

## ›Das Parlament der Farben‹

### Ein Kunstprojekt als Auslöser für sorgende Praxen in der Schulgemeinschaft

Ein Flur in der Berliner Carl-Humann-Grundschule ist in Regenbogenfarben beleuchtet. Es ist eine Lichtinstallation der Künstlerin Vanessa Farfán, die ihr Atelier in der Schule hat. Der Flur befindet sich direkt vor ihrem Atelier. Im November 2021 brachte sie dort bunte Neonleuchten an, die sofort für sehr viel Aufmerksamkeit in der Schulgemeinschaft sorgten und zum Anlass wurden, um ins Gespräch zu kommen und Veränderungen vorzunehmen. Inzwischen sind in der Weiterentwicklung zum Projekt ›Parlament der Farben‹ auch in anderen Flurbereichen farbige Beleuchtungen entstanden – je nach Abstimmungsergebnis der Flurnutzer:innen. Und der Umgestaltungsprozess in der Schule ist noch immer nicht abgeschlossen. Der ›Regenbogenflur‹ von Vanessa Farfán ermöglichte nicht nur farbige Lampen, wo früher einheitliche, weiße Beleuchtungen waren. Vielmehr wurde durch die künstlerische Installation ein Interesse für die Materialität des Schulraumes überhaupt erst geweckt und ein Wunsch nach (Um-)Gestaltung hervorgerufen. Austauschprozesse über die Nutzung des Schulgebäudes wurden angestoßen, die unterschiedliche Bedürfnisse sichtbar machten und einen Raum für sorgende Praxen eröffneten.

In diesem Beitrag interpretiere ich das Kunstprojekt aus sorgetheoretischer Perspektive, um zu erkunden, wie sich Aufmerksamkeit für den Schulraum mit Sorge um die Gemeinschaft verbinden kann.<sup>1</sup> Dazu nutze ich ein Analyse-Modell in Anlehnung an Joan Tronto und Berenice Fisher, das ich auf ästhetische Dimensionen hin untersuche und auf diese Weise ihre sorgetheoretischen Überlegungen erweitere. Nach einer kurzen Beschreibung der Projektentwicklung werden die vier Ebenen der Fürsorge (vgl. Tronto 1996: 147 f) zunächst zu einer Analysematrix zur Systematisierung der einzelnen Projektphasen erweitert, bevor ich diese Differenzierung kunst- und bildungstheoretisch befrage und insbesondere die Ebene des ›caring about‹ vertiefend beleuchte, die Tronto mit dem Begriff der ›Aufmerksamkeit‹ verbindet. Ich gehe der Fragestellung nach,

1 Meine Analysen basieren auf unterschiedlichen Materialien, die ich im Projektverlauf bei meinen Besuchen erheben konnte. Dazu zählen etwa Feldnotizen aus Beobachtungen und Gesprächen mit den Projektverantwortlichen vor Ort, aber auch Dokumente, wie Notizbucheinträge oder Projektbeschreibungen, die mir von ihnen zur Verfügung gestellt wurden.

wie ästhetische Qualitäten im Rahmen des Kunstprojekts Sorgeprozesse anregen und unterstützen können. Dazu arbeite ich verschiedene Formen des Aufmerksamwerdens innerhalb des Projektverlaufes heraus, die mit sorgenden Praxen in Verbindung stehen, bevor ich im letzten Teil zusammenfassend danach frage, inwiefern ein sorgetheoretisches Modell durch ästhetische Perspektiven bereichert werden kann.

Grundlage meiner Überlegungen bildet dabei ein weiter Sorgebegriff, bei dem ich mich wiederum an Tronto orientiere. Ich gehe davon aus, dass sich »Fürsorgen [...] nicht nur auf andere Menschen [richtet], sondern auch auf materielle Gegenstände und auf die Umwelt, auf menschliche Beziehungen sowie gesellschaftliche und politische Institutionen« (Tronto 2000: 27). Ein Aufmerksamwerden auf den Schulraum und seine Gestaltungsbedürftigkeit soll im Fokus meiner Untersuchungen stehen, wodurch auch ein Austausch über die Bedürfnisse der Menschen möglich wurde, die dort zusammentreffen.

## 1. Von der Installation »Regenbogenflur« zum Projekt »Parlament der Farben«

Das künstlerische Projekt an der Carl-Humann-Grundschule kann in seiner Vielschichtigkeit hier nur angedeutet werden, denn bereits die Frage nach dem Anfang lässt sich nicht ohne Weiteres verorten. Ich skizziere stattdessen die Projektentwicklung zur einführenden Orientierung, die auf Beschreibungen und Erzählungen der Beteiligten gründet, und führe einzelne Aspekte in den Analyseteilen weiter aus.

Seit dem Schuljahr 2018/2019 ist Vanessa Farfán als »Artist in Residence« an der Carl-Humann-Grundschule tätig.<sup>2</sup> Sie hat dort ein kleines Atelier, in dem sie ihrer eigenen künstlerischen Praxis nachkommen kann, aber auch regelmäßig mit Schüler:innen arbeitet. In direkter Nachbarschaft befinden sich die beiden Kunstfachräume der Carl-Humann-Grundschule.

Im November 2021 installierte sie in diesem Kunsttrakt ihre Arbeit »Regenbogenflur«, indem sie die Neonröhren mit verschiedenfarbigen Folien umhüllte, so dass sie an einen Regenbogen erinnern. In Gesprächen erzählte sie mir später von unterschiedlichen Beweggründen für diese Arbeit. Die farbigen Neonlampen würden sie z.B. an Farbstifte erinnern, die zu ihrem Raum führen. Aber auch die anhaltende Covid-19-Pandemie spielte eine Rolle. Nachdem die Schule lange schließen musste oder nur temporär öffnen konnte, verstand sie ihre Installation als eine Art

2 Vanessa Farfán ist Teilnehmerin des Programms »Max – Artists in Residence an Schulen« der Stiftung Brandenburger Tor, das in Kooperation mit der UdK Berlin entstanden ist. <https://stiftungbrandenburgertor.de/project/max/>

Lichtzeichen für alle Schüler:innen und das pädagogische Personal, das auch nach draußen strahlen sollte.

Die Montage der Farbfolien im Flur des Kunsttraktes weckte ein breites Interesse und positive Resonanz aus der gesamten Schulgemeinschaft. Denn schon bald begannen die Schüler:innen und das Schulpersonal bei der Künstlerin Farbwünsche für andere Bereiche der Schule einzureichen. Nach einer Meinungsumfrage über die farbigen Lampen (Notizbuch am Eingang der Farbinstallation) und mehreren Gesprächen mit der Kunstlehrerin Stefanie Breda, beschloss Vanessa Farfán, ihre Arbeit zu öffnen und auf demokratische Weise weiterzuführen – der Name ›Parlament der Farben‹ wurde geboren. In einem kleinen Team (bestehend aus der Künstlerin, der Kunstlehrerin, dem Schulleiter, einer Schulsozialarbeiterin und einer Erzieherin) wurden Ideen ausgetauscht, wie das Projekt fortgeführt werden kann. Dabei war es den Beteiligten u.a. wichtig, dass bei einer Intervention in den gemeinsamen Raum Entscheidungen nach dem Mehrheitsprinzip getroffen werden sollen. Ein Austausch- und Gestaltungsprozess entstand, der zu Beginn auch von der Klasse 4b maßgeblich mitbestimmt wurde.

Diese Klasse begann im Kunstunterricht und in paralleler Kleingruppenarbeit im Atelier der Künstlerin mit einer künstlerisch-praktischen Auseinandersetzung mit den Themen Raumlicht, Farb- und Raumwahrnehmung. In diesem Arbeitsprozess standen immer wieder der Austausch und Abgleich zwischen individueller Wahrnehmung und den Raumbedürfnissen in einer Schulgemeinschaft im Vordergrund. Im Herbst 2022 wuchsen die Auseinandersetzungen im Projekt ›Parlament der Farben‹, indem noch mehr Personen beteiligt wurden und die Vorbereitungen für eine Abstimmung zur Umgestaltung eines Schulflurs begannen. Dazu teilten die Schüler:innen der Klasse 4b in praktischen Workshops mit der Künstlerin ihre Erkenntnisse und Erfahrungen mit allen Personen, die auch ›ihren‹ Flur nutzten – deren Arbeitsräume also einen gemeinsamen Aufgang oder Flur hatten. Das betraf z.B. die drei Parallelklassen, deren Lehrerinnen und Erzieherinnen sowie die Schulsozialarbeiterin. Ziel der Workshopphase war es, durch Wahrnehmungsübungen mit farbigen Brillen unterschiedliche Raumwirkungen für alle Beteiligten erfahrbar zu machen und einen Austauschprozess anzuregen: Wozu dient unser Flur? Wie nutzen wir ihn? Wie fühlen wir uns darin? Wie kann die Farbe des Raumlichts unsere Wahrnehmung verändern?

Parallel dazu entwickelte die Klasse 4b ein Abstimmungsverfahren zur Wahl einer neuen, farbigen Flurbeleuchtung in ›ihrem‹ Trakt. Am Wahltag war die Vorfreude in der vierten Jahrgangsstufe spürbar. Aber im Kollegium gab es durchaus einige Verwunderung: Handelt es sich nicht nur um ein Projekt für Schüler:innen? Dürfen auch die Erwachsenen eine Stimme abgeben, die nicht in dem Flur tätig sind? Zugehörigkeiten wurden ausgehandelt und für das abschließende Ergebnis eine Lösung zur Umsetzung gefunden. Mit Violett als meist gewählte Farbe und den

zweit- und drittplatzierten Farben Rot und Blau, sollte dieses Farbspektrum den Flur des vierten Jahrgangs fortan beleuchten.

Bereits während der Durchführung kamen weitere interessierte Kolleg:innen und Schüler:innen auf die Künstlerin zu, um auch ›ihre‹ Flure umzugestalten. Seitdem ist das ›Parlament der Farben‹ auch in anderen Bereichen der Schule aktiv und regt dazu an, über die Gestaltung des Schulraums und das Zusammenbringen unterschiedlicher Bedürfnisse nachzudenken.

## 2. Das Projekt ›Parlament der Farben‹ sorgetheoretisch betrachtet

Wie lässt sich das oben beschriebene Projekt nun sorgetheoretisch systematisieren? Dazu nutze ich eine Analysematrix, die Joan Tronto und Berenice Fisher entwickelt haben (vgl. Tronto 1996: 147). Der in der deutschen Übersetzung verwendete Begriff ›Fürsorglichkeit‹<sup>3</sup> wird von Tronto als »[...]Summe von Praktiken [beschrieben, EM], mittels deren wir uns um uns selber, um andere und um die natürliche Umwelt kümmern« (ebd.). Um diese recht weite Definition zu differenzieren, unterscheidet sie gemeinsam mit Fisher vier verschiedene Phasen im Prozess des Fürsorgens, die dennoch zusammenhängen und auch in Konflikt zueinanderstehen können. Jeder Phase ordnen sie ein Element des Fürsorgebegriffs zu, welches ich in meiner Darstellung jeweils hervorgehoben habe:

Der Fürsorgeprozess beginne mit einem »caring about«, was Tronto als »Entwicklung von Einsicht in und *Aufmerksamkeit* für den Bedarf an Fürsorge und Zuwendung bzw. das Bedürfnis danach« (ebd., Herv. d.V.) bezeichnet. Im Projekt ›Parlament der Farben‹ fängt das »caring about« für mich mit der Arbeit ›Regenbogenflur‹ an. Sie war von der Künstlerin zunächst ›nur‹ als Lichtinstallation im Kunstrakt geplant – auch wenn eine Lichtwirkung nach außen (insbesondere während der Pandemie) durchaus intendiert war. Und der ›Regenbogenflur‹ erzeugte weitere Resonanzen, denn durch die Lichtveränderung wurde eine andere Wahrnehmung des Kunstraktes möglich. Die Materialität und Gestaltung des Schulgebäudes erfuhr im weiteren Projektverlauf eine Aufmerksamkeit, die vorher nicht vorhanden war. Unterschiedliche Bedürfnisse

3 Da ich mich auf Tronto und Fisher beziehe, nutze ich an dieser Stelle Begriffe aus der deutschen Übersetzung, wo ›care‹ mit ›Fürsorglichkeit‹ oder ›Fürsorge‹ statt mit ›Sorge‹ angegeben wurde. In Anlehnung an Petra Bauer verweise ich auf die Problematik des Fürsorgebegriffs, der in meiner Untersuchung aber hilfreich sein kann, um auf der Mikroebene Formen des ›fürsorglichen Handelns‹ genauer zu betrachten (vgl. Bauer 2017: 217). Im weiteren Textverlauf bevorzuge ich allerdings den Begriff des ›sorgenden Handelns‹.

an den gemeinsam geteilten Raum wurden überhaupt erst geweckt und artikulierbar – etwa in verschiedenen Gesprächen über die Nutzung des Flurs und die Bedürfnisse der Beteiligten, die in dieser Art vorher noch nicht geführt worden waren.<sup>4</sup>

Die zweite Phase bezeichnet Tronto als »caring for« und versteht darunter »die Übernahme von *Verantwortung* für eine gewisse Fürsorge und Zuwendung« (ebd., Herv. d.V.). Diese Phase lässt sich m.E. an unterschiedlichen Stellen im Projektverlauf ausmachen. Etwa als die Künstlerin auf die Bedarfe aus der Schulgemeinschaft antwortet und gemeinsam mit Kolleg:innen überlegt, wie die Arbeit ›Regenbogenflur‹ fortgesetzt und geöffnet werden könnte. Mit der Entscheidung, die Flure farbig zu beleuchten, gingen notwendige Schritte der Verantwortungsübernahme einher und mussten abgeklärt werden. So bedurfte es neben der Zustimmung der Schulleitung etwa einer Abklärung des Brandschutzes oder einer Suche nach finanzieller Unterstützung, um die teuren Farbfolien anschaffen zu können.

Als »care giving« benennt Tronto die dritte Phase des Fürsorgeprozesses, die »das praktische Eingehen auf den Bedarf an Fürsorge und Zuwendung bzw. die Befriedigung des Bedürfnisses danach« ausmache (ebd.). Im Projekt ›Parlament der Farben‹ sind das für mich die Formate, die entwickelt wurden, um gemeinsam mit den unterschiedlichen Beteiligten eine Auseinandersetzung über Raumwahrnehmungen und -bedürfnisse anzustoßen (in den gemeinsamen Workshops) und in einem Abstimmungsprozess neue Farbgestaltungen zu wählen. Diese Praxen bringt Tronto auch mit dem Begriff der »Kompetenz« in Verbindung bzw. mit Fragen, welche die Art und Weise des »care givings« zum Reflexionsgegenstand werden lassen (ebd.: 148, Herv. d.V.).

Als letzte Phase versteht sie das »care-receiving« als »reziproke Antwort des Gegenstandes, der Person oder der Gruppe, die Fürsorge und Zuwendung empfangen« (ebd.: 147). Hier ließe sich nun im Projekt näher schauen, wie die beteiligten Personen auf die angebotenen Formate geantwortet haben. Führten die Workshops und der anschließende Wahlprozess zu einer ›Befriedigung‹ ihrer Bedürfnisse? Waren die Formate geeignet oder gab es auch Konflikte, wenn Bedürfnisse und Wahlergebnis einander widersprachen? Fragen der »Angemessenheit« werden hier relevant (ebd.: 148, Herv. d.V.).

In diesem fragenden Modus wird es möglich, auch die anderen Projektphasen nachträglich genauer zu beleuchten und kritisch zu betrachten. So kann in Anlehnung an Tronto in der ersten Phase die Form der

- 4 Exemplarisch verweise ich nur auf die Aussage einer Sozialarbeiterin, die sich zum Zuge der Gespräche über die Gestaltung des Schulgebäudes für ein Farbsystem zur leichteren Orientierung z.B. für Eltern und neue Schüler:innen aussprach, während das komplexe und sehr verschachtelte Flursystem für andere Beteiligte schon längst zum vertrauten Terrain geworden war.

Aufmerksamkeit weiter hinterfragt werden. Etwa: »Welche und wieviel Zuwendung ist notwendig?«, »Welche Formen der Zuwendung gibt es und wie angemessen sind sie?« (ebd.). Auch die Art der Verantwortungsübernahme in der zweiten Phase kann so zum Gegenstand der Reflexion werden ebenso wie die Verteilung der Kompetenzen in der dritten Phase. (vgl. ebd.) Das Analyse-Modell von Tronto und Fisher bietet somit nicht nur die Möglichkeit, Praktiken der Fürsorge zu systematisieren, sondern diese auch nachträglich anzupassen und Konflikte zu identifizieren. Denn diese sind unweigerlich Teil des Prozesses, wie auch Tronto zu bedenken gibt und die Komplexität der Fürsorgeprozesse betont. (vgl. ebd.: 147 f)

Im Projekt »Parlament der Farben« wären Modifikationen auf verschiedenen Ebenen denkbar und ließen sich weiter diskutieren. Etwa: Wie können Verantwortlichkeiten oder Kompetenzen noch anders verteilt werden? Oder: Wie können individuelle Bedürfnisse in der »Problembearbeitung« noch mehr Berücksichtigung finden? Diese Fragen sind für die weitere Projektdurchführung m.E. wichtig, aber nicht im Fokus meiner Analyse hier. Stattdessen möchte ich in einem weiteren Schritt die Potenziale des Projekts noch genauer betrachten, indem ich die bisherige Analysematrix mit kunst- und bildungswissenschaftlichen Überlegungen ergänze.

### 3. Das Projekt »Parlament der Farben« kunst- und bildungstheoretisch gewendet

Während das Vier-Phasen-Modell nach Tronto die einzelnen Ebenen gleichwertig in eine Systematik bringt, konzentriere ich mich nun primär auf die erste Phase. Denn die Frage, wie Aufmerksamkeit für einen »Bedarf an Fürsorge und Zuwendung« (ebd.: 147) entstehen kann, erscheint mir zentral auch für andere künstlerische Arbeiten. Sie können m.E. maßgeblich zur Sensibilisierung für eine fürsorgliche Praxis und eine Sorge um den gemeinsamen (Schul-)Raum beitragen. Austauschprozesse können angestoßen werden, aus denen heraus eine Sorge um die Gemeinschaft entstehen kann.

#### 3.1 *Aufmerksamwerden*

Die Lichtinstallation »Regenbogenflur« bildet für mich nicht nur den Anfang des Projekts. Sie wurde m.E. zur Triebfeder, um eine Aufmerksamkeit für die Raumgestaltung und die eigenen Bedürfnisse zu wecken und ein Verlangen nach Zuwendung und Veränderung zu erzeugen. Sie wurde zum tragenden Impuls, der Bedürfnisse im Schulraum artikulierbar machte und weitere Anschlussprojekte anspornte. Ein Aufmerksamwerden

durch die veränderte Raumbeleuchtung lässt sich dabei auf verschiedenen Ebenen ausmachen, die ich in meiner Projektanalyse anhand der mir zur Verfügung stehenden Dokumente als ästhetisch-räumliche Ebene, sozial-kommunikative Ebene und ökonomisch-institutionelle Ebene herausgearbeitet habe.<sup>5</sup> Diese Aufteilung macht unterschiedliche Dimensionen des Aufmerksamwerdens deutlich, die sorgende Handlungen motivieren und beeinflussen können. Ich gehe in diesem Analyseschritt also Formen des Aufmerksamwerdens detaillierter nach und stelle Theoriebezüge her, um meine sorgetheoretischen Überlegungen entlang der Analysematrix von Tronto und Fisher durch ästhetische und bildungstheoretische Positionen zu erweitern und ihre Bedeutung für sorgende Praxen aufzuzeigen.

### Die ästhetisch-räumliche Ebene



Abb. 1: Regenbogenflur  
© Vanessa Farfán

Durch die Lichtinstallation ›Regenbogenflur‹ fand auf der ästhetisch-räumlichen Ebene ein Bruch mit dem Gewohnten statt (vgl. etwa Meyer-Drawe 2015). Die immer gleiche, weiße Schulflurbeleuchtung wurde unterbrochen und die Farbfolien veränderten die Raumwahrnehmung im Flur des Kunstraktes leiblich spürbar. Bereits von außen, vom Schulhof des Gebäudes, wurde das farbige Licht sichtbar und zog neugierige Blicke nach sich. Beim Betreten des Flurs öffnete sich dann ein Lichtspektrum, das aus der Distanz die verschiedenen Regenbogenfarben gut erkennen ließ. Da die einzelnen Lampen relativ weit auseinanderlagen und durch Bögen zum Teil

räumlich getrennt waren, wurden aber auch die Einzeltöne und ihre jeweilige, spezifische Farbwirkung im Raum wahrnehmbar. Beim Durchqueren des Flurs wurden so unterschiedliche Atmosphären im Raum erlebbar, vom grünen, düster wirkenden Eingang bis hin zum gelben, sonnigen Ausgang. Phänomenologisch betrachtet, in Anlehnung an Bernhard Waldenfels, wurden die Lichtveränderungen zu »Widerfahrnissen«, sie erzeugten ein »Getroffensein«, das gewohnte Sichtweisen unterbrach und die eigene Position im Raum und das veränderte Raumerleben spürbar werden ließen (vgl. etwa Waldenfels 2002: 54 ff). Die unterschiedlichen Beleuchtungen unterstützten verschiedenartig wahrnehmbare Raumatmosphären, durch die ein »affektives Beteiligtsein« (Hauskeller 1995: 37) an der

5 Diese Systematik dient primär der theoretischen Einordnung und lässt sich in der Praxis nicht immer trennscharf unterscheiden.

Erscheinung der Welt erahnbar wurde. Die farbigen Leuchten ermöglichten auf diese Weise »mediale Erfahrungen« (Sabisch 2018: 31 ff), die von der Künstlerin in der anschließenden Projektarbeit in ihrem Reflexionspotenzial noch verstärkt wurden. Indem die beteiligten Personen Farbbrillen nutzten, um auch in anderen Gebäudeteilen unterschiedliche Lichtwirkungen zu testen und darüber ins Gespräch zu kommen, unterstützte sie einen Austausch über die veränderten Wahrnehmungen und die erlebbar gewordenen ästhetischen Wirkungen (Dietrich et al. 2018: 20 f).

Mit Martin Seel argumentiert, entfaltete die Arbeit »Regenbogenflur« eine »ästhetische Praxis der Kunst« (Seel 1993), die sich noch weiter ausdifferenzieren lässt. Eine erste Form bezeichnet er als »Ästhetik der Korrespondenz« (ebd.: 34). Sie »[...]entspringt dem menschlichen Bedürfnis nach einer sinnhaften Gestaltung der Lebensumwelt« (ebd.). Antworten der Schüler:innen aus dem ausgelegten Notizbuch verweisen auf diese Ebene des Kunstwerks, wenn sie beispielsweise schreiben, dass sie die Lichtinstallation als »schön« empfinden und eine positive Veränderung hervorheben. Die knappe Bezeichnung »sehr schön« lässt ein Affiziert- bzw. Ergriffensein (vgl. Waldenfels 2002: 16 f) vermuten, das in dem Adjektiv einen Ausdruck findet, ohne genauer erklärbar zu sein (oder zu müssen). Eine Wirkung der Lichtveränderung wird angesprochen, die als angenehm empfunden wurde und ein bejahendes Gefühl auslöst hat.



Abb. 2: Farbbrillen © Vanessa Farfán



Der Systematik Seels folgend ermöglichten die Lichtinstallation und die sich anschließenden Wahrnehmungsübungen zudem kontemplative Momente der intensiven Raumwahrnehmung (»Ästhetik der Kontemplation«, Seel 1993: 35). Die veränderte Beleuchtung im Raum ebenso wie die Farbbrillen in den begleitenden Workshops regten dazu an, die Schulräume neu und anders auf sich wirken zu lassen und inne zu halten. Im Moment des intensiven Betrachtens wurde eine »[...]radikale Distanzierung jeder etablierten Sicht der Dinge« angeregt, die eine »sinnabstinente Aufmerksamkeit« erlaube (ebd., Herv. i.O.). Diese kontemplative Ebene lässt sich empirisch kaum belegen, weil sie einer Versprachlichung vorausgeht. Seel bezeichnet es auch als ein »Abstandnehmen von der Orientierung am Sinn«, welches ein Loslösen vom »korrespondierenden Sinn« ermögliche (Seel 1991: 245). Ein Verweilen und eindringliches Hinschauen werden hier relevant, was ich bei mir selber, aber auch bei anderen Workshopsteilnehmer:innen beobachten konnte.<sup>6</sup>

Die Lichtinstallation öffnete aber auch einen Raum der Imagination (»Ästhetik der Imagination«, Seel 1993: 37), wodurch verschiedene Sichtweisen und Wahrnehmungen auf den (Schul-)Raum thematisiert werden konnten. Auch dieser Aspekt klingt für mich in den Kommentaren an, wenn andere, veränderte Perspektiven angesprochen werden. Etwa, wenn Schüler:innen schreiben, der Raum wirke »nicht mehr so langweilig« oder »traurig«, sondern »fröhlich« auf sie. Auf diese Weise kontrastierte die Lichtinstallation gewohnte Wahrnehmungen mit neuen, anderen Gestaltungsmöglichkeiten. Ein veränderter Schulflur wurde vorstellbar und ein Bedürfnis nach einer Raumveränderung wurde geweckt.



Abb. 3: Einträge aus dem ausgelegten Notizbuch © Vanessa Farfán

an, wenn andere, veränderte Perspektiven angesprochen werden. Etwa, wenn Schüler:innen schreiben, der Raum wirke »nicht mehr so langweilig« oder »traurig«, sondern »fröhlich« auf sie. Auf diese Weise kontrastierte die Lichtinstallation gewohnte Wahrnehmungen mit neuen, anderen Gestaltungsmöglichkeiten. Ein veränderter Schulflur wurde vorstellbar und ein Bedürfnis nach einer Raumveränderung wurde geweckt.

Mit Seel kann also geschlussfolgert werden, dass der »Regenbogenflur« eine Aufmerksamkeit für die Gestaltungsbedürftigkeit des Raumes erzeugte, damit wir uns darin wohlfühlen. Ein Bewusstsein entstand, dass

6 Hier beziehe ich mich primär auf eigene Erfahrungen beim Betrachten der Installation und Beobachtungen, die ich während eines (Brillen-)Workshops zu einem anderen Zeitpunkt sammeln konnte. Während der ersten Begegnungen der Schüler:innen mit der Lichtinstallation und den anschließenden Workshops in der Schule konnte ich aus Zeitgründen leider nicht anwesend sein.

der Raum nicht nur gegeben, sondern auch »sinnhaft« gestaltet werden kann. Durch die Lichtinstallation wurden Raumveränderungen angeregt und Vorstellungen einer anders gestalteten Schule möglich. Sie wurde zur Vermittlungsinstanz, um eigene Bedürfnisse wahrnehmbar und ein Austausch über unterschiedliche Bedürfnisse möglich zu machen.

Auch wenn in den knappen Kommentaren der Schüler:innen die verschiedenen Ebenen einer »ästhetischen Praxis« der Lichtinstallation m.E. erahnbar werden, versteht Seel ihr Zusammenwirken als konträr oder widerstreitend.

»Das Kunstwerk als Medium der Konfrontation mit Sichtweisen der Welt, das zugleich Weisen der Welt korresponsiv eröffnet und doch zugleich allen (auch allen seinen) Sinn kontemplativ entrückt, spielt alle Möglichkeiten ästhetischer Praxis weniger miteinander als gegeneinander aus« (ebd.: 39).

Auch an dieser Stelle ergänze ich Seels Überlegungen durch phänomenologische Betrachtungen, um die Produktivität der Spannungsverhältnisse der »ästhetischen Praxis der Kunst« noch einmal hervorzuheben. Denn das bereits erwähnte Affiziertsein durch die Lichtinstallation forderte (neue) Antworten heraus. Die veränderte Raumbeleuchtung erzeugte einen produktiven Spalt (Diastase) zwischen Pathos (Widerfahrnis) und Response (Antwort) (vgl. etwa Waldenfels 2002: 174 ff; Sabisch 2009: 7 ff). Unter »Diastase« versteht Waldenfels ein Auseinanderklaffen im Erfahrungsgeschehen bzw. »[...]einen Differenzierungsprozeß, in dem das, was unterschieden wird, erst entsteht« (Waldenfels 2002: 174). Etwas Fremdes hat gewohnte Wahrnehmungsweisen unterbrochen und fordert bestehende Ordnungen der Erfahrung heraus, ohne dass es fassbar wäre. Es entzieht sich mir. Die Art und Weise, wie auf das Widerfahrnis geantwortet wird, kann dabei sehr unterschiedlich sein (vgl. etwa Waldenfels 1998). Entscheidend für meine weiteren Überlegungen ist, dass in diesem Prozess »Bedeutend und Begehren ineinander [greifen, EM]« (Waldenfels 2002: 23). Bedeuten, d.h. etwas wird *als etwas* wahrnehmbar, und Begehren, d.h. etwas wird *in etwas* wahrnehmbar, verschränken sich (vgl. ebd.: 27). Die Arbeit »Regenbogenflur« schafft so ein Getroffensein, das etwas anzustoßen vermag, was vorher noch nicht erstrebt und noch nicht gewusst werden konnte. Oder mit Andrea Sabisch und Bernhard Waldenfels formuliert:

»Der Selbstentzug motiviert das Selbst zu einem Selbstbezug. Diese Bezugnahme wird von einer »Kraft«, der »Anziehung« (lat. *attentio*) angetrieben und geht über in das Bedeuten. Anders gesagt: »als Begehrende[r, EM] werde ich bewegt von etwas, das mir fehlt, das sich mir entzieht und das mich eben dadurch affiziert oder anrührt; indem ich diese Bewegtheit jedoch als etwas betrachte, habe ich es bereits bedeutet (Waldenfels 2004: 221 und 136)« (Sabisch 2009: 13, Herv. i.O.).

Die Kraft der Lichtinstallation liegt also nicht nur in ihrem Potenzial, einen Bruch mit dem Selbstverständlichen zu erzeugen und Selbst-Weltverhältnisse (neu) auszuloten, sondern eine künstlerische Form zu erzeugen und einen Mangel anzusprechen, welcher ›tragfähig‹ wird auch für weitere Bestrebungen innerhalb der Schulgemeinschaft, das Gebäude (um-) zu gestalten. Durch Erweiterungen zum Projekt ›Parlament der Farben‹ wurden Antwortmöglichkeiten für diese wachgerufenen Bedürfnisse ausgebaut, indem eine ›farbige Schule‹ als Möglichkeit des Umgestaltungsprozesses verhandelbar und dem Wunsch nach einer Umgestaltung aktiv nachgegangen wurde.

### Die sozial-kommunikative Ebene

Das führt mich zur sozial-kommunikativen Ebene des Aufmerksamwerdens. Die Lichtinstallation förderte nicht nur eine »besondere Achtsamkeit [als, EM] Hin- und Zuwendung« (Meyer-Drawe 2015: 120) zur veränderten Raumgestaltung und den eigenen Bedürfnissen im/an den Raum, wie ich anhand der Notizbucheinträge aufgezeigt habe. Die Lichtinstallation ›wirkte‹ auch im Hinblick auf soziale und kommunikative Dimensionen, regte etwa dazu an, das Erlebte im Notizbuch zu kommentieren und anderen mitzuteilen. Auf der ästhetisch-räumlichen Ebene habe ich den Austausch ästhetischer Erfahrungen bereits angesprochen und möchte diesen Aspekt weiter vertiefen, um den gemeinschaftsbildenden Aspekt herauszuarbeiten. Die Lichtinstallation ebenso wie die Experimente mit den Farbbrillen im Schulgebäude wurden zum Anlass, um über die veränderte Lichtwirkung zu sprechen und miteinander ins Gespräch zu kommen. Ein Austausch über die eigenen Erfahrungen, Lieblingsfarben und Farbwirkungen entstand und wurde zu einem zentralen Bestandteil, z.B. in den Workshops der Künstlerin. Wie sie mir später berichtete, entwickelte sich rasch der Wunsch bei den Kindern und dem pädagogischen Personal, auch ›ihre‹ Flure farbig zu gestalten. Die gemeinsame Erfahrung durch die Lichtinstallation und die Brillen-Experimente mündete so in einem Veränderungswunsch, der viele Personen einschloss und ein gemeinschaftliches Interesse hervorbrachte. Oder mit Waldenfels gedeutet: Durch die Erfahrungen im ›Regenbogenflur‹ wurden Momente der »Koaffektion« ermöglicht, in denen verschiedene Personen »[...] miteinander betroffen [waren, EM]« und als »Korrespondenten« auf etwas antworten konnten (Waldenfels 2015: 74, Herv. i.O.)

»Die Vergemeinschaftung vollzieht sich im Übergang vom Wovon des Pathos zum Worauf der Response, in der Transformation von Affekt in Sinn, Gestalt, Struktur, Typus und Habitus« (ebd.: 95).

Waldenfels spricht auch von einer »Sozialisation der Sinne« (ebd.: 98). Die »Koaffektion« beziehe sich dabei »[...]nicht nur auf die gemeinsame Wahrnehmung, sie erfasst auch Bedürfnisse, Gefühle, Genüsse und das Triebleben« (ebd.) und verbinde sich im gemeinsamen Antworten (Korrespondenz). Das miteinander Handeln als Antworten auf das, was *uns* widerfahren ist, erzeuge eine »performative Gemeinschaft« als »prä-objektives und präsubjektives Erfahrungsfeld« (ebd.: 95) Hier werde eine »Sphäre der *Zwischenleiblichkeit*« relevant, in der sich Eigenes und Fremdes verschränken (ebd.: 96, Herv. i.O.).

Im weiteren Projektverlauf wurden das miteinander Antworten in Form von Interaktionen und Fragen zur Zusammenarbeit für die Umgestaltung des Raumes immer bedeutsamer. Analogien zu künstlerischen Prozessen wurden möglich, wie sie etwa unter dem Schlagwort »Relationale Ästhetik« von Nicolas Bourriaud (1998/2002) thematisiert wurden. Zwischenmenschliche Beziehungen und Austauschprozesse traten stärker in den Vordergrund, auch wenn sie nicht unabhängig von der ästhetisch-räumlichen Ebene gedacht werden können.<sup>7</sup> Ausgehend von den Rückmeldungen aus der Schulgemeinschaft und dem Wunsch, das Schulgebäude weiter zu gestalten, richtete sich die Aufmerksamkeit nun darauf, wie das Projekt fortgeführt und welche Personen wie beteiligten werden könnten. In einem kleinen Team aus der Künstlerin, dem Schulleiter, einer Schulsozialarbeiterin, einer Kunstlehrerin und einer Erzieherin fand ein erster Austausch statt »wie der Regenbogenflur auf das gesamte Schulgebäude und Schulleben ausstrahlen kann« (Projektbeschreibung der Beteiligten). Die von den Projektmitgliedern gewählte Formulierung lässt die affektive Wirkung der Lichtinstallation, aber auch das »Zusammenspiel zwischen Koaffektion und Korrespondenz« (Waldenfels 2015: 100) für die weiteren Prozesse erahnen. Es kam zu Gesprächen über mögliche Ziele des Projekts, wodurch verschiedene Perspektiven und Bedarfe der beteiligten Personen sichtbar wurden.<sup>8</sup> Mit der Entscheidung, weitere Teile des Schulgebäudes farbig zu gestalten, kamen zudem ganz neue Fragen zum Haus in den Fokus, die in

7 »Wenngleich jegliche künstlerische Praxis nicht nur in soziale Beziehungsgefüge eingebunden ist, sondern den sozialen Raum immer auch – intentional oder nicht – mitgestaltet, erfährt die Idee einer expliziten Abwendung von der Kreation eines autonomen Artefakts unter Hinwendung zur Bildung von sozialräumlich entgrenzenden Relationalitäten seit Beginn des 20. Jahrhunderts programmatische Aufmerksamkeit« (Laister 2020: 116 f).

8 Auswahl an Stimmen aus einer Projektbeschreibung der Beteiligten:  
 »Raus aus der Vereinzelung nach Corona. Ein Projekt, um in den Dialog zu kommen! Meinte der Schulleiter.  
 Unsere Schule soll nach Außen leuchten! – sagte der Schulleiter.  
 Eine brandschutzsichere Schulhausgestaltung! – jubelte der Brandschutzbeauftragte.

dieser Form noch nicht thematisiert worden waren: »Welche Bereiche sind Einheiten?«, »Geht es um räumliche oder organisatorische Zusammenhänge?«, »Wer nutzt den Flur und wozu dient er jeweils?«. Es mussten zahlreiche organisatorische Aspekte geklärt werden, die das geplante Wahlverfahren betrafen. »Wie soll die Wahl gestaltet werden?« »Wer ist stimmberechtigt?«. (Projektbeschreibung der Beteiligten) Dabei entwickelte die Klasse 4b Überlegungen, wie eine Abstimmung all der Personen, die den Flur täglich nutzen, organisiert und gestaltet werden kann.

### Die ökonomisch-institutionelle Ebene

Die mit der weiteren Projektplanung und -umsetzung verbundenen Austausch- und Aushandlungsprozesse berühren an vielen Stellen bereits institutionelle Fragen im gemeinsam geteilten Schulraum. Trotzdem führe ich eine ökonomisch-institutionelle Ebene des Aufmerksamwerdens noch separat auf. Denn mit dem Austausch darüber, »wie der Regenbogenflur auf das gesamte Schulgebäude und Schulleben ausstrahlen kann« (Projektbeschreibung der Beteiligten), verbanden sich auch ökonomische Motive und die Frage, wie die Schule durch das Projekt mehr Aufmerksamkeit erhalten kann. Auch wenn dieser Aspekt kritisch diskutiert werden kann – etwa im Hinblick auf die konträren Möglichkeiten der ästhetischen Praxis nach Seel<sup>9</sup>, so darf m.E. nicht verschwiegen werden, dass auch ästhetische Bildungsprozesse in »marktförmigen Verhältnissen« (Dietrich et al. 2012: 113) eingebettet sind und Geld benötigen. Unterstützungen sind häufig nur durch Projektfinanzierungen möglich, die in Zeiten knapper Kassen noch stärker miteinander konkurrieren. Die ästhetische Strahlkraft des »Regenbogenflurs« trug so z.B. zur finanziellen Unterstützung bei der Beschaffung von Arbeitsmaterialien/ Farbfolie für die weitere Projektarbeit im Schulgebäude bei und wurde zum visuellen Ausrufezeichen bei der Beantragung zusätzlicher Anschlussfinanzierungen. Aus dieser Perspektive betrachtet, ermöglichte der »Regenbogenflur« auf ökonomisch-institutioneller Ebene in der Art und Weise,

Ein Kunstprojekt für die gesamte Schulgemeinschaft! Eine aktive, sinnliche Auseinandersetzung mit dem Ich und Wir im Raum! – freute sich die Kunstlehrerin

Eine Identifikationsmöglichkeit für Schulklassen! »Ich gehöre in den blauen Flur« – überlegte die Erzieherin.

Eine niederschwellige Orientierung für Menschen von außen und neue Schüler:innen! – begeisterte sich die Schulsozialarbeiterin.

...und ein guter Moment, nach den Bedürfnissen der Kinder zu fragen. – entdeckten wir.«

- 9 Auch Seel thematisiert problematische Verschiebungen, wenn z.B. einer Ästhetik der Korrespondenz zu viel Gewicht zukommt (vgl. Seel 1993: 34).

wie er Aufmerksamkeit erzeugte, eine fortführende Auseinandersetzung und Gestaltung des Schulraums.

### 3.2 Verantwortung übernehmen, kompetent handeln und angemessen sein

Mit der Entwicklung des ›Parlaments der Farben‹ als Weiterentwicklung des ›Regenbogenflurs‹ gingen vielfältige Gespräche und Entscheidungen einher, wie bereits ausgeführt wurde. Doch Fragen zu Teilnehmungsformen und Entscheidungsrechten berühren unweigerlich auch ambivalente Ebenen im komplexen Beziehungsgeschehen ›partizipatorischer Kunstprojekte‹ (vgl. etwa May 2022). Während es in dem Projekt einerseits darum ging, in einen Austausch zu kommen über unterschiedliche Wahrnehmungen und Bedarfe im und an den Schulraum (verstanden als Öffnung), zielte das Farbwahl-Verfahren mit einem Mehrheitsvotum auf eine



Abb. 4: Ergebnisse der Farbwahl © Vanessa Farfán

gemeinsam gefundene Konsens-Lösung (was auch einen schließenden Charakter haben kann). Die Wahlergebnisse für den Flurabschnitt der vierten Klassen zeigen auch Ausschlüsse auf, wenngleich eine ›Kompromisslösung‹ gefunden werden konnte. Mit einem Farbverlauf zwischen Rot, Lila und Blau sollten die Plätze eins bis drei der Abstimmungsergebnisse in der Lichtinstallation im Flur zukünftig berücksichtigt werden. Ähnlich dem Versuch, eine einzelne Farbe zu finden, welche Vielfältigkeit repräsentieren kann, zeigt sich auch in anderen partizipatorischen Kunstprojekten das paradoxe Ziel, Einstimmigkeit aus der Heterogenität der Beteiligten zu erlangen (vgl. etwa Laister 2020). Im Kontext von Kunstprojekten werden deshalb auch auf Beziehungsebene gerade Konflikte und Dissens stark gemacht, die eine Aushandlung unterschiedlicher Bedürfnisse erst ermöglichen (vgl. etwa Raunig 2002; Rancière 2008). Hier lassen sich Parallelen ziehen zu Fürsorgeprozessen, wie Tronto sie beschreibt, denen ein Konfliktpotenzial immer inhärent sei und deren Komplexität nicht unterschätzt werden sollte.<sup>10</sup>

10 »Tatsächlich scheint Fürsorglichkeit stets ein gewisses Konfliktpotenzial zu enthalten, insofern erstens das Bedürfnis nach Zuwendung stets die Möglichkeiten seiner Befriedigung übersteigt, und zweitens diejenigen, die sich um andere kümmern, selbst auch Bedürfnisse haben. Indem wir Fürsorglichkeit als einen komplexen und vielschichtigen Prozeß beschreiben, wappnen wir uns auch gegen die Gefahr, diesen Begriff zu romantisieren. Nicht die



Abb. 5: Farbige Handschule unterstützen das Farbsystem  
© Vanessa Farfán

Deshalb reicht ein Blick auf die Abstimmungsergebnisse m.E. nicht aus, um die Vielschichtigkeit der vor Ort stattgefundenen Prozesse zu beurteilen. Etwa als es darum ging, dass die Klasse 4b verschiedene Abstimmungsverfahren diskutierte und darüber nachdachte, wer den Flur eigentlich wie nutzt und stimmberechtigt sein darf. Oder als sie die Wahl mit Workshops für die umliegenden Klassen vorbereitete und ein Farbsystem für das Abstimmungsverfahren entwickelte, das für alle leicht zu verstehen sein sollte. Momente des Aushandelns, der Irritation und des Achtsamwerdens bestimmten auch diese Prozesse. Beispielhaft verweise ich hier auf

solche Situationen – etwa als Aussagen der Hausreinigung zum Wahlvorgang ihre unsichere Position in der Schulgemeinschaft offenlegten, die vorher von den anderen beteiligten so nicht wahrgenommen worden war, oder als Zugehörigkeiten von Flurabschnitten ausgehandelt wurden. Das entwickelte Wahlprinzip mit Mehrheitsvotum muss nicht zum unveränderbaren Prinzip werden, um die anderen Flurabschnitte umzugestalten. Wichtiger scheint mir, dass durch das Projekt ›Parlament der Farben‹, die Wahrnehmungsübungen und den Austausch über mögliche Flurfarben, ein Bewusstsein geschaffen wurde für eine Fürsorge um den gemeinsam geteilten Raum und die Bedürfnisse der verschiedenen Personen, die den Schulraum nutzen.

#### 4. Ästhetische Dimensionen einer sorgenden Praxis

Abschließend möchte ich zentrale Überlegungen meiner Analysen zusammenfassen und danach fragen, inwiefern ein sorgetheoretisches Modell durch ästhetische Perspektiven bereichert werden kann. Ich beginne mit meinem Untersuchungsansatz, um mein Anliegen noch einmal zu verdeutlichen.

Ziel meiner Analysen war es, ein Kunstprojekt aus sorgetheoretischer Perspektive zu untersuchen, um zu erkunden, wie sich Aufmerksamkeit für den Schulraum mit Sorge um die Gemeinschaft verbinden kann.

Idealisierung, wie sie oft exemplarisch an der Interaktion zwischen Mutter und Kind oder Lehrer und Schüler beschworen wird, kennzeichnet Fürsorglichkeit, sondern ihre innere Widersprüchlichkeit, ihr inhärentes Konflikt- und Frustrationspotential« (Tronto 1996: 147 f).

Vor dem Hintergrund des Analyse-Modells von Joan Tronto und Benenice Fisher habe ich insbesondere die erste Dimension (»caring about«) am Beispiel des Projekts aus ästhetischen Perspektiven betrachtet. Tronto und Fisher verbinden diese Ebene der Fürsorge mit dem Begriff der Aufmerksamkeit, ohne dass die Frage, wie »[...]die Entwicklung von Einsicht in und Aufmerksamkeit für den Bedarf an Fürsorge und Zuwendung« (Tronto 1996: 147) gefördert werden kann, m.E. hinreichend beantwortet wird. Tronto kritisiert vielmehr eine Hierarchie der Aufmerksamkeit, die vornehmlich durch »care-giver« hergestellt werde. In kunst- und bildungswissenschaftlichen Diskursen wird der Begriff der Aufmerksamkeit hingegen im Kontext von Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozessen prominent verhandelt. Phänomenologische Positionen, wie die Responsive Phänomenologie Waldenfels', betonen pathische Dimensionen und ein »[v]orgängiges Getroffensein« (Waldenfels 2002: 54), das Erfahrungsprozessen inhärent, aber nicht planbar sei. Wie ich am Beispiel der Lichtinstallation »Regenbogenflur« gezeigt habe, können künstlerische Arbeiten ein Affiziertsein anstoßen und gewohnte Wahrnehmungsweisen unterbrechen, um andere Sichtweisen zu öffnen. Durch die Installation erschien der Flur nicht nur in einem neuen Licht, sondern wurde zum Anlass für Veränderungen. Wie ich anhand des Beispiels herausgearbeitet habe, können künstlerische Arbeiten eine imaginäre Kraft oder, mit Seel gesprochen, eine »Ästhetik der Imagination« (Seel 1993: 37) entfalten, die neue Gestaltungsmöglichkeiten denkbar und die eigene Position im (Schul-)Raum reflektierbar werden lässt.<sup>11</sup> Ein Bedürfnis nach (Um-)Gestaltung kann geweckt werden, das als »Triebfeder« für weitere Prozesse dienen kann. Momente der »Koaffektion« und »Korrespondenz« (Waldenfels 2015) können dabei ein »Aufmerksamwerden« unterstützen und Gemeinschaft hervorrufen, die zur Grundlage für Austausch- und Sorgeprozesse werden können. Denn erst durch das Affiziertwerden und den gemeinsamen Fokus auf eine Umgestaltung des Schulraums, wurde ein Austausch über unterschiedliche Bedürfnisse möglich. Gleichwohl müssen diese Prozesse immer auch als komplexe Beziehungsgefüge betrachtet werden, in denen Fragen der Verantwortung, der Kompetenz und der Angemessenheit mitverhandelt werden und Konflikte auf Beziehungsebene als produktive Bestandteile einfließen können. Hier schließe ich noch einmal an Tronto an.

Indem ich ästhetische Positionen und ihr erkenntnistheoretisches Potenzial hervorgehoben habe, betone ich die Bedeutung der Sinne bzw. der sinnlichen Erfahrungen im Wechselspiel zwischen Ich, Welt und Anderen, aus dem heraus sich sorgende Praxen entwickeln können. Ästhetische Bildung kann dabei einen entscheidenden Beitrag leisten,

11 Zur tragenden Kraft imaginärer Bilder in Sorgebeziehungen vergleiche den Artikel von Anna Carnap und Serafina Morrin in diesem Band.



sinnliche Zugänge zu fördern und eine Reflexion des zur Welt-Seins anzuregen, was sorgende Handlungen hervorrufen kann. Waldenfels spricht auch von einer »Ethik der Sinne« (Waldenfels 2006: 4), die aus dem Pathos hervorgehe. Denn erst das Aufmerksamwerden ermöglicht eine Hinwendung zum Anderen in der Verschränkung von Eigenem und Fremden. Sinnliche Zugänge sind dafür unverzichtbar und sollten m.E. bei der Frage mitgedacht werden, wie eine sorgende Praxis motiviert werden kann.

## Literatur

- Bauer, Petra (2017): »Sorge und Fürsorge«, in: Fabian Kessl/Elke Kruse/Sabine Stövesand/Werner Thole (Hg.), *Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder*, Opladen: Barbara Budrich, 211–220.
- Bourriaud, Nicolas (1998/2002): *Relational Aesthetics*, Paris: Les presses du réel.
- Dietrich, Cornelia/Dominik Krininger/Volker Schubert (2012): *Einführung in die Ästhetische Bildung*, 2. Aufl., Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.
- Hauskeller, Michael (1995): *Atmosphären erleben. Philosophische Untersuchungen zur Sinneswahrnehmung*, Berlin: Akademie-Verlag.
- Laister, Judith (2020): »Eine gemeinsame Sprache finden, die jeder versteht...« (Gebrochene) Versprechen in der relationalen Kunst«, in: Nadja Grbic/Susanne Korbel/Judith Laister/Rafael Y. Schögler/Olaf Terpitz/Michaela Wolf (Hg.), *Übersetztes und Unübersetztes. Das Versprechen der Translation und ihre Schattenseiten*, Bielefeld: transcript, 109–135.
- May, Evelyn (2022): *Zur Partizipation. Re-Konstruktionen von visuellen und sprachlichen Darstellungen ›partizipatorischer‹ Kunstprojekte mit Kindern und Jugendlichen*, München: kopaed.
- Meyer-Drawe, Käte (2015): »Aufmerken – eine phänomenologische Studie«, in: Sabine Reh/Kathrin Berdelmann/Jörg Dinkelaker (Hg.), *Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie*, Wiesbaden: Springer, 117–126.
- Rancière, Jacques (2008): *Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien*, 2. Aufl., Berlin: b\_books Verlag.
- Raunig, Gerald (2002): »Spacing the Lines: Konflikt statt Harmonie. Differenz statt Identität. Struktur statt Hilfe«, in: Stella Rollig/Eva Sturm (Hg.), *Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum: Art, Education, Cultural Work, Communities*, Wien: Verlag Turia + Kant, 118–127.
- Sabisch, Andrea (2018): *Bildwerdung. Reflexionen zur pathischen und performativen Dimension der Bilderfabrikation*, München: kopaed.
- (2009): *Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung. Kunstpädagogische Positionen*, Hamburg: University Press.
- Seel, Martin (1993): »Zur ästhetischen Praxis der Kunst«, *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* (1993/1), 31–43.
- (1991): *Eine Ästhetik der Natur*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Tronto, Joan (2000): »Demokratie als fürsorgliche Praxis«, *Feministische Studien* (2000/S1), 25–42.
- (1996): »Politics of Care: Fürsorge und Wohlfahrt«, *Transit. Europäische Revue* (1996/12), 142–153.
- Waldenfels, Bernhard (2015): *Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrungen*, Berlin: Suhrkamp.
- (2006): »Das Fremde im Eigenen: Der Ursprung der Gefühle«, *E-Journal Philosophie der Psychologie* Oktober 2006, <http://www.phps.at/texte/WaldenfelsB1.pdf> (Zugriff: 27.05.2024).
- (1998): »Antwort auf das Fremde. Grundzüge einer responsiven Phänomenologie«, in: Bernhard Waldenfels/Iris Därmann (Hg.), *Der Anspruch des Anderen. Perspektiven phänomenologischer Ethik*, München: Fink, 35–49.
- (2002): *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomentechnik*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.