<http://www.diva-portal.org>

Postprint

This is the accepted version of a paper published in *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. This paper has been peer-reviewed but does not include the final publisher proof-corrections or journal pagination.

Citation for the original published paper (version of record):

Kraus, A. (2013)

Was zeigen uns die Dinge? Lernen als Displacement [What Do the Things Show Us? Learning as Displacement].

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16(2 Supplement): 153-170

<http://dx.doi.org/10.1007/s11618-013-0418-9>

Access to the published version may require subscription.

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-30370>

To: Email:- STM_Journals@crest-premedia.in
 Fax :- +91 (20) 71007099
 Address :- 1st Floor, Wing B, Tower 9
 Magarpatta City SEZ
 Hadapsar, Pune 411013
 Maharashtra, India

Re: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (10.1007/s11618-013-0418-9)
 Was zeigen uns die Dinge? Lernen als Displacement

Anja Kraus

Ich habe meinen Artikel geprüft und

- ☐ ich habe **keine Korrekturen**. Der Artikel ist ohne Änderungen publikationsbereit.
- ☒ ich habe **einige wenige** Korrekturen. Folgende Seiten füge ich bei:
- ☐ ich habe viele Korrekturen. Beigefügt ist der gesamte Artikel.

156 barmachung einer Gesamtheit verschiedener Elemente: die Basis für eine Mikrophysik
157 der Macht, die man ‚zellenförmig‘ nennen könnte“. Er schreibt weiter: „Die Taxono-
158 mie ist der Disziplinraum der Lebewesen“ (ebd.), wobei die hier gemeinte Disziplinie-
159 rung ausschließlich der Kontrolle mit dem Ziel einer Stabilisierung der gesellschaftlich
160 anerkannten Macht dient. Eine Pädagogik, die von einer gesellschaftlich vorgegebenen
161 Disziplinarordnung ausgehend „lebende Tableaus“ abfasst, stellt sich in Hinblick auf ihr
162 Ziel, sich verzichtbar zu machen, indem sie größtmögliche Selbstbestimmung und -ver-
163 antwortung erreicht, eine Falle.

164 Die Sackgasse, in die eine Lehrperson mit dem von ihr verfolgten Ziel persönlichen
165 Autoritätsgewinns in pädagogischer Hinsicht geraten kann, wird hier auf nach Fou-
166 cault unumgängliche gesellschaftliche Zwänge zurückgeführt und in solchen strukturell
167 verankert.

168 In diesem Beitrag geht es um die Frage, was die „Dinge“ so anfällig für ihre für die
169 Pädagogik unter Umständen so problematische Indienstnahme macht. Von besonderem
170 Interesse ist zudem, ob ein „Zeigen der Dinge“ in didaktisch-pädagogischer Hinsicht
171 auch so modelliert werden kann, dass es möglich wird, die damit offensichtlich für die
172 Pädagogik verbundene Falle gewissermaßen zu umgehen.

Schreibe

173 3 Die „Ordnung der Dinge“ als analytische Kategorie

174 Grundlegend für die oben kritisierten pädagogischen Bezugnahmen auf eine strukturelle
175 Machtposition und auf eine prästabilisierte „Ordnung der Dinge“ ist, dass in ihnen durch-
176 weg die Tatsache handelnd unterschlagen bzw. theoretisch ausgeblendet wird, dass nicht
177 allein das materielle Substrat, sondern auch soziokulturelle Bedeutungsstrukturen den
178 Sinn und Gebrauch der „Dinge“ bestimmen. Mit eben dieser im Feld der Sozio- und
179 Ethnologie von Georg Simmel, Marcel Mauss und Émile Durkheim Ende des 19. Jahr-
180 hunderts eingeführten Perspektive auf die „Dinge“ wird in Bezug auf die Frage, „was uns
181 die Dinge (im Feld der Pädagogik) zeigen“, im Verhältnis zur oben kritisierten pädago-
182 gischen Praxis und zu den abgehandelten pädagogischen Konstrukten ein Blickwechsel
183 vollzogen (vgl. Priem 2012, S. 9): Anstatt davon auszugehen, dass diese Frage in der
184 Affirmation eines im pädagogisch-operativen Feld bestehenden Machtverhältnisses oder
185 auch durch für dieses Feld gesetzte normative theoretische Rahmen (bspw. den einer
186 naturgegebenen „Ordnung der Dinge“) bereits schon beantwortet ist, wird sie vielmehr in
187 analytisch-reflexiver Hinsicht gestellt. Das heißt, es wird gefragt, was für eine „Ordnung
188 der Dinge“ jeweils auf welche Weise greift, eingesetzt wird oder konzipiert werden kann,
189 und welche Wirkungen dies auf die sozialen Beziehungen hat oder auch haben könnte.

*einigen:
et. al.*

190 Der Perspektivenwechsel zeichnet prinzipiell auch die kritische Position Foucaults
191 aus. Allerdings meint er, einen ganz bestimmten Typus einer „Ordnung der Dinge“ im
192 Feld der Pädagogik vorzufinden, deren Wirkung auf soziale Beziehungen er in so grund-
193 sätzlicher Weise kritisiert, dass nicht zuletzt die Pädagogik als solche bei ihm als diskre-
194 ditiert erscheint.

195 Dagegen ist einzuwenden, dass es keine sozialen Beziehungen per se und auch keine
196 „Ordnung der Dinge“ an und für sich gibt, welche die sozialen Beziehungen dann etwa
197 auf eine einheitliche Weise präformiert. So ist die „Ordnung der Dinge“ und ihre Bedeu-

Die möglicherweise große Bedeutung des Erschließungscharakters der „Dinge“ insbesondere für die Didaktik wurde bislang, abgesehen von den nicht wenigen weltanschaulich begründeten Ansätzen dazu (vgl. Anm. 1), noch kaum ausgeleuchtet (vgl. dazu Kraus 2008).³ Wenn sie doch verhandelt wird, so eher unter dem Gesichtspunkt der Medialität und sozialer Relevanz einzelner in diesem Feld vorgefundener und gängiger Utensilien.

Dieses kaum erkannte Manko wird in der pädagogischen Praxis durch die Tatsache überblendet oder auch ganz ausgeblendet, dass sich die an sie angelegten erzieherischen Normen, Werte und Methoden sehr häufig und in teilweise extremer Weise widersprechen: So steht dem Erziehungsziel der Selbstentfaltung das der Förderung von innerer Disziplin und Anpassungsfähigkeit gegenüber; eine erzieherische Handlung kann auf Integrieren oder auf Selegieren ausgerichtet sein, um nur zwei sehr zentrale Antinomien der pädagogischen Praxis zu nennen. In einer pädagogischen Situation ist in der Regel das eine wie das andere zugleich der Fall bzw. verlangt. Ein weiteres Spezifikum der Pädagogik besteht darin, dass die Professionellen im Handlungsfeld unausgesetzt auf Widersprüche treffen, die von ihnen auszutragen und auszuhalten sind. Es handelt sich dabei um unausweichliche (wenn auch bisweilen „vergessene“) Antinomien der Pädagogik (vgl. Winkel 1988), aus denen sich diverse Spannungsfelder der Erziehung ergeben (vgl. Esslinger-Hinz und Fischer 2008).

Der Einfluss der „Dinge“ auf unsere Beziehungen zu uns selbst, zu anderen und zur Welt wird gegenüber den anderen großen Herausforderungen im pädagogischen Feld zumeist als eher gering angesetzt. Im Blick stehen die mit einer Leistungs- und Wissensgesellschaft verbundenen Anforderungen in ihrem Verhältnis zum individuellen Lernen unter konflikthaften sozioökonomischen und soziokulturellen Bedingungen, bei Gender- und generationalen Differenzen oder unter Bedingungen der Technisierung, Urbanisierung etc. Die oben beschriebene divergente Auffassung der „Dinge“, einmal als „Zeug“ und einmal als mit eigenem Sinn versehen, tritt in pädagogischen Kontexten schlicht als eine weitere Antinomie auf, die gegenüber den vermeintlich dringlicher zu bewältigenden Herausforderungen pragmatisch und (mit Ausnahmen, siehe Anm. 1) fast systematisch außer Acht gelassen zu werden scheint.

Nicht zuletzt wird hier der Auslegung der „Dinge“ als bloßer „Zeugzusammenhang“ durch kognitionspsychologische lerntheoretische Ansätze (vgl. Piaget 1978) Vorschub geleistet, bei denen das Lernziel der Befähigung zu formal-operationalem und logischem Denken, welches sich auf verbale bzw. symbolische Elemente und kaum mehr auf konkrete Gegenstände stützt, im Vordergrund steht.

Der Auslassung steht indes entgegen, dass sich kein menschlicher Zustand unabhängig von Materialität denken lässt, das bedeutet auch, dass es uns niemals gelingen wird, uns der „Dinge“ bspw. als bloßes „Zeug“ zu entledigen. Vielmehr begegnen wir unserer Welt und den anderen als lebendige Körper, also als Materialität. Unser lebendiger Körper oder auch Leib, also unsere Bewegungen, Gewohnheiten, Gesten etc. „antworten“ auf materielle und soziale Herausforderungen. Unser Leib wird von unserem Umgang mit den „Dingen“ beeinflusst und von ihnen geformt (vgl. Leontjew 1973, S. 292; Holzkamp 1993). Umgekehrt bildet er Wertigkeiten, Vorlieben, Verständnisse aus und wir strukturieren die Welt vermittle unserer Zu- und Abwendung zu den „Dingen“ wie auch durch unsere Einwirkungen auf sie oder unsere Abstinenz von ihnen. Das geht so weit, dass unsere Aufmerksamkeit eine soziale, ja sogar eine gewisse gesellschaftliche Rele-

einfügen:
n

einfügen:
eher

331 In Hinblick auf diese Zusammenhänge im Praxisfeld fällt ferner ins Gewicht, dass
332 neben den Antinomien und „Dingordnungen“ des pädagogischen Handelns hier auch
333 eher pädagogikferne Maßgaben und „Ordnungen der Dinge“, wie etwa die Gesetze des
334 Arbeitsmarkts, neue Gesellschaftstechnologien oder diverse mächtige Partialinteressen
335 etc. eine große Herausforderung darstellen. Denn durch solche Maßgaben und Ordnun-
336 gen werden häufig aufsehenerregende Nebenschauplätze aufgemacht, die sich subversiv,
337 fördernd oder modifizierend auf ein pädagogisches Hauptgeschehen auswirken können.
338 So wird die Pädagogik etwa in Anbetracht der demographischen Entwicklungen in den
339 Industrieländern und anderer gesellschaftlicher, etwa mit der zunehmenden Ökonomi-
340 sierung, Globalisierung und Technisierung etc. verbundener Entwicklungen immer stär-
341 ker von ihr zunächst äußerlichen Ordnungen bedrängt. In dieser Beziehung ist der Ruf
342 nach pädagogischer Professionalisierung zunehmend lauter geworden. Damit gemeint ist
343 dann in der Regel und wie selbstverständlich eine verstärkte Orientierung an Erziehungs-
344 konzepten, also an erzieherischen Normen, Zielen und Methoden, häufig verbunden mit
345 materialen Aspekten der Pädagogik (bspw. Computerausstattung und -nutzung, pädago-
346 gisch gerahmte Auslandsaufenthalte etc.). Für neuere Bildungskonzepte stellen gewisse
347 außerpädagogische Aufgabenfelder (wie bspw. der Arbeitsmarkt) allerdings auch eine so
348 wichtige, häufig sogar prädominante Orientierungsfolie dar, dass die Spezifika der Päd-
349 agogik, also ihre variablen „Dingordnungen“, ihre Antinomien und das hochgesteckte
350 Berufsideal, hier demgegenüber derzeit ins Hintertreffen zu geraten drohen (vgl. Czej-
351 kowska 2010).

352 Die Vorstellungen von einer prästabilierten „Ordnung der Dinge“ im pädagogischen
353 Feld, der „Zeugzusammenhang“ im Kontext pädagogischer Antinomien und die sich im
354 Feld der Pädagogik derzeit vollziehenden Akzentverschiebungen auf solche „Dingord-
355 nungen“, die pädagogischen Zielen fern liegen, sind wichtige Themen für eine Befor-
356 schung der „Dinge“. Darüber hinaus ist vorstellbar, dass eine solche Forschung auch
357 Mittel und Wege dafür erschließt, dass und wie die Pädagogik ihrem Auftrag, Individuen
358 zu einem eigenständigen und verantwortungsbewussten Umgang mit sich selbst, mit
359 anderen und mit den „Dingen“ zu befähigen, Folge leisten kann.

360 4 Die analytischen Potentiale der „Dinge“ im Rahmen von Heterotopien

361 Oben war bereits ein Perspektivenwechsel auf die „Dinge“ eingeführt worden, nach dem
362 deren Sinn und Gebrauch nicht nur durch ihre materiellen Eigenschaften (vorher) bestimmt,
363 sondern auch entscheidend von soziokulturellen Bedeutungsstrukturen bestimmt sind.
364 Das impliziert, dass einer „Ordnung der Dinge“ nicht nur naturhaft-gegenständliche, son-
365 dern auch gesellschaftliche Aspekte und Funktionen zugesprochen werden. Die Annahme
366 einer prästabilierten „Ordnung der Dinge“ etwa im Sinne der „lebenden Tableaus“ nach
367 Foucault wurde oben als Falle für die Pädagogik beschrieben. Der gesellschaftlichen
368 Funktionalisierung der „Dinge“ u. a. in Hinblick auf ihren Gebrauchswert wurde deren
369 Eigenwertigkeit gegenübergestellt, deren Berücksichtigung auf dem Feld der Pädagogik
370 als ein Desiderat bezeichnet wurde.

371 Vor diesem Hintergrund stellt sich hier zunächst vordringlich die Frage, ob und inwie-
372 weit die „Dinge“ auch als Antipoden zu einer geltenden Disziplinarordnung und nicht nur

Schreibe
Schreibe
Schreibe

als deren Träger fungieren können. Die Antwort auf diese Frage soll im Folgenden die Grundlage für didaktische resp. lehr-lerntheoretische Schlussfolgerungen abgeben, mit denen zudem die oben skizzierte erweiterte Sicht auf die Materialität im Feld der Pädagogik in didaktischer Hinsicht noch weiter ausgeführt wird.

Wir kommen damit zunächst auf Foucault zurück: Gegenplatzierungen oder Gegenlager zu einer Leitkultur oder geltenden Gesellschaftsordnung bezeichnet Foucault (1990) als Heterotopien. Unter Heterotopien versteht er weder, wie es vielleicht naheliegt, Konzepte noch (naturgegebene) „Dinge“, sondern vielmehr Orte, deren Bedeutung sowie die der dort befindlichen „Dinge“ und Menschen diskursiv überformt ist. Als Beispiele für Heterotopien führt er Bibliotheken und Museen an. An Heterotopien zeige sich, wie eine Gesellschaft oder Kultur strukturiert und organisiert sei (ebd., S. 43). Zudem böten Heterotopien auch Bezugssysteme, die eigenen Regeln folgten. Dies gilt in Bezug auf museale Sammlungen für ihre Ordnungen und Akzentsetzungen, in denen die äußere Zeit ausgesetzt sei, und genauso auch für das in ihnen nicht Gezeigte und für das in ihrem Rahmen Reflektierte (ebd., S. 44). Die im Museum archivierten und zugänglichen Dokumente und Artefakte könnten, so Foucault, Gegenentwürfe zu geltenden Ordnungen enthalten und sich diesen nicht zuletzt sogar widersetzen (als ein negativer Beweis dafür kann die restriktive Kulturpolitik in Diktaturen angeführt werden, mit der genau diese Effekte zu unterbinden versucht werden). In musealen Arrangements zeigt sich demnach die Prävalenz einer Mehrheitskultur für ganz bestimmte Dinge auf der einen Seite. Auf der anderen Seite entfalteten diese, sicher vor dem Zahn der Zeit, auch gesellschafts- oder kulturkritische Potentiale.

Unter dem Gesichtspunkt solcher Heterotopien, oder auch „anderer Räume“, wie Foucault (1990) schreibt, werden die „Dinge“ zu Indizien für machthaltige soziale Beziehungen und Beziehungsordnungen, das heißt, ihnen wird attestiert, Aufschluss über dominante und über abgedrängte Denk- und Wissensordnungen und Wissensbestände sowie über kulturell bestimmte Handlungsrahmen und -gefüge geben zu können. Demnach sind die „Dinge“ ein Modus der Veranschaulichung von Wissen. Ihr Zeugnischarakter beschränkt sich keinesfalls auf gängige Diskurse der Macht und auch nicht auf Prozesse der Versachlichung, der Ab- oder Zurichtung, der Entfremdung oder des Fetischismus etc. Mit der Möglichkeit, die „Dinge“ unter dem Gesichtspunkt der Heterotopie zu verstehen, tritt vielmehr in den Blick, dass ihnen auch ein gewisses „Vetorecht“ zukommt; so verbieten uns bspw. historische Quellen, „Deutungen zu wagen oder zuzulassen, die aufgrund eines Quellenbefundes schlichtweg als falsch oder als nicht zulässig durchschaut werden können. Falsche Daten, falsche Zahlenreihen, falsche Motiverklärungen, falsche Bewußtseinsanalysen: all das und vieles mehr läßt sich durch Quellenkritik aufdecken“ (Koselleck 1977, S. 46). An den „Dingen“ können sich demnach Fehler einer an bestimmten Sachverhalten vorgenommenen Analyse zeigen. Im Rekurs auf ein „Ding“ läßt sich dann Einspruch gegen eine fälschlich Geltung beanspruchende Interpretation erheben und demgegenüber die richtige aufzeigen; nicht zuletzt kann sich ein solcher Einspruch auch gegen ihre Vereinnahmung und gegen die gebieterische Engführung einer Anschauung der „Dinge“ (s. o.) richten.

Allerdings ist nicht einsichtig, warum hier die „Diskurse der Macht“ (Foucault 1998) nicht ebenso greifen sollten. Zudem setzt das „Vetorecht der Dinge“ voraus, dass sich das, was von uns selbst, das, was von anderen, und das, was von den „Dingen“ kommt, gut

erschen:
gelte

erschen:
e

JournalID:11618 ArticleID:418 Dispatch Date:19/08/2013 ProofNo: 1

1418 unterscheiden und beschreiben lässt. Dieser Fall (Ausnahmefall) korrespondiert mit der
 1419 Möglichkeit einer eindeutigen Antwort auf eine geschlossene Frage (s. o.).
 1420 Nun geht es uns hier aber vorrangig um den Erschließungscharakter der „Dinge“, also
 1421 gewissermaßen um ihre „Wahrheit“ im Sinne eines „uns-etwas-Zeigens“ (s. o.), das weder
 1422 einheitlich noch für alle Menschen gleich ist. In dieser Hinsicht ist eine noch grund-
 1423 sätzlichere Lesart des kritischen Potentials der „Dinge“ von Interesse, nach der deren
 1424 (quasi natur-) gegebene Substantialität die vorherrschenden diskursiv strukturierten
 1425 gesellschaftlichen Kräfte und Normen unterläuft: Es wird den „Dingen“ zugesprochen,
 1426 den gängigen Diskursen „Widerworte“ (Bal 2000) zu entgegnen und damit nicht zuletzt
 1427 auch „die Stoßkraft einer Interpretation zu bremsen, abzulenken und zu komplizieren“
 1428 (ebd., S. 18). Damit kommt eine Materialität der Praktiken und ihrer Objekte ins Spiel,
 1429 die nicht in Diskursen (etwa Arbeitsmarktanalysen etc.) aufgeht. Überdies trotz diese
 1430 Materialität Formen pädagogischer, sozialer, gestalterischer und ethischer Willkür und
 1431 Unverbindlichkeit und deren Zugzwängen, wie sie im Machthandeln einer Pädagogin/
 1432 eines Pädagogen, aber auch bspw. mit den durch die neuen Technologien ausgebrachten
 1433 virtuellen Welten und mit vielen anderen gesellschaftlichen Ansprüchen und Anforderun-
 1434 gen an die Pädagogik einhergehen. Den „Dingen“ wird hier attestiert, uns gewissermaßen
 1435 dazu aufzurufen, soziale und kulturelle, auch pädagogische Kontexte auf der einen Seite
 1436 auf eine unhintergehbare und ganz bestimmte Weise zu sehen und sie, auf der anderen
 1437 Seite, unter verschiedenen Gesichtspunkten zu betrachten; in dieser Beziehung ist von
 1438 einer „Dingforschung“ auch die Entwicklung neuer Forschungszugänge und -formen zu
 1439 erwarten: „Im Forschungsprozess können sie [scil. die „Dinge“] eine dynamisierende
 1440 Funktion einnehmen, denn ihre Exploration erfordert vielfältige Kontextualisierungen“
 1441 (König 2012, S. 27).
 1442 Auf diese Weise ermöglicht es eine Beforschung der „Dinge“ im Bereich der Pädago-
 1443 gik bspw., Erziehungshandeln und Erziehungskonzepte, die in eine Disziplinarordnung
 1444 einmünden, kritisch zu hinterfragen. Sie eignet sich auch dazu, die jeweiligen materialen
 1445 Kontexte einer pädagogischen Situation zu eruieren und deren Relevanz für eben diese
 1446 Situation auszuleuchten. Auch Formen der Bearbeitung von Antinomien im pädagogi-
 1447 schen Feld können am Umgang mit den „Dingen“ und an ihren Ordnungen aufgewiesen
 1448 und analysiert werden. Ferner lassen sich in oben beschriebener Weise auch bestimmte
 1449 Wirkungen außerpädagogischer Ordnungen auf pädagogische Situationen herausarbei-
 1450 ten. Nicht zuletzt kann eine Beforschung der „Dinge“ im Bereich der Pädagogik dann
 1451 als eine wichtige Ergänzung und zugleich als kritische Folie zu den in Erziehungs- und
 1452 Bildungskonzepten festgehaltenen, nicht planmäßig realisierbaren und zugleich gesell-
 1453 schaftlich funktionalisierbaren Idealvorstellungen fungieren. Der im Bereich der Pädä-
 1454 gogik recht neu aufgemachte Forschungszweig hat also offenbar ganz eigene und sehr
 1455 aussichtsreiche analytische Potentiale.
 1456 Nun soll es in diesem Beitrag indes um die didaktischen bzw. um die lehr-lerntheoreti-
 1457 schen Schlussfolgerungen gehen, die sich aus der hier erarbeiteten Antwort auf die Frage,
 1458 was uns die „Dinge“ in der Pädagogik zeigen (können), ziehen lassen. Während bis-
 1459 her die „Dingordnungen“ und ihre Implikationen für die Pädagogik im Vordergrund der
 1460 Untersuchung standen, werden im Folgenden also eher die verschiedenen Zeigeformen,
 1461 -qualitäten und Zeigepotentiale der „Dinge“ in den Blick genommen.

erschehen:
 mithilfe der
 Sprechend
 erscheinen:
 Eine
 erscheinen:
 kann
 erscheinen: j
 (Kann)

5 Die Heterotopie und das Displacement als pädagogische Mittel

Im Zusammenhang der an Bildungs- und Erziehungskonzepten orientierten und durch sie gerahmten Pädagogik hat Klaus Prange (2005) die „Zeigestructur der Erziehung“ herausgearbeitet, nach der einer Person oder Personengruppe durch eine andere Person (Lehrperson) durch verbal-diskursive und gestische Hinweise etwas Bestimmtes verständlich gemacht wird, welches sich auch wiederum die erstgenannten selbst verständlich machen. Die „Dinge“ sind hier als Mittel zum Zweck gedacht.

Bringt man auch deren Zeigepotentiale in Anschlag, dann treten zur „Zeigestructur der Erziehung“ die Wirkungen und Effekte materialer, sozialer, imaginärer, körperlicher und räumlicher Realitäten hinzu. Ein solches Zeigen tritt im Sinne eines „sinnerzeugenden Überschusses“ (Böhm 2007) auf den Plan. Das heißt, neben dem Artikulierbaren kommt hier ein multimodaler verschatteter und unaussprechlicher Sinnüberschuss ins Spiel. Ludwig Wittgenstein (2001, S. VI 33 ff.) beschreibt ein solches Zeigen, das jenseits von Sprache und explizitem Vormachen liegt, etwa wie folgt: Wenn jemand jemandem etwas zeigt oder es sich einem etwas zeigt, dann spielt neben sprachlichen, performativen und pantomimischen, also eher expliziten Modi eines Demonstrierens auch die gesamte Situation als Bedeutungszusammenhang eine Rolle, wie etwa die vorgefundenen Räumlichkeiten, die mentale Befindlichkeit der Akteure, ihr (verborgener) Habitus, die besondere Ausdruckskraft der „Dinge“, soziale und gesellschaftliche Aspekte etc. – Wittgenstein weist in diesem Zusammenhang im Übrigen darauf hin, dass sich grundlegende ethische, ästhetische, philosophische oder religiöse Phänomene, wie etwa der Sinn des Lebens, gar nicht sagen, sondern allenfalls zeigen (lassen); solche Themen sind, nebenbei bemerkt, für pädagogische Kontexte, in denen es ja letztlich um Persönlichkeitsbildung geht, hochbedeutsam.

In Bezug auf die damit angesprochenen eher verschatteten Zeigepotentiale kommen hier, neben einer Theophanie und der (genialen) Eingebung oder auch Inspiration, beide eher weltanschaulicher oder religiöser Provenienz, viele verschiedene vorsprachliche Zeigeformen ins Spiel wie etwa der Eindruck, die Anmutung, Nachahmung, der Anspruch, die Anforderung, Herausforderung, der Affront, Hinweis, Analogie, Umriss, Verhältnis, Beziehung, Verbindung, Verknüpfung, Ordnung, Repräsentation, Erscheinung, ein Gemisch, Gemenge, Gefüge, Struktur, Situation, Konstellation, Standortgebundenheit, Spur, Indiz, Grenze, Rahmung, Bereich, Metapher, Metonymie, Index, Akzent, Figur-Grund-Relation, Entwicklung, Aufführung, Allokation, Entdeckung, Berührung, Kontakt, Anstoß, die Reaktion auf einen Reiz, der Zusammenstoß, die Erschütterung, Bedrohung, Liaison, Parallele, Auszeichnung, Gewirr oder Rauschen etc. Dies alles sind Modi der (Ein-)Wirkung von anderen Menschen, Sachverhalten und Gegenständen auf eine Person und zugleich Modi ihrer Antwort darauf; denn eine Person legt Zeigewirkungen spontan für sich selbst als ganz bestimmte aus (was für den einen ein Indiz ist, ist für den anderen eine Bedrohung etc.). Das Bewusstsein tritt, wenn überhaupt, so erst nachträglich hinzu (vgl. Merleau-Ponty 1986, S. 48). Es ist unser Leib, der hier kulturellen, sozialen und gesellschaftlichen Impulsen und Überformungen ausgesetzt wird und der zugleich als individuelle Disposition fungiert. Auf der Grundlage seiner individuellen Disposition entfaltet der Leib auch eigene Zeigepraktiken wie bspw. ein Aufführen, Ausweisen, Hervorheben, Akzentuieren, Strukturieren, Ordnen, Aufrechterhalten, Respekt

erschen:
(bspw.)

Schreibe

Schreibe
erschen: hinein

Anmerkungen

- 1 Die Ausnahme bilden hier weltanschaulich begründete Pädagogiken wie die erwähnte Montessoripädagogik, zu nennen wäre zudem die Waldorfpädagogik oder solche christlicher Prägung, in denen eine Reduktion der „Dinge“ auf den „Zeugzusammenhang“ im Rekurs auf andere, teilweise diverse, aber dennoch auch hier mehr oder weniger prästabilisierte und damit pädagogisch eher fragwürdige (s. o.) „Dingordnungen“ zu vermeiden versucht wird. Solche Pädagogiken erfreuen sich aus verschiedenen Gründen im Übrigen eines hohen, und sogar stetig wachsenden Zuspruchs (siehe: www.privatschulen-vergleich.de/informationen/statistiken/privatschueler-in-deutschland.html).
- 2 Die „Dinge“ im pädagogischen Feld müssen geordnet werden, es gibt zu viele davon oder sie fehlen, sie sind teuer, sie gehen kaputt, verloren, sie rufen Streit und Missgunst hervor etc.
- 3 Zur Beschreibung von Schule werden nicht selten Theatermetaphern herangezogen; so legt etwa Hans Rauschenberger (1985) Unterrichten als Darstellung und Inszenierung aus. Das könnte bspw. die Idee einer Professionalisierung auch unterrichtlicher *Bühnenbilder* ins Spiel bringen.
- 4 Aus Einschaltquoten, Auflagenhöhen etc. lässt sich heute Kapital schlagen; man spricht diesbezüglich von einer „Ökonomie der Aufmerksamkeit“ (vgl. Franck 1998).

Literatur

- Bal, M. (2000). Crossroad theory and travelling concepts. From cultural studies to cultural analysis. In J. Baetens & J. Lambert (Hrsg.), *The Future of Cultural Studies* (S. 3–22). Leuven: Leuven University Press.
- Bergstedt, B., Herbert, A., & Kraus, A. (Hrsg.). (2012). *Tacit dimensions of pedagogy*. Münster: Waxmann.
- Bilstein, J. (2005). Herr Schreiber oder: Die Ordnung des Wachsenden. In J. Bilstein & M. Winzen (Hrsg.), *Park. Zucht und Wildwuchs in der Kunst. Multiple Räume 2* (S. 120–129). Nürnberg: Verlag für moderne Kunst.
- Bockrath, F. (2006). „Je suis autre“ Rousseaus andere Geschichte der Subjektivität? In A. Stache (Hrsg.), *Das Harte und das Weiche. Körper – Erfahrung – Konstruktion*. (S. 63–76). Bielefeld: Transkript.
- Böhm, G. (2007). *Wie Bilder Sinn erzeugen – Die Macht des Zeigens*. Berlin: Berlin University Press.
- Böhm, W. (2010). *Maria Montessori. Einführung mit zentralen Texten*. Paderborn: Schöningh.
- Brohl, C. (2003). *Displacement als kunstpädagogische Strategie: Vorschlag einer heterotopie- und kontextbezogenen Diskurspraxis des Lehrens und Lernens*. Norderstedt: Verlag BoD GmbH.
- Brohl, C. (2008). Displacement als ortsbezogene künstlerische Forschungspraxis. In A. Brenne (Hrsg.), *„Zarte Empirie“. Theorie und Praxis einer künstlerisch-ästhetischen Forschung* (S. 34–50). Kassel: Kassel University Press.
- Czejakowska, A. (2010). „Wenn ich groß bin werde ich Humankapital!“ Die Crux von Kompetenz, Performanz & Agency. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86/4, 451–465.
- Dewey, J. (1930). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Breslau: Hirt.
- Egger, R., & Hackl, B. (Hrsg.). (2010). *Similiche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprä-dikativer Situierung und reflexivem Anspruch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

(2010)
 zwischen:
 (2010)

- 681 Esslinger-Hinz, I., & Fischer, H.-J. (Hrsg.). (2008). *Spannungsfelder der Erziehung und Bildung. Ein Studienbuch zu grundlegenden Themenfeldern der Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- 682
- 683 Foucault, M. (1990). Andere Räume. In K. Barck, P. Gente, H. Paris, & S. Richter (Hrsg.), *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik, Essays* (S.34–46). Stuttgart: Reclam.
- 684
- 685 Foucault, M. (1998). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- 686
- 687 Franck, G. (1998). *Ökonomie der Aufmerksamkeit: Ein Entwurf*. München: Hanser.
- 688
- 689 Gmür, F. (2000). *Ästhetik bei Wittgenstein: Über-Sagen und Zeigen*. Freiburg: Alber.
- 690
- 691 Group X: Bill Schardt and Keith Parker. (o.J.). Investigating wittgenstein: Pointing to the brown and blue: The view from newcastle. *The brown book*. (Analysis of Sections 1–6). http://www.newphilsoe.org.uk/Wittgenstein/investigating_wittgensteinGROUPX.htm. Zugegriffen: 24. Okt. 2012.
- 692
- 693
- 694
- 695 Heidegger, M. (1960). *Der Ursprung des Kunstwerkes*. (Einführung von Hans-Georg Gadamer). Stuttgart: Reclam.
- 696
- 697 Heidegger, M. (1993). *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.
- 698
- 699 Holzkamp, K. (1993). *Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- 700
- 701 König, G. M. (2012). Das Veto der Dinge. Zur Analyse materieller Kultur. In K. Riem, G. M. König, & R. Casale (Hrsg.), *Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte* (Zeitschrift für Pädagogik, 58, Beiheft, S.14–27). Weinheim, Basel: Beltz.
- 702
- 703 Koselleck, R. (1977). Standortbindung und Zeitlichkeit. Ein Beitrag zur historiographischen Erschließung der geschichtlichen Welt. In R. Koselleck, W. J. Mommsen, & J. Rüsen (Hrsg.), *Objektivität und Parteilichkeit (=Theorie der Geschichte. Beiträge zur Historik)* (Bd. 1, S.17–46). München: DTV.
- 704
- 705 Kraus, A. (2008). (Doing) Art as an Interdisciplinary Didactical Principle. *International Journal for Education through Art*, (4.3), 275–284.
- 706
- 707 Leontjew, A. N. (1973). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.
- 708
- 709 Lueger, M. (2000). Artefaktanalyse. In M. Lueger (Hrsg.), *Grundlagen qualitativer Feldforschung Methodologie – Organisation – Materialanalyse* (S.109–163). Wien: WUV Universitätsverlag.
- 710
- 711 Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- 712
- 713 Merleau-Ponty, M. (1986). *Das Sichtbare und das Unsichtbare* (dt. R. Guilian/B. Waldenfels). München: Wilhelm Fink.
- 714
- 715 Mersch, D. (2005). *Imagination, Figuralität und Kreativität. Zur Frage der Bedingungen kultureller Produktivität. Sic et Non. zeitschrift für philosophie und kultur: im netz*. <http://www.sicetnon.org/content/perform/Mersch-Imagination.pdf>. Zugegriffen: 10. Apr. 2007.
- 716
- 717 Meyer-Drawe, K. (1990). *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: Kirchheim.
- 718
- 719 Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- 720
- 721 Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 722
- 723 Parmentier, M. (1989). Dinghermeneutik. In C. Rittelmeyer & M. Parmentier (Hrsg.), *Einführung in die pädagogische Hermeneutik* (S.104–125). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- 724
- 725 Piaget, J. (1978). *Das Weltbild des Kindes. Dialog und Praxis*. München: Klett-Cotta.
- 726
- 727 Prange, K. (2005). *Die Zeitstruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- 728
- 729 Riem, K. (Hrsg.). (2012). *Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 58. Weinheim, Basel: Beltz.
- 730

Schrich

Schrich

Schrich

ersch.:
Beltz

König, G.M., Casale, R.

Riem, K., König, G.M., Casale, R. (Hrsg.). (2012). *Die Materialität*

JournalID:11618 ArticleID:418 Dispatch Date:19/08/2013 ProofNo: 1

der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 58) Weinheim, Basel: Beltz

- 731 Rauschenberger, H. (1985). Unterricht als Darstellung und Inszenierung. In D. Lenzen unter Mit-
732 arbeit von A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 7* (Hg. von
733 K. P. Hemmer/H. Wundke) *Erziehung im Primarschulalter* (S. 51–74). Stuttgart: Klett-Cotta.
734 Riem, K., König, G. M., & Casale, R. (2012). Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale
735 Aspekte pädagogischer Objekte. In dies. (Hrsg.), *Die Materialität der Erziehung: Kulturelle
736 und soziale Aspekte pädagogischer Objekte*. (Zeitschrift für Pädagogik, 58. Beiheft, S. 7–13).
737 Weinheim: Beltz.
738 Rousseau, J.-J. (1993). *Emil oder über die Erziehung*. Paderborn, München, Wien, Zürich: UTB
739 Schöningh.
740 Rutschky, K. (1993). *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erzie-
741 hung* (6. Aufl.). Frankfurt a. M.: Ullstein.
742 Serres, M. (1998). *Die fünf Sinne: Eine Philosophie der Gemenge und Gemische*. Frankfurt a. M.:
743 Suhrkamp.
744 Stojanov, K. (2010). Bildungsprozesse als soziale Geschehnisse. Anerkennung als Schlüsselkate-
745 gorie kritischer Bildungstheorie. *Vierteljahresschrift für Pädagogik*, 1, 558–570.
746 Waldenfels, B. (1998). *Grenzen der Normalisierung – Studien zur Phänomenologie des Fremden*.
747 –2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
748 Waldenfels, B. (1999). *Vielstimmigkeit der Rede. Studien zur Phänomenologie des Fremden 4*.
749 Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
750 Winkel, R. (1988). *Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik. Studien zu den Wider-
751 sprächen und Spannungen in Erziehung und Schule*. Düsseldorf: Schwann-Bagel.
752 Winkel, R. (2002). Sinn und Unsinn von Schulprogrammen. Oder: Eine Diagnose und drei Lösungs-
753 vorschläge. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 30/1, 52–53.
754 Wittgenstein, L. (2001). *Philosophische Untersuchungen. Kritisch-genetische Edition* (Hg. von
755 Joachim Schulte et al.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
756

86 (2010) 4

emisen

86 (2010) 4

Schick

UNCORRECTED

Frage zum Manuskript

FA1. „Bal 2006“ wurde entsprechend den Angaben im Literaturverzeichnis zu „Bal 2000“ geändert. Bitte bestätigen.

Ja, richtig

FA2. Die folgenden Autoren sind im Text nicht zitiert: „Gmür 2000“, „Group X o. J.“, „Lueger 2000“, „Mersch 2005“, „Riem et al. 2012“, „Waldenfels 1998“. Bitte fügen Sie die Zitate ein oder streichen Sie die Einträge aus der Literaturliste.

Streichen

FA3. Bitte stellen Sie uns die vollständigen Angaben zur Literaturangaben „Priem 2012“ zur Verfügung.

Siehe Karteikarte in der Literaturliste