufassen und dabei die wichtigsten Erkenntnisse in Bezug auf die forschungsleitende Fragestellung dieser Arbeit herauszustellen. Zur Erinnerung: Das genuine Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie besteht darin, das Moment der Verletzbarkeit in seiner Bedeutung für (Subjekt-)Bildungsprozesse zu untersuchen. Ausgangspunkt und Inspirationsquelle spielen hierfür die bildungstheoretischen Arbeiten Helmut Peukerts und die subjekttheoretischen Arbeiten Judith Butlers.

Zum Aspekt der Verletzbarkeit als Beschreibungsfigur für die Beschaffenheit konstitutiver Bedingtheit

In den Collagen zeigt sich, dass die Jugendlichen Situationen und biografische Ereignisse gewählt haben, im Rahmen derer sie eine Berührung mit der Verletzbarkeit ihres Daseins erfahren und diese Erfahrung in Beziehung zum eigenen Gewordensein gesetzt haben. Diesen Erfahrungen messen die Jugendlichen Bedeutung, einen besonderen Stellenwert in ihrem Leben bei, indem sie zum Ausdruck bringen, dass sie durch diese Erfahrung nachhaltig berührt und geprägt wurden und erst so zu dem Menschen geworden sind, der sie heute sind. Auch wenn sie die Collage nicht unter dem Vorsatz gestaltet haben, das Moment der Verletzbarkeit zum Gegenstand ihrer Gestaltung zu machen, kommt es zusätzlich zu den einschneidenden biografischen Ereignissen, welche episodischen Charakter aufweisen, zum Vorschein, wodurch episodische Ereignis in seiner Qualität überstiegen wird und auf ein grundlegendes Moment, auf die strukturelle Verfasstheit des Subjekts, verweist, ein Aspekt, der im Rahmen der

Butler'schen Theoriearchitektur als entscheidendes Moment im Zusammenhang von Subjektbildung herausgestellt wurde.

Die empirische Analyse hat es ermöglicht, unterschiedliche Dimensionen und Facetten der Verletzbarkeit in den Collagen der Jugendlichen zu rekonstruieren und diese im Rahmen der Auseinandersetzung der Jugendlichen mit sich selbst, der Welt und anderen zu verorten.

In der ersten Collage *Das mutigste Mädchen der Welt* offenbart sich durch die Tatsache der Krebserkrankung für Melek die Fragilität, die Verwundbarkeit und letztlich die Verletzbarkeit ihres Daseins als menschliche Grundkonstante. In der zweiten Collage *Anfrage zum deutschen Pass* zeichnet sich eine Dimension von Verletzbarkeit in doppelter Weise ab. Zum einen tritt sie als Unsicherheit und Ungewissheit in Bezug zu den Regulierungsverfahren staatlicher Anerkennung zutage; dies verweist auf das prekäre Moment, welches dem Begehren nach Anerkennung in Bezug zu den sozialen und diskursiven Bedingungen inhärent ist. Und zum anderen zeigt sie sich in dem Gefühl von Unergründlichkeit, Offenheit und Unbestimmtheit hinsichtlich der eigenen Zukunft. In der dritten Collage *Die Fuck It-Lösung* zeigt sich das verletzte Moment als Ausdruck einer adoleszenzspezifischen Differenz- und Ambivalenzerfahrung, in der für David die Frage nach der eigenen Identität sichtbar wird. Alle drei Collagen verweisen in besonderer Weise auf das Ringen der Jugendlichen in den Verstrickungen zwischen subjektiven und sozialen Bedingungen, in denen das paradoxe Strukturmoment in der Auseinandersetzung der Jugendlichen mit sich selbst, der Welt und anderen zum Ausdruck kommt. Denn dieses Ringen deutet auf die doppeldeutige Struktur der Subjektbildung hin, in der das Subjekt einerseits den Normen der Anerkennung und den machtvollen diskursiven Regulierungsverfahren unterworfen ist, und andererseits sich gleichzeitig für das Subjekt Handlungspotenziale eröffnen, die es ihm ermöglichen, diese Bedingungen auch zu verändern.

Die empirische Analyse hat ebenfalls aufgezeigt, auf welcher grundlegenden Weise die Subjektbildung an das Moment der Anerkennung und diese wiederum an den Umstand der Verletzbarkeit geknüpft ist. Wie Butler in ihren Arbeiten herausstellt, gibt es keine Subjektbildung

ohne Anerkennung, und die Interpretation der einzelnen Collagen hat auf unterschiedliche Weise verdeutlicht, inwiefern Melek, Josip und David in der Auseinandersetzung mit ihrer Lebenswirklichkeit in leidenschaftlicher Erwartung zu den diskursiven Bedingungen, zu den Normen der Anerkennung, leben und von diesen abhängen. Denn sich den Normen der Anerkennung zu unterwerfen, ist in gewisser Weise alternativlos. Das Subjekt muss sich an die Bedingungen binden, auch wenn diese zum Teil mit einer unsicheren und beschädigenden Subjektposition verbunden sind, wie in der Collage von Josip besonders deutlich wird. Josip musste sich über lange Jahre hinweg den Regeln und Bedingungen eines staatsrechtlichen Anerkennungsverfahrens unterwerfen, welches für ihn eine ungewisse Position mit ungesichertem Status bedeutet hat. In Davids Collage zeigt sich ein adoleszenzspezifisches Ringen um Selbstbehauptung, die Suche nach einem positiv besetzten und anerkennungswürdigen Selbstbild, wie es besonders in der Darstellung des Fußballprofis mit den dazugehörigen Insignien des Erfolgs deutlich wird. Und auch Melek ringt um Anerkennung. Ihre Selbstaffirmation „Das mutigste Mädchen der Welt“ enthält ebenfalls einen Appellcharakter an die Welt und steht für ihren Wunsch, gesehen zu werden und Anerkennung dafür zu erhalten, was sie in sehr jungen Jahren erleben musste und mit viel Kraft und Mut überstanden hat. So zeigen sich in den Collagen der Jugendlichen auf gewisse Weise, dass ihre Versuche, sich angesichts dieser biografischen Ereignisse neu bzw. anders verorten, sich als Subjekt positionieren zu müssen, nicht von den unterwerfenden und Anerkennung verleihenden Bedingungen ihrer sozialen Existenz zu trennen sind. Dies zeigt gerade ihr ambivalentes Ringenmüssen zwischen persönlichen Einstellungen, Erwartungen und Gefühlen und den gesellschaftlich-diskursiven Bedingungen, die das soziale Leben regeln.

Diese Erkenntnisse verweisen im Rahmen der Frage nach einem pädagogischen Selbstverständnis auf ein tieferes Verständnis für die unentwegte und mühevollte Hervorbringung des Subjekts unter Berücksichtigung der individuell-biografischen und sozialen Bedingungen, unter denen die Jugendlichen versucht sind, im Kontext ihrer spezifischen Lebenswirklichkeit sich ihrer selbst vergewissern zu

müssen. Und dies richtet wiederum die Aufmerksamkeit auf die pädagogischen Interaktionsweisen, Rahmenbedingungen und Handlungsweisen, die es kritisch danach zu befragen gilt, ob und inwiefern jungen Menschen in ihrer Auseinandersetzung mit sich selbst, der Welt und anderen, insbesondere unter Berücksichtigung der verletzlichen Dimension ihrer Existenz, die Anerkennung versagt wird. Oder andersherum danach gefragt werden muss, welche Bedingungen im Rahmen pädagogischer Situationen gewährleistet sein müssen, damit die individuell-biografischen Ereignisse Jugendlicher in ihrem speziellen Erfahrungswert und ihrer singulären Bedeutsamkeit Anerkennung finden und damit die Dimension der Verletzbarkeit, die in dieser prekären Welt- und Selbsterschließung aufbricht, zum Vorschein kommen kann, als bedeutsam, beachtens- und schützenswert erachtet wird.

Zum Aspekt der Berührung mit konstitutiver Verletzbarkeit als Anlass für ein transformatorisches Prozessgeschehen

Im Folgenden geht es um die Annäherung an die forschungsleitende Hypothese der vorliegenden Arbeit, um die Frage, inwiefern die Berührung mit der konstitutiven Verletzbarkeit zu einem möglichen transformatorischen Prozessgeschehen führt und diese damit in einem strukturlogischen Zusammenhang stehen. Des Weiteren geht es um die Frage, ob sich darüber hinaus ein erweitertes Verständnis für die Bedingungen und Verlaufsformen, für eine Innenansicht von (Subjekt-)Bildungsprozessen gewinnen lässt. Entlang der Arbeiten Butlers lassen sich für die Beschreibung dieses Prozessgeschehens drei bildungstheoretisch relevante Strukturmomente extrapolieren. Die *Berührung* mit der Verletzbarkeit, die *Gewahrwerdung* dieser konstitutiven Bedingtheit und eine gewisse *Überlassung* an, eine gewisse *Einwilligung* in das Prozessgeschehen, eine Bereitschaft, sich auf diesen Prozess einzulassen bzw. sich diesem zu überlassen. Im Rahmen der empirischen Analyse der Collagen ließen sich in allen drei Collagen einige der Strukturmomente ausmachen, die sich aufgrund der unterschiedlichen Inhalte und Darstellungsweisen sowie der verschiedenen dramaturgischen Einsatzpunkte und Prozessgestaltungen unterschiedlich darstellen bzw. zum Vorschein kommen.

In allen drei Collagen sind im Zusammenhang der jeweiligen Darstellung biografischer Ereignisse verschiedene Momente an Erschütterung, Desorientierung und Überwältigung auszumachen, die darüber hinaus eine gewisse Destabilisierung der bisherigen Welt- und Selbstentwürfe der Jugendlichen nahelegen und sie darüber in Berührung mit der verletzlichen Verfasstheit ihrer Existenz geraten lassen, auch wenn sie vielleicht nicht einordnen können, wodurch sie genau getroffen und enteignet sind. Des Weiteren zeigt sich in den Gestaltungsmomenten der Collagen eine reflexive Haltung gegenüber den Geschehnissen, so dass davon auszugehen ist, dass die Jugendlichen in diesem Prozessgeschehen in Ansätzen eine Ahnung, ein Gefühl davon erhalten, sich ein Stückweit darüber gewahr werden, was es bedeutet, mit dieser Verletzbarkeit, die sich nicht mehr leugnen oder zurückweisen lässt, gezeichnet und von ihr berührt zu sein. Im Zusammenhang mit diesen Eindrücken, mit dieser Ahnung, die sich einstellt, zeigt sich in den einzelnen Collagen, wie ein möglicher Veränderungsprozess angestoßen wird, Melek, Josip und David aufgefordert sind, sich zu diesem Ereignis verhalten zu müssen. Welchen Verlauf der Prozess der Veränderung nehmen kann, lässt sich am deutlichsten in der Collage von Melek ablesen. Denn nur in ihrer Collage lässt sich etwas von dem ausmachen, was das letzte Strukturmoment beschreibt, eine gewisse Bereitschaft, sich dem Prozess zu überlassen und in eine Veränderung einzuwilligen. Nur in ihrer Collage zeigt sich ein transformatorisches Prozessgeschehen, an dessen Ende eine verwandelnde Wirkung sichtbar wird, die sich kontrastierend von einem bestimmten Ausgangspunkt der Ereignisse – einer niederschmetternden Diagnose – zu einem Punkt der Geschichte vollzieht, an dem sie sich als junge Frau selbstbewusst, aufgerichtet und handlungsfähig positioniert. In ihrem Fall kann am deutlichsten von einer entscheidenden Veränderung im Selbst- und Weltbezug, von einem Bildungsprozess, gesprochen werden. In den Collagen von Josip und David zeigen sich eben solche Herausforderungen und Anlässe, die ihre bisherigen Bezüge, Strukturen und Gewissheiten ins Wanken bringen, ausgelöst durch die Berührung mit der Verletzbarkeit ihrer Existenz im Kontext biografischer Ereignisse; durch sie sind sie aufgefordert, sich zu diesem

Ereignis, zu dieser Erfahrung, verhalten und positionieren zu müssen. So zeigt sich in Josips Collage zwar auch eine Veränderung, eine gewisse positive Selbstverortung, die mit dem Erhalt des deutschen Passes in Zusammenhang steht. Eine mögliche Einwilligung in und Überlassung an den Prozess zeigt sich in seiner Collage jedoch nicht eindeutig, auch wenn sich in dem überbordenden Weißraum vielleicht ein weiterführendes Prozessgeschehen mit transformatorischem Potenzial ankündigt. Bei David, der mit seiner Collage der Betrachterin, dem Betrachter einen Blick in seine aktuelle Lebenswirklichkeit und Gefühlswelt gewährt, lassen sich Anhaltspunkte dafür finden, dass er sich in einer prozesshaften Auseinandersetzung mit sich, der Welt und anderen befindet, in der sich durchaus Aspekte ausmachen lassen, die ein Veränderungspotenzial nahelegen. Eine verwandelnde Wirkung im Sinne eines transformatorischen Geschehens lässt sich auf Grundlage der Collage von David allerdings nicht ausmachen.

Die Darstellungen der beiden Jungen geben somit keine Auskunft darüber, welchen weiteren Verlauf, welchen Ausgang diese Entwicklung nehmen wird, ob sich dieser Prozess dahingehend weiterentwickelt, dass es zu einer entscheidenden Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses kommen wird. Was im Umkehrschluss jedoch nicht bedeutet, dass dieses Prozessgeschehen im weiteren Verlauf nicht doch noch eine Veränderung ihres Welt- und Selbstentwurfs nach sich ziehen wird. Dies verweist auf den Umstand, dass sich im Kontext biografischer Ereignisse eine Berührung mit der Verletzbarkeit der eigenen Existenz einstellen kann, die in ihrer Qualität und Beschaffenheit die bisherigen, relativ stabilen Strukturen des Welt- und Selbstverhältnisses empfindlich stören und einen Anlass für ein Bildungsprozessgeschehen darstellen können, sich aber ein mögliches Bildungspotenzial zu diesem Zeitpunkt (noch) nicht entfaltet. Im Sinne von Rainer Kokemohr ließe sich dieser Sachverhalt mit der Denkfigur des „Bildungsvorhalts“ beschreiben (vgl. Kokemohr 2007: 24): Dabei wird die *Potenzialität* einer möglichen Transformation des Welt- und Selbstentwurfs in den Vordergrund gerückt und damit dem Umstand Rechnung getragen, dass es sich bei Bildungsprozessen um keine automatisch und geradlinig verlaufenden Entwicklungen handelt, die sich instantan vollziehen und sich ohne Weiteres in einem empirischen

Zugang ausmachen lassen, sondern dass sich diese „vielleicht verzögert, vielleicht auf unvorhersehbaren und verworrenen Wegen“ oder „vielleicht aber auch gar nicht“ (Hackl/Stifter 2015: 103) vollziehen.

Ein weiterer Aspekt, der sich aus der Analyse ergibt, ist, dass sich innerhalb des Prozessgeschehens bestimmte Orientierungs- und Bezugspunkte in den Collagen der Jugendlichen zeigen, denen sie eine besondere Bedeutung beimessen, denen in ihrem Welt- und Selbstverhältnis – gerade in der schwierigen Auseinandersetzung mit sich selbst, der Welt und anderen – ein Moment von Halt, Zuversicht und Vertrauen zukommt. Dabei sind es aber nicht nur die Orientierungs- und Bezugspunkte an sich, die als beachtenswert in Erscheinung treten, sondern aufschlussreich und bedeutsam sind auch die gestalterischen Positionierungen innerhalb der Collage, und zwar an welchen Punkten innerhalb der Sujets sie diesen Bezügen eine Gewichtung und Bedeutung beimessen. So weist Melek innerhalb ihrer Collage der Musik eine besondere Bedeutung zu, die ihr geholfen hat, die Lebensphase durchzustehen und das Leben wieder anders zu sehen. Gestalterisch positioniert sie diesen wichtigen Bezug mitten in den Verlauf des Prozessgeschehens, an einem Punkt, an dem sie sich zwischen tiefer Erschütterung und Wiederaufrichtung befindet. In der Collage von Josip findet dessen älterer Bruder indirekt Erwähnung, der in diesem Zusammenhang für ihn eine wichtige familiäre Bezugsperson darzustellen scheint, die er gerade in dem Moment in seine Gestaltung der Collage einführt, als er den deutschen Pass erhält. Darüber hinaus weist Josip der Religion in seinem Selbst- und Weltverhältnis ebenfalls eine starke Bedeutung zu, die ihm Orientierung und Zuversicht für das bietet und verspricht, was er (noch) nicht kennen kann, und die er an dem Punkt innerhalb der Collage positioniert, an dem er sich an der Schwelle zur Zukunft befindet. Für David hingegen erhält die Freundschaft zu Gleichaltrigen, die Orientierung an der Peergroup, eine besondere Bedeutung, die er am unteren rechten Rand seiner Collage thematisiert und die eine Gemeinschaft symbolisiert, in der er Rückhalt findet für die adoleszenzspezifischen Herausforderungen und Veränderungen. So verwundert es nicht, dass er diesen Aspekt an einem Punkt in seiner Collage thematisiert, an dem er sich auf eindringliche

Weise den Anforderungen der Erwachsenenwelt gegenüber ausgesetzt erfährt.

Mit der Frage nach bestimmten Strukturmomenten im Rahmen eines transformatorischen Prozessgeschehens ist die Aufgabe verbunden, die Verlaufskurven, Bedingungen und Veränderungsformen von potenziellen (Subjekt-)Bildungsprozessen im Rahmen sich wandelnder Welt- und Selbstbezüge in den Blick nehmen zu können. Wie sich gezeigt hat, haben die Darstellungen der Jugendlichen eine persönliche Innenansicht in ihre Auseinandersetzung mit der Welt, sich selbst und anderen gewährt. Auch wenn sich nicht alle einzelnen Strukturmomente in den Collagen rekonstruieren lassen, verweisen die Ergebnisse der empirischen Analyse dennoch auf den Umstand, dass die Berührung mit der eigenen Verletzbarkeit, die sich im Kontext biografischer Ereignisse einstellt, in Zusammenhang mit einem Prozessgeschehen stehen kann. Dabei lassen sich Anhaltspunkte ableiten, die für weiterführende pädagogische Überlegungen als durchaus aufschlussreich verstanden werden können. Denn versteht man es als pädagogische Aufgabe, Jugendliche in dieser zum Teil schmerzhaften und prekären Auseinandersetzung mit sich, der Welt und anderen zu begleiten und zu unterstützen, dann setzt dies ein tieferes Verständnis für eben diese strukturell angelegte konstitutive Bedingtheit voraus und verlangt eine erhöhte Sensibilität für die jeweiligen sozialen, kulturellen, politischen und ökonomischen Bedingungen, unter denen die Jugendlichen in der Gesellschaft heranwachsen. Es verweist darauf, dass Bildungsprozesse sich nicht getrennt von den Bedingungen, die das soziale Leben regeln, betrachten lassen, sondern sich Bildungsprozesse eben in diesem individuellen erfahrungsweltlichen Kontext ereignen (vgl. Wischmann 2010: 15, 100). Dass die Auseinandersetzung mit sich selbst, der Welt und anderen mit der ganz eigenen jeweiligen Lebenswirklichkeit der Jugendlichen verschränkt ist und damit die Aufmerksamkeit auf die gesellschaftlichen Bedingungen und Einflussfaktoren lenkt. Dies verweist auch darauf, dass die Anerkennung der Verletzbarkeit gesellschaftlich und institutionell ungleich verteilt ist. Aus diesem Grund ist die Bereitschaft gefordert, die Regulierungsverfahren, Ausschlussmechanismen und Grenzziehungen kritisch zu hinterfragen, die

manchen Heranwachsenden den Zugang und die Teilhabe an Möglichkeitsräumen für die zum Teil schmerzhaftes Welt- und Selbster-schließung eröffnen, ihnen also Unterstützung, Verständnis und Empathie zusichern, jedoch ebenfalls dazu beitragen, dass anderen Heranwachsenden eben diese Form der Anerkennung, der Teilhabe und Unterstützung verschlossen bleibt.

Abschließend zu diesem Abschnitt ist aus methodischer Perspektive allerdings noch darauf hinzuweisen, dass der Versuch, strukturlogische Momente im Rahmen einer empirischen Analyse aufzuspüren sich der grundsätzlichen Herausforderung gegenüberstellt, solche Aspekte nicht ohne Weiteres stringent-schematisch im empirischen Material aus-machen zu können. Wie es sich zum Teil in den Collagen gezeigt hat, heben sich bestimmte Strukturmomente und verschiedene Phasen in einem Prozessgeschehen nicht in dieser Deutlichkeit voneinander ab, da sie möglicherweise ineinander übergehen, sich vielleicht überlagern, sich verbergen, ausgelassen oder wiederholt werden, sich gegebenenfalls gar nicht ereignen oder noch um weitere Phasen und Momente ergänzt werden. Oder auch deshalb nicht in den Blick genommen werden können, weil die Voraussetzung für die rekonstruktive Identifizierung solcher Strukturmomente besondere Anforderungen an das empirische Material selbst stellt. Es bedarf der künstlerischen und oder sprachlichen Darstellung eines Prozessgeschehens, welches sich über einen gewissen Zeitraum erstreckt, um überhaupt eine Struktur ausmachen zu können, die es erlaubt, verschiedene Phasen und Momente voneinander abgrenzen zu können.

Zum Aspekt der Unergründlichkeit als generatives Moment im Kontext performativ narrativer Erzählungen

Ein weiterer Aspekt, der entlang der Theoriearchitektur Butlers herausgearbeitet wurde, da er für bildungstheoretische Überlegungen aufschlussreich ist, betrifft die Frage danach, inwiefern die Erfahrung der Intransparenz, Opazität und Unergründlichkeit, die das Subjekt, in Berührung mit den eigenen Anfängen erfährt, mit einem möglichen generativen und produktiven Prozessgeschehen in Beziehung steht.

Dieser Sachverhalt steht wiederum in Zusammenhang mit der prekären performativen Selbstarbeit und Selbstpräsentation des Subjekts, mit der schwierigen, mühevollen und durchaus schmerzhaften Aufgabe, im Kontext gesellschaftlich-diskursiver Zusammenhänge eine kohärente und kontinuierliche Geschichte performativ narrativ erzählen und diese Erzählung aufrechterhalten zu müssen. Doch ist dies ein Unterfangen, welches nie vollständig glücken kann, da das Subjekt nicht Ausgangspunkt seines Selbst ist, sondern nur insoweit eine kohärente und kontinuierliche Narration aufrechterhalten kann, wie es ihm gelingt, den „gesellschaftlichen Ursprung“ zu verschleiern, der das Fundament der Subjektconstitution bildet. Und dennoch wird das Subjekt im Kontext bestimmter Ereignisse immer wieder aufgefordert sein, diese schmerzhaft und unergründliche Grenze im Selbstbezug narrativ zu deuten und die eigene Geschichte neu bzw. anders erzählen zu müssen.

So zeigen sich in den Collagen der Jugendlichen als Reaktion auf deren biografische Ereignisse und deren Berührung mit der Verletzbarkeit der eigenen Existenz – als Ausdruck struktureller Bedingtheit –, was es für sie bedeutet, dass sich etwas ereignet, etwas einstellt, das sich als unbegreiflich, nicht fassbar und in gewisser Weise als undurchschaubar und unergründlich darstellt, sich für sie in den Zusammenhängen und Gewissheiten ihres Lebens nicht erschließt. Sie sind auf das Leben und auf sich selbst zurückgeworfen und können ihre eigene Erzählung nicht mehr in der Weise fortsetzen wie bisher.

In Davids Collage zeigt sich der Sprühnebel einer Fontäne, der bildlich gesprochen die Sicht auf das versperrt, was sich dahinter befindet, also undurchsichtig und intransparent ist in Bezug zu dem, was eventuell zurück oder voraus liegt. Dieses Bild kann als emotionaler impulsiver Ausdruck eines adoleszenzspezifischen Prozessgeschehens verstanden werden, dem David ausgesetzt und überlassen ist, ohne dass er genau ergründen und verstehen kann, wieso er seiner Geschichte in diesem Moment vorerst keine eindeutige Richtung mehr geben kann. In der Gestaltung von Meleks Collage zeigt sich, wie sehr sie unter dem Eindruck der Krebsdiagnose erschüttert und fassungslos ist und für sie etwas Unbegreifliches den Verlauf und die Narration ihrer Geschichte unterbricht bzw. sich für sie nicht ohne Weiteres einfach fortsetzen

lässt, so dass sie ihre gestalterische Erzählung im Verlauf mehrfach ansetzt, wie es sich zwischen den drei vertikalen Gestaltungssträngen in ihrer Collage artikuliert. In der Collage von Josip hingegen teilt sich das Moment bzw. das Gefühl von Unbegreiflichkeit und Unergründlichkeit in dem umsichgreifenden Weißraum mit, in dem etwas gestalterisch Ausdruck findet, das nicht thematisiert, sondern ausgespart wird und so keinen expliziten Eingang in die Gestaltung findet. Dieser Eindruck ist für ihn möglicherweise nicht greifbar oder in seiner Beschaffenheit noch zu verletzend, um ihn darstellen oder artikulieren zu können. Und dennoch ist eben dieses Moment in seiner gestalterischen Abwesenheit anwesend und bestimmt die Komposition der Collage. Auch werden in allen drei Collagen der Jugendlichen die Bemühungen sichtbar, ihrer Erzählung eine neue Fassung zu geben, ihre Geschichte performativ neu anzusetzen, den roten Faden ihrer Erzählung wieder aufzunehmen, wie sie versucht sind, ihrer Erzählung ein narratives Ich hinzuzufügen. So ließe sich festhalten, dass sich in den Gestaltungsweisen der jeweiligen Sujets Momente finden lassen, die darauf hindeuten, dass die Jugendlichen mit Unerklärlichem und Unbegreiflichem in Berührung kommen und aufgefordert sind, dass, was sich ihnen in Gänze nicht erschließt, performativ in Gestaltung übernehmen zu müssen, für sich zu verarbeiten, einzuordnen und neu bzw. anders zu besetzen. Und es finden sich in den Collagen Anzeichen dafür, dass die Berührung mit der Verletzbarkeit, neben schmerzhafter, irritierender und überfordernder Momente, auch produktive und generative Momente birgt, die auf unterschiedliche Weise artikuliert wurden. Versuche der Selbstverortung und Selbstpositionierung lassen sich erkennen, wenn Melek, Josip und David bestimmte Bezüge in ihrem Selbst- und Weltverhältnis um (Be-)Deutungen erweitert haben. So zeigt sich bei Melek deutlich, wie sie die Facetten des Erlebten in ihre biografische Erzählung integriert und ihrer Geschichte ein narratives Ich hinzufügt, sich zum Ende des dargestellten Prozessgeschehens als selbstbewusste, zuversichtliche, aber auch veränderte junge Frau darstellt und positioniert. In Josips Gestaltung wird erkennbar, dass er seine Geschichte am Ende seiner Aufzählung inhaltlich neu ansetzt, seiner Narration eine neue Konnotation mit gegenwärtigem Alltagsbezug hinzufügt, was auf eine veränderte Selbst-

wahrnehmung und Selbstpositionierung hinweist. Und gleichzeitig verweist der umsichgreifende Weißraum, der sich am Ende seiner Erzählung auftut, auf eine Deutungsoffenheit, in der Josip möglicherweise aufgefordert sein wird, diesen Eindruck des Unergründlichen und Unbestimmten in Gestaltung übernehmen zu müssen, was somit auf ein potenziell generatives Moment verweist. In der Collage von David zeigt sich eine beginnende Suche nach Zeichen, Kategorien und Begriffen einer möglichen sozialen Existenz und wie er versucht ist, so scheint es, den roten Faden seiner eigenen Geschichte zu finden, diesen aufnehmen zu wollen, um das Gestaltungspotenzial seiner Geschichte zwischen eigenen Vorstellungen und gesellschaftlichen Anforderungen auszuloten.

Diese empirisch gewonnenen Erkenntnisse liefern Anhaltspunkte dafür, dass gerade der Grenze im Selbstbezug ein produktives und generatives Moment inhärent ist und als Anlass für ein Transformationsgeschehen verstanden werden kann. In der Weiterführung könnte dies zu zwei Fragen führen: Erstens wie sich der Zugang zur Welt, zu anderen und zu sich selbst auf Grundlage dieser Grenze im Selbstbezug gestaltet. Und zweitens welches pädagogische Selbstverständnis möglicherweise vorausgesetzt werden muss, um dieser Bedingtheit im Rahmen pädagogischer Begegnungen Rechnung zu tragen.

Es geht um ein pädagogisches Selbstverständnis, im Rahmen dessen Subjekte eine gewisse Entlastung dahingehend erfahren, nicht unentwegt die Vorstellung aufrechterhalten zu müssen, es bestände die Möglichkeit, hinsichtlich der eigenen Entstehungsgeschichte umfangreich Zeugnis von sich ablegen zu können. Dadurch werden gewisse Möglichkeitsräume geöffnet, in denen die Unergründlichkeit und Intransparenz des Subjekts anerkannt wird und zum Gegenstand pädagogischer Auseinandersetzung gemacht werden kann. Dies setzt jedoch voraus, nicht sofort die Aspekte von Unergründlichkeit, Intransparenz und Unverfügbarkeit vorschnell verstehen, in die Grenzen epistemischer Gewissheiten überführen zu wollen; oder die Vorstellung zu nähren, dass dies zumindest eine Möglichkeit darstellen könnte, ohne damit gleichzeitig den anderen und auch sich selbst auf eine grundlegende Weise zu verkennen. Im Umkehrschluss verweist dies auf die

Forderung, dem anderen und sich selbst ein gewisses Recht auf Opazität zuzugestehen und damit zu vermeiden, sich gegenseitig auf die jeweilige Vorstellung und Annahme einer vermeintlichen Transparenz reduzieren zu wollen (vgl. Glissant 2013: 54). Dies zielt auf eine wechselseitige Anerkennung, die sich auf eben einer gemeinsamen „unabänderlichen Teilblindheit“ (Butler 2007: 58 f.) gründet und damit auf ein genuin ethisches Moment des Pädagogischen abhebt: die Anforderung, pädagogische Beziehungen als gleichberechtigte begreifen zu müssen (vgl. Masschelein 1996b).

Zum Aspekt von Souveränitätsbestrebungen als Vermeidung eines Prozessgeschehens im Angesicht von Verletzbarkeit

In diesem Zusammenhang wurde entlang der Arbeiten Butlers mit Bezug auf bildungstheoretische Überlegungen das Moment gesteigerter Souveränitätsbestrebungen als Antwort auf eine Berührung mit der Verletzbarkeit herausgestellt, um eventuell Anhaltspunkte dafür zu finden, welche Umstände dazu beitragen, dass sich Jugendliche einem möglichen (Subjekt-)Bildungsprozessgeschehen überlassen oder sich diesem entziehen. So zeigen sich in den Collagen im Kontext des Prozessgeschehens Darstellungsweisen, in denen die Jugendlichen neben den erkennbar schmerzhaften Eindrücken auch solche aufzeigen, die auf Strategien der Selbstbehauptung und Souveränitätsbeteuerung verweisen. Diese können möglicherweise als Reaktionen, als Antwort, auf die Berührung mit der Verletzbarkeit gedeutet werden; eben dann wenn der erste Schmerz langsam nachlässt und eine nachvollziehbare Reaktion einsetzt, die vielleicht darauf angelegt ist, sich selbst und der Welt dort draußen gegenüber zu beteuern, dass eben dieses Moment an Erschütterung, Verunsicherung und Desorientierung nicht stark genug gewesen ist, um ihnen etwas anhaben zu können. Es stellt den Versuch der Jugendlichen dar, den eigenen Entwurf von sich selbst, der Welt und anderen in seiner gewissen Kohärenz und Kontinuität aufrechterhalten zu wollen. Letztlich gewähren die Collagen Einblicke in den Umstand, dass es sich in dieser Auseinandersetzung der Jugendlichen mit ihren biografischen Herausforderungen um eben keine sich automatisch und linear vollziehende Prozesshaftigkeit handelt, sondern

dass dieses Geschehen geprägt ist von Momenten der Annäherung und Hinwendung und von Momenten der Vermeidung und Abkehr. Momente der Verunsicherung und Desorientierung wechseln sich ab mit Phasen der Selbstbehauptung und Souveränitätsbeteuerung. Die Darstellungen in den Collagen verweisen auf den schmerzhaften Auseinandersetzungs- und Ablösungsprozess der Jugendlichen, in welchem eben gerade unter dem Eindruck der Verletzbarkeit die Zweifel und Irritationen ausgehalten werden müssen und diese an die bisher gewohnten Überzeugungen und Gewissheiten, an den bisherigen Sicherheit und Stabilität versprechenden Welt- und Selbstentwurf, herangetragen werden. Alle drei Collagen zeigen, dass die Jugendlichen in der Konfrontation und Auseinandersetzung mit ihren persönlichen biografischen Herausforderungen sich selbst ein Stück weit ins Unge- wisse hin überschreiten müssen. Und dies so lange, bis entweder die etablierten Strukturen, Annahmen und Gewissheiten einer Veränderung preisgegeben werden, wie es anhand der Collage von Melek nachvoll- ziehbar wird, oder sich andernfalls – wie in der Collage von David – abzeichnet, dieses verwirrende und unvorhersehbare Prozessgeschehen das Bedürfnis hervorbringt, vorerst doch zu etwas Vertrautem, etwas Sicherheit versprechenden, zurückzukehren und durch eine „Fuck It- Haltung“ zu versuchen, die alte Ordnung, den alten Zustand, wieder- herzustellen und die Verletzbarkeit im Namen einer Souveränitäts- demonstration zumindest vorerst für einen gewissen Moment zurück- zuweisen. Dieses Verhalten Davids begründet sich möglicherweise durch einen zunehmenden Druck gesellschaftlicher Anforderungen und Erwartungen in einer das Bewusstsein verändernden adoleszenz- spezifischen Entwicklung. In der Collage von Josip hingegen zeigt sich, wie eine Phase der prozesshaften Auseinandersetzung zu einer teilweise veränderten Selbstpositionierung führt, die sich in einer gewissen souveränen Selbstbemächtigung – wie es die eigenmächtige Autofahrt nahelegt – widerspiegelt, und wie im Anschluss daran ein weiter- führender oder neuer Prozess angestoßen wird, der den (Weiß)Raum für etwas Neues als Gestaltungsmöglichkeit eröffnet. Ob Josip bereit sein wird, seine Souveränitätsbestrebung zu diesem Zeitpunkt wieder zu lockern, um sich diesem Prozess zu überlassen, kann auf Grundlage des vorliegenden empirischen Materials nicht beantwortet werden.

Dies lässt aber den Rückschluss zu, dass sich Souveränitätsbestrebungen nicht einfach gegen ein Bildungsprozessgeschehen ausspielen lassen, sondern sie verweisen darauf, dass sie als integraler Bestandteil einer Auseinandersetzung des Subjekts mit sich, der Welt und anderen verstanden werden müssen. Die Etablierung eines neuen Welt- und Selbstentwurfs setzt eine gewisse Souveränitätsbeteuerung voraus, zumindest für eine bestimmte Zeit, um diesen Entwurf in einer gewissen Stabilität, Kohärenz und Kontinuität aufrechterhalten zu können. Ebenso lässt sich daraus rückschließen, dass (Subjekt-)Bildungsprozesse sich dann ereignen, wenn das Subjekt genötigt ist, seine Souveränitätsbestrebungen und Ansprüche bis zu einem gewissen Punkt aufzugeben und damit in ein Prozessgeschehen einzuwilligen, was eine Veränderung des Welt- und Selbstentwurfs nach sich ziehen kann.

Mit dieser Erkenntnis verschiebt sich die Aufmerksamkeit auf die Frage nach der Eröffnung und Schließung von Möglichkeitsräumen für ein potenzielles Bildungsprozessgeschehen im Zeichen der Verletzbarkeit bzw. es richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Frage, welche Bedingungen das Subjekt – insbesondere in pädagogischen Situationen – vorfinden muss, damit es die Souveränitätsbeteuerung ein Stückweit aufgeben und sich der Prozesshaftigkeit eines (Subjekt-)Bildungsprozessgeschehens überlassen kann.

Und damit wird noch eine weiterführende Frage aufgeworfen: Inwiefern folgen pädagogisches Denken und Handeln ihrerseits einem diskursiven Primat, das diese Vorstellung eines kohärenten, souverän und autonom agierenden Subjekts nicht nur stützt, sondern grundlegend zur Voraussetzung der eigenen Zielbestimmungen, Handlungsempfehlungen und Interaktionsweisen macht; welche Möglichkeitsräume für (Subjekt-)Bildungsprozesse werden dadurch verschlossen statt geöffnet?

Zum Aspekt resignifizierender Umdeutungen | Das Erproben alternativer Möglichkeiten als widerständige Praxis

Wie entlang der theoretischen Ausführungen Helmut Peukerts dargelegt wurde, zeichnen sich Bildungsprozesse auch dadurch aus, dass das Subjekt in die Lage versetzt ist, sich ins Verhältnis zu den persönlichen

und gesellschaftlichen Bedingungen zu setzen, sich von bisherigen Positionen zu lösen und dadurch neue Handlungsmöglichkeiten zu erlangen, die seine Beziehung zu sich selbst, zur Welt und zu anderen verändern kann – und so diese Prozesshaftigkeit sowohl ein transformatorisch-innovatives als auch ein kritisches Moment birgt. In den Ausführungen Judith Butlers wurden ebenfalls konkrete Anhaltspunkte gefunden, die dieses kritisch-reflexive Moment als widerständige Praxis thematisieren, die dann entsteht, wenn das Subjekt beginnt, sich aus den Verstrickungen mit den sozialen Normen ein Stückweit zu lösen, und es sich in einer fragenden Beziehung zu den Normen wiederfindet, und durch experimentelles Erproben alternativer Möglichkeiten an den Grenzen der eigenen Gewissheiten in Bezug zu sich selbst, zur Welt und zu anderen eine Veränderung provozieren kann.

Und eben solche Aspekte lassen sich in den Collagen von Melek, Josip und David in unterschiedlicher Ausprägung ausmachen. Sie werden alle drei durch Problemlagen ihrer Lebenswirklichkeit und durch eine Berührung mit der verletzlichen Dimension ihrer Existenz herausgefordert, neue oder andere Umgangsweisen und Bearbeitungsstrategien entwickeln bzw. finden zu müssen, die es ihnen in gewisser Weise ermöglichen, sich wieder als handlungsfähige Subjekte neu oder anders zu positionieren und zu inszenieren. So zeigen Melek, Josip und David in den Gestaltungsmomenten ihrer Collagen eine reflektierende Haltung in Bezug zu den Ereignissen ihres Lebens. Sie entwickeln ein Bewusstsein für die Bedingungen, Begrenzungen und Beschränkungen, die ihr Leben formen und bestimmen, ebenso wie ein gewisses Gestaltungspotenzial und eine damit verbundene Erweiterung an Handlungsfähigkeit im Rahmen ihres Selbst- und Weltverhältnisses. Auch wenn ihnen die Bedeutung und Reichweite ihres Handelns in dem Augenblick ihres gestalterischen Ausdrucks vielleicht nicht in Gänze bewusst gewesen sein wird, zeigen die Darstellungen jedoch auf ihr persönliches Ringen mit subjektiven und sozialen Bedingungen und gleichsam auf ihr drängendes Bemühen um einen positiv besetzten Selbstentwurf im Angesicht ihrer Lebenswirklichkeit und der schmerzhaften Berührung mit der verletzlichen Dimension ihrer Existenz. Es zeigen sich in den Collagen der drei Jugendlichen Gestaltungsmomente

die darauf hinweisen, dass sie sich in der Auseinandersetzung mit den von ihnen geschilderten biografischen Begebenheiten von bestimmten bisherigen Positionen ihres Selbst- und Weltentwurfs ein Stückweit zu lösen beginnen, sich fragend ins Verhältnis zu den Bedingungen des eigenen Gewordenseins setzen und eine Suchbewegung erkennen lassen, die einen Wunsch nach Orientierung, nach einer neuen Vergewisserung über die Beziehungen zu sich selbst, zur Welt und zu anderen deutlich macht. Insbesondere in den Collagen *Anfrage zum deutschen Pass* und *Die Fuck It-Lösung* lassen sich Anhaltspunkte finden, die auf eine auflehrende, widerständige, trotzig Inszenierung und Praxis hindeuten. Josip, der verbotener Weise das Auto seines Bruders in die Garage fährt und David, der sich gegen die gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen mit einer Fuck It-Haltung als Lösung auflehnt bzw. sich diesen entzieht. Im Sinne eines Modus der Selbstgestaltung zeigen sich insofern Momente der Aneignung und Umarbeitung von bestimmten Aspekten im Welt- und Selbstbezug, die durch die Jugendlichen in Gestaltung übernommen werden und in Ansätzen auf eine graduelle Verschiebung der Subjektposition hindeuten. Diese resignifizierende Verschiebung, die eine veränderte und vielleicht unvorhergesehene Wiedereinsetzung und (Neu-)Positionierung nach sich zieht, führt insofern eine kritische Dimension mit sich, da deren Effekte noch nicht abzusehen sind und über bestehende Bezüge und Strukturen im Selbst- und Weltverhältnis hinausgehen und eine Veränderung anstossen können.

Die empirischen Ergebnisse aus der Analyse der Collagen haben im Hinblick auf den Aspekt einer kritisch-reflexiven Haltung somit eine Annäherung an die theoretische Annahme ermöglicht, dass die Auseinandersetzung mit den Bedingungen der Lebenswirklichkeit eben in dem Moment eine kritisch-reflexive Komponente erhält, wenn das Subjekt beginnt, sich aus den Verstrickungen der gesellschaftlich-diskursiven Umstände zu lösen und sich durch die Berührung mit der Verletzbarkeit, der kontingenten und relationalen Bedingtheit der eigenen Existenz gewahr wird. Ob sich aus dieser Gewahrwerdung ein Bewusstsein für eine gemeinsam geteilte Verletzbarkeit und daraus wiederum eine politisch-ethisch motivierte Praxis ableiten lässt, wie es

entlang der Arbeiten Peukerts und Butlers herausgearbeitet wurde, lässt sich nicht beantworten, da sich hierfür in den Collagen keine Anhaltspunkte finden. Grundsätzlich ist darauf hinzuweisen, dass diese normativen Implikationen einer Sensibilität für eine gemeinsam geteilte Verletzbarkeit, der eine mögliche widerständige Praxis inhärent ist, insbesondere für Jugendliche als Erfordernis hoch angesetzt sind. Sie müssten erneut gefragt werden, ob die einschneidende biografische Erfahrung und das damit einhergehende Bewusstsein für die eigene verletzbare Existenz eine Auswirkung auf ihr Welt- und Selbstverständnis hat.

Abschliessend lässt sich im Hinblick auf die Zusammenfassung und Diskussion der vorangestellten gesamten empirischen Erkenntnisse der drei Collagen an diesem Punkt herausstellen, dass nicht nur der Verletzbarkeit im Kontext von (Subjekt-)Bildungsprozessen eine besondere Bedeutung zukommt, sondern sich ein gewisser strukturlogischer Zusammenhang zwischen der Berührung mit der Verletzbarkeit und einem transformatorischen Prozessgeschehen aufzeigen lässt und damit die Berührung mit der Verletzbarkeit als ein Anlass für ein transformatorisches Prozessgeschehen, als eine Bildungsherausforderung, verstanden werden kann. Ob sich dieser Zusammenhang aus strukturlogischer Perspektive als notwendig oder hinreichend für ein (Subjekt-)Bildungsprozessgeschehen verstehen lässt, kann auf Grundlage der vorliegenden empirischen Daten aber nicht abschließend verifiziert werden.

Zu den methodischen Implikationen und Limitationen

Im Hinblick auf das methodische Verfahren der empirischen Datenerhebung lässt sich rückblickend konstatieren, dass das Gestaltungsprinzip der Collage es einerseits ermöglicht hat, bestimmte Konfigurationen und Gestaltungsmomente subjektiver Deutungsmuster des Selbst- und Weltentwurfs in den Blick zu nehmen, die sich unter Umständen in einem rein sprachlichen Erhebungsverfahren nicht gezeigt bzw. offenbart hätten. Insofern lässt sich die methodische Aufforderung zur Gestaltung einer Collage mit biografisch persönlichem

Bezug als ein Möglichkeitsraum verstehen, der den Jugendlichen die Option bereitstellt, den Empfindungen, Eindrücken und Erfahrungen ihrer Lebenswirklichkeit Ausdruck zu verleihen, diese in Gestalt zu bringen. Darüber hinaus kann der Gestaltungsprozess der Collage für die Jugendlichen auch als Gelegenheit verstanden werden, eine gewisse Selbstverortung und Selbstpositionierung in Bezug zum eigenen Welt- und Selbstentwurf vorzunehmen. Dies wiederum verweist auf einen weiteren Aspekt, und zwar darauf, dass nicht nur das biografische Ereignis selbst einen Anlass für einen Bildungsprozess darstellen kann, sondern dass die erneute Vergegenwärtigung vergangener biografischer Erfahrungen – beispielsweise durch die Gestaltung einer Collage – einen Anlass für einen Bildungsprozess darstellen kann (vgl. Koller 2012: 172).

Doch auch wenn diese Argumentation dem Sprichwort folgt, dass ein Bild mehr als tausend Worte sagt und durchaus nach wie vor als ein Plädoyer für die Verwendung ästhetischer Praktiken und Exponate für den Erkenntnisgewinn erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen verstanden werden muss, hat sich entlang dieser Studie ebenfalls gezeigt, dass eben hierin auch eine große methodische Herausforderung für die Analyse solcher Exponate liegt. Denn die einzelnen und zusammenhängenden Bild- und Textelemente in ihrer Polysemie zu erschließen, ohne sie vorschnell in den eigenen standortgebundenen Deutungshorizont einzuebnen noch sie dem erhofften Erkenntnisgewinn zu opfern, stellt eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar. Darüber hinaus hat sich in Bezug zum Datenerhebungsverfahren gezeigt, dass im Speziellen für die Untersuchung von Bildungsprozessen die Anforderungen an die Gestaltungsinhalte der Collage in besonderer Weise als anspruchsvoll anzusehen sind. Denn wenn es in der Analyse darum gehen soll, Bildungsprozesse – verstanden als spezifische Momente der Subjekt- und Personwerdung, in denen sich das Verhältnis des Subjekts zu sich, zur Welt und zu anderen verändert – zu untersuchen, dann erfordert dies für die Auswahl, dass sich im Sujet der Collage eine gewisse gestalterische Narration und Dramaturgie erkennen lässt, welche in ihrer Darstellung Rückschlüsse auf die Auseinandersetzung des Subjekts mit persönlichen oder gesellschaftlichen Ereignissen und die Positionierung und Verortung im Selbst- und

Weltverhältnis erkennen lässt. Dies verweist damit auf gewisse Limitationen hinsichtlich des verwendeten methodischen Zugriffs und folglich auch auf Limitationen in Bezug zu einem möglichen Erkenntnisgewinn. Daher wäre für weiterführende Datenerhebungen mit dieser Methode im Anschluss an die Gestaltung der Collage ein persönlicher Austausch mit den Jugendlichen über die von ihnen dargestellten thematischen Inhalte und deren jeweiligen Bedeutungszuweisungen durchaus als *produktiv* zu bewerten. Dies könnte hilfreich sein, bestimmte Zusammenhänge zwischen den einzelnen Bild- und Textelementen herzustellen, die sich allein aus der jeweiligen Gestaltung heraus nicht erschließen lassen.

Darüber hinaus wäre es möglich, die Polysemie der einzelnen Gestaltungselemente im Analyseprozess zu begrenzen und etwaige Inkongruenzen zu offenbaren, die sich eventuell zwischen dargestelltem Sujet und den persönlichen Erläuterungen durch die Jugendlichen einstellen; sie wären hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Auswertungsprozess aufschlussreich, denn sie könnten ihrerseits darauf verweisen, dass sich das Verhältnis der Jugendlichen zu sich selbst, der Welt und anderen aufgrund der bereits vergangenen Erfahrungen verändert ha

Let's face it. We're undone by each other.
And if we're not, we're missing something

(Judith Butler)

7. Verletzbarkeit als Dimension pädagogischer Überlegungen | Ein Resümee

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sollen noch einmal abschließend die theoretischen und empirischen Erkenntnisse kurz zusammengeführt und deren Implikationen, Anhaltspunkte und Perspektiven für pädagogisches Denken und Handeln herausgestellt werden.

Ziel der Untersuchung war es, den Zusammenhang zwischen der verletzlichen Bedingtheit menschlichen Daseins und (Subjekt-)Bildungsprozessen aufzuzeigen, ausgehend von Helmut Peukerts getätigten Appell, dass eine weiterführende Analyse von Bildungsprozessen nicht ohne eine eingehendere Untersuchung dieser existenziellen Verfasstheit gelingen könne. Die Studie ist als ein solcher Beitrag zu verstehen, der durch seine theoretische und empirische Ausarbeitung zu einem tieferen Verständnis für (Subjekt-)Bildungsprozesse im Zeichen der Verletzbarkeit beiträgt und damit herausstellt, welche Bedeutung und Relevanz dieser Bedingtheit menschlichen Daseins für das Subjekt in dessen Auseinandersetzung mit der Welt, sich selbst und anderen zukommt. Es wurde gezeigt, dass im Kontext biografischer Ereignisse die Berührung mit der Verletzbarkeit als Herausforderung, als Anlass, für ein Bildungsprozessgeschehen verstanden werden kann. Insbesondere die empirischen Ergebnisse verweisen dabei auf das Ringen der Jugendlichen in gerade den Verstrickungen des sozialen Lebens, zwischen der Bedingtheit und Angewiesenheit einerseits und dem Ent-

decken und Erproben alternativer Möglichkeiten andererseits. Die Jugendlichen sind in ihren Collagendarstellungen bereit, gestalterisch etwas von dem mitzuteilen, was sie in ihrer Lebenswirklichkeit bewegt, berührt, durch was sie getroffen und gezeichnet sind, und was es für sie bedeutet, den Bedingungen und Ereignissen ihrer Lebenswirklichkeit überantwortet zu sein. Und sie lassen gleichzeitig erkennen, wie sie versucht, auf- und herausgefordert sind, sich auf neue bzw. andere Weise in den Verhältnissen, Bezügen und Zusammenhängen ihrer Lebenswirklichkeit verorten zu müssen.

In diesem Zusammenhang haben sich ebenfalls Anhaltspunkte dafür finden lassen, dass durch die Konfrontation, die Berührung, mit der Verletzbarkeit die Jugendlichen sich ein Stückweit aus den Verstrickungen des sozialen Lebens zu lösen beginnen und sich dadurch eine distanzierte und skeptische Haltung gegenüber den sozialen gesellschaftlichen Bedingungen eröffnen kann. Dies wiederum verweist auf einen Aspekt, der in der vorliegenden Studie zwar theoretisch angelegt ist, sich empirisch aber nicht in aller Deutlichkeit herausarbeiten lässt, dennoch aber in seinem Potenzial auf die Bedeutung der Verletzbarkeit im Kontext von (Subjekt-)Bildungsprozessen verweist. Dieser Aspekt spannt zugleich zusätzlich einen Bogen zum Ausgangspunkt dieser Arbeit, nämlich der Frage, wie im Kontext biografischer Ereignisse aus einem Moment individuellen Getroffenseins, einer ursprünglich persönlichen Betroffenheit heraus, ein Gefühl, ein Bewusstsein, für eine gemeinsam geteilte Verletzbarkeit entsteht, aus der sich ein politisch und ethisch motiviertes Engagement entwickeln kann (vgl. Butler 2018: 306), wie es sich z.B. in der *Fridays for Future*-Bewegung aktuell abzeichnet. Es konturiert ein Moment, in welchem – wie es Butler ausführt – ich „mein Ausgesetztsein als eine Bedingung verstehe, die ich mit Anderen teile, die auf gleiche Weise ausgesetzt sind wie ich“ (Butler 2018: 306). Damit verlasse ich „nicht nur die Erste-Person-Perspektive, sondern beginne, eine geteilte, gemeinsame Erfahrung zu verstehen, [...] die mir dann vielleicht erlaubt, eine bessere Einsicht in die breitere Struktur der Interdependenz zu gewinnen“ (ebd.).

Es geht um die Herausforderung, für das bedrohte Werden, für (Subjekt-)Bildungsprozesse, in seiner spezifischen Verletzbarkeit Verantwortung übernehmen zu müssen und gleichzeitig deren Potenzialität zu

verstehen – verstanden als die Möglichkeit, über die Gegenwart hinauszudeuten und etwas verändern zu können –, was auch erfordert, die durchaus schmerzhafteste Differenzenerfahrung des Anderswerdens, welche sich zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit einstellt, ernst zu nehmen und anzuerkennen. Danach läge die Verantwortung für pädagogisches Denken und Handeln für die nachkommende Generation nicht so sehr in der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“, sondern in der Unterstützung im „Umgang mit der Angewiesenheit und [der] Ermöglichung von Selbstveränderung“ (Ricken 1999: 374). Es ginge vielmehr darum, die Jugendlichen darin zu befähigen, gerade mit dieser ambivalenten und kontingenten Bedingtheit umgehen zu lernen, sie darin zu unterstützen, trotz dieses zum Teil schmerzhaften und paradoxalen Charakters der Welt- und Selbsterschließung Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten, die es ihnen erlauben, angesichts global sich zuspitzender Herausforderungen und gravierender Problemlagen produktive und innovative Strategien mit anderen gemeinsam zu erschließen, die neue Welt- und Selbstentwürfe möglich machen (vgl. Wischmann 2010: 295; Peukert 1998: 22).

Ein weiterer Aspekt, der sich ebenfalls entlang der theoretischen Ausführungen und empirischen Ergebnisse abzeichnet hat, ist die Erkenntnis, wie sehr die Dimension der Verletzbarkeit auf grundlegende Weise mit den Bedingungen sozialer Anerkennung verknüpft ist und so die Perspektive auf die gesellschaftlichen, politischen und institutionellen Bedingungen des Bildungsprozessgeschehens verschiebt. Dies lenkt den Fokus auf die Frage nach den diskursiven, disziplinären und institutionellen Bedingungen, ebenso wie auf die Regulierungsverfahren und Ausschlussmechanismen, die ihrerseits dazu beitragen, dass die Wahrnehmung und Anerkennung der Verletzbarkeit gesellschaftlich diskursiv unterschiedlich verteilt ist. Diese Einsicht würde in Bezug zu pädagogischem Denken und Handeln bedeuten, dass es einerseits verstärkt von dem Wissen um das Moment struktureller Verletzbarkeit und Angewiesenheit geleitet sein und andererseits über das kritische Bewusstsein verfügen muss, dass unter den Vorzeichen diskursiv gesellschaftlicher Bedingungen die Tatsache, verletzbarer Mensch zu sein, ungleich wahrgenommen und bestimmt wird. Was nicht weniger bedeutet, als dass die Verletzbarkeit anerkannt werden

muss, um als bedeutsam, beachtens- und schützenswert angesehen zu werden (vgl. Butler 2005a: 60 ff.). Es geht somit um eine Sensibilität und Achtsamkeit für die unabwendbare strukturelle Bedingtheit, verletzbarer Mensch zu sein, bei gleichzeitiger Aufmerksamkeit und erhöhter Wachsamkeit für die Anfälligkeit von Verletzungen und Verwundungen, die sich aus dieser existenziellen Angewiesenheit und Abhängigkeit ergeben.

Aus diesem Umstand ließen sich sich für zukünftige Forschungen weiterführende Einsatzpunkte ableiten, denn es ist deutlich geworden, dass eine vertiefende, differenzierende Betrachtung der Dimension der Verletzbarkeit in ihrer Verschränkung mit einem anerkennungstheoretischen Rahmen in gesellschaftlichen Zusammenhängen und in Besonderem in Bezug zu pädagogisch fachlichen und institutionellen Fragestellungen angezeigt ist. Damit läge der Fokus auf der relationalen Beziehung zwischen der strukturellen Bedingtheit und den vielschichtigen Erscheinungsformen, in die das Subjekt in gesellschaftlicher, kultureller, politischer und institutioneller Hinsicht gestellt ist. Diese Analyseausrichtung würde sodann auf eben gerade die Verschränkung, die Verwobenheit der Verletzbarkeit mit sowohl anerkennungstheoretischen Überlegungen als auch mit dem Umstand des Prekären abheben. Mit dieser Ausrichtung könnten dann auch die pädagogischen Vermittlungs- und Interaktionsweisen ebenso wie die Zugänge und die Rahmenbedingungen potenzieller Möglichkeits- und Reflexionsräume verstärkt danach befragt werden, inwiefern sie dazu beitragen, jungen Menschen die erforderliche Anerkennung für (Subjekt-)Bildungsprozesse im Zeichen der Verletzbarkeit zuteil werden zu lassen oder sie ihnen zu versagen.

Literatur

Abeltdt, Sönke et al. (2000): Vorwort der HerausgeberInnen. In: Ders. et al. (Hrsg.): „...was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“. Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Helmut Peukert zum 65. Geburtstag. Mainz: Grünewald Verlag, S. 9-10.

Adorno, Theodor W. (1969): Zu Objekt und Subjekt. In: Ders.: Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 151–168.

Adorno, Theodor W. (1975): Theorie der Halbbildung. In: Ders.: Gesellschaftstheorie und Kulturkritik. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 66–94.

Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. (Anmerkungen für eine Untersuchung). In: Ders.: Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg/Berlin: VSA, S. 108–153.

Arendt, Hannah (2013): Vita activa oder Vom tätigen Leben. 11. Aufl. München: Piper Verlag.

Arens, Edmund; Ries, Markus (2003): Vorwort. In: Arens, Edmund; Mittelstraß, Jürgen; Peukert, Helmut; Ries, Markus (Hrsg.): Geistesgegenwärtig. Zur Zukunft universitärer Bildung. Luzern: Edition Exodus, S. 7–8.

Austin, John L. (2002): Zur Theorie der Sprechakte. Ergänzte Ausgabe. Stuttgart: Reclam.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> [letzter Zugriff 30.04.2020]

Balzer, Nicole (2007): Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In: Wimmer, Michael; Reichenbach, Roland; Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Gerechtigkeit und Bildung. Stuttgart: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 49–76.

Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Barthes, Roland (2013): Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Barthes, Roland (2016): Mythen des Alltags. 4. Aufl. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Beichel, Johann J.; Fees, Konrad (Hrsg.) (2007): Bildung oder outcome? Leitideen der standardisierten Schule im Diskurs. Herbolzheim: Centaurus Verlag.

Benhabib, Seyla; Butler, Judith; Cornell, Drucilla, Fraser, Nancy (Hrsg.) (1993): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Benner, Dietrich (2005): Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 49, S. 7–21.

Bernhard, Armin (2003): Bildung als Bearbeitung von Humanressourcen. Die menschlichen Wesenskräfte in einer sich globalisierenden Gesellschaft. In: UTOPIE kreativ, Heft 156, S. 924–938.

Bernhard, Armin (2007): Bildung als Ware – Die Biopiraterie in der Bildung und ihr gesellschaftlicher Preis. In: UTOPIE kreativ, Heft 197, S. 202–211.

Bhabha, Homi K. (1992): Postcolonial Authority and Postmodern Guilt. In: Grossberg, Lawrence; Nelson, Cary; Treichler, Paula (Hrsg.): Cultural Studies: A Reader. New York/London: Routledge, S. 56–66.

Bierbaum, Harald (2004): Kritische Theorien des Subjekts (und) der Bildung. Foucault; Butler und Heydorn; Koneffke zwischen Differenz und Annäherung. In: Pongratz, Ludwig A.; Nieke, Wolfgang; Masschelein, Jan (Hrsg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik der Kritik. Opladen: Leske+Budrich, S. 180–197.

Boehm, Gottfried (1996): Die Arbeit des Blickes. In: Ders. (Hrsg.): Max Imdahl. Gesammelte Schriften, Bd. 3: Reflexion – Theorie – Methode. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 7–41.

Böhme, Gernot (2004): Theorie des Bildes. 2. Aufl. München: Fink Verlag.

Bohnsack, Ralf (2003): Qualitative Methoden der Bildinterpretation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 2, S. 239–256.

Bohnsack, Ralf (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. 2. Aufl. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag.

Bosse, Hans (2005): Die Bedeutung moderner Rituale für die Entstehung männlicher Lebensentwürfe. In: King, Vera; Flaake, Karin (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 341–361.

Braun, Tom; Schorn, Brigitte (2012): Ästhetisch-kulturelles Lernen und kulturpädagogische Bildungspraxis. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: Kopaed, S. 128–134

Bremer, Helmut; Teiwes-Kügler, Christel (2003): Die Gruppenwerkstatt. Ein mehrstufiges Verfahren zur vertiefenden Exploration von Mentalitäten und Milieus. In: Geiling, Heiko (Hrsg.): Probleme sozialer Integration. agis-Forschungen zum gesellschaftlichen Strukturwandel. Münster et al: LIT Verlag, S. 207–236.

Bremer, Helmut; Teiwes-Kügler, Christel (2007): Die Muster des Habitus und ihre Entschlüsselung. Mit Transkripten und Collagen zur vertiefenden Analyse von Habitus und sozialen Milieus. In: Friebertshäuser, Barbara; von Felden, Heide.; Schäffer, Burkhard. (Hrsg.): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag, S. 81–104.

Bremer, Helmut; Teiwes-Kügler, Christel (2013): Zur Theorie und Praxis der „Habitus-Hermeneutik“. In: Brake, Anna; Bremer, Helmut; Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Empirisch Arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 93–129.

Bröckling, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Ders.; Krasmann, Susanne.; Lemke, Thomas. (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 131–165.

Bublitz, Hannelore (2005): Judith Butler zur Einführung. 2., ergänzte Aufl. Hamburg: Junius Verlag.

Bude, Heinz (2008): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München: Carl Hanser Verlag.

Bünger, Carsten; Trautmann, Felix (2010): Das vermessene Selbst und die Frage nach dem Menschen. In: Jahrbuch für Pädagogik. „Der Vermessene Mensch“. Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 15–26.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Butler, Judith (1994a): Kontingente Grundlagen. Der Feminismus und die Frage der „Postmoderne“. In: Benhabib, Seyla; Butler, Judith; Cornell, Drucilla, Fraser, Nancy (Hrsg.): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 31–58.

Butler, Judith (1994b): Für ein sorgfältiges Lesen. In: Benhabib, Seyla; Butler, Judith; Cornell, Drucilla, Fraser, Nancy (Hrsg.): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 122–132.

Butler, Judith (1994c): Melancholisches Geschlecht/Verweigerte Identifizierung. In: Benjamin, Jessica (Hrsg.): Unbestimmte Grenzen. Beiträge zur Psychoanalyse der Geschlechter. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 168–187.

Butler, Judith (1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Berlin: Berlin-Verlag.

Butler, Judith (1996): Imitation und die Aufsässigkeit der Geschlechtsidentität. In: Hark, Sabine (Hrsg.): Grenzen lesbischer Identität. Aufsätze. Berlin: Querverlag, S. 15–37.

Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Butler, Judith; Laclau, Ernesto (1998): Gleichheiten und Differenzen. Eine Diskussion via E-Mail. In: Marchart, Oliver (Hrsg.): Das Undarstellbare der Politik. Zur Hegemonietheorie Ernesto Laclaus. Wien: Turia+Kant Verlag, S. 238–253.

Butler, Judith (2001a): Psyche der Macht. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Butler, Judith (2001b): Eine Welt, in der Antigone am Leben geblieben wäre. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 49, 4, S. 587–599.

Butler Judith (2001c): Antigones Verlangen. Verwandtschaft zwischen Leben und Tod. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Butler, Judith (2002): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 3, 2, S. 249–265.

Butler, Judith (2003a): Das Unbehagen der Geschlechter. Sonderausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Butler, Judith (2003b): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Butler, Judith (2005a): Gefährdetes Leben. Politische Essays. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Butler Judith (2005b): Ein Interview mit Hannelore Bublitz. In: Bublitz, Hannelore: Judith Butler zur Einführung. 2., ergänzte Aufl. Hamburg: Junius Verlag, S. 123–133.

Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Butler, Judith (2007): Kritik der ethischen Gewalt. Erweiterte Ausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Butler, Judith (2010): Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Butler, Judith; Hark, Sabine; Villa, Paula-Irene (2011): Confessing a passionate state. Judith Butler im Interview. In: Feministische Studien. Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung 29, 2, S. 196–205.

Butler, Judith; Athanasiou, Athena (2014): Die Macht der Enteigneten. Zürich/Berlin: Diaphanes Verlag.

Butler, Judith (2018): Politik, Körper, Vulnerabilität. Ein Gespräch mit Judith Butler. In: Posselt, gerald; Schönwälder-Kuntze, Tatjana; Heitz, Sergej (Hrsg.): Judith Butlers Philosophie des Politischen. Kritische Lektüren. Bielefeld: transcript Verlag, S. 299–321.

Dahrendorf, Ralf (1994): Der moderne soziale Konflikt. Essay zur Politik der Freiheit. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Der Postillon: Eltern besorgt, dass streikende Tochter in postapokalyptischer Zukunft nicht richtig Mathe kann. URL: <https://www.der-postillon.com/search?q=Eltern+besorgt%2C+dass+streikende+Tochter> [letzter Zugriff 30.04.2020].

Derrida, Jacques (1988): Signatur Ereignis Kontext. In: Engelmann, Peter (Hrsg.): Jacques Derrida. Randgänge der Philosophie. Wien: Passagen Verlag, S. 291–314.

Derrida, Jacques (1995): Dissemination. In: Ders.: Dissemination. Wien: Passagen Verlag, S. 323–415.

Dorst, Brigitte (2015): Therapeutisches Arbeiten mit Symbolen. Wege in die innere Bilderwelt. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl. Stuttgart: Kolhammer.

Eid, Klaus; Ruprecht, Hakon (1979): Collage und Collagieren. Anregungen für Schule und Freizeit. München: Don-Bosco-Verlag.

Eid, Klaus; Günther, Sylvia; Ruprecht, Hakon (2003): Collage und Collagieren – Ein Zusammenfassung. In: Kunst+Unterricht 269, S. 37–41.

Engel, Antke (2002): Wider die Eindeutigkeit. Sexualität und Geschlecht im Fokus queerer Politik der Repräsentation. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Berlin: Merve Verlag.

Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve Verlag.

Freud, Sigmund (1978a [1923]): Das Ich und das Es. In: Freud, Anna; Grubrich-Simitis (Hrsg.): Sigmund Freud. Werkausgaben in zwei Bänden. Bd 1. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, S. 369–401.

Freud, Sigmund (1978b [1930]): Das Unbehagen in der Kultur. In: Freud, Anna; Grubrich-Simitis (Hrsg.): Sigmund Freud. Werkausgaben in zwei Bänden. Bd 2. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, S. 367–424.

Freud, Sigmund (1991 [1917]): Trauer und Melancholie. In: Freud, Anna et al. (Hrsg.): Sigmund Freud. Gesammelte Werke. 8. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, S.428–446.

Friebertshäuser, Barbara (2005): Statuspassage Erwachsenwerden und weitere Einflüsse auf die Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern. In: Schenk, Barbara (Hrsg.): Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 127–142.

Friebertshäuser, Barbara; Felden, Heide von; Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2007): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag.

Friedemann, Sebastian; Hoffmann, Dagmar (2013): Musik im Kontext der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. In: Heyer, Robert; Wachs, Sebastian; Palentien, Christian (Hrsg.): Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation. Wiesbaden: VS Verlag, S. 371–394.

Fromm, Erich (1979): Die Kunst des Liebens. Frankfurt am Main: Ullstein Verlag.

Fuchs, Thorsten (2014): „Das war das bedeutendste daran, dass ich mich so verändert habe“. Mit Ehrgeiz und Ansporn über Umwege zum Ziel – Der ‚Bildungsweg‘ Hakans. Oder: Ist jede Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses sogleich bildungsbedeutsam? In: Koller, Hans-Christoph; Wulftange, Gereon (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 127–151.

Gamm, Gerhard (2004): Der unbestimmte Mensch. Zur medialen Konstruktion von Subjektivität. Berlin/Wien: Philo.

Geißlinger, Esther (2019): Fürs Klima auf die Straße. In: Erziehung und Wissenschaft (E&W), Heft 4, S. 24–25.

Glissant, Édouard (2013): Kultur und Identität. Ansätze zu einer Poetik der Vielheit. 2. Aufl. Heidelberg: Wunderhorn Verlag.

Gogolin, Ingrid et al. (2005): Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 8. Jg., Beiheft 4.

Grell, Petra (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster: Waxmann Verlag.

Grell, Petra (2008): „Im Bild erinnert – aus der Sprache gefallen?“ Bild-Text-Collagen als Forschungs- und Reflexionsinstrument. In: Dörr, Margret et al. (Hrsg.): Erinnerung – Reflexion – Geschichte. Erinnerung aus psychoanalytischer und biographie-theoretischer Perspektive. Opladen: VS-Verlag, S. 179–193.

Hackl, Bernd; Stifter, Alois (2014): Verstehen, was der Fall ist. Die Rekonstruktion von Unterricht als Paradigma der Verbindung von Forschung und Lehre. In: Egger, Rudolf; Wustmann, Cornelia; Karber, Anke (Hrsg.): Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–110.

Heid, Helmut (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1, S. 1–17.

Heitger, Marian (1991): Das Ende des Subjekts? Zur pädagogischen Konzeption von Subjektivität. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 67, 4, S. 401–419.

Hellekamps, Stephanie; Musolff, Hans-Ulrich (1999): Ist die Gleichheit der Bildungschancen ein Problem der Verteilungsgerechtigkeit? In: Ders. (Hrsg.): Die gerechte Schule. Ein historisch-systematische Studie. Köln: Böhlau Verlag, S. 148–166.

Höffe, Otfried (1979): Ethik und Politik. Grundmodelle und -probleme der praktischen Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Imdahl, Max (1979): Überlegungen zur Identität des Bildes. In: Marquard, Odo; Stierle, Karlheinz (Hrsg.): Identität. München: Fink Verlag, S. 187–211.

Imdahl, Max (1994): Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): Was ist ein Bild? München: Fink Verlag, S. 300–324.

Imdahl, Max (1996a): Giotto. Arenafresken: Ikonographie – Ikonologie – Ikonik. 3. Aufl. München: Fink Verlag.

Imdahl, Max (1996b): Giotto. Zur Frage der ikonischen Sinnstruktur. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): Max Imdahl. Reflexion – Theorie – Methode. Gesammelte Schriften. Bd. 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 424–463.

Imdahl, Max (1996c): Wandel durch Nachahmung. Rembrandts Zeichnungen nach Lastmanns „Susanna im Bade“. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): Max Imdahl. Zur Kunst der Tradition. Gesammelten Schriften. Bd. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 431–456.

Jung, Thomas; Müller-Doohm, Stefan (1995): Kultur und Natur im Schlafraum. In: Müller-Doohm, Stefan; Neumann-Braun, Klaus (Hrsg.): Kulturinszenierungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 239–262.

Kämpf, Heike (2004): Die Unerreichbarkeit der Demokratie. Kontingenz, Identität und politische Handlungsfähigkeit nach Judith Butler. In: Flügel, Oliver; Heil, Reinhard; Hetzel, Andreas (Hrsg.): Die Rückkehr des Politischen. Demokratietheorien heute. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 43–61.

Keenan, Thomas (1997): Fables of Responsibility: Aberrations and Predicaments in Ethics and Politics. Stanford, Californien: Stanford University Press.

Kelle, Udo; Susann Kluge (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarbeitete Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

Keupp, Heiner (1995): Identitätsarbeit als riskanter Balanceakt zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen. Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Lust an der Erkenntnis: Der Mensch als soziales Wesen. Sozialpsychologisches Denken im 20. Jahrhundert. Ein Lesebuch. München: Piper Verlag, S. 273–275.

Keupp, Heiner et al. (Hrsg.) (2006): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. 3. Aufl. Hamburg: Rowohlt Verlag.

King, Vera (2000): Identitätsbildungsprozesse in der weiblichen Adoleszenz. In: Wiese, Jörg (Hrsg.): Identität und Einsamkeit. Zur Psychoanalyse von Narzißmus und Beziehung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 53–70.

King, Vera (2002): Körper und Geschlecht in der Adoleszenz. In: Psychotherapie 7. Jg., Bd. 7, Heft 1, S. 92–100.

King, Vera (2005): Bildungskarrieren und Männlichkeitsentwürfe bei Adoleszenten aus Migrantenfamilien. In: Ders.; Flaake, Karin (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, S. 57–76.

King, Vera; Koller, Hans-Christoph (2006): Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozess unter Migrationsbedingungen. In: Dies. (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9–26.

King, Vera (2007): Identitätssuche und Generationendynamiken in der Adoleszenz. In: Wiese, Jörg.; Joraschky, Peter. (Hrsg.): Identitäten im Verlauf des Lebens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 34–51.

King, Vera (2013): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Kirchmair, Rolf (2011): Indirekte psychologische Methoden. In: Naderer, Gabriele; Baler, Eva (Hrsg.): Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 345–365.

Klein, Regina; Dungs, Susanne (Hrsg.) (2010): Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur. Wiesbaden: VS Verlag.

Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrung lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich Verlag.

Klieme, Eckhard et al. (Hrsg.) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn.

Koch, Lutz (2007): Bildungsevaluation, Bildungsstandards, Grundbildung und eine neue Lehrerbildung: Eine neue Bildungstheorie? In: Beichel, Johann J.; Fees, Konrad (Hrsg.): Bildung oder outcome? Herbolzheim: Centaurus Verlag, S. 23–42.

Kokemohr, Rainer; Prawda, Marek (1989): Wandlungsprozeß und Bildungsgeschichte. In: Alheit, Peter; Hoering, Erika M. (Hrsg.): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, S. 238–267.

Kokemohr, Rainer; Koller, Hans-Christoph (1996): Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. Zur Methodologie erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., durchgesehene Aufl. Opladen: Leske+Budrich, S. 90–102.

Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 13–68.

Koller, Hans-Christoph: Bildung im Widerstreit. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluß an Lyotards Konzeption pluraler Diskurse. In: Marotzki, Winfried; Sünker, Heinz (Hrsg.) (1993): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Weinheim: Dt. Studien Verlage, S. 80–104.

Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne. München: Fink Verlag.

Koller, Hans-Christoph (2001): Bildung und die Dezentrierung des Subjekts. In: Fritzsche, Bettina; Hartmann, Jutta; Schmidt, Andrea; Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske+Budrich, S. 35–48.

Koller, Hans-Christoph (2006): Das Mögliche identifizieren? Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Pongratz, Ludwig; Wimmer, Michael; Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus Presse, S. 108–124.

Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hrsg.) (2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript Verlag.

Koller, Hans-Christoph: Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen. In: Müller, Hans-Rüdiger; Stravoradis, Wassilios (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag 2007, S. 49–66.

Koller, Hans-Christoph: Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Bielefeld: transcript Verlag 2007, S. 69–82.

Koller, Hans-Christoph: Der klassische Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Bildungsforschung. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinhardt Verlag 2009, S. 34–51.

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

Koller, Hans-Christoph; Wulftange, Gereon (2014): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 7–17.

Koller, Hans-Christoph (2016a): Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie. In: Lischewski, Andreas (Hrsg.): *Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen*. Paderborn: Schöningh 2016, S. 215–235.

Koller, Hans-Christoph (2016b): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzept transformatorischer Bildungsprozesse. In: Verständig, Dan et al. (Hrsg.): *Von der Bildung zur Medienbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 149–161.

Krinninger, Dominik; Müller, Hans-Rüdiger (2012): Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie. In: Miethe, Ingrid; Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen/Berlin/ Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 57–75.

Krautz, Jochen (2007): *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. Kreuzlingen/München: Hugendubel Verlag.

Kreuzer-Haustein, Ursula (2009): Die Realität des Verlusts. In: Wellendorf, Franz; Wesle, Thomas (Hrsg.): *Über die (Un)Möglichkeit des Trauerns*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, S. 37–55.

Lamnek, Siegfried (1995): *Qualitative Sozialforschung*. Bd. 2. Methoden und Technik. 3., korrigierte Aufl. Weinheim: Beltz Verlag.

Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Auto-poiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jg. 43, Heft 6, S. 949–967.

Lévinas, Emmanuel (1987): *Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität*. Freiburg/München: Karl Alber Verlag.

Lévinas, Emmanuel (1992a): *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*. Freiburg/München: Karl Alber Verlag.

Lévinas, Emmanuel (1992b): *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*. (Hrsg.): Krewani, Wolfgang N., 3., unveränderte Aufl. München: Karl Alber Verlag.

Lévinas, Emmanuel (1992c): Ethik und Unendliches. Gespräche mit Philippe Nemo. (Hrsg.): Engelmann, Peter. 2., unveränderte Aufl. Wien: Edition Passagen.

Liesner, Andrea; Wischmann, Anke (2010): Kinderarmut. Über ihre Bedeutung für Bildungsprozesse Heranwachsender und die Grenzen der Pädagogik. In: Pädagogische Korrespondenz, 41, S. 46-62.

Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Paul Zsolnay Verlag.

Lohmann, Ingrid (2002): After Neoliberalism – Können nationale Bildungssysteme den ‚freien Markt‘ überleben? In: Lohmann, Ingrid; Rilling, Rainer (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen: Leske+Budrich, S. 89–108.

Lorey, Isabell (1996): Immer Ärger mit dem Subjekt. Tübingen: Edition Diskord.

Lüders, Jenny (2007): Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld: transcript Verlag.

Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Mahlow, Dietrich (1968): Prinzip Collage. Neuwied/Berlin.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Marotzki, Winfried; Stoetzer, Katja (2006): Die Geschichte hinter den Bildern. Annäherung an eine Methode und Methodologie der Bildinterpretation in biographie- und bildungstheoretischer Absicht. In: Marotzki, Winfried; Niesyto, Horst (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag, S. 15–44.

Marotzki, Winfried (2006): Forschungsmethoden und -methodologien der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Kürger, Heinz-Hermann; Ders. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 111–136.

Marotzki, Winfried (2007): Vergemeinschaftungsformen im Internet und ihre Bedeutung für Bildung und Aneignung. In: Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hrsg.): Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche. Wiesbaden: VS Verlag, S. 93–104.

Masschelein, Jan (1996a): Die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang. Bemerkungen über Handeln und Pluralität. In: Ders.; Wimmer, Michael (Hrsg.): Alterität-Pluralität-Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin: Academia Verlag, S. 107–125.

Masschelein, Jan (1996b): Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort. In: Ders.; Wimmer, Michael (Hrsg.): Alterität-Pluralität-Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin: Academia Verlag, S. 163–186.

Masschelein, Jan; Ricken, Norbert (2003): Do We (Still) Need the Concept of Bildung? Educational philosophy and theory, 35 (2), S. 139–154.

Mecheril, Paul; Plößer, Melanie (2012): Iteration und Melancholie. Identität als Mangel(ver)waltung. In: Ricken, Norbert; Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer-Verlag.

John, Ottmar; Mette, Norbert (Hrsg.) (2015): Helmut Peukert. Bildung in gesellschaftlicher Transformation. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.

Meuser, Michael (2008): It's a Men's World. Ernste Spiele männlicher Vergemeinschaftung. In: Klein, Gabriele; Ders. (Hrsg.): Ernste Spiele: Zur politischen Soziologie des Fußballs. Bielefeld: transcript Verlag, S. 113–134.

Meyer, Torsten (1995): Über Weltbilder und andere Collagen. Oder wie erzeugt man produktive Diskrepanz? Hannover: BDK Verlag.

Meyer-Drawe, Käthe (2007): Du sollst dir kein Bildnis noch Gleichnis machen. Bildung und Versagung. In: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 83–94.

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

Miles, Matthew B.; Huberman, A. Michael (1994): Qualitative Data Analysis. 2nd ed. Thousand Oaks et al.: Sage Publications.

Mitchell, W.J.T. (1990): Was ist ein Bild? In: Bohn, Volker (Hrsg.): Bildlichkeit. Internationale Beiträge zur Poetik. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 17–68.

Mollenhauer, Klaus (1997): Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 247–264.

Mollenhauer, Klaus (2008): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 7. Aufl. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Müller-Doohm, Stefan (1993): Visuelles Verstehen – Konzepte kultursoziologischer Bildhermeneutik. In: Jung, Thomas; Ders. (Hrsg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozess. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 438–457.

Müller-Doohm, Stefan (1996): Die kulturelle Kodierung des Schlafens oder: Wovon das Schlafzimmer ein Zeichen ist. In: Soziale Welt, Jg. 47, Heft 1, S. 110–123.

Müller-Doohm, Stefan (1997): Bildinterpretation als struktural-hermeneutische Symbolanalyse. In: Hitzler, Ronald; Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen: Leske+Budrich, S. 81–108.

Neuß, Norbert (2009): Biographisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag.

Nohl, Arnd-Michael (2006): *Bildung und Spontaneität: Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern; empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.

Nohl, Arndt Michael (2013): *Komparative Analyse. Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation* In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann; ders. (Hrsg.): *Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 271–294.

Panofsky, Erwin (1975): *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. (Meaning in the Visual Arts)* Köln: DuMont Schauberg, S. 36–67.

Panofsky, Erwin (1979a): *Zum Problem der Beschreibungen und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst*. In: Kaemmerling, Ekkhard (Hrsg.): *Ikonographie und Ikonologie. Theorien – Entwicklungen – Probleme. Bildende Kunst als Zeichensystem*. Bd. 1. Köln: DuMont Buchverlag, S. 185–206.

Panofsky, Erwin (1979b): *Ikonographie und Ikonologie*. In: Kaemmerling, Ekkhard (Hrsg.): *Ikonographie und Ikonologie. Theorien – Entwicklungen – Probleme. Bildende Kunst als Zeichensystem*, Bd. 1. Köln: DuMont Buchverlag, S. 207–225.

Pazzini, Karl-Josef (1986): *Collage*. In: *Kunst+Unterricht*, 100, S. 20–24.

Peez, Georg (2001): *Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik*. 2., unveränderte Aufl. Hannover: BDK-Verlag.

Peukert, Helmut (1976): *Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung*. Düsseldorf: Patmos-Verlag.

Peukert, Helmut (1982): *Kontingenzerfahrung und Identitätsfindung. Bemerkungen zu einer Theorie der Religion und zur Analytik religiös dimensionierter Lernprozesse*. In: Blank, Josef; Hasenhüttl, Gotthold (Hrsg.): *Erfahrung, Glaube und Moral*. Düsseldorf: Patmos Verlag, S. 76–102.

Peukert, Helmut (1984): Was ist eine praktische Wissenschaft? Handlungstheorie als Basistheorie der Humanwissenschaften: Anfrage an die Praktische Theologie. In: Fuchs, Ottmar (Hrsg.): Theologie und Handeln. Beiträge zur Fundierung der Praktischen Theologie als Handlungstheorie. Düsseldorf: Patmos Verlag, S. 64–79.

Peukert, Helmut (1988): Bildung – Reflexionen zu einem uneingelösten Versprechen. In: Friedrich Jahresheft VI, S. 12–17.

Peukert, Helmut (1989): Kommunikatives Handeln, Systeme der Machtsteigerung und die unvollendeten Projekte der Aufklärung und der Theologie. In: Arens, Edmund (Hrsg.): Habermas und die Theologie. Beiträge zur theologischen Rezeption, Diskussion und Kritik der Theorie kommunikativen Handelns. Düsseldorf: Patmos Verlag, S. 39–64.

Peukert, Helmut (1992): Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft, S. 113–128.

Peukert, Helmut (1994): Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne. In: Lohmann, Ingrid; Weiße, Wolfram (Hrsg.): Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung. Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 1–14.

Peukert, Helmut (1998): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: Meyer, Meinert A.; Reinartz, Andrea (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen: Leske+Budrich, S. 17–29.

Peukert, Helmut (2000): Reflexionen über die Zukunft von Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 46, Heft 4, S. 507–524.

Peukert, Helmut (2003): Die Logik transformatorischer Lernprozesse und die Zukunft von Bildung. In: Arens, Edmund et al. (Hrsg.): Geistesgegenwärtig. Zur Zukunft universitärer Bildung. Luzern: Edition Exodus, S. 9–30.

Peukert, Helmut (2015a): Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart. In: John, Ottmar; Mette, Norbert (Hrsg.): Helmut Peukert. Bildung in gesellschaftlicher Transformation. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 13–30.

Peukert, Helmut (2015b): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: John, Ottmar; Mette, Norbert (Hrsg.): Helmut Peukert. Bildung in gesellschaftlicher Transformation. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 33–43.

Peukert, Helmut (2015c): Reflexionen über die Zukunft von Bildung. In: John, Ottmar; Mette, Norbert (Hrsg.): Helmut Peukert. Bildung in gesellschaftlicher Transformation. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 44–61.

Peukert, Helmut (2015d): Pädagogik. In: John, Ottmar; Mette, Norbert (Hrsg.): Helmut Peukert. Bildung in gesellschaftlicher Transformation. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 62–69.

Peukert, Helmut (2015e): Die Logik transformatorischer Lernprozesse und die Zukunft von Bildung. In: John, Ottmar; Mette, Norbert (Hrsg.): Helmut Peukert. Bildung in gesellschaftlicher Transformation. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 100–116.

Peukert, Helmut (2015f): Pädagogik – Ethik – Politik. In: John, Ottmar; Mette, Norbert (Hrsg.): Helmut Peukert. Bildung in gesellschaftlicher Transformation. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 130–141.

Peukert, Helmut (2015g): Moralische Erziehung. In: John, Ottmar; Mette, Norbert (Hrsg.): Helmut Peukert. Bildung in gesellschaftlicher Transformation. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 142–152.

Peukert, Helmut (2015h): Bildung als Wahrnehmung des Anderen. In: John, Ottmar; Mette, Norbert (Hrsg.): Helmut Peukert. Bildung in gesellschaftlicher Transformation. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 203–219.

Peukert, Helmut (2015i): Unbedingte Antwort für den Anderen. In: John, Ottmar; Mette, Norbert (Hrsg.): Helmut Peukert. Bildung in gesellschaftlicher Transformation. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 220–231.

Pfeifer, Markus (2009): Levinas' Philosophie als Position dezentrierter Subjektivität. In: Ders.; Rasic, Smail (Hrsg.): Das Selbst und sein Anderes. Festschrift für Klaus Erich Kaehler. Freiburg/ München: Karl Alber Verlag, S. 232–244.

Piaget, Jean (1981): Jean Piaget über Jean Piaget. Sein Werk aus seiner Sicht. (Hrsg.) Reinhard Fatke. München: Kindler Verlag.

Pieper, Marianne (2007): Biopolitik – Die Umwendung eines Machtparadigmas. Immaterielle Arbeit und Prekarisierung. In: Dies.; Atzert, Thomas; Karakayali, Tsianos, Vassilis (Hrsg.): Empire und die biopolitische Wende. Die internationale Diskussion im Anschluss an Hardt und Negri. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 215–244.

Pilarczyk, Ulrike; Mietzner, Ulrike (2005): Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Pongratz, Ludwig A.; Reichenbach, Roland; Wimmer, Michael (Hrsg.) (2007): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus Press.

Pongratz, Ludwig A. (2009): Bildung im Bermuda–Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin: eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn: Schöningh.

Pongratz, Ludwig A. (2010): Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken. Paderborn: Schöningh Verlag.

Prahl, Hans Werner; Setzwein, Monika (1999): Soziologie der Ernährung. Opladen: Budrich+Leske.

Purtschert, Patricia (2004): Judith Butler. Macht der Kontingenz – Begriff der Kritik. In: Munz, Regine (Hrsg.): Philosophinnen des 20. Jahrhunderts. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 181–202.

Redecker von, Eva (2011): Zur Aktualität von Judith Butler. Einleitung in ihr Werk. Wiesbaden: VS Verlag1.

Reichenbach Roland (2002): Vernünftig und charakterlos. Über den Verlust der moralischen Leidenschaft im pädagogischen Diskurs. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 78, 1, S. 52–63.

Reichenbach Roland (2006): „Wie effizient soll Bildung sein? Über die Transformation und Devaluation der ethischen Dimension der Bildung.“ In: Hügli, Anton; Thurnherr, Urs (Hrsg.): Ethik und Bildung/ Ethique et formation. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 251–269.

Ricken, Norbert (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg: Königshausen & Neumann Verlag.

Ricken, Norbert; Balzer, Nicole (Hrsg.) (2012): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag.

Rieger-Ladich, Markus (2012): Judith Butlers Rede von Subjektivierung. Kleine Fallstudie zur „Arbeit am Begriff“. In: Ricken, Norbert; Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag, S. 57–73.

Rimbaud, Arthur (1997): Seher-Briefe. Lettres du voyant. 2. Aufl. Mainz: Dieterich'sche Verlagsbuchhandlung.

Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript Verlag.

Rose, Nadine; Koller, Hans-Christoph (2010): Interpellation – Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen. In: Ricken, Norbert; Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag, S. 75–94.

Ruhloff, Jörg (2002): Lernfabrik oder Bildungsschule? In: Heitger, Marian (Hrsg.): Wozu Schule? Innsbruck/Wien: Tyrola Verlag, S. 44–58.

Ruhloff, Jörg (2006): Bildung und Bildungsgerede. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 82, 3, S. 287–299.

Sabisch, Andrea (2013): Kunst. In: Braune-Krickau, Tobias; Ellinger, Stephan; Sperzel, Clara (Hrsg.): Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche. Weinheim und Basel: Beltz, S. 276–285.

Sattler, Elisabeth (2006): Chancengleichheit. In: Dzierzbicka, Agnieszka; Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker Verlag, S. 59–67.

Sattler, Elisabeth (2009): Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität. Bielefeld: transcript Verlag.

Schäfer, Alfred (2005): Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Schäfer, Alfred (2011): Vom brüchigen Grund symbolischer Ordnungen. Eine erkenntnispolitische Annäherung an das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung. In: Reichenbach, Roland; Ricken, Norbert; Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 87–101.

Schäffer, Burkhard; von Felden, Heide; Friebertshäuser, Barbara (2007): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf das Verhältnis von Bildern und Texten. In: Friebertshäuser, Barbara et al. (Hrsg.): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag, S. 7–18.

Schamoni, Peter (2009): Max Ernst läßt grüßen. Peter Schamoni begegnet Max Ernst. Münster: Coppenrath Verlag.

Schreier, Margit (2010): Fallauswahl. In: Mey, Günther; Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 238–251.

Schulz, Frank (2002): Collage als Strategie des Umgangs mit Bruchstücken. In: Kunst+Unterricht, Heft 268, S. 4–7.

Schulze, Theodor (2007): Modi komplexer und längerfristiger Lernprozesse. Beobachtungen und Überlegungen zu einer Theorie des Lernens und der Bildung. In: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript Verlag, S. 141–159.

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narrative Interviews. In: *Neue Praxis*, 13 Jg., Heft 3, S. 283–293.

Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin; Robert, Günther (Hrsg.): *Biographie und soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart: Metzler Verlag, S. 78–117.

Schröter, Harm G. (2008): *Winners and Losers. Eine kurze Geschichte der Amerikanisierung*. München: Verlag C.H. Beck.

Seydel, Fritz (2008): Biografische Verwirrungen. Ästhetische Verfahren in der Arbeit zum beruflichen Selbstbild von Lehrkräften. In: Dörr, Margret et al. (Hrsg.): *Erinnerung – Reflexion – Geschichte*. VS Verlag, S. 165–178.

Spinoza, Baruch de (1966): *Die Ethik Schriften Briefe*. In: Bülow, Friedrich (Hrsg.). Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Strasser, Ursula (2003): Trauer versus Melancholie aus psychoanalytischer Sicht. In: Mauser, Wolfram; Pfeiffer, Joachim (Hrsg.): *Trauer*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 35–52.

Stenger, Ursula (2003): Bild-Erfahrungen. In: Ders.; Fröhlich, Volker (Hrsg.): *Das Unsichtbare sichtbar machen. Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten*. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 173–191.

Stojanov, Krassimir (2006): *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: VS Verlag.

Thompson, Christiane; Weiss, Gabriele (2008): Zur Widerständigkeit des Pädagogischen. Eine Skizze. In: Ders. (Hrsg.): *Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 7–20.

Tietze, Henry G. (1985): *Imagination und Symboldeutung*. Genf: Ariston Verlag.

Tschida, Susanne (2010): Rezension von: Pongratz, Ludwig A.: Bildung im Bermudadreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn: Schöningh. In: EWR 9 (2010), Nr. 4 (veröffentlicht am 10.08.2010), URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/978350676728.html> [letzter Zugriff 04.05.2020].

Unger, Roberto Mangabeira (1986): Leidenschaft. Ein Essay über Persönlichkeit. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Welter, Nicole (2007): Zum Verhältnis von Bild und Sprache. Eine Annäherung in erkenntnistheoretischer Perspektive. In: Friebertshäuser, Barbara; von Felden, Heide; Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag, S. 303–316.

Wigger, Lothar (2004): Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. Versuch einer Lagebeschreibung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 80, 4, S. 478–493.

Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 404–447.

Wimmer, Michael (2002): Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft. Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung. In: Lohmann, Ingrid; Rilling, Rainer (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen: Leske+Budrich, S. 45–68.

Wimmer, Michael (2005): Die überlebte Universität. Zeitgemäße Betrachtungen einer „unzeitgemäßen“ Institution. In: Liesner, Andrea; Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildung und Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld: transcript Verlag, S. 19–41.

Wimmer, Michael (2010): Lehren und Bildung. Anmerkungen zu einem problematischen Verhältnis. In: Pazzini, Karl-Josef; Schuller, Marianne; Ders. (Hrsg.): Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten. Bielefeld: transcript Verlag, S. 13–37.

Wischmann, Anke (2010): Adoleszenz – Bildung – Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung. Wiesbaden: VS Verlag.

Wlazny, Nina (2012): Rezension von: Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kolhammer. In: EWR 11 (2012), Nr. 4 (veröffentlicht am 02.08.2012), URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/978317021980.html> [letzter Zugriff 04.05.2020].

Wulftange, Gereon (2015): Fremdes – Angst – Begehren. Annäherungen an eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript Verlag.

Anhang | Verzeichnis

Anhang A: Kurzfassung | Abstract | 264

Anhang B: Abbildungsverzeichnis | 268

Anhang C: Kontrastfolien Collagen | 269

Anhang D: Eidesstattliche Versicherung | 284

Anhang A

Kurzfassung

Vor dem Hintergrund neoliberaler Verwertungslogik wird seit geraumer Zeit die Beschaffenheit von Bildungsprozessen auf ökonomisch-funktionalistischen Pragmatismus verkürzt und dem ambivalenten und prekären Charakter der Welt- und Selbsterschließung kaum noch Bedeutung beigemessen. In diesem Kontext untersucht die vorliegende Arbeit die Frage, was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein und welche Bedeutung der Verletzbarkeit in Bildungsprozessen zukommt. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Verletzbarkeit, als konstitutives Moment menschlichen Daseins, nicht ohne Bedeutung für die Prozesshaftigkeit von Bildung sein kann, wenn Bildung als ein spezifisches Moment von Person- und Subjektwerdung begriffen wird, in der sich das Verhältnis des Subjekts zu sich, zur Welt und zu anderen entscheidend verändert. Ausgangspunkt und Inspirationsquelle bilden zum einen die bildungstheoretischen Arbeiten Helmut Peukerts, der in seinen Schriften unentwegt insbesondere die Verletzbarkeit der Menschwerdung, die Anerkennung und Verantwortung für andere in den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellt. Und zum anderen wird Bezug genommen auf die poststrukturalistische Theoriearchitektur Judith Butlers, um durch ihre fortwährende kritische Analytik ambivalenter und paradoxaler Subjektformierung die unterschiedlichen Dimensionen und verschiedenen Facetten der Subjektbildung – insbesondere im Hinblick auf den Begriff der Verletzbarkeit – im Spannungsfeld gesellschaftlich-diskursiver Bedingungen in den Blick zu bekommen.

Als qualitatives Forschungsdesign wurde für die empirische Datengewinnung der Studie das Gestaltungsprinzip der Collage als Ausdrucksmittel biografischer Erfahrungen gewählt. Diese Entscheidung war mit dem Ziel verbunden, subjektive Deutungsmuster biografischer Selbst- und Welterfahrung über einen assoziativ-projektiven Zugang sichtbar zu machen und sie als Erkenntnisquelle für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen und insbesondere für die empirische Untersuchung von Bildungsprozessen zu erproben. Die Datenerhebung

wurde mit Jugendlichen im Rahmen einer vom Bundesministerium für Bildung und Forschung initiierten Bildungsmaßnahme durchgeführt. Zur methodischen Auswertung der Collagen wurde ein struktural-hermeneutischer Zugang gewählt, um die visuellen Darstellungen mit bildlichen und textuellen Elementen in ihrem semantischen Gehalt, in ihrer ikonischen und semiotischen Bedeutung, sinnverstehend erschließen zu können.

Zentrale Erkenntnisse des Forschungsvorhabens bestehen darin, dass sich das Moment der Verletzbarkeit als ein bedeutendes Moment im Kontext von (Subjekt-)Bildungsprozessen ausmachen lässt und dass die Berührung mit der Verletzbarkeit der eigenen Existenz durchaus als ein Anlass, als eine Herausforderung, für ein Bildungsprozessgeschehen verstanden werden kann. Darüber hinaus weisen die Erkenntnisse dieser Studie darauf hin, wie sehr die Verletzbarkeit im Kontext von (Subjekt-)Bildungsprozessen mit den diskursiven Bedingungen sozialer Anerkennung verschränkt ist. Damit verschiebt sich der Fokus auf die gesellschaftlichen, politischen und institutionellen Bedingungen. Die Forschungsergebnisse zeigen die Herausforderung und gleichzeitig die Notwendigkeit für pädagogisches Denken und Handeln, für ein bedrohtes Werden im Zeichen der Verletzbarkeit Verantwortung zu übernehmen und Bedingungen zu schaffen, die dieser prekären Welt- und Selbsterschließung Möglichkeitsräume eröffnen.

Abstract

The condition of educational processes, seen against the backdrop of neoliberal logic of exploitation, has for some time been reduced to economic-functionalist pragmatism and the ambivalent and precarious character of self- and world-development is hardly being attributed any importance. In this context, the present work examines the question of what it means to be a vulnerable human being and the significance of vulnerability in educational processes. It is assumed that vulnerability, as a constitutive moment of human existence, cannot be without significance for the processuality of education if education is understood as a specific aspect of becoming a person and a subject, in which the relationship of the subject to itself, to the world and to others changes decisively. Starting point and inspiration are, on the one hand, the educational-theoretical works of Helmut Peukert, who in his writings constantly focuses on the vulnerability of humanization, the recognition by and responsibility to others. On the other hand, reference is also made to Judith Butler's poststructuralist theoretical architecture in order to gain insights into the various dimensions and different facets of subject formation – especially with regard to the concept of vulnerability – in the field of tension of social-discursive conditions through her ongoing critical analysis of ambivalent and paradoxical subject formation.

The qualitative research design chosen for the empirical data collection of the study was an artistic and creative survey procedure, the design principle of the collage, as an expressive means of biographical experiences. This decision was made with the aim of making subjective patterns of interpretation of biographical self- and world experience visible through an associative-projective approach and testing them as a source of knowledge for educational questions and in particular for the empirical investigation of educational processes. The data collection was carried out with young people as part of an educational measure initiated by the Federal Ministry of Education and Research. For the methodical evaluation of the collages, a structural-hermeneutic approach was chosen in order to be able to extrapolate the meaning of

the visual representations with pictorial and textual elements in their semantic content and in their iconic and semiotic meaning.

Central findings of the research project are that the aspect of vulnerability can be identified as an important facet in the context of (subject)edu-cational processes and that the contact with the vulnerable dimension of one's own existence can indeed be understood as an occasion, a challenge, for an educational process. In addition the findings of this study show to what extent the vulnerable dimension in the context of (subject)edu-cational processes is intertwined with discursive terms of social recognition, thus shifting the focus to social, political and institutional conditions. Particularly against the backdrop of the economisation of education and neoliberal logic of exploitation, the findings of this study point out the challenge and simultaneously the necessity for pedagogical thinking and conduct, for a threatened becoming under the sign of vulnerability, to take responsibility and for creating conditions that open up spaces of possibilities for this precarious world- and self-development.

Anhang B

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 | Arbeitsbogen Gestaltungsauftrag Collage | 159

Abb. 2 | Collage 1 | „Das mutigste Mädchen der Welt“ – Melek | 165

Abb. 3 | Collage 2 | „Anfrage zum deutschen Pass“ – Josip | 182

Abb. 4 | Collage 3 | „Die Fuck It-Lösung“ – David | 197

Anhang C

Kontrastfolien Collagen⁸⁰

Kontrastfolie zur Collage „Das mutigste Mädchen der Welt“ | 165

Johanna S. (JS)

Die Collage wurde augenscheinlich von einem Mädchen erstellt. Sowohl die Farben, aber vor allem die ausgeschnittenen, schemenhaften Bilder von weiblichen Gesichtern oder Körpern lassen darauf schließen. Die Collage zeichnet sich durch eine relativ ausgeglichene Verwendung von Wort und Bild aus. Sowohl Wort als auch Bild stammen vollständig aus Zeitschriften. Die Schriften sind ausnahmslos schwarz, die Jugendliche scheint bei der Auswahl der Worte keinen gesonderten Wert auf Farbe – sondern vielmehr auf den Inhalt gelegt zu haben. Das wird insbesondere anhand des Schriftzuges „Problem Diagnose: Krebs“ erkennbar. Hier hat die Jugendliche jedes Wort offenbar aus einem anderen Zusammenhang geschnitten, um die Worte auf ihrer Collage zu einem neuen Sinn zusammenzufügen. Die Worte überlagern die farblich und semantisch düsterste linke Seite der Collage: Einen weinenden Smiley, ein Bild von einem Operationssaal auf dem eine Blutkonserve erkennbar ist und das Bild eines Mädchens, dass den Kopf in ihre Arme legt, so als würde sie weinen. Über diesem Teil der Collage hat die Jugendliche in großen Lettern „Gott sei dank“ ausgeschnitten – augenscheinlich als gesamtes aus einer einem Satz oder einer Überschrift einer Zeitschrift – nicht wie bei den Worten „Problem Diagnose: Krebs“ aus vielen verschiedenen Sätzen einer oder mehrerer Zeitschriften zusammengeklaut. Im mittleren Teil des Bildes lässt sich ein Bild eines Gesichts von der Seite erkennen. Die überwiegende Farbe ist orange-gelb mit Anteilen von Rosa. Obwohl das Gesicht nicht glücklich aussieht sind die Farben warm und hoffnungsvoll (wenn nicht sogar fröhlich), im Zweifel auch melancholisch. An den Rand dieses Bildes ist ein kleines Comic-Bild von einem roten Herzen mit muskulösen Armen geklebt, dass seine Kraft wie ein Body-

⁸⁰ Die in dieser Arbeit verwendeten Kontrastfolien liegen im Original vor und wurden keinerlei Korrekturen unterzogen.

Builder unter Beweis stellt. Über den beiden Bildern lässt sich lesen: „Musik hilft das Leben wieder anders zu sehen“. Auch diese Lettern scheinen aus ein und demselben Satz einer Zeitschrift zu bestehen. Thematisch hat sich die Stimmung von der linken Seite zur Mitte des Bildes gewandelt: Die traurige und ausweglose Stimmung der linken Seite ist nun einer vorsichtigen hoffnungsvollen Stimmung gewichen. Im rechten Teil des Bildes überlagert die eine Hälfte des Comic-Herzens mit den muskulösen Armen das Bild einer großen Sonnenblume. Über der Sonnenblume ist ein ausgeschnittener lächelnder Smiley und das in dicken Lettern geschriebene Wort „KRAFT“ zu sehen. Am unteren rechten Rand der Sonnenblume wurde die Silhouette eines Mädchenkopfes samt Oberkörper über einen Teil der Blume geklebt. Die Silhouette ist mit verschiedenen schwarz-, lila-, rosa und wenigen Gelbtönen ausgefüllt. Der Kopf des Mädchens ist leicht nach unten geneigt. Es wirkt dabei aber nicht unbedingt traurig, sondern vielmehr mysteriös, nicht von dieser Welt. Es steht im gefühlten Stimmungskontrast zu den freundlichen Farben der Sonnenblume, dem Witz des Herzens mit den muskulösen Armen, dem Smiley und der „KRAFT“. Auch zu diesem rechten Teil des Bildes hat sich im Vergleich zur Mitte wiederholt die Stimmung verschoben: Von vorsichtig hoffnungsvoll zu stolz, fröhlich, lebhaft. Unterschrieben ist das Bild mit dem ausgeschnittenen Satz „Das mutigste Mädchen der Welt“. Er beschreibt gut die Entwicklung, die auch das Bild Stimmungsmäßig durchmacht.

Die Collage zeichnet sich insbesondere durch das ständige hin und her von Verzweiflung und Hoffnung aus. In dieser einen Collage liegen vermutlich Monate zwischen Angst und Trotz, Lethargie und Energie. Die Jugendliche zeichnet in dieser Collage ein Bild von sich selbst – mal welches abstrakte Gefühl sie selbst zu sich hat, dann wieder mit aller Kraft realistisch. Ein Bild von einem sich in sich selbst verkriechen wollenden, weinenden, schwarz/weißen Mädchens und von einem OP-Saal aus der Perspektive eines Patienten geben Einblick in den Horror, die Angst und die Verzweiflung, die mit der Diagnose einhergingen. Der größere Teil der Collage besteht allerdings aus Bildern und Schriftzügen, die die Auseinandersetzung mit ihrer Rolle, vielleicht

einem neuen Ich zeigen. Die Jugendliche musste ein neues Gefühl zu einem Körper entwickeln, der sich gegen sie gewendet hat, ein Feind von innen. Eines der Bilder zeigt die Silhouette eines Mädchens, die von innen heraus zu leuchten scheint, aber auch viele dunkle Anteile hat. Ein weiteres Bild zeigt ein Mädchengesicht im Profil, sie sieht nachdenklich aus, vielleicht sogar traurig. Aber auch hier überwiegen helle, freundliche, sonnig-diesige Farben. Die Jugendliche weist den Rezipienten mit sehr deutlichen Mitteln auf ihre Gefühlswelt hin und darauf womit sie sich auseinandersetzt. Augenscheinlich hat sie wenig Scheu sich mit dem Thema zu befassen und es beim Namen zu nennen. Das Thema der Collage ist keinesfalls ein Geheimnis, sondern tatsächlich sogar in Worte gefasst. Dennoch benutzt die Jugendliche nicht ihre eigene Sprache und malt auch die Bilder nicht selbst. Einzig der Auszug „Problem Diagnose Krebs“ wurde aus unterschiedlichen Zusammenhängen heraus zusammengefügt. Alle anderen Sätze/Worte wurden als Ganze ausgeschnitten und verwendet. Vielmehr hat sie sich offenbar in bestimmten Formulierungen wiedergefunden, statt sie konkret ausgesucht zu haben. Dadurch lässt sie sich von Überschriften und Inhalten aus Zeitungsartikeln inspirieren. Das führt dazu, dass die Collage eine Vielfalt verschiedener Stimmungen abbildet: Angst, Mut, Hoffnung, Verzweiflung, Beruhigung. Bis auf den direkten Hinweis auf die Krankheit (und damit das Kernproblem) sind die Formulierungen hoffnungsvoll und motivierend, tatsächlich sogar etwas kitschig, plakativ. Dieser Eindruck entsteht vermutlich eben deshalb, weil die Sätze aus Zeitschriften stammen und nicht von ihr selbst formuliert wurden. Obwohl die Jugendliche also mit allen Mitteln auf das Kernthema hinweist und augenscheinlich offen mit ihren Gefühlen dazu umgeht, nutzt sie beinahe klischeehafte Phrasen und Bilder um ihre Gefühle darzustellen. Vielleicht lässt sich hierin doch eine Unsicherheit bezüglich ihrer Erkrankung und ihres Umgangs damit erkennen: Sie findet keine eigenen Worte dafür, sondern nutzt die Worte anderer, um der Beschreibung ihrer Gefühlswelt näher zu kommen.

Heidrun K. (HK)

Von links in einem leichten Bogen nach rechts beginnt die Collage mit dem s/w Ausschnitt von einem Haarschopf versenkt in auf Knien übereinandergelegte Arme. Dieser überlappt einen farbigen OP Bildausschnitt mit Apparaturen, Personen mit Haarschutz, Kanüle, Blutplasmabeutel – dominante Farben sind Grün und Rot. Mittig überdeckt ein verschwommenes, weibliches Linksprofil, von den Augen bis zum Hals, in zarten Farben, das OP Bild. Es folgt die Zeichnung eines roten Herzens mit Armen zum Bizeps angewinkelt, vor grünem Hintergrund sowie eine ¼ Seite große Sonnenblume. Das Herz verbindet und überlappt sowohl das weibliche Profil wie die Sonnenblume. Ein weibliches Scherenschnittprofil in unterschiedlichen rot/bordeaux Tönen mit schwarzem Gesicht bildet den rechten Rand und überdeckt einen Teil der Sonnenblumenblüte.

Über diesen Ausschnitten sind Textcollagen eingefügt:

Über dem Kopf auf den Knien und in den dem OP Ausschnitt hinein geht es um die Diagnose Krebs, untermauert durch ein schwarzes Smiley mit hängenden Mundwinkeln. Darüber die Worte „Gott sei Dank“. Mittig, über dem verschwommenen Profil folgt die Textcollage „Musik hilft das Leben wieder anders zu sehen“ und über der Sonnenblume befindet sich ein Smiley sowie in großen Buchstaben das Wort „Kraft“. Unterhalb der Fotoausschnitte im zweiten Drittel steht „DAS MUTIGSTE MÄDCHEN DER WELT“. Die Collage zeigt den Weg eines Mädchens von der Krebsdiagnose, konfrontiert mit dem Tod, ihrer Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung bis zur Operation. Ihr Leben hängt an einem seidenen Faden, Verletzlichkeit, Empfindsamkeit und Zartheit werden deutlich. Durch Musik, Emotionalität, findet sie wieder Kraft und Stärke für das Leben. Sie wächst über sich hinaus und kann sich anerkennen, dass sie mutig ist.

John W. (JW)

Hierbei handelt es sich meiner Einschätzung nach um eine biographische Collage. Bei der Gesamtbetrachtung bleiben anfangs die scheinbar aus Zeitung geschnittenen Worte: „Problem“, „Diagnose“ und „Krebs“ im Gedächtnis. Das, links in der ecke kauernde Mädchen,

direkt neben dem Bild von einem Operationssaal, der größte Schriftzug „Gott sei Dank“ und „Das mutigste Mädchen der Welt“ lassen mich auf eine Erfahrung mit der Krankheit schließen. Ich denke, dass die/der Jugendliche selbst, oder aber eine ihm/ihr nahestehendes Mädchen an Krebs erkrankt ist. Weiter sehe ich den Schriftzug „Musik hilft das Leben wieder anders zu sehen“ und „Kraft“; ich interpretiere, dass das *mutigste Mädchen der Welt* den Krebs bezwungen oder zumindest bekämpft (hat) und Kraft im Sinne von positiver Energie unter anderem aus der Musik schöpfen konnte. Die Abbildung der Sonnenblume sehe ich im Kontext als Symbol für lebensbejahende Einstellung und sonnige, positive Energie. Das mittlere Bild in Kombination mit dem „starken Herzen“ wirkt auf mich fast etwas esoterisch und ich vermute es soll eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Leben zeigen. Letztendlich unterstützt das mit Muskeln bepackte Herz die These der jungen, tapferen Kämpferin gegen die Krankheit. Beim zweiten Hinsehen entdecke ich die Smileys, welche sich von negativ zu positiv entwickeln und sehe im Zusammenhang mit den Bildern und Schriftzügen, die Collage als eine Art chronologische Beschreibung einer persönlichen Entwicklung. Links im Bild beginnt diese, meiner Einschätzung nach, mit der Diagnose und einer folgenden, lebensverneinenden Depression welche sich dann, auch mit Hilfe der Musik in ein positiveres, lebensbejahendes Stadium entwickelt. Der mittlere Teil der Collage zeigt sowohl den medizinischen, als auch den psychischen Kampf mit der Krankheit. Im rechten Teil der Collage wird der positive Einfluss oder die positive Energie im Allgemeinen gezeigt und rechts unten endet diese Entwicklung in dem Bild einer starken, energiegeladenen jungen Frau.

Kontrastfolie zur Collage „Anfrage zum deutschen Pass“ | 182

Johanna S. (JS)

Das Bild zeichnet sich durch überwiegend schriftlichen Ausdruck aus. Es scheint zwei Titel zu geben: „Kroatien“ und „2002“., wobei „Kroatien“ auf Grund der Farbe deutlicher heraussticht. Es könnte zudem sein, dass der/die Jugendliche ursprünglich vorhatte alle Jahreszahlen aus Zeitschriften zu schneiden, aber nur „2002“ gefunden

hat. Oder aber nicht die Geduld hatte alle weiteren Jahreszahlen in Zeitschriften zu suchen. Es könnte sein, dass die Entdeckung der Zahl „2002“ in einer der Zeitschriften den/die Jugendliche überhaupt erst darauf gebracht diese und keine andere Geschichte zu erzählen. Dabei hätte die Zahl als Trigger fungiert. Jedenfalls wurden sowohl „Kroatien“, als auch „2002“ im Gegensatz zu einem Großteil des restlichen Bildes aus einer Zeitschrift ausgeschnitten und nicht selbst geschrieben. Damit entsteht ein Zusammenhang mit dem von einer Hand gehaltenen Kreuz in der rechten unteren Ecke des Bildes: Die einzigen drei ausgeschnittenen Elemente auf dem Bild. Die Tatsache, dass das Bild hauptsächlich aus der eigenen Schrift besteht ist beinahe erstaunlich, da der/die Jugendliche der deutschen Orthographie nicht gänzlich sicher scheint. Dennoch wählt er/sie das geschriebene Wort als Ausdrucksmittel. Es könnte darauf hindeuten, dass der/die Jugendliche ganz präzise sein und die Wahrheit seiner/ihrer Aussage nicht der Waghheit einiger zufälliger und vielleicht nur bedingt passender Zeitungsausschnitte ausgeliefert sehen wollte. Interessanterweise ist auch seinem/ihrer schriftlichen Ausdruck inhaltlich keine eindeutige Bedeutung zuzuweisen. Er/sie hat ein Bild aus Schrift gemalt. Die Sätze sind inhaltlich chronologisch und optisch Treppenförmig aufgebaut – die Treppe beginnt am Ende der Erzählung und führt zum Beginn der Geschichte. Zentral unter der Schrift wurde ein schwarzes Kreuz gemalt. Es wurde nicht ausgemalt, sondern bleibt innen weiß wie das Papier. Es ist nicht ersichtlich, welche Bedeutung dem Kreuz zukommt. Es könnte für ein allgemeines Gefühl gegenüber Kroatien stehen – Angst, Not, Ungewissheit etc. Oder das Ereignis von 2012 „Fuhr ich mit dem Auto meines Bruders in eine Garage“ steht in irgendeiner Form mit dem Tod in Verbindung. Das Kreuz könnte auch als schlicht christliches Symbol gedeutet werden, ein Symbol des Glaubens, das für die Einheit zwischen Menschen oder zwischen dem Menschen und dem Himmel steht. Die/die Jugendliche könnte das Kreuz also auch als Zeichen der Hoffnung oder der Verbundenheit aufgemalt haben. Die Schwarze Farbe, mit der das Kreuz gemalt wurde lässt allerdings nicht direkt auf letzteres schließen. Ein weiteres Kreuz findet sich in der unteren rechten Ecke. Dieses Kreuz ist aus einer Zeitschrift ausgeschnitten worden. Es zeigt eine Hand, die ein Kreuz

vor einem Buch hält. Die Farben rot, schwarz und weiß dominieren das Bild. Es wirkt im Gesamten etwas gewalttätig - vielleicht sektenartig – obwohl das weiße Kreuz allein durchaus friedlich anmutet.

Im Gesamteindruck wirkt das Bild dunkel und schwer, obwohl es nicht überladen ist. Die Stimmung ist traurig und morbide. Es ist nicht erkennbar in welchem Zusammenhang die ersten drei Sätze zum vierten Satz stehen und weiterhin nicht eindeutig, ob die Zeichnung die Sätze thematisch überlagert oder andersherum. Trotz der sehr begrenzten Bildmittel wirkt die Collage äußerst persönlich. Für den Rezipienten hat sie sogar etwas Verstörendes, Geheimnisvolles: Die Dominanz der Farbe Schwarz, die Kreuze, die Bildaufteilung. Als wäre der/die Jugendliche nicht bei Sinnen gewesen, als die Collage erstellt wurde. Die Verwendung der eigenen Schrift gibt der Collage einen sehr privaten Anstrich, beinahe so, als würde man im Tagebuch des/der Jugendlichen lesen – das er/sie in Geheimsprache geschrieben hat. Das ist insbesondere deshalb seltsam, weil der/die Jugendliche auf den ersten Blick einfach bloß Ereignisse auflistet und diese sogar chronologisch ordnet. Das beklemmende Gefühl resultiert wohl vor allem aus den gewählten Ereignissen und aus dem letzten Satz „Fuhr ich mit dem Auto meines Bruders in einer Garage“. Für den Rezipienten ist in keiner Weise ersichtlich, wie dieses letzte Ereignis mit den vorher geschilderten Ereignissen zusammenhängt. Ist das Ereignis ein fröhliches, ein schreckliches? Führt es die Ereigniskette fort? Wenn ja in wiefern? Der/die Jugendliche hat in dieser Collage vielleicht seine/ihre Suche nach einer Heimat Ausdruck verliehen. Obwohl die Suche nach einem Ort, an dem er/sie bleiben kann und willkommen ist, sicher schmerzhaft und mit vielen Hochs und Tiefs, Hoffnungen und Erschütterungen verbunden war, verpackt er/sie den gesamten Prozess in Jahreszahlen. In einer Zeit, in der er/sie vermutlich nirgendwo wirklich zu Hause war, in ständiger Sorge zurück in sein/ihr Heimatland gehen zu müssen und die Ängste seiner/ihrer Eltern gespürt haben muss...hing alles von Zahlen ab, von ausgefüllten Formularen, davon Termine einzuhalten...von deutscher Bürokratie. Die Daten, die er in der Collage angegeben hat, sind vermutlich Daten, die seine Familie ständig angeben musste, wenn es um seinen Aufenthaltsstatus geht und ging.

Sie haben eine sehr besondere Bedeutung für den Jugendlichen. Von ihnen hing alles ab. Ungeklärt bleibt weiterhin der Zusammenhang zum letzten Satz. Wie hängt das Auto seines Bruders oder eine Garage mit seiner Suche nach einem zu Hause zusammen? Ist es eine eigene Garage seines eigenen Zuhauses? Wurde er am Steuer erwischt ohne Führerschein? Die Kreuze und die düstere Farbe lassen ungutes erahnen.

Die Collage ist im Jahr 2014 entstanden. Schon zwei Jahre sind vergangen seitdem letzten vom Jugendlichen beschriebenen Ereignis. Was ist in diesen Jahren geschehen? Ist er schließlich angekommen? Ist die Zeit, die er beschreibt und mit schwarzer Farbe und Kreuzen versieht vielleicht vorbei? Eben diese zu Teilen unzusammenhängende Auswahl, die pragmatische Auflistung von Ereignissen, die vermutlich eigentlich enorm emotional aufgeladen sind, lassen diese Collage äußerst intim wirken. Wir erfahren die für ihn wichtigsten Fakten über sein Leben – wir kennen aber nicht deren Bedeutung.

Heidrun K. (HK)

Oben mittig befindet sich ein Bildausschnitt der Jahreszahl 2002 in schwarzen Ziffern. Darunter steht handschriftlich in schwarz ein Satz. Es folgen noch drei weitere Jahreszahlen, 2009, 2011 und 2012 unter denen ebenfalls jeweils ein Satz steht. Der handgeschriebene Text dehnt sich mit jeder Zahl und jedem Satz weiter nach links aus und nimmt $\frac{1}{4}$ des Blattes ein. Unter dem Text in die Mitte des Blattes sind mit schwarzem Stift die Umrisse eines ca. 5 cm großen Kreuzes gezeichnet. Ganz unten in der rechten Ecke befindet sich ein ovaler, ca. 5 cm großer Fotoausschnitt. Vor schwarzem Hintergrund ist im oberen Drittel ein rotes Buch zusehen, vor das eine Hand ein weißes Kreuz hält.

Die Collage setzt sich aus schwarzem handschriftlichem Text, einem gemalten schwarzen Kreuzumriss sowie einem 4c Bildausschnitt in den Farben Weiß, Rot, Schwarz zusammen und bedecken ca. $\frac{1}{3}$ des Blattes, $\frac{2}{3}$ sind weißes Papier. Die drei Elemente berühren sich nicht, dennoch scheinen Text und Kreuzumriss zusammen zu gehören. Der farbige Teil wirkt wie abgespalten. Die vier ausgewählten Jahreszahlen und kurzen dazugehörigen Sätze berichten über die vermutlich

wichtigsten Stationen des Künstlers in den letzten Jahren. Der knappe Text umreißt ein Leben von 2002 – 2012 und zeigt, dass sich nach der Flucht aus Kroatien die Hoffnung auf den Erhalt eines deutschen Passes konzentriert. Der letzte Satz nimmt den meisten Platz ein, breitet sich wie ein Fundament aus. Der Bruder, Synonym für Familie, das Auto für Besitz, könnten für Lebensumstände stehen. Der Glaube symbolisiert als Kreuzumriss in schwarz/weiß in zentraler Position, scheint jedoch sehr fragmentarisch. Im Gegensatz dazu befindet sich der lebendige/farbige Glaube/Religion isoliert in der untersten rechten Ecke. Der Glaube oder das Urvertrauen, die einst wahrscheinlich stark waren, wurden durch Kriegstrauma, Flucht usw. sowie der Angst nicht in Deutschland bleiben zu dürfen, massiv verletzt und abgespalten.

John W. (JW)

Bei dieser Collage handelt es sich meiner Einschätzung nach um eine biographische Arbeit. Als erstes besticht optisch, das mittig positionierte schwarze Kreuz. Die chronologische, mit Jahreszahlen versehene Aufzählung von Ereignissen schließen eine Zukunftsvision aus. Auf mich wirkt es so als wenn, ein/eine Jugendliche/r die Aufgaben bekommen hat biographisch, subjektiv bedeutende Ereignisse zu benennen und mit Zeichnung oder Ausschnitten darzustellen. Die ersten wichtigsten chronologischen Ereignisse sind in diesem Fall die Immigration nach Deutschland mit der zentralen Rolle im Erhalt des deutschen Passes. Scheinbar plötzlich ändert sich das Thema der bis dahin zusammenhängenden Ereignisse drastisch. „2012 fuhr ich mit dem Auto meines Bruders in eine Garage“ passt auf den ersten Blick nicht in die Reihe. Ich interpretiere einen Autounfall in dem Satz. Der Satz ist aber im generellen für mich etwas unbefriedigend, weil zu undeutlich um eine klare Interpretation auf den Satz stützen zu können. Mein Gefühl ist, gestützt durch das präsenste schwarze Kreuz und dem letzten beschriebenen Ereignis, dass bei diesem Unfall Jemand ums Leben kam. Dann erst bemerke ich den Schriftzug „Kroatien“ und die religiöse Abbildung unten rechts. Im Vergleich zu „dem mutigsten Mädchen der Welt“ ist diese Collage für mich sehr viel weniger eindeutig zu verstehen. Ich interpretiere diese Geschichte als eine autobiographische Beschreibung aufeinanderfolgender Ereignisse aus

dem Leben des/der Jugendlichen selbst. Der erste Teil mit dem Fokus auf den Erhalt des deutschen Passes ist recht eindeutig zu verstehen.

Das letzte beschriebene Ereignis setze ich in Bezug zu dem schwarzen Kreuz, welches für mich im Kontext den Tod symbolisieren soll. Die religiöse Abbildung unten rechts verstehe ich als Flucht oder Hilfesuchung in der Religion. Es ist möglich, dass auch diese Collage die Geschichte einer persönlichen Entwicklung erzählt, wenn auch vielleicht nicht unbedingt so geplant. Beginnend mit der Immigration und dem Fokus auf den deutschen Pass, dann gefolgt von der Freude über die Zusage, eine Art Erlösung nach jahrelangem Warten und schließlich der Schmerz über den Verlust eines Menschen. Letztendlich endet die Entwicklung in Auseinandersetzung mit der Religion. Außerdem sehe ich in der Collage die Schuld. Es wäre möglich, dass der tödliche Unfall vom Jugendlichen selbst verursacht wurde und dieser Hoffnung in der Religion findet. Graphisch unterstützt die Anordnung aller Komponenten meine Vorstellungen. Ganz oben steht der Schriftzug „Kroatien“ über die Ereignisse im oberen Bereich bis zum Tod und schließlich in die Religion.

Kontrastfolie zur Collage „Die Fuck It-Lösung“ | 197

Johanna S. (JS)

Die Collage besteht ausschließlich aus ausgeschnittenen Elementen, die außerdem untereinander nicht miteinander verbunden sind. Jedes Element steht für sich allein. Auf der linken Seite ist eine schwarz/weiß Fotografie eines Mannes zu sehen, der an einem Wagen lehnt, einen Zylinder trägt und einen Fußball in der Hand hält. Vermutlich handelt es sich dabei um einen Fußballprofi, jedenfalls aber um jemanden, der einen gewissen Status besitzt. Direkt neben dem Bild des Mannes befindet sich ein weiteres großes Bild einer Fontaine vor einem Himmel. Quer über dem Bild steht „Und alle fünf Minuten so Pfffft!“. Tatsächlich ist die Fontaine auf dem Bild nur zu erahnen, so dass es dem Jugendlichen vermutlich vornehmlich um das Geschriebene geht. Über dem Bild sind zwei kleinere Fotografien von einem Hamburger und einer kleinen Portion Pommes zu sehen. Sowohl das Bild von

Burger und Pommes, als auch das Foto der Fontaine mit dem Schriftzug stehen inhaltlich im Gegensatz zu dem Bild von dem Mann am Auto. Während eben dieser Mann seinen beruflichen Erfolg und seinen sozialen Status zur Schau stellt, sind die beiden anderen Ausschnitte eher ein Zeichen für Lethargie: Ungesunde Ernährung und ein „Pffft!“, das für ein Gefühl der Gleichgültigkeit stehen könnte.

In der oberen rechten Ecke wurde ein Ausschnitt aus einer Serie oder einem Film aufgeklebt, in dem ein Mann einem anderen ein Gewehr vor die Brust hält. Der bedrohte breitet beschwichtigend seine Arme aus. Unter dem Standbild hat der Jugendliche einen Schriftzug aufgeklebt: „In die Zukunft oder Endstation“ steht dort. Selbstverständlich ist nicht eindeutig, was die Konstellation aussagen soll, möchte man die beiden Bilder aber im Zusammenhang zum Rest der Collage deuten kann man annehmen, dass das zielende Gewehr so etwas wie die sprichwörtliche „Pistole auf der Brust“ bedeuten mag. Mit dem darunterliegenden Schriftzug wird das Gefühl an einem Wendepunkt zu stehen und eine Entscheidung treffen zu müssen weiter visualisiert: Leben oder Sterben, Hop oder Top, jetzt oder nie. Auf halber Höhe der rechten Seite ist das Bild eines Buches mit dem Titel „Die Fuck-It-Lösung“ zu sehen. Am unteren linken Rand wurde eine Zeichnung ausgeschnitten, auf der ein Mann mit einer Marshmallow-Tüte im Arm und einer Sonnenbrille auf der Nase in einem Sessel sitzt. Zu seinen Füßen liegt (vermutlich schlafend) eine weitere Figur in einem schwarzen Ganzkörperanzug. Auch diese Elemente könnten gemeinsam stehen für das Gefühl ‚Abzuhängen‘, ‚Nichts zu tun‘ oder ‚auf alles zu scheißen‘. Fuck-It eben. Insgesamt zeichnet sich das Bild in meinen Augen im Vergleich zu den anderen Bildern durch seine Mutlosigkeit und Verdrossenheit aus. Es skizziert ein Bild, in dem der Jugendliche seine Möglichkeiten in Form von Medienidolen ständig vor Augen hat, unter großem Druck steht die eigenen Träume zu realisieren (die vielleicht noch nicht einmal definiert sind) und dennoch das Gefühl hat, ohnehin nur passiv und als Konsument an seiner Lebensplanung teilhaben zu können.

Die Collage stellt überwiegend bildlich einen Blick auf die Gegenwart und eine erwartete Zukunft dar. Das Foto eines Fußballers steht für eine Lebensweise und einen Grad an Erfolg, die für den Jugendlichen offen-

bar erstrebenswert erscheinen. Diesen Status zu erreichen scheint für den Jugendlichen allerdings unrealistisch zu sein. Seine Lebenswelt wird durch Burger und Pommes dargestellt und durch den Schriftzug „Und alle 5 Minuten so Pffft!“ . Vermutlich soll beides für ein Gefühl der Gleichgültigkeit stehen, sowohl der auf intellektueller als auch der gesundheitlicher (also physischen) Ebene. Gleichzeitig erzählen die ausgeschnittenen Bilder und auch der Schriftzug „in die Zukunft oder Endstation“ aber auch von großem Druck, von der sprichwörtlichen (und hier visualisierten) Pistole auf der Brust und der Angst den falschen Weg einzuschlagen: Triff jetzt die richtige Entscheidung, oder du wirst es dein Leben lang bereuen. Die „Fuck-It Lösung“ ergibt sich vermutlich aus Trotz auf schier unmögliche Forderungen. Die Angst zu scheitern ist hier wohl größer, als die Hoffnung, etwas erreichen zu können. Würden die Bilder in Worte übersetzt stünde dort wohl: „Man sagt mir, dass ich alles erreichen kann, was ich nur will. Aber niemand sagt mir wie“ .

Heidrun K. (HK)

Beschreibung:

Links: Rechteckiger s/w Bildausschnitt zeigt lächelnden, jungen Mann – ca. Mitte/Ende Zwanzig - mit Schnurbart, Zylinder auf dem Kopf, weißem Polohemd, dunkler Jacke, Jeans mit Gürtel, Turnschuhen, Fußball unter dem rechten Arm, linke Hand liegt auf dem linken Oberschenkel. Der Mann sitzt seitlich vorne rechts auf der Motorhaube eines sportlich anmutenden Wagens. Lichteinfall/Sonne von links. Im Hintergrund sind Teile eines Laubbaumes zu sehen, ein Stück schmaler, hoher Mauer, oben eine Art alter Straßenlaterne.

Mitte: nebeneinander zwei farbige etwa gleich große Fotoausschnitte mit Essen. Links: Seitenansicht eines „Burgers“ (Brötchen mit Salat, Fleisch, Tomate, Zwiebel) auf blau/rot linksgestreifte Serviette mit blauen Sternen. Rechts: Ansicht von oben auf eine Ecke des Burgers mit Serviette und als Mittelpunkt einige angehäuften Pommes Frites.

Zweites und drittes Viertel: 4c Bildausschnitt zeigt weiß-graue Schwaden, im rechten unteren Teil werden grau-blauer Himmel und grüne Bäume sichtbar. Ausschnitt ist handschriftlich mit Text in Druckbuchstaben in roter Farbe beschrieben. Zwei Zeilen waagrecht mit den

Worten: „Und alle“, darunter: „5 Minuten so“. Die Lautbuchstabenfolge „Pfffft“ steigt von unten links in einem steilen Halbbogen nach oben rechts an und endet mit einem Ausrufungszeichen.

Rechts, erstes Drittel: Kleiner 4c Fotoausschnitt ganz rechts in der Ecke des Blattes: Mann mit Gewehr zielt frontal auf unbewaffneten Mann, der beide Arme seitlich von sich streckt. Darunter befindet sich ein Ausschnitt mit gedrucktem, gelbem Text „in die Zukunft oder Endstation“. Zweites Drittel: Ausschnitt eines roten Buchcovers mit weißem Titel in Druckbuchstaben: „DIE FUCK IT- LÖSUNG“, Untertitel „Der praktische Weg zu innerer Freiheit“ darunter der schwarze Scherenschnitt eines Menschen im Lotussitz. Drittes Drittel: Collage aus zwei gezeichneten, comicartigen Figuren/Personen, versehen mit ausgeschnittenen Accessoires: eine Figur breitbeinig auf Stuhl sitzend mit aufgesetzter Sonnenbrille, Marshmallow Tüte vor der Brust in den Armen haltend, Bildausschnitt eines Rucksacks befindet sich links vom Stuhl. Zu Füßen liegt die schwarz gekleidete Figur deren Kopf bis in den Mittelteil der Collage ragt, eine ausgeschnittene Kamera mit rotem Objektiv liegt in Bauchhöhe. Viertes Viertel: Weiß, nur ein Teil der rechten unteren Collage erstreckt sich bis in dieses Viertel, der illustrierte Kopf einer liegenden Person mit geschlossenen Augen und schwarzer Kapuze.

Bedeutung:

Linker Teil: Ein Ausschnitt, ungeteilt in s/w. Wunsch/Traum/Zukunft: Zufriedenheit, Wohlstand, Sonnenseite des Lebens, Statussymbole, ohne Text bzw. Erläuterungen (Wunschbild – ohne Worte).

Mittelteil/Zentrum: Drei Ausschnitte in 4/c. Dominiert von Bedrohung im Fünfminuten Takt. Handschriftlicher Text offenbart die Emotionalität und Lebensbedrohung durch die Wort- und Lautwahl sowie die Signalwirkung der Farbe Rot auf vor dem Hintergrund der Rauchschwaden von Gewehren, Kanonen, Bomben. Über allem steht Hunger bzw. der Wunsch nach Essen/ Nahrung.

Rechter Teil: Neun kleinteilige Bildausschnitte in 4c. Differenzierte Darstellung der Verletzungen des Seins/der Seele. Leben oder Sterben, direkte Todesdrohung, Erschießung und Gewissenskonflikt. Innere Fluchtmöglichkeit durch Abspaltung. Die äußere Hülle, der Über-

lebende sieht durch die getönte Brille und hält das Essen oder Sinnbild für den Westen/ Amerika, fest im Arm. Die verletzte innere Person jedoch ist schwarz und schläft zu seinen Füßen mit der Kamera, die alles gesehen und dokumentiert hat.

John W. (JW)

Hierbei handelt es sich meiner Einschätzung nach um die Einzige der drei Collagen, welche eine Zukunftsvision zeigt. Als erstes sticht der rote Schriftzug „Und alle 5 Minuten so Pffft!“ ins Auge, wobei sich mir im ersten Moment keinen Sinn daraus ergibt. Dann sehe ich den Mann mit Fußball auf einem Sportwagen thronen. Außerdem Fastfood, „in die Zukunft oder Endstation“ Schriftzug, sowie den Buchtitel „die Fuck it Lösung“. Rechts sehe ich einen Mann mit Marshmallows im Sessel sitzen und am Ende bemerke ich den liegenden Menschen und das kleine Bild oben rechts welches einen Mann zeigt, welcher einen Anderen mit einem Gewehr bedroht. Auch wenn der Zusammenhang der unterschiedlichen Abbildungen und Wörtern nicht auf den ersten Blick eindeutig ist, finde ich für mich recht schnell eine Erklärung. Ich denke diese Collage zeigt eine negative Zukunftsvision welche mich vom Gefühl her stark an den Film ‚Idiocracy‘ erinnert in dem eine düstere Zukunft voller statusfixierter Idioten albern dargestellt wird. Ich sehe in der Collage quasi die Befürchtung der menschlichen Entwicklung in eine Gesellschaft bestimmt von Status und der dazugehörigen Symbole, einer „Fuck It“ Einstellung im Hinblick auf andere Menschen, die Gesundheit und Umwelt.

Der Mann links im Bild setzt für mich den Fokus auf Statussymbole in dem er lässig auf einem auffälligen Sportwagen sitzt. Gleichzeitig hält er dabei einen Fußball, welcher als das Symbol für Massenbelustigung im Sinne von ‚Brot und Spielen‘ interpretiert werden kann.

Auf dem mittleren Bild mit dem roten Schriftzug sehe ich Abgase in die Luft bzw. Natur strömen – und zwar im 5 Minuten Takt. Fastfood kann für mangelndes Interesse an Gesundheit stehen und symbolisiert gleichzeitig wie kaum etwas anderes den amerikanischen Lifestyle der wiederum von Maßlosigkeit und Verschwendung geprägt ist. Die Frage „in die Zukunft oder Endstation“ sowie die „Fuck It-Lösung“ bestärken mich weiter in meinem Verständnis. Auch das Bild mit der Waffen-

gewalt lässt sich in diesem Zusammenhang recht gut einordnen und darf in der negativen Zukunftsversion einer maßlosen Konsumgesellschaft nicht fehlen. Das recht des Stärkeren ist in solch einer Gesellschaftsvision entscheidend. Auch der Marshmallow Mann im Sessel steht für mich in diesem Kontext als Symbol für Faulheit und Völlerei. Interessant ist der auf dem Boden liegende Mensch. Da er dem Marshmallow Mann quasi zu Füßen liegt interpretiere ich ihn als Symbol für die Verlierer dieses Systems. Sprichwörtlich und bildlich liegt die Person zu Füßen. Es herrscht eine soziale Ungleichheit zwischen Ihnen. Zusammenfassend interpretiere ich diese Collage als eine negative Zukunftsvision gesteuert von Attributen wie Status und Gewalt einhergehend mit gleichgültigen Menschen ihrer Gesundheit, der Umwelt und Mitmenschen gegenüber.

Anhang D

Eidesstattliche Versicherung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Dissertationsschrift selbst verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Weiter versichere ich, dass ich keine kommerzielle Promotionsberatung in Anspruch genommen habe, noch wurde die Arbeit zu einem früheren Zeitpunkt zu einem Promotionsverfahren zugelassen oder als ungenügend beurteilt.

Hamburg, den _____ Unterschrift _____