

Maike Aden

Jenseits des Macht- und Zwangscharakters der Sprache

Das subversive Potenzial des Graphierens

Überarbeitete Version des Texts: Das künstlerisch-ästhetische Forschungsalbum. In: Georg Peez (Hg.): Ästhetische Urteile bilden, München 2015

1 Die Verwechslung von Bildung und Verhaltensmanagement

Man kann es schon fast nicht mehr hören, das Klagelied über die derzeitige Situation der schulischen Bildung. Seit Jahren liegt es uns nun schon in den Ohren, die Beschwörung der Bildungsmisere durch sogenannte evidenzbasierte und outcomeorientierte Bildungskonzepte. Genützt hat das nichts. Wer nicht ewiger Nörgler oder Hofnarr genannt werden will, hält daher den Mund. Das allmähliche Verstummen der Debatte macht die Sache natürlich nicht besser. Im Gegenteil, das achselzuckende Hinnehmen der Misere schafft sie schließlich nicht aus der Welt. Aber wer will sich schon permanent aufregen oder Konflikte aufbürden. So ist die umfassend organisierte Umbildung – oder sollte man lieber Unbildung sagen? – des Systems uns mittlerweile so sehr in Fleisch und Blut übergegangen, dass die Idee, Lernen sei ein kumulativ fortschreitender Prozess, der bis ins kleinste Detail geplant und auf allen Ebenen permanent kontrolliert gehört, wie ein Naturgesetz akzeptiert wird. Dass Bildung etwas anderes ist, als das Verhaltensmanagement eines hyperoptimierten Menschen, der möglichst effizient und selbstreguliert die Anhäufung kontextfreier Informationen organisiert, wissen eigentlich all jene, denen die kleineren und größeren Menschen verantwortet sind. Aber wer sie täglich nach Guten und Schlechten sortieren muss, findet in Standardisierungen, Normierungen, Kontrollen ein vermeintlich zuverlässiges und nüchternes Referenzsystem und nimmt dafür die Einschränkung seiner Freiheit scheinbar gerne in Kauf. So ist das technisch Machbare mittlerweile zum Supplement jener Bildungsprozesse geworden, die auch etwas mit der emotionalen und leiblichen Persönlichkeit zu tun hätten. Sorglos werden die dem ökonomischen Feld des Wettbewerbs entlehnten Be-

griffe wie Qualitätssicherung, Benchmarking Schlüsselqualifikationen, Credit Points, Angebotsprofile, outputorientierte Angebotsketten, effiziente Kontrollen, Marktchancen etc. benutzt. So schreitet, wie Marianne Gronemeyer feststellt, "die Maschinierung des Lernens [...] voran und wie bei aller Maschinierung ist die Besonderheit, der Einzelfall, die Singularität ein Störelement. Vereinheitlichung und Wiederholbarkeit sind die Prinzipien maschinellen Funktionierens" (Gronemeyer 2012, o.S.)

1.1 Routinen aufbrechen

Persönlichkeitsbildung ist bekanntlich nur zu einem sehr geringen Teil das Produkt von Bekehrung und Belehrung, sondern vollzieht sich vor allem als Erfahrung. Und zwar, selbst wenn das niemand gerne hört, als Erfahrung, an der kein Lehrer einen Anteil hat. Oft geschieht Erfahrung einfach so. Ganz ohne unseren Willen, quasi als Widerfahrnis. Zu einem großen Teil ist sie von Alltagswissen, und -bildern bestimmt, die in allen gesellschaftlichen Lebenslagen auf uns einfallen und oft nahezu unbemerkt Einfluss auf unsere Meinungen und Einstellung nehmen. Neue Erfahrungen treffen immer auf selektiv abgespeicherten alte Erinnerungen, Anschauungen und Kenntnisse und werden oft nur dann akzeptiert und integriert, wenn sie den vorherigen Erfahrungen nicht komplett zuwiderlaufen. Manchmal passiert es aber, dass sie sie differenzieren, stören oder sogar umbilden. Das ist häufig ein eher schmerzhafter und langwieriger Prozess, "weil wir uns eigentlich im Gedachten wohlfühlen", wie Käthe Meyer-Drawe es so treffend ausdrückt. Wahrnehmungen, die unser angesammeltes Wissen stören, werden daher oft reflexhaft weggewischt, weil "das Vertraute seinen Dienst versagt und das Neue noch nicht zur Verfügung steht" (Meyer-Drawe 2008, 19).

Leichter werden seltsame, befremdliche und eigenartige Erfahrungen mit und vor Bildern bejaht, oft sogar genossen. Dann eröffnen sich neue Perspektiven. Das kann vor und mit Bildern der Kunst passieren, der Alltagsmedien oder auch der Natur. Die Aufmerksamkeit kann sich von verfestigten Wahrnehmungs- und Denkroutinen lösen, wenn erst einmal keine praktischen Konsequenzen drohen und das ohne Notwendigkeit und Grund geschieht. Im freien Spiel lassen sich kreative und kritische Bewegung weg von den normierenden Konventionen, Verblendungen und Bevormundungen hin zu selbstbestimmten Möglichkeiten viel besser erproben, als wenn die praktische Umsetzung zur Debatte steht. Dermaßen entlastet kann man die nützlichen und sicheren Trampelpfade

quasi im "Als ob" verlassen, auch wenn man im Vorhinein gar nicht weiß, wohin das führt. Denn Bilder gehorchen einer ganz eigenen Logik und entziehen sich der didaktischen Funktionalisierung. Mehr noch: die Auseinandersetzung mit Bildern hinterlässt immer offene Enden.

1.2 ... im Getriebe des Schulapparats?

Es leuchtet ein, dass es bei der Bilderfahrung nicht wichtig ist, dass oder was jemand sieht, sondern was er oder sie damit verbindet, also welche Rückwendung das Wahrgenommene auf die subjektive Vorstellungs-, Wissens- und Empfindungswelt nimmt. Mit Juliane Rebentisch lässt sich die Bilderfahrung als Geschehen fassen, bei dem die Bilder nicht einfach Botschaften aussenden, "wie es ein ästhetisch stumpfes Missverständnis zeitgenössischer Kunst will. Vielmehr wird an ihnen das erfahrende Subjekt mit den eigenen sozialen und kulturellen Hintergrundannahmen konfrontiert. Es kommt, wenn man so will, zu einem Eingedenken der Gesellschaft im Subjekt" (Rebentisch, 2006, o.S.), vorausgesetzt, so möchte ich hinzufügen, es gibt Momente des Nachdenkens darüber.

Bilderfahrung als Motor für Momente des Reflektierens zu nutzen, bedeutet vor allem, die Ereignishaftigkeit der Bildwahrnehmung zu berücksichtigen. Dazu gehört es, jene fruchtbaren Momente aufzugreifen, in denen Fragen, Ideen und Hypothesen über das Gemachtsein und die Wirkungsweisen eines Bildes formuliert werden, um sie produktiv zu machen für die Erkundung dessen, was noch nicht begriffen und verstanden ist. Zumeist ist das ein Prozess, dessen Verlauf von Vermutungen, Widerständen, Erkundungen, Untersuchungen, Schwierigkeiten, Beobachtungen, Deutungen, Analysen, Einsichten, Abwehrhaltungen, neuen Fragen und so weiter getragen wird.

Manche Kunstpädagogen versuchen darum, solche Bilderfahrungsprozesse als ästhetische Forschungsprozesse zu fassen. Im unterrichtlichen Kontext mag das sinnvoll erscheinen, weil es erlaubt, die Diffusität, Offenheit und Dynamik eines hochkomplexen Sinn- und Wissensbildungsprozesses auf etwas Systematisches hin zu strukturieren. Die Gefahr ist allerdings groß, dass damit das oben herausgestellte subversive Potenzial gerade jener Aneignungs- und Artikulationsprozesse eingeebnet wird, die mit ganz eigenartigen Vorgehensweisen und unverständlichen Deutungen einhergehen und die eventuell völlig unzusammenhängend und unvollständig bleiben.

Ob die Schule der richtige Ort ist, die Erweiterung von Möglichkeiten zum Ausfindigmachen von Freiheitsmomenten gegenüber den Alltagsdiktaten bereitzustellen, kann ich nicht endgültig beantworten. Ich habe aber große Zweifel, ob sie tatsächlich so viele Formen, Sprachen und Situationen zulassen kann, wie es Fragen, Interessen und Begierden gibt. Ich bin skeptisch, ob die hier herrschenden Bedingungen dahingehend überschritten werden können, dass unverfügbare Prozesse zugelassen werden, die sich der gesicherten Kommunikation, des sinnvollen Verstehens und der habbaren Erkenntnis widersetzen. Dazu müsste die Schule z.B. zulassen, dass wenigstens phasenweise kein Zeitregime vorgibt, wie lange die Beschäftigung dauern darf. Dass keine Ausrichtung auf ein Ziel verfolgt werden muss, sondern dass es um die Suche nach einem Ziel geht, das es noch gar nicht gibt. Dass keine vergleichbaren Ergebnisse entstehen müssen, sondern unvergleichliche Besonderheit und radikale Vielfalt akzeptiert wird. Dass es nicht darum geht, das gewonnene Wissen zu fixieren und zu fetischisieren, sondern allein darum, so tief wie irgend möglich von etwas zu wissen. Dass es um lebensweltlichen Sinn geht, aber nicht gleich um lebensweltliche Umsetzbarkeit. Kurz: Dass die Schule ein Hort für Eigensinnigkeit und Widerständigkeit würde, das sich auch einmal gegen das Gesellschaftliche im Subjekt richten darf.

Vielleicht muss die Realisierung einer so verstandenen kreativen Entfaltung innerhalb der schulischen Regulationsstrukturen ein schönes, aber unerfüllbares Ideal bleiben. Zwischen Wunsch und Wirklichkeit, Menschen durch Schulunterricht zu kritischen und selbstbewussten Menschen zu erziehen, wird immer eine riesige Lücke klaffen, solange der Bildungsauftrag der Schule die Sortierung der Menschen nach Erfolgreichen und Versagern gemäß der Gaußschen Kurve der Normalverteilung bleibt. Denn solange haben Schülerinnen und Schüler immer auch zu lernen, sich am Allgemeinen und Vorgegebenen zu messen, andere aus dem Feld zu konkurrieren und Sieger zu sein, statt ganz einfach nur persönliche Einsichten und Erkenntnisse für sich selbst zu gewinnen.

Vielleicht sollten wir das schulische System und seine Möglichkeiten nicht überzustrapazieren. Vielleicht sollten wir der Tatsache ins Auge blicken, dass die schulische Aufgabe eine andere ist, als wahre Persönlichkeitsbildung in ihr auf das Gesellschaftliche und Messbare ausgerichtete Lernprogramm zu integrieren. Vielleicht sollten wir derart ambitionierte und risikoreiche Vorhaben tatsächlich denjenigen zu überlassen, die sich entschieden haben, die dafür erforderliche Freiheit

und Freigesetztheit zu mit allen Konsequenzen zu leben: den Künstlerinnen und Künstlern.

Was aber bleibt in der Schule zu tun, die so schnell nicht abgeschafft werden wird – was vielleicht auch ganz gut ist? Funktionalistische Lernprogramme mit herstellbaren und beherrschbaren Anforderungssituationen, die – wie eingangs beschrieben – der Aneignung und Abfrage vermeintlich sicheren und wiederholbaren Wissens über Gegenstände und Personen dienen? Die Hauptaufgabe der Schule hätte sich damit auf die Vermittlung von Instrumenten und Techniken engen, die aufgebaut, erlernt, geübt und gefördert werden können und die sich durch Zensur und Zeugnis nachweisen lassen.

Das Problem ist, dass sich das unterdrückte Begehren nach dem Anderem, Eigenem, Unvereinbaren, falls es nicht mit Stumpf und Stiel ausgerottet wurde, an anderer Stelle Bahn bricht, außerhalb der Mauern der Schule. Im günstigsten Fall kann die abgrundtiefe Missachtung für das maschinelle Funktionieren des vereinheitlichenden Systems ein starker Motor für die Entfaltung von einzigartiger Besonderheit und brillanter Singularität an anderer Stelle sein. Das Risiko ist jedoch sehr groß, dass sich das, was nie eine Chance auf Anerkennung und Entfaltung erfahren hat, weil die Schule es als fehlerhaft, schwach und mangelhaft denunziert hat, in zerstörerischen Handlungen entlädt. Manche werden krank daran, andere flüchten sich in völlige Gleichgültigkeit und einige werden gewalttätig. Die so zugerichteten Menschen haben Anteil an der in den letzten Jahren zu beobachtenden Barbarisierung in Politik und Gesellschaft. Zumindest haben sie ihr nichts mehr entgegenzusetzen.

Gäbe es eine Alternative? Ist es überhaupt sinnvoll, "das Unvereinbare vereinbar zu machen, der [...] Logik irgendwie Spuren von Anstand einzuhauchen, sie moralisch ein wenig aufzupäppen, um sie und uns vor ihren schlimmsten Auswüchsen zu bewahren" (Gronemeyer 2012, o.S.)?

Immerhin gibt es sie ja, die Lehrer, die Freiräume für die unbehinderte Interaktion in sinnvoller Umgebung erkämpfen. Das sind jene Persönlichkeiten, die oft ganz unfanatisch, aber engagiert wider die Proklamation der Alternativlosigkeit handeln. Die „Tricks, Finten und Listen" (De Certeau, 1988, Klappentext) finden und Lücken, Unwägbarkeiten und Inkonsistenzen ausmünzen, in denen sich Möglichkeiten auftun, die den Zugriff der Macht auf die Konstruktion von Sinn und Wissen ins Leere laufen lassen oder sogar ins Gegenteil verkehren.

Die folgenden Zeilen mögen als Versuch gelesen werden, der Disziplinierung und Regulierung durch die vorgegebenen Strukturen wenigstens momenthaft zu entweichen. Sie halten kein Rezept bereit, das die fundamentalistische Macht des Faktischen innerhalb der Lehreinrichtungen in ein humanes und kritisches Bildungsverständnis verwandeln würde. Er schlägt aber einen Faden ins Gewebe der vermeintlichen Systemzwänge, indem er strategische Momente aufspürt, die Brüche und Diskontinuitäten mit dem status quo herbeiführen. Die programmatisch-inhaltliche Perspektive ist natürlich unfertig. Sie muss sich auf anderen Ebenen fortsetzen, in Diskussionen und praktischen Erprobungen.

2 Visuelle Sinn- und Wissenserzeugung

Auch wenn Bild und Logik, Denken und Visualität keine unvereinbaren Gegensätze sind, wie Martina Hessler und Dieter Mersch herausstellen (Hessler, Mersch 2009, 8), so gehorcht die Sprache bildliche Symbolformen dennoch einer ganz eigenständigen Logik. Bilder Erkenntnis-, Wissens- und Sinnträger bedienen sich einer Sprache, die nicht an formale Ausdrücke und logisch-diskursiver Regeln gebunden ist, sondern an ästhetische Wirkungsweisen. Auch wenn sie in diskursive Kontexte eingebunden sind, erzeugen sie sinnlichen Erkenntnis, keinen eindeutigen Sinn. Das gilt auch für die schematischen Kurven und Diagramme oder spektakulären oder plakativen Bildtypen, die wissenschaftliche Tatsachen oder gesichertes Wissen suggerieren. Bei näherem Hinsehen ist auch dieses bildhafte Wissen von Unbestimmtheiten, Mehrdeutigkeiten und Unsicherheiten in Bezug auf ihren epistemischen Gehalt durchzogen. Und doch sind Bilder ein der Sprache gleichberechtigter Teil der Repräsentation und Erzeugung von Wissen über die Welt. Bilderwissen steht nicht in Konkurrenz zu logischem Wissen, sondern ist eine intuitive, anschauliche, schöpferische Denkform, die ein wichtiges Element dessen sind.

Aufgrund ihrer Spezifität ist visuelle Wissenserzeugung eher "prozesshaft, flüchtig, von geringer Stabilität, zuweilen sogar vagabundierend" (Hessler, Mersch 2009, 12). Das betrifft jeglichen Umgang mit Bildern, sei er nun betrachtend, reflektierend, beschreibend oder gestaltend. Für Bildrezeption, Bildreflexion und Bildproduktion gilt daher gleichermaßen, dass jeder Strich, jede Linie, jede Farbe, jede Positionierung bzw. Wahrnehmung im Bildraum, jede Rahmung, jede

Technologie und dergleichen, individuelle Wegbahnungen des Anschauens hervorbringt, die kaum ‚dingfest‘ gemacht werden können. Sie knüpfen an Sehgewohnheiten, an Konventionen, an Blickgewohnheiten und an Erwartungen an und werden, speziell wenn es um Bilder der Kunst geht, von Widerständen, Überraschungen, Unverständnis, Ängstlichkeit, Krisen, Zweifeln, Abwehr, Hoffnungen, Begeisterung und Lust getragen (Pazzini 2015, 14 f.). Visuelle Erfahrung lässt sich daher nur annähernd mit Begriffen wie Wahrnehmen, Befragen, Phantasieren, Suchen, Anschauen, Vorstellen, Nachdenken, Einfühlen, Beobachten, Reagieren, Reflektieren, Korrigieren, Deuten, Umdeuten, Verkennen, Erkennen etc. umschreiben. In dessen Kern spielt sich ein hochkomplexes Geschehen in Bezug auf die verflochtenen Erscheinungen einer permanent sich verändernden Situation innerhalb eines wahrgenommenen Bildraumes ab. Aufgrund der großen Komplexität der zu verarbeitenden Eindrücke verlaufen die Prozesse oft ungeordnet und dringen nicht immer vollständig ins Bewusstsein vor. Das heißt nicht, dass der Verstand ausgeschaltet ist, sondern lediglich, dass eine logisch nachvollziehbare Begründbarkeit erschwert ist.

2.1 Widerstand gegen den Macht- und Zwangscharakter der Sprache

Solches Geschehen lässt sich nicht leicht auf den Begriff bringen. Wenn wir versuchen, Worte dafür zu finden, dann ringen wir mehr nach ihnen, als ihrer habhaft zu sein. Und doch haben wir keine Wahl. Wir müssen die Ahnungen aktualisieren, um sie denken zu können oder aussprechen, um sie intersubjektiv verstehbar zu machen. Dazu müssen wir sie in ein Zeichensystem transformieren, dessen Codes dem Geschehen einigermaßen nahe kommt. Das am besten abgesicherte System ist die Sprache. Roland Barthes charakterisiert sie daher als das Gesellschaftliche schlechthin.

Aneignung und Gebrauch des Regel –und Vokabularsystems der Sprache unterliegen Zwängen, Unterdrückungen und Verdrängungen, damit das Singuläre und Persönliche ins Geordnete und Allgemeine überführt werden kann. In seiner berühmten Antrittsvorlesung am Collège de France 1977 nennt Roland Barthes die Sprache darum "faschistisch", und das aus gutem Grund, "denn Faschismus heißt nicht am Sagen hindern, es heißt zum Sagen zwingen. Sobald sie hervorgebracht wird, und sei es im tiefsten Innern des Subjekts, tritt die Sprache in den Dienst einer Macht. Unweigerlich zeichnen sich in ihr zwei Rubriken ab:

die Autorität der Behauptung und das Herdenhafte der Wiederholung" (Barthes 1980, 19).

Widerstand, vielleicht sogar Befreiung vom Zwangscharakter der Sprache liegt Barthes nach allerdings im Bereich des Möglichen von Literatur und Kunst, wenn das vermeintlich Logische der Zeichen, Satzbau, Grammatik und Strukturen in Bewegung geraten und Überschüsse, Lücken, Pausen, Leerstellen und blinde Flecken aufscheinen. Das bedeutet ein Abenteuer in die kritische, radikale Andersheit der Sprache hinein, in der Undogmatisches und Widerständiges zum Vorschein kommen können.

Als Werkzeugkasten für eine Kritik der Machtmechanismen und ideologisch manipulierten Trugbilder der Sprache sieht Barthes den beständigen Fluss des autonomen Schreibens vor, der sich in Spuren und Fragmenten verlieren kann, welche die projektive und unkontrollierbare Vorstellungskraft ansprechen. Statt sich dem abgesicherten Zeichensystem Sprache also einfach nur zu bedienen, erfolgt in der die Sprache unterwandernden Schreibweise eine Befreiung aus dessen Vereinheitlichungs- und Verengungstendenzen.

Genau darin liegt das schöpferische Potenzial jener Graphien, um die es hier gehen soll. Roland Barthes nannte sie *Contre-écritures*. Sie stellen eine handschriftliche Aufzeichnungspraktik dar, die parallel zu visuellen Erfahrungen praktiziert wird, ohne im eindeutigen Verstehen und Mitteilen aufgehen zu müssen. Zum einen haben sie dadurch erfahrungsrepräsentierende Funktion. Zum anderen haben sie aber auch erfahrungskonstruierende Funktion, weil gerade die Transformation von Erfahrung in Graphie ein Mehr an Sinn und Bedeutung hervorbringt, das wiederum auf die Erfahrungsbildung zurückwirkt.

2.2 "Es ist immer das 'Unlesbare', was passiert" (Oscar Wilde)

Unlesbare Bilderschriften bzw. Schriftbilder existieren, seit es Schrift gibt. Auf höchst unterschiedliche Weise haben sich speziell auch zahlreiche Künstler der Avantgardebewegungen dem Machtsystem der Sprache abstrakt schreibend widersetzt. Max Ernst, Hélène Smith, Mirtha Dermisache, Henri Michaux, Cy Twombly, Irma Blank, Leon Ferrari, Mira Schendel, William Anastasi, Brion Gysin, Isodore Isou, Morita Shiryu/Bokujin-Kai, Jean Degottex, Christian Dotremont, José Parlá, Luigi Serafini, Marco Giovenale, Tim Gaze, Michael Jacobson, Derek Beaulieu und in gewisser Weise auch die konkreten und visuellen Poeten sind nur einige von vielen Künstlern, die semantisch offene bzw.

asemantische Schriften schufen, die auf nichts verweisen, als auf sich selbst. Sie sind unlesbar und wollen doch "gelesen" werden. Denn trotz eines Mangels an festgelegter Bedeutung eröffnen sich dem Leser unzählige Möglichkeiten der Deutung.

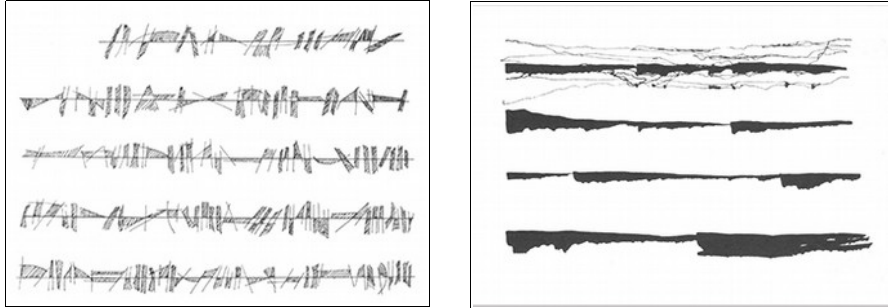


Abb. 1: Mirtha Dermisache, 2 der "4 cartes postales" (Ausschnitte), Antwerpen, Guy Schraenen éditeur 1978

Es soll hier nicht um Graphien gehen, die selbst Kunst sind. Vielmehr geht es ums Prinzip, das hier abgeschaut werden kann, nämlich das Recht auf unbedingte Freiheit und Selbstbestimmung beim Schreiben durch gemalte, gedruckte, gezeichnete, gekritzelt, skizzierte, gestische, kalligraphierte, tachistische, hieroglyphische, gespurte, geritzte Spuren und Markierungen auf dem Papier oder auch einem ganz anderen Untergrund. Zur Anwendung können alle Repräsentationen des Schreibens kommen, seien sie unbedacht, unvollständig und tastend oder auch klar strukturiert, vollständig kontrolliert, und in aller Vollständigkeit ausgeformt. Sie können abstrakte Formen haben, aber auch Formen, die an der Schnittstelle von Figur und Abstraktion, Buchstabe und Bild liegen. Alles ist möglich, was aus dem Ordnungssystem der logisch-diskursiven Sprache austritt und sich der bedeutungsgebenden Objektivierung, Neutralisierung und Regulierung widersetzt. Dazu gehören auch Schreibverfahren wie vage aneinandergereihte Sätze und Worte, oder auch nur Fragmente davon, die aus diskontinuierlichen, nicht-linearen Abfolgen erfundener Formen bestehen können. Im Grunde kann man alle Zeichenbildungen versuchen, welche die Grenze des Textlichen zum Bildlichen in Schwimmen bringen, weil sie keiner vorgegebenen Lesestructur, Syntax oder Grammatik folgen.

Diese Freiheit, eigensinnige Wegbahnungen des Schreibens zu erproben, ist eine Sache der Handschrift. Mentale Vorstellungen werden mit der Bewegung der Hand verknüpft. Gebunden an die Anwesenheit des Körpers - inclusive seiner eingeschriebenen Geschichte - wird der

Widerstand gegen das Gehorchenmüssen gegenüber normierenden Schriftbildern konkret-sinnlich vollzogen.

Speziell solche Graphien, die affektiv geleitet und assoziativ erfolgen, bieten eine Möglichkeit, sich persönlichen Anschauungen, Vorstellungen und Erfahrungen aus verschiedenen Richtungen anzunähern. Wenn die kontrollierte Ausformulierungen des Schreibens ausgesetzt wird, kann man sich im Akt der Aufzeichnung ganz dem Moment der Wahrnehmung überlassen, der meistens noch vor aller präzisen, vergegenständlichenden Begrifflichkeit in einer Art unverständlichem Chaos liegt. Solche Aufzeichnungen werden in einem passiv-rezeptiven, auf sich selbst konzentrierten Zustand möglichst schnell, unüberlegt und ohne vorgefasstes Thema „von allein kommend“ hervorgebracht. Und zwar so lange, wie es nötig erscheint. Es geht darum, die Verschiebungen und Veränderungen unwillkürlicher, spontaner Empfindungen und Assoziationen möglichst ohne kontrollierendes Eingreifen des kritischen Selbst in eine sichtbare Form zu übersetzen.

Wer allerdings denkt, dass Graphien der Idee einer Annäherung an einen unverstellten Subjektkern folgen, irrt. Das zeigen besonders jene unwillkürlichen Gesten, die das scheinbar Zufällige der äußeren Umstände beim Zustandekommen innerer Zustände zur Darstellung bringen. Affektiv-leibliche Zustände und automatisch-assoziative Aufzeichnungen geraten in solchen prozessualen Manifestationen in eine große raumzeitliche Nähe. Trotzdem muss von zwei autonom voneinander existenten Systemen mit jeweils eigenen Strukturen und Ordnungen ausgegangen werden, die nicht ineinander aufgehen. In den Graphien werden die ästhetischen Zustände nicht repräsentiert, sondern transformiert, also gleichsam aufgeführt oder inszeniert. Der Begriff Inszenierung hebt auf eine bewusst in Szene gesetzte Umsetzung der persönlichen Erfahrung ab, die sich gleichsam in einem Zwischenbereich von Schein und Sein bzw. Kunst und Leben abspielt (Iser 1991, S. 508).

In diesem Sinne ist das, was in ihnen in Erscheinung tritt, nicht der ‚eigentliche‘, ‚wahre‘, ‚ursprüngliche‘ Zustand. Über ihn lässt sich trefflich streiten, ob es ihn jenseits seiner jeweiligen Artikulation überhaupt gibt (Krämer 2001, S. 270). Das, was in den Graphien sichtbar wird, ist die Aufführung bzw. Inszenierung der Erfahrung, die einer Transformation in andere medialen Ordnungen und Strukturierungen folgt. Das bedeutet, dass im Moment des Aufführens der Erfahrung die medialen Setzungen den persönlichen Zustand mit konstruieren.

Das Interessante gerade dieser Tatsache ist, dass die Graphien etwas

hervorbringen, was über die Erfahrung hinausgeht. Das heißt, dass das, was im Moment des Aufzeichnens empfunden wird, überschritten wird. Denn die Graphie nimmt Formen an, die etwas anderes zum Vorschein bringen, als die Vorstellungen, Anschauungen und Erfahrungen selbst. Das hat mit der transitorischen Eigenschaft des Aufzeichnens des diffusen, uneinheitlichen und flüchtigen persönlichen Erfahrungszustände in das sichtbare Zeichen zu tun. Der Akt des Graphierens ruft dann neue Aufmerksamkeiten, Perspektiven, Empfindungen und Gedanken hervor, die sich wiederum zu neuen Erfahrungen verdichten können. Die Inszenierung der Empfindung und die Empfindung der Inszenierung bilden demgemäß ein performatives Wechselgeschehen von Dokumentation und Konstruktion aus, bei dem nicht mehr entscheidbar ist, welche Instanz apriori ist (Sabisch 2007, S. 18 u. 70ff.).

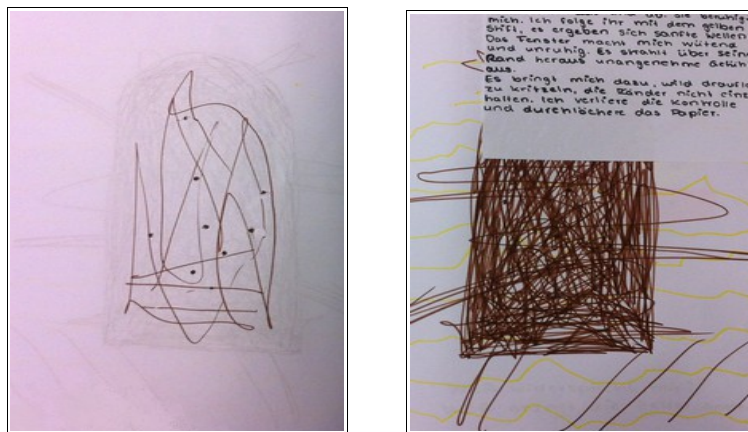


Abb. 2: Vor- und Rückseite einer Papierseite: automatisch-assoziative Graphien einer Studentin mit später eingefügtem Kommentar

Die Inszenierung affektiv-leiblicher Zustände in Aufzeichnungen ist also keine unmittelbare, mimetische oder neutrale Wiedergabe innerer Zustände. Man tut gut daran, solche Rückverfolgungen als Übersetzung, Konstruktion, Fantasie, Fiktion, Imagination oder auch Illusion anzuerkennen und nicht mit der ‚unverstellten‘, ‚eigentlichen‘ Realität zu verwechseln. Das heißt, dass in ihnen nicht alles zum Vorschein gebracht wird, was in der subjektiven Empfindung vor sich geht. Eva Sturm beschreibt dies als einen Mangel: „Übersetzungen sind immer resthaft und unrichtig: Es bleibt jeweils etwas übrig, das nicht gesagt werden kann; es ist immer auch etwas falsch gesagt/gemacht.“ (Sturm 2011, o.S.) Die Armut der Übersetzung lässt sich aber auch positiv wenden. Wer das Augenmerk auf die vielen Reste, Lücken, Leerstellen, Differenzen, Brüche, Risse, blinden Stellen und Pausen lenkt, die in den automatisch-assoziativen Aufzeichnungen zum Vorschein gebracht werden, dem bedeutet das Nichtidentische von Empfindung und

Übersetzung keine Entwertung mehr, sondern eine Möglichkeit für neue Reflexionen und Erkenntnisse. In ihnen zeigen sich jene problematische Sachverhalte, unvorhersehbare Widersprüche und unvermutete Zusammenhänge der Empfindungen, die nicht der diskursiven Wissensordnung entsprechen, aber, um mit Aby Warburg zu sprechen, einen „Denkraum der Besonnenheit“ ausbilden können. Er meint damit einen „Mittelraum“ für Deutungsspiele, bei denen Einzelelemente „zu einer provisorischen, fluidal-dynamischen Ordnung der Eindrucksmassen“ in Bezug gesetzt werden (Böhme 1997, S. 143).

3 Graphien als Basis selbstbestimmter Weltaneignung

Nicht-diskursive Graphien sind also nur ein Modus von vielen, die helfen, sich die Welt auf selbstbestimmte Weise mittels Aufzeichnungen anzunähern. Insgesamt bilden sie die Basis für weitere Schritte. Ihre elementare Wirkung bleibt aber bestimmend für alle weiteren Aufzeichnungen, die immer mit ihnen in Verbindung bleiben. Damit verschieben sich vermeintlich vernunftgeleitete Prinzipien und Wahrheiten zugunsten subjektiver Relevanzen. Zum Thema machen lassen sich so alle Bewegungen von Sinn- und Wissensbildungsprozessen, nicht nur diejenigen, die logisch-linear fassbar rationalisiert werden. Integrieren lässt sich vielmehr auch das Unvorhersehbare, Kontingente, Überschüssige, Widersprüchliche, Sperrige, Unsinnige etc., all das, was sich nicht vollständig kontrollieren lässt.

Die folgende Grafik zeigt schematisch vereinfacht die Unterscheidung von drei Ebenen zunehmend reflektierter Vergegenwärtigung. In Wirklichkeit sind die schematisch dargestellten Ebenen als durchlässige Zustands-, Vorstellungs- und Denkräume mit diskontinuierlichen Verknüpfungsbewegungen zwischen sinnlichen Anschauungen und symbolischen Formen vorzustellen, die von ihrem permanenten Austausch leben. Insofern wirken auch die Reflexionen und Regulationen als permanente Einflussgrößen auf alle Ebenen.

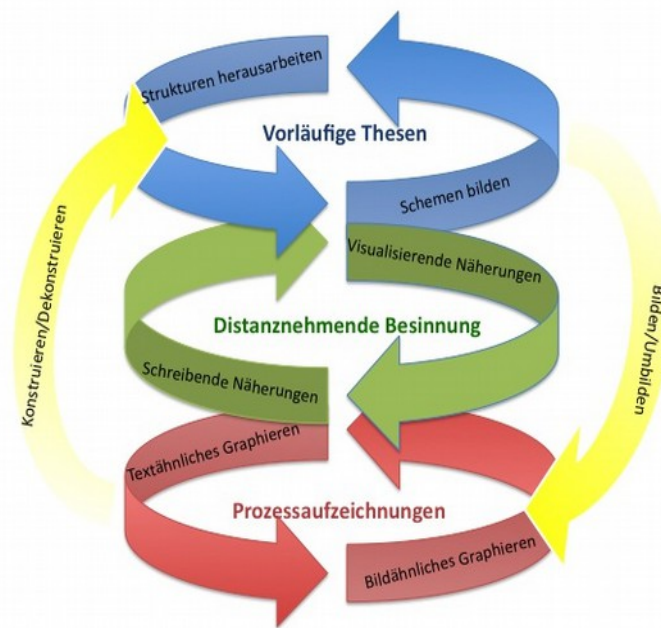


Abb. 4: Drei Ebenen der Vergegenwärtigung in Aufzeichnungen
(überarbeitete Version nach Aden, Peters, 2011)

Das hier vorgestellte Konzept des Graphierens knüpft an meine Forschungen zu Aufzeichnungen im künstlerischen Portfolio an, die ich unter Federführung des Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) in Kiel mit Maria Peters durchgeführt habe. Das von der damaligen Projektleitung strikt eingeforderte quantitativ-experimentelle Bildungsforschungsparadigma erwies sich allerdings als gegenstandsineadäquat (Aden 2012). Das Konzept wurde daher unter anderen Bedingungen an anderer Stelle weiter erforscht (Aden 2014). Dabei wurde auch der in der Schule beliebte, aus der Finanz- und Unternehmenswelt stammende Name „Portfolio“ verworfen, weil er mit Optimierungsstrategien in Produktion, Management und Marketing assoziiert ist, die in Bezug auf erfahrungsgeladene Sinn- und Wissensbildung nun wirklich fehl am Platze sind.

Das damals untersuchte künstlerische Portfolio und natürlich auch die hier vorgestellten Aufzeichnungen sind abzugrenzen von den in den letzten Jahren in Mode gekommenen Tagebuch-, Portfolio- und Journalformaten im Bildungsbereich, die der Leistungsdokumentation dienen. Dazu werden Protokolle angefertigt, die während der Vorbereitungsphase (präaktional) und der Reflexionsphase (postaktional) des Lernens gemacht werden. Das soll helfen, eigene Fragestellungen

zu entwickeln, Lösungswege des Lernens zu planen und Ergebnisse zu bewerten. Essenziell wichtige Erfahrungen, die im Augenblick der Anschauung oder Handlung (aktional) entstehen, werden in diesen Protokollen allerdings nicht dokumentiert. Das ist folgerichtig, wenn man davon ausgeht, dass solche Dokumentationen in argumentativer Schriftform erfolgen zu haben. Denn das erfordert eine spezielle Aufmerksamkeit für die sprachliche Symbolisierung. Die Handlung bzw. das Erleben einer Situation müssten kodiert und in ein logisch lesbares Begriffssystem übersetzt werden. Dies würde eine erhebliche Störung des Lernakts selbst bedeuten. Darum erfolgt die Versprachlichung der Lernprozesse in den üblichen Dokumentationsformaten nur aus der Erinnerung vor oder nach den Ereignissen oder Handlungen, in die man involviert ist.

Das besondere Potenzial von Graphien liegt nun darin, dass sie eine Methode sind, auch jene visuellen Erfahrungen zu visualisieren, die sich im Augenblick einer Anschauung oder Handlung ereignen. Statt sie nur aus der zeitlich-räumlichen Distanz zu erinnern, werden sie parallel dazu angefertigt. Das heißt, dass der Moment des Sich-Ereignens so nah wie möglich in Sichtbarkeit überführt wird.

3.1 Reste, Lücken und Leerstellen

Die distanznehmende Rückbesinnung auf die Erfahrung und ihre Transformation in die Graphien kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden, um Erfahrungen in Hinsicht auf ihre persönlich relevanten und fruchtbaren wie auch auf ihre widerständigen, schmerzhaften Momente zum Thema zu machen. Das bedeutet eine über das je Gegenwärtige hinausgehende Perspektive, die der Vorstellung vom Subjekt als Endprodukt von Abrichtungen und Unterdrückungstechniken widerspricht.

Martin Heidegger hat den Begriff der „Besinnung“ eingehend reflektiert (Heidegger 2000). Sein Begriffsgebrauch ist insofern interessant, als er ihn dem seiner Auffassung nach überholten Begriff der Bildung entgegensetzt. Bildung hat seiner Ansicht nach seinen Anspruch auf Universalisierbarkeit eingebüßt. „Die Wege der Besinnung dagegen wandeln sich stets“ (ebd., S. 65). Er hebt damit auf sein Potenzial für das über das reine Bewusstmachen hinausgehende Sich-Einlassen „auf einen Sinn“ (ebd., S. 63), also auf die Sinnkonstruktion und -rekonstruktion ab. Die Besinnung ist eine Verfassung, in der sich die Gegenwart des Seins und das Andere entbergen kann. Darin tauchen

Wege des Unterscheidens auf, die in Bezug auf ein Ereignis erhellen können, „wie es zu-sein-hat“ und auch „wie es nicht zu-sein-hat“. Enthalten sind darin Hinweise auf existenziell „Maß-Gebendes“, die der Mensch braucht, wenn er sich in der Wirklichkeit „bewegt und zu halten versucht“ (ebd., S. 39) anstatt sich dem „Zufall“ zu überlassen oder „eine harmlose Laune des Bedeutungswandels“ (ebd., S. 45) zu werden – oder, so lässt sich hinzufügen, der herrschenden Machttechniken. Besinnung ist insofern wohl die einzige Möglichkeit, eine Haltung gegenüber der Welt zu entwickeln, die Bedingung für Mündigkeit ist.

Die Besinnung kann Erfahrungen auf neue, klärende Formen bringen. In ihnen kann sich ein über das Assoziativ-Momenthafte hinausgehender Gehalt heraus Schälen. Kreativen Theorien zufolge bedeutet das eine Art „Inkubation“, die manchmal schwer aushaltbar ist, weil Erfahrenes und Gewusstes und verloren gehen, so dass der sicher geglaubte Boden unter den Füßen ins Wanken gerät – und zwar ohne zu wissen, wie und wann sich aus dem Ungereimten etwas Klares, Ordnetes herausdestilliert. Das hat viel mit Infragestellungen und Zumutungen des Fremden, Ausgeschlossenen, Unbekannten, Ungewohnten und Verdrängten zu tun, dem denen man nicht mehr Herr seiner selbst bzw. Frau ihrer selbst ist.

Für die besinnenden Aufzeichnungen wird die Übersetzung in lesbare Schriftform vorgeschlagen, denn es geht ja darum, innere Vorstellungsbilder so zum Sprechen zu bringen, dass sie reflektierbar werden. Die im assoziativen Aufzeichnungsmaterial eingeschriebenen sinnlichen Anschauungen müssen dabei allerdings „durch das Nadelöhr der Sprache“ (Sturm 1996, S. 13) inclusive ihrer Macht- und Zwangsmuster. Dieser Übergang vom mannigfaltigen, paradoxalen Sinn der Text-Bild-Graphien zur Allgemeinheit und Abstraktion der Begriffe bedeutet eine situationsbezogene Schließung des Offenen der Erfahrung auf etwas Gemeines hin. Die Gefahr ist, dass das, was Aby Warburg die affektive Energie und Ergriffenheit nennt, durch abstrahierende Schriftformen „niedergerungen“ wird (Warburg nach Böhme 1997, S. 152). Dieser Gefahr kann begegnet werden, wenn der sich zeigende Sinn als eine „sich entziehende Befugnis“ (Heidegger 2002, S. 224) erkannt wird, wie Martin Heidegger es formuliert. Das heißt, dass der Sinn nur in Bezug auf seine Gegenwärtigkeit und in anderen Momenten möglicherweise als fragwürdig und unbegründet anerkannt wird.

Um Perspektivwechsel in die Mehrdeutigkeit und Ambivalenz hinein möglich werden zu lassen, sollten besinnende Schreibprozesse von Zeit

zu Zeit in Bewegung gebracht werden. Gerade eine Besinnung auf die Reste, Lücken, Leerstellen, Differenzen, Brüche, Risse und blinden Stellen der Graphien, die aufgrund ihrer Unlesbarkeit Rätsel aufgeben, können solche Öffnungen initiieren. In ihnen zeigt sich die Differenz von Erscheinung und Bedeutung, welche die Phantasie und Einbildungskraft herausfordert. Mit der Kraft der Imagination lässt sich ein „immer wieder von vorne begonnenes Sich-Heranschreiben“ (Sturm 1996, S. 80) an die Unbestimmtheitsstellen des rationalen Diskurses erproben, um auch das noch nicht Gesagte, das Ausgeschlossene und das Verdrängte ins Spiel zu bringen. Die Worte umkreisen diese Unbestimmtheitsstellen, verschieben sich aber auch wieder und werden fraglich. Wenn man sich so an die Magien, Mysterien und Rätsel des Vagen und Mehrdeutigen der Graphien und erinnerten Bilderfahrten heranschreibt, statt sie gleich wieder zum Schweigen zu bringen, kann immer wieder etwas anderes hervortreten, als das, was man kennt oder erwartet. Schreiben in diesem Sinne ist kreativ, weil Divergentes, Unkonventionelles und Innovatives entsteht. Letztlich können solche Besinnungen in einer „Gelassenheit zum Fragwürdigen“ (Heidegger 2000, S. 64) des Sinns von Erscheinungen münden.

3.2 Vorläufige Thesen

Produktiv und selbstbestimmt mit Brüchen, Verkennungen, Umwegen, Irrtümern, Fehlleistungen sowie mit Stillständen, Unentschlossenheiten, Angreifbarkeiten und Verletzlichkeiten zu arbeiten bedeutet, im schon Bekannten oder Gewussten Neues zu entdecken und den neuen Möglichkeiten Sinn und ihre Bestimmung zu geben. Solche Prozesse brauchen konzentrierte Phasen des Rückzugs auf sich selbst. Aber schon nach Immanuel Kant ist jeder Denkende daneben auch auf „gute Gesellschaft“ angewiesen. Erst in der Pluralität der Perspektiven kann die Welt als gemeinsame Mitwelt und als Handlungsraum der Freiheit verstanden werden. Es geht schließlich nicht um Selbstfindung, Wahrheit und Abschluss, sondern um ein Beweglichwerden in die Heterogenität hinein, das "Nicht- Letztgültige, Analytische und Kritische“ (Sturm 2010, o.S.). Das braucht kritisch-lebendiger Vielstimmigkeit.

Differente Sichtweisen können die Entdeckung mannigfaltigen Sinns und die Realisierung mannigfaltiger Möglichkeiten initiieren. Das Leben wird als gestaltbar erlebt. In Bezug auf die Ausformulierung neuer Thesen impliziert das zum einen das Studium theoretischer Wissensbestände zum Kontext der Erfahrungen und Erscheinungen. Ohne das eingehende

Studium und die kritische Reflexion von Fachwissen blieben die Aufzeichnungen dürftig.

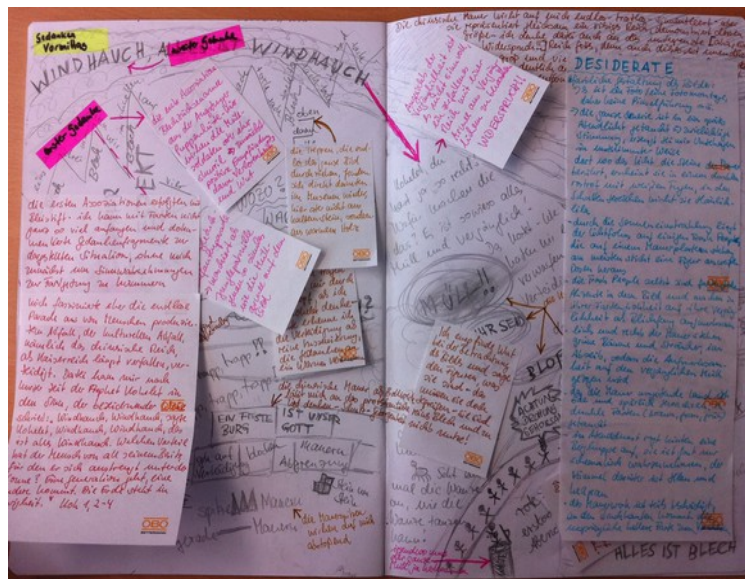


Abb. 5: Aufzeichnungen verschiedener Art und Peerkommentare

Aber auch die Erfahrungen und Reflexionen von Nichtfachleuten und Peers können wichtig sein. Um ihre Sicht-, Empfindungs- und Reflexionsweisen einzubeziehen, können ihnen die Aufzeichnungen präsentiert und gemeinsam diskutiert bzw. kommentiert werden. Persönliche Teile, die nicht für die Öffentlichkeit bestimmt sind, können selbstverständlich abgedeckt oder zugeklebt werden.

Die vielen Stimmen einbeziehend können sich collageartige Schreibansammlungen herausbilden, die ihre jeweils charakteristische Eigenart und Widersprüchlichkeit behalten. So lassen sich die Erscheinungen in ihrer jeweils spezifischen Qualität vielfältig reflektieren und auch bewerten – und zwar, wie Fritz Seydel sagt, „jenseits von Richtig-Falsch-Schemen, über das pauschale Zuordnen hinaus, ohne ein vordergründiges Schubladisieren [...] situationsbezogen, einfühlsam, [...] in ihrer Widersprüchlichkeit differenziert“ (Seydel 2010).

3.2.1 Warum keine Urteilskompetenz?

Viele Pädagogen plädieren dafür, die Widersprüchlichkeit und Pluralität von Perspektiven zwar anzuerkennen, letztendlich aber dazu zu ermutigen, situationsangemessene Urteile zu fällen. Auch ich selbst habe in den letzten Jahren darauf gedrungen und das damit begründet, dass

der Traum vom Kant'schen „Ausgang des Menschen aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant nach Hinske 1981, S. 452) mit der Vervielfältigung der Perspektiven allein nicht zu haben ist (Aden 2012, 109). Letztendlich können wir mit dem Leben nur fertig werden, wenn wir, wie Hannah Arendt betont, "anfangen zu urteilen, und zwar kräftig“ (Arendt nach Loidolt 2008).

Als Argument für die Integration der Urteilsfähigkeit in den Sinn- und Wissensbildungsprozess habe ich zumeist angeführt, dass in einer flexibel und flüssig verfassten Gesellschaft wie der unseren die Auseinandersetzungsprozesse Wirkung im Sinne einer Stärkung der Menschen hinsichtlich ihrer Emanzipation zeigen sollten. Denn speziell die Aufforderung zum beständigen in-Bewegung-bleiben im Namen des Selbstunternehmertums, die unredlicher Weise als neue Wahlfreiheit und Selbstbestimmung verkauft wird, verlangt eine kritische Beurteilung der Situation, um Werte wie Autonomie, Selbstbestimmung und Eigenverantwortung neu zu reflektieren und gegen die neoliberalen Vereinnahmungen zu positionieren.

Durchaus bewusst war mir das Problem, dass im Moment des Urteilens die mühsam errungene Vielstimmigkeit leichtfertig wieder zum Schweigen gebracht werden muss. Schließlich müssen, um eine Konklusion zu formulieren, all jene Differenzen wieder in Hierarchien eingeordnet werden, die zuvor gerade den Ausbruch aus den Machtstrukturen versprochen. Oft wird aber auch alles Fragile, Angreifbare und Prekäre einfach nur deshalb ausgeschlossen, nur um das Gefühl eines sicheren Standpunktes zu erreichen. Leicht führt das dazu, dass persönliche Vorlieben und empfindungsbezogener Geschmack hinter der Fassade einer vorgeblich objektiven Haltung verborgen werden.

Das Dilemma ist so oft diskutiert worden wie es für unlösbar erklärt worden ist. Dennoch möchte ich mich hier gegen die zunehmend lauter vorgetragene Forderung nach Urteils Kompetenzen in der Kunstpädagogik aussprechen. Auch wenn – oder gerade weil – Urteile im Alltag allgegenwärtig sind, man denke nur an die permanenten Like- oder Dislikeposts in den sozialen Medien, so möchte ich die Notwendigkeit des Urteilens speziell in der Schule in Abrede stellen. Die allerorten verlautbarte Ausrufung einer angeblich notwendigen Anbahnung von Urteils kompetenz in den Schulen erscheint mir nichts anderem zu dienen, als dem schulischen Nachkommen der gesellschaftlichen Forderung nach Bilanzierungen in allen

Lebensbereichen. Ergebnisse versprechen schließlich Systematisierung, Ordnung und Orientierung in einer immer komplexer werdenden Wirklichkeit. Das Problem ist, dass Urteile, sobald sie eingefordert und gefällt werden, die alleinige Ziel- und Richtgröße für die Wissensbildungsprozesse werden.

Weil Deklarationen und Behauptungen der Tatsache der Konstruiertheit und Bedingtheit von Wissen und Sinn nicht gerecht werden, plädiere ich für die Formulierung vorläufiger Thesen, die nicht auf Wahrheit und Abschluss aus sind, sondern auf Wahrscheinlichkeiten. Es gibt viele Gründe, vorläufigen Thesen gegenüber Urteilen den Vorzug zu geben. Zum Beispiel, weil sie mannigfaltige Diskurse auf einen bestimmten Kontext beziehen. Weil sie keinen übergeordneten Regeln folgen, sondern ihr Augenmerk auf die raumzeitlichen, sozialen und institutionellen Bedingungen in unterschiedlichen Räumen und Zeiten richten. Weil sie auf der Herausarbeitung von Strukturen einer singulären Situation basieren. Weil sie mitreflektieren, dass sie auf bestimmten Vorgangsweisen und Methoden beruhen. Weil sie ihre Funktionsweise und ihr Gemachtsein offenlegen. Weil sie das Vorverständnis ihrer Autorin oder ihres Autoren erklären. Weil sie so offen formuliert werden, dass erneute Bewegungen in die Heterogenität hinein zulässig sind. Weil sie nicht vorgeben, alles auf den Begriff bringen zu können. Weil sie zu gegensätzliche und unvereinbare Neufassungen, Ergänzungen oder gar Revisionen über das Unnabbare, Brüchige und Lückenhafte am Rande des sofort Erkennbaren aufrufen. Kurz, weil vorläufige Thesen niemanden zum Verstummen bringen.

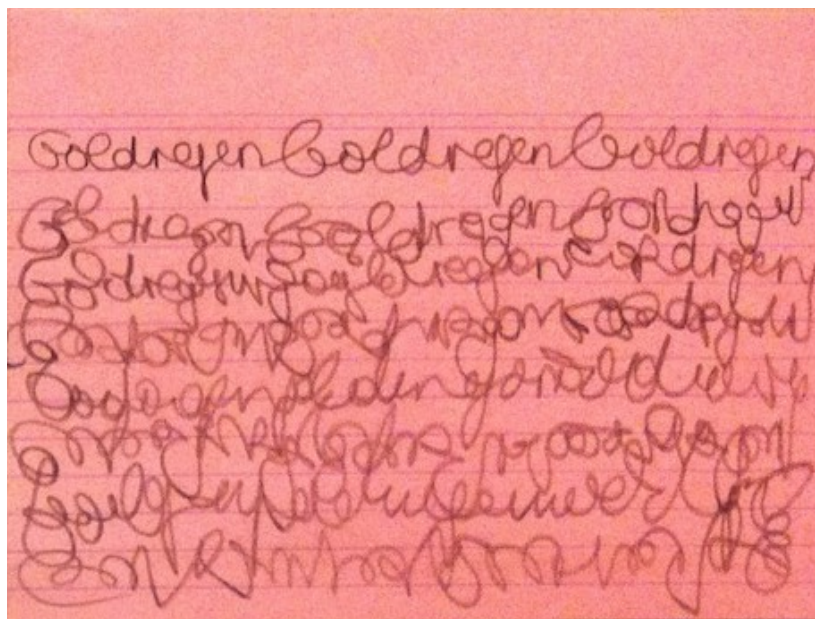


Abb. 6: Zunehmend semantisch offene Graphien einer Studentin, die sich neu lesen lassen

Ob die Schule tatsächlich der richtige Raum für das Erklingen aller Stimmen ist, ohne dass eine zum Schweigen gebracht wird? Kann diese regulierte Institution es zulassen und aushalten, wenn es keine einheitlichen Lösungen und keine vergleichbaren Ergebnisse gibt, sondern Öffnungen auf individuelle Perspektiven? Lässt sich innerhalb ihrer Mauern die subjektive Erfahrung der Begrenztheit vermeintlich objektiven Wissens kultivieren? Kann es gelingen, innerhalb des Systems solche Freiheitsmomente gegenüber ihren Diktaten, die ja im Grunde die Diktate der Gesellschaft sind, ausfindig zu machen? Vielleicht haben wir keine Wahl. Vielleicht müssen wir uns immer wieder von Neuem an dieses Unterfangen heranwagen, herantricksen bzw. auch heranrevoltieren.

Literatur

- Aden, Maike: Risiken und Nebenwirkungen einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik. Ein kritischer Forschungsbericht. Bremen (Staatsbibliothek) 2011. E-Book online: <http://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00102369-1.pdf> (Zugriff am 22.09.2014)
- Aden, Maike: Elke Krystufek. In: Aden, Maike: In Search of Bas Jan Ader. Berlin (Logos) 2013.
- Aden, Maike: Die Sichtbarmachung und Reflexion unserer Konstruktionen über religiöse Bilder im ästhetischen Forschungsalbum. Eine explorative Studie. In: Brenne, Andreas/Gärtner, Claudia (Hg.): Kunst im Religionsunterricht. Funktion und Wirkung. Stuttgart (Kohlhammer) 2014.
- Aden, Maike: Kompetenz – Performanz – Relevanz. In: C. Heil, G. Kolb, T. Meyer (Hg.) Shift. München 2012
- Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung. In: Tiedemann, R. (Hg.) Adorno. Gesammelte Schriften. Bd. 8. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1997
- Arendt, Hannah: Das Urteilen. Texte zu Kants politischer Philosophie. Hgg. von Ronald Beiner. München, Zürich (Piper) 1998.
- Böhme, Hartmut: Aby M. Warburg (1866–1929). In: Michaelis, Axel (Hg.): Klassiker der Religionswissenschaft. Von Friedrich Schleiermacher bis Mircea Eliade. München (C.H. Beck) 1997.
- Barthes, Roland: Antrittsvorlesung im Collège de France (1977), Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1980.
- Breton, André: Die Manifeste des Surrealismus. Reinbek (Rowohlt) 2004.
- de Certeau, Michel: Kunst des Handelns; Berlin 1988
- Gronemeyer, Marianne: Bildung braucht Gastlichkeit. Zum Gedenken an Ivan Illich. Vortrag, gehalten am 6.11.2012 im „Aktionsradius Wien“ in der Reihe „Ausstieg aus dem Hamsterrad“
- Heidegger, Martin: Wissenschaft und Besinnung (1953). In: Herrmann, Friedrich-Wilhelm von (Hg.): Martin Heidegger Gesamtausgabe, Band 7: Vorträge und Aufsätze. Frankfurt/M. (Vittorio Klostermann) 2000
- Heidegger, Martin: Besinnung. In: Herrmann, Friedrich-Wilhelm von (Hg.): Martin Heidegger Gesamtausgabe, Band 66: Unveröffentlichte Abhandlungen; Vorträge – Gedachtes. Frankfurt/M. (Vittorio Klostermann) 1997.
- Heidegger, Martin: Aus der Erfahrung des Denkens. In: Gesamtausgabe, Band 13: Veröffentlichte Schriften 1910–1976. Frankfurt/M. (Vittorio Klostermann) 2002.
- Hessler, Martina; Mersch, Dieter (Hg.): Logik des Bildlichen. Zur Kritik der ikonischen Vernunft, Bielefeld (Transcript) 2009
- Hinske, Norbert: Was ist Aufklärung? Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1981.
- Iser, Wolfgang: Das Fiktive und das Imaginäre. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1991.
- Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft, hgg. von Wilhelm Weischedel, Werkausgabe X. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1974.
- Kant, Immanuel: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In: Kant, Immanuel: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik II, hgg. von Wilhelm Weischedel, Werkausgabe XII, Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1977.
- Krämer, Sybille: Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 2001.
- Loidolt, Sophie: Sich ein Bild machen. Das ästhetische Urteilen als politisches Urteilen in der Kant-Lektüre von Hannah Arendt; Vortrag am Forschungsbereich „Politische Kommunikation und die Macht der Bilder“ an der Universität Innsbruck. Mai 2008.
- Meyer-Drawe, Käthe: Diskurse des Lernens, München (Wilhelm Fink) 2008.
- Mörsch, Carmen, Sturm, Eva: Vermittlung – Performance – Widerstreit. In: Art Education Research No. 2/2010. Online: https://www.zhdk.ch/iae/fileadmin/data/iae/documents/Art_Education_Research_1_2_Moersch_Sturm.pdf (Zugriff am 22.9.2014)

Pazzini, Karl-Josef: Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse, Bielefeld (Transcript) 2015

Rebentisch, Juliane: Autonomie? Autonomie!. Ästhetische Erfahrung heute. In: Sonderforschungsbereich 626 (Hg.): Ästhetische Erfahrung: Gegenstände, Konzepte, Geschichtlichkeit, Berlin 2006. Online: http://www.diss.fu-berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCSS_derivate_000000002244/rebentisch.pdf (Zugriff am 22.9.2014).

Sabisch, Andrea: Inszenierung der Suche. Bielefeld (Transkript) 2007.

Schuh, Claudia/Werder, Heidi: Die Muse küsst – und dann? Lust und Last im kreativen Prozess. Basel/Freiburg (Karger Verlag) 2006.

Seydel, Fritz: Beurteilen Lernen im Kunstunterricht, Vortrag am 28.1.2010 an der Universität Hamburg.

Sturm, Eva: Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst. Berlin (Reimer) 1996.

Sturm, Eva: Methodisch gezähmte Gier. Forschend lehren als Laborsituation. In: Art Education Research No. 4/2011, Online: http://iae-journal.zhdk.ch/files/2012/02/eJournal-AER-no4_Sturm.pdf (Zugriff am 22.09.2014).