



Wiebke Lohfeld | Susanne Schittler (Hrsg.)

Grenzverhältnisse

Perspektiven auf Bildung
in Schule und Theater

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Lohfeld, Schittler, Grenzverhältnisse, ISBN 978-3-7799-4178-1

© 2014 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4178-1>

Wiebke Lohfeld & Susanne Schittler

Zur Einleitung

Der Himmel ist nicht nur über unseren Köpfen.
Er streckt sich bis runter auf die Erde.
Immer, wenn wir den Fuß vom Boden heben,
laufen wir im Himmel.
Laufe mit diesem Wissen durch die Stadt.
Überlege, wie lange du heute im Himmel
gelaufen bist¹.

„Himmelsstück X“, ein Performancescore von Yoko Ono, kann gewissermaßen Auftrag zu einer ästhetischen Bildung sein, die solche Zustände zu initiieren und zu erlauben hat. Mit jedem Schritt in diesem Bildungsprozess begibt sich der Mensch in das Wagnis des Umfallens, des Ausgleitens und zugleich eröffnet sich ihm die Möglichkeit des Abstoßens, Hüpfens, des Fortschritts. Vielleicht aber verweilt er auch zwischen Himmel und Erde.

Wie kommt es zu dieser Bewegung auf der Grenze? Sind pädagogische Institutionen wie die Schule, Hochschule oder kulturelle Institutionen wie das Theater eine Art Geschirr, um Menschen sicher in den Himmel zu katalpultieren? Welche Wege müssen gegangen, welche Bewegungen vorgenommen werden, um Bildungsprozesse einzuleiten? Und welcher Art sind die Verhältnisse, die sich dadurch herstellen?

Mit diesen Überlegungen wollen wir in diesen Band, der als Festschrift für Kristin Westphal entstanden ist, einleiten. Damit sind jene Fragen angeschnitten, die auch in ihrer Arbeit immer wieder ins Spiel kommen. Einer Hauptfrage allerdings scheint ihr Werk im Wesentlichen verbunden zu sein, welche sich in den hier versammelten Beiträgen ebenfalls finden lässt: Wie kann das Unternehmen Bildung gelingen? Mit der Anknüpfung an die Performance-Aufforderung „Himmelsstück X“ ist ein Bild von Bildung verbunden, welches sich insbesondere im phänomenologisch orientierten Bildungsdiskurs findet. So ist Bildung eben nicht zu verstehen als der geradlinig nach oben gerichtete Sprung, der mithilfe eines genau ausgerichteten Sprungbretts in zuvor abgemessene Höhen durchgeführt wird.

1 Yoko Ono: Acorn.

Abb.: „Living“ (2011), Ausstellung im Museum of Modern Art Louisiana, Humblebaek (DK)



Bildung ist jenes oben beschriebene Wagnis, das entsteht, wenn der Bereich zwischen Erde und Himmel vom Menschen selbst erfahren wird, mit allen Konsequenzen und in unterschiedlichen Räumen, Zeiten, Tempi und Befindungen. Wenn wir also in diesem Bild bleiben, so wird es schwierig, darin eine Grenze zu finden: Ist sie – zeitlich gesehen – der Moment, in dem sich das Bein hebt? Ist sie – räumlich gesehen – die Erdoberfläche von der sich der Fuß abhebt? Ist sie – metrisch gesehen – der zeitliche Abstand zwischen Heben und Senken des Beines? Und als weitere Möglichkeit: Ist die Grenze die subjektive Wahrnehmung eines Vorher/Nachher? Ungeachtet der verschiedenen Daseins-Modi der Grenze, die hier angesprochen sind, wird doch deutlich, dass es schwer ist, Bereiche zu eruieren, die dem einen oder dem anderen auf beiden Seiten einer Grenze Zugehörigen in diesem Bild zugesprochen werden können. Insofern sprechen wir davon, dass sich in der in diesem Beispiel ‚Himmelsstück X‘ angelegten Bewegung Verhält-

nisse konstituieren, die per se schon Grenzen überwunden haben, da sich diese nicht in der Weise darstellen lassen wie bspw. eine territoriale Grenze auf einer Landkarte.

Wir verpflichten mit diesem Bild die Unverfügbarkeit der Bildungsprozesse.

Im Sinne Kristin Westphal kann man dieses Bild weiter ausmalen: das Bein, das sich vom Boden hebt, hat plötzlich Spiel, wird Spielbein. Dieses ‚Spiel-Haben‘ thematisiert Kristin Westphal in vielen ihrer Arbeiten, insbesondere in Bezug auf jene Spielformen, die dem Theater eigen sind. Dabei analysiert sie die Zugänge von Kindern zum Theater- und Performancespiel dahingehend, wie das Spiel dazu verführt, Ordnungen zu irritieren, das Gewohnte infrage zu stellen, dem Fremden zu begegnen und für das Neue zu öffnen. Die zentrale Forderung, die sich aus den Arbeiten von Kristin Westphal ableiten lässt, ist es, Kindern in Künsten und Medien Erfahrungen mit Fremdheiten und Irritationen zu ermöglichen, um sich ein Bild von sich selbst zu machen. Ein Bild, das sie als möglichen Entwurf und damit zunächst noch nicht Greifbares beschreibt, als ein im Spiel Seiendes, das einem Werden in Gegenwärtigkeit und Fremdheit verpflichtet ist (Westphal 2014, S. 15; Westphal 2009). Damit ist nicht unbedingt der ‚große‘ Sprung gemeint, sondern durchaus das behutsame und bedeutsame Heben und Senken des Beines, das ungerichtete, verspielte Drehen des Fußes in der Luft, das Empfinden des Standbeines, welches im Zuge der Bewegung eine neuartige Bedeutung erfährt. Kristin Westphal beschreibt Prozesse solchen Vortastens, das mitunter auch ein mutiger Sprung sein kann oder ein langsames Schreiten, als Bildungsprozesse, die sich nicht aus sich selbst heraus vollziehen, sondern in phänomenologischer Perspektive: an dem Anderen. So zeigen sich Bildungsprozesse bspw. als bewegliche sinnhafte Bilder des Selbst im Spiel der „Aufmerksamkeit zwischen Zentrierung und Dezentrierung“ (Westphal 2008, S. 99), welche sich u. a. als leibliche Erfahrungen reflexiv im Tun herstellt (ebd.).

Vor dem hier skizzierten Hintergrund versammelt der vorliegende Band verschiedene Perspektiven auf Bildung in Grenzverhältnissen – seien es nun schulische oder hochschulische Kontexte oder solche der Künste. Damit werden zum einen anthropologische Perspektiven mit jenen der ästhetischen Bildung ins Verhältnis gesetzt (z. B. Lohfeld, Wulf, Seitz), sowie andererseits bildungstheoretische Horizonte im Verhältnis der Grenze ausgelotet (z. B. Schittler, de Boer/Merklinger, Zirfas, Schatt).

Diese mehrperspektivische Aufsicht auf Bildungsprozesse spiegelt sich in einer in den letzten Jahren entstehenden theoretischen und empirischen Diskursüberschneidung. So hat sich an der Stelle *zwischen* sozial-/bildungs-/raum- und kunstwissenschaftlicher Forschung und Theorie ein neu strukturiertes Diskursfeld etabliert, das mehrperspektivische, kooperative, die Per-

formativität von Bildungsprozessen reflektierende und am Bild orientierte/von Bildern ausgehende methodische Herangehensweisen verfolgt.

Die darin sich zeigende grenzüberschreitende Suche nach Erkenntnisprozessen, die der Unverfügbarkeit und medialen Verfasstheit eines Gegenstands Rechnung tragen, hat ihre Wurzeln in einem „Ästhetischen Denken“ (Welsch), das Bewegungen der Überschreitung eine grundlegende Rolle für Bildungsprozesse unterstellt: „Normalität und Abweichung haben ihre Positionen vertauscht. Geboten ist die Überschreitung der traditionellen Rasterung, zumindest ihre Abschwächung und Umschichtung, eigentlich ihre Überwindung in Übergängen.“ (Welsch 1993, S. 196). Dass diese Überwindung von – wie Welsch es betont – „Rasterungen“ sich immer aber bewusst sein muss, dass es hierbei nicht um das Überwinden von „Entfremdung“ geht, wie es der moderne Bildungsbegriff suggeriert, sondern im Gegenteil in den Versuch mündet, Differenz als Konstituens von Bildungsprozessen anzuerkennen, öffnet den Blick auf „den Weg zum Anderen“, der dann nicht mehr zum „Mittel der Selbstfindung verkümmert.“ (Meyer-Drawe 2011, S. 76)

Im Anschluss daran wird Bildung von den Autor_innen dieses Bandes als ein prozesshaftes Unterfangen in *Grenzverhältnissen* thematisiert.

Dabei geraten am Beispiel ästhetischer Erfahrungen und in der Thematisierung ästhetischer Bildungsverständnisse Modi in den Blick, die das Geschehen auf der Grenze markieren: Die Autor_innen sprechen von Überschreitungen, von Rausch, Ekstase, Verstecken, Spiel, Such- und Findungsprozessen, wozu das Beobachten, die Mimesis, aber auch die Verschleierung, ein Verirren, eine Entgrenzung oder der Umgang mit Leerstellen gehört. Es sind schwer bestimmbare Verhältnisse, die in diesen Zuständen aufscheinen, und die durch diese begrifflichen Umspielungen von den Autor_innen exploriert werden. Sie zeichnen sich aus durch die grundlegende Ambivalenz aller Pädagogik, in Anbetracht einer Unverfügbarkeit gelingender Bildungsprozesse dennoch zum Handeln aufgefordert zu sein. In der (pädagogischen) Auseinandersetzung mit den Künsten stellen sich z. B. „paradoxe Aufenthaltsräume“ (Pazzini) her, in denen eben „nicht messerscharf zwischen dem Vorstellbaren, dem Berührbaren, den Inhalten, den Formen, dem Richtigen und Falschen, dem Moralischen und Unmoralischen unterschieden werden kann.“ (ders. 2012, S. 26) In der Ästhetischen Bildung werden daher Räume des ‚Zwischen‘ betont, die im Sinne Westphals als Bewegung des Be- und Entzugs auch als *Grundlage einer allgemeinen Bildungstheorie* verstanden werden. Das Bild der Grenze zeichnet dabei einen Ort, der Offenheit oder Ausschluss herstellt und damit auf Notwendigkeiten der Überwindung oder des Aushaltens von Ungewissheit aufmerksam macht. Von daher ist ein Grenzort unseres Erachtens prädestiniert für das Entstehen neuer Verhältnisse. Diese entstehen zu lassen, scheint in Anbetracht der hier zusammen gefassten Perspektiven jene große Herausforderung darzu-

stellen, die sich im Anschluss an Kristin Westphals Arbeiten durchaus als zentrale Dimension von Bildung erweisen. Das *Überschreiten pädagogischer Ordnungen*, die Auseinandersetzung mit *Korporalität und Medialität* sowie die Entwicklung neuer *Blickweisen auf Bildung* in Schule und Hochschule sind dabei systematische Anker.

Kristin Westphal hat diese bildungstheoretischen Fundierungen in ihren Schriften grundgelegt, indem sie aus anthropologischer und phänomenologischer Perspektive nach den spezifischen Wahrnehmungsmodi fragt, die bspw. durch die Künste als „Fremdheitsgenerator“ ausgelöst werden. Dabei thematisiert sie die Grenzen von Körper und Maschine, von Kunst und Alltagskultur und untersucht dabei die Verwobenheit von Ich und Welt, von Modi der Artikulation und Rezeption im künstlerischen Kontext im Hinblick auf deren Bedeutung für allgemeine Bildungsprozesse.

In Anknüpfung an diese Auseinandersetzung werden Fäden ihrer Suchbewegungen von den Autor_innen aufgenommen und fortgesetzt. Es bilden sich dabei die Kristallisationspunkte *Grenzgänge*, *Grenzüberschreitungen*, *Grenzzräume* und *Entgrenzungen*. Wir schreiten im Lesen damit in einem spezifischen Modus voran, nämlich dem der Bewegung auf der Grenze und über diese hinaus, was auf Räume an der Grenze aufmerksam macht und neue Formen von Entgrenzungen hervorruft. *Hanne Seitz* eröffnet unser Themenfeld mit einem poetischen Essay, einer ‚*anthropologischen Skizze zur Bedeutung von Sprache, Technik und Kunst*‘ auf den *Urgrund der Bildung*. Das Bild des Labyrinths dient ihr dabei als Wegeplan, in dem sich die Entwicklung der Menschheit gestaltet – ausgehend von der Tatsache einer unhintergehbaren Differenz des Menschen zu sich und zur umgebenden Natur und dem immer wiederkehrenden Versuch, diese zu überwinden. Dabei beschreibt sie diesen Weg als einen durch Kehren, Umgänge und Stillstände geprägten, in dessen Verlauf sich die Verwendung von Zeichen entwickelt, damit einhergehend mimetisches Verhalten, Ausdrucksfähigkeit, diskursive Praxen und Formfindungen – wie die des Labyrinths, als Metapher für Wiederholung, Stillstand und Fortschritt.

Jörg Zirfas umspielt in seinem Beitrag ‚*Ästhetisches Borderlining: Die Grenze, die Bildung und die minima aesthetica*‘ den Begriff der Grenze, um zu einem bildungsrelevanten Impetus eines ästhetischen Borderlining zu gelangen, welches er in Rekurs auf die Idee, dass ästhetische Erfahrung als eine Metawahrnehmung begriffen werden kann, begründet. Das ästhetische Borderlining wird von Zirfas mit unterschiedlichen Bezügen als Schwellenzustand und als liminale Situation erfasst, mit welcher sowohl physische als auch emotionale Zustände des Subjekts beschrieben werden: Entgrenzung, Entdifferenzierung, Ambiguität, Unbestimmtheit, aber auch rauschhafte Zustände und Ekstase. Es seien weniger die extremen Grenzgänge der Künstler, die für Bildung von Interesse sind, als vielmehr die kleinen Grenzgänge – die

minima aesthetica – die durchaus bildungsrelevante Entwicklungsprozesse evozieren: Ästhetische Grenzgänger „kehren mit neuen Einsichten und als andere zurück“ (Zirfas, in diesem Band, S. 45).

In 10 Anmerkungen zur ‚Grenze der Kunst und Kunst als Grenze‘ geht Hans-Thies Lehmann von einer Entwicklung der Kunst aus, die sich durch eine stete Erneuerung forschender Arbeit auszeichnet. In einer historischen Perspektive wird in dem Beitrag der Spielraum der Kunst als selbstreflexives Tun entwickelt, welches sich selbst und seine Ausdrucksweisen zum Gegenstand nimmt; ein Vorgang, in dem das Ästhetische selbst Grenzgänger ist. So wird im (postdramatischen) Theater und den performativen Künsten die Grenze zwischen dem Spielraum der Kunst und der Lebenswirklichkeit ausgelotet, überschritten, gar aufgeweicht. Es gehe um die Kunst der Grenze, an der im Theater eine Vermessung ihrer eigenen Aktivität vorgenommen werden kann.

Den Bewegungen auf der Grenze und an den Grenzen entlang folgt deren Überschreitung. Im Hinblick auf Bildung gerät nun detaillierter die Bewegung zwischen institutionellen Grenzen und individuellen Bildungsprozessen in den Blick, zwischen Leben und Kunst, Spiel und Ernst. Wiebke Lohfeld nimmt in ihrem Beitrag ‚Biografie, Bildung und Spiel – Grenz(über)schreitungen in Playing Arts‘ das Spiel als eine Möglichkeit der Herstellung von Grenzüberschreitungen in Bildungsprozessen im Rahmen der Hochschullehre in den Fokus. Anknüpfungspunkt ist ein biografiethoretisch fundiertes Bildungsverständnis, das zeigt, wie die Brüchigkeit der Lebenswelt in Prozessen biografischer Sinnbildung einerseits aufgehoben und andererseits individuell konstituiert wird. Ästhetische Erfahrungen würden diesen Erfahrungsgehalten nahe kommen und eigneten sich entsprechend dafür, Kristallisationspunkte der biografischen Bildung zu sein. Anhand eines Playing Arts-Projektes werden die spielerischen und ästhetischen Grenz(über)schreitungen, die im Rahmen universitärer Lehre bildungsrelevant sind, diskutiert.

Mit Alfred Lichtwark stellt Johannes Bilstein uns einen Grenzgänger seiner Zeit vor. In ‚Alfred Lichtwarks Männer-Bilder oder: Wie der Deutsche der Zukunft die Grenzen seines Geschmacks überwindet‘ führt er dezidiert drei Männerbilder aus – der Lehrer, der Professor und der Offizier – die andeuten, dass seine Sicht auf den Menschen (vornehmlich aber den deutschen Mann) bei all ihrer Widersprüchlichkeit durchaus Züge des Modernen trägt. Anhand des ausführlichen Bildes von Lichtwarks Perspektive wird deren Vielschichtigkeit vor allem dahingehend deutbar, dass Lichtwark die äußeren Grenzen seiner Zeit in sich zu vereinen wusste und dergestalt selbst als ein Bildnis für überwundene Grenzen – z.B. der Bildungs- und Sozialschicht – avanciert.

Rainer Buland fragt in ‚Pädagogische Teleologie an der Grenze zur Effizienzsteigerung durch kreativ-schöpferisches Spiel‘ nach den Möglichkeiten und Zweckmäßigkeiten, das Spiel im Kontext einer notwendigen und umfassenden bildungspolitischen Umorientierung gewissermaßen als Übergangsmedium zu verorten. Eine dezidierte Kritik an einem Verständnis von Lernen, das Welterfahrung in didaktisierte Portionen einpassen möchte, setzt an einem historischen Beispiel aus der Spielpädagogik an und stellt von da aus die Frage nach deren Zukunftsfähigkeit. Ein anderer Spielbegriff, der sich einer Vereinnahmung für „portioniertes Lernen“ entzieht mündet in die Forderung nach einer Pädagogik der „Lernsprünge“. Buland entwirft dazu das Bild einer pädagogischen Haltung, die das Lehren an die Idee der Mentorenschaft koppelt.

Damit ist die Diskussion eröffnet, in der entstehende Grenzräume auf ihre bildungstheoretische Relevanz hin untersucht werden. Wie sind sie beschaffen und was erlauben sie? Gerold Scholz setzt das ‚Versteckenspielen‘ von Kindern und die Tatsache der digitalen Überwachung privater (und öffentlicher) Such-Bewegungen im Internet in einen fruchtbaren Zusammenhang. Er fragt in diesem thematischen Wechselspiel danach, ob es heute und in absehbarer Zukunft möglich ist, sich zu verstecken: Kindern und Erwachsenen. Der Frage, was es für die Enkulturation von Kindern bedeutet, in einer Welt aufzuwachsen, in der sich Erwachsene fragen, ob sie sich verstecken können, geht Scholz mit einer Referenz auf Kristin Westphals Auseinandersetzung mit Medialität und Korporalität in einer Fokussierung auf den leiblichen Aspekt des Versteckens nach: Was bedeutet es, digital an- bzw. abwesend zu sein? Wie kann sich im Netz „versteckt“ werden und – wenn das nicht der Fall ist – was bedeutet das Versteckspiel von Kindern dann für ihre eigene Zukunft?

Susanne Schittler beschreibt einen anderen Grenzraum. Sie fragt danach, wie sich im gegenwärtigen Ausbildungssystem für das Lehramt an den Universitäten eine Erfahrungskultur entwickeln kann, die es Studierenden erlaubt, sich jenseits von Effizienzstreben und Kontrollmechanismen auf Kinder einzulassen und Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten zu entwickeln. Dabei dient ihr das theoretische Konzept der ‚Leerstelle‘ als Kompassnadel für Verbindungen von Performativem Spiel und Lehrer_innenbildung. Anknüpfend an ein phänomenologisches Bildungsverständnis und den Begriff des Liminalen bei Victor Turner wird dabei ein Bildungsraum skizziert, der gerade in den Momenten von Unbestimmtheit eine Umbildung der Verhältnisse aller am Bildungsprozess Beteiligten in Aussicht stellen kann. Performative Spielpraxen scheinen hierfür eine spezifische Ereignisstruktur zu generieren.

Ein weiteres Beispiel aus der universitären Lehrer_innenbildung umkreist den Grenzraum Schule und Universität: Heike de Boer und Daniela

Merklinger reflektieren unter dem Titel ‚*Grenzen erfahren – Grenzen erweitern: Beobachten lernen in der Lehrerbildung*‘ über die Bildungswirksamkeit von von Studierenden verfassten schriftlich formulierten Schüler_innenbeobachtungen. Dabei verstehen sie das schriftliche Formulieren als Grenzerfahrung, in der das Schreiben als Entwurfshandlung gleichermaßen einen Differenzierungs- und Erkenntnisprozess darstellt, in dem es zu Umformungen von Werturteilen kommt. Das Erleben der Subjektivität der eigenen Wahrnehmung sowie der Begrenztheit der eigenen Vorstellungen und Erwartungen trägt dabei in den Augen der Autorinnen zur Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten bei. Auch in dem Beitrag von *Birgit Althans* ‚*Bedrohte Reservate: Das deutsche Stadttheater und die Grundschule für kurze Beine*‘ wird ein Anstoß in Richtung der Lehramtsausbildung gegeben. Sie thematisiert die sich in Institutionen wie dem Stadttheater und den Schulen auffindbare Selbstökonomisierung der Arbeitskraftunternehmer ‚Schauspieler_innen‘ und ‚Lehrer_innen‘. Die gezogene Parallele zwischen diesen Institutionen kann aufzeigen, dass die tradierten Vorstellungen und Werterhaltungen in Zeiten der Effizienzanforderungen an diese öffentlich geförderten gesellschaftlichen Institutionen ihre Räume infrage stellt, sie also nahezu aufgefordert sind, ihre Räume zu verlassen und mit Berufsbildern zu brechen, welche allerdings, so die Autorin, im Zuge der Ausbildungsarrangements und biografischen Einstiegsalter erst erneuerbar werden und damit den Anforderungen veränderter institutioneller und gesellschaftlicher Wirklichkeit begegnen können.

Im letzten Teil des Bandes sind Beiträge versammelt, die sich metaphorisch und konkret als Entgrenzungsvorgänge verstehen lassen:

Christoph Wulf führt mit dem Fokus auf die ‚*Bilder des Anderen*‘ in den Begriff des ‚*Immateriellen Kulturellen Erbes*‘ ein. Die auf Unescoebene bereits seit über 10 Jahren verfolgte Implementierung eines „Immateriellen Weltkulturerbes“ als Kontrapunkt zu den materiellen Stätten kulturellen Gedächtnisses unterstreicht die Bedeutsamkeit körperlicher als kultureller Erfahrungen. Diese stellen sich über Rituale, performative Akte, mimetische Handlungen her und verweisen auf die performative Dimension von Bildung. Es handelt sich mit Wulf damit um eine interkulturelle Bildungspraxis, die eine an die Korporalität und Performativität gebundene Differenz und Alterität von kulturellen Erscheinungsformen zur Voraussetzung eines verantwortungsvollen Umgangs mit Vielfalt und Heterogenität macht.

Der Beitrag von *Peter W. Schatt* ‚*Musik – entgrenzt? Die Rolle der Musik in (unterrichtlichen) Bildungsprozessen*‘ stellt die Möglichkeit von Entgrenzungserfahrungen durch und von Musik als zentrales Moment von Bildung heraus. Bildung wird dabei vor allem durch Auseinander- und Ineinsetzung des Menschen mit Werten und Normen, die durch Andere getragen und vermittelt werden als soziale Kategorie bestimmt. Im konkret sich voll-

ziehenden sozialen Drama des Musikerlebens, z.B. im Musikunterricht, inszeniert sich die Bildung des Menschen als Korrelat innerer Bilder und äußerer Festlegungen. Die Erfahrung einer Entgrenzung – entweder in Kongruenz oder Differenz – der vom Subjekt verinnerlichten sozial erfahrenen Bedeutungen von Musik vom konkret erlebten Ereignis trägt in dieser Sicht das Potenzial für Bildung.

Helga Peskoller begegnet der Grenze in ihrem Beitrag mit einem Wahrnehmungsexperiment unter der Prämisse, dass Grenze ein Muster von Erfahrung ist. Nicht in der Dichotomie der Dinge, ihrer Abgegrenztheit und Klarheit, sondern in Entgrenzungen, einem Zwischenzustand der Uneindeutigkeit, des Verwischten läge entsprechend die Schärfung der Sinne, ein konzentriertes Wahrnehmen und damit auch Erkennen. Sie zieht für ihren bildhaft vorgestellten Ansatz eine Fotoserie über Berge heran, die mal deutlich konturiert ihr Wesen entfalten, mal verhüllt von Nebel und Wolken unscharf werden und dadurch das Untergründige des Mediums erst in den Fokus rücken. Dabei werden bestehende Bilder des Denkens konfrontiert und herausgefordert, sich zu verändern und in einem Zwischenstadium des Wahrnehmens, Erfahrens und Begreifens (es wird ebenfalls auf das Taktile verwiesen) die Unsicherheit und Unruhe der eigenen Grenzen für eine neue Sichtweise des Realen zugrunde zu legen.

Der Grenzort, so scheint es, ist ein unruhiger Ort. Er fordert gerade durch die Grenzziehung zu Überschreitungen auf, so dass die sich dabei bildenden Verhältnisse dauerhaft unbestimmt und „unverhältnismäßig“ sind. Notwendig bleiben also die beschriebenen Wechsellänge, die es ermöglichen, von unterschiedlichen Perspektiven aus auf die entstehenden Räume zu sehen, um den eigenen (Handlungs-)Spielraum zu erweitern, worin Bildung sich ereignen kann. Die hier versammelten Beiträge greifen die Verhältnisse entlang von Grenzen auf. Sie rücken damit mehrperspektivisch ins Zentrum, was auch in den Arbeiten von Kristin Westphal thematisch immer wieder bewegt wird: die Frage nach den Bedingungen von Bildung in unterschiedlichen Räumen, aber insbesondere in Räumen Kultureller Bildung (Westphal et al. 2014).

Literatur

- Meyer-Drawe, Käte/Witte, Egbert (2011): Bilden. Lexikonartikel. In: Konersmann, Ralf (Hrsg.)(2011): Wörterbuch der philosophischen Metaphern. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 3. Aufl. S. 64 ff.
- Ono, Yoko (2014): Acorn. Berlin: Haffmans & Tolkemitt
- Welsch, Wolfgang (1990/1993): Identität im Übergang. Philosophische Überlegungen zur aktuellen Affinität von Kunst, Psychiatrie und Gesellschaft. In: ders.: Ästhetisches

- Denken. Stuttgart: Reclam. S. 168–200) Erstausg. (1990): Von Chaos und Ordnung der Seele – ein interdisziplinärer Dialog über Psychiatrie und moderne Kunst. Hrsg. von Otto Benkert und Peter Gorsen. Berlin/Heidelberg/New York: Springer. S. 91–105.
- Westphal, Kristin (2008): Theater als Aufmerksamkeitskunst in der Schule. Auszüge von Beobachtungen eines Theaterprojekts. In: Pinkert, Ute (Hrsg.)(2008): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Berlin u. a.: Schibri, S. 95–109.
- Westphal, Kristin (2009): Zur Aktualität der Künste im Morgen. In: Westphal, Kristin/Liebert, Wolf-Andreas (Hrsg.)(2009): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. München/Weinheim: Juventa, S. 171–183.
- Westphal, Kristin (2014): Fremdheit in Bildung und Theater/Kunst. In: Primavesi, Patrick/Deck, Jan (Hrsg.)(2014): Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. Bielefeld: transcript, im Erscheinen.