

V. Rollen-Bildung

In Erweiterung der bereits eingeführten Positionen zur Erfahrung von Installationen bietet die Theorie der *Rollenbildung* eine neue Perspektive an, in der der Prozess der Erfahrung sowie die Betrachter:innensubjekte in deren situativen und ordnungskontingenten Hervorbringung *in* und *als Prozesse* in den Blick genommen werden können. Dadurch, wie bereits argumentiert, rückt die Ordnungskontingenz sowie die responsiv-performative Konstitution der Betrachter:innen in den Fokus, indem eine *Aufführungslogik* der jeweiligen Wahrnehmungen und Handlungen in der Erfahrung der Installationen verdeutlicht wird. Indem die *Rollenbildung* als ein *ästhetischer, responsiv-performativer Zugang* zur Installation begriffen wird, zeigt sie sich im Sinne einer *Schwellenerfahrung* als eine Theorie der (ästhetischen) Erfahrung, die sich als solche in einer transformativen sowie responsiv-performativen Logik begründen lässt. Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden die Frage darauf gerichtet werden, wie diese Theorie der *Rollenbildung* in Bezug auf die Bildungstheorie, besonders in Bezug auf die Theorie transformativ-scher Bildungsprozesse in den Blick genommen und diskutiert werden kann.

Subjekt, Subjektwerdung

Eine Annäherung an das zuvor dargestellte Interesse dieses Kapitels setzt zunächst ein Verständnis von Bildungsprozessen voraus, denen das Subjekt zugrunde liegt. Ausgehend von dieser Logik soll im Folgenden zunächst ein Verständnis des Subjekts sowie der Subjektwerdung in phänomenologischen, sozial-, erziehungs-, kunst- und kulturwissenschaftlichen Diskursen skizziert und dadurch ein erster Zugang zum Verständnis von Bildungsprozessen ermöglicht werden.

In *Subjektivierung durch Einfühlung und Nacherleben* argumentiert die Erziehungswissenschaftlerin Iris Laner, dass mit einem Subjekt all diejenigen Menschen zu bezeichnen sind, »die in einem grundsätzlich offen gedachten Bildungsprozess zu sich selbst in Beziehung treten mit dem meist impliziten Ziel, sich selbst zu finden, ein vollwertiges Ich

oder Selbst zu werden.«¹ Während in Anlehnung an Laner also das Subjekt als ein »sich in der Welt befindende[s] Ich« verstehen lässt, das als solches »stets in der Interaktion mit den Anderen steht«,² so lässt sich die Subjektivierung, wie Laner in Anlehnung an Husserl beschreibt, weder als »autonome[r], hermetisch abgeriegelte[r] und rein selbstbezüglich noch als gänzlich den Anderen überantwortete[r] Prozess« verstehen.³ Das Subjekt, so halten auch Busch, Därmann und Kapust in der *Philosophie der Responsivität* fest,

»ist stets und zuallererst ein Patient, der bestimmten Erfahrungen unterworfen ist und im besten Fall im Eingehen auf das, was ihn angeht, was ihn trifft und in ihm wirkt, zu einem vermögenden Subjekt wird, welches nur mit Verspätung jenes etwas, von dem es betroffen ist, *als etwas* identifizieren kann.«⁴

In ihrem Aufsatz argumentiert Laner darüber hinaus, dass in einem responsiven Verständnis, wie zuvor skizziert, die »passiv-erleidende Seite im Subjektivierungsprozess« stärker betont wird, als die aktiv-gestaltende, und setzt sich mit der Rolle der Phantasie in der Subjektivierung auseinander, indem die »aktiv-gestaltende Kraft eines sich bildenden Subjekts in einen expliziten Dialog« mit dem passiv-erleidenden Charakter gesetzt wird.⁵ In Anlehnung an Husserl übt Laner weiterhin Kritik daran, dass weder die Habitualisierung noch die damit zusammenhängende Subjektwerdung passive Prozesse darstellen, und dass die Subjekte sich genau da konstituieren, »wo zwar nicht darüber bestimmt werden kann, *was* auf einen wirkt, aber wo sehr wohl darauf Einfluss genommen werden kann, *wie* etwas auf einen wirkt.«⁶ In der Gestaltung dieses *Wie*, so argumentiert Laner weiter, zeige sich die Bedeutung, die die Phantasie für die Subjektivierung habe,

»[...] denn es ist die Phantasie, die jemanden zu einem Subjekt macht, insofern sie einen wesentlichen Anteil daran hat, *wie* wir uns im mitfühlenden und mitdenkenden Auseinandersetzen mit Anderen selbst gestalten. [...] *Wie* ich [...] in der Begegnung mit den Anderen zu mir selbst komme, *wie* ich also Subjekt im vollen Wortsinne werde, ist auch – laut Husserl hauptsächlich – meiner Phantasie überlassen.«⁷

Dieser aktiv-gestaltende Fokus auf den Prozess der Subjektivierung erlaubt, einen »Kreuzungspunkt zwischen Aktivität-Passivität, [...] Eigenheit und Fremdheit sowie Individualität und Sozialität« deutlich zu machen, dessen Trennung problematisch

1 Laner, Iris: Subjektivierung durch Einfühlung und Nacherleben. Zur Bedeutung von Phantasie und Imagination für die Bildung des Ich, in: Ricken, Norbert; Casale, Rita; Thompson, Christiane (Hg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven, 2019, S. 217

2 Vgl. ebd., S. 219

3 Ebd., S. 218

4 Busch, Katrin; Därmann, Iris: Vorwort. In: Busch, Katrin; Därmann, Iris; Kapust Anja (Hg.): Philosophie der Responsivität. Festschrift für Bernhard Waldenfels, 2007, S. 13

5 Laner, Iris: Subjektivierung durch Einfühlung und Nacherleben. Zur Bedeutung von Phantasie und Imagination für die Bildung des Ich, 2019, S. 219

6 Ebd., S. 220

7 Ebd., S. 220

und zugleich irreführend ist.⁸ Die Subjektivität lässt sich in diesem Sinne weniger »als Selbstbestimmtes, Selbsttagierendes und fraglos bei sich Seiendes«, sondern vielmehr, wie Laner argumentiert, »als in einem Bezug (zu sich selbst und zu Anderen) sich Konstituierendes, Konstruierendes oder Konfigurierendes« verstehen.⁹ Wenn ein Subjekt in diesem Sinne in den Blick genommen wird, so weist die Subjektivierung auf einen Prozess hin, »der sich an der Grenze zwischen Individualisierung und Sozialisation« vollzieht.¹⁰ Die Rolle der Phantasie und Imagination in der Subjektwerdung erlaubt, so Laner, einerseits die Bildung des Subjekts als ein spezifisches Geschehen zu betrachten, das alle gleichermaßen und doch ebenso unterschiedlich betrifft; andererseits ermöge diese Perspektive, die bereits benannten Dualismen – Aktivität-Passivität, Autonomie-Heteronomie, Eigenes-Fremdes, Individualität-Sozialität – zu unterwandern.¹¹

Die Auseinandersetzung mit der Phantasie in der Subjektivierung bzw. Subjektwerdung soll nun verdeutlichen, »wie auf einen vorindividuellen Anspruch hin im Prozess des Antwortens selbst Individualität sich« ausbildet.¹² Es ist nun zu fragen, ob die Einführung der Phantasie in den Prozess der Subjektwerdung erst die zuvor genannten Dualismen unterwandert, oder ob diese Unterwanderung nicht bereits in dem responsiven Verständnis geschehen ist. Fraglich wird in Laners Argumentation weiterhin, dass die Subjekte zwar keinen Einfluss darauf haben, was auf sie einwirkt, aber darauf, *wie etwas auf sie einwirkt*.¹³ Die Bedeutung der Phantasie zeigt sich für Laner in der Gestaltung dieses *Wie*, indem unter *Phantasie* eine »gedoppelte Erfahrung, [eine] Erfahrung der Differenz« verstanden wird, »in der eine Wirklichkeit mit einer Nicht-Wirklichkeit konfrontiert wird.«¹⁴ Die Subjektivierung vollzieht sich in diesem Verständnis also in einem imaginativen Akt; »den eigenen Leib als einen fremden Leib vorzustellen, also, sich im Geiste an die Position eines anderen Leibes zu versetzen, um seine Wahrnehmung und Empfindungen zu imaginieren.«¹⁵ Ein solcher imaginativer Akt mit seinen performativen bzw. konstituierenden Dimensionen lässt sich mit Merleau-Ponty im Sinne einer abstrakten Bewegung in den Blick nehmen.¹⁶

Das Imaginieren der möglichen Wirklichkeiten der Anderen, so Laner, kann einen Bildungsprozess auslösen, »in dem sich das Ich kritisch zu seiner eigenen Wirklichkeit und zu der möglichen Wirklichkeit des Anderen verhält.«¹⁷ Die Subjektivierung gilt in diesem Sinne als eine phantasierende Tätigkeit oder Aktivität, die – und das ist hier bedeutend – erst mit dem Phantasieren und Imaginieren selbst beginnt,¹⁸ und nicht mit

8 Ebd., S. 221

9 Ebd., S. 221

10 Ebd., S. 222

11 Ebd., S. 223

12 Ebd., S. 224–225

13 Ebd., S. 220

14 Ebd., S. 229

15 Ebd., S. 233

16 Siehe das vierte Kapitel

17 Ebd., S. 240

18 Ebd., S. 233

der Begegnung des Anderen im Sinne einer Fremderfahrung. Während diese Perspektive die aktiv-gestaltende Rolle des Subjekts verdeutlicht, vernachlässigt sie die *anfängliche Passivität* der Subjektwerdung, die in Laners Überlegungen als eine gewisse Dominanz der passiv-erleidenden Perspektive kritisiert wird. Dadurch wird aber die Chance verschenkt, das Subjekt weniger als »Konstituierendes, Konstruierendes oder Konfigurierendes,«¹⁹ sondern es vielmehr als ein *Konstituierendes-Konstituiertes, Konstruierendes-Konstruiertes und Konfigurierendes-Konfiguriertes Subjekt* zu verstehen, das als solches stets in einer Aushandlung steht.

Werden die von Laner vorgeschlagenen Aktivitäten des Imaginierens und Phantasierens im Rahmen der bereits im zweiten Kapitel vorgestellten *responsiven Erfahrungsräume* in den Blick genommen, lassen sie sich weniger als Eigeninitiativen, sondern vielmehr als responsive Handlungen verstehen, die immer von den/dem Anderen ausgehen. Die These, dass das Imaginieren bzw. Phantasieren der möglichen Wirklichkeiten der Anderen einen Bildungsprozess auslösen kann, wäre erst dadurch voll ausgeschöpft, wenn auch zugegeben wird, dass ein solches Phantasieren immer einen Auslöser, einen Ausgangspunkt im Anderen hat, und das es nicht an sich bzw. nicht allein aus dem individuellen Subjekt heraus geschieht. Die oben geschilderte Kritik nach dem *Wie* – dass die Subjekte wohl einen Einfluss darauf haben, *wie* etwas auf sie wirkt – wäre in diesem Verständnis dadurch gelöst, wenn dieses *Wie* als eine Antwort in Form einer Aufführung der eigenen Dispositionen der Wahrnehmung und Handlung verstanden wird, die sich *anknüpfend* an den konfrontierten Aufforderungen bzw. Situationen bildet. Der Einfluss auf das *Wie* lässt sich vielmehr als ein Produkt der individuellen *responsiven Erfahrungsräume* verstehen, das als solches weniger entschieden kontrolliert ist, das sich aber vielmehr als etwas zeigt, was einem Individuum vor dem Hintergrund sowohl der *responsiven Erfahrungsräume* als auch der eigenen Dispositionen zur Verfügung steht. Das Imaginieren bzw. Phantasieren kann dann in diesem Verständnis als etwas in den Blick genommen werden, *wodurch* die Subjektbildung bzw. Subjektwerdung geschehen kann.

Im sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs lassen sich in einer ähnlichen Geste Subjekte und Subjektformen denken, die stets in Relation zum sozialen Feld, den Anderen und Praktiken stehen. Beispielsweise lassen sich Subjektformen zunächst in Rekurs auf den Soziologen Andreas Reckwitz als die Formen denken, »in denen Individuen für andere wie für sich selbst als Subjekte intelligibel werden [...]«. ²⁰ Thomas Alkemeyer et al. beschreiben Subjektformen zunächst mit dem Verweis auf gesellschaftliche Typisierungen wie der Bürger, der Autor, die Wissenschaftlerin etc., ²¹ die sich als Formen mit bewohnbaren Zonen vergleichen lassen, die von Individuen auf entsprechende Weise bewohnt werden, um als individuelle Subjekte soziale Anerkennung zu erlangen. ²²

19 Ebd., S. 221

20 Alkemeyer, Thomas; Budde, Gunilla; Freist, Dagmar: Einleitung. In: Alkemeyer, Thomas; Budde, Gunilla; Freist, Dagmar (Hg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*, 2013, S. 18

21 Ebd., S. 18

22 Vgl. Villa, Paula-Irene: Subjekte und ihre Körper. Kultursoziologische Überlegungen. In: Monika Wohlrab-Sahr (Hg.): *Kultursoziologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen*, 2010, S. 251–274

Das Individuum, so die Autor:innen, muss »die mit diesen Zonen verknüpften normativen Erwartungen öffentlich *darstellen*, um sich als [ein] Subjekt *herzustellen*.«²³ Das in Anlehnung an Fischer-Lichtes Verständnis der Performativität bzw. in Anlehnung an den *performative turn* formulierte Argument deutet auf diese Weise darauf hin, dass diese Erwartungen an ein Individuum sich nicht nur auf die äußerliche Repräsentanz beziehen, sondern vielmehr werden diese Erwartungen »im Prozess ihrer Subjektivierung praktisch angeeignet, verinnerlicht und sichtbar verkörpert, d.h. [sie werden] zu einem Teil des Subjekts.«²⁴ Wie im dritten Kapitel dieser Arbeit ausführlich dargestellt wird, gehen sowohl Fischer-Lichte als auch Butler von der performativen Hervorbringung der Wirklichkeiten und (Geschlechts-)Identitäten aus, die hier in Bezug auf das Subjekt bzw. die Verkörperung der Subjektformen als eine Grundlage verstanden werden muss. In diesem performativen Verständnis argumentieren auch Alkemeyer et al., dass der Körper »nicht als eine bloß passive Projektionsfläche bzw. als das fertige ›Schaustück‹ eines idealen Selbst betrachtet [wird], sondern vielmehr als [das] Medium und [der] Schauplatz der Subjekt-*Werdung*« selbst.²⁵

Die zu verkörpernden Subjektformen, so argumentieren Alkemeyer et al. erneut in Rekurs auf Reckwitz, entstehen und »existieren nicht in einem luftleeren, machtfreien Raum, sondern im Schnittfeld von *sozialen Feldern*, *Subjektkulturen* und *Subjektordnungen*.«²⁶ So sieht jedes soziale Feld *Subjektpositionen* vor, »auf die konkrete Individuen als Bezugspunkte verwiesen sind, um in diesem Feld als Subjekt mit einer positionsspezifischen Funktion agieren [zu] können.«²⁷ – Diese Konzeption von Subjektformen lässt sich in Bezug zu den gesellschaftlichen Rollen nach Goffman setzen, die im vierten Kapitel vorgestellt und zum Teil in Frage gestellt wurden, sowie bezüglich Laners Argument des Einfühlens in den Anderen in den Blick nehmen. – In dieser Argumentation eröffnet und verschließt eine jeweilige Subjektposition »dabei die Möglichkeiten des Handelns, Sprechens, Denkens, Fühlens und der Selbstthematizierung.«²⁸ Sofern lassen sich die Subjektpositionen immer in Relation zu bzw. vor dem Hintergrund der Dispositionen nach Audehm²⁹ und Haltungen nach Schnurr³⁰ verstehen, die gleicherweise die Möglichkeiten des Handelns, Sprechens, Denkens und Fühlens mitbestimmen, indem sie als grundsätzliche Orientierungen eines Subjekts fungieren.

23 Alkemeyer, Thomas; Budde, Gunilla; Freist, Dagmar: Einleitung. In: Alkemeyer, Thomas; Budde, Gunilla; Freist, Dagmar (Hg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*, 2013, S. 19

24 Ebd., S. 19

25 Ebd., S. 19

26 Ebd., S. 19

27 Ebd., S. 19

28 Ebd., S. 19–20

29 Audehm, Kathrin: *Habitus*, in: Anja Kraus; Jürgen Budde; Maud Hietzge; Christoph Wulf (Hg.): *Handbuch Schweigendes Wissen*, 2017, S. 168

30 Schnurr, Ansgar: Die bildende Seite der Ambiguität: Zum ästhetischen und demokratischen Bildungspotenzial mehrdeutiger Kunsterfahrung, in: Schnurr, Ansgar; Dengel, Sabine; Hagenberg, Julia; Kelch, Linda (Hg.): *Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltung in Kunst und Pädagogik*, 2022, S. 40

Die Literaturwissenschaftlerin Sabine Kyora argumentiert wiederum, dass das Subjekt sich trainiert und dass es durch Praktiken trainiert wird.³¹ Eine Praktik wird von ihr als »eine sozial geregelte, typisierte, routinisierte Form des körperlichen Verhaltens« definiert und umfasst »darin spezifische Formen des impliziten Wissens, des Know-how, des Interpretierens, der Motivation und der Emotion.«³² – Diese These lässt sich erneut im Rahmen der Ausbildung eines sozialen Sinns in den Blick nehmen, der, wie Audehm argumentiert, als Intuition oder sozialer Instinkt eines Subjekts fungiert.³³ – Praktiken, so führt Kyora ihr Argument weiter, führen in diesem Verständnis dazu, dass »sich ein Subjekt formiert, [...] das gesellschaftlich als solches anerkannt wird.«³⁴ Diese Anerkennung geschieht Kyora zufolge auf der Grundlage, dass Subjektivierung »in den gesellschaftlich etablierten Praxisformen stattgefunden hat und ständig weiter stattfindet.«³⁵ – Kyoras These lässt sich erneut in Bezug auf Butlers Verständnis der Verkörperung und performativer Hervorbringung der (Geschlechts)Identitäten beziehen, die als performative Handlungen anhand der Wiederholung in gesellschaftlichen Konstellationen und Konstruktionen vollzogen werden und als solche in der Wiederholung zur Anerkennung gelangen. Bezüglich des Gelingens der performativen Handlungen, worauf ich bereits im dritten Kapitel hingewiesen habe, argumentiert auch Austin, dass sie »eine Reihe nicht sprachlicher Bedingungen« voraussetzen, die sich als solche auf die sozialen und institutionellen Bedingungen, Rahmungen und Ordnungen beziehen.³⁶ Diese Bedingungen hängen von den Gemeinschaften ab, in denen die performativen Handlungen vollzogen werden. Insofern gelten sie als die Zeugen bzw. als das Publikum der jeweiligen performativen Handlungen.³⁷ – Das Ergebnis dieser Praktiken, so argumentiert Kyora weiter, ist, »dass ein Subjekt einen bestimmten sozialen Typus verkörpert [...]«. ³⁸ Die soziale Praktiken sind, wie Reckwitz argumentiert, durch kulturelle Codes strukturiert, »die klassifizieren, welche Verhaltensweisen denkbar und welche unmöglich sind. [...] Indem die Codes Praktiken prägen und in das implizite Wissen der sie tragenden Subjekte eingehen, regulieren sie die Subjektivierung.«³⁹ Wenn auch die Praktiken die Subjektivierung beeinflussen bzw. regulieren, müsste das Subjekt, wie Peter, Alkemeyer und Bröckling argumentieren, als ein »Fluchtpunkt und Effekt [der] Definitions-, (Selbst-)Modellierungs- und Politisierungsanstrengungen« verstanden

31 Kyora, Sabine: »Ich habe kein literarisches Interesse, sondern bestehe aus Literatur«. Praxeologische Perspektiven auf Autorinszenierungen und Subjektentwürfe in der Literaturwissenschaft, in: Alkemeyer, Thomas; Budde, Gunilla; Freist, Dagmar (Hg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*, 2013, S. 253

32 Reckwitz, Andreas: *Subjekt*, 2021, S. 186

33 Audehm, Kathrin: *Habitus*, 2017, S. 167

34 Kyora, Sabine: »Ich habe kein literarisches Interesse, sondern bestehe aus Literatur«. Praxeologische Perspektiven auf Autorinszenierungen und Subjektentwürfe in der Literaturwissenschaft, 2013, S. 253

35 Ebd., S. 253

36 Fischer-Lichte, Erika: *Performativität. Eine kulturwissenschaftliche Einführung*, 2021, S. 44–45

37 Ebd., S. 45

38 Ebd., S. 253

39 Reckwitz, Andreas: *Subjekt*, 2021, S. 186

werden.⁴⁰ Hier wäre nun zu fragen, wie der Sammelband *Jenseits der Person* es auch vornimmt, wie die Gruppen, Organisationen, Netzwerke etc. als *Kollektivsubjekte* verstanden werden können, die dann wiederum in ihrem strukturierten Eigensinn die Subjektivierung der Einzelnen regulieren bzw. gestalten. Ein Versuch könnte hier doch sein, dies einerseits im Rahmen der konjunktiven Erfahrungsräume nach Mannheim und, andererseits im Rahmen der sozialen Rollen nach Goffman in den Blick zu nehmen, in denen die Konstitution der individuellen Subjekte sich einerseits in den geteilten Erfahrungen, in Kontagionserfahrungen und andererseits in der Verkörperung der bestehenden sozialen Subjektnormen gründen.

Diese Verkörperung und somit die Subjektwerdung, einschließlich ihrer zeitliche-räumlichen Prozesse, auf die hier Bezug genommen wird, lässt sich in praxeologischer Perspektive als die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen und sozialen Ordnungen denken, in denen, »die Ordnung[en] des Subjekts hergestellt, organisiert und verändert« werden.⁴¹ Diese Perspektive verschiebt somit den Fokus auf den flüchtigen Status und hebt dadurch »die Unabgeschlossenheit und Unvollständigkeit jeder Subjektivierung hervor.«⁴² In Anlehnung an Butler argumentiert Alkemeyer darüber hinaus, dass das Verständnis der Subjektivierung das Subjekt also »nicht als Substanz«, sondern vielmehr als eine »in Formierung begriffene Struktur«⁴³ in den Blick nimmt, und liefert somit ein performatives Verständnis des Subjekts sowie der Subjektwerdung.⁴⁴ Dabei setzt er sich bzw. setzt dieses Verständnis sich von der »Idee eines autonomen Subjekts« sowie von »sozial- und kulturwissenschaftlichen Ansätzen [ab], die Handelnde auf Agenten überindividueller Strukturen reduzieren.«⁴⁵ Die Erziehungswissenschaftlerin Elisabeth Sattler argumentiert in der gleichen Weise, dass die Subjekte weniger als »vorhanden«, sondern vielmehr als »sich in einem Prozess permanenter Formation und Transformation« befindend verstanden werden müssen.⁴⁶ Andererseits lässt sich in Anlehnung an Kunstpädagogin Andrea Sabisch die mediale Bedingungen der Subjektivierung hervorheben, die sie in Anlehnung an Mersch und Pazzini im Kontext der visuellen Bildung und Bilderfahrung herausarbeitet. Ihrer These folgend, ist das Mediale, also

40 Peter, Tobias; Alkemeyer, Thomas; Bröckling, Ulrich: Einführung, in: Alkemeyer, Thomas; Bröckling, Ulrich, Peter, Tobias (Hg.): *Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven*, 2018, S. 9. Im Band *Jenseits der Person* fragen daher die Autor:innen, ob Gruppen, Organisationen, Netzwerke etc. auch als Subjekte adressiert werden können, bzw. ob die Analyse von Kollektiven und deren Selbstdeutungen, Identifizierungen und Thematisierungen als »Kollektivsubjekte« verstanden werden können. Dementsprechend wird gefragt, wie Kollektivsubjekte innere Strukturen und Eigensinn generieren, um eben ein Verhältnis »zu sich selbst und zu anderen zu gewinnen.« (Ebd. S. 9)

41 Alkemeyer, Thomas: Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik, in: Alkemeyer, Thomas; Budde, Gunilla; Freist, Dagmar (Hg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*, 2013, S. 34

42 Ebd., S. 34

43 Butler, Judith: *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*, 2001, S. 15

44 Alkemeyer, Thomas: Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik, 2013, S. 34

45 Ebd., S. 34–35

46 Sattler, Elisabeth, *Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität*, 2009, S. 2

das Visuelle der Bildverknüpfungen an den Prozessen der Subjektivierung beteiligt bzw. richtet die Medialität der Bilder oder auch die Medialität des Visuellen die Subjekte aus.⁴⁷ Wenn diese These in Relation zur oben erwähnten Argumentation in den Blick genommen wird, so lässt sich schließen, dass die Medialität der Bilder und auch des Visuellen zunächst die medialen Ordnungen stiftet und ausrichtet, in denen die Subjekte mitsamt deren Wahrnehmen, Denken und Handeln hergestellt, organisiert und verändert werden. – Und wiederum, so lässt sich ergänzen, transformieren die Subjekte die medialen Ordnungen, die in Momenten der situativen Begegnungen, beispielsweise zwischen Bildern und individuellen Betrachter:innen, allererst hervorgebracht werden.

Sowohl in phänomenologischen als auch in sozial-, erziehungs-, kunst- und kulturwissenschaftlichen Diskursen wird also ein Subjekt stets in Relation zur Welt und zu den Anderen ausgehandelt, wobei das Subjekt stets im *Werden* begriffen wird. Das Subjekt lässt sich somit, wie bereits argumentiert, zugleich als ein *Konstituierendes-Konstituiertes, Konstruierendes-Konstruiertes und Konfigurierendes-Konfiguriertes Subjekt* begreifen. In Anlehnung an Alva Noë lässt sich dieses Verständnis des Subjekts dadurch verdeutlichen, dass individuelle Subjekte zwar als organisiert gelten, aber sich ständig in soziokulturellen Kontexten und Konstellationen immer wieder reorganisieren, um sich, den Anderen und die Welt zur Wahrnehmung, zur Erscheinung zu bringen.⁴⁸ Die Subjektivierung lässt sich in diesem Verständnis als ein responsiv-performatives Geschehen nachvollziehen, das die Subjekte in deren Ordnungskontingenz als selbstreferenziell und wirklichkeitskonstituierend allererst hervorbringt. Wenn dabei unter dem Begriff der *responsiven Erfahrungsräume* der Ort bzw. die Verankerung von Erfahrungen und Schwellenerfahrungen verstanden wird, von denen heraus die jeweiligen Überschreitungen der Ordnungen der Erfahrung sowie die Destabilisierung der Selbst- und Weltwahrnehmung gedacht werden können, so lässt sich für den Prozess der Subjektwerdung argumentieren, dass er sich zwischen Finden und Erfinden, zwischen dem Nicht-mehr und Noch-nicht bewegt. Die Subjektwerdung lässt sich auf dieser Weise als eine produktive Ordnungsstiftung in den Blick nehmen, in denen die jeweiligen Ordnungen der Subjekte *anknüpfend* an den konfrontierten medialen und sozialen Situationen und/oder Aufforderungen mitsamt ihren überindividuellen Ordnungen (Strukturen, Codes, Praktiken, ...) situativ hergestellt bzw. als solche hervorgebracht werden.

Die Modalitäten der Subjektwerdung

Wenn die Subjektivierung bzw. Subjektwerdung stets in ihrem responsiv-performativen Charakter und in ihrer Ordnungskontingenz in den Blick genommen wird, so lässt sich im Folgenden zunächst danach fragen, wie diese Ordnungskontingenz und dadurch die Modalitäten der Subjektwerdung genau begriffen werden können. Im Folgenden wird

47 Sabisch, Andrea: Zwischen Bildern und Betrachter*innen – Wie Bilder uns ausrichten. in: Torsten Meyer, Andrea Sabisch, Ole Wollberg, Manuel Zahn (Hg.): Übertrag. Kunst und Pädagogik im Anschluss an Karl-Josef Pazzini, Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb 2020, S. 5

48 Noë, Alva: The Entanglement. How Art and Philosophy Make Us What We Are, 2023, S. 106; vgl. auch: Noë, Alva: Strange Tools. Art and Human Nature, 2015, S. 14–18

zunächst anhand einer Studie der Sozial- und Bildungswissenschaftler Alexander Geimer und Steffen Amling die *Selbstthematisierungen und Selbstidealisationen* im kommunikativ-generalisierenden Wissen sowie das *Spannungsverhältnis* zwischen individuellem Habitus und normativen Vorgaben (Subjektnormen) vorgestellt, das eine anschließende Diskussion über die Modalitäten der Subjektwerdung ermöglicht. In der Frage nach dem Verständnis individueller Bildungsprozesse sowie nach deren Relation zur *Rollenbildung* dient die folgende Auseinandersetzung als eine Grundlage.

Die Subjektnormen sind, so lässt sich zuerst in Anlehnung an Geimer in *Bildung als Entsubjektivierung und Subjektivierung* festhalten, stets »in ihrer Relation zu konjunktivem Wissen bzw. einem Habitus« in den Blick zu nehmen.⁴⁹ In ihrem Beitrag *Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies* nehmen Geimer und Amling die Relationierung von Subjektnormen und Habitus in den Blick, um dann zunächst – im Vergleich zu Ralf Bohnsack – andere Formen der Relation von Subjektnormen und der alltäglichen Praxis herauszuarbeiten und eine Typologie dieser Relation vorzulegen.⁵⁰ Im Kontext des Forschungsprojekts *Aporien der Subjektivierung* befragen sie professionelle Politiker:innen und arbeiten zunächst in rekonstruktiver Geste die normativen Erwartungen heraus, die an »Akteur_innen in diesem institutionalisierten Handlungsbereich herangetragen werden.«⁵¹ Geimer und Amling stellen im Laufe der Forschung fest, dass beinahe von allen Befragten die »Bedeutung der Herstellung einer Verbindung zu den Bürger_innen und die damit verknüpfte Bezugnahme auf die Kategorie der Authentizität« zur Sprache kommt und von den Interviewten in ähnlicher Weise erfahren werden.⁵² Entscheidend in dieser beispielhaften Studie ist, dass es sich dabei um Erwartungen handelt, die als solche spezifisch institutionalisiert sind und »von denen Politiker_innen glauben, ihnen entsprechen zu müssen (oder dies implizit tun).«⁵³ Bereits unter dem Abschnitt *Subjekt, Subjektwerdung* habe ich in Anlehnung an Alkemeyer et al. argumentiert, dass ein Individuum die für sein Kontext geltenden Erwartungen öffentlich darstellen muss, um sich als ein Subjekt herzustellen. Diese Erwartungen beziehen sich nicht nur auf die äußerliche Repräsentanz, sondern vielmehr werden sie »im Prozess ihrer Subjektivierung praktisch angeeignet, verinnerlicht und sichtbar verkörpert, d.h. [sie werden] zu einem Teil des Subjekts.«⁵⁴

49 Geimer, Alexander: Bildung als Entsubjektivierung und Subjektivierung – Bildungspotenziale kommunikativ/diskursiv generalisierter Subjektnormen, in: Amling, Steffen; Geimer, Alexander; Rundel, Stefan; Thomsen, Sarah (Hg.): Jahrbuch Dokumentarische Methode. Berlin 2020, S. 257

50 Geimer, Alexander; Amling, Steffen: Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies. Eine Typologie der Relation zwischen Subjektnormen und Habitus als Verhältnisse der Spannung, Passung und Aneignung, in: Geimer, Alexander; Amling, Steffen; Bosančić, Saša (Hg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. 2019, S. 30

51 Ebd., S. 31

52 Ebd., S. 31

53 Ebd., S. 31

54 Alkemeyer, Thomas; Budde, Gunilla; Freist, Dagmar: Einleitung, in: Alkemeyer, Thomas; Budde, Gunilla; Freist, Dagmar (Hg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung, Bielefeld 2013, S. 19

Reckwitz argumentierte in diesem Bezug, dass die sozialen Praktiken durch kulturelle Codes strukturiert sind, die »klassifizieren, welche Verhaltensweisen denkbar und welche unmöglich sind.«⁵⁵ Wenn also die Codes diese sozialen Praktiken prägen, wie bereits argumentiert, und somit »in das implizite Wissen der sie tragenden Subjekte eingehen, regulieren sie die Subjektivierung.«⁵⁶ In diesem Sinne zeigen sich die erwähnten Erwartungen an Authentizität als etwas, das in den entsprechenden sozialen Praktiken bereits codiert ist. Obwohl dieses Argument an dem spezifischen Fallbeispiel rekonstruiert ist, lässt sich vermuten, dass es sich auf andere professionelle und gesellschaftliche Kontexte übertragen lässt. Zumal operiert Goffman in der ähnlichen Annahme, wenn er argumentiert, dass die Rollen mit deren entsprechenden »Rechten und Pflichten« in sozialen Institutionen verankert sind,⁵⁷ und als solche als »Verteidigungsmanöver« oder »Schutzmanöver« in der Bewältigung des Alltags und zum Schutz des Selbsteindrucks inszeniert werden.⁵⁸ Die Befragten weisen Geimer und Amling zufolge auch auf eine gleiche Form hin, sich mit Bezug auf oder in Entsprechung zu diesen Erwartungen, authentisch zu sein, zu thematisieren: diese Selbstthematisierung nennen die Autoren »Selbstidealisierung«.⁵⁹

»Der Kern dieser Selbstidealisationen ist die (metaphorisch verdichtete) Darstellung zentraler Aspekte der beruflich-professionellen Orientierungen. Die Selbstidealisationen ruhen also auf einem Wissen der Politiker_innen von sich selbst auf, welches ihnen erlaubt, Kohärenz und Kontinuität ihrer Haltungen und Verhaltensweisen für sich selbst und andere (vor allem Bürger_innen) her- und darzustellen und sich sofern nicht nur als sich selbst treu zu verstehen, sondern auch anderen gegenüber »authentisch« zu präsentieren.«⁶⁰

Beispiele für die selbst zugeschriebenen Typen der Politiker:innen sind nach Geimer und Amling der »Typus des ›Zahlenmenschen des Haushalts‹, [...], der ›Wissenschaftler‹ bzw. der ›Methodiker‹, [...] die ›kleine Heldin‹ [...]«, die den Autoren zufolge darauf hinweisen, dass die Politiker:innen »(unterschiedliche) Aspekte oder Dimensionen ihres Habitus in je spezifischer Weise (idealisiert) in Übereinstimmung mit den Identitäts- und Authentizitätsnormen des beruflichen Handlungsbereich bringen.«⁶¹ Diese im empirischen Material rekonstruierten Selbstidealisationen stellen den Autoren zufolge die Formen der »Selbstthematisierung oder Selbsttypisierung« dar, die den Befragten in ihrer orientierungsstiftenden Relevanz in einer Art und Weise bewusst seien.⁶² Diese

55 Reckwitz, Andreas: *Subjekt*, 2021, S. 186

56 Ebd., S. 186

57 Vgl. Goffman, Erving: *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*, München 2021, S. 231

58 Ebd., S. 16

59 Geimer, Alexander; Amling, Steffen: *Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies. Eine Typologie der Relation zwischen Subjektnormen und Habitus als Verhältnisse der Spannung, Passung und Aneignung*, 2019, S. 31

60 Ebd., S. 31

61 Ebd., S. 31–32

62 Ebd., S. 32

Selbstidealisierungen strukturieren auch die Praxis der Politiker:innen, da »sie (reflexiv gewordene) Aspekte des eigenen Habitus (bzw. dem partiell reflexiv gewordenen konjunktiven Wissen) darstellen.«⁶³ In Rekurs auf Foucault nehmen sie abschließend an, dass diese Idealisierungen vielmehr »als Praktiken der Pflege des Selbst« verstanden bzw. als »technologies of the self« in den Blick genommen werden können.⁶⁴

»technologies of the self which permit individuals to effect by their own means or with the help of others a certain number of operations on their own bodies and souls, thoughts, conduct, and way of being.«⁶⁵

Diese Praktiken der Pflege des Selbst stellen sich Geimer und Amling zufolge als eine »Selbsttechnik der Verschachtelung von implizitem und explizitem Wissen« dar. Das weist zugleich darauf hin, dass die Selbstidealisierungen nicht als Produkte des Habitus verstanden werden können, vielmehr lassen sie sich als etwas beobachten, das zugleich auf der Ebene der theoretischen Reflexion und eines impliziten Orientierungswissens operiert.⁶⁶ Ausgehend von einem weiteren Interview mit einer professionellen Künstlerin stellen sie zudem fest, dass beispielsweise die Erwartung des Erfolgs und der damit zusammenhängenden, »uneinholbaren Subjektnorm der Singularität kritisch erfahren wird«, indem auch Komponenten des Habitus reflektiert werden: es handle sich also in diesem Sinne um Erwartungen, »die [die] Handlungspraxis [der Künstlerin] zwar anleiten, aber doch nie (ausreichend) erfüllt werden können.«⁶⁷ Ausgehend von diesem Interview konkludieren Geimer und Amling zurecht, dass es sich dabei weniger um den Habitus der Künstlerin handelt, der rekonstruiert wurde, sondern vielmehr um ein »Spannungsverhältnis«⁶⁸ zwischen der »Identitätsnorm oder Subjektfigur [...] und impliziten und handlungsleitenden Orientierungen, [...] die jener Norm folgen und sie doch nie ausreichend befolgen können.«⁶⁹ In diesem Sinne können solche Selbstidealisierungen, die sich im kommunikativ-generalisierenden Wissen offenbaren, vielmehr als *sprachliche Aufführungen des Eigenen und Fremden* in den Blick genommen werden, da sie sich zugleich an die Erwartungen der jeweiligen (Subjekt)Norm richten bzw. sich in diesem Sinne je nach Kontext aufführen und stets in den *responsiven Erfahrungsräumen* verankert bleiben. In seinem überarbeiteten Modell des Orientierungsrahmens stellt Ralf Bohnsack die Identitätsnormen »als einen Aspekt des kommunikativ-generalisierenden

63 Ebd., S. 32

64 Ebd., S. 32

65 Foucault, Michel: Technologies of the self, in: Martin, Luther H.; Gutman, Huck; Hutton, Patrick H. (Hg.): Technologies of the self. A seminar with Michel Foucault, 1988, S. 18

66 Geimer, Alexander; Amling, Steffen: Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies. Eine Typologie der Relation zwischen Subjektnormen und Habitus als Verhältnisse der Spannung, Passung und Aneignung, 2019, S. 32

67 Ebd., S. 28–29

68 Bohnsack, Ralf: Praxeologische Wissenssoziologie, 2017, S. 106

69 Geimer, Alexander; Amling, Steffen: Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies. Eine Typologie der Relation zwischen Subjektnormen und Habitus als Verhältnisse der Spannung, Passung und Aneignung, 2019, S. 29

Wissens dem konjunktiven Wissen« gegenüber und legt damit den Fokus auf das Spannungsverhältnis der beiden Wissensformen, bzw. auf deren Relation zueinander.⁷⁰

»Das Spannungsverhältnis von Habitus und Norm, welches ich, wenn es um die normativen Erwartungen an die Selbstpräsentation der AkteurInnen geht, auch als Spannungsverhältnis von Habitus und Identität bezeichne, stellt den Regel-, nicht den Ausnahmefall der alltäglichen Praxis dar.«⁷¹

Dieser *Regelfall* macht den Aufführungscharakter der Selbstthematizierungen und Selbsttypisierungen deutlicher, indem solche Thematizierungen nicht als bloße Offenbarung des Habitus, vielmehr als dessen situative, *sprachliche Aufführungen* verstanden werden können, die sich folgend der Logik der vorliegenden Arbeit *anknüpfend* an den konfrontierten Aufforderungen situativ bilden und als solche stets in den *responsiven Erfahrungsräumen* verankert bleiben. Diese Selbstthematizierungen, die sich in diesem Sinne als responsiv-performative Handlungen in den Blick nehmen lassen, bewegen sich stets zwischen dem Finden und Erfinden. Dieses Spannungsverhältnis wird von Bohnsack weiter ausgearbeitet, indem er die Formen eines *impliziten, kommunikativ-generalisierenden Wissens* im Sinne von *imaginativem kommunikativem Wissen und imaginärem kommunikativem Wissen* differenziert.⁷²

»während also die AkteurInnen an der Performanz und Habitualisierung der imaginativen sozialen Identitäten orientiert sind und somit deren Bezug zur Praxis gegeben ist, gehen die AkteurInnen im Falle der imaginären sozialen Identitäten entweder selbst nicht davon aus, diese virtualen Entwürfe zur Performanz zu bringen, das heißt eine Beziehung zur Performanz im Sinne einer möglichen Enaktierung, einer Neuorientierung wird von ihnen selbst ausgeschlossen beziehungsweise nicht mit dargestellt.«⁷³

Der zusammengefassten Studie zufolge lassen sich des Weiteren Differenzen in Bezug auf die »*Aneignung und Aushandlung von Subjektnormen*« aufweisen. In Rekurs auf Bohnsack stellen die Autoren fest, dass sich die *notorische Diskrepanz* zwischen der »*Imagination der Praxis und der Praxis selbst*«⁷⁴ als ein »*Merkmal eines Typus der Relation von Subjektnormen und Habitus*« verstehen lässt.⁷⁵ Daraus wird abgeleitet, dass nicht nur unterschiedliche Subjektnormen in verschiedenen Handlungsbereichen existieren, sondern

70 Ebd., S. 29

71 Bohnsack, Ralf: Praxeologische Wissenssoziologie, 2017, S. 49

72 Geimer, Alexander; Amling, Steffen: Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies. Eine Typologie der Relation zwischen Subjektnormen und Habitus als Verhältnisse der Spannung, Passung und Aneignung, 2019, S. 29

73 Bohnsack, Ralf: Praxeologische Wissenssoziologie, 2017, S. 142

74 Ebd., S. 106

75 Geimer, Alexander; Amling, Steffen: Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies. Eine Typologie der Relation zwischen Subjektnormen und Habitus als Verhältnisse der Spannung, Passung und Aneignung, 2019, S. 32

auch deutliche Unterschiede »hinsichtlich der *Aneignung und Aushandlung von Subjektnormen, sowohl im Vergleich der beiden Handlungsbereiche [hier Kunst und Politik] als auch im Vergleich der Akteur_innen eines Handlungsbereichs*« vorliegen.⁷⁶

Die Relevanz dieser Studie liegt für die vorliegende Arbeit *einerseits* in der Feststellung, dass über eine einzelne Typologie hinaus diverse Subjektnormen und Subjektformen in einem Handlungsbereich existieren, und *andererseits* darin, dass die Subjektnormen »schon vor dem Eintritt in ein Feld angeeignet und in Einklang mit diesen gebracht (*Passung*) bzw. nach anfänglichen Irritationen übernommen und in die Praxis anleitende Orientierungen integriert (*Aneignung*)« werden.⁷⁷ Das weist zugleich darauf hin, dass die »theoretischen Reflexionspotenziale[n] und normativen Erwartungsstrukturen einerseits und [...] modus operandi der Handlungspraxis resp. [...] Habitus andererseits«⁷⁸ nicht, wie von Bohnsack argumentiert, »notwendigerweise in einem *spannungsvollen* Verhältnis zueinanderstehen« müssen.⁷⁹ Während Geimer und Amling in einem Interview ihrer Studie eher das *Entsprechungsverhältnis* also eine habituelle *Passung* zu Authentizitätsnormen feststellten,⁸⁰ wird im Zweiten eine »(gelungene) Überwindung eines Spannungsverhältnisses zur [Subjekt]Norm erreicht.«⁸¹ Diese »teils nicht vorhandenen oder teils überwundenen Spannungen« haben zur Folge, so argumentieren Geimer und Amling weiter, dass in der rekonstruktiven Subjektivierungsanalyse nicht nur »in unterschiedlichen, institutionalisierten Handlungsbereichen verschiedenen Subjektnormen« identifiziert werden können, »sondern mit diesen Normen kann auch der Modus der Bezugnahme auf diese variieren.«⁸² Dieser Modus der Bezugnahme auf Subjektnormen bzw. die Modalitäten der Subjektwerdung, wie bereits im Eingang darauf hingewiesen, beschreibt das Interesse dieses Teilabschnitts.

In Anlehnung an dem Soziologen Reiner Keller lässt sich die Modalität der Subjektwerdung bzw. die *Subjektivierungsweisen* in dem Sinne verstehen, »dass die in Diskursen erzeugten Subjektpositionen von den damit adressierten Individuen auf vielfältige Art und Weise angeeignet, transformiert, unterlaufen oder auch falsch interpretiert werden können.«⁸³ – Kellers Argument lässt sich mit Butlers These der Verkörperungsbedingungen verstehen, die sie mit den unterschiedlichen, diversen Inszenierungen eines vorgegebenes Textes bzw. einer Theateraufführung vergleicht.⁸⁴ – Andererseits stellten Gei-

76 Ebd., S. 32

77 Ebd., S. 37

78 Bohnsack, Ralf: Rekonstruktion, Rationalismuskritik und Praxeologie, in: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden, 2018, S. 211

79 Geimer, Alexander; Amling, Steffen: Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies. Eine Typologie der Relation zwischen Subjektnormen und Habitus als Verhältnisse der Spannung, *Passung* und *Aneignung*, 2019, S. 37

80 Ebd., S. 34

81 Ebd., S. 36

82 Ebd., S. 37

83 Keller, Reiner: Der menschliche Faktor. Über Akteur(inn)en, Sprecher(inn)en, Subjektpositionen, Subjektivierungsweisen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse, in: Keller, Reiner; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung, 2012, S. 102

84 Fischer-Lichte, Erika: Performativität. Eine kulturwissenschaftliche Einführung, 2021, S. 50–51

mer und Amling diese möglichen Weisen also die Modalitäten in ihrer Studie konkreter bzw. typologischer als *Spannung, Anpassung und Aneignung* dar. Die Subjektivierungsweisen lassen sich auch mit dem Soziologen Saša Bosančić als mögliche »Aneignung von und Auseinandersetzung mit Rollen-, Identitäten- und Lebensführungsmodellen« verstehen, die als solche »in Subjektpositionen konstituiert werden.«⁸⁵

»Das, was als mögliche, beschimpfte, erwünschte, geforderte, zu verhindernde Subjektpositionen auf der Oberfläche der Diskurse [erscheint], entspricht selten dem, was die so Adressierten aus dieser Adressierung machen. [Es ist] davon auszugehen, dass die diskursiv Angesprochenen darauf nach Maßgabe eigener Auslegung, Erfahrung, Relevanz und Freiheitsgrade des Handelns (re)agieren.«⁸⁶

Dieses Agieren bzw. Reagieren, das im Sinne der *Aufführung der eigenen Dispositionen der Wahrnehmung und Handlung* einer responsiv-performativen Handlung entspricht, kann Keller zufolge unterschiedliche Formen annehmen, »als bemühte Einnahme der gewünschten Subjektpositionen, als ihre Subversion, als Fehlinterpretation, als Adaption in Teilen, als Umdeutung, als Ignorieren, als hochreflexive Auseinandersetzung oder naiver Vollzug usw.«⁸⁷ Hier wäre meines Erachtens zu ergänzen, dass sich diese Formen der Bezugnahme, die Formen des (Re)Agierens in den Möglichkeiten der *responsiven Erfahrungsräume* bewegt. Vor dem Hintergrund der im vierten Kapitel herausgearbeiteten Theorie der *Rollenbildung* bzw. in Bezug auf die drei verschiedenen *Rollen* lässt sich nun erstens fragen, inwiefern sie als Selbstthematizierungen und Selbsttypisierungen in Analogie zu Geimer und Amlings Selbstidealierungen in den Blick genommen werden können. Zweitens stellt sich die Frage, ob und inwiefern sich die *Rollenbildung* in Analogie zur Subjektwerdung verstehen, sowie die rekonstruierten Rollen – *Performer, Narrator und Doubter* – sich analog zu Subjektivierungsweisen diskutieren lassen.

Mit dem Begriff der *Rolle* wurde zunächst darauf hingewiesen, dass es sich dabei um die *Aufführung* der eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsdispositionen handelt, die sich *anknüpfend* an eine konfrontierte Aufforderung situativ bildet. Der Begriff der *Rolle* wurde zudem dadurch ausdifferenziert, dass eine *Rolle* von vornherein ordnungskontingent ist und als eine solche stets situativ und responsiv-performativ hervorgebracht wird. Eine *Rolle* bringt sich selbst als ein performatives Ereignis hervor, das erst *anknüpfend* an konfrontierte Aufforderungen entspringt und zugleich in den *responsiven Erfahrungsräumen* verankert bleibt. In diesem Sinne verbindet eine *Rolle* bzw. *deren Bildung* das Nicht-mehr und das Noch-nicht in einem und *als* ein performatives Geschehen. Als ein responsiv-performatives Geschehen bringt eine *Rolle* nicht nur ihre Zeitlichkeit und Räumlichkeit hervor, in/mit denen sie sich entfaltet, sie bringt darüber hinaus ihren Darsteller/Handelnden als solchen allererst in der *Rolle* hervor. In der gleichen Logik wurde dementsprechend argumentiert, dass sich die *Rollenbildung als Prozess* als ein responsiv-performatives Geschehen und als die jeweilige Ordnung der Erfahrung in den

85 Bosančić, Saša: Arbeiter ohne Eigenschaften. Über die Subjektivierungsweisen angelernter Arbeiter, 2014, S. 93

86 Keller, Reiner: Der menschliche Faktor. Über Akteur(inn)en, Sprecher(inn)en, Subjektpositionen, Subjektivierungsweisen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse, 2012, S. 102

87 Ebd., S. 102

Blick nehmen lässt, die durch Abweichung und Verkörperung entsteht, und als solche die jeweiligen Erfahrungshorizonte mitsamt deren Subjekte zugleich ermöglicht und verunmöglicht. In Differenz zur Goffmans Theorie der Wiederholbarkeit der Rollen wurde zudem argumentiert, dass das, was sich wiederholt, weniger einer oder mehreren verfestigten (Teil-)Rollen noch den Subjektformen entspricht, die »vor gleichartigem Publikum oder vor dem gleichen Publikum dargestellt werden« können.⁸⁸ Vielmehr liegt eine solche Wiederholung selbst in der *Rollenbildung*, die als Prozess stets und kontinuierlich wiederholt wird, um sich, den Anderen und die Welt zur Wahrnehmung und zur Erscheinung zu bringen.

In diesen *Rollen*, so lässt sich zunächst als These formulieren, sind die Formen der Selbstthematizierungen und Selbsttypisierungen zu finden, die sich aber im Unterschied zu Geimer und Amlings Studie nicht im kommunikativ-generalisierenden Wissen im Sinne von Selbstzuschreibungen offenbaren, sondern sich in Form spontaner *Aufführungen* des kommunikativ-generalisierenden und impliziten Wissens zeigen. Die Selbstthematizierungen sowie Selbsttypisierungen zeigen sich in den empirischen Fällen meiner Arbeit also in der jeweiligen *Aufführung der konstruierten Rollen des Performers, Narrators und Doubters*, die sich im *Selbstgespräch* und im *pointing in plan-séquence* sprachlich-filmisch, situativ hervorbringen. Auf diese Weise lassen sich diese *Rollen* in Analogie zu Subjektivierungsweisen denken, insofern sie in der jeweiligen *Rolle* auch ihre Darsteller temporär als *Performer, Narrator und Doubter* hervorbringen, in dem sie auch deren jeweiligen Möglichkeiten des Wahrnehmens, Denkens und Handelns mitbestimmen. Die *Rollenbildung* lässt sich in diesem Sinne mit dem zuvor dargestellten Verständnis der Subjektwerdung in Relation setzen, insofern unter der Subjektwerdung ein responsiv-performatives Geschehen begriffen wird, das als eine produktive Ordnungstiftung die jeweiligen Erfahrungsordnungen der Subjekte *anknüpfend* an den konfrontierten Situationen und/oder Aufforderungen situativ hervorbringt. Als solche bleibt sie in den *responsiven Erfahrungsräumen* verankert, die bereits als der Ort bzw. die Verankerung der Erfahrung und Schwellenerfahrungen beschrieben wurden, von denen heraus die jeweiligen Überschreitungen der Ordnungen der Erfahrung sowie die Destabilisierung der Selbst- und Weltwahrnehmung in den Blick genommen werden. Diese Perspektive erlauben zudem, die *Rolle des Performers, Narrators und Doubters* als die Modalitäten bzw. als die Weisen der *Rollenbildung* in den Blick zu nehmen, die als produktive Ordnungstiftungen je eine situativ-ästhetische Wirklichkeit und somit einen je spezifischen Zugang zur Installation entwerfen.

Diese *Rollen* lassen sich also in der dargestellten responsiv-performativen Logik als *Konstituierende-Konstituierte, Konstruierende-Konstruierte und Konfigurierende-Konfigurierte* in den Blick nehmen, die sich zugleich als organisiert und reorganisierend verstehen lassen. Während sich in der *Rolle des Performers* eine fiktive Narration, ihre spontane *Aufführung* und *JBs* theatrales Verhalten als die Weise der *Rollenbildung* zeigte, vollzog sich dies im Fall von FK, in der *Rolle des Narrators*, in Form eines dialogischen Narrativs. Dieses dialogische Narrativ artikulierte sich in der Hervorbringung von zwei unterschiedlichen zeit-räumlichen Dimensionen, und somit in der Konstruktion zweier filmischer Welten, in denen FK abweichend als erzählend und reflektierend auftrat. Über das *Selbstgespräch*

88 Goffman, Erving: *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. 2021, S. 18

und *pointing in plan-séquence* entfaltetete sich in diesem Prozess sowohl eine filmische Präsenz, die sich in der reflexiven Selbstsituierung zeigte, als auch eine mögliche Vergangenheit, die im sprachlich-filmischen Narrativ hergestellt und entfaltet wurde. Die *Rolle des Doubters* zeigte sich darüber hinaus als eine dritte Weise der *Rollenbildung*, die sich als die Aufführung einer Aushandlung bzw. als die Aufführung eines zaudernden, zögernden Einordnens konstituierte. Der Versuch des narrativen Einordnens artikuliert sich dabei in der sprachlich-begrifflichen Wiederholung eines Szenarios und in Verzögerungslauten, die sich als ein Ausdruck eines Schwebezustands, der sich auch im filmischen *pointing in plan-séquence* zeigte, verstehen ließ. Die *Rolle des Doubters* vollzog sich in einem sprachlich-filmischen Raum des Einordnens und Zauderns, der als solcher situativ, responsiv-performativ hervorgebracht wurde. Während, wie bereits im vierten Kapitel ausführlich erläutert, sich die Weise der *Rollenbildung des Performers* in den Figuren der *Abweichung* sowie des *Überschusses* und die *Rollenbildung des Narrators* in der Figur der *Verformung* vollzieht, konstituiert sie sich in der *Rolle des Doubters* in der Figur der *Umordnung*. Bereits im zweiten Kapitel wurde im Rahmen der Verfremdungsfiguren darauf hingewiesen, dass sie die jeweilige Erfahrung allererst ermöglichen, indem sie sie abweichend, verformend und überschreitend erst konstituieren. Als solche nehmen sie an der jeweiligen Ordnungsstiftung teil, indem die jeweilige Ordnung der Erfahrung und somit die jeweiligen subjektiven Ordnungen entworfen werden.⁸⁹ Auf diese Weise konstituierten sie die jeweilige *Rollenbildung*.

Vor diesem Hintergrund lässt sich nun fragen, ob die Figuren *Abweichung*, *Überschuss*, *Verformung* und *Umordnung*, die als die Verfremdungsfiguren der Erfahrung gelten, auch als die phänomenologischen Weisen der Subjektwerdung bzw. als Mikro-Variationen der Subjektwerdung in den Blick genommen werden können. Keller und Bosančić argumentieren, dass sich die Verkörperung der Subjektnormen als deren Einnahme, als deren Subversion, (Fehl)Interpretation, als deren Umdeutung u. a. m. zeigen könne. Andererseits stellen Geimer und Amling konkreter in ihren Forschungen neben dem *Spannungsverhältnis*, das von Bohnsack vorgeschlagen wurde, auch die *Anpassung und Aneignung* vor, die zwei weitere Modalitäten der Bezugnahme auf Subjektnormen bezeichnen, die allerdings im Vergleich zu Bohnsack nicht unbedingt ein Spannungsverhältnis zwischen dem Habitus und der (Subjekt)Norm voraussetzen. Die dargestellten theoretischen Positionen liefern somit konkrete Typisierungen von Modalitäten, in/mit denen sich die Subjektwerdung vollzieht. Die Frage, die sich hier ausgehend von der Theorie der *Rollenbildung* nun weiterführend stellt, ist, ob sich die Modalitäten der Subjektwerdung über diese konkreten Typisierungen hinaus weiterdenken lassen, indem in phänomenologischer Perspektive die *Aufführungslogik* sowie die *Ordnungskontingenz* der Rollenbildung/Subjektwerdung miteinbezogen wird.

Ausgehend von den im vierten Kapitel der Arbeit konstruierten *Rollen* sowie von den dabei angewendeten Verfremdungsfiguren lässt sich zunächst argumentieren, dass sich die Modalitäten, die von Keller und Bosančić vorgeschlagen werden, grundsätzlich in der Verfremdungsfigur der *Abweichung*, und eventuell in der *Verformung* in den Blick nehmen

89 Vgl. Waldenfels, Bernhard: *Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung*, 2019, S. 283

lassen, die nach Waldenfels als genuine Verschiebungen und Sprünge innerhalb der Erfahrung begriffen werden können.⁹⁰ Wenn unter der Figur der Abweichung grundsätzlich ein abweichendes Verhalten, Befinden, ein abweichender Ausdruck oder eine abweichende Überzeugung beschrieben wird,⁹¹ lassen sich Keller und Bosančićs Modalitäten als ordnungskontingente *Abweichungen* reformulieren, insofern darunter die Entstehung von Neuem verstanden wird, was zuerst nicht da oder (noch) nicht möglich war.⁹² Die Figur der *Abweichung* lässt sich hier als eine ordnungskontingente Hyperfigur in den Blick nehmen, die sich als »bemühte Einnahme der gewünschten Subjektpositionen, als ihre Subversion, als Fehlinterpretation, als Adaption in Teilen, als Umdeutung, als Ignorieren, als hochreflexive Auseinandersetzung oder naiver Vollzug usw.«⁹³ artikulieren kann.

Zudem lassen sich die typisierten Subjektivierungsweisen der *Anpassung und Aneignung* nach Geimer und Amling in den Verfremdungsfiguren der *Verformung und Umordnung* beschreiben, die sich als die Umgestaltungen von bestehenden (habituellen) Ordnungen denken lassen, die sich zugleich steigern und dadurch u.a. sowohl in der *Passung* als auch in der *Aneignung* resultieren können. Wie bereits im zweiten Kapitel unter *Verfremdungsfiguren* argumentiert, wird mit der Figur der Verformung auf eine Umgestaltung und Umordnung der bestehenden Formationen und Ordnungen der Subjekte hingewiesen.⁹⁴ Im Kontext der Verformung wird das Neue, das durch die Verformung selbst entsteht, stets in einem relativen Verständnis in den Blick genommen. Dieses relative Neue, das in dieser Perspektive die Entstehung der jeweiligen Subjektfiguren und -formen entspricht, ist also immer in *bestimmter Hinsicht* als neu zu betrachten und somit niemals vollständig und radikal neu.⁹⁵ Wenn Geimer und Amling sowohl mit *Passung* als auch mit *Aneignung* von vornherein auf bestimmte Verhältnisse zwischen dem Habitus und Subjektformen hinweisen, lassen sich diese Verhältnisse m.E. in der Figur der Verformung verstehen, die als solche die Subjekte entweder in einem »*Entsprechungsverhältnis*« und somit in einer »habituelle[n] *Passung*«⁹⁶ oder in einer »(gelungene[n]) *Überwindung*« des Habitus hervorbringen.⁹⁷ Sie sind in dieser Perspektive ordnungskontingente Verfremdungsfiguren, die sich unter anderem (aber nicht ausschließlich) in *Aneignung*, *Passung*, *Subversion*, (Fehl)Interpretation oder naivem Nachvollzug der jeweiligen Subjektformen artikulieren können.

In dieser Perspektive wären somit die vorgestellten Verfremdungsfiguren, die sich je nach Situation anders, also ordnungskontingent, artikulieren, als die Modalitäten

90 Waldenfels, Bernhard: *Hyperphänomene. Modi hyperbolischer Erfahrung*, 2012, S. 91

91 Ebd., S. 90–91

92 Vgl. ebd., S. 90

93 Keller, Reiner: *Der menschliche Faktor. Über Akteur(inn)en, Sprecher(inn)en, Subjektpositionen, Subjektivierungsweisen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse*, 2012, S. 102

94 Vgl. Waldenfels, Bernhard: *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, 2018, S. 31

95 Vgl. Waldenfels, Bernhard: *Hyperphänomene. Modi hyperbolischer Erfahrung*, 2012, S. 90

96 Geimer, Alexander; Amling, Steffen: *Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies. Eine Typologie der Relation zwischen Subjektnormen und Habitus als Verhältnisse der Spannung, Passung und Aneignung*, 2019, S. 34

97 Ebd., S. 36

der Subjektwerdung denkbar. Einerseits ermöglicht diese Perspektive einen Spiel- und Denkraum, indem über die bislang in der subjektivierungstheoretischen Literatur genannten Typen hinaus weitere Formen der Subjektwerdung vorstellbar sind, wie dies bereits anhand der aus dem empirischen Material konstruierten *Rollen* aufgezeigt wurde. Andererseits ermöglicht sie auch, die genannten Typen der *Anpassung, Aneignung, Subversion, Fehlinterpretation und Umdeutung der Subjektformen* selbst in deren Aufführungslogik und somit in ihrer Prozessualität und Performativität genauer zu untersuchen. Dies ermöglicht wiederum die Konzeption einer Mehrdimensionalität auf der performativen Ebene der Subjektivierungsweisen, indem beispielsweise der Vollzug der *Anpassung* oder der *Aneignung einer Subjektform* mehrere unterschiedliche Dimensionen haben kann.

Der Mehrwert dieser Perspektive liegt also einerseits darin, dass mit den vorgestellten Verfremdungsfiguren der Prozess der Subjektwerdung in seiner Aufführungslogik in den Blick genommen wird, und nicht dessen konkrete Ergebnisse und von vornherein bestimmte Typen wie beispielweise der *Anpassung, Aneignung, Subversion* oder der (Fehl)Interpretation. Ausgehend von einer grundsätzlichen Ordnungskontingenz ermöglicht diese Perspektive andererseits ein responsiv-performatives Verständnis der Subjektwerdung, das sich in der vorliegenden Arbeit im Sinne der *Rollenbildung* nachvollziehen lässt, die, wie gezeigt werden konnte, nicht nur in der Verkörperung einer vorgegebenen Subjektform der Betrachter:in (im Kunstmuseum) resultiert, sondern vielmehr verschiedene Subjektivierungsweisen der Subjektform »Kunsthochbetrachter:in« zwischen Finden und Erfinden als solche allererst situativ hervorbringen.

Bildung in/als Subjektwerdung

In den beiden vorangegangenen Abschnitten habe ich vor dem Hintergrund subjektivierungstheoretischer Rekonstruktionen Aspekte meiner Theorie der *Rollenbildung* diskutiert. Als ein erstes Ergebnis wurden die *Rollen des Performers, Narrators und Doubters* als spezifische Subjektivierungsweisen reformuliert. Zugleich wurde aber das Verständnis von Subjektivierungsweisen, als Modalitäten der Subjektivierung, in einer responsiv-performativen Logik diskutiert und neu ausgehandelt. Zudem wurde der Prozess der Subjektwerdung im Sinne der *Rollenbildung* in den Blick genommen, die als eine produktive Ordnungstiftung die jeweiligen Ordnungen der Subjekte situativ herstellt bzw. hervorbringt. Als Grundlage für die weiterführende bildungstheoretische Diskussion des Verhältnisses meines Begriffs der *Rollenbildung* zu Bildungsprozessen wird im Folgenden zunächst nach der Relation von Subjektivierungs- und Bildungsprozessen gefragt; dazu werden ein differenziertes Verständnis von Bildung und Lernen, mögliche Anlässe von Bildungsprozessen sowie deren Effekte skizziert.⁹⁸

In Anlehnung an Alexander Geimer lässt sich zunächst argumentieren, dass Bildung für die Entstehung vom Neuem in Erfahrungs- und Handlungsprozessen steht, »in de-

98 Dabei beziehe ich mich lediglich auf einige zeitgenössische Positionen, die für die vorliegende Arbeit relevant sind.

nen sich die Genese der Subjektivität vollzieht,«⁹⁹ dadurch, obwohl Bildung hier sehr breit erfasst wird, wird sie bereits vom Begriff des Lernens unterschieden.¹⁰⁰ Der Begriff des Lernens bezeichnet nach Geimer die Veränderung »innerhalb einer gegebenen Ordnung bzw. eines bestehenden Rahmens, während der Bildungsbegriff die Änderungen an der Gegebenheit von Orientierungen bzw. der Konfiguration der Rahmen meint.«¹⁰¹ Dies lässt sich zunächst in Relation zu den produktiven und reproduktiven Ordnungen nach Waldenfels setzen:¹⁰² in diesem Verständnis entspricht die produktive Ordnung bzw. die produktive Ordnungsstiftung der Bildung und die reproduktive Ordnung eher dem Lernen. Ebenso argumentiert der Erziehungswissenschaftler Winfried Marotzki in seinem *Entwurf einer strukturellen Bildungstheorie*, dass Lernprozesse, welche die Ordnungsstrukturen oder Rahmen bestehender Selbst- und Weltverhältnisse transformieren als Bildungsprozesse verstanden werden können.¹⁰³ Unter Bildungsprozesse sind also diejenigen Prozesse zu verstehen, in denen sich »die Selbst- und Welthaltungen von Menschen, d.h. ihre Lebensorientierungen« transformieren.¹⁰⁴ Andererseits lässt sich in Käte Meyer-Drawes Schriften ein Verständnis des Lernens finden, dass diese Unterscheidung zwischen Bildung und Lernen in gewisser Weise in Frage stellt. So versteht die Erziehungswissenschaftlerin und Phänomenologin unter dem Begriff des Lernens »das Aufgehen einer bislang nicht eingenommenen Perspektive«, das als solches dem *Aufwachen* gleiche.¹⁰⁵ In diesem Aufwachenscharakter beginnt das Lernen nicht mit der Eigeninitiative des Subjekts, sondern ereignet sich als Antwort auf den Anspruch des Anderen.¹⁰⁶ Im Lernen, so argumentiert Meyer-Drawe weiter, steht nicht nur »das eigene Wissen sondern die eigene Person zur Disposition.«¹⁰⁷ In dieser unscharfen Trennung zwischen Lernen und Bildung wäre das Lernen auch als etwas in den Blick zu nehmen, das sich in seinem Aufwachenscharakter einer produktiven Ordnungsstiftung nähert, in dem sie über die bestehende Ordnungen hinaus geht. Wenn zudem das Lernen immer auch auf »die Geschichte des Lernenden selbst, den konflikthaften Prozess seiner Veränderung«¹⁰⁸ hinweist, müsste es in Relation zur Subjektivierung ausgehandelt werden, da auch subjektive Lernprozesse von Meyer-Drawe mit einer Art der Transformation verknüpft werden, die stets in Relation zum Habitus steht.

99 Geimer, Alexander: Zur Unwahrscheinlichkeit von Bildung: Potenzielle Subjektivierungskrisen vor dem Hintergrund der Relation von Habitus, Identität und diskursiven Subjektfiguren, in: von Rosenberg, Florian; Geimer, Alexander (Hg.): *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*, 2014, S. 196

100 Ebd., S. 196

101 Ebd., S. 196

102 Siehe Kapitel II.

103 Marotzki, Winfried: *Entwurf einer strukturellen Bildungstheorie. Biografiethoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*, 1990, S. 52–53

104 Nohl, Arnd-Michael: Die Bildsamkeit spontanen Handelns. Phasen biografischer Wandlungsprozesse in unterschiedlichen Lebensaltern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, 2006, S. 92

105 Meyer-Drawe, Käte: Lernen als Erfahrung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6. Jahrg., Heft 4/2003, S. 509

106 Ebd., S. 511

107 Ebd., S. 511

108 Ebd., S. 506

Wenn die Subjektivierung Geimer zufolge die Ausrichtung eines Habitus an »kommunikativ/diskursiv-generalisierten Subjektnormen« und dadurch einen Transformationsprozess bezeichnet, indem »sich Akteur_innen normativen Adressierungen unterordnen (oder auch partiell entziehen) und damit Handlungsräume strukturieren, sich ggf. neue Handlungsräume erschließen«,¹⁰⁹ lässt sich die Subjektivierung als ein responsiv-performatives Geschehen in Relation zur Bildung denken, die Marotzki als die Transformation von Welt- und Selbstreferenz definiert.¹¹⁰ Auch Arnd-Michael Nohl liefert in *Bildung und Spontaneität* ein paralleles Verständnis, in dem er unter Bildung »die Transformation [der] Lebensorientierungen« versteht, während unter dem Begriff des Lernens die »Mehrerung von Wissen und Erfahrung innerhalb einer gegebenen Lebensorientierung« verstanden wird.¹¹¹ So argumentieren Nohl, Rosenberg und Thomsen in der *Bildung und Lernen im biografischen Kontext*, dass während das Lernen sich auf einen Gegenstand bezieht, geht es bei Bildung grundsätzlich »um die Gesamtheit der Selbst- und Weltreferenz.«¹¹² In einer ähnlichen Geste argumentiert auch der Erziehungswissenschaftler Florian von Rosenberg, dass Bildung grundsätzlich der Transformation des Habitus und somit der Transformation der eigenen Dispositionen der Wahrnehmung und Handlung entspricht.¹¹³

Wenn nun Bildung, wie bereits anhand mehrerer zeitgenössischen Positionen skizziert, beispielsweise der Transformation der *Selbst- und Weltreferenz*, der *Selbst- und Weltverhältnisse* oder der *Lebensorientierungen* sowie der *Konfiguration der Welthaltungen, grundsätzlichen Orientierungen und Rahmungen* entspricht, wäre nun zu fragen, wodurch und in welchen Kontexten solche grundsätzlichen Transformationen bzw. Konfigurationen ermöglicht werden oder auch, worauf Geimer hinweist, vermieden werden können. Mit anderen Worten: Was sind Anlässe solcher Bildungsprozesse? In der *transformatorischen Bildungstheorie*, die den nun folgenden Überlegungen zugrunde liegt, stellt der Erziehungswissenschaftler Hans-Christoph Koller (in Anlehnung an Rainer Kokemohr) die Erfahrung des Fremden bzw. Fremdheitserfahrungen als einen möglichen Anlass von Bildungsprozessen vor,¹¹⁴ wobei auch Koller unter Bildung

»höherstufige Lernprozesse [versteht], bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden, sondern auch die Art und Weise der Informationsverarbeitung sich verändert. Bildung ist demnach – um eine aktuellere Formulierung aufzugreifen – nicht

109 Geimer, Alexander: Bildung als Entsubjektivierung und Subjektivierung – Bildungspotenziale kommunikativ/diskursiv generalisierter Subjektnormen, 2020, S. 257

110 Marotzki, Winfried: Entwurf einer strukturellen Bildungstheorie. Biografietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften, 1990, S. 52

111 Nohl, Arnd-Michael: Bildung und Spontaneität. – Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen, 2006, S. 7

112 Nohl, Arnd-Michael; von Rosenberg, Florian; Thomsen, Sarah: Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen, 2015, S. 145

113 Von Rosenberg, Florian: Bildung und Habitus transformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen, 2011, S. 305

114 Koller, Hans-Christoph: Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, in: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, 2007, S. 71

nur als Kompetenzerwerb, sondern vielmehr als eine grundlegende Veränderung der gesamten Person zu begreifen.«¹¹⁵

Koller bezieht sich in seinem Verständnis von Fremderfahrungen auf Bernhard Waldenfels Phänomenologie des Fremden.¹¹⁶ In Anlehnung an Waldenfels responsive Phänomenologie wird für transformatorische Bildungsprozesse einer Person festgehalten, dass ihr *Anstoß* immer von anderswoher, von dem/den Anderen komme.¹¹⁷ Bildung wird in diesem Sinne als ein responsives Geschehen begriffen, in dem das Subjekt immer auf den Anspruch des Anderen antwortet.¹¹⁸ Dieses Verständnis erlaubt, so Koller, Bildung über eine bloße *Entfaltung der vorhandenen inneren Kräfte* hinaus zu verstehen, die ihren Auslöser in Krisenerfahrungen hat.¹¹⁹ Diese Krisenerfahrungen lassen sich in Kokemohrs Fassung transformatorischer Bildungsprozesse als solche denken, die »mit einer Beunruhigung, einer Störung, ja einem gewaltsamen Einbruch in die gewohnte Ordnung einhergehen.«¹²⁰ In seinem Aufsatz *Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess* geht Koller im gleichen Verständnis von Krisenerfahrungen und Krisenereignissen aus, die »die etablierte Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses« in Frage stellen können.¹²¹ In dieser Argumentation geht Koller von einer grundsätzlichen Beunruhigung aus, die »die Infragestellung von Selbstverständlichkeiten oder Normalitätserwartungen« als die Voraussetzung von Bildungsprozessen definiert.¹²²

Im Aufsatz *Bildung als Transformation?* reagiert Koller zudem auf eine spezifische Kritik seiner Theorie der transformatorischen Bildungsprozesse, indem deren Anlässe diskutiert werden. Arnd-Michael Nohl fragt vor dem Hintergrund seines Verständnisses von Bildungsprozessen im Kontext des spontanen Handelns, ob Bildungsprozesse nicht auch jenseits von Krisenerfahrungen »durch ein exploratives Neugierverhalten oder durch biografische Zufälle ausgelöst werden können«. Koller entgegnet zunächst, dass für seine Auffassung eher die These spricht, dass sich die »Selbst- und Weltverhältnisse als Gegenstand möglicher Transformationen durch eine relativ große Stabilität auszeichnen.«¹²³ Bildungsprozesse, so Koller, brauchen in diesem Sinne besondere Anlässe, »um den Habitus bzw. ein Welt- und Selbstverhältnis in Frage zu stellen.«¹²⁴ Indem Nohls These der Bildungsprozesse, die aus dem spontanen Handeln hervorgehen

115 Koller, Hans-Christoph: Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie, in: Andreas Lischewski (Hg.): *Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen*, 2016, S. 217

116 Siehe dazu das erste Kapitel.

117 Koller, Hans-Christoph: *Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, 2007, S. 71

118 Ebd., 71

119 Ebd., 71

120 Ebd., 71

121 Koller, Hans-Christoph: *Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie*, 2016, S. 217

122 Ebd., S. 215

123 Koller, Hans-Christoph: *Bildung als Transformation? Zur Diskussion um die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, in: Yacek, Douglas (Hg.) *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs*, 2022, S. 19

124 Ebd., S. 19

können, zunächst in Bezug auf die Spontaneität der Handlungen in Frage gestellt, als gesellschaftlich bedingt und dadurch im Rahmen einer spezifischen Vorgeschichte der jeweiligen Handlung thematisiert werden, konkludiert Koller m.E. in einer *Inszenierungslogik*, dass solche Handlungen in diesem Sinne nicht als völlig spontan gelten können. Daraus wird in einer selektiven Interpretationsweise abgeleitet, dass in diesem Verständnis auch Bildungsprozesse »nicht als völlig spontan gelten« können und deren »Entstehung zumindest mitbedingt durch krisenhafte Erfahrungen« sind.¹²⁵ Worauf die letztere Argumentation genau basiert, bleibt offen für Interpretationen.

Während Koller zudem das Verständnis des Fremden von Rainer Kokemohr in Frage stellt, insofern dass Kokemohr in seiner Bildungstheorie den *Fremden* im wortwörtlichen Sinne mit *dem Anderen* gleichsetzt,¹²⁶ liefert er selbst ein einseitiges Verständnis von dem Fremden, in dem das Fremde immer maximal zugespitzt, und somit als das radikal Fremde, als eine grundsätzliche Beunruhigung verstanden wird, die als solche die Welt- und Selbstverhältnisse eines Subjekts in Frage stellen kann. Die Kritik, die Koller sowohl in seinen 2010¹²⁷ und 2016¹²⁸ erschienenen Aufsätzen äußert, dass es in Waldenfels Konzept offenbleibe, wie in Reaktionen auf die Beunruhigungen durch das Fremde neue Antworten und damit auch neue Ordnungen »bzw. neue Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses entstehen,«¹²⁹ zeigt sich auch als nicht haltbar, denn die Frage nach dem *Wie* wird meines Erachtens durch Waldenfels sowohl in *Hyperphänomene*,¹³⁰ in *Sinne und Künste im Wechselspiel*,¹³¹ in der *Topografie des Fremden*¹³² und nicht zuletzt in *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*¹³³ bereits mit den *Verfremdungsfiguren der Erfahrung*¹³⁴ beantwortet. Dennoch liegt die Produktivität Kollers Beitrag darin, dass die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse an der Schnittstelle der Fremderfahrung über eine einfache Negation hinaus als ein responsives Geschehen konzeptualisiert wird.

Im Rahmen einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse bestimmt auch der Erziehungswissenschaftler Gereon Wulftange in *Fremdes – Angst – Begehren* die Erfahrung des Fremden und die Angst als Anlässe für Bildungsprozesse. Seiner These folgend kann das Fremde in eine Art »Engpass der Angst« führen, »indem veränderte Figuren des Welt- und Selbstentwurfs entstehen können.«¹³⁵ Dass die durch die Fremderfahrung ausgelö-

125 Ebd., S. 19

126 Koller, Hans-Christoph: Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, 2007, S. 71–72

127 Koller, Hans-Christoph: Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, in: Liesner, Andrea; Lohman, Ingrid (Hg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung, Eine Einführung, 2010, S. 297

128 Koller, Hans-Christoph: Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie, 2016, S. 225

129 Ebd., S. 225

130 Waldenfels, Bernhard: Hyperphänomene. Modi hyperbolischer Erfahrung, 2012

131 Waldenfels, Bernhard: Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung, 2019

132 Waldenfels, Bernhard: Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1, 2020

133 Waldenfels, Bernhard: Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, 2018

134 Siehe Kapitel II

135 Wulftange, Gereon: Fremdes – Angst – Begehren. Annäherungen an eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, 2015, S. 65

ten Bildungsprozesse in diesem Sinne mit einem Moment der Angst einhergehen, weist für Wulfstange nicht darauf hin, dass diese Angst zum Aufenthalt einlade, sondern darauf, dass dieser Zustand »nach der Erfindung neuer Orientierungen« dränge.¹³⁶ Wenn zugleich die Angst für den bildungstheoretischen Diskurs produktiv gemacht wird, so lässt sich festhalten, dass Wulfstange wie auch Koller und Kokemohr von einem Fremden ausgehen, das sich in seiner Wirkung als ein Exzess zeigen kann.

In einem schwächeren, niederschwelligeren Verständnis der Befremdung definiert Nohl das *Aufeinandertreffen konjunktiver Transaktionsräume* als einen Anlass für Bildungsprozesse. In seinem Aufsatz *Bildung und konjunktive Transaktionsräume* zeichnet Nohl zunächst in Anlehnung an Karl Mannheim ein Bild der konjunktiven Transaktionsräume, die im Vergleich zu konjunktiven Erfahrungsräumen¹³⁷ über die zwischenmenschlichen Kontagionen hinausgehen.¹³⁸ Als konjunktive Transaktionsräume beschreibt Nohl dementsprechend »sozialdingliche Kollektive, in denen Menschen und Dinge aufeinander (ab)gestimmt werden«, in denen sich also Menschen »mit Dingen in Praktiken in ihrer je spezifischen Weise« verbinden.¹³⁹ Die »Befremdung, [...] bzw. die Erfahrung der Differenz« wird hier für Bildungsprozesse vorausgesetzt, wobei unter Bildung in diesem Sinne die Transformation der menschlichen Lebensorientierungen verstanden wird.¹⁴⁰ Dieses Verständnis von Bildung, so Nohl, erschöpft sich allerdings nicht in der Befremdung durch konjunktive Transaktionsräume:¹⁴¹ Anhand eines Beispiels, indem Senior:innen Computern begegnen und nach der ersten Kontagion sich weiter mit dem Computer ohne ein grundsätzliches *Know-how* beschäftigen, erläutert Nohl, dass in diesem Entdeckungsprozess ein eigenständiger Sinnzusammenhang etabliert wird, indem die menschlichen Aktionen und technischen Reaktionen zueinander in einem Wechselspiel stehen.¹⁴² Während also die Senior:innen in diesem Beispiel den Computern begegnen, die »zuvor noch in den konjunktiven Transaktionsräumen der Jüngeren eingebunden waren und dort ihre Stimmung erhalten«, entsteht im Bildungsprozess ein neuer konjunktiver Transaktionsraum, »an dem die Generation der Seniorinnen wie auch ihre neue gestimmte IT-Hardware« teilhat.¹⁴³ Da hier also Bildung an der Schnittstelle von Menschen, spezifischen Dingen, Praktiken und vor allem Techniken und Technologien entsteht, und dadurch auch den medialen Ordnungen und Bedingungen der technologischen Dinge unterworfen ist, lässt sich mit Nohl eine andere Art des Anlasses für Bildungsprozesse festhalten, der im Vergleich zu Koller, Kokemohr und Wulfstange nicht im Sinne eines radikalen Fremden oder im Sinne eines Exzesses verstanden werden muss.

In *Bildwerdung* äußert auch die Kunstpädagogin Andrea Sabisch zurecht eine Kritik am Krisenbegriff, indem sie alternativ den Begriff der Irritation als einen Anlass für

136 Ebd., S. 66

137 Siehe Kapitel III.

138 Nohl, Arnd-Michael: Bildung und konjunktiver Transaktionsräume, in: von Rosenberg, Florian; Geimer, Alexander (Hg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität, 2014, S. 33

139 Ebd., S. 34

140 Ebd., S. 35

141 Ebd., S. 36

142 Ebd., S. 36

143 Ebd., S. 36–37

(transformatorische) Bildungsprozesse einführt. Der Begriff der Irritation setze im Vergleich zu den Krisen »bescheidender und undramatischer« an, und lasse zugleich einen bildungsrelevanten Anlass denken, der sich leise und »schleichender« anbahne.¹⁴⁴ Neben den Krisen und Irritationen lassen sich allerdings auch andere Formen der Anlässe in den Blick nehmen, die ebenso bildungsrelevant sind. Obwohl Koller letztlich an dem Anlass der Krisenerfahrungen für Bildungsprozesse festhält, räumt er auch in seinem Aufsatz *Bildung als Transformation?* abschließend ein, dass die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse grundsätzlich für die Möglichkeit offen sei, »dass es neben Krisen- oder Fremdheitserfahrungen auch andere Anlässe oder Auslöser für die Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen geben mag.«¹⁴⁵

Wie bereits zuvor unter dem Abschnitt *Subjekt, Subjektwerdung* in Anlehnung an Laner diskutiert, stellt das Phantasieren bzw. Imaginieren auch einen möglichen Anlass bzw. eine Figur dar, durch die ein Bildungsprozess ausgelöst werden kann. Laner argumentierte in diesem Bezug, dass »das Imaginieren der möglichen Wirklichkeiten der Anderen« einen Bildungsprozess auslösen kann, in dem das »Ich kritisch zu seiner eigenen Wirklichkeit und zu der möglichen Wirklichkeit des Anderen verhält.«¹⁴⁶ In diesem Sinne lässt sich Bildung in Anlehnung an Laner als die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen und fremden (möglichen) Wirklichkeiten und Lebensentwürfen verstehen, die in Transformationen resultieren kann. Wenn das Phantasieren bzw. Imaginieren, wie bereits argumentiert, als eine responsive Handlung in den Blick genommen wird, das als solche stets in den *responsiven Erfahrungsräumen* verankert bleibt, kann ein Bildungsprozess ausgelöst werden, der im Vergleich zu den bisher dargestellten Positionen nicht nur von einer unmittelbaren Irritation, Störung, einem Defizit oder einer anderen Form der Negativität ausgeht. Laners Vorschlag erlaubt zudem einen bildungsrelevanten Anlass bzw. eine solche Figur zu denken, die sich als ein imaginativer Akt im Ästhetischen begründet.

An Laners ästhetische Argumentation anschließend lässt sich in Anlehnung an Alva Noë ein weiterer möglicher Anlass beschreiben, der sich vor dem Hintergrund der bisher skizzierten Theorien ebenso als bildungsrelevant verstehen lässt. Mit dem Begriff des *aesthetic predicaments* beschreibt Noë in *The Entanglement* einen Moment oder eine Situation, der/die sich unserer gewohnten Wahrnehmung verschließt:

»Sometimes habits fail us. Sometimes we lack the categories, skills, background abilities, and affective orientations to make sense of or even to discern or individuate or care about what we encounter. [...] We need to labor to bring the world into focus. This is the aesthetic predicament or the aesthetic blind.«¹⁴⁷

144 Sabisch, Andrea: *Bilderwerdung. Reflexionen zur pathischen und performativen Dimension der Bilderfahrung*, 2018, S. 48

145 Koller, Hans-Christoph: *Bildung als Transformation? Zur Diskussion um die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, 2022, S. 19

146 Laner, Iris: *Subjektivierung durch Einfühlung und Nacherleben. Zur Bedeutung von Phantasie und Imagination für die Bildung des Ich*, 2019, S. 240

147 Noë, Alva: *The Entanglement. How Art and Philosophy Make Us What We Are*, 2023, S. 99–100

Aesthetic predicaments sind Noë zufolge nicht nur »obstacles to just carry on; they are opportunities, potentially ethically loaded, to know the world differently.«¹⁴⁸ Diese Unzugänglichkeit, in dem die gewohnte Wahrnehmung scheitert, lässt sich mit Noë vielmehr als eine Möglichkeit der Veränderung oder Transformation begreifen, statt eines Hindernisses, das es zu überwinden gilt. *Aesthetic predicaments*, die sich als ästhetische Dilemmas übersetzen lassen, stellen sich Noë zufolge als ästhetische und zugleich ethische Möglichkeiten dar, die Welt anders zu sehen, anders zu denken; bzw. vom Nicht-Sehen zum Sehen, oder vom Sehen zum Anders-Sehen überzugehen. Das Konzept der *aesthetic predicaments*, das zunächst im Kontext der Begegnung mit Kunstwerken entwickelt wird, weist auf die Momente hin, in denen die Betrachter:innen in der Begegnung mit einem Werk nicht (sofort) nachvollziehen und einordnen können, bzw. keinen Zugang zu der künstlerischen Arbeit entwerfen können.¹⁴⁹ Die *aesthetic predicaments* zeigen sich aber auch im Alltäglichen und deuten, so lässt sich argumentieren, nicht unbedingt auf ein radikal Fremdes hin, das sich nach Koller als die *Infragestellung von Selbstverständlichkeiten oder Normalitätserwartungen* in einem existentiellen Sinn zeigt. Es lassen sich also unter *aesthetic predicaments* vielmehr die Momente begreifen, in denen Menschen nicht wie gewöhnlich weitermachen können, also in gewisser Weise *stolpern* oder auch *staunen*, in denen jedoch nicht ihr gesamtes Verständnis des Selbst, ihre Lebensorientierungen oder die Strukturen ihrer Selbst- und Weltverhältnisse in Frage gestellt werden. Wie bei Sabisch lässt sich bei Noë auch ein niederschwelliger Anlass finden, der in seiner Funktion als Unzugänglichkeit sowohl im Inter- und Intrasubjektiven als auch im *Entanglement* von Menschen, Dingen, Praktiken und Techniken in diversen Formen auftauchen kann. Wie in der Figur des Phantasierens bzw. Imaginierens liegt das Potenzial der *aesthetic predicaments* darin, dass damit ein Bildungsanlass konzipiert wird, der sowohl im Alltäglichen als auch in der Begegnung mit Kunstwerken, mit künstlerisch-ästhetischen Praktiken auftauchen kann. Jenseits von Krisen und Irritationen lässt sich mit *aesthetic predicaments* somit ein Anlass von Bildungsprozessen beschreiben, der als solcher ordnungskontingent ist und sich im Ästhetischen gründet.

Über transformatorische Bildungsprozesse hinaus lassen sich des Weiteren Kunstwerke selbst im Sinne ästhetischer Zeugnisse als bildungsrelevante Anlässe betrachten.¹⁵⁰ In *Bildungstheorien zur Einführung* argumentiert der Erziehungswissenschaftler Markus Rieger-Ladich, dass literarische Texte, Filme, Gemälde und Theaterstücke eine Konfrontation mit »fremden Selbstentwürfen, mit abweichenden Existenzweisen und unvertrauten Lebenswelten« ermöglichen können, die sich im Imaginären vollzieht.¹⁵¹ Diese Begegnungen, die »unter der Bedingung der Handlungsentlastetheit stattfinden«, ermöglichen einen Moment, indem die Betrachter:innen, Leser:innen etc. sich von den Verpflichtungen des Alltags freisetzen und sich zugleich von den eigenen Routinen und Konventionen distanzieren. Das Potenzial der bildenden Erfahrung liegt damit in dieser Distanzierung und Einklammerung des Vertrauten,¹⁵² die zugleich »einen

148 Ebd., S. 104

149 Ebd., S. 104

150 Rieger-Ladich, Markus: *Bildungstheorien zur Einführung*, 2020, S. 191–192

151 Ebd., S. 192

152 Ebd., S. 192

Zwischenraum von Eigenem und Fremdem«¹⁵³ eröffnet. Rieger-Ladichs Argument lässt sich sowohl in Relation zur Laners Figur des Phantasierens verstehen, das ebenso in der Distanzierung und Einklammerung des Vertrauten ansetzt, als auch in Bezug auf Hans Robert Jauss These der Rollendistanz¹⁵⁴ denken, die sich gleicherweise in imaginativen aber vor allem in responsiven Akten und Handlungen vollzieht.

Wenn nun die möglichen Anlässe für (transformatorische) Bildungsprozesse sich beispielsweise als *eine Störung, als ein gewaltsamer Einbruch in die gewohnte Ordnung; als Angst und Krisenerfahrungen, die die etablierten Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses in Frage stellen; als eine Erfahrung der Differenz, die sich im Aufeinandertreffen der konjunktiven Transaktionsräumen zeigt; oder als Irritationen oder aesthetic predicaments, die sich in der Unzugänglichkeit im Inter- und Intrasubjektiven und im Entanglement von Menschen, Dingen und Praktiken zeigen*, liegt die Frage und Vermutung nahe, ob nicht auch bei den Artikulationsweisen und Effekten von Bildung von einer Mehrdimensionalität und Ordnungskontingenz auszugehen ist. In seinem Aufsatz *Bildung als Entsubjektivierung und Subjektivierung* bestätigt Alexander Geimer diese Vermutung und beschreibt einige mögliche Effekte von Bildungsprozessen:

»das kann etwa Erweiterung von Handlungsspielräumen, Offen- und Aushalten von Kontingenzen bzw. das Finden neuer Diskursarten oder gesteigerte Reflexion von Selbst- und Verhältnissen oder auch die Ausbildung von Agency und Empowerment bzw. »Handlungsmachtsteigerung« bedeuten.«¹⁵⁵

Ausgehend von diesem mehrdimensionalen Verständnis lässt sich zunächst konkludieren, dass sich Bildung nicht primär oder lediglich in sprachlich-begrifflichen Artikulationen vollzieht, sondern sich vielmehr auch in leiblichen Handlungen, Artikulationen und Auseinandersetzung zeigen kann. In jeder möglichen Fassung, wie diese zuvor erläutert wurden, wird Bildung als eine Art der Transformation des Selbst bzw. des Subjekts begriffen, wobei die Art und Weise, die Kontexte und Dauer solcher Transformationen zur Diskussion stehen. In ihrem transformatorischen Charakter ist Bildung jedoch in Anlehnung an Koller und Waldenfels grundsätzlich als ein responsiv-performatives Geschehen zu betrachten, das seinen Anfang stets im Anderen hat. In dieser Ordnungskontingenz lässt sich Bildung zunächst als die Entstehung von Neuem in Erfahrungs- und Handlungsprozessen,¹⁵⁶ als die »Erweiterung von Handlungsspielräumen, Offen- und Aushalten von Kontingenzen«¹⁵⁷ festhalten.

153 Dörpinghaus, Andreas: Zum begrifflichen Gehalt von Bildung, in: Müller-Roselius, Katharine; Hericks, Uwe (Hg.): *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Studien zur Bildungsforschung*, 2013, S. 126

154 Jauß, Hans Robert: *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, 2015, S. 34

155 Geimer, Alexander: *Bildung als Entsubjektivierung und Subjektivierung – Bildungspotenziale kommunikativ/diskursiv generalisierter Subjektnormen*, 2020, S. 257

156 Geimer, Alexander: *Zur Unwahrscheinlichkeit von Bildung: Potenzielle Subjektivierungskrisen vor dem Hintergrund der Relation von Habitus, Identität und diskursiven Subjektfiguren*, 2014, S. 196

157 Geimer, Alexander: *Bildung als Entsubjektivierung und Subjektivierung – Bildungspotenziale kommunikativ/diskursiv generalisierter Subjektnormen*, 2020, S. 257

Geimer argumentiert zudem, dass sich Bildung grundsätzlich als ein Prozess der Subjektivierung darstellt.¹⁵⁸ Inwiefern lässt sich allerdings Bildung als Subjektivierung verstehen? Subjektivierung bzw. Subjektwerdung wurde bereits als ein responsiv-performatives Geschehen beschrieben, das die Subjekte als *Konstituierende-Konstituierte, Konstruierende-Konstruierte und Konfigurierende-Konfigurierte* allererst hervorbringt. In einem weiteren Schritt wurde die Subjektwerdung in Relation zur *Rollenbildung* gesetzt, in dem die Modalitäten der *Rollenbildung* mit den möglichen Modalitäten der Subjektwerdung als Subjektivierungsweisen ausgehandelt wurden. Während Geimer, Amling, Bosančić und Keller u.a. die Anpassung, Aneignung, (Fehl)Interpretation, Einnahme, Subversion und Umdeutung von Subjektformen als typische Subjektivierungsweisen vorschlagen, wurden ausgehend von der vorliegenden Arbeit drei phänomenologisch eingebettete Verfremdungsfiguren – *Abweichung, Überschuss und Verformung* – herausgearbeitet, die sich in der dargestellten responsiv-performativen Logik als weitere Modalitäten der Subjektwerdung, also als Subjektivierungsweisen verstehen lassen. Mit diesen Subjektivierungsweisen, die sich in der produktiven Ordnungstiftung zeigen, lässt sich die Subjektwerdung als ein responsiv-performatives Geschehen begreifen, das, wie im Begriff der Bildung selbst, ordnungskontingent ausgehandelt wird. Es ist diese dargestellte Ordnungskontingenz, so lässt sich abschließend argumentieren, anhand derer sich Bildung als ein Prozess der Subjektwerdung verstehen lässt.

Rollen-Bildung

Wenn nun den vorherigen Auseinandersetzungen folgend angenommen wird, dass sich Bildung in ihrem responsiv-performativen Charakter und zugleich in ihrer Ordnungskontingenz als Subjektwerdung nachvollziehen lässt, so soll jetzt vor diesem Hintergrund danach gefragt werden, ob sich die *Rollenbildung*, die bereits in Relation zur Subjektwerdung diskutiert wurde, auch im Sinne eines Bildungsprozesses in den Blick nehmen lässt. Um sich dieser Frage zu nähern, wird die *Rollenbildung* im Folgenden erneut im Sinne einer *Schwellenerfahrung* thematisiert und anschließend im Rahmen der Theorie transformatorischer Bildung nach Hans-Christoph Koller in den Blick genommen und diskutiert.

Ausgehend von meinem empirischen Material zeigte sich die *Rollenbildung* zunächst als ein responsiv-performatives Geschehen, das sich stets ordnungskontingent vollzieht. Darüber hinaus wurde sie als eine situative, responsiv-performative *Aufführung* der eigenen Dispositionen der Wahrnehmung und Handlung in den Blick genommen, die erst *anknüpfend* an die konfrontierten Aufforderungen entspringt und stets in *responsiven Erfahrungsräumen* verankert bleibt. In ihrem responsiv-performativen Charakter wurde sie zudem als die Ordnung der Erfahrung kontextualisiert, die als eine solche die jeweiligen Erfahrungshorizonte mitsamt den Subjekten allererst hervorbringt. Die Unvorhersehbarkeit sowie der transformatorische Charakter dieses Prozesses wurden darin begründet, dass sie sich vor dem Hintergrund der *responsiven Erfahrungsräumen* als ein *situatives*

158 Geimer, Alexander: Zur Unwahrscheinlichkeit von Bildung: Potenzielle Subjektivierungskrisen vor dem Hintergrund der Relation von Habitus, Identität und diskursiven Subjektfiguren, 2014, S. 195

Geschehen zwischen dem Nicht-mehr und Noch-nicht, und somit zwischen dem Finden und Erfinden bildet und in dieser Bewegung die eigene Bühne mitsamt der *Rolle* entwirft. An der Schnittstelle von Spontaneität und Simultanität wurde sie zudem sowohl als ereignishaft als auch als ereignisreich bestimmt. Als solche zeigt sie sich in der Ermöglichung eines neuen Erfahrungsfeldes, in der eine zeitlich begrenzte Transformation – eine *Rolle* – vollzogen wird, als eine Umordnung im Sinne Waldenfels, die sich in der Hervorbringung der situativen, ästhetischen Wirklichkeiten artikuliert. In dieser Perspektive wurde die *Rollenbildung* als eine Form der *Schwellerfahrung* bestimmt, die als solche immer mit Momenten der Ambivalenz, der Unberechenbarkeit, der Kontingenz sowie der Fiktion einhergeht.

Bereits im zweiten Kapitel wurde ausführlich dargestellt, dass sich eine *Schwellerfahrung* in Anlehnung an Fischer-Lichte zunächst als »eine Erfahrung intensiver Transformation und Kontingenz«¹⁵⁹ verstehen lässt, während der der Erfahrende »vorübergehend ohne feste Position, ohne verlässliche Beziehungen, ohne klare Regeln und ohne eindeutig definierte Aufgaben auskommen« muss.¹⁶⁰ *Schwellerfahrung* zeugt dem Theaterwissenschaftler Benjamin Wihstutz zufolge von »einer Ambivalenz und einem schleichenden Kontrollverlust.«¹⁶¹ In Anlehnung an Waldenfels wurde darüber hinaus darauf hingewiesen, dass *Schwellerfahrungen* »nicht nur als vorprädikativ, sondern auch als vorbegrifflich«¹⁶² gelten, denn in dieser Erfahrung wird etwas, so Waldenfels, in Gang gesetzt, »bevor es seinen Sinn empfängt, sich bestimmtem Regeln unterwirft und sich dingfest machen lässt.«¹⁶³ Eine *Schwellerfahrung* zeigte sich in diesem Verständnis als der Ort, der Moment, indem die jeweils subjektiven Ordnungen der Erfahrung gestiftet und somit die jeweils subjektiven Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten bestimmt werden. Darüber hinaus zeigte sie sich als die Destabilisierung von Selbst- und Weltwahrnehmung, als ein spezifischer Modus der Erfahrung, die sich als solche stets zwischen dem Nicht-mehr und Noch-Nicht bewegt. In diesem Sinne wurde der *Schwellerfahrung* eine Kontingenz zugeschrieben, die sich, anders als in der theaterwissenschaftlichen Auslegung, vielmehr mit der situativen Neuorientierung der Subjekte und somit mit deren situativen Wirklichkeits-, Selbst- und Weltwahrnehmung beschäftigt.¹⁶⁴ Das Übertreten einer Schwelle – wie bereits im empirischen Teil in den interpretierten Prozessen als das Überschreiten der jeweiligen medialen Schwellen gezeigt wurde – ist zudem keine Willensentscheidung, sondern vielmehr etwas, das von Schwellenaffekten angetrieben wird.¹⁶⁵ *Schwellerfahrungen* oder liminale Erfahrungen, wie Fischer-Lichte sie in der Publikation *Transformative Aesthetics* in 2018

159 Fischer-Lichte, Erika; Sollich, Robert; Umatham, Sandra, Warstat, Matthias: Einleitung, in: Fischer-Lichte, Erika; Sollich, Robert; Umatham, Sandra, Warstat, Matthias (Hg.): Auf der Schwelle. Kunst, Risiken und Nebenwirkungen, 2006, S. 9

160 Ebd., S. 8

161 Wihstutz, Benjamin: Unbekannte Räume, Grenzen und Schwellen: zur Topologie experimenteller Theaterformen, In: Schaffaff, Jörn; Wihstutz (Hg.): Sowohl als auch dazwischen. Erfahrungsräume der Kunst, 2015, S. 158

162 Waldenfels, Bernhard: Sozialität und Alterität, 2015, S. 217

163 Ebd., S. 217

164 Vgl. dazu Schwelle, in-between im zweiten Kapitel

165 Waldenfels, Bernhard: Sozialität und Alterität, 2015, S. 216–217

reformuliert,¹⁶⁶ wurden dementsprechend als performative und transformatorische Prozesse herausgearbeitet, die sich in Neuorientierungen oder in der Ermöglichung neuer Erfahrungsfelder artikulieren können.

In dieser Perspektive wurde bereits für den Prozess 33 argumentiert, dass sich die *Rollenbildung* angesichts der *spontanen Aufforderung* als eine produktive Ordnungsstiftung, als die Ermöglichung eines neuen Erfahrungsfeldes und als eine Umordnung im Sinne Waldenfels zeigt, die sich in der Hervorbringung einer situativen, ästhetischen Wirklichkeit artikuliert. Die *Rollenbildung* ließ sich dementsprechend als ein *ordnungskontingenter Überschuss* beschreiben, der sich beispielsweise im Prozess 33 über die *spontane Response* hinaus als ein *mehr* zeigte. Auf diese Weise zeigte sich die *Rollenbildung* in ihrem ereignisreichen und ereignishaften Charakter als eine *Schwellenerfahrung*, die als solche in der Ästhetik des Performativen bzw. im Transformatorischen verortet wird. Analog zum Prozess 33, wie bereits argumentiert, zeigen sich die Prozesse 48 und 15 jeweils als *Schwellenerfahrungen*, in denen die ordnungskontingenten *Rollen des Narrators und Doubters* allererst konstituiert und als solche aufgeführt wurden. Diese *Rollen* bzw. die *Rollenbildung* zeigte sich somit als ein *ästhetischer, responsiv-performativer Zugang* zur Installation, indem die eigenen Dispositionen der Wahrnehmung und Handlung *anknüpfend* an die konfrontierten Aufforderungen bzw. Situationen ereignishaft aufgeführt werden. Ausgehend von diesen situativen Neuorientierungen, in denen die jeweiligen Ordnungen der Erfahrung gestiftet und als solche überschritten werden, zeigte sich die *Rollenbildung* als eine *Schwellenerfahrung*, in der die jeweiligen Wirklichkeits-, Selbst- und Weltwahrnehmung situativ hervorgebracht und als solche in den/und als die *Rollen* aufgeführt werden.

Wenn nun die These der *Rollenbildung* entlang dieser Logik erneut als der Ort des Überschreitens der Ordnungen sowie als die situative Destabilisierung der Selbst- und Weltwahrnehmung in den Blick genommen wird, so lässt sich zunächst argumentieren, dass die *Rollenbildung* im Sinne der Subjektwerdung in ihrem transformatorischen, liminalen und responsiv-performativen Charakter ein Bildungspotenzial innehat. Bildung bzw. Bildungsprozesse wurden bereits in ihrem responsiv-performativen Charakter und in ihrer Ordnungskontingenz als die Entstehung vom Neuen in Erfahrungs- und Handlungsprozessen,¹⁶⁷ als die »Erweiterung von Handlungsspielräumen, Offen- und Aushalten von Kontingenzen«¹⁶⁸ definiert. Wenn Bildungsprozesse von vornherein mit diesen Zuschreibungen in den Blick genommen werden, so müssen sie auch, wie jedes andere responsiv-performative Geschehen, in Bezug auf die Performativität, deren Wirkungen und Implikationen bezogen auf dem jeweiligen Gegenstand ausgehandelt werden, in dem die Dauer, die Art der Transformation, ihre (Erfüllungs-)Bedingungen sowie die Nachhaltigkeit immer mitverhandelt werden.¹⁶⁹

166 Fischer-Lichte, Erika: Introduction: Transformative aesthetics – reflections on the metamorphic power of art, in: Erika Fischer-Lichte & Benjamin Wihstutz (Hg.): Transformative Aesthetics, 2018, S. 2

167 Geimer, Alexander: Zur Unwahrscheinlichkeit von Bildung: Potenzielle Subjektivierungskrisen vor dem Hintergrund der Relation von Habitus, Identität und diskursiven Subjektfiguren, 2014, S. 196

168 Geimer, Alexander: Bildung als Entsubjektivierung und Subjektivierung – Bildungspotenziale kommunikativ/diskursiv generalisierter Subjektnormen, S. 257

169 Fischer-Lichte, Erika: Performativität. Eine kulturwissenschaftliche Einführung, 2021, S. 157

Bereits im dritten Kapitel, im Abschnitt *Simultaneität des Selbstgesprächs und pointing in plan-séquence*, wurde darauf hingewiesen, dass sich die Eigenschaften des Performativen als die *Unvorhersehbarkeit*, *Ambivalenz*, *Wahrnehmung* sowie die *transformative Kraft* je nach Kontext abweichend oder in einem anderen Maß zusammensetzen, wodurch sich eine einheitliche Theoriebildung im Kontext des Performativen entzieht.¹⁷⁰ Diese These ermöglichte der vorliegenden Arbeit zunächst sowohl das *Selbstgespräch* als auch das *pointing in plan-séquence* vor dem Hintergrund einer responsiv-performativen Logik als *Aufführungen* zu konzeptualisieren, die selbstreferenziell sind und in ihrem jeweiligen Vollzug eine ästhetische Wirklichkeit hervorbringen. Wenn das Performative in diesem Sinne stets in seiner Ordnungskontingenz und Mehrdimensionalität in den Blick genommen wird, so lassen sich auch Bildungsprozesse in der gleichen Geste als ordnungskontingent und mehrdimensional begreifen. Die bereits dargestellte Ordnungskontingenz und Mehrdimensionalität erlaubt der vorliegenden Arbeit, die *Rollenbildung als Schwellenerfahrung* in Bezug auf die spontan konstruierten und aufgeführten *Rollen* als einen selbstreferenziellen und wirklichkeitskonstituierenden Bildungsprozess in den Blick zu nehmen, indem die Dispositionen der Wahrnehmung und Handlung *anknüpfend* an konfrontierte Situationen und/oder Aufforderungen situativ aufgeführt werden. Ausgehend von dieser These stellt sich allerdings die Frage, in welchem Bildungsverständnis sich die *Rollenbildung* einordnen lässt.

In Bezug auf ihren transformatorischen Charakter liegt es zunächst nahe, dass sich die *Rollenbildung* als ein transformatorischer Bildungsprozess nach Koller denken lässt. Mein Verständnis von *Rollenbildung* unterscheidet sich jedoch hinsichtlich der Dauer und Weite der Transformation von Kollers Ansatz, da sie nicht in einer vergleichbar grundsätzlichen und andauernden Transformation und Rekonfiguration der Selbst- und Weltverhältnisse resultiert. Eine solche Transformation, wie im vierten Kapitel anhand der Interpretation der drei *Prozesse* dargestellt, setzt auch keine Krisenereignisse und

Krisenerfahrungen voraus, die in Kollers Theorie als Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse gelten. Die *Rollenbildung als Schwellenerfahrung* lässt sich ebenso wenig in Nohls Konzeption von Bildung in konjunktiven Transaktionsräumen einordnen, die grundsätzlich eine Befremdung oder eine Erfahrung der Differenz, die u. a. milieu- bzw. generationsspezifisch ist, voraussetzen. Obwohl diese These für die vorliegende Arbeit bereits an den Bedingungen der möglichen Auslöser für Bildungsprozesse scheitert, bleibt Nohls Konzept, das menschliche Aktionen und technische Reaktionen in einem Wechselspiel, und in diesem Sinne in einem grundsätzlichen *Entanglement* sieht, für weitere Überlegungen produktiv.

Wengleich also mit der These der *Rollenbildung als Schwellenerfahrung* auf Transformationen bzw. auf ein ordnungskontingentes Überschreiten verwiesen wird, so lässt sie sich nicht ohne Weiteres im Muster transformatorischer Bildungsprozesse nach Koller oder konjunktiver Transaktionsräume nach Nohl einordnen und weiter theoretisieren. Vor dem Hintergrund der vorausgesetzten *responsiven Erfahrungsräume* sowie des Verständnisses der *situativen Aufführung der eigenen Dispositionen der Wahrnehmung*

170 Ebd., S. 157

und Handlung lässt sich die These der *Rollenbildung als Schwellenerfahrung* ebenso schwierig in von Rosenbergs Konzeption von Bildung verorten, in dem Bildungsprozesse als Habitustransformationen und somit als Transformationen der eigenen Dispositionen der Wahrnehmung und Handlung verstanden werden.¹⁷¹ Dies würde, wie bereits im vierten Kapitel unter dem Abschnitt *Rollenbildung statt Typenbildung* ausführlich erläutert, die Identifikation sowie das Einordnen der jeweiligen Handlungen der Subjekte voraussetzen, die sich im Rahmen der *responsiven Erfahrungsräume* als nicht haltbar zeigen. Während sich also transformatorische Bildungsprozesse als Transformationen und Konfigurationen von Selbst- und Weltverhältnissen, als die Entstehung des Neuen und neuer Figuren oder als mögliche Habitustransformationen in ihrem responsiven Verständnis auf den ersten Blick als plausibel zeigen, zeigt sich die Schwierigkeit dieser Theorien für die vorliegende Arbeit einerseits in ihrer grundsätzlichen Sprachorientierung, und andererseits in ihrem Anspruch der grundlegenden Transformation des Selbst, die zugleich von der Identifikation sowie von dem Einordnen der Handlungen ausgeht.

Diese Sprachorientierung, die sich vor dem Hintergrund des bisher skizzierten Verständnisses der Subjektwerdung als nicht haltbar zeigt, wird u.a. von Kunstpädagogin Andrea Sabisch in ihrem Aufsatz *Visuelle Assoziationen als generatives Prinzip* kritisiert, indem Sabisch den Bildungsbegriff von der Medialität her denkt. Visuelle Assoziationen werden in dieser Perspektive in einem erkenntnis-theoretischen Charakter verstanden, die ein visuelles Denken, so Sabisch, in Gang setzten.¹⁷² Bildung wird hier als ein mediales Geschehen in den Blick genommen, das sich in Bilderfahrungen vollzieht. Dieses mediale Geschehen lässt sich meines Erachtens im Sinne einer vorprädikativen und vorbegrifflichen *Schwellenerfahrung* nachvollziehen, die sich als eine mediale Erweiterung der transformatorischen Bildungsprozesse zeigt. Wenngleich Sabisch die transformatorische Bildungstheorie in einer medialen Bildung von der Sprachorientierung löst, lässt sich die vorliegende Arbeit auch nicht im Rahmen einer medialen Bildung im Sinne Sabischs denken, die sich in der Bilderfahrung bzw. in der Medialität der Visuellen vollzieht. Vor dem Hintergrund der dargestellten *Simultanität des Selbstgesprächs und pointing in plan-séquence* ist ein Bildungsprozess in den Blick zu nehmen, der zugleich dem Sprachlichen und Filmischen in seinem *Aufführungscharakter* gerecht werden kann. Es ist daher für die These der *Rollenbildung als Schwellenerfahrung* erforderlich, einen Bildungsprozess zu denken der über das jeweilige Medium hinaus – sprachlich, bildlich oder filmisch – an dem *Aufführungscharakter* der *leiblichen* und medialen Wahrnehmungen, Handlungen und Artikulationen ansetzt. Dies erfordert zugleich eine theoretische Auseinandersetzung, die Bildungsprozesse in Bezug auf deren Performativität, Wirkungen, Implikationen sowie in Bezug auf die Dauer und Art der Transformation, auf ihre (Erfüllungs-)Bedingungen und Nachhaltigkeit ordnungskontingent in den Blick nimmt.

171 Von Rosenberg, Florian: Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen, 2011, S. 305

172 Sabisch, Andrea: Visuelle Assoziationen als generatives Prinzip. Vom Anschließen und Verknüpfen zum Bilden und Denken, in: Sabisch, Andrea; Zahn, Manuel (Hg.): Visuelle Assoziationen. Bildkonstellationen und Denkbewegungen in Kunst, Philosophie und Wissenschaft, 2018, S. 422–423

Eine systematische Ausarbeitung einer solchen Bildungstheorie bedarf darüber hinaus einer Reflexion der Struktur und Modalität der Handlungen, der möglichen Anlässe sowie der Veränderungen bzw. die Transformationen selbst, in denen sich Bildungsprozesse vollziehen. Im Rahmen seiner transformatorischen Bildungstheorie argumentierte Koller, dass eine Theorie, die Bildung »als einen Prozess der Transformation der grundlegenden Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses angesichts der Konfrontation mit neuen Problemlagen begreift«, vier Dimensionen umfassen muss:¹⁷³ *Erstens* soll eine solche Theorie Koller zufolge die Struktur der Welt- und Selbstverhältnisse beinhalten, die den Gegenstand der transformatorischen Bildungsprozessen darstellen.¹⁷⁴ Es sind dementsprechend die Struktur sowie die Modalität individueller Haltungen, mit denen die Subjekte zu sich selbst, den Anderen und zur Welt stehen, zu erfassen. *Zweitens* soll eine solche Theorie den Anlass für transformatorische Bildungsprozesse definieren. *Drittens* bedürfe die Konzeption von Bildung auch eine Theorie der Transformationsprozesse selbst, in denen die Selbst- und Weltverhältnisse verändert bzw. modifiziert werden. Und schließlich, *viertens*, erfordere eine Theorie der Bildung eine Anschlussfähigkeit an die empirischen Analyse.¹⁷⁵ Angelehnt an diese vier Dimensionen bzw. Ansprüche und zugleich vor dem Hintergrund der im vierten Kapitel formulierten theoretischen Überlegungen zur *Rollenbildung* soll im Folgenden eine Bildungstheorie skizziert werden, die Bildungsprozesse über eine spezifische mediale Orientierung bzw. Differenzierung hinaus und in ihrem grundsätzlichen *Aufführungscharakter* in den Blick nimmt.

Wenn die *Rollenbildung* als ein Bildungsprozess betrachtet werden soll, so ist zunächst von einem *ästhetisch-performativen Bildungsprozess* auszugehen, der sich in *Schwelenerfahrungen* vollzieht und dadurch eine responsiv-performative Leiborientierung und Subjektwerdung ins Zentrum stellt. Dieser ästhetisch-performativer Bildungsprozess würde es erlauben, Bildung bzw. die Bildungsprozesse zugleich als eine Erweiterung der Erfahrungs- und Handlungsräume sowie das Offen- und Aushalten von Kontingenzen zu begreifen, die sich, wie bereits in den *Prozessen* dargestellt, in der situativen *Aufführung* der eigenen Dispositionen der Wahrnehmung und Handlung vollzieht. In dieser ästhetisch-performativen Dimension wäre also Bildung bzw. die Bildungsprozesse sowohl sprachlich als auch als medial (im Sinne bildlich, filmisch) zu denken, wie sich an deren Simultanität zeigt. Ausgehend von den konstruierten *Rollen* bzw. von der Theorie der *Rollenbildung* lässt sich zunächst argumentieren, dass sich Bildung bzw. die Bildungsprozesse in der/und als die jeweilige *Aufführung der eigenen Dispositionen der Wahrnehmung und Handlung* vollzieht, die als solche stets in den *responsiven Erfahrungsräumen* verankert bleibt. In diesem performativen Sinne zeigt sich Bildung bzw. zeigen sich Bildungsprozesse in der/und als die jeweilige *Aufführung*, die als solche stets das Nicht-mehr und Noch-nicht verbindet.

In Bezug auf die Struktur und Modalität der Haltungen bzw. Handlungen zu sich selbst, den Anderen und der Welt lässt sich für die These der *Bildung als Aufführung* festhalten, dass diese Handlungen stets in einem *Aufführungscharakter* verstanden werden.

173 Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, 2018, S. 17

174 Ebd., S. 17

175 Ebd., S. 17–18

Das setzt wiederum voraus, dass Wahrnehmungen und Handlungen eines Subjekts sich als responsiv-performative Ereignisse zwischen Finden und Erfinden bewegen und in diesem Sinne eine unmittelbare Wiederholungs- und Inszenierungslogik bspw. von habituellen Strukturen in Wahrnehmungen und Handlungen abzulehnen ist. Jede Wahrnehmung des Selbst, den Anderen und der Welt sowie jede Handlung zu sich selbst, den Anderen und zu der Welt zeigen sich also als die/und in der situativen *Aufführung* der eigenen Dispositionen der Wahrnehmung und Handlung, die sich erst *anknüpfend* an den konfrontierten Situationen und/oder Aufforderungen situativ bilden. Eine solche *Aufführung* als die Anknüpfung des Nicht-mehr und Noch-nicht lässt sich lediglich als ein responsiv-performatives Ereignis konzipieren, das in den *responsiven Erfahrungsräumen* vollzogen wird. Sowohl die Strukturen als auch die Modalitäten der subjektiven Wahrnehmungen und Handlungen, so lässt sich weiter argumentieren, bilden sich erst in den *responsiven Erfahrungsräumen*, die als der Hintergrund für alles neu Hinzukommende und als die Grundstimmung beschrieben wurden, in der subjektives Wissen und Erfahrung situiert bzw. verankert wird.

Die *responsive Erfahrungsräume*, wie bereits argumentiert, zeigen sich als fungierende und gestiftete Ordnungen zwischen dem Finden und Erfinden, die als solche durch die Abweichungen in ständige Bewegung gesetzt und immer wieder umgeordnet werden. Angelehnt an der responsiven Differenz wurde die Funktion der *responsiven Erfahrungsräume* darin erläutert, dass sie als ein generierendes Prinzip der Wahrnehmung und (sozialen) Handlungen fungieren. Wenn damit die Verankerung bzw. die Situierung der Wahrnehmung und Handlungen eines Subjekts erklärt wird, bleibt weiterhin die Frage nach dem *Wie*, nach der Modalität der Bildung solcher Strukturen der Wahrnehmung und Handlung in den *responsiven Erfahrungsräumen* offen. Unter dem Abschnitt *Erfahrungsräume* im zweiten Kapitel wurde bereits argumentiert, dass die sich verdichtenden Dispositionen der Wahrnehmung und Handlung responsiv bilden. Darüber hinaus wurde darauf hingewiesen, dass die Bildung der Dispositionen selbst als ein dynamisches und performatives Geschehen zu betrachten ist. Aufbauend auf dieser Logik und ausgehend von den konstruierten *Rollen des Performers, Narrators und Doubters* wurde unter dem Abschnitt *Modalitäten der Subjektwerdung* argumentiert, dass sich die Hyperfiguren – *Abweichung, Überschuss, Verformung, Umordnung* – als die Modalitäten bzw. als die ursprünglichen Figuren der Subjektwerdung verstehen lassen. Diese Hyperfiguren, die sich u. a. als ordnungskontingente Aneignung, Passung, Subversion, (Fehl)Interpretation oder als Umdeutung artikulieren können, lassen sich als die responsiv-performative Weisen bzw. als die Modalitäten der Bildung solcher Strukturen der Wahrnehmung und Handlung betrachten.

Da nun ausgehend von den konstruierten Rollen des *Performers, Narrators* und *Doubters* angenommen wird, dass die Struktur sowie die Modalität der Wahrnehmung und Handlung sich mit den dargestellten Hyperfiguren in den *responsiven Erfahrungsräumen* bilden, und dass jede Wahrnehmung und Handlung stets in einem *Aufführungscharakter* verstanden wird, stellt sich die Frage nach einem möglichen Anlass, der jenseits von Krisenerfahrung, Störung, Irritation und anderen Figuren der Negativität für die *Bildung als Aufführung* produktiv sein könnte. Die bereits oben skizzierte Figur der *aesthetic predicaments* – ästhetische Dilemmas – bietet sich hier als ein möglicher Anlass an, der sich in seiner Funktion als die Unzugänglichkeit sowohl im Inter- und Intrasubjektiven als

auch im *Entanglement* von Menschen, Dingen, Praktiken und Techniken verstehen lässt. Dadurch wird ein möglicher Anlass in den Blick genommen, der, wie bereits argumentiert, sowohl im Alltäglichen als auch in der Begegnung mit Kunstwerken, mit künstlerisch-ästhetischen Praktiken auftauchen kann. Jenseits von Krisen und Irritationen lässt sich mit den *aesthetic predicaments* ein Anlass für die Bildungsprozesse konzipieren, der ordnungskontingent ist und sich im Ästhetischen begründet. Diese Unzugänglichkeiten lassen sich mit Noë als Momente denken, in denen der gewöhnliche Gang der Wahrnehmung und Handlung unterbricht, in denen in gewisser Weise *gestolpert* oder aber auch *gestaunt* wird. Sie sind in diesem Sinne nicht mit einer Irritation oder Befremdung gleichzusetzen, sondern vielmehr als etwas zu betrachten, das sich auch in möglichen Irritationen und Befremdungen artikulieren kann. Wenn die Figur der *aesthetic predicaments* ausgehend vom Prozess 15 in den Blick genommen wird, so lässt sich argumentieren, dass sich die Unzugänglichkeit auch als der Ausdruck eines Schwebezustands im Zaudern oder Zögern artikulieren kann. Die *aesthetic predicaments* lassen sich, wie Noë argumentiert, demnach als Möglichkeiten eines Anderssehens, Andersdenkens oder auch eines Anderssein denken.¹⁷⁶ Die *aesthetic predicaments* als Unzugänglichkeit(en) können in diesem Sinne also u.a. als Indifferenz, aber auch als Faszination oder Lust, als Anreiz, als Irritationen oder Befremdungen nachvollzogen werden, sie können sich dementsprechend jeglichen Formen des Affekts äußern.

Obwohl auch Sabisch in *Bildwerdung* die Irritationen statt einer Krisenerfahrung als einen möglichen Anlass für die Bildungsprozesse vorschlägt, der bescheidender und undramatischer ansetzt, bleiben die bisherigen Konzeptionen der Anlässe von transformativen Bildungsprozessen – dramatischer oder bescheidender – stets konnotiert mit einer Negativität. Anlass von Bildungsprozessen ist demzufolge also immer etwas, das in einer Art und Weise irritiert bzw. Irritationen, Krisen oder Angst auslöst. Es wäre allerdings zu fragen, inwiefern die negativen Konzepte der Krisen und Irritationen sich als haltbar zeigen. Wenn sowohl Koller als auch Sabisch jeweils ihre Begriffe der Krise sowie der Irritation in Anlehnung an Waldenfels Phänomenologie des Fremden bzw. in Anlehnung an Fremderfahrungen entwickeln, die sich in ihrer Wirkung sowohl als Aufforderung und Herausforderung als auch als Appel, Anruf und Anreiz zeigen können,¹⁷⁷ die »ihre leibliche[n] Ausprägungen« in Formen »der Ansprechbarkeit, Achtsamkeit, Empfindlichkeit oder Empfindsamkeit« jeweils anders finden,¹⁷⁸ kann dann immer noch davon ausgegangen werden, dass solche Fremderfahrungen immer Krisen auslösen oder irritieren? – Das Fremde kann sowohl eine Beunruhigung als auch ein Staunen auslösen,¹⁷⁹ das sich weder mit einer Irritation übersetzen lässt noch in der unmittelbaren Infragestellung der Selbst- und Weltverhältnisse resultiert. Das Konzept der *aesthetic predicaments*, die ästhetischen Dilemmas, ist weiter gefasst. Sie lassen sich in ihrer Funktion als Unzugänglichkeit(en) sowohl im Inter- und Intrasubjektiven als auch im *Entanglement*

176 Noë, Alva: *The Entanglement. How Art and Philosophy Make Us What We Are*, 2023, S. 104

177 Waldenfels, Bernhard: *Antwortregister*, 2016, S. 243–244

178 Waldenfels, Bernhard: *Erfahrung, die zur Sprache drängt. Studien zur Psychoanalyse und Psychotherapie aus phänomenologischer Sicht*. 2019, S. 256

179 Waldenfels, Bernhard: *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden*, 2020, S. 119

von Menschen, Dingen, Praktiken und Techniken verstehen, die sich als Bildungsanlass in der jeweiligen subjektiven Begegnung mit Welt und Anderen, in der jeweiligen *Aufführung* der eigenen subjektiven Dispositionen von Wahrnehmung und Handlung ordnungskontingent zeigen. Der Unterschied zwischen Irritation und *aesthetic predicament* setzt genau hier an, indem *aesthetic predicaments* als ordnungskontingent verstanden werden und dadurch auch Irritationen miteinschließen. *Aesthetic predicaments* schließen also in ihrem vorprädikativen und vorbegrifflichen Charakter mehr Phänomene mit ein, was weder das Konzept der Krise noch der Irritation leisten können.

Ausgehend von Laners Figur des Phantasierens, die im »Imaginieren der möglichen Wirklichkeiten der Anderen« einen Bildungsprozess auslösen kann,¹⁸⁰ könnte fragend eingewendet werden, ob sich die Figur der *aesthetic predicaments* als notwendig erweist. Dem wäre zu erwidern, dass sich im Vergleich zu *aesthetic predicaments* die Figur des Phantasierens, die sich auch im Ästhetischen gründet, bereits als Handlung, als imaginativer Akt zeigt, durch die/den ein Bildungsprozess ausgelöst werden kann. Die *aesthetic predicaments* hingegen lassen sich als anfängliche Anlässe in den Blick nehmen und nicht als die darauffolgenden Akte oder Handlungen. Wenn ich dies erneut in Bezug zum Prozess 33 setzte, so lässt sich eventuell argumentieren, dass sich die *Rolle des Performers* im Imaginieren der möglichen Wirklichkeiten der Anderen vollzieht. Die *aesthetic predicaments* würden in diesem Sinne ins Phantasieren bzw. Imaginieren, also in abstrakte (Denk-)Bewegungen und Vorstellungen führen, die als solche stets performativ zu verstehen sind. Wenn ich *Bildung als Aufführung* als ein responsiv-performatives Geschehen verstehe, dann lassen sich *aesthetic predicaments* in ihrer responsiven Struktur als mögliche Anlässe von Bildung denken, die sich auch im Ästhetischen begründen und ihren Anfang stets im Anderen haben. In Anlehnung an Nohl lässt sich hier zudem hervorheben, dass sich Bildung nicht in der Begegnung mit *aesthetic predicaments* erschöpft, sondern sich nur im Eingehen auf diese vollziehen kann. Die *aesthetic predicaments* können in diesem Verständnis in Transformationen resultieren, die sich, wie in der vorliegenden Arbeit argumentiert, in *Schwellerenerfahrungen* als Ort des Überschreitens der jeweiligen Ordnungen der Erfahrung sowie als situative Destabilisierung der Selbst- und Weltwahrnehmung vollziehen.

Wenn die *aesthetic predicaments* als ein Anlass für die *Bildung als Aufführung* angenommen werden, stellt sich die unmittelbare Frage nach dem Verständnis von Transformationen, in denen sich Bildungsprozesse vollziehen. In der transformatorischen Bildungstheorie stellte sich eine solche Transformation als die grundsätzliche, dauernde Änderung des Selbst und somit als die grundsätzliche (Re-)Konfiguration der Verhältnisse zu sich selbst, den Anderen und der Welt dar. Während in *Bildung und Spontaneität* die Transformation der Lebensorientierungen betont wird,¹⁸¹ wurde die Transformation von Nohl, Rosenberg und Thomsen in der *Bildung und Lernen im biografischen Kontext* als

180 Laner, Iris: Subjektivierung durch Einfühlung und Nacherleben. Zur Bedeutung von Phantasie und Imagination für die Bildung des Ich, 2019, S. 240

181 Nohl, Arnd-Michael: Bildung und Spontaneität. – Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen, 2006, S. 7

die Transformation der Gesamtheit der Selbst- und Weltreferenz beschrieben.¹⁸² Während Koller in seinem im Jahr 2022 erschienenen Aufsatz in Anlehnung an Nohl zugibt, dass »neben kriseninduzierten auch spontane Bildungsprozesse« anerkannt werden könnten, bleibt der Erziehungswissenschaftler von seinem Begriff der Transformation überzeugt, indem zugleich *Bildung* und *Bildungsschritte* unterschieden werden.¹⁸³ Koller unterscheidet zudem zwischen absoluter und relativer Neuheit, wobei sein Begriff der Transformation und somit Bildung in dieser überarbeiteten Perspektive einer relativen Neuheit entspricht, die ein »Auftauchen von etwas« bedeutet, das als solches nur für die betreffende Person neu ist.¹⁸⁴ Während also ein absolutes Verständnis des Neuen im Sinne der Transformationen dadurch aufgegeben wird, bleibt Koller von seinem Konzept des Anlasses überzeugt, und dementsprechend davon, dass relative Neuheiten, als Ergebnis transformatorischer Bildungsprozesse anhand von Krisen bzw. Krisenerfahrungen ausgelöst werden.¹⁸⁵ Bildung, die sich in einer solchen Transformation vollzieht, entfaltet sich Koller zufolge »in einem unabschließbaren Prozess der Infragestellung oder Verflüssigung bestehender Ordnungen und eines Anderswerdens mit offenem Ausgang.«¹⁸⁶ Trotz der überarbeiteten Perspektive bezieht sich Kollers Transformation auf die »Infragestellungen«, die sich in den veränderten Selbst- und Weltverhältnisse eines Subjekts und somit im grundsätzlichen Anderswerden artikulieren.

Bevor die Frage nach meinem Verständnis von Transformation in der *Bildung als Auf-führung* beantwortet wird, sollte zunächst grundsätzlicher danach gefragt werden, was unter dem Begriff der Transformation verstanden werden kann. In *Sozialität und Alterität* beantwortet Waldenfels diese Frage, indem Transformation als eine *Formung im Übergang* verstanden wird, welche sich stets transitorisch und flüchtig vollzieht.¹⁸⁷ Im Abschnitt *Schwelle, In-Between* im zweiten Kapitel wurde eine Transformation als das Überschreiten der jeweiligen Schwellen beschrieben, die sich erst im Überschreiten selbst bilden. Als ein Übergangsphänomen artikulieren sich *Schwellererfahrungen* somit in einer Neuorientierung, Situierung oder in der Ermöglichung eines neuen Erfahrungsfeldes. Auch in *Bildwerdung* vertritt Sabisch in Anlehnung an Mersch den Begriff der *Performance* statt einer Transformation, in dem sie eine Performance im Sinne einer »Aufführung, Verkörperung oder Darstellung« versteht.¹⁸⁸ In diesem Sinne versteht die Kunstpädagogin nicht die Verwandlung selbst als ein Ergebnis der Transformation, sondern deren Darstellung.¹⁸⁹

Wenn nun in Anlehnung an diese Positionen eine Transformation im Sinne einer Formung im Übergang und im Überschreiten *im und als Prozess* verstanden werden

182 Nohl, Arnd-Michael; von Rosenberg, Florian; Thomsen, Sarah: *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*, 2015, S. 145

183 Koller, Hans-Christoph: *Bildung als Transformation? Zur Diskussion um die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, 2022, S. 22

184 Ebd., S. 22

185 Ebd., S. 22

186 Ebd., S. 23

187 Waldenfels, Bernhard: *Sozialität und Alterität*, 2015, S. 267–268

188 Sabisch, Andrea: *Bildwerdung*, 2018, S. 51

189 Ebd., S. 51

kann, und nicht nur als konkretes Ergebnis solcher Prozesse, bietet es sich an, den Begriff der Transformation jenseits des bisherigen bildungstheoretischen Verständnisses an *Schwellerenerfahrungen* anzuknüpfen, die sich als responsiv-performative Ereignisse zwischen dem Nicht-mehr und Noch-nicht vollziehen. Diese Perspektive würde ausgehend von dem vorprädikativen und vorbegrifflichen Charakter der Schwellerenerfahrungen *erstens* erlauben, für die *Bildung als Aufführung* die Transformation(en) im Plural und dadurch stets ordnungskontingent zu betrachten. *Zweitens* ermöglicht sie einen Wechsel des bildungstheoretischen Fokus, in dem nicht nur nach den Ergebnissen von Transformationen, sondern vielmehr nach den performativen Modalitäten solcher Transformationen gefragt wird. Wenn also die Transformationen in diesem Sinne flüchtig, transitorisch und vor allem *im und als Prozess* in den Blick genommen werden, wäre für die *Bildung als Aufführung* festzuhalten, dass sowohl die Transformationen als auch deren Modalitäten der Aufführungen ordnungskontingent betrachtet und analysiert werden müssen.

Wenn mit der These der *Rollenbildung als Schwellerenerfahrung* auf das Überschreiten der jeweiligen Ordnungen der Erfahrung sowie auf die Destabilisierung der Selbst- und Weltwahrnehmung hingewiesen wurde, so lässt sich diese situative Destabilisierung im Rahmen der vorliegenden Arbeit bzw. der Theorie der *Rollenbildung* als die situative Reorganisation der Wahrnehmungs- und Handlungsweisen verstehen, mit der das Selbst, die Anderen und die Welt immer wieder responsiv-performativ zur Wahrnehmung, zur Erscheinung gebracht werden. Indem ein Andersehen oder ein Anderssein ermöglicht wird, weist diese Destabilisierung auf die situativen Reorganisationen der Wahrnehmung hin, die in der *Bildung als Aufführung* den Transformationen entspricht. Diese Transformationen sind somit, wie bereits anhand der konstruierten *Rollen des Performers, Narrators und Doubters* gezeigt wurde, weniger als existentielle und grundsätzliche Änderungen der Selbst- und Weltverhältnisse zu denken, die sich nur selten, in singulären und bedeutsamen Momenten vollziehen. Vielmehr lassen sich diese Transformationen im Sinne von Reorganisationen als kleine bzw. kleinschrittige aber vor allem auch temporäre, situative Verschiebungen in subjektiven Wahrnehmungs- und Handlungsweisen denken, die sich im Alltäglichen, in der Begegnung mit Selbst, den Anderen und der Welt vollziehen.

Für das Konzept der *Rollenbildung* wurde bereits argumentiert, dass sie selbst als ein Prozess stets und kontinuierlich wiederholt wird, um sich, den Anderen und der Welt zur Wahrnehmung, zur Erscheinung zu bringen. Vor dem Hintergrund der konstruierten *Rollen des Performers, Narrators und Doubters* und vor dem Hintergrund der *responsiven Erfahrungsräumen* lässt sich weiterführend argumentieren, dass solche Reorganisationen ständig stattfinden, in denen die eigenen Dispositionen der Wahrnehmung und Handlung *anknüpfend* an konfrontierte Aufforderungen und Begegnungen situativ aufgeführt werden. Die Modalitäten der Anknüpfung und somit die jeweiligen Aufführungen lassen sich also als die Reorganisation der Wahrnehmungs- und Handlungsweisen denken, die sich als ordnungskontingente Handlungen stets *zwischen* dem Finden und Erfinden bewegen.¹⁹⁰ Die Transformationen in der *Bildung als Aufführung* würden an diesem *zwischen* ansetzen, in dem das Selbst, die Anderen und die Welt stets responsiv-performativ

190 Siehe dafür die jeweiligen Interpretationen der Prozesse im vierten Kapitel

hervorgebracht, zur Erscheinung gebracht werden. Während die Transformation in der transformatorischen Bildungstheorie der Entstehung des Neuen und somit der Hervorbringung von neuen Figuren der Welt- und Selbstverhältnisse entspricht,¹⁹¹ die der Konfrontation und Bearbeitung von Krisen und Problemlagen unterliegen, lässt sich für das Verständnis von Transformationen in der *Bildung als Aufführung* festhalten, dass die Entstehung des Neuen als produktive Ordnungsstiftungen in den jeweiligen *Aufführungen* vollzogen wird, die ihren Anlass im Alltäglichen, im Ästhetischen, in *aesthetic predicaments* finden. Dieses Verständnis der Transformation lässt sich zudem in der zugeschriebenen Kontingenz der *Schwellerfahrung* begründen, die sich vielmehr mit der situativen Neuorientierung der Subjekte und somit mit deren situativen Wirklichkeits-, Selbst- und Weltwahrnehmung beschäftigt.

Eine Bildungstheorie sollte nicht zuletzt, so Koller, auch Anschlüsse für empirische Analysen bzw. Interpretation anbieten. Wenn jedoch angenommen wird, dass sich jede subjektive Wahrnehmung von sich selbst, den Anderen und der Welt sowie jede Handlung zu sich selbst, den Anderen und der Welt in der und als die situative *Aufführung* der eigenen Dispositionen der Wahrnehmung und Handlung zeigen, die sich erst *anknüpfend* an den konfrontierten Situationen bilden, stellt sich die Frage, wie *Bildung als Aufführung* empirisch zugänglich gemacht werden kann. Wenn anders als in der rekonstruktiven Sozialforschung, der rekonstruktiven Subjektivierungsanalyse oder auch in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse nicht mehr davon ausgegangen werden kann, dass der Habitus von empirischen Subjekten oder Aspekte davon sich im kommunikativ-generalisierenden Wissen zeigen und dass durch die Identifikation und somit durch das Einordnen der subjektiven Handlungen und Akte ein aspekthafter Zugang zu den jeweiligen subjektiven habituellen Orientierungen ermöglicht werden kann,¹⁹² woran könnte Bildung bzw. die Bildungsprozesse anknüpfen?

Die *Bildung als Aufführung* operiert in einer Perspektive, die von vornherein ausschließt, dass die habitualisierten Dispositionen und Orientierungen eines Subjekts identifiziert, als solche kategorisiert und eingeordnet werden können. Das Identifizieren sowie das Einordnen der Dispositionen und Orientierungen in den jeweiligen Erfahrungsräumen bilden jedoch die Grundlage, von der heraus bisher Bildungsprozesse als Transformationen der jeweiligen Orientierungen rekonstruiert werden.¹⁹³ Ein solcher Versuch, wie bereits unter dem Abschnitt *Rollenbildung statt Typenbildung* erläutert, scheitert aber im Anspruch der Identifikation und des Einordnens der jeweiligen Handlungen, in denen diese Handlungen stets in einer *Inszenierungslogik* verstanden werden, und damit ihre Ordnungskontingenz nicht berücksichtigt wird. Wie bereit argumentiert, setzen die Identifikation der Orientierungen bzw. eines Orientierungsrahmens sowie die folgende Suche nach den dazugehörigen Erfahrungsräumen voraus,

191 Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, 2018, S. 101

192 Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris: *Typenbildung*, in: Bohnsack, Ralf; Geimer, Alexander; Meuser, Michael (Hg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*, 2018, S. 240

193 Siehe dazu u.a. die bereits erwähnten Thesen der rekonstruktiven Sozialforschung, rekonstruktiver Subjektivierungsanalyse, Habitustransformationen (Ralf Bohnsack, Florian von Rosenberg, Alexander Geimer)

dass sich Orientierungen in der Modalität der jeweiligen Handlungen sichtbar machen lassen. Diese These operiert also mit der Annahme, dass die Dispositionen der Wahrnehmung und Handlung oder auch die Haltungen eines Subjekts sich jeweils in den analysierten Handlungen zeigen bzw. aufzeigen lassen. Mit anderen Worten: Sie setzt voraus, dass die habitualisierten Dispositionen der Wahrnehmung und Handlung in aktuellen Begegnungen bzw. im eigenen Handeln immer wiederholt bzw. *inszeniert* werden. Diese Annahme ist aber vor dem Hintergrund der Konzeption *responsiver Erfahrungsräume* nicht länger anwendbar. Vor dem Hintergrund einer responsiv-performativen Logik lässt sich vielmehr argumentieren, dass die Dispositionen der Wahrnehmung und Handlung *anknüpfend* an den konfrontierten Aufforderungen bzw. Situationen *situativ, responsiv-performativ aufgeführt* werden, und als solche erst im Verlauf der jeweiligen *Aufführung* immer etwas anders in Erscheinung treten. Wenn die Wahrnehmung und Handlung eines Subjekts als die jeweilige *Aufführung der Dispositionen der Wahrnehmung und Handlung* in den Blick genommen werden, so müssen sie auch als nicht-wiederholbar und dementsprechend in deren Flüchtigkeit, Leibgebundenheit und Einmaligkeit begriffen werden. Dies schließt wiederum die Annahme aus, dass eine Suche nach und letztlich eine Rekonstruktion von habituellen Orientierungen oder Orientierungsrahmen anhand der *Identifikation* und *Einordnung* subjektiver Handlungen und Akte vollzogen werden können.

Statt einer solchen *Inszenierungslogik* bietet die *Bildung als Aufführung* eine theoretische Perspektive an, in der vielmehr nach der Performativität bzw. nach den Modalitäten der situativen *Aufführung* der Dispositionen von Wahrnehmung und Handlung gefragt wird. Diese Perspektive erlaubt, die ästhetische, responsiv-performative Dimensionen der Aufführung der eigenen Dispositionen der Wahrnehmung und Handlung in den Fokus zu setzen, die in den bisherigen bildungstheoretischen Auseinandersetzungen und Konzepten nicht berücksichtigt wurden. Die empirische Anschlussfähigkeit der *Bildung als Aufführung* wäre also dadurch ermöglicht, indem der verfestigte bildungstheoretische Anspruch des Identifizierens und Einordnens subjektiver Handlungen ausgehend von der dargestellten *Aufführungslogik* zunächst in Frage gestellt wird. Zugleich soll danach gefragt werden, wie die situativen, ordnungskontingenten *Aufführungen der Dispositionen der Wahrnehmung und Handlung* sich *anknüpfend* an den konfrontierten Situationen und/oder Aufforderungen immer wieder responsiv-performativ hervorbringen. Ein Verständnis von subjektiven Bildungsprozessen sollte dementsprechend an der jeweiligen *Aufführung* selbst ansetzen, die sich mitsamt den Subjekten *anknüpfend* an den *aesthetic predicaments* zwischen Finden und Erfinden hervorbringt.

Die Erforschbarkeit bzw. die empirische Überprüfung dieser Theorie setzt also eine Verschiebung in der Perspektive voraus, die sich einerseits von dem zuvor beschriebenen bildungstheoretischen Anspruch löst, und andererseits über eine mediale Differenzierung hinaus an dem *Aufführungscharakter* der leiblichen und medialen Wahrnehmungen, Handlungen und Artikulationen ansetzt. – Dabei geht es mir nicht darum zu behaupten, dass die Medialität der jeweiligen Medien in der Wahrnehmung und Handlung nicht berücksichtigt werden soll. Die Medialität bzw. die medialen Differenzierungen und medialen Ordnungen stellen allerdings nur einen Aspekt der Wahrnehmungen und Hand-

lungen dar,¹⁹⁴ der in die Gesamtinterpretation zum *Aufführungscharakter* der leiblichen und medialen Wahrnehmungen, Handlungen und Artikulationen einfließen soll. – Im Sinne einer komparativen, empirischen Bildungs- und Biografieforschung würde der vorgestellte Ansatz in seiner *Aufführungslogik* eher Langzeitstudien verlangen (als Momentaufnahmen wie in der vorliegenden Arbeit), die die gleichen Subjekte bzw. deren jeweiligen Aufführungen in unterschiedlichen Settings und zeit-räumlichen Konstellationen als Forschungsgegenstände in den Blick nehmen, um die unterschiedlichen Modalitäten der *Aufführungen* in ihren zeiträumlichen Dimensionen und in ihr Ordnungskontingenz zu vergleichen und zu interpretieren.

Angelehnt an die transformatorische Ästhetik lässt sich mit dem Verständnis von *Bildung als Aufführung* zusammenfassend eine Bildungstheorie skizzieren, die über die mediale Differenzierung von Bildungsprozessen hinaus insbesondere an dem *Aufführungscharakter* der leiblichen und medialen Wahrnehmungen, Handlungen und Artikulationen ansetzt, und dadurch den Fokus auf die ästhetische, responsiv-performative Dimensionen der *Aufführung* der eigenen Dispositionen der Wahrnehmung und Handlung verlagert. *Bildung als Aufführung* zeigt sich zugleich als eine Erweiterung der Erfahrung- und Handlungsräume sowie als das Offen- und Aushalten von Kontingenzen, die sich in der/und als die situative *Aufführung* der eigenen Dispositionen der Wahrnehmung und Handlung vollzieht. In diesem Verständnis lässt sich *Bildung als Aufführung* in Anlehnung an Meyer-Drawe in der gleichen unscharfen Trennung zwischen Bildung und Lernen verorten, indem die jeweiligen *Aufführungen* in ihrem transformatorischen, liminalen und performativen Charakter als Lern- und dadurch als Bildungsereignisse betrachtet werden.

Bildung als Aufführung setzt voraus, dass jede Wahrnehmung und Handlung eines Subjekts in einem responsiv-performativen und somit in einem *Aufführungscharakter* verstanden werden, und zugleich dass die Strukturen der Wahrnehmung und Handlungen sich durch Verfremdungsfiguren in *responsiven Erfahrungsräumen* bilden. Sie versteht *aesthetic predicaments*, im Sinne von Unzugänglichkeiten und auch als Möglichkeiten in ihrem vorprädikativen und vorbegrifflichen Charakter, als Anlässe für *Bildungsprozesse* und eröffnet eine Perspektive auf Bildungsanlässe jenseits von Krisen, Störungen und Irritationen. Die *aesthetic predicaments* können sich in der jeweiligen *Aufführung* der subjektiven Dispositionen der Wahrnehmung und Handlungen u.a. als Indifferenz, Lust, Anreiz, Irritation, Befremdung oder als Staunen artikulieren, mit anderen Worten: Sie können sich entsprechend in jeglichen Formen des Affekts äußern.

Indem die *aesthetic predicaments* als Bildungsanlässe eingeführt und daran anknüpfend die Veränderungen und Transformationen im Sinne von Reorganisationen der Wahrnehmungs- und Handlungsweisen verstanden werden, eröffnet sich eine theoretische Perspektive, in der Transformationen sowie Konfigurationen jenseits des bisherigen bildungstheoretischen Verständnisses mit *Schwellenerfahrungen* verknüpft werden. Diese Perspektive erlaubt einerseits, dass Transformation(en) im Plural und ordnungskontingent verstanden werden, und andererseits ermöglicht sie eine Verschiebung des

194 Siehe dafür die Konzeption und Interpretation des pointing in plan-séquence im dritten sowie im vierten Kapitel.

forschenden Blicks, der nicht nur nach den Transformationen als Endergebnisse vollzogener Veränderungen, sondern vielmehr nach den prozessualen Modalitäten solcher Transformationen selbst sucht.

In dieser Perspektive bieten sich die *Aufführungen* der eigenen Dispositionen der Wahrnehmung und Handlung sowie ihre ordnungskontingenten Modalitäten selbst als Gegenstand der Transformationen an: Wenn also das Subjekt, wie bereits argumentiert, zugleich als ein *Konstituierendes-Konstituiertes*, *Konstruierendes-Konstruiertes* und *Konfigurierendes-Konfiguriertes* in den Blick genommen wird, vollzieht sich Bildung in der/und als die situative/n *Aufführung* dieser zwei Pole, die sich *anknüpfend* an den konfrontierten Situationen und/oder Aufforderungen situativ bildet und stets in *responsiven Erfahrungsräumen* verankert bleibt. Ausgehend von der These der *Rollenbildung als Schwellenerfahrung* stellt sich die *Bildung als Aufführung* als eine Erweiterung der transformatorischen Bildungstheorie dar, die jedoch den Fokus auf die ästhetischen, responsiv-performativen Dimensionen der *Aufführung* der eigenen Dispositionen der Wahrnehmung und Handlung verlagert, indem zugleich die jeweilige *situative* Neuorientierung der Subjekte und somit deren *situative* Wirklichkeits-, Selbst- und Weltwahrnehmung als bildungsrelevant betrachtet werden.