

1. Wissenschaftliche Diskurse kartieren

Wie ich in den einleitenden Ausführungen gezeigt habe, arbeitet die konventionelle staatliche oder theorematistische Wissenschaft mit ihren Modellen und Kategorienapparaten vorrangig auf die Verfestigung bestehender Begriffe, Aussagen und Theoreme hin; die mindere Wissenschaft hingegen erfindet Probleme und ist damit eher an Freisetzungen und am transformativen Umbau von Theoremen und Paradigmen beteiligt (TP: 514). Das Anliegen staatlicher Wissenschaft besteht folglich eher darin, die zu einem bestimmten Zeitpunkt existierenden theoretischen Annahmen oder den Kanon der Wissenschaftsdiskurse zu reproduzieren, auszudifferenzieren und zu etablieren, während die ambulante Wissenschaft stärker den Brüchen, Abweichungen und Problematisierungen wissenschaftlicher Reproduktionspraxis folgt.

Entsprechend unterschiedlich gestaltet sich in den beiden Spielarten von Wissenschaft der Umgang mit bestehenden Begriffen, Theorien und Paradigmen. So nimmt die staatliche oder konventionelle wissenschaftliche Praxis häufiger eine systematische Wiederholung, Festlegung und Differenzierung des *State of the Art* bestehender wissenschaftlicher Begriffe und Theorien vor; im Gegensatz dazu fokussiert eine Praxis minderer oder ambulanter Wissenschaft verstärkt auf Problematisierungen, Brüche oder Anomalien, die den *Umbau* bestehender Begriffe, Theoreme und Paradigmen zum Ausdruck bringen.

Vor diesem Hintergrund überrascht es wenig, dass die gewohnte staatswissenschaftliche Praxis der Bestimmung eines »Forschungsstandes« oder eines »Begriffs- und Theorierahmens« oft damit einhergeht, dass nicht nur begriffliche Positionen ausdifferenziert, sondern zugleich auch paradigmatische Annahmen übernommen werden.¹ Diese Festlegungspraxis ist durchaus sinnvoll, da an eta-

1 In den wissenschaftstheoretischen Grundpositionen der Naturwissenschaften, der Geisteswissenschaften und der Kritischen Wissenschaft gibt es diesbezüglich erhebliche Unterschiede, in welchem Ausmaß vorhandene paradigmatische Setzungen und Annahmen reproduziert werden. Eine Differenzierung dieser wissenschaftstheoretischen Positionen kann und soll hier nicht erfolgen. Speziell aber die ältere Kritische Theorie um Adorno (2012) lässt sich in ihrem Bestreben, das Nichtidentische der Sache und des Begriffs auszudrücken, durchaus an das Anliegen minderer Wissenschaft anbinden, Setzungen und Annah-

blierte Begriffe, Theorien und Paradigmen angeknüpft wird und eine feingliedrige Ausdifferenzierung dieser Positionen die Folge sein kann.

Mit dieser Reproduktionspraxis ist aber zugleich die Gefahr verbunden, dass unter Umständen wenig Neues in den Blick kommt. Im Fortsetzen ursprünglicher Setzungen bleiben größere Abweichungen und Brüche eher aus. Im Sinne einer Filiation oder Abstammung wird der *Common Sense* in der jeweiligen wissenschaftlichen Gemeinschaft vorrangig reproduziert und dabei werden möglicherweise vorgefasste, aber nicht mehr ausreichend reflektierte Setzungen kopiert (Lyotard 2003; Feyerabend 1986), sodass es zur Festsetzung, Etablierung und Ausdifferenzierung eines vorherrschenden Denkstils kommt (Fleck 2011). Über die Spezialisierung und Reproduktion etablierter und vorgefertigter Begriffe, Theorien und methodischer Verfahren wird oftmals die Notwendigkeit gar nicht wahrgenommen, *andere* Verfahren und Erkenntniswege zu erfinden. Problematisch ist daher vielmehr der Umstand, dass randständige und verdrängte Positionen, die an einem Umbau bestehender Begriffe, Theoreme und Paradigmen arbeiten, Gefahr laufen, systematisch ins Hintertreffen zu geraten. Unzureichend reflektierte Denkmuster und grundlegende Setzungen wissenschaftlicher Praxis und Theorie werden daher als Normalität angenommen und verfestigt, obwohl sie prozesshaft, historisch und sozial gewachsen sind (Lyotard 2003). Über die andauernde und wiederkehrende Reproduktion von Begriffen, Theorien und disziplinären Wissensordnungen tendieren wissenschaftliche Diskurse folglich dazu, hegemonial zu werden, wodurch grundlegende theoretische Neuorientierungen eher als Störung wahrgenommen werden. Weiterdenken in der Wissenschaft ist hingegen auf Fehler, das Scheitern und den Verstoß gegen bis dato geltende Richtlinien, Regeln und Maßstäbe angewiesen (Feyerabend 1986), schließlich geht es darum, Auswege aus dem vorherrschenden Denkstil zu finden, der bestimmt, »was nicht anders gedacht werden kann« (Fleck 2011: 130).

Angesichts dessen begibt sich die mindere oder ambulante Wissenschaft eher auf die Suche nach widernatürlichen oder gattungsfernen Allianzen der Wissenschaft mit der Nichtwissenschaft, also mit Philosophie und Kunst, mit denen Brüche, Transformationen und theoretische Akzentverschiebungen verbunden sein können, die für das Weiterdenken in der Wissenschaft stehen (WP: 259f.). Steht die besagte konventionelle und staatswissenschaftliche Praxis der Festsetzung eines Theorierahmens und der begrifflichen Operationalisierung der Fragestellung eher für eine Praxis der Kopie und eine *baumartige* Reproduktion von Wissen (TP: 14), was dem Modell der gattungsinternen Abstammung (ebd.: 20)

men in der Wissenschaft wieder beweglich werden zu lassen. Zugleich bieten allerdings andere Ansätze Kritischer Wissenschaft, wie Lyotard (2003) zeigt, lediglich ausgelaugte Kritik- und Denkfiguren, die so gesehen Ideologien und ursprüngliche Setzungen weitestgehend unreflektiert wiederholen.

entspricht, bei dem über binäre und dichotome Teilungen zugleich ein Ursprung und eine Einheit festgestellt, verfestigt und verhärtet wird, folgt die mindere oder ambulante Wissenschaft vorrangig den Brüchen, Abweichungen und theoretischen Neuorientierungen in der Wissenschaft und erstellt Karten, die unter Umständen ein *rhizomartiges* Werden zum Ausdruck bringen (ebd.).²

Die Kartierungspraxis ambulanter oder minderer Wissenschaft begnügt sich von daher weniger mit der Reproduktion, Etablierung und Verhärtung von bestehenden Begriffen, Theorien und Paradigmen, sondern folgt zuvorderst Abweichungen, krisenhaften Übergängen oder Reorganisationsprozessen in der Wissenschaft, ausgehend von denen sich Theoreme und Paradigmen umbauen lassen. Der Gegenstand ihrer Praxis der Kartierung ist folglich der evolutionär-dynamische, bruch- und krisenhafte *Wissenschaftsprozess* oder der revolutionäre Prozess der Problematisierung und Erfindung neuer Verfahrensweisen, wie er laut Kuhn (1993: 79-123) Paradigmenwechsel ankündigt.³ Die staatswissenschaftliche Praxis der Kopie hingegen fokussiert vorrangig auf den *Status quo* oder den etablierten

-
- 2 Steht das für die staatliche Wissenschaft charakteristische strukturelle und generative Modell einer baumartigen Reproduktionsform eher für eine *parallele* Form der Evolution, bei der Wissenschaft in ihren Gattungsgrenzen verbleibt, untersucht mindere oder ambulante Wissenschaft Formen *aparalleler* Evolution der drei Erkenntnisgattungen (Wissenschaft, Philosophie und Kunst), durch die »Querverbindungen« (TP: 21) entstehen, anhand derer bestehende »Stammbäume« (ebd.) oder Ursprünge in der Wissenschaft beweglich werden können, was für einen evolutionären Umbau und für Weiterentwicklung steht. Wie ich in diesem Teil der Untersuchung speziell zeigen möchte, sind in der Wissenschaft Bezüge zur Philosophie und Kunst daher überaus produktiv, um Weiterentwicklungen anzuregen.
 - 3 Mit dem Begriff des Paradigmenwechsels ist im Sinne von Kuhn (1993: 141) nicht die Etablierung und Ausdifferenzierung bestehender Theorien, Modelle und Begriffe gemeint, sondern der Wandel grundlegender Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für wissenschaftliche Arbeit. Es handelt sich um eine Änderung des Bezugssystems bzw. eine systematische Verschiebung in der Art und Weise, in der Wissenschaftler die Phänomene sehen (ebd.: 140). Revolutionäre Entwicklungen und epistemologische Einschnitte innerhalb wissenschaftlicher Disziplinen lassen sich nicht auf neue Wortschöpfungen oder die Ausdifferenzierung und Spezialisierung theoretischer Positionen reduzieren, sondern stehen für Umkehrungen und Wandlungen des Weltbilds, aufgrund derer bekannte und oft untersuchte Dinge plötzlich anders erscheinen (ebd.: 123). Wie Kuhn (ebd.: 147f.) zeigt, gerät bei der obligatorischen wissenschaftlichen Praxis der Reproduktion von feststehenden wissenschaftlichen Begriffs- und Theoriepositionen der vorausgegangene revolutionäre *Prozess* der Entstehung der Begriffe, Aussagen, Theorien und Theoreme aus dem Blick. Der eigentliche Prozess der wissenschaftlichen Begriffs- und Theoriebildung und damit auch beginnende Risse, Brüche und Momente der Weiterentwicklung und Neuorganisation treten in konventionellen Darstellungen wissenschaftlicher Diskurse und ihrer Theoriepositionen systematisch in den Hintergrund bzw. werden *unsichtbar*. Revolutionen in der Wissenschaft weisen mithin eine spezifische Unsichtbarkeit auf, die nicht zuletzt auch durch wissenschaftliche Publikationsweisen und Formate wie beispielsweise Lehrbücher befördert wird (ebd.: 147).

und hegemonialen *Common Sense* der wissenschaftlichen Gemeinschaft, weshalb sie eher wie eine »Normalwissenschaft« (ebd.: 37) funktioniert, die Theorien und Modelle hauptsächlich reproduziert, etabliert und verfestigt. Im Gegensatz dazu erscheint die mindere Wissenschaft mit ihren Kartierungen stärker als eine »revolutionäre Wissenschaft« (ebd.: 148), da sie darauf zielt, die dynamischen Prozesse, epistemologischen Verschiebungen und den transformativen Umbau von Paradigmen in Wissenschaftsdiskursen darzustellen.⁴

Mindere Wissenschaft betrachtet so gesehen vorrangig *Transformationsprozesse* in wissenschaftlichen Diskursen, gedacht als krisen- und prozesshafte Umwandlungen und Modifikationen bestehender Annahmen und Setzungen. Wie etwa Koller (2012: 101-112) zeigt, weist die Entstehung des Neuen in der Wissenschaft strukturelle Analogien zu transformatorischen Werdens- und Bildungsprozessen auf – die speziell in den Teilen 3 bis 6 der Untersuchung von Interesse sind –, weshalb es gilt, neben krisenhaften Einschnitten ebenso das Prozessuale der Umgestaltung und die anfängliche Bildung des Neuen in den Blick zu nehmen. Im Erstellen von Karten und im Nachspüren paradigmatischer Verschiebungen und theoretischer Neuorientierungen gerät daher der zumeist verdrängte Wissenschaftsprozess in den Fokus. In der Kartierungspraxis minderer oder ambulanter Wissenschaft rückt so gesehen das evolutionäre Werden, die Modulation und Transformation bestehender Annahmen, Begriffs- und Theoriepositionen in den jeweiligen Wissenschaftsdiskursen stärker in den Vordergrund, als es oftmals in der eher reproduzierenden (staats)wissenschaftlichen Feststellpraxis der Fall ist.

Dabei besteht auch in diesem Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Wissenschaftsarten staatlicher und minderer Wissenschaft kein Widerspruchs-, sondern ein Interaktionsverhältnis (TP: 514). Bestehende bzw. etablierte und verfestigte Begriffe und Theorien staatlicher bzw. konventioneller Wissenschaft bilden weiterhin die materiale Grundlage der minderwissenschaftlichen Kartierungspraxis. Während aber das legalistische Modell staatlicher Wissenschaft das »*Gleichbleibende*« (ebd.: 508; Herv. im Orig.) in den Vordergrund rückt, bezieht sich die ambulante Wissenschaft auch bei der Untersuchung von Werdensprozessen in Wissenschaftsdiskursen auf das »*Ungleiche*« (ebd.; Herv. im Orig.). Wie ich im Folgenden zu zeigen versuche, findet Werden im Zusammenhang von Wissenschaftsdiskursen nur in Ungleichgewicht und Bewegung statt (ebd.: 416). Ambulante Wissen-

4 Steht die »normale Wissenschaft« laut Kuhn (1993: 37) für die Akzeptanz der Paradigmen durch die wissenschaftliche Gemeinschaft, bringt die sich ausgehend von Verschiebungen und überraschenden Entdeckungen entwickelnde außerordentliche oder revolutionäre Wissenschaft (ebd.: 123ff.) Probleme an zentralen Stellen einer Theorie bzw. eines Paradigmas zum Ausdruck. Die Grundlagen der Wissenschaftsdisziplinen selbst werden dabei diskutiert. Während die normale Wissenschaft Probleme über existierende Theorien, Theoreme oder Paradigmen löst, betrifft der revolutionäre Zweig der Wissenschaft im Wortsinn den Umbau oder die *Umkehrung* des Paradigmas selbst (ebd.: 162-166).

schaft folgt mit Blick auf Wissenschaftsdiskurse daher Deleuze' Rat, bei Analysen mit Begriffen von Bewegungen zu hantieren, um dazwischen zu gelangen, anstatt wie in der staatlichen Wissenschaft stärker von Ursprüngen auszugehen (U: 175).

Während die staatliche Wissenschaft also Begriffe und Theorien festlegt, um theorie- und methodengeleitet zu arbeiten, folgt die ambulante Wissenschaft – die es nicht mehr auf festgestellte Begriffe und Methoden abgesehen hat – den als »diskursive Mannigfaltigkeit« (WP: 21) verstandenen Variationen oder Modulationen eines wissenschaftlichen Begriffs.⁵ Die Praxis der Kartierung ambulanter Wissenschaft zielt dementsprechend auf begriffliche Freisetzen und Akzentverschiebungen konstitutiver Begriffe der jeweiligen Disziplinen, insofern in der begrifflichen Mannigfaltigkeit das Eine nur dann existiert, wenn es abgezogen wird ($n - 1$) (TP: 16). In Abweichung von der und in Ergänzung zur staatswissenschaftlichen Praxis, die Ursprünge oder Abstammungslinien in Form von festgelegten Begriffen und Theorien eher etabliert oder verhärtet, rücken in der ambulanten, die Erschaffung von Mannigfaltigkeit anstrebenden Wissenschaft daher vornehmlich Übergänge, Zwischenzonen oder *Intermezzi* wissenschaftlicher Begriffsbearbeitung in den Fokus (ebd.: 34).

Anders als die Kopien staatlicher Wissenschaft, die die bestehenden Theoriepositionen reproduzieren und ausdifferenzieren und damit ein Bewusstsein oder einen Denkstil innerhalb einer wissenschaftlichen Gemeinschaft etablieren, konstruieren die Karten minderer Wissenschaft im Folgen von Abweichungen eher das »Unbewusste der Wissenschaft« (Foucault 2015: 11), das für Neuheit und das Weiterdenken steht.⁶ Karten zu erstellen bedeutet, unbekanntes und unbewusstes

5 Wie oben gezeigt, arbeiten die Erkenntnisgattungen der Philosophie und der Wissenschaft beide mit Begriffen, die aber als *Concepts* und *Notions* wesensverschieden sind. Gemeinsam ist ihnen jedoch, dass kein Begriff einfach an sich bestehen kann, sondern durch Komponenten bzw. weitere Begriffe definiert wird: »Er (der Begriff; Anm. J. H.) ist eine Mannigfaltigkeit, wenngleich nicht jede Mannigfaltigkeit begrifflich ist« (WP: 21).

6 Die Praxis der Kartierung wissenschaftlicher Diskurse ist eine Betrachtung des noch nicht Gewussten oder des Unbewussten der Wissenschafts- und Diskurspraxis. Auch hierbei gibt es kein Geheimnis, »obgleich nichts unmittelbar sichtbar oder direkt lesbar ist« (F: 85). Ähnlich wie Foucault (2015: 11; Herv. im Orig.) im deutschen Vorwort zu *Die Ordnung der Dinge* ausführt, geht es bei Kartierungen folglich darum, ein »positives Unbewusstes des Wissens« zu enthüllen, das dem Bewusstsein des Wissenschaftlers »entgleitet«, aber gleichwohl ein produktiver Teil des wissenschaftlichen Diskurses ist. Bei diesem Unbewussten handelt es sich ihm zufolge um die »unsichtbaren Hindernisse« (ebd.) bzw. um die »negative Seite der Wissenschaft – das, was ihr Widerstand leistet, sie vom Weg abbringt oder sie stört« (ebd.). Die minderwissenschaftliche Praxis der Kartierung zielt daher weder auf eine technische Bestimmung noch auf eine hermeneutische Kritik, Differenzierung und Interpretation von Begriffen ab, sondern steht für die Konstruktion eines Unbewussten, Verdrängten und Untergründigen der Wissenschaftsdiskurse, das als Problematisierung, Störung und Verlangsamung der konventionellen wissenschaftlichen Reproduktionspraxis Gestalt annimmt (Fried-

Neuland im Bereich wissenschaftlicher Diskurse zu vermessen und aktiv zu konstruieren, anstatt mit der Reproduktionspraxis des Kopierens vordergründig bestehende Ursprünge und Begriffssetzungen zu verstetigen, auszudifferenzieren und zu etablieren. Auch hier sei daran erinnert, dass die Praxis und Akzentsetzung minderer Wissenschaft nicht besser ist als die normale oder staatliche Wissenschaft, sondern nur anders (TP: 511). Vielmehr funktionieren mindere und staatliche Wissenschaft in diesem Zusammenhang einmal mehr doppelt artikuliert, insofern Begriffe und Theorien für die Kartierung kopiert und *in Bewegung festgestellt* werden.

In der nachfolgenden minderwissenschaftlichen Untersuchung wissenschaftlicher Diskurse werden dabei bestehende (staatswissenschaftliche) Begriffe und Theorien nur insoweit kopiert und reproduziert, wie es für die Kartierung notwendig ist. Die damit verbundenen Verkürzungen und Einklammerungen, Aneignungen und Verbiegungen bestehender Begriffs- und Theoriepositionen entsprechen durchaus dem Anliegen ambulanter Wissenschaft, Transformationen, Übergänge und Akzentverschiebungen zum Ausdruck zu bringen.⁷ Diese weiten Bögen,

richs 2008). Kurz (und poetischer gesprochen): Mindere oder ambulante Wissenschaft widmet sich dem *Rumoren* wissenschaftlicher Diskurspraxis. Diese Zäsuren sind Ausdruck des vagen Versuchs, andere und neue Wissensformen zu praktizieren, und stehen demgemäß für die Weiterentwicklung in der Wissenschaft.

- 7 Diese Verbiegungen und Aneignungen wissenschaftlicher Begriffe werden – wie oben gezeigt – durch den Kontakt minderer Wissenschaft zu den lebendigen und beweglichen Begriffen der Philosophie möglich. Erst wenn ausschließende wissenschaftliche Begriffe durchlässig gehandhabt werden, indem sie einschlusslogisch aufeinander bezogen werden, kann eine »Logik des UND« (TP: 41; Majuskeln im Orig.) greifen, mit der sich eine das Sein der Begriffe um ein Werden erweiternde Mannigfaltigkeit (ebd.: 137) konstruieren lässt. Anstelle einer in die Tiefe gehenden Ausdifferenzierung etablierter Begriffe, Theorien und Theoreme rücken daher deren Oberflächlichkeit und ihre Verhältnisse zu anderen Begriffen und Theorien in den Fokus. Sichtbar werden so Akzentverschiebungen und das *Eigenleben* wissenschaftlicher Begriffe (Schmidgen 2007: 39f.). Diese können nicht im Voraus bestimmt werden, sondern ihnen lässt sich nur beobachtend folgen. Es handelt sich bei der Kartierung demgemäß eher um eine ethnografische Beschreibung wissenschaftlicher Diskurspraxis und ihrer Übersetzungsketten und Akzentverschiebungen. Über den Kontakt zur Philosophie und die damit verbundene andere Begrifflichkeit des Begriffs in der minderen Wissenschaft lassen sich wissenschaftliche Begriffe und Theorien unscharf und ungenau verwenden, da Personen, Ursprünge, Theorieschulen, Theoreme etc. nachrangig werden. Definitionen und begriffliche Ausdifferenzierungen wie auch Kritiken und Interpretationen theoretischer Positionen treten in den Hintergrund, vielmehr sind allein die irreduziblen Differenzen und Abweichungen zwischen den Begriffs- und Theoriepositionen relevant. Der eigenwillige und verkürzende Umgang mit Theorien und Begriffen folgt dabei auch Deleuze' Rat, bei einer Lektüre eigene Akzente zu setzen (Deleuze 1981: 12, angeführt in Dittrich 2012: 3). Die übliche Form der Kritik in der staatswissenschaftlichen Praxis, in der auf Ausschlüsse der Begriffe und Theoriepositionen hingewiesen und damit »gegen etwas« (TG I: 281; Herv. im Orig.) gearbeitet wird, weicht in der Kartierungspraxis minderer Wissenschaft daher einem affirmativen und beja-

Lücken und Löcher markieren in der Praxis minderer Wissenschaft daher kein Defizit, sondern stehen für ein prekäres Gerüst, das für die Theoriebildung und für den transformativen Umbau von paradigmatischen Setzungen gegebenenfalls mehr wert sein kann als eine staatswissenschaftliche Reproduktion von Begriffen, die nur wenig ändert (ebd.: 40).

Die nachfolgende Kartierung wissenschaftlicher Diskurse trägt damit auch dem Umstand Rechnung, dass angesichts einer zunehmenden Verwissenschaftlichung eine geschlossene Rezeption wissenschaftlicher Begriffe und Diskurse zunehmend unwahrscheinlicher geworden ist und andere Formen des Verhältnisses zum Wissen wichtig werden (Serres 2017).⁸ Dabei wird sich auch von der Idee eines kumulativen bzw. kontinuierlichen Erkenntnis- und Wissenszuwachses verabschiedet und es wird angenommen, dass sich Weiterentwicklung in der Wissenschaft eher bruch- und sprunghaft oder rissartig vollzieht.

Die nachfolgende Kartierung von Wissenschaftsdiskursen hinsichtlich der Lebenspraxen der *Bildung*, des *Kinos* und der *Pflege* soll vorrangig den bruchhaften Umbau bestehender theoretischer Annahmen und die Arbeit an den dynamischen Grenzen der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin zum Ausdruck bringen. Sie konzentriert sich hauptsächlich auf die für die jeweiligen Wissenschaftsdiskurse konstitutiven Begriffe wie »Bildung«, »Kino« und »Pflege«, da sich grundlegende Brüche und Transformationen in den einzelnen Disziplinen vor allem an der Gegenstandsbestimmung ablesen lassen. Epistemologische Einschnitte und grundlegende Akzentverschiebungen bezüglich der »Bildung« (Kap. 1.1, Bildungstheorie und Bildungsempirie), des »Kinos« (Kap. 1.2, Filmtheorie und Filmbildung) und der »Pflege« (Kap. 1.3, Pflgetheorie und Pflegebildung) werden kartiert, bevor den herausgearbeiteten wissenschaftlichen Bruchlinien in den Teilen 2 bis 6 der Untersuchung weiter gefolgt wird.

henden Schreiben »für etwas« (ebd.), namentlich *für* die wissenschaftliche Weiterarbeit im Allgemeinen.

- 8 Beispielsweise plädiert Serres (2017: 33f.) für einen fragilen und experimentellen Umgang mit bestehendem Wissen und fordert die Abkehr von einer reproduktiven Haltung und der Vorstellung, dass eine geschlossene Rezeption bestehender Theoriepositionen möglich sei. Moretti (2016) wiederum erfindet ein »Distant Reading«, bei dem Unschärfe, größere Entfernungen und Verklammerungen zu Bedingungen der wissenschaftlichen Erkenntnis werden. Und Dimbath (2014) spricht sich für ein produktives Vergessen (Oblivionismus) und eine oberflächige Bezugnahme auf etablierte Theoriepositionen als Voraussetzungen des wissenschaftlichen Vorankommens aus.

1.1 Bildungstheorie und Bildungsempirie

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts lässt sich in der Erziehungswissenschaft eine Akzentverschiebung der wissenschaftlichen Reflexion beobachten. Betrachten bestehende Gegenstandsbestimmungen Bildung als technische oder reflexive Selbstausarbeitung zum Zweck der Weltaneignung, werden nun die Brüche, Krisen sowie das grundlegend Prekäre eines jeden Selbst- und Weltentwurfs in den Blick genommen. Statt Bildung als technologisch-instrumentelle Vermittlung von Informationen und Wissen zum Zweck der Selbst- und Weltaneignung oder auch als hermeneutisch-reflexiven Prozess der Selbstausarbeitung und Ausdifferenzierung der Weltbezüge zu verstehen, liegt die Betonung nun auf den Unsicherheiten dieses Vorhabens, die auf ein irreduzibles Nichtwissen und die Erfahrung einer unauflösbaren Fremdheit oder Alterität des Weltbezugs zurückgeführt werden (Wimmer 2014; Kokemohr 2007; Meyer-Drawe 2001). Fokussieren bestehende Gegenstandsverständnisse entweder auf ein intentional planbares Bildungsgeschehen, bei dem die wiederkehrende Vermittlung von Wissen und die Schulung von Kompetenzen zur Selbst- und Weltaneignung befähigt, oder auf ein Bildungsgeschehen, bei dem interaktiv-reflexive Verständigungen als Grund für die Weiterentwicklung der Selbst- und Weltbezüge angesehen werden, erweitert sich zu Beginn des 21. Jahrhunderts der Blick um das Problematische und Vertrackte dieser technischen bzw. reflexiven Selbst- und Weltverfügungen, hinsichtlich derer mitunter sogar ihr teilweises Scheitern diagnostiziert wird (Wimmer 2014; Weiß/Thompson 2009; Kokemohr 2007).

Das untilgbare Nichtwissen und die unaufhebbare Alteritäts- und Fremdheits- erfahrung des Weltbezugs werden dabei nicht als Defizit, sondern als Treibsatz von Bildung angesehen. Die unaufhebbaren Friktionen des Weltbezugs wie auch die unauflösbare und widerständige Erfahrung der Fremdheit in der Welt markieren als Krisenmomente bestehender Deutungs- und Handlungsmuster den Ausgangspunkt von Bildung als *Prozess* der Reorganisation oder Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse (Koller/Marotzki/Sanders 2007; Kokemohr 2007).⁹ Der Fokus

9 Die krisenhaften Momente als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen lassen sich weder umgehen noch abmildern oder reflexiv bewältigen. Man weiß zu keinem Zeitpunkt, wie man aus einer schwierigen Lage herauskommen kann oder was die richtigen Maßnahmen wären. Es handelt sich dabei um eine Krisenerfahrung, in der sich bisherige Selbst- und Weltverhältnisse als nicht mehr ausreichend erweisen und darauffolgende Reorganisations- und Transformationsprozesse für Bildung stehen (Koller/Marotzki/Sanders 2007: 7f.). Speziell die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse betrachtet die widerständige und irritierende, von bisherigen Wahrnehmungs- und Interpretationsmustern nicht mehr zu bewältigende Alteritätserfahrung als wiederkehrenden Anlass und Herausforderung für Transformationen der Grundfiguren des Selbst- und Weltverhältnisses (Kokemohr 2007: 45).

wissenschaftlicher Betrachtung verschiebt sich dadurch zu einer Gegenstandsbestimmung von Bildung, die das unabgeschlossene und *prozesshafte* Geschehen der Transformation der Sichtweisen auf das Selbst und die Welt im Lebenslauf gegenwärtig hält.¹⁰

Folglich gehen die theoretischen Neuorientierungen auch mit Akzentverschiebungen auf der Ebene der Subjektkonzeption einher. Führen bestehende Gegenstandsbestimmungen die Vorstellung eines autonomen Bildungssubjekts als eines die Welt technisch oder reflexiv erschließenden Selbst fort, gerät angesichts eines prinzipiell prekären Weltbezugs im Zeichen radikaler Alterität ein vages, disloziertes und unsicheres Subjekt im Zusammenhang von Bildungsprozessen in den Blick (Sattler 2009; Lüders 2007; Meyer-Drawe 2001). Die Erfahrung des unaufhebbar Fremden markiert mithin ein irreduzibel subjektkritisches Moment, insofern die bestehenden technischen oder reflexiven Deutungs- und Handlungsmodi nicht mehr ausreichen und man als Person zum Umdenken bzw. zur Transformation der Selbst- und Weltbezüge gezwungen ist (Koller/Marotzki/Sanders 2007; Kokemohr 2007).¹¹

Jenseits der bestehenden Setzungen, in denen das Subjekt als zentrale Steuerungsinstanz im Sinne der technisch-instrumentellen Beherrschung der Welt agiert oder als zur Reflexion befähigt weitgehend autonom die Verhältnisse zur Welt gestaltet, gerät nun angesichts der Brüche und unaufhebbaren Krisen, die mit Bildungsprozessen verbunden sind, eine dislozierte, vage und unsichere

10 Bildung wird als etwas verstanden, was man *macht* und nicht *hat*, wodurch das Transformationsgeschehen selbst und der *Bildungsprozess* von Bildung in den Vordergrund rücken (Sanders 2020; Lüders 2007; Kokemohr 2007). Fokussieren vorherrschende Gegenstandsverständnisse vorrangig auf den kumulativen und positiven Zuwachs von Freiheitsgraden, der mit Bildung als Ausdifferenzierung der Selbst- und Weltbezüge verbunden ist, geht es nun um die Unabgeschlossenheit von Bildung und Bildungsprozessen, die damit begründet wird, dass jede Person immer wieder passiv mit Krisen konfrontiert werden kann, die eine aktive Reorganisation und Transformation bestehender Deutungs- und Handlungsmuster erforderlich machen (Koller/Marotzki/Sanders 2007; Kokemohr 2007).

11 Speziell in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, die krisenhafte Alteritäts- bzw. Fremdheitserfahrungen als Ausgangspunkt von Bildung versteht, wird eine uneingeschränkte Autonomie des Subjekts hinfällig (Sanders 2020; Kokemohr 2007; Koller 2007). Indem das Subjekt in der negativen Erfahrung der Fremdheit mit etwas Unfassbarem und Unverfügbarem konfrontiert wird, verliert es seine Selbstgewissheit und die Illusion, autonom zu sein (Wimmer 2014: 393). Es ist nur noch teilweise Herr der Situation, da es sich um eine Erfahrung handelt, über die es nicht verfügen kann, sondern die ihm zustößt, widerfährt und die das Subjekt von sich entfremdet (ebd.: 390f.). Die irreduzible Alteritätserfahrung oder die Erfahrung der uneinholbaren Differenz des Fremden und Anderen als Ermöglichungsgrund von Bildung erweitert die Vorstellung der Autonomie und des intentionalen Zugriffs des Subjekts auf die Welt um ein nichttilgbares Moment des Selbst- und Kontrollverlusts, wie es Bildungsprozesse auszeichnet.

Subjektivität in den Fokus, die Ausdruck von Übergang und Transformation ist (Sanders 2020, 2015b; Schäfer 2011). Anders als technologische oder interaktiv-reflexive Ansätze, die an einer autonomen und freiheitlichen Subjektkonzeption festhalten, gerät in der Passage oder dem Transformations- bzw. Übergangsgeschehen des Bildungsprozesses eine larvenhafte oder *passagere* Subjektivität in den Blick (Sanders 2020, 2015b; Wimmer 2014; Friedrichs 2008).¹²

Die theoretischen Neuorientierungen, die das krisen- und ereignishafte wie auch prozessuale Transformationsgeschehen der Bildung in den Vordergrund bringen und einer dislozierten, larvenhaften und passageren Subjektivität zum Ausdruck verhelfen, gehen auch mit neuen Herausforderungen, Erweiterungen und Akzentverschiebungen der empirischen Erforschung einher.¹³ Unterstellt die Bildungsforschung – sei es die quantitative mit ihren theoriegeleiteten quantifizierenden Messungen, sei es die qualitative mit ihren hermeneutisch-interpretativen Rekonstruktionen – eher eine einfache Identifikation, Repräsentation und Erfahrbarkeit pädagogischer Sachverhalte, erfordert die Prozessualität des Transformationsgeschehens der Bildung eine erweiterte Empirie, gilt es doch, den Bildungsprozess als *Prozess* zu beschreiben (Sanders 2020, 2014; Schäfer/Thompson 2014; Lüders 2007).¹⁴

12 Im krisenhaften Transformationsgeschehen des Bildungsprozesses existiert Subjektivität nur noch »larvenhaft« (Sanders 2015b: 149), also im Übergang oder als Übergangsstadium: »In der bildenden Erfahrung ist das Selbst nur als abwesendes anwesend. [...] Bildungsprozesse haben kein Subjekt« (Schäfer 2011: 10). »In dieser Phase zwischen einer Irritation, der Enttäuschung einer Erwartung, dem Scheitern vertrauter Verstehensmuster und dem Aufbau neuer Interpretationsmöglichkeiten, die die Irritation zu verarbeiten erlauben, in diesem Zeitraum des sich ereignenden Transformationsgeschehens ist das Selbst in gewisser Weise nicht mehr aktiv« (Wimmer 2014: 393). Identität und ein feststehendes Einheitssubjekt weichen im *pädagogischen Moment* bzw. in Bildungsprozessen den Modulationen und Variationen einer sich bildenden Mannigfaltigkeit, die beim Abzug ihrer Dimensionen ihre Gestalt oder ihr Wesen ständig verändert (Sanders 2020: 178–202; Friedrichs 2008: 267ff.).

13 Angesichts der Annahme einer uneinheitlichen Gestalt der situativen und singulären Bildungsprozesse machen die theoretischen Akzentverschiebungen sogar eine strikt empirische Perspektive notwendig, die darauf verzichtet, Normen oder Ideale abzumessen und zu identifizieren (Kokemoor 2007). Auf operativ-empirischer Ebene geht es dabei um die Untersuchung der nicht vorab bestimmbar Verlaufsform von Bildungsprozessen jenseits bestehender normativer und idealistischer Setzungen von Bildung (Lüders 2007: 51–65). Das krisenhafte prozessuale und transformative Bildungsgeschehen lässt sich aus dieser Sicht nur ausgehend von empirischen Wirkungen untersuchen oder als unverfügbare Wirksamkeit bezeugen (Friedrichs 2008: 276).

14 Mit Blick auf die bestehenden quantitativen und qualitativen Ansätze der empirischen Bildungsforschung wird insbesondere die grundsätzliche Erfahrbarkeit von Bildungsprozessen in Begriffen eines einfachen oder positiven Empirismus problematisiert (Thompson 2017; Schäfer/Thompson 2014: 9–19; Wimmer 2014: 402f.). Die Rezeption der empirischen Sozialforschung und ihrer Setzungen erscheint für die empirische Beschreibung von Bildungsprozessen

Jenseits einer quantitativ oder qualitativ ausgerichteten Bildungsempirie, die ausgehend von einfachen Empirismen annimmt, dass Bildung als empirische Referenz gemessen, identifiziert und rekonstruiert werden kann, rückt angesichts der kritischen, prozesshaften und prinzipiell offenen Verlaufsform von Bildung ein erweitertes Empirieverständnis in den Blick (Schäfer/Thompson 2014; Sanders 2014; Wimmer 2014: 413f.). Im Vordergrund dieser erweiterten Bildungsempirie steht das Undarstellbare, Unmögliche, aber Denkbare der Bildung (Sanders 2014: 149; Wimmer 2014: 390ff.). Vermessen bestehende Praxen quantitativer und qualitativer empirischer Bildungsforschung eher einen Wirklichkeits- und Möglichkeitsraum der Bildung, gerät nun die erweiterte Beschreibung des Unmöglichkeits- und Unbestimmbarkeitscharakters des prozessualen Bildungsgeschehens in den Fokus (Wimmer 2014; Sanders 2014; Schäfer 2006).¹⁵ Speziell der von Kokemohr (2017, 2007) eingeführte Begriff des »Bildungsvorhaltes«, der lediglich potenzielle Einsätze bzw. mögliche Versprechen zukünftiger Bildungsprozesse beschreibt, hält den Unbestimmbarkeitscharakter von Bildung gegenwärtig (Thompson/Schenk 2017) und macht erweiterte Formen empirischer Darstellung erforderlich.

zessen nicht mehr angemessen, da in der vorherrschenden Bildungsempirie ein logischer und einfacher empirischer Positivismus dominiert, der weitgehend ohne epistemologische oder wissenschaftstheoretische Debatten in der Erziehungswissenschaft übernommen wurde (Schäfer/Thompson 2014: 12f.).

- 15 Anders als Verfahren der quantitativen und qualitativen Bildungsforschung, die das Mögliche und Wirkliche fokussieren, sodass sich der Unmöglichkeitscharakter der Bildung, also das Scheitern technischer oder reflexiver Weltbezüge, tendenziell nicht erfassen lässt, ist es das Anliegen einer »Empirie des Unmöglichen« (Wimmer 2014: 393) bzw. einer »Unmöglichkeitsempirie« (Sanders 2014: 127), eine empirische Beschreibung des grundsätzlich offenen, prekären und krisenhaften Selbst- und Weltentwurfs und des damit verbundenen Unbestimmtheitsmoments vorzunehmen. Ebendieses Moment gehört zwangsläufig zu Bildungsprozessen, da für eine Person zu jedem Zeitpunkt offen ist, wie sich der Verlauf der Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse ereignet bzw. welche unverfügbaren Krisen Ausgangspunkte für Bildung sein können. Es geht daher um die Bestimmung des Unbestimmbaren oder eine Annäherung an eine »Empirie des Unzugänglichen« (Schäfer 2006: 23). Der Fokus der Bildungsempirie erweitert sich von einer festgelegten empirisch-positiven Referenz und Aktualität hin zum virtuellen Denken des beweglichen und unsteten Bildungsprozesses (Sanders 2020). In diesem Sinne geht es in der von Wimmer (2014: 423) vorgeschlagenen »Empirie des Undarstellbaren« bzw. »Empirie des Unmöglichen« darum, die positive Erfahrung des Möglichen im Denken zu erweitern: »Auch bei einer Empirie des Unmöglichen kann es nicht darum gehen, das Unmögliche sichtbar zu machen und unumwunden als etwas Gegebenes ontologisch auszuweisen, sondern allenfalls als etwas *anders mögliches denkbar zu machen* bzw. an dem, was erfahrbar und darstellbar ist, die Spur der Abwesenheit, von etwas Nicht-Identifizierbaren, Unbestimmten, nicht Fixierbaren und also Undarstellbarem weniger zu erkennen als vielmehr durch vorschnelle Benennungen oder sprachlich eindeutige Fassungen nicht zu verwischen oder zu verkennen« (ebd.: 415; Herv. J. H.).

Jenseits der Identifikations- und Repräsentationslogik quantitativer und qualitativer Bildungsforschung bezieht eine erweiterte Bildungsempirie Negatives, Abwesendes und virtuell Denkbares mit ein und entwickelt nichtidentifikationslogische und nichtrepräsentationslogische Darstellungen von Bildung(sprozessen) (Sanders 2020, 2014; Wimmer 2014; Friedrichs 2008).¹⁶ Wie Sabisch (2018: 69f.) zeigt, macht speziell die Darstellung des für transformatorische Bildungsprozesse als essenziell angesehenen pathischen Moments der Fremdheitserfahrung eine *indirekte Empirie* erforderlich, die das sich entziehende Moment der Fremdheit im Eigenen zu erforschen und zu beschreiben vermag.

Die theoretischen Akzentverschiebungen hin zu einer erweiterten Bildungsempirie machen nicht nur andere Verfahrensweisen notwendig, sondern gehen auch mit anderen Quellen der Erfahrung, also Medien und Materialien einher (Sabisch 2018: 388; Wimmer 2014: 413ff.; Schäfer/Thompson 2014). Über bestehende Erhebungs- und Auswertungsverfahren quantitativer und qualitativer Bildungsforschung und ihren Wirklichkeitsbezug, beispielsweise in Form von Fragebögen oder Interviewtranskriptionen hinaus, geraten Kunstformate wie fiktionale Literatur, Bilder und Filme als empirisches Material zur Beforschung von Bildungsprozessen in den Blick. Folgen die Verfahren quantitativer und qualitativer Bildungsempirie den Annahmen einfacher Positivismen und einem repräsentativen Wirklichkeitsverständnis, werden vor dem Hintergrund einer erweiterten Bildungsempirie künstlerische und fiktionale Darstellungen, wie in Literatur oder Film fokussiert; insofern sie verfremden, keiner empirischen Referenz mehr folgen und nicht vorgeben, Wirklichkeit abzubilden. Transformatorische Bildungsprozesse lassen sich beispielsweise ausgehend von fiktionalen Figuren in Romanen beschreiben (Koller/Rieger-Ladich 2013, 2009, 2005) und Lehrpraxis kann anhand von fiktionalen Spielfilmen untersucht werden (Weber et al. 2018; Zahn/Pazzini 2011: 7f.).

Die theoretisch-empirischen Neuorientierungen münden in einen »Medienwechsel« (Wimmer 2014: 423) der Bildungsforschung von den konventionellen sprach- und textbasierten Medien zum Film als empirisches Material einer erweiterten Bildungsempirie (Sanders 2020, 2015b, 2007; Zahn 2012, 2009). Lässt sich Bildung auf der Basis von Texten nur retrospektiv als chronologisch-sukzessiver Verlauf bestimmen, der von Einzelmomenten bzw. von der Differenz zweier zeitlich festgestellter Punkte ausgeht, ermöglicht das Medium Film eine modulatorische Perspektive und eine Beschreibung der transformatorischen Bildungsprozesse *in Bewegung*, durch die auch die kontingente Lebendigkeit des

16 Insofern kann im wissenschaftlichen Diskurs der Erziehungswissenschaft eine Verschiebung der Reproduktionspraxis von Wissenschaft beobachtet werden. Die Entstehung von Formen nichtrepräsentativer Darstellung, die für Differenz und Nichtidentität stehen, lässt sich als Übergang von einer *Topologie der Repräsentation* zu einer *Topologie der Differenz* lesen (Friedrichs 2008: 272ff.).

Bildungsgeschehens anders zur Geltung kommt (Sanders 2020, 2007). Das heißt, die zeitliche bzw. modulatorische Perspektive des Mediums Film und sein virtuelles Durchschnittsbild eröffnen die Möglichkeit, den Bildungsprozess verstärkt als *Prozess* zu beschreiben (Sanders 2007: 207f.).¹⁷ Ausgehend vom Medium Film lässt sich Bildung prozessual als Passage, Modulation oder Transformation denken, ohne dass das Moment der Unbestimmbarkeit und das Prekäre des Selbst- und Weltentwurfs getilgt werden. Der filmische Prozess der sich modulierenden Filmbilder bietet daher ein Modell, um Bildung und Bildungsprozesse anders zu verstehen und zu denken (Sanders 2020, 2007; Zahn 2012, 2009; Wimmer 2014: 423f.). Zwar ist das Medium Film dabei sicherlich kein Allheilmittel, mit dem sich das Problem der Darstellung und der Rekonstruktion von Bildungsprozessen ein für alle Mal lösen lässt, es hilft aber bei der Erschließung erweiterter Untersuchungs- und Darstellungsmöglichkeiten.

Neben der Untersuchung von Bildungsprozessen ausgehend vom filmischen Prozess bieten auch Figuren in fiktionalen Kino- und Spielfilmen ein empirisches Beobachtungsfeld, um unverfügbare, unerwartete und unvorhergesehene Alteritäts- und Fremdheitserfahrungen im Kontext von Bildungsprozessen zu beobachten und zu beschreiben (Sanders 2020: 361-403; Sabisch 2018: 47; Wimmer 2014: 422). Jenseits konventioneller pädagogischer Settings und der operationalisierten Wirklichkeits- und Möglichkeitsräume quantitativer und qualitativer Bildungsforschung bieten speziell fiktionale Filme virtuelle Räume, in denen Alteritätserfahrungen sowie daran anschließende Reorganisations- und Transformationsprozesse im Zusammenhang von Bildung untersucht werden können (Sanders 2020, 2015). Über die Figuren in Kino- und Spielfilmen lässt sich die Medialität des Weltzugangs und die Vielgestaltigkeit der Konstruktionsprozesse von Selbst- und Weltverhältnissen untersuchen (Zahn 2009: 115). In den Blick kommen dabei gegebenenfalls auch paradoxe Formen transformatorischer Bildungsprozesse wie Verfalls- oder Driftprozesse, die nur schwer als Bildungsprozesse zu erkennen sind (Sanders 2020: 368ff., 2015: 65).

Neben der Untersuchung von Bildungsprozessen anhand von fiktionalen Figuren in Kinofilmen eröffnen auch Filmaufzeichnungen von pädagogischen Settings

17 Im Film als Zeitkunst kann der transformatorische Bildungsprozess im Hinblick auf räumliche und vor allem zeitliche Verhältnisse untersucht werden (Sanders 2007: 200ff.). Insofern das jeweils gegenwärtige Filmbild untrennbar mit den vorherigen Filmbildern verbunden ist, ist eine Beschreibung von Bildungsprozessen über koexistierende und heterogene Zeitverläufe möglich. Modulationen und Transformationen bleiben im Film aufgrund seiner irreduziblen Zeitlichkeit erhalten, weshalb von der beim Medium Text notwendigen Konstruktion von Gegensätzen über Festlegungen und Negationen abgesehen werden kann. Ausgehend von den heterogenen und untrennbaren Zeitebenen des Vorher und Nachher, der Vergangenheit und der Gegenwart lässt sich der lebendige und kontingente Bildungsprozess daher in Transformation befindlich und in Bewegung darstellen.

erweiterte Untersuchungs- und Darstellungsmöglichkeiten. Konträr zur Verwendung des Mediums Film als *Datenpool* in der quantitativen und qualitativen erziehungswissenschaftlichen Videografie, die einer Repräsentations- und Identifikationslogik folgt und das filmische Material eher als Text behandelt, ermöglicht eine den *Film als Film* ernst nehmende Arbeit mit empirischem Filmmaterial die Beschreibung der lebendigen und intensiven Facetten des Bildungsprozesses in unterschiedlichsten Settings. Wegweisend für eine solche Arbeit sind neuere Verfahren der Videografie, die kreative wie auch dichte Zeige- und Beschreibungsformen erproben (Bader 2019; Sabisch 2018; Mohn 2015).¹⁸ Gemeinsam ist diesen neueren Ansätzen filmbasierter Bildungsempirie, dass sie weder identifizierend noch rekonstruktiv vorgehen, sondern die Spannung von interpretativer Schließung und perzeptivem Nichtwissen zu erhalten versuchen. In den Fokus rücken dabei insbesondere die pathischen und performativen Aspekte von Bildungsprozessen, also speziell die nichtsprachlichen Gesten, mimetischen Verkörperungen oder irritierten Blicke etc., die das Bildungsgeschehen kontingent und unbestimmt durchziehen (Bader 2019; Sabisch 2018). Wie die auf solchen Verfahren beruhenden Studien in Ansätzen beispielhaft belegen, bietet das Medium Film eine materiale und technische Basis, um sich ausgehend von der filmischen Dokumentation der Lebenspraxis krisenhaften Alteritätserfahrungen und den daran anschließenden Transformations- und Reorganisationsprozessen in Bewegung und Lebendigkeit

18 An dieser Stelle sei speziell die von Mohn (2015) entwickelte Kameraethnografie angeführt, die sich zunehmend auch pädagogischen Erfahrungsräumen widmet (Mohn/Breidenstein 2013; Mohn/Amann 2006). Wie Mohn (2015) zeigt, geht es bei diesem Verfahren gerade nicht um eine fixierende Dokumentation, sondern darum, neue Wissensaspekte zu erkunden und den interpretativen Möglichkeitsraum immer wieder neu auszuloten. In der ethnografischen Tradition stehend, ist es dezidiert das Ziel, eine praktische Befremdung der eigenen Kultur oder des (vermeintlich) Bekannten zu erreichen (ebd.: 187). Da das Verfahren explizit nicht auf Repräsentation angelegt ist, plädiert Mohn auch für einen kreativen und gestaltenden Umgang mit dem Filmmaterial. Über Montage und eine Neukomposition des Filmmaterials werden so, skizzenhaft und fragmentarisch, Erkundungen von Qualitäten des Pädagogischen, wie beispielsweise Schweigsamkeit oder Passivität, möglich, die in herkömmlichen Verfahren – auch solchen der videografischen Forschung – ausgeschlossen werden (Mohn/Breidenstein 2013). Eine ähnliche Stoßrichtung weist die im Kontext der Kunstpädagogik angesiedelte Bildungsforschung von Sabisch (2018) und von Bader (2019) auf, die anhand von Filmmaterial die unverfügbare und pathische Dimension von Bildungsprozessen herausarbeiten und darzustellen versuchen. Wie sie zeigen, ist das Medium Film die notwendige Voraussetzung, um bestimmte Qualitäten des Bildungsprozesses, wie beispielsweise mimetische Verkörperungen oder auch Formen nichtintentionalen Antwortens bzw. Erwiderns, beschreiben zu können. Auch bei ihnen ist dabei ein »dichtes Zeigen« (Mohn 2015: 174) maßgeblich, um der Kontingenz und Komplexität des Bildungsgeschehens in der Darstellung Ausdruck zu verleihen.

zu nähern (Sanders 2020; Wimmer 2014: 423f.). Filmbasierte Beschreibungen ermöglichen zudem eine *widerständige* Empirie, mit der sich spezifische Facetten des transformatorischen Bildungsprozesses hinterfragen oder ausdifferenzieren lassen (Sabisch 2018: 52f.).¹⁹ Voraussetzung dafür ist aber ein Verständnis der spezifischen Materialität und Medialität des Films und des filmischen Prozesses, das sich in Auseinandersetzung mit den jüngeren Akzentverschiebungen im wissenschaftlichen Filmdiskurs gewinnen lässt.

1.2 Filmtheorie und Filmbildung

Auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Kino oder Film hat in den letzten Jahrzehnten eine Akzentverschiebung erfahren. So ist jenseits der vorherrschenden filmsemiotischen oder narratologischen Gegenstandsbestimmungen, die das Medium Film aufgrund seines narrativen Charakters analog zur Sprache bzw. zum Text verstehen, in jüngerer Zeit vermehrt die Eigenart des Films, Zeit darzustellen, in den Fokus der wissenschaftlichen Betrachtung gerückt (Nessel 2008; Schaub 2005; Engell/Fahle 1997). Verstehen die bestehenden Ansätze den Film wie einen Text, der entsprechend als animierte Erzählung oder Narration gelesen und gedeutet werden kann, wird nun die spezifische Materialität und Medialität des Films als Zeitkunst diskutiert (Sanders 2020, 2009; Zahn 2012). Anders als filmsemiotische und narratologische Positionen, die den Film retrospektiv als chronologisch-sukzessiven Prozess verstehen, gerät insbesondere seine irreduzible Zeitlichkeit, also sein spezifisches Vermögen, mittels des permanenten Transformations- bzw. Modulationsprozesses der Filmbilder Zeit direkt darzustellen, in den Blick (Schaub 2005). Damit gewinnt eine Vorstellung des Kinos als *Ereignis* an Bedeutung, die die Qualität der prozesshaften, performativen und permanenten Umgestaltung der Filmbilder zum Ausdruck bringt (Nessel 2008; Kappelhoff 2004). Statt Einzelmomente festzulegen, geht es nun also vornehmlich um den *filmischen Prozess*, um die Flüchtigkeit und Performativität des Films, was eine performative Theorie des Films nahelegt (Zahn 2012: 221f.).

Diese die Ereignishaftigkeit und den filmischen Prozess des Films betonenden theoretischen Akzentverschiebungen gehen mit neuen Erfordernissen der empi-

19 So zeigt Sabisch (2018: 48ff., 381f.) anhand der filmischen Untersuchung von pathischen bzw. fremdheitsevozierenden Bilderfahrungen von Schüler/-innen, dass der Krisenbegriff der Theorie transformatorischer Bildung überhöht zu sein scheint. Angesichts der feinen mimetischen Momente der Verkörperung, die sie mit ihrem Filmmaterial einfängt, plädiert sie für den Begriff der Irritation, mit dem sich die eher undramatischen und bescheideneren Formens des Antwortens, die Veränderungen der Selbst- und Weltbezüge anzubahnen scheinen, aus ihrer Sicht besser beschreiben lassen.

rischen Darstellung des Mediums Film einher (Nessel 2008: 11f.).²⁰ Jenseits bestehender Filmanalysen, die vor dem Hintergrund filmsemiotischer und narratologischer Gegenstandsbestimmungen die Filmsprache wie in einer Textanalyse entschlüsseln, Filmerzählungen als Erzählweisen des Films untersuchen oder den Filminhalt hermeneutisch-interpretativ erschließen, zielen neuere empirische Filmbeschreibungen vielmehr darauf, die Qualität der permanenten Umgestaltung und den prozesshaft-modulierenden Übergang der Filmbilder zu erhalten (Sanders 2020; Zahn 2012). Funktionieren bestehende textliche und interpretative Filmanalysen über die Festlegung von Referenzen zu einzelnen oder unterschiedlichen Zeitpunkten, rücken nun das virtuelle Durchschnittsbild und die prozesshafte Modulation der Filmbilder in den Blick sowie die damit verbundene Qualität des Kinoereignisses, den Zuschauer und seine Wahrnehmungen zu irritieren oder zu verunsichern (Schaub 2005).

Über die objektivierende Bestimmung der Bestandteile des Films oder die reflexiv-interpretative Beschreibung einer Filmbedeutung hinaus werden filmanalytische Darstellungsweisen fokussiert, die den filmischen Prozess der sich modulierenden Filmbilder und das damit verbundene spekulative Moment der Unbestimmtheit nicht zum Verschwinden bringen (Sanders 2020; Sanders/Winter 2015; Zahn 2012). Die wesentliche Qualität des Mediums Film besteht nämlich darin, dass für den Rezipienten im besten Fall zu keinem Zeitpunkt des filmischen Prozesses das nächste Filmbild bekannt ist, weshalb Filmbeschreibungen in den Vordergrund rücken, die den filmischen Prozess der Filmbilder erhalten und damit deren prinzipielle Unbestimmtheit, Vagheit und Unvorhersehbarkeit zum Ausdruck bringen (Sanders 2020; Zahn 2012; Nessel 2008).²¹

Die theoretischen Neukonzeptionen des Mediums Film als Ereignis und als filmischer Prozess gehen auch mit Akzentverschiebungen hinsichtlich der Wirkungsweise des Films bzw. der Filmerfahrung aufseiten des Zuschauers einher. Disku-

20 Dahingehend ergeben sich methodische und erkenntnistheoretische Fragen, wie sich der Ereignischarakter und der filmische Prozess des Films diskursiv einholen lassen. Nessel (2008: 27) konstatiert diesbezüglich eine »unmögliche Möglichkeit vom Kinoereignis zu sprechen«. Das Ereignis des Films markiert die Grenze des Sagbaren und damit auch die Grenze des wissenschaftlichen Begriffes; es ist gleichsam ein Einbruch des »Nicht-Hermeneutischen« (Gumbrecht 1998: 56, zitiert nach Nessel 2008: 50).

21 So folgen beispielsweise die Filmbeschreibungen von Sanders (2020, 2007) Filmen nur »von der Mitte her« (TP: 39), also ausgehend von dem beweglichen Schnitt des virtuellen Durchschnittsbilds. Auch Zahn (2012: 91-109) entwickelt eine Haltung der Spurenlese, die vorrangig Brüchen und Abweichungen im filmischen Prozess folgt. In ähnlicher Weise beruht Nessels (2008: 163f.) Vorschlag einer kritischen Ereignistheorie des Kinos auf einem filmanalytischen Umgang, der das spekulative und vage Moment des Kinos sichtbar macht und Spuren anstelle von Zeichen folgt. Anders als Zeichen *sagen* uns Spuren nichts, sondern sie *zeigen* nur – und können immer auch anders gelesen werden.

tiert wird insbesondere die natürliche Falschheit des Kinos, die den Zuschauer mit einer logischen Unentscheidbarkeit jenseits von Wahr und Falsch konfrontiert (Zahn 2012; Sanders 2006; Schaub 2005). Nicht mehr zu halten ist vor einem solchen Hintergrund die etablierte Vorstellung einer deutenden Entzifferungsarbeit eines logisch schlüssigen Filminhalts oder einer Filmerzählung. Über bestehende filmsemiotische oder narratologische Ansätze hinaus, die von einer Filmerfahrung ausgehen, die ähnlich wie bei einer textlichen Erzählung funktioniert, bei der über die logische Abfolge von Handlungen Sinn erzeugt wird, rückt die Qualität des Films in den Blick, Unsinniges zu produzieren, logische Konventionen herauszufordern und die Wahrnehmungen der Zuschauer zu irritieren (Sanders 2020; Zahn 2012; Engell/Fahle 1997).

Gehen mit dem Textparadigma und dem narrativen Erzählraum Vorstellungen einer technologischen Vermittlung von Informationen bzw. der interpretativ-reflexiven Deutung der Filmbilder einher, stehen im Denken des Films als Ereignis die ästhetische oder irritierende Filmerfahrung der Zuschauer im Zentrum. Entgegen der Vorstellung linear-kausaler Wirkungen des Films auf ideale Zuschauer bzw. der reflexiv-hermeneutischen Deutung des Films vom Zuschauersubjekt aus avanciert die Erfahrung von Alterität und Fremdheit, Nichtidentifikation und Unbestimmbarkeit zur wesentlichen Qualität des Filmes (Sanders 2020; Zahn 2012; Walberg 2011).

Halten vorherrschende filmsemiotische und narratologische Ansätze an der Illusion eines autonomen Subjekts fest, das die Filmbilder entweder bruchlos rezipiert oder ähnlich wie einen Text deutet und entziffert, sprechen neuere Positionen angesichts der Unbestimmbarkeit und Unvorhersehbarkeit der Filmerfahrung eher von einem schwachen, dislozierten und irritierten Subjekt (Sanders 2020; Zahn 2012/2009). Dieses subjektkritische Moment der irreduziblen Unbestimmbarkeit der Filmerfahrung führt entsprechend zu einer Abkehr von der bis dato in filmwissenschaftlichen Diskursen anzutreffenden Setzung eines sprachkompetenten, reflexiv-analytischen Subjekts. An seine Stelle tritt vielmehr ein dezentriertes Subjekt, das nur teilweise Herr der Lage bzw. seiner Wahrnehmungen ist (Schlupmann 1998; Engell/Fahle 1997).²²

Die dargelegten theoretischen Akzentverschiebungen der Gegenstandsbestimmung des Mediums Film wie auch die damit einhergehenden Versuche, die Filmerfahrung der Zuschauer auf eine neue, die Autonomieillusion des Subjekts aufhebende Weise zu beschreiben, gehen gleichermaßen mit Neuorientierungen im Be-

22 Die für das Kinoerlebnis wesentlichen unvorhersehbaren und nichtintentionalen Reaktionen stellen die bedingungslose Autonomie eines per se kontrollierten und selbstreflexiven Subjekts infrage (Kappelhoff 2004). Die Filmsituation tilgt die Autonomieillusion eines freiheitlich über sich selbst und die Welt verfügenden Subjekts, weshalb sich im Kino laut Schlupmann (1998) die »Abendröthe der Subjekthilosophie« zeigen.

reich der Filmbildung einher. Statt den Film als Medium technologischer Wissens- und Informationsvermittlung bzw. als Instanz zur Erprobung subjektiv-reflexiver Fähigkeiten zu begreifen, geht es nun vornehmlich um das bildende Potenzial, das der Irritation bestehender Wahrnehmungs- und Deutungsmuster bzw. der Erfahrung irreduzibler Unbestimmbarkeit innewohnt (Sanders 2020, 2009; Zahn 2012; Walberg 2011).

Über Verständnisse hinaus, die Filmbildung einerseits verkürzt als technologisch-informativen Wissens- bzw. Kompetenzerwerb verstehen oder den Film andererseits als Anlass zur Selbstreflexion und Erprobung subjektiv-reflexiver Fähigkeiten bestimmen, werden in neueren Ansätzen die irritierende und widerständige Filmerfahrung, das Scheitern von Identifikationen und die damit verbundene Fremdheits- und Alteritätserfahrung als bildende Potenziale des Films beschrieben (Sanders 2020; Zahn 2012; Walberg 2011).²³

Dieses Neudenken hat selbstredend auch Implikationen für die in der Filmbildung bestehenden Subjektkonzeptionen. Angesichts der vom Film ausgelösten irreduziblen und krisenhaften Alteritätserfahrungen lässt sich nicht mehr am autonomen Subjekt festhalten, wie es etablierte Ansätze über die Vorstellungen einer technologischen Vermittlung von Wissen bzw. einer reflexiven Selbstausarbeitung tun. Stattdessen rückt auch hier eine larvenhafte, erschütterte und dislozierte Subjektivität in den Vordergrund (Sanders 2020; Zahn 2012; Walberg 2011). Bildende Filmerfahrungen gehen mit einem offenen und stets gefährdeten Prozess der Subjektkonstitution einher, bei dem geregelte Wahrnehmungs- und Sinnzuschreibungen unter Umständen gestört und Erschütterungen des Ichs maßgeblich werden (Zahn 2012: 58; Walberg 2011: 110ff.). Gehen bestehende Ansätze der Filmbildung vorrangig von einer störungsarmen Verknüpfung von Selbst- und Weltbezügen im Sinne der Informations- und Wissensaufnahme bzw. der Deutung und Reflexion

23 Wie speziell Sanders (2020: 262-265) zeigt, entfalten sich filmische Bildungspotenziale ausgehend von Irritationen und Brüchen bestehender Wahrnehmungs- und Deutungsmuster, die eine Re- und Neuorganisation notwendig machen. Auch Zahn (2012: 219) versteht im Sinne Adornos das Scheitern identifizierenden Handelns als Anlass von Filmbildung. Das zeitweise Misslingen eines diskursiven, begrifflichen Zugangs zur Welt im Kino wird somit zur paradoxen Möglichkeitsbedingung von Filmbildung (ebd.). Ähnlich ist für Walberg (2011: 109f.) die Erfahrung von Fremdheit bzw. Alterität Ausgangspunkt für filmische Bildungsprozesse. Filme stören unter Umständen vorhandene Wahrnehmungsgewohnheiten und lösen auf diese Weise die für transformatorische Bildungsprozesse bedeutsamen Fremdheitserfahrungen aus (ebd.: 265). Die Filmerfahrung funktioniert damit weniger als reibungsarme Verknüpfung von Selbst- und Weltbezügen, sondern als widerständige, divergente und gebrochene Erfahrung (ebd.). Die infolge dieser krisenhaften Momente in Gang gesetzten Prozesse der Verarbeitung und der Reorganisation der Grundfiguren der Selbst- und Weltverhältnisse sind Ausdruck filmischer Bildungsprozesse (Kokemohr 2007).

aus, beruht Filmbildung nun auf einer widerständigen, divergenten und bruchhaften Filmerfahrung, die im Zuschauersubjekt krisenhafte Prozesse auszulösen vermag. Das heißt, filmische Alteritätserfahrungen, die mit einer zeitweise vagen, dislozierten oder dezentrierten Subjektivität verbunden sind, werden zum Ausgangspunkt von Filmbildung (Sanders 2020; Zahn 2012; Walberg 2011).

Die Ereignishaftigkeit des Kinos und die damit einhergehende unvorhersehbare, widerständige und dislozierende Alteritätserfahrung der Zuschauer forciert entsprechend auch Erweiterungen hinsichtlich der empirischen Erforschung filmischer Bildungsprozesse, verlangt sie doch die empirische Beschreibung des performativen Kinoereignisses, also des unvorhersehbaren, zukunfts offenen und unabgeschlossenen *Filmbildungsprozesses*, der zeitgleich zwischen dem Zuschauer und dem filmischen Prozess auf der Leinwand abläuft (Zahn 2012: 221ff.; Walberg 2011: 264f.; Sanders 2011). Anstelle der quantitativen und qualitativen Verfahren der Filmwirkungs- und Rezeptionsforschung, die *nachträglich* zur Filmerfahrung entweder quantifizierend über Befragungen oder hermeneutisch-rekonstruktiv über Interviews Festlegungen treffen, interessieren sich neuere Ansätze für eine mikrologische Praxis der Filmbildung, die sich kontingent, prozessual und performativ zwischen Kino und Zuschauer abspielt.

Anders als bei technologisch-operationalisierten oder hermeneutisch-reflexiven Festlegungen bezieht sich die empirische Beschreibung folglich auf das *singuläre* Filmbildungsereignis in seiner unabgeschlossenen Prozesshaftigkeit, Performanz und Kontingenz. Jenseits einer retrospektiven Bestimmung über technisch-operationalisierte Fragebögen oder hermeneutische Sinnrekonstruktionen in nachträglichen Interviews rückt mithin die empirische und mikrologische Beschreibung des performativen Filmbildungsprozesses in den Fokus, der zwischen den Bildbildungsprozessen des Films und den Einbildungen des Zuschauers ständig abläuft und zukunfts offen ist (Sanders 2011). Kino funktioniert als Bildungsmedium nur in der Allianz und Relationalität zwischen Leinwand und Zuschauer und ist empirisch ausschließlich im performativen Vollzug der flüchtigen Filmaufführungspraxis zu untersuchen (Zahn 2012: 221f.; Sanders 2009a: 132f.).²⁴

Potenzielle Filmbildungsprozesse als performative und relationale Praxis zwischen dem Zuschauer und Film lassen sich nicht retrospektiv bestimmen, sondern können empirisch nur *zeitgleich* mit der praktischen Aufführung untersucht werden. Abweichend von den nachträglichen Befragungen bzw. Identifikationen

24 Die performative Theorie des Films erlaubt es damit auch, eine prozesshafte Bildungspraxis des Kinos zu denken: »Die Film-Erfahrung und *das* zuschauende Subjekt« (Zahn 2012: 221; Herv. im Orig.) gibt es nicht, sondern es wird »ein konkreter Film wie auch sein singuläres Subjekt durch die korrelative Beziehung der Film-Erfahrung gebildet« (ebd.). Der konkrete Film wird nur wirksam, sofern er von individuellen Subjekten erfahren wird.

von Reaktionen in der quantitativen und qualitativen Filmwirkungsforschung erschließen sich mögliche Einsätze von Filmbildungsprozessen als spezielle Formen der Krise der Selbst- und Weltverhältnisse nur *im Vollzug* der Filmrezeptionspraxis. Demgemäß ist von den unkalkulierbaren Affektionen der Zuschauer und den affizierenden Wirkungen des Films auszugehen, denen empirisch nur gefolgt werden kann (Zahn 2012: 221f.). Wie der Film eigentlich bildet oder funktioniert, kann empirisch jeweils nur singular und im operativen Vollzug zwischen dem Zuschauer und dem filmischen Prozess auf der Leinwand beobachtet oder bezeugt werden. Kino lässt sich so gesehen als Experiment verstehen, bei dem das Ergebnis prinzipiell offen und unvorhersehbar ist.

Jenseits textbasierter Materialien, beispielsweise der Transkripte der Filmwirkungs- und Rezeptionsforschung, ermöglicht das Medium Film als empirisches Material eine Beschreibung von Filmbildungsprozessen hinsichtlich der räumlichen und zeitlichen Verhältnisse. In seiner irreduziblen Zeitlichkeit und performativen Bildhaftigkeit bietet der Film ein geeignetes empirisches Material, um die irritierten Wahrnehmungen und Alteritätserfahrungen der Zuschauer in ihrer Flüchtigkeit zeitgleich zum filmischen Prozess untersuchen zu können. Wie auch Sabisch (2018: 388) betont, machen visuelle Bildungsformate – wie speziell auch das Kino – andere Medien der Reflexion notwendig. Film bietet sich im Besonderen zur Untersuchung von Bildungsprozessen in der speziellen Kinosituation an, da sprach- und textbasierte Zugänge versagen, insofern im Kino in der Regel nicht gesprochen wird. Empirisches Filmmaterial ermöglicht es, die Filmbildungspotenziale über die performativen Veränderungen der Körperbewegungen der Zuschauer bzw. ihre nichtsprachlichen Körperartikulationen zu untersuchen. Mit dem Medium Film lassen sich speziell die affizierten und körperbezogenen Einsätze möglicher Filmbildungsprozesse beschreiben, die etwa im Wechsel der Verlangsamung und Beschleunigung des Zuschauerkörpers sichtbar werden können, und die in sprach- oder textbasierten Verfahren der Rezeptions- und Wirkungsforschung eher aus den Blick geraten (Wiemer 2006: 141f.).²⁵

Das Medium Film bietet für die Wissenschaft so gesehen eine beschreibende Materie, um Modulationen und Prozesse aller Art darzustellen, weshalb es auch für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Pflege- und Pflegebildungspro-

25 Empirisches Filmmaterial ermöglicht es, Filmbildungsprozesse vor jeder Identifikation in Form bewegter Bilder zu beobachten. Angesichts dessen, dass der Körper des Zuschauers in der Kinosituation typischerweise zwischen Ruhe und affizierter Erregtheit changiert, lassen sich potenzielle Filmbildungsprozesse als Verlangsamungen und Beschleunigungen des Körpers übersetzen. Im Medium Film können daher ausgehend von Geschwindigkeits- und Beschleunigungsveränderungen des Zuschauerkörpers Einsätze möglicher Filmbildungsprozesse beschrieben werden, ohne identifizierend eine Norm zu setzen (Wiemer 2006: 145ff.).

zessen sinnvoll erscheint. Dies bringen auch theoretische Neuorientierungen auf der Ebene der Pflegewissenschaft und Pflegedidaktik zum Ausdruck.

1.3 Pflege Theorie und Pflegebildung

Auch in der Pflegewissenschaft können seit Anfang des 21. Jahrhunderts Akzentverschiebungen auf der Ebene der Gegenstandsbestimmung beobachtet werden. Konzipieren bestehende Theorien den Pflegeprozess entweder kybernetisch-technologisch als einen idealtypischen Regelkreis einer vollständigen Handlung oder interaktionistisch-strukturtheoretisch als Beziehungsprozess im Sinne eines dialogisch-interaktionellen Handelns, gehen neuere Ansätze zunehmend von der irreduziblen Unbestimmbarkeit des Anderen und Fremden innerhalb der Pflegebeziehung aus (Friesacher 2008; Greb 2003; Stemmer 2001). Damit rücken die Brüche und Friktionen der technischen und reflexiven Selbst- und Fremdverfügungen im Kontext von Pflegebeziehungen in den Blick. Die unauflösbare Fremdheit des Anderen, die uneinholbare Unverfügbarkeit und Nichtidentität des Gepflegten in der relationalen Pflegepraxis erweitert bestehende Gegenstandsbestimmungen, die eine reibungslose technisch-instrumentelle oder dialogisch-interaktionelle Pflegepraxis annehmen (Friesacher 2008; Greb 2003; Stemmer 2001). Bei diesen theoretischen Neuorientierungen wird der Zugang zum Gepflegten angesichts der irreduziblen Differenz des Anderen offengehalten und problematisch (Hoops 2013). Sie bringen dabei die Produktivität der Unbestimmterfahrung wie auch des Nichtwissens und Nichtkönnens für Pflegebeziehungen zum Ausdruck, während bestehende technologische und interaktionistische Vorstellungen die Friktionen und Brüche sowie die Erfahrung der Alterität eher zum Verschwinden bringen (Hoops 2013; Friesacher 2008; Hülsken-Giesler 2008; Stemmer 2001).²⁶

26 Dass die technologische Wissensanwendung und das reflexiv-dialogische Verstehen in der Pflegebeziehung durchaus scheitern können, erscheint nur aus der Perspektive bestehender technologischer und interaktionistischer Positionen als Defizit und Mangel. Die theoretischen Neuorientierungen fokussieren vielmehr den produktiven Wert der Unbestimmtheit und Kontingenz, wobei die irreduzible Erfahrung der Alterität bzw. eine unüberwindbare Differenz zur Bedingung wird, um den Anderen in seiner Andersheit in der Pflegebeziehung überhaupt wahrzunehmen (Hoops 2013: 243; Friesacher 2008; Stemmer 2001). In dieser Lesart entfaltet sich das relationale Pflegehandeln ausgehend von einer unüberwindbaren »Ausgangsdifferenz des Pflegerischen« (Hoops 2013: 241; Herv. im Orig.), die für eine Beziehung steht, in der der Andere weniger vereinnahmt wird. Pflegehandeln ist angesichts dessen von einer paradoxalen Grundstruktur gekennzeichnet, da der Andere, der Teil des pflegerischen Handelns ist, unbestimmbar bleibt (Friesacher 2008: 264). Eine unüberbrückbare Differenz oder die Unverfügbarkeit des Anderen wird zum Treibsatz des Pflegens, wobei das Nichtwissen wie auch das Nichtkönnen als konstitutive und produktive Elemente des pflegerischen Handelns erscheinen (ebd.). Der Andere wird in der Pflegesituation letztlich immer unbere-

Die Annahme einer radikalen Alterität des Gepflegten bzw. einer unauflösbaren Unbestimmbarkeit des Anderen als konstitutiver Moment von Pflegebeziehungen bedingt auch theoretische Akzentverschiebungen in Bezug auf die Konzeption von Subjektivität. Gehen sowohl technologisch-instrumentelle als auch strukturtheoretisch-interaktionistische Gegenstands- und Handlungsverständnisse auf beiden Seiten der Pflegebeziehung von einem autonomen Subjekt aus, das über sich selbst und den Anderen verfügen kann, bildet die von neueren Ansätzen betonte unauflösbare und differente Erfahrung des Fremden im relationalen Pflegehandeln ein subjektkritisches Moment, das eine unsichere und vage Subjektivität vor Augen führt (Hoops 2013; Ertl-Schmuck 2010, 2000; Stemmer 2001).

Die irreduzible Erfahrung des Fremden und Anderen in der Pflegebeziehung steht für einen teilweisen Kontrollverlust bzw. ein Widerfahrnis und geht mit der beiderseitigen Auflösung des uneingeschränkten Autonomieanspruchs einher (Hänel 2018; Hoops 2013; Greb 2003). In den Blick rückt damit eine dislozierte, prästabile oder passagere Subjektivität im Kontext von Pflegebeziehungen (Hänel/von Gahlen-Hoops 2020). Über bestehende technologische und interaktionistische Annahmen hinaus, die von einer autonomen Subjektkonzeption und einer Identität der Person auf beiden Seiten der Pflegebeziehung ausgehen, gerät eine relationale, fluide und prozesshafte Subjektivität in pflegerischen Beziehungen in den Blick (Hänel/von Gahlen-Hoops 2020: 83f.; Hoops 2013: 236).²⁷

Nicht nur für die Subjektkonzeption, sondern gleichermaßen für die empirische Untersuchung und Darstellung von Pflegebeziehungen haben die geschilderten theoretischen Neuorientierungen, speziell die Fokussierung auf Differenz, Nichtidentität und die Alteritätserfahrung des Pflegeereignisses, Konsequenzen, sind mit ihnen doch andere Erfordernisse für die Forschung verbunden (Hänel 2018; Hoops 2013; Greb 2003). Besonders betrifft das die empirische Darstellung der Ereignishaftigkeit der relationalen Praxis der Pflege, bei der es gilt, die Unbestimmbarkeit, Alterität und Nichtidentität abzubilden (Hänel/von Gahlen-Hoops

chenbar und undurchschaubar bleiben, soll Wissen nicht gewaltförmig sein und Vereinnahmung bedeuten (Stemmer 2001: 272-275).

- 27 Ein über andere und sich selbst frei und intentional verfügendes Subjekt wird auf beiden Seiten der Pflegebeziehung problematisch. Stellen aufseiten der Gepflegten vor allem Krankheit und Alter identitätsbedrohende Momente dar (Ertl-Schmuck 2010: 70ff.), sind es aufseiten der Pflegenden die prinzipielle Undurchschaubarkeit und die Kontingenz des Pflegeereignisses, die mit einem partiellen Selbst- und Weltverlust verbunden sein können. Eine lebendige pflegerische Erfahrung ist daher nicht von Widerfahrnis, Mitgerissenwerden und teilweisem Selbstverlust zu trennen (Hänel 2018: 74-80; Greb 2003: 196ff.). Schon das Angesprochenwerden durch den Anderen, das den Ausgangspunkt der pflegerischen Beziehung bildet, stellt die Handlungsfreiheit des Subjekts infrage, da es für das Subjekt unmöglich ist, zu bestimmen, wer es wie anspricht und welche Wirkung es hat, wenn es selbst ein Anderer für die Anderen ist (Stemmer 2001: 304).

2020; Hoops 2013; Greb 2003). Ebendies gelingt der bestehenden Pflegeforschung – sei sie quantitativ-klinisch oder qualitativ-lebensweltlich ausgerichtet – tendenziell nicht, folgen ihre quantifizierenden Bestimmungen bzw. hermeneutisch-reflexiven Sinnrekonstruktionen doch einer Identifikations- und Repräsentationslogik.

Vor diesem Hintergrund sprechen sich verschiedene Autoren für eine erweiterte Empirie der Pflegepraxis aus, die die Unbestimmbarkeit, Kontingenz und Alterität sowie das *Prozessuale* der pflegerischen Beziehung zum Ausdruck bringen soll, um so das spekulative Moment des kontingenten Pflegehandelns sichtbar zu machen (Hänel 2020, 2018; Hoops 2013). Für diese angestrebte erweiterte empirische Beschreibung sind andere Medien und Materialien als in der vorherrschenden quantitativen und qualitativen Pflegeforschung vonnöten, da deren text- und sprachbasiertes Vorgehen die Unbestimmbarkeit und Kontingenz sowie Performativität, Ereignishaftigkeit und Prozesshaftigkeit von Pflege und Pflegebeziehungen eher nicht einzufangen vermögen (Hänel/von Gahlen-Hoops 2020; Hänel 2020; Hoops 2013). Als empirisches Material vorgeschlagen werden dafür insbesondere fiktionale und künstlerische Erscheinungsformen der Pflege, etwa in Bühnenwerken, Bildern und Filmen (Hänel/von Gahlen-Hoops 2020; Hänel 2020; Hoops 2013). Das heißt, mit den angesprochenen theoretischen Neuakzentuierungen rückt die Ästhetik, Performanz und Bildhaftigkeit der *sich darstellenden* Pflege in den Vordergrund (Hoops 2013). Untersucht die quantitative und die qualitative Pflegeforschung die pflegerische Wirklichkeit anhand klinischer Settings bzw. anhand der lebensweltlichen Kontexte von Betroffenen, kommt die relationale Pflegepraxis in den angesprochenen fiktionalen und künstlerischen Formaten auf ganz eigene Weise zur Geltung, wodurch sie sich ausgehend von einem erweiterten Empirieverständnis als empirisches Material für die Beobachtung und Beschreibung des singulären Pflegeereignisses eignen (Hänel 2020: 279ff.; Hoops 2013: 250).

Speziell Spielfilme bieten sich als Medium einer erweiterten empirischen Pflegeforschung an, da sich filmisch neben der bildhaften Ästhetik und räumlichen Dimension auch die zeitliche Dimension und die dynamische Performanz des sich darstellenden Pflegegeschehens beobachten und untersuchen lässt (Hänel 2020: 281f.). So kann ausgehend vom filmischen Prozess oder auch von den pflegerischen Handlungen fiktionaler Figuren in Spielfilmen die relationale und prozesshafte Praxis der Pflege in Bewegung bzw. in Transformation befindlich verfolgt und beschrieben werden. Auf diese Weise lassen sich speziell auch mikrologische Pflegeprozesse oder das *Prozessuale* der Pflegebeziehung zum Ausdruck bringen, ohne die damit einhergehende subjektkritische Erfahrung von Fremdheit und Differenz gänzlich zum Verschwinden zu bringen (Hänel 2020, 2018).

Neben der eher langfristigen Ausgestaltung von Pflegebeziehungen rückt damit auch die kurzfristige Gestaltung von konkreten pflegerischen Interaktionen in den Fokus des Interesses, also die Frage, *wie* pflegerische Situationen eigentlich

praktisch gestaltet werden. Dies legt nahe, dass dem Medium Film über die Untersuchung der Pflegearbeit in fiktionalen Kinofilmen hinaus eine Vielzahl an zu bergenden Potenzialen hinsichtlich der empirischen Untersuchung und Darstellung der pflegerischen Praxis innewohnt.²⁸

Das theoretisch-empirische Neudenken von Pflege in der Pflegewissenschaft hat ebenso auf der Ebene der Pflegedidaktik Akzentverschiebungen angestoßen. So gehen neuere Ansätze der Pflegebildung gleichermaßen von der irreduziblen Unbestimmbarkeits- und Alteritätserfahrung aus (Ertl-Schmuck 2018: 142; Greb/ Ertl-Schmuck 2015: 273ff.; Hoops 2013). In Abgrenzung von den institutionell vorherrschenden funktional-technologischen Positionen einer zweckrationalen Vermittlung von Wissen im beruflichen Pflegeunterricht und der Komplementierung dieser Verkürzung durch ein interaktionistisch-hermeneutisches Verständnis, bei dem reflexiv-hermeneutisches Fallverstehen als zentrales Bildungsanliegen formuliert wird, steht in der Pflegebildung somit vermehrt die irritierende Erfahrung der Fremdheit und Nichtidentität sowie das irreduzible Nichtwissen und Nichtkönnen des Pflegehandelns im Zentrum (Hoops 2013; Greb 2003; Stemmer 2001).²⁹

Die Erfahrung von Nichtidentität, Alterität und Fremdheit wird dabei als ein möglicher *Anlass* von Pflegebildung gedacht (Hänel 2022). Durch die Zentralität dieser Alteritätserfahrung wird in der pflegedidaktischen Reflexion etwa die Frage zentral, wie der Andere der Pflege überhaupt zur Sprache kommt, wenn im Pflegeunterricht kein Gepflegter, Betroffener oder Patient anwesend ist (Ertl-Schmuck/ Greb 2013: 428; Stemmer 2001: 310ff.). Dass angesichts der Erfahrung des Fremden in der Pflegebeziehung fixes und feststehendes Wissen fraglich wird, betrifft pflegedidaktisches Handeln direkt, da es unter diesen Voraussetzungen weder obligatorische Regeln noch sicheres Wissen geben kann und sich zudem pflegepädagogo-

28 Vor diesem Hintergrund würde sich insbesondere die von Mohn (2015) entwickelte Kameraethnografie für die Pflegeforschung anbieten. Gerade weil sie auf einer Methodologie der Bewegung beruht (ebd.: 191), die sich von starren Vorstellungen des Dokumentierens und Wissenkönnens verabschiedet und stattdessen das Nichtwissen und die perzeptive Öffnung betont, eröffnet sie womöglich einen Raum, um die kontingenten Abstimmungsprozesse pflegerischer Praxis in einem »dichtem Zeigen« (ebd.: 174) zur Darstellung zu bringen.

29 Der bisher nur in Ansätzen vorhandene Entwurf einer »relationalen Pflegedidaktik« (Hoops 2013: 249) etwa zielt darauf, in Pflegebildungszusammenhängen Erfahrungen anzuregen, die der unbestimmten Erfahrung in der beruflichen Pflegepraxis ähneln oder entsprechen. Es geht um den Versuch, etwas in Erscheinung zu bringen, was sich wie im Pflegehandeln selbst nicht in einer eindeutigen Tatsache zeigt (ebd.). Diesem Anliegen folgen auch die Ansätze der *konstellativen Pflegedidaktik*, die im Sinne Adornos auf die Nichtidentität der Pflegeerfahrung bzw. die Erfahrung der Differenz von Begriff und Sache fokussiert (Greb 2003), und der *skeptischen Pflegebildung*, bei der festgesetzte und vorab definierte Zielvorstellungen ausbleiben, um die Pflegebildung für die Erfahrung der Fremdheit und Andersheit zu öffnen (Stemmer 2001: 330ff.).

gische Zielsetzungen und Intentionen nicht mehr problemlos legitimieren lassen (Stemmer 2001: 322).³⁰

Derartige theoretische Akzentverschiebungen sind auch mit Erweiterungen der bestehenden Subjektkonzeption im Kontext von Pflegebildung verbunden. Einmal mehr problematisieren die neueren Ansätze die Setzung eines autonomen Subjekts, die sich sowohl in der informativ-technologischen als auch in der hermeneutisch-reflexiven Ausrichtung der bestehenden Pflegedidaktik findet, und fassen Subjektivität im Kontext von Pflegebildung angesichts der irreduziblen Unbestimmbarkeit von Pflege stärker als vage, irritiert und schwach auf (Ertl-Schmuck/Greb 2013: 430ff.; Ertl-Schmuck 2010; Greb 2010). Denken die vorherrschenden theoretischen Ansätze in der Pflegebildung das Subjekt eher als ein unbeschränkt rational-erkennendes oder kritisch-selbstreflexives, erweitern die theoretischen Neuakzentuierungen die Instanz der Selbstreflexion um Anteile einer dislozierten, unterworfenen und schwachen Subjektivität (Hänel/von Gahlen-Hoops 2020; Ertl-Schmuck 2010, 2000; Greb 2004: 147f.). Statt wie die technologisch-zweckrationalen und hermeneutisch-reflexiven Ansätze an der Vorstellung eines autonomen Subjekts festzuhalten, interessieren sich jüngere Positionen gerade für die prekären, mit den qualitativen Erfahrungen eines irreduziblen Nichtwissens, von Alterität und Nichtidentität verbundenen identitäts- und subjektkritischen Momente im Kontext von Pflegebildung (Ertl-Schmuck/Greb 2013; Ertl-Schmuck 2010, 2000). Auf diese Weise rückt in der Pflegebildung vermehrt eine prekäre oder passagere Subjektivität in den Vordergrund (Hänel/von Gahlen-Hoops 2020: 84; Greb 2020: 146f.). Angesichts einer relationalen Pflegebildung im Zeichen radikaler Alterität, Differenz und Nichtidentität, erfährt die Konzeption eines autonomen, über sich selbst und die Welt verfügenden Subjekts Erweiterungen (Hänel/von Gahlen-Hoops 2020: 84f.).

Konsequenzen hat dies nicht zuletzt auch für die Herangehensweisen in der Pflegebildung und die dabei genutzten Medien und Materialien, geht es doch nun mehr darum, jenseits der Vermittlung von Wissen oder der Schulung reflexiver und hermeneutischer Kompetenzen Differenz- und Unbestimmbarkeitserfahrungen zu stimulieren (Greb/Ertl-Schmuck 2015: 273ff.; Ertl-Schmuck/Greb 2013: 430ff.). Da sowohl die technologisch-instrumentellen Vermittlungen von Regel- und Handlungswissen als auch die hermeneutisch-reflexiven Deutungen von beruflichen Handlungssituationen vorrangig text- und sprachbasiert funktionieren,

30 Mit dem Wissen um das Nichtwissen im pflegerischen Handeln geht auch die Sicherheit und Gewissheit im Kontext der Pflegebildung verloren: »Eine pflegepädagogische Praxis, die das Nichtwissen als Bezugsgröße des Wissens ernst nimmt, ist von diesem Faktum in doppelter Hinsicht betroffen, denn die durch das Nichtwissen entstehende Unsicherheit und Unbestimmtheit erstreckt sich nicht nur auf die zu vermittelnden Wissensinhalte, sondern auch auf die pädagogische Zielsetzung« (Stemmer 2001: 322).

werden andere, weniger auf Signifikanz beruhende Medien in Betracht gezogen, die Identifikationsversuche ins Leere laufen lassen und so der unauflösbaren Unbestimmtheit pflegerischen Handelns eher gerecht werden (Greb/Ertl-Schmuck 2015: 273ff.; Ertl-Schmuck/Greb 2013: 429ff.; Hoops 2013: 246f.). Dazu zählen insbesondere Kunstwerke, die im Setting der Pflegebildung zweckfreie ästhetische Erfahrungen ermöglichen. Anders als die Vermittlung von Kategoriensystemen oder das reflexive Deuten textbasierter Fälle tragen sie vermutlich stärker zur »Verrätselung« (Greb 2010: 155) der Sache Pflege bei (Hänel/von Gahlen-Hoops 2020: 85) und weisen so gesehen den kontingenten Unbestimmtheitscharakter auf, der pflegerisches Tun unter Umständen auszeichnet.

An die Stelle des im Wissenserwerb und der Selbstreflexion jede Unentschiedenheit tilgenden autonomen Subjekts tritt in der ästhetischen Pflegebildung ein Anderes der Vernunft, das für identitäts-, erkenntnis- und subjektkritische Erfahrungen im Kontext von Pflegeunterricht steht (Ertl-Schmuck 2010; Ertl-Schmuck/Greb 2013: 428f.). Ästhetisches Denken im Zusammenhang von Pflegebildung geht durch die Prononcierung von Differenz, Irritation und Unentscheidbarkeit folglich mit Momenten schwacher Vernunft und einer nicht mehr in Gänze über sich selbst und andere verfügenden Subjektivität einher (Ertl-Schmuck/Greb 2013: 430).

Jenseits bestehender text- und wissensbasierter Formate und Medien und ihrer zweckbasierten Verwendung im Pflegeunterricht bieten speziell Kino- oder Spielfilme Anlässe für zweckfreie ästhetische Erfahrungen in der Pflegebildung (Hänel 2015: 249ff.). Da Kinofilme gewohnte Wahrnehmungs- und Deutungsweisen stören können und damit unter Umständen ein Verkennen der Sache voranbringen, tragen sie der Unbestimmbarkeit der kontingenten Praxis der Pflege Rechnung. Werden Filme in der Pflegebildung nicht allein zur Wissens- und Informationsvermittlung oder als Instanz einer reflexiven Selbstausarbeitung genutzt, lässt sich mit ihnen ein ästhetisches Erfahrungs- und Pflegebildungsgeschehen vor Augen führen, durch das gewohnte Wahrnehmungs- und Deutungsmuster irritiert, diversifiziert und erweitert werden können (Hänel 2015: 249f.; Greb/Ertl-Schmuck 2015: 274). Pflegefilmbildung steht so gesehen für das Einüben und Erproben verfeinerter Wahrnehmungs- und Verstehensweisen in Bezug auf Pflege.

Vor dem Hintergrund der theoretischen Neuorientierungen in der Pflegedidaktik – sei es die Fokussierung auf subjektkritische Ereignisse, seien es die erweiterten Formen ästhetischer Pflegebildung, speziell die Pflegefilmbildung – wandeln sich freilich gleichfalls die Anforderungen an die empirische Beschreibung. Es dürfte klar sein, dass quantifizierende Messungen bzw. nachträgliche Sinnrekonstruktionen, wie sie in der quantitativen und qualitativen Pflegebildungsforschung vorherrschen, bei der Beschreibung der subjektkritischen, irritierenden und widerständigen Alteritätserfahrungen im Zusammenhang mit ästhetischer Pflegebildung und Pflegefilmbildung an ihre Grenzen gelangen. Wie es trotzdem gelingen kann, die feinen Irritationen zu beschreiben, die Pflegebildungsprozesse in

verschiedenen Settings auszeichnen, ist allerdings bislang weitgehend ungeklärt. Impulse für das allgemeine Anliegen der Beschreibung subjekt- und erkenntnis-kritischer Pflegebildungsprozesse wie auch das spezielle Anliegen der Darstellung ästhetischer Pflegefilmbildungsprozesse könnten aber sicherlich die oben gezeigten Akzentverschiebungen in den Bereichen der Bildungstheorie und Bildungsempirie (Kap. 1.1) sowie der Filmtheorie und Filmbildung (Kap. 1.2) liefern.³¹

Allen drei betrachteten Wissenschaftsdiskursen ist dabei gemeinsam, dass ein Medienwechsel vom Text zum Film Gelegenheit zur theoretisch-empirischen Neu-beschreibung ihrer (scheinbar) bekannten Gegenstände bietet. Eine *bewegungsbildbasierte Theoriebildung* ermöglicht so gesehen Auswege aus etablierten und verfestigten Begriffs- und Theoriekonstruktionen, sei es im Bereich der »Bildung«, des »Films« oder der »Pflege«.

1.4 Schlussfolgerungen: Für eine bewegungsbildbasierte Theoriebildung

Erhält oder etabliert die (staats)wissenschaftliche Praxis der Kopie durch die Wiederholung, Systematisierung und kritische Ausdifferenzierung bestehender Begriffe und Theorien hauptsächlich den vorherrschenden *State of the Art* der wissenschaftlichen Gemeinschaft, erschließen sich durch die minderwissenschaftliche Praxis der Kartierung vorrangig Brüche in Wissenschaftsdiskursen, die auf revolutionäre Umkehrungen und den beginnenden Umbau bestehender Theoreme und Paradigmen hinweisen.

Wie ich im voranstehenden Teil der Untersuchung zu zeigen versucht habe, ermöglicht die Praxis der Kartierung nicht nur die ansatzweise Darstellung verstetigter und etablierter Theoriepositionen, die die andauernde Reproduktionspraxis einer »normalen Wissenschaft« (Kuhn 1993: 37) zum Ausdruck bringen. Vielmehr lässt sich mit ihr vor allem auch der *Transformationsprozess* wissenschaftlicher Diskurse in Form epistemologischer Einschnitte und der beginnende Umbau von Paradigmen beleuchten; und im besten Falle zeigt sich in der entstehenden Karte die Linie einer revolutionären Wissenschaft, die für Krise und einsetzende Reorganisation steht und daher ansatzweise die Lebendigkeit der Wissenschaft, ihren Neuigkeitswert und das intensive Weiterdenken wissenschaftlicher Probleme und Fragen bezeugt (ebd.: 104-185). Anders als die konventionelle staatswissenschaftliche Praxis, die Forschungsstände hauptsächlich festlegt, bestehende Theoreme und

31 Speziell eine Rezeption der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (Koller/Marotzki/Sanders 2007; Kokemohr 2007) steht in der Pflegedidaktik noch aus. Insofern sind Pflegebildungsprozesse im engeren Sinne bisher weder theoretisch noch empirisch in den Blick genommen worden (Hänel 2022).

Paradigmen kritisch ausdifferenziert und verstetigt, ermöglicht es die minderwissenschaftliche Kartierungspraxis aus meiner Sicht im Besonderen, einen Bereich jenseits des *wissenschaftlichen Mainstreams* zu erschließen, der als ein eher verdrängter und unbewusster Bereich des Wissenschaftsdiskurses einen Raum zum Weiterdenken eröffnet (Engelmann 1990: 12). Jenseits der fortbestehenden wissenschaftlichen Fortschritts- und Reproduktionspraxis, die in ihren »schlechten« Wiederholungen eher nur wenig Neues entstehen lässt, erschließen sich im beginnenden Umbau von Theoremen und Paradigmen »gute« Wiederholungen, die Wissenschaft lebendig halten.³²

Die Karten ambulanter Wissenschaft machen entsprechend *Problematisierungsprozesse* in wissenschaftlichen Diskursen sichtbar, die mit Verzögerungen und Unterbrechungen umstandsloser wissenschaftlicher Weiterarbeit verbunden sind. Das Ziel ist dabei nicht oder nicht unmittelbar, Lösungen zu finden, sondern es geht darum, Probleme besser zu formulieren oder Fragen gegenüber festgefügtten Antworten zu verteidigen (Sanders 2009b: 210f.; Friedrichs 2008). Die Idee eines kumulativen bzw. kontinuierlichen Fortschritts in der Wissenschaft wird damit hinfällig, ereignet sich wissenschaftliche Weiterentwicklung aus der Perspektive der ambulanten Wissenschaft doch eher in der bruchhaften Problematisierung bestehender Annahmen, anerkannter Lösungswege und etablierter *Komplexitätsreduktionen*.³³ Während die dichotome Fortschritts- und Reproduktionspraxis

32 Karten wissenschaftlicher Diskurse bringen neben der weitgehend passiven Reproduktionspraxis der Wissenschaft, die im Sinne von Deleuze für »schlechte«, weil mit nur wenig Abweichung und Neuheit verbundene Wiederholungen steht (SP: 33f.), vor allem die Intensitäten und die Lebendigkeit wissenschaftlicher Arbeit zum Ausdruck, die in Form »guter« Wiederholung Theorie und Begriffe *aktiv* produziert bzw. transformiert. Gute Wiederholungen in der Wissenschaft und der *Prozess* der Begriffsbildung erschließen sich – wie zuletzt gezeigt – nur an den Übergängen oder im Dazwischen, insofern den etablierten und festgesetzten Begriffs- und Gegenstandsbestimmungen relative Abweichungen zugeführt werden. Eben dies lässt sich mit der Kartierungspraxis minderer Wissenschaft und ihrer Untersuchung des revolutionären Umbaus von konstitutiven Begriffen, Theoremen und Paradigmen verdeutlichen. Mit der Transformation bestehender Theoreme und Paradigmen ist eine höhere Intensität verbunden als mit nur reproduzierenden Begriffs- und Wortschöpfungen, die Fortschritte darstellen, die eher wenig ändern. Neuheit in der Wissenschaft ist folglich eine Frage der *Intensität* und bemisst sich am Grad der Abweichung von hegemonialen Theoremen und Paradigmen, kurzum: an der Intensität des Weiterdenkens.

33 Ahrens (2011: 30) betont, dass die einseitige Orientierung an etablierten Lösungswegen in der Wissenschaft zu einem kollektiven Problemverlust führen kann, da mit den vorhandenen Lösungswegen nur bestimmte bzw. unterkomplexe Probleme in den Blick kommen (ebd.: 29). Die Verkehrung von Lösung und Problem behindert folglich das Auffinden und Bearbeiten der fortbestehenden Probleme – allerdings wird der Problemverlust häufig gar nicht bemerkt (ebd.: 30).

staatlicher Wissenschaft – wie oben ausgeführt – bestehende Annahmen und Ursprünge eher baumartig verstetigt und die etablierten Komplexitätsreduktionen somit unter Umständen unreflektiert fortführt, vollzieht sich die Weiterentwicklung in der Wissenschaft vorrangig über Störungen, Akzentverschiebungen und Problematisierungen bestehender wissenschaftlicher Arbeit, die mit *Rekomplexifizierungsprozessen* verbunden sind.

Wie anhand der Kartierung der Wissenschaftsdiskurse ansatzweise gezeigt wurde, wird wissenschaftliche Weiterarbeit speziell im krisenhaften Prozess der *Neubeschreibung* der konstitutiven Gegenstände wissenschaftlicher Diskurse erkennbar, der eine Rekomplexifizierung bzw. eine relative Komplexitätssteigerung zur Folge hat. Derartige Neuzuschnitte und Reformulierungen von Gegenständen habe ich im Hinblick auf »Bildung«, »Film« oder »Pflege« (Kap. 1.1-1.3) dargelegt: So werden in allen drei Bereichen zunehmend bestehende technische oder interaktionistische Gegenstandsbestimmungen problematisiert, indem ein irreduzibles Nichtwissen, die Erfahrung der Alterität und eine unauflösbare Unbestimmtheit betont werden. Diese Akzentverschiebungen lassen sich dabei durchaus als Ausdruck der Problematisierung bestehender binärer Wissensformen und einer einsetzenden Rekomplexifizierung fassen. Das Weiterdenken in der Wissenschaft erscheint so gesehen als beginnendes Erproben und Praktizieren neuer und vor allem komplexerer Wissensformen (Lyotard 2003).³⁴

Fokussieren bestehende und vorherrschende Gegenstandsbestimmungen quer zu den betrachteten Wissenschaftsdisziplinen eher technische Machbarkeit und interaktionell-reflexive Bewältigbarkeit, rückt nun das allgegenwärtige Scheitern technischer und reflexiver Selbst- und Weltverfügungen in den Vordergrund. So werden im Hinblick auf die Gegenstände »Bildung«, »Film« und »Pflege« rational-technologische wie auch interaktionistisch-reflexive Welthaltungen um eine unauflösbare Andersheit, Differenz und Fremdheit des Selbst- und Weltbezugs erweitert (Kap. 1.1-1.3). Ein *prekäres Leben* taucht auf, wie es unter Vorherrschaft eines autonomen Subjekts zuvor verschüttet schien. Während die konventionelle wissenschaftliche Reproduktionspraxis auf der grundlegenden und basalen Setzung eines autonomen, technisch oder kritisch-reflexiv über sich selbst und die Welt verfügenden Subjekts beharrt, werden durch die beschriebenen theoretischen Akzentverschiebungen verdrängte Bereiche des Scheiterns sowie Friktionen und Brü-

34 Folgt man Lyotard (2003: 29-37), so ist das Kennzeichen bestehender Wissenschaftsdisziplinen vor allem die Informatisierung des Wissens, insofern entsprechend den technologischen Veränderungen im Computerzeitalter vor allem binäre und dichotome Wissensformen reproduziert werden. Vor diesem Hintergrund können die kartierten Wissenschaftsprozesse der Rekomplexifizierung als eine gegen die Vorherrschaft der Kybernetik im Wissenschaftsbetrieb gerichtete Absetzbewegung gelesen werden, die im Sinne einer »postmodernen Wissenschaft« (ebd.: 131) von Neuem beginnt, Instabilitäten, Ungleiches und Singularitäten zu untersuchen (ebd.).

che des Selbst- und Weltbezugs offengelegt, die mit neuen Anforderungen an und Problemen für die wissenschaftliche Arbeit verbunden sind.³⁵

Vorherrschende technische und interaktionistisch-reflexive Gegenstandsbestimmungen von »Bildung«, »Film« und »Pflege«, die die Subjektkonzeption eines bewussten, rationalen und autonomen Selbst eher fortschreiben, werden quer zu den betrachteten Wissenschaftsdiskuren um eine larvenhafte, dislozierte oder passagere Subjektkonstitution erweitert (Kap. 1.1-1.3). Die Weiterentwicklung in der Wissenschaft erfolgt also über den Bruch mit und die Abkehr von der klassischen Subjektkonzeption und über die Wiederaufnahme einer Rationalitäts- und Vernunftkritik. Ein Weiterdenken ist auch in der Wissenschaft so gesehen nur in der »Leere des verschwundenen Menschen« (Foucault 2015: 412) möglich, wie auch das Werden und die Weiterentwicklung in Wissenschaftsdiskursen sich nur in der Abweichung vom zentralen Punkt des Subjekts vollziehen können (TP: 398f.).³⁶

Aufgrund der kartierten Akzentverschiebungen hin zu prekären und krisenhaften Selbst- und Weltverfügungen sind in den untersuchten Wissenschaftsdiskursen dahingehend neue Probleme und Anforderungen entstanden, wie sich diese unbestimmten und asignifikanten Anteile *empirisch* darstellen lassen. Jenseits der vorherrschenden Annahmen, die ausgehend von einfachen Empirismen weiterhin eine repräsentative Bestimmbarkeit der Gegenstände »Bildung«, »Film« und »Pflege« für möglich erachten und deshalb an der Identifikations- und Feststellpraxis

35 Wiederholt und verfestigt die konventionelle Reproduktionspraxis in den Wissenschaftsdiskursen die Annahmen eines einfachen Empirismus und eines anthropozentrischen Menschenbildes, erschließt sich über die Praxis der Kartierung insofern eine *anthropologische Neukontextualisierung*, als in allen oben betrachteten Wissenschaftsdisziplinen der Umgang mit dem uneinholbaren Anderen und Fremden in der Welt als *transdisziplinäres* Anliegen formuliert wird (Levinas 1995). Das klassische und dogmatische Bild des Denkens im Mainstream der Wissenschaftsdiskurse, das für Repräsentation, Totalität und Identität steht, wird um ein Bild des Denkens erweitert, das als modernes Denken der Differenz, Alterität und Nichtidentität (DW: 215) für die Wiederaufnahme des Projekts einer Rationalitäts- und Vernunftkritik unter anderen Vorzeichen steht (Engelmann 1990: 16f.). Neu fokussiert werden die prinzipiell prekären Selbst- und Weltbezüge des Menschen, wie sie von wissenschaftlichen Machbarkeitsvorstellungen zumeist verstellt werden.

36 Kartierungen wissenschaftlicher Diskurse erschließen neben der andauernden Reproduktion basaler Annahmen, wie jener der kantischen Subjekt- und Objektkonzeption, auch Freisetzung konstitutiver Annahmen in der Wissenschaft. Anders als feine Begriffsausdifferenzierungen, die sich über ihre eigenen Voraussetzungen nicht bewusst werden, geht der beginnende Umbau von Paradigmen mit Akzentverschiebungen hinsichtlich grundlegender epistemologischer Annahmen, etwa jener der apriorischen Setzung eines Subjekts und eines Objekts im Sinne Kants, einher. Dabei erfährt auch das Konstrukt des Menschen insofern Akzentverschiebungen, als eine Kritik am *Anthropozentrismus* wiederholt wird, wie sie in jüngerer Zeit unter anderem Latour (2010, 2008a) formuliert hat.

der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung festhalten, rückt eine erweiterte Empirie in den Vordergrund, die den Unmöglichkeits- und Unbestimmbarkeitscharakter der Gegenstände zu erhalten versucht (Kap. 1.1-1.3).

Diese erweiterte Empirie zielt vor allem darauf, die Kontingenz und Alterität wie auch die Performativität und Prozessualität der Lebenspraxen der »Bildung«, des »Films« und der »Pflege« zu beschreiben. Die Weiterentwicklung in der Wissenschaft im Sinne des Umbaus von Paradigmen ist folglich auch hinsichtlich der empirischen Forschung dadurch gekennzeichnet, dass Bekanntes anders und neu gesehen wird bzw. *empirische Neubeschreibungen* der vermeintlich bekannten Gegenstände entstehen (Kuhn 1993: 123). Sofern die konventionelle (staats)wissenschaftliche Reproduktionspraxis eher dazu neigt, Begriffe und Theorien aufeinander zu beziehen und damit zu verstetigen, funktioniert Weiterentwicklung in der Wissenschaft, wie die obige Kartierung gezeigt hat, vor allem über einen neuen und veränderten empirischen Kontakt zu den Gegenständen bzw. zur beobachteten Wirklichkeit. Theoretische Akzentverschiebungen sind daher – wie oben gezeigt – nie von Neuorientierungen im Bereich der Empirie zu trennen.³⁷

Operiert die vorherrschende Empirie quantitativer wie auch qualitativer Ausrichtung vorrangig sprach- und textbasiert, werden zur erweiterten empirischen Forschung vermehrt andere und insbesondere nichttextliche Medien und Materialien wie Bilder oder Filme herangezogen. Jenseits der vorherrschenden feststellenden Repräsentations- und Identifikationslogik empirischer Forschung, die Sichtbares und Sagbares eher in Übereinstimmung zu bringen versucht, funktioniert Weiterarbeit in der Wissenschaft vor allem über ein neues Verhältnis des Sagbaren zum Sichtbaren. Kartierungen wissenschaftlicher Diskurse verdeutlichen dabei, wie dieses Verhältnis in den Wissenschaftsdisziplinen neu verhandelt und umgestaltet wird. Sie helfen entsprechend, den in der Wissenschaft sich vollziehenden Übergang zu »neuen Dispositiven« (TG II: 326), also zu neuen Arten und Weisen, wie Sichtbares und Sagbares aufeinander bezogen werden (F: 58), zu beschreiben. Wie es die obige Untersuchung der Wissenschaftsdiskurse in Ansätzen verdeutlichte, scheint eine *mediale Reflexivität* (Sabisch 2018: 390; Bohn 2015) für das Vorankommen in der Wissenschaft unabdingbar zu sein.

Eine rein text- und sprachbasierte quantitative und qualitative empirische Forschung gerät hier zunehmend an ihre Grenzen, zumal wenn sie mit repräsentati-

37 Entgegen einem »post-medialen Verständnis von Wissenschaft« (Ahrens 2009: 38), bei dem Aussagen und Tatsachen in sich abgeschlossen werden, ohne auf Erfahrung zu gründen, machen Kartierungen wissenschaftlicher Diskurse und die entsprechende Betrachtung von Störungen und Problematisierungen einen neuen Bezug von Wissenschaft zur erfahrbaren Wirklichkeit sichtbar. Weiterentwicklung in der Wissenschaft basiert auf einer neuen und modifizierten Anbindung wissenschaftlicher Begriffe und Theorien an *außersprachliche Referenten*.

von Identifikationen und Festlegungen arbeitet. Demgegenüber ermöglicht speziell das Medium Film mit seiner Sichtbarkeit sowie irreduziblen Zeitlichkeit eine nichtrepräsentations- und nichtidentifikationslogische Beschreibung von Prozessen als *Prozess*, die hilft, den Unbestimmbarkeitscharakter der wissenschaftlichen Gegenstände der »Bildung«, des »Films« und der »Pflege« aufrechtzuerhalten (Kap. 1.1-1.3). Das Medium Film sorgt gleichsam für eine neue *Unschärfe* in der Wissenschaftspraxis, die allerdings nicht als Defizit zu verstehen ist, sondern als Bedingung erscheint, um das vermeintlich Bekannte unter Berücksichtigung der Kontingenz des Lebens neu und komplexer betrachten zu können.

Der *Medienwechsel* hin zum Film wiederholt so gesehen das paradoxe Erfordernis, die prozessualen *Ereignisse* der »Bildung«, des »Films« oder der »Pflege« als empirisch positiv wahrnehmbare Phänomene darzustellen, ohne zugleich den praktischen Wert des Nichtwissens, der Alterität und der prinzipiellen Unbestimmbarkeit zum Verschwinden zu bringen. Durch einen solchen Wechsel bzw. eine solche Erweiterung von Techniken und Medien über das in der (staats)wissenschaftlichen Reproduktionspraxis dominierende Medium Text hinaus ergeben sich Weiterentwicklungen und neue Erkenntniswege in der Wissenschaft (Ahrens 2009; Latour 2008a; Kittler 2003).³⁸ Neue Erkenntnisse in der Wissenschaft ereignen sich *medienspezifisch*; sie sind nie von den medialen Praktiken, Techniken und Verfahren (Schreiben, Fotografieren, Filmen etc.), die sie konstituieren, zu trennen (Mohn 2008: 211f.).

Anders als das Medium Text, in dem durch Einschnitte und Festlegungen die Flüchtigkeit der Ereignisse eher getilgt wird, ermöglicht das Medium Film eine Weiterarbeit quer zu den oben untersuchten Wissenschaftsdisziplinen, da aufgrund seiner irreduziblen Zeitlichkeit Modulationen und Variationen erhalten bleiben und damit Prozesse, Transformationen und Bewegungen im Zusammenhang von »Bildung«, »Film« und »Pflege« komplexer untersucht und beschrieben werden

38 Sieht man von den Arbeiten Latours (2008a) oder Stengers (2008) und anderer Untersuchungen im Bereich der *Laboratory Studies* ab, sind das technische Vorgehen und das Wesen des empirischen Materials in der Wissenschaftstheorie bisher weitgehend vernachlässigt worden (Ahrens 2009: 37ff.), was insofern einen blinden Fleck darstellt, als mit einem bestimmten Medium oder einer Technik eine spezifische Form des Wissens generiert wird (ebd.). Beispielfhaft ist das Labor mit seinen Apparaturen ein Ort der technischen Erkenntnisgewinnung über Experimente, bei denen Technik als ein »Erkenntnismedium« (ebd.: 32) fungiert. Wie Ahrens (ebd.: 35) aber zeigt, lässt sich auch das Medium Film, sei es im Zusammenhang von Kinofilmen oder filmisch dokumentierter Lebenspraxis, als Ausgangspunkt für experimentelle Erkenntniswege in der Wissenschaft verstehen. Realität und Wirklichkeit können über die technische Verfremdung bzw. Übersetzung im Medium Film anders erfahren und untersucht werden. Wie vor allem Latour (2008a: 24-46) in seinen Untersuchungen zum Labor ausführt, ist die Konstruktion von wissenschaftlichen Tatsachen nie von Technik bzw. technischen Artefakten zu trennen, so gehen mit anderen Techniken, etwa dem Film, bestenfalls auch andere wissenschaftliche Erkenntnisse einher.

können (Kap. 1.1-1.3). Zwar vermag das Medium Film sicherlich nicht alle Probleme wissenschaftlichen Arbeitens zu lösen, als eine beschreibende Materie eröffnet es aber andere Darstellungsräume und Möglichkeiten des Zeigens (Mohn 2008).

Anstatt wie in der konventionellen Wissenschaft, Lebenspraxis zu repräsentieren oder zu identifizieren, um sie über transzendente Werte und Normen bestimmen und feststellen zu können, steht eine in Ansätzen vorhandene filmische oder *bewegungsbildbasierte Theoriebildung* für den Versuch, ein anderes bzw. beweglicheres Verhältnis zur kontingenten Lebenspraxis einzunehmen. Eine solche bewegungsbildbasierte Theoriebildung liefert insofern Impulse für eine Weiterentwicklung in allen oben betrachteten Wissenschaftsdisziplinen, als mit ihr andere Qualitäten wie Nichtidentität, Lebendigkeit und Intensitäten in den Blick geraten, die für Bildungs-, Film- und Pflegeereignisse gleichermaßen von Bedeutung sind.

Dabei ist die Weiterentwicklung von Wissenschaft in Form einer film- oder bewegungsbildbasierten Theoriebildung in den kartierten Wissenschaftsdiskursen bisher unterschiedlich ausgeprägt. So finden sich in der Erziehungswissenschaft in Ergänzung zur sprachbasierten Bildungstheorie bereits Entwürfe einer filmischen oder bewegungsbildbasierten Bildungsprozessstheorie (Sanders 2020, 2007; Zahn 2012, 2009) und auch in der Filmwissenschaft und Filmbildung gibt es erste Ansätze einer bewegungsbildbasierten Film(bildungs)theorie (Sanders 2020; Sanders/Winter 2015; Zahn 2012). In der Pflegewissenschaft und Pflegedidaktik stehen vergleichbare Entwicklungen hingegen erst am Anfang (Hänel 2022, 2020).

Die folgenden Teile 2 bis 6 der vorliegenden Untersuchung sind entsprechend der experimentelle Versuch, an diese bestehenden, aber eher verdrängten Ansätze anzuschließen und eine *bewegungsbildbasierte Wissenschaft* zu praktizieren, um so den beginnenden Umbau paradigmatischer Annahmen und Setzungen weiter voranzubringen. Entsprechend diesem Anliegen werden im nachfolgenden Teil der Untersuchung am Beispiel von Michael Hanekes Film *Liebe* die Bildungspotenziale des Films ausgehend von der Lebendigkeit und den Intensitäten des filmischen Prozesses bestimmt.

