



Christian Heilig

# **Der Fehler: eine Vermisstenanzeige**

Kunsttheoretische und erziehungswissenschaftliche Zugänge

**BELTZ** JUVENTA

Christian Heilig

Der Fehler: eine Vermisstenanzeige

## Der Autor

Christian Heilig hat unter anderem an der Kunstakademie Düsseldorf bildende Kunst studiert und auch dort mit Akademiebrief und Meisterschüler abgeschlossen. Ein Stipendium des DAAD ermöglichte ihm ein einjähriges Postgraduierten Studium am Hunter College in New York. Er ist als freier Künstler in Berlin tätig und hat dort die Projektgalerie montanaberlin mitgegründet. Parallel hat er an diversen Fachhochschulen und Hochschulen in künstlerisch anschlussfähigen Zusammenhängen unterrichtet und war im Zusammenhang mit der Arbeit an diesem Buch für ein Jahr als Lehrer an einer weiterführenden Schule in Berlin tätig.

Christian Heilig

# Der Fehler: eine Vermisstenanzeige

Kunsttheoretische und  
erziehungswissenschaftliche Zugänge

**BELTZ** JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht.

Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8331-6 Print

ISBN 978-3-7799-8332-3 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8357-6 E-Book (ePub)

DOI 10.3262978-3-7799-8332-3

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

<b>Vorwort</b>	9
<b>Einleitung</b>	12
Methodologie	16
Zum Aufbau	19
<b>1. Der Fehler</b>	23
1.1. Entwicklung des Fehlerbegriffs	23
1.2. Eine neue der Phase Fehlerforschung	28
1.3. Das Fehlerkriterium	30
1.4. Wissen und Nicht-Wissen und die Verhinderbarkeit von Fehlern	40
1.5. Fehler und Routinen	46
1.5.1. Bedeutung der Wiederholung für den Fehler	46
1.5.2. Der Fehler im professionellen Umfeld	48
1.5.3. Der Fehler – Ausdruck einer sozialen Hierarchie	50
1.6. Fehler und Erwartung	57
1.7. Zufall	62
1.7.1. Zufall und Fehler	63
1.7.2. Zufall – Erwartung und Konstrukt	68
1.8. Absicht	70
1.8.1. Absicht und Zufall	71
1.8.2. Absicht, Wahl und Zufall	74
1.9. Ordnung	77
1.9.1. Narration und Ordnung	80
1.9.2. Die Klassifikation als taxonomische oder typisierende Ordnung	95
1.9.3. Fiktion und Ordnung	100
1.10. Der Fehler: Rückblick auf die Entwicklung von Begriff, Problematik und Funktion	105
<b>2. Kunst</b>	108
2.1. Der Fehler in der Kunst	108
2.1.1. Das Unerwartete und der Fehler	109
2.1.2. Nicht-Können oder ein Mangel an Fähigkeit und die Chance in der Kunst	110

2.1.3.	Der Fehler der Kunst oder der Fehler als Konstitutionsbedingung der Kunst	112
2.2.	Eine Kunstdefinition (seit der Moderne)	114
2.2.1.	Ästhetik und Kunst	115
2.2.2.	Kunst und Ästhetik	117
2.2.3.	Tradition (und Kontinuität)	120
2.3.	Praxis und Vermittlung	127
2.3.1.	Fehler in der Kunstpraxis	127
2.3.2.	Kunstvermittlung	129
2.3.3.	Zum Verständnis einer Praxis: Die Geschichte des Kunstobjektes (in der Moderne) – bloße reale Dinge/mere real things und das Kunstwerk	134
2.3.4.	Kunstpraxis als Produktions- und Rezeptionspraxis	139
2.4.	Absicht und Kunst	153
2.4.1.	Das Intentionlose in der Kunst	155
2.4.2.	Geplanter Zufall?	161
2.5.	Liminalitäten (in) der Kunst	164
2.5.1.	Wissen und Nicht-Wissen als liminale Zustände	168
2.5.2.	Kunst als Ästhetik über Ästhetik	172
2.5.3.	Liminalität zwischen Gegenstand und Denken	175
2.5.4.	Uneindeutigkeit oder Unentschiedenheit als liminaler Zustand	180
2.6.	Die Kunst und der Fehler	182
<b>3.</b>	<b>Pädagogik</b>	186
3.1.	Zusammenhänge: Fehler, Kunst und Pädagogik	186
3.1.1.	Fehler, Kunst und Pädagogik	186
3.1.2.	Der Fehler in der Pädagogik	192
3.2.	Lernen	197
3.2.1.	Lerntheorien des Fehlers	198
3.2.2.	Unterschiedliche Auffassungen vom Lernen	205
3.3.	Pädagogische Orientierungsbegriffe: Erziehung, Bildung und Lernen	209
3.3.1.	Erziehung und Lernen	210
3.3.2.	Selbstgesteuerte oder selbstregulierte Lernprozesse	214
3.3.3.	Bildung und Lernen	222
3.3.4.	Wissen unter der Bedingung der Uneindeutigkeit, Unsicherheit und Ambiguität	236
3.3.5.	Lehre und Lernen	243
3.4.	Konstruktivismus und Lernen	248
3.4.1.	Eine konstruktivistische Sicht auf das Lernen (und Lehren)	248

3.4.2. Kritik an den Ansichten einer konstruktivistischen Pädagogik	258
<b>4. Fazit</b>	264
4.1. Der Fehler und die Kunst, ein besonderes Verhältnis	264
4.2. Lernprozesse oder den Umgang mit Prozessen lernen	266
4.3. Lernen als ein veränderter Umgang mit dem Fehler oder dem was von ihm übrigblieb	271
<b>Quellenverzeichnis</b>	277
<b>Bildverzeichnis</b>	296





# Vorwort

Menschen machen Fehler – das ist als anthropologisches Faktum selbstverständlich gegeben. Zugleich jedoch ist davon eher selten die Rede.

An genau dieser Stelle argumentiert das Buch von Christian Heilig. Es behandelt damit – einerseits – ein Problem, das für die erziehungswissenschaftlichen Diskurse zentral ist, aber auch dort wenig beachtet wird: die Bewertung, Einordnung und der Umgang mit Fehlern und Erwartungsstörungen. Im größten Teil der erziehungswissenschaftlichen Literatur werden Fehler als zu vermeidendes Scheitern pädagogischer bzw. didaktischer Bemühungen behandelt, wird jedenfalls auf eine intensivere Diskussion über die Definition, die Kontextualisierung und die bildungswirksamen Konsequenzen von Fehlern verzichtet.

Andererseits argumentiert die Arbeit an einer argumentativen Schnittstelle zwischen kunsttheoretischen und erziehungstheoretischen Diskursen und geht davon aus, dass Reflexionen über Erziehung und Lernen aus den Reflexionen über das Wirken und die Wirkung der Künste durchaus Erkenntnisgewinne erzielen können. Diese These folgt einer Verbindung von ästhetischer und pädagogischer Theoriebildung, einer Engführung, die sich in der Tradition der ästhetischen Erziehung von der Antike bis in die Gegenwart nachverfolgen lässt, und die in der Reformpädagogik um 1900 zum argumentativen Kern alternativer Erziehungskonzepte wird.

Dabei geht der Autor zunächst von seinem eigenen persönlichen Interessenshintergrund aus, weist er insbesondere auf seine zugleich künstlerischen und pädagogischen Erfahrungen hin, die ihm beide die Beschäftigung mit dem Thema „Fehler“ nahelegten. Die Arbeit folgt hier methodologisch einer phänomenologisch-beschreibenden Linie. Der Autor sieht sich angesichts seiner Fragestellung dazu gezwungen, einerseits vom Fehler als gegebene Tatsache auszugehen, andererseits jedoch ist ihm daran gelegen, den Fehler als Konstrukt, als Ergebnis bewertender Beurteilung zu analysieren. Fehler definieren sich oft aus der Beurteilung anderer und so muss auch darüber nachgedacht werden, inwiefern die Kriterien für richtig und falsch, also auch für den Fehler, beim Beurteilenden entstehen. Fehler sind zugleich gegebene Tatsachen und Konstruktionen.

Zwar ist von Fehlern eher selten die Rede – dennoch lässt sich eine Diskurstradition im Umgang mit Erwartungsabweichungen durchaus erkennen. In einem historischen Rückblick rekonstruiert das vorliegende Buch die Entwicklung des Fehlerbegriffes vom 19. Jahrhundert – insbesondere Goethe – bis in unsere Gegenwart, versucht dabei, jeweils Abgrenzungen und Überschneidungen mit den Phänomenen „Störung“, „Normabweichung“ etc. nachzuzeichnen. Die diskutier-

ten Fehler-Konzepte lassen sich dabei unterteilen: sie sind entweder objektimmanent – wie beim Druckfehler – oder subjektimmanent.

Als Erziehungswissenschaftler und Künstler interessiert sich Christian Heilig besonders für die subjekt-immanenten Dimensionen des Fehlers. So kann er die sozial-hierarchischen Verankerungen von Fehler-Zuschreibungen herausarbeiten: sie geschehen im Kontext von Deutungshoheiten, die nicht zuletzt gesellschaftliche Hierarchien widerspiegeln.

Heiligs eigene Arbeitsdefinition des Fehlers bezieht sich vor allem auf die Abweichung von Erwartungen. So gewinnt er eine definitorische Grundlage, von der aus er die Bedeutung und Produktivität von Fehlern sowohl in der Kunst als auch in pädagogischen Kontexten analysieren und kategorisieren kann.

Gerade der Blick auf die Kunst lässt die durchaus fruchtbaren Wirkungen von Fehlern deutlich werden. In der modernen Kunst des 19. bis zum 21. Jahrhundert spielt das Unerwartete, Neue eine entscheidende Rolle, und dabei kommt dem Fehler eine neue, wesentlich aufgewertete Bedeutung zu. Absicht und Erwartung treten demgegenüber mehr und mehr in den Hintergrund, die Erwartungsstörung wird geradezu zum Programm. Der Akzent auf dem Unerwarteten, Ungeplanten, Unbeabsichtigten als Quelle künstlerischen Arbeitens führt letztlich dazu, Fehler eher in ihrer Produktivität als aus der Perspektive des Defizits heraus anzusehen.

Dies gilt auch für die Kunstvermittlung. Es sind hier insbesondere die eigenen, zugleich künstlerischen und pädagogischen Erfahrungen, die es Heilig ermöglichen, die Analogisierung von künstlerischen und pädagogischen Prozessen argumentativ auszubauen und fruchtbar weiterzuentwickeln. Aus dieser Engführung von künstlerischer und pädagogischer Reflexion entwickelt das Buch seine besonderen und besonders fruchtbaren Akzentuierungen. Gerade vor dem Hintergrund der konstitutionellen Bedeutung von Fehlern und Erwartungsenttäuschungen in der modernen Kunst kann der Autor auch die Bedeutung des Fehlers im pädagogischen Argumentationskontext genau und überaus fruchtbar beleuchten.

Es sind vor allem Autoritäts- und Hegemonie-Kontexte, in denen Fehler zum Thema werden. Fehler – das ist das, was pädagogisch eigentlich nicht vorkommen soll – auf jeden Fall zu vermeiden ist, was die pädagogisch Handelnden zu bekämpfen haben. Die Autorität der Lehrenden gegenüber den Lernenden definiert sich geradezu über die Fehler der Lernenden. Freilich finden sich – das arbeitet das vorliegende Buch detailliert heraus – auch andere Traditionen in pädagogischen Argumentationszusammenhängen, die Lernen als schwebenden und fließenden Prozess begreifen und sich deshalb der allzu offensichtlichen Unterscheidung von „richtig“ und „falsch“ tendenziell entziehen. Dass dabei dem Bildungsbegriff eine besondere Rolle zukommt, ist einerseits nicht verwunderlich, ergibt sich aber andererseits konsequent aus den abwägenden, vorsichtig-tastenden Reflexionsbewegungen des Autors.

Es ist vor allem die zeitgenössische Kunst, die den Umgang mit dem Fehler öffnet, und eine Art Übungsfeld für Probehandeln, einen gesicherten Raum für Uneindeutigkeit und Unentschiedenheit bereitstellt. Und gerade damit bietet sie eine Art Propädeutik für den konstruktiven und produktiven Umgang mit Fehlern.

Wenn man wiederum Lernen grundsätzlich als offenen Prozess betrachtet, der eher auf das Suchen als auf das Finden zielt, vergrößert der offene, nicht normativ gebundene Blick auf den Fehler die Möglichkeiten, zu Neuem, Unerwartetem vorzustoßen. Reflektierte Fehler erweisen sich so als außerordentlich wertvolle und notwendige Quelle gesellschaftlicher und individueller Entwicklungsprozesse.

Abweichungen und Fehler erscheinen aus dieser Perspektive als Möglichkeiten und Chancen, Unabsehbarkeiten und Unerwartetes zuzulassen und allererst zu ermöglichen. Dies wiederum – das macht Heiligs Buch deutlich – ist in Zeiten zunehmender Unsicherheit über die individuelle und gesellschaftliche Weiterentwicklung von besonderem – allgemeinem, vor allem aber pädagogischem – Interesse.

Heiligs Vorgehensweise – die konsequente Verbindung von Selbstreflexion und Diskurs-Rekonstruktion – eröffnet dabei Argumentationswege und Handlungsoptionen im pädagogischen Feld, die auf geradezu prototypische Weise wieder einmal unter Beweis stellen, wie fruchtbar der Blick auf die Künste für pädagogische Theorie- und Begriffsbildung werden kann.

Johannes Bilstein

# Einleitung

*Mein Herr, Fakten sind wie Kühe. Wenn man sie nur scharf genug anschaut, laufen sie weg.*

*Dorothy L. Sayers (zitiert nach Knorr-Cetina 1991, S. 17)*

Als ich dieses Projekt begann, ahnte ich nicht, dass es mir ganz so gehen würde, wie dies die Soziologin und Wissenschaftstheoretikerin Karin Knorr-Cetina anhand des einleitenden Zitates von Dorothy Sayers in *Die Fabrikation von Erkenntnis* zu erläutern weiß, indem sie ausführt, „daß Fakten nicht der Fels sind, auf dem unser Wissen aufbaut. Fakten sind vielmehr problematisch und haben die Tendenz, sich in nichts aufzulösen, sobald man sie genau betrachtet“ (Knorr-Cetina 1991, S. 17). Es erging mir dabei mit meinem Betrachtungsgegenstand, dem Fehler, genauso, wie Sayers das in einem ihrer Kriminalromane eine ihrer Hauptfiguren über das Verhältnis von Kühen und Fakten sagen lässt: Nachdem ich den Fehler lange genug angestarrt hatte, war ich mir nicht mehr sicher, ob es ihn überhaupt gibt, und es ergab immer weniger Sinn für mich, über den Fehler zu sprechen, da sich der Gegenstand meiner Betrachtung zusehends zu verflüchtigen schien. Der Zweifel, der durch eine genauere Betrachtung immer geweckt wird, drückt sich auch in folgendem Aphorismus des Autors und Sprachkritikers Karl Kraus aus: „Je näher man ein Wort ansieht, desto ferner sieht es zurück“ (Kraus 1912, S. 164). Dies betrifft vermutlich letztendlich jede Betrachtung eines Gegenstandes, besonders wenn dieser – wie in meinem Fall der Fehler – in der alltäglichen Praxis selbstverständlich vorkommt. Der Schriftsteller Paul Valéry schrieb zu diesem Verhältnis zwischen Beobachter:in<sup>1</sup> und Beobachtetem in seinen *Cahiers* Folgendes:

Je mehr ich mich beobachte, desto fremder komme ich mir selbst vor – und umso weniger erkenne ich mich wieder. Ebenso werden ganz vertraute Dinge fremd, sobald man sie ausdauernd betrachtet oder ihnen mikroskopisch nahe-rückt. Die Dinge sind, was sie sind, nur bei mittlerer Betrachtungsdauer und -tiefe (Valéry 2016, S. 213).

Das, was hier laut Valéry für Beobachtungen im Allgemeinen zutrifft, hat umso mehr Bedeutung für die Betrachtung des Fehlers, den man als eine Attribution an einen Beobachtungsgegenstand begreifen kann. Hier kommt es neben der

---

1 Wie im Leitfaden für eine geschlechtersensible Sprache (überzeugendere Sprache) der Gleichstellungsbeauftragten der Universität zu Köln (2021, S. 10) u. a. vorgeschlagen wird, verwende ich in dieser Arbeit den Gender-Doppelpunkt, um geschlechtliche Vielfalt zu bezeichnen. Diese „jüngste Form der gendergerechten Schreibweise [...] gilt als leser:innenfreundlicher als Sternchen oder Unterstrich“ (Vielfaltsmanagement der Universität Rostock o. J., S. 2).

schon beschriebenen Fremdheit, verstanden als Verlust der Kontur einer begrifflichen Bedeutung, zu weiteren Unschärfen, die es anschließend zu bewältigen gilt.

So wollte ich zunächst beschreiben, was der Fehler als solcher überhaupt *ist*, also seine sowohl situative als auch normative Entstehung oder Genealogie verstehen, indem ich versuchte, eine Verallgemeinerung zu rekonstruieren. Was wird als Fehler deklariert? Was ist das Allgemeine am je spezifischen Fehler? Ich wollte verstehen – und verstehbar machen –, wie man dem Fehler methodisch beikommen könnte, um ihn außerhalb seines jeweils spezifischen Kontextes, in dem er ja immer sehr klar identifizierbar zu sein scheint, überhaupt begrifflich zu fassen. „Erst in der dekontextualisierten Reflexion tritt die Frage auf, was der Fehler [ist]“ (Spychiger 2012, S. 57), erst dort wird gewissermaßen nach seiner DNA gefragt.

Warum denn überhaupt über den Fehler nachdenken? Vermutlich nehmen viele Forschungsarbeiten ihren Anfang in einem situativen Zusammenhang, einer Konstellation, die vielleicht beobachtet wird, oder in Vermutungen, die man überprüfen will. Mindestens in literarischen, musikalischen, künstlerischen Feldern kommen ganz selbstverständlich biografische Aspekte zur Anwendung, um die jeweilige Literat:in, Musiker:in oder Künstler:in zu kontextualisieren oder gar kategorisierend einzuordnen, in wissenschaftlichen eher weniger. Diese manchmal zweifellos unnötige Vereinfachung des Betrachtungsgegenstands durch die dem jeweiligen Werk beigefügte (Lebens-)Erzählung folgt aber gleichzeitig einer Sehnsucht danach, durch die Einbeziehung eines biografischen Zusammenhangs etwas zu verstehen; und unter Umständen hat dies auch für die wissenschaftliche Arbeit Relevanz und ist ein möglicher Grund für die Neugier, die zu solchen Arbeiten führt. In meinem Fall möchte ich diese (auch auto-)biografische Komponente außerdem offenlegen, um die Interdependenzen zwischen der Fragestellung und dem Fragestellenden aufzuzeigen und systematisch im Vorgehen zu reflektieren. Wie kommt es dazu, dass ich die Fragen stelle, die ich stelle? Warum stelle ich diese und nicht andere, warum erachte ich sie also als relevant? Daran anschließend ist zu klären, inwiefern diese Perspektive gewinnbringend auch für pädagogische Überlegungen sein kann.

Ich habe mein Kunststudium an verschiedenen Hochschulen mit dem Akademiestudium und als Meisterschüler von A. R. Penck in Düsseldorf abgeschlossen und diese Ausbildung danach noch um einen postgraduierten Studienaufenthalt in New York am Hunter College ergänzt. Nach dem Studium habe ich parallel zu meiner künstlerischen Tätigkeit an Fachhochschulen und Hochschulen in künstlerisch anschlussfähigen Zusammenhängen unterrichtet. Dabei verstärkte sich meine Wahrnehmung, dass künstlerische Prozesse eine Nähe zu bestimmten Forschungs- und Lernprozessen aufweisen. Diese biografische Erfahrung ist wichtig für mein Selbstverständnis und die Reflexion meiner Herangehensweise. Angestoßen durch die unterrichtende Tätigkeit und meine Erfahrungen in diesem Feld schien es mir naheliegend, meine konkreten Erfahrungen mit dem Fehler aus künstlerischen Prozessen auf Lehr- und Lernmethoden zu übertragen. Ich

hatte dabei immer den Eindruck, es gebe innerhalb des künstlerisch-bildnerischen Prozesses einen besonderen Umgang mit dem Fehler. So entwickelte sich die Frage, ob (und wenn ja, wie) dieser in künstlerischen Produktionsprozessen spezifische Umgang mit dem Fehler auch für pädagogische Lernprozesse nutzbar gemacht werden könnte. Grundlage meiner Herangehensweise sind also zunächst die Erfahrungen und Überlegungen aus meinem eigenen künstlerischen und kunsttheoretischen (sowie dem kunstpädagogischen) Erfahrungsfeld. Dies wird im Verlauf der Studie auch durch literarische oder musikalische (ein Beispiel hierfür ist John Cage) Zusammenhänge gestützt und erweitert werden. Da ich davon ausgehe, dass es zwischen diesen Feldern u. a. eine methodisch-methodologische Nähe und Anknüpfungspunkte gibt, erscheint mir dies legitim.

Dabei fiel mir während meiner Recherche, der immer intensiveren Beschäftigung mit dem Gegenstand und auch in Gesprächen mit Kolleg:innen über das Thema auf, dass es, je mehr ich den Fehler fokussierte, umso schwieriger wurde, ihn zu bestimmen bzw. seine *Natur* zu definieren. Auch vielen meiner Künstlerkolleg:innen erging es ähnlich wie mir. Als ich sie eingehender nach der Bestimmung des Fehlers in der Kunstproduktion fragte, wurden auch ihre Definitionen immer ungenauer bzw. fielen nicht mehr so überzeugend aus. Auch sie waren zunächst überzeugt von der Bedeutung des Fehlers für den künstlerischen Produktionsprozess, doch bei genauerer Betrachtung entzog sich der Beobachtungsgegenstand – gerade so wie es das Eingangszitat verdeutlicht. Und doch lässt sich festhalten, dass das Unerwartete oder Unabsichtliche, das man in anderen Feldern als *Fehler* (re-)konstruiert, im künstlerisch-ästhetischen bzw. bildnerischen Produktionsprozess eher als *Chance* gesehen wird. Lässt sich, so fragte ich mich, dieser Umgang mit dem Unerwarteten auch ganz allgemein auf Verständnis- bzw. Lern- und Forschungsprozesse übertragen? Diese Frage bildet den Ausgangspunkt und die Grundlage meiner Arbeit.

Um das Phänomen des Fehlers zu begreifen, wird im Verlauf der vorliegenden Arbeit indes immer wieder so argumentiert, als gebe es ihn – ganz so wie dies auch viele andere Fehlerforscher:innen tun (Oser und Spychiger 2005; Weingardt 2004; Weimer 1926). Und wie auch sonst sollte man über ihn schreiben? Gleichzeitig wird jedoch immer wieder sein konstruktiver Charakter erörtert. Gäbe es ihn aber tatsächlich, würde der *Gegenstand* und die Feststellbarkeit des Fehlers an diesem in eins fallen, und die Kriterien dafür würden sich quasi als Charakteristika im Gegenstand oder Ereignis befinden. Dieser würde dann nur verifizieren was ist. Falls er jedoch das *Resultat der Beurteilung eines Gegenstandes oder Ereignisses* ist, müssten die Kriterien für den Fehler in der beurteilenden Instanz verortet werden. Ich lege den Schwerpunkt meiner Betrachtung dabei auf die Frage, wie das Urteil bei der urteilenden Person entsteht. So verfolge ich die Frage, wie der Fehler entsteht. Oder anders formuliert: Welche Vorstellungen sind maßgeblich an der Entstehung des Fehlerurteils beteiligt?

Es ist für meine Betrachtungen nötig, den Fehler trotz grundsätzlicher Bedenken zunächst als gegeben zu setzen, denn die Arbeit muss sich an einem grundsätzlichen Dilemma abarbeiten: Die vielfältigen alltäglichen Existenzmöglichkeiten des Fehlers können ja erst dargestellt werden, wenn er, wenn auch vorerst nur provisorisch, als gegeben (an-)genommen wird (Sánchez 2008; Guggenberger 1987; Gartmaier, Gruber, Hascher und Heid 2015). Gleichzeitig ist gerade auch unter Fehlerforscher:innen höchst umstritten, ob es den Fehler *als solchen* überhaupt gibt, denn die Definition des Fehlers ist äußerst schwierig, wie wir noch sehen werden. Fehler können als Einzelfehler oder Misserfolge auftauchen. Sie können als Fehler weitere Fehler wiederum bedingen oder gar verursachen; Edmondson (vgl. 1996, S. 66–89) schreibt beispielsweise zu Fehlern des Pflegepersonals bei einer falschen Medikamentenabgabe. Sie beschreibt anhand eines Beispiels, das in der Pflegepraxis beobachtet wurde, wie es von *primary errors* zu *secondary errors* kommen kann. Unerwünschte Arzneimittelereignisse können zum Beispiel nicht ausschließlich Personen zugeschrieben werden, die es verschreiben (primary errors), sondern sind auch in der Verantwortung aller, die das Medikament in Folge verabreichen (secondary errors): So sollten im angeführten Beispiel eigentlich die angegebenen Unverträglichkeiten des Patienten oder Wechselwirkungen mit bestimmten Medikamenten abgeglichen werden. Dies wird vorgeschrieben, um Fehler zu vermeiden. Jedoch leitet die Erwartung gerade in der Annahme darunter, dass die richtige Entscheidung schon getroffen wurde, auch wiederum die jeweilige Wahrnehmung der zweiten Instanz, die als Sicherung noch einmal alle Entscheidungen überprüfen sollte. An diesem Beispiel aus dem medizinischen Bereich wird dabei außerdem deutlich, wie *eine Ansammlung verschiedener Handlungen, Entscheidungen und Wahrnehmungsfehler* erst das Ungewollte entstehen lässt. Hier kann man von der Akkumulation *falscher* Entscheidungen oder Wahrnehmungsfehler ausgehen, die sich teilweise auch wechselseitig bedingen und erst zusammen den Grund für ein Ungewolltes (mitunter in fataler Konsequenz) schaffen. Viele Fehler – und unter Umständen mehrere Personen – sind in diesem Fall verantwortlich für das Ungewollte.

Somit kann der Fehler als ein sehr vielschichtiges Phänomen veranschlagt werden. Dies zeigt sich vor allem auch in Bezug auf die alltägliche Verwendung des Begriffs:

Die Unterschiedlichkeit der Fälle, auf die der Begriff des Fehlers im heutigen *Sprachgebrauch* angewendet wird, ist von kaum überbietbarer sachlicher Breite. In jedem Gegenstandsbereich oder Wissensgebiet wird Richtiges von Falschem unterschieden, jede Handlungsweise lässt sich kontrastieren mit entsprechenden Fehlhandlungen, jede Überlegung lässt sich abklopfen auf ihre Denkfehler, selbst bei physikalischen Eigenschaften wird von (Material-)Fehlern gesprochen (Weingardt 2004, S. 31, Hervorhebung im Original).

Natürlich kann man auch ein ganzes Leben in alltäglicher oder existentieller Sichtweise, in dramatischer oder tragischer Hinsicht als gescheitert betrachten:



das Leben als Fehler. Die Betrachtung des Fehlers in dieser Arbeit kann schon aus Platzgründen keinen Anspruch auf Vollständigkeit gegenüber dem Bedeutungsfeld erheben, und eine Fokussierung ist notwendig. Daher wird ein besonderes Augenmerk auf einen Fehlerumgang gelegt, wie er in künstlerischen Produktionsprozessen praktiziert wird und ausgehend davon in einem entsprechenden Verständnis von Lernprozessen auftritt.

## Methodologie

Meine Ausgangsfrage war: Was ist ein Fehler und wie lässt sich das Konzept des Fehlers, ausgehend von künstlerischen Produktionsprozessen, als produktives Konzept für Lernprozesse, hier im Besonderen für pädagogische Lehr- bzw. Lernprozesse, verstehen? Methodologisch habe ich die *Ausgangsfrage* auf zwei Ebenen bearbeitet. *Ausgangspunkt* der vorliegenden Studie sind zunächst meine langjährigen Erfahrungen aus der künstlerischen Praxis, die dann in Lehr-Lern-Settings sowohl in der Lehre an Hochschulen als auch in der Schule eingeflossen sind und dort und durch die dort gemachten Erfahrungen reflektiert wurden. So entstand die Idee, die Erfahrungen mit dem Fehler aus der Kunstpraxis im Kontext der Pädagogik und pädagogischer Settings zu diskutieren. Im Sinne des Philosophen Ernst Bloch, der meinte, dass Forschen heiße, „sich fragend zu verhalten“ (Bloch 1969, S. 21), wollte ich herausfinden, *welche Rolle der Fehler in Lehr-Lern-Settings spielt oder, besser und positiv gewendet, spielen kann*.

Zum einen habe ich diese Fragestellung phänomenologisch betrachtet: als Beschreibung und Analyse einer Praxis. Es wird erforscht, was der Fehler in der Kunstpraxis ist, wie er entsteht und welche produktiven Kräfte er entfalten kann. Hier reflektiere ich meine eigenen Erfahrungen und ergänze sie um Darstellungen von anderen Künstler:innen zu ihrem Vorgehen sowie um Beispiele aus der kunstwissenschaftlichen Literatur und phänomenologischen Betrachtungen zum Feld der bildenden Künste seit der Avantgarde. Ich ziehe Interviews und Beschreibungen namhafter Künstler:innen heran, um ihren Umgang mit dem Fehler zu klären und einen systematischen Abriss vorzulegen.

Zum anderen besteht meine Arbeit indes zu einem erheblichen Teil aus Analysen von Literatur zum Fehler; dabei spiegele ich die Beobachtungen und Reflexionen aus der Kunstpraxis mit den Analysen und theoretischen Standpunkten verschiedener Autor:innen. Multiperspektivisch bzw. interdisziplinär habe ich dabei Beiträge aus Philosophie, Psychologie, Pädagogik, Soziologie und Organisationsforschung einbezogen. So konnte eine dichte Beschreibung dessen erstellt werden, was in der Erziehungswissenschaft und ihr nahestehenden Disziplinen unter dem Fehler verstanden wird, und welche Themen im Zusammenhang mit ihm diskutiert werden.

Wieso gerade dieses Vorgehen? Wie ich oben dargestellt habe, bin ich selbst als Künstler sozialisiert. Darüber hinaus gebe ich seit vielen Jahren Seminare an der Universität und schreibe wissenschaftliche Artikel (Heilig 2018; Heilig und Henke 2010; Clemens und Heilig 2020). Neueren Datums kommen überdies Erfahrungen aus dem Kunstunterricht in der Schule hinzu. Mir sind also die beiden Felder der Wissenschaft und der Kunstproduktion und ihre unterschiedlichen Kriterien und Anforderungen vertraut und bewusst. In dieser *wissenschaftlichen* Arbeit möchte ich beide Betrachtungsweisen zusammenbringen. Die vorliegende Arbeit ist damit zwar im Wesentlichen eine Literaturarbeit (vgl. Kornmeier 2016, S. 77 ff.), jedoch integriere ich auch Erfahrungen und Beobachtungen aus der Kunstproduktion und nutze damit, wie gesagt, auch eine phänomenologische Perspektive (vgl. Bertram 2016, S. 20 ff.).

Die vier von Umberto Eco (2010, S. 40 ff.) formulierten grundlegenden Kriterien für eine wissenschaftliche (Abschluss-)Arbeit sollen mein Vorgehen des Weiteren erklären und plausibilisieren. Zum Ersten ist es nach Eco wichtig, dass eine Untersuchung einen erkennbaren Gegenstand behandelt, der so genau umrissen ist, dass er auch für Dritte erkennbar ist (ebd.). So ist mein Thema nicht einfach *der Fehler an sich* (was auch immer das sein könnte), sondern mir geht es, präzisiert, um die Handhabung des Fehlers in der Kunstproduktion und seine mögliche Bedeutung für Lehr- bzw. Lernsettings. Ich definiere dazu zunächst, was unter *Kunst* und was unter *Fehler* verstanden werden soll, wobei ich einschlägige Literatur heranziehe, um die – obwohl zumeist situativ bedingte – Entstehungsgeschichte des Fehlers dennoch allgemeiner zu fassen. Anschließend kläre ich meinen Lernbegriff, indem ich mich auf konstruktivistische Bildungstheorien beziehe. Es soll so möglich sein, den Gegenstand dieser Arbeit, also den Umgang mit Fehlern in bzw. aus der Kunstproduktion für Bildungssituationen nutzbar zu machen.

Zweitens macht Eco die Setzung, dass eine wissenschaftliche Untersuchung über ihren Gegenstand Dinge sagen solle, „die noch nicht gesagt worden sind“ (ebd., S. 41); alternativ solle sie Gegenstände, über die bereits vieles gesagt wurde, aus einem neuen Blickwinkel sehen und sehen machen (ebd.). In meinen umfangreichen Literaturrecherchen zum Fehler und zum Thema des Lernens in der Pädagogik und ihren angrenzenden Disziplinen habe ich die von mir vorgeschlagene Perspektive (ausgehend/auszugehen von der Kunst) nicht gefunden; ich gehe also davon aus, ein Desiderat zu bearbeiten.

Den dritten Punkt Ecos (2010, S. 42), dass nämlich die Untersuchung für andere von Nutzen sein solle, halte ich für evident. Tatsächlich sehe ich viele theoretische sowie praktische Anknüpfungsmöglichkeiten (nicht allein) für die Pädagogik.

Zuletzt hebt Eco hervor, dass eine akademische (Abschluss-)Arbeit Inhalte und Positionen enthalten solle, „die es ermöglichen, die Auseinandersetzung in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit fortzusetzen“ (ebd., S. 44), wobei Hypothesen auf ihren Plausibilitäts- bzw. Wahrheitsgehalt zu prüfen seien. Ich werde plau-

sibel machen, warum Lehr-Lern-Settings und ihre Konzeption davon profitieren können, sich von der Handhabung des Fehlers in der künstlerischen und ästhetischen Produktion produktiv irritieren zu lassen, und ich bin überzeugt davon, hiermit einen fundierten und relevanten Beitrag in die erziehungswissenschaftliche Diskussion einzubringen. Ich freue mich darauf, diese Diskussion in der Fachöffentlichkeit weiterzuführen.

Wie bin ich also konkret vorgegangen? Ein Hauptbestandteil der vorliegenden Arbeit ist eine Analyse einschlägiger (wissenschaftlicher und kunsttheoretischer) Literatur. Es werden relevante Texte und Konzeptionen zum Fehler aus unterschiedlichen Disziplinen ausgewertet, um den Fehler zunächst in den im Zusammenhang mit meiner Arbeit maßgeblichen Feldern zu beleuchten. Ich nähere mich dem Fehler, auch indem ich ihn mit weiteren Begriffen rekonstruiere, und folge diesen zunächst anhand von (vor allem) zeitgenössischen Autor:innen. Für meine eigene Konzeption des Fehlers bildeten psychologische Konzepte zur Absicht als planendes Denken und Handeln eine Art Definitionsrahmen für das Unerwartete, der eher ein heuristisches Modell sein soll, als dass er eine absolute Wahrheit abbilden oder behaupten soll: Dieser wurde dann mit philosophischen Perspektiven, mit denen sich Zusammenhänge zu Absicht und Zufall oder Zufall und Ordnung herstellen lassen, beleuchtet. Auf diesem Weg betrachte ich ihn oder rekonstruiere ihn dann als ein wesentliches Element für das Verständnis künstlerischer Produktionsprozesse. Dazu nutze ich sowohl meine eigene Kunstpraxis als auch entsprechende Kunsttheorie Literatur. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf dem Fehler als konstitutiven Bestandteil der bildenden Kunst. Zur Erläuterung dieser These ziehe ich Beispiele aus der Kunstgeschichte, Kunstkritik, aber auch aus der Literaturtheorie und Philosophie heran, da ich hier Parallelen annehme. Immer wieder geht es in der Praxis wie in der reflektierenden Literatur um den Umgang mit dem Neuen als konstitutives Element kreativer Prozesse. Dieser Umgang mit dem Neuen oder Ungewissen erfordert immer implizit eine Fehlerfreundlichkeit, weshalb auch hierzu Literatur gesichtet wird.

Da der Fehler meines Erachtens (und wie ja auch bereits mehrfach angedeutet) im pädagogischen Kontext eine besondere Relevanz gerade für Lernprozesse hat, findet im Pädagogik-Kapitel eine Fokussierung auf diese statt. Entsprechend habe ich auch insbesondere solche Literatur in die Analyse aufgenommen, die einen Zusammenhang von Fehler und Lernen thematisiert, und dies um erweiternde erziehungswissenschaftliche Positionen zum Lernbegriff ergänzt. Aus Gründen der Reflexion habe ich jedoch immer wieder auch Positionen vom Rande bzw. von außerhalb des genuin pädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen Diskurses einbezogen, etwa den *Radikalen Konstruktivismus*, um jedenfalls beispielhaft die Vielfalt von Verständnissen des Lernens zu umreißen. Ein Auswahlkriterium dabei war die Frage, ob die entsprechende Literatur mit einem *offenen* Fehlerbegriff (und einem dem entsprechenden offenen Umgang mit ihm) kompatibel sein würde. Diese Perspektive auf den Fehler erscheint mir dringend notwendig, um die

Möglichkeiten, die aus dem Fehler entstehen können, überhaupt denken – und letztendlich nutzbar machen – zu können. So fand also Literatur, die etwa einen rigiden Umgang mit Fehlern verhandelt und beispielsweise auf *Fehlervermeidung* fokussiert, kaum Berücksichtigung.

Deswegen wird daran anschließend in der Literaturanalyse der pädagogische Prozess des Lernens aus einer konstruktivistischen Perspektive betrachtet. Es lässt sich eine Nähe zwischen dem Lernen, dem Forschen und der Kunstproduktion herausarbeiten, da diese Prozesse in einem eher tastenden, unsicheren Modus vollzogen werden. Um dies zu belegen, nutze ich entsprechende Literatur aus der Pädagogik, der Psychologie und Perspektiven des Lernens aus der konstruktivistischen Erkenntnistheorie. Abschließend werden die aus dieser Literaturanalyse und deren Verschränkung mit eigenen Erfahrungen aus der Kunstpraxis gewonnenen Erkenntnisse thesenhaft in systematische Überlegungen zu Konsequenzen für Lernprozesse und damit für die Pädagogik überführt.

## Zum Aufbau

Die vorliegende Dissertationsschrift ist in drei Hauptkapitel gegliedert. Das erste Kapitel beschäftigt sich mit dem Fehler und seiner Entstehung, indem ich nachzeichne, wann oder wie von einem *Fehler* gesprochen wird und warum. Es ergründet gewissermaßen die Ursachen für den Fehler und wiederum deren mögliche Ursachen. Das zweite Kapitel stellt die Kunst der Moderne in den Mittelpunkt und erläutert die Relevanz und mögliche Gründe für eine bestimmte Art der Fehleroffenheit in diesem Bereich. Das dritte Kapitel schließlich diskutiert die pädagogische Relevanz der Ergebnisse aus den ersten beiden Kapiteln.

Im Einzelnen: Die vorliegende Studie beginnt im ersten Kapitel damit, einige ausgewählte Bedeutungszusammenhänge aufzugreifen, mit denen Fehlerkriterien näher bestimmbar gemacht werden sollen. Hierzu liefert die Fehlerforschung einige systematisierte Anhaltspunkte (Senders und Moray 1991); dafür wird auch die Problematik dieses Versuchs einer Kriterienbestimmung erläutert. Ganz grundsätzlich lässt sich festhalten, dass dem Fehler in Momenten, in denen das jeweils Gewusste oder Wissbare überschritten wird, eine ganz andere Bedeutung zukommt.

Es gibt zur Fehlerforschung generell natürlich ein weites Feld wissenschaftlicher Literatur. In der vorliegenden Arbeit liegt ein Fokus zum möglichen Verständnis des Fehlerphänomens in der Betrachtung des Fehlers im professionellen Umfeld, besonders wenn diese Fehler jeweils in Zusammenhängen mit möglicherweise irreversiblen Folgen angesiedelt sind. Es fällt auf, dass das Fehlerkonzept im Allgemeinen, aber gerade auch in professionellen Umfeldern die Annahme einer Wiederholung benötigt. Erst durch das Konzept einer möglichen Wiederholung kann man Prognostizierbarkeiten behaupten und Konzepte der Ab-

wendbarkeiten diskutieren. Dennoch muss ergänzend auch betont werden, dass der Fehler im professionellen Umfeld die jeweilige soziale Hierarchie abbildet. Das wird deutlich durch die Fragen, wer den Fehler bestimmt und bei wem er festgestellt wird.

Definiert man den Fehler grundsätzlicher als *Abweichung*, stellt sich die Frage, wovon er denn abweicht. So komme ich dazu, den Fehler allgemeiner als Abweichung von einer *Erwartung* zu beschreiben. Der Soll-Zustand, der sich im Fehler gerade nicht erfüllt, ist quasi Ausdruck dieser Erwartung. Zweierlei, so meine Behauptung, geht der Erwartung voran. Zum einen konstituiert sich diese durch eine Absicht oder zum anderen durch ein bestimmtes Verständnis von etwas, das im folgenden Ordnung genannt wird. In dieser Konzeption des Fehlers wird das Unerwartete zum Gegenspieler der Absicht und der Ordnung, oder besser zur Kontingenzerfahrung schlechthin.

Da der eigentliche Fehler nicht zu finden ist, können nur die Annahmen, die dem Fehler zugrunde liegen, oder die Auslöser eines Fehlerurteils betrachtet werden. Dies zeigt sich formal in einer vorläufigen Systematisierung, die den Fehler zwar zu fassen sucht und dabei gleichzeitig den Fehler als Tatsache infrage stellt.

Im zweiten Kapitel zum Umgang mit dem Fehler in der *Kunst* greife ich diese Ergebnisse meiner Literaturanalyse auf und beziehe in der Konsequenz die *Rolle der Erwartung* systematisch in die Betrachtung des Fehler-Phänomens ein. Ich fokussiere folglich eben den in diesem Feld beobachtbaren und praktizierten Umgang mit Absicht und Erwartung. Hier werden Fragen relevant wie: Könnten Fehler von jemandem absichtlich begangen werden, oder dem Zufall überlassen werden und darin gar Methode haben, wie dies zum Beispiel in den künstlerischen Produktionsprozessen in der ein oder anderen Form geschieht? Wären dies dann Fehler?

Ich erläutere zunächst erneut die Bedeutung des Fehlers in der Kunst und in Folge des Unerwarteten dieses Mal in den Prozessen der Kunstproduktion. Dann führe ich aus, wie das Nicht-Können oder der Mangel an Fähigkeit in der Kunst systematisch in der modernen Kunst genutzt wurde. Dies gilt in besonderem Maß für die moderne Kunst. Zur Erklärung des Phänomens der modernen Kunst ist es notwendig, die unterschiedlichen Gewichtungen in den Begriffen wie Ästhetik und Kunst zu diskutieren, ebenso das Verständnis der Tradition und Diskontinuität von Kunst. Die Kunst der Avantgarde ist mit der Emergenz des *Neuen* verbunden (Stenger 2002, S. 131 ff.). Zum Verständnis des Neuen und Unerwarteten ist es wiederum notwendig, auf das Phänomen des Kunstobjekts in der Moderne selbst zurückzukommen. In diesem Zusammenhang wird auch der Umgang mit der Intentionlosigkeit in der Kunst thematisiert. Dieser spezielle Umgang mit dem Unerwarteten als der Vermeidung einer Erwartung, so meine These, ist eine Voraussetzung dafür, den Zufall – der in anderen Zusammenhängen gerade den Fehler provoziert – hier produktiv zu nutzen.

Das Unerwartete zeigt sich so etwa auch in der Uneindeutigkeit und der kategorialen Unabschließbarkeit von Kunst – umschrieben in der Arbeit mit dem Begriff der Liminalität – und infolgedessen etwas, was in anderen Bereichen zu einer Fehlerwertung führt, kann man sogar als eine der Konstitutionsbedingungen von Kunst überhaupt begreifen.

*Liminalität* soll dabei den Zwischenzustand verdeutlichen, in dem sich die Kunst befindet, quasi ihre taxonomische Sonderposition erläutern. Aus diesem heraus lässt sich wiederum das hier spezifische Verhältnis zum, aber auch der Umgang mit dem Fehler verstehen. Wenn der Fehler auch eine Abweichung von einer erwarteten Ordnung sein kann, welches Verhältnis haben dann Ordnung und Fehler? Dies wird implizit im Unterkapitel 2.5. *Liminalitäten in (de)r Kunst* verhandelt: Liminalität zeugt von einem Wissensverständnis, das, so möchte ich schließlich argumentieren, auch für pädagogische Perspektivnahmen produktiv genutzt werden kann.

Im dritten Kapitel fokussiere ich dann auf Pädagogik. Der Fehler wird spätestens seit der Moderne als Instrument der Disziplinierung (und damit auch zur Legitimation der institutionellen Autorität von Lehre und Lehrenden) eingesetzt bzw. sogar benötigt. Darum stelle ich Perspektiven aus dem frühen 20. Jahrhundert auf den Fehler gegenwärtigen Perspektiven auf den Fehler im pädagogischen Zusammenhang gegenüber. Ich habe dabei, anschließend an meine Überlegungen aus der künstlerischen Praxis, einen besonderen Fokus auf Lernprozesse gelegt, da pädagogisches Handeln als eine Unterstützung von individuellen Lernprozessen gesehen werden muss (Göhlich und Zirfas 2007, S. 194). Darum betrachte ich beispielhaft zwei Lerntheorien, die auf den Fehler Bezug nehmen. Um den Fokus auf das Lernen in einer pädagogisch gesteuerten Lernsituation zu verschieben und zu fokussieren, verhandle ich ein Lernverständnis anhand des pädagogischen Orientierungsbegriffs der Erziehung, was ich um Perspektiven auf selbstgesteuerte und selbstregulierte Lernprozesse erweitere. Das geschieht, um das (intentional verstandene) Erziehungsselbstverständnis um ein Autonomieverständnis zu erweitern, und den Vergleich selbstgesteuerter bzw. selbstregulierter Lernprozesse und ihrer Nähe zu informellen Lernprozessen zu fokussieren, die auch als ein Versprechen für ein selbstbestimmteres Lernen verstanden werden können.

Dieses wiederum erscheint mir notwendig für ein bestimmtes Verständnis von Bildung – einem weiteren pädagogischen Orientierungsbegriff – als einem selbstbestimmten Lernprozess. Dabei lasse ich den Fehlerbegriff erst einmal beiseite, da mir ganz grundsätzlich ein gewisses Verständnis von Autonomie für einen konstruktiven Lernprozess zwingend erscheint. In einem weiteren Schritt erörtere ich den entsprechenden Lernbegriff im klassischen Bildungszusammenhang. Besonders in Beziehung zu einem transformatorischen Bildungsbegriff gewinnt der Lernbegriff, so wie er hier verstanden werden will, an Bedeutung. Betrachtet man bestimmte Lernprozesse als Formen von Erkenntnisprozessen er-

fordert dies eine Konkretisierung durch eine dafür notwendige Perspektive auf Wissen. Mit einem Wissensverständnis unter der Bedingung der Uneindeutigkeit, Unsicherheit und Ambiguität schließe ich so erneut an die Fehlerthematik an. Denn es stellen sich in Bezug auf Wissen und Lernen weitere Fragen: Wie lässt sich dem Neuen als zwangsläufig Unerwarteten begegnen? Und ist dies nicht unmittelbar Teil jeden Lernprozesses? Eine derartige Perspektive findet ihren Ausdruck auch in einer Skepsis gegenüber einem Wissenskonzept, wie es zumeist in der Schule vertreten wird. Ausgehend von dieser Skepsis werden dann im nächsten Abschnitt Lehr- und Lernprozesse betrachtet. Erstens schien es naheliegend, eine konstruktivistische Sicht auf Lernprozesse einzunehmen, da diese Perspektive besonders die Beschränkungen der Eingriffsmöglichkeiten und Einflussnahmen der Lehrenden auf die Lerner:in fokussiert und gleichzeitig einen sozusagen weiter oder auch großzügiger gefassten Wissensbegriff vertritt, da sich Wissen laut dieser Auffassung nicht an einem objektivistischen Verständnis orientieren kann.

# 1. Der Fehler

## 1.1. Entwicklung des Fehlerbegriffs

*The greatest mistake you can make in life is to be continually fearing you will make one.*  
Elbert Hubbard (Hubbard 1927, S. 129)

Der „Fehler“ ist nach Friedrich Kluges *Etymologischem Wörterbuch* (Kluge 2002, S. 282) das Nomen zur Verbform „fehlen“; diese wiederum ist vermutlich aus dem altfranzösischen Wort *faillir* entstanden, das so viel wie „verfehlen, sich irren“ bedeutet und sich seinerseits vom lateinischen Verb *fallere*, „täuschen“ (vor allem in unpersönlichen Ausdrücken), ableiten lässt (ebd.). Die Bedeutung von *fehlen als „nicht da sein“* rekurriert u. a. auf die französische Nebenbedeutung „*entgehen mangeln*“ (ebd.). Der „Fehler ist das „Nomen Actionis“<sup>2</sup> in der Form eines Nomen Agentis<sup>3</sup> zu *fehlen*“ (Kluge 2002, S. 283). Die im Mittelhochdeutschen verwendeten Verben – *valen*, *vælen* oder *velen* – hatten die Bedeutung von „fehlen, sich irren, trügen [...] übergehen, [...], fehlschlagen, mangeln; verfehlen, nicht treffen“ (Lexer 1992, o. S., Stichwort *vælen*). In der Originalausgabe des *Deutschen Wörterbuchs* der Brüder Grimm wurde der Übergang vom Verb zum Nomen mit dem Ausdruck „einen fäler schieszen“ u. a. mit einem Bezug auf Johannes Geiler von Kaysersberg belegt (DWB<sup>1</sup>, Bd. 3, Sp.1427). In der Neubearbeitung wird dann ein Zusammenhang vom Fehler zu Normen hergestellt: Eine „von der norm abweichende handlung, regelverstoß“ bezeichne der Fehler bereits beim Berner Stadtschreiber Thüring Fricard in einem Text aus dem Jahr 1470 (DWB<sup>2</sup>, Bd. 9, Sp. 251).

Heute findet sich zum Begriff des *Fehlers* im Duden folgende Erläuterung:

1. a) etwas, was falsch ist, vom Richtigen abweicht; Unrichtigkeit [...]; b) irrtümlische Entscheidung, Maßnahme; Fehlgriff – Beispiele: einen Fehler begehen, machen; das war mein Fehler (*meine Schuld*); es war ein Fehler (*es war falsch*), dass wir fortgegangen sind. 2. a.) schlechte Eigenschaft; Mangel – Beispiele: charakterliche, körperliche Fehler haben; sein Fehler ist, dass er zu viel trinkt; b) Stelle an einer hergestellten Ware, die nicht so ist, wie sie sein müsste (Duden.de, Hervorhebung im Original).

---

2 Nomen actionis bezeichnen „eine Handlung vorwiegend in ihrem Verlauf [...] (*Verzeihung* zu *verzeihen*)“ (Kluge 2002, S. XXI)

3 „Die Nomen agentis oder Täterbezeichnungen, verhält sich so wie „Fahrer“ zu „fahren“ oder „Sänger“ zu „Sang“ (vgl. Kluge, S. XXI). Es ist damit ein von einem Verb abgeleitetes Substantiv, das das [handelnde] Subjekt eines Geschehens bezeichnet.



Auf dieser Grundlage lassen sich einige unterschiedliche Aspekte ausmachen: „Etwas, was falsch ist, vom Richtigen abweicht“ setzt eine Vorstellung vom „Richtigen“ voraus. Damit stellt sich die Frage nach der Basis dieser Annahme, dieses Urteils. Die „irrtümliche Entscheidung“ beschreibt eine Absicht: Man hat (sich, etwas, sich für etwas) entschieden, aber leider eben falsch. Ein Fehler kann zum einen im Gegenstand bzw. im Ergebnis einer Tätigkeit entdeckt werden – „Da ist der Fehler!“ –, andererseits aber auch auf die jeweilige Tätige oder Verursacher:in zurückgeführt werden: „X hat einen Fehler gemacht“. Diese begriffliche Unschärfe, die im Zusammenhang mit dem Fehler existiert, schafft einen unspezifischen Bedeutungsraum zwischen Sachbeschreibung und personaler Zuschreibung.

In anderen Zusammenhängen oder sehr häufig jedoch begibt man sich ausgehend vom Ungewollten oder Unerwarteten auf die Fehlersuche bzw. die Suche nach seinem Grund, und dies geschieht als zeitlich rückwärtig orientierte Bewegung. So lassen sich auch Verantwortlichkeiten ausmachen oder konstruieren.

Der Fehler kann nämlich auch als Synonym für *Schuld* (im Sinne einer Verantwortlichkeit) verwendet werden: „Das war mein Fehler (*meine Schuld*)“. Der Fehler stellt dann eine Frage (die nach Verantwortlichkeit). Und (nicht allein) in diesem Zusammenhang ist die Annahme von Kausalzusammenhängen zentral.

Mit dem Hinweis im Duden auf eine „schlechte Eigenschaft“ oder einen „Mangel – Beispiele: charakterliche, körperliche Fehler haben“ wird nahegelegt, ein Urteil über einen Gegenstand, eine Person oder eine Situation zu fällen, das auf der offenbar nicht *richtig* erfüllten Befolgung einer Erwartung beruht, besser noch: einer Norm. An die Frage, wie es zum Fehlerurteil, also der Beurteilung von etwas *als* Fehler, kommt, lassen sich somit Fragen nach dem Verhältnis zwischen Norm, Regel und Erwartung (und dem Urteil selbst) anschließen. Zum einen kann man etwa beobachten, dass der Begriff des Fehlers sowohl für Gegenstände bzw. Resultate Anwendung findet – ganz so, als gebe es den Fehler auch schon vor dem Urteil quasi als eine den Dingen selbst innewohnende Qualität. Zum anderen kann man das Verdikt des Fehlers auch als eine Zuschreibung thematisieren. Das soll heißen, selbst in der Annahme der Existenz des Fehlers als solchem lässt sich die *Urteilende* als Produzent:in des Fehlers nicht leugnen. Helmut Heid erläutert diesen Sachverhalt folgendermaßen: „Wenn im Folgenden zur sprachlichen Vereinfachung dennoch von Fehlerverursachung gesprochen wird, dann muss die notwendige Präzisierung ‚*Verursachung einer Sachverhaltsbeschaffenheit oder Verhaltensweise, die mit Bezug auf das dafür notwendige Beurteilungskriterium als Fehler bewertet wird*‘ stets mitgedacht werden“ (Heid 2015, S. 33 Fußnote 1, Hervorhebung im Original). Die „Sachverhaltsbeschaffenheit“ oder eine Verhaltensweise führt erst dann zum Fehlerurteil, wenn auf sie ein Beurteilungskriterium angewendet wird. Wodurch sich die Anwendung dieses Kriteriums begründet und wie und wodurch das Kriterium selbst zustande kommt und sich legitimiert (oder legitimiert wird), ist Gegenstand meiner Fehlerbetrachtung.

Festhalten lässt sich an dieser Stelle erst einmal: Gegenstände, Handlungen und vieles mehr können zum Beispiel dann *fehlerhaft* sein (oder als *fehlerhaft* betrachtet werden), wenn es zu einer Abweichung von einem zuvor bereits erwarteten Aussehen oder Zustand kommt, und werden in der Folge als – zum Beispiel – *mangelhaft* beschrieben. Hier findet das *Fehlerhafte* Anwendung in der bzw. als Beschreibung eines Ergebnisses oder Objekts. Es bezeichnet ein Ungewolltes oder jedenfalls Unabsichtliches, ganz sicher ein Unerwartetes. Die Psychologin Gabriele Steuer konstatiert: „Fehlern geht immer eine Intention voraus, eine bestimmte Handlung (ohne Fehler) durchzuführen, Fehler geschehen dann wider dieser eigentlichen [sic] Intention“ (Steuer 2014, S. 18). Normativ ausgedrückt weicht mit dem Unerwarteten der Ist-Zustand vom Soll-Zustand ab (Miller, Galanter und Pribram 1960 nach Steuer 2014, S. 16). Der Fehler lässt sich dann als Normabweichung beschreiben. In beiden Fällen (der Unabsichtlichkeit und der Normabweichung) bezeichnet das *Fehlerhafte* dabei nicht den Grund für ein Ungewolltes, sondern das Ungewollte selbst; nicht eine Ursache, sondern das Ergebnis.

Fragen nach Verantwortlichkeit hingegen verhandeln eher die Ursache/n eines Ungewollten bzw. des Fehlers: Ein ungewolltes Ereignis tritt auf, und man sucht daraufhin dessen Ursache zu ergründen und/oder verlegt diese, zum Beispiel in ein Geschehen oder eine Person. Dies erfolgt unter der Annahme einer kausal rekonstruierbaren Sukzession. Hier wird deutlich, dass der Fehler auf ein Subjekt angewiesen ist oder jedenfalls – wenngleich manchmal auch nur metaphorisch<sup>4</sup> – in Zusammenhang mit einer Form von *agency* oder Instanz stehen muss, damit er – *als Fehler* – *begangen* werden kann.

Die folgenden eher eklektisch zusammengetragenen Beispiele aus der Fehlerforschung vom 19. Jahrhundert bis ca. zur Mitte des 20. Jahrhunderts sollen einen ersten Eindruck von der Vielfältigkeit der Perspektiven auf den Fehler illustrieren und damit auch die Versuche einer Konzeptionalisierung dieses Phänomens in unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen schildern. Eine geisteswissenschaftliche Betrachtung des Fehlers lässt sich spätestens ab Goethes Beschäftigung mit „Hör-, Schreib- und Druckfehler“ zu Beginn des 19. Jahrhunderts verzeichnen (Goethe 1820, S. 177 ff.). Er beschreibt dort, wie seiner Ansicht nach Hörfehler Schreibfehler bedingen und sich in Druckfehlern fortsetzen. Dabei führt er jeweils einige Beispiele an. Letztendlich geht es dabei bereits um die Fehlervermeidung, auch wenn er durch die Thematisierung dem Fehlerphänomen selbst überhaupt erst Beachtung schenkt.

Aus einer wissenschaftsgeschichtlichen Perspektive auf den Fehler und einer Perspektive auf ein Wahrheitsverständnis ist Emanuel Czuber interessant. Er veröffentlichte 1891 das Buch *Theorie der Beobachtungsfehler*, das mathematisch-natur-

---

4 So kann man durchaus fragen, ob der Bordcomputer eines autonomen Fahrzeugs tatsächlich oder nur in einem übertragenen Sinn an einem Unfall *schuld* sein kann.

wissenschaftliche Fehler sowie Fehlbeobachtungen bei Messungen behandelt und u. a. zu dem Schluss kommt:

Zwischen der Bestimmung einer Grösse durch Rechnung und durch Messung besteht ein wesentlicher Unterschied. [...] an die Stelle der logischen Schlüsse [tritt] der physische Vorgang der Messung oder Beobachtung, der, von einer Reihe verschiedenartiger nie genau zu verfolgenden Umstände begleitet, eine Abweichung des Resultates von der Wahrheit zur Folge hat (Czuber 1891, S. 1).

Er konstatiert, dass das Errechnete bzw. aus logischen Schlüssen Abgeleitete der Wahrheit entspricht, während das physisch Gemessene immer von einem aus der Rechnung abgeleiteten Ergebnis abweicht. Wahrheit wird also eher dem Gedachten als dem Gemachten zugeordnet. Das Errechnete generiert die Erwartung eines Messergebnisses. Überspitzt formuliert kann das Durcheinander der Realität nie der reinen Logik oder logischen Ordnung gerecht werden.

In den Anfängen widmeten sich auf dem Gebiet der Psychologie Rudolf Mehringer und Carl Mayer, Sigmund Freud und Jenö Kollarits, Frederic Bartlett dem Fehler. Freuds Konzept des Fehlgriffs lässt eine inhaltliche Nähe zu den sogenannten *slips* oder „Ausrutschern“ zu und ist mit dem Begriff der Freud'schen „Fehlleistung“ (Freud 1901, S. 1 ff.) auch in einen populärwissenschaftlichen Fokus geraten. Er entwickelte das Konzept in seiner Studie *Zur Psychopathologie des Alltagslebens* im Jahr 1901, die den bezeichnenden Untertitel *Über Vergessen, Versprechen, Vergreifen* sowie (in späteren Fassungen ergänzt) *Aberglaube und Irrtum* trägt, und das bekanntlich allerdings gar nicht so sehr einen Fehler als solchen, sondern den Ausdruck *unbewusster Absichten* beschreibt, eben eine Fehlleistung. Im Unterschied dazu „handelt [es] sich nicht um eine Freud'sche Fehlleistung, wenn man etwas willentlich überhört oder liegen lässt“ (Hartmann, Neubert 2016, S. 600).

Der *Fehlgriff* scheint außerdem eine assoziative Nähe zum *Flüchtigkeitsfehler* zu haben, wo wiederum keine Absicht unterstellt wird; er passiert einfach – wie man üblicherweise annimmt. Kollarits präsentierte eine Theorie, über die Zusammenhänge der Ursachen des menschlichen Fehlers (Kollarits 1937).<sup>5</sup> Im englischen

---

5 In einer der ersten Studien, die er 1937 zum Fehler durchführte, klassifizierte er 1200 Fehler, die durch ihn selbst, seine Frau und seine Kolleg:innen begangen worden waren (es lässt sich ein Zusammenhang mit Freuds Veröffentlichung zur *Psychopathologie des Alltagslebens* und den darin beschriebenen Versprechern annehmen): „He proposed a fourfold classification based on the superficial appearance of the error (what is called a ‚phenomenological‘ classification of taxonomy). The categories he used were: *substitution, omission, repetition* and *insertion*. He observed that it was sometimes difficult to assign an error unequivocally to a single category as all who subsequently classified errors in this way have discovered“ (Senders und Moray 1991, S. 4, Hervorhebung im Original). Er schlug also vier unterschiedliche Klassifikationen vor, die natürlich nur oberflächlich das Phänomen des Fehlers als sprachliches Phänomen kategorisieren sollten: Ersatz, Unterlassung, Wiederholung und Einfügung.

Sprachraum untersuchte der Psychologe Frederic C. Bartlett 1943 die Erschöpfung innerhalb geistig anspruchsvoller Tätigkeiten. Fehler waren hierbei der Indikator für den Grad der Ermüdung. Diese Fehler lassen sich nach Senders und Moray (1991) folgendermaßen systematisieren: „[They] are often: a. errors of *omissions*; b. errors of *timing*; c. errors of the *third kind, solving the wrong problem*; d. *attention failures*, tunnel vision, disintegration of visual field“ (ebd., S. 50, Hervorhebung im Original). Die genannten Beispiele aus der Psychodynamik und der Psychoanalyse thematisieren dabei eher *subjektimmanente* und verarbeitungsspezifische Fehler(-quellen). Dagegen analysieren die Sprachforschung und die Psycholinguistik eher *objektimmanente* oder *situationsimmanente* (also material- und strukturbezogene) Fehlerquellen (Stadler und Wehner 1995, S. 219). So erarbeiteten Rudolf Meringer und Carl Mayer bereits 1895 eine psychologisch-linguistische Studie zum Thema *Versprechen und Verlesen* (Meringer und Mayer 1895).

Zusammenfassend lässt sich sagen: Die angeführten Beispiele aus den Gebieten der Sprachforschung/Psycholinguistik einerseits und der Psychodynamik/Psychoanalyse andererseits konzeptualisieren den Fehler entweder als objektimmanent (wie im Druckfehler) oder als subjektimmanent oder als verarbeitungsspezifischen Fehler.

Als Ergänzung möchte ich abschließend auf Parallelen bei der Beschäftigung mit der (Un-)Absichtlichkeit in der Psychologie und der Kunst hinweisen. Als ein Beispiel lässt sich hier die Freud'sche Fehlleistung anführen. Zur Erinnerung: sie beschreibt unbewusste Absichten – etwas was nicht willentlich vorgenommen wird. Als Antwort auf diese Theorien aus der Psychologie lässt sich die Abwendung von Konzepten absichtsvoll gestaltender Autor:innen im künstlerischen Feld sehen. Dies begann zur gleichen Zeit, in der die Produktionspraxen und die Kunstwerke als Resultate dieser Praxen sichtbar wurden. Beispiele dieser Kunstströmungen aus dem Anfang des 20. Jahrhunderts sind zum Beispiel der Surrealismus oder der Dadaismus und deren Beschäftigung mit dem Verlust der Absicht des Autors, aber auch der Tachismus oder Action Painting, und deren Umgang mit dem Zufall in aleatorischen künstlerisch-bildnerischen Produktionsprozessen. In diesem spezifischen zeitlichen Kontext etwa Anfang bis Mitte des 20. Jahrhunderts war es häufig gerade die Absicht oder die Absichtlichkeit, die in der bildenden Kunst als hinderlich empfunden wurde. Die Fragestellung zum Umgang mit der Absicht und dem Zufall zieht sich seitdem durch die Kunst bis hin zur Gegenwart der abstrakten gerakelten Bilder von Gerhard Richter.<sup>6</sup>

---

6 Richter trug bei seinen abstrakten Bildern ab ca. 1990 Farbe mit einem Rakel auf, indem er diesen über die Leinwand zog. Dabei entstanden zufällige Strukturen, mit denen er dann weiterarbeitete. Mehr oder weniger wiederholte er diesen Vorgang bis zur Vollendung des Bildes, also der Affirmation des dann zufällig Entstandenen.

## 1.2. Eine neue der Phase Fehlerforschung

Einen einleuchtend erscheinenden Beginn der jüngeren wissenschaftlichen Forschung zum Thema des Fehlers kann man um ca. 1980 ausmachen (Weingardt 2004, S. 25).<sup>7</sup> 1980 gab es eine Zusammenkunft internationaler und interdisziplinär arbeitender Wissenschaftler:innen in Columbia Falls in der Folge des Reaktorunglücks in Harrisburg 1979, bei dem es zu einer teilweisen Kernschmelze gekommen und die Umgebung durch radioaktive Gase und radioaktives Wasser kontaminiert worden war. Dieser Ausgangspunkt einer Fehlerbetrachtung entsprang dem Bewusstsein darüber, dass eine Katastrophe hätte stattfinden können. Alle Handlungen, Verhaltensweisen, die im Nachhinein als jene identifiziert werden, die zu der Entwicklung einer Katastrophe beigetragen haben, werden dann als Fehler bezeichnet. Das heißt, in dieser Situation erhielt die Fehlerbetrachtung eine implizite Legitimation durch das Bewusstsein über das schiere Ausmaß katastrophaler Konsequenzen menschlichen Handelns. Die inhaltliche und interdisziplinäre Herangehensweise an das Fehlerphänomen markiert im Zusammenhang mit der Fehlerforschung einen neuen Abschnitt. Unter den 18 Teilnehmer:innen der ersten Zusammenkunft waren Ingenieurwissenschaftler:innen, Psycholog:innen, Neurolog:innen und Sozialwissenschaftler:innen. Daraus resultierte eine zweite Konferenz (1983)<sup>8</sup> mit der Veröffentlichung „Human Error“ (1991). Beide Treffen wurden von John W. Senders und Ann Crichton Harris organisiert.<sup>9</sup> Die Teilnehmer:innen wurden im Vorfeld gebeten, sich u. a. auf einige der folgenden Fragen vorzubereiten:

Die erste Frage, *What is an error?* (Senders und Moray 1991, S. 8), stellt einen Versuch einer Bestimmung von Kriterien des Fehlers dar und wird im folgenden Unterkapitel 1.3. in all seiner Widersprüchlichkeit erörtert.

Vom Fehlerkriterium nicht zu trennende Fragen sind auch: *Are errors caused?* und *If so, are there 1, 2, 3 or infinite causes?* (Senders und Moray 1991, S. 8), die nach den Ursachen des Fehlers sowie der Kontingenz und der möglichen Unabsehbarkeit von Geschehnissen schlechthin fragen, und durch die folgenden Fragen erweitert werden können: *Do errors occur randomly? Or can they be predicted?* (ebd.). Inwiefern sind Fehler also absehbar oder können absehbar gemacht werden? Welche Kon-

---

7 Hier und im Folgenden wird davon ausgegangen, dass das, was auf die Kriterienbestimmung des *error* (im Englischen) zutrifft, auch weitgehend für den *Fehler* (im Deutschen) gilt. Ich folge damit neben anderen Weingardt (2004); Tulis, Steuer und Dresel (2015) sowie Bodemer und Ruggeri (2015).

8 Es gab dazu ein 1983 schon veröffentlichtes Preprint, auch herausgegeben von Senders und Moray.

9 Im Jahr 1983 gab es eine Folgekonferenz in Bellagio in Italien, an der zweiundzwanzig nordamerikanische und europäische Wissenschaftler:innen teilnahmen. Dieses Mal wurde die Konferenz und die daraus resultierende Veröffentlichung „Human Error“ (Senders und Moray 1991) von der NATO finanziert und unterstützt.

zepte müsste man vom Fehler haben, damit dieser so etwas wie absehbar werden könnte? Die letzte Frage lautet: *Would it be desirable to eliminate all human error or is error related to creativity?* (ebd.).

Da sich die vorliegende Arbeit mit dem Umgang mit Fehlern in komplexen Prozessen wie dem Lernprozess, aber auch dem künstlerisch-ästhetischen Produktionsprozess beschäftigt, sind Fragen danach, was der Fehler überhaupt ist, so wichtig. Ebenso muss beantwortet werden, wie er entsteht. Erlaubt man diese Unsicherheit gegenüber der Verortung des Fehlers, beginnt man seine Ursachen zu ergründen und landet damit bei der Frage, inwiefern die Ursachen für etwas Ungewolltes sich denn überhaupt endgültig oder vielmehr eindeutig bestimmen lassen.

Jedem Ergebnis lassen sich eine Vielzahl von Ursachen zuordnen und selbst jede Ursache hat ihre Ursachen. Im Einzelfall kann man rückwirkend nur heuristisch abschätzen, was denn alles Grund für das Ungewollte im Ergebnis ist, und was davon zukünftig als veränderbar erachtet werden kann. Wenn sich der Fehler als der Grund für etwas Ungewolltes nicht eindeutig bestimmen lässt, dann wird eine sinnvolle Problembehandlung zu einer komplexen Angelegenheit. Der Fehler kann somit nicht als endgültig, sondern nur potenziell bestimmbar gelten, weil die Ursache für den Fehler wiederum als Teil des Fehlers selbst betrachtet werden muss und so fort. Die Ansätze zur Fehlerbehandlung wachsen, ein unterschiedlicher Umgang mit dem Fehler zwingt sich auf – und das, obwohl man sich gezwungen sieht, an einer Bestimmbarkeit des Fehlers im Angesicht einer Katastrophe festzuhalten.

Der Fehler, der zur unübersehbaren Beinahe-Katastrophe von Harrisburg führte, wird im menschlichen Versagen<sup>10</sup> ausgemacht; was auch dazu führte, dass die technischen Voraussetzungen, denen man ebenfalls eine Rolle hätte zuschreiben können, gerade *nicht* Teil einer gesellschaftlichen Kontroverse wurden. Bei Erklärungen, die sich auf *menschliches Versagen* beschränken, werden primär (*falsch* handelnde) menschliche Akteur:innen in der angenommenen Sukzession der Ereignisse gesucht. So wird der Mensch und nicht die Technik zum Verantwortlichen einer Katastrophe (Ortmann 2015, S. 97; Perrow 1987, S. 5), was natürlich Folgen für Überlegungen hat, die versuchen, solche Zwischenfälle als prognostizierbar zu begreifen und zukünftig verhindern zu können.

Solche Zwischenfälle, Katastrophen oder Beinahe-Katastrophen, bei denen also das Ungewollte, Unbeabsichtigte und Unerwartete in höchst dramatischer Form passiert, bilden den Ausgangspunkt einer Fehlersuche, die immer die Annahme einer Überschaubarkeit der Ursachen beinhaltet. Senders und Moray (1991) verhandeln aus der Perspektive der Psychologie (disziplinübergreifend mit der Organisationsforschung) Vorstellungen von Ursächlichkeit und Voraussag-

---

10 Titel der Veröffentlichung von Senders und Moray (1991) ist „Human Error“.

barkeit. In diesem Zusammenhang lässt sich feststellen, dass die Simplifizierung durch die Bildung von Verständnismodellen zwar notwendig ist, aber unzureichend bleibt, um damit komplexe Abläufe zu betrachten.

Mit dem Verhältnis von Modell, Erwartung und Prognostizierbarkeit beschäftigen sich u. a. auch die Organisationsforscher:innen Karl E. Weick und Kathleen M. Sutcliffe (2001). Von ihnen wird die Simplifizierung von Prognosemodellen (ebd., S. 11 f.) zur Fehlervermeidung expliziert, und zwar am Beispiel des Umgangs von *High-Reliability-Organizations* mit Abweichungen von den verwendeten Erklärungsmodellen. Weick und Sutcliffe fokussieren anhand dieses Begriffs des Unerwarteten (ebd., S. 13 f.) auf den Umgang mit Modellen, die die Beteiligten sich von den realen Prozessen notwendigerweise machen, die aber unzureichend bleiben, um Lösungen für neu auftauchende Probleme zur Verfügung zu stellen. Von Weick und Sutcliffe wird darauf hingewiesen, dass Verständnismodelle unterbestimmt sind sowie nur für bestimmte Situationen hinreichend sein können – und für andere eben nicht mehr. Die Annahme der Faktizität eines Modells unterliegt ähnlich der Annahme der Faktizität des Fehlers einem Missverständnis. Denn die eine Annahme ist das Ergebnis eines Konstruktionsvorganges, die andere das Ergebnis einer Beurteilung bzw. einer Zuschreibung.

Auch der Erziehungswissenschaftler Helmut Heid betont, wie problematisch es sein kann, im erkenntnistheoretischen Realismus von der Faktizität des Fehlers auszugehen. Denn ein „Fehler ist kein Gegenstand der Beurteilung, sondern das Resultat der Beurteilung eines Gegenstandes“ (Heid 2015, S. 33). Dementsprechend rücken die Gründe für ein solches Urteil in den Fokus. Diese Gründe, so Heids These, folgen normativen Mustern.

In den Versuchen, konzeptionell des Fehlerphänomens habhaft werden zu können, stößt man dann auf Fragen wie: Ist der Fehler selbst verursacht? Führt mich die Verursachung des Fehlers nicht erneut zu einem Fehler? Gibt es eine oder unzählige Ursachen für den Fehler? Inwieweit lässt sich der Fehler in der gedachten Vergangenheit und einer damit einhergehenden angenommenen Sukzession von Geschehnissen rekonstruieren?

### 1.3. Das Fehlerkriterium

*There is really no such thing as error, and the organizers of the conference were biased in assuming that there exists something that can be called „human error“.*

*John W. Senders und Neville P. Moray (Senders und Moray 1991, S. 19)*

Die Psychologin Gabriele Steuer stellt die Problematik des Fehlers in den einleitenden Worten zu ihrer Dissertation über den *Umgang mit Fehlern im Mathematikunterricht* so dar: „Das Vorliegen von Fehlern ist wegen der Allgegenwärtigkeit von

Fehlern vermeintlich einfach festzustellen. Die genaue Definition, insbesondere die einzelnen Merkmale, die einen Fehler als solchen erscheinen lassen, erweist sich dagegen als „äußerst komplex“ (Steuer 2014, S. 1). Steuer betont die Komplexität der Definition der Merkmale für den Fehler bzw. des Fehlerkriteriums. Sobald man sich auf die Suche nach Fehlerkriterien begibt, besteht die Gefahr, den Fehler zu verdinglichen, indem man nach Merkmalen des Fehlers sucht und ihn so behandelt, als ob er faktisch existent sei.

Der Erziehungswissenschaftler Martin Weingardt betont im einleitenden Teil seiner Veröffentlichung *Fehler zeichnen uns aus* zur Begriffsfrage des Fehlers einen weiteren Aspekt der Komplexität dieses Unterfangens:

Die Unterschiedlichkeit der Fälle, auf die der Begriff des Fehlers im heutigen Sprachgebrauch angewendet wird, ist von kaum überbietbarer sachlicher Breite. In jedem Gegenstandsbereich oder Wissensgebiet wird Richtiges von Falschem unterschieden, jede Handlungsweise lässt sich kontrastieren mit entsprechenden Fehlhandlungen, jede Überlegung lässt sich abklopfen auf ihre [zuvor gemachten] Denkfehler, selbst bei physikalischen Eigenschaften wird von (Material-)Fehlern gesprochen. Weitere Disziplinen befassen sich mit Phänomenen, die in diesen Zusammenhang zu gehören scheinen, nennen sie aber nicht Fehler, sondern Devianz oder Delikt, Versagen oder Sünde, Irrtum oder Dysfunktion (Weingardt 2004, S. 31).

Weingardt umreißt die Größe des Gebietes, das diskutiert werden könnte, wenn man sich dem Fehler zuwendet. Jedoch lässt sich diese Aufgabe kaum bewältigen, ohne das Feld letztendlich definitorisch stark einzugrenzen. Und doch zeigt sich daran die Wirkmächtigkeit dieses Alltagsbegriffes, der im Einzelfall immer auf Eindeutigkeit drängt. In diesem Unterkapitel werden deshalb zunächst erste Aspekte der Vielgestaltigkeit und der damit einhergehenden Uneindeutigkeit des Alltagsbegriffes vom Fehler behandelt. Das ist wichtig, um darzustellen, dass das Fehlerphänomen in nichtwissenschaftlichen Zusammenhängen ganz unterschiedliche Phänomene umfasst, und geschieht, um das Konstrukt des Fehlers in der Wirkmächtigkeit des Begriffes betrachten zu können. Denn die Alltagsvorstellungen des Fehlers, die die Merkmale des Fehlers im Gegenstand der Betrachtung verorten, sind auch jene, die dann in der pädagogischen Anwendung, etwa der Wissensvermittlung oder beruflichen Kompetenzvermittlung, Leistungsbeurteilungen legitimieren.

Gemeinhin mag angenommen werden, dass sich im Alltag, schulischen Aufgabenstellungen oder in Forschungszusammenhängen Probleme stellen, für die dann Lösungen gefunden werden sollen. Auf dem Weg zu diesen Lösungen werden dann Fehler gemacht, die die Lösungen verhindern oder verzögern. Sozusagen definiert das Problem in diesem Verständnis die Lösung oder vielmehr die Lösungen. Es kann eine Lösung für mehrere Probleme geben, ebenso wie es für ein Problem mehrere Lösungen geben kann.



Wenn jedoch die Lösung vor dem Problem kommen sollte und auf diesem Weg dann die Lösung das Problem definiert und nicht umgekehrt, ließe sich dieser angenommene Sukzessionszusammenhang nicht mehr aufrechterhalten. Ranulph Glanville, ein britischer Philosoph, der an der Schnittstelle zur Architektur und der damit verbundenen Wissensproduktion oder dem Wissensverständnis arbeitete, stellt fest: „In designing, it is often the case that the solution defines the problem“ (Glanville 1988, S. 68). Glanville weist darauf hin, dass in Designprozessen – und das schließt meines Erachtens auch künstlerisch-ästhetische Produktionsprozesse ein – die Lösung deshalb erst das Problem definiert, da diese dem Problem, dessen man sich demzufolge zunächst noch gar nicht bewusst sein kann, voraus geht. Das kündigt das allgemeine Verständnis der Linearität vom vorhandenen Problem und der dafür gesuchten Lösung auf. Der Perspektivwechsel soll die Bedeutung einer angenommenen Sukzession vorführen. Prozesse, in denen die Lösung vor dem Problem kommt, müssen zwangsläufig einen anderen Fehlerumgang haben.

Das Fehlerphänomen unterschiedlicher Intensitäten bewegt sich zwischen einer Gegenstandsbeschreibung und dessen (zugeschriebener) Ursache. Fehler können wie ein Unfall oder Ereignis einfach passieren und in ihren Konsequenzen eventuell vergleichsweise bedeutungslos bzw. belanglos sein, wie die Webfehler eines vollautomatischen Webstuhls. Dies drückt sich dann zum Beispiel in der Begrifflichkeit der Fehlproduktion aus. Hier ist der Fehler ein materiales Ergebnis. Am Begriff des Webfehlers lässt sich die Ungenauigkeit des Fehlerbegriffs besonders deutlich aufzeigen: Ursache für den Webfehler ist ein wahrscheinlich unvorhergesehener, fehlerhafter Prozess der Maschine beim Webvorgang. Hier wird deutlich, dass die Verwendung des Begriffs *Fehler* sowohl die Ursache für etwaig negativ beurteilte Folgen bezeichnen kann (*jemand hat einen Fehler begangen*) wie auch das materiale Ergebnis, das sich als Abweichung von einem Erwarteten zeigt: *der fehlerhafte Teppich*. Der Fehler zeigt sich in einem Fall in einer unbeabsichtigt falsch gespielten Melodie (in einer Probesituation), in einem anderen Fall ist er die falsche Entscheidung eines Piloten bei der Landung oder die falsche Entscheidung oder eine Unachtsamkeit eines Chirurgen am Operationstisch.<sup>11</sup>

Einige Fehler können also fatale Katastrophen nach sich ziehen (Guggenheimer 1987, S. 65–117), andere geschehen im Vorübergehen. An diesen Aspekt des Fehlers mit existentiellen Auswirkungen schließen sich sehr folgenschwere Fragen an: Gibt es immer einen Verantwortlichen für den Fehler? Muss dieser menschlich sein? Was bedeutet in diesem Zusammenhang Verantwortung? Im Zusammenhang der möglichen Verantwortungszuschreibung stellt sich dann

---

11 Natürlich lässt sich ein Relativismus oder Relationismus in der Fehlerbetrachtung nicht wegdenken. Jedoch endet auch dieser Relativismus an der Grenze der persönlichen Betroffenheit vom Ereignis eines vermeintlichen Fehlers. Denn „es müsste schon ein heroischer Relativismus sein, der den Operationstisch überdauern sollte“ (Waldenfels 1987, S. 72).

wiederum die Frage: Wer urteilt wann, dass etwas ein Fehler ist, und wer bestimmt, wer ihn begangen hat? Und allgemeiner: In welchem Verhältnis steht das Urteil zum Fehler? Wie verhält sich dementsprechend eine Vorstellung einer erwarteten oder erwartbaren Ordnung zum Fehler? Bedingt sie diesen? Miller et al. ([1960] 2020) betrachten planendes Verhalten und dabei die für deren Umsetzung rekursive Organisation von Vorstellung, Plan und Ergebnis notwendigen Feedbackschleifen (ebd., S. 24 ff.). Die Psychologin Gabriele Steuer fasst deren Ansatz so zusammen. „Davon ausgehend, dass Fehler eine Abweichung des Ist-Zustands vom Soll-Zustand sind [...] kann der Sollzustand durch eine Norm definiert sein. Fehler sind da eine Normabweichung. Eine solche Fehlerdefinition setzt voraus, dass eine Norm vorhanden sein muss, andernfalls kann kein Fehler entstehen“ (ebd., S. 16). Folgt man Steuers Begründung des Fehlers über die Ordnung der Norm, lässt sich der Fehler als Abweichung von der Ordnung als Norm definieren. Natürlich wird nicht jede Ordnung zur Norm, aber nahezu alle Ordnungen können im Großen, zum Beispiel gesamtgesellschaftlich, oder im Kleinen, zum Beispiel in ihren jeweiligen Kontexten, normativen Charakter entwickeln, falls sich Überzeugungen über deren Wahrheitsgehalt oder deren Wichtigkeit ausbilden, kurz indem sie anschlussfähig werden. Die Ordnung bietet quasi eine Struktur, die unter Umständen als Norm begriffen werden kann.

Betrachtet man den Fehler jedoch einfach als Verdikt innerhalb eines Problem-bewältigungsprozesses, kann man dies sowohl als das ungewollte *Ergebnis* eines Ablaufs bezeichnen als auch als einzelne *Entscheidungen*, die *falsch* oder *fehlerhaft* an diesem oder jenen Punkt während des Ablaufs getroffen werden, und schließlich zu einem ungewollten Ergebnis/zugewollten Konsequenzen führen. Darum liegt es nahe, diesen Aspekt des Fehlers ebenso zu adressieren: „Der Soll-Zustand, von dem der Ist-Zustand im Falle eines Fehlers abweicht, kann auch durch ein Ziel gekennzeichnet sein. Ein Ziel ist im Gegensatz zu einer Norm nicht starr, sondern eher flexibel“ (Steuer 2014, S. 16). Hier wird der Soll-Zustand als Norm durch die Beschreibung einer Zielorientierung (*goal orientation*) ersetzt.<sup>12</sup> Abweichungen werden tolerabel.

Der jeweilige Bedeutungszusammenhang konstituiert also erst die Art des Fehlers. Dieser wird dann in Begriffe gefasst, die wiederum so unterschiedlich sein können, wie etwa: Unfall, Irrtum, Versehen, Abweichung, Ausnahme, Unzureichendes, Störung, falscher Lösungsansatz, falsch oder verstörend klingende Melodien, eine falsch wiedergegebene Note eines Musikstückes, unpassendes Verhalten, unpassende Reaktion, Irrtum, eine Ausnahme oder einfach etwas nicht Richtiges. Beim Missgeschick des Umwerfens eines Glases zum Beispiel ließe sich denken, dass hier Ursache und Wirkung als Fehler in eins fallen. Zu-

---

12 Diese haben eine besondere Bedeutung im Zusammenhang mit selbstregulierten Lernprozessen.

sätzlich zu dieser Vermischung von Ursache und Ergebnis in der alltäglichen Benutzung des Begriffs wird der Fehler, wie schon beschrieben, auch für Sachverhalte unterschiedlicher Intensität verwendet. Zum Beispiel wissen wir aus unserer alltäglichen Lebenswelt, dass einige Fehler revidierbar sind oder verhandelbar erscheinen, andere nicht. Die Annahme des Fehlers als absolutes, objektiv entscheidbares Phänomen ist natürlich eine essentialistische Betrachtungsweise. Sie verhält sich bei der Definition des Fehlers analog zum Verständnis eines erkenntnistheoretischen Realismus, das von der Gegebenheit eines Dings bzw. eines Sachverhalts ausgeht. Und dies ist zumindest auch Teil der Wirkung des Begriffes in seiner alltäglichen Verwendung. Denn hier wird der Fehler in den Gegenstand der Beobachtung verlegt und so betrachtet, als sei er dem Gegenstand oder Phänomen inhärent: Dies ist ein Fehler, lautet somit die Behauptung, und unter Angabe der relevanten, objektiven Kriterien würde jede und jeder zu diesem Urteil kommen. Er wird so behandelt, *als ob* er eine Eigenschaft der Situation oder Teil des Gegenstandes bzw. des Phänomens wäre und nicht Teil der beurteilten Beobachtung. Dabei werden die Herkunft bzw. die Grundlage des vorangehenden Urteils vernachlässigt und gleichzeitig wird vom Gegenstand bzw. Phänomen anstatt von der Wahrnehmung ausgegangen. Dieser essentialistische Gebrauch des Fehlerbegriffs scheint unsere Nutzung des Begriffs im Alltag zu beherrschen, um Komplexität zu reduzieren, uns handlungsfähig zu halten und soziale Ordnungen zu reproduzieren.<sup>13</sup> In dieser Perspektive gerät dann die Funktion des Fehlers in alltäglichen Zusammenhängen in den Blick und soll im Folgenden näher bestimmt werden.

Der Fehler stellt sich schon in einer ersten Betrachtung als ein brüchiges komplexes Konzept dar. In der alltäglichen Anwendung suggeriert die Nutzung des Konzepts des Fehlers aber Eindeutigkeit, und der Fehler ist an Normativität gekoppelt. Diese scheinbare Eindeutigkeit hält bei näherer Betrachtung und dem Versuch einer Klärung jedoch kaum stand. Am Fehler lässt sich ein erkenntnistheoretischer Wechsel beobachten: In einer alltäglichen realistischen Annäherung wird der betrachtete oder beurteilte Gegenstand bzw. das Phänomen in den Mittelpunkt gerückt und dadurch der Fehler definiert, während das in einer sozialkonstruktivistischen und konstruktivistischen Annäherung beim Urteil bzw. dem Akt des Urteils auf Seiten des Beobachters der Fall ist. Wie bedeutsam das Urteil dabei für den Fehler ist, erläutert vielleicht folgende Geschichte: „Man erzählt, daß drei Schiedsrichter über die Frage des Pfeifens von unvorschriftsmäßig geführten Schlägen uneins waren. Der erste sagte: ‚Ich pfeife sie, wie sie sind‘. Der zweite sagte: ‚Ich pfeife, wie ich sie sehe‘. Der dritte und cleverste Schiedsrichter

---

13 Man denke sich nur eine soziale Formation, in der der Fehler dauerhaft relativ und nicht essentialistisch gewertet würde, sodass zum Beispiel niemand mehr für Fehler (positiv wie negativ) sanktioniert werden könnte. Eine solche soziale Formation ohne die normativen Regelungseffekte des Fehlers würde sich schwerlich dauerhaft reproduzieren können.

sagte: „Es gibt sie überhaupt erst, wenn ich pfeife“ (Simons 1976, S. 28; zitiert in der Übersetzung nach Weick 1985, S. 9; zitiert nach Ortmann 2015, S. 98). Der erste Schiedsrichter sieht in seinem Urteil die objektive Sachlage beschrieben. Jeder gute Schiedsrichter müsste zu demselben Ergebnis kommen. Der zweite Schiedsrichter sieht in seinem Urteil die Sachlage aus seiner Perspektive beschrieben. Der dritte und nach Simons ‚cleverste Schiedsrichter‘ sagt, er produziere die Sachlage erst durch sein Pfeifen. Analog dazu würde damit der Fehler erst durch das Urteil geschaffen, durch die Benennung einer Situation als Fehler.

Um sich über den Fehler mehr Klarheit zu verschaffen, müssen meines Erachtens zwei Aspekte fokussiert werden: erstens wer etwas als Fehler beurteilt, zum Beispiel im professionellen Umfeld, und zweitens wie dieses Konstrukt des Fehlers entsteht und sich reproduziert. Eine weitere Ungenauigkeit resultiert aus der Vielheit der Zuschreibungsmöglichkeiten innerhalb eines Zusammenhangs. Die Ungenauigkeit zeigt sich, wie beschrieben, außerdem in der zeitlichen Verortung des Fehlers. Der Fehler kann nicht nur ein ungewolltes Ergebnis selbst bezeichnen, sondern es kann auch in der Annahme einer zwangsläufigen Sukzession von Geschehnissen eine Entscheidung, eine unterlassene Entscheidung oder eine Handlung ausgemacht werden, die zum Fehler geführt hat. In diesem Fall wird dann diese Entscheidung oder eine als veränderbar vorgestellte Handlung zum Fehler erklärt.

Zusätzlich öffnet der Begriff des Fehlers einen Raum, in dem unterschiedliche Bedeutungen, Ausprägungen und Zusammenhänge Platz finden. Die Bedeutungen entfalten sich an den unterschiedlichen Begriffen, die für eine Beschreibung des Fehlers notwendig erscheinen. Dabei wird auch auf weiter gefasste Bedeutungskontexte des Fehlers zurückgegriffen (Guggenberger 1987; Sanchez 2008; Schaefer 2014; Foucault 2004; Canguilhem 2004). Der Fehler dient oftmals als Überbegriff, wodurch sich Schwierigkeiten bei der Betrachtung ergeben: „An underlying problem is the term ‚error‘ being a general label for different phenomena, which moreover can be very diversely perceived and interpreted due to individual characteristics“ (Gartmeier et al. 2008, S. 96). Das Problem ist also, dass der Fehler eine allgemeine Bezeichnung ist, die eigentlich ganz unterschiedliche Phänomene bezeichnen kann, die wiederum ganz unterschiedlich von verschiedenen Personen erfahren und interpretiert werden können. Betrachtet man den Fehler und sein Bestimmungskriterium näher, stellt sich heraus, wie schwierig eine dahingehende Systematisierung ist: „Errors are in no sense homogeneous“ (Singleton 1973, S. 735; zitiert nach Wehner et al. 1992, S. 36). Grund dafür ist die Unterschiedlichkeit des zu beschreibenden Phänomens: „There are many kinds of error, many different causation factors, many relevant models or theories“ (ebd.). Der Begriff bezeichnet keine spezifische Sache, sondern ganz unterschiedli-

che Phänomene, wird aber trotzdem im Alltag oder im professionellen Umfeld angewendet, als würde er sich auf eine ganz spezielle Sache beziehen.<sup>14</sup>

So gibt es in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Fehler immer wieder den Versuch, diesen zu definieren. Doch das erweist sich als äußerst schwierig. Sobald man eine Definition vorlegt, gibt es Gegenargumente oder finden sich Sonderfälle, die miteinbezogen werden müssten. Gleichzeitig lassen sich die Fehlerursachen unterschiedlich verorten. Helmut Heid hat 2015 versucht, Kriterien für die Identifikation von Fehlern zu definieren: „Von Fehlern ist – wie bereits erwähnt – nur im Kontext menschlichen Handelns die Rede“ (Heid 2015, S. 38). Dieser Aussage von Heid lässt sich widersprechen, denn es gibt ja auch den Sachfehler, wie zum Beispiel den Erbfehler. In seinen weiteren Ausführungen kann man Heid allerdings beipflichten, wenn er beschreibt, dass beim Fehler oder überhaupt beim Ungewollten die Suche nach einem Verantwortlichen üblich ist und damit der Kontext zum menschlichen Handeln hergestellt wird. Heid fährt damit fort: „Als Handeln bezeichne ich *Aktivitäten*, in denen Menschen *Mittel* (im weiteren Sinne) einsetzen, die aufgrund (möglichst) bewährten *Wissens* geeignet erscheinen, die Verwirklichung bestimmter *Zwecke* unter gegebenen oder zu gestaltenden *Bedingungen* mit kalkulierbarer Wahrscheinlichkeit zu bewirken“ (ebd., Hervorhebung im Original).<sup>15</sup> Auch die Unterlassung einer Handlung lässt sich noch als Handlung beschreiben. Dadurch kann man dann auch einen Verantwortlichen für einen Unterlassungsfehler bezüglich des „Unerwünschten“ (ebd.) oder des Ungewollten ausmachen. „Zwecke“ sind für Heid wiederum „Beschreibungen der erstrebten Sachverhalt- (Soll-)Zustände“ (ebd., Hervorhebung im Original).<sup>16</sup> Bewährtes Wissen beschreibt er als das im „Idealfall [...] relevante und bewährte (kausalanalytische) Wissen, das für die Vorhersagbarkeit des Handlungseffektes unentbehrlich ist“ (ebd.). Das bewährte Wissen impliziert also die Annahme, kausale Zusammenhänge überblicken oder einschätzen zu können. Dies könnte

---

14 „Human error“ is a convenient catch all expression which is applied indiscriminately to a wide range of situations in which individuals are not up to the mark as operators of a machine system. It includes errors of judgement [...] in which the operator becomes the agent of his own destruction, or that of others. But it also includes design or system-induced errors [...] in which the operator is a passive victim of circumstance“ (Pheasant 1988, S. 56; zitiert nach Wehner et al. 1992, S. 37).

15 Man könnte auch sagen: Die Verwirklichung von Absichten bezieht die Anwendung bestimmter Mittel zu diesem Zweck mit ein. Der Zweck ist bei Heid der Beweggrund (*movens*) für eine teleologische Handlung oder Tätigkeit. Damit ist der Zweck entweder mit Absicht ersetzbar oder die Absicht definiert das Ziel als den Zweck.

16 Der Begriff der (Soll-)Zustände geht von statisch ablesbaren Zuständen sowie von Ergebnissen aus und nicht von Dynamiken und von Zwischenergebnissen. Das impliziert die Bestimmbarkeit eines Zustandes. Im Zusammenhang mit dem institutionellen Lernen begründet sich daraus das Mittel der Notengebung zur Ablesbarkeit eines *Zustandes*, durch die das richtig Erlernte externalisiert vergleichbar gemacht wird.

jedoch ein Trugschluss sein.<sup>17</sup> Dem geht unter Umständen nämlich eine unangebrachte Simplifizierung der möglichen Einflussfaktoren voraus.

Der Erziehungswissenschaftler Martin Weingardt betont den Aspekt der Schwierigkeit der Fehlerbestimmung im Zuge einer Komplexitätsreduktion:

Die Fehlerhandlungen mit *gravierenden* Fehlerfolgen, deren Bearbeitung uns drängend in den Blick rückt und die auch für die Wissenschaft besonders interessant erscheinen, sind jedoch meist eingebettet in ein sehr komplexes Geflecht von Rahmenbedingungen, Einflussgrößen und Teilprozessen. Dieses komplexe Geflecht lässt sich schwerlich umfassend exakt beobachten, geschweige denn experimentell erzeugen. Denn reduziert man um der Beobachtungsgenauigkeit willen die möglichen Einflussfaktoren, so reduziert man auch die Komplexität und hat unversehens wieder zu einfach strukturierte Fehlerfälle (Weingardt 2004, S. 23; Hervorhebung im Original).

Als eine notwendige Definition des Fehlers und damit als Versuch der Bestimmung des Fehlerkriteriums bilden Heids Beschreibungen eine erste Grundlage für weitere Betrachtungen. Heid (2015) versucht den Grund für die Entstehung des Fehlers zwar vom „Gegenstand der Beurteilung“ (ebd., S. 33) hin zum „Resultat der Beurteilung des Gegenstandes“ (ebd.) zu verschieben und dementsprechend mit der „Normsetzung“, „Normgeltung“ und der „Normanwendung“ (ebd.) die Beurteilende Instanz als die Verursacherin des Fehlers zu fokussieren. Trifft man auf eine „Sachverhaltsbeschaffenheit“ (ebd.) wird diese dann anhand der jeweilig angewendeten Norm beurteilt (vgl. Heid 2015, S. 33). Heid argumentiert jedoch mit dem Begriff einer Sachverhaltsbeschaffenheit, die dann als abweichend von einer Norm beurteilt wird, immer noch innerhalb einer realistischen Perspektive. Er verbleibt somit in der Nähe zum Alltagsbegriff des Fehlers und einer damit verbundenen Annahme des Fehlers *als solchem*, da von einer, man könnte vielleicht sagen, stabilen Sachverhaltsbeschaffenheit ausgegangen wird. Erst dies bietet schließlich die Möglichkeit, deren Abweichung von der Norm(erwartung) bestimmen zu können. Die vorliegende Arbeit betrachtet diese Kriterienbestimmung von Heid jedoch nicht, um Kriterien des Fehlers bestimmen zu können, sondern um die den Fehler legitimierenden Beschreibungen und damit einhergehende Annahmen zu analysieren.

---

17 Der berühmte Schmetterlingsflügelschlag, der einen Tornado auslöst, bezieht sich auf die Unüberschaubarkeit der beeinflussenden Dynamiken in den hyperkomplexen Zusammenhängen realer Abläufe. Die Gültigkeit des Kausalitätsprinzips und die Gegenwart eines allwissenden Erzählers wären die Grundvoraussetzung, um aus dem Ungewollten den Wendepunkt bestimmen zu können und damit den Fehler extrahieren zu können.

Folgen wir nun einem anderen Versuch einer Kriterienbestimmung des Fehlers<sup>18</sup> und somit der Frage: Was macht den Fehler zum Fehler? Den meisten Ausführungen über den Fehlerumgang liegt, wie erläutert, die Annahme zugrunde, dass es den Fehler gibt und dieser dementsprechend als phänomenologisch (vgl. Senders und Moray 1991, S. 43) kategorisiert werden kann. Senders und Moray kommentieren diesen Umstand dann so: „This suggests that there may indeed be stable and systematic causes of errors, which could be discovered“ (ebd., S. 4). Ihr Versuch einer Bestimmung von Charakteristika erweitert die Problematik des Fehlers, indem er den möglichen Fehler (der Grund für ein Ungewolltes) in die Kognition verlegt.<sup>19</sup> Daraus entwickeln Senders und Moray einen dichotomischen Versuch einer Taxonomie: „For example, it is common to distinguish between errors caused by events in the environment from those caused by events in the nervous system or the mind. This distinction is sometimes labeled, by Senders for example, as the distinction between exogenous and endogenous errors“ (ebd., S. 86). Die Unterscheidung dieser Zuschreibung an Körper und Geist wiederholt sich nach Senders und Moray im Beispiel eines durch einen Migräneanfall erblindeten Fahrers, der einen Unfall verursacht: „We can use neurophysiological terms, and describe the neural events that cause the scotoma in the visual field – (events in the body) or keep to a description in terms of a failure of perception (a mental account)“ (ebd., S. 86). Der Grund für das ungewollte Ereignis des Unfalls lässt sich sowohl als neuronales (körperliches) Ereignis beschreiben oder als Wahrnehmungsausfall (des Bewusstseins oder Geistes).

Senders und Moray (1991) unternehmen ausgehend davon folgenden Versuch einer Systematisierung des Fehlers (Senders und Moray, S. 43 ff.):

- a) „phenomenological taxonomies“: die das Phänomen beschreibende Taxonomien. Sie sind eine relativ oberflächliche Zuordnung des Fehlers. Sie verbleiben in der Beschreibung sichtbarer oberflächlicher Fehler, wie beispielsweise Versprecher oder einfache Fehlhandlungen bzw. Fehlgriffe.
- b) „cognitive mechanisms“ sind die Quelle der Fehler auf der nächsten Ebene. Fehler werden dort zugeordnet, wo man annimmt, dass sie begangen wurden. Diese werden unterteilt in Wahrnehmungsfehler, Erinnerungsfehler, Aufmerksamkeitsfehler usw.

---

18 Im Englischen wäre „error“ noch zu unterscheiden von „accident“, „mistake“, „failure“ and „slip“ etc., aber von Senders und Moray wird beschrieben, dass gerade eben die Unterscheidung im englischsprachigen Raum nicht getroffen wird und alles unter dem Wort „error“ subsumiert wird, ohne einzelne unterschiedliche Charakteristika unterschiedlicher „errors“ nominal zu kennzeichnen (Senders und Moray 1991, S. 88 f.).

19 In diesem Sinne lässt sich auch die Aussage von Martin Weingardt verstehen: „Wer gründlicher nachdenkt, stellt rasch fest, dass ein falscher mündlicher oder schriftlicher Ausdruck stets nicht der Fehler selbst, sondern nur dessen Abbild ist, während die dem zugrundeliegenden Aufmerksamkeits-, Denk- oder Handlungsfehler u. a. m. als die eigentlichen Fehlleistungen zu begreifen sind“ (Weingardt 2004, S. 21).

- c) „Biases or deep-rooted tendencies“: Die nächste Ebene des Fehlers involviert den Urteilenden. Dieser erschafft den Fehler durch das Urteil. Er entwickelt Hypothesen darüber was passiert ist, und sucht Beweise, die seine Hypothesen bestätigen (*confirmation bias*).
- d) „neurological events“: Senders und Moray zufolge ist es fruchtlos, sich mit einer derartigen Klassifizierung des Fehlers zu beschäftigen. Vermutlich in der Verquickung von körperlichen Ereignissen mit kognitiven Auswirkungen lassen sich die Fehler kaum mehr attribuieren, selbst wenn diese unbestritten stattfinden, wie zum Beispiel bei dem schon zuvor erwähnten Migräneanfall, der zum Ausfall der Sehfähigkeit führt und in Folge Ursache für einen Unfall ist.

Der erste Punkt (a) versucht sich an einer Beschreibung anhand des Phänomens Fehler. Der zweite Punkt (b) attribuiert ihn personal und vollzieht so einen Wechsel auf die Ebene der Kognitionen. Der dritte Punkt (c) involviert den Beurteilenden und die Einflüsse, die ihn zu diesem Urteil bringen. Diese Einflüsse beruhen u. a. auf Vorstellungen oder Ordnungsvorstellungen, Modellen, Regeln usw. Dies ist der Grund, warum sich einige Unterkapitel und Abschnitte der vorliegenden Arbeit mit Ordnungsvorstellungen beschäftigen, und dort in der Betrachtung dieser Ordnungsvorstellungen wiederum psychologische und kognitive Theorien angewendet werden wie etwa die kognitive Dissonanztheorie nach Festinger, die Ambiguitätstheorie und Attributionstheorien. Der Fehler wird in der vorliegenden Arbeit behandelt, als wäre dieser ein konstruierter Ausgangspunkt einer nicht eingetretenen Erwartung.

Senders und Moray gehen jedoch noch weiter und stellen die Frage „Does error exist?“ nach der Existenz des Fehlers: „There is really *no such thing as error*, and the organizers of the conference were biased in assuming that there exists something that can be called ‚human error‘, as if it were an observable object“ (ebd., S. 19, Hervorhebung im Original). Den Fehler an sich gibt es demnach gar nicht. Die Veranstalter der Konferenz folgten nur einer Vorstellung oder Vorannahme, dass es diesen – und damit auch den menschlichen Fehler – gäbe, ganz so als wäre dieser ein beobachtbares Ding. An diesen Gedanken schließen die Autoren dann an: „It is, however, obvious that ‚human error‘ does not refer to something observable, in the same sense as decision making does. If we believe that so called human error is a cause of behavior, not a consequence, it is still true that error must be inferred from observations rather than being observed directly“ (ebd., S. 19). Es sei also offensichtlich, dass der *menschliche Fehler* selbst kein beobachtbares Ding sei, genauso wie das Treffen einer Entscheidung selbst, sondern nur aus Beobachtungen geschlussfolgert werden könne. Jedoch lässt sich durchaus bezweifeln, ob – ausgehend von einem ungewollten Ereignis – überhaupt auf einen Fehler geschlussfolgert werden kann. Wenn also eine Reduktion auf eine Kausalkette geschieht, wird in der vorliegenden Arbeit dementsprechend immer von *Kausalannahmen*



gesprochen, um in einem konstruktivistischen Perspektivwechsel die vermeintliche Schlussfolgerung als Konstruktion darzustellen. Dies scheint besonders im Zusammenhang mit einer nicht eingetretenen Erwartung von Bedeutung zu sein.

#### 1.4. Wissen und Nicht-Wissen und die Verhinderbarkeit von Fehlern

*Kennen Sie die Grundhypothese aller Wissenschaft, die Leitidee jedes Wissenschaftlers? Sie lautet: Die Welt ist weitgehend unbekannt. Jawohl. Zwar denkt man oft das Gegenteil; im Augenblick scheint alles klar – alles erfüllt, alles problemlos. In solchen Augenblicken gibt es keine Wissenschaft – oder wenn Sie so wollen: Die Wissenschaft hat sich vollendet.*

*Paul Valéry (Valéry 1992, S. 62)*

In unserem Verständnis bestätigt oder legitimiert Wissenschaft sich, indem sich die beobachtbaren Phänomene von den bestehenden Erklärungen fassen lassen. Sie behauptet damit, wenn auch erst einmal retrospektiv, eine Absehbarkeit von Geschehnissen. Wenn jedoch alle Geschehnisse in der Ordnung dieser Erklärungen schon gefasst sind, gibt es nach Valéry keine Wissenschaft. Sie gibt es demnach nur so lange, wie es ein zu lösendes Problem gibt, oder so lange, wie etwas mit den Mitteln der Wissenschaft noch nicht gewusst wird oder festgelegt wurde. Er bezieht sich damit offenbar auf ein dynamisches Verständnis von Wissenschaft. Nicht in ihrer bloßen Anwendung, sondern nur in ihrer Auseinandersetzung an der Grenze zum Nicht-Wissen; in der Ungewissheit und durch das Problem kann sie existieren. Seine Aufforderung dazu, dass Wissenschaft anders gedacht werden müsste, würde ich erweitern wollen mit dem Gedanken, dass unser Verständnis von Welt anders gedacht werden müsste. Mit dem Zitat, das sich zwar auf Wissenschaft bezieht, sollte die Bedeutung und Akzeptanz der Unabsehbarkeit von Geschehnissen oder Ereignissen überhaupt betont werden.

Natürlich können einige Ereignisse dramatische Folgen für Beteiligte haben. Gibt es die menschliche Beteiligung an solchen Ereignissen, dann kann schnell die Frage nach der Verantwortung aufkommen, zum Beispiel wenn es darum geht, ob ein Ereignis hätte verhindert werden können oder nicht.<sup>20</sup> Im Folgenden wird die Problematik dargelegt, die mit scheinbaren Eindeutigkeiten der Verantwortungszuschreibung bestimmter Zusammenhänge einhergeht. Heid erörtert diesen Umstand so: „Die Feststellung der Fehlerhaftigkeit eines Sachverhalts ist stets das Resultat menschlichen Urteilens und sinnvollerweise auch das Wissen über die *Möglichkeit*, den als fehlerhaft beurteilten Sachverhalt beeinflussen oder verän-

---

20 Edmondson (1996) unterteilt diese Ereignisse oder Vorfälle in „preventable“ und „non-preventable“ (ebd., S. 67), also in verhinderbare und nicht verhinderbare Vorfälle.

dern zu können“ (Heid 2015, S. 36 f., Hervorhebung im Original). Heid wiederholt hier die Konstruktion des Fehlers als mehrteiliges Phänomen. Es benötigt zum einen ein Urteil, zum anderen eine menschliche Handlung oder mindestens eine menschliche Instanz, die das Ungewollte oder „Unerwünschte“ (ebd., S. 38) hätte verhindern können. Heids ‚Wissen über die *Möglichkeit*‘ (s. o.) verwandelt sich jedoch in der Anwendung des Fehlerurteils in Annahme oder Vermutung einer erkennbaren Möglichkeit. „Ohne die Voraussetzung [der Möglichkeit] ist es eben nicht sinnvoll und auch nicht üblich, von *Fehlern* zu sprechen, die immer – wenn auch noch so indirekt – etwas mit menschlicher Zuständigkeit und Verantwortlichkeit zu tun haben“ (ebd., S. 37, Hervorhebung im Original). Fehler, betrachtet in einer angenommenen Verkettung von Kausalitäten, können zu einer Katastrophe führen. Es konstituiert sich unter Umständen der Fehler erst durch die Annahme eines möglichen richtigen Handelns. Nach manchen Katastrophen weiß man bestenfalls, dass die getroffenen Entscheidungen falsch waren, aber deshalb noch nicht, welche richtig gewesen wären. Es bleibt manchmal auch am Ende unklar, ob es und zu welchem Zeitpunkt es einen Ausweg oder ein mögliches *richtiges* Handeln gegeben hätte. Das angenommene *Richtige* ist häufig eine Konstruktion, da man damit behauptet, die Ereignisse und Möglichkeiten, die eine Situation bietet, überschauen zu können.<sup>21</sup>

Vielleicht lässt sich der Sachverhalt der richtigen Entscheidung mit dem *Ziegenproblem* erklären, einem Problem aus der Wahrscheinlichkeitsrechnung und der Statistik. Das *Ziegenproblem* bezieht sich auf eine Frage, die aufgeworfen wurde durch einen Artikel in der Kolumne „Ask Marilyn“ von Marilyn vos Savant im US-amerikanischen Magazin „Parade“ (vos Savant 1990). Es lässt sich wie folgt beschreiben: Stellen Sie sich vor, Sie wären der Kandidat einer Spielshow und dürften eine von drei verschlossenen Türen auswählen. Hinter einer Tür befindet sich der Hauptgewinn, ein Auto, hinter den anderen beiden steht jeweils eine Niete in Form einer Ziege. Sie würden eine der Türen auswählen, woraufhin der Moderator, der weiß, hinter welcher Tür sich das Auto befindet, eine Tür öffnet, hinter der sich eine Ziege befindet (einer der beiden im Spiel befindlichen Nieten). Er bietet Ihnen an, sich umzuentcheiden. Wäre es statistisch sinnvoll, dies zu tun? (vgl. Paulus 2004)

Anhand des Ziegenproblems lässt sich das Verhältnis von Zuschreibung in einer Situation zu den Möglichkeiten, die eine Situation bietet, aufzeigen und eine erkenntnistheoretische Grenzlinie ziehen. Die Zuschreibung auf der einen Seite ist eher einer konstruktivistischen Sicht zuzuordnen. Auf der anderen Seite wird von den (tatsächlichen) Möglichkeiten gesprochen, die eine solche Situation

---

21 Selbstverständlich ist schon die Vorstellung von (Einzel-)Ereignissen konstruiert, da sie ohne eine Bestimmung von Start- und Endpunkten, also eine notwendigerweise immer in gewissem Maß künstliche Herauslösung aus dem Kontext, gar nicht möglich ist.

(wirklich) bietet. Die Türen in dem angeführten Beispiel stehen für die etwaigen Lösungswege eines Problems.

Basierend auf dem Bild einer Spielshow wurde durch das Ziegenproblem eine Fragestellung der Wahrscheinlichkeitsrechnung aufgeworfen. Diese ist jedoch hier nicht von Belang. Vielmehr soll die Spielshowsituation genutzt werden, um der Frage nach der Möglichkeit, das Richtige zu wählen oder zu tun, nachzugehen. Im Fall der Spielshow wäre es das Richtige, dass man die Tür mit dem Autogewinn wählt. Das Bild der Spielshow setzt allerdings diese Möglichkeitsannahme eines tatsächlich *Richtigen* – also das Auto wählen zu können – voraus. Es kann angenommen werden, dass sich hinter einer der Türen keine Niete in Form einer Ziege befindet. Dies ist vergleichbar mit der Möglichkeitsannahme eines Ausweges. Benutzt man dieses Bild aber als Beschreibung für Lebenssituationen, stellt sich die Frage, ob eine Situation überhaupt notwendig die Möglichkeit eines Ausweges bereithält und wenn ja, zu welchem Zeitpunkt. Oder um im Bild zu bleiben: Gibt es denn eine Tür, hinter der ein Auto steht? Nur weil eine Tür geöffnet wurde, hinter der eine Ziege, also eine ungewollte Niete, verborgen war, heißt das in unserem Lebensalltag nicht, dass sich hinter den zwei anderen Türen nicht auch Ziegen befinden. Mit anderen Worten: Wir wissen nicht, ob eine problematische Situation zumindest im Möglichkeitsrahmen unserer Entscheidung bzw. Handlung einen Ausweg, eine *richtige* Entscheidung bietet. Mit der Interpretation des Ziegenproblems als Parabel auf das Leben bzw. auf Lebenssituationen kann eine Perspektive auf den Fehler eröffnet werden, die mögliche Zusammenhänge in unserer Alltagswelt miterfasst. Man muss davon ausgehen, dass es Probleme gibt, die erstens keine bzw. keine für den Handelnden im Bereich des Machbaren liegende Lösung haben, oder deren Lösung zweitens nicht in den gesetzten Rahmenbedingungen einer einzigen Kausalitätsordnung zu finden ist, oder deren Rahmenbedingungen drittens eventuell eben durch die Unsicherheit eines Nicht-Wissens zum Beispiel als „gewußtes Nicht-Wissen-Können [sic]“ oder als „nichtgewußtes Nicht-Wissen-Können [sic]“ (Beck 2007, S. 212 ff.) bedingt sind. Tim Harford, ein britischer Ökonom und Journalist, kritisiert in Vorträgen die Annahme eines Lösungsrezeptes als solche. Er nennt dies den „Gott-Komplex“ (Harford 2011) und plädiert für eine Lösungsoffenheit, die sich im Zusammenhang mit komplexen Systemen bewusst auf Prozesse von Versuch und Irrtum einlässt. Er fordert, dass Schulen anfangen sollten, Kindern beizubringen, dass es Probleme gibt, die keine Lösung haben. Mögliche Einwände von Kollegen kontert er folgendermaßen:

Hört damit auf, den Kindern Listen mit Fragen zu geben, die alle eine Antwort haben. Und dann gibt es die Autoritätsfigur in der Ecke, hinter dem Lehrertisch, die alle Antworten kennt. Und wenn man die Antworten nicht findet, ist man entweder faul oder dumm. Wenn Schulen endlich damit aufhören, dann werde ich zugeben, dass es offensichtlich ist, dass Versuch und Irrtum etwas gutes [sic] ist. Wenn ein Politiker in seiner Wahlkampagne sagt, „Ich werde das Gesundheitssystem sanieren. Ich

möchte das Bildungssystem reparieren. Ich habe keine Ahnung wie. Ich habe einige Ideen. Die werden wir ausprobieren. Wahrscheinlich geht alles schief. Dann werden wir andere Ideen ausprobieren. Wir werden etwas finden, das funktioniert. Und darauf aufbauen. Und die Ideen beiseitelassen, die nicht funktionieren'. Wenn ein Politiker seine Kampagne so führt, und noch wichtiger, wenn Wähler wie Sie und ich bereit sind, so einen Politiker zu wählen, dann werde ich zugeben, dass es offensichtlich ist, dass Versuch und Irrtum funktioniert (Harford 2011, 12:25).

Wenn man es mit komplexen und unübersichtlichen Zusammenhängen zu tun hat, in die man wie von Hartford beschrieben eingreift ohne diese zu verstehen, dann kann dies nur mit einem Vorgehen von Versuch und Irrtum geschehen, da man vorab kein Handlungswissen über die möglichen Sukzessionen in hyperkomplexen Systemen erlangen kann. Der wichtige Punkt ist, dass dies *prinzipiell* unmöglich ist. Man begibt sich in eine Situation der Unüberschaubarkeit von Zusammenhängen, in denen man handelt, und konstruiert allenfalls Kausalbeziehungen, die jedoch keiner Realität entsprechen müssen. Harford kritisiert die Annahme, dass man etwas schon wüsste, und ihm erscheint es stattdessen adäquater, mit den Aspekten von Nicht-wissen-können bewusst umzugehen. Wenn man das Nicht-wissen-können und das Nicht-Wissen als Ressource begreift, hat man in komplexen Prozessen erst die notwendige Aufmerksamkeit für Entwicklungen. Dann kann Versuch und Irrtum zur Methode werden und man kann Entwicklungen innerhalb eines solchen Vorgehens erwartungsoffen betrachten. Denn das Ergebnis eines Prozesses, der nicht nur von eigenen Handlungen bestimmt ist, entzieht sich naturgemäß dem Beabsichtigten und Erwarteten. Besonders in solchen Zusammenhängen scheint das Vorgehen von Versuch und Irrtum eine Methode, um das Ergebnis erwartungsoffen wahrnehmen und systematisieren zu können. In Prozessen hat man es immer mit Aspekten eines nicht Absehbaren zu tun. Die Akzeptanz dessen erachtet Harford als notwendig. Im Lernprozess wie auch im künstlerisch-ästhetischen Prozess bedarf es eines erwartungsoffenen Umgangs. Beide verbindet, dass sie – wie in komplexen Prozessen üblich – nicht absehbare Momente und Konfrontationen mit einer neuen Erfahrung, einer neuen Erklärung oder einem neuen Ergebnis usf. beinhalten. In beiden Zusammenhängen scheint es daher kontraproduktiv für den Prozess zu sein, vorschnell auf bestehende Konzepte von richtig und falsch zurückzugreifen bzw. überhaupt dieses dichotomisch-normative Konzept anzuwenden.

Trotzdem scheint es zweckhaft zu sein, im Einzelfall von einem „Als Ob“ (Vaihinger 1922) auszugehen, von einer möglichen Überschaubarkeit der Problemstellung – auch wenn sie gar nicht der Fall ist – und damit auch von einer Lösbarkeit des Problems. Alles andere wäre vermutlich aktionshemmend und frustrierend. Übertragen auf die in Unterkapitel 1.3. erwähnten Beispiele wäre beim Chirurgen ein zufällig eingetretenes Herzversagen und der anschließende

Tod des Patienten vorstellbar, im anderen Fall des Piloten ein Vogelschwarm oder der unerwartete Aufprall eines Vogels, der zu einer unabwendbaren Katastrophe führt. Diese Form des Zufalls lässt sich auch als ein Ereignis beschreiben, das seinen Ursprung in einer anderen (anzunehmenden) Kausalordnung als der zunächst herangezogenen hat. So kann sich das Geschehene außerhalb eines menschlichen Verantwortungsbereiches oder Möglichkeitsrahmens befinden. Trotzdem gehen wir meist davon aus, dass es einen Verantwortlichen gibt. Vermutlich wird es so ermöglicht, die Ereignisse in einer scheinbar kontrollierbaren Kausalitätsordnung zu sehen, in deren Zentrum im einen Fall der Chirurg, im anderen Fall der Pilot steht. Indem man klärt, wer in welchem Maße die Verantwortung für eine Katastrophe hat (Pilot, Flugsicherheit, Wartung usw.), macht man das Ereignis der Katastrophe erklärbar und damit das „Ereignis“ (Derrida 2003, S. 35) als das Unplanbare, Unberechenbare, Unerwartete zumindest vorgeblich kontrollierbar. Werden Entscheidungen und Handlungen in einer bestimmten Situation als Ausgangspunkt möglicher Entwicklungen betrachtet, die am Ende zu einer Katastrophe geführt haben, werden diese Entscheidungen und Handlungen als Fehler betrachtet. Es gibt dann einen Ausgangspunkt, einen angenommenen Moment, dem man zuschreibt, dass dieser eine Möglichkeit zur Abwendbarkeit einer Katastrophe geboten hat.

Man kann sich Situationen vorstellen, in denen nach einem bestimmten Moment durch die folgenden Entwicklungen ein möglicher Handlungsrahmen und die Einflussosphäre einer Person oder Personengruppe verlassen worden ist. Daraus könnte dann geschlossen werden, dass der Fehler, der zu einer Katastrophe bzw. einem Ereignis geführt hat, in einer Situation begangen worden sei, in der noch eine Handlungsmöglichkeit einer Person bestanden hat. Anhand der Vorstellung eines angenommenen Ausgangspunktes, eines angenommenen Fehlers und einer daraufhin losgetretenen angenommenen Entwicklung kann Verantwortung zugewiesen werden. Man mutmaßt, dass die Katastrophe zu einem bestimmten Zeitpunkt durch jemanden hätte abgewendet bzw. nicht hätte ausgelöst werden können. So gilt dieses angenommene Nicht-Abwenden der negativen Folgen auch als Fehler. Für den Fehler braucht es natürlich nicht die Katastrophe. Es soll nur verdeutlicht werden, wie eine ungewollte Situation als Konsequenz vorangegangener Entwicklungen gesehen werden kann, und in welchem Zusammenhang die Verantwortungszuschreibung, Kausalitätsannahmen und Annahmen von Handlungsmöglichkeiten mit dem Fehler stehen. Natürlich stellt sich in der angenommenen Sukzession von Ereignissen immer die Frage, wann wer hätte eingreifen können, um ein ungewolltes Ergebnis zu verändern. So wird also die vermeintliche Ursache eines Unfalls bzw. eines Ungewollten als Fehler identifiziert, beispielsweise beim Tod eines Patienten oder bei entstehenden weiteren Komplikationen nach der Operation, einem sogenannten Kunstfehler o. ä. Beim Absturz einer Maschine kann die Wartung der Maschine, die zuvor nicht eingehend genug stattgefunden hat und als Wartungsfehler

gesehen wird, als verursachendes Element eines Unglücks betrachtet werden. In der hypothetischen Verkettung von Entwicklungen, die zu dem Unglück geführt haben, wird eine menschliche Hand oder Handlung ausgemacht, die den Fehler begangen haben muss.

Vermutlich benötigen solche Katastrophen aus mehreren Gründen einen menschlichen Verantwortlichen, jemanden, der den Fehler verursacht hat. Mit der Feststellung, so was passiere eben immer mal wieder, würde ja das Unternehmen oder gar das Transportmittel als solches selbst fehlerhaft und damit zweifelhaft (vgl. Perrow 1987, S. 5). Jedoch scheint die Vorstellung eines Verantwortlichen zu implizieren, dass es erstens einen (zumindest im Nachhinein) erkennbaren Grund dafür gegeben hat, und es zweitens das nächste Mal anders gemacht werden könnte. Auf diese Weise erscheinen solche Ereignisse kontrollierbar. So ist die Funktion des „Sündenbocks“ (Wulf 1998) die Bestätigung der Illusion der Überschaubarkeit von ineinandergreifenden Kausalitäten.<sup>22</sup>

In solchen krisenhaften Momenten wird ein Verantwortlicher gesucht, dem die Schuld zugewiesen wird und auf dessen Kosten die Kommunität ihre Ordnung wiederherstellt. Durch die Schaffung eines Sündenbocks entsteht ein neues Ritual der Krisenbewältigung. [Die Ausübung des Rituals mit all den damit verbundenen Implikationen] führt dazu, dass ein Opfer für die Probleme der Gemeinschaft gesucht und gefunden wird (Wulf 1998, S. 260 f.).

Ein anderes anschauliches Beispiel, das zeigen soll, wie schwer es faktisch ist, einen Fehlerverantwortlichen auszumachen, ist das Zugunglück 1998 in Eschede. Hier wurden im Nachhinein nacheinander verschiedene Verantwortliche ausgemacht: zum einen der Zugbegleiter, der den Zug vor dem Unglück aufgrund des Berichtes eines Fahrgastes über seltsame Geräusche hätte stoppen können, dann diejenigen Angehörigen des technischen Personals, die das schadhafte Rad gewartet, und schließlich diejenigen, die dieses Rad ohne Langzeittest zugelassen hatten usw. Selbst bei der Annahme eines nachträglich erkennbaren Kausalitätsprinzips, an dem auch menschliche Teilnehmer beteiligt sind, lassen sich immer eine Unzahl von unterschiedlichsten Verantwortlichen ausmachen. Da der Zugbegleiter nicht schnell genug handelte, nachdem ihn ein Fahrgast über das Geräusch informiert hatte, kann in der Unterlassung, den Zug zu stoppen, ein Handlungsfehler mit ethisch-moralischen Implikationen gesehen werden. Ande-

---

22 Die Berechnungen von Henri Poincaré (1854–1912) dokumentieren diese Illusion. Er entdeckte bei der Untersuchung des Vielkörperproblems – wenn mehr als zwei Körper mit ihren physikalischen Wirkungen interagieren –, „dass selbst unter winzigen Störungen einige Bahnen [von Himmelskörpern] launenhaftes, ja geradezu chaotisches Verhalten zeigten. Seine Berechnungen ergaben, daß die geringfügigste Anziehung durch die Schwerkraft eines dritten Körpers einen Planeten dazu bringen könnte, auf seiner Bahn wie betrunken im Zickzack herumzutorkeln und sogar völlig aus dem Sonnensystem fortzufliegen“ (Briggs und Peat 1995, S. 36).

rerseits gab es die Vermutung, dass durch einen Wartungsfehler ein Materialfehler übersehen wurde. Dann würde sich die Frage stellen, ob es sich um einen Wahrnehmungsfehler, einen Interpretationsfehler oder einen Handlungsfehler der Beteiligten handelte. Am Ende schloss man auf einen Designfehler des Rades, dessen Beschaffenheit den Unfall bedingte. 2003 wurde das letzte dazu laufende Gerichtsverfahren eingestellt gegen Zahlung von 10.000 Euro (vgl. Friedrichsen 2003; Ludwig und Mascolo 2003).

All diese Überlegungen zeigen, dass selbst mit der vermeintlichen Identifikation des Verantwortlichen die Frage nach der Identifikation von Fehlern nicht abgeschlossen ist und vielleicht auch nicht abgeschlossen werden kann. Es wird ersichtlich, dass sich der Fehler nicht leicht anhand angenommener vorangegangener Kausalitäten rekonstruieren lässt. Der Organisationsforscher Peter Senge, der seit seiner Veröffentlichung über Unternehmen als lernende Organisationen immer wieder im pädagogischen Kontext rezipiert wird, betont: „Cause and effect are not closely related in time and space“ (Senge 1994, S. 57 ff.). Die Ursachen oder der Fehler lassen sich nicht endgültig ausmachen, auch wenn wir oft ein tiefes Bedürfnis nach Gewissheit haben.

## 1.5. Fehler und Routinen

### 1.5.1. Bedeutung der Wiederholung für den Fehler

*Die ewige Wiederkehr ist ein geheimnisvoller Gedanke.*

*Milan Kundera (Kundera 1995, S. 7)*

Mit diesem Satz und dieser Idee der ewigen Wiederkehr eröffnet Kundera seinen Roman. Etwas, das so, wie er bemerkt, glücklicherweise nicht passiert und schrecklich wäre, weil es jedem Geschehen durch die ewige Wiederholung ein Gewicht verleihen würde, das es durch keine Erklärung einlösen könnte.

Und doch braucht es die Idee der Wiederholung in unserem Alltag denn: Wie wird entschieden, *welches* Verhalten, *welche* Entscheidung als ursächlich für eventuell negative Konsequenzen markiert wird? Hierfür muss man sich vergegenwärtigen, dass der Ablauf nur als Konsequenz einer Kausalkette gesehen werden kann, wenn man ihn als eine Wiederholung oder als wiederholbar annimmt. Würde man den Ablauf als Partikularität, als etwas Einmaliges sehen, das sich nicht wiederholt, ließen sich keine Konsequenzen ableiten. Oder anders ausgedrückt: Durch die Annahme einer Repetition ergeben sich erst Vergleichbarkeiten und die Möglichkeit einer erschließbaren Kausalkettenannahme, die schließlich wiederum die Identifikation eines Fehlers ermöglicht. Deleuze verdeutlicht die Konstruktion der Wiederholung anhand von David Hume folgendermaßen:

*Die Wiederholung ändert nichts am sich wiederholenden Objekt, sie ändert aber etwas im Geist, der sie betrachtet:* Diese berühmte These Humes führt uns zum Kern des Problems [...] Wie aber könnte man vom *zweiten*, vom *dritten*, vom *selben* sprechen, da sich doch die Wiederholung in dem Maße auflöst, wie sie entsteht? Sie hat kein An-sich [...] Dagegen ergibt sich eine Veränderung im betrachtenden Geist: eine Differenz, etwas Neues im Geist [...]. Besteht das Paradox der Wiederholung nicht darin, daß man von Wiederholung nur auf Grund der Differenz oder Veränderung sprechen kann, die sie in den Geist einführt, der sie betrachtet? (Deleuze 2007, S. 99, Hervorhebung im Original)

Deleuze analysiert hier das Konstrukt der Wiederholung, indem er betont, dass die Wiederholung kein *An-sich* hat. Er erläutert, dass sie ebenso gedacht ist „auf Grund der Differenz oder Veränderung [...], die sie in den Geist einführt, der sie betrachtet“ (ebd.). Deleuze betont hier das Konstrukt der Wiederholung, das wie beschrieben erst die Kausalkettenannahme ermöglicht. Die Kausalkettenannahme benötigt die Akzeptanz des Konzeptes von Wiederholung, selbst wenn es sich Deleuze folgend und in Anlehnung an Vaihinger dabei um eine Fiktion handelt. Die Idee der Wiederholung wird benötigt, um weiter operieren zu können. Sie lässt sich eben subsumieren unter jene „eigentümliche Tätigkeit [die] sich in den von uns genannten Kunstgriffen des Denkens äußert, [so] dass ihre Produkte Kunstbegriffe sind [...] unser Gegenstand ist die fiktive Tätigkeit der logischen Funktion, die Produkte dieser Tätigkeit sind die Fiktionen“ (Vaihinger 1922, S. 18). Die Fiktion nach Vaihinger oder die Annahme von Wiederholungen ist konstituierend für die Annahme der Ableitbarkeit von Prognosen. Eine entsprechende Prognostizierbarkeit wiederum kann, so die Annahme, zum Beispiel im pflegerischen Bereich bei der Fehlervermeidung helfen, indem bestimmte Handlungen in einer bestimmten Weise zu einem bestimmten Zeitpunkt durchgeführt und andere vermieden werden. So kann nach dieser Annahme ein Lernprozess initiiert werden, in dem es darum geht, Fehler zu vermeiden.

Infolge dieser vorausgehenden Annahmen stellt sich die Frage: Zu welchem Zeitpunkt hätte der Fehler vermieden werden können? In dieser vorgestellten Abfolge der Geschehnisse hätten ein:e oder mehrere Handelnde eine Zäsur machen können und die Folge der Geschehnisse auf diese Weise umlenken können. So wird anhand einer ungewollten Konsequenz im Rückschlussverfahren ein vorangegangenes Verhalten als Fehlverhalten oder Fehler eingestuft. Dem Begriff der Konsequenz liegt zumeist die Annahme zugrunde, dass man angeben kann, was genau vorausgegangen ist und zu einem bestimmten Phänomen geführt hat. Das Kausalitätsprinzip ist hier besonders wichtig, da es erlaubt, lineare Verknüpfungen herzustellen. Um nun vom Einzelfall einer ungewollten Konsequenz und einer angenommenen vorangegangenen Verkettung von Ereignissen zu einer Verallgemeinerung zu gelangen, geht man somit von der Vergleichbarkeit von Ereignisabläufen aus sowie von einer erschließbaren kausalen Verknüpfung. Das ist die



Voraussetzung dafür, Vorgehensweisen oder Arbeitsabläufe als systematisierbar und Fehlervermeidung als machbar einzustufen. Einer solchen Systematisierung liegt die Annahme einer Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit von Ereignisabläufen zugrunde.

In der Annahme der Kausalität, die auf Vergleichbarkeiten aufbaut, entfernt sich der Fehler sozusagen vom Tatort, oder die Ursachen entfernen sich von den unmittelbaren Wirkungen, Ergebnissen oder Konsequenzen. Zugleich waltet dabei immer das Prinzip von Versuch und Irrtum. Durch nachträgliche Analyse entsteht ein Fehler. Er identifiziert ein Verhalten oder die Sukzession von Verhalten als Ausgangspunkt für ein folgendes Ungewolltes. Man versucht diesen in der Wiederholung in Zukunft zu vermeiden und überlegt, wo er seinen Anfang nahm, das heißt welches Verhalten in der angenommenen Sukzession diese Konsequenz oder den Fehler begünstigte. Der Fehler soll hier also bei der Entwicklung von Fehlervermeidungsstrategien helfen. Dabei ist er sozusagen der Freund der Analytiker, und Fehlerfreundlichkeit gerät in den Fokus.

Es wurde nun dargelegt, wie wichtig die Wiederholung zur Konstruktion des Fehlers ist. Die Annahme einer Wiederholung oder die Einführung der Fiktion einer Analogie ermöglicht erst im nächsten Schritt die Annahme von sichtbaren oder rekonstruierbaren kausalen Verkettungen von Ereignissen.

Ganz grundsätzlich lässt sich also neben der Annahme der Sichtbarkeit oder Erkennbarkeit kausaler Ketten (wie dargestellt im vorangegangenen Unterkapitel 1.4.) noch eine andere Annahme zur Grundlage einer allgemeinen Fehlerbestimmbarkeit finden, die zur Konstruktion des Urteils, ein Verhalten oder eine Handlung sei falsch, benötigt wird. Dies ist eben die Annahme der Wiederholung. Nur mit dieser lässt sich letztendlich eine Kausalkette mit einer anderen vergleichen. Dieser Vergleich legitimiert das Urteil, etwas sei ein Fehler. Es kann dann ein abweichendes Verhalten als Grund dafür identifiziert werden, dass das Gewollte und erwartete im Nachhinein nicht eingetreten ist.

Denn erst die Annahme von Wiederholungen erlaubt Schlussfolgerungen und bietet die Voraussetzung für die Annahme einer kausalen Verkettung. Nimmt man an, dass das eine aus dem anderen folgen würde, muss man dieses eine schon einmal wahrgenommen haben. Man ordnet so ein Ereignis einem anderen als dessen Wiederholung zu.

### **1.5.2. Der Fehler im professionellen Umfeld**

Das besondere an der Thematisierung des Fehlers im professionellen Umfeld liegt im Kunstgriff der Legitimierung des Fehlers als solchen mit vermeintlich stabilen Kriterien. Um das Richtige tun zu können, muss es das richtige professionelle Handeln geben, das vom falschen unterschieden werden kann. Die Arbeitsabläufe müssen als dermaßen unterscheidbar begriffen werden. Ursachen für das Miss-

lingen durch die Entstehung eines Ungewollten müssen gefunden werden. Dies geschieht wiederum u. a. im impliziten Versprechen, diese in Zukunft vermeiden oder deren Anzahl zumindest reduzieren zu können.

Ein Bereich, in dem die Analyse von Fehlern und die Frage nach Prävention besonders relevant ist und naheliegenderweise breit beforscht wird, ist die medizinische Versorgung in Krankenhäusern. Wir alle hoffen natürlich im Falle eines Krankenhausaufenthaltes auf eine fehlerfreie Behandlung. Diese Fehlerforschung im professionellen Umfeld des Krankenhauses soll im Folgenden aufgrund ihrer Intensität und Professionalität näher betrachtet werden.

In Edmondsons (1996) Artikel „Learning from Mistakes Is Easier Said Than Done“ geht es um Fehler des Pflegepersonals bei der Vergabe von Medikamenten. Hier wird differenziert zwischen „preventable“ (ebd., S. 67), also verhinderbaren, und „nonpreventable“ (ebd.), also nicht verhinderbaren Vorfällen. Ein Beispiel für nicht verhinderbare Vorfälle sind unvorhersehbare allergische Reaktionen des Patienten. Dort wird also jeweils unterschieden zwischen der Verantwortlichkeit und der Nichtverantwortlichkeit des jeweils betreuenden Personals. Bei der Vorstellung des Verhinderbaren geht man von einer Kausalitätsordnung aus, die von einem Wissen-Können ein Wissen-Müssen ableitet. Im Falle einer fehlerhaften Medikamentenvergabe leitet sich aus dem Nicht-wissen-können eine nicht verhinderbare Situation ab. Die Vorstellung eines Nicht-wissen-könnens führt so ex negativo eine weitere kausale Ordnung ein, die sich außerhalb des Verantwortungsbereiches einer Schwester, eines Pflegers oder eines Arztes befindet.

An die Annahme einer einzigen Kausalitätsordnung knüpft sich dagegen häufig auch eine moralisierende Vorstellung des Fehlers an, in dessen Zentrum eine einzige Verantwortliche steht. Edmondson beschreibt am Beispiel einer Medikamentenvergabe in Form einer Infusion und eines Infusionswechsels, wie mehrere (Pflege-)Personen an der Entstehung eines vermeidbaren Vorfalls beteiligt sein können, und sich so die Verantwortung für den Fehler auf mehrere Personen verteilt. Des Weiteren führt sie aus, wie sich aus den ersten Fehlern („primary errors“ (ebd., S. 68) weitere Fehler („secondary errors“; ebd.) mit nicht minder fatalen Folgen entwickeln können.

Anhand der Studie Edmondsons lassen sich weitere notwendige Differenzierungen ableiten, die auf eine hohe Komplexität des Gegenstandes der vorliegenden Arbeit, dem Fehler, hindeuten. So legt die Autorin in ihren Fallbeispielen die Existenz gleich mehrerer ineinandergreifender Kausalordnungen nahe. Denn es wird dargestellt, dass in einzelnen Fällen mehr als eine Person oder mehr als eine Personengruppe zu unterschiedlichen Zeitpunkten für etwaige Fehler und deren problematischen Konsequenzen verantwortlich sein können. Wie selbstverständlich wird in dieser Studie jedoch der Fehler weiterhin *als solcher* betrachtet und damit als etwas, das von jemandem hätte richtiggemacht, falschgemacht oder verhindert werden können. Hier zeigt sich eine herkömmliche essentialistische Vorstellung des Forschungsgegenstandes Fehler, der ihn damit trotz psychologischer

und kognitiver Implikationen als Gegenstand eines erkenntnistheoretischen Realismus behandelt. Die Annahme einer bestimmten Kausalordnung macht es möglich, einen Moment, eine Entscheidung oder Handlung als fehlerhaft bestimmen zu können. Am Ende stehen ungewollte Konsequenzen, von denen rückwirkend auf Entscheidungen oder Handlungen geschlossen wird, die so als Auslöser identifiziert werden. Diese Zuschreibung ermöglicht es dann, jene Entscheidungen oder Handlungen in einem weiteren Schritt als fehlerhaft zu identifizieren. Edmondson zeigt, dass die Annahme eines (einzelnen) Kausalitätsprinzips, von dem zudem angenommen wird, dass dieses Kausalitätsprinzip einsehbar oder erfassbar wäre, problematisch ist. Im Folgenden soll die Identifikation des Fehlers im professionellen Umfeld vertieft untersucht werden, um daran anschließend die Verhandlung von Verantwortlichkeiten im Zusammenhang mit dem Fehler eingehender zu betrachten.

### 1.5.3. Der Fehler – Ausdruck einer sozialen Hierarchie

*Er [Ödipus, C. H.] konnte das Unglück, das er unwissend verursacht hatte, nicht ertragen, stach sich die Augen aus und verließ Theben als Blinder [...] Könnst ihr überhaupt sehen? Hättet ihr Augen, so müßtet ihr sie euch ausstechen und Theben verlassen.*

*Milan Kundera (Kundera 1995, S. 169)*

Das Leben Tomas wurde durch dessen Denunziation ruiniert. Die Menschen, die das System, das ihn zumindest beruflich ruiniert hat, mitgetragen haben erklären nach dessen Zusammenbruch ihre Unschuld, damit dass sie von nichts gewusst hätten oder irreführt worden wären. Tomas denkt dann an Ödipus, der trotz seines Unwissens sich eben gerade nicht unschuldig fühlen konnte und als Ausdruck seiner Verzweiflung über seine Taten, seine Augen ausgestochen und Theben verlassen hat. Verantwortlich sind immer die anderen.

Verantwortungszuschreibungen und Schuldzuweisungen sind zwar personal veranlagt, aber doch zumeist Teil eines sozialen Gefüges, das von hierarchischen Strukturen bestimmt oder beeinflusst ist. Die Hierarchie nimmt Einfluss auf die Fehlerzuschreibung und das auch im professionellen Umfeld. Im

19. und 20. Jahrhundert wurde mit dem Begriff ‚Fehler‘ zum einen fast ausschließlich *menschliches Handeln* bezeichnet und dies zum anderen vor allem dann, wenn neben dem, der den Fehler beging, eine *Instanz* auf den Plan trat, die das Fehlverhalten feststellte und ggf. sanktionierte. Ein nicht nur gelegentliches, sondern *beständiges* Kontrollieren des Handelns der einzelnen Akteure hinsichtlich seiner [statt „seiner“ evtl. „ihrer“, ansonsten „[sic]“, um den Grammatikfehler zu markieren, denn gemeint sein müssten die „einzelnen Akteure“ – oder ist „dem, der den Fehler beging“ hier immer noch der Bezug?] Korrektheit und Fehlerhaftigkeit sowie ein *unmittelbares und in*

*der Sache unerbittliches* Feststellen und Sanktionieren von Fehlleistungen tritt uns seit dem 19. Jahrhundert vor allem in der Schule und in der Arbeitswelt durchgängig entgegen (Weingardt 2004, S. 34, Hervorhebung im Original).

Die *Inстанz*, die kontrolliert und Fehler aufzeigt oder gar auf die eine oder andere Art sanktioniert, besetzt innerhalb einer hierarchischen Struktur eine Schlüsselposition. Ihr scheint die Entscheidung zuzustehen, was ein Fehler ist und wer ihn begangen hat. Wie das geschieht, wird im Folgenden zuerst allgemein und dann anhand verschiedener Beispiele geschildert. Ein Arbeitsumfeld bleibt selten ohne Hierarchien. In diesen gibt es Deutungshoheiten. Welche Konsequenzen daraus sind denkbar? Wer ordnet wann eine Eigenschaft einem Sachverhalt oder einer Handlung zu? Wer macht wem gegenüber die Fehlerzuschreibung?

Dieser Sachverhalt lässt sich mit der Attributionstheorie betrachten.<sup>23</sup> Dort wurde u. a. festgestellt, dass Menschen Fehler seltener internal, und damit dem eigenen Handeln, der eigenen Person zuschreiben, sondern häufiger external, also den äußeren Umständen zuschreiben. Die Fehler anderer wiederum werden eher internal veranschlagt, das heißt bei diesen werden die Verantwortlichkeiten in der Person des anderen gesehen. Dies hat Konsequenzen in professionellen Kontexten für die Lokation der Fehler insbesondere dann, wenn eine Gruppe in der Hierarchie über anderen Gruppen steht und so auch die Deutungshoheit bei Fehlern hat.<sup>24</sup> Die Attributionstheorie und die daran anknüpfende Vermutung von Deutungshoheiten innerhalb professioneller Kontexte legen nahe, dass Fehler oftmals nur den schwächeren Mitgliedern eines solchen hierarchischen Zusammenhangs zugeschrieben werden. Will man Fehler jedoch ernsthaft minimieren, muss man von einer Verhandelbarkeit des Fehlers ausgehen. Es muss darum gehen, potenzielles Fehlerverhalten zu verhindern, das zum Beispiel zum Absturz eines Flugzeugs, zum Tod einer Patient:in oder zu einer anderen als negative Folge identifizierbaren Situation führen kann – unabhängig davon, von wem es begangen wurde.

Folgerichtig beschäftigt sich eine ganze Wissenschaftssparte mit dem Fehler und insbesondere der Fehlerverhinderung im professionellen Umfeld. Man kann dort unterteilen zwischen langfristigen Methoden (dort wird z. B. versucht die Arbeits- und Teamatmosphäre zu beeinflussen, weil das langfristig Fehlerhäufigkeit

---

23 Dass Attributionen verzerrte Wirklichkeitswahrnehmungen sind, die mehr den situativen Eindrücken geschuldet sind als den (rational) zur Verfügung stehenden Informationen, ist ein Aspekt, der im späteren Verlauf der Attributionsforschung besonders von Jones und Harris (1967) und Ross, Amabile und Steinmetz (1977) untersucht und festgestellt worden ist. Menschen attribuieren keineswegs rational.

24 Im pädagogischen Bereich offenbaren sich unter der Anwendung der Attributionstheorie noch weitreichendere Folgen: Eine Gruppe, die Gruppe der Lehrkräfte, hat Einfluss auf die gesellschaftliche Allokation der anderen. Diese Konstellation weist die starke Neigung auf, Fehler ausschließlich bei den Edukand:innen zu suchen und zu finden.

reduziert, vgl. Edmondson 1996, S. 70 f.) und mittelfristigen Lernmethoden (z. B. indem die Erfahrung gemachter Fehler mit Kollegen geteilt werden kann ohne beschämt zu werden oder berufliche Konsequenzen zu befürchten (ebd., S. 79 f.). Es gibt zum Beispiel viele Studien zu Fehlern des Pflegepersonals (Edmondson 1996, passim; Bauer 2008, passim), in denen untersucht wird, wie der Fehler auf diese Weise nutzbar gemacht werden kann. Hier wird häufig das metakognitive Konzept des „negativen Wissens“ (Oser und Spychiger 2005, passim) als Grundlage für ein Lernkonzept genutzt. So wird bei diesem Konzept eine Unterscheidung zwischen dem nützlichen Fehler, der konstruktiv für den Wissensaufbau ist, und Gelegenheitsfehlern, Aufmerksamkeitsfehlern o. ä., die nicht konstruktiv nutzbar sind, vorgenommen (vgl. ebd., passim). Es geht auch bei diesem Konzept darum, dass der Fehler zur Fehlervermeidung genutzt werden soll.<sup>25</sup>

Bauer (2008) beschäftigt sich mit Fehlern, die vom Pflegepersonal begangen werden, wie etwa der falschen Medikamentengabe oder der Fehleinschätzung einer Situation usw. Einen Blick wirft Bauer auch darauf, wie die Lernfähigkeit im professionellen Umfeld von der kognitiven, emotionalen und motivationalen Selbsteinschätzung der Beteiligten in einer Fehlersituation beeinflusst wird sowie auf ihre Form der Wahrnehmung von Sicherheit innerhalb eines Teams, was wiederum Lerneffekte begünstigen kann. Man geht in den genannten Studien trotz einer Interrelation des Begriffs des Fehlers im Lernzusammenhang mit sozial und subjektiv beurteilend erzeugten Bedeutungen weiterhin von einer Faktizität des Fehlers aus. Aus dem Fehler kann solchen Konzepten zufolge gelernt werden, und er sollte dann in Konsequenz daraus vermieden werden. Das impliziert, dass er de facto stattfindet, sprich als real betrachtet wird, da mögliche Konsequenzen eines Fehlers als negativ erscheinen (z. B. der Tod einer Patient:in). Der situative, zum Beispiel der subjektive oder emotionale Kontext einer Person lässt sich so letztendlich natürlich nicht betrachten. Was für den einen emotionaler Stress ist, ist für die andere vielleicht normaler Alltag. Bauer kann jedoch nur betrachten, was mit den jeweiligen Methoden – hier fokussiert auf die Aussagen und Selbsteinschätzungen der Beteiligten – erhoben werden kann (vgl. Bauer 2008, S. 34 ff.). Er versucht diesen Aspekt jedoch miteinzubeziehen, indem eine Korrelation zwischen der kognitiven, emotionalen und motivationalen Selbsteinschätzung sowie deren soziale Wahrnehmung von Sicherheit im professionellen Umfeld und einer damit verbundenen Fähigkeit, aus Fehlern lernen zu können, untersucht (vgl. ebd.). Es lässt sich ergänzen, dass in autoritär strukturierten Arbeitsatmosphären, in der Fehler eher bestraft werden indem Mitarbeiter beispielsweise für ihre Fehler beschämt werden, sich wie beschrieben die Mitarbeiter in ihrem sozialen Arbeitsumfeld nicht sicher fühlen. In Konsequenz werden dann Fehler eher nicht geteilt. Edmondson (1996b) entwickelte

---

25 Auf das Konzept des negativen Wissens wird später in 3.2.1.2. *Die Theorie des negativen Wissens und der Fehler* noch näher eingegangen.

ein Gegenmodell: „a model of team learning in which shared perceptions among team members about the team's social environment affected the team's ability to learn“ (ebd., S. 9). Damit lässt sich feststellen, dass es Situationen gibt, die in dem beschriebenen Bereich Lernen begünstigen. So folgt man zumindest bei dieser Betrachtung wie auch beim Lernkonzept des negativen Wissens allgemein meist einerseits einem metakognitiven Ansatz, indem die Wahrnehmung bzw. Interpretation einer Person als maßgebliche Größe miteinbezogen wird, und zum anderen einem erkenntnistheoretisch realistischen Ansatz, da weiterhin von der faktischen Existenz des Fehlers ausgegangen wird.

Im professionellen Umfeld können Fragen nach Fehlern durch ihre „Verpönung“ mit einer Verantwortungsverschiebung einhergehen, deren „tieferer Sinn oft die Entübelung von Führungs- und Systemfehlern ist, die Weißwäsche der Organisation“ (Ortmann 2015, S. 97). Vermutlich beschreiben insgesamt die zugeschriebenen Fehler eben nicht nur Situationen, sondern bilden indirekt auch Hierarchien ab. Überspitzt formuliert kann man sagen: Es gibt dadurch weniger zugeschriebene Fehler im oberen Teil einer Hierarchie, da die Attribution, Deutungshoheiten folgend, immer von oben nach unten erfolgt. Ortmann bezieht dabei auf „Normale Katastrophen“ von Perrow (1987), der feststellt, dass Fehler und deren Folgen bei Unfällen in Kernkraftwerken, petrochemischen Anlagen und anderen Hochrisikosystemen „fast immer bagatellisiert“ (Ortmann 2015, S. 97) werden und mit „menschlichem Versagen“ oder mit ‚Bedienungsfehlern‘ erklärt, obwohl ‚diese Erklärung in aller Regel nicht zutreffend ist‘ (Perrow 1987, S. 5). „Dieser Sündenbockmechanismus der Zurechnung folgt einer *Organisationsrason*, die auf Reputation, Haftungsfragen und die Minimierung der für erforderlich zu haltenden Maßnahmen der Fehlerbeseitigung bedacht ist“ (Ortmann 2015, S. 97, Hervorhebung im Original). Es ist verständlich, dass in Hochsicherheitsorganisationen nicht festgestellt werden kann, dass systeminhärente Probleme vorliegen, da dies erhebliche Folgen für die Reputation der Technik und das Vertrauen in beispielsweise Kernkraftwerken haben könnte. Solche Organisationen müssen ein Versprechen auf Verlässlichkeit geben, das dann wiederum nur von Personen, aber nicht von der Organisation selbst ohne drastische politische und ökonomische Folgen gebrochen werden kann.

Ein anderes Beispiel für das Abbilden von Hierarchien bei der Betrachtung von Fehlern findet sich im Fall des  *kreativen Fehlers*. Kriegesmann, Kley und Schewring (2005) thematisieren die Notwendigkeit zur Fehlermöglichkeit – im Sinne einer Erlaubnis – im betrieblichen Umfeld. Der kreative Fehler, wie er hier definiert wird, existiert in Abgrenzung zu anderen Fehlern, die keine Produktivkraft haben:

A truly generous tolerance of errors must be reserved for an exclusive and very rare category which can be labeled ‚creative errors‘ which occurs when specialists and

managers depart from familiar routines in a bold attempt at controlled experiments and by so doing undertake manageable and prudent risks (ebd., S. 59).

Hier drängt sich sogleich die Frage auf: Können kreative Fehler nur von Spezialist:innen und Manager:innen begangen werden? Oder anders ausgedrückt: Kann es nur bei diesen zu einer „Malitätsbonisierung“ (Ortmann 2015, S. 95) des Fehlers kommen? Ist es den Mitarbeiter:innen, die diese Positionen in Unternehmen nicht bekleiden, vielleicht gar nicht möglich, diese Art der kreativen Fehler zu begehen, da ihnen diese Möglichkeit in ihrem Arbeitsfeld strukturell nicht zur Verfügung steht? Demnach könnten von denen, die die beschriebenen Positionen in der Unternehmensstruktur nicht besetzen, nur nichtkreative Fehler begangen werden – also solche, die zu verurteilen bzw. zu sanktionieren wären und für die die Entschuldbarkeit des Kreativen nicht infrage käme. Somit wäre die Produktion kreativer Fehler nur Sache der Spezialist:innen und Manager:innen und für alle anderen Positionen einer Organisation obsolet.

Ernst von Glasersfeld hält in einem Vortrag mit einem Beispiel aus der Automobilindustrie in Japan dagegen: „[H]ier und dort [soll] ein Arbeiter, eben weil er [eine] Produktionsmethode mit seinen Händen verwirklichen muss, neue Ideen zur Verbesserung beitragen (Glasersfeld 2013, S. 103). Alle auf Veränderung bezogene Abläufe benötigen Versuche, und diese können misslingen und fehlerhaft sein. Das ist Teil dieser Prozesse. Den *guten* kreativen Fehler kann es eben in jeder Stufe der Hierarchie innerhalb eines Unternehmens geben. Wäre der kreative Fehler hingegen nur ab einer bestimmten Hierarchiestufe möglich, wie bei Kriegsmann, Kley, Schwing (2005) beschrieben, würde besonders diese Verwendung des Begriffes des Fehlers auf das Abbild einer bestehenden hierarchischen Struktur hinweisen, denn auf der Ebene der Arbeiter:in (oder der Produktionsebene) wäre ja dann der gute oder kreative Fehler gar nicht möglich. Jeder Fehler ist dort schlecht. Auf diesen Umstand und seine Implikationen für den pädagogischen Kontext werde ich im Folgenden eingehen.

Der Fehler als Ausdruck einer hierarchischen Struktur berührt die pädagogische Situation im Kern. Spätestens durch die Situation des Beurteilens (etwas ist richtig, etwas anderes falsch oder fehlerhaft) wird eine Hierarchie konstituiert. Es gibt eine beurteilte und eine beurteilende Instanz; das definiert eine Hierarchie. Wenn eine Seite lehrt und die andere belehrt wird, beurteilt nach Kriterien, die auf scheinbar eindeutigem Wissen basieren und wiederum nur von einer Seite definiert werden, entsteht eine Grenze, an der der oder die zu Erziehende den Erziehenden bzw. dem erziehenden System als Objekt gegenüberstehen. Der oder die zu Erziehende wird von Kant als noch nicht hinreichend beschrieben: „[D]er Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung“ (Kant 1803, S. 11).

Der Mensch ist demnach also ein Mängelwesen, das durch die Erziehung zumindest verbessert werden soll oder gar erst entsteht. Das ist eine der Grundannahmen bei der Herausbildung des Erziehungssystems. Emil E. Kobi themati-

siert die Geschichte des Fehlers im Feld der Pädagogik und stellt den Zusammenhang zwischen Fehlerzuschreibung und Hierarchie her, besonders in Hinsicht auf die pädagogischen Grundannahmen im 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts. Die Edukand:in ist das zu erziehende Objekt:

Das fehlerhafte Wesen der Edukand:in oder des Kindes wird gerichtet und fehlerfrei gemacht. Der Philosoph und Pädagoge Ludwig von Strümpeli veröffentlichte 1890 seine Schrift „Pädagogische Pathologie“. In dieser werden „mit botanischem Fleiß“ (Kobi 2005, S. 29) mehr als vierhundert „Kinderfehler“ (Strümpeli 1890 zitiert nach Kobi 2005, S. 29) aufgezählt, die alphabetisch geordnet von „Ängstlichkeit“ (ebd.) über „Masturbation“ (ebd.) bis „Zerstörungssucht“ (ebd.) reichen.

Die Edukand:in wird zum Objekt der Erziehung und Beurteilung. In der Folge ist die Fehlerfindung ebenfalls ein Abbild des Machtverhältnisses. Es gibt Personen, die qua ihrer Positionen die Deutungshoheit in Organisationen besitzen. Durch diese Deutungshoheit können sie bestimmen, wer Fehler gemacht hat, Fehler also zuschreiben.

Hermann Weimer weist trotzdem schon in „Fehlerbehandlung und Fehlerbewertung“ 1926 darauf hin, dass auch die die Edukand:in beurteilende Lehrkraft Fehler macht: „Auch der beste Lehrer wird sich nicht in dem Glauben wiegen, daß seine Unterrichtsarbeit keine Mängel hätte, daß die Art, wie bei ihm der Lehrstoff erarbeitet und angeeignet wird, ihn allen zum sicheren Besitz machen müßte“ (Weimer 1926, S. 9). Weimer versucht hier, der Lehrkraft ein Verständnis für den Fehler der Edukand:in zu ermöglichen, indem er auf die eigenen Mängel oder Fehler der (die Edukand:in beurteilenden) Unterrichtenden hinweist. Er schreibt so den Fehler nicht nur der Edukand:in zu, sondern verknüpft das Fehlerpotenzial mit der Frage nach dem didaktischen Potenzial der jeweiligen Lehrkraft. Indem er auf dessen Fehlbarkeit erst hinweisen muss, belegt er jedoch wiederum den offensichtlichen Zustand dieser schulischen Hierarchie, die vorrangig den Fehler bei der Edukand:in sucht und findet. Der Pädagoge Walther Zifreund weist die Verantwortung für die strukturelle Veranlagung des Fehlers im Lernprozess einige Jahrzehnte nach Weimer dagegen eindeutig der hierarchischen Spitze der schulischen Organisation zu:

Als pädagogische Anstalt wäre die Schule verpflichtet, Fehlerhäufungen primär als Symptom für eine unzulängliche Unterrichtsorganisation anzusehen, statt sie in eine Pression gegenüber Schüler und Elternhaus umzusetzen (Zifreund 1970, S. 877 f.).

Natürlich lautet der Erziehungsgedanke: Die Erzieher:in erzieht den oder die zu Erziehenden. Es gibt keine Möglichkeit der Systematisierung oder Beschreibung, in der sich der hierarchische Aspekt einer solchen Intention und Beziehung verbergen ließe. „Wir wollen den, der erzieht, ‚Erzieher‘ nennen, und den der erzogen wird, ‚Educand‘. In der pädagogischen Fachsprache wird er auch ‚Zög-



ling', ‚Erziehungsobjekt‘ oder ‚Adressat der Erziehung‘ genannt“ (Brezinka 1978, S. 42 f.). Deutlich wird der Sachverhalt auch mit den Worten von Christoph Wulf und Jörg Zirfas aus ihrer Einleitung in die pädagogische Anthropologie: „Hiermit drückt sich ein über Jahrhunderte hinweg dominantes (Macht-)Verhältnis aus, das den Zu-Erziehenden und die Erziehung vom Erzieher her verstanden hat“ (Wulf und Zirfas 2014, S. 15). Die beschriebene Hierarchie richtet den Blick auf die Edukand:in und deren Fehlbarkeit.<sup>26</sup> Diese wird ebenso mit der Leistungs- oder Wissensüberprüfung getestet bzw. kontrolliert wie der pädagogisch blinde Fleck – der Lernprozess der Edukand:in. Natürlich lässt sich auf diese Weise auch die Lehrfähigkeit der Unterrichtenden kontrollieren. So kann man Fehlleistungen bei der Edukand:in mit einer vorangegangenen falsch gesteuerten pädagogischen Situation begründen.

Nimmt man die Rahmenbedingungen für den Fehler der Edukand:in in der pädagogischen Situation über das Individuum hinaus in den Blick, rückt automatisch die Möglichkeit des Fehlers der Lehrkraft bei der Wissensvermittlung in den Fokus. Es wird deutlich: Die einseitige Verantwortungszuschreibung des Fehlers bei der Edukand:in ist ebenfalls ein Abbild von Hierarchie. Diese kann wiederum in der Leistungsfeststellung durch die Lehrkraft instrumentalisiert werden: Eine Leistungsfeststellung kann „zusätzlich dadurch korrumpiert werden, dass die Fehlererhebung zugleich als Machtinstrument gegenüber renitenten Schülern gebraucht wird“ (Zifreund 1970, S. 877).

Der normative Aspekt des Fehlers als Abbild einer Hierarchie im pädagogischen Umfeld ist besonders problematisch. An diese Problematisierung der Hierarchie im Zusammenhang mit dem Fehler schließen sich auch Fragen der Eindeutigkeit oder Uneindeutigkeit von Wissen an, die in Fragen nach dem *Zuwissenden* als Wissenskanon (z. B. in der Curriculumbeschreibung) münden.

Obwohl sich Diskussionen über den Fehler im pädagogischen Kontext zum Teil auch in Bereichen metakognitiver Perspektiven bewegen (vgl. Oser und Spychiger 2005, S. 25–49), scheint es in diesem Feld schwierig zu sein, den Fehler selbst als kognitive Konstruktion zu erachten. Der Fehler wird weiterhin als real existent betrachtet. So entsteht keine Basis für eine Fehlerfreundlichkeit, sondern bestenfalls eine Akzeptanz des Ungemachs durch den Fehler. Dies wiederholt sich in vielen professionellen Kontexten. Es werden tendenziell keine Fehler von Ärzt:innen verhandelt und wenn an anderer Stelle im modernen (Start-up-)Unternehmertum der Fehler als Kreativpotenzial positiv umgedeutet wird, entsteht daraus nur ein neues Privileg, das ausschließlich die Inhaber:innen von Führungs- bzw. Gestaltungspositionen erhalten. Die Hierarchie nimmt Einfluss auf

---

26 Des Weiteren wird die eingenommene Position der Erzieher:in als Wissensautorität als notwendig für eine gelingende pädagogische Situation erachtet. Nur unter der Annahme der Existenz einer Wissensautorität scheint sich die Zwangssituation, in die die Edukand:in gebracht wird, also Schulpflicht und Leistungsüberprüfung, rechtfertigen zu lassen.

den Fehler im professionellen und pädagogisch didaktischen Umfeld, also konkret darauf, wer innerhalb einer Hierarchie Fehler definieren kann und machen muss oder darf. Definitionen von Fehler bilden dementsprechend Hierarchien ab. Im dritten Kapitel werde ich noch eingehend auf die Bedeutung des Fehlers in der Pädagogik zurückkommen (siehe dazu besonders Abschnitt 3.3.5. *Lehre und Lernen*).

## 1.6. Fehler und Erwartung

*I find my life is a lot easier the lower I keep everyone's expectations.*

*Calvin, aus: Calvin and Hobbes (Watterson 1988, 13. Dezember)*

Die vorliegende Arbeit fokussiert, wie bereits dargestellt, den Fehler, der aus der Abweichung gegenüber der Erwartung hervorgeht. Sie beschäftigt sich mit diesem Aspekt, da sich auf diesem Weg ein Umgang mit der Erwartung in künstlerischen Prozessen beschreiben lässt, der wiederum auf Lernprozesse übertragen werden kann. Es ist ein Umgang, bei dem gerade dem Unerwarteten eine große Bedeutung zukommt.

Die Diffamierung des Unerwarteten als Fehler, die man in anderen Zusammenhängen betrachten kann, findet in bildnerisch-künstlerischen ästhetischen Prozessen nicht in dieser Form statt. Man benötigt geradezu das Unerwartete, da es qua seines Erscheinens erst neue Denkräume öffnen kann. Diese Störung durch das Unerwartete ermöglicht erst, dem Solipsismus zu entkommen, der Gefahr läuft, sich ewig zu wiederholen. So grenzt die Frage des Unerwarteten unwillkürlich an die Frage nach dem (relativ) Neuen an. Es ist hier die Autor:in (Künstler:in) selbst, für die sich das Neue als erstes zeigt. In Lernprozessen wiederum sind es die Lernenden, die im Verständnisprozess versuchen, ihr Verständnis zu überprüfen, indem sie anhand ihres Wissens heuristisch auf ihrer Ansicht nach Erwartbares schließen. Dies wiederum führt zur Bestätigung ihrer Vorstellungen oder deren Infragestellung. Haben die Lernenden wie auch die künstlerisch-ästhetisch Produzierenden das Bedürfnis, an die Grenzen ihres bisherigen Verständnisses zu gehen, benötigen sie also einen anderen Umgang mit ihrer Erwartung und dem, was sie bisher als Fehler anhand der Abweichung von der eigenen Erwartung gesehen haben.

Die Vielfalt an Konzepten, die rund um den Begriff der Erwartung entwickelt worden sind, gibt Auskunft über die ihr zugeschriebene Bedeutung. In der Psychologie hat die Erwartung eine lange Geschichte und so gibt es viele Beispiele für Effekte, die auf eine bestimmte Erwartung zurückgeführt werden. Der erstmals 1966 publizierte *Rosenthal-Effekt* (vgl. Rosenthal 1976, S. 158 ff.) oder der 1968 erstmals publizierte *Pygmalion-Effekt* (vgl. Rosenthal und Jacobson 1983, passim)

thematisiert *Versuchsleiter-Erwartungseffekte* (Six 2020, S. 1888). Es wird gezeigt, wie die jeweilige Versuchsleiter:in durch die Annahme einer höheren Leistungsfähigkeit bei den untersuchten Subjekten – beim Rosenthal-Effekt Menschen – aber auch Ratten (vgl. Rosenthal 1976, passim), beim Pygmalion-Effekt Schüler:innen (vgl. Rosenthal und Jacobson 1983, passim) – bessere Ergebnisse produzieren. Im Bereich der sozialen Kognition gibt es viele Belege dazu, wie Vorinformationen und Stereotypen von Menschen Erwartungen bilden und zu veränderten Wahrnehmungen führen, sozusagen zu Wahrnehmungsfehlern, *selektiven Wahrnehmungen* (Kubinger 2020, S. 1611) oder Scheinkorrelationen etwa. Hernández-Peón (vgl. 1966, passim) verweist auf die sensorische Hemmung bedeutungsloser Reize als einen notwendigen physiologischen Mechanismus der selektiven Wahrnehmung, aus dem allerdings kognitive Fehler entstehen können. Der *Placebo-Effekt* (vgl. Enck et al. 2013, passim) ist ebenso ausgerichtet auf eine bestimmte Erwartung. Es stellt sich ein Wirkeffekt ein, da die Proband:in eine Wirkung erwartet, auch wenn dem Medikament der Wirkstoff fehlt.

Ein erwartungsbasiertes Phänomen, unter das sich der Placebo-Effekt, wie auch die Versuchsleitererwartungseffekte subsumieren lassen (Wirtz 2020, S. 1595), ist die *sich selbst erfüllende Prophezeiung* (vgl. Watzlawick, Beavin und Jackson 2011, S. 111). Vorhersagen über künftige Ergebnisse oder Handlungsergebnisse einer Person können ihr oder das auf sie einwirkende Verhalten so stark beeinflussen, dass das Erwartete eintritt. Erwartung taucht in der Entwicklungspsychologie im Erwartungs-Enttäuschungs-Paradigma (vgl. Lohaus 2007, passim) auf. Hier wird untersucht, ob Säuglinge schon Erwartungen über einzutretende Ereignisse haben. So erwartet offenbar schon ein Säugling die Synchronität zwischen Lippenbewegungen der Mutter und ihrer Stimme. Sind sie nicht synchron, zeigt sich dieser verunsichert. Die Beispiele zur Bedeutung des Begriffs der Erwartung im Feld der Psychologie sollen abgeschlossen werden mit einer Definition des „Erwartungsfehlers“: Der ist demnach „ein Fehlerurteil, das durch eine bestimmte Erwartungseinstellung zustande kommt“ (Weimer/Enck 2020, S. 544). So muss man davon ausgehen, dass Vorannahmen immer eine Erwartung bilden. Man hat Erfahrungen gemacht und erwartet deren Wiederholung. Dieser Vorgang ist für alle genannten Beispiele essenziell.

Vollzieht man nun einen Perspektivwechsel von der Erwartung zum Fehler und wendet den Blick der introspektiv zu beantwortenden Frage zu, wie denn der Fehler im Zusammenspiel mit Erwartung entsteht, dann lässt sich in einer ersten Systematisierung eine Unterteilung in Normerwartung und individuelle (situativ beeinflusste) Erwartung, die einer bestimmten Absicht folgt, vornehmen.<sup>27</sup> Mit der Einbeziehung der Erwartung wird das Fehlerurteil vom Gegenstand der

---

27 Das kann nur eine vorläufige Systematisierung sein, denn natürlich kommen Vermischungen beider Ebenen vor, zum Beispiel wenn in kulturellen Kontexten die Absicht von Normvorstellungen beeinflusst wird.

Betrachtung in die Kognition des Urteilenden verlagert. Auf diese Weise begründet sich das Fehlerkriterium nicht aus externen Faktoren, sondern wird internalisiert. Dort kann man die Frage nach der Ursache für die Erwartungen des Urteilenden stellen. Man verfolgt somit die Frage, was bringt den Urteilenden zu seinen (normativen und intentionalen) Erwartungen und den entsprechenden Urteilen. Die Erwartung als Ausdruck des „Erwünschten“ (Heid 2015, S. 37f.), unabhängig davon, ob intentional oder normativ, lässt sich als Ausgangspunkt für das Fehlerurteil und damit als Beginn der Anwendung des Fehlerkonstruktes betrachten. Eine Form des Unerwarteten als Fehler sind die *slips*, vielleicht am ehesten mit Ausrutscher oder Versprecher zu übersetzen: „An action not in accord with the actor's intention, the result of a good plan but a poor execution“. Oder auch: „An unintended error of execution of a correctly intended action“ (Senders und Moray 1991, S. 26). Hier wird mit Senders und Moray ein Fehler beschrieben, bei dem das Beabsichtigte und Erwartete sich nicht mit dem deckt, was passiert ist, und in dieser Differenz der Fehler erkannt wird. In diesen *slips* fallen fehlerhafte Handlung (z. B. im Versprecher) und das Ungewollte in eins.<sup>28</sup> So kann der Fehler dementsprechend durch die Abweichung von einer Erwartung als Störung beschrieben werden. Ordnungsvorstellungen prägen Erwartungen und lassen so Fehler erst entstehen. Die jeweilige Erwartung definiert somit einen (Soll-)zustand (vgl. Heid 2015, S. 38).

Die Erwartung als Ausgangspunkt für den Fehler bezieht sich sowohl auf Erwartungen an menschliche Handlungen wie auch an Sachzustände. Man kann den Webfehler zum Fehler am Gegenstand erklären, der von der erwarteten Norm abweicht.<sup>29</sup> Ebenso kann man zum Beispiel das Herumreißen des Lenkrades bei eisglatter Straßenlage als Fehler bezeichnen, also eine Handlung, die im weiteren Verlauf als Ursache für einen Unfall vermutet wird, und sie als Ursache für das Ungewollte und Unerwartete des Unfalls betrachten. Tritt ein Beabsichtigtes oder Erwartetes nicht ein, ist entweder die Abweichung selbst der Fehler oder er liegt in einer vorangegangenen „Handlung“ (Heid 2015, S. 38) bzw. einer falsch genutzten Handlungsmöglichkeit. Der Psychologe James T. Reason definiert den Fehler entlang einer Handlungsintention wie folgt: „Fehlverhalten wird als Oberbegriff verwendet, der all die Ereignisse umfasst, bei denen eine geplante Abfolge geistiger oder körperlicher Tätigkeiten nicht zu dem beabsichtigten Resultat führt, sofern diese Misserfolge nicht fremdem Einwirken zugeschrieben werden“ (Reason 1994, S. 38). Innerhalb dieser Beschreibung nimmt das Fehlerphänomen seinen Ausgangspunkt in der Erwartung eines bestimmten Resultates: Da das be-

---

28 Beim urteilenden Zuhörer eines fehlerhaften Versprechers lässt sich dessen Urteil wiederum als dessen normative Vorstellungen von Sprache und Ausdrucksregeln interpretieren.

29 Natürlich kann auch das Fehlerhafte eines von der erwarteten Norm abweichenden Gegenstandes in einer vorangegangenen Handlung als Fehler veranlagt werden.

absichtigte Resultat<sup>30</sup> nicht eintritt, wird in der Annahme einer kausalen Sukzession bestimmt, was zu dem Unerwarteten oder Ungewollten geführt hat und als fehlerhaft beurteilt. Wenn die Erwartung bzw. das erwartete Resultat durch eine Normerwartung, Regelerwartung oder Ordnungserwartung bestimmt wird, stellt sich die Frage, wie es von der Regel oder der Ordnung zur Anwendung und somit zum Fehlerurteil kommt. So lässt sich die Frage stellen: Auf welchem Weg wird ein Beobachtungsgegenstand oder ein Phänomen zum Fehler? Gegenstand einer solchen Beobachtung kann zum Beispiel ein materiales Ding, ein Gedanke oder eine Entscheidung, eine Handlung, eine körperliche Routine oder eine andere Praktik usw. sein. Etwas wird dann als fehlerhaft bezeichnet. Doch wie kommt es zu diesem Urteil, dass etwas Wahrgenommenes als fehlerhaft gesehen wird?

Begibt man sich auf die Suche nach den Determinanten eines solchen Urteils und auf diesem Weg nach den Determinanten des Fehlers, findet man unter Umständen normative Kategorien als Kategorien, an die geglaubt wird. So herrscht eventuell in einer Gruppe die gemeinsame Vorstellung, dass etwas als ein Fehler zu sehen sei. In dieser verlagert sich der Fehler vom externen Gegenstand zur sozialen Übereinkunft von Vorstellungen. So verschiebt sich der Fehler (oder dessen Ursache) vom Betrachtungsobjekt zur urteilenden Betrachter:in. Damit Ordnungen als erwartungsbestimmend funktionieren, muss an diese geglaubt werden. Deutlich wird, dass die einmal erfolgte Zuschreibung bestimmte Konsequenzen nach sich zieht. So lässt sich das sozialkonstruktivistische Thomas-Theorem – „If men consider situations as real, they are real in their consequences“ (Thomas und Thomas 1928, S. 572) – auch auf den Fehler anwenden. Wenn Menschen Situationen als wirklich definieren, „as if it were so“ (ebd., Hervorhebung im Original), als ob sie so wären, dann sind diese in ihren Konsequenzen auch wirklich. Wird eine Sache als Fehler bezeichnet, dann ist sie für die Beteiligten auch falsch oder misslungen. Das Thomas-Theorem liefert eine Erklärung dafür, wie Ordnungen, an die geglaubt wird, als Maßstab der Erwartung dafür, wie etwas zu sein hätte, Verwendung finden können.

Gabriele Steuer zufolge weist der Fehler drei Definitionsmerkmale auf, neben der Norm- die Zielabweichung und außerdem den Bewertungsaspekt, durch den ein Fehler „als Abweichungen des Ist-Zustandes von dem Soll-Zustand definiert“ (Steuer 2014, S. 15) wird. Nach Steuer bildet dieses Verhältnis von Ist- und Soll-Zustand den Forschungsansatz der Psychologen Miller, Galanter und Pribram in „Plans and the Structure of Behaviour“ (1960) ab (Steuer ebd.). Im einleitenden Kapitel des Buches, *Images and Plans* identifizieren die Autoren diese beiden Begriffe als zwei Elemente unserer Navigation durch den Alltag. „You *imagine* what your day is going to be and make plans to cope with it. What does modern psychology have to say about images and plans?“ (Miller, Galanter und Pribram 1960,

---

30 Das Resultat kann eine Situation, ein Gegenstand oder eine Handlung sein.

S. 6, Hervorhebung im Original). Der Plan funktioniert wie eine Gebrauchsanweisung und ist (bestenfalls) eine komplette Beschreibung unseres Verhaltens: „*Plan*. Any complete description of behaviour should be adequate to serve as a set of instructions, that is, its hold have the characteristics of a plan that guide the action described“ (Miller, Galanter und Pribram 1960, S. 16, Hervorhebung im Original).

Der Begriff *plan* weist Ähnlichkeit mit dem Begriff der *Handlungsabsicht* (engl. *action intentions*) auf, unterscheidet sich jedoch darin, dass im Plan noch nicht die Motivation eingebunden ist. „A Plan [sic] is, for an organism, essentially the same as a program for a computer“ (ebd.). Pläne werden nach Miller, Galanter und Pribram von Vorstellungen sowie Selbstbildern oder Selbstvorstellungen, man könnte sagen vom eigenen Wissen über die Welt bzw. die innere Repräsentation der Welt, begleitet.

Image. The Image [sic] is all accumulated, organized knowledge that the organism has about itself and the world. The Image [sic] consists of a great deal more than imagery, of course. What we have in mind when we use this term is essentially the same kind of representation that other cognitive theorists have demanded. It includes everything the organism has learned – his values as well as his facts – organized by whatever concepts, images, or relations he has been able to master (Miller, Galanter und Pribram 1960, S. 17f.).

Der Begriff des *image* ist demnach so weit gefasst, dass alles, was zu den Vorstellungen beiträgt oder diese generiert, wiederum Teil dessen ist, was die drei Autoren mit dem Begriff *image* adressieren. An anderer Stelle beschreiben sie sogar, wie die *plans* Teil dessen werden können, was sie mit *images* beschreiben: „It must be part of a person's Image [sic] of himself that he is able to execute such-and-such Plans [sic]“ (ebd.). In ähnlicher Weise wie hier *plans* und *images* als voneinander unterschiedlich betrachtet werden und begrifflich als getrennt definiert werden und doch ineinandergreifen, findet in der vorliegenden Arbeit eine vergleichbare Trennung statt.

Weiter oben wurden zwei die Erwartung bestimmende Aspekte näher betrachtet, nämlich die Absicht und die Ordnungsvorstellung. Auf diese beiden Aspekte fokussiert der Begriff der Erwartung in dieser Arbeit im weiteren Verlauf. Im Zusammenhang mit der Erwartung einer Regel oder einer Ordnung bzw. einer Norm lässt sich der Fehler als unerwartete Abweichung von diesen beschreiben. Exemplarisch lassen sich in diesem Zusammenhang das Prinzip taxonomischer Ordnungen, die Narration als definierte definierende Struktur und Sprache als Ordnung anführen. Im Grunde sind Ordnungen das, was Hans Vaihinger in seinem Werk *Die Philosophie des Als Ob* „fiktive Vorstellungsgebilde“ und „Vorstellungsformen“ (1922, S. 21 ff.) nennt. Er zählt zu diesen die künstliche Klassifikation, die abstrakte Fiktion, die schematische, paradigmatische, utopische und typische Fiktion, die symbolischen/analogischen Fiktionen, juristische

Fiktionen, personifikative Fiktionen, summatorische Fiktionen, heuristische Fiktionen usw. All diese Vorstellungsformen oder – wie Vaihinger sie nennt – „Fiktionen“ (ebd.) sind Ordnungen, Regeln oder Normen, die erst die Voraussetzung bilden, damit etwas wiederum als abweichend betrachtet werden kann. Ordnungen, die auf die Erfahrungen angewendet werden, wohnt immer eine Kohärenz- und Kontinuitätserwartung inne. Das Einzelne, ob Gegenstand oder Ereignis, wird als Teil einer Serie eines Zusammenhangs gesehen. Erst dieser Zusammenhang oder diese Sinnzuschreibung legitimiert die ordnenden Prinzipien, die dann auf Beobachtungen angewendet werden können, um Erfahrungen zu strukturieren. Als Abweichung wahrgenommene Ereignisse stellen diese naturgemäß dagegen in Frage. Der Fehler, so wie er in der vorliegenden Arbeit betrachtet wird, ist selbst eine Ordnungskategorie, um das Zugehörige und das Abweichende von der Erwartung durch Ordnungssysteme oder Vorstellungen zu markieren. Wenn man sich dem Fehler innerhalb bestimmter Wissensfelder nähert, trifft man auf (fiktive) Ordnungen, Ordnungssysteme, Regelsysteme und Prinzipien, die diesen Ordnungen zugrunde liegen. Diese Ordnungen sind kontextuell (d. h., sie sind auf Teilbereiche des Wissens bezogen), aber auch normativ (es werden Zugehörigkeiten bestimmt und damit Regelverstöße oder Ordnungsverstöße). Betrachtet man die Wissensfelder, wird deutlich, wie sich Kontexte und Normen gegenseitig bedingen.

Die Beschreibung des Fehlers mit Fokus auf Erwartungen, wie er auch in der vorliegenden Arbeit vorgenommen wird, „orientiert sich an den üblichen Bestimmungscharakteristika [...] Diese Merkmale sind insbesondere: die Abweichung von einem Ziel, der Bewertungsaspekt- oder Beurteilungsaspekt und die Unabsichtlichkeit. [...] Bei dem verbleibenden Merkmal (Unabsichtlichkeit) stehen individuelle Aspekte der Person, die den Fehler begeht, im Vordergrund, insbesondere deren Intention, die der Handlung zu Grunde liegt“ (Steuer 2014, S. 15). Im Unterschied zu den meisten hier betrachteten Arbeiten über den Fehler werde ich mich auf die Erwartung als konstitutives Element des Fehlers konzentrieren. Ich beziehe mich im weiteren Verlauf der Arbeit auf die beiden Perspektivnahmen, die provisorisch mit den Begriffen der Absicht und der Ordnung bezeichnet werden sollen.

## 1.7. Zufall

Der Zufall wird im Folgenden beschrieben als das, was von der Erwartung abweicht. Eine Absicht, ein Geplantes formt eine Erwartung. Odo Marquard zeigt, wie der Zufall, und in diesem Sinne das Unabsichtliche, so als ein Gegenspieler zur Absicht gesehen werden kann (Abschnitt 1.8.2.). Er kann Ausgangspunkt für eine spätere Feststellung des Fehlers werden, weil er neben der (planenden) Absicht als etwas nicht Erwartetes auftaucht. Weizäcker, Weizäcker und Michel Foucault

betonen die Nähe des Zufalls zum Irrtum bzw. der Abweichung oder dem Fehler (Abschnitt 1.7.1.) Gleichzeitig lassen sich Hans Blumenbergs Ausführungen über die Metapher Hinweise auf die kohärenzerzeugende Wirkung begrifflicher Setzungen oder Markierungen ableiten und analog auf die begriffliche Markierung *Zufall* oder *Fehler* anwenden (Abschnitt 1.7.1.).

Eduard von Hartmann entlarvt den Zufall als Zuschreibung an einen Beobachtungsgegenstand. Seine Anwendung auf einen Gegenstand gibt Hinweise darauf, dass eine Prognose unzureichend ist. Eine Prognose ist etwas, das Erwartungen formt. Und stellt letztendlich die Frage danach, was denn alles die Erwartung formt (Abschnitt 1.7.2.).

### 1.7.1. Zufall und Fehler

*Vor sieben Jahren trat zufällig im Krankenhaus der Stadt, wo Teresa wohnte, ein komplizierter Fall einer Gehirnkrankheit auf, und Tomas' Chefarzt wurde zu einer dringenden Konsultation gebeten. Zufällig hatte dieser Chefarzt Ischias, konnte sich nicht bewegen und schickte Tomas zur Vertretung in das Provinzkrankenhaus. In der Stadt gab es fünf Hotels, doch Tomas stieg zufällig dort ab, wo Teresa arbeitete. Zufällig hatte er vor der Abfahrt des Zuges noch etwas Zeit, und er setzte sich ins Restaurant. Teresa hatte zufällig Dienst und bediente zufällig an seinem Tisch. Es waren also sechs Zufälle nötig, um Tomas auf Teresa hinzustoßen, als hätte er selbst gar nicht zu ihr gewollt.*

*Milan Kundera (Kundera 1995, S. 37)*

Der vermeintliche Zufall bei Kundera weist häufig auf Kontingenz als der Vielzahl der möglichen Ursachen, Wirkungen und Entwicklungen hin oder lädt ein Ereignis mit der Bedeutung einer Einzigartigkeit auf. Der Zufall wird hier Ausdruck eines Unerwartbaren, aber Eingetretenen nahezu Unmöglichen gesehen. Die Erfahrung dieser Zufälligkeit weist auf die lebensweltliche Kontingenz hin. Mit Kundera wird deutlich, wie neben dem Unerwarteten, aufgrund dieser Vielmöglichkeit auch das Ungewollte (wie z. B. der komplizierte Fall einer Gehirnkrankheit und Ischias eines Kollegen) als Ursache für etwas Besonderes taugen kann. Hier wird das an den Ursachen gemessene, nahezu unmögliche Zusammentreffen von Tomas und Teresa, das sich selbst über Absichten hinwegzusetzen scheint, ganz so, als hätte Tomas *selbst gar nicht zu ihr gewollt*, beschrieben.

Der Zufall kann größer gefasst sein und zum Beispiel als Ausdruck einer Beliebigkeit<sup>31</sup> begriffen werden, als philosophische Größe (vgl. Hörz 1980) und Konstante (vgl. Ruelle 1992) betrachtet werden, oder allgemeiner einfach als Antago-

---

31 Der *Zufall* erscheint als etwas, „das also nach unserer Meinung, ebenso gut in anderer Weise und zu anderer Zeit hätte geschehen können“ (*Zufall* in Meyers Konversations-Lexikon 1906–1909, 20. Bd., S. 1009).



nist zur Absicht verstanden werden (Marquard 2016, S. 117–139) – wie er auch hier teilweise behandelt wird. „Während jener [Begriff der Kontingenz, C. H.] in doppelter Bedeutung entweder die Verfaßtheit eines Sachverhaltes bezeichnet oder als Bereichskategorie verwendet wird, soll Zufall gebraucht werden für ein Ereignis, ein zufälliges [...] Treffen“ (Seifen 1992, S. 9), das quasi inkongruent mit einem jeweilig Beabsichtigten ist (vgl. ebd., S. 8). Demnach könnte man sagen: Der Zufall beschreibt im Hinblick darauf eher retrospektiv ein schon eingetroffenes Ereignis, wohingegen Kontingenz besonders prospektiv auf die Vielzahl der möglichen, unabsehbaren aber natürlich keineswegs beliebigen Entwicklungen hinweist. Die „Unvollständigkeit der Bestimmbarkeit menschlichen Lebens“ eröffnet mit der Kontingenz „einen Raum des Potentiellen“ (Zirfas 2010, S. 18). Der Zufall, mit dem das Unerwartete attribuiert wird, wäre dann der Ausdruck dieses Möglichkeitsraumes.

Im Alltag hingegen nimmt das Subjekt das Unerwartete als eine Störung oder Unregelmäßigkeit wahr und interpretiert diese gegebenenfalls als Zufall oder Fehler. Bei der Betrachtung der Bedingungen für diese Interpretation wechselt in einer Rekonstruktion der Blick vom Subjekt als Akteur hin zur bedingenden Struktur als Verhältnisse, denen das Subjekt bzw. die Akteur:in ausgesetzt ist. Die Attribution an eine Sache oder eine Akteur:in folgt wiederum einer sprachlichen, der narrativen Struktur. Diese ist wiederum beeinflusst von persönlichen, sozialen oder kulturellen Gepflogenheiten, Gewohnheiten und Normen innerhalb dieser Strukturen.

Im Folgenden soll die These des Zufalls als Konstruktion erläutert werden. Der Zufall kann in der Störung einer Erwartung zum Anlass für ein Fehlerurteil werden. Durch die Benutzung des Begriffes Zufall wird ein Ereignis markiert, um erneut eine Kohärenz einer angenommenen Ordnung herzustellen. In Ergänzung zu Odo Marquards (vgl. 2016, S. 119 f.) Einspruch gegen Sartres Vorstellung vom Menschen, der sich selbst erschafft, soll in den folgenden Ausführungen eine Perspektive eingenommen werden, die den Zufall als Regulativ in die Betrachtung bzw. Konstruktion unserer Umgebung und unserer Selbstbetrachtung bzw. Selbstkonstruktion miteinschließt. Diese Konstruktion ließe sich analog zu radikal konstruktivistischen Vorstellungen auch als Fiktion (vgl. Vaihinger 1922, passim) bezeichnen. Die Kontingenzerfahrung des Unerwarteten, die der Zufall als Möglichkeit mit sich bringt, kann ebenso als Korrektiv unserer Betrachtungsweise von uns und der Welt beschrieben werden. Der Zufall ist ebenso wie der Fehler oder die Ausnahme der Gegenspieler zu einer konstant schon vorauseilenden Sinnproduktion bzw. Konsistenzproduktion. In dieser Konsistenzproduktion werden bestimmte Muster bevorzugt, wie zum Beispiel zusammenhängende, einer Kontinuität folgende Strukturen, bei denen das eine Erwartbare auf das nächste folgt. Wir gehen eher von kausal überschaubaren Geschehnissen aus anstatt von unüberschaubaren und somit sprunghaften und dahingehend zufälligen Ereignissen. Die Bezeichnungen *Zufall* oder *Fehler* wer-

den als Mittel verwendet, um in den jeweilig angenommenen Zusammenhängen die Regel oder die angenommene kohärente Ordnung bzw. Konsistenz wiederherzustellen. In der Verwendung des Begriffs bestätigt der Zufall wie auch der Fehler eine Ordnung. Er ist die Ausnahme von der Regel, der Fehler im Richtigen usw. Durch die normative Markierung einer Ausnahme als Fehler wird die Norm oder die Regel bestätigt.

Der Gebrauch der Metapher, wie sie Hans Blumenberg beschreibt, könnte in einer Analogie den Umgang mit dem Zufall verdeutlichen. Blumenberg beschreibt analog zu der Ausnahme, dem Fehler oder dem Zufall mit der Metapher ein analoges Phänomen:

Die Metapher aber ist zunächst, um mit Husserl zu sprechen, ‚Widerstimmigkeit‘. [...] Das zunächst destruktive Element [Metapher] wird überhaupt erst unter dem Druck des Reparaturzwanges der gefährdeten Konsistenz zur Metapher [als Bezeichnung, C. H.]. Es wird [so, C. H.] der Intentionalität durch einen Kunstgriff des Umverstehens integriert. Die Erklärung des exotischen Fremdkörpers zur ‚bloßen Metapher‘ ist ein Akt der Selbstbehauptung: die Störung wird als Hilfe qualifiziert (Blumenberg 2014, S. 88).

Blumenberg trennt also das Auftauchen dessen, was als Metapher bezeichnet wird, von dem Akt der Verwendung des Begriffs der *Metapher* ab. Die Metapher ist Störung, bevor sie benannt wird, eine Unstimmigkeit in der Ordnung der Sprache. Der Begriff *Metapher* stellt das Auftauchen des Anderen (der Metapher) wieder in den Zusammenhang einer sprachlichen Ordnung. Die Bezeichnungen *Zufall* oder *Fehler* sind Bedeutungszuschreibungen. Sie sollen hier in ihrem Bezeichnen oder Markieren eines Abweichens von der Regel die Ordnung eines sprachlichen oder gedachten Gefüges wiederherstellen und bestätigen. Die unerwarteten oder zufälligen Ereignisse werden durch Sprache in eine zusammengehörige oder zusammengehörig scheinende Form gebracht. Dies gilt, sofern man nicht davon ausgeht, dass Sprache sich nur auf sich selbst bezieht oder eine Praxis bzw. Handlung ist, sondern diese auch als ein Versuch der Iteration nichtsprachlicher Ereignisse gesehen werden kann. Sprache ist in ihrer Verwendung selbst natürlich ereignishaft; in dieser können nach Blumenberg die Irritationen der Metapher auftauchen und die sprachliche Ordnung stören, um dann erneut als Metapher bezeichnet wieder in die sprachliche Ordnung eingegliedert werden zu können.

Würde man die Störungen und den Umgang mit diesen Störungen, wie ihn Blumenberg für die Metapher im Bereich der Sprache beschrieben hat, auf den Umgang mit dem Zufall oder der Abweichung übertragen, ließe sich dieser analog dazu so beschreiben: Durch das Auftauchen bestimmter sprachlicher oder nichtsprachlicher Ereignisse oder Wahrnehmungsereignisse kann eine Konstruktion Gefahr laufen, als Konstruktion oder Fiktion individuell, gesellschaftlich, persön-

lich, institutionell entlarvt zu werden. Ein Sprichwort sagt: Die Ausnahme bestätigt die Regel. Diesem wäre entgegenzuhalten: Die Ausnahme bestätigt nicht die Regel, sie gefährdet ihren Anspruch darauf, dass diese als Wirklichkeitsbeschreibung hinreichend ist. Die Verwendung des Begriffs *Ausnahme* wiederum bestätigt die Regel oder die Ordnung. Durch die Einführung der Vorstellung einer Ordnung wird zum einen darauf hingewiesen, dass ein Ereignis (vgl. Derrida 2003, S. 21, S. 31 ff.) als ein zufälliges (Badiou 2015, S. 40 ff.) unerwartetes Geschehen zu dieser (iterativ verwendeten) Ordnung in Opposition geraten kann. Zum anderen wird durch Sprache und dem Gebrauch einer Bezeichnung *Fehler* oder *Abweichung* für ein unerwartetes Geschehen eine Ordnung erneut hergestellt. Es zeigt sich, dass die Ordnung ein Konstrukt ist, das wiederum das Konstrukt eines Fehlers bedingt. Denn ist die Ordnung ein angenommenes Konstrukt, so gilt das auch für die Abweichung oder den Fehler. Der Zufall und der Fehler sind, allgemeiner beschrieben, Abweichungen von determinierenden Erwartungsvorstellungen. Diese Vorstellungen folgen der Annahme, dass bestimmte Regeln, Ordnungen, Gesetze – oder einfach nur Wiederholungen – auf bestimmte Abläufe einwirken würden. Die Annahme einer Kausalkette oder einer anderweitig determinierenden Regel wären Beispiele hierfür. Es kann also bei der Beobachtung eines Ablaufs etwas zufällig auftauchen, das bestimmten Determinierungsvorstellungen widerspricht. So werden eventuell heuristisch vorab Prognosen hergeleitet, die aber einem beobachteten Ablauf oder Ergebnis nicht entsprechen. Wir kennen das vielleicht von der Differenz der Wahlprognosen und den tatsächlichen Wahlergebnissen. Aber gemeint ist das hier noch viel basaler. In unserer gesamten Navigation durch den Alltag müssen wir Zukünftiges antizipieren und prognostizieren, beispielsweise wenn wir Termine planen, die hintereinander stattfinden und auf heuristischem Weg schon mögliche zeitliche Überziehungen mit einbeziehen. Wenn wir dann jedoch von den tatsächlichen Entwicklungen wie einem Stau o. ä. überrascht werden, widerspricht das von uns noch nicht vorab antizipierte Ereignis des Staus unseren festgelegten oder fest angenommenen Vorstellungen.

Ein analoges Phänomen schildert Foucault anhand des Begriffs der *Krankheit* und im Umgang mit dieser Abweichung von der angenommenen Regel bzw. von der Ordnung der Gesundheit. In seinem Aufsatz „Georges Canguilhem: Philosoph des Irrtums“ bringt er den Zufall und die Abweichung der Krankheit in eine Beziehung und stellt mit Blick auf Canguilhems Bezugnahme auf Krankheit (psychisch oder biologisch) als Abweichung fest: „[A]uf dem fundamentalsten Niveau des Lebens geben die Spiele des Codes und der Decodierung einem Zufall Raum, der, bevor er Krankheit, Mangel oder Missbildung ist, so etwas wie eine Störung im Informationssystem ist, etwas wie ein ‚Versehen‘. Letztlich ist das Leben das, was zum Irrtum fähig ist“ (Foucault 2004, S. 121).

Foucault beschreibt dieses Versehen des Zufalls, die Abweichung von den Regeln oder von den Determinationen eines Informationssystems (nämlich des Erb-

gutes) als konstitutiven Akt des Lebens selbst. Der Zufall als Störung oder Irrtum, als Ausbruch aus einer Determination ist das, wozu nach Foucault das Leben fähig ist oder sein muss. Bisher wurde anhand verschiedener Beispiele der Zufall als Störung, als ein Ausbruch aus der Determinierung oder Regulation bestimmter Verlaufsketten aufgezählt. Foucault definiert den Zufall wie den Fehler als Bedingung des Lebendigen überhaupt. In diesem Zusammenhang thematisiert und problematisiert Foucault auch die Konstruktion der Gesundheit als Maßgabe und einer damit verbundenen Vorstellung einer Regelmäßigkeit.

Doch nun zurück von dem Konzept einer Typisierung – das natürlich auch bestimmt wird, um den Erbfehler als Abweichung zu bestimmen (Canguilhem 2004, S. 47 ff.) – zu dem schon durch Foucault erläuterten Informationssystem des Erbgutes, hier beschrieben aus der ethischen Perspektive einer Biologin, Christine von Weizsäcker, und eines transdisziplinär zwischen Physik, Chemie und Biologie arbeitenden Naturwissenschaftlers, Ernst Ulrich von Weizsäcker. Sie erläutern zunächst die Vorstellung einer rein biologischen Determination durch das Erbgut.<sup>32</sup> Nach Weizsäcker und Weizsäcker ist der Zufall in der klassischen Vorstellung von Vererbung eine notwendige Gegebenheit für evolutionäre Vorgänge. Sie gehen in ihrer Interpretation evolutionärer Vorgänge sogar so weit zu behaupten, dass diese Störungen im Informationssystem des Erbgutes oder auch Genmutationen als die Fehler in der Kopie des Erbgutes strukturell erst einmal geschützt seien, da diese Veränderungen nicht direkt in einen Selektionsprozess geraten. Die Genmutationen würden dann in einen Selektionsprozess geraten, wenn sich die Charakteristika am jeweiligen Lebewesen entsprechend ausbilden würden (vgl. Weizsäcker und Weizsäcker 2008, S. 294 f.). Eine evolutionäre Selektion findet durch und wegen körperlicher Eigenschaften statt. Auf der Informationsebene ist die Mutation oder der Fehler noch geschützt. So sind die geschützten Genmutationen nach Weizsäcker und Weizsäcker auf Erbgutinformationsebene als rezessive Gene verankert und geschützt und ruhen zumindest in den meisten Fällen. Rezessive Gene werden nicht ausgebildet, so die Theorie, wenn ihnen dominante Gene gegenüberstehen. Geraten die Träger solcher geschützten Erbinformationen in eine veränderte Biosphäre, haben nachfolgende Generationen gerade dann eine Überlebenschance, wenn die Möglichkeit für eine Veränderung zur Verfügung steht und sich dann die in der Erbinformation schlummernden Mutationen als Charakteristika körperlich ausprägen können (ebd., S. 294).

Die Autor:innen übertragen diesen biologischen Prozess auf Überlegungen zur Ethik und sehen darin Chancen. Weizsäcker und Weizsäcker beschreiben aus

---

32 In dieser klassischen Vorstellung von Vererbung bilden sich zumindest Charakteristika aus aufgrund der Informationen, die bei der Zeugung dieses Individuums auf den Keimzellen abgelegt sind (vgl. Weizsäcker und Weizsäcker 2008, S. 294 f.). Epigenetische Vorstellungen einer Vererbung betrachten diese dagegen vereinfacht ausgedrückt eher wie eine Schaltzentrale, in der Charakteristika aus- oder angeschaltet werden können.

evolutionsbiologischer Perspektive den Zufall als Fehler, wie er sich in diesem Fall in der Bildung von Genmutationen ausdrückt. Es handelt sich um einen notwendig geschützten Vorgang, der sich in Opposition zu der darwinistischen Vorstellung vom „Survival of the Fittest“ befindet: „Es würde keinerlei Evolution stattfinden, wenn Fehler gar nicht erst auftreten würden oder bei jedem Auftreten total ausgebremst würden. Es muss Mutationen immer wieder einmal gelingen, die Korrekturmechanismen zu überwinden. Wichtiger noch: ‚Fehler‘ müssen in gewissem Umfang sogar ‚erzeugt‘ oder provoziert werden. Und damit dies nicht in Selektion, das heißt Tod oder auf jeden Fall Nachkommenslosigkeit mündet, müssen für diese ‚Fehler‘ freundliche Schutzmechanismen vorhanden sein“ (Weizsäcker und Weizsäcker 2008, S. 293).

Weizsäcker und Weizsäcker zufolge würde nach darwinistischer Vorstellung die Unregelmäßigkeit oder dieser Fehler als verändertes Charakteristikum direkt in die Selektion geraten. Dieser Selektionsprozess im Sinne Darwins wäre in der Konsequenz ein fatales Verdikt, das darüber bestimmen würde, ob eine Veränderung richtig ist oder nicht. Dies ist darum der Fall, weil es vor der Entdeckung der Chromosomen als Träger des Erbgutes – also vor der Wissenschaft der Genetik – noch keine Vorstellung einer Trennung von Informationssystem und Eigenschaften des Individuums gab. Weizsäcker und Weizsäcker verdeutlichen, dass gerade durch den Schutzmechanismus des zufälligen Fehlers im Informationssystem sich dieser nicht sofort in ein am Lebewesen sichtbares Charakteristikum ausprägen und bewähren muss. So bleibt der Fehler der Kopie erst einmal vor einem biologischen Urteil der Selektion durch die Umwelt geschützt. Durch diesen Mechanismus können sich Fehler im Erbgut erst einmal akkumulieren. Der Schutz des Fehlers wird von Weizsäcker und Weizsäcker als eine Notwendigkeit für den evolutionären Prozess gezeigt: Fehlertoleranz ist hier also nicht Akzeptanz eines notwendigen Übels, sondern ganz im Gegensatz der einzige Ausweg für die Sicherung des Bestands einer Spezies in einer sich verändernden Umwelt. Man könnte in diesem Zusammenhang einer zufälligen Fehlkopie von Erbinformationen also nicht nur von einer Fehlerfreundlichkeit, sondern gar von einer Fehlernotwendigkeit sprechen, die u. a. auch als Kriterium für eine Definition von Leben überhaupt dient (vgl. Foucault 2004, S. 121). Daran anschließend ließe sich die Forderung der Autor:innen, das „Prinzip der Fehlerfreundlichkeit rechtlich abzusichern und politisch zu verteidigen“ (Weizsäcker und Weizsäcker 2008, S. 298), als notwendige kulturell-evolutionäre Chance sehen.

### 1.7.2. Zufall – Erwartung und Konstrukt

*Wissen wäre fatal. Die Ungewißheit ist es, die uns reizt.*

*Ein Nebel macht die Dinge wunderschön.*

*Oscar Wilde (Wilde 1982, S. 224)*

Der Zufall kann als Ausdruck des Unverfügbaren begriffen werden im Spannungsfeld von Gewissheit oder Absehbarkeit und Ungewissheit oder Unabsehbarkeit. Erst dadurch wird er interessant. Aber er kann auch selbst wiederum als Konstrukt gesehen werden, das sich in einem bloß gedachten Zusammenhang befindet.

Sowohl bei Foucault wie auch bei Weizsäcker und Weizsäcker wird der Zufall als Grund für eine Abweichung beschrieben. Es kann jedoch auch behauptet werden, dass der Zufall (als Ausdruck der Unübersichtlichkeit möglicher Zusammenhänge) immer zugegen ist – selbst dann, wenn man am Kausalitätsprinzip festhält. Denn ob der Unüberschaubarkeit und der Vielzahl solcher ineinandergreifenden kausalen Zusammenhänge lassen sich meist schwerlich heuristisch Prognosen entwickeln, und das Unabsehbare ist mindestens ein ebenso bestimmendes Element wie das Absehbare (vgl. Heinrich v. Kleist [1805–06] 2012, S. 2 f.; Marquard 2013, S. 117–139; Beck 2007, S. 211–233; Zirfas 2015a, 29 ff.; Guggenberger 1987, S. 26 f. und S. 63; Steinweg 2013, S. 42 ff.; Kuhn 1976, S. 65–122; Derrida 2003, S. 31 ff.). Das Problem, das zwischen Kausalannahmen und der damit unter Umständen einhergehenden Annahme einer heuristisch anwendbaren Prognostizierbarkeit auftaucht, fasst Zizek im Zitat eines Witzes zusammen: „Mein Vater stammt aus Lille, meine Mutter aus Marseille und ich wurde in Paris geboren – Welch Zufall, dass wir uns überhaupt trafen!“ (Zizek 1991, S. 28). Der Zufall, betrachtet vom eingetretenen Ergebnis her, wird verständlicherweise absurd. Ebenso wird an diesem Zitat deutlich, dass Unwahrscheinliches regelmäßig eintritt. Es zeigt sich daran, dass die Verwendung von heuristischen Wahrscheinlichkeiten wenig hilfreich sein muss, obwohl angenommene Kausalketten immer wieder für Prognosen benutzt werden. Der von Zizek zitierte Witz illustriert die Absurdität eines solchen Unterfangens, besonders wenn man mit heuristischen, statistischen Ableitungen einen Wahrheitsanspruch gegenüber einer wie auch immer angenommenen Realität formuliert.

Der Philosoph und frühe Konstruktivist Hans Vaihinger beschreibt den Zufall als notwendiges Konstrukt für eine Wissenschaft, die iterative kausalkettenbasierende Annahmen als heuristische Grundlage für zukünftige Ereignisse benutzt. Vaihinger behandelt jegliche Vorstellungen als (notwendige) Konstruktionen und das Phänomen des Zufalls als eine Fiktion. Fiktionen ermöglichen es erst, einen Kausalitätsanspruch der Wissenschaft zu begründen. Diesen Umstand erläutert er, indem er sich dabei auf Eduard von Hartmann bezieht, folgendermaßen:

Da es streng genommen keinen Zufall gibt [denn alles muss eine Ursache und Wirkung haben, C. H.], so beruht die Wahrscheinlichkeit eher auf einer Fiktion. Eine solche Fiktion eines Zufalls sei nur möglich, weil unsere Wissenschaft nicht alle Ursachen umfasst, welche in einem Falle wirken: denn sonst gebe es keine Wahrscheinlichkeit, sondern nur Gewissheit. Nichtsdestoweniger sei die Annahme eines Zufalls für unsere Erkenntnis unentbehrlich [...], da die Gewissheit ewig unvollkommen, so

muss man ihr die Wahrscheinlichkeit substituieren. [...] – also trotz der Überzeugung der universellen Kausalität muss man doch die Fiktion des Zufalls machen, um die Wahrscheinlichkeitslehre überhaupt begründen zu können (Vaihinger 1922, S. 74).

Bei Hartmann bleibt das Kausalitätsprinzip erhalten, so Vaihinger. Er sagt, gäbe es nicht die notwendige Konstruktion des Zufalls, müsste alles überschaubaren kausalen Zusammenhängen entspringen und damit prognostizierbar und gewiss sein. Mit der Idee Wahrscheinlichkeit benutzt die Wissenschaft, deren Grundlage eigentlich das Kausalitätsprinzip ist, die *Fiktion des Zufalls*. Vaihinger argumentiert mit Eduard von Hartmann, dass das (ablesbare) Kausalitätsprinzip methodisch nur aufrechterhalten werden kann, indem man mit der Fiktion des Zufalls dann doch davon ausgeht, dass man nicht alle Ursachen umfassen kann. Der Zufall markiert so quasi die Behauptung einer Ausnahme. Vaihinger erklärt das Konstrukt des Zufalls als notwendig, um den Umgang mit der Ungewissheit oder den verbliebenen Ungewissheiten zu ermöglichen. Der Zufall wird benötigt, um zwar einerseits das Misslingen einer Prognose erklären, andererseits jedoch weiter an der Idee einer Prognostizierbarkeit festhalten zu können. Prognosen sind keine Gewissheiten. Um also in der Wissenschaft mit Prognosen arbeiten und diese verbessern zu können, muss immer davon ausgegangen werden, dass sie sich als nicht zutreffend herausstellen können, ihre Anwendung jedoch trotzdem eine grundsätzliche Gültigkeit besitzt. Der Zufall ist das Konstrukt, das die Vorstellung ermöglicht, dass man etwas nicht weiß, man sich zum Beispiel also nicht immer aller Einflüsse bewusst sein kann: Die Notwendigkeit der Erklärung dieser nicht berücksichtigten Einflüsse wäre eben nach Vaihinger in Anlehnung an Eduard von Hartmann der Grund für die Verwendung der Fiktion des Zufalls in den entsprechenden wissenschaftlichen Kontexten.

Voranehend wurde erläutert, wie das Konstrukt des Zufalls wirkt oder welche Funktionen es einnimmt, was man in unterschiedlichen Kontexten Zufall nennt und wie die Annahme von Kausalketten oder andere Ordnungen und der Zufall zusammenhängen. So wie die Kausalkette qua möglicher Abweichung oder Ausnahme wie beschrieben den Zufall bestimmt und ihn auch als Fiktion oder Konstrukt benötigt, wie von Vaihinger dargelegt, ist auch der Fehler durch die Ordnung bestimmt und notwendig, um die Fiktion der Ordnung aufrechtzuerhalten. Dementsprechend hält das Konstrukt des Zufalls und des Fehlers in gleichem Maß die Ordnung aufrecht.

## 1.8. Absicht

Macht man etwas mit Absicht, verfolgt man zumeist ein Vorhaben, ein Ziel oder hat einen Plan. Die Absicht ist dann Grund oder Motiv einer Handlung. Und das Unabsichtliche wird dann zum Gegenspieler eines solchen Zusammenhangs. Und

doch bleibt natürlich beides, als Setzung, letztlich nur das Ergebnis der jeweiligen Zuschreibung.

Bezogen auf den Fehler hebt Weingardt ergänzend dazu im Zusammenhang mit dem Fehler und dessen Kommunikation hervor, dass „die Rede von der Unabsichtlichkeit des eigenen Fehlers zunächst nur eine kommunikative und rhetorische Figur“ (2004, S. 203) sei, damit sich die Person, die einen Fehler begangen hat, entlasten kann. Diese rhetorische Figur erfüllt einen Zweck. Die Person kommuniziert damit: „Das wollte ich nicht“ (ebd., S. 204). Und doch kann man gleichermaßen sagen, dass auch die Rede vom Fehler anderer zumeist ebenso einen Zweck erfüllt. Sie klärt eine Schuldfrage und weist die Ursache eines Ungewollten einer Person oder einer Personengruppe zu und behauptet so letztendlich, Fehler und in Folge das Ungewollte wären grundsätzlich vermeidbar. Das lässt sich bezweifeln. Darum möchte ich – Weingardts Einwand vorangestellt – die Absicht hier als Generator für Erwartung dem Nichtbeabsichtigten oder Zufälligen als Unerwartetem provisorisch gegenüberstellen, um durch diese Differenzierung überhaupt eine vorübergehende Systematisierung zu ermöglichen.

### 1.8.1. Absicht und Zufall

Eine Absicht umgesetzt in einen Plan versucht den Zufall auszulöschen. Und doch:

*Je planmäßiger die Menschen vorgehen, desto wirksamer vermag sie der Zufall zu treffen.  
Friedrich Dürrenmatt (Dürrenmatt 2012, S. 89)*

In diesem Abschnitt betrachte ich den Fehler als etwas, das aufgrund nicht eintretender Erwartungen auftaucht. Ein Handelnder hat eine Absicht und erwartet einen entsprechenden Entwicklungsverlauf, handelt entsprechend, es kommt aber zu einem anderen Ergebnis als gewünscht. Der Fehler nimmt seinen Ausgangspunkt in der Abweichung vom Beabsichtigten und Erwarteten. So wird entweder das Nichtbeabsichtigte selbst oder dessen (vermuteter) Grund als Fehler bezeichnet. Insofern kann man den Zufall<sup>33</sup> als Gegenspieler zur Absicht betrachten. Ist man mit einer planenden Absicht befasst, während der Zufall diese durchkreuzt, ließe sich infolgedessen, das Unabsichtliche oder das Unerwartete als Ursache für Ungewolltes sehen.

Wenn dann das Nichtbeabsichtigte (als ein Unerwartetes) passiert, kann es als Ungewolltes beurteilt werden. Das Ungewollte birgt das Potenzial, entweder

---

33 Zufall meint hier, dass etwas außerhalb der jeweiligen Erwartung geschieht bzw. wahrgenommen wird. Das Unabsichtliche, das Nichtabsichtliche wird hier gleichgesetzt mit dem Unerwarteten, mit dem Eintreffen eines Nichterwarteten und damit dem Scheitern von Prognosen.



selbst als Fehler benannt zu werden, oder der diagnostizierte Grund für dessen Entstehung kann als Fehler gewertet werden. Dürrenmatt beschreibt im weiter oben genannten Zitat das Problem, das entsteht, wenn man sich an Planung und deren Verlässlichkeit und Erwartbarkeit gewöhnt, denn dann kann man durch das Unerwartete oder Unerwartbare umso mehr aus der Bahn geworfen werden. Der Gegenspieler einer planenden Absicht ist das Unerwartete.

Doch was verbindet den Fehler mit der Absicht oder gar einem Plan? Der Psychologe James Reason sieht den Fehler als allgemeinen Begriff, der das Scheitern bezeichnet, in einem Ablauf geplanter mentaler und körperlicher Handlungen („a planned sequence of mental or physical activities“) das beabsichtigte oder das intendierte Ergebnis zu erzielen, wenn dieses Scheitern nicht an eine äußere zufällige Einwirkung auf menschliches, institutionelles, organisatorisches usw. Handeln attribuiert werden kann (vgl. Reason 1990, S. 9). Aus seiner Ergänzung lässt sich schließen, dass nach Reason der Fehler die Notwendigkeit der Zuschreibung an eine handelnde oder entscheidende Instanz benötigt.<sup>34</sup> Demgegenüber steht die zufällige äußere Einwirkung darauf. Darum muss auch der Zufall – als Kontingenzmöglichkeit intendierter Abläufe – näher betrachtet werden. Dieser Aspekt hat gerade in prozessorientierten und ergebnisoffenen Abläufen des Lernens und in der künstlerischen Produktion eine besondere Bewandnis.<sup>35</sup> Zufall meint in diesem Zusammenhang nur das Eintreffen eines Nichtbeabsichtigten als ein Nichterwartetes. Man nähert sich dem Begriff des Fehlers und bringt diesen dann in den Zusammenhang mit Absicht oder Intention.<sup>36</sup>

Der Zufall, der dem Zusammenhang, den unsere Erwartungen schaffen, nicht entspricht, begünstigt den Fehler in Form der Diagnose des Fehlers als mögliche Folge. Man könnte das, was ich hier Zufall nenne, auch mit dem Begriff des Ereignisses bei Jacques Derrida fassen. Er verwendet den Begriff Ereignis zur Bezeichnung eines radikal zufälligen Geschehens. Das Ereignis ist in diesem Sinn der radikale Zufall. Derrida beschreibt die Eigenheit des Ereignisses dementsprechend: „Das heißt nur, dass das Ereignis als solches als absolute Überraschung über mich hereinbrechen muss. Warum? Weil ich es andernfalls kommen sehen würde und es einen Horizont seiner Erwartung gäbe“ (Derrida 2003, S. 35). Und doch muss man bedenken, dass in unserer alltäglichen Wahrnehmung etwas potenziell als

---

34 Nicht das Wetter als Ausdruck des Schicksals ist schuld an dem Scheitern durch Schiffbruch, sondern der Mensch oder das (menschengemachte) System, der oder das das Schiff als Folge einer Kausalkette in See stechen ließ, in der der Schiffbruch den Platz als letztes Glied einnimmt.

35 Zirfas (2010) stellt gerade im künstlerischen Zusammenhang folgende Frage: „Ist Kunst Kontingenzbewältigungskontingenz?“ (2010, S. 154). Er hebt darauf ab, dass in der Kunst Kontingenz erfahrbar wird und dass dies wiederum in künstlerischen Prozessen geschieht, die selbst wieder kontingent sind.

36 Absichten und damit verbundene Entscheidungen und Handlungen lassen sich im alltäglichen Vollzug schwerlich von kulturellen Kontexten trennen. Sie haben sowohl subjektive, intersubjektive wie auch normative Aspekte.

Fehler beurteilt wird, wenn es einen Verstoß gegen eine erwartete Verlässlichkeit oder Sicherheit darstellt. Es wird folgende eigene These erläutert: der Zufall erzeugt den Fehler, wenn das Zufällige als Störung, als Unterbrechung des erwarteten Entwicklungsverlaufs gesehen wird. Wenn ich den Zufall als Störung sehe, diagnostiziere ich in ihm den Fehler, oder wenn der Zufall als Unbeabsichtigtes oder Unerwartetes auch ein Ungewolltes zur Konsequenz hat, beginnt die Fehlersuche. Der Zufall als eine mögliche Bedingung des Fehlers befindet sich so in Opposition zu Sicherheit und Gewissheiten.

Indem der Zufall die Absicht durchkreuzt und etwas anderes passiert oder entsteht als das Erwartete, kann dieser Umstand die Beurteilung eines Beobachtungsgegenstandes als Fehler einleiten. Wenn im weiteren Verlauf der Begriff Ereignis benutzt wird, dann genau in diesem Sinn eines zufällig erscheinenden Geschehens bzw. einer Unabsehbarkeit. Beide Komponenten, die Erwartung wie auch das Ereignis, bergen auf diesem Weg das Potenzial, einen Fehler zu erzeugen.

Die Ereignishaftigkeit wiederum ist nach Alain Badiou in Entwicklungen des Lebens (Badiou im Interview mit Truong 2015, S. 32) notwendig für die Entstehung von (partnerschaftlicher) Liebe. Badiou verwendet den Begriff des Ereignisses, als „etwas Kontingentes und Überraschendes“ (ebd.) und damit synonym zum hier verwendeten Begriff des Zufalls. Der Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist inspiriert durch die Werbung einer Partnervermittlungagentur, die das Versprechen auf Liebe gibt. Er verweist darauf, wie kontraproduktiv ein Versprechen auf Sicherheit in diesem Zusammenhang sein kann. Badiou führt aus, dass die Unsicherheit gerade konstitutiv für das Entstehen der romantischen Form der Liebe ist. Ein Versprechen auf Liebe würde nach Badiou auf der Vorstellung basieren, dass im Zusammenhang der Entstehung der romantischen Liebe Sicherheit möglich wäre. Folgt man einer solchen Versicherung einer Gewissheit, kommt es zum Ausschluss der Ereignismöglichkeit. Aber gerade diese sei nach Badiou wiederum notwendig für die Entstehung einer romantischen Liebe. Er beschreibt in diesem Zusammenhang das Ereignis als das Unwahrscheinliche, das Zufällige als das für die Entstehung von romantischer Liebe Notwendige und ihr Inhärente. Badiou hält auf diesem Weg ein Plädoyer für die Ereignishaftigkeit des Lebens. Sein Verständnis eines solchen Versprechens befindet sich in Opposition zum Zufall oder zum Ereignis, gerade so wie zuvor geschilderte planende Absicht sich in Opposition zum Unabsichtlichen und Unerwarteten befindet. Das *Versprechen* im Sinn von Absicht oder Plan, ist in diesem Zusammenhang nicht nur, wie von Badiou beschrieben, ein Versprechen auf Ereignislosigkeit, sondern Ereignislosigkeit ist immer auch ein Versprechen auf Sicherheit. „Zum einen ist Sicherheit ein grundlegendes Credo der modernen Gesellschaft, die angetreten ist, den Menschen mehr Sicherheit zu bieten und dies im Grundgesetz, in dem gesetzlich verankerten Schutz der Achtung der Menschenrechte, in Sozialversicherung, Arbeitslosenversicherung, der Rentenversicherung, in Sicherheitsvorschriften im

Straßen- und Flugverkehr, Sicherheitsvorkehrungen in staatlichen Einrichtungen oder der Gesetzgebung im Arbeitsschutz verankert hat“ (Klein 2015, S. 201 f.). Dieser Umgang mit Unsicherheit kann wie von Klein dargestellt auch in ein gesellschaftliches Versprechen auf Sicherheit münden.

Die Absicht und ein darüber hereinbrechender Zufall stehen in Opposition zueinander. Der Zufall verhindert, dass der Plan – konstruiert in einer Absicht – aufgeht und das Beabsichtigte sich erfüllt. Das Beabsichtigte ist so gleichermaßen das Erwartete. Die planende Absicht schafft Zielerwartungen. Ich beabsichtige etwas und erwarte, dass es eintritt. Eine damit einhergehende Überzeugung von Steuerbarkeit der Entwicklungen und Abläufe schafft ein Gefühl der Sicherheit und Verlässlichkeit, das durch den Zufall in Form des Ereignisses gestört wird. Symptom dieser so erfahrenen Störung kann der Fehler sein.

### 1.8.2. Absicht, Wahl und Zufall

*Franz sagte: „In Europa war die Schönheit immer intentionaler Art. Es gab immer eine ästhetische Absicht und einen langfristigen Plan [...]. Die Schönheit von New York hat einen ganz anderen Ursprung. Es ist eine nicht-intentionale Schönheit. Sie ist ohne die Absicht des Menschen entstanden, wie eine Tropfsteinhöhle“.*

*Milan Kundera (Kundera 1995, S. 98)*

Milan Kundera beschreibt hier durch Franz den Zauber, der mit dem Intentionallosen einhergeht. Er bezieht sich dabei auf Räume und Orte, und damit vermutlich auf den architektonischen Stadtraum New Yorks, der eben unplanmäßig gewachsen und entstanden ist. Die Worte Kunderas geben einen Hinweis auf das, was so interessant für Kunstschaffende ist: nicht-intentionale Schönheit. Er beleuchtet damit unweigerlich den gemeinsamen Tanz zwischen der Intentionallosigkeit und der Autorschaft in den Dingen der Kunst, Architektur, Musik seit der Moderne. Dinge, die so entstehen wie eine Tropfsteinhöhle, sind einfach da ohne die *Absicht* eines einzelnen Autors, wie der Stadtraum New Yorks.

Die Planung wird in den meisten Lebensbereichen als notwendige Voraussetzung gesehen. Auch in der baulichen Ausführung architektonischer Meisterwerke lässt sich die Planung als Bedingung der Umsetzung und Umsetzbarkeit nicht von der Hand weisen. In bestimmten ästhetischen Zusammenhängen jedoch stellt sich dies anders dar. In der (modernen) Kunst hat die Intentionalität und Autor:inschaft noch eine eigene und besondere Bewandnis (siehe Unterkapitel 2.4. *Absicht und Kunst*, Abschnitte 2.4.1. *Das Intentionallose in der Kunst*, 2.4.2. *Geplanter Zufall?*).

Wie schon anhand der Überlegungen zur Verantwortung deutlich wurde, hat der Begriff des Fehlers mit Intentionalität zu tun. Absicht und Wahl sind hier wichtige Begriffe. Um sie zu erläutern, wird kurz auf ihre mögliche begriffliche

Differenz eingegangen. Die *Wahl* ist eine absichtsvolle Tat. Die *Absicht* kommt vor der *Wahl*. Im alltäglichen Gebrauch der Begriffe spricht man zum Beispiel nicht von der Wahl einer Absicht.<sup>37</sup> Man hat eine Absicht und wählt im Zuge der Umsetzung dieser Absicht aus verschiedenen Handlungsmöglichkeiten. Beide Begriffe, Absicht wie auch Wahl, suggerieren eine autarke oder selbstgesteuerte Existenzmöglichkeit. Gerade deswegen sind diese Begriffe interessant in Bezug auf das Zufällige.

Der Philosoph Odo Marquard fragt, angeregt durch Hegel, in seiner Apologie des Zufalls: Was bestimmt den Menschen mehr, Zufall oder seine Wahl? Marquard widerspricht hier Hegels Aussage: „Die philosophische Betrachtung hat keine andere Absicht, als das Zufällige zu entfernen“ (Hegel 1955, S. 29; zitiert nach Marquard 2013, S. 117), indem er darauf antwortet: „[D]as Zufällige entfernen: das hieße, zum Beispiel aus dem Menschen das Allzumenschliche zu entfernen [...]. Also muss – für den Menschen – das Zufällige gerettet werden: denn nur dadurch hat er Wirklichkeit“ (ebd.). Er will sich damit ebenso einer existentialistisch orientierten Meinung entgegenstellen, dass „die Menschen [...] nicht ihre Zufälle [sind, C. H.], sondern sie sind ganz und gar nur ihre Wahl“ (ebd., S. 119), wie Sartre sie in seinem Hauptwerk „Das Sein und das Nichts“ vertritt. Wenn Zufälle oder Ereignisse nicht essenzieller Teil der Vorstellung vom Menschen sind, wäre dieser nur seine Wahl. Bei Sartre ist der Mensch vollständig bestimmt durch seine Wahl, bei Marquard ist dieser eher schicksalhaft geworfen und bestimmt durch die Zufälle im Sinne eines Unabsehbaren.

In dieses Spannungsfeld der unterschiedlichen Betrachtungsweisen einer Determination des Menschen lässt sich auch eine Betrachtung des Fehlers einbetten. Denn auch hier gibt es eine vorstellbare Determination. Sieht sich der Mensch eher durch die Sicherheit des Richtigen, das heißt durch Ordnungen, bei seinen Wahlen oder seinen Absichten bestimmt, oder doch eher durch die Abweichung von diesen als Fehler? Die Wahl ist vielleicht nicht kongruent mit einem Begriff von Absicht, jedoch könnten beide als zeitlich auseinanderliegende Teile desselben Entscheidungsprozesses betrachtet werden. Es lässt sich argumentieren, dass die *Wahl* von der Möglichkeit der zur Verfügung stehenden Possibilitäten ausgeht und aus diesen dann eben eventuell frei wählen kann. Auch bei Marquard geht die *Absicht* der *Wahl* voraus. Man *wählt* in einer *Absicht*. Er nennt den Ausschluss des Zufalls eine „Absolutmachung des Menschen“ (ebd., S. 118 ff.) und beschreibt den Zufall als ein den Menschen bestimmendes menschliches Element. So kann das, was er Zufall nennt, im Menschen und der Welt veranschlagt sein. Wäre der Mensch „ganz und gar seine Wahl“, würde dies nach Marquard bedeuten: „Der Mensch ist – oder soll sein – ausschließlich das

---

37 Es geht hier um ein Verständnis der Begriffe, auf das Bezug genommen wird und das sich im Sprachgebrauch abbildet. Natürlich ist es vorstellbar, aus Absichten zu wählen. Wenn jedoch die Wahl vor der Absicht steht, impliziert dies dann ein anderes Verständnis von Absicht.

Resultat seiner Absichten [...]. Nichts Menschliches darf unbeabsichtigt, nichts Menschliches darf ungewählt geschehen; nichts mehr darf dem Menschen zu- stoßen“ (ebd.). Marquard widerspricht so der These, dass allein die eigene Wahl und somit die Absicht den Menschen bestimmen oder determinieren würde, und damit der „Absolutmachung des Menschen“.

Den Platz, den der Zufall in der Argumentation Marquards einnimmt, weist Analogien auf zu christlichen Philosophieströmungen bis zurück ins 18. Jahrhun- dert,<sup>38</sup> die den *freien Willen* des Menschen und eine göttliche, gerechte und allum- fassende Ordnung in eine Relation zu bringen gedachten. Der freie Wille musste ja bestehen bleiben, damit der Mensch überhaupt schuldig sein oder sich für Gott entscheiden konnte. Also musste der menschliche Wille und die Determina- tion Gottes in ein Gleichgewicht gebracht werden. So lässt sich auch Marquards Einwand gegen die Wahl als das bestimmende Element für den Menschen ver- stehen, wenn er vom Zufall als dem „Allzumenschlichen“ spricht. Er wehrt sich damit gegen die Vorstellung, dass der Mensch ganz und gar determiniert durch seine Wahl sei, denn so wie die Allmachtvorstellung des Göttlichen in eine reine Vorsehung mündet und diese in der christlichen Philosophie nicht gedacht wer- den kann, ohne die Vorstellung vom freien Willen auszulöschen, so würde nach Marquard analog dazu die ähnlich radikale Determinationsannahme in der von Sartre beschriebenen Form der Wahlfähigkeit, in der der Mensch ganz und gar seine Wahl wäre, andere Vorstellungen vom Menschen auslöschen. In der „Apolo- gie des Zufälligen“ steckt die Möglichkeit für eine Apologie des Fehlers, sofern der Fehler durch ein störend zufälliges, unerwartetes Auftreten entstanden ist. Hier wird der Zufall als mögliche Störung einer Wahl beschrieben. Der Zufall in Form des Unberechenbaren<sup>39</sup> wird nach Marquard für eine Vorstellung von Freiheit und Kontingenzmöglichkeit benötigt. Diese birgt nur der Zufall, der von Marquard als die Einflussnahme eines Äußeren auf den Menschen gesehen wird. Das Zufällige wie auch der Fehler scheinen gegen eine Determination durch die Wahl und einer damit determinierenden Erwartung gewendet zu sein. Natürlich ist es jene Unberechenbarkeit, die in einem Sicherheitsbedürfnis jene überraschenden Ab- weichungen als Fehler in einer Fehlerintoleranz auszugrenzen sucht. Der Zufall des Einzelfalls ist das, was ihn mit dem Ungewollten und dem Fehler verbindet.

---

38 In dem durch die frühe christliche Philosophie geprägten Weltbild regiert die Determination durch Vorsehung oder Theodizee mit dem freien Willen als einzigen Gegenspieler. Jedoch stell- ten geschichtliche Ereignisse wie das Erdbeben von Lissabon 1755 immer wieder die Allmacht Gottes aufgrund einer damit verbundenen Vorstellung von Gerechtigkeit infrage (Macho 2010, S. 35 ff.). Der Vorstellung vom freien Willen des Menschen steht die Vorstellung einer unbe- grenzten Macht Gottes entgegen. Und die Vorsehung Gottes hat Grenzen an der Freiheit des Menschen.

39 An anderer Stelle sagt Marquard: „Wir Menschen sind stets mehr unsere Zufälle als unsere Wahl“ (Marquard 2013, S. 118).

Fasst man Einzelfälle zusammen und beginnt diese zu kartographieren, landet man bei statistischen Beobachtungen.

Der Betriebswirtschaftswissenschaftler Matthias Haller stellt in einem Sammelband mit dem Titel „Fehler im System“ fest, dass sich „die praxisorientierte Wissenschaft vom Zufall“ (Haller 2008, S. 112) an der Möglichkeit inspiriert habe, aus dem Wissen um den Zufall Kapital zu schlagen. Grundlage dafür sei die Beobachtung, „dass offenbar der Zufall, im Gesamtgeschehen betrachtet, durchaus von Regelmäßigkeiten geprägt ist“ (ebd.). Als historisches Vorbild nennt Haller den „leidenschaftlichen Spieler“ und Philosophen Chevalier de Méré, der seinen Mathematikerfreund Blaise Pascal mit Wahrscheinlichkeitsproblemen im Zusammenhang mit Gewinnchancen beim Würfeln konfrontierte (vgl. ebd.). Er beschreibt dann weiter die Arbeit daran, den Zufall prognostizierbar innerhalb bestimmter Varianzen machen zu können, wie dies zum Beispiel in Versicherungszusammenhängen von Bedeutung ist. Das letztgenannte Beispiel zielt eben auf die Eliminierung dieser Verunsicherung. Ein gedankliches Konstrukt zur Eliminierung der Verunsicherung von allgemeiner Bedeutung ist die Einteilung oder Überführung des Lebensweltlichen in eine Ordnung.

## 1.9. Ordnung

*Das Zwielfichtige einer jeder Ordnung besteht darin, daß Ordnung Erfahrungen gleichzeitig ermöglicht und verunmöglicht, daß sie aufbaut und abbaut, daß sie ausgrenzt, indem sie eingrenzt, ausschließt, indem sie auswählt.*

*Bernhard Waldenfels (Waldenfels 1987, S. 173)*

Die Beschäftigung mit der Ordnung ist notwendig, entfernt uns jedoch weiter von der Eindeutigkeit, die man dem Fehlerbegriff als Ausgangspunkt dieses Kapitels gerne zugestehen wollte. Die Beschäftigung mit Ordnungen ist die Beschäftigung mit einer bestimmten Art von Matrizen für unsere Erwartungen. Dabei gehe ich nicht davon aus, dass es Ordnungen gleichsam *gibt*, beispielsweise beobachterunabhängig, sondern dass Ordnungen nur als erwartungsanleitende Beobachtungen entstehen. Bezugnehmend auf die Anwendung von Ordnungen möchte ich also im Folgenden eher von *Ordnungsvorstellungen* sprechen, um dies zu verdeutlichen, auch wenn andere Autoren, die ich zitiere, hier von Ordnung sprechen. Neben der Absicht lassen sich auch diese als Ausgangspunkt für Erwartungen identifizieren. Erwartungen sind Strukturen, die für Unterbrechungen anfällig sind. Die Ordnungsvorstellung selbst wird dabei als Kriterium/Matrize genutzt, ein Dazugehöriges und ein Nicht-Dazugehöriges zu bestimmen. Waldenfels schildert im Eingangszitat damit vielleicht eine grundsätzliche Eigenschaft aller strukturgebenden und sinnerzeugenden Reduktionen und Ordnungsvorstellungen. Die Ordnungsvorstellung als sinngebende

Struktur ermöglicht erst die Erfahrung. Ordnungsvorstellungen bestimmen, was dazugehört oder von ihm abweicht und ihm widerspricht. Damit erzeugen Ordnungsvorstellungen quasi zwangsläufig Eingrenzung und Ausschluss. Ordnungsvorstellungen bestimmen auf unterschiedlicher Ebene den immer schon kulturalisierten Sinn. Zirfas identifiziert unter Bezugnahme auf Waldenfels diverse Metaordnungen. Er unterscheidet

„teleologische Ordnungen, die durch eine Sinnkrise gefährdet erscheinen, Normenordnungen, die legitimatorische Krisen durchlaufen können, technische oder systemische Ordnungen, deren Gefährdung in einer Bestands- oder Steuerungskrise zu sehen sind, und darüber hinaus ästhetische Ordnungen, die für Wahrnehmungs- und Erfahrungskrisen anfällig sind“ (Zirfas 2004, S. 57).

Hier werden die Ordnungen als vorläufige, sich verändernde, zugleich immer gefährdete Strukturen beschrieben. Die Krise kann als grundsätzliche Infragestellung auftauchen oder als Krise einer Ordnung, die nach einer Anpassung weiter genutzt wird. Die Fehler als Abweichung von der erwarteten Ordnung sind in diesem Bedeutungszusammenhang, ob ihres relationalen Charakters, mehr „Widersinn“<sup>40</sup> als „Unsinn“ (Waldenfels 1987, S. 19). Das als Ausnahme von einer Ordnung(svorstellung) Verstandene läuft Gefahr, als Fehler oder Abweichung klassifiziert zu werden, jedoch läuft auch die Ordnung selbst Gefahr, ob der Ausnahme als illegitim oder unzureichend qualifiziert zu werden.

Narrationen erschaffen oder legitimieren teleologische Ordnungen wie auch Normenordnungen, deren Legitimation in eine Krise gerät, wenn etwas in Widerspruch zu diesen Narrationen kommt. So legitimieren zum Beispiel die Metaerzählungen (Lyotard 1999, S. 14) teleologische Ordnungen wie auch Normenordnungen. Gerät die Struktur der Metaerzählungen<sup>41</sup> in eine Krise, hat das Folgen für die Sicht auf die damit legitimierten Ordnungsvorstellungen.

Fragen nach der Legitimation einer Ordnungsvorstellung betreffen die Ablösung von einer Ordnungsvorstellung durch eine andere. Abweichungen können, wie der Wissenschaftsphilosoph Thomas S. Kuhn gezeigt hat, Ereignisse sein, die als Messfehler definiert werden und im weiteren Verlauf zu einer Krise führen. Er setzt das Auftauchen derartiger Anomalien in Zusammenhang mit dem Auftauchen wissenschaftlicher Entdeckungen (Kuhn 1976, S. 65 ff.). „Die Entdeckung beginnt mit dem Bewußtwerden einer Anomalie, das heißt mit der Erkenntnis, daß die Natur in irgendeiner Weise [sic] die von einem Paradigma erzeugten, die normale Wissenschaft beherrschenden Erwartungen nicht erfüllt hat“ (ebd., S. 66).

---

40 Waldenfels bezieht sich dabei auf das *Unordentliche* „im Sinne eines Regelwidrigen“ (Waldenfels 1987, S. 19).

41 Metaerzählungen erschaffen einen Sinnzusammenhang quasi als Basis, auf die alle daraufhin folgenden Praxen und in diesem Zusammenhang wiederum entstandenen Binnenerzählungen und Erklärungen bezogen sind.

Mit normaler Wissenschaft meint er jene Wissenschaft, die jeweils den Status quo eines bestehenden Paradigmas bestätigt: „Die normale Wissenschaft strebt nicht nach neuen Tatsachen und Theorien und findet auch keine“ (ebd., S. 65).

Dreh- und Angelpunkt für eine Innovation, für neue Erkenntnis ist die Anomalie als Abweichung der Natur von der durch das Paradigma hergestellten Ordnungsvorstellung. Ein vormaliger Fehler kann dann zu einem späteren Zeitpunkt als Chance gesehen werden, wissenschaftliche Beobachtungen mit anderen Annahmen zu betrachten. Kuhn beschreibt, wie Fehler oder Messfehler schließlich als Störungen oder Irritationen einer angenommenen Ordnungsvorstellung auftauchen und das Potenzial haben können, die bestehenden Ordnungsvorstellungen so weit infrage zu stellen, dass sie diese revolutionieren können. Der Fehler hat als eine die Ordnungsvorstellung infrage stellende Anomalie auch hier eine wichtige Funktion: Er ist in der Produktion von wissenschaftlichem Wissen zentral.

Die Ordnungsvorstellung definiert in ihrer Anwendung eine Sache als Abweichung oder Fehler, darum muss die strukturelle Funktionsweise von Ordnungen in der Untersuchung des Fehlers ebenso betrachtet werden. Es wird hier mit Ordnung und nicht mit Norm argumentiert, da die Verwendung der Ordnung als Ordnungsvorstellung implizit normativ ist im Sinne von „eine Regel, einen Maßstab für etwas darstellend, abgebend“ (Duden online 2018). Anhand der Ordnungsvorstellung kann also etwas als Abweichung betrachtet werden. Zusätzlich ermöglicht der Begriff der Ordnungsvorstellung erst, diese als Konstrukt oder Fiktion (vgl. Vaihinger 1922, S. 25–46) zu erörtern. Die Abweichung von der Ordnung als Fehler zeigt ihre normative Wirkung. Anders formuliert geht es nicht um (iterative) Ordnungen an sich, sondern um Ordnungsvorstellungen oder Annahmen, die auf Sachverhalte angewendet werden. Ordnung und Absicht sind die Einflüsse, die eine Erwartung evozieren. Sie bieten die Grundlage dafür, etwas – eine Handlung, eine Situation, eine Sache – als abweichend zu beschreiben. Die Irritation, die eintritt, wenn die Erwartung durch das Unerwartete gestört wird, so die hier vertretene These, führt im weiteren Verlauf zur Benennung eines Fehlers.

Darum werden im Folgenden zwei beispielhafte Ordnungsvorstellungen angeführt: Zum einen die Narration und zum anderen die Klassifikation, die als Prognosegrundlage für Erwartbares genutzt werden. Diese zwei Ordnungen werden in den folgenden Abschnitten exemplarisch dargestellt. Selbstverständlich ließe sich eine solche Aufzählung beispielhafter Ordnungsvorstellungen nahezu beliebig erweitern. Zuerst wird die Bedingtheit der Narration betrachtet,<sup>42</sup> dann wird die Funktionsweise der Klassifikation als Ordnung vorgestellt. Die Geschichte bzw. die Struktur der Narration wird hier zur erwartungsbildenden

---

42 Dabei wird auch die damit in Zusammenhang stehende korrelative Ordnung der Sprache berührt.



Struktur, die Ereignisse und Geschehnisse erläutert und in einen zeitlichen, einen kausalen und in einen Sinnzusammenhang stellt. Gemeint ist damit die iterative Struktur der Narration. Sie beschreibt Zusammenhänge. Sie befindet sich in einem Verhältnis zur Realität und ähnlich einer Ordnung scheint sie die Realität greifbar zu machen. Das Unerwartete, das sich nicht in ihre regelhafte Struktur einbinden lässt, ist Ausgangspunkt für das, was dann als eine Störung beurteilt wird.<sup>43</sup> Auf diesem Weg, so die erläuterte These in Abschnitt 1.9.1. *Narration und Ordnung*, entsteht aus der Ausnahme von der Regelmäßigkeit, die durch die Narration erst evoziert wird, im weiteren Verlauf der Fehler.

Danach wird die Klassifikation betrachtet (Abschnitt 1.9.2. *Die Klassifikation als taxonomische oder typisierende Ordnung*). Diese ist nach Kriterien der Ähnlichkeit als typisierende und als taxonomische Ordnung organisiert: Man typisiert nach einem vermeintlich Zusammengehörigen und man klassifiziert – in der Regel hierarchisch –, um Wissen zu produzieren bzw. Wissenszusammenhänge zu systematisieren. Zur bildlichen Darstellung in der Klassifikation finden immer wieder Pyramidenstrukturen oder Baumstrukturen Verwendung. Der Fehler wird hier zu einer Abweichung von der Erwartung. Diese Erwartung ist durch die Antizipation einer Ordnung, das heißt der Ordnungsvorstellung, bestimmt. Also betrachtet man etwas, das durch die Ordnung Erwartbares oder Nicht-Erwartbares ist. Das Nicht-Erwartbare als nicht aus einer verwendeten Ordnungsvorstellung Antizipierbare lässt sich in diesem Zusammenhang nunmehr mit dem Fehlerbegriff verbinden.

### 1.9.1. Narration und Ordnung

*Eine Erfindung setzt immer irgendeine Illegalität voraus, den Bruch eines impliziten Vertrags, sie führt in die friedliche Ordnung der Dinge eine Unordnung ein, sie bringt Unruhe in die gewohnten Schicklichkeiten.*

*Jacques Derrida (Derrida 2011, S. 11)*

Die Erfindung bricht mit dem Erwarteten, als der friedlichen Ordnung der Dinge. Sie ist das Unerwartete schlechthin. Die Vorstellung von Kontinuität lässt sich als ein Ursprung für das Erwartete oder Erwartbare festhalten. Fragt man sich wie man eine Vorstellung von Kontinuität von der Lebenswelt entwickeln konnte, stößt man auf die Struktur von Geschichten als Matrizen hierfür.

„Die Biographie, der Roman, der Film sind Erzählungen der Kontinuität. Sie haben sich der Reihung der Ereignisse verschrieben, mit einem Anfang und ei-

---

43 In einer literarischen Geschichte wiederum ist es das Unerwartete, oft vorgesehene Element der Struktur einer solchen Erzählung (z. B. die Novelle als Schilderung eines unerhörten Ereignisses).

nem Ende, einer Klimax, einer Pointe. Unsere Kultur dient der Herstellung von solchem Zusammenhang“ (Wiesemann 2005, S. 1). Jede Geschichte beruht auf der Plausibilisierung, der Auswahl und der Verknüpfung von Ereignissen. Sie ist eine kohärenzbildende Struktur und schafft auf diesem Weg chronologische oder kausale Zusammenhänge. Das eine führte zum anderen und so fort. Natürlich sind Verzweigungen bei dieser Form der Plausibilisierung ebenso möglich. Jegliche narrative Struktur benutzt und thematisiert damit sowohl Monokausalität als auch Multikausalität.<sup>44</sup> Der Philosoph Paul Ricœur betont:

Jede Erzählung erkennt die Kontingenz in dem Maße an, wie sie Ereignisse erzählt, das heißt etwas, das geschieht. Man kann in der Tat gleichermaßen davon sprechen, daß die Geschichte als erzählte Erzählung aus mannigfaltigen Ereignissen besteht (made out) und diese Ereignisse in eine einzige vollständige Geschichte transformiert werden (made into) (Ricœur 1986, S. 11).

Die Geschichte transformiert also unterschiedlichste Ereignisse in eine zusammenhängende einzelne Geschichte. Gerade dadurch schafft sie einen Blick auf die Welt durch die Brille dieser Ordnung. Ein Beispiel wäre dies: Betrachtet man moralische Geschichten (wie etwa einige Märchen), in denen der „Böse“ bestraft wird, stellt man fest, dass darin ein Blick auf die Welt etabliert wird, der das Prinzip der Gerechtigkeit im Zuhörer verankert (sieht) und somit eine bestimmte Erwartungs- und Wahrnehmungsstruktur induziert.<sup>45</sup>

Die Erzählung bezieht sich gegebenenfalls auf bestimmte Ereignisse, aber sie erschafft sich doch selbst, und häufig folgt sie auch nicht dem Tempo der Geschehnisse; auch wenn die Narration benutzt wird, um Geschehnisse zu beschreiben, findet sie doch im Medium der Erzählung statt, bleibt sie eine Konstruktion. Ricœur formuliert den Kunstgriff der Narration als Ordnung auf folgende Weise: „In der narrativen Ordnung nimmt die Einrahmung eine iterative Form an, die die Einflechtung einer Erzählung gestattet, so wie in *Hamlet* ein Theaterstück in ein Theaterstück eingefügt wird“ (Ricœur 1986, S. 17). Die narrative Ordnung ist geschaffen und intelligibel. Sie ist kein Abbild von Ereignissen oder eines von unzähligen möglichen Abbildern. Sie folgt bestimmten Formen oder Regeln. In der Erzähltheorie lassen sich wiederkehrende Prinzipien, Formen, Regeln oder Ordnungen der Erzählung finden: u. a. die Analepse (Rückblende), die Prolepse (der Voraus-

---

44 In Kurzgeschichten oder modernen Erzählungen werden vermeintlich konstitutive Muster einer Sache befragt, indem man überprüft, wie sich das Weglassen zum Beispiel von Kausalitäten auswirkt und nur zum Beispiel von Gleichzeitigkeiten erzählt wird. In diesem Fall kann der Leser oder Zuschauer die Leerstelle mit einer Verwunderung über das Fehlen der Kausalität füllen. Natürlich ist eine Erzählung denkbar, die ohne ein Kausalitätsprinzip auskommt. Zumeist ist es jedoch Grundlage dafür.

45 Natürlich kann man fragen, was zuerst war. Es ist höchst wahrscheinlich, dass die Vorstellung von Gerechtigkeit der Geschichte vorangeht und diese nur ihr Ausdruck ist. Jedoch perpetuiert sie diese Vorstellungsgebilde einer höheren Gerechtigkeit innerhalb des narrativen Mediums.

blick), die Syllepse (bei der die chronologische Reihenfolge nicht erkennbar wird), die Ellipse (die Auslassung von Ereignissen aus der Erzählung). Natürlich werden diese Formen kombiniert, um Ereignisverläufe zusammenzufassen. Ricœur bezieht sich in dieser Weise auch auf die Narration, wenn er schreibt: „Durch diesen Ausdruck unterstreiche ich die erstaunliche Kraft, die der *mythos* besitzt, um Unordnung in die Ordnung einmünden zu lassen“ (Ricœur 1986, S. 19).

Es kann behauptet werden, dass die verwendete Form eine Vorstellung und damit eine geordnete Vorstellung von der Welt evoziert. Dies macht die Erzählung wiederum selbst zu einer Art Ordnung. Sie verwandelt die Kontingenz der Ereignisse, wenn nicht gar zu Ursachen und Wirkungen, so zumindest in plausibel erscheinende Zusammenhänge. Die Erzählstruktur entsteht und reproduziert sich dadurch, dass Zusammenhänge zwischen dem Erzählten produziert werden: Das eine folgt aus dem anderen in der Zusammenführung der Beschreibungen verschiedener Geschehnisse. Diese Zusammenführung von Beschreibungen unterliegt jedoch selbstverständlich immer bestimmten sozio-kulturellen und historischen Konventionen. Die Idee einer klassischen Erzählstruktur beispielsweise impliziert ein reibungsloses Ineinandergreifen, ein widerspruchsfreies Aufeinander-Aufbauen, eine kohärente und konsistente Erzählung. An narrativ-iterative Ordnungen sind Erwartungen gebunden, wie am Beispiel einer skeptischen Äußerung durch Heinrich von Kleist erläutert werden kann. So mutmaßt er über die (tatsächlich möglichen) ereignishaften Einflüsse, die in die Französische Revolution mündeten: „Vielleicht dass es auf diese Art zuletzt das Zucken einer Oberlippe war oder ein zweideutiges Spiel an der Manschette, was in Frankreich den Umsturz der Ordnung der Dinge bewirkte“ (Heinrich von Kleist 2012 [1805–06], S. 2). Das Zitat ist entnommen aus dem Aufsatz „Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden“ (1805–1806). Es stammt aus seiner Königsberger Zeit, wurde jedoch erst posthum veröffentlicht (1878). Kleist erörtert hier, wie die Gedanken beim Reden entstehen. Er beschreibt das mündliche Reden als einen Katalysator für das Denken. Im Verlauf dieser Erläuterungen nimmt er dabei Bezug auf die Ereignisse, die zu der französischen Revolution geführt haben mögen.

Mit Heinrich von Kleists Spott an einem bestimmten Geschichts- oder Geschichtenverständnis lässt sich das Verhältnis der historischen Kontingenz zu der Narration der oder besser dieser Geschichte explizieren. Er äußert sich skeptisch zum Umgang mit der Kontingenz der Ereignisse was deren Iteration betrifft. Ausgehend von dem Zitat äußert Kleist auf diesem Weg eine Art Zweifel an der Geschichtserzählung. Er gibt so zu bedenken, dass es vielleicht unmerkliche, aber kontingente Vorgänge waren – statt zwangsläufiger Konsequenzen oder Sukzessionen einer langen Kausalkette –, die eine große geschichtliche Wirkung hatten.

Kleist formuliert hier also eine Abweichung zur angenommenen Regel klassischer Geschichtsschreibung. Denn wenn die Sichtbarkeit oder Zwangsläufigkeit nicht gegeben ist, stellt sich im Folgenden die Frage: Wie kann die Geschichtsschreibung mit unmerklichen, unsichtbaren, unbeobachtbaren,

somit unbeschreibbaren Ereignissen, Zusammenhängen und Wirkungen umgehen? Braucht Geschichte nicht Narrationen, die Kausalitäten behauptende Verbindungen beinhalten, um Geschichte als Struktur, als Ordnung aufrechtzuerhalten? Ist Geschichte und ist eine Geschichtsschreibung denkbar, die zuckende Oberlippenbärte mit Guillotinen verwebt und zugibt, dass alles kontingent zusammenhängt?

Kleist hinterfragt Kohärenz und Konsistenz und eine vorgestellte ordnende Struktur und bringt den Moment der Unvorhersehbarkeit ins Spiel, gerade weil die Narration Kohärenz und Kausalität erzeugt. Er meldet so Zweifel an dem Einverständnis mit der Struktur der klassischen Narration einer Geschichtsschreibung als Wirklichkeitsbeschreibung oder Wahrheitsfindung an. Sein Einwand bedeutet eine Störung auf zweifache Weise. Zum einen rückt seine Beschreibung die Geschichte in die Nähe zufälliger, unvermittelt auftauchender Entwicklungen (vgl. Bohrer 1998, S. 21). Zum anderen sind diese Wirkungen unsichtbar für die Geschichtsschreiber und können so, auch wenn sie ausschlaggebend sein mögen, kaum Teil der Geschichtsschreibung werden. Denn diese kann nur mit Sichtbarkeiten, Artefakten und damit zusammenhängenden Kausalitätsvorstellungen arbeiten.

Das Zitat Kleists zweifelt eine konventionelle kausale Verknüpfung in der Geschichtsschreibung an und ersetzt sie durch eine andere. Man könnte sagen, dass Geschichten bestimmten Bedingungen, bestimmten Erwartungen als Erklärungen eines Sinnzusammenhangs entsprechen müssen. Im Falle der (iterativen) Geschichtsschreibung etwa muss diese behaupten, nur mit Fakten umzugehen. Das ist Teil ihrer Legitimation. An der narrativen Ordnung der klassischen Geschichtsschreibung zeigt sich also zweierlei: Erstens erzeugt sie durch ihre Orientierung an Kohärenz Ordnungen, zweitens entsteht genau daraus ihre Legitimation – würde sie den Kohärenzanspruch aufgeben, würde sie vermutlich einiges an Autorität und Legitimation verlieren.<sup>46</sup>

Vorangehend wurde anhand der Geschichtsschreibung die doppelte Konstruktion des Narrativen erläutert und das Kleistzitat dafür benutzt, einen plausiblen Gegenentwurf zur klassischen Geschichtsschreibung darzustellen. Es sollte zeigen, wie frevelhaft der Zufall oder die Kontingenz – obwohl selbst wieder Narration – in der retrospektiv geordneten Geschichte erscheint. Kleists Spott zeigt mit dieser Störung die Regeln des Erwartbaren in dieser Art der Narration

---

46 Sie würde dann *Geschichten* erzählen statt *Geschichte*, und Ordnungen wären schwieriger abzuleiten – es könnte immer anders gewesen sein. Genau dies geschieht heute im postkolonialen Diskurs, indem mit dem *rewriting history* die Singularität der weißen, kolonialen Geschichtsschreibung ebenfalls angezweifelt wird. Hier sind es die Stimmen der Marginalisierten und Subalternen (Spivak 1994, passim), die zu Gehör gebracht werden sollen. Die Pluralität der Stimmen und Perspektiven widersprechen jedoch der kohärenten, singulären narrativen Ordnung der Vergangenheit zugunsten kontingenter Betrachtungen.

auf, das sich vom Ereignishaften als dem Überraschenden dadurch unterscheidet, dass es einer Ordnung folgt. Mit dieser Ordnung kann es eine Überraschung nachzeichnen oder inszenieren, jedoch ist die Narration der Geschichtsschreibung als Werkzeug des retrospektiven Blicks der Überraschung immer schon zeitlich nachgeordnet. Kleist spekuliert über die Zufälligkeit oder Kontingenz von Ereignissen und macht damit die Regel hinter der Geschichts(be)schreibung erst sichtbar. Er lässt den gegenwärtigen Blick auf das Ereignis als Kontingentem kollidieren mit dem Vergangenen und dem zwangsläufig erscheinenden Blick jedes Nacherzählten. Die Möglichkeit des Kontingenten („das Zucken einer Oberlippe [...] oder ein zweideutiges Spiel an der Manschette“) wird so quasi plötzlich in seiner Kontingenz als Fehler oder Störung in die Geschichte durch Kleist eingeschleust.

Eine solche von Kleist verwendete literarische Methode stellt Fragen an eine benutzte narrative Ordnung oder die dafür angenommenen Bedingungen, an denen diese erst als Regel der gewählten Struktur sichtbar werden kann. Man könnte sagen: Die Regelmäßigkeit wird durch den Regelbruch (hier von Kleist) erst entlarvt. An eine Regel knüpfen Erwartungsstrukturen an. Wendet man die Erwartungsstruktur der Geschichte oder der Geschichtserzählung auf die möglichen Ereignisse an, die diese beeinflusst haben, stellt man fest, dass Kleist von Ereignissen erzählt, die außerhalb dieser Erwartungsstruktur oder Ordnung der Geschichtsschreibung liegen. Insofern ist seine Erzählung von den unsichtbaren, nahezu unmerklichen Ereignissen eine Störung oder ein Bruch mit der Erwartung deutlich sichtbarer Wirkungen.

Die Medizinhistorikerin Claudia Wiesemann weist ebenfalls auf den grundsätzlichen Bruch zwischen Ereignis und dessen iterativen Einbettung in einer Geschichte hin.

In der Geschichte schließlich findet sich die Diskontinuität zwischen dem Ereignis und der Erzählung. Was macht das Ereignis zum Teil eines historischen Dramas, einer Tragödie, einer Komödie oder Groteske? Um dem Ereignis einen Platz einzuräumen, müssen wir die Serie bestimmen, zu der es gehört. Das Ereignis spricht nicht für sich, es muss derart zum Sprechen gebracht werden (Wiesemann 2005, S. 1 f.).

Eine Erzählung bestimmt also immer den Rahmen. Sie verleiht dem Ereignis einen Sinn, indem es in einen entsprechenden Zusammenhang gebracht wird bzw. indem dieser durch die Definition eines Zusammenhangs erst konstruiert wird. Indem die Grenzen von Ordnungen und ordnenden Bedingungen beispielhaft aufgezeigt werden, lassen sich deren Fehler, Störungen oder Infragestellungen als Produktivkräfte dieser Ordnungen betrachten. Die narrative Ordnung, wie jede Ordnung, bedingt Erwartungen auch an die Gegenwart, jedoch ist es gerade die Gegenwart, die die narrative Ordnung immer wieder herausfordert. Die

Gegenwart erlaubt die Kontingenz, den Zufall, zusammenhanglose Ereignisse, die in der Narration in Zusammenhang gebracht werden.

Die Beobachtung und die Ordnung, die auf die Beobachtung angewendet wird, geht eine wechselseitige Beziehung ein. Die durch die Ordnung evozierte Vorstellung von Welt und Selbst macht entweder die Abweichung in der Beobachtung davon unsichtbar für den Betrachter, weil sie in der Annahme einer Vorstellung einfach übersehen wird.<sup>47</sup> Quasi im Sinne was nicht sein kann, existiert nicht. Dann kann es natürlich auch passieren, dass die Abweichung die Ordnung(svorstellung) als unzureichend abqualifiziert, oder die Ordnung wiederum definiert etwas als Abweichung oder Fehler.

### 1.9.1.1. Narrative Ordnung als Garant für Kontinuität und Kohärenz und die Erwartung

*Die meisten Menschen sind im Grundverhältnis zu sich selbst Erzähler.*

*Robert Musil (Musil 1978, S. 650)*

Narrative bilden Ordnungen, die uns Menschen die Welt erklären. Diese narrativen Ordnungen können den sich Beschreibenden durchaus als Grenzen gegenübertreten, da sie sie auf etwas Bestimmtes festlegen. Kontinuität und Kohärenz bezeichnen zunächst einen einheitlichen Zusammenhang. Das griechische Wort *συνεχής* hielt nicht auseinander, was im Lateinischen dann in *continuum* und *cohaerens* unterschieden wurde (Straub 1996, S. 73). Unter Kontinuität verstand man nun eher einen zeitlichen Zusammenhang. Heute befindet sich daran anschließend der Begriff *Kontinuität* in einem Bedeutungsumfeld von *Stetigkeit*, *Beharrlichkeit*, *Beständigkeit* usw. (vgl. Duden online 2019). Kontinuität erzeugt ein Gefühl von Verlässlichkeit. So wird mit der Kontinuität auch ein Gefühl von Kohärenz erzeugt, also ein Zusammenhang geschaffen, der in der Kontinuität erst einmal zeitlich begründet ist. *Kontinuität*, so wie der Begriff hier Verwendung findet, beschreibt damit eine zusammenhängende zeitliche Abfolge, einen Ereigniszusammenhang. Um einen Zusammenhang überhaupt sehen zu können, werden nach dem Kulturpsychologen Jürgen Straub bestimmte Ereignisse als Teil dieser Kontinuität gesehen, andere nicht.

„Kontinuität“ meint die mit praktischen kommunikativen Mitteln operierende, aktive Selbstkontinuierung eines Subjekts. Kaum etwas ist diesbezüglich von so elementarer Bedeutung wie das Geschichtenerzählen [...]. Gewiss auch im Hinblick auf die Sach- und Sozialdimension besitzt das Erzählen eine „relationierende“, synthetisierende oder integrierende Funktion (Straub 2000, S. 174 f.).

---

47 Oder sie macht es gar unsichtbar, da *nicht ist*, was *nicht sein kann*.

Bringt man Geschehen oder Ereignisse in einen Zusammenhang, werden sie als zusammenhängend oder als kohärent wahrgenommen. Auf diese Weise dehnt sich die Bedeutung des Begriffes auf eine Konsistenzebene aus, da er durch seine ordnende Struktur sinnbildend ist.<sup>48</sup> Man könnte auch sagen, eine Kohärenz wird nur unter der Bedingung der Konsistenz hergestellt. Oder anders ausgedrückt: Man kann nur etwas eine Kohärenz zuschreiben, dem man wiederum eine Konsistenz oder einen Sinn zuschreibt.<sup>49</sup> Kontinuität, Kohärenz und Konsistenz bedingen sich so mitunter gegenseitig. Kohärente oder als zusammengehörig betrachtete Ereignisse kann man wiederum als Abfolgen im Rahmen einer Kontinuität beschreiben.<sup>50</sup>

Kohärenz und Konsistenz haben eine besondere Bewandtnis in der autobiografischen Narration. Kohärenz bildet als Zusammenhang ein Bindeglied zwischen Kontinuität und Konsistenz. Die identitätsstiftenden Erzählungen eines Einzelnen benötigen bzw. entwerfen ein kohärentes Bild in der autobio-

---

48 Der Philosoph Markus Steinweg beschreibt Konsistenz als ein existentielles Bedürfnis: „Wenn wir *Grund* sagen oder *Boden*, unterstellen wir Verlässlichkeit und Konsistenz. Ein Boden, der über keine Konsistenz verfügte, wäre kein Boden. So brüchig der Boden sein mag, Boden ist er erst dann, wenn er ein Minimum an Tragfähigkeit wahr“ (Steinweg 2013, S. 35). Identifikationen benötigen diesen (vorläufigen) *Grund*. Allerdings ergänzt Steinweg: „Das heißt nicht, dass wir einen Grund hätten uns zu verlassen, da doch jede Lebensform und jedes Sprachspiel kontingent bleiben, schwebende, auf keinerlei stabilem Fundament errichtete Konstruktionen“ (Steinweg 2006, S. 63). Er beschreibt dies als einen Seinszustand des Menschen, als einen Zustand, in dem er weiß, es gibt keinen Grund, keine Sicherheit. Der Grund wird erzeugt, gefunden oder erfunden. Oder anders formuliert: Er ist eine Lebensform (im Sinne einer menschlichen Ausformung von Leben): „Eine Lebensform ist ein abgründiger Grund: eine über den Abgrund der Inkonsistenz gezogene Konsistenzebene“ (ebd.). Steinweg vermittelt so die Notwendigkeit der bzw. zur Konsistenz, benennt aber dabei die Vorläufigkeit eines solchen Unterfangens. Er betont die unweigerliche Brüchigkeit dieses Konsistenzgebildes, das über dem „(Ur)Abgrund“ (Zizek 2005, S. 44) gespannt ist. In Steinwegs Betrachtung ist also die Inkonsistenz das allumfassende Prinzip, die Konsistenzbildung die menschlich erzeugte, für den Menschen gleichsam notwendige Behauptung. Man könnte sagen: Es handelt sich hier um den menschlichen Versuch der Überwindung eines metaphysischen Fehlers, in diesem Chaos Prinzipien der Ordnung zu konstruieren, die nach Steinweg notwendig sind und dennoch Konstruktionen bleiben und keine Abbildungen darstellen.

49 Dies gilt insb. beim *selfing*, worauf Straub (2000, S. 167–194) die Begriffe der Kontinuität, Kohärenz und Konsistenz bezieht. Diese sind in der Narration der autobiografischen Selbsterzählung notwendige Mittel zur Identitätsbildung. Ausgehend davon lässt sich natürlich die Frage stellen, ob nicht alle Narrationen potenziell identitätsbildend sind. Sie bilden eine Vorstellung des Selbst, indem sie sich zu einer bestehenden Vorstellung eines anderen Selbst in Relation setzen (im Sinne eines „Ich würde es genauso tun“ oder „Ich würde im Falle des Protagonisten anders handeln“ usw.).

50 Dieser Prozess setzt zwei Annahmen voraus. Die erste ist die Annahme einer Vereinzelbarkeit in ein einzelnes Geschehen oder in ein einzelnes Ereignis. Nachdem man diese Identifikation oder Annahme durchgeführt hat, verkettet man eine Vielzahl dieser Ereignisse oder Geschehnisse zu einem Zusammenhang. Diesem muss also noch die Annahme eines Sinns vorausgehen, so die zweite Setzung.

grafischen Erzählung, das einerseits für die erfolgreiche Kommunikation ihres Inhaltes wichtig ist: „Other people will be able to know what to expect and how to react to it“ (Collins 1988, S. 48).<sup>51</sup> So bietet man durch die Kohärenz dieser Narration ein Bild, ein (vermeintlich) verlässliches, weil einschätzbares Gegenüber an. Andererseits wird eine kohärente Narration – trotz inkohärenter Ereignisse – für die und als Selbstnarration des Individuums benötigt, worauf gleich noch zurückzukommen sein wird. Die Soziologen Alois Hahn und Herbert Willems beschreiben die Strategie im Umgang mit Kontingenz biografischer Zusammenhänge als Frage danach,

wie der Einzelne einerseits im Hinblick auf die verschiedenen Interaktionssysteme als ein und derselbe auftreten kann, obwohl in je verschiedenen Interaktionssystemen je unterschiedliche Erwartungen herrschen, und wie er andererseits seine Biographie als Einheit deuten können soll, obwohl er zu verschiedenen Phasen seines Lebens von sehr unterschiedlichen Zielvorstellungen, Orientierungen usw. beherrscht wurde, obwohl er damals „ein anderer“ war als jetzt (Hahn und Willems 1996, S. 216).

Hahn und Willems beschreiben in ihrer Antwort darauf diese Erzählungen als Medien der Kontinuitätszeugung. Hier wird also nicht nur, wie zuvor erwähnt, von einer kommunizierbaren und damit für die anderen verständlichen, kohärenten und verlässlichen Narration – Außennarration – gesprochen, sondern ebenso von der Kontinuität und Kohärenz eines Selbstbildes – einer Innennarration –, das trotz aller Widersprüche bestehen kann, ja muss. Seine Kohärenz besteht nicht nur *trotz* eines oder mehrerer Rollenwechsel innerhalb eines Tagesablaufes, sondern kommt auch innerhalb größerer chronologischer Zusammenhänge, etwa in der Biografisierung als solcher, zum Tragen. In diesem System oder dieser Systematik werden also gegenwärtige wie auch in der Vergangenheit liegende größere Zeiträume des eigenen Lebens in eine kohärente Narration gebracht. Dies geschieht, um ein Gefühl von Konsistenz erzeugen zu können, sowohl für uns selbst als auch für andere, und dies trotz der Gewissheit um die tatsächliche Kontingenz von Ereignissen (nicht nur der zukünftigen, sondern ebenso der vergangenen). Die Interpretation dieser Ereignisse mündet nämlich nichtsdestotrotz immer in kohärente Bilder und Konsistenzklärungen.<sup>52</sup> Kontinuitäts- und Kohärenzannahmen sind notwendig, um eine kontinuierlich vermittelnde Ordnung der Geschichte entwerfen und ihr folgen zu können. Andernfalls mündete die Viel-

---

51 Der Soziologe Randall Collins bezieht sich mit dem Zitat auf die Arbeit des Sozialpsychologen Erving Goffman: „The Presentation of Self in Everyday Life“ (1959) und dessen Begriff der „sozialen Identität“.

52 Vgl. hierzu auch den Begriff der *Kognitiven Dissonanz* (Festinger 1978), auf den ich in Unterabschnitt 1.9.1.2. „Umgang mit Widersprüchen – zwei unterschiedliche psychologische Perspektiven“ noch näher eingehen werde.



zahl der Möglichkeiten in eine nichtrepräsentierbare Beliebigkeit zufälliger zusammenhangloser Ereignisse.

Wie in 1.8.1. *Absicht und Zufall* bereits erwähnt beschäftigt sich der Philosoph Alain Badiou mit dem Phänomen der Ungewissheit in der romantischen Liebe. Er schildert den Moment des Zurückweichens vor dieser Ungewissheit einer beliebigen Möglichkeit in diesem Zusammenhang folgendermaßen: „So wird der Zufall fixiert: Die absolute Kontingenz der Begegnung mit jemandem, den ich nicht kannte, erscheint schließlich als ein Schicksal. Die Liebeserklärung ist der Übergang vom Zufall zum Schicksal“ (Badiou 2015, S. 42). Obwohl Badiou auch darauf besteht, dass bei der Entstehung von Liebe (im Sinne einer Liebesbeziehung) die Unabsehbarkeit von Ereignissen nicht ausgeschlossen werden darf und kann, beschreibt er hier den Übergang von der Reflexion über die Inkonsistenz dieses Zufalls hin zur jeweils individuell entwickelten Konsistenzvorstellung eines Schicksals *als* Schicksal. Diese Konsistenzvorstellung ist seiner Beschreibung nach immer Teil einer Liebeserklärung. Anders formuliert: Nach Badiou kann es in einer Liebeserklärung nicht zufällig dazu gekommen sein, dass man einander traf, sondern es musste so (und zwar genau so!) kommen.

Ausgehend von diesem Beispiel lässt sich die Form der narrativen Ordnungsbildung allgemeiner gefasst so beschreiben: Um sich selbst als kohärent betrachten zu können, muss man zum einen zunächst sich und seine Umgebung (die mit mir durch Ereignisse bzw. in Ereignissen in Interaktion tritt) als zusammenhängend konstruieren. Erst dann kann Konsistenz erzeugt werden. Zum anderen muss man umgekehrt außerdem Konsistenz von vornherein affirmieren, um überhaupt Kohärenz oder Zusammenhänge herstellen zu können. Man muss quasi die Regeln dieses narrativen Spiels (indem man diesem einen Sinn unterstellt) akzeptieren, bevor man es spielt. Man muss nicht nur die Ordnung dieses narrativen Spiels anerkennen, sondern auch an diese zusammenhangsstiftende Ordnung *glauben*.

Es wird deutlich, dass sich die vermeintlichen Beschaffenheiten als konstruktive Ebenen durchdringen und nur nominal voneinander trennen lassen. Ordnungen oder andere regelhafte Strukturen, wie zum Beispiel Narrationen, falls diese iterativ als zusammenhängende und somit sinnstiftende Muster benutzt werden, an die geglaubt wird und geglaubt werden kann, bilden Erwartungsstrukturen aus. Für deren Funktion ist maßgeblich, dass sie in einer Kontinuität, die ohne Übergang oder Sprung mit allem weiteren verknüpft werden kann, angesiedelt sind. Straub beschreibt diesen Umstand wie folgt:

Narrative Sinn- und Bedeutungsstrukturen führen Differentes, ja Heterogenes, innerhalb *einer* stimmigen Gestalt zusammen. Erzählungen relationieren und integrieren Differenzen in der Sach-, Sozial- und Zeitdimension. (Was selbstverständlich nicht heißt, diese Differenzen würden aufgehoben.) Der Akt des Erzählens verknüpft

und synthetisiert, was zunächst nicht zusammengehört oder zusammenzupassen scheint (Straub 2000, S. 173, Hervorhebung im Original).

Mit den Begriffen Kontinuität, Kohärenz und Konsistenz lässt sich die Regelmäßigkeit der Struktur der Narration beschreiben (ebd., S. 167 ff.). Die narrative Struktur definiert außerdem ihre eigenen Ausnahmen. Sie bildet die Grundlage einer Erwartungshaltung, anhand derer sich Abweichungen und Störungen als Fehler beschreiben lassen. Man könnte auch sagen: Die Narration bestimmt eine Serie von für sich zulässigen Ereignissen und umgekehrt auch jene Ereignisse, die als Ausnahmen oder Störungen dieser Serie definiert werden können. Überprüft man indes eine solche narrative Regelmäßigkeit, indem man sie mit dem (unmittelbaren und unvermittelbaren) Geschehen konfrontiert, kann bzw. könnte man in einer anschließenden Überlegung das Ereignis als etwas sehen, das durch das Phänomen der „Plötzlichkeit“ (Bohrer 1998)<sup>53</sup> seines Auftretens vollends abgekoppelt wäre von der Vorhersehbarkeit, die Teil der Kontinuitätsvorstellung ist. Der Philosoph Søren Kierkegaard sieht das plötzliche Ereignis als etwas, an dem letztendlich jeder Erklärungsversuch für seine Entstehung und Existenz scheitert, denn „die Negation der Kontinuität ist das Plötzliche [...], das Plötzliche kennt kein Gesetz“ (Kierkegaard 2005, S. 599). Der „Erklärungsversuch“ ist dabei das, was hier mit „Narration“ gemeint sein soll. Mit Kierkegaard lässt sich die Diskontinuität eines Moments, eines Ereignisses, der bzw. das jede Verlässlichkeit verweigert und so jede nachträgliche Erklärung/Narration als reines Konstrukt offenlegt, beschreiben. Kierkegaard und auch Bohrer beschreiben also in der (vermeintlichen) Einnahme einer Perspektive der Gegenwart Geschehen, die keiner erwartungsgemäßen Entwicklung entsprechen. Sie tauchen auf und lassen sich (erst einmal) nicht einordnen. Das *Plötzliche* bzw. die *Plötzlichkeit* bei Kierkegaard und Bohrer ist das, was durch die in der Sache liegenden Diskontinuität mit einer Kohärenzerwartung oder konkreten Konsistenzerwartungen bricht. Dieses Gerüst, in das sich diese Geschehen nicht einordnen lassen, kann man, wiederum Straub folgend, als narrative Sinn- und Bedeutungsstrukturen beschreiben.

Jedoch betont Straub auch immer wieder, dass die Narration außerdem stets gerade die Diskontinuität, das Zufällige oder das Ereignis integriert: „Die ‚wilde‘ Kontingenz wird durch die Erzählung in eine geregelte transformiert, und so ‚wird der Zufall in ein Geschick verwandelt‘“, wie Straub Ricœur zitiert (Ricœur 1996, S. 183; nach Straub 2000, S. 173), „ein Geschehen in einen Bestandteil einer

---

53 Der Literaturwissenschaftler Karl Heinz Bohrer benutzt den Begriff der *Plötzlichkeit* (so der Titel seiner Abhandlung), um das Phänomen unvermittelter Diskontinuitäten in der künstlerischen/literarischen Produktion, den *Augenblick des ästhetischen Scheins* (so Bohrers Untertitel), als Teil ihrer Qualität zu beschreiben. Er zeichnet so ein Bild der Kunst, das seiner Ansicht nach Analogien zum Leben hat.

Lebensgeschichte, einer narrativen Identität“ (ebd.) transformiert. Die Narration definiert oder präformiert also nicht nur scheinbare Abweichungen in der Gegenwart, indem sie erwartungsbildende Wirkung hat, sondern sie integriert, da es von der Erwartung natürlich immer Abweichungen geben kann, diese auch wieder und macht sie zum Teil einer neuen narrativen Ordnung. Sie ist Ausdruck des sinnproduzierenden Menschen. Prospektiv gesehen wirken narrative Ordnungsvorstellungen, besonders gut ablesbar in (Selbst-)Erzählungen bzw. Autobiografisierungen, auf ein dahingehend angepasstes Verhalten, das sich auch durch Kontinuitäts-, Kohärenz- und Konsistenzvorstellungen vereinbaren lässt. Der Widerspruch zur Ordnungsvorstellung wird hier gar zur Chance für Veränderung. Der Fehler oder der Widerspruch zur eigenen narrativen Struktur bieten erst die Möglichkeit zur Selbstreflexion.

### 1.9.1.2. Umgang mit Widersprüchen – zwei unterschiedliche psychologische Perspektiven

*Das ICH ist die augenblickliche Reaktion auf jede partielle Inkohärenz – der Anreger.*

*Paul Valéry (Valéry 1992, S. 70f.)*

Das ICH ist auf der Suche nach Zusammenhängen. Das Inkohärente muss auf die eine oder andere Weise als kohärent konstruiert werden. Die narrative Ordnung(svorstellung) als Werkzeug unserer Kognition tut sich dementsprechend schwer mit Inkohärenzen und Widersprüchen. Daher scheint es naheliegend, diesen Abschnitt dem Unterkapitel über die narrative Ordnung hinzuzufügen. Wodurch gerät etwas in Widerspruch oder wird widersprüchlich, mehrdeutig und/oder ambig, und wie wird dann damit umgegangen?

Um sich dieser Fragestellung anzunähern, scheint es wichtig zu sein, in welchem Verhältnis Kognition und Ordnungsvorstellungen stehen. So kann man in Bezug auf eine Erwartung meist von der Erwartung einer Kontinuität sprechen. Hier zeigt sich die Erwartung als Erwartung einer Ordnung, einer Logik, einer Form usw. Inkonsistenz oder Inkohärenz wird in der vorliegenden Arbeit als etwas beschrieben, das Teil dessen ist, was im Zusammenhang mit dem Phänomen des Fehlers betrachtet werden sollte. In Bezug auf die Inkonsistenz werden im Folgenden zwei Theorien erläutert, die sich mit dem Umgang mit kognitiven Widersprüchen – und auf diesem Weg mit Abweichungen von bestehenden Vorstellungen oder Ordnungen – beschäftigen: zum einen die Theorie der *Ambiguitätstoleranz*, zum anderen und diese ergänzend die metakognitive Theorie der *kognitiven Dissonanz*. Beide Theorien adressieren den Umgang mit Widersprüchen und Uneindeutigkeiten.

Die Ambiguitätstheorie schreibt Ambiguitätstoleranz als Charakteristik tendenziell dem einzelnen Menschen zu, sozusagen als seine ihm jeweils individuell zuzuordnende und zuordenbare Fähigkeit, mit Widersprüchen bzw. Ambigui-

täten umzugehen. Die Dissonanztheorie dagegen beschreibt metakognitive Abläufe, indem sie den kognitiven Umgang mit Widersprüchen betrachtet. Die vorliegende Arbeit fokussiert den Fehler, der seinen Ausgangspunkt in einer Abweichung von oder in der Störung einer Erwartung nimmt. Die Vorstellung einer Ordnung erschafft das Erwartbare oder die konkrete Erwartung. Wenn diese gestört wird durch etwas, das eintritt und einer bestehenden Vorstellung oder verwendeten Ordnung als Erklärungsmuster nicht zugeordnet werden kann, so kann dies aufgrund dieser Wahrnehmungserfahrung einer Inkonsistenz oder Inkohärenz zu einem Urteil führen, das ein Wahrgenommenes als Abweichung oder Störung und schließlich als Fehler identifiziert.

Die *Theorie der Ambiguitätstoleranz* versucht, den jeweilig individuellen Umgang mit Widersprüchen und Uneindeutigkeiten als Toleranz von Ambiguität zu beschreiben. Ambiguitätstoleranz funktioniert dabei weitestgehend als Beschreibung einer Person. So kann die Ambiguitätstoleranz bzw. -intoleranz anhand empirisch begründeter Daten als eine Merkmalsbeschreibung des Menschen Verwendung finden, ähnlich dem Intelligenztest. Jedoch gründen sich die Daten und damit die Begriffsdefinitionen auf unterschiedliche empirisch untersuchte Sachverhalte (Norton 1975, S. 608). Die Psychologin Else Frenkel-Brunswik definierte Ambiguitätsintoleranz 1949 als „tendency to resort to black and white solutions, to arrive at premature closure as to valuate aspects, often at the neglect of reality, and to seek for unqualified and unambiguous overall acceptance and rejection of other people“ (Frenkel-Brunswik 1949, S. 115).

Frenkel-Brunswik beschreibt also eine Tendenz dazu, die Eindeutigkeit von Schwarz-Weiß-Lösungen zu bevorzugen, anstatt abwägende Betrachtungen miteinzubeziehen. Dies führe zu einer Zurückweisung der Realität und auf diesem Weg entweder zu einer völligen – ambiguitätslosen – Akzeptanz oder Ablehnung einer Person. Der Psychologe Robert W. Norton bezieht sich 1975 auf die zwischenzeitlich durchgeführte Forschung zum Thema und fasst Ambiguitätsintoleranz darum daran orientiert folgendermaßen zusammen:

Intolerance of ambiguity is a tendency to perceive or interpret information marked by vague, incomplete, fragmented, multiple, probable, unstructured, uncertain, inconsistent, contrary, contradictory or unclear meanings as actual or potential sources of discomfort or threat (Norton 1975, S. 608).

Anhand dieser Definition wird Ambiguität von Norton zunächst als Mehrdeutigkeit des Reizmaterials, als Unvollständigkeit des Reizmaterials, als Hierarchie probabilistischer Reaktionskategorien, als Unstrukturiertheit des Reizmaterials und als Informationsdefizit und Ungewissheit des Perzipienten beschrieben. Norton beruft sich dabei auf die bisherigen methodisch empirischen Untersuchungen zum Thema der Ambiguitätstoleranz. Ambiguitätstoleranz wird von Stanley Budner (vgl. Budner 1962, *passim*) nicht nur als Merkmal, Ambiguität

ertragen zu können (im klassischen Sinne einer Toleranz) beschrieben. Budner und nachfolgend A. P. MacDonald haben eindringlich die Position vertreten, dass ambiguitätstolerante Personen ambige Reize oder Situationen nicht lediglich passiv tolerieren würden, sondern dass bei ihnen ein explizites Bedürfnis danach anzunehmen ist: „[P]ersons having high tolerance of ambiguity (a) seek out ambiguity, (b) enjoy ambiguity, and (c) excel in the performance of ambiguous tasks“ (MacDonald 1970, S. 791). Beide Autoren fügen der Definition der Ambiguitätstoleranz neben dem passiven Moment einer Vermeidung oder dem Ertragen von Ambiguität einen eher aktiven Moment bei, indem sie von einem Bedürfnis und der Suche nach Ambiguität bei besonders ambiguitätstoleranten Menschen ausgehen.

Wie schon erwähnt wurde, bezieht sich der Begriff der Ambiguitätstoleranz auf eine persönliche oder charakterliche Disposition einer Person anstatt auf eine interaktionistische, situative Betrachtung (vgl. Mischel 1968, S. 20 ff.). Das Merkmal wird an einer Person (und nicht anhand einer Situation) bestimmt, bei der die Dimension Ambiguitätstoleranz-Ambiguitätsintoleranz erst einmal als (relativ) zeitstabile individuelle Eigenschaft ausgewiesen wird. Von der Definition des Psychologen Stephen Bochner, der Ambiguitätstoleranz „als Bedürfnis nach Kategorisierung“ und als „Bedürfnis nach Gewißheit“ (Bochner 1965, zitiert und übersetzt nach Reis 1997, S. 9) beschrieb, lässt sich ein Übergang zur Erwartung formulieren. Ordnungen und Vorstellungen ermöglichen Vorannahmen, die zur Grundlage von Erwartungen werden. Die Theorie der Ambiguitätstoleranz ist insofern von Interesse für diesen Kontext, als dadurch unterschiedliche Arten des Umgangs mit Ambiguitäten aufgezeigt werden können – und das besonders in ihrer bipolaren Definition von Ambiguitätstoleranz und Ambiguitätsintoleranz. Sie ist eine Persönlichkeitstheorie und als (wissenschaftliche) Charakterbeschreibung durchaus problematisch, weil sie eine unveränderliche Endgültigkeit dieses Merkmals als personale Zuschreibung suggeriert. Darüber hinaus besitzt diese Theorie eine normative Implikation. Dennoch ist sie von Bedeutung, da sie den Spannungsbereich der Psyche im Umgang mit Widersprüchen thematisiert, und mir so für die Erörterung des Spannungsbereichs von Ordnung und deren Erwartung wichtig erscheint.

Mit der Betrachtung der metakognitiven Theorie der *kognitiven Dissonanz* verlagert sich der Fokus. Sie beschäftigt sich mit dem Umgang mit Inkonsistenzen und verschiebt die Perspektive weg von der Charakterisierung eines Individuums hin zur Beschreibung der menschlichen Kognition. Nach Festinger lässt sie sich als ein Modell verstehen, das versucht, die menschliche Kognition insgesamt anhand der Bewältigung(sfähigkeit) von „Dissonanz[en]“ zu beschreiben: „Zunächst will ich das Wort ‚Inkonsistenz‘ durch einen Begriff ersetzen, der logisch weniger belastet ist, nämlich Dissonanz. Ferner will ich das Wort ‚Konsistenz‘ durch einen neutraleren Begriff ersetzen, nämlich Konsonanz“ (Festinger 1978, S. 16).

In der Wahrnehmung und den sich an sie anschließenden weiteren kognitiven Prozessen werden *kognitive Dissonanzen* Festinger zufolge ständig bearbeitet und drängen darauf, minimiert zu werden. Er beschreibt die kognitiven Prozesse, die diese Dissonanzen bewältigen. So treten nach Festinger innerhalb zunächst konsistent erscheinender Meinungen und Vorstellungen permanent Störungen auf. Diese Dissonanzen können nur auftreten, wenn die Elemente dieser Vorstellungen und Meinungen zueinander in einer relevanten Beziehung stehen. Die Annahme einer relevanten Beziehung zwischen ihnen wird dabei begleitet vom Wunsch nach Kohärenz: Betrachtet man also zwei Elemente als zusammenhängend oder kohärent, sollten sie sich nicht widersprechen. Tun sie dies doch, so muss laut Festinger eine Form gefunden werden, diesen Widerspruch zu minimieren, um den durch ihn erzeugten Druck zu reduzieren.

Ein prägnantes Beispiel Festingers hierfür bezieht sich auf das Atoll Ifaluk (heute: Ifalik), eine Gemeinde in Mikronesien. Dort werden von einem älteren Mitglied bestimmte Glaubensgrundsätze in Festingers Worten wie folgt beschrieben:

1. Es besteht in dieser Kultur der feste Glaube, daß die Menschen gut sind. Dieser Glaube besagt nicht nur, daß sie gut sein sollten, sondern daß sie gut sind.
2. Aus irgendwelchen Gründen durchlaufen die Kinder in dieser Kultur eine Periode besonders stark ausgeprägter Aggression, Feindseligkeit und Zerstörungswut (ebd., S. 34 f.).

Festinger fährt fort: „Daß der Glaube an die menschliche Natur mit dem Wissen um das Verhalten der Kinder in dieser Kultur dissonant ist, scheint eindeutig zu sein“ (ebd.). Nochmals: Es existieren also zwei sich widersprechende Elemente, zum einen eine spirituelle Annahme, zum anderen eine Erfahrung. Das Augenmerk soll dabei auf die von Festinger beschriebene Lösung zur „Dissonanzreduktion“ gelegt werden. Diese vollzieht sich folgendermaßen:

Eine dritte Überzeugung wurde hinzugefügt, die durch „Ausgleichen“ die Dissonanz wirksam reduzierte. Genauer gesagt, sie glauben ebenfalls an die Existenz böser Geister, die in die Menschen eindringen und sie verleiten, schlechte Dinge zu tun. Infolge dieser dritten Überzeugung ist das Wissen um das aggressive Verhalten der Kinder nicht länger dissonant mit der Überzeugung, daß alle Menschen gut sind. Es ist nicht das Kind, das sich aggressiv verhält – es ist der böse Geist (ebd., S. 35).

Folgt man also der Theorie der kognitiven Dissonanz tritt der Widerspruch als eine Störung der Konsistenz auf. Die Störung ist dabei das, was dann in anderen Zusammenhängen als *Fehler* benannt werden kann, sie widerspricht einer konsistenten Annahme. Die (empirische) Beobachtung erscheint der Annahme gegenüber als Abweichung, die bewältigt werden muss. Diese Bewältigung entspricht „der dritten Überzeugung“ nach Festinger, dem Ausgleichen durch den „bösen

Geist“ bzw. der Bewertung eines Vorgangs als falsch. Etwas ist nicht Teil eines normalen Ablaufes, etwas, das so nicht den Erwartungen entspricht, wird durch die Benennung als *Fehler* wieder in die kognitive Logik eingegliedert. Anders gesagt: Ausgeglichen wird die Dissonanz, indem das Konzept des Fehlers eingeführt wird: Dieser bedeutet die Abweichung von einer Ordnungsvorstellung, die wiederum durch den Fehler *als* Fehler in einer Operation der Dissonanzreduktion re-legitimiert werden kann. Obwohl Festinger noch an einem Realismuskonzept festhält,<sup>54</sup> steht die Theorie der kognitiven Dissonanz konstruktivistischen, konstruktivistischen und phänomenologischen Erwägungen nahe. Der Konstruktivist Ernst von Glasersfeld thematisiert den Komplex der Kohärenz und ein damit verbundenes Gleichgewicht analog zur Theorie der kognitiven Dissonanz und erläutert im Rückgriff auf den Kybernetiker und Psychologen William Powers eine weitere Möglichkeit des Umgangs mit Inkohärenz oder Inkonsistenz:

Bill Powers, der seine eigene Regelungstheorie entwickelt hat, weist häufig darauf hin, dass es immer zwei Verfahren gibt, einer „Fehlermeldung“ zu begegnen. Zum einen kann ein Organismus versuchen, so zu handeln, dass das, was er wahrnimmt, sich dem von ihm gewählten Normwert annähert (wodurch der Fehler verringert wird); zum anderen kann der Organismus diesen Normwert so verändern, dass er dem entspricht, was er wahrnimmt [...]. Im Übrigen ist natürlich den Psychotherapeuten wohl bekannt, dass es zwei Verfahren gibt, Fehler oder Störungen zu eliminieren. Wenn etwas Sie aufregt, dann können Sie entweder versuchen, es zu verändern, oder Sie können Ihre Einstellung aufgeben, dass dieses Etwas Sie aufregt. – So viel zur Kybernetik der Regelung (Glaserfeld 2013, S. 17).<sup>55</sup>

Die Einstellung oder Vorstellung vom entsprechenden Gegenstand zu ändern, ist vergleichbar damit, die Vorstellung der Ordnung zu ändern, die man einer Sache

---

54 „Die Elemente einer Kognition reagieren auf die Realität. Sie spiegeln die Realität wieder oder bilden sie größtenteils ab“ (Festinger 1978, S. 23).

55 Glasersfeld bezieht sich hier auf Powers, William T. (1973): *Behavior: The Control of Perception*. Chicago: Aldine Publications.

zugeschrieben hat.<sup>56</sup> Damit kann man dann den Fehler beseitigen. Die Störung der Ordnung gibt den Anlass dazu, diese zu verändern.

### 1.9.2. Die Klassifikation als taxonomische oder typisierende Ordnung

*Die Philosophie räumt auf [...] Was aber bedeutet aufräumen und Ordnung schaffen, solange zur Philosophie und zum Subjekt der Kontakt mit dem Inkommensurablen und Unsagbaren gehört?*

*Marcus Steinweg (Steinweg 2006, S. 54)*

Jedem beschreibenden und damit ordnenden Bezugssystem ergeht es nach dem Philosophen Marcus Steinweg so, dass es einen Anspruch auf Endgültigkeit und (relativer) Vollständigkeit erhebt. Steinweg thematisiert so die Grenzen jeder Ordnung

Bei einer taxonomischen Ordnung handelt es sich um eine Systematisierung, die durch Kategorien gebildet wird. Diese Kategorien bzw. Klassen erzeugen dann u. a. eine Differenz zwischen einem Zugehörigen und einem Nichtdazugehörigen oder einem Richtigen und einem Falschen. Die Kategorie kann die Grundlage für ein Urteil bilden. Sie bestimmt damit auch die Abweichung oder den Fehler. Ließe sich etwa Wissen als ein streng kategoriales Ordnungssystem begreifen, hätte man ein von Eindeutigkeiten geprägtes Verständnis von Wissen. Dann könnte man dieses eindeutige, prüfbare und geprüfte Wissen in Wissensvermittlungskontexten in einfachen Multiple-Choice-Tests als richtig bzw. falsch abfragen.

Dabei sind der Eindeutigkeit tatsächlich enge Grenzen gesetzt. So kann ein und derselbe Gegenstand nach unterschiedlichen Kriterien, die auf ihn zutreffen oder auf ihn angewendet werden, bewertet werden und damit in unterschiedliche Kategorien gehören. Auf der anderen Seite kann ein Fehler als Abweichung von der Vorstellung einer taxonomischen Ordnung sogar eine Kategorie gänzlich infrage stellen. So lässt sich zum Beispiel fragen: Ist ein Haus ohne Dach noch

---

56 Das, was die Reflexion einer Vorstellung von Wirklichkeit ausmacht, beschreibt Paul Watzlawik mit dem Konzept der Wirklichkeit zweiter Ordnung. Er stellt die Frage nach der Wirklichkeit im Titel eines Essays so: „Wirklichkeitsanpassung oder angepasste Wirklichkeit? Konstruktivismus und Psychotherapie“ (Watzlawik 1992). Er zitiert eingangs eine seiner Patientinnen mit einem problematischen Verhältnis zu ihrer Mutter, die nach Abschluss der Behandlung Folgendes gesagt haben soll: „So wie ich die Lage sah, war es ein Problem; nun sehe ich es anders, und es ist kein Problem mehr“ (ebd., S. 92). Watzlawik fokussiert so die Ebene einer „Zuschreibung von Sinn oder Wert an eine Wirklichkeit erster Ordnung“ (ebd., S. 92). Zum Zitat der Patientin äußert er die Vermutung, dass sich nichts an der eigentlichen Situation zwischen Mutter und Tochter (erste Ordnung) geändert habe, sich jedoch die Wirklichkeit zweiter Ordnung für die Tochter gewandelt habe, da sich ihre Zuschreibungen an (oder Vorstellungen über) die Situation geändert hätten, also eben jene, die sie als Problem empfand.



ein Haus? Oder betrachten wir den Fund des *Archaeopteryx*. Dieser stellt mit seiner Übergangsform von Reptil und Vogel beide sich gegenseitig ausschließenden Klassifikationen selbst infrage.

Das systematische Auftauchen einer Abweichung wiederum kann ein ganzes Klassifikationssystem infrage stellen. Beispielsweise hatte das klassische taxonomische Ordnungssystem, das seit dem 13. Jahrhundert auch das Bild des Baumes verwendete, um genealogische Zusammenhänge (zum Beispiel Abstammungslinien) kategorial darzustellen, noch nicht das Konzept eines Übergangs implementiert. So wurde allein zwischen Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit unterschieden, und dies fand bis zur wissenschaftlichen Verbreitung der Evolutionsbiologie und den Transformationstheorien von Jean-Baptiste de Lamarck, Carl von Linné und Charles Darwin breite und unwidersprochene Anwendung.

Die Vorstellung der Evolution jedoch brachte eine Vorstellung von Übergängen mit sich (vgl., Sarasin 2008, S. 149 ff.): Übergänge von einer Unterart zur anderen oder, noch grundsätzlicher, von einer Gattung oder Familie in eine andere usw. Diese Übergänge standen (und stehen) im Gegensatz zu abgeschlossenen und als abschließend zu definierenden kategorialen Zugehörigkeiten. Darwin wies in seinen evolutionsbiologischen Forschungen darauf hin, dass es Übergänge geben muss. Strenggenommen bezweifelte er sogar, dass man von Arten sprechen könne, da dies Stillstand impliziere, Evolution aber ja Übergänge bedeutet.<sup>57</sup> „Das klassische Sein“, notierte Foucault, sich auf die Zeit vor Darwins Forschungen beziehend, „war ohne Fehler; das Leben [...] ohne Randzone und Abstufung“ (Foucault 1978, S. 334).

Mit Darwin und Lamarck entwickelte sich eine Vorstellung von notwendigen systematischen Abweichungen und Übergängen – in einem kategorialen Betrachtungssystem Formen der Abweichung. Sie wiesen andererseits darauf hin, dass das benutzte Ordnungssystem nicht hinreichend war. Die Übergänge bedeuteten innerhalb der Logik des Systems Abweichungen und stellten es dadurch als zu statisch infrage. Anhand der Ergebnisse seiner Beobachtungen konnte Darwin die Vorstellung temporaler Ordnungssysteme entwickeln, so der Wissenschaftshistoriker Philipp Sarasin:

Darwin aber meinte wirkliche Zwischenformen und Übergänge, die die Idee von geschöpften Arten grundsätzlich in Frage stellten – Schritte also in einem nicht mehr taxonomisch oder sonst wie rational, sondern allein genealogisch zu erfassenden geschichtlichen und von keinem göttlichen Plan mehr angeleiteten Prozess. [...] Arten erweisen sich, wie Darwin argumentieren wird, als bloß vorübergehende

---

57 Der Historiker Philipp Sarasin schreibt dazu: „Arten erweisen sich, wie Darwin argumentieren wird, als bloß vorübergehende Stabilisierungen einer Konfiguration der Eigenschaften von sich letztlich permanent wandelnden Organismen“ (ebd., S. 150 f.).

Stabilisierungen einer Konfiguration der Eigenschaften von sich letztlich permanent wandelnden Organismen (Sarasin 2008, S. 150 f.).

Mit der Vorstellung der Evolution wurde die Temporalität aller kategorisierenden Urteile oder Einteilungen thematisiert. Mit anderen Worten: Erst in dieser besonderen genealogischen Betrachtung von Vorgängen (anstatt von Ergebnissen) konnten prozessuale, dynamische, sich ändernde und nur jeweils vorläufig zu gebrauchende, also provisorische Vorstellungen von Ordnungssystemen auch in wissenschaftlichen Disziplinen reflektiert werden. Eine statische taxonomische Ordnung befindet sich dagegen in einer gedanklichen Herkunftslinie, die bis zur Vorstellung einer festen göttlichen Ordnung zurückreicht. Wie sehr die taxonomische Ordnung als Wissensordnungsprinzip im westlichen Kulturkontext nichtsdestotrotz nach wie vor verankert ist, zeigt sich u. a. in der Bedeutung, die ihr zum Beispiel innerhalb der Stufung von Reifegraden in der Kognitionsentwicklung von Kindern zu Erwachsenen in einem Modell von Jean Piaget zuerkannt wird. Er entwickelte einen Test, der die Entwicklung der Kognition beschreiben sollte. Der kulturelle Bias solcher Forschungsansätze und Methoden ist heute evident. Nichtsdestotrotz veranschaulicht das Vorgehen, wie auch die so gewonnene Erkenntnis, viel über Klassifikationen und ihre Relevanz beispielsweise hinsichtlich der Produktion von (wissenschaftlichem) Wissen. Basierend auf Piagets Stufenmodell sollten die Kpelle in Liberia Dinge wie Kochgegenstände und Gemüse in Gruppen einteilen. Selbstverständlich sind solche Tests nebst der universalisierenden Grundannahmen und kulturalisierenden Forschungsmethoden heute stark in der Kritik (vgl. z. B. Keller 2013, passim). Doch schon damals konnte der gründliche Wissenschaftler irritiert werden (vgl. Glick 1968). Nachdem die Gegenstände zunächst in funktionale Gruppen (also solche funktionaler Relation: Das Messer passt zur Orange, da es diese schneidet, usw.) eingeteilt worden waren, was nach Piaget einer unreiferen Weise einer Gruppierung entspricht, sagte er [der Getestete aus der Gesellschaft der Kpelle, C. H.], dass es so jedenfalls „ein weiser Mann tun würde. Auf die Nachfrage, wie es ein dummer Mann tun würde, bekam der perplexer Wissenschaftler die taxonomische Klassifikation präsentiert: Gemüse und Kochgegenstände fein säuberlich getrennt“ (Clemens 2017, S. 54).

Einteilungen in taxonomische Kategorien oder Klassifikationen wie *richtig* und *falsch* liegen immer jeweilige Perspektiven bzw. Annahmen zugrunde, und diese sind immer ebenso zeit- wie generell kontextabhängig bzw. kultur- oder milieuhabhängig. Was hier als *höherstufig* eingeteilt wird, ist anderorts schlicht dumm. Also lässt sich abschließend sagen, dass der Fehler unter Umständen benötigt wird, um in einer kategorialen Betrachtungsweise eine bloße Abweichung bestimmen zu können.

Geht man einen Schritt weiter, stellt sich die Frage danach, wie Ordnungen, verstanden als systematisierende Klassifikationssysteme, überhaupt entste-

hen. Ordnungen werden in der vorliegenden Arbeit aus konstruktivistischer Perspektive als Zuschreibungen an Erfahrenes gesehen, die dann erneut zugeschrieben werden und sich so in ihrer Anwendung reproduzieren. Denn wie zuvor schon ausgeführt wurde, ist die Beschreibung des Partikulären als einzelnes, als abtrennbares oder segmentierbares Ereignis als erste Zuschreibung an den Beobachtungsgegenstand notwendig, um die Annahme der Wiederholung und Wiederholbarkeit eines vereinzeltbaren Beobachtungsgegenstandes überhaupt erst zu ermöglichen. Die zweite Zuschreibung, die der Wiederholbarkeit, ist wiederum Voraussetzung für die Zuschreibung einer Klassifizierbarkeit dieses Beobachtungsgegenstands. In diesen Annahmen werden sowohl Wiederholung als auch Differenz festgeschrieben. Der Philosoph Hans Vaihinger bezog sich in seiner zwischen 1876 und 1878 entstandenen *Philosophie des Als Ob* auf die Klassifikation als ein Mittel, um Systematisierungen zu ermöglichen und Ordnung zu schaffen. Er verwendete dabei eine *künstliche* bzw. *fiktive* Klassifikation<sup>58</sup> und lieferte eine Beschreibung des klassifikatorischen Vorgehens:

[Das, C. H.] gegebene Material stellt diesem direkten Wege so ungeheure und für den Moment unübersteigliche Hindernisse entgegen, daß die logische Funktion den indirekten Weg einschlägt. Sie wendet einen Kunstgriff an: sie bildet eine künstliche Einteilung [...]. [Sie, C. H.] substituiert den noch unbekanntem einzig richtigen Gebilden provisorisch solche, denen keine Wirklichkeit unmittelbar entspricht. Mit diesen fiktiven Klassen rechnet sie zunächst, als ob es die wirklichen wären (Vaihinger 1922, S. 25 f.).

Die Taxonomie stellt freilich nur ein mögliches Mittel einer Klassifikation unter vielen dar. Ein anderes Mittel der Herstellung einer solcher Ordnung ist die Typisierung. Diese erscheint als Beschreibung einer allgemeingültigen Regel und wird auf das Einzelne (um genau zu sein: auf das als vereinzeltbar Vorstellbare) angewendet. Auch dies ermöglicht es danach, eine Abweichung oder einen Fehler zu bestimmen. Analog zur Betrachtung der Entstehung bzw. Implementierung von mathematischen Wahrscheinlichkeiten in die Beobachtungsgegenstände (vgl. Abschnitt 1.7.2. *Zufall – Erwartung und Konstrukt*) scheint oder schien es naheliegend, dieses Vorgehen auch auf die Betrachtung des Menschen zu übertragen. Dementsprechend wurde auch das Konzept des *homme moyen* (des „mittleren Menschen“) vom Statistiker Adolphe Quetelet in die Perspektive auf den Menschen eingeführt. Der *homme moyen* wird dabei Ausgangspunkt einer Idealbestimmung des Menschen. Um dieses Ideal herum gruppieren sich die Abweichungen, und anhand der statistischen Wahrscheinlichkeit dieser Abweichungen von einem Mittel ergibt sich ein neuer Blick auf den Menschen und daraus resultierend

---

58 Vaihinger (vgl. 1922, S. 25 ff.) nahm allerdings noch an, dass es außerdem eine „natürliche“ Klassifikation geben könnte.

ein neuer oder jedenfalls möglicher Blick auf das *Fehlerhafte* etwa einer Krankheit. Es handelt sich hier jedoch zunächst um einen beschreibenden, nicht automatisch bewertenden vergleichenden Blick.

Der Mensch, wie ich ihn hier betrachte, ist in der Gesellschaft dasselbe, was der Schwerpunkt in den Körpern ist; er ist das Mittel, um das die Elemente der Gesellschaft oszillieren; er ist, wenn man so will, ein fingiertes Wesen, bei dem alle Vorgänge den in Bezug auf die Gesellschaft erlangten mittleren Ergebnissen entsprechen werden. Wenn man die Grundlagen einer sozialen Physik einigermaßen feststellen will, so muß man den Menschen unter diesem Gesichtspunkte auffassen, ohne sich mit den besonderen Fällen, noch bei den Regelwidrigkeiten aufzuhalten, und ohne zu untersuchen, ob dieses oder jenes Individuum hinsichtlich einer seiner Fähigkeiten eine mehr oder weniger hohe Entwicklungsstufe erreichen kann (Quetelet 1914, S. 165).

Diesem fingierten Wesen sprach Quetelet selbst dann allerdings doch wiederum die Eigenschaften eines Ideals zu und erlag so der Versuchung, das quantifizierte Mittel zum Ideal zu erheben, als das *Richtige*, das es ermöglicht, davon ausgehend ein *Falsches* zu klassifizieren. Dies zeigen die beiden amerikanischen Kulturwissenschaftler:innen Peter Cryle und Elizabeth Stephens in ihrer Untersuchung „Normality. A critical Genealogy“. Quetelet betrachtete, wie Cryle und Stephens ausführen, nämlich die jeweilige Ausformung der quantifizierten mittleren Größenverhältnisse als „type of beauty“ oder „type for physical perfection“ (Cryle und Stephens 2017, S. 832). Das *Richtige* hat hier seinen Ausgangspunkt in der Entwicklung der Annahme eines „normal state“ (ebd., passim), eines „normalen Zustandes“. So wird aus der Behauptung des Mittleren eine Typisierung als Normales, womit die Abweichung davon überhaupt erst als Abweichung bzw. *Fehler* bezeichnet werden kann. Folgt man dieser Vorstellung fördert man letztendlich die Annahme der Wiederholung oder Annäherung an die Wiederholung des Mittleren als Wiederholbarkeit des Normalen.

Der poststrukturalistische Philosoph Gilles Deleuze weist auf die Prinzipien des Denkens von Differenz und Wiederholung hin. Er beschreibt in diesem Zusammenhang auch einen unüberbrückbaren Riss zwischen dem Bestimmten und dem Unbestimmten. „Das Denken ‚macht‘ den Unterschied, die Differenz aber ist das Ungeheuer“ (Deleuze 2007, S. 50). Deleuze nennt diese Art der Bestimmung eine Repräsentation, bei der Bestimmbarkeiten produziert werden, die ein Verhältnis zum Unbestimmbaren unterhalten: „DIE Bestimmung, [ist] genau jener Punkt, an dem das Bestimmte seine wesentliche Beziehung zum Unbestimmten unterhält“ (ebd.). Das Unbestimmte ist die Differenz und das Ungeheuer. Durch das Denken und schließlich der begrifflich geleiteten Vorstellung werden bestimmbar Gegenstände produziert. In diesem Kontext macht das Denken den Unterschied. So spricht er von „einer Ähnlichkeit im bestimmten

Objekt des Begriffs selbst“ (ebd., S. 51). Das Denken benötigt bzw. produziert – und dies geschieht nach Deleuze in einer begrifflichen Bestimmung – sowohl die Wiederholung als auch den Unterschied. Auf diesem Weg produziert es Repräsentationen.

Nun lässt sich weiter fortführen, dass sich aus eben jenen Repräsentationen wiederum Ordnungen und Klassifizierungen bilden, sobald das Denken *Unterschiede macht* – wie es auch Ähnlichkeiten und Wiederholungen macht. Es werden Klassen gebildet, für die die Ordnung der Klassifizierung Anwendung findet. In dieser Form der Ausdifferenzierung produziert das Denken Unterschiede. Dabei ist es eine Grundannahme unseres Denkens, dass sich dieses auch auf etwas außerhalb der Ordnung der Sprache beziehen kann. Foucault etwa erläutert, wie sich im 17. und 18. Jahrhundert bestimmte Zeichensysteme, die ein Verhältnis und Verständnis von Welt begründen, aufbauten. Er beschreibt, wie sich die Wissensgebiete aus diesem Spannungsfeld der Zeichen und ordnenden Theorien und den ontisch-ontologischen Einflüssen (als „das Problem der unmittelbaren Ähnlichkeiten, das der spontanen Bewegung der Vorstellungskraft, der Wiederholungen in der Natur“) entwickelten.

Auf der einen Seite wird man die zu analytischen Elementen gewordenen Zeichen als Markierungen der Identität und des Unterschiedes, als Prinzipien des Ordners, als Schlüssel für eine Taxonomie finden; auf der anderen Seite die empirisch murmelnde Ähnlichkeit, die unterhalb des Denkens die unbegrenzte Materie der Trennungen und Distributionen liefert. Auf der einen Seite steht die allgemeine Zeichentheorie, die Theorie der Einteilungen und der Klassifizierungen, auf der anderen Seite das Problem der unmittelbaren Ähnlichkeiten, das der spontanen Bewegung der Vorstellungskraft, der Wiederholungen in der Natur (Foucault 1978, S. 91).

Foucault erläutert eine Differenz zwischen dem System der Zeichen und der Ordnung auf der einen Seite und dem Gegenstand, auf den diese bezogen sind, und den Vorstellungen über diesen Gegenstand auf der anderen Seite. Beide Philosophen, sowohl Deleuze wie auch Foucault, beziehen sich hier auf Ordnungen als Konzepte oder Konstrukte bzw. als Denkbewegung, die das Unbestimmbare oder Partikuläre erst bestimmbar machen sollen, und weisen jeweils auf die Distanz zwischen Bestimmbarkeit und bestimmten Gegenstand hin.

### 1.9.3. Fiktion und Ordnung

*Maps are not the actual territory.*

Alfred Korzybski (*Korzybski [1933] 2000, S. 61*).

Die Karte ist nicht das Gebiet. Natürlich. Aber was heißt das? Vermutlich markiert die Annahme von Verallgemeinerbarkeiten und schließlich die Annahme von Universalien den Beginn einer Fiktion, die sich dann, indem sie auf die Beobachtungsgegenstände rückprojiziert bzw. angewendet wird, als Beginn dessen dar- und herstellt, was sich später zu Regeln und Ordnungen erst ausbilden kann. Wie aber entstehen Regeln oder Ordnungen aus Universalien? Vermutlich entstehen zunächst die Universalien selbst aus Verallgemeinerungen. Angewandt auf einen Beobachtungsgegenstand ermöglichen sie die Idee von Erwartbarkeiten, die wiederum in einer angenommenen Wiederholung bzw. Wiederholbarkeit auf die Gegenstände bezogen werden. So lässt sich sagen: Ordnungen und Regeln jeder Art entstehen einerseits durch die Annahme, der Strom der Erfahrung könne segmentiert werden, und andererseits durch die Annahme von Wiederholungen und somit Wiederholbarkeiten. Glasersfeld beschreibt die Art, wie wir unsere Erfahrung segmentieren, um Regeln und Ordnung hinter den Dingen zu finden, als „diese unsere Erfahrung einer Welt, die wir selbst erzeugen, definieren und eingrenzen, indem wir den Strom unseres Erlebens in Segmente aufteilen und in unseren Begriffen zu fassen suchen“ (Glasersfeld 2013, S. 77 f.). Diese Segmente wiederum ordnen wir u. a. unter dem Aspekt der Wiederholung bzw. Wiederholbarkeit ein.

Gleichgültig, wie man ansetzt, das Entstehen von „Regeln“ zu erklären, man stößt auf *Wiederholung*. Wären wir nicht imstande, eine Wahrnehmung, oder ein Erlebnis schlechthin, als ein bereits vorgekommenes Stück Erfahrung zu betrachten, so könnten wir niemals Begriffe wie „Invarianz“ oder „Veränderung“, „Regelmäßigkeit“, „Regel“ oder „Ordnung“ bilden (ebd., S. 92, Hervorhebung im Original).

Sowohl die Wiederholung als auch die Abweichung werden betrachtet, „als ob“ (Vaihinger 1922, passim) sie als solche existieren würden. Im Fall der Ordnung basiert die Festlegung einer Sache als Abweichung dabei auf dreierlei: (1) der Zuschreibung, etwas (ein Wahrnehmungsereignis) wäre als abgeschlossene Entität zu sehen oder denken, als Segment; (2) der Zuschreibung, etwas würde sich wiederholen und in dieser (angenommenen) Wiederholung eine Regel bilden bzw. einer Regel entsprechen; (3) und dann der Zuschreibung (aus dieser gebildeten Ordnung heraus), dass etwas anderes davon abweichen würde.

So lässt sich vermuten, dass alle regelhaft organisierbaren Vorstellungen Ordnungssysteme erzeugen – und umgekehrt. Daraus bilden sich wiederum Erwartungsstrukturen aus. Wird diesen nicht entsprochen, stellt die Abweichung einen Fehler dar. Ordnungen oder Regeln definieren und konstruieren bestimmte Arten von Fehlern. Die Abweichung von einer Ordnung, einer Regel oder einem Prinzip ist dabei eine wesentliche Variante des Fehlers. Das eigentliche Wovon der Abweichung liegt, wie schon beschrieben, in der Erwartung einer Regelwiederholung oder eben der Bestätigung einer Ordnung.

Glaserfeld sieht den Grund für die Existenz solcher Regeln oder Ordnungen im Missverständnis einer angenommenen Übereinstimmung von Erfahrung und Realität begründet:

Immer dann, wenn es uns gelingt, mit unserer Erfahrung fertig zu werden, glauben wir unwillkürlich, dass wir mit der Welt fertig werden. Gelingt es uns nicht, dann schließen wir, dass wir die Regeln, die diese so verstörende Komplexität des Universums steuern, noch nicht gefunden haben. Es scheint uns gar, dass Komplexität nur durch vereinfachende Regeln beherrscht werden kann. Wir vergessen dabei, dass die Vielschichtigkeit, der wir uns gegenüber wähnen, einer einzigen Quelle entspringt: Der Tatsache nämlich, dass alle die Regelmäßigkeiten, Regeln oder Gesetze, die wir konstruieren, von unserer eigenen Erfahrung abgeleitet sind und nur für sie gelten (Glaserfeld 2013, S. 77).

Ordnungen produzieren erst Fehler *als* Fehler, wie wir gesehen haben. Mit *Ordnungen* sollen hier demnach wirkmächtige Konstruktionen gemeint sein. Anders ausgedrückt: In der vorliegenden Arbeit wird Ordnung nicht als Universalie oder gegebene Realität betrachtet – und der Fehler somit auch nicht als *Falsches*, als *unrichtige* Abweichung von dieser Ordnung. Es kann in der Konsequenz also auch keine Faktizität des Fehlers geben, wenn ein Geschehen von einer angenommenen Ordnung abweicht. Die vorliegende Arbeit folgt im Anschluss an Vaihinger indes der Vorstellung von Ordnungen als notwendige Fiktionen. Man könnte, sich auf Vaihinger beziehend, sagen, die Fiktion ist ein *Werkzeug*, um etwas auf eine bestimmte Art denken zu können – und das genau macht sie notwendig. Ein solches Werkzeug kann darüber hinaus weitere Erkenntniswerkzeuge oder notwendige Fiktionen generieren. Auf diesen konstruktivistischen Aspekt soll im Folgenden näher eingegangen werden.

Wenn der Fehler in Abhängigkeit zu einer Ordnung entsteht, diese Ordnung jedoch eine konstruierte ist, kann der Fehler als eine Schlussfolgerung angesehen werden, die sich aus jener Ordnung ergibt. Deswegen wurde zunächst der Konstruktionscharakter dieser Ordnung näher betrachtet, die Hans Vaihinger „Fiktion“ nennt. Um diesen Begriff zu erläutern, werde ich mich nun auf sein bereits erwähntes Buch *Die Philosophie des Als Ob* (1922) beziehen. Darin schreibt er:

[Das, C. H.] Imaginäre [der Fiktion, C. H.] (das Abstrakte, Ideelle) hat seine Berechtigung trotz seiner Unwirklichkeit. Ohne solches Imaginäre sind weder Wissenschaft noch Leben möglich in höchster Form. Das ist die Tragik des Lebens, das die wertvollsten Begriffe realiter genommen wertlos sind. So kehrt sich der Wert der Realität um (ebd., S. 61).

Er hebt damit die Wichtigkeit von Konstruktionen oder Fiktionen hervor, auch wenn diese nur als Analogien existieren und erschaffene Gebilde sind. Sie ermöglichen als Hilfs-Konstruktionen nämlich erst ein bestimmtes abstraktes Denken

und so auch wissenschaftliches Denken. Der Umstand, dass diese Vorstellungen demnach also nicht Gesetze oder Natur *an sich* sind, sondern konstruiert wurden und damit außerhalb der Wirklichkeit des Vorgestellten und Konstruierten nicht existieren können, könnte allerdings auch zu der Behauptung führen, dass sie wertlos seien (das *Tragische* daran wäre dann womöglich, dass sie gar nicht als eine, gar *die* Wahrheit oder *realiter genommen* existieren könnten – was freilich nur dann zuträfe, wenn man die Wirkmächtigkeit bzw. die realitätsgestaltende Macht von Diskursen unterschätzen würde).

Was aber bei Vaihinger im Zusammenhang mit der Einführung des Begriffs der Fiktion besonders interessant ist, ist die Betonung ihrer Notwendigkeit. Er formuliert diese Notwendigkeit der Fiktion eingangs indirekt so, als Frage: „Wie kommt es, dass wir mit bewusst falschen Vorstellungen doch Richtiges erreichen?“ (ebd., S. XII). Als Beleg dieser (indirekten) These führt er ein Beispiel aus seiner Zeit an: „Wir operieren mit ‚Atomen‘, obgleich wir wissen, dass unser Atombegriff willkürlich und falsch ist, was das eben Merkwürdige ist, wir operieren glücklich und erfolgreich mit diesem falschen Begriff: Wir kämen ohne ihn nicht so gut, ja überhaupt nicht zum Ziele“ (ebd.). „Fiktionen“ nennt er also Modelle, die als operable Systeme funktionieren. Er bezeichnet sie als „Kunstgriffe des Denkens“ (ebd., S. 76) und führt sie im Versuch einer Systematisierung als Kapitelüberschriften auf:

Die künstliche Klassifikation; Die abstrakten Fiktionen; Schematische, paradigmatische, utopische und typische Fiktionen; Symbolische (analogische) Fiktionen; Juristische Fiktionen; Personifikative Fiktionen; Summatorische Fiktionen; Heuristische Fiktionen; Praktische (ethische) Fiktionen; Fiktive Grundbegriffe der Mathematik; Die Methode der abstrakten Verallgemeinerung; Die Methode der unberechtigten Übertragung; Der Begriff des Unendlichen, die Materie und die sinnliche Vorstellungswelt (ebd., S. 25, S. 28, S. 36, S. 39, S. 46, S. 50, S. 53, S. 54, S. 59, S. 69, S. 76, S. 80, S. 87, S. 91).

Es wird deutlich, dass das, was Vaihinger „Fiktionen“ nennt, an anderer Stelle Erkenntniswerkzeuge bezeichnet, also Mittel, um überhaupt erkenntnisfähig zu werden. Er beschreibt die Fiktion also als etwas, das gebraucht wird, um Schlussfolgerungen zu ermöglichen und ein Richtiges zu bekommen. Des Weiteren betont er die Notwendigkeit solcher Fiktionen: „[Man, C. H.] verkennt die Natur des Dinges an sich ganz, wenn [man, C. H.] es für eine entbehrliche Fiktion hält“ (Vaihinger 1922, S. 109). Er bezieht sich außerdem auf Immanuel Kant, um die Notwendigkeit der Fiktion zu erläutern: „Kants Entdeckung war eine rein erkenntnistheoretische; leider sollte er nicht der Gefahr entgehen, Begriffe, die nur einen erkenntnistheoretischen Wert besitzen, eine reale Bedeutung beizulegen“ (ebd., S. 110). Mit „realer Bedeutung“ meint Vaihinger hier, sie so zu nehmen, als wären sie wahr. Er nennt die Beschreibung des „Dinges an sich“ in seiner notwendigen



Fiktionalität einen „Grenzbegriff“. Dies führt er weiter aus, indem er erklärt: „Die Scheidung der Welt in *Dinge an sich* = *Objekte* und *Dinge an sich* = *Subjekte* ist die Ur-fiktion, von der alle anderen abhängen“ (ebd., S. 114, Hervorhebung im Original). Aus dieser Annahme oder Fiktion folgt, dass der Beobachter (als ein Subjekt) *Dinge an sich* als *Objekte* wahrnehmen kann.<sup>59</sup>

Ordnungen als unterstellte Universalien verinnerlichen die Idee *des Dinges an sich*. Diese Konstruktion dehnt sich dann auf abstrakte Betrachtungsgegenstände aus, bei denen weiterhin so verfahren wird, als ob sie *Dinge an sich* wären. So vollzieht sich ein Wechsel von der Konstruktion der Regeln und der Ordnung zur Legitimation dieser Ordnung, und es kommt zur Attribuierung dieser Ordnung auf Wahrnehmungsgegenstände. Wird oder scheint an diesen die Erwartung, durch die Ordnung evoziert, nicht erfüllt, kommt es zur Evaluierung eines Wahrnehmungsgegenstandes als Abweichung von der erwarteten Ordnung. Anders gefasst: Aus der angenommenen Legitimität einer Ordnung folgt die Erwartung, dass diese auf Wahrnehmungsereignisse angewendet werden kann. Gelingt diese Attribuierung nicht, scheint das Wahrnehmungsereignis fehlerhaft zu sein. Über dieses lässt sich dann aussagen: *Es sollte doch passen, tut es aber nicht*. Also ist bzw. wirkt es fehlerhaft. Und so wird es erneut in eine Systematisierung überführt: zum einen in zugehörig und nicht zugehörig, zum anderen in richtig und falsch. Die Beliebigkeit dieser gebildeten Konstruktionen als Ordnungssysteme referiert Foucault in *Die Ordnung der Dinge* mit Jorge Luis Borges. Dieser bezieht sich auf „eine gewisse chinesische Enzyklopädie“, in der es – folgt man hier einem gewissen Franz Kuhn – angeblich hieße, dass

die Tiere sich wie folgt gruppieren: a) Tiere, die dem Kaiser gehören, b) einbalsamierte Tiere, c) gezähmte, d) Milchschweine, e) Sirenen, f) Fabeltiere, g) herrenlose Hunde, h) in die Gruppierung gehörige, i) die sich wie Trolle gebärden, k) die mit einem ganz feinen Pinsel aus Kamelhaar gezeichnet sind, l) und so weiter, m) die den Wasserkrug zerbrochen haben, n) die von weitem wie Fliegen aussehen (Borges 1966, S. 212, zitiert nach Foucault 1978, S. 17).

---

59 Vaihinger folgt nach eigenen Worten dem kritischen Positivismus, in dem die subjektive Welt in zwei Komplexe unterteilt ist, „in eine Welt physischer und eine Welt psychischer Komplexe: der kritische Positivismus erklärt jede andere und weitere Behauptung für fiktiv, subjektiv und unbegründet: für ihn existieren nur die beobachteten Successionen und Koexistenzen der Phänomene [...]. Jede Erklärung, welche weiter geht, kann nur mit den Hilfsmitteln des diskursiven Denkens sich weiter behelfen, also mit Fiktionen“ (ebd., S. 115). Die Formulierung der Vorstellung „des Dinges an sich“ ist demnach ein Grenzbegriff, da er nach Vaihinger einen notwendigen Ausgangspunkt oder eine Grundlage für weitere – ebenso notwendige – Fiktionen bildet. Um die Fiktion als Grenzbegriff begreifbar zu machen, schreibt er: „Man mag das Verhältnis von Sein und Denken fassen, wie man will – jedenfalls lässt sich vom empirischen Standpunkt aus behaupten, daß die Wege des Denkens andere sind als die des Seins; die subjektiven Prozesse des Denkens, die sich auf einen äusseren Vorgang beziehen, haben mit diesem selbst nur selten eine nachweisbare Ähnlichkeit“ (ebd., S. 10).

## 1.10. Der Fehler: Rückblick auf die Entwicklung von Begriff, Problematik und Funktion

Eingangs des Kapitels beschäftigte ich mich noch mit dem Versuch einer Fehlerdefinition als *Fehlerkriterium* (Unterkapitel 1.3.). Inwieweit lässt sich der Fehler mit den Begriffen von *Wissen und Nicht-Wissen und die Verhinderbarkeit von Fehlern* diskutieren (Unterkapitel 1.4.). Der Frage, wie es zum Fehler kommen kann, wurde eingangs vor allem in professionellen Umfeldern (Abschnitt 1.5.1.) betrachtet, in denen am Fehlerbegriff, vielleicht auch aus Gründen der Irreversibilität der Konsequenzen, festgehalten werden muss. In Krankenhäusern, in der Pflege oder in anderen Hochrisikoeinrichtungen kommt es zu Handlungen, die Schädigungen oder den Tod bei Personen zur Folge haben können. Anschließend begibt man sich auf die Suche nach dem Grund dafür, um diese Handlungen als Fehlhandlungen bzw. als Fehler zu identifizieren. So wird dann – bestenfalls – rückblickend eine zusammenhängende *Ursachenkette* konstruiert, durch die der Fehler bestimmt wird. Ich sage *bestenfalls*, da auch der Fall eintreten kann, dass man die Ursache schon glaubt zu kennen. Die Fehlerverortung kann im professionellen Umfeld dann in eine personale oder strukturell motivierte *Zuschreibung* münden (Abschnitt 1.5.2.). Des Weiteren ist *Wiederholung* (Unterkapitel 1.5.) als notwendig für ein Fehlerverständnis zu sehen. Erst durch die Wiederholung einer Sache lässt sich die Abweichung davon diagnostizieren: So zumindest kann man es sehen, wenn man den Fehler als gegeben annimmt. Dies hat nicht nur eine – wie hier – rein praktische Bewandnis, sondern ist notwendig, um überhaupt Klassifikationen zu ermöglichen.

Martin Weingardt hingegen geht einen Schritt weiter. Er verortet die Ursache eines Fehlers weg von der fehlerhaften Begebenheit hin zu den jeweiligen Urteilsprozessen: „Der Gegenstand vieler Fehlerforschungsbereiche ist letztlich nicht zu fixieren oder ontologisch beschreibbar, sondern erweist sich als Ergebnis von subjektiv variierenden Urteilsprozessen“ (Weingardt 2004, S. 22). Etwas passiert oder, besser, etwas wird getan und im Anschluss als *Fehler* bezeichnet. Das geschieht dann, wenn sich das betreffende Ereignis unerwartet oder ungewollt vollzieht und retrospektiv ein Ausgangspunkt für das Ungewollte sowie in der Folge eine Verantwortlichkeit bestimmt oder zu bestimmen versucht wird.

Unter Umständen gehen den von Weingardt angesprochenen „subjektiv variierenden Urteilsprozessen“ jeweilig unterschiedliche Erwartungen voran. Darum wurden *Fehler und Erwartung* (Unterkapitel 1.6.) in einen Zusammenhang gebracht. Wenn Erwartungen für das Fehlerphänomen bestimmend sind, stellt sich die Frage, wodurch wiederum Erwartungen bestimmt werden. Aus der Erwartung wurden deshalb die *Absicht* (Unterkapitel 1.8.) und die *Ordnung(svorstellungen)* (Unterkapitel 1.9.) rekonstruiert. Im Zusammenhang mit der Erwartung wurde explizit ihr Gegenspieler, der *Zufall* (Unterkapitel 1.7.), eingeführt. Wobei

der Begriff des Zufalls nur ein weiteres Konstrukt ist, wie ich im Unterkapitel *Zufall – Erwartung und Konstrukt* (Abschnitt 1.7.2.) darlege. Der Zufall wird dazu verwendet, dem Fehler über das Unabsichtliche oder Unerwartete, als etwas, das sich durch den Zufall der Absicht entzieht, näher zu kommen (Unterkapitel 1.7., Abschnitte 1.7.1. und 1.7.2.).

Im Weiteren stößt man mit der *Ordnung* (Unterkapitel 1.8.) auf Vorstellungszusammenhänge, die Erwartungen formen. Die genannten Gegenspieler der Ordnung sind erstens das von der Ordnung(svorstellung) „im Sinne eines Regelwidrigen“ (Waldenfels 1987, S. 19) als abweichend Eingeordnete, und zweites das als Ordnung Beschriebene selbst, denn im Sinne einer Fiktion oder einer abstrahierenden Reduktion oder Verkürzung bleibt die Ordnung – als Beschreibung – immer unzureichend gegenüber dem Beschriebenen. Beispielhaft wurden zwei Ordnungen betrachtet: die narrative Ordnung (Abschnitt 1.9.1., Unterabschnitt 1.9.1.1.) und die Klassifikation (Abschnitt 1.9.2.). Die narrative Ordnung ordnet Geschehnisse und bringt diese in einen Zusammenhang. Sie ordnet „mannigfaltige Ereignisse“ (Ricoeur 1986, S. 11) und bringt sie in eine Geschichte. Damit schafft sie Kontinuität, Kohärenz und Konsistenz. Sie synthetisiert das Unzusammenhängende und das Kontingente in ein ineinandergreifendes Zwangsläufiges: Sie macht das Unverfügbare verfügbar. Wie jede Ordnung prägt auch die narrative Ordnung den Blick auf die Welt. Sie erschafft Erwartungen. Sie generiert Sinn und deklariert damit das außerhalb dieser Ordnung Existierende als „Unsinn“ (Waldenfels 1987, S. 19). Ganz ähnlich verhält es sich mit der Klassifikation (Abschnitt 1.9.2), die etwas als ein Zugehöriges deklariert und ein anderes ausschließt.

So gerät man mit der Ordnung als Ausgangspunkt für Erwartungen an die Grenze dessen, was sich noch mit dem Fehler assoziieren lässt. Auf der Suche nach dem Anfang des Fehlers gerät man an die Grenzen des als Fehler oder Abweichung noch Fassbaren, besonders, weil hier auch rekursive Bewegungen zu finden sind, wie zum Beispiel bei narrativen Ordnungen, durch die beständig das noch Abweichende synthetisiert und versucht wird, es in einen Teil ihrer Ordnung zu verwandeln. Die Wirkmächtigkeit von Abweichungen oder Abweichendem zeigt sich an in Widerspruch geratenen kognitiven Zuständen, wie sie zum Beispiel mit der Theorie der kognitiven Dissonanz von Festinger und der Ambiguitätstoleranz von Frenkel Brunswick beschrieben werden (Unterabschnitt 1.9.1.2. *Umgang mit Widersprüchen – zwei unterschiedliche psychologische Perspektiven*).

Dennoch ist auch die Ordnung selbst kein beobachtbares Objekt, sondern ein vorgestelltes. So betrachte ich abschließend den fiktionalen Aspekt der Ordnung. Damit scheint der Versuch einer ursprünglichen Bestimmung der Erwartung durch die Ordnung zum Scheitern verurteilt, da die Ordnung selbst als Fiktion (Abschnitt 1.9.3. *Fiktion und Ordnung*) beschrieben werden muss. Das, was für den Fehler gilt, gilt also auch für die Ordnung. „There is really *no such thing as error*, and the organizers of the conference were biased in assuming that there exists

something that can be called ‚human error‘, as if it were an observable object“ (Senders und Moray, S. 19).

Doch scheint mir eine Annäherung mit dem Begriff der *Erwartung* an das Fehlerphänomen noch am fruchtbarsten. Denn die Erwartung spielt sowohl in bildnerisch-künstlerischen, ästhetischen Produktionsprozessen wie auch in Lernprozessen eine bedeutende Rolle. In beiden Feldern hat man es jeweils mit der Frage nach einem fruchtbaren Umgang mit dem Unerwarteten oder Unverfügbaren zu tun. In der bildenden Kunst wird seit der Avantgarde der Umgang mit der Absicht der Autor:in und damit ihrer Erwartung thematisiert. Im bewussten Umgang mit aleatorischen Produktionsmitteln gestaltet sich das Verhältnis zur Erwartung ungleich komplizierter. Aufgrund der Nähe von künstlerischen Produktionsprozessen und Lernprozessen, gesehen als basale Forschungsprozesse, wird der Umgang mit Erwartungen in diesem Feld betrachtet. Dabei beziehe ich mich auf den Umgang mit dem Zufall oder mit aleatorischen Produktionsprozessen in der Kunst ab der klassischen Moderne ebenso wie auf den Umgang mit der Liminalität (Unterkapitel 2.5.) und die Typisierbarkeit dieses Feldes. Letztlich reflektiert der Umgang mit der Erwartung und der Frage nach Wissen und dem Wissbaren sowie den notwendig vereinfachenden Ordnungen auch den daraus resultierenden Umgang mit dem, was man als Fehler bezeichnen könnte.

## 2. Kunst

1. *Kunst und Philosophie sind Wahrheitsberührungen, solange wir unter Wahrheit verstehen, was nicht existiert.*

2. *Ich nenne Wahrheit, was jegliches Wissen, jegliche Meinung, jegliche Realität als Inkonsistenz heimsucht, um die Stabilität jeder Wissens- und Meinungs- und Realitätskonstruktion zu bedrohen.*

Marcus Steinweg (Steinweg 2009, S. 51)

In Kunst versucht man das Inkommensurable zu ergreifen. Es ist ein unmögliches Treiben, da es keine Wahrheit gibt. Es ist insofern eine Wahrheitsberührung, weil es bestenfalls eine Annäherung und Berührung bleibt. Kunst verbleibt als Frage, die Antworten negiert und selbst die Idee einer Antwort befragt. Insofern unterhält die Kunst ein problematisches Verhältnis zum Richtigen, da es schon die Antwort, die überhaupt erst das Richtige beinhalten könnte, bezweifelt.

### 2.1. Der Fehler in der Kunst

In den Kapiteln über Kunst und Ästhetik – für eine Definition siehe Unterkapitel 2.2. *Eine Kunstdefinition (seit der Moderne)* – wird zunächst dargestellt, mit welchem Kunstbegriff gearbeitet wird. Dabei wird der Begriff der *Kreativität* als vorbelasteter Begriff bewusst ausgespart.<sup>60</sup> Dann fokussiere ich mich auf den künstlerisch-bildnerischen Produktionsprozess, den ich ebenfalls als Grundlage des Kunstunterrichts betrachte. Nur im Versuch einer intrinsischen Beschreibung, die in dieser Arbeit durch die Fokussierung auf den Produktionsprozess im künstlerischen Kontext geschieht, lässt sich meines Erachtens verdeutlichen, wie sehr der Fehler als Makel lernpädagogisch einem Gefüge von Wissen und Nicht-Wissen schaden kann.

---

60 „Einerseits ist er [der Begriff ‚Kreativität‘, C. H.] als das Schöpferische ein Konstrukt der deutschen und europäischen Reform- und Kunsterziehungsbewegung. Als Eindeutung des englischen Substantivs *creativity* hingegen ist er – verstärkt seit den 1950er Jahren – ein Produkt der amerikanischen Kognitionspsychologie [...]. [Er findet u. a. Verwendung] in Form von Projektbeschreibungen aus der schulischen und außerschulischen Praxis, bei denen häufig jede Art des Herstellens von Dingen und das Hantieren mit Materialien für kreativ gehalten und zudem in die Nähe eines ungeklärten Verständnisses von Selbsta Ausdruck gerückt wird. Man verspricht sich aus dieser Praxis positive Auswirkungen auf die Persönlichkeit des Schülers“ (Griebel 2006, S. 21). Der Begriff des „Schöpferischen“ oder „Kreativen“ scheint damit u. a. vorab etwas als Wert zu deklarieren, der wiederum im Rahmen der vorliegenden Arbeit erst bestimmt werden soll.

### 2.1.1. Das Unerwartete und der Fehler

Am Unerwarteten und einer daraus resultierenden Fehlerdefinition wird gezeigt, welche Bedeutung gerade die Diskontinuität als eine wiederkehrende Störung für die Konstitution des (modernen) Kunstbegriffs hat. Im Abschnitt 2.2.3. *Tradition (und Kontinuität)* und im Unterkapitel 2.4. *Absicht und Kunst* wird beschrieben, wie eng Störung und Kunst verknüpft sind. Methoden, die den Zufall begünstigen, werden im Rahmen künstlerisch-ästhetischer Prozesse bewusst und aktiv eingesetzt, um gerade das Auftauchen des Unerwarteten (oder des Zufalls, wenn man es so nennen will) zu evozieren. So wird das Unerwartete nicht negiert, sondern vielmehr begrüßt. Zu fragen ist, was in diesem Zusammenhang Abweichung und Fehler bedeuten, wenn die Erwartung, die, wie zuvor beschrieben wurde, zunächst den *Fehler als Abweichung* definieren konnte, gerade auf das Unerwartete ausgerichtet ist. So wird mithilfe der Betrachtung künstlerischer Produktionsmethoden dargestellt, wie das Unerwartete als Abweichung von einer Erwartung zu einer Neubewertung des normativ-normierenden Begriffs der *Abweichung als Fehler* führt. Der allgemein eher negativ konnotierte Begriff des Fehlers bzw. der Abweichung lässt auf den ersten Blick bestenfalls einen Zusammenhang mit Fehlerakzeptanz zu.<sup>61</sup> Diese bezeichnet lediglich die notgedrungene Hinnahme eines offensichtlich notwendigen Übels. Dagegen ist Fehlerfreundlichkeit (Weizsäcker und Weizäcker 2008, *passim*) gleichzusetzen mit der Hoffnung auf eine Abweichung vom Erwarteten. Hier wird das Unerwartete nicht negativ beurteilt, sondern stattdessen affirmiert, erhofft oder gar benötigt. Dies zeigt sich in der Einführung und Anwendung von Produktionsmethoden, die sich am Zufall orientieren. Indem man diese Vorgehensweisen in den Kontext von Forschung stellt, namentlich unter dem (zugegeben diskutablen<sup>62</sup>) Begriff der *aesthetic research* (Rittelmeyer 2016, S. 107 ff.; Badura 2015, S. 43 ff.; Bippus 2015, S. 65–68.; Mersch 2015, S. 19 ff.), ergeben sich neue Sichtweisen.

Jedoch sind es gerade die künstlerisch-ästhetischen Produktionsprozesse (oder Gestaltungsprozesse), an denen sich der besondere Umgang mit dem Unerwarteten beobachten lässt. Der Umgang mit dieser Kontingenzerfahrung konkreter im bildnerisch-künstlerisch-ästhetischen Produktionsprozess kann dabei als eine Matrix für pädagogische Lernprozesse gesehen werden. Hierfür muss jedoch auch erläutert werden, wie diese Erfahrungssuche oder die Versuche

---

61 Ich würde eher von „Fehlertoleranz“ reden, dieser Begriff ist jedoch im technischen Kontext schon besetzt (Weingardt 2004, S. 168 ff.).

62 Rittelmeyer (2016) zum Beispiel stellt die Vergleichbarkeit beider Bereiche zur Debatte und expliziert dies am Begriff der *aesthetic research* mit der Frage nach Vergleichbarkeit der Forschungsmethoden beider Bereiche. Außerdem lässt sich in diesem Zusammenhang die Frage verhandeln, warum sich Kunst mit Begriffen aus dem wissenschaftlichen Kontext legitimieren muss.

der Erweiterung einer Erfahrungsfähigkeit selbst in den Wissensbereich dieser spezifischen Kunstform eingebettet sind.

### 2.1.2. Nicht-Können oder ein Mangel an Fähigkeit und die Chance in der Kunst

Eine weitere gängige Betrachtungsweise des Fehlers sieht ihn als mangelnde Fähigkeit in der künstlerisch-ästhetischen oder ästhetischen Produktion. Dieser *Mangel* oder diese *Fehlerhaftigkeit* besitzt indes die Chance zur Entwicklung einer spezifischen Qualität. Erst ein Mangel an Fähigkeit ermöglicht dann eine bestimmte ästhetische Entwicklung bzw. ein bestimmtes ästhetisches Ergebnis. Beispielsweise beschreibt der Maler und Schriftsteller Friedrich Danielis (2008, S. 131 ff.) eine mangelnde Fähigkeit Caspar David Friedrichs, Gesichter zu malen. Als Konsequenz aus diesem Unvermögen entstanden Danielis zufolge aber gerade jene Bilder von Casper David Friedrich, für die er berühmt wurde, und die die deutsche Romantik in der Malerei maßgeblich bestimmten. Die dargestellten Figuren stehen bekanntlich mit dem Rücken zur Betrachter:in und blicken in die gleiche Richtung wie sie. Sie wirken, als wären sie der Landschaft zugewandt – genauso wie die Betrachter:in dem Bild zugewandt ist. Durch diese Konstellation entsteht erst die Sogwirkung dieser Bilder auf die Betrachter:in, die sich sozusagen neben die Abgebildete stellen möchte, um zu sehen, was diese sieht, während sie gleichzeitig seine Neugier befriedigen möchte, in das Gesicht der Schauenden zu sehen. Deren Gesicht bleibt jedoch ungezeigt, die Neugier unbefriedigt als Sehnsucht erhalten. Und gleichzeitig betrachtet die (physisch existente) Bildbetrachter:in die gleiche Landschaft wie die mit dem Rücken ihr zugewandte abgebildete Figur.

Danielis betrachtet auch Arbeiten und Skizzen von Paul Cézanne (vgl. ebd., S. 137 ff.) und zieht daraus ebenfalls Schlüsse auf gewisse mangelnde formale Fähigkeiten in Bezug auf bestimmte Darstellungen. Ihm fällt auf, dass schon in frühen Skizzen Körper und Formen vereinfachend dargestellt wurden. Danielis formuliert aus diesen Beobachtungen ein allgemeineres Argument: Gerade die Abwesenheit einer bestimmten Kompetenz bzw. das Unvermögen habe demnach zur Entwicklung anderer Stilmittel geführt. Ein durch die *fehlerhaften* Porträts bei Friedrich und die *Fehler* oder *mangelhaften* Darstellungen von Körpern und Formen bei Cézanne ausgelöster Druck führte nach Danielis zu den jeweiligen neuen formalen Ergebnissen, und diese Innovationen hätten gerade auf diesen Mängeln gefußt.

Die Frage nach einem Mangel an Fähigkeiten und die Bedeutungsverschiebung dieser Frage hin zu einer Aufwertung als spezifische Qualität und Individualität sind ganz grundsätzliche Teile des Paradigmenwechsels in der Kunst der Mo-

derne. Man könnte sagen, es fand eine Form der *Entterritorialisierung*<sup>63</sup> der Kunst statt (z. B. in ihrer zunehmenden Abstrahierung und Vereinfachung von Formen oder der Verwendung von Alltagsgegenständen, den Readymades usw.). Sie rückte nun nahe an das heran, was noch Jahrzehnte zuvor als *naive Kunst* oder *Dilettantismus*<sup>64</sup> diffamiert worden war.<sup>65</sup> Aber auch indem Kunstkritiker wie etwa Carl Einstein (1915) das Verhältnis afrikanischer Masken zu den Kunstströmungen der Moderne diskutierten und erstere in ihrer Selbstverständlichkeit als qualitativ *besser* beschrieben, änderte sich die Vorstellung von der Kunst als etwas Elitärem, das wiederum seinerseits Außenseiter als *primitiv*, *naiv* oder gar *dilettantisch* disqualifiziert. Eine Bewegung wie die Avantgarde der klassischen Moderne, die sich die Kritik am Akademismus auf die Fahnen geschrieben hatte, musste nicht-akademische Bezugspunkte generieren. Künstler<sup>66</sup> konnte nicht mehr ausschließlich derjenige sein bzw. werden, der auf der Akademie gewesen war. Ein Ausdruck dessen war bereits der *Autodidakt* (zu diesem Typus zählen Vincent van Gogh, Paul Gauguin usw.), ein anderer der naive, unakademische Stil der *naïven Maler:in* (Henri Rousseau, Séraphine Louis u. a.). Das *Nicht-Können* und insbesondere die Abweichung von der akademischen Norm prägten von nun an das Gesicht der Kunst und dementsprechend auch die Anwendung neuer Produktionsmethoden und ein neues Vorgehen bei den Entstehungsprozessen künstlerisch-ästhetischer Produktion im Allgemeinen. *Nicht-Können* muss also nicht unbedingt *Fehlerhaftes* hervorbringen, sondern kann auch eine Chance für Neues sein; *Kön-*

---

63 *Entterritorialisierung* meint hier, dass sich das Territorium der Kunst, das sich bis dahin in der Malerei auf die verwendeten Produktionsmaterialien Ölfarbe und Staffelei, in der Skulptur auf Ton, Gips, Stein und Metall erstreckt hatte, hin zur Verwendung von Alltagsmaterialien verschob, zum Beispiel in Collagen oder beim Bau von Skulpturen mit Industriematerialien oder Materialien aus anderen Kontexten. Erste prominente Beispiele aus der klassischen Moderne sind Marcel Duchamps *Fountain* aus dem Jahr 1917 und Kurt Schwitters *Merzbau* ab ca. dem Jahr 1920; spätere Beispiele kamen etwa durch die Vertreter:innen der italienischen *Arte Povera* der 1960er und 1970er Jahre.

64 Der Begriff *Dilettant* unterlag einer wechselhaften Geschichte seit dem 16. Jahrhundert, als er zur Abgrenzung adliger gegenüber berufstätigen Musikern Verwendung fand und eine durchaus positive Konnotation hatte. „Dilettanten waren einmal geachtete Leute. Das änderte sich erst mit dem Dilettantismus“ (Mattenklotz 1987, S. 749). Eine eindeutig negative Konnotation erfährt der Begriff durch einige 1799 gemeinsam unter dem Titel „Über den Dilettantismus“ verfasste Fragmente von Schiller und Goethe. Der *Dilettant* ist demnach ein „Liebhaber der Künste, der nicht allein betrachten und genießen“ (Goethe und Schiller (1998) [1799], S. 780 f.) will, sondern die Anmaßung des Gestaltens begeht und dabei vermeintlich etwas verwechselt. Er wird so zum Stümper.

65 1981 findet in Berlin im Tempodrom das „Festival der Genialen Dilletanten“ statt. Die falsche Schreibweise wurde aus dem Flyer übernommen (vgl. Müller 1981, *passim*; vgl. Slaski 2018, *passim*; der Flyer ist im Wikipediaeintrag „Festival Genialer Dilletanten“ abgebildet [Wikipedia 2021]).

66 Das historische Problem bzw. das des Anachronismus wird deutlich, wenn hier Künstler:in stehen würde. Denn das bezieht sich auf eine Zeit, in der Frauen entweder gar nicht oder nur unter größten Ausnahmbedingungen in Akademien aufgenommen wurden.



nen meint im besprochenen Zusammenhang also vor allem zunächst die Erfüllung der Erwartung eines bestehenden Formenkanons.<sup>67</sup>

### 2.1.3. Der Fehler der Kunst oder der Fehler als Konstitutionsbedingung der Kunst

Man kann das Verhältnis von Fehler und Kunst auch noch grundsätzlicher diskutieren. Auf der Ebene der philosophischen Betrachtung von Kunst wird zum Beispiel ihr *unzureichender* oder *zerrissener* Charakter thematisiert, der zu einer gewissen Uneindeutigkeit führe.<sup>68</sup> Adorno meinte dazu etwa, dass die Kunst „ihrem Begriff nicht genügen [kann, C. H.]. Das schlägt ein jedes ihrer Gebilde, noch das höchste, mit einer Unvollkommenheit, welche die Idee des Vollkommenen dementiert, der die Kunstwerke nachhängen müssen“ (Adorno 2000, S. 87). Das Misslingen, das Unzureichende ist also nach Adorno generell Fazit jeder künstlerischen Arbeit, ihm kann auch eine vollendete Arbeit nicht entrienen. Was an einer künstlerischen Arbeit ungenügend oder fehlerhaft ist, lässt sich seiner Auffassung nach nicht entfernen oder ausbessern. Das Misslingen ist das, was das Kunstwerk als Gegenstand ausmacht.

Der Philosoph Georg W. Bertram geht in *Kunst. Eine philosophische Einführung* u. a. der Fragestellung „Was ist Kunst?“ (Bertram 2016, S. 20 ff.) nach. Seine Kapitelüberschrift dazu lautet „Es gibt Kunstwerke ... gibt es sie wirklich?“ (ebd., S. 18). Dies spiegeln bereits die Inkonsistenz und die Unmöglichkeit einer abschließenden Definition oder der Herstellung einer Eindeutigkeit wider. An anderer Stelle erläutert Bertram das Kunstwerk (und einen Maßstab für Kunstkritik) so: „Eine Explikation der Kunst gelingt, so habe ich argumentiert, nur dann, wenn Kunstwerke als Gegenstände begriffen werden, die grundsätzlich fragwürdig sind“ (ebd., S. 55). Das macht Kunst selbst zu einem fehlerhaften Unterfangen, das Kunstwerk mindestens zu einem des Fehlerhaften verdächtigen Gegenstand (vgl. Sontag 1980, S. 12 ff.).

---

67 In der vorangegangenen Passage kommen einige an sich zu gendernde Begriffe vor. Durch ein Gendern kann das schnell den Anklang einer gar nicht gemeinten historischen Genderdiskussion erhalten, was gerade im Zusammenhang einer Diskussion der Emanzipierung des Dilettantischen, Autodidaktischen, Naiven vom Elitär-Akademischen in der Kunst die inhaltlichen Aussagen zu den behandelten Phänomenen in einen komplexen neuen, weiteren Sachverhalt rücken kann: hier etwa, in welchem Verhältnis die Genderfrage zu den Entwicklungen der Kunstströmungen der Moderne steht – sicher ein spannendes Thema, aber eines, das hier nicht behandelt wird. Das nur als Problembeschreibung und Begründung, warum hier nur sehr behutsam und oft nicht gegendert wurde.

68 Dieser ungewöhnliche Begriff der Kunst wird später noch besonders im Zusammenhang mit dem Konzept der Liminalität noch näher erläutert werden (siehe Unterkapitel 2.5. *Liminalitäten (in) der Kunst*).

Das Kunstwerk muss in der Behauptung einer einzigartigen Existenzform existieren, ohne diese jedoch einzulösen oder einlösen zu können. Das Kunstwerk gibt das Versprechen, etwas anderes zu sein als ein banaler Gegenstand (z. B. des Gebrauchs oder der bloßen Dekoration). Dennoch *bleibt* es *auch* ein Gegenstand – hergestellt aus banalen anderen Gegenständen. Adorno führte dementsprechend die Opposition von „Geist“ und „Material“ des Kunstwerkes ein, die in diesem aber zusammengeführt werden sollte (Adorno 2000, S. 180f. sowie S. 198). Bertram wie Adorno beschreiben dies als eines der Merkmale von Kunst. Die Kunst kann in der Betrachtung als (notwendig unvollkommener) materieller Gegenstand also nur unzureichend bleiben gegenüber der für sie notwendigen Idee der Vollkommenheit. Die Idee des Kunstwerks als *Meisterwerk* bezeichnet dieses Versprechen auf Vollkommenheit, dem zwar die Kunst, mit Adornos Wort, „nachhängen“ muss, das sie aber dennoch nicht einlösen kann. Eine solche Disposition der Kunst wirkt sich allerdings auch auf die künstlerisch-ästhetische Produktion aus: Die Künstlerautor:in muss akzeptieren, dass ihr Unterfangen scheitert – und von vorneherein (bis zu einem gewissen Grad) zum Scheitern verurteilt ist.<sup>69</sup> Dieser dritte Aspekt, dass Kunst per se fehlerhaft ist, ist – ebenso wie die Uneindeutigkeit und das Fehlerhafte als Chance – Teil ihrer Charakteristik. An einem Kunstbegriff, der sich auf die Moderne bezieht, wird das notwendigerweise besonders deutlich.

Zudem werden Ordnungen oder Ordnungskategorien anhand der Frage der Zuordenbarkeit eines Kunstwerkes thematisiert. Hierfür möchte ich das Konzept der Liminalität (siehe Unterkapitel 2.5.) einführen, das gerade darauf abhebt, dass sich das Kunstwerk nicht innerhalb einer ordnenden Klassifikation abschließend beurteilen lässt, sondern quasi in der – und als – Unruhe einer nicht abschließbaren Klassifikation verharret. Hier wird das Kunstwerk auf einer Metaebene als Störung einer Ordnung beschrieben. Auf diesem Weg wird dem Beharren auf Uneindeutigkeit ein Raum gewährt, der eventuell selbst für die Organisation komplexer Wissenszusammenhänge von Bedeutung sein und damit auf seinen Mehrwert für die Pädagogik hin befragt werden kann.

---

69 Eine Erweiterung dieses Scheiterns im Kunstwerk ist die Erweiterung der Kunst in das Leben, wie sie als Verquickung von Kunst und Leben in der Kunst der Moderne vorkommt. José Ortega y Gasset bezog sich auf das existentielle Scheitern der Kunst und der Literatur mit folgenden Worten: „Das Bewusstsein des Schiffbruchs bedeutet – als Lebenswahrheit schlechthin – bereits die Rettung. Deshalb glaube ich nur an die Gedanken von Schiffbrüchigen. Es ist notwendig, die Klassiker vor ein Tribunal von Schiffbrüchigen zu zitieren, damit sie dort ein paar dringliche Fragen beantworten, die sich auf das wahre Leben beziehen“ (Ortega y Gasset 1983, S. 397f., Übersetzung ins Deutsche zitiert nach Sánchez 2008, S. 22). Hier wird für das Scheitern die Metapher des Schiffbruchs verwendet. Darin lässt sich die Forderung nach einem Leben ablesen, das die Möglichkeit des Scheiterns notwendig einschließt, indem es an seine Grenzen gerät. Das Scheitern selbst ist nach Ortega y Gasset wiederum erst Beleg dafür, überhaupt an der Grenze gewesen zu sein.

In der Atelierpraxis wiederum sind gerade die unbeabsichtigten und unerwarteten Entwicklungen am Gegenstand in der künstlerisch-ästhetischen Produktion von Bedeutung. Dies sind gerade jene Momente, an denen etwas passiert, das man vielleicht zunächst als fehlerhaft erachtet hat. Es ist die Konfrontation der Autor:in mit dem Ungewollten, das ihr schließlich erst einen Ausweg aus ihrer Absicht und dem Erwarteten bildet. Es kommt quasi zur Umdeutung des materialen Ergebnisses vom Unerwarteten als Fehlerhaften zum unerwartet Gelungenen. Dies wird selbstverständlich begünstigt gerade durch die Hybridität der bildenden Kunst zwischen der Praxis, die sich dort im Gegenstand ausdrückt, und der Theorie, die wiederum eher zu Absichten und Erwartungen sowohl retrospektiv wie auch prospektiv mit Begründungen Relationen bildet. Gerade diese Schnittstelle ist ein Ausdruck der Liminalität, die ihre Existenz bestimmt, die sie aber auch auf eine ganz bestimmte Art mit dem Fehler verknüpft.

## 2.2. Eine Kunstdefinition (seit der Moderne)

*Die Definition dessen, was Kunst sei, ist allemal von dem vorgezeichnet, was sie einmal war, legitimiert sich aber nur an dem, wozu sie geworden ist, offen zu dem, was sie werden will und vielleicht werden kann.*

*Theodor W. Adorno (Adorno 2000, S. 11)*

Welche ästhetischen oder als ästhetisch erachteten Gegenstände gibt es überhaupt? Beispielsweise können Natur, Landschaft und andere Entitäten zum Ausgangspunkt ästhetischer Empfindungen, Wirkungen und Erfahrungen werden. Es gibt Gemachtes, das nicht dazu intendiert war, eine ästhetische Empfindung oder Wirkung zu erzielen oder damit eine ästhetische Erfahrung zu machen, und die dennoch eine entsprechende Erfahrung auslöst. Es gibt Gemachtes mit der Absicht (Autor:inschaft), ästhetische Empfindungen, Wirkungen und/oder Erfahrungen zu evozieren, ob dies nun gelingt oder nicht.

Auf diese Art von Gegenständen werde ich mich im Verlauf der vorliegenden Arbeit beziehen. Es handelt sich hierbei um Gegenstände, die mit der Absicht gebildet werden, künstlerische und/oder ästhetische Wirkungen zu erzielen. Die Bezugnahme auf solche Gegenstände im Laufe des sie herstellenden Prozesses scheint notwendig, da ein Urteil über sie während dieses Prozesses – in und aus der Praxis – auch ein Gelingen oder Misslingen erst herstellt. Der Produktionsprozess ist eine mögliche Form der künstlerisch-ästhetischen Praxis. Er benötigt ein urteilendes Wahrnehmen. In seinem Verlauf wird entschieden, ob etwas gut ist oder noch nicht, ob etwas fertig ist oder noch nicht. Diese Entscheidungen werden in der bildenden Kunst am Gegenstand getroffen. Fokussiert man künstlerische Prozesse auf das Ge- bzw. Misslingen, benötigt man dafür einen Gegenstand und eine Produktionspraxis. Die produzierende Betrachter:in oder Autor:in

einer solchen Arbeit bzw. eines solchen Gegenstandes kann diesen auf das von ihr Beabsichtigte hin untersuchen. Die Künstler:in-Autor:in oder die Produzent:in von Kunst deklariert im Zeigen das Gezeigte als Gewolltes und Beabsichtigtes. Das ist es, was man einer ästhetischen und einer künstlerischen Arbeit gleichermaßen unterstellen können muss. Sie ist beabsichtigt, auch wenn sie zunächst – im Produktionsprozess selbst – noch nicht beabsichtigte Anteile beinhalten kann. Sie kann außerdem natürlich auch misslingen.

### 2.2.1. Ästhetik und Kunst

Vermutlich ist eine Grenzziehung zwischen Ästhetik und Kunst notwendig. Welcher Gestalt wäre diese Grenzziehung? Der Erziehungswissenschaftler Christian Rittelmeyer bietet folgende erste negative Orientierung an: „Das Begriffspaar ‚schön‘ und ‚hässlich‘ ist immer noch maßgebend für die Unterscheidung ästhetischer von nicht-ästhetischen Objekten wie Darbietungen. Allerdings verbinden befragte Personen damit sehr unterschiedliche Vorstellungen“ (Rittelmeyer 2016, S. 244).

Rittelmeyer bezieht sich mit seiner Aussage auf die Veröffentlichung des Aufsatzes „All is beautiful? Generality vs. Specificity of word usage in visual aesthetics“ (Augustin, Wagemans und Carbon 2012). Eine solche Annäherung an das Thema Ästhetik oder Kunst, eine Differenzierung also zwischen *schön* und *hässlich*, wäre für die folgenden Ausführungen dieser Arbeit jedoch wenig tauglich. Das Hässliche bewegt sich nämlich ebenso im Feld des Ästhetischen wie das Schöne; es wird ja (bei aller Unterschiedlichkeit möglicher Definitionen des Hässlichen *als* hässlich) explizit als hässlich *wahrgenommen*. Man kann sich an der Hässlichkeit weiden, und wenn man das macht, hält man sich damit auch im Feld des Ästhetischen oder Aisthetischen auf. Der Erziehungswissenschaftler Jörg Zirfas führt dazu im Zuge einer Grenzziehung zwischen Ästhetik und Aisthesis Folgendes aus:

Von sinnlicher Bildung lässt sich mit Bezug auf den griechischen Begriff der Aisthesis als sinnliche Wahrnehmung oder Sinnesempfindung bzw. als Einheit und Zusammenspiel aller Sinne zunächst in einem recht einfachen und einschränkenden Sinn von der Entwicklung der Sinneswahrnehmung sprechen (Zirfas 2013, o. S.).

Zirfas bezieht sich in seiner Definition auf den Romanisten Karlheinz Barck et al. (vgl. Barck et al.1990, passim) und leitet damit zu einer auf die Erziehungswissenschaftler Klaus Mollenhauer und Christoph Wulf (vgl. Mollenhauer/Wulf 1996, passim) zurückzuführenden Unterscheidung von aisthetischer Bildung und ästhetischer Bildung über: „Von einer aisthetischen Bildung abzugrenzen wäre eine ästhetische Bildung, die eine Reflexion des sinnlichen Wechselspiels zwischen Mensch und Welt betrifft“ (Zirfas 2013, o. S.). Doch können diese Abgren-

zung und ihr zugrundeliegendes Verständnis von Ästhetik wiederum kaum die ästhetischen Aspekte einer bloßen Wirkungslehre der Form von der Kunst trennen. Im ersten Fall wären wir im Bereich Design.<sup>70</sup>

Aber mit welcher Grenzziehung lässt sich zum Beispiel Kunst von Design oder Dekoration unterscheiden? Man könnte sagen: Design oder Dekoration untersucht oder betrachtet Form auf seine Wirkung hin. Was im Unterschied dazu Kunst ist, wird in Abschnitt 2.2.2. betrachtet.

Ich möchte nun explizit den Begriff der Ästhetik erläutern, bevor ich nochmals auf (un-)mögliche Differenzierungen von Kunst und Ästhetik eingehe. *Ästhetik* kommt vom altgriechischen Wort *αἴσθησις*, das eine (sinnliche) Wahrnehmung bezeichnet. *Aisthesis* wird gemeinhin als die Voraussetzung für ein ästhetisches Erlebnis gesehen. Man verwendet das Adjektiv *ästhetisch* meist im Zusammenhang mit Gegenständen der Wahrnehmung. Natürlich kann man sich auch ein ästhetisches Erlebnis ohne einen konkret wahrgenommenen Gegenstand vorstellen – beispielsweise anhand einer Idee. Es gibt also nicht nur reale Gegenstände, die man als *ästhetisch* intendiert bezeichnen kann, sondern auch Gedanken oder Theorien. Es ist jedoch grundsätzlich schwierig, einen ästhetischen Gegenstand zu definieren, da dieses Urteil immer abhängig von kulturellen, situativen und personalen Positionen eines Beobachters ist. Darum scheint erst einmal ein Perspektivwechsel angemessen. Nicht mehr der Gegenstand hat eine Eigenschaft und „ist“ ästhetisch, sondern der Betrachter und dessen besondere Verfassung geraten in den Fokus. Es handelt sich also nicht mehr um die Zustandsbeschreibung eines Gegenstands, sondern das Ästhetische wird in den Betrachter verlegt. Diesen „ästhetischen Zustand“ beschreibt der Kunsthistoriker Gary Iseminger folgendermaßen: „The aesthetic state of mind is not merely the experience of tracking formal and expressive features but [...] the state of mind in which, while tracking such features [...], one finds this tracking valuable for its own sake“ (Iseminger 2005, S. 103). Die ästhetische Einstellung oder Haltung ist also nach Iseminger nicht nur als Erfahrung des Auffindens von formalen und expressiven Kennzeichen fassbar, sondern man findet die Betrachtung dieser Kennzeichen selbst wertvoll. Die ästhetische Verfassung ist für Iseminger davon geprägt, dass man gerne in diesem ästhetischen Zustand ist. Dies ist dann ihm zufolge Voraussetzung für das ästhetische Erleben, das sich wiederum als Beginn eines Prozesses verstehen lässt:

„Im ästhetischen Erleben wird die sinnliche Wahrnehmung von einem Medium, mit dem wir sonst Informationen aufnehmen, für uns zu einem Prozess, der seinen Zweck in sich selbst trägt“ (Dietrich, Krinninger und Schubert 2012, S. 16). Was „ästhetisches Erleben“ genannt wird, kann nach Dietrich, Krinninger und Schubert, die eine *Einführung in die Ästhetische Bildung* verfasst haben, wieder-

---

70 Ein möglicher basal benennbarer Antagonismus wäre der von ästhetischem Gegenstand und nicht-ästhetischem Gegenstand. Letzterer wäre ein Gegenstand, der nicht nach ästhetischen Maßstäben bzw. nicht für eine ästhetisch intendierte Betrachtung geschaffen wurde.

um in „ästhetische Empfindung“, „ästhetische Wirkung“ und „ästhetische Erfahrung“ unterteilt werden (ebd., S. 19 f.). Die *ästhetische Empfindung* unterscheidet sich dabei von einer rein oder bloß sinnlichen, das heißt „ästhetischen“ Empfindung. Beim Ästhetischen geschieht Dietrich, Krinninger und Schubert zufolge etwas, durch das „das Sinnliche selbst thematisiert wird“ (ebd., S. 16 ff.). Die *ästhetische Wirkung* bezeichnet für sie den Vorgang einer inneren Bezugnahme auf die *ästhetische Empfindung*. Dies kann in einer Art Selbstgespräch passieren. Der Abschluss,<sup>71</sup> zu dem eine solche – man könnte sagen: *geronnene – Wirkung* kommen kann, bedeutet dann den Autor:innen zufolge die *ästhetische Erfahrung* (ebd., S. 20). Hier folgt man inhaltlich ganz der Vorstellung des Philosophen John Dewey, der Erfahrung als etwas Abgeschlossenes beschreibt (Dewey 2014, S. 54).

### 2.2.2. Kunst und Ästhetik

Im Gegensatz dazu möchte ich darauf hinaus, dass gerade in der Kunst künstlerisch-ästhetische Erfahrungen gemacht werden können, die sich gerade dadurch auszeichnen, nicht abgeschlossen sein zu müssen. Das soll nicht heißen, dass das, was als „Erfahrung“ zu bezeichnen ist, notwendig unabgeschlossen sein muss. Deweys Beschreibung scheint aber einen Abschluss, gar eine Schließung innerhalb eines kognitiven Prozesses zu implizieren. Ausgehend von einer solchen Annahme könnte man umgekehrt fragen: Wäre denn eine Erfahrung nicht gemacht, wenn der kognitive Prozess andauert und die Spannung erhalten bleibt? Mindestens wäre eine Differenzierung denkbar: Eine Erfahrung besteht aus Elementen, die abgeschlossen wurden, und anderen, die eine ungelöste Spannung weiter behalten – wobei der Fokus der vorliegenden Arbeit auf den Elementen der Nichtabgeschlossenheit und der Spannung liegt.

Der Vorstellung der Abgeschlossenheit einer Erfahrung möchte ich eine andere Definition entgegensetzen: „Ist eine Erfahrung möglich, die nicht Erfahrung mit einer Aporie wäre?“ (Derrida 1998b, S. 33).

Derrida beschreibt hier (indirekt) gerade die Aporie, die Unauflösbarkeit einer Situation, als wesentlichen Teil der Erfahrung, ihrer Grenzüberschreitung. Derrida folgend könnte man sagen, dass eine Erfahrung eher durch ihre Irritation als durch ihre Konklusion definiert wird. Wenn im Weiteren von „ästhetischer Erfahrung“ im Zusammenhang mit Kunst gesprochen wird, steht deren mögliche Unabgeschlossenheit als Teil einer Liminalität im Mittelpunkt.<sup>72</sup> Wie kann man nun

---

71 Das ästhetische Erleben und eine daraus resultierende Erkenntnis, eher auf Kunstwerke bezogen, beschreiben die Autor:innen jedoch als „lustvolle Beunruhigung“ (ebd., S. 17), also als etwas nicht Abgeschlossenes.

72 Der Umstand dieser Irritation wird eingehend in Unterkapitel 2.5. *Liminalitäten (in) der Kunst* erläutert.

Kunst von Ästhetik unterscheiden? Man könnte zunächst sagen: Ästhetik ist das mit den Sinnen Erfahrbare und als Erfahrung reflektierbar, wohingegen Kunst als Sonderfall der Ästhetik einer bestimmten Tradition verpflichtet ist.

Kunst und Ästhetik weisen große Nähen auf. Damit sie nicht vermischt werden, müssen sie voneinander abgegrenzt werden. Eine künstlerische Arbeit im Atelier kann ästhetisch gelungen, aber als Kunst misslungen oder gescheitert sein. Sie kann so aussehen, wie es beabsichtigt war, und dennoch unter künstlerischen Gesichtspunkten missglückt sein, wenn eine Überschreitung des bloß Ästhetischen nicht stattgefunden hat.

Obwohl die Kunstrezeption meist unweigerlich eine ästhetische Rezeption ist, müssen umgekehrt ästhetische Belange nicht als hinreichend für die künstlerische Rezeption betrachtet werden. Die Frage, wie man Dekoration oder Design von Kunst unterscheidet, ist der praktische Kontext dieser notwendigen Differenzierung von Kunst und Ästhetik. Martin Seel etwa betont in diesem Zusammenhang: „Die Besonderheit der Kunst muß gerade in ihrer ästhetischen Besonderheit zur Sprache kommen: darin, wie sich ihre Objekte nicht nur von beliebigen Dingen, sondern von beliebigen ästhetischen Objekten und Ereignissen unterscheiden“ (Seel 2000, S. 11). Auf den Punkt gebracht ließe sich daraus ableiten: Nur im Unterschied von Ästhetik und Kunst lässt sich verstehen, was Kunst ist. Adorno erläutert das problematische Verhältnis einer Ununterscheidbarkeit von Kunst und Ästhetik folgendermaßen: „Ästhetik heute hat keine Macht darüber, ob sie zum Nekrolog für die Kunst wird; nicht aber darf sie den Leichenredner spielen“ (Adorno 2000, S. 13). Sie würde indes sehr wohl den „Leichenredner“ spielen, wenn das Künstlerische zur reinen Wirkungs- oder Gestaltlehre verkommen würde. Nur durch eine Differenzierung der Begrifflichkeiten kann die begriffliche Ausdehnung des Ästhetischen auf das Künstlerisch-Ästhetische unterbrochen werden. Als provisorische Lösung schlage ich vor, dass diese Differenzierung vorsichtig vorstattengehen muss – kontext- und situationsabhängig und schrittweise – und dass sie im Bewusstsein erfolgen muss, dass auch sie keine endgültige Regel für eine allgemeingültige Unterscheidung zur Verfügung stellen kann.

Unternimmt man einen weiteren Versuch einer Abgrenzung von Kunst und Ästhetik, könnte man sagen, Kunst stellt einen bloßen Sonderfall des Ästhetischen dar. Jedoch ist auch diese Annahme unzureichend als Beschreibung von Kunst. Als prominentes Beispiel bzw. Beleg dieser These kann man neben vielen anderen den Künstler Marcel Duchamp heranziehen. Er sorgte unter dem Pseudonym R. Mutt durch die Einreichung des Objekts *Fountain* zur Ausstellung der New Yorker Society of Independent Artists (1917) für großes Aufsehen.<sup>73</sup>

---

73 Ich folge hier der herkömmlichen Überlieferung. Allerdings gibt es seit einigen Jahren eine Kontroverse, ob sich unter „R. Mutt“ tatsächlich Duchamp verbirgt oder nicht doch die mit ihm bekannte Künstlerin Freytag-Loringhoven: vgl. z. B. Hustvedt (2019), o. S. sowie *The Art Newspaper readers* (2020), o. S.]

Das Objekt war ein handelsübliches Urinal. Hier erhielt das, was später als „Readymade“ bezeichnet werden sollte, das erste Mal eine größere Öffentlichkeit, obwohl die Arbeit selbst dann gar nicht zur Ausstellung zugelassen wurde. Duchamp betrachtete das Readymade nicht als ästhetisches Objekt, seine wahrnehmbare Form nicht als Auslöser einer ästhetischen Formerfahrung. Duchamp wählte diesen und andere Gegenstände wegen ihrer Erkennbarkeit und ihrem (ursprünglich) allseits bekannten Zusammenhang aus dem Alltag aus. Die Gegenstände, die er zum Kunstwerk erklärte, wurden also gerade nicht aufgrund ihrer besonderen oder ästhetischen (gar „schönen“) Form ausgewählt. So gibt das Readymade spätestens für die Zeit ab der klassischen Moderne einen ersten Hinweis auf eine mögliche Divergenz von Ästhetik und Kunst.<sup>74</sup>

Im weiteren Verlauf der kunsthistorischen Entwicklung hält der Philosoph und Kunstkritiker Arthur Danto (vgl. 1997, S. 35) das Auftauchen einer neuen Form von Kunst, der *Appropriation Art*, für maßgeblich. Sie setzt er mit den *Brillo Boxes* (1964)<sup>75</sup> von Andy Warhol an, die ästhetisch (visuell) kaum mehr unterscheidbar waren von den „echten“ Seifenkisten, die man im Supermarkt kaufen konnte.<sup>76</sup> „Was wird in der Zukunft rückblickend als die wichtigste Entwicklung in der Kunstphilosophie des 20. Jahrhunderts gesehen werden? Die Anerkennung nichtästhetischer Kunst ist gewiss ein aussichtsreicher Kandidat“, meint denn auch der Philosoph James Shelley (2013, S. 270).

Man scheint also mit der Beschreibung von Kunst als Sonderfall des Ästhetischen bei der Betrachtung der Kunst der Moderne nicht weiterzukommen. Wie eine Vase als ästhetischer Gegenstand wahrgenommen werden kann, ohne Kunst zu sein, gibt es, wie ich dargelegt habe, Kunst (in der Moderne), die nicht als ästhetisch wahrgenommen wird, um als Kunst rezipiert zu werden. Es wird deutlich, dass die Differenzierung dessen, was man unter Kunst verstehen kann und was unter Ästhetik, nicht so einfach durchzuführen ist, weil beide Begriffe zu we-

---

74 Abgesehen von der erwähnten Arbeit von Duchamp, die sich schwerlich als ästhetisch ausgeführte Demonstration von Virtuosität deklarieren lässt, wäre in diesem Zusammenhang noch das Werk von Joseph Beuys (1921–1986) zu nennen, das schon ob der verwendeten Materialien (darunter Fett, Haare und Nägel) keinen ‚schönen Anblick‘ im herkömmlichen Sinn bietet. Der mit organischen Materialien arbeitende Dieter Roth (1930–1998) wie auch alle Vertreter der *Archivkunst* wären weitere Beispiele.

75 Es handelte sich um Holzkisten, deren Oberfläche den Verpackungen einer Seifenmarke mit Siebdruck nachgebildet wurde. Die entstandenen Objekte wurden von Warhol – ganz wie die gleichaussehenden Kartons im Supermarkt – gestapelt im Galerieraum gezeigt.

76 Als frühere Äußerung dieser Aufkündigung des Zusammenhangs zwischen Kunst und Ästhetik lässt sich unter Umständen auch folgende Passage sehen: „Der Dadaismus steht zum erstenmal dem Leben nicht mehr ästhetisch gegenüber“ (Dadaistisches Manifest, Huelsenbeck, Richard et al. 1918, o. S.). Hier beschreiben die Dadaisten eine ästhetische Verfassung und konnotieren sie als etwas Negatives. Dadurch verdeutlicht sich noch einmal der Zwiespalt zwischen Ästhetik und Kunst bzw. der Umstand, dass beide nicht unbedingt als kongruent – im Sinne dessen, dass vieles ästhetisch sei und einiges davon Kunst – zu betrachten sind.



nig eindeutig sind, als dass man sie ohne eingehendere Begriffsbestimmung zur Bezugsgröße herheben könnte. Der Sonderfall eines ästhetisch intendierten Objektes kann also Kunst sein, muss es aber nicht, da es auch – wie ausgeführt – Kunstartefakte gibt, die keiner ästhetischen Intention folgten.

Grundsätzlich: Man scheitert, wenn man „die“ Kunst beschreiben will, unweigerlich an den Widersprüchen, in die man sich verwickelt: Es wird immer mindestens eine künstlerische Arbeit geben, die den möglichen zu beschreibenden Kriterien für Kunst widersteht und diesen nicht entspricht. Obwohl im Zuge dieser Arbeit daran festgehalten werden muss, ein einigermaßen kohärentes Bild der (Nicht-)Tradition der Moderne zu zeichnen, ist mir bewusst, dass Kunst solchen Vereinnahmungen gegenüber indifferent ist. Gerade für die Betrachtung des Phänomens des Fehlers erscheint mir diese Inkohärenz, die immer auch eine Inkonsistenz beinhaltet, wichtig. Für alle Kriterien, die man anführen könnte, um Kunst zu definieren, gibt es Gegenbeispiele, bei denen diese zuvor festgelegten Kriterien gerade nicht mehr gelten oder gar widerlegt werden. Die entsprechenden künstlerisch-ästhetischen Arbeiten sind dann unter Umständen sogar gerade deswegen als Phänomene besonders interessant. Wenn man jedoch etwas beschreiben will, muss (wenigstens provisorisch) eine Linie gezogen werden, um einen Ausgangspunkt für die Betrachtung zu schaffen.

Vielleicht erschließt sich dem Leser nicht sofort, warum im Folgenden sehr ausführlich über bildende Kunst gesprochen wird. Ich hoffe jedoch, im Laufe der folgenden Kapitel die Ungewöhnlichkeit dieses Hybrids aus Praxis und Theorie deutlich zu machen, das von seiner Genese ausgehend geschildert werden muss, um seine Charakteristika und deren Bedeutung für eine spezifische Fehlerbetrachtung aufzeigen zu können.

### 2.2.3. Tradition (und Kontinuität)

*Kunst [...] führt [...], Forschung' auf das zurück, was sie einst war: ‚Er-Fahrung‘ dessen, was sich ‚aussetzt‘ [...], was sich anders ausgedrückt keiner Berechnung fügt, vielmehr – unverfügbar – als ebenso Aufsässiges wie ‚Unverfügliches‘ sich exponiert.*

*Dieter Mersch (Mersch 2015, S. 56)*

Man könnte sagen, dass Kunst einer gewissen Tradition verpflichtet wäre. Mögliche Fragen an eine solche Aussage schließen sich unmittelbar an: Was meint hier jedoch genau „Tradition“? Wann würde diese beginnen, etwa mit der Höhlenmalerei (die französische Chauvet-Höhle wird etwa auf ca. 28.000 v. Chr. datiert)? Oder mit dem späten Mittelalter und der Gotik? Mit der nachfolgenden Renaissance im Übergang zur Neuzeit?

Der Kunsthistoriker und Medientheoretiker Hans Belting zum Beispiel beschreibt in seiner Abhandlung *Bild und Kult* (1990) religiöse Abbildungen von der

frühromanischen Zeit bis zum 14. Jahrhundert. Er bezeichnet diese Phase im Untertitel des Bandes als „[e]ine Geschichte des Bildes vor dem Zeitalter der Kunst“. Arthur Danto bezieht sich auf Belting, wenn er sagt: „It was not that those images were not art in some large sense, but their being art did not figure in their production“ (Danto 1997, S. 3). Danto nennt also ein Kriterium für seine Kunstdefinition: Was Kunst ist, soll sich schon durch den und im Produktionsprozess zeigen. An anderer Stelle argumentiert er mit der Einführung des Konzepts des Künstlers<sup>77</sup> als Geburtsstunde der Kunst. Er bezieht sich dabei auf Giorgio Vasari, der 1550 ein Buch über Künstler veröffentlichte, und führt aus: „Before then there would at best have been the lives of the dabbling saints“ (ebd.). Vor der Existenz des Konzepts des Künstlers *als* Künstler seien künstlerisch tätige Menschen also bestenfalls als „dilettantische Heilige“ wahrgenommen worden.<sup>78</sup> Man sieht: Jeder behauptete Anfangszeitpunkt von bzw. der Kunst legt ein bestimmtes Konglomerat von Kriterien fest, anhand derer dann Kunst als solche identifiziert wird.

In dieser Arbeit werden vor allem diejenigen Kriterien berücksichtigt, unter denen die Kunst der Moderne betrachtet wird. Deren endgültiger Beginn wird hier als durch den Impressionismus markiert angenommen und auf Mitte bis Ende des 19. Jahrhunderts datiert. Wenn also im Folgenden von „der Kunst“ die Rede sein wird, ist jener Zusammenhang gemeint, der sich ab der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart ausformuliert hat. Selbstverständlich lässt sich jeder Anfang auf vorangegangene Bedingungen, die für ihn notwendig waren, beziehen. Diese Ausführungen legen jedoch erst einmal fest, auf welchen temporal gebundenen Kunstbegriff sie sich beziehen wollen.

Zum hier angesetzten Zeitpunkt der beginnenden Kunst der Moderne wurde sowohl in der Produktions- als auch in der Rezeptionspraxis das Möglichkeitsfeld eines Denkens erschlossen, das natürlich in einem Bezugsfeld zum Vorangegangenen stand, im Vergleich zu allem vorangegangenen Denken aber radikal anders war. Die Kunst der Moderne zeichnet sich gerade durch ihre Diskontinuität zu älteren Vorstellungen von Kunst aus (vgl. Bohrer 1998, S. 71 ff.). Diese geradezu radikale Diskontinuität wurde nicht nur zu einer Bewegung, in der sich die (Rezeptions-)Kriterien für Kunst und ihre Betrachtung ändern sollten, sondern diese Kriterien wurden außerdem zunehmend von den einzelnen Künstler:innen und ihrer jeweiligen Kunst selbst thematisiert und definiert. Diese Bewegung befand sich damit auch in einer Opposition zu akademisch geprägten Kunstvorstellungen. Der Literaturtheoretiker und Publizist Karl Heinz Bohrer benutzt in seiner gleichnamigen Veröffentlichung dafür den Begriff der *Plötzlichkeit*, um das Phänomen der unvermittelten Diskontinuitäten in der künstlerischen und literari-

---

77 Künstler wurde hier nicht gegendert, da sich Danto auf Vasari bezieht und Künstlerinnen, obwohl im 16. Jahrhundert vorhanden und auch Vasari bekannt, eher eine Ausnahme darstellten

78 Zur neu auftretenden Lebensform der Künstler:innen im 19. Jahrhundert vgl. beispielsweise Bourdieu (1987, S. 4) oder Wuggenig (2007, passim).

schen Produktion als Teil ihrer Qualität zu beschreiben. Er zeichnet so ein Bild der Kunst, das seiner Ansicht nach außerdem Analogien zum Leben aufweist. Die Forderung, Kunst solle sich immer wieder neu erfinden, ist eine Konsequenz aus diesem radikal veränderten Produktions- und Rezeptionszusammenhang und bestimmt auch heute noch, was als Kunst betrachtet wird. Um die Qualität einer Künstler:in hervorzuheben, wird dementsprechend das Neue an seiner Kunst betont oder das Genuine als Variante eines einzigartig Neuen. So zeigt sich in der Moderne eine Abwendung von einer eher traditionsorientierten Normvorstellung dessen, was Kunst ist.

Aber was ist nun Tradition? Warum hat sie Bedeutung für den Begriff der Kunst? Eine Tradition beinhaltet, hat sie sich einmal etabliert, immer Wiederholung bzw. Kontinuität. Man setzt jedenfalls immer die *Annahme* einer Wiederholung oder eines Referenzrahmens voraus, wenn man sich auf etwas als Tradition bezieht. Wie sieht das jedoch bei der Kunst der Moderne aus? „Kunst“ gibt als Begriff eine nominale, wenn auch bloß vermeintliche Bedeutungsgeschlossenheit vor. Jedoch ließe sich der Begriff ebenso als Gefüge aus vielen Traditionen, ja, als „viele Traditionen“ beschreiben, da sich in den künstlerischen Ereignissen sowohl die Verfahrensweisen in der Produktion als auch in der Rezeption von Kunst ändern. Man denke nur an die Entwicklungen in der euro-amerikanischen Kunst allgemein, spezieller in der Malerei: Vom dargestellten Gegenstand (Porträt, Landschaft, Stillleben usw.) vollzog sich eine Bewegung hin zur Abstraktion (Kubismus: Georges Braque, Pablo Picasso usw., ab ca. 1907; zeitlich parallel die geometrisierende Abstraktion wie etwa der Suprematismus ab ca. 1915, Kasimir Malewitsch, Piet Mondrian usw.) und von da weiter zur Malerei als materialem Objekt (*post-painterly abstraction*, zum Teil *shaped canvas paintings*: Frank Stella, Morris Louis, Kenneth Noland, Ellsworth Kelly; Collagen oder Assemblagen wie bei Robert Rauschenberg usw.); ähnlich die Bewegung von der darstellenden, intentional gefertigten Skulptur zu Installationen (Kurt Schwitters mit dem Merzbau ab ca. 1923), Readymades (Marcel Duchamp ab ca. 1913), Soundinstallationen (Luigi Russolo ab ca. 1913), Fluxus (George Maciunas, Nam June Paik, John Cage, Joseph Beuys ab ca. 1960) usw. John Cage kann beispielsweise als ein Repräsentant einer Kunst genannt werden, in der zufällige Ereignisse in ästhetische Betrachtungen miteinbezogen werden. Die Verfahrensweisen der Rezeption und Produktion haben sich also in vielerlei Hinsicht immer wieder geändert.

Diese Veränderungen der Verfahrensweisen als Veränderungen der Sicht auf Kunst und Veränderungen der Handlungsweisen zum Zweck der Kunstproduktion werden nun anhand von Beispielen genauer beschrieben. So soll etwa mit Karl Heinz Bohrer argumentiert werden, dass sich Kunst gerade *nicht* als eine Tradition beschreiben lässt. Entwicklungen in der Kunst (hier, wie oben erläutert, verstanden als Kunst der Moderne) sind nicht als kontinuierlich in dem Sinne zu verstehen, dass eine Sache absehbar aus einer anderen, das heißt aus den

bestehenden künstlerisch-ästhetischen Zusammenhängen, folgen würde. Neue Entwicklungen kommen plötzlich zum Vorschein. Bohrer betont gerade diesen Umstand: „[D]er Künstler ist kein Kunstfreund, sondern der eigentliche Widersacher der Kunst. Jener Kunst nämlich, die herrscht bis zum Augenblick seines Erscheinens. [...] Damit kommt eine Aufkündigung der Tradition zustande“ (Bohrer 1998, S. 70). Die Künstler:in (und mit ihr ihre Kunst) wird hier in Zusammenhang mit einer ganz und gar gegenwärtigen Praxis gebracht, die gerade nicht versucht, Kontinuität herzustellen. Bohrer schreibt weiter: „Der Künstler-Verbrecher durchbricht die kulturelle Norm, weil er die Tradition *nicht* als Struktur im jeweiligen Augenblick seines Handelns wiederholt“ (ebd., Hervorhebung im Original). Bohrer definiert damit den Bruch oder die erzeugte Diskontinuität durch die Künstler:in pointiert als ein Verbrechen an der Tradition der Kunst. An anderer Stelle beschreibt er diesen Umstand, indem er Nietzsche zitiert, der wiederum all jene „Naturen“, die sich mithilfe der Kunstgeschichte Urteile über ein gegenwärtiges künstlerisches Werk erlaubten, folgendermaßen ironisch kritisierte: „Seht, das ist die wahre und wirkliche Kunst: was gehen euch die Werdenden und Wollenden an!“ (Nietzsche 2016, S. 223). Bohrer erläutert dies folgendermaßen:

Nietzsche entdeckte, als er den Historismus entdeckte, auch den Widerspruch, der uns seitdem nicht mehr in Ruhe läßt, von der künstlerischen Aktualität und der Tradition. [...] Es geht [...] um den Widerspruch zwischen einer als „Wert“ klassifizierten und dadurch gezähmten Kunst von gestern und einer als Un-Wert klassifizierten, weil nicht zählbaren Kunst von heute (ebd.).

Klassifikation ist dabei Teil jeder Beschreibung von Kunst. Sie ist qua Begriff *normativ klassifizierend*: Eine Sache ist Kunst, eine andere dagegen nicht. Wenn man einen (Kunst-)Gegenstand betrachtend beurteilt, bezieht man die Tradition mit ein. Die Verlässlichkeit eines solchen Maßstabes für ein Urteil ist jedoch nach Bohrer und Nietzsche irreführend. Bohrer betont gerade die Diskontinuität, also die nicht zu erwartenden Entwicklungen und Wendungen, und die Plötzlichkeit ihres Auftauchens in der Geschichte dessen, was „Kunst“ genannt wird. Nach Bohrer ist *dies* das, was Kunst als Charakteristikum überhaupt wirklich auszeichnet: „Irritierend ist vielmehr die Methode dieser Regelverletzung. Sie vollzieht sich nämlich nicht so, daß die alte Regel immanent widerlegt würde, sondern indem sie gar nicht mehr beachtet und einfach übersprungen wird“ (ebd., S. 78). Plötzlichkeit wird hier als das Auftauchen eines zeitlich Nicht-Absehbaren, eines Sinnfremden beschrieben, das erst den Bruch mit der Tradition, der Kontinuität und einer ja immer schon kontextualisierten kulturellen Norm als sinn- oder konsistenzgebender Entität erzeugt. Darum und aus anderen Gründen

ist es problematisch, Kultur und Kunst synonym zu verwenden.<sup>79</sup> In den von Bohrer beschriebenen Fällen ist es die Tradition oder der Kanon der Literatur bzw. der bildenden Kunst, die den Kontext für die jeweilige Norm stellt. Denn die Kontinuität der Tradition behauptet einen Bedeutungsrahmen, innerhalb dessen etwas als Kunst definiert wird. Mit der Norm der Kontinuität wird in der und durch die Plötzlichkeit gebrochen. Dabei bedeuten die jeweiligen Brüche Diskontinuitäten zu einer etablierten Tradition.

Der Bruch mit einer Erwartungsstruktur, die in der Kunst aus deren Tradition abgeleitet wird, ist Bohrer zufolge der Beginn – um nicht zu sagen: der Aufbruch – der Avantgarde. Er liefert also hier im Kontext der Kunst ein (zunächst negatives) Beispiel für die Verknüpfung von Kontinuitäts-, Kohärenz- und Konsistenzvorstellungen, denn er beschreibt zweierlei: das Plötzliche als Widerspruch zu einer Kontinuitätsvorstellung und das Neue und Un(-ver-)mittelbare des Plötzlichen in den künstlerischen, literarischen und musikalischen Entwicklungen seit Beginn der Moderne. Nach jeder solchen Neuerung oder nach jedem solchen Sprung würden, so Bohrer, dann allerdings im Nachgang Kohärenz und Konsistenz auch wiederhergestellt (vgl. ebd., S. 68 ff.). Darum lasse sich auch nach (dem Wirken) der Avantgarde immer noch der Begriff „Kunst“ verwenden, da diesem die Behauptung zugrunde liegt, einen kohärenten Zusammenhang zu bezeichnen. Folgt man nun dem Eingangszitat des Philosophen Dieter Mersch, knüpft die Kunst der Gegenwart an eine andere, viel ältere Tradition an, die einer Forschung, deren Erfahrungen oder Ereignisse, unverfügbar bleiben.

Es stellt sich nun die Frage: Was wird durch den Begriff der Kunst zusammengefasst? Kann man eine künstlerische Praxis reflektieren, die sich schließlich in Gegenständen zeigt bzw. manifestiert? Wie kann man anhand von Gegenständen

---

79 Kultur existiert automatisch und immer quasi als Beiwerk zur entsprechenden Gesellschaft. Vermischt man den Kulturbegriff mit dem Kunstbegriff, kann kein Unterschied gemacht werden zwischen dem Schlager oder der modern experimentellen Komposition. Beide sind Teil einer Kultur – wobei der Schlager sogar kulturell anschlussfähiger und erfolgreicher ist.

Überträgt man dies auf die Kunsterziehung der bildenden Kunst, gäbe es keinen Unterschied mehr zwischen Dekoration (wie sie in vielen Wohnbereichen stattfindet) und Kunst. Erweitert man den Blick von der Kulturalität zu einem damit verbundenen Begriff von Habitus, wird die Verwendung des Kulturbegriffes nur noch problematischer. Hier würde innergesellschaftlich plötzlich die Herkunft zur kulturellen Herkunft, die dem jeweiligen Habitus dann Ausdruck verleiht. Die Kultur bietet natürlich die Rahmenbedingungen dafür, überhaupt den Sinn zu produzieren, in dem sich wiederum das jeweilige kulturelle Produkt legitimiert.

Auch wenn all diese Perspektivnahmen auf Habitus und Kultur und einen jeweilig habitusorientierten Kulturbegriff wichtig sind und sich kaum bestreiten lassen, ist eine Distinktion innerhalb des Kulturbegriffs erforderlich, die nicht ausschließlich auf die gesellschaftliche bzw. kulturelle Herkunft reduziert ist. Vermutlich muss ein Freiraum für die Reflexion außerhalb dieser Referenzpunkte der Kunst gedacht oder behauptet werden. Reflexionen über Kunst, die sich ausschließlich am Kulturbegriff orientieren, erklären nicht endgültig, warum das Kunstwerk so und nicht anders gemacht wurde. Sie können kaum die künstlerische Frage nach der Qualität stellen, also erklären, warum gerade das eine Kunst ist und das andere nicht.

oder Artefakten künstlerische Praxis reflektieren? Wie entsteht zwischen diesen Gegenständen überhaupt ein Zusammenhang? Welche Klasse von Dingen wird durch den Begriff der Kunst grundsätzlich gefasst? Man meint also dann nicht ein einzelnes Objekt, sondern man will eine Klasse von Dingen mit einem Begriff bezeichnen oder die Dinge miteinander vergleichen, Wiederholungen bestimmen und das Resultat mit einem Begriff identifizieren. Gilles Deleuze formuliert dieses methodische Konstrukt zur Schaffung einer Klasse folgendermaßen: „Man zerlegt Ähnlichkeiten, um eine Gleichheit zu entdecken, die es erlaubt, ein Phänomen unter den besonderen Bedingungen des Experiments zu identifizieren. [...] Alles geschieht so, als ob die Wiederholung für einen Augenblick zwischen und unter zwei Allgemeinheiten hervorstechen würde“ (Deleuze 2007, S. 18). Er verwendet dabei die Formulierung „als ob“ und den Konjunktiv „würde“. Auf diese Weise betont er, dass die Kategorienbildung sich nicht nur vom Gegenstand her bestimmt, sondern (mindestens auch) von einer ordnungsbildenden Zuschreibung aus. Überträgt man diese Vorgehensweise der Klassifikation oder Typisierung auf unseren Fall, die Kunst, zeigt sich: Selbst wenn man eine Tradition negiert, kommt man nicht umhin, an einem nominal-kategorialen Zusammenhang festzuhalten. Schließlich spricht man von der „bildenden Kunst“ als nominaler Festlegung von Gegenständen oder Artefakten und bezieht sich dabei gleichzeitig auf eine Tradition. Dieser Zusammenhang konstituiert sich u. a. in der Annahme einer Wiederholung. Eine begriffliche Festlegung – durch den Begriff „Kunst“ oder auch den Begriff „klassische Moderne“ – behauptet einen roten Faden, eine Wiederholung und somit eine Kontinuität. In der Annahme dieser Kontinuität sind es dann jedoch wiederum die Diskontinuitäten, die hervorstechen.

Ich möchte noch einmal betonen: Wenn ich im Folgenden von „Kunst“ spreche, meine ich gerade den Bruch mit der Kontinuität einer Tradition, der in der Moderne vollzogen wurde.<sup>80</sup> Adorno beschreibt diesen folgenschweren Umbruch in der Kunst wie folgt: „Das Meer des nie Geahnten, auf das sich die revolutionären Kunstbewegungen um 1910 hinauswagten, hat nicht das verheißene abenteuerliche Glück beschieden. Stattdessen hat der damals ausgelöste Prozeß die Kategorien aufgefressen, in deren Namen er begonnen wurde“ (Adorno 2000, S. 9).

Das Kunstobjekt wird zwar durch die Benutzung des Begriffs „Kunst“ (scheinbar) nominal vereindeutigt, und dies geschieht unter der Annahme (im doppelten Sinn) einer Kohärenz oder Tradition. Jedoch kann, das sei eingestanden, kein Bruch vollständig sein, wenn das nominale Bezugssystem fort dauert. Dieser Ko-

---

80 Obwohl das Projekt der künstlerischen Moderne weder zu einem Endzustand noch zu einem Zustand der Absehbarkeit von Entwicklungen geführt hat, schien der Begriff der Moderne genau darauf festgelegt zu sein. So mussten sich im Lauf der Zeit zwangsläufig, um sowohl eine inhaltliche als auch eine chronologische Distanz zu schaffen, andere Begriffe etablieren. Hierzu gehören *klassische Moderne* und *Postmoderne*. Weitere Begriffsvorschläge, etwa „Zweite Moderne“ (Klotz 1996, S. 9 ff.), folgten.

härenz widerspricht gerade jedoch die Avantgarde der Moderne. Diese zeichnete sich eben durch den Bruch mit den bis dato gültigen Vorstellungen über klassische Kunst aus. Erst der Verlauf der Zeit suggeriert – indem er längerfristige Betrachtungen ermöglicht – Kohärenz, wo sie keinesfalls zwingend angenommen werden muss.<sup>81</sup> So fasst der Begriff der Kunst als eine „Nominalfiktion“ (Vaihinger 1922, S. 51) etwas zusammen, das es als ein einzeln erscheinendes Phänomen gar nicht gibt.<sup>82</sup> Im Übrigen werden selbst die einzelnen Kunstwerke als Phänomene der Kunst von Adorno (2000) in der *Ästhetischen Theorie* (vgl. z. B. S. 9, S. 11, S. 40 f., S. 70, S. 81, S. 84, S. 87, S. 93, S. 121, S. 125, S. 129, S. 141, S. 231, S. 267) als gebrochen und inkohärent beschrieben (darauf wird in Unterkapitel 2.5. *Liminalitäten (in) der Kunst* noch ausführlich Bezug genommen werden). Um dennoch Aussagen über Kunst treffen zu können, bleibt nur, diese Brüche explizit in die Begriffsbedeutung mit einzuschließen. Jeder dieser Brüche, die sich in einzelnen Kunstwerken artikuliert haben und schließlich das Kunstverständnis geändert und erweitert haben, hätte im Einzelnen ausschließlich als Fehler oder als Defizit betrachtet werden können.

So zumindest lässt sich dieses Verhältnis von Brüchen und Kunstwerk aus einer traditionellen Perspektive über die Kunst schildern. Dagegen steht die hier dargelegte Perspektive, die im Bruch mit Kontinuitätsvorstellungen/der Tradition gerade nicht einen Fehler, sondern den Antrieb der künstlerischen Entwicklung sieht. In der künstlerischen Praxis wiederum kann sich analog dazu ein Fehler nicht als Defizit (und damit als Problem), sondern als Potenzial darstellen.

---

81 Eine vergleichbare Wirkung der kohärenten Zusammenfassung von geschichtlichen Ereignissen erzielen die „Kohärenzfiktionen“ (Assmann 1996, S. 22). Sie entstehen durch „fundierende Erinnerungsfiguren, in deren ständiger Wiederholung und Vergegenwärtigung eine Gesellschaft oder eine Kultur sich ihrer Identität versichert“ (ebd.).

82 Die Nominalfiktion sieht Vaihinger als einen Sonderfall der personifikativen Fiktionen an. Diese beschreibt er als „Abkürzungen“ oder Kürzel, die vor dem „für den zusammenfassenden Ausdruck realer Dinge gegolten haben“ (Vaihinger 1922, S. 50), wohingegen man „nun dieselben [...] für den zusammenfassenden Ausdruck einer Reihe von zusammenhängenden Phänomenen und Prozessen [ansieht]“ (ebd.). Beispiele hierfür sind die Seele oder die „Schwerkraft, welche Newton selbst nur als Fiktion ansah“ (ebd.). Die „Nominalfiktion (= Hilfswort)“ beschreibt Vaihinger folgendermaßen: „[D]er Begriff hat weiter keinen praktischen Wert als den, der Zusammenfassung des Vielen und der Erleichterung der Ausdrucksweise zu dienen. In solchen Worten ist eben nichts anderes gesagt, als was die einzelnen Phänomene selbst sagen können“ (ebd., S. 51).

## 2.3. Praxis und Vermittlung

### 2.3.1. Fehler in der Kunstpraxis

*Ohne Fehlerhaftigkeit stirbt die Kunst bzw. das Schöne bedarf der Unvollkommenheit! Im künstlerischen Kontext dürfen also Fehler nicht nur sein, Fehler müssen sein.*

*Peter Rübke (Rübke 2012, S. 81).*

Der Fehler soll, wie er zumeist verstanden wird, nur dazu dienen, Fehler in Zukunft zu vermeiden, indem durch den Fehler ein tieferes Verständnis von vorliegenden Zusammenhängen aufgebaut wird. Das künstlerische Verständnis vom Fehler hingegen geht weit über dieses ansonsten allgegenwärtige konventionelle Verständnis vom Fehler hinaus. Meine These geht sogar noch weiter. Der Fehler, wie er in der vorliegenden Arbeit im Zusammenhang mit der bildenden Kunst betrachtet wird, ist ein integraler Bestandteil für Innovation in den individuellen Prozessen wie auch in den überindividuellen Entwicklungen, wie wir sie aus der näheren Kunstgeschichte kennen. Gerade im Verständnis der künstlerischen Moderne wurde die Innovation Bestandteil der (Selbst-)Legitimierung der Kunst.

Gehen wir zuerst von den individuellen Entwicklungen der Künstler:in-Autor:in in ihrem Produktionsprozess aus. In diesem kann Unbeabsichtigtes und Ungewolltes passieren – darunter auch manches, was keine Chance für die weitere Entstehung eines Kunstwerks bietet und so als Missgeschick oder Fehler gewertet werden kann. Auch ein Mangel an Fähigkeit der Künstler:in-Autor:in kann dazu führen, dass ein Ergebnis entsteht, das als künstlerische Arbeit als unzureichend beurteilt wird, also als zu fehlerhaft. Es gibt zweifellos auch den Mangel, den Fehler, das Missgeschick, das sich im künstlerischen Produktionsprozess nicht in eine Chance verwandelt. Voraussetzung für die Chance zur Verwandlung ist ein Glaube an das Finden einer Lösung, obwohl nun gerade im Prozess das Unerwartete und Ungewollte eingetreten ist oder obwohl man einen Mangel an eigener Fähigkeit konstatiert. Das heißt, anstatt gelähmt vor Enttäuschung und Frustration über das ungewollt Entstandene zu sein, sieht man die Herausforderung der eigenen Möglichkeiten und der eigenen Absichten als Chance, an das Unerwartete mit einer weiteren unerwarteten Lösung anzuknüpfen.

Eine solche Haltung lässt sich am ehesten als eine Affirmation des jeweils Gegebenen oder Geschehenen im künstlerischen (Produktions-)Prozess beschreiben. Dies ist vermutlich Teil einer notwendigen künstlerischen Grundhaltung, wenn das Kunstwerk von der Künstler:in-Autor:in durch das Material prozessual, also nicht konzeptuell geschaffen wird.<sup>83</sup> Versuche der rigiden Fehlervermei-

---

83 Im Gegensatz zu konzeptuellen künstlerischen Ansätzen, die im Kopf der Autor:in entwickelt und dann unter Umständen von dieser zur physischen Ausführung in Auftrag gegeben werden.



dition führen dabei letztendlich eher zum Misslingen dieses künstlerischen Prozesses. Wenn in derartigen Prozessen nur passiert, was zuvor schon beabsichtigt war, und das Zufällige, weil Unerwartete, ausgeschlossen ist, werden dadurch bestimmte Entwicklungen im materialen Prozess ausgeschlossen. In der Folge werden der Autor:in keine noch nicht gewussten Anders-Möglichkeiten vor Augen geführt. Da auch diese Produktionsprozesse Analogien zu Lernprozessen aufweisen, liegt es auf der Hand, dass etwas passieren muss, was ein Außen erzeugt. In einem derartigen materialen Prozess kann es sich dabei um so etwas wie einen Fehler handeln: als unbeabsichtigtes und vielleicht erst einmal ungewolltes Resultat.

Der Erziehungswissenschaftler Christian Rittelmeyer nennt diese Aufspaltung im Malprozess das „Hin und Her beim Malen eines Bildes zwischen je hergestellter Bildgestalt“ (Rittelmeyer 2016, S. 257). Obwohl er damit nicht auf den Fehler im Speziellen Bezug nimmt, sondern vielmehr den dialektischen Erfahrungsbegriff in einem künstlerischen Prozess beleuchtet, lässt sich diese Beschreibung für die Momente des Ungewollten, den Fehler, in einem solchen Prozess produktiv nutzen. Der bearbeitete Gegenstand ist in diesem Prozess eine Art Gegenüber, der auf diesem Weg erst den dialektischen Moment einführt. An diesem emergieren im Wechsel zwischen Handlung und Bildgestalt jedoch auch Absicht und (Fehler-)Urteil einer (Künstler:in-)Autor:in. Man ist sich in solchen Prozessen bewusst, dass sich zum Beispiel sogar das zuvor Beabsichtigte in einem solchen Prozess als ungenügend und damit fehlerhaft erweisen kann.

Daraus ließe sich ableiten: Um den Fehler als Chance zu nutzen, erfordert es die Fähigkeit, aus dem aus der Abweichung von der eigenen Erwartung entstandenen Anderen Neues zu entwickeln. Nicht-Wissen und Nichtkönnen sind wesentlicher Teil der Kunstproduktion. Wenn man sich in derartigen Prozessen bewegt, in denen man sich der Wichtigkeit der Potenziale des Neuen/der Neuentdeckung bewusst ist, muss man mit Unerwartetem und Ungewolltem umgehen und diese Momente genauer betrachten, anstatt sie einfach nur als fehlerhaft zu verwerfen. Meist bieten erst sie die Chance, etwas Neues zu entdecken. Dabei kann der Fehler als Missgeschick in Erscheinung treten oder als (noch) Nichtkönnen. Ein weiteres Charakteristikum solcher Prozesse ist, dass man plötzlich auch beginnen kann, die Nebenschauplätze des eigentlich Betrachteten zu fokussieren und so als Möglichkeit die Zielabsichten produktiv aus den Augen verliert. Absichten werden in der Gesamtheit eines solchen Prozesses der Kunstproduktion als wandelbar begriffen.

Abschließend ist festzuhalten, dass sich in der Kunst nicht jedes Missgeschick oder jeder Fehler produktiv verwandeln lässt. Rübke grenzt seine Ausführungen zum Fehler entsprechend folgendermaßen ein: „Dabei ist mit *Fehler* natürlich nicht der nicht bemerkte und dezidierte falsche Ton gemeint [...], sondern eher der wacklige Lauf, die schiefe Intonation, der kratzende Klang oder die irritierend heftige Temposchwankung“ (Rübke 2012, S. 81). Er betont also, dass mit

dem Fehler, der produktiven Einfluss auf die Kunst hat, nicht der nicht bemerkte falsch gespielte Ton gemeint ist, sondern im Gegenteil die Fähigkeit, diesen zu bemerken, die damit eine essenzielle Voraussetzung für die produktive Nutzung des Fehlers ist. In den Bereichen der Kunst ist eine Aufmerksamkeit vorhanden, dieses Potenzial des Fehlers als Ressource zu nutzen. Zu diesem Zweck müssen der Fehler und sein Potenzial natürlich überhaupt wahrgenommen werden können. Die eigene Wahrnehmungsfähigkeit muss dafür geschult werden. Damit geht einher, dass man das Gegenwärtige hinsichtlich seines Potenzials einzuschätzen lernt.

### 2.3.2. Kunstvermittlung

Die beschriebenen Unsicherheiten des Wissens in der oder mit der Kunst können dabei, wie ich hier darlegen möchte, auch als Ressourcen für die Betrachtung von Lernprozessen genutzt werden. Thematisiert man Kunst als ein Unterrichtsfach, sollte das radikal Andere der Gegenwartskunst<sup>84</sup> adressiert werden, denn hier liegen besondere Chancen für pädagogische Prozesse, so die Annahme. Dies erfordert es, eigenständig bzw. autonom Kategorien bilden zu können, die zuvor (traditionell) textuell noch nicht definiert waren. Damit soll es den Lernenden ermöglicht werden, mit einer spezifischen Art von Verunsicherung umzugehen, bei der keine Antworten (vor-)gegeben sind, sondern in der künstlerischen Rezeption und der künstlerisch-ästhetischen Praxis Fragen zur Debatte gestellt werden. Dies führt die Schüler:in zu Erfahrungen „zwischen Bewusstheit und Unbewusstheit, zwischen Manifestem und Latentem“ (Zirfas 2015b, S. 62) und zum Verständnis einer Uneindeutigkeit von Wissen, das über eine bloße Dialektik hinausreicht. Das Erlernen eines solchermaßen ungesicherten Wissens kann hier erprobt werden. Kunst sollte also kein historisierendes Fach über Ästhetik sein, kein Aufzählen der Traditionen, sondern es sollte die Schüler:in befähigen, an eine ästhetische, aber auch künstlerische Gegenwart anschließen zu können. Wenn man jedoch nur auf die Transferwirkung der Künste und eine Zweckhaftigkeit der pädagogischen Kunstvermittlung abhebt, untergräbt man deren Bedeutung, die der Erziehungswissenschaftler Jörg Zirfas treffend so beschreibt: „Die Künste sind für die Bildung unverzichtbar, weil sie eine genuine Bildungsleistung erbringen, die durch andere Fächer nicht abgedeckt wird“ (Liebau und Zirfas 2008, S. 9). Zirfas hebt auf die fachimmanente Bedeutung des Kunstunterrichts ab. So ergänzt er:

---

84 Kunst als Kunst der Moderne wird zu etwas, das die eigenen Verständnisbegriffe oder Begriffe einer Selbstdefinition infrage stellt (vgl. Bertram 2016, S. 48). Sie wird zu einem ganz *Gegenwärtigen*, das sich durch das Abrupte bzw. die *Plötzlichkeit* zeigt (vgl. Nietzsche 2016, passim sowie Bohrer 1998, S. 69–78).

„Sog. Kernfächer jedenfalls rekurren auch nicht darauf, dass man dank ihrer vieles erlernen kann, was nicht mit ihnen selbst zu tun hat“ (ebd.).

Man strebt sowohl in der Wissensvermittlung als auch der Wissensaneignung allgemein eher nach Eindeutigkeit, um sich gegen die Verunsicherung durch Uneindeutigkeiten zu schützen. Man zielt (in mehrfacher Hinsicht) auf Abschluss (vgl. Göhlich und Zirfas 2007, S. 35). Ein solches Wissen wird in einem künstlerisch-ästhetischen Unterricht, wie ich ihn denke, aber gerade nicht vermittelt, und das aus vielerlei Gründen. So kann man sich auf die Kunst nicht als *eine* Tradition berufen (vgl. Bohrer 1998, S. 68 ff.). Was als Ausgangspunkt für Kunst vermittelt werden soll, ist an die jeweilige Definition geknüpft. Darüber bestimmt sich, was und wie im Kunstunterricht gelehrt werden soll. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird vorgeschlagen, im Kunstunterricht das radikal Andere der modernen Kunst zu fokussieren. Kunst soll nicht als historisches Fach unterrichtet, sondern hauptsächlich an diesen Gedanken anknüpfend als ein Möglichkeitsraum betrachtet werden, in dem eine gegenwärtige Praxis von Produktion und Rezeption stattfinden kann. Für das Verständnis dieser Praxis bieten gerade die Kunstentwicklungen der Moderne eine Grundlage. Also muss man aber auch über die Brüche mit den vermeintlichen Traditionen reden, die man (sonst bzw. ganz generell) *Kunst* nennt.

Wenn man über Bruch und Diskontinuität in bzw. mit der Kunsttradition redet, thematisiert man damit immer wieder das Auftauchen eines Neuen, das, anstatt sich in einen bereits bestehenden Zusammenhang einzufügen, fähig ist, seinerseits einen neuen Zusammenhang zu definieren. Referenzen auf Vormaliges lassen sich – trotz aller Diskontinuitäten – natürlich im Nachhinein immer bilden. Die Erziehungswissenschaftlerin Ursula Stenger (2002, S. 131 ff.) charakterisiert das Sprunghafte der Emergenz eines Neuen, das selbst innerhalb eines Werkes oder Werkkörpers eines einzelnen Künstlers auftauchen kann, mit den Worten „Einbruch“ oder „Durchbruch“. Sie beschreibt diesen Ausdruck einer Diskontinuität in der Entstehung einer neuen Sicht- bzw. Handlungsweise mit folgenden Worten Heinrich Rombachs: „Ihr Anfang kann nur sein: die rückwirkende Konstitution der Bedingungen ihrer selbst“ (Rombach 1988, S. 223, zitiert nach ebd.). Der Grund wird demnach nachträglich erst als solcher eingeführt. Ein Neues geschieht oder taucht auf und wird nachträglich als kausal, zwangsläufig und dementsprechend kontinuierlich gedacht bzw. gesehen.

Stenger führt dieses Auftauchen eines nicht Absehbaren und somit Neuen folgendermaßen aus: „In jedem Fall geht das Neue nicht schrittweise aus dem Alten hervor, sondern eröffnet sich nach einem Einbruch, der auch unspektakulär als Diskontinuität erfahren werden kann, mit einem Schlag“ (Stenger 2002, S. 135). Man kann also sagen, das Neue definiert sich gerade durch das Entstehen eines Nicht-Absehbaren oder Nicht-Kontinuierlichen. Die Eigenart der bildenden Kunst der Moderne lässt sich kaum anhand einer wie auch immer gearteten Tradition beschreiben, jedenfalls insofern nicht, als man aus dieser irgendeine Art

von Determination abzuleiten versuchte. Sie ist vielmehr eine Praxis, deren Artefakte ermöglichen, die Sinnkonstrukte vorangegangener Traditionen immer wieder erneut zur Debatte zu stellen – und zwar eher, um mit ihnen zu brechen, als sie fortzuschreiben oder fortzusetzen.

Wenn man in der Folge Kunstunterricht nicht als bloßen Ästhetikunterricht,<sup>85</sup> sondern als einen Unterricht begreift, der eine gegenwartsorientierte Vorstellung von Kunst als Orientierungsbegriff benötigt, muss man die Kunst der Moderne nicht nur miteinbeziehen, sondern sie selbst zur Orientierungskategorie machen. Der Kunstunterricht sollte sich damit beschäftigen, das Sperrgut Kunst zu vermitteln, und nicht darauf abzielen, dass es „zerstückelt werden [muss, C. H.], damit es in die pädagogische Kiste passt“ (Mollenhauer 1990a, S. 484).<sup>86</sup> Ein Kunstunterricht, der sich an der Moderne und an der Gegenwart orientiert, beugt so einem Missverständnis vor, das der Pädagoge Klaus Mollenhauer wie folgt formuliert:

Andernfalls entstehen Peinlichkeiten im Urteilsvermögen: wer den Höreindruck einer komplizierten Modulation umstandslos als Darstellung seiner eigenen „Gefühle“, die Figurationen auf einem Bild Cy Twomblys als kindliche Kritzel-Zeichen mißversteht, verhält sich wie jemand, der das Ugarit-Alphabet als ornamentalen Schmuck, Hieroglyphen als hübsche Bildchen betrachtet: er kann nicht lesen (Mollenhauer 1990b, S. 11).

Zu ergänzen ist: Und er wäre sich dieses Umstandes nicht einmal bewusst. Er würde nicht einmal wissen, dass es etwas zu lesen gibt. Doch wie verhält es sich mit anderen Arbeiten (Objekten, Artefakten) der modernen Kunst? Gibt es außer dem Missverstehen auch ein mögliches oder gar notwendiges Verstehen? Und was würde das dann bedeuten bzw. beinhalten? Mollenhauer zitiert Wittgenstein, um diesen Umstand näher zu erläutern: „Was geschah, als das Verstehen kam, war, daß ich das Wort fand, das den Ausdruck (des Gesichts oder einer musikalischen Figur) zusammenfasste“ (Wittgenstein 1980, S. 257, zitiert nach Mollenhauer 1996, S. 37). Dann fährt Mollenhauer fort: „Derartige Worte, in denen ‚Verstehen‘ sich konturiert, sind nun aber keine späten Produkte der Ontogenese; sie begleiten ästhetisches Geschehen von Anfang an“ (Mollenhauer 1996, S. 37). Das „ästhetische Geschehen“ oder die ästhetische Situation beinhalten nach Mollen-

---

85 Dieser Ästhetikunterricht kann als Wirkungslehre von Form verstanden werden. Dessen Fortsetzung wäre dann der Medienunterricht als Unterricht von der Wirkung bestimmter eingesetzter Mittel in unterschiedlichen Medien. Eine andere Variante wäre ein Ästhetikunterricht als Basteln, bei dem das Ziel die Herstellung von etwas Schönerem ist. Grundlegend ist dabei die Auffassung, was im Kunstunterricht unterrichtet werden soll.

86 „Ästhetische Wirkungen [...] sind Sperrgut in einem Projekt von Pädagogik, das seine Fluchtpunkte in klaren Verstandesbegriffen und zuverlässigen ethischen Handlungsorientierungen sucht“ (Mollenhauer 1990a, S. 484).

hauer also, dass dort erstens etwas vorhanden ist, das verstanden werden kann. Und zweitens ist dies nach Mollenhauer eine unausweichliche Begleiterscheinung der Existenz des ästhetischen Geschehens.

Eine Möglichkeit, dieses Verständnis zu erreichen, geschieht über das Objekt (und die Beschäftigung damit), in oder an dem etwas als ablesbares Zeichen bzw. Charakteristikum oder als die Spuren eines Ereignisses existieren.

Es gab 1989 im Vorfeld der Veröffentlichung von Dieter Lenzen (1990) eine interdisziplinäre Diskussion mehrerer Wissenschaftler zum Thema *Kunst und Pädagogik*, im Speziellen zu diesem Textbeitrag von Klaus Mollenhauer (Mollenhauer 1990b) in eben diesem Sammelband. Mollenhauer nimmt auf die mögliche Indifferenz und das mögliche Unverständnis des Betrachters Bezug und formuliert in der Umkehrung die Forderung nach einem Verständnis oder einer „Lesefähigkeit“ (Mollenhauer 1990b, S. 11), bevor man Kunst betrachtet und beurteilt. Er äußert dies im Kontext seines Versuchs, den Kunstbegriff für die Kunstpädagogik zu klären und betont die „Lesefähigkeit“ als eine Voraussetzung dafür, Kunst verstehen zu können. Damit veranschlagt er (jedenfalls indirekt) umgekehrt auch etwas Lesbares im Kunstwerk. In seiner Beschreibung des Kunstwerkes, u. a. anhand von Cy Twombly, gibt das Kunstwerk selbst wesentliche Vorgaben für den ästhetischen Rezeptionsprozess der Betrachter:in.

Ein möglicher Kritikpunkt an dieser Auffassung wäre der, dass Mollenhauer Kunst so nicht als *unmittelbare* Erfahrung zu verhandeln scheint, sondern eher – im Sinne Hegels – in Zusammenhang mit einem Begriff von Alphabetisierung (im bzw. als Kunstunterricht), indem er den zeichenhaften Sinn von Kunst betont. Der Erziehungswissenschaftler Gerhard de Haan beantwortet eben diese Forderung Mollenhauers in der Diskussion wie folgt: „Ich denke, das ist das Problem in Bezug auf die Alphabetisierung [...]. Da geht es immer um die Frage, ob man denn nicht doch letztendlich wieder etwas decodieren könnte, weil es ja um Kognition und Empfindung geht, wenn ich es in Sprache umsetzen kann, also mich doch mimetisch an die Kunst anzuschmiegen und daraus wieder etwas machen kann“ (Lenzen 1990, S. 194). De Haan weist damit u. a. auch auf die Inkommensurabilität des Kunstwerks oder des künstlerischen Ereignisses hin.

Mollenhauers Einwand darauf kommt aus der Praxis des Bauhauses, das in der Avantgarde u. a. auch den Versuch unternommen hatte, neue akademische Lehrmethoden für die Kunst zu etablieren:

Was ist das unweigerlich Normative in Paul Klees Bauhausvorlesungen, wenn er versucht zu erläutern, welche Bildbedeutung diese oder jene Linienführung haben könnte? Klee hat sich auch beeilt hinzuzufügen, daß dies nicht etwas sei, was seine Schüler zu imitieren hätten, sondern, daß er es als ein mögliches Vokabular vorschlage. Das nenne ich Alphabetisierung und insofern klassisch, als den Zeichen bestimmte Bedeutungen zugeordnet werden; insofern aber nicht klassisch, als die

Frage von Zeichen und ihnen zugeordneter Bedeutung hier möglicherweise völlig anders liegt als im Alphabet (Lenzen 1990, S. 193).

Die zweifellos interessante Diskussion zu Mollenhauers Beitrag und seinem Konzept einer Alphabetisierung muss an dieser Stelle leider verlassen werden, um beim Thema bleiben zu können und den Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht zu sprengen. Wichtig an seinen Ausführungen ist vor allem, dass Kunstwerke voraussetzungsvoll sind und die Erfahrung mit ihnen dementsprechend geübt werden muss. Das heißt dabei nicht, dass man im Umgang mit Kunst sich ein endgültiges Wissen – sozusagen als Fazit – zu eigen machen sollte oder auch nur könnte. Jenseits seiner Konzeption des Lesens bzw. der Alphabetisierung lenkt Mollenhauer den Blick zum Kunstwerk. Erfahrungen im Umgang mit Kunstwerken können angesammelt werden. Es hilft bestimmt, sich darüber auszutauschen und jemanden als Begleiter:in zu haben, die schon viele Erfahrungen damit gemacht hat. Aber Kunst(rezeption) lässt sich, anders als das Alphabet, nicht als eindeutiges Wissen vermitteln, sondern vielmehr kann es nur in der Kunstvermittlung angeleitet bzw. als Möglichkeit zur Verfügung gestellt werden.

Als Beispiel lässt sich das Zeichnenlernen anführen. Beim Zeichenunterricht trainiert man nicht nur motorische Fähigkeiten, sondern vor allem auch die Fähigkeiten der Wahrnehmung. Hier bietet der zunächst als falsch qualifizierte Strich eine Chance dafür, auch das eigene Verständnis davon, wie etwas dargestellt werden kann, zu erproben. Die ungewollten oder vermeintlich fehlerhaften Striche führen in der Zirkularität zwischen Betrachten und Machen in der Praxis der Zeichner:in erst vor Augen, was als Zeichnung noch möglich sein könnte. Das ist immens wichtig: im Zeichenprozess im Hinblick auf das jeweilige Ergebnis, im Lernprozess für das Voranschreiten. Es lässt sich somit festhalten, dass in diesem basalen künstlerisch-ästhetischen (Produktions-)Prozess das Unerwartete oder gar das Ungewollte überhaupt erst die noch ungeahnten und ungedachten Möglichkeiten erschließen. Der zeichnerische Prozess ist zirkulär. Man macht etwas, betrachtet es und potenziell verändert das Betrachten die Wahrnehmung und in Folge die darauffolgenden zeichnerischen Handlungen usw.

Im Folgenden wird der Begriff der Kunst daran anschließend dahingehend verwendet, dass es eines ihrer genuinen Merkmale bzw. eine ihrer Eigenschaften ist, Brüche zu implizieren, zu provozieren und zu prozessieren. Mich interessieren dabei weniger chronologische oder kunsthistorische Entwicklungen. Im Fokus stehen vielmehr künstlerisch-ästhetische Problemstellungen aus der Autor:innen- bzw. Produzent:innen-, der Künstler:innensicht, die sich innerhalb dieser Entwicklungen ergaben und ergeben. Aus dieser Perspektive wird auch die Notwendigkeit künstlerisch-ästhetischer praktischer Arbeit im Kunstunterricht verständlich. Das Ziel der weiteren Ausführungen ist es, ein Verständnis dafür zu ermöglichen, dass ästhetische Produktionsprozesse durchlaufen worden sein müssen, um die Entscheidungen einer Künstler:in-Autor:in im Rahmen ihrer

künstlerischen Arbeit besser nachvollziehen zu können. Das hat Folgen für den Kunstunterricht, in dem dann in der Konsequenz ein offenes Theorieverständnis und offene praktische Arbeit Hand in Hand gehen müssten. Praktische künstlerische Arbeit ist für ihn und in ihm ebenso notwendig wie ein Theorieverständnis. Dabei gibt es keine a priori festgelegte Reihenfolge eines Zuerst-das-und-danach-jenes, sondern es werden nur Relationen aufgezeigt: beide Aspekte werden als unabdingbar und interrelativ für eine sinnvolle Beschäftigung mit Kunst angesehen.

Die Arbeit mit dem Gegenstand in der bildenden Kunst (siehe den folgenden Abschnitt 2.3.3. *Zum Verständnis einer Praxis*), den Ergebnissen im materialen offenen Prozess und dem Umgang mit dem Unbeabsichtigten und Unerwarteten (vgl. beispielsweise Unterkapitel 2.4. *Absicht und Kunst*) machen gerade die künstlerischen Produktionsprozesse zu einer Matrix im Umgang mit Fehlern, in denen diese ebenso wie in selbstgesteuerten Lernprozessen von Bedeutung sind. Das gilt besonders, wenn jene Lernprozesse in den Fokus geraten, in denen die Möglichkeit entstehen soll, sich beim Lernen neuen Ideen (z. B. Zusammenhängen, Ordnungssystemen oder Erklärungen bzw. Narrationen) zu öffnen. Man kann davon ausgehen, dass das Neue die Lernenden immer unerwartet trifft und auch sie sich in einen konstruktiven Modus begeben sollen, der auf den affirmativen Umgang mit dem Unerwarteten aufbaut.

Doch um diesen Umgang besser zu verstehen, müssen Aspekte dieses Phänomens einer reflektierten und reflektierenden Praxis aus ihrer Entstehungsgeschichte heraus erklärt werden. Im Folgenden soll versucht werden, die Regeln dieses Spiels und das spezifische Spielfeld oder Wissensfeld aus seiner Genese heraus zu erklären – auch um zu erläutern, wie es zu diesem spezifischen Umgang mit dem Unerwarteten gekommen ist in der speziellen Verknüpfung von Absicht und Gegenstand im Spannungsfeld zwischen Autor:inschaft und ihrer Auflösung.

### **2.3.3. Zum Verständnis einer Praxis: Die Geschichte des Kunstobjektes (in der Moderne) – bloße reale Dinge/mere real things und das Kunstwerk**

Ich möchte zurückkommen zum Beginn des 20. Jahrhunderts und eine dafür spezifische Entwicklung in den Blick nehmen, nämlich die Präsentation von Malerei. Es geht also nicht um das Bild selbst, sondern darum, wie es der Betrachter:in gezeigt wurde. Das Tafelbild wurde um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert in Salons in sogenannten „Petersburger Hängungen“ so präsentiert, dass auf den Ausstellungswänden möglichst viele Bilder nebeneinander gezeigt werden konnten (Potts 2000, S. 1 ff.). Diese Form der Präsentation änderte sich allmählich, und damit änderten sich auch die Vorstellungen über das Bild selbst. Es war nicht mehr nur ein Illusionsraum, in dem sich die Teile einer Komposition

zueinander in Relation befanden, sondern das Bild selbst wurde auch als Objekt betrachtet, das sich nun nicht nur in einem Verhältnis zu anderen Werken befand, sondern als körperliches Objekt in einem Raum erfahren wurde. Teil dieser Entwicklung und der Abkehr von der Petersburger Hängung war, dass nur noch wenige Arbeiten auf einer Wand nebeneinander präsentiert wurden – wie man es heute auch von den meisten musealen Präsentationen kennt.

Das Kunstwerk als ein Gebilde ohne praktischen Wert muss ein Versprechen als Erklärung für seine Existenz abgeben. Das bloße Objekt hingegen existiert als Gegenstand, der eine dekorative, praktische oder notwendige Bedeutung hat.

Im Folgenden wird das Kunstwerk u. a. in seiner Materialität als Ausdruck einer ontischen Realität diskutiert, also die Frage nach dem Verhältnis der stofflich-formalen (ontischen) Seite zur ontologischen Realität gestellt. Dafür ist auch die Analyse der Praxis der Kunstproduktion bedeutsam. Bei der Rezeption eines Kunstwerks sollte nämlich die ontisch-ontologische Realität der Autor:in nicht außen vor gelassen werden. Der Gegenstand ist ontisch, existent und hat einen materialhaft-materiellen Entstehungsprozess durchlaufen. Er wurde jedoch ontologisch als Kunstwerk gedacht und gemacht. Das meine ich mit der *ontisch-ontologischen Realität der Autor:in* – und damit des Kunstwerks. Beides ist die Grundlage, um zu sehen, warum was im Kunstwerk wann gemacht wurde. Dieses Sehen beschäftigt sich mit einem materiell-materialhaften technischen Gelingen – und darüber hinaus mit einem Gelingen, das nicht nur die Machbarkeit und Beschaffenheit des Gegenstandes als Gegenstand betrifft, sondern die Frage, was das entstehende Kunstobjekt von anderen (etwa auch *bloßen*) Gegenständen unterscheidet. Es muss also eine spezifische ontologische Existenz führen, die sich erst beweisen oder zeigen muss; Gelingen ist zwar notwendig, es ist jedoch nicht per Definition vorauszusetzen. Das Kunstwerk bewegt sich in einem anderen Sinnzusammenhang. In seiner zuvor erwähnten Selbstreflexivität oder Selbstthematizierung unterscheidet es sich von anderen gemachten, nicht-künstlerischen Gegenständen. Adorno fasst den spezifischen Unterschied zwischen einem Kunstwerk und anderen Gegenständen so: „Als Spannung zwischen den Elementen des Kunstwerks, anstelle eines einfachen Daseins sui generis, ist dessen Geist Prozeß und damit das Kunstwerk. Es erkennen, heißt jenes Prozesses habhaft werden“ (Adorno 2000, S. 136 f.).

Adornos Gegensatz zwischen Gegenstand und Kunstwerk kann durch begriffliche Spezifikationen des US-amerikanischen Philosophen und Kunstkritikers Arthur Danto konkretisiert werden. Er führt die Kategorie der „mere real things“ (Danto 1997, S. 13) also der „bloßen realen Dinge“, ein. Darunter wird, grob gesagt, alles gefasst, was nicht Kunst ist. Das *mere real thing* gehört also einer nicht-künstlerischen ontologischen Realität an.<sup>87</sup> Ohne diese Unterscheidung

---

87 Danto gründet seine Auffassung vom Ende der Kunst in *After the End of Art: Contemporary Art and the Pale of History* (1997) u. a. auf die These, nach der Präsentation von Kunstwerken wie War-



von Kunstobjekt und die seines Gegenübers, des bloßen realen Dinges, sind die Entwicklungen innerhalb der Avantgarde nicht zu verstehen. Das bloße Objekt, so wie es im Readymade benutzt wird, bedeutet eine Infragestellung der ontologischen Realität des Kunstwerks im Allgemeinen. Anders ausgedrückt: Das Readymade stellt als Kunst gewordenes nicht-künstlerisches Objekt eine Frage an die Produktions- und die Rezeptionsweise von Kunst. Dieser Umstand soll in diesem Abschnitt näher erläutert werden.

Durch die Readymades von Duchamp hat sich eine Fragestellung ergeben, die sich seitdem durch die Entwicklungen dessen zieht, was *Kunst* genannt wird. Die daraus entstandene Problematik lässt sich so erklären: *Malerei* bezeichnet zum einen eine Produktionsweise und zum anderen das Artefakt des Bildes. Ein Bild kann ein Beispiel für Malerei sein, und gleichzeitig steht es für den Prozess, den man *Malen* nennt. Die Malerei ist seit der Etablierung der Readymades als Bestandteil des Kunstkanons nicht mehr definitionsgemäß die Kunst schlechthin, sondern das Gemälde als Artefakt findet sich nun als ein Objekt unter verschiedenen Objekten wieder. Es ist somit also in eine Konkurrenzsituation geraten. Das Besondere des Phänomens eines Kunstwerkes muss sich nun in Relation zu anderen Objekten bzw. der Erfahrung mit diesen erst jeweils als besonders bestätigen. Danto fasst diesen Umstand wie folgt zusammen: „Where an artwork can consist of any object whatsoever that is enfranchised as art, raising the question ‚Why am I a work of art?‘“ (Danto 1997, S. 14). Es geht also um die Frage, warum etwas ein Kunstwerk ist oder, provokanter formuliert: Warum sollte es ein Kunstwerk sein?

Erst veränderte Produktionsweisen von Kunst ermöglichen diese Fragestellung, genauso wie eine veränderte Fragestellung im<sup>88</sup> Kunstobjekt wiederum bestimmte Produktionsmethoden ermöglicht. Die Produktionsweise des Kunstwerks liegt im Readymade offen dar. Dafür wird, ich habe es beschrieben, ein Alltagsgegenstand genommen, ihm ein Titel gegeben und er damit zum Kunstwerk erklärt. Sprache, Alltagsgegenstand und Betrachter:in treffen aufeinander und vervollständigen etwas, das nun Kunst sein sollte. Die Eleganz dieser Geste und die (vermeintliche) Durchschaubarkeit ihrer Produktionsweise sind gleichermaßen Teil der Entstehung der ersten Readymades. Das Interessante an einem solchen Vorgehen ist, dass das Kunstwerk so überhaupt erst in einen Rechtfertigungsdruck gegenüber dem bloßen Gegenstand (*mere real thing*) gebracht wird. Es stellt sich dann die (womöglich berechtigte) Frage, was das Präsentierte noch vom bloßen Gegenstand unterscheidet und was seine Präsentation zum

---

hols *Brillo Boxes* im Ausstellungsraum habe sich etwas so Grundsätzliches verändert, dass etwas ganz anderes als Kunst beginnen müsste. Er sah die *Brillo Boxes* als paradigmatisch für eine Entwicklung, die mit der visuellen Ununterscheidbarkeit von Kunst und dem *mere real thing* ihren Abschluss gefunden habe.

88 Dies geschieht durch eine veränderte Fragestellung im Produktionsprozess des Kunstwerkes.

Beispiel im *White Cube* als dem Ausstellungsraum schlechthin rechtfertigen würde. Nachdem diese Frage einmal aufgeworfen war, sind in der Folge neben der Malerei auch andere Produktionsweisen in Gefahr geraten, sozusagen *enttarnt* zu werden. So riskieren beispielsweise die Ergebnisse traditioneller künstlerischer Produktionsweisen generell, dass an sie die Frage gerichtet wird, ob sie einer künstlerischen Geste bloß zu entsprechen versuchen, indem sie sich als besonders raffiniert, artistisch oder gar auratisch darstellen. „Muss das Werk sichtbar durch die Hand der Künstler:in ausgeführt worden sein, um ein Kunstwerk zu sein?“, fragt das Readymade – und verneint dies. Das Kunstwerk befragt so das Selbstverständnis der Künstler:in oder der Autor:in. Die Künstler:in tritt hier als Schöpfer:in zurück hinter die Betrachter:in und das Objekt, ganz so, wie es Duchamp 1956 formuliert hatte, „daß ein Werk vollständig von denjenigen gemacht wird, die es betrachten oder es lesen und die es, durch Beifall oder durch Verwerfung, überdauern lassen“ (zitiert nach Daniels 1992 Klappentext).

Abgesehen vom Readymade mit seinen beschriebenen konzeptionell radikalen Folgen tauchten noch weitere Elemente auf, die die Selbstverständlichkeit der Autor:inschaft hinterfragen: Beispielsweise erhielt der Zufall eine neue Bedeutung, indem von der Künstler:in-Autor:in unkontrollierbare Aspekte Einlass in den Produktionsprozess fanden (z. B. in Pollocks *Drip Paintings*, Arbeiten von Niki de Saint Phalle oder im Tachismus). Die industrielle Fertigung eines Kunstwerks als Umsetzung einer Idee ohne die aktive Beteiligung der Künstler:in an dessen Produktion, sozusagen ohne die Hand der Künstler:in, stellt ein anderes Beispiel hierfür dar (Minimalismus, Konzeptualismus, Pop Art), ebenso wie die Benutzung von Alltagsgegenständen oder Baumaterialien – die sich gerade durch ihre Qualifikation als nicht-künstlerische Gegenstände auszuzeichnen schienen – in der Kunst (*Arte Povera*, Konzeptkunst usw.).

Natürlich hat es nahezu seit Anbeginn der Kunst<sup>89</sup> Verfahren gegeben, in denen eine Distanz der Hand der Autor:in zur eigenen Arbeit bestanden hat, darunter zum Beispiel den Metallguss oder das Druckverfahren. Metallgusswerkstätten etwa machen es schwierig, von einer „Originalität“ eines Werkes als etwas, das nur einer Autor:in zugeordnet werden kann, zu sprechen. Auch in Malerwerkstätten (z. B. der Rembrandts) wurden die Werke teilweise von Lehrlingen und dem Meister gleichermaßen produziert. Das Konzept des Auratischen im Sinne einer Einzigartigkeit des Kunstwerks als eines, das nur der Hand *einer* spezifischen Autor:in zugeordnet werden kann, ließ sich schon vor dem *Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* (Benjamin 2010) bezweifeln. Jedoch wurde die Frage nach der Aura des Originals durch die technische Reproduzierbarkeit, zum Beispiel durch

---

89 Gemeint ist hier der Zeitpunkt der Entstehung von Kunst als der Entstehung eines spezifischen kulturellen Verständnisses wie es Arthur C. Danto (1997, S. 3) beschreibt und dabei Hans Belting (1990) folgt. Dies wird von beiden zeitlich in etwa auf das 14. Jahrhundert verortet.

das bilderzeugende Medium Film bzw. bereits die Fotografie und neuere Druckverfahren, intensiviert.

Andy Warhol zeigte 1964 in der Stable Gallery in New York seine oben bereits erwähnten *Brillo Boxes* (Seifenschachteln). Diese wurden den Abmessungen der im Supermarkt erhältlichen Seifenschachteln folgend aus Holz produziert. Darauf wurde dann mittels Siebdruck die Außenhülle der Produkte abgebildet. So befand sich die Betrachter:in im Ausstellungsraum den vermeintlich gleichaussehenden Seifenschachteln gegenüber, die sie im Supermarkt finden konnte. Nur waren diese vor ihr befindlichen Objekte nicht aus Karton, sondern aus Holz und ohne Inhalt.

Diese Trompe-l'oeil-Skulpturen ahmten also ihrem äußeren Anschein nach die Seifenkisten aus dem Supermarkt nach. Diese künstlerische Methode wurde später „Appropriation Art“ genannt. Danto fasst diese Zuspitzung der Kunst bzw. Kunstdefinition, die für ihn von den *Brillo Boxes* ausgelöst wurde, in etwa so: Die Kunst habe sich sinnlich wahrnehmbar nun so weit dem *mere real object* angenähert, dass eine Unterscheidung nur noch intellektuell bzw. philosophisch getroffen werden könne. Die Konsequenzen daraus beschreibt er so:

With Warhol it becomes clear that there is no special way a work of art must be – it can look like a Brillo box, or it can look like a soup can. But Warhol is but one of a group of artists to have made this profound discovery. The distinction between music and noise, between dance and movement, between literature and mere writing, which were coeval with Warhol's breakthrough, parallel it in every way (Danto 1997, S. 35).

Danto ist also der Auffassung, dass der Unterschied von Kunst zum bloß realen Ding, von Tanz zur bloßen Bewegung (hier könnten z. B. Merce Cunningham und Pina Bausch genannt werden), von der Musik zum Lärm (hier John Cage u. a.) oder vom bloßen Schreiben zur Literatur (und hier als erste Annäherung Samuel Beckett oder auch James Joyce) nicht mehr bestimmbar ist. Man könnte sagen, dass sich die Kunst mit der Akzeptanz dieser Methoden, der Nachahmung und Annäherung an bloße reale Dinge ihrer Insignien entledigt habe, und eben darum beschreibt Danto dies als einen Wendepunkt in der Kunst. Ein neuer Kunstbegriff ist von diesen Arbeiten beeinflusst, ja durch sie ausgelöst worden. Jede Kunst, die danach produziert wurde und wird, muss sich zu dieser Neuerung verhalten.

Natürlich gibt es aber nach wie vor auch noch Kunst, die weiterhin mit den Insignien dieses eher traditionellen Daseins arbeitet. Um diese Kunst verstehen zu können, benötigt man neben dem Wissen um die soeben beschriebenen Entwicklungen außerdem ein Wissen von und Erfahrung mit der Wechselwirkung zwischen Autor:inschaft und materiellem Prozess. Was das im Einzelnen bedeuten kann, soll im nächsten Abschnitt erläutert werden.

### 2.3.4. Kunstpraxis als Produktions- und Rezeptionspraxis

*Kunstwerke sind das Gemachte, das mehr wurde als nur gemacht.*

*Theodor W. Adorno (Adorno 2000, S. 267)*

Kunst ist spätestens seit der Avantgarde eine Praxis, die ihre eigenen Kriterien befragt. Was bedeutet das? Und was sind die Konsequenzen daraus? Es handelt sich bei Kunst um eine Produktionspraxis, die teleologisch darauf ausgerichtet scheint, die Frage aufzuwerfen: Was ist Kunst – und ab wann ist etwas nicht mehr Kunst? Diese Frage ästhetisch auszuarbeiten, markiert gerade eine der möglichen Eigenschaften von Kunst. In der Konsequenz entwickelte sich die Kunst in künstlerisch-ästhetische Bereiche, in denen die bisherigen Kriterien für eine künstlerisch-ästhetische Urteilsfähigkeit nicht mehr ausreichen (z. B. Dada, Action Painting, Readymade, Fluxus, Pop Art, Minimal Art usw.). Die Schwierigkeiten, etwas zu beschreiben, das darauf ausgerichtet ist, die definitiven Grenzziehungen dessen, was es ist, zu hinterfragen, werden im Folgenden beschrieben.

Es besteht ein wesentlicher Unterschied zwischen dem Denken als kognitiv-sprachlichem Akt und dem Denken als Teil eines ästhetisch-materialen Prozesses. Dabei kann man den ästhetischen Prozess hier noch weiter ausdifferenzieren, indem man ihn in Rezeptionsprozess und Produktionsprozess unterteilt. Im Produktionsprozess gehen Rezeption/Selbstreflexion und Produktion allerdings, wie deutlich wurde, Hand in Hand. In diesem muss betrachtend beurteilt werden, bevor ein weiteres Vorgehen erwogen wird. Im Rezeptionsprozess (in) der bildenden Kunst betrachtet man die materiellen Entscheidungen bzw. Ereignisse des verwendeten Materials. Der Fokus liegt also auf einem ästhetischen Prozess, der mit materialen Gegenständen zu tun hat.

Zugegebenermaßen lassen sich in den bildenden Künsten der Gegenwart Klassifizierungen wie „performativ“, (materiell) „bildend“, „akustisch“ usw. als eindeutige Spartenbeschreibungen nicht aufrechterhalten. Was in der Gegenwart unter bildender Kunst verstanden wird, umfasst sowohl Gemälde und Skulpturen als auch Performances, Soundinstallationen, architektonische Eingriffe usw. sowie Mischformen aus all dem. Dies macht jede Beschreibung des besonderen Umgangs mit Material in der bildenden Kunst von vornherein provisorisch. Es wird dort, wo nötig, im weiteren Verlauf dieser Arbeit von der Materialhaftigkeit bzw. einer materiellen Beschaffenheit als einer Eigenart der bildenden Künste ausgegangen, um einen Ausgangspunkt für weitere in diesem Zusammenhang notwendige Betrachtungen ermöglichen zu können.

Des Weiteren möchte ich auch die Frage nach dem spezifisch Künstlerischen und dem spezifisch Ästhetischen noch einmal genauer anhand einer jeweiligen Praxis erörtern. Um das Spezifische der Kunst bestimmen zu können, sei zunächst nochmals auf Georg W. Bertram (2016) verwiesen (siehe Abschnitt 2.1.3.

*Der Fehler der Kunst oder der Fehler als Konstitutionsbedingung der Kunst*). Er bezieht sich in diesem Zusammenhang u. a. auf drei Charakteristika, nämlich (eine bestimmte) Praxis, Zeichen und Erfahrung (ebd., S. 27 ff. und S. 169 ff.), die mir wichtig erscheinen, um Kunst auch aus der Sicht der Betrachter:in verstehen zu können. Kunst ist nach Bertram nur dann Kunst, wenn Kunstwerke in entsprechende Rezeptionspraktiken eingebunden sind, die sich als „ästhetische Praxis“ (ebd., S. 30) begreifen lassen. Dabei bezieht er sich auf den Philosophen Nelson Goodman:

Ich kann *Eine kleine Nachtmusik* von Wolfgang Amadeus Mozart nicht nur als Kunst gebrauchen, sondern auch als Hintergrundmusik für einen Einkaufsbummel. Ich kann die erste *Duineser Elegie* von Rainer Maria Rilke dazu verwenden, um Fremdsprachlern anhand der ersten Zeile („Wer, wenn ich schrie, hörte mich denn aus der Engel Ordnungen?“) den Konjunktiv Zwei [sic] des Deutschen beizubringen (ebd., S. 29, Hervorhebung im Original).

Er begegnet so dem Kunstwerk ganz „anti-essentialistisch“ (ebd., S. 30). Der ästhetische Umgang mit dem Werk erst macht es dieser Auffassung nach zum Kunstwerk. Das heißt, selbst wenn irgendwelche formalen Bedingungen dafür erfüllt wären, einen Gegenstand „Kunst“ zu nennen, muss nach Goodman bzw. Bertram die Rezipient:in dazu noch bestimmte Rezeptions- bzw. Apperzeptionsbedingungen erfüllen. Bertram vollzieht hier – anti-essentialistisch – einen Wechsel in der Definition von Kunst, weg vom Gegenstand und hin zu einem künstlerischen Umgang bzw. einer ästhetischen Praxis damit. Er diskutiert Kunst als etwas, das sich zwischen Zeichen und Erfahrung befindet. Beide, so führt er aus, können einander nämlich auch widersprechen. Sie bilden als definitorische Versuche dabei aber auch einen Anknüpfungspunkt für weitere Betrachtungen:

Ist das Kunstwerk ein Zeichen oder vermittelt es eine Erfahrung? Geht man davon aus, dass man ein Zeichen vor sich hat, dann ist Deutung wie bei allen Zeichen der primäre Zugang zum Kunstwerk [...]. Vermittelt das Kunstwerk hingegen eine besondere, eine ästhetische Erfahrung, dann gilt es, diese Erfahrung zu machen (ebd., S. 183).

Bertram zufolge begriff beispielsweise Hegel Kunst eher als etwas Zeichenhaftes. Dies zeige sich etwa in dessen Auffassung von Kunst als einer Selbstverständigung durch das Kunstwerk. Dagegen sieht Bertram bei Kant durch den Begriff des Spiels eher die Erfahrung betont. Im Fall des Zeichenhaften könnte man Kunst als Sprache verstehen. In der Betonung des Spiels ist sie, Bertram zufolge, eher die Grundlage für ein (sinnliches) Erlebnis. Kunst ist also entweder die Erfahrung bzw. eine Praxis des Spiels oder der Ausdruck bzw. die Vermittlung einer Idee oder eines Gedankens.

Diese Grundlegung des Begriffs der Kunst für den Bereich der bildenden Kunst – oder allgemein: eines material-ästhetischen Schaffens – möchte ich jedoch ergänzen um die zwingend notwendige Perspektive auf Kunst oder das Ästhetische auch aus dem Blickwinkel der Autor:in bzw. der material-ästhetischen Produzent:in. Wenn Kunst im auf die Spitze getriebenen Anti-Essentialismus zur reinen Idee wird, steht ihre Umsetzung bzw. Realisierung auf dem Spiel. Hier stellt sich die Frage: Kann die Autor:in auf die beschriebene Art anti-essentialistisch mit dem Material ihres Kunstwerks umgehen, wenn dieses sich durch die Gegenwart des zu bearbeitenden Materials erst konstituiert?<sup>90</sup> Kann sie in der Herstellungspraxis das Besondere eines Gegenstandes behaupten ohne dessen Anspruch auf Originalität?<sup>91</sup>

Das Kunstwerk muss behaupten, wenn schon kein Original, dann doch ein Besonderes zu sein. Selbst ein „radikales“ Readymade (als ein Gegenstand ohne einen ihn verändernden Eingriff der Künstler:in) beansprucht, etwas Besonderes zu sein, abseits seines Daseins als bloßer Alltagsgegenstand – das ist überhaupt erst die Grundlage seiner Radikalität. Da hat nicht jemand einfach ein Urinal hingestellt, eine Schneeschaukel aufgehängt oder einen Flaschentrockner abgestellt, sondern da behauptet jemand, diese Gegenstände seien es wert, als Kunst angeschaut zu werden. Jemand behauptet damit: Das ist Kunst. Hängt da eine Schneeschaukel von der Decke oder ist es Kunst? Es ist eine ontologische Frage an den Gegenstand und damit eine zweifache Frage, eine an das Readymade und eine an das Kunstverständnis.

Meine These hierzu ist, dass sich (entgegen Bertrams Behauptung) Kunst nicht ins rein Anti-Essentialistische auflösen lässt. Durch das Zwingende und Nicht-Verhandelbare einer Form, einer Materialentscheidung wird gerade eine Sicht auf materielle Essenzen im Rahmen ihres Entstehungsprozesses betont. Diese kann bei der künstlerisch-ästhetischen Betrachtung des Objektes selbst nicht weggekürzt werden. Die Rezeption benötigt immer auch die Einbeziehung

---

90 Ließe man Gabrielle Buffet auf diese Fragen antworten, würde sie vermutlich sagen, dass beides möglich wäre – eine essentialistische Haltung der Autor:in, die Wichtigkeit des konkret verwendeten und derartig bearbeiteten Materials und gleichzeitig eine anti-essentialistische Rezeption des Betrachters. Sie war eine Musikerin, Kunstkritikerin und Zeitgenossin und Freundin von Duchamp. Buffet sah im Readymade eine Kunstpraxis verwirklicht, die gerade ohne Material arbeite. Sie begriff es als rein zerebralen Akt (vgl. Daniels 1992, S. 197f.). Dieser Interpretation folgend könnte die Produktionspraxis den zerebralen Akt dermaßen fokussieren, dass dem Material selbst keinerlei Bedeutung mehr zukäme. Dazu merkt der Kunsthistoriker Dieter Daniels kritisch an: „Zum Äußersten getrieben, mündet diese Entsagung in der Negation jeglicher Verwirklichung. Unnützlich das Werk in einem speziellen Stoff zu erzeugen, ihm eine endgültige Ausführung, einen Fabrikationsstempel zu geben und das im Geist entworfene Sujet für die Sinne nochmals herzustellen“ (ebd., S. 198).

91 Zumindest in der westlich orientierten Kunst hat die essentialistische Frage nach dem Original (z. B. im Gegensatz zur Fälschung) seine Bewandnis, die sich auch im Umgang mit dem Kunstwerk als Artefakt abbildet (vgl. Han 2011, S. 17–42).

des Entstehungsprozesses des betrachteten Artefakts. Das jeweilige Medium wird ja als Material oder Ton von der Autor:in als ein Tatsächliches betrachtet. Betrachtet man Kunst stattdessen ausschließlich als – im dargestellten Sinn – (anti-essentialistische Rezeptions-)Praxis, lassen sich bestimmte Kunstwerke gar nicht verstehen. Der Begriff der „Qualität“ oder sogar der des „Meisterwerks“ hat etwa nur dann eine Relevanz, wenn man dem Gegenstand selbst gewisse Eigenschaften zuerkennt. Die Vorstellung einer Qualität, die sich im Gegenstand selbst abzeichnet, begründet wiederum jede Mühe der Autor:in. Die Betrachter:in benötigt dann wiederum *genau diesen* Gegenstand, der auf seine bestimmte Art und Weise existiert (und hergestellt wurde), um darin eine Qualität zu erkennen. Folgt man einem an der reinen (ästhetischen Rezeptions-)Praxis orientierten Anti-Essentialismus wie dem von Bertram vorgeschlagenen, bleibt die Frage ungelöst, wie man dann mit der Autor:in eines Kunstwerkes umgehen soll, dessen Bezugnahme auf den Gegenstand in der Produktion gerade essentialistische Züge hat und haben muss.<sup>92</sup> Es gibt künstlerische Produktionsprozesse, bei denen ein solcher anti-essentialistischer Blick nicht dafür ausreicht, eine Brücke zwischen ästhetischer Produktion und ästhetischer Rezeption schlagen zu können. Das Ding an sich als Kunstobjekt muss für die Autor:in bestimmter künstlerischer Produktionen notwendigerweise existieren, und es ist als solches auch ein wichtiger Faktor in der Rezeption solcher Arbeiten und nicht nur ein beliebiger Ausgangspunkt für diese.

Mein Blick auf das Kunstwerk ist im Anschluss an diese Überlegungen gespalten. Man benötigt mitunter eine anti-essentialistische, vom Gegenstand als Gegenstand absehende Sicht auf Praxis, Erfahrung und Zeichen, gleichzeitig braucht es aber auch die essentialistische Sicht, die sich in der Wichtigkeit einer Materialität zeigt, in einem *So-und-nicht-anders*.

Obwohl Bertrams anti-essentialistische Position also als unzureichend für die Betrachtung von (jedenfalls) Teilen der modernen bildenden Kunst erscheint, ermöglicht gerade seine Annäherung über die ästhetische Rezeptionspraxis, für die er plädiert, etwa für die Arbeiten eines John Cage, eine Verständnisgrundlage. Dieser komponierte nicht mehr, stattdessen erzeugten zufällige Sounds seine Stücke.<sup>93</sup> In diesem Fall passiert(e) die ästhetische Praxis wesentlich in der Betrachter:in bzw. Zuhörer:in und in der Rezeption seiner Arbeiten. Es lässt sich zusammenfassend festhalten: Es gibt bildende Kunst, auf die Bertrams Definition von Kunst als anti-essentialistische ästhetische Rezeptionspraxis zuzutreffen

---

92 Dies wird anhand einer Arbeit von Joseph Kosuth und eines Bildbeispiels von Jackson Pollock im folgenden Unterabschnitt 2.3.4.1. näher ausgeführt.

93 So zum Beispiel *Imaginary Landscape No. 4* (1951). Zwölf Radios werden von je zwei Personen gespielt, die diese (ähnlich der Verwendung von Instrumenten) durch die Drehung der Sender- und Lautstärkenregler bedienen. Das Stück ist insofern zufällig, als es keinerlei Einflussnahme auf die zur Aufführung gebrachten Programme der Sender gibt.

scheint und ausreicht, außerdem aber auch Kunst, für die diese Definition eben nicht hinreichend ist. Die Eindeutigkeit einer solchen Definition lässt sich nicht herstellen. Genau diese Form der Uneindeutigkeit ist ein konstitutiver Teil von Kunst.

Die Frage „Was ist Kunst?“ ist Teil eines jeden künstlerischen Rezeptions- oder Produktionsprozesses. Sie ist in der Kunst der Gegenwart von besonderer Relevanz. Adorno formuliert in der *Ästhetischen Theorie* die grundsätzliche Schwierigkeit einer Definition von Kunst (in der Gegenwart) so: „Zur Selbstverständlichkeit wurde, daß nichts, was die Kunst betrifft, selbstverständlich ist, weder in ihr noch in ihrem Verhältnis zum Ganzen, nicht einmal ihr Existenzrecht“ (Adorno 2000, S. 9). In dem, was Adorno hier „Existenzrecht“ nennt, liegt die immanente Behauptung eines Besonderen des Kunstgegenstandes. In dieser Behauptung erst stellt sich die – von Adorno in ihrer alten Selbstverständlichkeit bedroht gesehene – Frage nach seiner Bewandnis, danach also, was es jenseits seiner rein materiellen Existenz mit ihm auf sich hat und haben könnte. Sie impliziert dabei außerdem eine Forderung nach einer spezifischen Art des Umgangs mit diesem Gegenstand.

Kunst heißt, die Möglichkeit der Existenz des Kunstgegenstands überhaupt zu denken. Der Philosoph Christoph Menke formuliert dies wie folgt: „Die *Frage* richtet sich auf das, was Dinge dieser Art – Kunstwerke – möglich macht“ (Menke 2013, S. 19, Hervorhebung im Original). Bevor man fragt: „Was ist Kunst?“, muss man erwägen, was ihre Existenz überhaupt ermöglicht. Bertram startet seine Gedanken zur Kunst, wie erwähnt, mit der Überschrift: „Es gibt Kunstwerke ... gibt es sie wirklich?“ (Bertram 2016, S. 18). Man könnte in Anlehnung daran auch sagen: „Es gibt die Möglichkeit der Existenz von Kunstwerken ... gibt es diese Möglichkeit wirklich?“ Wenn man das Besondere eines Gegenstandes behauptet, bedarf dies einer Begründung, die Bertram versucht, in Form einer Grundlegung<sup>94</sup> zu unternehmen. Aber er macht so auch deutlich, dass die Kriterien, die in diesem Zusammenhang gebildet werden, keine Eindeutigkeit oder Verlässlichkeit haben. Das Bewusstsein dieser Unsicherheit ist Teil jeder künstlerisch-ästhetischen Praxis in der Gegenwart. Es ist Teil einer Rezeptions-, aber auch einer ästhetischen Produktionspraxis geworden. Menke erläutert, wie der

Zweischritt von (Existenz-)Behauptung und (Möglichkeits-)Frage *nicht* verstanden werden darf: so als ließe sich die Existenz von Kunstwerken mit Gewissheit feststellen, *bevor* die Frage nach ihrer Möglichkeit beantwortet ist [...]. Die Möglichkeit geht der Wirklichkeit voraus: Wenn wir nicht verstehen, wie Kunstwerke möglich sind, können wir nicht wissen, ob es sie – das heißt diese Klasse von Dingen – wirklich gibt.

---

94 Bertram unternimmt den Versuch, das Phänomen der Kunst schlechthin zu umreißen und dessen andere Art der Existenz zu begründen.



Die Frage nach der Möglichkeit der Kunstwerke *ist* daher zugleich die Frage nach ihrer Wirklichkeit (Menke 2013, S. 19, Hervorhebung im Original).

Kunst – so diese *Möglichkeitsart* eines Gegenstands bzw. für einen Gegenstand überhaupt existiert – ist nach Menke also nicht nur in der Rezipient:in und der Produzent:in geborgen, sondern auch im Gegenstand. Es kann Kunst nur geben, wenn dieser besondere Zustand bzw. Möglichkeitsraum vorhanden ist bzw. anerkannt wird: Dies ist Teil ihres Produktions-, aber auch ihres Rezeptionsprozesses. Betrachtet man Kunst ausschließlich aus einer anti-essentialistischen Sicht, lassen sich jedoch die Qualitäten des Artefaktes weder einfordern noch diskutieren, da diese dann ausschließlich bei der Rezipient:in zu verorten wären. In diesem Sinne äußert sich der Kunstphilosoph Noël Carroll: „Aber ich denke, dass niemand leugnet, dass das verstehende Beachten der Form des [Kunst-, C. H.] Werks eine ästhetische Erfahrung ist“ (Carroll 2013, S. 81). Das setzt voraus, dass es etwas gibt, das in seiner Form verstanden werden kann. Hier rückt mit der Form eine Eigenschaft des Gegenstands ins Betrachtungsfeld. Es gibt Eigenschaften von Kunst, die ausschließlich mit dem Gegenstand bzw. Artefakt zu tun haben. Diese bieten überhaupt den Anlass zur (künstlerisch-)ästhetischen Erfahrung und rechtfertigen erst die Mühe und den Aufwand im künstlerischen Produktionsprozess durch ihre für das Artefakt notwendige Relevanz.

Diese Verweise auf das Ungesicherte der Kategorie des Künstlerischen sollen ein tieferes Verständnis für den forschenden, suchenden und experimentellen Umgang innerhalb eines künstlerisch-ästhetischen Produktionsprozesses erlauben, bei dem das Entstandene, vermeintlich vom beabsichtigten Ergebnis Abweichende überhaupt erst die Hinweise geben kann, mit denen das Beabsichtigte selbst hinterfragbar wird.

#### **2.3.4.1. Kunstpraxis als Produktions- und Rezeptionspraxis: zwei Beispiele**

Die zuvor erwähnte Bedeutung der Möglichkeitsform Kunst soll nun anhand zweier Arbeiten erläutert werden. Der erste Teil des Zitates „Es gibt Kunstwerke ... gibt es sie wirklich?“ von Bertram (2016, S. 18) lässt sich an Abbildung 1 erläutern, die eine Arbeit von Joseph Kosuth zeigt. Negiert man die Annahme des Besonderen der Existenz eines Gegenstandes als Kunst, dann sieht man darauf nur eine Lampe, die in Form einer als witzig oder generell als hinter sinnig interpretierbaren Wortfolge gestaltet ist, ähnlich vielleicht einem T-Shirt mit Aufdruck.

Wenn man jedoch die Möglichkeit der Kunst (vgl. ebd. sowie Menke 2013, S. 19) erwägt, werden die folgenden Reflexionen in einer ersten Annäherung darüber erst möglich bzw. gar notwendig.

Abb. 1: Joseph Kosuth, *Self-defined object* [green], (1966), grünes Neon auf der Wand befestigt, 10,5 x 172 cm, Sprüth Magers Berlin, Foto: Timo Ohler



Vermutlich ist die Arbeit nicht prozesshaft entstanden, sondern in einem Arbeitsschritt,<sup>95</sup> eventuell wurde sie in Auftrag gegeben und nach bestimmten Maßgaben von jemand anderem als dem Künstler angefertigt – soweit die Reflexion in einer ersten Annäherung. Bei einem nicht-künstlerischen Gegenstand wie dem eben erwähnten T-Shirt mag das jenseits von Zweck und Nützlichkeit und womöglich einem wie auch immer gearteten Schönheitsempfinden keine größere Bedeutung haben.<sup>96</sup> Nimmt man den Gegenstand aber als (Möglichkeit) ein(es) Kunstwerk(es) wahr, wird dessen Produktionsprozess im Hinblick auf die Produktionsmethode ebenfalls Thema bzw. Gegenstand der Reflexion, da man davon ausgehen kann, dass es eine Autor:in gibt, die genau das reflektiert hat, weil dies sichtbar und so Teil des Kunstwerkes wird bzw. ist. Die Produktionsmethode ist bestimmt durch den Umgang mit dem Material (z. B. in der Malerei, ob Farbe geschüttet wird oder mit dem Pinsel aufgetragen, oder gattungsübergreifend, ob der Künstler selbst Hand an die Arbeit gelegt oder ihre Ausführung veranlasst hat).

Kosuth hat die Arbeit durch eine Neonist:in anfertigen lassen. Bei dieser Art der Arbeit soll nämlich die Künstler:in-Autor:in gerade keine Spuren hinterlassen. Folgende Reflexionen werden dann erst möglich: Die Arbeit von Kosuth zum

---

95 Dies bezieht sich auf ihre materiell-physische Verfasstheit. Dass ihrer Herstellung vielfältige Denkprozesse vorangegangen sein und zugrunde liegen können, soll damit keinesfalls infrage gestellt werden.

96 Natürlich ist der Begriff der Produktionsmethode inzwischen Teil eines Produktmarketings, das dem Produkt in ethischer Hinsicht attestieren soll, dass keine Ausbeutung von Menschen oder der Natur in dessen Produktion stattgefunden hat. Beim Kunstwerk jedoch meint die Produktionsmethode – nach dem hier verwendeten Verständnis – den sichtbaren Teil seiner Kommunikation.

Beispiel problematisiert u. a. den Aspekt von Kunst als Zeichen bzw. Sprache in Relation zu ihrer sinnlichen Erfahrbarkeit. Und das geschieht folgendermaßen: Die Worte „AN OBJECT SELF-DEFINED“ transportieren und definieren Sinn. Sie definieren außerdem den Titel der Arbeit. Sie transportieren einen sprachlichen Sinn, der sich auf das Werk bezieht, auf seinen Anspruch auf die Existenz als Kunstwerk im Allgemeinen, aber auch auf seine spezielle (konkrete) Existenz. In seiner dreidimensionalen Gegebenheit bestimmt der Sinn wiederum das Objekt als sinnlich erfahrbare Form. So stehen das Transportieren eines sprachlichen Sinns und das Definieren der Form in einem zirkulären Zusammenhang.<sup>97</sup> Die Arbeit stellt ihre ontisch-ontologische Differenz, die Differenz von Sein und Seiendem, aus. Sie „ist“ das, was sie darstellt, bzw. transportiert und kommuniziert, was sie ist. Dieses sinnlich definierte Seiende ist ein weiterer Hinweis auf die materiale Existenz des Objekts als materialisierte Gestalt dessen, was es kommuniziert. Die Worte sind nicht einfach geschrieben. Sie werden als ästhetisches visuelles Objekt gezeigt bzw. ausgestellt und sind somit Zeichen und Material zugleich – ausgedrückt in der Form und dargestellt mit dem Zeichen als Telos.

Der Aspekt der materialen Konstitution einer Arbeit ermöglicht es uns, die formalen Entscheidungen, die zu ihrer Verfasstheit geführt haben, näher betrachten zu können. Die von Bertram genannten antiessentialistischen Charakteristika der (Rezeptions-)Praxis, der Erfahrung und des Zeichens sind dabei ja allerdings gerade nicht an den Gegenstand gebunden, sondern an die Betrachter:in, von der angenommen bzw. sogar eingefordert wird, sie solle ihre Rezeptionshandlung mit einer bestimmten Haltung verknüpfen. Jedoch wäre die Arbeit selbst wesentlich weniger interessant, wenn nicht tatsächlich beide vermeintlich polaren Positionen in der Kunstreflexion Teil ihres Konzepts wären – Immaterielles *und* Materielles. Denn die abgebildete Arbeit existiert als dreidimensionales Objekt im Raum. Dort hat sie ihre ganz eigene Bewandtnis. Bei ihrer ausschließlichen Beschreibung als Zeichen müsste ihrer dreidimensionalen Existenz keine weitere Aufmerksamkeit gezollt werden. Es handelte sich bei ihr dann einfach nur um ein sich selbst definierendes Zeichen. Erst wenn man dieses in seiner sinnlich-objekthaften Existenz affirmiert, bekommt es die Möglichkeit, als Kunstwerk wahrgenommen zu werden. So lässt sich das Kunstwerk hier nicht in ein Entweder-Oder aufteilen (sinnliches Objekt vs. Zeichen), sondern es stellt eher eine liminale Existenz dar, die als ein Sowohl-als-auch zu beschreiben ist.

Ich versuche hier, den Übergang von der sinnlichen Erfahrung zum Kunstobjekt und von da zu den Impulsen und Erwägungen der Künstler:in-Autor:in dieses Objektes nachvollziehbar zu machen. Im Beispiel von *AN OBJECT SELF-DEFINED*

---

97 In seiner *speziellen konkreten Existenz* lässt sich (moderne) Kunst als Postulat bzw. Versuch der Erlangung einer Unabhängigkeit durch eine Selbstbezüglichkeit in der Avantgarde interpretieren.

hat sich die Autor:in<sup>98</sup> aus dem Produktionsprozess der Arbeit zurückgezogen. Nach der Festlegung auf Material, Schrift und Schriftform musste nur noch die Größe, die sowohl für die Neonist:in (die Handwerker:in), die die Arbeit herstellt, als auch für die Betrachter:in, die ihr physisch im Ausstellungsraum

begegnet, von Bedeutung ist, gefunden bzw. festgelegt werden (in diesem Fall sind für die Betrachter:in die Größe und Lichtintensität insofern ausschlaggebend, als diese physische Begegnung eine Selbstverständlichkeit<sup>99</sup> ermöglichen soll). Indem sie all diese Überlegungen anstellt, imaginiert sich die Autor:in selbst auch als Betrachter:in. Sie sind Teil eines jeden künstlerisch-ästhetischen Konzeptionsprozesses, der wiederum Voraussetzung für und Teil jeder künstlerischen Arbeit ist. Damit meine ich hier den Prozess, in dem eine Vorstellung oder die Idee von einer Arbeit entwickelt wird.

Die bisherigen Betrachtungen sind entlang einer Arbeit angestellt worden, die der Konzeptkunst zugeordnet wird. Was zu dieser Kunstrichtung gehört, basiert auch sonst (meist)<sup>100</sup> auf der Entwicklung eines Konzeptes, das dann umgesetzt oder ausgeführt wird, wobei der Konzeptionsprozess nicht unbedingt im oder am Kunstgegenstand ablesbar sein muss. Ein solcher Entwicklungsprozess kann jedoch auch sichtbar werden: als Produktionsprozess. Das ist wichtig, um einen wesentlichen Unterschied *innerhalb* des Zusammenhangs dessen, was „Kunst“ genannt wird, festzuhalten. Es gibt Kunstgegenstände (Bilder und Objekte), bei denen Entwicklungs- und Produktionsprozess eine hohe Kongruenz aufweisen, und solche, bei denen beide weitgehend getrennt sind. Wenn beide voneinander getrennt sind, ist die Produktion kein ästhetisch entschiedener Prozess mehr, sondern einer, der eine rein technische Umsetzung einer zuvor entwickelten Idee bezeichnet. Natürlich sind diese Grenzen faktisch fließend, denn ein Anfang wird immer gemacht oder festgelegt; bevor man sich an eine Arbeit begibt, legt man immer etwas fest. Die Entscheidung für ein Material muss zum Beispiel getroffen, über die Größe einer Leinwand entschieden werden. Die Trennung von Konzeptions- und Produktionsprozess lässt sich also nicht ganz so klar vollziehen, wie meine Beschreibung vorschlägt, auch sie ist eher heuristischer Art. Es scheint jedoch trotzdem wichtig, diese Unterscheidung einzuführen: Im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit soll nämlich primär auch auf den ästhetischen Prozess als Produktionsprozess eingegangen werden. Dadurch wird eine solche Trennung

---

98 Obwohl es sich beim konkreten Kunstwerk um einen (männlichen) Autor handelt, habe ich hier gegendert, weil der ganze Absatz grundsätzliche Überlegungen anstellt, die beim Nichtgendern (angesichts des sonstigen Genderns) in ihrer Grundsätzlichkeit in Frage gestellt wären.

99 Mit Selbstverständlichkeit der Wirkung der Arbeit ist gemeint, dass diese weder zu extravagant groß noch zu klein und delikater wirkt.

100 Es gibt Kunst, bei der nur die Idee formuliert wird, und die Umsetzung dann entweder nur vorgestellt ist oder dem zukünftigen Besitzer überlassen wird.

erforderlich, vor allem, um Unterschiede zwischen einzelnen Produktionsprozessen beschreiben zu können.<sup>101</sup>

Fallen jedoch der ästhetische Konzeptionsprozess und der ästhetische Produktionsprozess in eins, bilden sich Reflexionen als Modifikationen an Objekten (wie z. B. aus der Malerei bekannt) ab oder aus. Man könnte auch sagen: Modifikationen am Gegenstand sind ästhetische Reflexionen bzw. formgebende Entscheidungen. Was das bedeutet, lässt sich am folgenden Beispiel, einer Arbeit von Jackson Pollock, darstellen. Dort ist das, was ich „Konzeptionsprozess“ genannt habe, ablesbar; Konzeptionsprozess und Produktionsprozess sind generell bei seinen *Drip Paintings* weitgehend kongruent.

Abb. 2: Jackson Pollock, *Number 32* (1950), Foto: bpk/Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf / Achim Kukulies



---

101 Man könnte an dieser Stelle indes zunächst sagen, Konzeptkunst oder generell Kunst, bei der Entwicklungsprozess (Planung), Produktionsarbeit und Ergebnis mehr oder weniger getrennt voneinander ablaufen, sei insofern antiessentialistisch verfasst, als ihre Eigenschaften in der Idee und nicht im Objekt angelegt seien. Diese Kunst muss nicht den Anspruch darauf erheben, ein Original zu sein. Ihr Konzeptionsprozess bildet sich nicht ab.

Natürlich gibt es aber auch da Ausnahmen, darunter zum Beispiel die (maschinengestrickenen) Wollstrickbilder von Rosemarie Trockel (z. B. *Untitled*, 1985, Wolle, 65 cm x 65 cm (<https://spruethmagers.com/artists/rosemarie-trockel> abgerufen 6.4.2022) oder *Made in Western Germany*, 1987, Wolle, 205,5 cm x 180,5 cm (<https://www.macba.cat/en/art-artists/artists/trockel-rosemarie/made-western-germany> abgerufen 06.04.2022), die, obwohl sie getrennt vom Entwicklungsprozess produziert werden bzw. technisch nicht von der Künstler:in selbst produziert werden, Anspruch auf Originalität erheben.

Dieses Bildbeispiel dient als Grundlage für die Betrachtung einer spezifischen künstlerisch-materialen Produktionspraxis. Anhand von *Number 32* sollen erneut Entscheidungen und ihre Gründe auf der Ebene von ästhetischen Impulsen geschildert werden. Es soll verständlich gemacht werden, wie ein ästhetischer Produktionsprozess aussieht bzw. aussehen kann. Dies stellt zum einen den Versuch dar, die Praxis des ästhetischen Produktionsprozesses als *eine* Möglichkeit zu schildern – was bedeutet, dass sie sich während des Prozesses potenziell stets auch anders hätte entwickeln können, als es im Ergebnis sichtbar wird. Zum anderen möchte ich den Gedanken affirmieren, dass die Rezeption einer künstlerischen Arbeit als ästhetische Praxis im Gegensatz zu einer bloßen Hermeneutik des Kunstwerks auch versuchen kann, die Entscheidungen oder Impulse des Autors nachzuvollziehen.<sup>102</sup>

Im Folgenden werde ich zu diesem Zweck ästhetische Aspekte innerhalb des Produktionsprozesses wie auch die Entscheidungen erläutern, die die Rahmenbedingungen dieses Prozesses erst festlegen. Dieses Verfahren wird gewählt, um einem hermeneutischen Rezeptionsprozess, der sich nur am Ergebnis und also am Objekt, hier: dem Bild, orientiert, zu entgehen. Teil eines solchen Prozesses sind natürlich das Material, aber auch das Materialverhalten, die Körperlichkeit der Künstler:in-Autor:in, die ihre Gesten (mit-)bedingt, Reflexionen oder Impulse für formale Entscheidungen, die Haltung der Produzent:in zu Produktionsvorgang und Produkt usw., kurzum: die ganze Situation des Produktionsprozesses. Die Ausgangspunkte für ästhetische Entscheidungen werden im Folgenden „Impulse“ genannt, um zu vermeiden, diese Entscheidungen einer sprachlichen Erklärungslogik unterzuordnen.

*Number 32* ist, wie das in der Malerei häufig der Fall ist, prozessual entstanden. Der Entstehungsprozess ist hier relativ eindeutig ablesbar, was auch heißt, dass sich hier und an anderen Malereien Entscheidungs- bzw. Handlungsabfolgen ablesen lassen. Zuerst entstanden ist der Hintergrund, alles Weitere danach (in Form nächster Farbschichten). Es lässt sich also ablesen, nach welchen Entscheidungen weitere Entscheidungen getroffen wurden. Das ergibt die Möglichkeit, auch im Nachhinein einem Herstellungsprozess – der sowohl Konzeptions- als auch Produktionsprozess ist – beizuwohnen. Um einen Produktionsprozess

---

102 Susan Sontag schildert in ihrem Essay „Gegen Interpretation“ die Problematik der Interpretation von Kunstwerken: „Interpretation [ist] die Rache des Intellekts an der Kunst“ (Sontag 1980, S. 12). Im Unterschied dazu wird in der vorliegenden Arbeit Kunst nicht als ein abgeschlossenes visuelles Phänomen beschrieben und interpretiert, sondern es werden gerade die Impulse einer Autor:in im Entstehungsprozess der Arbeit fokussiert. Sontag betont eine Hinwendung zur sinnlichen Erfahrung von Kunst. „Heute geht es darum, daß wir unsere Sinne wiedererlangen. Wir müssen lernen, mehr zu sehen, mehr zu hören und mehr zu fühlen“ (ebd., S. 18). Vertiefender Teil einer sinnlichen Erfahrung kann jedoch auch das Verständnis über Impulse und Möglichkeiten der Autor:in am Kunstwerk sein, ohne dass sich der Intellekt mit seinen Interpretationen vor die Erfahrung oder vor die Erfahrungsfähigkeit schiebt.

handelt es sich, da im Gegensatz zu der Arbeit von Kosuth die Form erst in der Produktion entwickelt worden ist.<sup>103</sup> Die Gleichzeitigkeit von Konzeptionsprozess und Produktionsprozess in der Ausführung des Werks lässt über Folgendes nachdenken: Wie stellt sich die ästhetische Erfahrung für den dar, der sich in einen ästhetischen Produktionsprozess begibt?

Bei *Number 32* von Pollock stehen Spuren auf der Leinwand für die Entscheidungen, die innerhalb der Entität des Werkes getroffen wurden. Entscheidungen wie die, keinen Pinsel zum Farbauftrag auf der Leinwand zu verwenden, also eine Entscheidung für eine Technik (Farbe zu schütten oder über einen Pinsel auf die Leinwand zu tropfen) sowie eine für die Art des Materials (grundierte oder nicht grundierte Leinwand und Industrielackfarbe) bilden dabei neben vielen anderen vorangegangenen ästhetischen Entscheidungen die Rahmenbedingungen für Pollocks im Folgenden betrachtete Arbeit. Diese Entscheidungen resultieren aus dem Konzeptionsprozess der Arbeit. Sie legen die Rahmenbedingungen eines Produktionsprozesses fest. Es handelt sich um ein (selbstgewähltes) Vorgehen, das versucht, der Autor:in die Kontrolle über die auf der Leinwand hinterlassenen Spuren bis zu einem gewissen Grad zu entziehen. Die Künstler:in-Autor:in kann so versuchen, sich von der eigenen Kontrolle zu befreien. Ein Maß an Zufälligem, das sich der eigenen Kontrolle oder Absicht entzieht, wird bewusst eingesetzt, um etwas zu ermöglichen, was man zuvor noch nicht wissen konnte. Bei dieser Produktionsmethode<sup>104</sup> wird also geradezu die Möglichkeit der Abweichung von der eigenen Absicht gesucht.

Es stellt sich die Frage: Wie kann man solch einen Produktionsprozess beschreiben, wenn man äußere Produktionsabläufe in ihren Zusammenhängen mit den Absichten oder Impulsen

der Autor:in einer solchen Arbeit verständlich machen will? Vielleicht in etwa so: Farbe rinnt den Pinsel entlang auf die Leinwand und hinterlässt Linien. Sie werden als Relationen zu noch Kommendem gesetzt. Die sich daraus ergebenden Impulse für weitere ästhetische Produktionserfahrungen kann man sich dann vielleicht folgendermaßen vorstellen: Wie verhält sich das, was man gemacht hat, zu dem, was man gerade macht? Passiert hier etwas, was man davor eventuell noch nicht oder nicht so wahrgenommen hat: Das sind Fragen, die einen dabei beschäftigen können. Sollte das, was man gemacht hat, so bleiben, oder sollte sich etwas daran ändern? Was unterscheidet es von dem, was war, und dem, was noch kommt? Was soll hier passieren, damit es sich von schon Gemachtem un-

---

103 Diesem ging nichtsdestotrotz ein zusätzlicher Konzeptionsprozess voraus, da Jackson Pollock die Rahmenbedingungen für seinen Produktionsprozess mit der Wahl der Größe der Leinwand und der Wahl der Farbe (hier schwarze Lackfarbe) festlegte, um bestimmte Abläufe (wie Gießbarkeit, Farbfluss usw.) zu ermöglichen.

104 Die Produktionsmethode besteht aus einem geplanten oder durchgeführten Konzeptionsprozess plus einem geplanten oder durchgeführten Produktionsprozess.

terscheidet? Ist das notwendig? Oder soll man versuchen, etwas zu wiederholen? Und wie ist das möglich? Welche Aspekte sollen wiederholt werden? Ist das, was ich mache, interessant (für mich)? Falls nicht – wie kann es interessant werden? Finde ich das, was gerade mit der Farbe passiert, interessant? Ist es interessant für das gesamte Geschehen, das sich auf der Leinwand abspielt oder abbildet? Wie kann ich das nutzen? Und so fort ...

In der Versprachlichung dieser Impulse geht dabei sicher auch etwas verloren. Denn ein Interesse im und am Produktionsprozess folgt auch einer Erfahrung von Kontingenz im ästhetischen produktiven Prozess selbst, und diesen Aspekt habe ich versucht, hier anhand von *Number 32* von Pollock zu verdeutlichen, einer Arbeit, deren Produktionsprozess einsehbar oder erkennbar ist. Pollock setzt den Arbeitsprozess dem Zufall aus, kontrolliert diesen aber auch wieder, indem er prozessual versucht, darauf zu reagieren. Dieser Prozess ist erst dann abgeschlossen, wenn die Arbeit fertig ist. Zuvor hat es immer noch Möglichkeiten gegeben, alles ganz anders zu machen.

Ich wiederhole: Ich versuche hier einen Unterschied zu einer hermeneutischen Annäherung an ein Kunstwerk darzustellen, die allein das materielle Endergebnis betrachtet. Denn erst, indem man versucht, den Impulsen der Autor:in zu folgen, kann man sich den Fragen annähern: Was war bzw. ist ihr Interesse in einem künstlerisch-ästhetischen Prozess? Welche Fragen werden von ihr darin wie gestellt und wie verhandelt? Diese Fragestellungen und der Versuch, Impulse innerhalb einer ästhetischen Produktion zu verfolgen, mögen beliebig und profan erscheinen. Man kann das Entstandene (hermeneutisch) auch unter einem Begriff Kunst verhandeln, der den künstlerischen Produktionsprozess als ein von vorneherein gelungenes Unterfangen betrachtet, das sozusagen per definitionem eben Kunst hervorbringt. Jedoch wäre hierdurch für die Künstler:in-Autor:in und eine Würdigung ihrer Arbeit *als* Arbeit bzw. Prozess nichts gewonnen. Allein den fertigen Gegenstand auf seine Wirkung und Bedeutung hin zu untersuchen, nähme seine Kategorisierung als Kunst oder Wert vorweg, anstatt nach einer Lesbarkeit, einer Lesart oder einer wie auch immer gearteten Erfahrbarkeit zunächst zu suchen.

Für die Künstler:in selbst kann das Unterfangen, Kunst zu produzieren, immer auch scheitern. Dies ist sogar die Voraussetzung und ein Ansporn innerhalb des Produktionsprozesses. Ein künstlerisch-ästhetischer Produktionsprozess verläuft in sich bewertend. Manchmal wird er erst dadurch interessant, dass er misslingen kann. So wird umgekehrt aber wiederum das Unerwartete seines Gelingens erst möglich.

Im Fall einer Annäherung an das Kunstwerk *ohne* die Einbeziehung seines ihm vorangegangenen Produktionsprozesses wird das Kunstwerk zum bloßen Phänomen, zu einer geschlossenen Entität, deren Wirkung nur als ein abgeschlossenes Ganzes rezipiert werden kann. Die hier vorgeschlagene ästhetische Rezeptionspraxis kann es demgegenüber ermöglichen, auch am Material nachvollzieh-



bare einzelne methodische Entscheidungen der Künstler:in-Autor:in zu evaluieren. Wozu hier eingeladen werden soll, ist eine Kritik des ästhetischen Produktionsprozesses. Diese sollte dem Philosophen Markus Steinweg nach „affirmativ“ (Steinweg 2013, S. 29 ff.) den Impulsen, Entscheidungen und Handlungen einer Autor:in folgen, ohne dabei indifferent zu werden. Es gibt Kunstwerke ... gibt es sie wirklich? Bertrams Frage stellt sich dann an jedem einzelnen Kunstwerk neu, und sie ist auch deshalb wichtig, weil in ihr ein Ausgangspunkt jeder künstlerisch-ästhetischen Praxis liegt.

In einem Produktionsprozess, wie am Beispiel von Pollock ausgeführt, hat das Misslingen im Unbeabsichtigten noch nicht das Misslingen des Kunstwerkes zur Folge und genauso kann umgekehrt das gelungene Beabsichtigte in diesem Prozess gerade zum Misslingen des Kunstwerkes führen. Ein Fehlerverständnis, das sich durch Plan und Absicht definiert, scheint hier wenig Bedeutung zu haben, zumal die eigentliche Zielvorstellung außerhalb des Erwarteten, hier als dem noch Ungedachten und Nichtgewussten, liegen sollte.

#### **2.3.4.2. Erfahrung eines Prozesses: Fazit aus der Kunstpraxis**

Da es, wie bereits verschiedentlich dargelegt wurde, ohnehin aussichtslos ist, eine hinreichende, allgemeingültige Definition für Kunst als solche zu erstellen, sollte es an dieser Stelle ausreichend sein, lediglich zwei künstlerische Beispiele exemplarisch zu besprechen, um daran den materialen Aspekt des künstlerisch-ästhetischen Prozesses reflektieren zu können. Beide Künstler bzw. Kunstwerke wurden dabei wegen der Spezifika ihrer jeweiligen Konzeptions- und Produktionsprozesse ausgewählt. In der Konzeptkunst sind Konzeptionsprozess und Produktion (oft durch eine Firma oder eine andere externe Herstellung) getrennt. Beim Beispiel der Malerei von Pollock fallen Konzeptions- und Produktionsprozess dagegen nahezu komplett in einen Vorgang, nämlich den der Produktion. Das Kunstwerk wird im Produktionsprozess konstituiert bzw. konstituiert sich im Produktionsprozess. Das Beabsichtigte orientiert sich am Entstandenen. Das Entstandene entspricht nicht (unbedingt) allein dem zuvor Beabsichtigten.

Diese Wechselwirkung erscheint mir wichtig, um erstens die Liminalität des Ästhetischen oder der Kunst und zweitens Begriffe wie den des Misslingens einer künstlerischen Arbeit erläutern zu können sowie drittens, um einen künstlerisch-ästhetischen Prozess nachvollziehbar zu machen. Viertens sollen die Aspekte von Absicht, Zufall, Fehler und Autor:innenschaft an diesen Beispielen verständlich werden, um fünftens im späteren Verlauf der Arbeit die Analogie von Lernprozessen und Forschungsprozessen anhand künstlerisch-ästhetischer Prozesse verdeutlichen zu können. In der modernen Kunst – das sollte sich besonders bei der Beschreibung des Produktionsprozesses bei Jackson Pollock abbilden – gibt es aber auch ein Moment des Nicht-Beabsichtigten, das, indem es bleibt oder vorhanden gelassen wird, nachträglich erst zu einem Beabsichtigten wird. Zufälliges

in Produktionsprozesse einzubinden, ist manchen künstlerischen Strategien inhärent. In solchen Prozessen passiert auch das von der Autor:in Ungewollte und wird dann nicht abschließend als fehlerhaft bewertet, sondern häufig zumindest retrospektiv als Chance erkannt. Das Materiale kann in einem solchen Prozess eine Zirkularität entwickeln, die es zum Medium des Denkens werden lässt.

## 2.4. Absicht und Kunst

*So liebenswürdig sie erscheinen kann,  
Ich weiß nicht wie es ist, konnt' ich nur selten  
Mit ihr ganz offen seyn, und wenn sie auch  
Die Absicht hat, den Freunden wohlzuthun,  
So fühlt man Absicht und man ist verstimmt.  
Johann Wolfgang von Goethe (Goethe 1790, S. 63)*

Im Folgenden soll das Verhältnis der Absicht der Autor:in zum Kunstwerk erläutert werden. In diesem Zusammenhang wird überlegt, inwiefern dies von Bedeutung für die Betrachtung des Fehlers in der Kunst ist. Der Zufall bzw. Fehler ist mittlerweile Teil der Produktionsmethoden der modernen Kunst geworden. Dies geschieht methodisch, um dem Determinierenden der eigenen Absicht entfliehen zu können. Die Autor:in eines Werkes, die Künstler:in, begreift Kunst damit als ein Feld, das über die eigenen bzw. ihre persönlich vorgestellten Möglichkeiten hinausreichen soll. Eine Absicht kann nämlich zwar vorgestellte Möglichkeiten mehr oder weniger zielstrebig verfolgen, ist aber bezüglich dessen begrenzt, was jenseits ihres Ziels als außerdem Möglichen vorstellbar ist oder sein könnte.

Die Autor:in befindet sich im Produktionsprozess in einem dialektischen Dialog mit dem ästhetischen Geschehen. Christoph Menke formuliert diesen Zusammenhang, sich auf den beim Dichter Paul Valéry in Erscheinung tretenden Sokrates beziehend, folgendermaßen: „Kunstwerke sind wie jenes ‚zweideutigste Ding der Welt‘, das Sokrates in Valérys Dialog *Eupalinos* [...] gefunden hat und das ‚zum Ursprung eines Gedankens [wurde], der sich aufspaltete in Bauen und Erkennen“ (Menke 2013, S. 30 f., Hervorhebung im Original. Bei der zitierten Stelle handelt es sich um Valéry 1962, S. 127 ff.). Man kann darüber hinaus behaupten, dass sich mit der physischen Dinglichkeit in der bildenden Kunst die dialektische Brechung zwangsläufig verstärkt, und zwar als ihre (vermeintliche) Schwäche, ihre Existenz in der physischen Welt, durch die das Kunstwerk Gefahr läuft, als bloßes Objekt oder „mere real thing“ (Danto 1997, S. 13) gesehen zu werden. Bauen und Erkennen bedeuten jedoch im Produktionsprozess sozusagen dialogische Vorgänge zwischen (möglicherweise werdendem) Kunstobjekt und Künstler:in-Autor:in. Durch diese besonderen Bedingungen kommt es in der Genese des Kunstgegenstandes erst zu der besonderen Art der Interrelation zwischen Absicht und Ent-

standenem bzw. Entstehendem. Durch die physische Gegenwart entwickelt dieser Dialog eine Eigendynamik, die, wie ich oben bereits dargelegt habe, über die des Dialogs mit einem Textkörper hinausgeht, da eine künstlerische Arbeit aus der bildenden Kunst auch immer ihre physische, materialhafte Gegenwart als Gestalt thematisiert. Ein Text kann handschriftlich, auf der Schreibmaschine oder am Computer verfasst worden sein oder man kann ihm in einem Buch begegnen. Dessen Materialien (Papier und Farbe bzw. Druckerschwärze usw.) etwa werden aber in den allermeisten Fällen nicht als spezifisch und jeweils notwendig dafür betrachtet, den Text als Text zu konstituieren. Der Text in seiner Zeichenorientierung bleibt für die Rezipient:in derselbe, ob sie ihn nun auf Papier oder auf dem Computerbildschirm liest.<sup>105</sup> Die zweifellos ebenfalls an Eigendynamiken reiche Relation zwischen (absichtlich) Auszudrückendem und Textkörper wird in der bildenden Kunst um eine zusätzliche Komponente, die Physis des Gegenstandes, erweitert.<sup>106</sup> Absicht und Medium haben in der bildenden Kunst ein spezielles Verhältnis. Dieses erst eröffnet der Rezipient:in den Zugang zu jenem spezifischen, tastenden Dialog zwischen dem Verständnis der Absicht der Künstler:in (bzw. der Vermutung ihrer möglichen Absicht), den materialen Gegebenheiten und den Möglichkeiten in der Wahrnehmung des Entstandenen im künstlerisch-ästhetischen Prozess.

Im alltäglichen Sprachgebrauch bezeichnet „Absicht“ eher etwas, das vorgibt, was sein soll und was nicht sein soll. Was außerhalb des zu Erwartenden liegt, kann dabei als ein Ungewolltes „falsch“ oder ein (Ausgangspunkt für den) Fehler sein. Der Weg, das Beabsichtigte umzusetzen, wird indes immer wieder von (vermeintlichen) Zufällen durchkreuzt, die ihrerseits meist als Ausnahmen einer angenommenen Wiederholung oder Wiederholbarkeit begriffen werden. Der Zufall ist das Unerwartete innerhalb eines erwarteten Ablaufs. Das Ereignis tritt ein oder geschieht. Der Fehler entsteht in diesem Zusammenhang als Fehler aufgrund einer Abweichung vom Beabsichtigten – sowie auch durch die Absicht selbst. Die Absicht suggeriert auf diesem Weg nämlich erst die Unterscheidbarkeit von etwas, das ihr entspricht, als gelungen und etwas, das ihr nicht entspricht, als misslungen. Gäbe es sie als Absicht nicht, würden künstlerische Konzepte jeden Sinn verlieren bzw. ununterscheidbar, damit unentscheidbar.

Die Beabsichtigende in der Kunst wird hier „Künstler:in-Autor:in“ genannt. Nach landläufiger Auffassung als das Subjekt gesehen, das getragen von einer Absicht etwas formt oder überformt bzw. etwas Ästhetisches beabsichtigt produ-

---

105 Es gibt ausgehend von Roland Barthes und Jaques Derrida eine entsprechende Forschung, die den physischen Herstellungsprozess der Schrift ähnlich thematisiert und eine seit 2004 erscheinende Forschungsreihe „Zur Genealogie des Schreibens“ (<http://www.schreibszenen.net/publikationen/genealogie-flyer.pdf>).

106 Auch hier gibt es selbstverständlich Ausnahmen, darunter zum Beispiel Soundperformances oder Konzeptkunst, bei der die bloße Idee die Kunst ist und lediglich in Form einer Zeichnung oder eines Textes der Rezipient:in mitgeteilt wird.

ziert, liefert sie sich mit den Methoden des Zufalls der Unentscheidbarkeit innerhalb eines Prozesses vollends aus. Abweichend von der Ansicht, dass der Fehler entsteht, wenn ein Beabsichtigtes oder Intendiertes nicht eintritt und ein Ereignis oder Ereignisse erwartete Absichten „zufällig“ durchkreuzen, vermittelt das Eingangszitat aus Goethes *Torquato Tasso* eine ganz andere Situation. Tasso ist gerade deswegen verstimmt, da eine Absicht zu offen zutage tritt. Die sichtbare Absicht eines Gegenübers macht die Beobachter:in zu einer, die etwas gezeigt oder vorgeführt bekommt.

Etwas Vergleichbares kann im Kontext der künstlerischen Produktion bzw. Rezeption beschrieben werden: Man möchte als Rezipient:in nichts sehen, das sagt: „Hier schau mal hin, das sollst du verstehen!“ Genauso wenig möchte man als Künstler:in etwas machen, das man schon kennt und versteht und bloß vorführt oder vorzeigt. Die Verknüpfung beider Aussagen kann folgendermaßen angestellt werden: Wenn man als Künstler:in-Autor:in macht, was man schon versteht, erfährt man in der Produktion zum einen selbst nichts Neues und keinen Fortschritt, zum anderen belehrt man so außerdem die Rezipient:in. Künstlerisch-ästhetische Produktionsweisen sind aber angemessener so zu verstehen und zu beschreiben: Das, was man als Künstler:in produziert, soll sowohl der Produzent:in als auch der Rezipient:in Einblicke oder Erfahrungen ermöglichen, die zuvor noch nicht zur Verfügung standen.

Adorno formuliert diese Bedingungen des Produktionsprozesses als Genese eines Kunstwerkes so: „Kunst versucht einen Ausdruck nachzuahmen, der nicht eingelegte menschliche Intention wäre. Dies ist lediglich ihr Vehikel. Je vollkommener das Kunstwerk, desto mehr fallen die Intentionen von ihr ab“ (Adorno 2000, S. 121). Er beschreibt hier eine gedankliche Disposition, die notwendig scheint, um genau diesen Produktionsprozess überhaupt anzufangen. Die Künstler:in beginnt am Gegenstand zu arbeiten. Ein solcher Beginn entsteht durch eine Absicht, das (gelungene) Ergebnis aber kann nicht vollständig aus ihr heraus erklärt werden. Sie ist ein notwendiges *Vehikel* dafür: Es wird entschieden, was getan wird, welche Farbe verwendet wird, welches Werkzeug, all das. Ein laut Adorno die Vollkommenheit eines Kunstwerks aber erst definierendes Abfallen von der Intention bzw. den Intentionen passiert, wenn Dinge entstehen, derer man sich als Künstler:in-Autor:in nicht bewusst war, wenn man durch das Entstehende als Unerwartetes überrascht wird – und dies zulässt.

### 2.4.1. Das Intentionslose in der Kunst

*[E]s möge Dir nicht lästig erscheinen, manchmal stehen zu bleiben und auf die Mauerflecken hinzusehen oder in die Asche im Feuer, in die Wolken oder in Schlamm und auf andere solche Stellen; du wirst, wenn Du sie recht betrachtest, sehr wunderbare Erfindungen in ihnen entdecken. Denn des Malers Geist wird zu (solchen) neuen Erfindungen (durch sie) aufgeregt, sei es*

*in Compositionen von Schlachten, von Thier und Menschen, oder auch zu verschiedenen Compositionen von Landschaften und von ungeheuerlichen Dingen, wie Teufeln u. dgl. [...]. Durch verworrene und unbestimmte Dinge wird nämlich der Geist zu neuen Erfindungen wach.*

Leonardo da Vinci (da Vinci 1882, S. 125)

Das Intentionlose im Rahmen des Zufälligen als erweiternden Einfluss auf die Kunst zu begreifen, reicht weit zurück und wird schon im Kontext eines traditionellen Kunstbegriffs etwa von Leonardo da Vinci beschrieben. Er schildert in der Zeit der Renaissance ein Vorgehen, um die Imagination der angehenden Maler:in bzw. Künstler:in an zufälligen, das heißt nicht ästhetisch beabsichtigten oder komponierten Strukturen zu schulen: Leonardo da Vinci zeigt hier, dass die Beschäftigung mit dem Zufälligen als Einfluss auf ästhetische Produktionen schon vor der (klassischen) Moderne Bedeutung hatte. Er beschreibt hier, wie diese Zufälligkeiten in den Schaffensprozess miteinbezogen werden können, damit die Maler:in, an ihrer Betrachtung geschult, komplexe Kompositionen entwickeln kann.

Ein wichtiger Bezug in der Kunst der Moderne auf den Zusammenhang des Zufalls mit den künstlerischen Methoden der Avantgarde nimmt seinen Anfang 1890. Theobald Kerner veröffentlichte in diesem Jahr ein Buch mit dem Titel *Klecksographien* mit Zeichnungen und Gedichten seines Vaters Justinus Kerner. Justinus Kerner benutzte als Ausgangspunkt für die späteren Illustrationen in diesem Gedichtband ein Verfahren, das ihm zufolge schon zuvor als „Modespiel [den, C. H.] Alten und Jungen“ (Kerner 1981, S. 365 f.) geläufig gewesen sei. Er klebte dafür Farbe auf die Mitte eines Papiers und faltete dieses dann zusammen. Das entstandene symmetrische Fleckengebilde war die Basis für weitere darauf ausgeführte Illustrationen. Solche Fleckengebilde sollten später im vom Schweizer Psychiater Hermann Rorschach entwickelten Rorschach-Test zu einem psychologisch-diagnostischen Werkzeug werden. Hauptsächlich in Gestalt der Technik der *Décalcomanie* (künstlerische Technik des Farbabzuges oder des Farbabklatsches) fand eine den *Klecksographien* verwandte Methode der Bildproduktion im Zusammenhang mit dem Surrealismus später Einzug in die Kunstproduktion. Óscar Dominguez<sup>107</sup> und Max Ernst<sup>108</sup> benutzten diese Technik beispielsweise.

Mit dem Beginn der Avantgarde wurde die Absicht der Autor:in in künstlerischen Arbeiten auch selbst thematisiert bzw. (kritisch) reflektiert. Dies geschah etwa, indem Produktionsprozesse auf unterschiedliche Weise den Zufall oder sich der Absicht der Autor:in gerade entziehende Momente einbanden. Das *automatische Zeichnen*, eine Produktionsmethode im Surrealismus, suchte in der Einbeziehung des vermeintlich Unbewussten eine Befreiung aus den Restriktionen des

---

107 Dominguez etwa bei *Untitled* (1936–1937) und *Untitled* (1937).

108 Ernst etwa bei *Europa nach dem Regen* (1933), *Europa nach dem Regen II* (1940–1942), *Gastmahl der Sphinx* (1940) und weiteren Werken.

Absichtlichen und damit die Erweiterung eines existierenden Formenkanons. Im Tachismus, dem Abstrakten Expressionismus oder beim *Action Painting* gab bzw. gibt man dem Zufall als dem Unkontrollierbaren der Farbe eine materiale Sichtbarkeit. Max Ernst benutzte ab ca. 1925 die *Frottage* als bildgestaltendes Mittel: Strukturoberflächen von Gegenständen, Stoffen, Blättern usw. werden dabei auf ein Papier oder eine andere Oberfläche übertragen. Dies geschieht, indem man zum Beispiel ein Papier auf eine entsprechende Unterfläche legt und mit einem Graphitstift darüberfährt oder -reibt. Aspekte der Bildgestaltung entziehen sich damit der Handhabe der Künstler:in-Autor:in.

Die Aktionskünstlerin Niki de Saint Phalle schoss 1956 auf einer Vernissage auf Gipsbilder, die zuvor mit Farbbeuteln präpariert worden waren. Die resultierenden Bilder entstanden dadurch, dass die Farbe über die zerschossene Gipsoberfläche lief. John Cage benutzte den Zufall 1951 für seine Komposition *Music of Changes*. Für die Entscheidung über Tonhöhe, Tonlänge und die Lautstärke warf er jeweils eine Münze. Er versuchte so, sich den Restriktionen des eigenen Geschmacks, die seine Kompositionsabsichten gesteuert hätten, zu entziehen. In einem Gespräch äußerte er sich zu seinem Umgang mit dem Zufall wie folgt:

Die meisten Leute, die glauben, ich sei am Zufall interessiert, begreifen nicht, daß ich Zufall als eine Methode benutze. Man denkt im Allgemeinen, ich benutze den Zufall als eine Möglichkeit, um mich einer Entscheidung zu entziehen. Aber meine Entscheidungen bestehen darin, welche Fragen überhaupt gestellt werden (Cage 1989, S. 25).

Ein weiteres Beispiel aus der Gegenwart ist Gerhard Richter, der auf seinen Bildern in den 1990er Jahren begonnen hat, Farbe mit einer Rakele über die Leinwand zu ziehen. Dabei entstehen mehr zufällige als kompositorisch beabsichtigte Strukturen. Dieser Produktionsprozess kann über mehrere Wochen andauern. Trotzdem trägt er auch normative Züge. Falls das jeweilige Ergebnis dem Maler laut eigener Aussage nicht „akzeptabel“ (Richter 2008, S. 280) erscheint, wird der Prozess fortgeführt.<sup>109</sup>

In allen angeführten Beispielen wird nichtsdestotrotz der Zufall in ein Verhältnis zur Absicht gebracht. Richter beschreibt dies in einem Interview von 1991 mit Jonas Storsve. Darin spricht er über die Verwendung des Zufalls und seine neue Rolle als Künstler-Autor, der eher durch Beobachten und Beurteilen mit der Entstehung des Werkes verbunden zu sein scheint, als durch ein kontrolliertes Tun, wie Richter im Interview ausführt:

Es geht mir jetzt mehr darum, daß sich die Bilder wie von selbst entwickeln. Dabei gehe ich weniger willkürlich vor, sondern eher geplant in der Richtung, daß ich per

---

109 Damit stellt sich auch die Frage nach Präzision in der abstrakten Malerei. Oder besser: Diese Frage kann man in Richters Methode als gestellt sehen.

Zufall etwas entstehen lasse, um es wieder zu korrigieren, und so fort. Die eigentliche Arbeit besteht dabei im Betrachten, was so entstand, und im Entscheiden, ob das dann akzeptabel ist (Richter 2008, S. 280).

Neben der Absicht muss man hier ebenso sich verändernde Ordnungsvorstellungen in die Betrachtung eines zu Erwartenden miteinbeziehen. In der Zeit der Entstehung dessen, was heute „klassische Moderne“ genannt wird, hinterfragten unterschiedliche Entwicklungen die Vorstellung, es gäbe verlässliche Wahrheiten. Als vielleicht wichtigste möchte ich hier nur nennen: zwei Weltkriege, die Genese und Weiterentwicklung neuer wissenschaftlicher Sparten ebenso wie die veränderte Sicht in der Soziologie und der analytischen Psychologie auf den Menschen. Die ersten Publikationen zur Unschärferelation 1927 (Heisenberg 1927, „Über den anschaulichen Inhalt der quantentheoretischen Kinematik und Mechanik“) schienen klassischen Determinationsvorstellungen von Naturgesetzen und damit kausaler Zusammenhänge zu widersprechen. *Das Ich und das Es* von Freud führte 1923 das Konzept des Unterbewussten ein. Mit ihm wird, so könnte man zugespitzt sagen, die Idee eines Absicht-haben-Könnens überhaupt infrage gestellt, denn Freuds Thesen besagen unter anderem, dass man, wie er bereits 1917 feststellte, „nicht Herr sei in seinem eigenen Haus“ (Freud 1972, S. 11).

Freuds Einfluss (und neben ihm der Jungs) ist mit den Veröffentlichungen zum Unbewussten wesentlich auch für künstlerische Fragestellungen nach der Autor:innenschaft, denn daran anschließend lässt sich eine neue Arbeitsfrage wie folgt formulieren: Wie soll man als Autor:in mit einer Absicht, die demzufolge notwendig unvollständig ist bzw. nie ganz begriffen werden kann, etwas produzieren können, das den Anspruch darauf erheben könnte, (als) Kunst (vollständig) zu sein? Diese Fragestellung zeichnete sich in der Kunst Anfang des 20. Jahrhunderts ab. Denn nachdem sich Kunst von der Zweckhaftigkeit (der kirchlichen, durch die Säkularisierung der Gesellschaft, und der darstellenden, durch die Fotografie) befreit hatte, geriet sie in die Problematik einer selbst zu generierenden Sinnhaftigkeit.

Diese Veränderungen der Wissensfelder, damit neu aufgeworfene Fragestellungen, technische Neuerungen und die dadurch bedingte veränderte Wirklichkeitswahrnehmung wurden in der Kunst mit dem Kubismus, dem Futurismus, dem Dadaismus und durch die Surrealist:innen beantwortet. Man kann so etwa die ersten automatischen Zeichnungen in Zusammenhang mit der aufgekommene Vorstellung eines sich der Kontrolle entziehenden Unterbewussten sehen. Im Dadaismus versuchte man, einer absichtlichen Konzeption oder der Absicht selbst eine Absage zu erteilen. Es wurde nach Produktionsmethoden und -verfahren gesucht, um verborgenen oder zuvor gar fehlenden Strukturvorstellungen oder Ordnungen einen Schritt näher zu kommen, um sich als Autor:in ihrer Handlung weiter zu entgrenzen. Dies geschah, indem man künstlerische Produktionsmethoden benutzte, deren Ergebnisse das Normative der Absicht der Au-

tor:in und der Erwartung der Rezipient:in gleichermaßen sichtbar werden lassen sollten, wobei, wie erwähnt, die Autor:in selbst immer auch Rezipient:in des Entstandenen ist. Die Autor:inschaft zeigte sich mitunter nur daran, dass Rahmenbedingungen festgelegt wurden, in einer entschiedenen Finalisierung oder Beendigung des Kunstwerks und in der Entscheidung für die Verwendung bestimmter Produktionsmethoden.

Als Künstler:in und Autor:in eines ästhetischen Geschehens, selbst wenn dieses nicht absichtsvoll und kontrolliert abläuft (John Cage, Jackson Pollock, Niki de Saint Phalle, Gerhard Richter), begibt man sich in eine Dialektik. In dieser Dialektik wird die Absichtlichkeit selbst verhandelt. Sie wird damit aus dem Rahmen vermeintlich vorgegebener Handlungsimpulse hin zu einer Situation verschoben, in der diese Handlungsimpulse betrachtet werden können. Zur Erprobung solcher Vorstellungen in der künstlerischen Praxis wurden bestimmte Methoden entwickelt, etwa durch den Mitbegründer und Theoretiker der surrealistischen Bewegung André Breton *in seinem Manifest 1924/1929*:

Alles ist geeignet, um von bestimmten Assoziationen den erwünschten Überraschungseffekt zu erlangen. Die Papier-Collagen von Picasso und Braque besitzen den gleichen Wert wie die Einführung eines Gemeinplatzes in der stilistisch zu rechtgefeilten Abhandlung. Man darf sogar Gedicht nennen, was man durch eine so zufällig wie möglich gemachte Assemblage erhält [...], und zwar von Titeln und Titelfragmenten, die man aus Zeitungen ausgeschnitten hat (Breton 1968, S. 37)

Im Angriff auf das, was vormalig selbstverständlich Sinn zu ergeben schien, war der Zufall ein ebenso einfaches wie notwendiges Mittel. Er schien eine Möglichkeit, der ohnehin nur unvollständigen kontrollierenden Absicht zu entfliehen. Von der Frottage zur Assemblage bis hin zum Readymade radikalisierte sich diese Strategie. Hier befragte die Künstler:in selbst die Bedeutung ihrer oder überhaupt einer Absicht innerhalb der Konzeption der Autor:inschaft im Allgemeinen. Die „bloße“ Wahl eines Alltagsgegenstands wurde zum Produktionsprozess, ein Produktionsprozess schließlich zum Konzeptionsprozess (oder gar von ihm ersetzt). Es stellte sich in den radikalsten künstlerischen Methoden des Zufalls, wie sie zum Beispiel später von John Cage verwendet werden sollten, nicht nur von außen die polemische Frage „Ist das Kunst?“, sondern es stellten sich auch – einschließlich für die Autor:in selbst – weitere Fragen: Gibt es noch so etwas wie ihre oder/überhaupt eine Absicht? Wie wäre diese zu benutzen? Und welcher Wert wäre ihr denn überhaupt noch beizumessen? Wie lässt sich eine Autor:inschaft noch begründen? Wie sehr benötigt ein Kunstwerk die Künstler:in als Autor:in? Inwieweit ziehen sich mit der gestaltenden Hand der Künstler:in, die ein Kunstwerk formt, auch deren Absichten der Gestaltgebung aus der Arbeit zurück?



Zudem gab es seit der Avantgarde verstärkt den Versuch, Anordnungen oder Kompositionen zufällig erscheinen zu lassen, als wären sie nicht durch die Hand der Autor:in entstanden, sondern unwillkürlich und damit nicht einem künstlerisch-intentionalen Prozess unterworfen. Wenn bewusst Produktionsmethoden benutzt werden, die mit Zufall oder Zufälligkeiten arbeiten, verschiebt sich damit zwangsläufig die Bedeutung dessen, was ein Misslingen ausmachen soll – und damit die des Fehlers. Denn wenn gerade die Abweichung von der Absicht gesucht wird, was ist dann noch ein Fehler? Wenn die Abweichung zum Erhofften wird, verschiebt sich die Bedeutung des Fehlers. Eine auf solche Art verfahrenende künstlerische Produktion (in deren Rahmen die Gestaltung als Produktionsprozess erst passiert) ist unter Umständen gerade dann als misslungen zu betrachten, wenn sie sich für die Autor:in so entwickelt, wie sie dies abgesehen hat. Das Unerwartete ist bei solchen Prozessen eng mit dem Zufall verflochten. Es wird als Möglichkeitserweiterung wahrgenommen, die über das Beabsichtigte hinauszugehen in der Lage sein soll. Per definitionem lässt es sich nicht erwarten. Die Autor:in kann allenfalls versuchen, es durch den Zufall zu begünstigen.

Auf jeden Fall lässt sich, das zeigen die angestellten Überlegungen, die Absicht, vor allem in ihrer Tendenz zu einer Kontinuität, als Problem identifizieren. Von Adorno wird das wie folgt gefasst: „Die Wahrheit des Neuen, als des nicht bereits Besetzten, hat ihren Ort im Intentionlosen“ (Adorno 2000, S. 47). Es gibt demnach keine teleologisch-intentionale Bewegung auf das Neue hin, denn dann wäre man schon dort, im „Neuen“, und das sogar, ohne dabei ein „Altes“ verlassen zu haben: Es würde sich dann nämlich aus dem Vorhandenen einfach ableiten. Das Zitat verbindet also zwei Aussagen, die mich auch in der vorliegenden Arbeit beschäftigen. Erstens: Es gibt kein bruchloses Neues. Zweitens: Intentionlosigkeit ist der Schlüssel zum (absichtslosen) Bruch mit dem Alten. In der Kunst der Moderne wurde der Zufall methodisch benutzt, um dieses „Intentionlose“ zu begünstigen. Daraus resultiert – auch – ein anderes Verhältnis zum Fehler und zum Zufall.<sup>110</sup>

---

110 Adorno ergänzt bezogen auf diesen Zusammenhang die Unauflösbarkeit eines Konflikts im Kunstwerk, der tiefer als nur im Bereich von Absicht und Zufall liegt: „Der Fortschritt der Kunst als Machen und der Zweifel eben daran kontrapunktieren einander; tatsächlich wird jener Fortschritt begleitet von der Tendenz zur absoluten Unwillkürlichkeit, von den automatischen Niederschriften vor bald fünfzig Jahren bis zu Tachismus und Zufallsmusik heute; mit Recht ist die Konvergenz des technisch integralen, vollends gemachten Kunstwerks mit dem absolut Zufälligen konstatiert worden; allerdings ist das scheinbar überhaupt nicht Gemachte erst recht gemacht“ (Adorno 2000, S. 47). Er begreift das Kunstwerk hier als an einem noch anderen Konflikt anteilig, dem zwischen Machen und Zweifel. Jedoch befinden sich das Gemachte und das Nichtgemachte in der Kunst im Ergebnis selbst nicht (mehr) in einem solchen Konflikt. Denn die Ausdehnung der Kunst von einem im künstlerischen Produktionsprozess Hergestellten auf das Nichtgemachte (als einem nicht selbst Hergestellten), wie zum Beispiel bei Cages Zufallsmusik oder Soundinstallationen oder der Einführung des Readymades, lässt letztendlich keinen

Einen analogen Versuch, Ordnungsvorstellungen und der Absicht zu entfliehen, beschreibt der Aktionskünstler Christoph Schlingensief für die darstellende Kunst so: „Transformation war das Hauptziel. Momente schaffen, wo keiner genau weiß, was jetzt passiert, die Kontrollmechanismen verlieren, sich in einen fließenden, rauschartigen Zustand versetzen“ (Schlingensief 2012, S. 122). Schlingensief beschreibt den Verlust von Kontrollmechanismen, zu denen die Absicht natürlich gehört, als eine seiner Methoden. Durch ihren Verlust lässt sich zu noch nicht Erfahrenem und noch nicht Gewusstem vordringen. Schlingensief geht hier noch einen Schritt weiter, denn das Ergebnis dieser Produktionsmethode bezieht sich als „Transformation“ auf einen Prozess, nicht auf einen erreichten und damit abgeschlossenen Zustand. Er spricht davon, „Momente [zu, C. H.] schaffen, wo keiner genau weiß, was jetzt passiert“ (ebd.). Es geht um eine Ungewissheit im Prozess selbst. Um diesen Umstand der Kunst zu verstehen, benötigt es die künstlerisch-ästhetische Praxis.

Deshalb soll, nachdem in diesem Abschnitt das Intentionlose in der Kunst betrachtet wurde, im nun folgenden Abschnitt beschrieben werden, was Kunstwerke zu dem macht, was sie sind.

#### 2.4.2. Geplanter Zufall?

*Angewidert recht zu haben, zu tun was glückt, und von der Wirksamkeit der Verfahren; anderes versuchen.*

*Paul Valéry (Valéry 1992, S. 58)*

Die Verwendung des Zufalls im aleatorischen Moment ist notwendig, um der vermeintlichen ewigen Wiederholung, die in der künstlerischen Absicht begründet ist, zu entgehen.

Natürlich kann die institutionelle bzw. schulische Kunstvermittlung nicht immer so weit gehen, Kunst in der beschriebenen Komplexität zu unterrichten. Aber die hier eingenommene Perspektive darauf schafft vielleicht ein Verständnis für die Vielschichtigkeit eines Feldes, das schwerlich als vereindeutigtes Wissen in den pädagogischen Kontext übertragen werden kann. Der Fokus in der vorliegenden Arbeit wurde auf den ästhetisch(-künstlerischen) Produktionsprozess gelegt, da schulischer Kunstunterricht sich auch am Feld der Kunst orientieren sollte, um zum einen Kunst von einer bloßen (wahrnehmenden) ästhetischen Praxis unterscheiden zu können, und um zum anderen daran auch das Unerwartete (und das mögliche Misslingen) künstlerisch-ästhetischer prozessualer Produktionspraxen sowie die Genese eines künstlerischen Umgangs mit dem Zufall erläutern zu kön-

---

Platz für eine Willkür, denn das Nichtgemachte ist dabei ebenso definiert und auf diese Weise auch festgelegt.

nen. Beides, der Zufall wie das Unerwartete, sind, wie zuvor im Kapitel über den Fehler schon ausgeführt wurde, Verursacher für eine spätere Fehlerdefinition von etwas *als* Fehler.

Ebenso schien es in diesem Zusammenhang wichtig, die Besonderheit der (bildnerischen) künstlerisch-ästhetischen Praxis als Übergang von einer geistigen zu einer Gestalt werdenden und schließlich verkörperten Praxis (und umgekehrt) darstellen zu können. Denn gerade dieser Praxis ist es eigen, dass das Entstandene zu dem, der es hergestellt hat, „sprechen kann“. Christian Rittelmeyer beschreibt diesen speziellen Umstand der Erfahrung in der künstlerisch-ästhetischen Produktion folgendermaßen: „Ich hatte erwähnt, dass man diesen dialektischen Erfahrungsbegriff vielleicht besonders einleuchtend auf die aktive künstlerische Praxis [Produktionspraxis, C. H.] – etwas auf das Hin und Her beim Malen eines Bildes zwischen je hergestellter Bildgestalt, d. h. künstlerischer Aktion – beziehen kann“ (Rittelmeyer 2016, S. 257).

In solch einem Prozess gewinnt der Zufall an Bedeutung, da nur dieser die Möglichkeit bietet, von eigenen Absichten bzw. Vorstellungen darüber, wie etwas zu sein hätte, Abstand zu nehmen und sich dem zuzuwenden, was etwas als Gegenstand ist oder sein kann. Eine Frage, die in der Prozessualität des Vorgehens immer von Bedeutung ist, lautet dabei so: Wenn es anders geworden ist als beabsichtigt, ist es damit nun besser geworden oder nicht? Die prozessuale Produktionspraxis stellt sich als ein Wechselspiel zwischen Produktion und Rezeption am Gegenstand dar. Man benötigt dafür ein Moment der Überraschung – und die entsprechende Aufgeschlossenheit. Allegorisch ließe sich dieser künstlerisch-ästhetische Produktionsprozess als Forschungsprozess in etwa so beschreiben: Der Stein muss weiter fliegen, als man sehen kann. Das heißt: Um gelungen zu sein, muss sich das Objekt, ob piktoral oder skulptural, weiter entwickeln, als es der Absicht, der eigenen Erwartung oder dem Denken möglich ist. Es kommt darauf an, mehr zu finden (durch das Objekt bzw. in ihm), als in der ihm vorangegangenen bloßen Vorstellung bzw. Erwartung steckt. Aus diesem Grund scheint der Einsatz des Zufalls als Werkzeug nahezu zwangsläufig zu sein für den Rahmen (und im Rahmen) von künstlerisch-ästhetischen Prozessen – in der Avantgarde wurde das auch immer wieder in die Praxis umgesetzt, wie es die vorangegangenen Abschnitte in Kapitel 2 gezeigt haben.

Durch den Wechsel zwischen Gegenstand und Vorstellung, den Rittelmeyer beschreibt, – und für dessen Gelingen! – ist es notwendig, einen fehlerfreundlichen Umgang zu praktizieren. „Fehlerfreundlichkeit“ meint hier, das Unbeabsichtigte, Zufällige oder gar das Missgeschick geradezu zu erhoffen, da auf diese Weise zwar vielleicht Hindernisse, aber ebenso Möglichkeiten für das Gelingen des künstlerischen Unterfangens geschaffen werden können. Dies ist impliziter Teil einer künstlerisch-ästhetischen Produktions- und Rezeptionspraxis, wie sie auch an der Schule umgesetzt wird und werden kann. Gerade, weil Kunst mit theoretischen wie auch mit erfahrbaren Grundlagen verknüpft ist, bietet der Kunstunter-

richt einen Erfahrungsrahmen, der der Kontingenzerfahrung oder der Erfahrung des Zufalls Raum geben kann, indem Schüler:innen dazu ermutigt werden, sich in der (künstlerisch-)ästhetischen Untersuchung Fehlerurteilen und auch dem Unerwarteten und seinen Möglichkeiten auszusetzen. Theoretische Zusammenhänge können durch die praktische Arbeit erschlossen werden, darum liegt der Fokus auf der (künstlerisch-)ästhetischen Praxis. *Künstlerisch* ist hier eingeklammert, da im Kunstunterricht gerade dieses Feld erschlossen werden soll. Es sollte eine Aufgabenstellung stattfinden, die möglichst offen formuliert ist – dies nicht nur, um der Schüler:in eine größtmögliche Freiheit zu lassen, die unter Umständen von dieser als sehr anstrengend erfahren wird, sondern auch um die Erwartung der Lehrer:in nicht zu stark zu fokussieren. Im Kunstunterricht sollte klar sein, dass, selbst wenn der Aufgabe nicht entsprochen wird, dies nicht notwendigerweise zu einer schlechten Beurteilung führt. Was jedoch viel wichtiger ist: In der hier geübten Praxis kann die Lehrer:in einen Ansatz der Forschung und des Lernens vermitteln, der die in den künstlerischen Prozessen seit der klassischen Moderne geformten und hier dargestellten Umgangsweisen mit der Erwartung der Produzent:in (hier: der Schüler:in) fokussiert. Denn besonders in Bezug auf die Erwartung ist Fehleroffenheit Voraussetzung jedes künstlerisch-ästhetischen Produktionsprozesses. Es sollte ein Unterricht sein, in dem die Schüler:in erfährt, dass erst in einem vermeintlichen Misslingen oder Fehltritt gestalterische Entwicklungsmöglichkeiten gegeben sind.

Eine Eindeutigkeit des Wissens, mit der die Betrachter:in zum Beispiel in traditionellen museumspädagogischen Beschriftungen oder Beschreibungen konfrontiert wird, scheint mir für die Kunstvermittlung wenig praktikabel, da dort vielmehr die Eigenständigkeit und das aktive Interesse der Schüler:in geweckt und dann auch respektiert werden müssen. Die Schüler:in kann erst dadurch ein Verständnis für die womöglich wahrgenommenen Ambiguitäten ihrer Erfahrung mit dem Entstandenen oder Wahrgenommenen reflektieren. Auch sie, nicht nur die Unterrichtende, muss dabei (im Rahmen der vorgeschlagenen künstlerisch-ästhetischen Produktions-Rezeptions-Praxis) die Fähigkeit der Fehlerfreundlichkeit entwickeln, die wiederum keineswegs mit einer Indifferenz gegenüber dem Unerwarteten verwechselt werden darf. So bietet die künstlerisch-ästhetische Produktions- als Rezeptionspraxis der Schüler:in die Chance auf eine selbstgesteuerte fehlerfreundliche Lernerfahrung. Dadurch wird nicht die Lehrer:in obsolet, sondern nur ihre Position als „absolute“ Wissensautorität.

Die abschließende Frage, die sich stellt, lautet: Wie schafft man etwas absichtsvoll, was nicht beabsichtigt ist? Diese und weitere schon erörterte unauflösbare Widersprüchlichkeiten sollen im Folgenden mit dem Begriff „Liminalität“ beschrieben werden. Dieser Zustand im Bereich der bildenden Kunst wird näher erläutert, um die kognitiven Dissonanzen, die Teil des Kunstverständnisses und der künstlerischen Erfahrung sind, einordnen zu können. Während in anderen Wissens- oder Verständniszusammenhängen solche Dissonanzen auf Fehler

hindeuten, können in der Kunst diese Dissonanzen, die ich im Folgenden als Liminalitäten bezeichne, gerade eben nicht beseitigt werden. Das, so meine These, bestimmt das spezielle Verhältnis der Kunst zum Fehler – denn sie ist ein Feld, das bereits in seiner Beschaffenheit weniger ein restriktives als ein produktives Fehlerverständnis nahelegt.

## 2.5. Liminalitäten (in) der Kunst

*Dinge machen, von denen wir nicht wissen, was sie sind.*

*Theodor W. Adorno (Adorno 2000, S. 174)*

Das was im Folgenden unter Liminalität verhandelt wird als nicht abschließbarer Übergang unterhält ein eigenartiges Verhältnis zum Fehler. Fehlerurteile gehen gemeinhin von der Herstellung einer Eindeutigkeit oder Endgültigkeit aus. Die Aspekte der Liminalität als Grenzsituation verweigert jedoch geradezu die Herstellung dieser Eindeutigkeit. In diesem Wissensbereich, vermutlich da sich dieser aus der (ästhetischen) Erfahrung<sup>111</sup> speist und kein habhaft gewordenes Wissen<sup>112</sup> vorhanden zu sein scheint. Dieses wäre notwendig um den Fehler identifizieren zu können. Das Neue im Wissensbereich der bildenden Kunst, aber vermutlich der Kunst überhaupt, ist seit der Avantgarde die Erfahrung des Neuen. Das Verhältnis, das der Künstler deswegen zu Wissen und Nicht-Wissen hat, erlaubt nicht anhand des Wissens den Fehler zu definieren. Das Theorie Praxis Verhältnis zeigt sich in einem anderen Aspekt der Kunst. Ästhetik, die ästhetisch<sup>113</sup> handelt und dies verhandelt. Diese Situation scheint nahezu ausweglos im Sinne dessen dafür eine richtige Lösung zu finden.

„Liminalitäten“ bezeichnen Schwellenphänomene, Zustände des Übergangs von einem in den nächsten Zustand (Turner 2005, S. 94 ff, S. 159 ff.). Es handelt sich in gewisser Weise um Ausnahmezustände.<sup>114</sup> Victor Turner, ein Ethnologe und Vertreter der symbolischen Anthropologie, beschrieb damit beispielsweise den ritualisierten Übergang von der Kindheit in die Erwachsenenwelt oder den des einfachen Stammesmitglieds zum gewählten König auf Lebenszeit usw. Diese Rollenübergänge werden meist von Ritualen begleitet, die als eine Art dritter

---

111 Vermutlich bedingt die Erfahrbarkeit der Kunst als Teil dieses Wissensbereiches erst ihr prozessuales Dasein.

112 Vgl. dazu die Ausführungen von Alexander Garcia Düttmann 2016 zu Denken in: „Kein Denker versteht sich selbst“.

113 Gemeint damit ist eine Praxis, die Form in einer reflexiven Denkbewegung produziert.

114 *Ausnahmezustand* meint nicht die später prominente Begriffsdefinition von Giorgio Agamben in (gesamt)gesellschaftlicher Hinsicht, sondern im Hinblick auf individuelle soziale Rollenübergänge.

Zustand, als ein Dazwischen, beschrieben werden können. Liminalität hat nach Turner einen Anfang und ein Ende.

Hier soll dieser Begriff einen Zustand benennen, der sich durch bzw. als eine bestimmte Form, eine oszillierende<sup>115</sup> Dialektik, Bahn bricht. Liminalität wird im Folgenden als ein Zustand beschrieben, der *gerade nicht* zu einem Abschluss kommt. Die vielleicht entgegen ihrer Intention doch statisch bleibende dualistische Betrachtung des Dazwischen als ein *Entweder-Oder* wird zu einem *Sowohl-als-auch*, ähnlich dem *Weder-noch* in der Art einer (*Negativen*) *Dialektik* (Adorno 2003). Es geht um eine dezidiert gewählte Unentschiedenheit. Adorno beschreibt „dialektisches Denken“ folgendermaßen: „Dialektisches Denken ist der Versuch, den Zwangscharakter der Logik mit deren Mitteln zu durchbrechen“ (ebd., S. 171). Dialektik kann damit also als ein erster Schritt dahin verstanden werden, den durch die Zuschreibungen eines Ordnungssystems bedingten Zwang nach Eindeutigkeit zu hinterfragen. Ordnungssysteme, denen abstrakte oder reale Gegenstände oder Individuen zugeordnet, eingeordnet oder untergeordnet werden, üben immer einen normativen Zwang auf die eingeordneten Gegenstände aus. Dadurch kann durch diese Systeme etwas, das diesem Zwang entgeht oder sich ihm zu entziehen versucht, als Abweichung oder Fehler überhaupt bestimmt werden.

Selbstverständlich erschaffen Zusammenhänge, auch angenommene, Ordnungssysteme. Gesehenes wird als Wiederholung eines schon einmal Gesehenen betrachtet.<sup>116</sup> So definieren sich Zusammenhänge zu Ordnungssystemen aus. Die Reproduktion eines Ordnungssystems geschieht also u. a. durch charakterisierende Zu-Ordnungen. Doch was passiert, wenn diese gestört werden? Gleichet etwas (etwas anderem?) oder nicht? Die Uneindeutigkeit einer Zuordnung berührt unweigerlich Fragen nach Wissen und Wissbaren. Zirfas schildert hier einen Umgang mit der Ungewissheit durch das Nicht-Wissen-Können (Zirfas 2015a, S. 33). Er sieht einen möglichen Umgang mit dem Nicht-Wissen im Zaudern. Welche Qualität hat *Zaudern* (Zirfas 2015a, S. 35) im Bereich des Wissens? Dieser Form der Nichtzuordnung oder der Uneindeutigkeit soll im Bereich der ästhetischen Erfahrung und der Kunst nachgegangen werden. Zirfas Äußerungen über die ästhetische Erfahrung werden im Folgenden auch in künstlerisch-ästhetische Zusammenhänge angewendet: „Die ästhetische Erfahrung lässt am Bewussten das Unbewusste erahnen, am Begreiflichen das Unbegreifliche oder am Manifesten das Latente spürbar werden“ (Zirfas 2015b, S. 62). In der ästheti-

---

115 *Oszillierend* wird diese Dialektik genannt, da diese in einer Unruhe verbleibt, die eine Lösung gleichzeitig fordert ohne diese jedoch einzulösen.

116 Eine Charakteristik kann festgestellt werden. Auf dieser faktischen oder angenommenen Charakteristik basiert wiederum die Annahme einer Wiederholung. Ein Gegenstand scheint zum einen als *ein* Gegenstand benennbar zu sein, zum anderen kann man ihm genug Gleiches oder jedenfalls Ähnliches zuordnen, sodass dieser Zusammenhang als Wiederholung erfahr- und ausdrückbar wird. Etwas scheint sich als Eigenschaft an einem Gegenstand zu wiederholen, etwas anderes nicht.

schen Erfahrung treffen Gewissheiten des Bewussten und des habhaften Wissens mit Arten des Unbewussten, gar des Nicht-Wissens zusammen. Es handelt sich um eine Grenzsituation. Das heißt, es muss nicht so sein, dass neue Erkenntnisse als Gewissheiten daraus quasi selbstverständlich entstehen. Bestehende bewusste Annahmen oder Gewissheiten können durch die ästhetische Erfahrung befragt werden.

Dies wird auch in einem Perspektivwechsel in der Kunstrezeption der letzten Jahre deutlich, dem *Material Turn*<sup>117</sup>: „Much recent art historical and visual culture literature has argued for the reinstatement of the bodily and the material in art and its encounter, rejecting the pre-eminence of a disembodied eye in favour of a wider range of somatic responses: touching, hearing, tasting, smelling“ (Mavor 2015). Die Kopplung von ästhetischer Erfahrung und ihrem Impulsgeber verläuft demnach über das Artefakt selbst bzw. dessen Genese, die im Produktionsprozess Praxis und Material beinhaltet. Wenn man beschreiben will, was Kunst ist, muss man sich zwangsläufig auf das Material des Artefakts und die Praxis seiner Genese beziehen, die wiederum als Produktionsprozess im bzw. am Material ablesbar ist. Der Kulturwissenschaftler Andreas Reckwitz spricht in diesem Zusammenhang von einer „Materialisierung der Kreativität“ (Reckwitz 2012, S. 112 f.). In diesem Zusammenhang lässt sich das „Manifeste“ bei Zirfas (2015b, S. 62) als das verstehen, was das Kunstwerk als Ding ist, also seine reale, materialisierte und finalisierte Gegenwart bzw. Gestalt. Und das „Latente“ bezeichnet dann das, was es diesem Zustand enthebt, indem es den Gegenstand aus dem selbstverständlichen Dasein als bloßes Objekt bzw. „mere object“ (Danto 1997) transzendiert. Das Latente ist nicht unmittelbar sichtbar, aber vorhanden. Es tritt nicht wie das sich manifestierende Material ins Dasein. Das Latente ist wie eine Frage, die sowohl an den Betrachter als auch den Gegenstand gerichtet zu sein scheint. Diese Frage könnte lauten: Was macht den konkreten Gegenstand, den ich in einer Ausstellung sehe, zur Kunst? Oder: Was außerhalb dieses Kontextes macht ihn zu Kunst? Man könnte auch sagen: Was ist seine Qualität? Was macht Farbe auf Leinwand zur Kunst? Ganz konkret: Was macht etwa einen Stuhl von Kosuth zu Kunst? Wenn man annimmt, dass es Kunst gibt, scheint es zwangsläufig, dass man die Frage stellt: Gibt es sie wirklich (Bertram 2016, S. 18 ff.)? Denn nicht jeder Stuhl ist Kunst ebenso wie nicht jede Farbe, die auf eine Oberfläche aufgebracht wird, Malerei, das heißt Kunst ist.

Dieser Umstand eines Zwiespalts von Gegenstand und vergegenständlichter Kunst in der bildenden Kunst (im Sinne von objektgewordener Kunstgegenstände) begründet, so möchte ich argumentieren, den Zustand der Liminalität der

---

117 „Im Zuge dieses Turns fand endlich auch die Materie Beachtung“ (Rieger 2019, S. 170). Dieser Hinwendung zur Materie gingen natürlich Beschreibungen des Dings als Akteur in Akteur-Netzwerk-Theorien voraus (vgl. Latour 1996; Latour 2007), in denen auf eine Asymmetrie bisheriger Konzeptionen von Objekten und Subjekten hingewiesen wird.

Kunst spätestens seit der Avantgarde. Liminalität bezeichnet hier, wie gesagt, einen nicht abschließbaren (auch kategorialen) Übergang. Dieser befragt als solcher radikal ein taxonomisches Ordnungssystem – und stellt damit auch eine Fehlerzuschreibung, die aus solch einem Ordnungssystem resultiert, infrage. Adorno schreibt über die Unentscheidbarkeit zwischen der notwendig subjektiven Regung und der festgelegten Form bzw. Objektivität des Kunstwerks in seiner Objektwerdung: „Kraft ihres subjektiv mimetischen, ausdruckshaften Moments münden die Kunstwerke in ihre Objektivität; weder sind sie die pure Regung noch deren Form, sondern der geronnene Prozeß zwischen beiden“ (Adorno 2000, S. 198). Der Zustand dieser spezifischen Unentschiedenheit scheint ihm konstitutiv für Kunst. Man kann ihn „Prozess“ nennen, weil er dynamisch ist. Es wird dennoch auch der Begriff „Zustand“ verwendet, da das „Geronnene“ definiert und zunächst jedenfalls unauflösbar ist.<sup>118</sup>

Zirfas beschreibt ganz ähnlich auch die Spezifik der ästhetischen Erfahrung: „Die ästhetische Erfahrung ist somit im Grunde eine liminale Erfahrung, eine Grenz-, Übergangs- oder auch Unterbrechungserfahrung. Man löst sich von gängigen Wahrnehmungsformen und Geschmacksurteilen, von bedeutsamen Fantasien und etablierten Ausdrucksweisen“ (Zirfas 2015b, S. 62).

Damit stellt sich erneut die Frage: Was macht die künstlerisch-ästhetische Erfahrung als ästhetische Erfahrung aus? Da John Dewey zu einem prominenten Vertreter im pädagogisch-akademischen Diskurs wurde, der gerade die Notwendigkeit von Erfahrung im pädagogischen Kontext betont, möchte ich auf dessen Erfahrungsbegriff kurz Bezug nehmen. Dewey (1994) etwa betrachtet etwas wie Uneindeutigkeit oder Ratlosigkeit nicht unbedingt als etwas, das in diesem Zusammenhang von Relevanz sein könnte. Für ihn bedeutet Erfahrung etwas, das auf Abschluss<sup>119</sup> drängt, und nur als solche *Einheit* Sinn ergibt. Er nennt dabei gerade das Ästhetische als Grund für diesen Eindruck der Geschlossenheit (ebd., S. 53) und nach Dewey jede Erfahrung potenziell ästhetisch<sup>120</sup> ist (ebd.). Man kann Deweys Erfahrungsbegriff so verstehen, dass dieser bestehende Vorstellungen und Erwartungshaltungen eben gerade *nicht* hinterfragt, während Aspekte kognitiver Dissonanz (Festinger 1978) eben durchlebt – im Sinn eines Durcharbeitens bzw. Überwindens – werden müssen. Man kann nach Dewey

---

118 Obwohl Adorno auch in der „Ästhetischen Theorie“ (2000), eine klare Trennung zwischen U-Kunst und E-Kunst behauptet, enthält er sich bewusst einer eindeutigen, kategorialen Beschreibung was Kunst ist.

119 Dewey beschreibt mit dem Bild eines rollenden Steines, dessen „Zur-Ruhe-Kommen“ (ebd., S. 52) als Abschluss einer (Denk-)Erfahrung. „Ich habe die Tatsache unterstrichen, daß jede ganzheitliche Erfahrung einem Ende, einem Abschluss zubewegt“ (ebd., S. 53).

120 „Zwar gibt es Erfahrung, aber sie ist so nichtsagend und zusammenhanglos, dass sie nicht als *eine* Erfahrung bezeichnet werden kann [...] [und] keine wie auch immer geartete Erfahrung eine Einheit darstellt, wenn sie nicht ästhetischen Charakter hat“ (Dewey 1994, S. 52 f.).



Erfahrungen, selbst wenn diese erlitten (Dewey 1994, S. 53) wurden<sup>121</sup>, als abgeschlossen wahrnehmen oder als befriedigend empfinden, ohne ratlos oder verwirrt zu sein. Man sieht: Diese Betrachtung der Erfahrung hilft uns nicht unbedingt weiter, wenn wir versuchen wollen, das, was das Ästhetische einer ästhetischen Erfahrung ausmacht, näher zu untersuchen.

In den folgenden Unterkapiteln werden daher für diese Zusammenhänge stattdessen lieber die Aspekte dessen, was hier „Liminalität von Kunst und Ästhetik“ genannt werden soll, geschildert, da sie meiner Konzeption und meinem Verständnis nach diesen Komplex angemessener zu fassen in der Lage sind.

### 2.5.1. Wissen und Nicht-Wissen als liminale Zustände

*Auch wenn die Menschen es nicht verstehen werden, aber das spielt keine Rolle, denn das Verstehen macht den Geist träge.*

*Edmund Brundish in „Der Buchladen der Florence Green“ (2017), Film von Isabel Coixet*

Das bekanntermaßen Sokrates zugeschriebene Zitat „Ich weiß, dass ich nicht(s) weiß“ kann so verstanden werden: Je mehr Wissen man akkumuliert, desto bewusster wird man sich darüber, wie wenig man weiß. Je näher man sich dem am Horizont liegenden Vorstellungsbilde davon, etwas zu wissen, annähert, desto gewahrer wird man, wie weit es noch entfernt ist. Ich verlasse den Bereich des „Nicht-Wissens“ nie vollständig, ich versuche nur, mich auf eine Grenze zuzubewegen, die sich immer weiter entfernt, weil sie für immer unerreichbar bleibt.

Unter Beibehaltung dieser ziemlich bildhaften Beschreibung lässt oder ließe sich das Sokrates zugeschriebene Zitat auch folgendermaßen interpretieren: Es gibt Bereiche des Wissens umgeben von Bereichen des Nicht-Wissens. Um diese Vorstellung einer kategorialen Dualität aufzuheben, bedarf es der Einführung eines Dritten als Ausgangspunkt für die Betrachtung der Liminalität – als Sowohl-als-auch des Wissens und des Nicht-Wissens: Ich weiß *nun*, dass ich nicht(s) weiß. Liminalität, so wie sie hier verstanden sein will, bezeichnet nicht nur einen Zustand, der rein statisch eine Grenze definiert, sondern schafft den Sonderfall einer gewissermaßen unruhigen Grenze<sup>122</sup>, die erstens nicht für immer gezogen wird,

---

121 In einer „passiven Hinnahme, des Erleidens im weitesten Sinne“ (ebd.).

122 Analog dazu erteilt Michel Foucault in seinem Essay „Was ist Aufklärung?“ eine Absage an eine andere dualistisch orientierte Perspektivnahme, nämlich die bloße Befürwortung oder Ablehnung der Aufklärung. Er stellt dem gegenüber eine Kritik, die er *Ethos* nennt: „Dieses philosophische Ethos kann als Grenzhaltung charakterisiert werden. Es geht nicht um ein Verhalten der Ablehnung. Wir müssen die Alternative des Außen und Innen umgehen; wir müssen an der Grenze sein. Kritik besteht gerade in der Analyse der Grenzen und ihrer Reflexion“ (Foucault 1990, S. 48). Im Ethos, in der Kritik formuliert sich eine methodische Nichtentscheidung als Ethos oder Grenzhaltung, die sich in den Zwischenraum einer Innen- und Außenbetrachtung

sondern sich stetig im Begriff einer Ausdehnung befindet, und zweitens damit also als ein oszillierender Zustand betrachtet werden kann. Das soll im Folgenden näher ausgeführt werden, um zu zeigen, welche Implikationen der künstlerische Prozess für die Betrachtung von Lernen als Prozess haben kann.

Der Philosoph Marcus Steinweg bemerkt in seinem Text „Notiz zur Blindheit“ über Kunst: „Kunst ist Kontingenzbejahung. Es geht darum, sich einer gewissen Unwissenheit anzuvertrauen, um sein Wissen mit dem ihm adhärenen Nicht-Wissen, mit seiner Blindheit, seinem Taumel und einem irreduziblen Rest an Orientierungslosigkeit zu konnotieren“ (Steinweg 2013, S. 43). Er nähert sich damit dem an, was hier als weiterer Aspekt der Liminalität beschrieben werden soll. Denn Kunst ist natürlich auch Sinnerzeugung, versucht Steinweg zu verdeutlichen, aber in ihr gibt es keine Trennung von Wissen und Nicht-Wissen. Dem Sinn erzeugenden Wissen haftet immer das Bewusstsein eines Nicht-Wissens an. Das Bewusstsein darüber manifestiert sich ihm zufolge in der Kunst bzw. Literatur oder Philosophie. Der daraus resultierende Zustand ist dynamisch und instabil, ein Zustand der beständigen, selbstverständlichen Verunsicherung in einem *Da-zwischen*.<sup>123</sup>

Kunst bzw. Philosophie oder Literatur behaupten nach Steinweg kein verfügbares oder habhaft gewordenes Wissen, und das ist es auch, was hier mit Liminalität gemeint sein soll. Erkenntnisprozesse werden begonnen, weil man sich des Ergebnisses gerade nicht bewusst ist, jedoch etwas wissen oder erfahren will. Steinweg zitiert in diesem Zusammenhang den Dramatiker Heiner Müller: „Solange eine Kraft blind ist, ist sie eine Kraft. Sobald sie als ein Programm eine Perspektive hat, kann sie integriert werden und gehört dazu“ (Müller 2005, S. 245, zitiert nach Steinweg 2013, S. 42). Bekommt die Kraft also einen erkannten, anerkannten, zugewiesenen Ort oder wird sie einem teleologischen Ziel oder einer bestimmten Absicht unterworfen, hat sie einen Standort und wird zum Programm. Dann verliert sie also diesen Moment eines Nicht-Wissens und hört *als Kraft* auf zu sein. Der Moment eines Übergangs bzw. einer Veränderung fände dann seinen Abschluss in der Annahme einer Endgültigkeit.

Das, was Steinweg hier mit Müller zu beschreiben versucht, ist nicht nur eine Apologie der Blindheit, sondern vielmehr ein Insistieren auf der Bedeutung der bzw. einer solchen Art Blindheit für Schaffens- oder Veränderungsprozesse überhaupt: „Heiner Müller hat nicht aufgehört darauf zu insistieren, dass zu Erfahrung Blindheit gehört. Als blinde Kraft artikuliert sich alles, was auf Veränderung

---

„mittels einer historischen Ontologie unserer selbst“ (ebd.) begibt und gerade nicht abschließend entscheidet, welcher Perspektive zu folgen sei.

123 Wenn die Erziehungswissenschaftler Göhlich und Zirfas beschreiben, dass Lernen allgemein darauf abziele, diese Ungewissheit auszulöschen und damit dem Lernen den Impuls dieser Praxis zu entziehen (vgl. Göhlich und Zirfas 2007, S. 35), kann der Kunst in ihrer Beschäftigung mit der Uneindeutigkeit gerade das Gegenteil bescheinigt werden.

zielt, jede Dynamik, die die etablierten Dispositive – seien sie sozialer, kultureller, ästhetischer Natur – destabilisiert, um sie schließlich zu redefinieren“ (Steinweg 2013, S. 43). Für Steinweg und Müller ist also gerade das Nicht-Wissen oder die „Blindheit“ Voraussetzung für einen Zustand der Veränderung. In den Worten Derridas drückt sich das so aus: „Man muß versuchen, das Maximum zu wissen, doch der Moment von Verantwortung oder Entscheidung ist ein Moment des Nicht-Wissens, ein Moment jenseits des Programms“ (Derrida 2000, S. 43). Verantwortliche Entscheidungen kann man nach Derrida also nur und gerade dann treffen, wenn man sich darüber bewusst ist, was man nicht weiß, weil man sich sonst nur innerhalb von bereits erprobten Grundsätzen oder Programmen bewegt, anhand derer entschieden wird. Deleuze verwendet eine ähnlich territoriale Metapher für das Wissen, wenn er seine Tätigkeit des Schreibens folgendermaßen fasst: „Man schreibt nur auf dem vordersten Posten seines eigenen Wissens, auf jener äußersten Spitze, die unser Wissen von unserem Nicht-Wissen *trennt und das eine ins andere übergehen lässt*“ (Deleuze 2007, S. 13 f, Hervorhebung im Original).

Betrachtet man Lernen, Forschen oder andere Formen der Reflexion dagegen als Versuche, durch reine Wissensakkumulation dem Raum des Nicht-Wissens zu entfliehen, um zum Raum des (verfügbaren) endgültigen Wissens zu gelangen, muss man ein abschließendes Urteil treffen, um von „Wissen“ überhaupt sprechen zu können. Dies setzt eine gewisse Außen- oder Draufsicht voraus. Doch was wäre ein solches Außen und wo läge es? Ein Anfang dafür wäre wiederum, deren Anspruch von Wissen auf Objektivität zu dekonstruieren, wie dies zum Beispiel von der Genderforscherin Donna Haraway (vgl. 2005, S. 73–97) in „Situieretes Wissen“ vorgeführt wird. In der (Natur-)Wissenschaft sieht man eine solche Sicht sich durch die Wissenschaftsgeschichte ziehen, und man könnte sagen: Gesichertes Wissen ist der aktuell gültige Standpunkt, von dem aus man rückblickend vorangegangene (und heute teilweise gar lächerlich erscheinende) Annahmen betrachtet (vgl. z. B. Kuhns Erläuterung der Phlogistontheorie [1976, S. 66 f] oder den Wechsel von der Säfte- zur Zellenlehre in der Medizin, vgl. Wiesemann 2005, S. 4).<sup>124</sup> Aber auch bei Prozessen innerhalb einzelner wissenschaftlicher Projekte vermeint man häufig, ein mehr oder weniger wohlwollendes Schmunzeln gegenüber den Eingangsannahmen wahrzunehmen. Was verbindet also das Nicht-Wissen oder die Blindheit und den Fehler? Man könnte, wenn man der eben dargelegten Konzeption folgt, behaupten, Nicht-Wissen bzw. (metaphorisch gesprochen) „Blindheit“ begünstigen den Fehler. Das passt zur Vorstellung von Nicht-Wissen als Schwäche und dem Fehler als Makel. Was aber, wenn man – wie Mül-

---

124 Dabei weist die Formulierung *aktuell gültig* schon darauf hin, dass es ein derartiges Außen im Sinn einer ewigen und unveränderlichen Allgemeingültigkeit nicht gibt und nicht geben kann, eben auch nicht in den Naturwissenschaften.

ler bzw. Steinweg oder Deleuze – Nicht-Wissen als Ressource sieht? Wie ließe sich das dann beschreiben?

Bei Produktionsprozessen der (bildenden) Kunst etwa geht es um eine Neugier, die erst entstehen kann, wenn überhaupt etwas nicht gewusst wird – wenn also die Autor:in nicht weiß, was herauskommt bei dem, was sie macht. Wüsste sie es nämlich bereits, müsste sie diesen Produktionsprozess gar nicht erst anfangen, weil der Produktionsprozess in seiner Prozesshaftigkeit naturgemäß auch ein Erkenntnisprozess darüber ist, was einem vorher eben gerade noch nicht klar war. Im Versuch zu wissen und gleichzeitig ein andauerndes Eingestehen und Einlassen auf ein mögliches Unverständnis zuzulassen und gerade dieses nicht abschließen und dadurch einhegen zu wollen, ermöglicht man eine dynamische Dialektik. In dieser dynamischen Dialektik entsteht eine Vorstufe zu dem, was hier der „Zustand der Liminalität“ genannt wird. Es kann dabei gerade die Affirmation dieser Ungewissheit sein, die eine Grundlage für eine dahingehende Fehlerfreundlichkeit bietet, eine Fehlerfreundlichkeit, die über eine reine Fehlerakzeptanz hinausgeht. Dies kann geschehen, wenn und weil Wissen dann keine absolute Verlässlichkeit erzeugen muss, sondern ein Verständnis vertieft. Nur in der intrinsischen Beschreibung, die in dieser Arbeit durch die Fokussierung auf den Produktionsprozess im künstlerischen Kontext geschieht, lässt sich verdeutlichen, wie sehr der Fehler durch sein Stigma als Makel lernpädagogisch einem solchen Gefüge von Wissen und Nicht-Wissen schaden kann.

Die Soziologin Annette Baldauf und die Künstlerin und Theoretikerin Ana Hoffner formulieren im Artikel „Methodischer Störsinn“ (2015) aus dem Sammelband „Künstlerische Forschung. Ein Handbuch“ (2015): „Was künstlerische Forschung verheißt, ist eine Verstörung: Kritische künstlerische Forschungen wollen Löcher in die Matrix des Verstehens reißen, irritierende Verbindungen herstellen und konventionelle Nahtstellen trennen“ (ebd., S. 81). Dies scheint getragen vom Bedürfnis, hinter bestehende Verständnismodelle zu blicken. Vielleicht lässt sich dieses Bedürfnis am ehesten mit dem Begriff und dem Phänomen Neugier erklären.

Neugier, wie im Alltag verstanden, verbindet Nicht-Wissen und Wissen. Neugier ist ein Antrieb für Lernen und wissenschaftliche und künstlerische Forschung. Sie versucht nicht, eine Verfügbarkeit oder Absolutheit von Wissen herzustellen. Neugier als ein Prozess, der gespeist wird von Nicht-Wissen, Unabsehbarkeiten oder den ästhetischen Ereignissen, die zum Beispiel in der Kunst der Absicht der Autor:in oder den Rezeptionserwartungen der Betrachter:in auch widersprechen können und müssen, ermöglicht erst eine Dynamik, ohne die ein echter Lernprozess kaum beginnen kann. Oder eben, wie es in Adornos Fassung über den Ausgangspunkt und das Abenteuer der künstlerisch-ästhetischen Arbeit heißt: „Dinge machen, von denen wir nicht wissen, was sie sind“ (Adorno 2000, S. 174).

## 2.5.2. Kunst als Ästhetik über Ästhetik

*Form widerlegt die Ansicht vom Kunstwerk als einem Unmittelbaren. Ist sie das an den Kunstwerken, wodurch sie Kunstwerke werden, so kommt sie ihrer Vermitteltheit gleich, ihrem objektiven Reflektiertsein in sich.*

*Theodor W. Adorno (Adorno 2000, S. 216)*

Ästhetik<sup>125</sup> in der Kunst ist Ästhetik, die sich mit Ästhetik beschäftigt: Wie zuvor schon dargelegt ist der Zusammenhang von Kunst und Ästhetik nicht so eindeutig. Es gibt nämlich Kunst, die nicht ästhetisch ist und Ästhetik muss nicht Kunst sein (vgl. Abschnitt 2.2.1. *Ästhetik und Kunst* und Abschnitt 2.2.2. *Kunst und Ästhetik*). Kunst-Ästhetik als Ästhetik, die das Ästhetische, sozusagen die Art und Weise der Form, an und durch ihre eigene Form thematisiert.<sup>126</sup> Im Unterschied dazu bezeichne ich die bloß hübsche Form als *Dekoration*, das Erscheinen der Kunst jedoch muss sich von dem Erscheinen eines bloßen Gegenstands abgrenzen (vgl. Abschnitt 2.3.3. *Zum Verständnis einer Praxis: Die Geschichte des Kunstobjektes (in der Moderne) – bloße reale Dinge/mere real things und das Kunstwerk*). Ihre Form muss eine Begründung haben, die wiederum ihr eigenes formales Dasein – als Form bzw. Gestalt und als aus bestimmten Materialien konstituierte Form – reflektiert, verhandelt und bestimmt. Was das heißt, findet sich im Kontext des Mottos von Adorno:

Form konvergiert mit Kritik. Sie ist das an den Kunstwerken, wodurch diese sich als kritisch in sich selbst erweisen [...]. Form widerlegt die Ansicht vom Kunstwerk als einem Unmittelbaren. Ist sie das an den Kunstwerken, wodurch sie Kunstwerke werden, so kommt sie ihrer Vermitteltheit gleich, ihrem objektiven Reflektiertsein in sich [...]. Die gepriesene Naivität der Kunstwerke enthüllt sich unter diesem Aspekt als das Kunstfeindliche (Adorno 2000, S. 216 f.).

Adorno beschreibt Kunst also nicht als „einfach“ oder unmittelbar produzierte Form, sondern als eine Sache, in der eben diese Form thematisiert wird, und insofern eben ist sie, die Kunst, Ästhetik über Ästhetik. Der Aspekt des Kritischen bzw. der Kritik findet sich in dieser Selbstbezüglichkeit insofern, als das Kunstwerk im Entstehen sowohl sein Entstehen thematisiert (als Prozess), als auch seinen medialen Zusammenhang (Skulptur thematisiert das Medium – und

---

125 Dazu lässt sich erneut der Begriff der Aisthesis bemühen, der die sinnliche Wahrnehmung fasst, während Ästhetik sich als Wahrnehmung beschreiben lässt, „die als Wahrnehmung oder sinnliche Tätigkeit selbst thematisch wird“ (Dietrich, Krinninger und Schubert 2013, S. 18).

126 Design und Kunst ist ein Sonderfall dessen, was sich mit dem Aisthesisbegriff beschreiben lässt, wobei Kunst im Gegensatz zum Design sich nicht mit Fragen nach am Alltag orientierten Vorstellungen von Schönheit beschäftigen muss.

die Tradition – des Skulpturalen, Malerei das Medium – und die Tradition – der Malerei usw.).

Ich werde nachfolgend anhand der Ausführungen eines Kunstkritikers für die Rezeption und der eines Malers für die Produktion die Bedeutung der künstlerischen Form für das selbstreflexive Element der Kunst seit der Moderne skizzieren. Der US-amerikanische Kunstkritiker Clement Greenberg beschreibt, wie die Kunst seiner Zeit (in den USA der 1950er und 1960er Jahre) ihr eigenes Medium befragte (vgl. Greenberg 1994, S. 808). Damit thematisiert er in der Kunstkritik der bildenden Kunst die Materialität des Kunstwerkes und macht es so zum Akteur. Das geht über die Beschreibung der zuvor erläuterten Unterscheidung eines Ästhetikbegriffes hinaus und zwingt die Betrachter:in auf diesem Weg vielmehr, in der Produktionspraxis das Material (oder die Materialentscheidung) als Teil rekursiver Entscheidungsschleifen im Entstehungsprozess des Kunstwerkes in die Betrachtung miteinzuschließen. Ich erwähne diesen Umstand, weil er die Grenzsituation, in der sich diese Praxis damit befindet, darstellt. Greenberg beschreibt das künstlerische Objekt (seiner Zeit) als eines, das seine Umstände verhandelt.<sup>127</sup> Der Eingangssatz von der Ästhetik, der die Ästhetik in der Kunst als Ästhetik versteht, die sich mit ihrem ästhetischen (bzw. geformten) „So-Sein“ oder „So-Entstandenen“ ästhetisch (bzw. und so wiederum formend und material) auseinandersetzt, ist also auch hier anwendbar. Nach Greenberg wird am (Kunst-)Objekt nicht nur das Ziel verfolgt, dass es ästhetisch sein bzw. (als) ästhetisch wahrgenommen werden würde, sondern es soll auch sein ästhetisches Dasein im jeweiligen Medium verhandeln. Ein Bild reflektiert dann also auch die tradiert konstitutiven Materialien seines Mediums, der Malerei. Malerei bedeutet nicht „nur“ Gemaltes, sondern dieses verhandelt in seiner Existenz auch das, was mit Malerei gemeint ist. Beispiele hierfür sind die ebenfalls bereits erwähnten *Shaped Canvases*, die das Rechteckige der Malfläche befragten, oder die monochrome Malerei, die gleich mehrere Aspekte infrage stellte, darunter zum Beispiel einen bis dahin mehr oder weniger selbstverständlich erzeugten dreidimensionalen Illusionismus oder auch die Mehrfarbigkeit der traditionellen Malerei usw.

Die Selbstthematizierung des Mediums wird dabei als Fragestellung im gleichen Medium verhandelt, in dem sie sich auch stellt. Die Frage, ob ein Werk etwa auch ohne ein bislang genreintern für selbstverständlich angenommenes Kriterium wie die Illusion eines dreidimensionalen Raums in der Malerei „funktioniert“, kann man u. a. in der minimalistischen zweidimensionalen Malerei des amerikanischen Künstlers Frank Stella nachvollziehen.<sup>128</sup> Dieser malte regelmäßige bzw.

---

127 Der Philosoph Walter Schulz umreißt diese Eigenschaft der Kunst folgendermaßen: „Kunst – das ist das faszinierende an der modernen Kunst – problematisiert sich selbst“ (Schulz 1985, S. 324, Hervorhebung im Original).

128 Etwa in besonders frühen Arbeiten wie: *Arbeit macht frei* (1958), *Die Fahne hoch!* (1959), *Empress of India II* (1968) usw.

gleichförmige geometrische Streifen auf die Leinwand und verwendete nur zwei Farben. Die Frage nach dem „Funktionieren“ dieser Kunst ist dabei keine nach der Machbarkeit, sondern bezieht sich darauf, ob das dann Entstehende trotzdem (einen interessanten) künstlerisch ästhetischen Wert hat. Stella selbst beschreibt diesen Prozess über viele Werke hinweg folgendermaßen: „Es gab zwei Probleme, denen man sich zu stellen hatte. Das eine war räumlicher, das andere methodologischer Art. Zunächst mußte ich etwas mit der relationalen Malerei anstellen, d. h. mit dem Ausbalancieren der verschiedenen Teile mit- und gegeneinander“ (Stella 1998, S. 34). In der relationalen Malerei entsteht durch das genannte Ausbalancieren eine imaginär-imaginierbare Tiefenwirkung, also die Illusion von Raum auf der Leinwand. „Dabei blieb aber noch die Frage offen, wie man das in der Tiefe lösen sollte. Ein symmetrisches Bild [*image*] oder eine symmetrische Konfiguration, die man auf einen offenen Grund setzt, ist im illusionistischen Raum nicht ausbalanciert“ (ebd.). Im ersten Schritt entschied er sich für Symmetrie, um die Rationalität aus dem Bild zu lassen. Doch das schien noch nicht genug bzw. musste noch anders und weiter gedacht und bearbeitet werden: „Die Lösung, zu der ich kam, [...] zwingt den illusionistischen Raum in gleichbleibenden Raten aus dem Bild heraus, indem ein reguliertes Muster verwendet wird“ (ebd.).

Noch einmal: Der hier erläuterte Kunstbegriff bezieht sich auf die Tradition der Kunst seit der Moderne. Kunstobjekte sind ästhetische oder nicht-ästhetische Objekte, die von Ästhetik und Nicht-Ästhetik handeln. Es sind ästhetische Objekte über ästhetische Objekte.<sup>129</sup> Die scheinbare Hybris einer Redewendung wie „*L'art pour l'art*“ legt nicht nur einen Grundstein für die Verweigerung einer Repräsentationsverpflichtung durch die und in der Kunst, sondern sie stellt auch das selbstverständliche, reflektierte Eingeständnis einer solchen Selbstbezüglichkeit dar. Die Verweigerung einer Repräsentationsverpflichtung ist Ausdruck ihrer Autonomiebehauptung. Diese Selbstbezüglichkeit wird jedoch auch gebrochen, gerade indem Kunst eine sich im eigenen Vollzug selbstreflektierende Praxis meint. Auch dies ist ein Aspekt dessen, was hier „Liminalität“ genannt wird. Diese Widersprüchlichkeit der Kunst, die in der oder als Ästhetik über Ästhetik schon anklingt,<sup>130</sup> radikalisiert sich dann in der Betrachtung der ontisch-ontologischen Differenz des Kunstwerks. Dort stellt sich das Kunstwerk als Übergang zwischen seiner Machbarkeit und seiner Bedeutungsmöglichkeit dar.

---

129 Produktion wie Rezeption künstlerisch-ästhetischer Objekte sind bedingt durch den Vergleich und ein implizites Wissen über vorangegangene ästhetische Lösungen etwa innerhalb eines Themas oder eines Mediums.

130 Hier wiederholt sich der klassische Widerspruch von den entgegengesetzten Haltungen von Theorie und Praxis.

### 2.5.3. Liminalität zwischen Gegenstand und Denken

„Die Fluidität der Verständnisprozesse und die Festigkeit des ästhetischen Zeichens treten in einen Gegensatz zueinander“, sagt Georg W. Bertram (Bertram 2016, S. 289). Zweierlei kann daran bemerkt werden. Erstens: Verständnisprozesse (aber auch die jeweilig künstlerischen Produktionsprozesse) erscheinen *fluide* vermutlich darum, weil die Möglichkeiten zugunsten einer einzigen Lösung oder eines einzigen Verständnisses noch nicht ausgehandelt oder entschieden wurden und in einer Art Schwebelage sind. Zweitens: Sie *verfestigen* sich, indem sie sich für ein Zeichen oder in der bildenden Kunst für eine Form entscheiden müssen. Diese Verfestigung findet in der bildenden Kunst auch als eine materiale Verfestigung statt. Die Verständnisprozesse lassen sich bei entsprechender Komplexität immer auch als Denkprozesse bezeichnen.

Das Kunstwerk, dermaßen verfestigt, ist erst einmal Gegenstand und bezieht sich mit seiner Existenz auf eine Bedeutung, die wiederum dem Gegenstand sozusagen innewohnt. Das Kunstwerk ist Ergebnis einer Denkpraxis und einer Handlungspraxis. Es ist gleichermaßen gedacht und gemacht. So lässt sich in diesem Sinne die dualistische Trennung zwischen Gegenstand und ihn begreifendes, mit Bedeutung füllendes Subjekt nicht aufrechterhalten. Eine Hinwendung zu einer phänomenologischen Betrachtung von Kunst scheint aufgrund dessen nahezuliegen.

Aus der Autor:innensicht (ob Künstler:in, Student:in oder Schüler:in) in der bildenden Kunst kreist die Frage nach ihrer Möglichkeit um die Frage nach ihrem Sein. Der Philosoph Christoph Menke erachtet die Feststellung, dass es (so etwas wie) Kunst gibt, von der die Frage abgeleitet wird, wie sie möglich sei, als unzulässig, „denn es ist das Begreifen, das der Wirklichkeit zugrunde liegt – nicht umgekehrt“ (Menke 2013, S. 21). So führt Menke an anderer Stelle aus: „Die Antwort auf beide Fragen – ‚Wie sind Kunstwerke möglich?‘ und: ‚Gibt es Kunstwerke?‘ – ist ein und dieselbe“ (ebd., S. 20). Das lässt sich in der künstlerisch-ästhetischen Produktion thematisiert sehen. Das hergestellte Ding (Kunstwerk) wird zwar im Bedeutungsraum der Kunst gemacht, stellt diesen Bedeutungsraum aber gleichzeitig in diesem Machen, in der künstlerischen Produktionspraxis (der modernen Kunst) infrage. Das Kunstwerk ist bestimmt durch einen spezifischen Übergang von einem machbaren Gegenstand hin zu einem speziellen, bedeutungsgeladenen, der eher der Erscheinungssphäre und deren Bedeutungsmöglichkeit angehört. Selbstverständlich existiert dieser gebrochene Übergang. Die Produktion eines Gegenstandes schafft eine dingliche Existenz. Die Herstellung des künstlerischen Gegenstandes geschieht aber unter der Perspektive einer bestimmten Existenzmöglichkeit: Jemand, der Kunst macht, will Kunst machen. Das verortet sein Tun in einen bestimmten Bedeutungsraum.

In der modernen Kunst hat dieser Aspekt Anteil an einer Debatte, die sich im ausgeführten Produktionsprozess niederschlägt. Der Gegenstand, der entweder



bearbeitet oder betrachtet wird, *ist* zwar, er wurde jedoch mit einer Absicht produziert, um etwa in einem spezifischen Kontext (z. B. in einer Ausstellung) gezeigt zu werden. Diesen Zusammenhang des Ontischen und der Kunst erklärt der Philosoph Nicolai Hartmann in *Ästhetik* folgendermaßen: „Das hat seinen ontischen Grund: Die Künste wenden sich an die Sinne, die Sinne sind aber an das Dingliche gebunden und können nur durch dessen Vermittlung weiteres sichtbar werden lassen“ (Hartmann 1966, S. 459). Das Kunstwerk in der modernen Kunst jedoch scheint dies geradezu auszustellen, es thematisiert eben jene Bedingtheit. Dessen Kontext ist durch die Zuschreibung an das Ding bestimmt. Das Verhältnis des *mere real thing* zum Kunstobjekt ist das eines beliebigen Dings, das sich in einem gegensätzlichen Verhältnis zu einem spezifisch bedeutungsgeladenen oder sinnhaften der Kunst befindet. Jede Kunst, sofern sie als Ding existiert,<sup>131</sup> ist dabei beides, Gegenstand und Bedeutung gleichzeitig, und stellt diesen Umstand aus. Das Kunstwerk existiert nur in dieser (widersprüchlichen) Existenz eines Objekts zwischen Manifestem und Latentem. „[Die, C. H.] ästhetische Erfahrung dekonstruiert die ontologische Statik, weil mit ihr andere ästhetische, aber auch theoretische und praktische Möglichkeitsräume aufscheinen“ (Zirfas 2015b, S. 63). Um Kunst zu erschließen, muss man auch ihren Möglichkeitsraum betreten, ansonsten bleibt das Artefakt nur ein gemachter Gegenstand, der sich nicht von dem Heer anderer gemachter Gegenstände unterscheidet. Auch Adorno weist auf den spezifischen Umstand dieses ontisch-ontologischen Zusammenhangs hin, wenn er sagt: „In seiner Differenz vom Seienden konstituiert das Kunstwerk notwendig sich relativ auf das, was es als Kunstwerk nicht ist und was es erst zum Kunstwerk macht“ (Adorno 2000, S. 19).

Dieser Aspekt des Liminalen ist wichtig, da man sich im künstlerisch-ästhetischen Produktionsprozess genau an dieser Schnittstelle befindet. Man produziert einen Gegenstand unter dem Vorsatz, dass dieser Kunst sein soll und so über das bloße Dingliche des Gegenstandes hinausgeht. Gleichzeitig wird in der modernen Kunst genau dieser Umstand thematisiert und beeinflusst so die Genese jedes einzelnen künstlerischen Gegenstands bzw. Kunstwerks. Anders ausgedrückt: Wodurch unterscheidet sich das bloße Objekt vom Kunstobjekt? Nach seiner Entstehung führt das Kunstwerk eine Doppelexistenz als banales Objekt in der Welt der Dinge und – durch seine immanente Behauptung eines Besonderen – als Kunstobjekt. Adorno folgend liegt es scheinbar nahe, die Bewegung des Kunstwerks auf dieser Grenze in einem Raum des Zwiespalts zu sehen; allerdings

---

131 Einige Werke aus dem Bereich der Konzeptkunst existieren natürlich nach dem Machen nicht als materiales Ding, sondern nur als Idee bzw. in Aufzeichnungen fort. Selbst Gegenstände, die in Performances verwendet worden sind und später Ausstellungskontexten zugeführt werden, verweisen auf den immateriellen Aspekt der Performance. Das Verhältnis von Ding und Kunst zeigt sich auch in der ausgestellten Vergänglichkeit bestimmter Arbeiten, wie zum Beispiel den *Midsummer Snowballs* (1999/2000) von Andy Goldsworthy.

suggeriert „Zwiespalt“ hier eine Dualität, die nicht ganz zu passen scheint. Von Adorno wird eher durch eine Negation ein Zustand widersprüchlicher Gleichzeitigkeit und nicht endgültiger Zugehörigkeit beschrieben

Der Dualismus in der Trennung von Geist und Körper jedoch wiederholt in Ansätzen eine lange Tradition des Leib-Seele-Problems. Die Geist-Körper-Trennung geht bis in die Antike auf Platon zurück und findet einen Widerhall im christlichen Mittelalter in der Scholastik, die einen Ausgangspunkt in der Betrachtung des Menschen bildet, deren Einfluss sich noch an René Descartes' interaktionistischen Substanzdualismus erahnen lässt und auch im 20. Jahrhundert eine Fortsetzung in Karl Poppers erkenntnistheoretischen Perspektiven erfährt. Der Philosoph Peter Sloterdijk beschreibt die Genese der Geist-Körper-Trennung analog als Abtrennung des Denkens. Sloterdijk bezieht sich auf den „absenten“ Zustand des Weisen, wie er ihn bei Sokrates vorfindet:

Offenkundig bilden die Gedanken untereinander einen so dichten Zusammenhang, daß sie das Bewußtsein des Denkenden beschlagnahmen und seine Bindung an die Wahrnehmung der Umstände unterbrechen. Das scheint zu besagen: Im wirklichen Denken gehören die Gedanken enger zu ihrem Mitgedanken als der Denker zu seiner Mitwelt (Sloterdijk 2010, S. 49).

Sloterdijk beschreibt also eine Trennung des Denkens und des Denkenden von der Welt. Die Vermutung, dass sich diese problematische Trennung gerade in künstlerisch-ästhetischen Produktionsprozessen der bildenden Kunst immer wieder neu als Thema stellt, liegt nahe, da künstlerisches Denken sowohl im Gegenstand als auch in der Vorstellung des Gegenstandes gleichzeitig stattfindet. Bei Adorno heißt es über die Unmöglichkeit der Trennung von Ding und Geist in der Kunst:

Er [der Geist, C. H.] macht die Kunstwerke, Dinge unter Dingen, zu einem Anderen als Dinglichem, während sie doch nur als Dinge dazu zu werden vermögen, nicht durch ihre Lokalisierung in Raum und Zeit, sondern durch den ihnen immanenten Prozeß von Verdinglichung, der sie zu einem sich selbst Gleichen, mit sich selbst Identischen macht. Sonst könnte von ihrem Geist, dem schlechterdings Undinglichen, kaum die Rede sein (Adorno 2000, S. 134).

Die Autonomie der Kunst ermöglicht erst diese spezielle Verdinglichung. Als autonom dient das Kunstwerk als Ding keinem externen Zweck (es ist nicht vornehmlich da, um etwa Wärme zu spenden oder eine Flasche zu öffnen usw.). Es ist gedacht und damit Ausdruck und Ding geworden. Indem auf den Geist der Kunstwerke verwiesen wird, betont Adorno die Zweiheit, in der sich das Kunstwerk befindet: „Es ist nicht bloß der spiritus [...], der die Kunstwerke zum Phänomen beseelt, sondern ebenso [...] die Kraft ihrer Objektivation; an dieser hat er nicht weniger teil als an der ihrer konträren Phänomenalität“ (ebd.). Die Zweiheit dieser konträren Phänomenalität besteht also in Geist und (ihrer) Objektivation.

Er präzisiert einen Aspekt dieses Umstandes noch, wenn er sagt: „Das Moment des Geistes ist in keinem Kunstwerk ein Seiendes, in jedem ein Werdenendes, sich Bildendes“ (ebd., S. 141). Das Moment des Geistes ist also nicht schon da, fertiggestellt im Kunstwerk als Ding, sondern entsteht als ein Werdenendes, das seine Bedeutung an diesem erst entfaltet. Dafür ist das Kunstwerk gemacht.

Zur Dinglichkeit und deren Widersprüchlichkeit in der Kunst führt Adorno weiter aus:

Ist es den Kunstwerken wesentlich, Dinge zu sein, so ist es ihnen nicht minder wesentlich, die eigene Dinglichkeit zu negieren, und damit wendet sich die Kunst gegen die Kunst. Das vollends objektivierte Kunstwerk fröre ein zum bloßen Ding, das seiner Objektivation sich Entziehende regredierte auf die ohnmächtige subjektive Regung (ebd., S. 262).

Das in der Objektwerdung „vollends“ Verdinglichte wäre demnach kein Kunstwerk. Es „fröre ein“ in seiner bloßen Dinglichkeit (vergleichbar, aber nicht identisch mit Dantos *mere real thing* – während Danto das bloße reale Ding von der Kunst trennt, versucht Adorno die Existenz der Kunst im und durch das Ding zu entwickeln). Wenn sich das Kunstwerk dieser vergegenständlichten Existenzform umgekehrt völlig zu entziehen versuchte, wäre es wiederum nicht mehr als eine „ohnmächtige subjektive Regung“. Das Kunstwerk kann nach Adorno also diesem (definitorischen) Widerspruch von Ding und Kunstwerk nicht entfliehen. Dieser ist Teil seiner Konstitution. Das Kunstwerk unterscheidet sich zum einen vom „reinen“, unmittelbaren Ausdruck und zum anderen von einem Gegenstand, der einzig einem praktischen Zweck dienlich sein soll. Seine materiale Gegebenheit ist das, was es vom bloß Vorgestellten, Gedachten oder Empfundenen unterscheidet. Und nur im Zustand dieses Dazwischen existiert nach Adorno das Kunstwerk. Es dient als Objekt hauptsächlich eben keinem (praktischen) Zweck. Das Kunstwerk ist gedacht, aber auch materiell und gemacht. Es kann nur gelingen, wenn sich diese beiden vermeintlich unvereinbaren Zustände im Kunstwerk zusammenfinden.

In dieser vermeintlichen Unvereinbarkeit, könnte man sagen, liegt wiederum eine spezifische Frage an die kategoriale Eindeutigkeit von Kunst. Eine Auswirkung dieser Widersprüchlichkeit beschreibt Adorno wie bereits weiter oben (2.1.3. *Der Fehler der Kunst oder der Fehler als Konstitutionsbedingung der Kunst*) angeführt wurde: „Sie [die Kunst, C. H.] kann ihrem Begriff nicht genügen. Das schlägt ein jedes ihrer Gebilde, noch das höchste, mit einer Unvollkommenheit, welche die Idee des Vollkommenen dementiert, der die Kunstwerke nachhängen müssen“ (ebd., S. 87). Die Materialität selbst ist das, was die Vollkommenheit des Kunstwerks infrage stellt, und trotzdem müssen die Kunstwerke gerade einer geistig-ideellen Vollkommenheit nachhängen, da dies Teil ihrer ontologischen Definition bzw. ihrer teleologischen Ausrichtung *als* Kunst ist. Die Fragestellung, die für

das Bildnerisch-Künstlerische daraus resultiert, lässt sich an einem Beispiel einfacher formulieren: Was unterscheidet Malerei und muss Malerei von etwas anderem unterscheiden, das sich mit der Aussage „Da hat jemand Farbe auf Leinwand gemacht“ beschreiben ließe? Der ontologische Unterschied liegt in ihrem Anspruch auf eine Vollkommenheit, der bei Kunst nicht wegzudenken ist, auch wenn da jemand *auch* Farbe auf Leinwand gemacht hat.

Diese Beschreibung mutet trivial an. Der darin liegende Gedanke bestimmt jedoch maßgeblich den künstlerischen Produktionsprozess. Der Künstler muss reflektieren, was es bedeutet, wenn der produzierte Gegenstand sich nicht vom bloßen Objekt abgrenzen würde. Diese Frage bildet eine der Grundlagen dafür, den Produktionsprozess fortzuführen oder zu beenden. Adorno formuliert dies so: „Sie [die Kunstwerke, C. H.] überflügeln die Dingwelt durch ihr Dinghaftes, ihre artifizielle Objektivation“ (ebd., S. 125). Damit die Kunstwerke in die Welt geraten können, müssen sie Dinge werden. Jedoch werden sie nur Dinge, um sich in der Dingwerdung als artifizielle Objekte abzugrenzen, „nur als Dinge werden die Kunstwerke zur Antithesis des dinghaften Unwesens“ (ebd., S. 250). Erst in ihrer Verdinglichung können sie als Gegenteil des bloßen Gegenstands erkennbar werden.

Anhand von Adorno, der die Entstehung des Kunstwerks als zwei sich widerstrebende Momente beschreibt, sollte hier der Ausnahmezustand des Kunstwerks und seine Liminalität verdeutlicht werden. Beide Momente lassen sich jeweils nicht als Entität betrachten oder gar vollends abschließen. Mir schien es notwendig, Adornos Ausführungen zu folgen, um den Widerstreit, der dem Kunstwerk innewohnt und hier Liminalität genannt wurde, zu schildern.

Was bedeutet das für den Kunstunterricht? Welche Bewandnis hat das Beschriebene für die praktische Arbeit in pädagogischen Gestaltungsprozessen? Wenn man sich vom bloß formenden Gestalten entfernt und auf künstlerische Aspekte des Gestaltens zubewegt, ereignet sich unweigerlich dieser Widerspruch, der sich im Kunstwerk zuträgt. Ereignete er sich nicht, wäre das Hergestellte nur ein gebasteltes Ding oder etwas, was Danto (1997, S. 13) ein „mere real thing“ nennt. Um zu explizieren, was der Unterschied zwischen Basteln und Kunst und Kunst und allen anderen formenden Tätigkeiten ist, benötigt man als Grundlage eben diesen Unterschied. Nur so kann im Bildungszusammenhang die Bedeutung von Kunst als spezifischer Fachbereich begründet werden: indem seine Eigenheit betont wird. Diese besteht eben in jenem Unterschied des bloßen Gegenstands vom künstlerisch-ästhetischen Gegenstand. Der Übergang vom Ästhetischen zum Künstlerisch-Ästhetischen ist jedoch fließend und lässt sich nicht eindeutig bestimmen. Jedoch muss ein Telos, das im Künstlerischen liegt, für das Künstlerisch-Ästhetische definiert sein, um Kunst im Kunstunterricht als komplexen Bildungsgegenstand zu verstehen, damit Kunstunterricht nicht zum bloßen erfahrungsbasierten Lernen oder zu einer körperlichen Praxis in einem Werkstattkurs mit Learning-by-Doing-Methode verkommt.

## 2.5.4. Uneindeutigkeit oder Unentschiedenheit als liminaler Zustand

*Mir leuchtet nicht ein, daß die Probleme, selbst die gewichtigsten, nur eine einzige Lösung haben sollten, und nicht auch mehrere oder gar keine oder unendlich viele.*

*Paul Valéry (Valéry 2016, S. 129)*

Ein weiteres Anzeichen für den latenten Zustand einer Uneindeutigkeit, der hier als „Liminalität“ bezeichnet wird, fasst Adorno in der *Ästhetischen Theorie* so: „Was an den Kunstwerken so knistert, ist der Laut der Reibung der antagonistischen Momente, die das Kunstwerk zusammenzubringen trachtet“ (Adorno 2000, S. 264). Der Zustand der Liminalität, wie er in diesem Unterkapitel aufgefasst wird, ist eher ein Aushalten oder Ausharren (in) einer Unentschiedenheit, unter Umständen auch in antagonistischen Positionen. Diese Unentschiedenheit ist nicht beliebig, sondern höchst spezifisch und problematisch und differenziert sich immer weiter aus. Sie bleibt darum problematisch, weil sie, auf vorangegangene Unentschiedenheiten aufbauend, immer neu entsteht.

Es ist keine neue Kategorie, die hier gebildet wird, sondern es handelt sich stattdessen um einen Zustand der Unruhe, gekennzeichnet von Annahme und Ablehnung gleichermaßen. Dieser Zustand erlaubt keine kategoriale Eindeutigkeit. Adorno sagt: „Kunstwerke synthetisieren unvereinbare, unidentische, aneinander sich reibende Momente; sie wahrhaft suchen [in der Entität des Kunstwerkes, C. H.] die Identität des Identischen und Nichtidentischen prozessual“ (ebd., S. 263). Er betont hier in verallgemeinerter Form, dass sich Zustände, obwohl sie in einer Sprachlogik nur als Unvereinbarkeit gedacht werden können oder sich darstellen, im Kunstwerk doch vereinbaren lassen müssen. Was zum Beispiel das Kunstwerk und die Art, es zu denken und begreifbar zu machen, von einer bloßen Dialektik unterscheidet, ist seine Existenzform als Objekt. Sie macht es andauernd inkohärent. Diese Form der Liminalität bezeichnet eine Unentschiedenheit, die, wie auch in der Produktion des Kunstwerkes zu erfahren ist, Mühe kostet und die endgültige Zuordnung (als Lösung) zu einer Kategorie vermeidet. Dialektik wird als (ordnender) Rahmen überschritten, da sich die Unmöglichkeit der Entscheidung und Zuordenbarkeit nicht nur in der Beschreibung (wie hier von Adorno), sondern auch am bzw. im Objekt und seiner Produktion als nicht-sprachliche Handlung und Prozess vollzieht. „Der Prozeß, in jedem Kunstwerk geronnen zu seinem Gegenständlichen, widersetzt sich seiner Fixierung zum Dies da und zerfließt wiederum dorthin, woher er kam“ (ebd., S. 155). Adorno benutzt hier die Metapher des „geronnenen Prozesses“, um zum einen eine Fixierung im Gegenständlichen zu betonen, während der Ausdruck des „Zerfließens“ zum anderen auf die unbestimmbare Dynamik abseits des bloßen Gegenständlichen verweist. Das Kunstwerk widersetzt sich seiner Fixierung, seiner endgültigen Bestimmbarkeit und verbleibt so in einer notwendigen Uneindeutigkeit.

Die – eindeutige – Zugehörigkeit wäre eine kategoriale Beschreibung eines Zusammenhangs. Dieser Möglichkeit jedoch widerspricht Adorno:

Der Versuch, die historische Genese von Kunst unter ein supremes Motiv ontologisch zu subsumieren, verlöre notwendig sich in so Disparates, daß die Theorie nichts in den Händen hielte als die freilich relevante Einsicht, daß die Künste in keiner bruchlosen Identität der Kunst sich einordnen lassen (ebd., S. 11).

Man könnte auch sagen: Kunst verhält sich widerständig zu solchen als endgültig proklamierten Vereinnahmungen, ob diese nun geschichtlich, psychologisch oder soziologisch sind. Adorno formuliert dieses Widerständige als etwas, das selbst einer wie auch immer gearteten (vorweggenommenen) künstlerischen Sinngebung widerspricht, wie folgt: „Ihrem eigenen Begriff [dem der Kunst, C. H.] ist das Ferment beigemischt, das sich aufhebt“ (ebd., S. 14). Die Kunst widersteht selbst gegenüber einem Kunstdiskurs einer Vereinnahmung. Das Kunstwerk verhält sich auch zu diesem inkohärent.

Adorno zeigt hier also ein sehr idealistisches Verständnis von Kunst, aber diesem Einwand – wenn es denn einer ist – kann man entgegenen, dass dies vielleicht nötig ist. Denn eben dadurch kann die Beschreibung der Daseinsmöglichkeit von Kunst überhaupt erst erfolgen. Sie dient dabei nicht als Matrix, was als Kunst zu verstehen sei und was nicht. Christoph Menke beschreibt Kunst als Verhandlung einer Daseinsmöglichkeit oder Möglichkeitsform so: „Wenn man die Frage, wie Kunstwerke möglich sind, nicht beantworten kann, dann kann man auch nicht ihre Existenz behaupten. [...] Die Frage nach der Möglichkeit der Kunstwerke ist daher zugleich die Frage nach ihrer Wirklichkeit“ (Menke 2013, S. 19 f., Hervorhebung im Original). Also nur in der Annahme, etwas Gesehenes könnte mehr sein als nur ein bloßes Objekt, entsteht das, was Kunst ist. Dies spiegelt sich auch im Unterschied zweier Beschreibungen eines Vorgangs: „Da hat jemand Farbe auf ein Stück Stoff gemacht“ oder „Das ist Malerei“. Kunst kann eben nur in einer Annahme existieren, die analog zur zweiten Aussage steht, nämlich in der Annahme (der Existenz) von etwas als Malerei. Die Frage, was ein Kunstwerk ist, entscheidet sich also daran, ob man die Möglichkeit ihrer Existenz überhaupt einräumen kann. Menke fasst die erläuterte Problematik abschließend so zusammen:

Wenn es nicht gelingt, eine Antwort auf die Frage nach ihrer Möglichkeit zu gewinnen und einen überzeugenden Begriff der Kunst zu entfalten, dann wissen wir auch nicht, ob es Kunstwerke wirklich gibt. Die philosophische Frage nach der Möglichkeit der Kunst ist also alles andere als folgenlos; es geht ihr nicht nur um die Theorie, sondern um die Wirklichkeit der Kunst (ebd., S. 21).

Kunst verhandelt sich an ihrer *Daseinsmöglichkeit* und verweigert die eindeutige und endgültige Aussage: Sie ist.

Diese Liminalität ist Teil der künstlerisch-ästhetischen Praxis, die Unruhe der Uneindeutigkeit auszuhalten, anstatt einem Streben nach kategorialer Endgültigkeit nachzugeben und damit einem Begehren nach Kohärenz und Konsistenz zu entsprechen. In dieser Hinsicht steht sie in einem Verhältnis zum Fehler, der in der Reproduktion einer Vorstellung von Dualität durch die Begrifflichkeit von „richtig“ und „falsch“ auf Eindeutigkeit dringt.

## 2.6. Die Kunst und der Fehler

*Offen ist dieses Selbstverhältnis, da das Denken, um ein Denken zu sein, ebenso ungesichert sein muss wie das Zu-Denkende. Es muss sich dem Unvermögen und der Gedankenlosigkeit aussetzen.*

*Alexander García Düttmann (Düttmann 2016, S. 39f.)*

Die hier dargestellten Aspekte der Liminalität sind Perspektivnahmen, die sie mithilfe von Begriffen wie „Uneindeutigkeit“, „Wissen“ und „Nicht-Wissen“ abschreiten. Es wurde deutlich, dass sich diese Aspekte nicht klar voneinander trennen lassen. Der Zustand der Liminalität des Ästhetischen oder der Kunst ist ein Zustand, der dem taxonomischen Ordnungssystem entgegensteht. Liminalität ist insofern, um das noch einmal zu betonen, die Verweigerung einer kategorischen Eindeutigkeit.

Das Kunstwerk lässt sich nicht innerhalb einer einzigen oder als eine einzige Seinsform beurteilen. So kann ein Objekt technisch-materialmäßig (statisch, baulich, stabil) oder ästhetisch (im Sinne von formvollendet oder schön) gelungen, aber als künstlerische Arbeit dennoch misslungen sein. Der Begriff der Liminalität, hier auf Kunst angewendet, soll vermitteln, dass Kunst nicht eindeutig einem Ordnungssystem angehört und einer solchen endgültigen Zuordnung widersteht. Wenn Ordnungssysteme und deren Eindeutigkeit hinterfragt werden, resultiert das in einem Urteil über die Abweichung von ihnen. Dies ist ein Aspekt, der die Liminalität der Kunst mit dem Fehler verbindet. In nicht-künstlerischen Bereichen, in denen Klassifikations- oder Ordnungssysteme Abweichungen definieren, laufen gerade diese Abweichungen Gefahr, zum Fehler erklärt zu werden. In künstlerischen Produktionsprozessen ermöglicht gerade die Abweichung die Überraschung und damit die Chance, etwas Neues zu entdecken. Vielleicht lässt sich Liminalität auch als ein „Verfahren in Form einer offenen Dialektik“ (Schulz 1985, S. 301) verstehen, die Walter Schulz „Metaphysik des Schwebens“ (Schulz 1985) nennt. Dies wäre dann „eine Methode im Sinne einer Einübung in ein bestimmtes Denken, das unendlich und ohne Abschluß ist in Bezug auf Form und Inhalt“ (Schulz 1985, S. 301). Dieser Zustand des Schwebens zeigt große Nähe zum zuvor beschriebenen Zustand der Liminalität. Diese Verständnismöglichkeit – des Schwebens bei Schulz oder wie hier der Liminalität – von einem entsprechend

gearteten ästhetischen und individuellen Seinszustand, nimmt vermutlich theoriegeschichtlich in der Romantik ihren Anfang und wird von Schulz auch dementsprechend hergeleitet.

Wie ausführlich dargestellt wurde, werden in solchen Prozessen Absichten scheinbar zufällig durchkreuzt, um die Möglichkeit zu erhöhen, Unbeabsichtigtes entstehen zu lassen. So sind „Blindheit“ oder Nicht-Wissen Ressourcen für Entwicklungen innerhalb eines Prozesses, die die Begrenzungen einer Absichtlichkeit befragen. Das, was für künstlerische Prozesse gilt, gilt vermutlich auch für ästhetische Prozesse insgesamt. Im künstlerischen Produktionsprozess bedingen Abweichungen vom Geplanten als *Nicht-Fehler* überhaupt erst das Entstehen einer künstlerischen Arbeit.<sup>132</sup> Der künstlerische Produktionsprozess ist ein komplexer Prozess; in ihm stehen sowohl die Absicht der Künstler:in-Autor:in als auch die Bedeutung und damit sowohl die Verortung als auch die Verortbarkeit des produzierten künstlerisch-ästhetischen Gegenstandes (neben seiner materialen Machbarkeit) zur Debatte. Hier ermöglicht gerade die Abweichung vom Beabsichtigten die Chance auf ein unerwartetes Anderes.

Man findet, wie erwähnt, viele Beispiele für Versuche, den Zufall im künstlerischen Produktionsprozess geradezu methodisch zu nutzen.<sup>133</sup> Es wurde dargestellt, dass die Abweichung von der Absicht in solchen Prozessen *erhofft* wird. Wenn die Abweichung erhofft wird, was ist dann aber der Fehler überhaupt noch, insofern er etwas meint, das durch die Absicht oder die Planung determiniert zu sein scheint? Der Umgang mit der Absicht in der Kunst ist prozessorientiert. Absichten verändern sich in Prozessen notwendigerweise anhand der gemachten Fehler, also durch das Auftreten des Nicht-Beabsichtigten. Dennoch sind sie in künstlerisch-ästhetischen Prozessen wichtig für die Entstehung von Kunst. Man benötigt in solchen Produktionsprozessen die Störung des Beabsichtigten oder des Geplanten; nur so kann etwas entstehen, das man noch nicht wusste. Für diese Form eines Erkenntnisprozesses wird der Fehler bzw. die Abweichung vom Erwarteten benötigt.

---

132 In diesem Zusammenhang muss noch einmal klar unterschieden werden zwischen künstlerischem Produktionsprozess und der Produktion einer künstlerischen Arbeit. Die Produktion als materiell-materiale Umsetzung einer Idee kann von der Künstler:in in Auftrag (etwa an eine Werkstatt) gegeben worden sein und beschäftigt sich in der Umsetzung mit den Fragen der material-technischen Machbarkeit, während sich der künstlerische Produktionsprozess als und im Prozess mit seiner eigenen Bedingtheit beschäftigt. Diese Unterscheidung ist wichtig, da die Frage nach dem Fehler erst in der Betrachtung von komplexen Prozessen eine brisante Bedeutung erfährt.

133 Spätestens seit Dada und den Surrealist:innen gibt es eine Skepsis gegenüber der künstlerischen Absicht in künstlerischen Produktionsprozessen. Damit kann in der Kunst die Absicht der Künstler:in-Autor:in selbst zum Gegenstand der Betrachtung werden.



Wenn Nicht-Wissen ein notwendiger Motor für die Genese eines Kunstwerks ist, wo lässt sich dann der Fehler in solch einem Prozess verorten?<sup>134</sup> Im Kontext der Kybernetik formuliert der Konstruktivist Heinz von Foerster: „Nur *die* Fragen, die im Grunde unentscheidbar sind, können *wir* entscheiden“ (Foerster 1993a, S. 73). Alles andere wird durch die Regel- oder Ordnungssysteme entschieden. Diese können in künstlerischen Produktionsprozessen in den Hintergrund treten. Die Künstler:in muss im Atelier oder beim Produktionsprozess gerade auf Fälle treffen, bei denen sie nicht weiß, ob diese gut oder schlecht, richtig oder falsch sind. Sie muss in den Zustand des Entscheidens geraten, indem etwas im Produktionsprozess passiert, das sie überrascht, und nicht einen durch eine vorangegangene Absicht definierten Soll-Zustand erfüllt. So gesehen zwingt diese Art einer Abweichung zur Entscheidung. Gleichmaßen lässt sich dieser Zustand des Entscheidens nicht intentional kontrolliert direkt herbeiführen. Er passiert, im besten Fall. Es ließe sich dementsprechend behaupten, im künstlerischen Produktionsprozess wechselten sich Intentionalität und Intentionlosigkeit ab. Die Intentionalität kann man nicht aus dem Prozess wegdenken, solange Entscheidungen gefällt werden, zum Beispiel auch anhand von Kategorien wie *besser oder schlechter* oder *intensiver oder weniger intensiv*.<sup>135</sup> Jedoch erhofft man in einem solchen Prozess den Kontrollverlust vom ausschließlich Beabsichtigten. Im künstlerischen Prozess kann die Autor:in eine Arbeit gerade dann als misslungen betrachten, wenn diese sich am Ende nur in Bereichen eines schon Gewussten oder Gekonnten zugetragen hat.

Vermutlich kann man verallgemeinernd davon ausgehen, dass die Ungewissheit, das „Blinde“, das Nicht-Wissen Motoren für Erkenntnisprozesse sind. Dabei scheint es gleichgültig, ob damit (künstlerisch-)ästhetische Prozesse oder Forschungs-, Lern- oder Verständnisprozesse generell gemeint sind. Wenn man von einem konstruktivistischen Lernprozess und damit einer Eigenkonstruktivität von Wissen ausgeht, kann man Ähnlichkeiten feststellen. In all diesen Fällen geht es um den Versuch, Sinn zu erzeugen. Dies geschieht sowohl in der individuellen als auch der wissenschaftlichen Konstruktion. Solche Formen der Konstruktion müssen dabei offen für Fehler oder fehlerfreundlich sein, um Spekulationen erlauben zu können. Diese Art der Navigation, zwischen Wissen und Nicht-Wissen, muss prospektiv als offener Prozess begriffen werden. Man kann vermuten, dass das, was sich hinter dem Begriff der Neugier verbirgt, eben jener Antrieb oder jene ebenfalls bereits erwähnte „Kraft“ zum Beispiel Heiner Müllers

---

134 „Heiner Müller hat nicht aufgehört darauf zu insistieren, dass zur Erfahrung Blindheit gehört. Kunst sei ‚eine blinde Praxis‘, [...] ‚Ausweis ihrer Authentizität‘“ (Steinweg 2013, S. 43). Steinweg beruft sich hier auf Heiner Müller.

135 Der Komponist John Cage etwa war ein Künstler, dessen Werkgenesen weitgehendst nicht intentional waren: „Ich wollte mein Werk von meinen Neigungen und Abneigungen befreien, da ich der Ansicht bin, daß Musik nicht von den Gefühlen und Gedanken des Komponisten abhängen darf“ (Cage 1989, S. 63).

ist (siehe 2.5.1. *Wissen und Nicht-Wissen als liminale Zustände*): „Als blinde Kraft artikuliert sich alles, was auf Veränderung zielt, jede Dynamik, die die etablierten Dispositive – seien sie sozialer, kultureller, ästhetischer Natur – destabilisiert, um sie schließlich zu redefinieren“ (Steinweg 2013, S. 43).

In künstlerischen Verständnisprozessen (ob in Rezeption oder Produktion) wie auch in Lern- und Bildungsprozessen hat man es mit einem Denken zu tun, das Momente der Unentschiedenheit und der Spekulation benötigt. In diesen Denkräumen gibt es notwendigerweise einen entsprechenden Umgang mit dem Fehler. Eine Fehlerfreundlichkeit im Umgang mit Widersprüchen kann als Voraussetzung für diese Art des Denkens angesehen werden, die keine Antworten kennt, ohne dabei erneut Fragen aufzuwerfen, ein Denken also, das sich seiner Vorläufigkeit bewusst ist.

Doch was sind die Möglichkeiten dieses Gedankens in bildungsorientierten pädagogischen Zusammenhängen? Als Kompetenz gefördert würde diese Art des fehlerfreundlichen und vorläufigen Denkens besonders in selbstregulierten Lernprozessen zur Anwendung kommen können. Denn dort werden neben kognitiven auch metakognitive Kompetenzen benötigt: als ein Denken, das sich mit dem jeweils eigenen Denken (aber auch Fühlen) beschäftigt. Fehler sind in diesem Zusammenhang vorausgesetzt. Man erkennt und begreift sie als Weggabelungen, an denen die kognitiven Modelle angesichts der Betrachtung der Gegenstände jeweils neu zu überdenken sind. Natürlich benötigt man dazu ein Zutrauen in seine Fähigkeiten. Dies sollte auf vorangegangene Erfahrungen aufbauen. Ein derart offenes Denken benötigt die bereits eingeübte selbstkritische, selbstreflektierende Praxis. Denken heißt demnach, sich dem Spannungsverhältnis der konkreten Ungewissheit aussetzen zu können. Der in künstlerischen Kontexten erfahrbare Umgang mit Ungewissheit gewinnt in einer hyperkomplexen Welt an Bedeutung, nämlich dann, wenn Menschen durch Erfahrung lernen können. Dem autonomen Individuum, das Erfahrung und Lernen als beeinflussbare Vorgänge begreift, stellt das künstlerische Feld dafür einen Proberaum zur Verfügung.

## 3. Pädagogik

### 3.1. Zusammenhänge: Fehler, Kunst und Pädagogik

#### 3.1.1. Fehler, Kunst und Pädagogik

In der Pädagogik ist die Verhandlung des Fehlers ein zentraler Aspekt. Der Fehler wird im Rahmen der Vermittlung des „richtigen“ Wissens zum Symptom: Ex negativo weist er das richtige Wissen aus (Oser und Spychiger 2005) und bestätigt so außerdem die Wissensautorität der Lehrenden. Er dient außerdem zur (notenorientierten) Kontrolle des pädagogischen Vermittlungsprozesses. Dabei geht man von einer Messbarkeit des Gelernten bezüglich einer quantitativen und qualitativen Bewertungsmatrix aus. Beurteilt wird also der erworbene und bei der Edukand:in abrufbare Umfang ihres Wissens sowie auch die Tiefe ihres Verständnisses. Testet man als Lehrperson, wie gut etwas verstanden wurde, adressiert man dabei auch eine grundsätzliche Fähigkeit zu kognitiver Flexibilität, da dies häufig mit der Übertragung einer Problemlösung einhergeht. Dies verstärkt die Bedeutung des Fehlers im pädagogischen Prozess der Wissensvermittlung, besonders jedoch auch deshalb, weil er unausweichlich Verwendung als disziplinarisches Werkzeug findet. Man spricht von „Leistungskontrolle“ und geht dabei davon aus, dass man in solchen Prüfungssituationen nicht nur Lernfortschritte im Einzelnen sichtbar machen und/oder kontrollieren könne, sondern auch, dass diese miteinander vergleichbar seien. Die Annahme einer Objektivierbarkeit der Kriterien für den Vergleich folgt dem Gedanken, dass das Resultat einer Prüfung eine gerechte Feststellung einer erbrachten Leistung sei. Dem möchte ich aber aus mehrerlei Gründen widersprechen. Erstens startet nicht jede Schüler:in mit denselben Ausgangsbedingungen; eine Schüler:in, die eine schlechtere Note als eine andere erhält, hat unter Umständen mehr geleistet als eine andere mit einer besseren Note (Klafki 1974, S. 73–110). Sie hat nämlich länger und mehr gelernt. Zweites kann ein Test Wissen *als* Wissen gar nicht testen, sondern ist immer selbstreferenziell. „Tests testen Tests (und nicht diejenigen, die getestet werden sollten)“ (Foerster 1993a, S. 145). Die Lehrperson versucht anhand seiner Annahmen über die Überprüfbarkeit des Wissens, das von der Edukand:in Gewusste zu beurteilen. Wenn man allerdings von einer individuell komplexen Wissensorganisation ausgeht, scheint dies ein höchst spekulatives und mitunter gar hilflos wirkendes Unterfangen. Noten sollen außerdem die Schüler:innen und ihre Wissensstände (vermeintlich) objektiv vergleichbar machen. Es soll sich ermeszen lassen, wer etwas besser verstanden hat. Wer Fehler macht, hat in dieser Logik nicht verstanden, wer keine macht hingegen schon. „[Wir, C. H.] bemerken

[jedoch, C. H.], daß die Studenten Prüfungen studieren, um Prüfungen zu bestehen, was keinesfalls das Gleiche ist wie das Studieren eines Gegenstandes, um den Gegenstand kennenzulernen“ (ebd.). Man erkennt die Selbstbezüglichkeit eines solchen Verfahrens. Letztendlich dient die Note darüber hinaus zur gesellschaftlichen Allokation. Dies wird in einem dreigliedrigen Bildungssystem noch deutlich verstärkt, auch indem schlechte Noten über diese frühe Allokation innerhalb des Schulsystems zum früher *Aussortieren* führt und auf diese Weise Wege für die Zukunft verbauen kann. Grundsätzlich spielt im institutionellen Kontext der Wissensvermittlung also die Idee des Fehlers bzw. des Fehlerhaften eine bedeutende und machtvolle Rolle.

Im letzten Kapitel wurde über die Bedeutung des Fehlers in der Kunst gesprochen. Dafür war es notwendig, den Kunstbegriff – teilweise auch anhand meiner eigenen Erfahrungen in diesem Feld – zu definieren. Was bietet nun der besondere Umgang (in) der Kunst mit Phänomenen, die in anderen Feldern als Fehler bzw. Verursacher eines Fehlers gesehen werden, für die pädagogische Perspektive und Praxis an? Was wäre durch diese Perspektive zu gewinnen? Nimmt man die künstlerisch-ästhetische Erfahrung als Möglichkeit, Erkenntnisse zu produzieren, nimmt man also *aesthetic research* (Rittelmeyer 2016) als Forschungspraxis ernst, kann man ausgehend davon ein anderes Konzept von Wissen und Lernen entwickeln, eines, das es erlaubt, mit komplexen Betrachtungs-, Produktions- und Lernzusammenhängen umzugehen. So werden dann etwa auch sowohl Beobachtungs- und Wahrnehmungsprozesse als auch die Position der Beobachter:in selbst Thema dieser künstlerisch-ästhetischen Forschung (siehe Abschnitt 2.5.2. *Kunst als Ästhetik über Ästhetik*).

Gemeinhin werden performative sprachliche bzw. kommunikative Akte als Teil des institutionellen Lernprozesses gesehen (Göhlich und Zirfas 2007, S. 40). Dabei muss der performative Akt des Lernprozesses nicht unbedingt mit Sprache oder Rede bzw. (laut ausgesprochenen) Worten in eins fallen. Zum Beispiel kann die Schüler:in ein Bild malen und dabei erfahren, dass die Länge des beabsichtigten Striches oder die beabsichtigte Farbgebung das gesamte Bildgefüge günstig oder ungünstig beeinflusst, dass also seine formalen Entscheidungen im Bild diese oder jene nicht vorab konkret zu beschreibenden Wirkungen haben. Natürlich ist die Beurteilung durch die Autor:in bzw. Produzent:in der künstlerischen Arbeit sowohl in der Rezeption, aber noch viel mehr in der Produktion wichtig. Es ist wichtig zu entscheiden, was besser funktioniert. Aber gerade deswegen benötigt man in solchen Prozessen die Möglichkeit dazu, dass ein Unbeabsichtigtes oder Unerwartetes auftaucht auch um den Horizont der Möglichkeit dadurch als erweitert zu erfahren, und damit letztlich auch den eigenen (vgl. Clemens; Heilig

2020, passim).<sup>136</sup> Man muss in einem offenen Prozess entscheiden, was besser funktioniert, und die künstlerische Produktion ist – so ist es jedenfalls zu hoffen – ein solch offener Prozess.<sup>137</sup>

Dabei ist es gerade nicht gleichgültig oder egal, ob das eine oder andere gemacht wird. In solchen Prozessen werden allerdings unbestreitbar die idiosynkratischen<sup>138</sup> Aspekte der Wissensbildung betont, die als funktional notwendige idiosynkratische Aspekte in der Pädagogik für Lernvorgänge überhaupt von Bedeutung sind: Der Lernende plausibilisiert sich das Gelernte ja selbst.<sup>139</sup> Er gleicht das (neu) Gelernte ab mit schon zuvor Gelerntem und Erfahrenem.

In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass man es als Lehrperson mit selbstregulierten und sich selbst regulierenden Prozessen der Lernenden zu tun hat. Setzt man diesen meiner Ansicht nach pädagogisch notwendigen Umgang mit den Edukand:innen in Bezug zur Vermittlung moderner Kunst, landet man in der Nähe zu radikal konstruktivistischen Lehrmethoden, die ich wegen dieser Passung für meine weiteren Überlegungen heranziehe. Darin wird auch von individuellen Lernprozessen ausgegangen. Dies erweist sich für die praktische Vermittlung bildender Kunst im Unterricht als eine probate Methode. Der Grund dafür liegt darin, dass Kunst überhaupt nur verstanden wird oder verstanden werden kann, wenn der Betrachter ein intrinsisches, inneres, eigenes Interesse mitbringt (Carroll 2013, S. 62 ff.). Im Wissensbereich der Kunst wird besonders deutlich, dass es kein eindeutiges Wissen im Sinne einer objektiven Wahrheit gibt bzw. geben kann, sondern dass es sich bei Wissen vor allem um Erfahrungen handelt, die ihrerseits auf Erfahrenem aufbauen und bestenfalls in dieser zirkulären Dynamik, die die Materialität jedoch konstitutiv miteinschließt, verbleiben. Kon-

---

136 Das Potenzial des Unabsichtlichen oder Ungewollten wird in dieser Arbeit als Chance gesehen, gerade ein voreingenommenes Urteil, das in der Gestaltungsabsicht seinen Ausdruck findet, zu überprüfen.

137 Hierfür hat die bildende Kunst als Medium das Material, an und mit dem sich das Geplante vollziehen soll, aber gerade Unfälle oder unerwartete Eigendynamiken des Materials bieten sich als Lern- und Entwicklungswendepunkte an. Darum hat der Gegenstand, das Material, das Ding diese zentrale Bedeutung in der Kunst (Abschnitt 2.3.3. *Zum Verständnis einer Praxis: Die Geschichte des Kunstobjektes (in der Moderne) – bloße reale Dinge/mere real things und das Kunstwerk*; Abschnitt 2.5.1. *Liminalität zwischen Wissen und Nicht-Wissen*).

138 Ich verwende hier den Begriff des *Idiosynkratischen*, um die Eigentümlichkeit dieses Wissens zu betonen, das durch eine individuelle Erfahrung produziert wird. Es folgt eher der Gesamtheit persönlicher Eigenheiten, die dann Ausdruck in den individuellen Verständnisprozessen finden. Ich folge damit der Literaturwissenschaftlerin Silvia Bovenschen, die Idiosynkrasie als ein die Individualität bedingendes Muster beschreibt, als „das Moment, in dem der Betroffene in der diffusen Kombinatorik eigentümlicher Reaktionen sich seiner selbst gewahr wird [...] Das, was wir Individualität nennen, läge demzufolge im Koordinatensystem unserer Zu- und Abneigungen“ (Bovenschen 2007, S. 25).

139 Von der Geschlossenheit innerpsychischer Vorgänge auszugehen, verschiebt die Perspektive vom Zu-Lernenden und dem Lernumfeld zum individuellen Lerner und seinen innerpsychischen Vorgängen.

struktivistische Lehrmethoden haben die Tendenz, die pädagogische Perspektive auf die Lerner:in zu lenken. Deren Erfahrungsfähigkeit ist ebenso bedeutsam in und für künstlerisch-ästhetische Prozesse. Die konstruktivistisch orientierten Erziehungswissenschaftler Stefan Neubert, Kersten Reich und Reinhard Voß beschreiben diesen hier fokussierten Umstand als im Lernprozess erfolgenden individuell-kollektiven Konstruktionsprozess als je eigene und einzigartige „Weisen der Welterzeugung“ (Neubert, Reich und Voß 2001, S. 260). Keine Wissensvermittler:in kann das anstelle der Lernenden leisten. Diese Reflexionsfähigkeit muss sich in der Kognition des Betrachters selbst bilden, und dies wiederum kann besonders im Rahmen der künstlerisch-ästhetischen Produktion erprobt und geübt werden. Damit lassen sich sowohl der künstlerisch-ästhetische Produktions- als auch der künstlerisch-ästhetische Rezeptionsprozess außerdem auch als analog zu spezifischen Lernprozessen verstehen. Den Beginn von Lernprozessen erläutert die Pädagogin Käte Meyer-Drawe, orientiert an Platons Höhlengleichnis, so: „Dieser Zustand der Schweben markiert den Anfang des Lernens: Das Neue wird noch nicht verstanden, dem Alten wird nicht mehr getraut“ (Meyer-Drawe 2005, S. 32). Sie sieht also im Lernprozess den Bruch mit dem Alten und fasst damit eine gewisse Diskontinuität als wesentliches Charakteristikum des Lernprozesses. Der Zustand des *Schwebens*, der bei dem Philosophen Walter Schulz (2000) noch ein vom Leben enthobener Zustand war, lässt sich hingegen bei Meyer-Drawe eher als ein Übergangszustand begreifen. Dies zu betonen ist wichtig, weil hier ein grundsätzliches Moment des Lernens miteinbezogen wird, nämlich das Moment der Verwirrung und der Irritation oder gar Krise, die aus dem Bruch mit alten, vorangegangenen Vorstellungen zunächst entstehen kann (ebd.; siehe auch Oevermann 1991, S. 330 ff.; Göhlich und Zirfas 2007, S. 46). Göhlich und Zirfas konkretisieren dies:

Lernanfänge sind Irritationen von Intentionalitäten und Erfahrungsweisen, die den Menschen zwingen, seine Erfahrungshorizonte neu zu bestimmen. Die Anfänge des Lernens verweisen somit auf ein Ereignis, auf das das Subjekt reagieren, auf das es eine Antwort finden muss. Sie verweisen auf die Konfrontation mit dem Anderen und dem Eigenen (ebd.).<sup>140</sup>

In der Kunst zeigt sich diese Irritation gleichermaßen auf zwei Ebenen. Sie taucht, wie ich beschrieben habe (siehe Unterkapitel 2.3. *Praxis und Vermittlung*),

---

140 Verknüpft man diesen Lernbegriff mit dem psychologischen Feld, wäre unter Umständen die *Theorie der kognitiven Dissonanz* von Festinger anschlussfähig an diesen Begriff des Lernens aus Irritationen (siehe Unterabschnitt 1.9.1.2. *Umgang mit Widersprüchen – zwei unterschiedliche psychologische Perspektiven*). Betrachtet man die Eigenschaften, die benötigt werden, damit Neues entsteht, und überträgt man diese auf Forschungszusammenhänge, stößt man außerdem unweigerlich auf Thomas Kuhns (1976) Beschreibung der Entstehung neuer Vorstellungen in wissenschaftlichen Wissenszusammenhängen.

in der künstlerischen Praxis selbst auf, wird aber auch auf kunstgeschichtlicher, also Rezeptionsebene immer wieder referiert (siehe Abschnitt 2.2.1. *Tradition (und Kontinuität)*, Unterkapitel 2.5. *Liminalitäten (in) der Kunst*). Störungen und Irritationen bilden dabei in anderen Feldern den Ausgangspunkt für ein normativ-normierendes Fehlerurteil. In künstlerischen und in bestimmten Lernprozessen bilden sie jedoch Ausgangspunkte für produktive Lern- bzw. Forschungsprozesse. Das ist der Grund für mich, sowohl den Forschungs- als auch den künstlerisch-ästhetischen Produktionsprozess mit dem Lernprozess in einen Zusammenhang zu bringen und zu reflektieren. Der Fehler verliert hier wie da seine vorgefasste normative, normierte und normierende Bestimmung als *Makel*. Das heißt: Das *Falsche* ist nicht von vornherein *falsch*, und das *Richtige* ist nicht von vornherein *richtig*. Der *Fehler* wird als Unerwartetes vielmehr zum Bestandteil des Umgangs mit dem Noch-nicht-Gewussten.

Ausgehend von Zusammenhängen der Kunst, des künstlerisch-ästhetischen Prozesses und des dortigen Umgangs mit Fehlern bietet sich eine mögliche neue Perspektive auf die pädagogische Praxis an, die ich mit meiner Arbeit verfolgen will. Es ist, um mit Meyer-Drawe (2005, S. 32) zu sprechen, der *Moment der Schwebel*, der durch einen anderen Umgang mit dem Fehler oder der Irritation systematisch ermöglicht wird. Dieser Moment der Schwebel lässt sich, wie angedeutet, als Krisensituation beschreiben, in der das Alte nicht mehr als Beschreibung greift, während das Neue noch nicht begriffen wird (ebd.). Doch um diesen Moment der Schwebel aushalten zu können, braucht man ein bestimmtes Vertrauen, jenes „Selbstvertrauen“, das man nach Ulrich Oevermann „sich selbst gegenüber in der Krise benötigt“ (Oevermann 1991, S. 332).<sup>141</sup>

„Lernen“ wird aus pädagogisch-schulischer Perspektive als Begriff und Konzept nahezu ausschließlich auf die Schüler:in angewandt. Damit soll beschrieben werden, was, jedenfalls aller Vermutung nach, in der Schüler:in stattfindet und vor allem – auch um den Aufwand der schulischen pädagogischen Situation zu rechtfertigen – stattfinden soll. Betrachtet man den Umgang mit dem Fehler innerhalb eines solchen institutionellen Zusammenhangs und fokussiert man Ler-

---

141 Oevermann folgt hier George Herbert Mead und dessen Unterscheidung des Selbst (*self*) in *me* und *I*. Das *me* repräsentiert dabei das krisenhafte Alte und gehört „zu den objektiven Bedingungen der Krisenkonstellation“ (Oevermann 1991, S. 315). Und nur das *I* ist innerhalb dieser Beschreibung fähig ein emergierendes Verhalten zu evozieren – eine Veränderung hervorzu-bringen. Um zu erklären, wie nun das *I* – in einer Veränderung – sich gegenüber dem *me* durch-setzt, bezieht er sich folgendermaßen auf das Charisma Konzept von Max Weber: „Charisma bezeichnet dann allgemein den Stoff, den auch jede individuelle Lebenspraxis in der Form von Selbstvertrauen sich selbst gegenüber in der Krise benötigt. Das Meadsche *I* träte so gesehen gewissermaßen als Charismatiker gegenüber den Komponenten des *me* im Selbst auf. Wer über-mäßig selbstkritisch diesem charismatischen Selbst-Vertrauen keine Bewährungschance gibt, wird auch in Krisen wenig entscheidungsfreudig sein, sie zu vermeiden trachten und deshalb seine Transformationschancen schnell verringern (Oevermann 1991, S. 332).

nen gleichzeitig als individuellen Erfahrungsprozess, wird deutlich, wie sehr dieser Prozess durch einen rigiden Umgang mit allem als „falsch“ Deklarierten beeinträchtigt werden kann.<sup>142</sup>

Der in der vorliegenden Arbeit beschriebene Umgang mit dem Fehler bezieht sich auf den individuellen Umgang mit Kontingenzerfahrungen bzw. Zufällen oder dem Unerwarteten, verstanden als Abweichungen gegenüber Ordnungen oder Absichten. In künstlerisch-ästhetischen Produktionsprozessen lässt sich ein Umgang mit dem Unerwarteten erfahren, wie er meiner Ansicht nach auch bezüglich Lern- oder Forschungsprozessen von Bedeutung ist oder sein sollte. Offene Prozesse sind, so meine ich, immer bestimmt vom Umgang mit Kontingenzen. Ein normativ-normierender Umgang damit, der diese Kontingenzen vorschnell als „Fehler“ disqualifiziert, scheint ungünstig für den individuellen Erkenntnisgewinn im bzw. während des Lernprozesses.<sup>143</sup> Kontingenzen repräsentieren ja immer auch Möglichkeiten. Deswegen dürfen sie nicht zu einer voreiligen *Identifikation eines Fehlers* als Fehler führen.<sup>144</sup> Denn gerade zusätzliche und unerwartete Möglichkeiten tragen mitunter zu sprunghaften Erkenntniszugewinnen bei. Dieser Zusammenhang lässt sich prominent (und auf der individuellen Ebene) in künstlerischen Produktionsprozessen erfahren, in denen gerade der Zufall bzw. die Kontingenzen eine tragende Rolle im Entstehungsprozess (etwa) eines Objekts haben können. Im zweiten Kapitel (siehe u. a. Unterabschnitt 2.3.4.1. *Kunstpraxis als Produktions- und Rezeptionspraxis*, ausgeführt anhand zweier künstlerischer Beispiele) wurden verschiedene Vorgehensweisen der Kunstproduktion erläutert, und gerade im Kunstunterricht sind künstlerisch-ästhetische Produktionsprozesse ja von besonderer Bedeutung. In ihrem Rahmen kann überhaupt erst eine selbsttätige und -ständige ästhetische Forschung stattfinden – als (wie zuvor beschrieben) prozesshafter Dialog zwischen dem Material (als dem Anderen) und den eigenen Absichten und Erwartungen. Die Schüler:in kann so jenen Umstand der Notwendigkeit der Abweichung vom Erwarteten oder Vorgestellten erproben. Der Umgang mit Nicht-Wissen in diesen Prozessen ist dabei nicht nur souverän aleatorisch,<sup>145</sup>

---

142 Obwohl sich im Zusammenhang mit Lernen und dem Umgang mit dem Fehler Fragen nach Lernmotivation und Lernfrustration durch die normierende Fehlerbestimmung aufdrängen, werden diese hier nicht weiter fokussiert, denn es geht mir in der vorliegenden Arbeit nicht um ein *Abmildern* des normativen, normierten und normierenden Fehlerurteils für die Schüler:in, sondern darum, eine andere Sicht auf den Fehler zu beschreiben.

143 Lernen als Anpassung wird hier erst einmal positiv konnotiert, denn ein Verlernen zum Beispiel könnte man ja auch als eine Form der Anpassung und somit des Lernens betrachten.

144 Ich rede bewusst von *einer* unbestimmten *Identifikation eines Fehlers*, da der Fehler *als* Fehler erst nachträglich – nach dem Auftreten von Kontingenzen bzw. zufälligen Ereignissen – bestimmt oder identifiziert wird.

145 Die Verwendung von Zufallsoperationen findet statt, um die festen, mehr oder weniger souverän gesetzten Regeln dieses Spiels befragen zu können. Dabei offenbart der Zufall seine Relativität. Hans Ulrich Reck geht sogar noch einen Schritt weiter und sagt, es gebe in der Kunst



sondern Entscheidungen und Versuche ziehen weitere unerwartete Ereignisse und erneute Kontingenzen nach sich – usf. Die Künstler:in gerät ebenso wie die Schüler:in beim jeweiligen Produktionsprozess gleichsam ins Schwimmen. Es gilt, diesen Zustand zu erproben und auszuhalten, das ist im Kern das, was der Kunstunterricht ermöglichen sollte und kann. Er bietet dann eine Matrix für Lernprozesse, die ob ihrer Unabsehbarkeit einen fehlerfreundlichen Umgang benötigen. Betrachten wir daher nun zunächst das grundsätzliche Verhältnis der Pädagogik und des Fehlers näher.

### 3.1.2. Der Fehler in der Pädagogik

*Ein Blick in die Geschichte der Pädagogik zeigte jedoch, dass seit der Aufklärung der Begriff Fehler auf höchst disparate Kategorien angewandt wurde, oft sogar von ein und demselben Autor. Kinder-, Erzieher- und Elternfehler, erlernte und ererbte Fehler, Charakter- und Verhaltensfehler, Fehlentwicklungen und -leistung kommen in solchen Texten häufig vermischt daher.*

*Martin Weingardt (Weingardt 2004, S. 42)*

1890 veröffentlichte Ludwig Adolf Heinrich von Strümpell einen Band namens *Die Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Versuch einer Grundlegung für gebildete Ältern, Studierende der Pädagogik, Lehrer, sowie für Schulbehörden und Kinderärzte*. Er stellte darin mehr als vierhundert „Kinderfehler“ vor und gilt seither als einer der Wegbereiter der sogenannten „Sonderpädagogik“. „Bis etwa 1920 kaprizierte sich die Fehlerforschung überwiegend auf Kinderfehler, unter welche Verhaltensfehler, ‚Charakterfehler‘, Fehlentwicklungen etc. subsummiert wurden“ (Steuer 2014, S. 25).<sup>146</sup> Erste eingehendere Beschäftigungen mit dem Fehler im pädagogischen Kontext wurden dann im 20. Jahrhundert von Arthur Kießling (*Die Bedingungen der Fehlsamkeit*, 1925; *Fehlerkunde (Leistungsfehler)*, 1930) und Hermann Weimer (*Psychologie der Fehler*, 1925; *Fehlerbehandlung und Fehlerbewertung*, 1926) verfasst. Kießling bezog sich auf die Bedingungen für den Feh-

---

keinen Zufall. Kunst sei immer auch deklarativ und bestimmt und von daher unvereinbar mit dem Zufall (Reck 1999, S. 159 f.). Vom Ergebnis her gesehen hätte Reck recht. Ein Gegenstand wird gezeigt und so zum Kunstwerk erklärt, jedoch ist dies anders während seiner Produktion. Dort gibt es das Kunstwerk noch nicht, ob es denn eines wird und gezeigt wird muss sich erst noch erweisen. Im Produktionsprozess gibt es so etwas wie einen relativen Zufall.

<sup>146</sup> Diese Sichtweise lag nahe, da man das Kind in der pädagogischen Situation als das unvollständige und zu entwickelnde Wesen betrachtete. „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muss“, formulierte schon Kant (1803, S. 7). „Weil er nicht imstande ist, dieses zu tun, sondern roh auf die Welt kommt: so müssen es andere für ihn tun“ (ebd.), heißt es dann weiter, denn „der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung“ (ebd., S. 11). Hier wird deutlich, dass Kant das noch nicht pädagogisierte oder erzogene Wesen, das Kind, für mangelhaft hielt. Zu Kant im Kontext von Erziehung bzw. Bildung siehe außerdem Kapitel 3.3.1. der vorliegenden Arbeit, *Erziehung und Lernen*.

ler. So lauten Kapitelüberschriften im erstgenannten Band – „Objektive Bedingungen der Fehlsamkeit“ (Kießling 1925 nach Weingardt 2004, S. 47), „Subjektive Bedingungen“ (ebd.) und „Unterrichtliche Bedingen der Fehlsamkeit“ (ebd.). Martin Weingardt beschreibt Kießlings Bedeutung für die Fehlerbetrachtung in der Pädagogik folgendermaßen:

Sein Verdienst ist, dass er systematisch nicht nur die internalen subjektiven Ursachen beschreibt, sondern zeigt, wie externale, soziale und unterrichtliche Rahmenbedingungen bei der Entstehung von Fehlleistungen wesentlich mitwirken. Fehlsamkeit, also die Neigung eines Lernenden zum Fehlermachen, wird oft durch Umwelt und Unterrichtssituation, Lehrerverhalten und Didaktik stark begünstigt (Weingardt 2004, S. 48).

Damit verlagert sich eine Verantwortungszuschreibung für den Fehler weg von der individuellen Edukand:in in die Unterrichtssituation und hin zur Lehrperson.

Hermann Weimer, laut Weingardt vermutlich schon beeinflusst von reformpädagogischen Bewegungen (ebd., S. 53), veröffentlichte 1926 *Fehlerbehandlung und Fehlerbekämpfung*. Der Pädagoge schrieb darin: „Was irgendwie durch den Schüler gefunden werden kann, das lasse man sie selber suchen und finden. Man mache, wo immer es geht, die Klassengemeinschaft zur Trägerin der Fehlerbehandlung“ (Weimer 1926, S. 13). Er leitete seine Veröffentlichung mit folgenden Worten ein: „Der Weg zum Können führt in der Regel durch das Dornengestrüpp von Fehlern“ (ebd., S. 1). Er beschrieb den Fehler also als notwendigen, wenn auch unangenehmen Teil des Lernprozesses. An anderer Stelle heißt es bei ihm: „Es ist richtig: wir werden einen Fehler erst gewahr, wenn er ‚gemacht‘ ist, also wenn das Unglück schon geschehen ist. Da läßt sich scheinbar nichts mehr tun, als ihn zu verbessern und dafür zu sorgen, daß er so bald nicht wiederersteht“ (ebd., S. 2). Der Fehler war für Weimer also noch negativ konnotiert, er versuchte außerdem, verschiedene Fehlerarten zu unterscheiden, um verschiedene pädagogische Verfahrensweisen an diesen aufzuzeigen. „Nach dem gesagten zerfiel die Lehre von der Fehlerbekämpfung in zwei Hauptteile: die Lehre von der Fehlerverhütung und diejenige von der Fehlerverbesserung, besser gesagt Fehlerbehandlung“ (ebd., S. 3). Seine moderate Haltung im Umgang mit Schüler:innen und deren Fehlern wird an folgender Stelle deutlich: „Es [das Falsche, C. H.] ist ein Mangel, ein Mißgeschick, aber kein Vergehen. Was für einen Zweck hat es also, dem Schüler immer wieder mit Vorwürfen und Scheltworten seine Unzulänglichkeit vorzuhalten?“ (ebd., S. 7). Er ging sogar so weit, Fehler nicht nur als Indiz für die (mangelnde) Leistung der Schüler:in, sondern auch als selbstreflexives Werkzeug für die Lehrperson zu betrachten:

Sie [die Fehler, C. H.] lehren uns dagegen Wertvolleres, wenn wir sie nicht zum Rich-ten der andern, sondern zu Prüfung der eigenen Leistung benutzen. Auch der beste Lehrer wird sich nicht in dem Glauben wiegen, daß seine Unterrichtsarbeit keine

Mängel hätte, daß die Art, wie bei ihm der Lehrstoff erarbeitet und angeeignet wird, ihn allen Schülern zum Besitz machen müßte (ebd., S. 9).

In diesem Fall wird der Fehler nicht nur als eine Möglichkeit zur Kritik an der Leistung der Schüler:in erachtet, sondern auch als Kritik an der Leistung der Lehrperson vorgeschlagen. Das Buch ist für Lehrpersonen verfasst worden. Durch die Reflexion etwaiger und faktischer eigener Fehler wollte Weimer, so meine Annahme, einen anderen Umgang der Lehrperson auch mit den Fehlern der Schüler:innen evozieren.

Maria Montessori veröffentlichte in den Nachkriegsjahren des zweiten Weltkrieges einen Aufsatz zum Fehler und band darin auch psychosoziale Aspekte des Fehlers in Erziehungszusammenhängen ein: „Die von den Erwachsenen begangenen Fehler haben etwas Interessantes an sich [...]. Es wird für sie [die Kinder, C. H.] ein Aspekt der Natur, und die Tatsache, dass alle irren können, erweckt in ihrem Herzen eine große Zuneigung“ (Montessori 2001, S. 62 nach Weingardt 2004, S. 58). Doch auch sie sah den Fehler noch als Anlass zur Korrektur: „Wenn wir in der Praxis des Schullebens diese Fehlerkontrolle immer ermöglichen, sind wir auf dem Weg der Vervollkommnung. Das Interesse für das Sich-Verbessern und die ständigen Überprüfungen und Kontrollen sind so wichtig für das Kind, da sie geradezu den Fortschritt sicherstellen“ (Montessori 2001, S. 64 nach Weingardt 2004, S. 58).

Im Bereich der Heilpädagogik beschäftigte sich der Schweizer Pädagoge Arthur Wieland in seinem Buch *Wenn Kinder Fehler machen* (1944) mit dem Fehler. Er benutzte dabei die Weimer'schen Fehlerkategorien und gab Empfehlungen, wie man sich pädagogisch verhalten solle (Wieland 1944 nach Weingardt 2004, S. 59). Generell betrachtet gibt es keine Kontinuität in der pädagogischen Fehlerforschung. Nach 1945 verschwanden Beschreibungen des Umgangs mit dem Fehler aus der wissenschaftlichen Pädagogik immer mehr (Weingardt, S. 57). Anfang der 1970er Jahre wandte sich etwa erst wieder der Heilpädagoge Paul Moor einem Fehlerverständnis zu, das eine Verkürzung auf die *eine* „Fehlerheilpädagogik“ ablehnte. Bei ihm führte die Suche nach dem Fehlenden als Manko bzw. als Fehler zu einer wesentlich breiteren Wahrnehmung. Dies kann am Beispiel von Konzentrationsstörungen (und seinem Umgang damit) verdeutlicht werden, die damals zu „den häufigsten Klagen, welche der Erziehungsberater zu hören bekommt“ (Moor 1974, S. 166 nach Weingardt 2004, S. 61), zählten. Aus seiner näheren Beschreibung dieses Phänomens erfährt man, dass „Kinder sich nicht zusammennemen und nicht bei der Sache bleiben können, dass sie ungesammelt und verträumt“ seien (ebd., Hervorhebung C. H.). Damit waren allerdings auch jeweils unterschiedliche Verhaltenssymptome unter die Bezeichnung *Konzentrationsstörung* zusammengefasst, und diesen müsste entsprechend ganz unterschiedlich begegnet werden, wenn man sie pädagogisch einbinden wollte (Weingardt 2004, S. 61 f.). Im Jahr 1999 erscheint schließlich wieder ein Sammelband, der sich

der pädagogischen Perspektive auf den Fehler erneut annimmt, mit dem Titel: „Fehlerwelten – Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern“. Beteiligt daran sind u. a. Fritz Oser und Urs Haerberlein. Der Heilpädagoge Urs Haerberlein konkretisierte dort: Fehler seien Handlungsergebnisse, die „einer mehr oder weniger objektiven Richtigkeitsnorm oder einer mehr oder weniger subjektiven Erwartung von Erziehenden“ widersprechen würden (Haerberlein 1999, S. 92).

Der Fehler wird also nicht allein durch einen bestimmten, *faktisch falschen* Sachverhalt, sondern ebenso in und als Folge einer Beurteilung oder Klassifizierung produziert. Der zeitgenössische Pädagoge Helmut Heid beschreibt das folgendermaßen:

Wo von der Entstehung oder Verursachung eines Fehlers die Rede ist, dort geht es – genau genommen – nicht um die Entstehung eines Fehlers, sondern erstens um die Entstehung einer Sachverhaltsbeschaffenheit (im weiteren Sinne), die zweitens mit Bezug auf ein (entscheidungsabhängiges) Beurteilungskriterium als Fehler *bewertet* wird (Heid 2015, S. 33, Hervorhebung im Original).

Das heißt, Heid betont, dass der Fehler nicht an sich existiere, sondern nur durch das Urteil, also durch die Anwendung eines – normativen – Kriteriums. Er fährt entsprechend fort: „Im engeren Sinne sind (erst) die *Setzung* und die *Anwendung* eines Beurteilungskriteriums (einer Norm) ‚Ursachen‘ des Fehlers; denn sie sind die logischen Voraussetzungen der Möglichkeit, eine Sachverhaltsbeschaffenheit oder Verhaltensweise mit Bezug auf diese Norm zu beurteilen“ (ebd., Hervorhebung im Original). Etwas wird nach Heid nur zum Fehler, indem entsprechende Kriterien überhaupt auf diesen Gegenstand, dieses Verhalten oder diesen Sachverhalt angewendet werden. Der Fehler wird hier durch eine normative Setzung und deren Anwendung determiniert. Die Ursache hierfür lässt Heid erst einmal unbestimmt.

Neben Helmut Heid beschäftigen sich im Feld der qualitativen Bildungsforschung in der Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum ab dem 21. Jahrhundert insbesondere Martin Gartmeier, Emil E. Kobi, Fritz K. Oser, Maria Spychiger und Martin Weingardt mit dem Fehler. Oser und Spychiger diskutieren in diesem Zusammenhang u. a. Konzepte zu *negativem Wissen* und *Fehlerkultur* oder die *Psychologie des Scheiterns* (Osers und Spychigers Konzept des negativen Wissens wird im Unterabschnitt 3.2.1.2. *Die Theorie des negativen Wissens und der Fehler* eingehender dargestellt). Heid beschäftigt sich immer wieder mit der Problematik, Kriterien für eine Definition des Fehlers festzulegen bzw. mit „Normenprobleme[n] in der Erziehungswissenschaft“ (Heid 2015, S. 33 ff.). Weingardt systematisiert in seinem Buch *Fehler zeichnen uns aus. Transdisziplinäre Grundlagen zur Theorie und Produktivität des Fehlers in Schule und Arbeitswelt* aus dem Jahr 2004 den damals aktuellen Stand der Forschung zum Thema des Fehlers im Schulunterricht und der Arbeitswelt, wobei seine Erkenntnisse meiner Ansicht

nach bis heute nichts an Relevanz verloren haben. Weitere Wissenschaftler aus dem erziehungswissenschaftlichen Umfeld im deutschsprachigen Raum, die sich mit dem Fehler auseinandersetzen, sind Johannes Bauer (2008, 2012 u. ö.), Martin Gartmeier (2008, 2015 u. ö.), Hans Gruber (2008, 2015 u. ö.) und Christian Hartreis (2012 u. ö.). Gruber ist häufig als Herausgeber an Publikationen über den Fehler beteiligt. Gartmeier promovierte u. a. bei ihm zum Lernen aus Fehlern im Arbeitskontext und in der Pädagogik und ist auch weiterhin maßgeblich an bildungswissenschaftlichen Publikationen zum Fehler als Herausgeber beteiligt. Bauer hat zum Thema *Learning from errors at work. Studies on nurses' engagement in error-related learning activities* (2008) promoviert und beschäftigt sich nach wie vor in empirischer Hinsicht mit dem Fehler. Die Fragestellung, die dort verhandelt wird, folgt indes der Maxime einer Fehlervermeidung. Des Weiteren publizierte er gemeinsam mit Christian Hartreis zu Fehlern und Lernprozessen.

Diese Aufzählung kann selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, soll jedoch einen ersten Eindruck dazu vermitteln, wie der Fehler in der Disziplin der Pädagogik und Psychologie verhandelt wird. Einige Veröffentlichungen zum Thema beschäftigen sich mit einer grundsätzlichen Reflexion des Phänomens des Fehlers (Senders und Moray 1991, S. 19–26; Heid 2015, S. 33–52; Orthmann 2015, S. 93–114). Andere bewegen sich mittlerweile in einem Spektrum zwischen *Fehlerakzeptanz* und *Fehlerfreundlichkeit*. Bei ersterer, der Fehlerakzeptanz, wird der Fehler als notwendiges Übel, das man in Kauf nehmen und mit dem man umgehen muss, betrachtet (Haider 2015, S. 189–202). Demgegenüber kann die Fehlerfreundlichkeit sogar eine *Fehlernotwendigkeit* (Weizäcker und Weizäcker 2008, S. 291–299; Caspary 2008, S. 7–11; Röbbke 2012, S. 81–92) entweder für lernkognitive (Oser, Spychiger 2005; Oser, Volery 2012, S. 27–44; Mehl 2015, S. 129–142; Tulis, Steuer und Dresel 2015, S. 53–70) oder arbeitsweltliche Prozesse (Bauer und Hartreis 2012) beinhalten. Hier sieht man den Fehler als notwendiges *Werkzeug*, um diese Prozesse überhaupt zu ermöglichen.<sup>147</sup>

In erziehungswissenschaftlichen Diskussionen – insbesondere aus fachdidaktischen Perspektiven – wird der Fehler insgesamt stark auf Lernsituationen bezogen, die vor allem auch Lehrsituationen sind, und eine damit verbundene Leistungsbeurteilung nimmt großen Raum ein. Nach Weingardt beispielsweise bezieht sich „der Terminus Fehler in der heutigen Pädagogik vor allem auf Schülerfehler [...], die im Zusammenhang mit unterrichtlichen Lernprozessen und Leistungsfeststellungen stehen“ (Weingardt 2004, S. 42). In der vorliegenden Arbeit soll jedoch – in einer fehlerfreundlichen Annäherung an das Thema –

---

147 Es ließe sich einwenden, dass eine solche Fehlerfreundlichkeit einer „Malitätsbonisierung“ (Orthmann 2015, S. 94 ff.) gleichkomme, bei der das Negative einfach zu einem Positiven verkehrt wird. Jedoch rekurren Orthmanns Beispiele auf Personen des öffentlichen Lebens, die durch ihr Eingeständnis bestimmter Taten und deren Benennung als „Fehler“ eine solche Malitätsbonisierung betreiben.

auch die Relevanz des Fehlers für den ganz eigenen Lernprozess der Edukand:in betrachtet werden. Dabei gehe ich davon aus, dass Fehlerfreundlichkeit auch eine Sache – ein Aspekt des Lernverhaltens – des lernenden Individuums selbst ist, also nicht nur für den Lehrenden von Bedeutung im Sinne eines Kriteriums für die Leistungsbewertung. Deswegen werden im Weiteren in zwei Kapiteln Lerntheorien fokussiert, mittels derer sich der Fehler als Ressource begreifen lässt.

### 3.2. Lernen

*Ich misstrauere allen Worten ... jeder Befragung meines Geistes durch dieses schreckliche Wort antwortete das Orakel mit einem anderen Bild. Alle waren einfältig. Keines hob die Empfindung des Nichtbegreifens restlos auf.*

*Monsieur Teste (Valéry 1992, S. 33)*

Man lernt etwas, das man noch nicht kann oder weiß. Das Lernen passiert am Rande des Nichtbegreifens. Es lässt sich jedoch durch die anhaltenden Versuche des Begreifens beschreiben. Ausgehend von den soeben erläuterten geschichtlichen Perspektiven auf den Zusammenhang von Pädagogik und Fehler lässt sich zusammenfassend sagen, dass ein nicht abwertender bzw. positiver Umgang mit Fehlern eine wichtige Voraussetzung für persönliche Lernprozesse wie auch die pädagogische Anleitung von Lernprozessen ist. In beiden Fällen scheint eine Annäherung in Form einer Fehlertoleranz oder gar Fehlerfreundlichkeit angemessen.

Die Frage, der ich mich im Folgenden annähern will, ist jene, inwiefern pädagogische Konzepte für die Betrachtung von Lernprozessen, gestaltet als offene fehlerfreundliche Prozesse, zielführend sein können, wie sich also in ihnen ein Modell des Lernens verorten lässt. Natürlich bewegt man sich dabei in deskriptiven wie auch präskriptiven Modi des pädagogischen Geschehens. Es kann also nicht nur darum gehen, Lernen nur als offenen fehlerfreundlichen Prozess zu fokussieren, sondern es muss auch betrachtet werden, welche Möglichkeiten sich resultierend daraus für den institutionellen Lernkontext ergeben. Wie verknüpft sich ein solcher Lernbegriff mit Erziehung, wie mit Bildung? Ohne Erziehung geht es hier nicht, da das Geschehen, der pädagogische Lernzusammenhang, nicht nur intrinsisch in der Schüler:in verortet ist. Erziehung (aber auch Bildung im Sinne einer Selbstbildung) wird unter expliziter Miteinbeziehung von Fragen des Lernens zu einer (Selbst-)Reflexion, die dabei aus der Kunst bekannte Vorgehensweisen bezüglich des Umgangs mit Phänomen des Fehlers auf produktive Art und Weise berücksichtigen kann. Sicherlich bildet der Bildungsbegriff dabei eher eine Grundlage für die hier verwendete Perspektive auf Lernen.

Ein besonderer Fokus liegt hierbei auf dem *Heureka-Lernen*, also dem Gewinnen neuer Einsichten. Dies stellt gleichzeitig einen Moment dar, der gemeinhin auch als „schöpferisch“ bezeichnet werden kann (Koestler 1966; Stenger 2002, S. 127 ff.; Griebel 2006) und damit neben künstlerischen auch Analogien zu forschenden Erkenntnisprozessen aufweist. Natürlich lernen wir immer bzw. hören damit nie auf, jedoch will ich versuchen, den Übergang zwischen schon Gewusstem und noch nicht Gewusstem, also Neuem, zu erkunden, und die Frage stellen, wie und wodurch dieser Übergang möglich werden kann. Dafür lieferten in der vorliegenden Arbeit bislang die Überlegungen zum Fehler (Kapitel 1. *Fehler*) und die Betrachtung künstlerisch-ästhetischer Praxen in der bildenden Kunst (Kapitel 2. *Kunst*) wichtige Orientierungspunkte.

Der Fehler hat in pädagogischen Lernprozessen eine große Bedeutung. Insbesondere wenn es um die Fragen des Umgangs mit dem Auftauchen von etwas Neuem geht. Das Neue kann im Gegenstand, im Betrachtungsgegenstand, im Unerwarteten, in Unvereinbarkeit mit bisherigen Verständniskonzepten auftauchen. Ausgangspunkt für Fehlerurteile sind mitunter Momente von Dissonanz, deswegen wurden in Unterabschnitt 1.9.1.2. zwei komplementäre Theorien dazu vorgestellt und darum werden dazu im Folgenden vier Lerntheorien des Fehlers näher erläutert.

### 3.2.1. Lerntheorien des Fehlers

Die Überschrift nimmt Bezug auf die Kapitelüberschrift „Lerntheorien“ des Erziehungswissenschaftlers Martin Weingardt und dessen Veröffentlichung „Fehler zeichnen uns aus“ (2004). Er erörtert unter derselben Kapitelüberschrift noch weitere Theorien, die mir jedoch im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit nicht anschlussfähig erschienen. Aufgenommen habe ich Versuch und Irrtum, Akkomodationslernen und die Theorie des negativen Wissens. Zusätzlich wird das Thema hier noch um die Lerntheorie des Modelllernens von Bandura ergänzt.

Weingardt adressierte mit Skinner (1974) daneben in „Fehler und Fehlsteuerung“ (Weingardt 2004, S. 64) und der operanten Konditionierung das „instrumentelle Lernen“ (ebd.) über positive oder negative Verstärker. Dies geschieht, indem jemand Außenstehendes, zum Beispiel die Lehrkraft, eine Handlung oder ein Ergebnis positiv oder negativ attribuiert. Wird eine Handlung bzw. eine Handlung, die zu einem bestimmten Ergebnis führt, mit Lob und Zustimmung beantwortet, wird in Konsequenz so dieser Handlungsimpuls verstärkt. Wird eine Handlung oder das Ergebnis einer Handlung mit Kritik, Warnung und Missbilligung beantwortet, wird in Konsequenz der Anreiz zu dieser Handlung beim Lernenden abgeschwächt. Dieses instrumentell behavioristische Verständnis vom Lernen ist nicht vereinbar mit dem hier verhandelten Verständnis eines Bildungsbegriffes. Dieses Verständnis vom Lernen durch die alleinige Beschreibung

einer Fremdbestimmung scheint mir für die vorliegende Arbeit nicht zielführend zu sein. Jemand anderes erachtet *hier* etwas, was jemand getan hat, als falsch oder richtig und übt dann entsprechenden Einfluss aus.

Weingardt führt in einem weiteren Unterkapitel „Entdeckendes Lernen und intuitive Fehler“ (ebd., S. 66 f.) Jerome Bruner (1970) ein, und sein Verständnis vom entdeckenden Lernen und dem (damit einhergehenden) intuitiven Fehler als theoriebildendes Beispiel einer Lerntheorie. Jedoch gibt es innerhalb Bruners Theorie meines Erachtens keine besondere Fokussierung auf den Fehler. Darum habe ich auch diese Theorie nicht als ein einzelnes Unterkapitel aufgeführt. Dennoch möchte ich einen wichtigen von Bruner geäußerten Aspekt, der sich dem Fehlerkomplex zuordnen lässt, hier nicht vorenthalten. Er erläutert, dass das schulische System und ein entsprechender Fehlerumgang Gefahr läuft, als ein System von Belohnungen und Bestrafungen das Selbstvertrauen und den Mut zum risikobereiten intuitiven Denken zu blockieren (vgl. Bruner 1970, S. 71–75), was ein nicht wiedergutzumachender Verlust wäre. Bruner rückt dabei Lernen in die Nähe von Denkprozessen. Dieses Verständnis von Autonomie der Lerner:in wird auch in der vorliegenden Arbeit verfolgt.

Am Ende will man eine Lerntheorie jedoch zur Lernmethode gewendet wissen. So stellt sich, zuerst in eine Selbstbetrachtung, konkret die Frage: Wie lernt man selbst am besten aus oder mit dem Fehler? Hierauf versuchen die folgenden Kapitel zu antworten. Es werden Lerntheorien des Fehlers thematisiert und daraus Methoden des Lernens mit dem Fehler entwickelt.

### 3.2.1.1. Trial and error/Versuch und Irrtum

*Erkenntnis und Irrtum fließen aus denselben psychischen Quellen; nur der Erfolg vermag beide zu scheiden*

*Ernst Mach (Mach 1905, Position 2095)*

Der Ausdruck bzw. das Konzept *trial and error/Versuch und Irrtum* wurde das erste Mal von H. S. Jennings und O. W. Holmes (1905/1906) in der Biologie verwendet (zitiert nach Stefan Hesse 1995, S. 284). *Versuch-Irrtums-Lernen* ist eine von Edward Lee Thorndike (1911, S. 96) eingeführte Bezeichnung für ein Lernen, dessen Resultat im Zugewinn „positiver“ Verhaltensmuster besteht. Ihm zufolge lernt ein Tier zum Beispiel einen Futterkasten, „der mit mehreren Riegeln verschlossen ist, die in einer bestimmten Reihenfolge betätigt werden müssen, zu öffnen, indem es in einer Serie von blinden Versuchen durch Zufall den richtigen Griff anwendet“ (*Versuch und Irrtum* in Dorsch 2020, S. 1888).

Diese behavioristische Lerntheorie angewendet würde eine einigermaßen langsame Lernmethode sein, mit der herausgefunden werden kann, ob etwas bzw. ein Verhalten funktioniert, das heißt *richtig* ist oder nicht. Meist gibt es dabei – *in einer Serie von blinden Versuchen* – weit mehr, das nicht funktioniert, als das



was funktioniert. Mit anderen Worten: Bei dieser Art des Lernens braucht es viele Versuche. Sobald jedoch ein reflexiver Moment Einzug halten kann, etwa wenn man es mit menschlichen Lernenden zu tun hat, wird das Vorgehen heuristischer, das heißt, neben dem *blinden* Versuch gibt es Überlegungen dazu, was eher klappen könnte, was wahrscheinlicher ist – insbesondere, wenn dieses Lernen an schon bestehende Erfahrungen anschließen kann. Aber bei dieser Methode, die man umgangssprachlich auch einfach als *Ausprobieren* bezeichnen kann, stößt derjenige, der ausprobiert, zwangsläufig auch auf anderes, Unerwartetes, das funktioniert – und dies vielleicht nicht einmal im Sinne des ursprünglich beabsichtigten Funktionierens. Das macht diese Perspektive für künstlerisch-ästhetische Produktionsprozesse besonders interessant, und damit wird ein Wechsel von der Fehlertoleranz zur Fehlerfreundlichkeit ermöglicht. In künstlerisch-ästhetischen Prozessen liegen erfahrbar *Erkenntnis und Irrtum*, wie es der Philosoph Thomas Mach (1905) formuliert hat, eng zusammen. Manchmal benötigt es einen Schubs, um überhaupt in den Modus des Ausprobierens zu geraten. Das Auftauchen des Ungewollten auch als Unerwartetes gibt diesen Schubs, der nötig ist, um den Möglichkeiten zu folgen, die sich aus dem Misserfolgen oder Unerwarteten, wie einem Klecks oder einem Farbtropfen, ergeben. Damit wird dann nicht an alten ästhetischen Lösungen festgehalten, sondern diese Unfälle oder Fehler werden Ausgangspunkte für neue Lösungen. Dies funktioniert nicht immer und meist, als Neues, selbstverständlich nicht in erwarteter Weise. So hat der Irrtum in künstlerischen Prozessen das Potenzial zum Erkenntnisgewinn beizutragen, weil sich Möglichkeiten neuer Ausdrucksformen dahinter verbergen und daraus ergeben können. Da in solchen Prozessen Erleben und Begreifen zusammenfließen, lassen sich die Chancen, die für den künstlerisch-ästhetischen bildnerischen Prozess sichtbar werden, auch auf Lernprozesse anwenden.

Diese Lernmethode ist eine, die gerade in prozesshaften (Selbst-)Lernprozessen oder im Erfahrungslernen zum Tragen kommt. Jedoch muss man offen bei der Beobachtung sein und das Unerwartete und Ungewollte nicht als Missgeschick abtun, sondern sein Potenzial zulassen. Viele Erfindungen sind aus einem Zufall, etwas Unbeabsichtigtem oder einem *Fehler* entstanden. Nur einige wenige Beispiele: Die *Er-Findung* des Penicillins etwa war wohl eher die *Auf-Findung* einer bestimmten Sorte Schimmel, der, wie Alexander Fleming beobachtete, verhinderte, dass sich Bakterien (in diesem Fall Staphylokokken) auf der Oberfläche einer Agarplatte ausbreiten konnten. Das Vulkanisieren von Kautschuk, der sich dadurch in Gummi transformiert, erfolgte zufällig und unbeabsichtigt. Charles Goodyear fiel zufällig etwas Kautschuk auf einen Herd mit Schwefel. Er stellte fest, dass das so neu entstandene Material unempfindlicher gegen Hitze war. So war der Anfang für ein Verfahren gelegt, das Kautschuk in belastbaren Reifengummi verwandeln konnte. Die Liste ließe sich fortführen. Charakteristisch für diese Entdeckungen scheint mir dabei jeweils ein Gespür für die Nutzbarkeit unerwarteter oder ungewollter Ereignisse oder, genauer, deren Beobachtung

zu sein. Was sich daran zeigt, ist, wie der Umgang mit dem Unerwarteten oder einem Fehler – man schmeißt keinen Kautschuk auf eine heiße Herdplatte – sich zur Ressource für Lern- oder Erkenntnisprozesse entwickeln kann – ein Verfahren, mit dem die Lernmethode des *trial and error* systematisch arbeitet.

### 3.2.1.2. Lerntheorie des Modelllernens von Albert Banduras

Zusätzlich möchte ich noch eine von Weingardt in diesem Zusammenhang ungenannte Lerntheorie in den Zusammenhang mit dem Fehler bringen. Der Psychologe Albert Bandura, später bekannt durch seine sozial-kognitive Lerntheorie des Modelllernens (1971), veröffentlicht den Artikel „Vicarious Processes: A Case of No-Trial Learning“ (1965). Dieser kann als Erweiterung der einleitend behavioristischen Lerntheorie und als Vertreter von Nachahmungs- oder Imitationslernperspektiven gesehen werden. Obwohl er in beiden Veröffentlichungen auf die Übertragung von *Aggressionsmustern* eingeht, konstatiert er anhand derer, dass über Beobachtung eben auch stellvertretend Erfahrungen gemacht werden.

In einer Erweiterung lässt sich daraus ableiten, dass dies auch für die Beobachtung des Gelingens oder Misslingens einer Verhaltensweise anderer gelten könnte. Es müsste demnach eben nicht über Versuch und Irrtum alles selbst ausprobiert werden, sondern kann auch über Beobachtung gelernt, also erfahren werden was funktioniert und was nicht. Und das Beobachtbare muss das Potenzial besitzen, eine empathische emotionale Antwort bei der Beobachter:in hervorzurufen (Bandura 1965, S. 37). Beobachtetes Lob oder Tadel bzw. Kritik kann in diesem Theoriekonzept noch ganz behavioristisch als Verstärker für die zukünftigen Handlungen der Beobachter:in wirken. Das Lernmodell wurde von Bandura in den folgenden Jahren noch weiterentwickelt, sodass neben beobachtende auch kognitive, selbstreflexive und selbstregulatorische Prozesse Eingang fanden (Bandura 1989).

Wendet man dies auf die Rahmenbedingungen einer pädagogischen Situation an, wird hier Lernen innerhalb eines sozialen Umfeldes fokussiert. Auf diesem Wege werden die Beobachtung und Beurteilung der Handlungen anderer Personen einbezogen. Jemand macht etwas und wird belohnt oder abgestraft. Dies geschieht durch die lernenden Beobachter:innen, das heißt Schüler:innen, oder durch die unterrichtende Person des Lehrers oder Dozenten.

Bezieht man sich erneut auf die eingangs thematisierte Lerntheorie, lässt sich hiermit erstmal ein prozessualer Charakter des Lernens feststellen. Lernen aus Fehlern lässt sich hier als eine Folge von beobachteten Ausschlussverfahren beschreiben. Indem direkt bei anderen gesehen wird, was funktioniert und was nicht, oder beobachtet wird wie Äußerungen oder Handlungen von anderen als richtig bzw. falsch gewertet und negiert werden, kann gelernt werden was als richtig und was als falsch gilt. Aus dieser Perspektive geschieht dies im klassischen Umfeld durch die Lehrer:in, die affirmiert, lobt oder kritisiert und

Äußerungen oder Handlungen von Schüler:innen als Misslungen oder Gelungen, als falsch oder richtig markiert. Hier würde der Fehler sozusagen zur Fehlsteuerung und erinnert damit an den eingangs erläuterten Ansatz von Skinner. Andererseits lässt sich in der direkten Beobachtung ebenso eine Handlung beobachten, indem man nicht selbst erprobt, ob etwas funktioniert, sondern indem man andere dabei beobachtet.

Dennoch stellt sich die Frage, ob diese Theorie auf gegenwärtig erprobte und deutlich demokratischere Lern-Environments angewendet werden könnte. Kann Lernen oder bedeutende Lernschritte auch eigenständig reflektiert an der Beobachtung anderer, transversal, innerhalb der Peergroup der Schüler:innen und des jeweiligen Klassenverbandes stattfinden? So ergeben sich meines Erachtens auch aus diesem Theorieansatz weitere Fragen: Gibt es günstige und weniger günstige soziale Lernumfelder? Welche Eigenschaften muss ein derartiges Lern-Environment haben? Und welche Eigenschaften müssen die Teilnehmer, Schüler:innen und Lehrer:innen haben, um ein solches Lernumfeld zu begünstigen? Dies sind Fragen aus der sozial-kognitiven Lerntheorie heraus, die zur Entwicklung einer passenden Lehr-Lern-Methode gestellt werden können.

### 3.2.1.3. Die Theorie des negativen Wissens und der Fehler

*Die Menschen lernen es nie; sie können nie akzeptieren, dass man intelligente Fehler machen kann, die einem im Leben wirklich weiterhelfen.*

*Fritz Oser und Maria Spychiger (Oser und Spychiger 2005, S. 11)*

Die *Theorie des negativen Wissens* ist eine pädagogisch-didaktische Lerntheorie. Im Folgenden wird dieses metakognitive Konzept vorgestellt, das das Verhältnis von Fehler und kognitivem Verständnis fokussiert. Auch in einer davon geprägten pädagogischen Praxis sieht man den Fehler als Ressource für Lernprozesse. Fritz Oser und Maria Spychiger (2005) beschreiben das negative Wissen als ein Wissen über die „Spiegelseite der Dinge“: „Man muss immer wissen, was eine Sache nicht ist, um zu wissen, was sie ist; man muss immer wissen, warum eine Sache nicht funktioniert, damit man weiß, wie sie funktioniert“ (ebd., S. 11).

Nach Oser und Spychiger (ebd., S. 26 ff.) setzt sich in unserer kognitiven Struktur das Verständnis von *richtigem* Wissen aus dem Wissen um das Richtige sowie das Falsche zusammen. Sie unterscheiden negatives Wissen in: erstens *negativ deklaratives* Wissen (das Beispiel hierfür ist, dass man, wenn verstanden wird, was eine Demokratie ist, auch versteht, wann man nicht mehr von Demokratie sprechen kann); zweitens *negativ prozedurales* Wissen (um zu wissen, was getan werden *kann*, muss auch verstanden werden, was nicht getan werden *darf*), drittens *negativ strategisches* Wissen (wenn man Probleme bestimmter Art löst, ist es notwendig zu wissen, welche Strategien zum Ziel führen und welche eben nicht) sowie schließlich viertens *negativ schemaorientiertes* Wissen (es

gibt demzufolge ein Wissen darum, wann Gesetzmäßigkeiten angebracht sind und angewendet werden können und wann nicht). Die kognitive Ordnung des Verständnisses von etwas birgt demnach immer das Verständnis dessen, was es nicht ist; der Aufbau von negativem Wissen führt dadurch gleichermaßen zum Aufbau von (positivem) Wissen. Negatives Wissen wird über eigene Fehler oder Fremdfehler gesammelt. Es wird außerdem gegebenenfalls auch als Schutzwissen ausgebaut und im Rahmen bestimmter Professionen besonders benötigt. So bauen zum Beispiel Ärzt:innen, Busfahrer:innen, Pilot:innen Schutzwissen auf, indem sie rekapitulieren wie sie oder wie Kolleg:innen heil aus einer Situation herausgekommen sind (ebd., S. 43). Pilot:innen spielen am Flugsimulator regelmäßig Gefahrensituationen durch (ebd.).

Die beiden Autor:innen fahren diesbezüglich fort: „In einer Situation, in der wir quasi die Kontrolle verlieren, erfahren wir eine Irritation, die uns, sofern wir sie ernst nehmen und behalten, davor bewahrt, das Gleiche nochmals zu tun“ (ebd.). Der Fehler oder vielmehr die Fehlererfahrung, unmittelbar oder mittelbar, hilft dabei, dieses Schutzwissen aufzubauen, das benötigt wird, um zu verstehen, was man nicht – oder jedenfalls nicht ohne Risiko – tun darf. Der Fehler wird also auch in der Theorie des negativen Wissens als notwendige Ressource für den Wissensaufbau beschrieben. Im pädagogischen Zusammenhang weisen die Autoren ausdrücklich darauf hin, beschämende Reaktionen des Lehrers bei Fehlern zu unterlassen, jedoch den Fehler als solchen ganz klar aufzuzeigen, damit der Unterschied zum Richtigen erkannt werden kann (ebd., S. 113 ff.).

Auch wenn das Konzept sehr eingängig scheint, bleibt doch die normative Bedeutung bzw. Macht eines einzig gültigen Wissens, des *richtigen* Wissens, ungeklärt. Außerdem wird vom Fehler geredet, als ob es den Fehler *an sich* gäbe, als wäre dieser (bzw. die Identifikation und Beurteilung von etwas als *Fehler* oder *falsch*) eben nicht auch normativen Kriterien unterworfen. Die beiden Autor:innen haben jedoch auch ein Gespür für die Ambivalenz des Fehlerphänomens und der Lernsituation:

Die Menschen lernen es nie; sie können nie akzeptieren, dass man intelligente Fehler machen kann, die einem im Leben wirklich weiterhelfen. Vielleicht ist das gut so. Denn wenn sie es akzeptieren könnten, würden sie vermutlich den Widerstand dagegen aufgeben, Fehler zu machen. Dieser Widerstand aber ist notwendig, damit ein Lernprozess eingeleitet wird und aus dem Falschen gelernt werden kann. Und auch der innere Ärger über die eigene Unzulänglichkeit ist notwendig, denn der Umgang mit dem Falschen würde ansonsten einer lust- und leidenschaftslosen Toleranz ihm gegenüber weichen (ebd., S. 11).

Insgesamt halte ich dieses Konzept insofern für bedeutsam, als es die Frage nach dem Verhältnis von Lernen, Kognition und Wissen zu beantworten versucht. Es beschäftigt sich mit der Frage, wie Wissen beim bzw. in der Lerner:in organisiert

wird. Mit einer konstruktivistischen Betrachtung gemein hat es eine Fokussierung auf diesen und die Annahme einer zumindest relativen Selbstorganisation des Lernprozesses. „Negative knowledge is experientially acquired knowledge about what is wrong and what is to be avoided during performance in a given work situation. In terms of its theoretical foundation, the concept relates to constructivist theorization and metacognition“ (Gartmeier, Bauer, Gruber und Heid 2008, S. 2).

Das Konzept unterscheidet sich meiner Ansicht nach aber auch von einem konstruktivistischen pädagogischen Ansatz, und zwar insofern, als es eben von einer klaren Bestimmbarkeit des Fehlers ausgeht. Wissen muss dazu als objektivierbarer Gegenstand betrachtet werden. Interessant ist jedoch, dass in der Theorie des negativen Wissens das *Falsche* für das Verständnis des *Richtigen* benötigt wird. Negatives Wissen sieht das Falsche bzw. das, was das Wissen nicht ist, also als notwendigen Bestandteil des richtigen, positiven Wissens, also dessen, was es sein soll. Der Begriff weist darauf hin, dass Wissen kognitiv simultan mittels Einschluss wie auch Ausschluss existiert bzw. entsteht – dass der Verstand also Wissen in einer (mindestens) doppelseitigen Weise verhandelt. Damit lässt sich der Ansatz auch wieder in die Nähe einer konstruktivistischen Sichtweise rücken, da Wissen dann letztendlich doch nicht als eine exakte Repräsentation einer wie auch immer gearteten – einzig *wahren* – Realität gesehen werden kann, sondern als etwas betrachtet wird, das sich aus verschiedenen Teilen zusammensetzt. Das zuvor (in Unterkapitel 2.4. *Absicht und Kunst*) schon erwähnte *Unentscheidbare* kann mit diesem Konzept also nicht angemessen betrachtet werden.

Das Konzept des negativen Wissens ist letztendlich nur eine weitere Perspektivnahme auf den Lernbegriff und der Frage danach, was Lernen eigentlich ist und wie dieses stattfindet.

#### 3.2.1.4. Akkomodation und Assimilation als Zustände des Lernens

Auch dieses Verständnis vom Lernen wurde von Weingardt im Kapitel „Fehler als Akkommodationshilfe (ebd. 2004, S. 65f.) gewürdigt. Er bezog sich dabei hauptsächlich auf die von Jean Piagets innerhalb seines Entwicklungsstufenmodells (1974a) entwickelten Begriffe der Assimilation und Akkommodation als Formen der Adaption des Individuums an die Umwelt bzw. der Erfahrung davon. *Assimilation* beschreibt demnach den Prozess der Einordnung von Erfahrung in schon im Individuum vorhandene kognitive Schemata, während *Akkommodation* die durch Erfahrung stimulierte Erweiterung bestehender kognitiver Schemata beschreibt. In der „Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde“ beschreibt das Piaget (1974a) folgendermaßen: „In ihren Anfängen [der Kindesentwicklung, C. H.] bedeutet Assimilation hauptsächlich: Gebrauch der Umwelt durch das Subjekt zur Nahrung seiner ererbten oder erworbenen Schemata [Handlungsschemata, C. H.]“ (ebd., S. 338). In der Assimilation also bestätigt die Umwelt quasi die

bestehenden Schemata durch deren Anwendung bzw. Anwendbarkeit auf die Erfahrung.

Dass Schemata wie die des Saugens, Sehens, des Greifens usw. dauernd eine Akkommodation an die Dinge bedürfen und daß die Erfordernisse dieser Akkommodation oft den assimilatorischen Anstrengungen zuwider laufen, versteht sich von selbst. Aber bleibt noch [...] undifferenziert von assimilatorischen Prozessen [...]. In dem Maße wie sich die Schemata vervielfältigen [...] löst sich die Akkommodation nach und nach von der Assimilation (ebd., S. 338).

Nach Piaget ist der Übergang zwischen Akkommodation und Assimilation noch fließend und differenziert sich mit zunehmender Entwicklung des Kindes aus. Er spricht hier von der Entwicklung der Intelligenz (vgl. ebd., S. 337). Er begreift diese Zustände als konstituierend für komplexe kognitive Prozesse. Einige Perspektiven auf kognitive Prozesse wurden von den Konstruktivisten übernommen.

Da in der vorliegenden Arbeit jedoch häufig aus konstruktivistischer Sicht argumentiert wird, wird auf die Begrifflichkeiten der Assimilation und Akkommodation noch gründlicher eingegangen (Kap. 3.4.1. Eine konstruktivistische Sicht auf das Lernen (und Lehren)). Darum wird es hier nur in aller Kürze behandelt. Diese erkenntnistheoretisch basierte Lerntheorie hat methodische Konsequenzen, besonders wenn man Lernen als Akkommodation und damit als kognitiven Anpassungsversuch begreift, um auf neue hartnäckige Reize zu reagieren. Lernen ist ein kognitiver Prozess, der im Lerner stattfindet und nicht gesteuert, nur begünstigt werden kann. Ein solcher Reiz kann zum Beispiel eben erst perpetuiert werden durch einen nervigen, sich wiederholenden oder gewichtigen Fehler (Weingardt 2004, S. 65). In diesem Theorieverständnis hat der Fehler die Chance zu einem die Akkommodation perpetuierenden Moment zu werden. Er, der Fehler, wird dann quasi zur Akkommodationshilfe.

### 3.2.2. Unterschiedliche Auffassungen vom Lernen

*Jedermann klagt über sein Gedächtnis, niemand über seinen Verstand.  
François de La Rochefoucauld (La Rochefoucauld 1982, S. 18)*

Mit dem Bonmot des französischen Adligen des 17. Jahrhunderts lassen sich gleichermaßen zwei Aspekte dessen fokussieren, was wir heute mit kognitiver Leistungsfähigkeit adressieren und dessen, was offenbar allgemein schon Jahrhunderte zuvor als wichtiger erachtet wurde. Der Verstand aus dem obigen Zitat meint nicht nur das Erinnerungsvermögen, sondern vermutlich eher so etwas wie das Urteilsvermögen oder gar die Fähigkeit, Lösungsstrategien zu entwickeln.

Lernen ist bestimmt von dem, was man für trainierbar hält. Der Lernbegriff folgt also dem Verständnis dessen, was überhaupt für lernbar gehalten wird.

Im pädagogischen Zusammenhang ordnet sich jedoch meist der Lernbegriff den jeweilig pädagogischen Grundbegriff, in dessen Bezugsrahmen er verwendet wird, unter. Mitunter „erscheint der [...] Versuch, den pädagogischen Grundbegriff des Lernens von anderen Grundbegriffen wie Erziehung, Bildung, Unterricht, Entwicklung etc. trennscharf zu unterscheiden, als ein müßiges Unterfangen, da diese Grundbegriffe selbst weder in historischer noch systematischer Perspektive eindeutige Denotationen aufweisen“ (Göhlich und Zirfas 2007, S. 14). Der Unterrichtende zieht dabei, wie oben bereits erwähnt wurde, anhand sichtbar gewordener Ergebnisse wie Noten oder anderer Formen der Kommunikation Rückschlüsse auf die individuellen Lernprozesse. So wird Lernen meist anhand seines Ergebnisses bzw. seines in gewisser Weise äußerlichen Gegenstands, des ausweisbaren, sozusagen vorzeigbaren Wissens, systematisiert. Lernen ist auch das, was Lehren und Bildung verbindet. Die pädagogischen Mittel scheinen nur gerechtfertigt, wenn Lernen stattfindet, wobei Bildung, also mehr zu wissen, das Ergebnis darstellt.

Es gibt dem Pädagogen Heinrich Roth (1963) zufolge verschiedene Formen des menschlichen Lernens. Nobert M. Seel und Ulrike Hanke fassen seine Positionen folgendermaßen zusammen:

Lernen, bei dem das *Können* das Hauptziel ist, das Automatisieren von Fähigkeiten zu motorischen und geistigen Fertigkeiten; Lernen, bei dem das *Problemlösen* (Denken, Verstehen, Einsicht) die Hauptsache ist; Lernen, bei dem das *Behalten* und Präsentieren von Wissen das Ziel ist; Lernen, bei dem das *Lernen der Verfahren* das Hauptziel ist (Lernen lernen, Arbeiten lernen, Forschen lernen, Nachschlagen lernen usw.); Lernen, bei dem die *Übertragung auf andere Gebiete* die Hauptsache ist, also die Steigerung der Fähigkeiten und Kräfte (Latein lernen, um einen besseren Einstieg in die romanischen Sprachen zu haben); Lernen, bei dem der *Aufbau einer Gesinnung, Werthaltung, Einstellung* das Hauptziel ist; Lernen, bei dem das *Gewinnen eines vertieften Interesses* an einem Gegenstand das Hauptziel ist (Differenzierung der Bedürfnisse und Interessen); Lernen, bei dem ein *verändertes Verhalten* das Ziel ist (Seel und Hanke 2015, S. 32, Hervorhebung im Original).

Roth zählt also ganz unterschiedliche Lernverständnisse auf, die auf dem jeweiligen Verständnis des Menschen und dessen pädagogisch initiiertes Entwickelbarkeit gründen. Der Lernbegriff wurde im 20. Jahrhundert außerdem maßgeblich auch vom Behaviorismus geprägt, einer Theorie, „die menschliches Verhalten als naturwissenschaftlich untersuchbar und erklärbar ansieht, es in Reiz-Reaktions- bzw. (Re-)Aktions-Konsequenz-Ketten zu zerlegen sucht und auf die Heranziehung innerpsychischer Vorgänge zur Erklärung von Verhalten verzichtet“ (Göhlich und Zirfas 2007, S. 19). Dies prägte über nahezu ein Jahrhundert auch Er-

ziehungsvorstellungen. Im Film *Les Choristes* (FR/CH/D 2004, Regie: Christophe Barratier), der in einem Internat in den 1950er Jahren in Frankreich spielt, wird diese anschaulich dargestellt. Dort legt ein Lehrer immer wieder seinen Erziehungsstil mit den Worten *Actio – Reactio* dar. Er möchte damit sagen, dass dann, wenn ein Schüler<sup>148</sup> etwas Unerlaubtes tut (*Actio*), die *Reactio* als Bestrafung folgt. Hier glaubt der geschilderte Erzieher ganz behavioristisch an eine Konditionierung des Verhaltens durch Bestrafung. Der Bedeutungsrahmen des Behaviorismus reicht dabei von der Vorstellung einer reflexhaften und bewusstseinsunabhängigen Verknüpfung eines Reizes mit einem anderen oder einer Reaktion (am bekanntesten sind Pawlows dahingehende Versuche mit Hunden) über das Stimulus-Response-Lernen bzw. das Reiz-Reaktions-Lernen bis zu dem Konzept der operanten Konditionierung, wie es erstmals vom Psychologen B. F. Skinner formuliert wurde: „Unter operantem Konditionieren versteht man die Veränderung der Auftretenshäufigkeit von Verhalten in Abhängigkeit von verstärkenden oder bestrafenden Verhaltenskonsequenzen“ (Winkel, Petermann und Petermann 2006, S. 106). Es folgt der Annahme einer Verknüpfung, durch die Verhaltensweisen belohnend (positiv) verstärkt oder bestrafend (negativ) verändert werden können. Jedoch gibt es bei einem behavioristischen Zugang den Nachteil, dass gerade schöpferisches Tun und innovatives Verhalten, das zunächst ja einmal abweichendes Verhalten ist, also die Entstehung von Neuem als kreativer Akt, nicht hinreichend erklärt werden können (Göhlich und Zirfas 2007, S. 23). Man könnte sagen: Der Behaviorismus ist ein Modell oder Konzept der Kontinuität, das emergentes Verhalten und damit Momente der Diskontinuität ignoriert – wohingegen er als (pädagogische) Praxis höchst normativ gerade diese Momente unter Umständen als abweichendes Verhalten, als fehlerhaft oder gar als Störung markiert und tendenziell gar versucht, sie via Bestrafung oder Belohnung abzuschwächen.

Kommen wir daher nun zu einem Theoriekonzept, dessen Ausgangspunkt nicht (wie im Behaviorismus) in der „Ausblendung der psychischen Komplexität im Paradigma der *black box*“ (ebd., S. 22, Hervorhebung im Original) liegt. Bleibt man beim Bild der *black box*, kann man zwar davon ausgehen, dass Eingabe (*input*) und Ausgabe (*output*) bekannt und sichtbar sind bzw. werden – aber eben nicht der Prozess, der zwischen beiden stattfindet. In Abgrenzung zum Behaviorismus betrachtet man im Kognitivismus aber gerade solche mentalen Vorgänge: „Aus kognitivistischer Sicht kommt den Denk- und Verstehensprozessen der Lernenden eine entscheidende Rolle zu“ (ebd., S. 24). Hier wird nämlich deren Eigenständigkeit betont. Ich gehe davon aus, dass gerade dieser Perspektivwechsel die *kognitive Wende*<sup>149</sup> ermöglichte, die in der Folge dann auch konstruktivistischen

---

148 Da es sich in dieser Erzählung um ein Jungeninternat handelt wurde hier nicht gegendert.

149 Der Begriff der „kognitiven Wende“ geht auf den Psychologen William N. Dember und einen 1974 veröffentlichten Artikel namens „Motivation and the cognitive revolution“ zurück (Dember 1974). Siehe dazu auch Kapitel 3.3.6.



und radikal konstruktivistischen Ansätzen oder der Selbstbestimmungstheorie, auf die ich gleich noch zu sprechen kommen werde, den Weg (mit-)ebnete. Der Lernende wird im Kognitivismus als Instanz begriffen, die „äußere Reize aktiv und selbstständig verarbeitet [...]. [So entsteht ein] Verständnis von Lernen als Informationsverarbeitungsprozess“ (ebd.). Der Aspekt der selbstständigen Verarbeitung wird dabei von Kognitivismus und Konstruktivismus weitestgehend geteilt. Ernst von Glasersfeld formuliert diesen Umstand in einem Interview sehr einfach folgendermaßen:

Meiner Ansicht nach ist es unmöglich zu erwarten, dass ein Satz, den ein Mensch sagt, in mir genau jene Gedanken und Begriffsnetze erweckt, die der Sprecher mit seiner Äußerung verbindet. Das heißt: *Übertragung, Sendung und Empfänger* sind irreführende Metaphern, sofern es sich um einen begrifflichen Inhalt handelt. *Kommunikation ist nie Transport* (Glaserfeld [2002] 2015, S. 63, Hervorhebung im Original).

Wenn man Kommunikation als Transport betrachtete, würde sich ihr Inhalt, Information, Wissen, wenn man es nur richtig macht, unverändert von Person A zu Person B und von da zu Person C transportieren lassen, ohne dass sich ihr Inhalt, Information, Wissen dabei verändern würde. Daraus ließen sich sofort pädagogische Konsequenzen sowohl für den Lernenden als auch den Lehrenden formulieren. So würde das, was Person A verstanden hätte, auch Person B sofort und in nämlicher, gar exakter Weise verstehen müssen. Wenn das nicht passiert, müsste etwas beim Transfer oder der Verarbeitung schiefgelaufen sein. Wie am obigen Zitat von Glasersfeld deutlich wird, sieht das der Konstruktivismus anders, und auch der Kognitivismus hebt den Autonomiestatus der Lerner:in als jemandem hervor, die Information (v-)erarbeiten muss, um Wissen zu produzieren. Der Konstruktivismus geht von der Geschlossenheit des jeweiligen gesamten kognitiven Systems als autopoietisches System aus. In beiden, so könnte man sagen, entsteht Wissen in individuellen Plausibilisierungsprozessen.

Ausdruck der kognitiven Wende ist auch die Selbstbestimmungstheorie bzw. *Self-Determination Theory* (SDT). Ihre Ergebnisse stehen in einem direkten Widerspruch zu behavioristischen Annäherungen an den Komplex Lernen und Lernmotivation. Während im Behaviorismus eher Bezug auf extrinsische Motivationen genommen wird, gesteht man dem Lernenden in der SDT – ebenso wie im Konstruktivismus – eher einen Status (relativer) Autonomie zu. Dies spiegelt sich wiederum in der Fokussierung auf kognitive Vorgänge wie zum Beispiel die *intrinsische Motivation*. So ändert sich durch den Betrachtungs- auch der empirische Erfahrungsrahmen. Die Psychologen Richard M. Ryan und Edward L. Deci haben festgestellt, dass und wie „soziale Umweltfaktoren, die den Heranwachsenden Gelegenheit geben, ihre Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit zu befriedigen, das Auftreten intrinsischer Motivation und die Integration extrinsischer Motivation erleichtern“ (Deci und Ryan 1993,

S. 229 f.). Bei Beachtung der intrinsischen Motivation stellen sich extrinsische Einflüsse, zum Beispiel in Form einer (Konditionierungs-)Beeinflussung, uneindeutiger dar. Was man etwa als eine extrinsische positive Verstärkung sehen kann, misslingt unter Umständen als intrinsische positive Verstärkung. So kann die Belohnung eines als positiv erachteten Verhaltens dazu führen, dass die so mit der Belohnung Beeinflusste dies nur wegen der Belohnung macht und nicht wegen der Sache selbst. Ein Beispiel wäre, wenn ein Instrument geübt oder gelesen werden soll und gerade die Belohnung dafür verhindert, dass ein Eigeninteresse an dieser Beschäftigung entsteht. Die extrinsische erzeugte Motivation (wie sie in behavioristischen Perspektiven Anwendung findet) kann auf diesem Weg nachhaltig negativen Einfluss auf die intrinsische Motivation nehmen. Und auch hier ändert der Theorierahmen die Beobachtung bzw. deren Interpretation; im Theorierahmen der SDT haben intentionale Aspekte größeres Gewicht.

Zusammenfassend kann man meiner Ansicht nach die verschiedenen Sichtweisen auf Lernen auf die veränderten und sich verändernden Sichtweisen auf den Menschen zurückführen. Die unterschiedliche Sicht bestimmt natürlich nicht nur, wie man denkt, dass gelernt wird, sondern auch, was gelernt und gelehrt wird – und damit schließlich auch das, was mit Wissen überhaupt gemeint sein kann. Deswegen werde ich im nachfolgenden Kapitel (Abschnitt 3.3.4.) noch auf einen Lehr- und einen Wissensbegriff im Zusammenhang mit einem pädagogischen Lernbegriff eingehen.

### **3.3. Pädagogische Orientierungsbegriffe: Erziehung, Bildung und Lernen**

Ich möchte nun meine bisherige den Fehler betreffende Überlegungen und Analysen in Beziehung zu pädagogischen Überlegungen und Grundkonzepten setzen. Dazu ist es erforderlich, einige dieser Grundbegriffe wenigstens grob zu skizzieren, um solche Anschlüsse plausibel zu machen. An die Pädagogik richten sich auch moralische und ethische Fragen. Sie muss immer wieder eine Antwort auf die Frage nach ihrer Sinnhaftigkeit geben (Zirfas 1999, S. 24 ff.) und sich etwa auch im Zusammenhang mit gewissen Zwängen legitimieren, zum Beispiel solchen der Gesetzgebung (Schulpflicht) und solchen der (damit notwendig einhergehenden) Disziplinierung in institutionalisierten pädagogischen Organisationen. So wird verständlich, dass sich auch pädagogische Grund- bzw. Orientierungsbegriffe zwischen verschiedenen teleologischen Ausrichtungen und/oder Zuschreibungen an die Pädagogik bewegen. Ich möchte im Folgenden Grundbegriffe im Zusammenhang mit Lernen erläutern: Erziehung, Bildung und Lehre. Danach kann der Prozess des Lernens näher analysiert werden, denn die „Pädagogik bedarf keiner Ziele jenseits des im Lernen angelegten Zieles der Lernunterstützung“

(Göhlich und Zirfas 2007, S. 194). Wenden wir uns also zunächst dem Begriff der Erziehung zu.

### 3.3.1. Erziehung und Lernen

*Andererseits setzt Erziehung aber auch – aus normativen, moralisch-ethischen und empirischen Gründen – die Selbsttätigkeit, Autonomie und Freiheit und damit die Nichtzugänglichkeit, Nicht-Steuerbarkeit und Nicht-Vorhersehbarkeit derjenigen voraus, auf die sie sich – in verändernder Absicht – richtet.*

*Jochen Kade und Wolfgang Seitter (Kade und Seitter 2003, S. 50)*

Erziehung kann als einer jener Akte betrachtet werden, bei denen die Intention bzw. Absicht des einen darin besteht, auf einen anderen verändernd einzuwirken. Gesetzte Normen oder Wertvorstellungen, Orientierungen und Handlungsmuster der Erziehenden sollen – neben dem Wissen selbst – vom Zögling übernommen werden. In der eben zitierten Textstelle wird indes deutlich, dass eine Notwendigkeit besteht, trotz dieser Einflussnahme auf die Edukand:in außerdem ihre Autonomie und Freiheit zu berücksichtigen.

Im erzieherischen Alltagsgeschäft nimmt nichtsdestotrotz eine Seite die Position ein zu wissen, was die andere Seite – die Edukand:in – lernen sollte, was gut für sie und/oder die Gesellschaft ist. Es geht um „soziale Handlungen [...], durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten“ (Brezinka 1974, S. 95). Dabei gilt, wie man feststellen muss, leider auch, „dass das pädagogische Verhältnis [...] prinzipiell asymmetrisch [ist], so daß es im Grunde [...] nie genuin reziprok moralisch gedacht werden konnte. Die Versuche einer Begründung der pädagogischen Ethik sind immer Versuche der moralischen Begründung einer Asymmetrie“ (Zirfas 1999, S. 65).

Beschäftigt man sich mit dem Zwang in der erzieherischen Situation, stößt man dabei unweigerlich auf Immanuel Kant, der zum einen die Bedeutung des erzieherischen Gedankens betont: „Er [der Mensch, C. H.] ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (Kant 1803, S. 11). Kants Erziehungsbegriff wohnt also zunächst ein ziemlich strikter teleologischer Entwicklungsgedanke inne, und es ist insgesamt sowohl als Disziplinierungs- und Kultivierungs- als auch als Moralisierung- und Zivilisierungskonzept zu verstehen. Zum anderen ergibt sich bei Kant auch ein Widerspruch dazu, nämlich dann, wenn er die für das (aufgeklärte) erzieherische Geschehen nahezu klassische pädagogische Frage stellt: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (ebd., S. 711) – eine Frage, die auch in der praktischen Anwendung bzw. für das pädagogische Handeln interessant (und

problematisch<sup>150</sup>) ist, jedoch vor allem besondere ethische Fragen an die Pädagogik evoziert. Gerade in der Absichtlichkeit der Einflussnahme einer Seite auf die andere in dieser Praxis blitzt auch eine besondere Verantwortung dafür auf. In Kants Erziehungsbegriff wird also sowohl der Zwang betont als auch ein gar damit verbundenes Autonomieversprechen gegenüber der Edukand:in jedenfalls angedeutet. Er spricht von einer Erziehung bzw. Kultivierung der *Freiheit* – die bei allem Zwang der Idee eines solchen Erziehungsgeschehens innewohnt. Die Edukand:in soll quasi durch Zwang zur Autonomie gelangen.<sup>151</sup>

Hier wird nicht zuletzt deutlich, dass man im Zusammenhang mit dem Erziehungsbegriff zwischen Fragen der Deskription (Erziehung als Phänomen findet ja unbestreitbar statt, ob nun in der Schule oder der Familie) und solchen der Legitimation (etwa: „Wie lässt es sich rechtfertigen, institutionell verankert intentional auf jemanden einzuwirken?“; „Wie lässt sich das Recht erklären, einen anderen Menschen anhand eigener Anschauungen und Intentionen zu disziplinieren?“ usw.) unterscheiden muss. Auf der Ebene der Legitimation liegt dem Erziehungssystem die Annahme zugrunde, eine intentionale Prägung auf einer planenden, bildungsinstitutionellen und/oder personalen Steuerungsebene durchführen zu können. So geht beispielsweise nicht nur die Lehrperson von einem möglichen, intentional gesteuerten Einfluss auf die Edukand:in aus, sondern auch das System selbst ist unter der Voraussetzung eben dieser Annahme einer pädagogischen Steuerung (und Steuerbarkeit) allererst geschaffen worden.<sup>152</sup> Es bestätigt so die Erzieher:in in dieser Rolle.

---

150 Problematisch ist sie für die pädagogische Praxis insofern, als sie nicht nur das, was gelehrt werden soll, den Inhalt, das Curriculum, sondern auch die Art und Weise, wie gelehrt werden soll, also Fragen der Didaktik, betrifft.

151 Kants Freiheitsbegriff ist, ohne dass ich im Rahmen dieser Arbeit ausführlich darauf eingehen kann, selbstverständlich vielschichtiger. Man kann, kurz sei es doch gesagt, mindestens drei Arten der Freiheit bei Kant ausmachen, die im Erziehungsprozess adressiert werden sollten. Darunter fällt – erstens – die „Willkürfreiheit“. Sie ist als „Laune“ zu verstehen (Kant 1803, S. 9). Zweitens beschreibt er eine Art praktischer Selbstständigkeit: „nicht von der Vorsorge anderer abhängen“ (ebd., S. 711). Drittens ist Freiheit für Kant eine Form der Mündigkeit; wie er in einem Haupttext der Aufklärung sagt, komme es darauf an, „von seiner Vernunft in allen Stücken öffentlichen Gebrauch zu machen“ (Kant [1784] 1993, S. 55). Der Erziehungsbegriff ist also bei Kant auch als Kultivierung ganz bestimmter Arten von Freiheit zu verstehen (Koller 2004, S. 38). Zirfas stellt im Zusammenhang mit Kants pädagogischer (und ethischer) Perspektivnahme die Frage, ob Freiheit im Rahmen der Erziehung überhaupt möglich sei: „Wenn sich Erziehung aber über Autonomie legitimiert, können Kinder dann überhaupt ein Recht auf Erziehung zur Autonomie beanspruchen?“ (Zirfas 2004, S. 159).

152 Ausdruck findet dieser Versuch einer Steuerung (und die damit einhergehende Ambivalenz) etwa in folgenden Aussagen der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Brezinka und Friedrich W. Kron. Kron: „Die Wirkung, die der Erzieher im Educanden erreichen will, wird von ihm als wertvoll beurteilt. Wer erzieht, will den Educanden in irgendeiner Hinsicht besser, vollkommener, tüchtiger oder fähiger machen, als er ist“ (Brezinka 1978, S. 43 f.). Demgegenüber stellt Kron die Frage, „wo denn in dieser erzieherischen Kausalmechanik zum Beispiel die Entscheidungsfrei-

Erziehung geschieht demnach auch in Form einer Zuschreibung, nämlich der, dass durch und in gewissen Akten Erziehung stattfindet bzw. stattfinden kann. Erziehung hat außerdem – nicht nur bei Kant – stets einen teleologischen Charakter, was ebenfalls der Legitimation des pädagogischen Verhaltens dient. Die Erzieher:in verkörpert dabei eine sowohl ethisch-moralische als auch Wissensautorität, die fähig ist, dieses Ziel zu erreichen, indem sie u. a. das *Gute* und das *Böse* und das Richtige vom Falschen in der Wissensvermittlung zu unterscheiden und zu trennen in der Lage ist.

Der Erziehungswissenschaftler Friedrich W. Kron weist darauf hin, dass in pädagogischen Kontexten „Erziehung“ und „Lernen“ teilweise synonym verwendet werden: „Lernen ist als ein zentraler Begriff in der Pädagogik anzusehen. Häufig wird er gleichbedeutend mit dem Erziehungsbegriff gebraucht“ (Kron 1989, S. 62). Natürlich stellt die synonyme Verwendung dieser Begriffe ebenfalls eine Legitimation des Konzepts der Erziehung selbst dar: Man geht dann nämlich davon aus, dass in diesem Prozess Lernen stattfindet und stattfinden kann. Aber Erziehung ist nicht gleichbedeutend mit dem Akt und Prozess des Lernens, sondern unterstützt diesen höchstens bzw. im besten Fall.<sup>153</sup>

Wenn man beides konzeptionell trennt und die Erziehung vom Lernen her befragt, dann beschäftigen sich entsprechende Fragen mit einer Lernunterstützung, und dabei bestimmen das *Was* und das *Wie* als praktische Zusammenhänge das Geschehen, um das Entstehen eines angeregten, wachen Geistes ermöglichen zu können. Hier gerät der eben dargestellte erzieherische Gedanke an die Grenze der eigenen Legitimierung. Denn unter dieser Voraussetzung – die das *telos* verschiebt, nämlich auf besagten wachen Geist, der sich dann natürlich auch als ein widerspenstiger herausstellen kann – gerät das *Lernen des Lernens* ins Zentrum dessen, was in Konsequenz aus erzieherischer Sicht unterrichtet werden sollte. Was bedeutet das? Das Lernen zu lernen, zielt auf die Unterstützung des Erlernens selbstregulierter Lernprozesse. Dies betrifft Aspekte dessen, was gelernt werden soll, ebenso wie Fragen danach, wie unterrichtet bzw. betreut werden soll.

---

heit und der freie Wille sowie die selbstverantworteten Bedürfnisse, Interessen, Überlegungen des Zu-Erziehenden bleiben“ (Kron 1996, S. 56).

153 Göhlich und Zirfas schildern demgegenüber den Unterschied zwischen Erziehung und Lernen folgendermaßen: „Der wesentliche Unterschied zum Lernen liegt [...] darin, dass Erziehung immer auf ein werthaltiges Konzept bezogen ist, während Lernen zunächst wertneutral erscheint“ (Göhlich und Zirfas 2007, S. 14). Aber auch Kron fasst den Lernbegriff noch weiter. Er beschreibt Lernen zwar zuerst (einigermaßen konventionell) als Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten oder Leistungen bzw. als zunehmende Fehlerfreiheit, weist dann aber außerdem darauf hin, dass im Lernprozess umgekehrt ebenso eine „Verschlechterung dieser Faktoren [...] möglich“ sei. „In dieser Auffassung wird Lernen als eine Änderung des ‚Antwortverhaltens‘ eines Individuums auf bestimmte äußere Anlässe angesehen“ (Kron 1989, S. 60). Im Allgemeinen geht man jedoch im Erziehungszusammenhang von einer Verbesserung aus. Erziehung muss dementsprechend das Versprechen leisten (und nach Möglichkeit einlösen), dass Lernen im Sinne einer solchen Verbesserung stattfindet.

Der Lernbegriff, auf den ich mich nachfolgend beziehe, ist als Fortsetzung meiner Beschäftigung mit dem Fehler und der Kunst zu betrachten (siehe Abschnitt 2.3.1. *Fehler in der Kunstpraxis*, Abschnitt 2.3.2. *Kunstvermittlung*, Abschnitt 4.5.1. *Wissen und Nicht-Wissen als liminale Zustände*) und fokussiert auf die Frage „Wie lerne ich Neues?“. Appliziert man diese Frage auf Erziehung, ist sie quasi so zu formulieren: „Wie sieht eine Erziehung aus, die Lernen begünstigt, und zwar so, dass sie den Lernenden in die Lage versetzt, Neues besser lernen zu können?“. Es reicht dabei nicht aus, „vom Paradigma des (Fakten-)Wissens zum Paradigma des Umgangs mit den (Wissens-)Fakten“ (Göhlich und Zirfas 2007, S. 191) umzustellen. Wenn mit *Verstehen* weder eine bloße Replikation noch das möglichst exakte Wiedergeben eines vermittelten Inhalts gemeint ist, sondern stattdessen die Möglichkeit, diesen selbstständig *nach-vollziehen* bzw. *rekonstruieren* oder besser ausgedrückt – *konstruieren* – zu können, dann bedeutet dies einen ganz anderen Umgang mit (Wissens-)Fakten, ganz im Sinne des Leonardo da Vinci zugesprochenen Zitats „Verstehen heißt Konstruieren“ (zitiert nach Kenner 1995, S. 24). Da (Wissens-)Fakten ja selbst keine abgeschlossenen Entitäten darstellen, sondern sich im Zustand der Konstruktion und des Werdens befinden, was ein Blick in die Wissenschaftsgeschichte illustriert (Kuhn 1976, S. 65–78, Wiesemann 2005, *passim*), scheint es folgerichtig naheliegender zu sein, sie in ihren möglichen relationalen Verbindungen zu sehen. Sie zu begreifen und zu re-konstruieren bedeutet dann, die konstruktiven Möglichkeiten oder Wahrscheinlichkeiten ihrer Zusammenhänge zu betrachten. Im Umgang mit (Wissens-)Fakten reflektiert man also deren vorhandene und mögliche, womöglich gar zukünftige, Bedeutungszusammenhänge. In einer dynamischen, komplexen, sich andauernd verändernden Welt muss Erziehung eine andere Antwort auf die Frage nach der *Haltbarkeit* des Gelernten geben als noch in der Vergangenheit, und dies ist, wie der Pädagoge Helmut Peukert schon betont, sogar transgenerational zu denken. „Die Erziehungswissenschaft ist eine Ausbildungswissenschaft. Sie versucht, die nächste Generation zu befähigen, die übernächste zu erziehen. Sie hat also notwendig eine Zukunftsdimension. In unserer Situation etwas über Zukunft von Bildung zu sagen, ist aber riskant“ (Peukert 2000, S. 508).

Schon im Zuge der Perspektive auf Lernen als lebenslanger Prozess und im gleichzeitigen Bemühen um eine Nachhaltigkeit der Vermittlungsinhalte wird dementsprechend zusehends mehr Wert auf die *Vermittlung von Lernkompetenzen* gelegt: „In der als zunehmend komplexer, kontingenter, beschleunigter und unübersichtlicher erfahrenen Welt scheinen eher kreative und reflexive Dispositionen und Disponibilitäten gefragt, die in der Lage sind, Strukturierungen, transversale Bezüge und Kontingenzbewältigungsmechanismen zu kreieren“ (Göhlich und Zirfas 2007, S. 191 f.).

Dies scheint eine mögliche Antwort auf die Frage zu sein, wie ein Lernen aussehen sollte und könnte, das auf komplexe und sich verändernde gesellschaftliche Bedingungen zukunftsorientiert eingeht. Durch ihren – trotz der Vorsichtig-

keit der Formulierung (*scheinen*) – intentionalen und imperativen Charakter bindet diese Antwort erzieherische Aspekte ein, weil versucht wird, lehrmethodisch auf die Frage „Wie lernt die Edukand:in am besten?“ zu antworten. Anschließend daran stellt sich freilich die Frage danach, wie man die pädagogische Situation steuern bzw. umgestalten könnte, um u. a. auch durch einen differenzierten Umgang mit dem Fehler die individuelle Lernsituation der Schüler:in zu begünstigen. Hier gewinnen Fragen nach einer möglichen positiven Beeinflussung von intrinsischen Lernmotivationen oder dem Aufbau von Frustrationstoleranz an Gewicht.<sup>154</sup> Deswegen werden im folgenden Konzepte von selbstgesteuerten oder selbstregulierten Lernprozesse fokussiert, quasi als These zu einem autonomen Lernbegriff, entwickelt aus einem dahingehend veränderten pädagogischen Erziehungsbegriff.

### 3.3.2. Selbstgesteuerte oder selbstregulierte Lernprozesse

*Intrinsisch motivierte Handlungen repräsentieren den Prototyp selbstbestimmten Verhaltens.  
Edward L. Deci und Richard M. Ryan (Deci und Ryan 1993, S. 226)*

Selbstgesteuerte oder selbstregulierte Lernprozesse kann man als Übergänge zwischen den Orientierungsbegriffen von Erziehung zu Bildung begreifen. Die intrinsischen Motivationen der Edukand:in werden zentral, die Lehrperson tritt demgegenüber in der Bedeutung zurück. Es werden Impulse gegeben, und die Selbsttätigkeit der Lerner:in wird zentral. Diese kann und muss dabei intrinsischen Motiven des Lernens folgen, wie einfach Spaß, Neugier oder etwas können zu wollen. Sie/er muss sich selbst bilden, so zumindest im vorgestellten Ideal.

In der Praxis hat die Einführung selbstgesteuerten und selbstregulierten Lernens die Übertragung der Verantwortung an die Einzelne Edukand:in zur Folge. Die Lerner:in muss es letztlich wollen, von außen kann ja nicht in sie interveniert werden. Auch wenn ich mir der problematischen Aspekte also durchaus bewusst bin, werde ich diese Konzepte heranziehen, da im Kunstunterricht derartige Lernprozesse tragend für den Unterricht sind. Dies sollte natürlich mit ei-

---

154 „Motivation“ ist besonders in Bezugnahme auf die intrinsische Lernmotivation als eine „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (Rheinberg und Vollmeyer 2019, S. 15) zu verstehen; „Frustrationstoleranz“ als die Fähigkeit, Frustration auch über einen längeren Zeitraum auszuhalten (Rosenzweig 1938, S. 151–160), wobei auch ein Umgang mit punitiven Frustrationsreaktionen, vor allem auch intropunitiven, erlernt werden muss (Holzberg und Posner 1951, S. 767–779). Dem geht unter Umständen ein erlernter, veränderter Umgang mit dem Fehler voraus, den hier der Lehrer als Lernbegleiter einführen kann, damit die Edukand:in in Form von selbstbeeinflussendem Verhalten die Chance hat zu erlernen, wie sie mit Frust umgeht bzw. diesen vermeiden und wie sie eigene Motivationen lenken kann.

nem Vertrauen einhergehen, dass die Edukand.in in dieser Lernsituation befähigt wird bessere Ergebnisse zu erzielen und impliziert daher das Zutrauen an die Edukand.in.

Selbstreguliertes Lernen muss geübt oder entwickelt – also: gelernt – werden.<sup>155</sup> Wesentliche Voraussetzung dafür ist eine Entwicklung zur Selbstständigkeit, die sowohl durch die Art der pädagogischen Lernsituation als auch die Selbsttätigkeit der Edukand:in beeinflusst werden kann. Die Schüler:in muss von sich aus ein Interesse entwickeln können. Da Motivation und Absicht (im Sinne eines „Ich will das tun!“) wesentliche Bestandteile des selbstregulierten Lernens sind, leuchtet es ein, dass man als lehrende Unterstützer:in zwar etwas vermitteln wollen kann, dies jedoch nicht ohne den Willen des Edukanden geht.<sup>156</sup> Die konstruktivistisch informierte Didaktik bietet gerade für diese Art des Lernens einen erkenntnis- und lerntheoretisch operationalisierbaren Hintergrund (Dignath-van Ewijk und van der Werf 2012, S. 1–10).

### 3.3.2.1. Ein knapper Exkurs zur Definition und Geschichte des selbstregulierten Lernens

Wenn man unter Bildung gerade den Aspekt der (jedenfalls möglichen) Selbstbildung versteht, scheint dafür die Fähigkeit der Selbststeuerung bzw. Selbstregulierung des Lernprozesses unabdingbar. *Selbstreguliertes Lernen (self-regulated learning)* wird, wie eben erwähnt, häufig synonym verwendet mit Begriffen wie *selbstgesteuertes Lernen (self-directed learning)*, Knowles 1975), *selbstbestimmtes Lernen (self-determined learning)*, Deci und Ryan 1993, S. 223–238), *selbstorganisiertes Lernen*, *selbstkontrolliertes Lernen*, *selbsttätiges Lernen* oder *autonomes Lernen*. Ihnen allen, auch das wurde bereits gesagt, ist gemeinsam, dass der Lernende im Mittelpunkt steht (Otto, Perels und Schmitz 2011, S. 33).<sup>157</sup>

Der Grundgedanke des selbstregulierten Lernens als eigenverantwortliche und reflektierte Weiterentwicklung der eigenen Person lässt sich vermutlich bis in die antike Philosophie zurückverfolgen (ebd., S. 34). In der Neuzeit lassen sich vorbereitende Spuren etwa bei Johann Amos Comenius (1592–1670) finden. Er forderte in seiner *Didactica Magna* von 1657 zum „Selbsttun“ und zur „Selbstfindung“ auf (Kopp und Mandl 2011, S. 4). Auch den Begriff der „Selbsttätigkeit“ in

---

155 Das Konzept der Selbsttätigkeit hängt, wie auch Konzepte des selbstgesteuerten Lernens, von Konzepten des Selbst ab, die sich auf die Vorstellung eines aufgeklärten und möglichst autonomen Subjekts beziehen. Diese Konzepte bleiben indes zumeist unscharf (Faulstich 1999, S. 34 ff.).

156 Selbstreguliertes Lernen setzt darüber hinaus in gewissem Maße Selbstkenntnis voraus und damit einhergehend ein bestimmtes Alter.

157 Ohne diese Ansätze im Einzelnen unterscheiden zu wollen, soll trotzdem kurz erwähnt werden, dass die höchste Autonomie dem Lerner im Konzept des selbstgesteuerten Lernens zufällt (Bracey 2010).



der *Theorie der Bildung des Menschen* aus dem Jahr 1793 von Wilhelm von Humboldt kann man als eine Annäherung an diese gedankliche Figur betrachten, besonders da darin die Autonomie der Selbstbildung betont wird. Des Weiteren lassen sich Ursprünge bei verschiedenen Reformpädagogen finden, etwa bei Hugo Gaudig (1860–1923), Maria Montessori (1870–1952) und Célestin Freinet (1896–1966). Ergänzend zu Hugo Gaudig findet sich an anderer Stelle: „[Er, C. H.] möchte den Menschen zu *geistiger Selbstständigkeit* und Kritikfähigkeit erziehen“ (Stübiger 2003, S. 12).

Sie alle verbindet der Blick auf den Lerner anstatt auf das zu Wissende oder die Lehrautorität; sie alle forderten eine Autonomie der Lernenden gegenüber den Erwartungen einer Lehr- oder Erwachsenenautorität. Und sie alle betonten Momente der Selbsterfahrung der Lernenden.<sup>158</sup>

In Deutschland begann der Diskurs des selbstgesteuerten Lernens Ende der 1970er Jahre (etwa Neber, Wagner und Einsiedler 1978). Die Übergänge zwischen *selbstgesteuertem* und *selbstreguliertem* Lernen blieben und bleiben dabei fließend. Da eine Differenzierung für meine kommenden Betrachtungen nicht notwendig erscheint, werden im Weiteren simplifizierend beide Lernbegriffe synonym verwendet.<sup>159</sup>

Im Folgenden werden exemplarisch drei Modelle des selbstgesteuerten Lernens vorgestellt.

Die *sozialkognitive Perspektive* von Barry J. Zimmermann (2000, S. 13 ff.) mit ihrem Konzept der sich in ständiger Wechselwirkung befindlichen personen-internen, umgebungs- und verhaltensbezogenen Komponenten orientiert sich

---

158 Gerade in Bezug auf die Selbsterfahrung scheint es verwunderlich, dass der amerikanische Reformator John Dewey und seine Werke wie *Experience and Education* aus dem Jahr 1938–1939 kaum mit dem Konzept des selbstregulierenden bzw. selbstgesteuerten Lernens in Verbindung gebracht werden. Bei einem verwandten Konzept, dem schülerzentrierten Lernen (*student-centered learning*), spielt er dagegen schon eine Rolle: „The concept of student-centered learning had been credited to [...] Dewey's work“ (O'Neill und McMahon 2005, S. 30). Eine paradigmatische Veränderung der Betrachtung weg vom Lehren und hin zum Lernen hat dazu geführt, dass sich der Einfluss von der Lehrer:in zur Schüler:in verschoben hat (Barr und Tagg 1995, S. 13 ff.). Jedenfalls wird Dewey als Bestandteil einer Entwicklungslinie hin zu Malcolm S. Knowles gesehen (Fisher und Podeschi 1989, S. 345). Dieser veröffentlichte 1975 sein insbesondere in der Erwachsenenbildung bedeutsames Werk *Self-directed Learning: A Guide for learners and teachers*. Darin kann man etwa folgenden Satz lesen: „It is a tragic fact that most of us know how to be taught; we haven't learned how to learn“ (Knowles 1975, S. 14). Er selbst definierte Lernen als lebenslangen Prozess (ebd., S. 16).

159 Es soll jedoch nicht verschwiegen werden, dass es nachvollziehbare Abgrenzungsbewegungen gibt. „Ein selbstgesteuert Lernender entscheidet aus eigenem Antrieb, wie er lernen will [...]. Das Individuum selbst initiiert oder wählt die anstehende Tätigkeit. Anders liegen die Dinge beim selbstregulierten Lernen. Hier kann die Lernaufgabe von der Lehrperson generiert werden“ (Konrad 2019, S. 29).

am reziproken *Determinismus* von Bandura (1986).<sup>160</sup> Die *verhaltensbezogene Selbstregulation* (*behavioral self-regulation*) meint die Anpassung des Verhaltens und die strategische Anpassung von Performanzprozessen (z. B. der Lernmethode); die *umweltbezogene Selbstregulation* (*environmental self-regulation*) meint die Beobachtung der Umweltbedingung und die Anpassung an diese (z. B. auch beim schulischen Lernen); die *personeninterne Selbstregulation* (*covert self-regulation*) bezieht sich auf das Beobachten oder Überwachen und Anpassen kognitiver und emotionaler Befindlichkeiten und Bedürfnisse (z. B. durch das Einlegen von Entspannungspausen). Des Weiteren durchläuft der so Lernende nach Zimmermann drei Phasen (ebd., S. 16): die *Planungsphase* (*forethought*) mit der Aufgabenanalyse und dem Setzen von Zielen, die mit dem Lernen erreicht werden sollen (hier kommen die *motivationalen Überzeugungen* zum Tragen,<sup>161</sup> wobei sich die Motivation ihrerseits aus vier zentralen Komponenten zusammensetzt, nämlich Selbstwirksamkeit, Ergebniserwartung, intrinsisches Interesse und Zielorientierung). Bei der *Performance-* bzw. *Volitional-control-*Phase (ebd., S. 18) findet die Lernhandlung als solche statt; Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle sind dabei zentrale Momente. Zuletzt kommt es zu einer Phase der Selbstreflexion (*self-reflection*) (ebd., S. 21). In der darin stattfindenden Selbstbeurteilung wird die Leistung evaluiert.

Das *Drei-Schichten-Modell des selbstregulierten Lernens* von Monique Boekaerts (1999, S. 449) unterscheidet drei Bereiche, die in wechselseitiger Beziehung zueinanderstehen. Sie spricht erstens von einer *Regulation der Verarbeitungsmodi* (*regulation of the processing modes*). Hier findet die Wahl der kognitiven Strategien (*choice of the cognitive strategies*) statt. „Die Lernenden benötigen hierfür die Fähigkeit, die geeigneten Strategien für die jeweilige Lernaufgabe zu erkennen und adäquat einzusetzen“ (Kopp und Mandl 2011, S. 14). Zweitens kommt es zur *Regulation des Lernprozesses* (*regulation of the learning process*; Boekaerts 1999, S. 445–457). Nach Boekaerts benutzt der Lerner hier metakognitives Wissen/Fähigkeiten, damit er sein Lernen dementsprechend ausrichten kann (*use of metacognitive knowledge and skills to direct one's learning*).<sup>162</sup> Drittens findet eine *Regulation des Selbst* (*regulation of the self*) statt, die sich in der Wahl der Ziele und Ressourcen (*choice of goals and resources*) zeigt. Lernende verfolgen dabei häufig mehr als ein Ziel, es werden in dieser Schicht also zentrale Ziele bestimmt und auch Zielhier-

---

160 *Reziproker Determinismus* nach Albert Bandura meint die wechselseitige Einflussnahme von Person, Verhalten und Umwelt, demnach produzieren sich Welt und Verhalten gegenseitig (Bandura 1986 Jahr, S. 22 ff.).

161 Motivationale Aspekte umfassen konkret die (Selbst-)Initiierung (etwa als Selbstmotivierung) und das Aufrechterhalten (als volitionale Steuerung) des Lernprozesses. Damit sollten natürlich handlungsfördernde Attributionen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einhergehen.

162 Die metakognitive Perspektive des Lerners generiert sich aus der Menge der gemachten (Selbst-)Erfahrungen in solchen Prozessen. Man kann eine hohe Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit des Lerners in dieser Hinsicht konstatieren.

archien ausgebildet. Der gesamte Lernprozess ist eingebettet in kognitive und motivationale Selbstzuschreibungen und solche an den Lerngegenstand.

Das *Lernphasenmodell* von Ulrich Schiefele und Reinhard Pekrun (1996) unterscheidet ebenfalls drei Lernphasen; zudem wird bei diesem Modell betont, „dass Lernen immer zu einem gewissen Anteil fremdbestimmt und eigenbestimmt“ sei (Kopp und Mandl 2011, S. 17).<sup>163</sup> Die erste Lernphase umfasst die *Planung des Lernprozesses*. In dieser Phase geht es um die konkrete Planung der Lernhandlung, etwa durch die Bereitstellung von Ressourcen und die Aufgabenanalyse; es ist hierbei wichtig, dass der Lernende Ziele und Zwischenziele formuliert und Lernintentionen und Lernabsichten entwickelt, die er gegen konfligierende Absichten ausbalanciert (ebd., S. 16). Phase zwei bezeichnet die *Durchführung des Lernprozesses*. Hier kommen kognitive Strategien der Informationsverarbeitung und metakognitive Strategien der Selbstbeobachtung zur Anwendung. Personeninterne Ressourcen wie Aufmerksamkeit und Anstrengung werden hier reguliert (ebd., S. 16 ff.). In der letzten Phase geht es um die retrospektive *Bewertung des Lernprozesses*. Hier vergleicht der Lernende die Lernergebnisse mit den zuvor gefassten Lernzielen. So kann die Wirksamkeit des eigenen Lernens abschließend überprüft werden (ebd., S. 17).

Bei allen diesen Lernmodellen kommen neben kognitiven auch metakognitive Aspekte zur Steuerung/Regulierung des Lernprozesses zum Einsatz (bei Planung, Selbstbeobachtung und Selbstreflexion), auch sind bei allen volitionale und motivationale Impulse eingebunden, wobei die Übergänge natürlich jeweils fließend sind (Otto Perels und Schmitz 2011, S. 34).

### 3.3.2.2. Selbstgesteuertes bzw. selbstreguliertes Lernen und informelle Lernprozesse

*Du bringst mir nichts bei, wenn Du mir nicht etwas zu tun bringst.*

*Paul Valéry (Valéry 2015, S. 293)*

Diese eben genannten Aspekte kommen auch in *informellen Lernprozessen* zum Tragen. Formelle Lernprozesse lassen sich neben Ihrer Funktion zur Zertifizierung des Gelernten nur legitimieren, indem sie etwas Zusätzliches zu den bestehenden informellen Lernmöglichkeiten anbieten. Tun sie das nicht, entziehen sie sich zumindest teilweise ihrer Legitimation. Aufgrund dieser Relation listen Monique

---

<sup>163</sup> In all diesen Phasen hat der Lernende die Möglichkeit zur internen Selbststeuerung, die sich wiederum auf verschiedene Funktionsbereiche (Vorwissen und Fähigkeiten, Lernstrategien und deren metakognitive Regulation, Motivation und Volition) bezieht. Aber auch die externe Steuerung durch Lehrende oder Instruktor:innen wird betont. Dieses Lernprozessmodell ist – wie alle Modelle natürlich – idealtypisch, existiert jedoch nicht in der beschriebenen Geradlinigkeit eines stringenten Nacheinanders der einzelnen Phasen.

Boekaerts und Alexander Minnaert Charakteristika des informellen Lernprozesses auf (Boekaerts und Minnaert 1999, S. 536), die meiner Ansicht nach auch notwendig sind, um diskutieren zu können, wie bzw. wo solche oder ähnliche Prozesse im Rahmen des formalen Bildungssystems gedacht werden können oder sogar schon stattfinden. Ein informeller Lernprozess lässt sich demnach als aktiv, freiwillig, selbstentdeckend, selbstbestimmt, nicht bedrohlich, angenehm, entdeckend und als Prozess mit offenem Ende beschreiben (ebd.). Lernende benutzen in diesen Zusammenhängen dabei selbstregulatorische Prozesse, darunter zum Beispiel selbstinitiiertes Lernen, und beobachten dabei ihre Fortschritte. Informelles Lernen ist (häufig) eingebunden in einen sozialen Kontext, und das bedeutet, dass soziale Zusammenhänge höchst relevant sind, Schüler:innen sich gerne an kooperativen Lernaktivitäten beteiligen (ebd.). Diese sozial situierten Lernaktivitäten sind lose strukturiert, das Lernen wird gelenkt und vermittelt von Gleichaltrigen, die häufig die gleichen Werte, Einstellungen, Interessen und Überzeugungen teilen (ebd.). Selbst wenn es konkrete Lerninhalte gibt, bleibt der informelle Lernprozess flexibel, ist nicht linear und verfolgt insgesamt einen eigenverantwortlichen Bottom-up-Ansatz (ebd.). Gesteckte Ziele tendieren dazu, breiter gefasst zu sein, was darin mündet, dass es erhebliche Unterschiede hinsichtlich dessen gibt, was die einzelne Lernende lernt (ebd.). Diese selbstregulatorischen Prozesse geben einen ausdrücklichen Anreiz für intrinsische Motivationen; umgekehrt erleichtert intrinsische Motivation selbstregulatorische Lernprozesse. Es handelt sich eher um eine qualitative als eine quantitative Lernerfahrung, eher prozess- als ergebnis- bzw. produktorientiert, eher synthetisch als analytisch, und sie kann eher von *Flow-Erfahrungen*<sup>164</sup> begleitet werden (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in informellen Lernprozessen die einzelnen Lernenden selbstregulatorische Lernmethoden anwenden und entwickeln – dann nämlich, wenn Wissen bzw. Fähigkeiten aufeinander aufbauen und die lernende Person immer wieder erneut Lernziele und damit Strategien und Zeitpläne zu deren Erreichen entwickelt. Das geschieht etwa in der Form: „Entweder ich spiele gerne dieses oder jenes Instrument oder ich will gerne dieses Stück auf dem Instrument spielen können. Was hindert mich daran? Was muss ich dazu können?“ Dies sind Beispiele für erste Fragen, um anhand eines Zieles Lernstrategien entwickeln zu können. „Lerne ich allein besser oder benötige ich einen Zuhörer?“ ist eine Frage, die das für mich günstige Lernarrangement betrifft. Kurz gesagt: (Extrinsische) Zwänge bleiben unter solchen informellen Lernumständen eher eine Ausnahme, während sie im formalen Bildungssystem eher die Regel sind.

---

164 Vermutlich beziehen sich dabei die beiden Autoren auf das Konzept von *Flow*, das Mihaly Csikszentmihalyi in seiner Veröffentlichung „Beyond boredom and anxiety“ (1975) umriss. Im *Flow-Erlebnis* geht die Person in ihrer Tätigkeit auf (2010, S. 26). Sie vergisst dabei Zeit und Raum und erlebt ein Glücksgefühl.

Bei intrinsisch gesteuerten Lernerlebnissen sind außerdem Flow-Erfahrungen maßgeblich, da sie eine Lernsituation als positiv markieren bzw. erfahrbar machen, während das Problem des formalen Bildungssystems (oder jedenfalls eins seiner Probleme) ja gerade darin liegt, dass es durch extrinsische Motivierung oder Zwang den Spaß, den eine Lernsituation auch mit sich bringen kann, eher verhindert als befördert. Die Chance des informellen Lernens und selbstgesteuerter Lernprozesse ist demgegenüber, dass Lernen dort als eine positiv erfahrbare Praxis er- und gelebt werden kann. Für Flow-Erfahrungen (Csikszentmihalyi 2010, S. 84) im formalen Bildungssystem eignen sich dabei einige Lernerfahrungsfelder bzw. Fächer mehr als andere, auch und gerade darum, weil zum Beispiel im Kunst- oder Musikunterricht den Lehrenden gemeinhin mehr Freiheit bezüglich des jeweiligen Curriculums gegeben wird (Hartogh 2015, S. 68), was man sogar noch ausweiten könnte. Dies eröffnet Möglichkeitsräume für einen Unterricht, der (zwangloser) dazu in der Lage sein kann, Neugier zu wecken, und in dem sich Verständnis dialogisch zwischen Lehrperson und Schüler:in entwickeln kann. Gerade da „[selbstreguliertes, C. H.] Lernen [...] ein aktiver, konstruktiver Prozess [ist], bei dem der Lernende sich Ziele für sein Lernen selbst setzt und zudem seine Kognitionen, seine Motivation und sein Verhalten in Abhängigkeit von diesen Zielen und den gegebenen äußeren Umständen beobachtet, reguliert und kontrolliert“ (Pintrich 2000, S. 453), scheint der Kunstunterricht für dessen Erprobung besonders geeignet. Denn besonders dort kann es erfahrbar gemacht werden, dass und wie sich „Lernende und Lehrende [...] in einen Prozess [begeben, C. H.], bei dem Suchen und Fehler möglich sind. [Auch die, C. H.] Lehrenden können nicht immer schon die fertigen Antworten parat haben“ (Faulstich 2017, S. 25).<sup>165</sup>

Davon ausgehend stellt sich außerdem die Frage, wie die Einstellungen gegenüber der jeweiligen Lernsituation die Chancen zum Lernen verbessern oder verschlechtern. „[The, C. H.] motivational beliefs that students apply to diverse learning opportunities, turn these opportunities either into personally relevant or meaningless events“ (Boekaerts 2001, S. 42 f.). Dennoch lassen sich

---

165 Ein somit wohlbegründetes Interesse, die Möglichkeiten aus informellen Lernprozessen auf formale Bildungsprozesse zu übertragen (siehe dazu auch Konrad 2019, S. 257; Boekaerts und Minnaert 1999, S. 536 f.), lässt dann freilich auch (wieder) Konzepte wie *Selbsttätigkeit* (Gaudig 1917; Faulstich 1999; Stübig 2003; Konrad 2019) und *Wohlbefinden* (Boekaerts 1993) bedeutsam erscheinen. *Selbsttätigkeit* ist dabei natürlich ein Begriff, der über Johann Gottlieb Fichte und Wilhelm von Humboldt aufs Engste mit dem der *Bildung* verbunden ist (siehe Abschnitt 3.3.3. *Bildung und Lernen*): „Bildung geschieht durch Selbsttätigkeit“ (Fichte 1973, S. 55). Mit Hugo Gaudig etwa kann man mindestens drei Merkmale der Selbsttätigkeit des Schülers unterscheiden: Selbsttätigkeit ist demnach erstens die *eigene Initiative*, mittels derer man ohne externe Veranlassung tätig wird. Zweitens ist diese *zielgerichtet*. Und drittens wird bei der Durchführung der damit verbundene *Arbeitsprozess* quasi *selbstständig*, wobei er sich nichtsdestotrotz auch in einzelne, planbare Arbeitsschritte bis hin zur Kontrolle bzw. Evaluation des Ergebnisses gliedert (Gaudig 1917, S. 89, zitiert nach Stübig 2003, S. 12 f.).

selbstgesteuerte oder selbstregulierte Lernprozesse auch unterstützen (Kopp und Mandl 2011, S. 17 ff.)<sup>166</sup>, und man kann in diesem Zusammenhang davon ausgehen, dass die Kompetenz im Umgang mit selbstgesteuerten Lernprozessen förder- und damit erlernbar ist, und zwar für und von Lehrerenden wie Schülern und Schülerinnen (ebd.). Dabei sind es wiederum spezifische Unterrichtsfelder/-fächer, die für eine Einübung dieser Kompetenz besonders prädestiniert zu sein scheinen, jene nämlich, die subjektive Überzeugungen begünstigen, auch vielleicht neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können; also jene, in denen selbsterzeugte Erfahrungen und Erfahrungen von Selbstwirksamkeit im Zentrum stehen, wie es sich zum Beispiel im Unterrichtsfach und Wissensgebiet der Kunst anbietet. Eine positiv konnotierte Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura 1986; 1997) ist ein wichtiger Ausgangspunkt für selbstgesteuerte, selbstregulierte Lernprozesse (und kann ein wichtiges Ergebnis sein, wenn man Selbstwirksamkeit dann ermöglicht). Besonders im Kunstunterricht lassen sich Lernumgebungen schaffen, die dies begünstigen können. Man darf dabei schließlich nicht außer Acht lassen, dass der Kunstunterricht sich auf ein (Wissens-)Terrain bezieht, zu dessen konstitutionell zentralen Bedingungen Selbsterfahrungen sowohl in volitionaler als auch in motivationaler und evaluativer Hinsicht zählen. In der Kunstproduktion ist der Künstler oder Autor ja neben seiner Tätigkeit als Künstler oder Autor selbst eine Instanz, die benötigt wird, um den Produktionsprozess zu evaluieren (siehe dazu auch Abschnitt 2.3.1. *Fehler in der Kunstpraxis* und Unterabschnitt 2.3.4.1. *Kunstpraxis als Produktions- und Rezeptionspraxis: zwei Beispiele*). Diese konstante Evaluation wird wiederum benötigt, um eben entscheiden zu können, ob ein Problem gelöst ist und wie mit dem Gemachten weiter verfahren werden soll. Unerwartetes in solch einem Prozess ist dabei, wie schon mehrfach erwähnt (siehe dazu auch Abschnitt 2.4.2. *Geplanter Zufall?*), aber eben nicht unbedingt ein *Fehler*, sondern bietet, wenn wir von Motivation und Selbsttätigkeit sprechen, auch eine Entwicklungschance auf neue Muster, hin zu anderen Möglichkeiten, vielleicht besseren. Dies lässt sich während des Kunstunterrichts im künstlerisch-ästhetischen Produktionsprozess durch die Schüler:innen erproben.

---

166 Und auch Boekaerts betont, dass gerade Schüler, die eine geringe intrinsische Motivation (vermutlich auch nur für bestimmte Lerngegenstände) zur Verfügung haben, gerade von einer externen Belohnung profitieren würden (Boekaerts 2001, S. 44).

### 3.3.3. Bildung und Lernen

#### 3.3.3.1. Bildung

*Es wäre ein großes und treffliches Werk zu liefern, wenn jemand die eigentümlichen Fähigkeiten zu schildern unternähme, welche die verschiedenen Fächer der menschlichen Erkenntnis zu ihrer glücklichen Erweiterung voraussetzen.*

*Wilhelm von Humboldt (Humboldt [1794/95] 2017, S. 5)*

Begrifflich lässt sich die Herkunft von „Bildung“ aus der *Imago-Dei*-Lehre (der Mensch als Abbild Gottes) von Meister Eckhart vom Anfang des 14. Jahrhunderts annehmen (Bilstein 2016, S. 18 f.; Meyer-Drawe 1999, S. 167 f.).<sup>167</sup> Schon hier lässt sich auch eine Art Entwicklungsgedanke belegen. Fühlen, Wollen und Handeln sind nach dem Ebenbild Gottes auszurichten; Bildung ist in diesem Sinne ein Abbild Gottes zu sein oder werden zu wollen, Bilden und Gestaltung des Menschen. Auch später noch, etwa bei Johann Amos Comenius, verfolgt Bildung einen höheren Zweck<sup>168</sup>, folgt jedoch dort eher der Vorstellung einer Bildung von außen. Die Edukand: in *wird* gebildet oder geformt

Das, was jedoch den Bildungsgedanken an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert zur Zeiten Humboldts maßgeblich auszeichnete, war die Idee der Selbstbestimmtheit von Bildung. Dieser Autonomiegedanke war dabei erst durch eine veränderte Vorstellung des Selbst möglich geworden, die sich im Rahmen der Aufklärung herausgebildet hatte. Nachdem das feudale Ständesystem zerbrochen war und im Zuge der Herausbildung des mündigen (bürgerlichen, weißen und männlichen) Subjekts, dessen Aufgabe es fortan u. a. war, sich selbst zu (er-)kennen, veränderte sich auch die Idee dessen, was unter Bildung zu verstehen sei.<sup>169</sup> Da jeder einzelne Mensch nun mehr oder weniger verantwortlich für sich selbst – bzw. sein Selbst – und dadurch auch dazu angehalten war, sich zu formen, ergab sich eine Verpflichtung, sich qua Bildung zu verändern, sich zu bilden und zu ver-

---

167 Wenn ich im Folgenden in meiner knappen ideengeschichtlichen Begriffsrekonstruktion Einflussnahmen von Pindar, Sokrates oder Platon und manch anderen mehr übergehe, soll damit nicht die Bedeutung oder Komplexität ihrer jeweiligen Ideenfiguren (Bilstein 2015, S. 33 ff.) abgetan werden. Sie auszulassen hat einzig mit meinem Bestreben zu tun, den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen.

168 „Weil die Menschen die grundlegende Ordnung nicht anerkennen und versuchen sich über Gott zu erheben, zerbricht die Harmonie der idealen Welt, die Welt gerät in Unordnung und der Mensch fällt in Sünde. Jedoch besteht für Comenius die Hoffnung, dass der chaotische Zustand der Welt durch die Erziehung und Bildung des Menschen verbessert und die Ordnung wiederhergestellt werden kann“ (Stalla o. J.), so fasst Stalla ein mögliches Bildungsunterfangen nach Comenius zusammen.

169 Diese Vorstellung war jedoch, wie angedeutet, von Anfang an von einer spezifischen Exklusivität geprägt. Selbstbildung oder Bildung von Frauen etwa war in diesem Konzept nicht vorgesehen, was auch einen strukturellen Ausdruck fand (Rodax und Rodax 1996, S. 15 ff.).

bessern (auch im Sinne besagten Formens), um dem Ideal des mündigen Bürgers entsprechen zu können. Erst die moderne Bildungstheorie und das Konzept einer individualisierten Identität, „einer Identität, die allein mir gehört und die ich in mir selbst entdecke“ (Taylor 2017, S. 16), ermöglichte es, Bildung als eine Form der Autonomie, als Selbstbildung, zu betrachten.<sup>170</sup> Selbstbildung setzt Selbsttätigkeit voraus. So formulierte Wilhelm von Humboldt in den Fragmenten der *Theorie zur Bildung des Menschen* folgenden Satz: „Im Mittelpunkt aller besonderen Arten von Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle auf irgendetwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will“ (Humboldt [1794/95/] 2017, S. 6). Ähnlich schrieb so auch Johann Gottlieb Fichte 1793: „[Niemand, C. H.] wird kultiviert, sondern jeder hat sich selbst zu kultivieren. Alles bloß leidende Verhalten ist das gerade Gegenteil der Kultur; Bildung geschieht durch Selbsttätigkeit und zweckt auf Selbstständigkeit ab“ (Fichte [1793] 1973, S. 55).

Und daran schließt nun die Frage an: Wie soll es bei einem selbsttätig und selbstständig Handelnden und Denkenden zu Bildung kommen? Eine Möglichkeit, um diese Abgeschlossenheit des Individuums zu durchbrechen, zeigt sich gewiss darin, dass es Momente für ein sich selbst bildendes Individuum geben muss, in denen das Erwartete nicht eintritt oder etwas als abweichend zu der Erwartung erkannt wird, oder radikaler ein Unerwartbares oder Fremdes dem Individuum entgegentritt oder diesem geschieht. Die Abweichung von der Erwartung wurde im ersten Kapitel (Unterkapitel 1.6. *Fehler und Erwartung* und Unterkapitel 1.8. *Absicht*) als eine mögliche Bedingung für ein Fehlerurteil beschrieben und kann deshalb als möglicher Impuls für Bildungsprozesse gesehen werden. Die Störung eines Fehlers, der das Unerwartete in die gewohnten Prozesse der Erfahrung einführt, gibt erst Impulse für ein Umdenken und ein anderes Handeln.

Mit Fichte und Humboldt waren die Bedingungen für einen Bildungsbegriff, der sich außerdem auch an einer bestimmten Zweckfreiheit und Selbstgenügsamkeit orientiert, gesetzt. Humboldt leitete den eben genannten Gedanken ein, indem er sich von der Haltung eines Menschen, „der nur aus allen [Fächern, C. H.] für seine Ausbildung Vorteil ziehen will“ (Humboldt [1794/95] 2017, S. 5), distanzierte. Gerade das zweckfreie Handeln in einem Selbstbildungsprozess unterstreicht dabei natürlich die (neu-)gewonnene Autonomie des Individuums. Kurzum, mit „der Vorstellung der Bildung war im Kern die Hoffnung verbunden, den historischen Prozeß nicht mehr wie bisher nur als unbegriffenes Schicksal

---

170 Spuren dieser psychischen Figuration bzw. einer „Anthropotechnik“ (Sloterdijk 1999, S. 44 ff., zitiert nach Liessmann 2009, S. 431 ff.) zur Selbsterkenntnis und -verbesserung des Menschen lassen sich dabei schon für die Antike nachweisen, etwa anhand des Imperativs *Gnōthi seautón* (Γνώθι σεαυτόν), „Erkenne dich selbst!“ (Tränkle 1985), oder bei Plotin und dessen autoplastischer Ideenfiguration (Bilstein 1992, S. 33 ff.).



erleiden zu müssen, sondern ihn verstehen und selbstbestimmt gestalten und dazu die notwendigen Fähigkeiten erwerben zu können“ (Peukert 2000, S. 507). Trotz der geschichtlich bedingten Kritik gegenüber der Aufklärung und damit auch einem an ihren Idealen orientierten Bildungsbegriff setzte sich auch knapp anderthalb Jahrhunderte später bei Max Horkheimer der eben erwähnte Gedanke der zweckfreien Selbsttätigkeit folgendermaßen fort: „Gebildet wird man nicht durch das, was man ‚aus sich selbst macht‘, sondern einzig in der Hingabe an die Sache, in der intellektuellen Arbeit sowohl wie in der ihrer selbst bewußten Praxis. [...] Wer nicht aus sich herausgehen, sich an ein anderes Objektives ganz und gar verlieren und arbeitend doch darin sich erhalten kann, ist nicht gebildet“ (Horkheimer 1985, S. 415).<sup>171</sup>

Horkheimer thematisierte hier also als eine Eigenschaft von Bildung die Selbst-Entäußerung als Fähigkeit, sich überhaupt eingehend mit einer Sache beschäftigen zu können; auch dabei handelt es sich indes um einen Aspekt der beschriebenen zweckfreien – es geht dabei nicht darum was man *aus sich selbst macht* – sondern vielmehr um eine individuelle Selbstbestimmtheit oder Selbsttätigkeit durch *die Hingabe an die Sache*. In wenigstens einer Hinsicht ist dieser Ansatz nichtsdestotrotz auch problematisch: Man musste und muss natürlich auch in einer mindestens ökonomisch abgesicherten Situation sein, in der etwa der Lebensunterhalt gesichert ist, um sich derart zweckfrei einer Sache widmen zu können.<sup>172</sup>

Dieses Phänomen lässt sich auch in einem geschichtlichen Rückgriff auf die Auseinandersetzung zwischen zwei weiteren Positionen betrachten, namentlich der der Philanthropen und der der Neuhumanisten. Beide Strömungen sind als Ergebnisse der Aufklärung zu betrachten, waren inhaltlich, aber unterschiedlich ausgerichtet.<sup>173</sup> Die Bedeutung von *Philanthropismus* erschließt sich aus den beiden griechischen Wortstämmen *phílos* (φίλος), *Freund* und *ánthrōpos* (άνθρωπος), *Mensch*. Dementsprechend sahen sich die Mitglieder dieser pädagogischen Reformbewegung als Menschenfreunde.<sup>174</sup> Die Philanthropen hatten ihren „Schwerpunkt nicht in der theoretischen Klärung, sondern in dem Bemühen um eine Reform von Erziehung und Schule aus dem Geiste der Aufklärung“

---

171 Horkheimers Aussage zeigt hier eine Nähe zu Bildungskonzepten von Humboldt, in dem die Wechselwirkung von Ich und Welt thematisiert wird (Koller 1999, S. 100).

172 Dies wird besonders brisant, wenn man sich in Diskussionen um Bildungsgerechtigkeit bewegt.

173 Schon eine Veröffentlichung des Philosophen und evangelischen Theologen Friedrich Immanuel Niethammer von 1808 belegt mit ihrem Titel diese Opposition unterschiedlicher Haltungen: *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit*. Den Philanthropen ordnete dieser eher die „Naturideen“ zu (Niethammer 1808, S. 355), dem Humanismus die „Geistesideen“ (ebd.).

174 Zu ihren Vertretern zählten beispielsweise Bernhard Basedow (1724–1790), Joachim Heinrich Campe (1746–1818) und Ernst Christian Trapp (1745–1818) (Seel und Hanke 2015, S. 247 ff.). Außerhalb Deutschlands lässt sich auch der Schweizer Johann Heinrich Pestalozzi der Bewegung der Philanthropen zuordnen (ebd., S. 248).

(Böhm 2010, S. 65) – eine Reform, die gewiss notwendig war. Sie verfolgten dabei allerdings durchaus das Credo einer „Erziehung zur Brauchbarkeit“ (Koller 2004, S. 72). Nach ihrer Ansicht sollten Kinder nicht für ein „Wolkenkuckucksheim“ erzogen werden, sondern stattdessen dazu, in der bürgerlichen Gesellschaft ein nützliches Leben zu führen, wobei sich dieses „nützliche Leben“ vor allem an den Anforderungen des Arbeitslebens orientierte (ebd., S. 72 f.). Demgegenüber verfolgten die Neuhumanisten, zu denen im Übrigen auch Wilhelm von Humboldt zählte, das Ziel einer vernünftig-natürlichen Erziehung. „In historischer Hinsicht ist es genau diese Ausrichtung pädagogischen Denkens und Handelns an den ökonomischen und qualifikatorischen Erfordernissen der bestehenden Gesellschaftsordnung, von der sich das Bildungsdenken des Neuhumanismus abgrenzt“ (ebd., S. 73). Sie betonten die oben genannten Ideale (Selbstzweck bzw. -genügsamkeit von Bildung usw.) und bezogen sich dabei neben der Antike auch auf Rousseau (Seel und Hanke 2015, S. 247), worauf ich später noch etwas näher eingehen werde.

Man kann sozusagen Restbestände dieser unterschiedlichen Perspektiven auch in der jeweilig verwendeten Bedeutung oder Funktion des Bildungsbegriffs in gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Debatten identifizieren. Soll Bildung zum Beispiel als Qualifikation dazu dienen, den Erhalt der Einzelperson und/oder der Gesellschaft zu sichern, oder soll sie dazu dienen, grundsätzliche Fragen der Selbstdeutung überhaupt stellen zu können und sich damit auch in einer neuhumanistischen Tradition bewegen (Meyer-Drawe 1999, S. 164 ff.)? Das Vermitteln zwischen beiden Positionen bleibt ein Balanceakt, der vor allem auch das *Was* der Bildung in Form des Bildungsinhalts betrifft.

Bildung ist, ich möchte noch einmal Wilhelm von Humboldt anführen, die Beschäftigung mit einem weit gefassten Wissensspektrum als „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten [...] Wechselwirkung“ (Humboldt [1794/95] 2017, S. 7).<sup>175</sup> Ich argumentiere, dass der veränderte Umgang mit dem Fehler oder der Abweichung von der jeweiligen Erwartung eine Chance ist, in diese Form der Wechselwirkung mit der Welt einzutreten. In ihrer institutionellen Umsetzung steht Bildung dabei jedoch entgegen diesem nahezu universalistischen Anspruch immer in Zusammenhang mit einem festgelegten und disziplinar strukturierten *Wissenskanon*. Wie setzt sich dieser zusammen? Nach welchen Kriterien wählt man das seiner *würdige* Wissen aus? Seine Wissens Elemente sollen dabei gleichzeitig Vergleichbarkeit ermöglichen: Hat man ein vergleichbares Wissen für unterschiedliche Schulen einer Region, auf Länderebene und auf nationaler Ebene festgelegt, macht man vergleichbare Leistungsanforderungen

---

175 Der Erziehungswissenschaftler Rainer Kokemohr (1992; passim; 2007, S. 16) trifft dementsprechend eine Unterscheidung zwischen Lern- und Bildungsprozessen. Der Erziehungswissenschaftler Winfried Marotzki versteht in ähnlicher Hinsicht Bildungsprozesse als Lernprozesse höherer Ordnung (Marotzki 1990, S. 32 ff., zitiert nach Koller 2018, S. 15).

möglich und kann auch in anderen Zusammenhängen an diese anschließen (z. B. nach einem Schul- oder Bundeslandwechsel). Die Frage, welche Wissensfelder wann im Bildungskanon vertreten sein sollen, ist auch ein Kampf um die Interpretationshoheit und die Bedeutung des jeweils vertretenen Kanons. Die Frage nach der Auswahl des zu Wissenden ist schon „so alt wie die menschliche Kultur“, sagt der Bildungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth im Interview mit der Wochenzeitung *Die Zeit* (Kerstan 2018).<sup>176</sup>

Es stellt sich die Frage nach der Absicht bzw. dem Zweck eines solchen Kanons. Welche Fähigkeiten, Qualifikationen oder Kompetenzen sollen vermittelt werden? Und: *Wie* sollen sie vermittelt werden? Bezüglich der Auswahl der Bildungsinhalte und -gegenstände ist etwa zu überlegen: „Was muss ein Mensch gelernt, erworben oder sich angeeignet haben, um gebildet zu sein? [...] Welche Unterrichtsinhalte und Prüfungsanforderungen sollen in den allgemeinbildenden Schulen als verbindlich [...] festgelegt werden?“ (Koller 2014, S. 107). Auf abstrakter und zugleich präskriptiver Ebene scheint die Auswahl einfach zu bestimmen. Ich zitiere noch einmal die entsprechende Stelle bei Klafki (siehe Unterabschnitt 3.3.3.2. *Ein transformatorisches Bildungsverständnis*): Bildung muss verstanden werden „als Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten“ (Klafki 2005, S. 2). Das Augenmerk soll dabei „auf die Mehrdimensionalität menschlicher Aktivität und Rezeptivität [...] [und, C. H.] auf die Entwicklung seiner kognitiven, emotionalen, ästhetischen, sozialen, praktisch-technischen Fähigkeiten“ gelegt werden (ebd., S. 6). Wie aber antwortet man bildungsinhaltlich auf die *Mehrdimensionalität menschlicher Aktivität und Rezeptivität*? Eine Möglichkeit wäre es meiner Ansicht nach, auch ganz unterschiedliche Wissens- bzw. Erfahrungsformen einzubeziehen, eben all das was „Zugänge zu unterschiedlichen Möglichkeiten menschlichen Selbst- und Weltverständnisses“ (ebd.) eröffnet.

Teil der Überlegungen bei jeder Erstellung eines Kanons (auch im formalen Bildungssystem) war immer die Frage: Auf welche Welt soll ein zu lehrendes Wissen vorbereiten? Und wie soll man in unserer Gegenwart, möglichst ohne Rückgriff auf vergangene bzw. überholte Muster, Vorstellungen eines Zukünftigen entwickeln? Von welchem Zukunftshorizont geht ein Lehrplan bzw. das in ihm gesammelte Wissen aus? Klafki formuliert dazu: „Allgemeinbildung bedeutet [...] ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft“ (Klafki 2007, S. 56). Dabei gilt jedoch außerdem: „Das pädagogische Handeln ist [...] ein ‚prinzipiell riskanter Vorgriff auf Künftiges‘, der sich legitimieren muss“ (Mollenhauer 1981, S. 68, zitiert nach Haan 2014, S. 375), und dies „gerade weil mit dieser Figur eine Fülle von Problematiken verbunden ist“ (Zirfas 2015a, S. 29). Das Zukünftige birgt immer das

---

176 <https://www.zeit.de/2018/34/bildungskanon-wissen-schulbildung-kultur>  
(20.05.2019).

(Abrufdatum:

Potenzial des Unerwarteten, damit ist ein Umgang mit dem Unerwarteten bzw. der Abweichung von der Erwartung eigentlich genuin Teil der erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Das Ausblenden dieses Aspektes von Zukunft wäre problematisch.

Die Erziehungswissenschaftlerin Iris Clemens thematisiert Bildungsvorgänge, die auf hyperkomplexe, aber zunehmend alltäglicher werdende Strukturen treffen und dabei behaupten (müssen), eine Vorbereitung auf Zukünftiges oder – konkreter – auf ein zukünftiges Leben zu leisten, so:

Wenn also als Konsequenz der gesellschaftlichen Evolution vom permanenten Agieren unter den Bedingungen der Unsicherheit auszugehen ist, Bildung aber auch weiterhin den Anspruch erheben möchte, auf Zukunft vorzubereiten, dann müsste sie genau hier ansetzen. Statt Sicherheit und Eindeutigkeit als die Normalform auszuflaggen, müsste sie sich dem Uneindeutigen zuwenden (Clemens 2015, S. 78).

Dies geschieht, indem man das Wissen, das gelehrt wird, als Möglichkeitsform und nicht als Wahrheit oder als das objektiv richtige Wissen deklariert, indem bestenfalls dem Lerner sogar ein Blick auf die Bedingungen und die Entstehung dieses Wissens oder von Wissen überhaupt gewährt wird. Stattdessen wird im schulischen Kontext gerade ein anderer Weg gewählt, mit Wissen umzugehen.

Essentialisierungen in Form standardisierter Leistungstests, wie sie en vogue sind, suggerieren aber umgekehrt gerade Eindeutigkeit und Sicherheit, indem das Phantasma geschaffen wird, es gäbe ein spezifisches Wissen [...], [das, C. H.] mit allen erforderlichen Kompetenzen ausstattet. Man kann schon ahnen, dass es dies nicht leisten wird können. Indem das Bildungssystem sich ganz auf Tests umstellt, wird Komplexität negiert (ebd.).

Die Gründe für eine Bejahung von Uneindeutigkeit in Bildungskonzepten lassen sich insgesamt folgendermaßen fassen: Es ist davon auszugehen, dass schon gegenwärtige Zusammenhänge zu komplex dafür sind, als (wertende) Abbildungen von Eindeutigkeit vermittelt werden zu können. Wenn ein solches Projekt schon bezogen auf die Gegenwart scheitert, wie erst soll es dann auf ein zukünftiges Leben vorbereiten? Vereindeutigungen tendieren dazu, die multikausalen historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontexte als Bedingungen des Wissens (und damit auch die Kontingenz und Ambiguität dieses Wissens) aus- bzw. wegzulassen, um eine „Fiktion sicheren Wissens“ (Kade und Seitter 2003, S. 65) zu verfolgen und zu reproduzieren.

Im Zusammenhang mit der auch hier schon zuvor kritisierten Praxis des Testens eines solchen Wissens (siehe Abschnitt 3.1.1. *Fehler, Kunst und Pädagogik*) ergeben sich weitere Probleme: Ein Beispiel für eine vermeintlich als notwendig erachtete Kompetenz liefert Clemens (2015) anhand ihrer Beobachtungen bezüglich der 2014 veröffentlichten PISA- Studie und des Echos, das diese in der Presse

fanden.<sup>177</sup> Es wurde darin behauptet, dass hiesigen 14- bis 15-jährigen Jugendlichen die Kompetenz fehle, Gebrauchsanweisungen lesen zu können. Clemens bezieht den Kontext der Beobachter und den Kontext, in dem sich die durch den Test Beobachteten bewegten, ein und vergleicht die PISA-Ergebnisse mit einer Studie des britischen Office of Communication (Ofcom) aus dem Jahr 2014, in der darauf hingewiesen wird, dass die gegenwärtige Generation der Jugendlichen die erste Generation ist, die mit allen Vor- und Nachteilen der Breitbandtechnologie und der digitalen Kommunikation generell aufgewachsen ist. Laut *dieser* Studie befinden sich ca. 15-jährige Jugendliche auf dem Höhepunkt des Verständnisses digitaler Kommunikation und Technologie, während man sich als Mittvierziger schon unterhalb des Mittelwertes, der dafür in dieser Studie ermittelt wurde, bewegt. Wie man bei Jugendlichen im Umgang mit Smartphones, Tablets, Computern bzw. den (von den *Alten*) sogenannten *neuen* Medien insgesamt erleben kann, zeigen diese als *digital natives* ein nahezu intuitives Verständnis der Benutzeroberflächen. Dabei ist es genau diese Gruppe der Jugendlichen, die in dem zuvor erwähnten PISA-Test negativ beurteilt wurde. Dies zeigt zum einen die Relativität und Relationalität einer angeblich eindeutig erfassten *Tatsache*. Die PISA-Studie nimmt nämlich die Gewohnheiten von Mitte Vierzigjährigen zum Ausgangspunkt, was, wie Clemens bemerkt, eben der Altersgruppe der Produzenten jenes PISA-Tests entspricht. Sie legen durch die Art des Tests die Kriterien für etwas zu Wissendes fest, ohne zu berücksichtigen, wie sehr dieses zu Wissende ihren eigenen Lebensgewohnheiten entspricht und danach ausgerichtet ist. Es handelt sich hier in gewisser Weise um einen Clash der Generationen, einen Konflikt zwischen einer Generation, die mehr Zukunft vor sich als Vergangenes hinter sich hat (ebd.), und einer Generation, für die der umgekehrte Fall gilt. Vermutlich hat kein einziger der Jugendlichen eine Gebrauchsanweisung lesen müssen, um ihren Vorsprung innerhalb ihrer Medienkompetenz auszubauen. Nichtsdestotrotz beansprucht letztere allerdings jedoch zumindest im Bildungssektor die Deutungshoheit über eine Zukunft, die die Belehrten immer in größerem Ausmaß betrifft als die Lehrenden.

Nicht zuletzt ausgelöst durch den immensen Wissenszuwachs in der Gegenwart muss das zu Wissende als Gegenstand der Bildung deutlich strenger selektiert werden. Anders wird es gar nicht gehen. Legitimiert sich seine Auswahl dabei dann aber nicht letztendlich durch seine ökonomische Nutzbarkeit, wie dies etwa bei der Betonung der Bedeutung der MINT-Fächer<sup>178</sup> geschieht? In gegenwärtigen Diskussionen um die marktkonforme Verwertbarkeit des vermittelten

---

177 PISA dient als Abkürzung für „Programme for International Student Assessment“, übersetzt: „Programm zur internationalen Schülerbewertung“. Die von der OECD initiierte und finanzierte und in einem Drei-Jahres-Turnus regelmäßig durchgeführte Studie ist eine international vergleichende Studie, an der ca. 37 Staaten beteiligt sind.

178 Gemeint sind Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.

Wissens zum Beispiel als Humankapital fühlt man sich zuweilen erinnert an die Positionen der Philanthropen.<sup>179</sup>

Die etwa von Humboldt in seinen Schriften vertretene Auffassung von der Bildung des Individuums als Selbstbildung zielt, übertragen auf unsere Gegenwart, meines Erachtens auf reflexive Lernkompetenzen.<sup>180</sup> „Wilhelm von Humboldt [wies, C. H.] in seinen Schulplänen ausdrücklich auf die Notwendigkeit, Lernen zu lernen, hin“ (Göhlich und Zirfas 2007, S. 191). Damit begründete er eine pädagogische Tradition, die man von Rousseaus Verständnis von Erziehung und dem Lernen als Erfahrungslernen flankiert sehen kann. Rousseau ([1762] 2003) ließ Émile durch sein Tun und damit durch seine daraus resultierenden Erfahrungen lernen. So lassen sich gegenwärtigere pädagogische Positionierungen, die das Erfahrungslernen hervorheben ebenso als Weiterentwicklungen dieses Gedankens von Rousseau aufgreifen. Er wirft in Émile die Frage auf, wie man befähigt werden sollte, etwas zu verstehen, zu beurteilen, wenn man es nicht erfahren hat bzw. sich mit dem Erfahrenen nicht assoziiert.

Damit begünstigt man auch die Fähigkeit der Bildungsteilnehmer:in, der Edukand:in, den Lernprozess in selbstständiger Selbsttätigkeit zu steuern (Aselmeier 2010, S. 1360 ff.; Klafki 2007, S. 181). Die Reflexion des Lernprozesses geschieht dann auch als eine Art Selbstreflexion: „Was interessiert mich?“, „Wann lerne ich etwas besser?“, „Wie lange kann ich mich konzentrieren?“ usw. sind die Überlegung (an-)leitende Fragen. „Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten“ (Klafki 2005, S. 2). Damit bezieht sich Klafki hier nicht nur „auf die Mehrdimensionalität menschlicher Aktivität und Rezeptivität“, sondern auch auf „die *Entwicklung* seiner kognitiven, emotionalen, ästhetischen, sozialen, praktisch-technischen Fähigkeiten“ (Klafki 2007, S. 69, Hervorhebung C. H.). Das involviert aber auch die Fähigkeit zum introspektiven Blick. Dieser muss aber geübt sein bzw. werden, und hierbei geraten erneut Fragen nach Wissensinhalten in den Blick. Zu überlegen ist etwa, welche Wisenselemente diese Reflexionsfähigkeit begünstigen können. Was bezüglich der Erziehung der Umgang mit dem Fehler ist, zeigt sich im Kontext der Bildung dann eher im Umgang mit (*richtigem, falschem, anzweifelbarem, wandelndem, sich transformierendem* usw.) Wissen und in der damit verbundenen Reflexionsfähigkeit über die Legitimationsbedingungen von *Wahrheit*.

Doch schauen wir, wie sich das in anderen Wissens- und Erfahrungsfeldern verhalten kann, wofür ich in meinen Überlegungen ja das künstlerisch-ästhetische Feld bemühen möchte. Die Skepsis gegenüber den Eindeutigkeiten (nur) eines *richtigen* Wissens ist natürlich ein maßgeblicher Teil jeder künstlerisch-ästhe-

---

179 Hier lässt sich jedoch auch einwenden, dass Basedow, dem Reformpädagogen, auch und besonders das irdische Glück der Edukand:in am Herzen lag (Seel und Hanke 2015, S. 247).

180 Dies setzt auch eine Art Selbsterfahrungs- und Selbsterkenntnisfähigkeit voraus. Dies meint hier keine *Wahrheit* über das Selbst, sondern bezeichnet eher operationale Verlässlichkeiten.

tischen Produktions- wie auch Rezeptionspraxis. Im Feld der künstlerisch-ästhetischen Bildung existiert Raum für eben diese notwendige Reflexion der eigenen Wissenskultur und Praxis (siehe Abschnitt 2.5.2. *Kunst als Ästhetik über Ästhetik*). Dieses Bildungsverständnis kann einen Bildungszusammenhang, der auch und vor allem das Lernen des Lernens fokussiert, auf jeden Fall unterstützen. „Erst durch die Beschäftigung mit [...] Werken der Kunst [...] werden die Sinne zu Organen einer differenzierten Auffassung [...] und so leben wir in einer Welt wie die Kunst uns sie zu sehen gelehrt hat“ (Bollnow 1988, S. 31f.). Zirfas schreibt: „Ästhetische Bildung ist Grundbildung. Sie umfasst in ihrer aktiven wie rezeptiven Komponente alle Formen der Bildung“ (Zirfas 2008a, S. 131). Er betont des Weiteren „die ästhetische Alphabetisierung, Urteilskraft und Kritik, die Erschließung von (neuen) Ausdrucksformen und Handlungsperspektiven“ (ebd.). Johannes Bilstein ergänzt diesen Gedankengang, anknüpfend an Mollenhauer, darum, „dass für eine substantielle ästhetische Bildung der Bezug auf die Kunst konstitutiv und unverzichtbar ist“ (Bilstein 2008, S. 12). Zum einen ist jedes Kunstverständnis an die jeweilige Kultur, in der genau dieses Verständnis entstanden ist, gekoppelt. Zum anderen ist Kunst aber immer umstritten, und sie ist mehr als Kultur in dem Sinne, dass sie nicht nur Teil der (Alltags-)Kultur sein will, sondern einen Eigenwert jenseits kultureller Alltagspraxen proklamiert. Hier geschieht ein Transfer vom immer schon Kulturellen zum künstlerisch Einzelnen, das wiederum einen kulturellen Sinnzusammenhang befragt. „Die Künste bieten [...] die differenzierte Form der Wahrnehmung; allein damit ließen sie sich als pädagogisch notwendig begründen“ (Libau und Zirfas 2008, S. 13). Ausgehend davon kann man das Resultat dieser Selbstwahrnehmung die Veränderung der Wahrnehmung als ein Lernen höherer Ordnung beschreiben (Marotzki 1990, S. 34 ff.). Hier findet demnach eine Veränderung oder eine Transformation statt. Es gibt ein Vorher und ein Nachher. Der Fehler als Abweichung von der Erwartung markiert hier eine potenzielle Grenzlinie zwischen vorher und nachher. Er taucht eventuell als Störung auf und kann in Konsequenz, quasi als Impulsgeber, zu einer Veränderung der (gewohnten) Wahrnehmung und in Folge zu weiteren Veränderungen des Verhaltens führen. Ein transformatorisches Bildungsverständnis liefert für diese Perpektivnahme von Bildung und Lernen durch Fehler ein brauchbares Konzept.

### 3.3.3.2 Ein transformatorisches Bildungsverständnis

*Nicht der Autor, der andere soll seine Gefühle beisteuern. Das Ziel eines – ehrenhaften – Werkes ist einfach und klar: zum Denken bringen. Den Leser gegen seinen Willen zum Denken bringen. Akte im Innern provozieren.*  
*Paul Valéry (Valéry 2016, S. 128)*

Paul Valérys Beschreibung eines literarischen Werkes erwähnt den Moment eines Widerwillens des Lesers gegen einen konkreten und vielleicht neuen Denkpro-

zess. Der Umgang mit einer ähnlichen Art des Widerwillens ist, was auch dem Bildungsprozess vermutlich innewohnt. Die Provokation durch das Unerwartete bildet hier mitunter eine Grundlage für eine Veränderung des bislang Gedachten. Diese Formen der Destabilisierung der Routinen des eigenen Denkens sind jedoch Voraussetzung für jeden Bildungsprozess, wie er hier verstanden werden soll.

Bildung wird ganz grundsätzlich als eine Zustandsänderung bei der oder dem Gebildeten, gegenüber der oder dem zuvor Ungebildeten gesehen. Doch wie soll das vonstattengehen? Wer soll dies wie herbeiführen? Es braucht zumeist einen Impuls von außen. Wie dieser aussehen könnte, wird im Eingangszitat beschrieben. Es lässt sich nicht annehmen, dass ein von außen initiiertes Bildungsmoment, introspektiv gesehen, immer harmonisch abläuft. Im Gegenteil, gerade Spannungszustände, zum Beispiel verursacht durch wiederholte Fehler oder initiiert durch andere Unzufriedenheiten, geben neuen Lösungswegen manchmal erst Raum. Es wird mitunter etwas benötigt, das uns auch gegen unseren Willen gerade die gedachten Rahmenbedingungen eines Problems überdenken und dabei gewohnte Wege verlassen lässt.<sup>181</sup> Die Redewendung *den Rahmen sprengen* verdeutlicht metaphorisch den Spannungszustand, den es benötigt, um einen Denkraum verlassen zu können. Literatur soll demzufolge keinen affirmierenden Wohlfühlmoment produzieren, sondern eine Irritation ermöglichen, die *Freiraum* zum Denken gibt. In diesem Sinn ist es ein Lernen durch Brüche. Die Unbequemlichkeit von Diskontinuitäten zeigen sich auch in Lern- und Bildungsprozessen. Etwas Neues soll ja auftreten, wenn etwas gelernt wird, es muss also eine Transformation stattfinden.

Der Erziehungswissenschaftler Helmut Peukert führt den Begriff des transformatorischen Bildungsprozesses ein (Peukert 2000, S. 507 ff. und S. 519 f.). Er beschreibt Bildungsprozesse dort als Entwicklungsprozesse besonders auch in Einbeziehung von Piagets Entwicklungspsychologie. Winfried Marotzki dagegen rekonstruiert bestimmte Lernprozesse mit Gregory Batesons Lerntheorie ebenfalls als transformatorische Bildungsprozesse und stellt vier Lernebenen vor. Er beschreibt Lernprozesse der Lernebene I so: „Vom Zeitpunkt t1 zum Zeitpunkt t2 verändert sich bei gleicher Reizeinheit die Reaktion von R1 zu R2“ (Marotzki 1990, S. 35). Marotzki macht mit Bateson noch weitere Lernebenen aus. Die Lernebene II beschreibt er mit Bateson als „die Veränderung in der Menge der Alternativen, unter denen eine Auswahl getroffen wird“ (Marotzki 1990, S. 38 nach Bateson 1971, S. 379). Auf dieser Lernebene ändert das Subjekt „die Gewohnheiten seines Verhaltens“ (ebd., S. 38). Das Subjekt „ändert [...] die Art und Weise, seine Er-

---

181 Diesen Umstand schildert Watzlawik sehr eingängig in seinem Vortrag „Wenn die Lösung das Problem ist“ (1987). Die Gewohnheit, an einmal gefundenen Lösungen festzuhalten, folgt einer kognitiven Ökonomie, die wiederum problematisch sein kann, wie dies Watzlawik (1987) schon in seinem Vortrag ausführt (<https://www.youtube.com/watch?v=cdayhDBamoU>).



fahrung zu interpunktieren. Indem durch Lernen II die Interpunktionsprinzipien gelernt werden, werden [...] die Konstruktionsprinzipien der Weltordnung gelernt“ (ebd., S. 38 ff.). Insofern ändert nach Marotzki die Lernebene II das jeweilige Weltverhältnis. In der Lernebene II werden Gewohnheiten reflektiert und sie bietet eine Möglichkeit zur Änderung dieser bzw. zur Neubildung von Gewohnheiten. In der Nächsthöheren, der Lernebene III, wird eine noch größere Flexibilität des Individuums hinsichtlich seiner Gewohnheiten ermöglicht. Hier lässt sich demnach eine Änderung des Selbstverhältnisses konzeptionell verorten. „Durch Lernprozesse der Ebene III werde Freiheit von den Gewohnheiten der Ebene II erreicht“ (ebd., S. 44). Marotzki versteht in dieser Hinsicht Bildungsprozesse quasi als Lernprozesse höherer Ordnung (Marotzki 1990, S. 32 ff.). Relevanz für einen Bildungsbegriff haben dementsprechend nach Marotzki vor allem die Lernprozesse der Ebene II und III.

Rainer Kokemohr beschreibt die transformatorische Bildung als eine „Auffassung“ von einem „Bildungsprozess“ bei dem das jeweilige Verständnis von „*Subjekt* und *Welt* in ihrer je gegebenen symbolisch typisierenden Konfiguration aufbricht und anders refiguriert“ wird (Kokemohr 2007, S. 16, Hervorhebung durch den Autor). Er thematisiert also ebenso transformatorische Bildung als Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses. Dies lässt sich auf eine Unabschließbarkeit erweitern: „Dieser Bildungsbegriff hat den Vorteil, das Krisenhafte von Bildungsprozessen in den Blick zu bringen und das grundsätzlich Prekäre eines jeden Welt- und Selbstentwurfs gegenwärtig zu halten“ (ebd.). Es gibt kein endgültiges Welt- oder Selbstverhältnis, denn dieses bleibt als Reduktion immer unzureichend und problematisch.<sup>182</sup>

Der Erziehungswissenschaftler Hans-Christoph Koller beschäftigt sich im Anschluss an die bisher genannten Perspektiven eines transformatorischen Verständnisses von Bildung in seiner Veröffentlichung *Bildung anders denken* aus dem Jahr 2018 mit der Frage, welche Theorien dazu beitragen können, transformatorische Bildungsprozesse zu beschreiben. Er diskutiert folgende theoretische Ansätze: Welche psychologischen (er arbeitet z. B. mit Lacan), soziologischen (Bourdieu, Oevermann) und/oder philosophischen Konzepte (Butler, Ricœur, Lyotard, Gadamer, Derrida) taugen als Beschreibungen des Individuums? Welcher Ansatz taugt, um die Entstehung des Neuen (z. B. durch Krisen) und die Möglichkeit der *Transformation* bzw. *Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses* angemessen zu beschreiben? Koller bewegt sich also in einer transdisziplinären Vielfalt von Theorien und Wissenshintergründen; seine Auffassung von Bildung befindet sich weiterhin in der Tradition des Bildungsbegriffs von Humboldt.

---

182 Ein weiterer Aspekt lässt sich zu der Unabschließbarkeit von Bildung bei Koller ergänzen, nämlich „dass solche Bildungsprozesse immer dann notwendig werden, wenn Menschen mit Problemen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die bisherigen Figuren ihres Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen“ (Koller 2018, S. 142).

Er gibt Anhaltspunkte dafür, wie diese unterschiedlichen Konzepte aus der Philosophie, Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaft angewendet werden können, um den Rahmenbedingungen einer transformatorischen Bildung Genüge zu tun. An diesem Punkt soll auf Kollers Veröffentlichung nicht weiter eingegangen werden, da dies im Einzelnen zu weit führen würde, sondern vielmehr nur auf das von ihm auch erläuterte Verhältnis von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung. In der Bildungsforschung geht es natürlich um die Frage nach der Beobachtbarkeit eines solchen transformatorischen Phänomens. Dort stellt sich die Frage, wie sich diese Transformation im Menschen von außen betrachtet sichtbar abbildet. Dies zwingt uns, über die Frage nach der Beobachtbarkeit solcher Prozesse zu reflektieren.

Beschreibt man Bildung wie u. a. Peukert, Marotzki, Kokemohr und in Folge Koller als *Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen* (Peukert 2000, S. 507 ff.; Marotzki 1990, S. 144 ff.; Kokemohr 1989, S. 327 ff.; Koller 2018) „so kann man Bildungsprozesse etwa [...] als Transformation jener grundlegenden Figuren begreifen, kraft derer Menschen sich zur Welt und sich selbst verhalten“ (Koller 2018, S. 142). So ergeben sich folgende Fragen auch in Bezug auf die Empirie von Bildungsprozessen: Wann hat sich das betreffende Individuum wie verändert? Wo lässt sich die Veränderung wie ablesen, und handelt es sich, insbesondere wenn es um „Verbesserung“ geht, um eine Transformation, die durch einen ursächlichen Einfluss des Bildungssystems erfolgt ist?<sup>183</sup> Oder wäre eine Veränderung an der Schüler:in sowieso ohne das Einwirken von Bildungseinflüssen eingetreten (und wenn ja, aus welchen Gründen)? Und wie will man das methodisch überprüfen?

Erst wenn eine Bildungstransformation in einer gegebenen Beobachtung festgelegt würde, ließe sich anschließend die Ursache und Wirkung untersuchen. Es wäre dann quasi eine Veränderung zum Beispiel einer Verhaltensreaktion von R1 zu R2 im Zeitraum zwischen t1 und t2 ablesbar. Diese Form der einfachen Bestimmbarkeit lässt sich bezweifeln. Kokemohr gibt eben diesem Zweifel Raum, indem er schreibt, „dass Bildungsprozesse ihre Potentiale möglicherweise erst nachträglich erweisen“ (Kokemohr 2007, S. 24). Ein Umgang mit diesen Fragen zeigt sich am ehesten, indem man einen Abstand zu einem solchen Bildungsprozess als Beobachtender einnimmt, wie dies in der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung geschieht. Hier wird jedoch immer erst nachträglich ein angenommener Transformationsprozess erzählt, und untersucht werden kann nur die Erzählung, nicht der Prozess selbst.

Hat der Bildungsbegriff nur eine Bedeutung, wenn man auch sagen bzw. belegen kann, dass Bildung stattgefunden hat? Das ist nicht einfach, selbst wenn

---

183 Das Bildungssystem ist nicht notwendigerweise oder ausschließlich der Ort von Bildungsprozessen. Bildung kann ja auch familiär oder individuell ablaufen. Da aber in Bildungssystemen die Fragen nach Wirksamkeiten immer verknüpft sind mit den Möglichkeiten der Steuerung, entfalten gerade diese Fragen so ihre besondere Brisanz.

man diese rückwirkend belegen will. So gestaltet sich Bildungsforschung mithilfe der Biografieforschung in ihrer Methodologie grundsätzlich schwierig. Dieses erläutert auch Beate Richters Beschreibung einer derart reflektierten empirischen Bildungsforschung: „Bildung wird als Prozess der Transformation der Regel der Bedeutungsbildung einer Person unter Konfrontation mit der Regel der Bedeutungsbildung nächsthöherer Ordnung definiert und als eine Struktur der Übergänge zwischen Kontext-Regeln beschrieben, die ein Beobachter der Person im Interaktionsprozess zuschreibt“ (Richter 2013, S. IX). Daraus erklärt sich die Schwierigkeit, den transformatorischen Bildungsprozess empirisch bestimmbar zu machen (Richter 2013, S. IX f. und S. 146).

Der Erziehungswissenschaftler Florian von Rosenberg knüpft daran an und bezieht sich dabei auf den Übergang von Bildungstheorie zu empirischer Bildungsforschung: „Die Engführung von Bildung als Transformationsprozess führt zu zentralen bildungstheoretischen Problemlagen. Es fragt sich nämlich, wie Selbst- und Weltverhältnisse einerseits metatheoretisch zu konzeptionalisieren sind und andererseits empirisch zu rekonstruieren sind“ (Rosenberg 2011, S. 17). Selbst wenn man Bildung mit der Rahmendefinition als Transformation von Selbst- und Weltverhältnis fasst, lässt sich diese nicht beobachten, sondern bestenfalls nur rekonstruieren. Dem muss eine konzeptionelle Vereindeutigung vorausgehen in dem Sinne, dass sie definieren soll, was transformatorische Bildung ist. Auf der beobachteten empirischen Seite muss entschieden werden, wie man dieses Geschehen rekonstruieren kann, um im Einzelfall zu entscheiden, ob und wie diese stattgefunden hat.

Das Verhältnis von Bildungstheorie zu empirischer Bildungsforschung beschreibt Koller als Unvereinbarkeit zweier Diskursarten<sup>184</sup> (Koller 2018, S. 139 ff.). Koller bezieht sich dabei auf Alfred Schäfer, wenn er schreibt: „Bildungstheoretisches Denken ist daher [...] Möglichkeitsdenken“ (ebd., S. 141 f.). Die empirische Bildungsforschung dagegen versucht solche Bildungsprozesse aufzuzeigen und zu identifizieren (ebd.). Die Bildungsforschung kann durch eine übermäßige Vereinfachung des Betrachtungsgegenstandes, um diesen überhaupt identifizieren zu können, jedoch Vorschub für ein Missverständnis leisten. Bildung unterliegt, insbesondere auch in bildungspolitischen Zusammenhängen, im Bildungssystem oder in der Bildungsforschung und natürlich erst recht, wenn es darum geht, Bildungsstandards zu definieren, der Gefahr, als handhabbarer Begriff missverstanden zu werden, der nur eine bestimmte Kompetenzaneignung meint oder – gerade im Fall des (formalen) Bildungssystems – dann doch

---

184 Es sind hier Diskursarten im Sinne Lyotards gemeint: „Eine Diskursart ist ein je spezifisches Set von Regeln zur Verkettung ungleichartiger Sätze unter Maßgabe eines bestimmten Zwecks. Auf diese Weise bietet eine Diskursart Regeln dafür, wie ein gegebener Satz zu verketteten ist“ (Koller 2018, S. 140).

letztendlich nur Erziehung. Man rekurriert in der allgemeinen Begriffswahl ganz offensichtlich auf einen positiv konnotierten Begriff ohne zu differenzieren.

Man kann beispielsweise über den Beschulungsprozess nicht eindeutig sagen, ob dieser eine Bildungswirkung zeitigt und ob bzw. wann diese Bildungswirkung abgeschlossen ist oder der Prozess noch andauert. In der zeitlichen Verortung des Bildungsprozesses übersieht man allzu schnell, dass Bildungsprozesse sich erst später abbilden (Kokemohr 2007, S. 24). Selbst wenn man in der Interpretation den zeitlichen Rahmen der möglichen Sichtbarwerdung eines Einflusses erweitert, wie dies etwa in der qualitativen Analyse von biografischen Interviews geschieht, stößt man damit gleichwohl an die Grenzen des Sichtbaren, da auch die gezogenen Schlüsse und Schlussfolgerungen, Konstruktionen oder Dekonstruktionen nur nachträgliche, subjektiv in der jeweiligen Narration erst hergestellte Werkzeuge dieser Sichtbarmachung sind, und damit vor allem die Situation des aktuellen Herstellungsprozesses reflektieren. Man muss daher einen *bildungsphilosophischen* Ansatz, wie ihn hier zum Beispiel Koller vertritt, und die (eher empirische) *Bildungsforschung* als unterschiedliche Formen pädagogischen Wissens sehen, die insofern unvereinbar sind, als mit dem einen das andere nicht beobachtet werden kann.<sup>185</sup> Es kann aber natürlich nicht darum gehen den Bildungsbegriff abzuschaffen und in der Folge damit aufzuhören, Bildung ermöglichen zu wollen, nur weil man sie mit der Methodik der (herkömmlichen) Bildungsforschung nicht eindeutig nachweisen kann. Es lässt sich also festhalten: Bildungsprozesse lassen sich weder nachweisen noch eindeutig steuern. Sie können begünstigt, aber eben nicht herbeigerufen werden in einem als autonom verstandenen Subjekt.

Dem transformatorischen Bildungsgeschehen wohnt also wie allen Veränderungen eine notwendige Kontingenz inne, die ich mit Rückgriff auf die Kunst- bzw. ästhetische Erfahrung ausleuchten möchte. Dem Unerwarteten, dem abrupt entstandenen Neuen, das sich zunächst auch als Fehler und Krise manifestieren kann oder den Betrachter oder Autor in den Zustand einer Krise versetzt, muss ja irgendwie begegnet werden. Der jeweilige Umgang mit diesem Moment und seinem transformatorischen Potenzial, lässt sich in künstlerischen und ästhetischen Zusammenhängen erproben. Die Rezeption besonders der eigenen künstlerisch-ästhetischen Produktion erfordert es dafür, dass man das Ergebnis erst einmal aushält, ohne es sogleich als „mislungen“ abzuqualifizieren. Die Rezeption erfordert also einen – wohlwollenden – Sinn für Konfrontationen mit dem Neuen und Unerwarteten, oder anders ausgedrückt: Spontaneität. Beides wiederum verbindet der Erziehungswissenschaftler Lutz Koch auf ganz grundsätzliche Art mit dem Lernen und Denken: „So spielen also im Erkennen sowohl als im Lernen Rezeptivität und Spontanität zusammen, und es gibt ohne Rezeptivität kein

---

185 Folgt man mit Koller Lyotards Philosophie des *Widerstreits* (Lyotard 1991; bei Koller 2018 auf S. 94 ff. und S. 39 ff.), ließe sich hier auch von als miteinander unvereinbaren Sprachspielen bzw. Diskursarten sprechen.

Lernen, so wenig wie wir umgekehrt ohne Spontanität und Denken etwas lernen können“ (Koch 1991, S. 106). Rezeptivität wie Spontaneität sind notwendige Eigenschaften des Individuums im Umgang mit Neuem. Das Neue, bevor es als solches überhaupt qualifiziert wird, taucht als Emergierendes, Unerwartetes, als Diskontinuität auf. Es wird unter Umständen als Fehler begriffen und ist doch gerade ein Impuls für den jeweils individuellen transformatorischen Prozess.

Dabei ist es, wenn es um Krisen geht, natürlich auch wichtig, als Komponente der Transformation ein Vertrauen in die Bewältigung der Krise *als* Krise entwickeln zu können (Oevermann 1991, S. 332). Man braucht Selbstvertrauen, das nach Ulrich Oevermann quasi selbsttätig im Meadschen I (ebd.) beschrieben werden kann (siehe Abschnittl 3.1.1.). Überträgt man dieses Konzept auf Bildung im Allgemeinen, kann man sagen, dass zur Bewältigung einer Krise Selbsttätigkeit benötigt wird, was ein Mindestmaß an Selbstvertrauen oder Vertrauen generell voraussetzt und vielleicht ein Höchstmaß an Fehlerfreundlichkeit. Vermutlich muss sich dafür das Verständnis dessen, was Wissen sein kann, ändern.

### 3.3.4. Wissen unter der Bedingung der Uneindeutigkeit, Unsicherheit und Ambiguität

*Das seien doch zwei gegenteilige Aussagen innerhalb von 24 Stunden, schimpft Lindner nun. Er wünsche sich, dass Virologen mal zusammenkommen und „sich einig werden“.*

*Virologe Schmidt-Chanasit versucht es erneut: Drostens habe nun mal unterschiedliche Erkenntnisse zitiert. Politiker müssten lernen, damit umzugehen. „Wir wissen, dass wir sehr wenig wissen“, erklärt er geduldig. Eine Einsicht, die anderen weiterhin fehlt.<sup>186</sup>*

*Quentin Lichtblau (Süddeutsche Zeitung online, 1. Mai 2020)*

Diesem Drängen auf Eindeutigkeit sollten wir mit Monsieur Teste von Paul Valéry antworten.

*Aber zu anderen Stunden ist nichts eindeutig, alles voller Lücken, Glaubenssätze; Ungewissheiten; nichts als Bruchstücke, Unreduzierbares allerorten.*

*Paul Valéry (Valéry 1992, S. 62)*

Der Umgang mit Fehlern, Uneindeutigkeiten und Ambivalenzen kann auch als ein inhaltsbestimmender Aspekt betrachtet werden; das wird deutlich in Feldern, die sich abseits eines „bildungstheoretischen Objektivismus“ (Klafki 1975, S. 28) bewegen. Es geht dann um eine Vermittlung von Inhalten, die diesen eben nicht den Anschein fragloser Gültigkeit und Werthaltigkeit gibt, um nur einen Kritik-

---

186 Der Politiker Christian Lindner illustrierte hier das Missverständnis, komplexe Wissenszusammenhänge ließen sich ohne Weiteres vereindeutigen.

punkt zu nennen. Der Erziehungswissenschaftler Norbert M. Seel (1991; siehe auch Seel und Hanke 2015, S. 514 f.) beschreibt das Phänomen des Wissens im Kontext des Bildungssystems als das durch Erziehung und Unterricht vermittelte Zusammenspiel von verschiedenen Wissensinstanzen. Die „Instanzen“ bezeichnen dabei mentale Modelle des subjektiv verteilten Wissens im Individuum (dem Schüler, der Schülerin). Sie werden durch die Vermittlung konzeptueller Modelle in Erziehung und Unterricht als Repräsentationen des „objektiven“ geteilten Wissens einer Wissensgemeinschaft produziert (Norman 1983, S. 7). Seel erklärt damit die teilnehmenden Instanzen im pädagogischen Prozess und verteilt dementsprechend Aufgaben und Kompetenzen. Die Schüler:in plausibilisiert sich in mentalen Modellen das objektive oder jedenfalls geteilte Wissen, dessen „Schlüsselmeister:in“ die Lehrer:in ist. Diese hat im Zusammenspiel mit seinem erworbenen objektiven bzw. sozial geteilten Wissen einen im Vergleich zur Schüler:in privilegierten Zugang zur Wirklichkeit als Objekt- und Ereigniswelt (Seel und Hanke, S. 514 f.).

Dies kann in Folge zu einem Verständnis von Wissen begünstigen, das sich quasi zu einem einzigen objektiven Richtigen verengt. Dies führt schulisch umgesetzt, da es die klare entgeltige Einteilung in richtig und falsch ermöglicht, dazu, dass die Schüler:innen letztendlich nach ihrem Grad des Scheiterns bewertet werden. „Benotung findet so über eine Minusdefinition statt, denn was nicht richtig ist, ist falsch. Je größer die Häufung von Falschem, desto schlechter die Note“ (Lausch 2007, S. 33).

Diese Erklärung folgt freilich einer Annahme, die das formale Bildungssystem und die Unterrichtssituation als privilegierte Formen der Vermittlung von Wissen begreift und damit legitimiert. Wissen nimmt demnach in verschiedenen Instanzen verschiedene Formen an, in der Schüler:in als subjektiv verteiltes Wissen, während die Lehrenden als Instanz Zugriff auf das objektive geteilte Wissen haben. Sobald man Wissen allerdings als kultur- und/oder sozialbedingt und damit als relational und kontextspezifisch verortet, wird die Definition eines objektiven Wissens – und damit auch die Grenze zwischen relevantem und nicht-relevantem Wissen – unscharf. Der Philosoph und Theoretiker der Postmoderne Jean-François Lyotard lehnt den Versuch der Metaphysik ab, einen Standpunkt einnehmen zu können, von dem aus die Erklärung für das Ganze bzw. die Totalität möglich sein könnte (Lyotard 1999, S. 14 f.).<sup>187</sup> Dies lässt sich am besten anhand konkurrierender Wissensbereiche und ihrer unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Grundannahmen nachvollziehen, zum Beispiel anhand der Differenzen zwischen Mediziner:innen und Psycholog:innen, die die Ursachen für bestimmte Leiden häufig in jeweils unterschiedlichen Bereichen begründet sehen, Phy-

---

187 Donna Haraway spricht in diesem Zusammenhang von einem „göttlichen Trick“ (Haraway 1995, S. 84).

sis oder Psyche.<sup>188</sup> Die Brüche zwischen diesen unterschiedlichen Wissensfeldern lassen sich mit dem Philosoph Thomas Nagel ausführen. Ihm zufolge gibt es keinen beschreibbaren Übergang zwischen Bewusstsein und Körper bzw. Physiologie (Nagel 2016, S. 37 ff.).

Normativ-normierende Urteile bezüglich kategorialer Einordnungen, wie z. B. auch des „Richtigen“ und des „Falschen“, benötigen meines Erachtens nach solche klaren Grenzziehungen und die damit verbundene Behauptung, dass Wissen auf objektiven Grundlagen basiere und anhand dieser beurteilt werden könne. Damit übergeht man jedoch, dass sich das Konstrukt der Objektivität (ein notwendiges Kriterium für das Richtige und das Falsche) bestenfalls in den einzelnen oder partikularen Zusammenhängen einer Wissenschaftssparte herstellen lässt. Man sieht diese Vorstellung von Wissen jedoch infrage gestellt, indem man den Blick über eine einzelne Wissenssparte hinaus erweitert. Wenn Grundannahmen, Perspektivnahmen und Konzepte auf eine andere Wissenssparte nicht übertragbar sind oder diesen gar widersprechen, sollte das dann auch Auswirkungen auf die Vermittlung von Wissen haben. Dann kann man gerade auch offen sich widersprechende Wissensfelder verhandeln und deren konfligierende Momente beleuchten. Man erlaubt Ambiguität bzw. trainiert Ambiguitätstoleranz.

In einem Wissensverständnis, das die konfligierenden Momente unterschiedlicher Wissensfelder thematisiert, kann auf den Fehler – wie auch auf Ambiguitäten oder Uneindeutigkeiten – in bestimmter Weise Bezug genommen werden. Gerade in geisteswissenschaftlichen oder künstlerisch-musischen Fächern können diese Aspekte des Wissens besonders fokussiert werden, da dort nicht auf die Eindeutigkeit von Wissen beharrt werden muss. Gerade unterschiedliche, sich gegebenenfalls widersprechende und individuell entwickelte Betrachtungsweisen können hier die Reflexion über einen Gegenstand bereichern. Vielleicht ist es aber auch allgemein gerade die Charakteristik jeglichen vertieften Wissens, multidimensional, ambig und uneindeutig zu sein. Betrachtet man etwa aus wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive, exemplarisch mit Kuhn (1976), auch (natur-)wissenschaftliches Wissen im Rückblick, dann kann nur von temporärem Wissen die Rede sein.<sup>189</sup> Dieser Umstand wird im weiteren Verlauf noch erläutert. Betrachtet man die Wissensproduktion in den Naturwissenschaften, in deren Rahmen Wissen nicht nur akkumuliert, sondern stetig auch überprüft, angepasst, revidiert und transformiert wird (Kuhn 1976), erhält

---

188 Lyotard bezieht sich in *Der Widerstreit* (1991) auf die unterschiedlichen Diskursarten, die unvereinbar bleiben und unterschiedlichen Zwecken folgen (zitiert nach Koller 1999, S. 36). Worauf hier eingegangen werden soll, ist, dass es selbst innerhalb eines Diskurses, wie hier dem erziehungswissenschaftlichen, unüberbrückbare Grenzen gibt.

189 Hier gibt es jenseits der Geisteswissenschaften natürlich auch wieder Resonanzräume, Überschneidungen mit der (insb. feministischen) Objektivitätskritik (siehe z. B. Haraway 1995; Harding 1990).

man Hinweise auf die zeitliche Gebundenheit von Wissen überhaupt. Wenn mit Wissen auch „der Erkenntnisanspruch der Wissenschaft zu einem *zukünftigen Projekt*, das aus den Formen der Gegenwart allein weder widerlegt noch gewonnen werden kann“ (Beck 1986, S. 299, Hervorhebung im Original), gemeint ist, wird deutlich, dass Wissensproduktion ein diskontinuierliches Unterfangen ist, das immer nur vorläufiges Wissen produzieren kann. Doch welches Verhältnis kann die Pädagogik zu den Dimensionen des (Noch-)Nicht-Wissens aufbauen? Inwieweit ist es möglich und pädagogisch sinnvoll, diese Dimensionen – neben dem eben genannten noch nicht Gewussten auch (uneingestandenes?) Nicht-Wissen, Nicht-Wissen-Wollen oder Nicht-Wissen-Können – in eine Art „gewusstes Nicht-Wissen-Können“ als Reflexion eines Unvermögens (Beck 2007, S. 212) zu transformieren? Wäre es vorstellbar, dass die Lehrperson das Ungesicherte in Bezug auf das zu Lehrende offenlegt?

Im Unterschied zu einem solchen Ansatz wird im pädagogischen Vermittlungszusammenhang häufig aber vorab bestimmt, was *Wissen* und was das *Richtige* bzw. *Falsche* ist. Dies geschieht, um bestimmen zu können, was gewusst werden soll und was nicht. Es ist Ausdruck des Anspruchs auf Deutungshoheit. Wie schon zuvor in Bezug auf den Umgang mit dem Fehler und die Suche nach Verantwortlichkeiten angedeutet wurde (siehe Abschnitt 1.5.2. *Der Fehler – Ausdruck einer sozialen Hierarchie*) mag dies ebenfalls auf der Absicht der Vermeidung von Unsicherheit beruhen (Unterkapitel 1.4. *Wissen und Nicht-Wissen und die Verhinderbarkeit von Fehlern*). Einen vorstellbaren Ausweg stellt laut Zirfas das Zaudern dar. Zirfas (2015a, S. 35) beschreibt „Zaudern“ als ein Symptom bzw. einen Ausdruck des Umgangs mit der Unsicherheit in der Gegenwart. „Das Erwarten gründet hierbei im ‚Abwarten‘. Eine Möglichkeit des Wartens ist das Zaudern als eine Handlungsäsur, die eine ‚Zwischen-Zeit‘ eröffnet, die Aktionen potenzialisiert und eine Zone der Unbestimmtheit zwischen Zustimmung und Ablehnung, zwischen Wahl und Nichtwahl eröffnet“ (ebd.). Von Eindeutigkeiten auszugehen, um Unsicherheiten zu vermeiden, mag dabei zwar (scheinbar) den Prozess der Wissensvermittlung zunächst vereinfachen, da die Lehrperson keinen Zweifel an der Richtigkeit des zu vermittelnden Materials aufkommen lassen muss. Damit hat Lernen eine Richtung: nämlich von der Lehrer:in zur Schüler:in. Wissensbehauptungen der Lehrer:in und der Schüler:in, scheinen anhand von Eindeutigkeiten überprüfbar. Der Zwang zur Messbarkeit von Vermittlungserfolgen führt über die Vereindeutigung in der Lehre aber letztendlich zu einer Trivialisierung von Wissen. Das durch ein Abfragen oder Testen des vermittelten Inhalts ermittelte Ergebnis (das ja außerdem auch einem Zwang zur Eindeutigkeit unterliegt) bildet dann nichts weiter ab als sich selbst, während sich das zu Vermittelnde schon so stark auf seine Mess- und Überprüfbarkeit bezieht, dass der Inhalt als Inhalt samt einer vielleicht wichtigen Möglichkeit zur Komplexitätssteigerung verloren geht. Ein pädagogisches Handeln, das urteilend Ergebnisse bloß in „falsch“ und „richtig“ unterteilt und sich darin (allzu) ernst



nimmt, lässt viele Möglichkeiten aus. Sieht man Uneindeutigkeit als das Denken einer „Vielmöglichkeit“ und die grammatische Figur des Konjunktivs als Repräsentation und Platzhalter für andere Möglichkeitsvorstellungen, erahnt man die Schwäche mancher Eindeutigkeiten. Der Journalist, Literaturkritiker und Autor Thomas Steinfeld betont mit Nietzsche die Bedeutung des Konjunktivs: „[Ein, C. H.] Geist, der sich mit dem Konjunktiv befasst [hat, C. H.], [geht, C. H.] aus dieser Begegnung nicht unverwandelt hervor“ (Steinfeld 2019, S. 18). Der Erziehungswissenschaftler und Soziologe Dietmar Kamper beschreibt in einem Interview mit Pierangelo Maset und Martina Koch das Problem des zu lehrenden Wissens so: „Ich kann die Welt, um sie besser organisieren und planen zu können, nicht rücksichtslos vereindeutigen, weil sie von sich her dann unendlich zweideutig wird“ (Kamper 1993, S. 45). Er vertritt damit eine Vorstellung von Wissen, die Ambivalenzen und Ambiguitäten notwendig einschließt, was gleichzeitig eingebettet ist in seine Auffassung von der Fragilität bzw. Unplanbarkeit oder Unberechenbarkeit des pädagogischen Prozesses. Wenn die Vereindeutigung oder, anders ausgedrückt, die radikale Reduktion als Beschreibung einer Komplexität gelehrt wird und das Unverfügbare in seiner (radikal vereinfachten) pädagogischen Wissensrepräsentation verfügbar gemacht wird, ohne dies als solches auszuweisen, entsteht ein nicht zu überbrückendes Missverständnis vom Objekt einer solchen Beschreibung. Es wird unendlich zweideutig, weil die erfahrene Komplexität in der pädagogisch vermittelten Repräsentation nicht mehr fassbar gemacht werden kann.

Man kann indes Zwischenräume aufmachen, bevor, während und nachdem man eine Wissensbehauptung setzt oder, auf einer anderen Ebene, den Zweifel an der Eindeutigkeit offenlegen und damit versuchen, Uneindeutigkeit als etwas nicht ausschließlich Negatives (wenn nicht gar ohnehin als positiv) erfahrbar zu machen. Dies kann aber, wie Kamper in dem Interview außerdem beschreibt, nur experimentell geschehen. Das heißt, dass man sich bewusst in einem Handlungsgefüge von *trial and error* bewegt, und dies auch als Lehrperson, die hier also auch lernt, Uneindeutigkeiten transparent zu machen und diese sowohl auszuhalten als auch dieses Aushalten zu kommunizieren.<sup>190</sup> Dies mag Zustände des Zögerns und Zauderns beinhalten. Es handelt sich hierbei aber in jedem Fall auch um einen (noch als utopisch zu betrachtenden) Prozess der Wissensvermittlung und -kommunikation, der von Neugier und Offenheit und reflexiven Momenten eines Nicht-Wissen-Könnens geprägt ist, anstatt mit abschließenden Urteilen zu operieren.

Dieser utopische Bildungsprozess lässt sich nun meiner Ansicht nach ebenfalls am besten im Rahmen des Kunstunterrichts reflektieren. Künstlerische Stra-

---

190 Das, was hier mit *Uneindeutigkeit* gemeint ist, ist etwas, das hoch ausdifferenziert ist und sich immer noch weiter ausdifferenzieren kann. Es sollte nicht mit Ungenauigkeit verwechselt werden.

tegien, ob man nun etwas über sie lernt (Kunstgeschichtsunterricht), aber besonders wenn man sich selbst in und an ihnen erprobt (künstlerisch-ästhetische Praxis), bergen die Möglichkeit, verschiedene Versuchsanordnungen auszuprobieren (und sie schließlich auch für andere Unterrichtsbereiche und -inhalte reflektierbar zu machen). Das Verhältnis von Gewissheit und Ungewissheit, von Eindeutigkeit und Uneindeutigkeit im Versuch eines Ausdrucks kann in der Kunst ganz direkt erfahren werden und verweist auf die Komplexität des Geschehens jenseits der jeweiligen Erwartung oder der Bestätigung einer einzelnen *Gewissheit*, eines einzelnen Konstrukts.<sup>191</sup>

Der Betrachter in der bildenden Kunst denkt und plausibilisiert idealerweise mit unterschiedlichen möglichen Erklärungsmodellen gleichzeitig, wobei weniger Entschiedenheit als ein Zulassen des Unentschiedenen und Unentscheidbaren eine Rolle spielt, und das ist auch notwendig, da man mit der *Liminalität* des Kunstwerkes umgehen muss (siehe Unterkapitel 2.5.). Das Kunstwerk existiert beispielsweise nämlich als praxisorientiertes Produkt,<sup>192</sup> zwischen Praxis und Gegenstand, und gleichzeitig als visuelles Phänomen. Es verweist sowohl auf die Geschichte seiner Entstehung als auch auf die Erfahrbarkeit des visuellen Phänomens im Augenblick. Daneben ist es natürlich auch noch ein Objekt eines sowohl kunsttheoretischen als auch kunsthistorischen Diskurses. All diese Zusammenhänge erfordern vom Betrachter, die Vorgefasstheit seiner Erwartungen über Bord zu werfen oder sich ihrer zumindest bewusst zu sein, um sich dem Kunstwerk auf verschiedenen Ebenen offen zu nähern und verschiedene Erklärungsmuster dafür in Betracht zu ziehen. Neben der direkten Erfahrung mit dem Kunstwerk ist dafür eine bestimmte (wahrscheinlich aus anderen Erfahrungen mit Kunstwerken resultierende) Art und Weise der Interpretation von Bedeutung.<sup>193</sup>

---

191 Das was hier mit *Ungewissheit* gemeint ist, zeigt sich etwa auch im Verhältnis von Sprache auf der einen und dem Unausprechlichen auf der anderen Seite. In diesem Verhältnis wird Sprache sozusagen an ihrer Grenze erfahrbar, und an dieser Grenze wird auch die Bedeutung von Uneindeutigkeiten und Ungewissheiten offensichtlich.

192 Das heißt, dass Material, Handlung und Geschehen zu ergebnisbestimmenden Akteuren werden. Geschehen, Absicht und Handlung befinden sich in kaum zeitlich zu unterscheidenden rekursiven Schlaufen, nämlich dem künstlerisch-bildnerischen Prozess.

193 Methodologisch bewegt man sich hier in einer Nähe zum Konzept der *Abduktion*. Nach Charles Sanders Peirce beweist die *Deduktion*, dass etwas sein muss, die *Induktion* weist darauf hin, dass etwas, zum Beispiel eine Regel, wirksam ist, während die *Abduktion* nahelegt, dass etwas sein könnte. „Abduction merely suggests that something *may be*“ (Peirce 1934, Collected Papers 5, S. 106, Absatz 172, Hervorhebung im Original). Die *vage Induktion*, die Peirce in diesem Zusammenhang außerdem ins Spiel gebracht hat, benötigt als offengehaltenes, sozusagen „unentschlossenes“, aber auf Mögliches hin schlussfolgerndes Prinzip geradezu die Unein- bzw. Vieldeutigkeit. Sie mag dabei einem individuellen Vorgang beim Lernprozess nicht unähnlich sein, bei dem man in manchen Momenten versucht, Sinnzusammenhänge zu erwägen, ohne sich für den einen oder den anderen zu entscheiden, aber dennoch gespannt ist.

Ein weiterer Aspekt im Umgang mit Komplexität zeigt sich anhand der schon ausführlich diskutierten *Ambiguität* im Sinne einer Mehrdeutigkeit, sozusagen als Sonderfall der Uneindeutigkeit. Wenn man mit verschiedenen widersprüchlichen Informationen umgehen soll, schließt man entweder das Widersprüchliche aus, indem man es zum Beispiel als „fehlerhaft“ oder „falsch“ beurteilt, ganz im Sinne einer kognitiven Harmonisierung und Reduktion, oder man kann „Vieldeutigkeit zur Kenntnis nehmen und ertragen“ (*Ambiguitätstoleranz* in Dorsch 2020, S. 142) und damit *Ambiguitätstoleranz* zeigen. Wenn sich der Fehler als Fehler aus der Erwartung einer Widerspruchslosigkeit generiert, ist die *Ambiguitätstoleranz* ein Weg, damit einen Umgang zu finden, ohne allzu vorschnell bei diesem Urteil zu bleiben.<sup>194</sup> Der Arabist und Islamwissenschaftler Thomas Bauer beschreibt in *Die Vereindeutigung der Welt*:

Man könnte von vormodernen Gesellschaften lernen, in denen über lange Zeit eine sehr ambiguitätstolerante Mentalität herrschte. Dort wurde Ambiguität nicht nur geschätzt und gepflegt, sondern regelrecht eingeübt, fand sozusagen ständiges ‚Ambiguitätstraining‘ statt. Vorrangige Trainingsfelder sind jene Bereiche, die sich traditionell durch große Ambiguität auszeichnen, also Kunst, Musik, Literatur und Verwandtes (Bauer 2018, S. 96 f.).

Beschreibt man ganz allgemein „im Sinne der Soziologie [...] ‚Wissen‘ als Erwartung, als soziale Attribution“ (Beck 2007, S. 211), wird das Unerwartete gleichermaßen zur Fehlerquelle wie auch zur Ressource für neue Perspektivnahmen. Dies bedarf einer sowohl kritischen als auch offenen Reflexion. Mit Arjun Appadurai schließlich verschiebt sich dabei auch die Definition dessen, was Forschung bzw. Wissenschaft – und damit Wissen und Lernen – auszeichnet:

[Research, C. H.] is a specialised name for a generalised capacity, the capacity to make disciplined inquiries into those things we need to know, but do not know yet. All human beings are in this sense researchers, since all human beings make decisions that require them to make systematic forays beyond their current knowledge horizons (Appadurai 2006, S. 167).

In dieser Verschränkung von individuell konstruierten und sozialen, kulturellen und/oder wissenschaftlichen Wissensrepräsentationen hat der Fehler als Motor für die jeweilige Wissensproduktion eine enorme Bedeutung.<sup>195</sup> Denn er bewegt

---

194 Komplementär dazu verhält sich die Theorie der *Kognitiven Dissonanz* (Festinger 1978; siehe auch Unterabschnitt 1.9.1.2.). Damit wird die Krise beschrieben, in die die Kognition durch Dissonanz oder Widerspruch gerät. Die Dissonanz wird hier als ein Zustand skizziert, gegen den konstant gearbeitet wird, um Konsonanz immer wieder neu herzustellen. Es handelt sich also um einen Versuch der Kognition, Ambiguitäten zu eliminieren.

195 Thomas Kuhn (1976) bezieht sich dabei auf die „normale Wissenschaft“, die das Gemessene in das Richtige der Messung und den Messfehler unterscheidet, da an einem bestimmten Wissen-

sich mitunter an der Grenze, an der Fehler als solche angenommen oder als Fehler verworfen werden. Das noch nicht als Wissen bestimmte läuft Gefahr als Fehler disqualifiziert zu werden. Wissen, das an der Grenze zum Nicht-Wissen produziert wird, existiert erst einmal als Unklarheit und als potenzieller Fehler. Der Fehler wiederum ermöglicht, dass man Annahmen revidiert oder weiterentwickelt. Ein Forschungsprozess mit einer fehlerfreundlichen Herangehensweise erlaubt zu finden, was funktioniert und was nicht funktioniert, also auch zu unterscheiden was noch und was nicht mehr funktioniert: Diese Vorgehensweise ermöglicht es letztendlich ganz banal der jeweiligen Neugierde, anstatt der Fehlervermeidung zu folgen. Erlaubt man also wie Appadurai den Blick von der Forscher:in zum lernenden Individuum zu erweitern, sieht man sich verpflichtet, fehlerfreundliche und stimulierende Lernatmosphären zu ermöglichen, und dafür bildet die künstlerisch-bildnerische Produktion meines Erachtens nach eine Matrix.

### 3.3.5. Lehre und Lernen

Bemüht man die etymologische Wurzel des Wortes Didaktik, die im altgriechischen Verb *didáskein* liegt, stößt man auf eine Doppelbedeutung, die dem Wort im Kontext klassischer Erziehung und Bildung (*paideia*) zukam. Zum einen Lehren und Unterweisen als Tätigkeit der Erzieher:in bzw. Lehrer:in (*didaskolos*, *grammatikos*), und zum anderen die Tätigkeit der *Educand:in*, der Schüler:in oder der Student:in, zu lernen oder sich belehren zu lassen (Kron 1989, S. 305). In der Logik dieser Vorstellung wird das Gelehrte auch gleichzeitig gelernt. So verschmelzen in älteren pädagogischen Beschreibungen Lehren und Lernen und werden häufig synonym verwendet, wie dies außerdem der Begriff des „Lehr-Lern-Kurzschlusses“ so treffend fasst (Holzkamp 2004, S. 29). Doch wie auch schon Oelkers notiert: „Man kann unterrichten, ohne dass Lernen stattfindet, und man kann lernen, ohne unterrichtet zu werden“ (Oelkers 1985, S. 231). Beide Tätigkeiten können unabhängig voneinander stattfinden. Unterrichten geschieht bestenfalls mit dem Ziel, ein „bestimmtes Lernen zu ermöglichen. Aber die Aktivitäten des Unterrichtens sind mit dem Ziel situativ wie prozessual nur kontingent verbunden“ (ebd.). Man könnte also sagen, die Aktivität des Unterrichtens schafft

---

schafts- bzw. Verständnisparadigma festgehalten wird. Nach Stephen Toulmin (1972) gerieren sich wissenschaftliche Eliten als „Institutionen der Rationalität“. Das richtige Wissen entsteht aus der jeweilig verwendeten etablierten Narration über das Geschehen und es definiert auf diesem Weg das Fehlerhafte. Es entsteht durch die Situiertheit des jeweiligen Wissens (Haraway 2017, S. 124 ff.), oder allgemeiner beeinflusst durch den jeweiligen Zeitgeist, oder noch spezifischer durch die jeweiligen sozialen Zusammenhänge, sowie immer auch durch lokalisierbare Forschungszusammenhänge (Knorr, Cetina 1991). Wissen hat immer eine Herkunft.

bestenfalls die Voraussetzungen oder Möglichkeiten des Lernens. Erst *dieser* Zusammenhang legitimiert die Lehre oder den Unterricht. Die Didaktik als Teilbereich der Pädagogik geht allerdings in ihrem Selbstverständnis häufig von dem direkteren Zusammenhang von Lehren und Lernen aus, einem Zusammenhang, den Lutz Koch in dem Band *Logik des Lernens* so beschreibt: „Schule ist dort, wo wir uns zur Erkenntnis nicht *selbst* durchdringen müssen, sondern von *anderen* lernen. Solches Lernen ist allerdings unselbständig, doch“, so fährt er optimistisch fort, „tendiert es dahin, sich selbstständig zu machen“ (Koch 1991, S. 35, Hervorhebung im Original).<sup>196</sup> Er beschreibt die Situation der Edukand:in im Unterricht also als Chance, einen Gegenstand nicht selbst bzw. gänzlich alleine ergründen zu müssen, sondern durch die Vorwegnahmen bzw. Vorgaben des schulischen Zusammenhangs einen in diesem Sinne erleichterten Zugang zum Wissen zu haben. Man kann die Fremdbestimmung der Edukand:in also nicht nur als Zwang, sondern auch als eine Erleichterung für diese betrachten.<sup>197</sup>

Glaserfeld allerdings würde, so meine Vermutung, gerade der Annahme, dass die Edukand:in so zur *Erkenntnis* vordringen könne, widersprechen.<sup>198</sup> Kochs noch stärker auf individuell (re-)zentrierte und individuell gesteuerte Prozesse ausgerichteter Fokus speist sich vermutlich aus der konstruktivistischen Pädagogik und deren Thesen zu Lern- oder Verstehensprozessen. Man müsste dementsprechend in einer vermittelnden pädagogisch-konstruktivistischen Perspektivnahme den *Erkenntnis*begriff durch einen *Verständnis*begriff ersetzen, denn alles muss ja trotzdem von der Edukand:in selbst verstanden und durchdrungen werden (Glaserfeld 2013, S. 161 f.).<sup>199</sup> Für Glaserfeld scheint ein

---

196 Der Psychologe Klaus Holzkamp äußerte in einem Interview, „daß intentionales, d. h. absichtliches und geplantes Lernen nur dann zustande kommt, wenn das Lernsubjekt selbst entsprechende Gründe dafür hat“ (Holzkamp 2004, S. 29). Er rückt in seiner Ausarbeitung einer Lerntheorie das (Lern-)Subjekt in den Mittelpunkt. Dementsprechend werden „schülerorientierter“ Unterricht (Klafki 2007, S. 129 f.), selbstreguliertes (Zimmermann 2000, S. 13 ff.; Boekaerts 1999, S. 449) oder selbstständiges bzw. selbstbestimmtes Lernen mit Ausformungen wie dem „expandierenden Lernen“ (Holzkamp 2004, S. 29 ff.), bei dem der Lerner lernend seine Handlungsfähigkeit ausweitet und also immer weniger fremdbestimmt wird, immer wichtiger. Synonym mit dem letzten Ansatz wird auch von „*entdeckendem Lernen*“ gesprochen. Dieser auf Jerome Bruner (1976, S. 91 ff.) zurückzuführende Begriff meint ein sich auch an der „gestaltpsychologischer Lerntheorie orientierendes, auf Eigenständigkeit im selbstständigen Suchen, Finden, Kombinieren und Anwenden von Fakten, Regeln und Prinzipien aufbauendes [Lernen, C. H.], das zu stabilen und leichter verfügbaren Wissens- und Fähigkeitsstrukturen im Erarbeiten neuer Fachgebiete und Kompetenzen führen soll“ (Dorsch 2020, S. 1063) dazu auch Unterabschnitt 3.3.2.2. *Selbstgesteuertes bzw. selbstreguliertes Lernen und informelle Lernprozesse.*

197

198 Der „Erkenntnis“-Begriff ist im Konstruktivismus durchaus nicht unproblematisch, da Erkenntnis traditionell die Möglichkeit des tatsächlichen Erkennens eines Gegenstandes als Wahrheit voraussetzt.

199 Der Begriff des „Verständnisprozesses“ wird in der vorliegenden Arbeit (besonders im Zusammenhang mit der Beschreibung der konstruktivistischen Pädagogik) oftmals synonym zu dem Begriff des „Plausibilisierungsprozesses“ verwendet. Auf diesem Weg soll der endogene Aspekt

tiefes, von der Edukand:in selbst geschaffenes (und geschafftes) Verständnis des Inhaltes notwendig, um überhaupt von *Lernen* zu reden. Glasersfeld, der selbst auch unterrichtete, beschreibt aus seiner konstruktivistischen Perspektive die pädagogische Situation dann in Konsequenz folgendermaßen:

Nicht länger wäre es dann möglich, an der Idee festzuhalten, dass es für eine bestimmte Aufgabe nur eine einzige Lösung und nur einen einzigen Lösungsweg gibt. Der Lehrer würde erkennen, dass das, was er als Problem präsentiert, von den Schülern unterschiedlich wahrgenommen werden kann. Umgekehrt kann daher ein Schüler durchaus eine vernünftige Lösung anbieten, die dem Lehrer unverständlich bleibt. Wenn ihm dann nur gesagt wird, dass sie falsch ist, dann ist das wenig nützlich (auch wenn die richtige Lösung erklärt wird), seine Anstrengungen werden damit entwertet (ebd., S. 188).

Der jeweils vertretene Lehrbegriff<sup>200</sup> und der jeweils vertretene Lernbegriff beeinflussen die Vorstellung der (bzw. einer guten, gelingenden) pädagogischen Situation. In der Verborgenheit des Lernprozesses lässt sich die Uneindeutigkeit eines Verständnisprozesses erahnen, die durch die simplifizierende Einteilung in richtig oder falsch trivialisiert wird. Und trotzdem folgt die Lehrperson meist quasi heuristisch den eigenen Annahmen, die sie über das Verständnis der Edukand:in glaubt gewonnen zu haben. Mit im Gepäck hat die Lehrperson, aber auch die Schüler:in Erwartungen darüber, wie etwas zu sein hätte. Die Schüler:in antizipiert die erwartete Lösung einer Aufgabenstellung. Erwartungen der Lehrperson sind wiederum ein wesentliches Kriterium für Fehlerdiagnosen und damit auch für die Fehlerentstehung. Die Lehrperson erwartet eine bestimmte Lösung und nimmt diese als Indikator für das Verständnis des Lehrinhaltes durch die Schüler:in. Dieter Lenzen schreibt dazu, dass der „komplexe Beziehungs- und Wirkungszusammenhang von Lehren und Lernen geradezu selbstverständlich aus der Sicht des Lehrenden wahrgenommen [wird, C. H.]“ (Lenzen 1996, S. 968). Betrachtet man den Lehr-Lernzusammenhang als Forschungsprozess wie zuvor schon mit Appadurai vorgeschlagen, geben die Erziehungswissenschaftler Klaus Mollenhauer und Christian Rittelmeyer zu bedenken, „daß in jeder Forschungsprozedur nicht nur mehr oder weniger zweckmäßige Verfahren angewendet, sondern die sozialen ‚Tatsachen‘, auf welche diese Verfahren sich richten, zugleich *konstruiert* werden“ (Mollenhauer und Rittelmeyer 1977, S. 38, zitiert nach Lenzen 1996, S. 967, Hervorhebung im Original). Anders formuliert, bestimmen natürlich die Vorannahmen über das Beobachtete auch die Beobachtung als solche. In der Folge wird „die Lehr-Lernforschung immer neu zu klären haben,

---

im Vorgang des Verstehens betont werden. Beim Plausibilisieren wird im Rahmen eines Kognitionsprozesses intern-internalisierend eine Verbindung zwischen Verständnis und schon Verstandenem hergestellt.

200 Dieser ist jedoch unweigerlich an den jeweils vertretenen Wissensbegriff gebunden.

welches Vorverständnis von ihrem Forschungsgegenstand sie bestimmt [...] [und] welche Handlungs- und Erkenntnismöglichkeiten sie eröffnet, fördert, hemmt und ausschließt“ (Lenzen 1996, S. 967).

Um die spezielle Konstellation der Lehrer:in bzw. Dozent:in und der Schüler:in bzw. Student:in zu rekonstruieren, ist die Betrachtung von Attributionen wechselseitig an die Dozentin und Edukand:in hilfreich, da man dann über die Wirkungsweisen der damit verknüpften jeweiligen Erwartungen nachdenken kann. Attributionstheorien wurden im Zusammenhang mit dem Phänomen des Fehlers schon kurz betrachtet (siehe Kapitel 1.5.2. *Der Fehler – Ausdruck einer sozialen Hierarchie*). In der Lehr- bzw. Lernsituation findet man einen weiteren Aspekt, den man mithilfe dieser Theorien beleuchten kann. Bezüglich der Entstehung von Vorannahmen, die im pädagogischen Prozess wirksam sind, kann folgendes Beispiel einen Hinweis geben: Die Psychologen Lee D. Ross, Teresa M. Amabile und Julia L. Steinmetz führten 1977 mit Studenten der Stanford University ein Experiment durch, bei dem 18 Paare jeweils vor Zuschauern eine Quizshow-Situation nachstellten. Wer jeweils Quizmaster und somit der Fragesteller war, und wer der Kandidat bzw. Befragte, wurde zufällig festgelegt. Den Kandidaten wurden jeweils zehn Fragen aus dem jeweiligen Wissensbereich des Fragestellers gestellt. Wenn der Befragte diese Fragen nicht beantworten konnte oder falsch lag, gab der Fragesteller (Quizmaster) die korrekte Antwort. Nach dem Quiz wurden sowohl Teilnehmer als auch Beobachter darum gebeten, die Allgemeinbildung beider Akteure einzuschätzen. Dabei hielten alle stets die des Fragestellers für besser als die des Befragten (Ross, Amabile und Steinmetz 1977, S. 485 ff.). Die Befragten leiteten die Wissensautorität des Fragestellers also aus seiner Positionierung in der sozialen Situation (*Quizmaster*) ab, was ein fundamentaler Attributionsfehler ist. Da dieses Experiment meiner Ansicht nach durchaus Analogien zur pädagogischen Situation im bildungsinstitutionellen Kontext aufweist, gehe ich davon aus, dass die Rolle der Dozent:in bzw. Lehrer:in der des Quizmasters im Experiment von Ross et al. entspricht. Denn auch hier bestätigt nicht nur ein vermeintlich objektiver Wissensvorsprung, sondern gerade ihre institutionelle Positionierung die Autorität der Lehrperson. Dieses Experiment ist also eine Art Matrix dafür, wie sich die Lehrperson als Wissensautorität etabliert, wobei sich diese Vorstellung dann in der sozialen Praxis immer wieder reproduziert und damit nicht zuletzt eine scharfe Trennlinie zwischen Lerner:in und Lehrer:in definiert. Diese Trennung verbindet sich wiederum mit einer präskriptiven Zuschreibung: Die einen sollen lernen, was die anderen lehren.

Differenziert man jedoch zwischen Lehre und Lernen *nicht*, suggeriert man, wie anfangs dieses Unterkapitels erwähnt wurde, dass Lehre gleichzusetzen mit Lernen sei. Dies ist zwar einerseits ein Versprechen, das von Bildungsinstitutionen gegeben werden muss (ohne dass sie immer in der Lage dazu wären, es einzuhalten), um das intendierte Einwirken auf die Edukand:in in der pädagogisch-institutionellen Situation bzw. den gesamten institutionellen Bildungs-

zusammenhang überhaupt erst zu legitimieren. Man kann aber andererseits auch dort zwar den *Lehr*prozess beobachten, auf den *Lern*prozess der Edukand:in letztendlich aber nur schließen bzw. Vermutungen über ihn anstellen. Gerade erst, wenn man zwischen beidem unterscheidet, ermöglicht man ein Lern- und Lehrumfeld, das der Edukand:in Eigenständigkeit zugesteht.<sup>201</sup> Der Pädagoge Otto Willmann definierte dahingehend schon im ausgehenden 19. Jahrhundert das Lehren folgendermaßen: „Lehren ist Lernenmachen“ (Willmann [1903] 1957, S. 415). In dieser Aussage wird die Lehrer:in zur Impulsgeber:in, zur Motivator:in oder Trainer:in. Zusammenfassend kann man sagen, dass „ältere Ansätze häufig davon ausgingen, dass Lehrprozesse direkt und linear zu bestimmten Lernergebnissen (Lernerfolg) führen, ohne dass die zugrunde liegenden Lernprozesse genauer betrachtet werden müssen“, wohingegen „neuere Ansätze den unterschiedlichen Vermittlungs-(Mediations-)prozessen aufseiten der Lernenden“ (Schrader und Helmke 2020, S. 1052) ihre Aufmerksamkeit widmen, also das Lernsubjekt fokussieren und danach fragen, wie es im Lernen am besten unterstützt werden kann.

Der Umgang mit dem Fehler im Unterricht scheint sich in zwei unterschiedlichen Unterrichtsmodellen abzubilden. In einem eher instruktiven Ansatz, der von der Annahme eines direkten Zugriffes der Lehrenden auf die Lernende ausgeht, und zum anderen in einem konstruktiven Lehransatz, dem der Versuch des Einblicks des Lehrenden in die Verständnisbildung des Schülers zugrunde liegt. Ein lebendiges Beispiel für den Umgang mit dem Fehler, der aus der Instruktion in einer Lehrsituation folgt, liefert die Instrumental- und Gesangspädagogin Silke Kruse Weber (2012, S. 24). Die Lehrperson zielt hier nicht auf den einzelnen Fehler ab, sondern vermutet vielmehr eine unvoreilhaftige Einstellung oder Haltung beim Schüler. Sie zeigt die Unmöglichkeit des Erfolges der direkten Instruktion anhand des Beispiels einer direkten und konkreten Aufforderung an den Schüler: „DU MUSST LOCKER SEIN!“ (ebd., Hervorhebung im Original). Die Aufforderung, die aus der Sicht der Lehrperson zu einem besseren Ergebnis führen sollte, führt beim der Schüler:in nun eher zu einer weiteren Angespanntheit. Die Aufforderung wird zum paradoxen Signal. Weber schlägt nun stattdessen folgende Ansprache an den Unterrichteten vor: „An dieser Stelle scheint es mir ein Problem zu geben. Aber wir beide werden der Sache jetzt auf den Grund gehen. Und ich bin mir sicher, wir bekommen heraus, wo der Schuh drückt“ (ebd.). Auf diesem Weg wird die Lehr-Lernsituation zu einer gemeinsamen Lernsituation, bei der sich die Lehrperson „forschend in den Lernprozess“ (ebd., S 24) des Unterrichteten einfühl und „die Situation in gemeinsamer Arbeit“ (ebd.) zusammen mit der Schüler:in reflektiert. Diese Behutsamkeit in der Vermittlung des eige-

---

201 Die Differenzierung zwischen Lehre und Lernen ermöglicht es mir außerdem, in der vorliegenden Arbeit den Blick auf den pädagogischen Konstruktivismus, verstanden als eine kritische Pädagogik, zu wenden.



nen Wissensverständnisses scheint grundlegend bei der Vermittlung musischer Wissensbereiche. In künstlerischen Wissenszusammenhängen können vom Unterrichteten Qualitäten entdeckt oder erzeugt werden, die die Lehrperson nicht erwartet hatte. In diesen Wissenszusammenhängen ist etwas nicht falsch oder fehlerhaft, wenn es nicht die Zielerwartung des Lehrenden trifft. Im Gegenteil ist gerade der Moment der Überraschung Teil dieser gemeinsamen Erfahrung zwischen Unterrichtendem und Unterrichtetem. Darum wenden wir nun den Blick auf eine konstruktivistische Herangehensweise in anleitenden Lernprozessen.

### 3.4. Konstruktivismus und Lernen

#### 3.4.1. Eine konstruktivistische Sicht auf das Lernen (und Lehren)

*Die konstruktivistische Orientierung kann nur in dem Sinn helfen, dass sie die grundlegende Autonomie des Schülers betont und darauf hinweist, dass es unter allen Umständen nur die Schüler selbst sind, die ihre Begriffsstrukturen aufbauen können.*

*Ernst von Glasersfeld (Glaserfeld 2013, S. 166)*

Die *Kognitive Wende* (*cognitive revolution*) geht, wie bereits erwähnt wurde (siehe Abschnitt 3.2.2. *Unterschiedliche Auffassungen von Lernen*, FN 153), auf William N. Dember zurück, der den Begriff im Titel des Artikels „*Motivation and the cognitive revolution*“ (1974) verwendete. Er beschreibt die Abwendung von behavioristischen hin zu kognitivistisch-psychologischen bzw. kognitivistischen Modellen, etwa auch des Lernens. „Kognition“ wird dabei als Sammelbegriff für bewusste und unbewusste mentale Prozesse, die von Wahrnehmung bis Denken reichen, verwendet (*Kognitive Wende* in Dorsch 2020, S. 953). In behavioristischen Ansätzen werden, wie ich ebenfalls bereits dargelegt habe (Abschnitt 3.2.2.), das Reiz-Reaktions-Schema bzw. Konditionierungsansätze zur Erklärung und Beeinflussung menschlichen Verhaltens angewendet. Die später dem Kognitivismus zugeordneten psychologischen Ansätze unterschieden sich demgegenüber zunächst in der Betonung der Autonomie, die sie dem Individuum zusprachen, das in diesen Konzeptionen eher als geschlossene, Informationen verarbeitende Instanz betrachtet wurde, was man als Vorläufer für die konstruktivistische Denkfigur des Individuums als *autopoietisches* (also sich *selbst erschaffendes und erhaltendes*) System betrachten kann. Kognitivistische Sichtweisen sind so gesehen eine Annäherung an konstruktivistische Konzepte. Ausgehend von der kognitiven Wende möchte ich mich nun explizit mit konstruktivistischen Ansätzen zum Lernen befassen.

Was ist Lernen aus und in dieser Perspektive? Handelt es sich um die Neuorganisation von Vorstellungen aufgrund bestimmter neuer Erfahrungen? Oder sind es die Vorstellungen, die die Erfahrungen definieren? Eine *realistische* erkenntnis-

theoretische Sicht lässt sich mit Heinz von Foerster anhand zweier gegensätzlicher Thesen gewinnen: „Die Welt ist die Ursache, die Erfahrung die Folge“ (Foerster im Interview mit Pörksen zitiert nach Pörksen 2015, S. 118) bzw. „Erfahrung ist die Ursache, die Welt die Folge“ (ebd.). Die erste Aussage bringt dabei die Annahme zum Ausdruck, dass es unabänderliche, da ursächlich, äußerlich bzw. übersubjektiv angesiedelte Gegenstände der Erfahrung gebe. Die zweite Aussage hingegen geht davon aus, dass die Welt keinem Betrachter übersubjektiv bzw. objektiv zur Verfügung steht, sondern ihre Wahrnehmung immer schon durch ihn geprägt ist. Man könnte auch sagen: Die Erfahrung ist die Ursache, die *Vorstellung* von der Welt die Folge. Es gibt in dieser Perspektive keinen Anspruch auf eine, geschweige denn *die* Wahrheit über eine als objektiv begriffene Welt. Beide Thesen machen in ihrer Widersprüchlichkeit – besser: ihrem Zusammenspiel – deutlich: Wissen über die Welt ist notorisch unsicher und ungesichert, insofern es Anspruch auf Wirklichkeit erhebt.<sup>202</sup>

Der Vorgang des Lernens als kognitive Leistung der Anpassung wurde vom Entwicklungspsychologen Jean Piaget (2003, S. 370), auf den sich nachfolgende Konstruktivisten wie Foerster (1993b, S. 292 ff.; 2015, S. 46) oder Glasersfeld (2013, S. 175 ff., zitiert nach Pörksen 2015, S. 66) bezogen, mit den Begriffen „Akkommodation“ und „Assimilation“ beschrieben. *Assimilation* beschreibt dabei die Anwendung von Schemata und Modellen oder Vorstellungen auf das Erfahrene bzw. Wahrgenommene. *Akkommodation* ist ein kognitiver Vorgang, bei dem das Schema, die Vorstellung und/oder das Modell gegenüber dem Erfahrenen bzw. Wahrgenommenen angepasst werden. „Bei der Akkommodation werden die Schemata selbst verändert, um der Information angemessen zu sein oder um nicht zu anderen Schemata oder der Gesamtstruktur in Widerstand zu stehen“ (Zimbardo 1992, S. 66). Beide kognitiven Bewegungen, die prozesshaft und einander abwechselnd stattfinden, sind Versuche, eine Passung zwischen dem Wahrgenommenen und der Vorstellung, die man sich davon macht, zu erreichen. Bei der ersten werden bestehende Modelle auf Erfahrenes angewendet, bei der zweiten werden diese modifiziert. Beide zusammen stellen den Versuch dar, ein Gleichgewicht oder *Äquilibrium* herzustellen. Die Akkommodation ist in Bezug auf das Fehlerphänomen besonders interessant, da diesen Anpassungsbewegungen immer Störungen vorausgehen. Das Netz der bestehenden Erklärungsmodelle, die das Individuum über die Welt geworfen hat, stellt sich als potenziell fehlerhaft oder unzureichend heraus. Das heißt, eine Abweichung oder Störung ereignet sich. So wiederum wird es möglich, die bestehenden Denkroutinen und kognitiven Modelle infrage zu stellen. In Folge der Akkommodation werden diese Routinen, wie etwa bis dahin verwendete Modelle, als fehlerhaft oder unzureichend gesehen und verän-

---

202 „Alles was gesagt wird, wird von einem Beobachter gesagt“ (Maturana 1982, S. 34 nach Pörksen 2015, S. 21).

dert. Der Fehler wird hier sozusagen zur Stimulation für die Akkommodation und stimuliert auf diesem Weg Lernprozesse.

In der Kognition wechseln sich das Funktionieren und Bestätigen der Anwendung bestehender Schemata mit der Konstruktion neuer Schemata ab. Dies kann man als *kognitive Differenzierungsbewegung* betrachten: Hierbei wechseln sich Assimilation (als Anpassung der Situation an ein Schema oder Ordnungssystem) und Akkommodation (Anpassung des Schemas bzw. Ordnungssystems an die Erfahrung) ab. Piaget (1974b) beschreibt damit, wie Kognition sich im Individuum entwickelt und wie sie funktioniert.<sup>203</sup> Was ihn jedoch vor allem mit dem radikalen Konstruktivismus und seiner Abwendung vom Behaviorismus verbindet, ist seine Ansicht, „daß die Umwelt auf allen [...] Stufen eine grundlegende Rolle [spielt, C. H.], aber als zu erobernder Gegenstand und nicht als formende Kausalität. Die Ursache [für die kognitiven Aktivitäten des Individuums, C. H.] [ist, C. H.] somit [...] in den endogenen Aktivitäten des Organismus und des Subjektes zu suchen“ (ebd., S. 78). Die Gründe für besagte *kognitive Aktivitäten* werden also auch hier im Innern verortet, man könnte auch sagen, dass sie im Rahmen eines individuellen Plausibilisierungsprozesses in Interrelation mit Welt stattfinden. Sie sind individuelle Verarbeitungsmodi mit Erfahrungen mit Welt. In diesem autopoietischen Rahmen ereignet sich aus konstruktivistischer Sicht die Lernerfahrung.

*Autopoiesis* bedeutet *Selbsterschaffung* bzw. *-erhaltung* und besteht aus den beiden altgriechischen Wörtern *autós* (αὐτός: *selbst*) und *poieín* (ποιεῖν: *produzieren; erschaffen; bauen*):

Das Konzept der Autopoiesis liefert die Antwort auf die Frage, was ein lebendes System ausmacht [...]. Wenn man ein lebendes System betrachtet, findet man stets ein Netzwerk von Prozessen oder Molekülen, die auf die ein oder andere Weise miteinander interagieren [...]. Wenn man also auf ein Netzwerk stößt, dessen Operationen es im Ergebnis selbst hervorbringen, hat man es mit einem autopoietischen System und demzufolge mit einem lebenden System zu tun. Es produziert sich selbst (Maturana im Interview mit Pörksen, zitiert nach Pörksen 2015, S. 103).

Entwickelt wurde das Konzept von den Neurobiologen Humberto Maturana und Francisco Valera. Sie definieren *Autopoiesis* ausgehend von biologischen Prozessen, namentlich am Beispiel der Zellteilung, als Selbsterhaltungsprozess eines Systems, das sich selbst (re-)produziert, indem es seine konstitutiven Systemelemente reproduziert. Sie übertragen dieses Konzept auf das jeweils individuelle kognitive Geschehen und begreifen den autopoietischen Prozess durchaus als

---

203 Piaget entwickelte eine „genetische Epistemologie“ (Piaget 1980, S. 26 ff.) und orientierte sich dabei an der *Beziehung zwischen organischen Regulationen und kognitiven Prozessen* (Piaget 1974b).

einen schöpferischen Prozess.<sup>204</sup> Wenn man das Konzept der Autopoiesis/des autopoietischen Systems auf Lernvorgänge überträgt, landet man auf den ersten Blick in einer ziemlich einsamen Situation: „Lernen ist [...] eine private Aktivität in dem Sinne, dass sie nur im Geiste des Schülers allein stattfinden kann“ (Glaserfeld 2013, S. 107). Der Politikwissenschaftler und Pädagoge Klaus Müller betont die Radikalität einer solchen Perspektive: „Es gibt keinen ‚Input‘. [...] Keine Instruktion von außen kann [...] vorhersagen oder determinieren, was in einem anderen Subjekt kognitiv als Folge der Instruktion passieren wird“ (Müller 1996, S. 43).

Das, was beim Lernen (zuweilen auch infolge oder vielleicht eher Hand in Hand mit einer *Instruktion von außen*) passiert, ist zunächst freilich ein internaler Prozess, der im Folgenden als ein (Selbst-)Plausibilisierungsprozess aufgefasst und beschrieben wird. Stefan Neubert, Kersten Reich und Reinhard Voß ergänzen diesen Umstand noch bzw. spitzen ihn im folgenden Gedanken zu: „Lernen ist daher grundlegend immer ein imaginärer Prozess“ (Neubert, Reich und Voß 2001, S. 258). Anders ausgedrückt:

Menschen sind autopoietische, selbstreferenzielle, operational geschlossene Systeme. Die äußere Realität ist uns sensorisch und kognitiv unzugänglich. Wir sind mit der Umwelt lediglich strukturell gekoppelt, wir wandeln Impulse von außen in unserem Nervensystem „strukturdeterminiert“, d. h. auf der Grundlage biographisch geprägter psycho-physischer kognitiver und emotionaler Strukturen, um (Siebert 2005, S. 11).

Damit stellt sich die Frage: Wie kommt es zum Aufbau von Wissen? Was passiert zwischen verschiedenen, miteinander interagierenden autopoietischen Systemen in Lehr- und Lernzusammenhängen? Einen Ausgangspunkt für das Verständnis dieses Vorgangs bildet das Konzept der *Zirkularität*. Der Pädagoge Horst Siebert beschreibt diesen Ansatz so:

Wir sind gewohnt, in linearen, monokausalen Ursache-Wirkung-Zusammenhängen zu denken [...]. [In, C. H.] sozialen Beziehungen, auch in unseren mentalen „Netzwerken“ sind [jedoch] zirkuläre Wechselwirkungen die Regel [...]. Zirkularität ist charakteristisch für selbstreferentielle, rekursive Systeme, auch für die Wechselwirkungen von Erkennen, Fühlen, Handeln (Siebert 2005, S. 143).

Man muss sich vergegenwärtigen, dass im sozialen Zusammenhang einer pädagogischen Situation die Edukand:in ebenso wie die Lehrperson als jeweils *selbstreferentielles, rekursives System* eine selbstreferentielle Rückbezüglichkeit mit

---

204 Letztendlich geht ihr radikaler Konstruktivismus davon aus, dass auch neurologische Prozesse das Produkt bzw. Ergebnis eines Handelns seien und somit „[jedes] Tun Erkennen und jedes Erkennen Tun [sei]“ (Maturano und Varela 1987, S. 31).

der Erfahrung der Situation herstellt. Jede Einzelne befindet sich trotz eines individuell gesteuerten Plausibilisierungsprozesses in einem sozialen Zusammenhang. Verknüpft man den Aspekt der Zirkularität mit dem einer strukturellen Kopplung, wie diese in der pädagogischen Situation ebenfalls besteht, nähert man sich einer Komplexität, die sowohl die individuelle Plausibilisierung als auch deren Verbindung mit dem sozialen Zusammenhang zu fassen in der Lage ist. Siebert beschreibt diesen Umstand mit Bezug auf Maturana und Varela (1987) so:

Eine „Einheit“ (z. B. ein Lebewesen) und das „Milieu“ sind aufeinander angewiesen und bilden füreinander reziproke Perturbationen [...]. Das Ergebnis wird [...] eine Geschichte wechselseitiger Strukturveränderungen sein, also das, was wir strukturelle Kopplung nennen. [...] Auch das Verhältnis von Lehrenden und Teilnehmern kann als strukturelle Kopplung beschrieben werden; trotz der Autopoiese ist also die Interaktion zwischen mehreren Menschen möglich (Siebert 2005, S. 143).

Er erklärt mit dieser Interaktion den Übergang vom autopoietischen Subjekt zur Sozialität der pädagogischen Situation. In einem sozialen System wiederum müssen die „Gruppenmitglieder [...] eine gemeinsame Realität und damit einen Bereich sinnvollen Handelns und Kommunizierens erzeugt haben und auf ihn bezogen interagieren“ (Hejl 2015, S. 128). Ein Klassenverband zum Beispiel „kann ein soziales System sein, wenn die Interagierenden die Möglichkeit haben, an der Realitätskonstruktion teilzuhaben [...]. Haben sie dies nicht, so bilden sie kein soziales System, sondern arbeiten lediglich für ein solches“ (ebd.). Partizipation bzw. die Teilhabe als sich selbsttätig und selbstwirksam begreifendes Subjekt/Schüler:in ist demnach ein bedeutender Aspekt der Ausgestaltung von (nicht nur) Lernräumen. Siebert erläutert in diesem Zusammenhang den Übergang vom Individuum zur Gesellschaft folgendermaßen: „Seine ‚Selbstproduktion‘ [die des Individuums, C. H.] ist stets ‚eine gesellschaftliche Tat‘. Auch seine Individuierung findet im gesellschaftlichen Rahmen statt. Und gleichzeitig produziert und konstruiert der Mensch seine Gesellschaft. Die Gesellschaftsordnung ist ‚eine ständige menschliche Produktion‘“ (Siebert 2005, S. 22).<sup>205</sup> An dieser Beschreibung der Gesellschaft als „ständige menschliche Produktion“ lässt sich darüber hinaus der Gedanke der *Ko-Konstruktion* (Kirchhoff (et al.) 2008, S. 41 ff.; Fthenakis 2009, S. 8) als Verknüpfung von individueller Vorstellungskonstruktion oder -produktion und gemeinschaftlich geteiltem Wissen und gemeinschaftlich geteilter Wissensproduktion nachvollziehen.

---

205 Dirk Rustemeyer fasst sich auf Maturana und Varela beziehend, den Zusammenhang zwischen dem Subjekt als autopoietischem System und der Entstehung und Organisation von Kultur und Gesellschaft folgendermaßen zusammen: „Bewußtsein oder Geist als Resultate sprachbasierter menschlicher Kommunikation erscheinen dem Beobachter als rekursives Netzwerk struktureller Kopplungen operativ geschlossener autopoietischer Organismen, das über die Zeit als Kultur oder Geschichte beschrieben werden kann“ (Rustemeyer 1999, S. 469).

Jeder Mensch erzeugt so gesehen [zwar, C. H.] seine eigene Welt. Das heißt jedoch nicht notwendigerweise, dass die Existenz einer Welt außerhalb des Individuums in Abrede gestellt werden muss [...]. Es heißt auch nicht, dass Sozialität, Gemeinschaft, Solidarität unmöglich sind. Aber es heißt, dass diese Phänomene in der Ko-Konstruktion von Wirklichkeit entstehen [...]. Um die Sozialität des Zugangs zu betonen, wird im konstruktivistischen Diskurs der Begriff der Ko-Konstruktion verwendet. Die gemeinsame Welt wird kooperativ, d. h. durch Operationen [...] aller Beteiligten sowie durch die Verständigung über die und einen Abgleich sowie ein Ineinandergreifen der individuellen Operationen, konstruiert (Göhlich und Zirfas 2007, S. 26).

Die *Welt außerhalb des Individuums* wird damit also nicht zu einer bloßen Illusion, entscheidend ist jedoch für uns und unsere Möglichkeiten einer Bezugnahme auf sie das Bild, die Vorstellung, die Wahrnehmung, die wir uns von ihr machen. Geteilte Bedeutungen entstehen im gemeinsamen Erzeugen durch verschiedene Individuen. Das Konzept der Ko-Konstruktion lässt sich auch auf Lernprozesse übertragen, die ja ein Teil der Welt und der Welterfahrung sind. Neubert, Reich und Voß betonen in ihrem Artikel „Lernen als konstruktiver Prozess“ die soziale Teilhabe im Lernprozess. Sie bildet den Ausgangspunkt einer Ko-Konstruktion:

Blicken wir auf die Interaktionen, in denen Lernen stattfindet, so ist die Selbstreflexion, die Lernen generell und selbstorganisiertes Lernen im Besonderen auszeichnet, nicht zu trennen von den Beziehungen zu anderen, in denen solche Selbstreflexion erst erworben wird. Wir sprechen in diesem Zusammenhang von Prozessen imaginärer Spiegelung zwischen Subjekten, die wesentlich in alle Lernprozesse hineinspielen (Neubert, Reich und Voß 2001, S. 258).

Diese Textstelle beschreibt den starken Zusammenhang der Vorstellungswelt eines Einzelnen mit der gemeinsam und miteinander geteilten Vorstellungswelt Mehrerer. Individuum und Sozialität, die autopoietische, sich selbst (re-)produzierende Kognition, und geteilte Vorstellungswelten der Kollektivität sind untrennbar miteinander verwoben. Im Kontext kollektiver wie individueller (Selbst-)Reflexionen ist dabei auch *Viabilität*, also Brauchbarkeit, von Bedeutung. Glasersfeld erläutert den Begriff der Viabilität, indem er betont, dass der Gebrauch von Kategorien – selbst so grundsätzlichen wie Raum und Zeit – zwar zu unserem Erleben passe und sie auch in ihrer Anwendung funktionierten, er fährt aber fort: „Aber gutes Funktionieren ist niemals ein Beweis für die Widerspiegelung der äußeren Welt“, und darum spreche er „lieber von Viabilität, denn das betont, dass man immer auch mit anderen Möglichkeiten des Passens rechnen muss“ (Glasersfeld im Interview mit Pörksen zitiert nach Pörksen 2015, S. 51). Glasersfeld erklärt damit eine Wissensbildung, die ohne die zwingende Vorstellung von Objektivität auskommt:

Das heißt, dass wir in der Organisation unserer Erlebenswelt stets so vorzugehen trachten, daß das, was wir da aus Elementen der Sinneswahrnehmung und des Denkens zusammenstellen – Dinge, Zustände, Verhältnisse und, letzten Endes, Weltbild –, so beschaffen ist, daß es im weiteren Fluß unserer Erlebnisse brauchbar zu bleiben verspricht. „Brauchbar“ oder „viabel“ aber nennen wir in diesem Zusammenhang eine Handlungs- oder Denkweise, die an den Hindernissen vorbei (den ontischen wie den aus der Handlung selbst erwachsenden) zum erwünschten Ziel führt (ebd.).

Indem also (Selbst-)Reflexion die Grundlage für (weitere) Kommunikationsakte bzw. Handlungen bildet (die dann ihrerseits wieder reflektiert werden), bestätigt sich diese als brauchbar oder eben als nicht brauchbar. Glasersfeld stellt seinen Überlegungen zu „[Aspekten, C. H.] einer konstruktivistischen Didaktik“ (Glasersfeld 2013, S. 161–167) drei erkenntnistheoretische Grundlegungen voran, um ein Verständnis seines radikal konstruktivistischen Lehrbegriffs zu ermöglichen. Viabilität ist dabei die erste: „Da Wissen nur in der Erfahrungswelt geprüft werden kann“ (ebd., S. 162), lasse sich ‚Wahrheit‘ in einem ontologischen Sinn nicht ermitteln, eine Überprüfung hinsichtlich etwa der Plausibilität von Aussagen – und damit ihrer Brauchbarkeit – sei aber möglich. Die zweite Grundlegung beschreibt diese Brauchbarkeit näher und relativiert sie dabei gleichzeitig: „Wenn sich eine Handlungs- oder Denkweise unter bestimmten Umständen als brauchbar erweist, so heißt das nicht, dass sie die einzig mögliche ist“ (ebd.). Der dritte Punkt, den er erläutert, bezieht sich auf Sprache, bezüglich derer Glasersfeld annimmt, dass es eine Illusion sei, dass sie Wissen „einfach so“ von einer Person zur anderen vermitteln könne: „Verstehen ist das Ergebnis von begrifflichen Operationen, die von dem Lernenden selber ausgeführt werden müssen. Worte können dabei wohl als Anleitung dienen und die aufbauende Tätigkeit in gewisse Richtungen führen. Aber das eigentliche Konstruieren von Begriffsverbindungen können sie dem Schüler nicht ersparen“ (ebd., S. 163).<sup>206</sup> Jede Schüler:in muss also auch als Teil einer Sozialität für sich lernen. Es kommt auf ihre Bereitschaft an, diesen individuellen Konstruktionsprozess durchzuführen.

Nichtsdestotrotz nimmt die Einheit des autopoietischen Subjekts Einfluss auf seine Umgebung und umgekehrt. Dabei ergeben sich mitunter auch *Perturbationen*, also „Störungen“, neutraler formuliert: „Impulse“, die auf diesem Weg ihre Wirkung einer verändernden wechselseitigen Einflussnahme entfalten. Siebert stellt den Begriff der „Störung“ von Piaget (1972, S. 191) bzw. Perturbation als einen „pädagogisch [brauchbaren, C. H.] Begriff“ dar. Die Fehlererfahrung nun kann Ursache für die Entstehung einer solchen Störung sein:

---

206 An anderer Stelle ist er hinsichtlich der Bedeutung von Sprache optimistischer: „[Die] ‚Sprache‘ [...], sobald sie einmal entwickelt ist, [nimmt] rasch die Funktion eines ‚Instruments der Reflexion‘ und eines fast unentbehrlichen Werkzeugs des Denkens [an]“ (Glasersfeld 1992, S. 72).

Menschen können durch pädagogische Maßnahmen nicht belehrt, aufgeklärt oder instruiert werden, Bildungsangebote können aber ein Auslöser von Perturbationen, d. h. von Irritationen und Anregungen sein. „Perturbationen“ unterbrechen den alltäglichen Fluss der Gewohnheiten, Routinen, des Selbstverständlichen. Perturbationen sind Überraschungen, unerwartete Deutungen und Perspektivwechsel (Siebert 2005, S. 90).

Perturbationen sind in der konstruktivistischen Pädagogik also so etwas wie Lernchancen. *Perturbation* leitet sich aus dem lateinischen *perturbatio* ab, das man als *Verwirrung* oder *Beunruhigung* übersetzen kann; der englische Begriff *perturbation* bezeichnet u. a. informationstechnische Störungen (*Perturbation* in Dorsch 2020, S. 1344). In konstruktivistischen Zusammenhängen wie auch in der kognitiven Psychologie findet der Ausdruck Verwendung, wenn es um eine *Störung* des autopoietischen Systems des Individuums geht. Der Begriff *Plausibilisierungsprozess* beschreibt auch die Strukturdetermination des individuell organisierten Verständnisses. So stellen Maturana und Varela fest, dass eine Veränderung „zwar von dem perturbierenden Agens hervorgerufen, aber von der Struktur des perturbierten Systems determiniert [wird, C. H.]“ (Maturana und Varela 1987, S. 106). In diesem Zusammenhang können auch „Lehren und neues Wissen als Perturbationen und Irritationen verstanden werden“ (Siebert 2005, S. 142). Gerade Störungen und Diskontinuitäten werden häufig in Prozessen als *Fehler* identifiziert, lassen sich jedoch ebenso gut auch als Perturbationen oder Impulsgeber für ein autopoietisches System sehen. So werden sie zu einer Ressource für Lernprozesse. Sie eröffnen durch ihr Potenzial eines Anderen und/oder Unerwarteten erst einen Raum für bestimmte Entwicklungen. Sie sind damit Teil dessen, was Lernprozesse aus einer konstruktivistischen Sichtweise überhaupt in Gang setzen können. Fehler, Störungen und Diskontinuitäten eröffnen Möglichkeitsfelder. Perturbationen – die Impulse von außen, auf die das Individuum in Interaktionen mit anderen reagieren und mit denen es agieren kann und muss – ermöglichen es dem Individuum dabei auch, Neues hervorzubringen. Glasersfeld bezieht sich auf den Sozialanthropologen Bronisław Malinowski, wenn er die Kommunikationssituation als Kooperation beschreibt:

[Kommunikatives, C. H.] Verhalten [ist, C. H.] [...] eine *Weise des Handelns*, seine Funktion besteht in der Verknüpfung aufeinander bezogener Tätigkeiten, und es ist unentbehrlich, weil es ohne dieses Bindeglied *keine geeinte soziale Tätigkeit* geben könnte. Es ist somit ein *Instrument*, und das heißt ein *Werkzeug* [...]. Aufgrund dieser Tatsachen könnten wir vorläufig festhalten, daß sich kommunikatives Verhalten in Situationen entwickeln könnte, in denen Kooperation nicht bloß die additive Aktivität mehrerer Individuen, sondern eine Art der Reihenfolge oder Organisation im Sinne einer Arbeitsteilung erfordert (Glasersfeld [1987] 1992a, S. 71., Hervorhebung im Original).



Hier wird Kommunikation als basaler Bestandteil (arbeitsteiligen) kooperativen Verhaltens geschildert, die die Verbindung des Einzelnen mit dem sozialen Zusammenhang ermöglicht. Nur so lässt sich auch aus einer radikal konstruktivistischen Sichtweise und vom autopoietischen System aus betrachtet *Anderes* (auch als der Andere) überhaupt einbinden. Das Auftauchen des Anderen oder des Fehlers als Abweichung vom Erwarteten und damit als *Störung* (*Perturbation*) kann dann nämlich zum Auslöser eines Lernprozesses werden. Das Individuum passt sich und seine eigenen Schemata in diesem Prozess immer besser an, um Störungen besser bewältigen zu können. Die *Störung* bezeichnet dann schließlich das *noch* Andere, das was im Kontext eines bestehenden Schemas noch nicht als dem Schema zugehörig eingeordnet wurde, und so in eine Assimilation geführt werden konnte. In Jean Piagets Lerntheorie treten „kognitive Veränderungen und Lernen immer dann [auf, C. H.], wenn ein Schema statt des erwarteten Ergebnisses zu Störungen führt, und wenn diese Störungen ihrerseits eine Akkommodation nach sich ziehen, die ein neues Äquilibrium herstellt“ (Glaserfeld 1994, S. 36). Da in ein autopoietisches System nicht ohne Weiteres eingegriffen werden kann, ist es die *Störung*, die zur Akkommodation, der Anpassung des Schemas bzw. Ordnungssystems an die Erfahrung, führt. Die Störung, wie zum Beispiel die Abweichung vom Erwarteten ist quasi der Motor für die Anpassung oder das Lernen. In diesem Verständnis wäre der Fehler kein Defizit, sondern Teil des Lernprozesses schlechthin. Er ist wie im künstlerischen Kontext auch schon erläutert eine genuine Chance für den Lernprozess. Dabei unterscheidet sich die Anpassungsleistung des Individuums im (radikalen) Konstruktivismus von einer einfachen Abfolge von Reiz (Störung) und Reaktion (Anpassung), wie sie behavioristische Lerntheorien nahelegen, gerade weil es sich bei den Lernenden eben um autopoietische, also in gewisser Weise autonome Systeme bzw. Subjekte handelt, die daher auch zu Innovation bzw. Originalität fähig sind. „Jeder Lerner konstruiert sein Lernen, sein Wissen und die dabei erzeugten Wirklichkeiten“ (Neubert, Reich und Voß 2001, S. 254). Neubert, Reich und Voss zitieren in diesem Zusammenhang John Deweys *Construction and Criticism* mit folgenden Worten:

Ein Individuum ist nicht nur dann originell, wenn es der Welt eine Entdeckung schenkt, die nie zuvor gemacht worden ist. Jedes Mal, wenn es wirklich eine Entdeckung macht, ist es originell, auch wenn tausende von Personen bereits ähnliche Entdeckungen gemacht haben. Der Wert einer Entdeckung im geistigen Leben eines Individuums ist der Beitrag, den sie zu einem kreativen, aktiven Geist macht; er hängt nicht davon ab, dass niemand jemals zuvor an dieselbe Idee gedacht hat (Dewey 1988, S. 128, zitiert nach Neubert, Reich und Voß 2001, S. 262).

Hierdurch wird außerdem nochmals die Wertschätzung für den Vorgang des individuellen Lernens deutlich, vielleicht besser: des Lernens eines Individuums. Glaserfeld äußerte sich in einem Interview mit Pörksen, das unter dem Titel „Was

im Kopf eines anderen vorgeht, können wir nie wissen“ 2015 veröffentlicht wurde, folgendermaßen:

Besonders wichtig scheint mir, dass man den Schüler von einem konstruktivistischen Standpunkt aus als intelligentes, selbstständig denkendes Wesen ernst nimmt. Das heißt als ein Wesen, das sich seine Wirklichkeit erschafft; der Schüler ist kein Idiot, er ist kein Opfer, dem Wissen eingeflößt werden kann (Glaserfeld 2015, S. 65).

Neben dem Lernbegriff muss im Zusammenhang einer konstruktivistischen Pädagogik noch der Lehrbegriff wenigstens knapp beleuchtet werden. Glaserfeld erläutert diesen, indem er eine Unterscheidung zwischen „Abrichten“ und „Lehren“ macht. Das, was er unter „Abrichten“ versteht, führt er wie folgt aus:

Auswendiglernen, Üben und Wiederholen führen zweifellos zu einer gewissen Fertigkeit, indem sie die Bildung von Routinen, algorithmischen Handlungsketten und Gewohnheiten fördern, die in ganz bestimmten Situationen nützlich sind [...]. [Dies, C. H.] stellt eine eng begrenzte Kompetenz dar, die viel eher Können als Wissen ist und mit Verstehen nichts zu tun hat (Glaserfeld 1992a, S. 163).

Natürlich kann man das, was er auch „Verständnis“ nennt (Glaserfeld 2013, S. 161f.; siehe auch Abschnitt 3.3.5. *Lehre und Lernen*), auch in einem solchen Vorgang nicht vollständig ausschließen, denn selbst im Rahmen solcher Abläufe geschehen Plausibilisierungsprozesse. Schon wenn die Edukand:in verstehen will, warum sie tut was sie tut, und sich dieses plausibilisiert, handelt es sich nach Glaserfeld um einen Verstehens- bzw. Verständnisprozess. Glaserfeld betont aber auch die „begrenzte Kompetenz“, die im bloßen Erwerb von Routinen und Fertigkeiten liegt. Dies reicht ihm zufolge in der Pädagogik nicht aus, um diese zu einer erfolgreichen zu machen. (Gutes) „Lehren hingegen soll im Schüler *Verstehen* hervorbringen – und Verstehen verlangt den Aufbau von Begriffsstrukturen, die sich nicht nur im gegebenen Erlebnisbereich, sondern meist auch darüber hinaus erfolgreich anwenden lassen. Die Strukturen, die es da aufzubauen gilt, bestehen aus Begriffen, die durch bestimmte Beziehungen verbunden sind“ (ebd., S. 163, Hervorhebung im Original).

Den konstruktiven Plausibilisierungsprozess des *Lernens* unterscheidet Glaserfeld (2013, S. 161ff.) dabei also auch von einer *Lehre*, bei der es nur um Auswendiglernen oder die bloße *Reproduktion* eines Inhaltes geht, der dann eventuell von der Schüler:in zwar wiedergegeben werden kann, dies jedoch ohne ihn tatsächlich zu verstehen. Glaserfeld sieht, um es zusammenzufassen, im „Abrichten“ die Vermittlung begrenzter Kompetenzen als Fertigkeiten. Diese erachtet er zwar (auch) als notwendig, jedoch nicht als ausreichend für (s-)einen pädagogischen Anspruch.

### 3.4.2. Kritik an den Ansichten einer konstruktivistischen Pädagogik

Die beschriebenen Prämissen bezüglich der Edukand:in und der Unterrichtenden und die damit verknüpften Vorstellungen bzw. Konzeptionen von Wissen und seine Vermittlung scheinen dabei jedoch (nicht nur!) für ein institutionalisiertes Lehrumfeld problematisch. So wird ein radikal konstruktivistisches Verständnis von Lernen und Lehre vom Didaktiker Ewald Terhart etwa dahingehend kritisiert, dass Lernen bei

den radikalen Varianten des psychologischen und pädagogischen Konstruktivismus [...] jedoch letztlich gar nicht von außen zu erzeugen [ist, C. H.]: Lernen ist ein eigen-tätiger Prozess. Lernen kann allenfalls von außen angestoßen werden. Dieser Anstoß von außen kann aber zu gar keinen, zu erwarteten oder zu ungeahnten Folgen führen – der Anstoßende hat dies nicht in der Hand. Eine andere Person etwas lehren zu wollen, ist demgemäß in sachlicher Hinsicht wie in moralischer Hinsicht unmöglich geworden (Terhart 2009, S. 36).

Wenn man Wissen tatsächlich gar nicht übermitteln, sondern allenfalls *anstoßen* kann, während es sich in der Edukand:in selbstständig (aus-)bilden muss, hat man als Lehrperson keinen Einfluss mehr darauf, was und wie etwas – ein Wissen bzw. als Wissen – im Anderen erzeugt wird. Wie sollte man dies dann aber noch einfordern können, wie sollte man dieses (außerdem notwendig un-eindeutige) Wissen dann noch abfragen oder testen, geschweige denn bewerten können (und nach welchen Maßstäben)? Der (radikal) konstruktivistische Ansatz ist für den institutionalisierten Bildungskontext besonders problematisch, da in der *klassischen* Pädagogik eine Autorität des Wissens und des Lehrers behauptet werden muss, um die dort eingesetzten Mittel überhaupt rechtfertigen zu können, als da wären: jede Form der Disziplinierung, die zu Anwesenheit, Aufmerksamkeit, relativer Bewegungslosigkeit und Stille zwingt; rekurrierende und evaluierbare Leistungsnachweise; nachvollziehbare Leistungsbewertungen usw. Für Terhart entzieht ein so radikales Infragestellen dieser Mechanismen, wie es in der radikal konstruktivistischen Pädagogik passiert, der Pädagogik als solcher die Grundlage dafür, Wissen überhaupt, geschweige denn als ein Feststehendes, zu vermitteln. Er nennt in diesem Zusammenhang drei Hauptkritikpunkte, die seiner Ansicht nach diesen Ansatz unbrauchbar machen. Diese werden nachfolgend dargelegt, wobei ich außerdem auf mögliche Antworten darauf eingehen werde. Erstens:

Weil im konstruktivistischen Denken alles Wissen, das wir über die Welt von draußen oder uns selbst haben können, von uns selbst und gemeinsam mit anderen konstruiertes Wissen ist, kann es kein besonders privilegiertes, bevorrechtetes, höheres Wissen irgendeiner Art geben [...]. Aussagen stützen sich immer nur auf Aussagen – und immer so fort. Man weiß vorab eigentlich gar nicht mehr, welches Wissen sich in der Schule zu bearbeiten lohnt (ebd.).

Dies erscheint mir als Fragestellung tatsächlich auch sehr relevant. Wie und welches Wissen soll man lehren, wenn sich Wissen nicht durch einen Anspruch auf Objektivität oder Wahrheit legitimieren kann, da in einem konstruktivistischen Wissensbegriff Wahrheit und Objektivität als Kategorien ausgeschlossen sind?

Wie schon in Abschnitt 1.9.2. der vorliegenden Arbeit, *Die Klassifikation als taxonomische oder typisierende Ordnung*, dargelegt wurde, finden sich bereits im Anfang des 20. Jahrhunderts Antworten auf dieses Problem, und zwar bei Hans Vaihinger, einem Philosophen, der sich selbst nicht als Konstruktivist begriff, jedoch die Konstruktionen, die dazu dienen, uns unsere Welt zu erklären, als systematische und systematisierende, ordnungsstiftende (wenngleich „fiktive“) „Klassifikationen“ (Vaihinger 1922, S. 25 ff.) beschrieb. Damit sind viable, brauchbare (abstrakte) Annahmen gemeint, die praktisch, heuristisch und/oder abstrakt (z. B. als Grundlage für die Produktion weiterer Annahmen) genutzt werden können. Er führte die fiktionalen Aspekte von Wissen und Wissenschaft aus und systematisierte diese Annahmen oder Fiktionen in seiner *Philosophie des Als Ob*. Was aber, um auch dies nochmals zu betonen, bei Vaihinger im Zusammenhang mit der Einführung des Begriffs der „Fiktion“ besonders interessant ist, ist die Betonung ihrer Notwendigkeit und Funktion. „Fiktionen“ nennt er nämlich Modelle, die als operable Systeme funktionieren. Mit Vaihinger lässt sich also zunächst die Objektivität oder gar die Wahrheitsmöglichkeit von Wissen bezweifeln, um dann plausibel zu machen, dass es solche Ansprüche gar nicht unbedingt braucht, um überzeugend und vor allem viabel zu arbeiten und zu argumentieren. Viabilität erfordert, um viabel, brauchbar und verlässlich zu sein, nicht unbedingt die Legitimation durch eine Konzeption des *Wahren*.

Betrachtet man außerdem das von Terhart als notwendig erachtete Phänomen der Behauptung einer Wissensautorität des Lehrenden, das in diesem ersten Kritikpunkt mitschwingt, muss man feststellen, dass auch diese, begründet, anzweifelbar ist. Dieser Wissensvorsprung bezieht sich nämlich natürlich auf einen bestimmten Wissenskanon, was, wie oben dargestellt wurde (siehe Unterabschnitt 3.3.3.1. *Bildung*), u. a. aus Gründen der differenten Zugehörigkeit zu einer Generation (die der Lehrenden unterscheidet sich von der der Lernenden) unter Umständen Fragen aufwerfen kann. Wer weiß noch, was zählt? Der programmierende *digital native*, oder der detailversessene Kenner Homers Odyssee? In der bildungsinstitutionellen Antwort darauf – durch die Bestimmung eines solchen Kanons – liegt zwar ein damit verbundenes Versprechen auf die Möglichkeit eines generationenübergreifenden Wissens als Projektion auf ein zukünftig benötigtes Wissen, das Lehrer:innen wie Schüler:innen teilen können. Allein Versprechen können enttäuscht werden. Ich erinnere an den früheren Gedanken (siehe Unterabschnitt 3.3.3.1. *Bildung*): Pädagogisches Handeln selbst ist und bleibt ein „prinzipiell riskanter Vorgriff auf Künftiges“, dessen endgültige Legitimation erst durch künftige Entwicklungen geschehen kann (Mollenhauer 1981, S. 67, zitiert nach Haan 2014, S. 375). Der pädagogische Eingriff bleibt damit prinzipiell mit

einem Risiko behaftet (Zirfas 2015b, S. 29). Eine Reaktion auf dieses Risiko ist die Forderung nach einer institutionellen Selbstlegitimation des Wissens, zum Beispiel durch das Prinzip der Leistungsbeurteilung. Betrachtet man jedoch etwa aus wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive mit Thomas Kuhn wissenschaftliches Wissen im Rückblick, dann lässt sich dieses im allerbesten Fall als temporär für seine jeweilige Gegenwart als gültige Wahrheit behandeln (Kuhn 1976).

Der zweite Kritikpunkt von Terhart an der konstruktivistischen Didaktik thematisiert die Durchführbarkeit eines solchen Lehrprozesses: „Der Prozess der Vermittlung bzw. Be- und Verarbeitung eines solchen Wissens ist nicht zielführend zu organisieren“ (Terhart 2009, S. 36). Dem kann man nur zustimmen. Niklas Luhmann spricht in dem von Terhart angesprochenen Zusammenhang der Vermittlung von einem „Technologiedefizit“ (Luhmann 1987, S. 61). „Danach behaupten Lehrer etwas zu können, das sie strukturell gar nicht können können, da es sich bei den Schülern um autopoietische Systeme handelt, ist es nicht möglich diese in Bezug auf die intendierten Ergebnisse kontrolliert zu instruieren“ (Winkler 2015, Pos. 2247). Dementsprechend ist dieser Prozess zunächst nicht *zentral* zielführend zu organisieren, da Verstehen ein individueller Prozess ist, und es mindestens so viele Verständniszugänge wie an den Verständnisprozessen beteiligte Personen gibt. Und gleichzeitig wie zuvor dargelegt (Kapitel 3.3.4.), Wissen in der erzwungenen Vereindeutigung zum einen „unendlich zweideutig“ (Kamper 1993, S. 45) werden kann, und zum anderen in einem pädagogisch als notwendig erachteten Zwang zur Vereindeutigung aktuelle Wissensverständnisse nicht repräsentiert werden (s. Lyotard 1989; Kuhn 1976; Haraway 2005 usw.). Mit diesem Argument, von Terhart, müsste man dann zugunsten einer pädagogischen Organisierbarkeit das Verständnis eines gegenwärtigen Wissensbegriffes opfern.

Drittens moniert Terhart: „Am Ende kann der Unterschied zwischen erfolgreichem und weniger erfolgreichem Lernen nicht mehr markiert werden, denn alles kann wahr, richtig und erfolgreich sein, solange die Träger dieses Wissens irgendwie damit zurechtkommen“ (ebd.). Wenn alle Zugänge ihre Berechtigung haben, wie sollen diese dann beurteilt werden können? Wie soll es noch ein *richtig* bzw. *falsch* geben? Nun das gibt es nicht in der geforderten Eindeutigkeit. Urteile sind immer auch Übereinkünfte verschiedener Perspektiven und unterschiedlicher Annahmen, dies zu unterschlagen erscheint mir fahrlässig.

Was hier deutlich werden sollte, was falsch ist und was wo wie richtig ist, lässt sich leider nicht so eindeutig verorten, wie man sich das als einer zur Bewertung verurteilten Lehrenden wünschen würde. Dies kann aber nicht zu einer „Vereindeutigung der Welt“ (Kamper 1993) oder des Wissens führen nur um beides besser lehrbar und bewertbar machen zu können. Hierzu müssten Komplexitäten oder gar Unverfügbarkeiten ausgeblendet werden. Kade und Seitter beschreiben diese Sehnsucht nach Eindeutigkeit und Gewissheit von Wissen. In der pädagogischen Praxis findet eine Art der „Ausblendung“ (Kade und Seitter 2003, S. 65) statt. „Ei-

ne [...] zentrale Form, mit der Ungewissheit des Wissens [...] umzugehen besteht darin, an der Fiktion des sicheren Wissens und der Einwirkungsmöglichkeit auf die Adressaten festzuhalten“ (ebd.).

Eine weitere Unschärfe, die Terhart hier meiner Ansicht nach unterschlägt, ist die des Unterschiedes des Lerngegenstandes und der Abbildung dessen in der Kognition des Lerner. Im Zuge der Erfahrungen aus den Kognitionswissenschaften ist die Idee der Verortung eines feststehenden Wissens etwa im Individuum, das dann wieder abrufbar wäre, ohnehin schwierig. Geht man von einer individuellen Organisierbarkeit des Wissens aus, ordnet sich dies mindestens in bestehende Verständnis- und Plausibilisierungsprozesse ein, wird ebenso von diesen geprägt und ist einfach nicht unabhängig von diesen zu sehen. Wissen kann sich im Lerner nur in den bestehenden Plausibilisierungssystemen und nach deren Regeln organisieren.

Glaserfeld wiederum kritisiert ganz grundsätzlich ein (auch pädagogisches) Verständnis wissenschaftlichen Wissens, das sich an einer Vorstellung von „Wahrheit“ bzw. der Vorstellung einer „absoluten Realität“ orientiert. „[Die] Tatsache, dass naturwissenschaftliches Wissen uns in den Stand setzt, mit Problemen fertig zu werden, rechtfertigt keinesfalls die Überzeugung, dass naturwissenschaftliches Wissen ein Bild der Welt liefert, welches mit einer absoluten Realität übereinstimmt“ (Glaserfeld 2013, S. 186). Er ist dabei realistisch genug zu erkennen, dass eine „solche Auffassung [...] nun gerade bei Pädagogen seit jeher wenig Anklang gefunden [hat, C. H.]“ (ebd.).

So blendet die Pädagogik, und hier der Didaktiker Terhart als ihr Repräsentant, zweierlei aus, die Unsicherheit des Wissens und die Unsicherheit innerhalb des pädagogischen Vermittlungsprozesses. „Kade und Seitter (2003) beschreiben diese „Fiktion sicheren Wissens und der [Fiktion der, C. H.] Einwirkungsmöglichkeit auf den Adressaten“ (ebd., S. 65) als eine Bewältigungsstrategie, die letztendlich in der Ausblendung von Ungewissheit ihren Abschluss findet.

Ein solcher Lehrbegriff wie von Terhart dargelegt befragt die Autorität des Lehrenden, indem er die Autorität seines Wissens und die Autorität seiner Didaktik befragt. Natürlich lässt sich die radikal konstruktivistische Sicht auf Lernen und Lehre dementsprechend nicht bruchlos auf den bestehenden Lehrbetrieb übertragen. Wenn man selbst unterrichtet (hat), stellt man jedoch fest, wie wichtig die aktive Teilnahme der Lernenden ist, und dies schließt in dieser kritischen Didaktik auch die Lehrenden als Lernende ein. Dieser muss sich u. a. damit beschäftigen, wie er ein Interesse schafft bzw. wecken kann, das dann zu einem Eigeninteresse der Lernenden wird. Dies lässt sich jedoch nicht nach einem (bestimmten) Rezept festlegen, die Möglichkeit dazu muss in jeder Lerngruppe und -situation aufs Neue gefunden werden, und manchmal funktioniert das auch nicht. Ein radikal konstruktivistischer Lehrbegriff ist eher mit einem Versuch zu vergleichen als mit einem Handbuch oder einer Gebrauchsanweisung. Man un-

ternimmt Versuche, gibt Impulse und kann und darf sich irren und scheitern, was überzeugte nicht-konstruktivistische Pädagogen ja im Übrigen auch tun.<sup>207</sup>

Neben dem Konstruktivismus bezog ich mich auf eine jedenfalls auf den ersten Blick dazu sehr unterschiedliche wissenschaftlich-pädagogische Perspektive, die mit Konzepten wie *selbstreguliertes Lernen*, *erfahrungsbasiertes Lernen* usw. verbunden wird. Der Grund für diese Ergänzung liegt darin, dass beide Perspektiven eine Schülerzentrierung in Lehr- und Lernprozessen bzw. die für das Lernen notwendigen intrinsischen Momente betonen.

So wird im zuvor erläuterten handlungstheoretischen Ansatz des *selbstregulierten Lernens* von einem Individuum ausgegangen, das als Akteur entscheidet und Handlungen im Sinne einer Selbststeuerung regulieren kann (Walber 2005, S. 103 f.). Im Konstruktivismus konstituiert sich dagegen zwar jeglicher Sinn mittels der *Selbstorganisation* eines autopoietischen Systems (ebd.).<sup>208</sup> Den Maßstab bildet die Viabilität: Das, was passt, setzt sich durch. Entscheidungen oder Intentionalität im engeren Sinne sind nicht notwendig.

Im Vergleich beider Theorieansätze wiederholt sich auf etwas andere Art das Spannungsfeld, in dem sich die (Schul-)Pädagogik seit jeher befindet (Kade und Seitter 2003, S. 50). Sie bewegt sich zwangsläufig zwischen Selbstorganisation des Individuums und institutioneller Regulations- oder Steuerungsfähigkeit. Das Konzept der Autopoiesis des Konstruktivismus stellt jedoch die intraindividuellen Intentionen des selbstgesteuerten oder selbstregulierten Lernens, die eine klare Hierarchisierung von Intentionen benötigen<sup>209</sup>, und damit die Autonomie des

---

207 Zirfas liefert mit seiner Beschreibung ästhetischer Prozesse einen Übergang von konstruktivistischen Lernperspektiven zu künstlerisch-ästhetischen Erfahrungsprozessen. Er gibt ein Beispiel für die Erfahrung und Bedeutung von Kontingenz im ästhetischen Kontext: ‚Wer sich ästhetisch zur Welt verhält, verhält sich in Differenz, in Aufgehobenheit zu ihr. Er nimmt das Leben und die Wirklichkeit aus ‚Als-Perspektiven‘ wahr. Eine ästhetische Erfahrung ist eine Metawahrnehmung, in der der Vollzug der Wahrnehmung mit seinem Spielraum an sinnlich-selbstbezüglichen Leistungen im Mittelpunkt steht‘ (Zirfas 2015b, S. 64). Die ‚Als-Perspektive‘ ist dabei eine, die Kontingenz einschließt, sie spielt quasi ein mögliches Anderes (oder anderes Mögliches) immer mit durch. Es handelt sich nicht um eine Perspektive, die notwendigerweise Endgültigkeit behauptet. Ästhetische Erfahrungen sind nach Zirfas Unterbrechungserfahrungen: ‚Ästhetische Erfahrungen sind liminale Erfahrungen: Grenz-, Übergangs- oder Unterbrechungserfahrungen. Man löst sich von gängigen Wahrnehmungsformen und Geschmacksurteilen, von bedeutsamen Fantasien und etablierten Ausdrucksweisen. Daher können ästhetische Erfahrungen Transformationen und Bildungsprozesse des ästhetischen Subjekts bedingen‘ (ebd.). Diese Erfahrungen sind damit freilich auch Lernerfahrungen.

208 Ein (selbst-)bewusster Zugriff auf die Handlung oder das Gedachte ist jedoch verwehrt. Dafür müsste eine autonome Kontrollinstanz existieren und diese wäre dann nur außerhalb des autopoietischen Systems vorstellbar.

209 In diesem Konzept des Selbst kann man eine am ehesten als ‚rational‘ zu bezeichnende agierende Instanz sehen: ‚Zielintentionen haben die Form: ‚Ich beabsichtige, x zu tun‘. Ausführungsintentionen dagegen haben die Form: ‚Ich beabsichtige, in folgender Weise x zu tun, wenn folgende Situation y eintritt‘. Ausführungsintentionen sind wesentlich präziser geplant als bloße Zielintentionen‘ (Storch und Krause 2005, S. 70).

Subjekts beim Lernen infrage. Autopoiesis ist nicht Autonomie: „Der Gleichsetzung von Autopoiesis und Autonomie [liegt, C. H.] eigentlich ein Kategorienfehler zugrunde“ (Haan und Rülcker 2009, S. 175). Autopoiesis ist aus der erkenntnistheoretischen Perspektive des Konstruktivismus nicht wählbar, sondern eben der unhintergehbare Modus Operandi der Sinn- und Weltkonstruktion. Im Rahmen des selbstbestimmten oder auch selbstregulierten Lernens hingegen lernt man in einem Zustand von Autonomie, so die Annahme. Man kann ergänzen, dass es trotzdem nahe liegt, auf einen Modus Operandi pädagogisch einzugehen.

Gemeinsam ist dem Denken der konstruktivistischen Pädagogik und dem Konzept des selbstbestimmten Lernens indes der Fokus weg vom Lehrenden und hin zum Lernenden und dessen (Lern-)Erfahrungen, also weg von einem instruktiven Ansatz und hin zu kognitiven bzw. konstruktiven Ansätzen, bei denen *situiertes Lernen*<sup>210</sup> in den Vordergrund rückt und damit der Kontext einer Lernumgebung, die Einfluss auf die Lernsituation hat. Trotz der unterschiedlichen erkenntnistheoretischen und kategorialen Herkunft beider Ansätze zeichnen sich damit ähnliche Auswirkungen auf die Methoden und die Methodologie der pädagogischen Praxis ab.<sup>211</sup> Bei selbstregulierten bzw. selbstbestimmten Lernprozessen wie auch in der konstruktivistischen Pädagogik wird die Lehrperson eher zum Lernbegleiter und Unterstützer. Beide Ansätze können damit zu einer Demokratisierung des Klassenraums beitragen.

---

210 *Situiertes Lernen* ist ein Ansatz, der durch die Sozialforscher Jean Lave und Étienne Wenger (1991, S. 32) geprägt wurde. Hier konstituieren sich Agent/Akteur, Praxis und Welt gegenseitig. Lernen findet in einem sozialen Zusammenhang statt, der wesentlich dafür ist.

211 Die Ko-Konstruktion in der konstruktivistischen Pädagogik findet so etwa ihr Pendant im selbstregulierten Lernansatz in der *Ko-Regulation*. Das Konzept der Ko-Konstruktion (Kirchhoff 2008, S. 41 ff.; Fthenakis 2009, S. 8; siehe auch Kapitel 3.3.6.) macht die Bedeutung einer gemeinschaftlichen Lernsituation deutlich, die die Schüler:in, ihre Mitschüler:innen und die Lehrperson als Lernbegleiter:innen gemeinsam gestalten. Ko-Regulation (Järvenoja 2010, S. 35 ff.; Hadwin, Järvelä und Miller 2011, S. 66 ff.) meint, dass die Lernteilnehmer in einem Lernzusammenhang interagieren; eine solche Gruppe handelt als soziale Einheit und die Lernteilnehmer arbeiten auf ein gemeinsames Ziel hin.



## 4. Fazit

*We shall not cease from exploration,  
And the end of all our exploring.  
Will be the arrive where we started.  
And know the place for the first time.*  
Thomas Stearns Eliot (Eliot 2001, S. 43)

Ich setze dieses Zitat bewusst an den Anfang des Endes des Buches, da diese Worte von T. S. Elliot dazu gedacht sind, den Kreislauf des Lebens – aber hier auch den Erkenntnisgewinn – zu illustrieren. Dieses Buch und meine Recherchen sind sowohl Anfang wie Ende. Ich widerspreche ähnlich wie T. S. Elliot in dem Zitat der Vergeblichkeit der Mühe (des Autors und des Lesers) und behaupte, indem man diesen Kreislauf durchläuft, hat man etwas gewonnen. Man hat die Chance, etwas klarer zu sehen, auch wenn sich so etwas wie Wahrheit, wie schon erläutert, nie ausmachen lässt, ist trotzdem diese Erkenntnisbewegung etwas das den Unterschied macht.

Ich gliedere das Fazit in drei Schritte. Zuerst fasse ich den Zusammenhang, in den die ersten beiden Kapitel Fehler und Kunst gestellt werden, noch einmal grob zusammen (Unterkapitel 4.1.). Dann werden Lernsituationen als Navigationsprozesse innerhalb eines offenen Prozesses betrachtet (Unterkapitel 4.2.). Dies setzt dann notwendig ein Verständnis vom Fehler voraus, das sich von reduktionistischen oder stigmatisierenden Perspektiven abgrenzt und die Abweichung erst einmal als Chance betrachtet (Unterkapitel 4.3.).

### 4.1. Der Fehler und die Kunst, ein besonderes Verhältnis

*Das Tauchen nach Prinzipien und Ursprüngen ist mutlos und konservativ. Beim Schwimmen ist es anders. Schwimmend willigt das Subjekt in die Endlosigkeit seiner Anstrengung um ein wenig Orientierung ein.*  
Marcus Steinweg (Steinweg 2013, S. 137)

Zunächst wird das Fehlerkonzept gefasst durch den Versuch, seine mögliche Ursache zu fassen. Dies führt zu der Feststellung, dass es dabei vielmehr um ein Urteilsphänomen geht, dessen Ursachen hier festgestellt werden sollten. Die Ursache für dieses Phänomen ließ sich dann wiederum in Begriffen wie Erwartung rekonstruieren. Die Abweichung von einer Erwartung führt in diesem Verständnis zur Bestimmung einer Fehlerhaftigkeit. Doch wie kommt es zu der Erwartung.

Die Ursache für die Erwartung – zumindest im Zusammenhang mit einem Fehlerurteil – führte mich zu den Begriffen wie Absicht und Ordnung. Mit diesen Begriffen ließ sich erst einmal ein vorläufiger Definitionsrahmen erstellen, um den Fehler aus seiner Ursächlichkeit heraus bestimmen zu können.

Die Verwirklichung einer Absicht kann durch den Zufall bzw. etwas Unerwartetes gestört, aufgehoben und/oder gar gänzlich verändert werden. Dies ist wiederum ein wichtiger Aspekt bei der Betrachtung des Fehlers (*als Fehler* – oder als etwas anderes). Das, was als *falsch* oder vielleicht besser *zufällig* erscheint und in Erscheinung tritt, durchkreuzt quasi eine jeweilige Absicht, die jedenfalls auf etwas anderes hinielte.

Erwartung lässt sich indes auch in der bzw. als Anwendung einer Ordnung(svorstellung) rekonstruieren. Bestimmte Konzepte oder Vorstellungen formen unsere Erwartungen. Um solche Konzepte und Vorstellungen möglichst generalisierend fassen zu können, wird dieser Komplex auch mit der *Narration als Ordnung* beschrieben,<sup>212</sup> und deren Wirkung quasi als Versprechen auf Kontinuität und Kohärenz des Geschehenen. Wenn diese Ordnungen jedoch gerade zu Dissonanzen oder Widersprüchen mit der Erfahrung von Umwelt führen, stellt sich die Frage nach dem Umgang mit solchen Widersprüchen. Der Umgang mit Widersprüchen, wie er anhand zweier kognitionspsychologischer Konzepte (Frenkel-Brunswick 1949; Budner 1962; Mac Donald 1970 und Festinger 1978) beschrieben wird, gibt dann Hinweise auf die Zusammenhänge von Ordnung, Erwartung und Widerspruch – mit der daraus folgenden möglichen Beurteilung von etwas, das eine kognitive Dissonanz erzeugt, als *Fehler*. Ordnung *muss man dementsprechend als Fiktion* oder Zuschreibung an das Beobachtete oder Erfahrene sehen. Folgen wir Steinweg aus dem Eingangszitat, stellt die Suche nach dem Fehler in gewisser Weise den Versuch dar, auf den Grund zu tauchen.

Der Fehler und den Umgang mit diesem im Feld der bildenden Kunst und im Besonderen in künstlerisch-ästhetischen Produktionsprozessen lässt sich meines Erachtens am besten verfolgen, indem man den Umgang mit den Ursachen für Fehlerurteile – wie dieser aus anderen Kontexten bekannt ist – betrachtet. Bestimmte künstlerische Produktionsprozesse gestalten sich als offene Prozesse; hier sind die Schaffenden geradezu verpflichtet, das sich in diesem Prozess Ereignende und Unerwartete als Chance zu sehen. Gleichzeitig gibt es spätestens seit der Avantgarde bestimmte Produktionstechniken, die aleatorische Prinzipien oder den Zufall versuchen mit einzubinden und den Künstler:innen-Autor:innen und dessen Absichtlichkeit zumindest herauszufordern bzw. sogar zu beschränken.

Gleichzeitig zeigt sich in der kategorialen Unabschließbarkeit eine Unverfügbarkeit, die sich gegen die Vorgefasstheit eines Urteils zu wenden scheint. Dies

---

212 Mit ihrer ordnenden Wirkung ist man u. a. auch durch autobiografische Selbsterzählungen vertraut (Straub 2000; Hahn und Willems 1996).

findet Ausdruck in einem bestimmten künstlerischen Verhalten, das ich in der Arbeit mit dem Begriff der Liminalität (Unterkapitel 2.5.) fasste – und was es in eben dieser Hinsicht von anderen Praxen und Feldern unterscheidet. Die besondere Handhabung des Fehlers wird im Umgang von Wissen und Nicht-Wissen sichtbar (Kapitel 2.5.1.). Man könnte sagen: Kunst bietet im Umgang mit dem Fehler in mehrererlei Hinsicht ein Übungsfeld. Das zeigt sich ebenso in ihrer Reflexion über Ästhetik mit ästhetischen Mitteln (Kapitel 2.5.2.). So bewegt sich bildende Kunst unabschließbar in einem Zwischenzustand zwischen Gegenstand und Denken (Kapitel 2.5.3.). Sie verbleibt in einem Zustand von einer für sie notwendigen Uneindeutigkeit und notwendigen Unentschiedenheit (Kapitel 2.5.4.). Doch wie lässt sich dieser Blick auf den Fehler und die Kunst nun fruchtbar auf die pädagogische Situation und auf die darin stattfindenden Lernprozesse anwenden?

## 4.2. Lernprozesse oder den Umgang mit Prozessen lernen

*Eine Erfindung setzt immer irgendeine Illegalität voraus, den Bruch eines impliziten Vertrags, sie führt in die friedliche Ordnung der Dinge eine Unordnung ein, sie bringt Unruhe in die gewohnten Schicklichkeiten.*

*Jaques Derrida (Derrida 2011, S. 11)*

Derrida bezieht sich in seinem Zitat auf die Konventionen einer Rede, mit der der Redner bricht, der ankündigt noch nicht zu wissen, was er sagen würde. Er müsste improvisieren wie angekündigt „an Ort und Stelle erfinden“ (ebd.). Dieser Moment des noch nicht Wissens, den der imaginierte Redner bei Derrida expliziert und radikal seiner Rede voranstellt, zeigt, wie das Neue einer Erfindung immer mit dem Erwarteten bricht und auf diesem Weg *Unruhe in die gewohnten Schicklichkeiten* bringt, im Bruch des Neuen mit dem gewohnten Alten. Lernen aus konstruktivistischer Perspektive ist auch in diesem Sinn erfinden. Es geht dabei immer einher mit Ablösungsprozessen von alten gewohnten Vorstellungen und ist dementsprechend schwierig, und zwar ebenso wie für den Zuhörer bei Derrida, der vom Redner eröffnet bekommt, noch nicht zu wissen, was er sagen würde.

Sobald man den Prozesscharakter von Lern-, Wahrnehmungs-, Denk- und/oder Vorgängen des Handelns generell akzeptiert, benötigt man eine gewisse Fehlertoleranz, besonders natürlich dann, wenn solche Prozesse längerfristige Projekte, als komplex erkannte Entwicklungen oder Veränderungen beschreiben. Eine wesentliche Eigenschaft solcher Prozesse ist deren Unabsehbarkeit und Unkalkulierbarkeit. Widersprüchliche Informationen bringen eine *Unruhe* mit sich. Bevor es als solches deklariert wird, irritiert das *Neue* erst einmal *gewohnte* Routinen oder *Schicklichkeiten* (Overmann 1991, S. 293 ff.), da es nicht Teil einer bereits bestehenden *Ordnung* oder bereits bestehender Verständnisprozesse ist.

Es kommt zunächst nämlich zu einem *Bruch* mit dem Bestehenden, wenn man dem Unerwarteten begegnet.

Dahingegen lässt sich der von mir vorgeschlagene Umgang mit dem Unerwarteten, wie dies in erkenntnistheoretisch konstruktivistischen Perpektivnahmen geschieht, aber auch innerhalb selbstregulierter Lernprozesse, anders beschreiben: (Handlungs-)Prognosen folgen dabei schrittweise einer Zielorientierung. Man hat dabei zwar eine Erwartung von dem, was herauskommen soll. Der Prozess hin dazu ist aber ein offener: Man handelt/macht etwas. Man beurteilt oder evaluiert, ob das Gemachte die Zielorientierung/Erwartung trifft, und entscheidet, wenn es abweicht, ob es dadurch Informationen für weitere Schritte liefern kann, oder ob das Ergebnis vielleicht zwar unerwartet ist, aber gerade darum nicht unbedingt schlechter als das Geplante oder Erwartete. Es handelt sich um eine Möglichkeit etwas anzugehen, bei dem man weder das Ergebnis noch den Weg zu diesem vollkommen kennt oder absehen kann.

Was für Prozesse im Allgemeinen gilt, hat auch für Lernprozesse im Besonderen seine Gültigkeit, und so lässt sich erst einmal festhalten: In Lernprozessen tauchen (bestenfalls) nahezu automatisch unerwartete Momente, also Abweichungen, Unbekanntes, *Fehler*, auf. Dies bedeutet aber auch (neue) Ausgangspunkte für Lernen, insofern jedenfalls, als die Lerner mit dem *Fehler* auf adaptive und/oder reflexive Weise umgehen können (Tulis, Steuer und Dresel 2015, S. 53). Wenn *Fehler* sich etwa als Diskrepanz in der Entwicklung weg vom erhofften (Ziel-)Zustand beschreiben lassen, dann ist andererseits gerade die Feststellung dieser Diskrepanz eine Voraussetzung, um idealerweise lernen zu können.

Ein konstruktiver Umgang mit dem Fehler bzw. ein Verständnis des Fehlers als Chance fürs Lernen wird immer häufiger als eine spezielle Form auch des selbstregulierten Lernens betrachtet (Dresel et al. 2013, S. 255 ff.; Zander 2015, S. 171). Nichtsdestotrotz ist das Fehlererlebnis häufig zunächst mit Frust verbunden. Boekaerts (1998, S. 197 ff.) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwei unterschiedliche (Lern-)Verhaltenstypen: Lerner, die sich auf das Lernziel fokussierten, würden als oder im Fehler ihre Missverständnisse, falschen Vorstellungen oder falschen Auffassungen identifizieren und seien daran interessiert, es anders bzw. besser zu machen. Lerner jedoch, die hauptsächlich wegen der möglichen negativen Konsequenzen besorgt seien, versuchten viel eher, Fehler gänzlich zu vermeiden. Die Lerner der ersten Gruppe würden damit einem „mastery/growth pathway“ (Boekaerts und Cascallar 2006, S. 202 ff.) folgen, die anderen einem auf Vermeidung ausgerichteten „well-being pathway“ (ebd. und Tulis, Steuer und Dresel 2015, S. 55). Bei der *ersten Orientierung, die man auch als Lernzielorientierung oder als das Verfolgen eines Annäherungs-Leistungsziels bezeichnen kann*, ist das Lernverhalten auf den Zweck, Fähigkeiten und Können

zu entwickeln, ausgerichtet;<sup>213</sup> beim *Vermeidungslernen* geht es dagegen, wie der Name schon sagt, primär darum, ein vermeintlich Negatives, wie zum Beispiel Fehler, zu vermeiden (Elliot und McGregor 2001, S. 501ff.). Studien aus den Bereichen Schule, Sport und Arbeitswelt deuten darauf hin, dass diese Art der Lernzielorientierung mit hoher Ängstlichkeit, niedriger Selbstwirksamkeit und anderen negativen Konsequenzen für Befinden, Selbstregulation und Leistung einhergeht (Job, Oettingen und Sevincer 2020, S. 1059). Dementsprechend sollte auch unter Berücksichtigung des persönlichen Wohlbefindens der Edukand:in auf eine Lernzielorientierung fokussiert werden, die sich von einer extrinsisch-negativen Motivation, die sich in einer Vermeidungshaltung der Edukand:in ausdrücken und mit negativem Stress und einer geringen Selbstwirksamkeitserfahrung einhergehen kann, wegbewegt und das intrinsisch motivierte Moment einer Erwartung von Selbstwirksamkeit betont.

Der Grund, ein Lernziel zu erreichen, muss positiv konnotiert sein. Dafür benötigt es – neben einer geweckten oder zu weckenden Neugier – das Zutrauen in die eigene Selbstwirksamkeit. Das (relativ) zwanglose Konzept des selbstregulierten Lernens erscheint tauglich dafür, emergente (Lern-)Prozesse zu beschreiben und überhaupt als solche wahrzunehmen, bei denen es zuweilen auch explizit zum Bruch, zum Sprung, zu einer Diskontinuität oder „Plötzlichkeit“ (Bohrer 1998) kommen kann.<sup>214</sup> Wenn die Betrachter:in (die Lerner:in und die Lehrer:in) jedoch nicht aufmerksam genug gegenüber dem Unerwarteten ist, wird daraus sowohl in Forschungsprozessen als auch in individuell organisierten Lernprozessen ein *Fehler*.

Alle Formen des Erforschens, ob nun individuell im alltäglichen Leben (Lernen) oder etwa professionalisiert als wissenschaftliche Forschung, geschehen prozesshaft und haben demzufolge Momente der Emergenz. Egal ob man es mit hyperkomplexen Zusammenhängen oder einfach nur mit prospektiven Dimensionen zu tun hat, muss man akzeptieren, dass man nicht alles kontrollieren kann. Ohnehin lässt sich der Fehler als Werkzeug dieser Art der Kontrolle nur retrospektiv einsetzen. Man muss also das Fehlerurteil in diesem Handlungsmodus suspendieren, auch um Neues – neues Wissen, neue Forschungsergebnisse – überhaupt entstehen lassen zu können.

Wie man es auch ausdrückt: Wann immer man Neuland betritt, ob als einzelner Mensch oder als Gesellschaft, muss man Ungewissheiten aushalten. Und dazu muss eine andere Haltung zum Fehler eingeübt werden. Reflektierte Fehler sind nämlich u. a. auch eine notwendige Ressource mittels deren Organisationen, Institutionen oder gar ganze Gesellschaften erst überlebensfähig werden (Weick

---

213 „Leistungszielorientierung“ hingegen ist „die Ausrichtung von Leistungsverhalten auf den Zweck, eigene Kompetenz zu demonstrieren oder andere leistungsmäßig zu übertreffen“ (Job, Oettingen und Sevincer 2020, S. 1059).

214

und Sutcliffe 2001).<sup>215</sup> Will man gar Innovation begünstigen, sollte der Fehler geschützt oder sogar protegiert werden, da in solchen Zusammenhängen, in denen zum Beispiel neues Wissen entstehen soll, das Unabsehbare selbst eine Ressource ist. Das Unabsehbare kann als solches aber freilich auch kein Soll-Zustand sein, da man von ihm ja noch keine konkrete Vorstellung haben kann. Erst die bejahende Anerkennung der Möglichkeit von Kontingenz in Prozessen erlaubt es, dass etwas gewusst werden kann, was zuvor noch nicht bekannt war. Man sollte dabei nicht vergessen, dass auch in schulischen Lernprozessen die Schüler:innen mit radikal anderen Verständnisformen konfrontiert werden, die auf diesem Weg zum Teil auch mit ihrem Vorwissen kollidieren können. Auch wenn sich dies dann widersprüchlich und falsch für die Schüler:innen anfühlen mag, erwartet man gerade zu Beginn der Schulzeit Offenheit von ihnen. Folgt man wieder einmal Klafki, so sollten die Schüler:innen eben jene Fähigkeiten entwickeln, „die es dem jungen und dem erwachsenen Menschen ermöglichen, in einer Welt, deren Erkenntnisbestände, Anforderungen, Chancen und Gefahren sich schnell wandeln, selbständig oder mit fremder Hilfe immer neue Lernprozesse zu vollziehen“ (Klafki 2007, S. 70 f.). Dazu wäre ihm zufolge dann u. a. Folgendes notwendig: „Offenheit dafür zu gewinnen, neue Erfahrungen machen zu können und machen zu wollen, das bisherige eigene Wissen, den bisherigen Erkenntnisstand, die bisherigen Deutungsmuster in Frage zu stellen“ (ebd.). Klafki beschreibt damit also einen als positiv zu wertenden Bruch mit individuellen, aber auch gesellschaftlichen Kontinuitätserwartungen.

Wie lässt sich aber der Umgang mit Kontingenz, mit Unerwartetem, mit Diskontinuität erlernen? Auch hierfür kann, so möchte ich argumentieren, gerade die theorie- und praxisorientierte Beschäftigung mit künstlerisch-ästhetischen Produktionsprozessen eine Matrix sein. In künstlerischen Produktionsprozessen ist, wie schon erläutert wurde, Kontingenzbewältigung als produktiver Umgang mit Absicht und Zufall erfahrbar. Dies geschieht zum Beispiel im Erproben des Unerwarteten. Da dies aus dem Moment heraus geschieht, fordert dies immer einen Umgang oder Improvisation mit dem jeweils Gegebenen. Damit einher geht eine Bewusstwerdung dieser Unterschiedlichkeit und Komplexität von Gegenständen wie auch Verläufen, die auch außerhalb ihrer jeweiligen Kategorisierung existieren. Die Abweichung selbst von jeglicher Kategorisierung ist quasi Teil ihrer Existenz.

---

215 Wenn man demgegenüber den Fehler nicht als Ressource, sondern als beschämendes Ereignis sieht, werden Fehler unsichtbar gemacht, verschwiegen usw. Werden Fehler jedoch verschwiegen oder unsichtbar gemacht, fehlen sie auch als notwendige Wissensgrundlage für mögliche Verbesserungen. Dies gilt für unterschiedliche Systeme wie das Schulsystem, das Gesundheitssystem (Edmondsons 1996) und das politische System, und lässt sich schließlich auf alle Organisationsformen übertragen, bei denen Menschen interagieren.

Betrachtet man mit dem Philosophen Alexander Gottlieb Baumgarten die Ästhetik als philosophische Disziplin, bemerkt man, dass sich in diesem Feld ein anderer Umgang mit Wissen herausbilden musste. Er unterschied bereits im 18. Jahrhundert in seiner Veröffentlichung *Aesthetica* ganz basal zwischen zwei Erkenntnisformen. Die eine bilde „aus der Menge der Gleichen die Spezies, wohingegen die „sinnliche“ und damit ästhetische Erkenntnis eines Gegenstands abziele „auf die möglichst reichhaltige Menge von Merkmalen, die das Eigentümliche und nicht das Vergleichbare“ ausmachten (Baumgarten [1750 bzw. 1758] 2009, §752). Somit gerät gerade das Eigentümliche, vielleicht sogar in Form des Ungewöhnlichen, der Ausnahme, der Abweichung, in den Fokus einer ästhetischen Beobachtung, die als solche über *rein* künstlerische Bereiche hinausweist. Die Abweichungen werden dabei eben selbst zu Merkmalen eines möglichen Neuen.

Das, was wiederum in genuin künstlerischen Produktionsprozessen passiert, die Ausnahme, der Zufall, als Einzelfall, der erhofft wird, bringt wiederum der zeitgenössische Philosoph Dieter Mersch in seiner Bezugnahme auf Kunst so auf den Punkt: „Kunst, verstanden als Ereignung, [...] zelebriert die Machtlosigkeit einer ‚Gebung‘“ (Mersch 2015, S. 56). Die Kunst „führt damit ‚Forschung‘ auf das zurück, was sie einst war: ‚Er-Fahrung‘ dessen, was sich aussetzt, was widerständig bleibt oder ‚dazwischentritt‘, was sich, anders ausgedrückt, keiner Berechnung fügt, vielmehr – unverfügbar – als ebenso Aufsässiges wie ‚Unverfügbares‘ sich exponiert“ (ebd.). Mersch bringt damit den künstlerisch-ästhetischen Prozess auch wieder in Zusammenhang mit wissenschaftlicher Forschung und betont dabei seine – wie man sagen könnte – Ereignishaftigkeit: „Ihre [der Kunst, C. H.] Erkenntnisweise besteht [...] nicht in der Herausstellung einer Bestimmtheit, gleichsam der Kennzeichnung eines noch Unerforschten, sondern in der Manifestation eines schlechthin Unerforschlichen. Ihre *epistēmē* nistet, wie man sagen könnte, in den Lücken und Bruchstellen des Intelligiblen“ (ebd., Hervorhebung im Original). Kunst, so lässt sich vielleicht Mersch zusammenfassen, ist als „Forschung“ praktiziert neben dem Umgang mit dem „Unverfügbaren“ auch vom Umgang mit dem Unerforschlichen. Es zelebriert nahezu das Eingeständnis eines Kontrollverlustes, indem es in den „Bruchstellen des Intelligiblen nistet“ oder als Liminalität einfach an die Grenzen des Sagbaren, Darstellbaren und Denkbaren stößt.

Betrachtet man nun die Kunstpraxis, wie von mir vorgeschlagen als Denkpraxis, hat dies auch für andere Bereiche Konsequenzen. Die Chance des Künstlerischen besteht in der Auflösung gerade jener Kategorien von richtig und falsch, denn unter Umständen sind sie nicht die geeigneten Fragestellungen für das Erlangen von Erkenntnis bzw. bestimmten Formen des komplexen Wissens oder Verständnisses (vgl. Lausch 2007, S. 38). Die Künstlerin Ursula Bertram sieht die künstlerische Denkweise als eine Art und Weise des Denkens an, die nicht nur in der Kunst stattfindet, sondern auch in anderen Zusammenhängen Effizienz durch unangepasstes Denken ermöglichen könne (Bertram 2012, S. 35). Sie fin-

de Ausdruck generell in bestimmten Haltungen. „Diese Haltungen haben etwas mit Neugier zu tun, mit Offenheit [...] und unüblichen Zugängen, mit Querdenken und Zulassen, Zweifeln, Aufräumen und Neuentwerfen. Dabei sind die anzutreffenden Strategien von einer hohen Entdeckerlust, non-linearen Experimenten [und] einer radikalen Risikobereitschaft [...] gekennzeichnet“ (Bertram, S. 29).

In diesen prozessorientierten Haltungen muss das Fehler-Urteil als Urteil ausgesetzt werden, weil die Urteilsfähigkeit selbst auf den Prüfstand gerät bzw. sich erst im Verlauf des Prozesses entwickeln kann als sozusagen provisorische Maßgabe, um auch in der Gegenwart des Unerwarteten überhaupt entscheidungsfähig bleiben zu können. In diesem in der ästhetischen Erfahrung vorgeschlagenen Modus der Erprobung wird das Fehlerurteil also nicht endgültig aufgegeben. Man benötigt es, um navigieren zu können. Das eine will ich, das andere nicht. Das eine wollen wir als Gesellschaft, das andere nicht. Somit erscheint uns das eine als *richtig* und das andere als *falsch* – doch sobald wir uns die Ambivalenz einer Informationslage vor Augen führen, scheint es notwendig, ein eindeutiges und vorschnelles Urteil zu suspendieren, oder aber in der spontanen Entscheidung die Möglichkeit eines vorläufigen und eventuell gar selbst fehlerhaften (Fehler-)Urteils zu akzeptieren.

Dies lässt sich wiederum auf die Reflexion von Lernprozessen übertragen: Vielleicht liegt gerade im prozessorientierten und selbstregulierten oder gar selbstbestimmten Lernen eine Chance, auch weiterhin prototypische, wenn auch notwendig vorläufige pädagogische Lehr- und Lernmethoden zu entwickeln, die sich „auf das Navigieren in offenen Systemen mit mehreren Unbekannten [verstehen, C. H.]“ (ebd.). Nach Bertram bewegte man sich dann „auf einer Art Flüssigkeitsmatrix des Möglichen zwischen Begeisterung, Neugierde, Achtsamkeit und der Lust der Begegnung auch mit sich selbst“ (ebd.).

### **4.3. Lernen als ein veränderter Umgang mit dem Fehler oder dem was von ihm übrigblieb**

Ich habe anfänglich den Fokus auf den Fehler gelegt, da dieser meines Erachtens als pädagogischer Kompass verwendet wird – *das eine ist richtig, das andere ist falsch* – und gleichzeitig nicht zuletzt auch als Kriterium der Notenbestimmung. Auf diesem Weg werden die Chancen, die der Fehler bietet, verspielt. Extrinsische Motive wie gute Noten zu bekommen, werden dabei gegen intrinsische Motive, wie den eigenen Versuchen etwas zu verstehen, ausgespielt. Es kann in pädagogischen Lernprozessen in Konsequenz nur um eine Entstigmatisierung des Fehlers gehen. Der Fehler, wie er in der vorliegenden Arbeit schließlich diskutiert wurde orientiert sich hauptsächlich an intrinsischen Motiven. Hier hatte ich festgestellt, dass es in künstlerischen Prozessen (in der modernen bildnerischen Kunst) schon



tradierte Praktiken oder Methoden gibt, mit dem Fehler als Unerwartetem umzugehen. In der Pädagogik spürte ich dann möglichen Anschlusspunkten zu diesem Verständnis des Fehlers nach. Das damit aufgespannte Feld ist weit. Dies zwang mich zu einem Balanceakt.

Im ersten Kapitel, dem Kapitel zum Fehler, wurde zum allgemeinen Verständnis aufgezeigt, wie vielfältig und vielschichtig die Phänomene rund um den Fehler sind, wie dieses Phänomen bestimmt ist von der jeweiligen Situation, den Urteilenden und der Definition des Fehlers und damit den Zuschreibungen, Erwartungen und Ordnungsvorstellungen der Urteilenden. Im zweiten Kapitel, dem Kapitel zur Kunst, wird dargestellt welche Relevanz das Phänomen des Fehlers in der Kunst seit dem 20. Jahrhundert hat. Wie einerseits dies mindestens seit der Avantgarde in der Bildenden Kunst genutzt wird, um Innovationen hervorbringen zu können, und andererseits, wie inkompatibel die binäre Ordnung von falsch und richtig als vorgefasstes Kriterium in einem dynamisch sich ändernden Verständnissystems erscheint.

Das dritte Kapitel diskutiert pädagogische Perspektiven im Hinblick auf ihren jeweiligen Umgang mit dem Fehler und erläutert, wie sich dieser unterschiedliche Umgang mit dem Fehler besonders im Verständnis von Lernprozessen auch im Hinblick auf eine Relevanz in pädagogisch-institutionellen Feldern entfalten kann.

Der Fehler verweist mitunter auf eine Lücke zwischen Absicht, Ungewolltem und Unerwartetem und auf die Emergenz eines neuen Gedankens, eines neuen Konzeptes oder eines neuen Umgangs oder Stils. In Lernprozessen trifft das Individuum auf Störungen, die erst einmal im jeweiligen Verständnis neu rekonstruiert werden müssen. Abweichungen von Erwartungen können eine Form dieser Störung sein. Wenn der Lernende mit neuen Modellen oder Konzepten konfrontiert wird, kann es sein, dass diese den bisher bestehenden Modellen oder Erklärungen widersprechen. Der Umgang mit der Abweichung von der Erwartung ist darum nicht zu trennen vom Umgang mit emergierenden Prozessen, die sich zunächst nur als Diskontinuitäten zeigen können.

Daraus resultiert folgende Grundfrage: Wie lässt sich eine pädagogische Praxis gestalten, die sowohl einen autonomen Umgang des Lerners mit den Lerninhalten ermöglichen würde und ihn andererseits darin unterstützen würde, Erfahrungen der Diskontinuität, des Kontrollverlustes oder einfach des Misslingens zu bewältigen? Den künstlerischen Prozess als Lernprozess zu betrachten könnte aufzeigen, dass dies Chancen sind, die nicht ungenutzt bleiben sollten. Dagegen zielt die bisherige pädagogische Relevanz des Fehlers mit all seinen extrinsischen Auswirkungen, wie Unterrichtsangst und Stress, für den Lerner strukturell auf eine Fehlerunfreundlichkeit ab. Es geht also demnach darum, die negativen Konsequenzen des Fehlers im Unterricht zu vermeiden und darauf aufbauend Lernumgebungen (u. a. durch Lehrmethoden) für den Lerner zu schaffen, in denen sich dieser wohl fühlen darf. Hierfür scheinen mir konstruktivistische Lehrverständ-

nisse (siehe auch Unterkapitel 3.4.) ebenso hilfreich wie auch das Verständnis des Unterrichtenden, dass er es mit unterschiedlichen und jeweils (immer) selbstregulierten Lernprozessen (Abschnitt 3.3.2.) in den Schüler:innen zu tun hat, und damit eine kontrollierbare Instruktion nicht möglich ist, sondern die Lehrperson eher als Impulsgeber fungiert, da Lernen als ein von Neugier getriebener selbsttätiger interner Prozess im Einzelnen stattfindet.

Diese Fokussierung auf die Neugier als pädagogischer Wunsch findet sich schon lange in den besonders selbsterfahrungsorientierten reformpädagogischen Traditionen, wie u. a. bei Johann H. Pestalozzi, Maria Montessori, Cèlestin Freinet, John Dewey usf., lässt sich aber auch schon früher bei Johann A. Comenius oder Jean Jaques Rousseau finden. Die Erziehung zur Autonomie, wie es in vielen reformpädagogischen Ansätzen gefördert wird, soll von der Schule durchgeführt werden. Folgt man dem Pädagogen Hermann Röhrs, relativieren Schulen der Reformpädagogik „den Schulcharakter, indem sie das *Schulische* durch den Gedanken der Interessen-, Denk-, und Forschungsgemeinschaft zu ersetzen versuchen“ (Röhrs 1991, S. 195). Lernen soll unterschiedlich sein von einem mechanischen Lernen des Repetierens und Wiederholens, stattdessen soll es selbsttätig und selbstverantwortlich sein (ebd.). Es geht um die Schaffung eines Lernraums, in dem ein kreatives und individuelles Lernen möglich wird, und „in denen lebhaft empfundene Probleme zu lösen sind“ (ebd., S. 196). Piaget ist schon 1939 der Meinung, dass

[Die] Anforderungen auch im öffentlichen Schulwesen allmählich das Prinzip der Individualisierung des Unterrichts notwendig machen, wobei zu erwarten ist, dass alle Konzepte der neuen Erziehung in der Schule Eingang finden (Piaget 2015, S. 163).

Piaget erhofft hier eine Entwicklung, die zwar heute im Einzelnen nach fast hundert Jahren langsam immer mehr Eingang in den schulischen Alltag gewinnt, aber noch nicht abgeschlossen ist und vielleicht auch nie sein wird.<sup>216</sup>

In reformpädagogischen Ansätzen bezog man außerschulische Perspektiven mit ein, um diese auch für das schulische Lernen fruchtbar bzw. das Lernen selbst fruchtbar zu machen. In der Gegenwart versucht man nun konkreter Erfahrungen aus den informellen Lernprozessen mit formalen Lernsituationen zu vergleichen. In beiden Situationen wird gelernt. Und so klar lassen sich die Lernsituationen auch nicht bestimmen und voneinander trennen (Colardyn und Bjornavold 2004, S. 69–89; Norqvist und Leffler 2017, S. 235–256). Das Gelernte soll ja nun auch außerhalb des Klassenzimmers seine Wirkung entfalten. In vielen Fällen muss man davon ausgehen, dass sich mit der Wirkung des Verfehlten auch das Verständnis des Gelernten vertieft (Oser und Spychiger 2005).

---

216 Pädagogik wird hier selbst zum forschenden, probierenden Vorgehen, dass sich als prototypisches Vorgehen seiner eigenen Vorläufigkeit bewusst sein muss.

Wie bringt man die Schüler:innen zum Lernen, ohne sie durch Fehler zu entmutigen, sondern ihnen die Möglichkeit zu geben den Fehler als Motor *für ihr eigenes Lernen* zu begreifen? Die vorliegende Arbeit sollte als Vorbereitung auf diese Frage gesehen werden. Im Einzelnen sollte dabei weiterführend betrachtet werden, inwieweit der selbstregulierte Lernprozess tatsächlich auch als selbstgesteuerter Lernprozess ablaufen könnte, und wie man sich im Vermittlungsprozess aleatorische Momente oder Momente der Unbestimmtheit in pädagogischen Lehr- und Lernprozessen zugestehen kann. Dies insbesondere auch dann, wenn man davon ausgeht, dass man als Pädagoge in Lernprozessen sowieso nur Impulse geben kann. Am Ende der Arbeit und als Ausblick auf aus der Arbeit resultierende Fragestellungen ergibt sich der Fokus auf das Lernen des Lernens allgemein und darauf, wie sich Erfahrungen aus informellen Lernsituationen auf formale Unterrichtssituationen übertragen lassen.

Ausgangspunkt sind dabei unsere eigenen intrinsischen Bedürfnisse als Lerner. Wie gebe ich mich selbst in Lernprozesse und welche Freiheiten benötige ich dafür, wenn ich mich dabei als Lernender fragen darf: Was interessiert mich und was will ich verstehen? Man muss den Wunsch haben können, etwas zu lernen. Einem solchen Lernprozess muss eine Selbstermächtigung vorangehen. Er muss einerseits von meinem Zutrauen und einer Neugier getragen werden. Und hier scheinen mir gerade künstlerisch-ästhetische Produktionsprozesse eine Vorlage zu liefern. Man lernt in offenen Prozessen und den damit einhergehenden prozessualen Vorgehensweisen mit dem Gefühl des Kontrollverlusts umzugehen. Dies zeigt sich mit dem Umgang mit dem Zufall seit der Avantgarde in der bildenden Kunst. Radikal bringt diesen Zusammenhang der dänische Maler Asger Jorn auf den Punkt: „Die Methode des Zufalls ist die Fähigkeit zu verlieren“ (Jorn, Asger 2015, S. 103). Man muss sich erlauben, dass man scheitert und das Unterfangen misslingt, dass man nicht versteht. Man muss dafür die Kontrolle aufgeben, um sich alle möglichen Denkprozesse erlauben zu können. Man beginnt jedoch mitunter auch eine wissenschaftliche Arbeit wie eine künstlerische Arbeit oder ein Forschungsprojekt, ohne deren Ausgang genau (vorher-)bestimmen zu können. Selbstverständlich erzeugen in Lernprozessen die eigenen Absichten und Erwartungen häufig eine Kohärenz mit dem schon Gewussten. Und doch bedingt gerade der Prozess *als* offener Prozess auch das Potenzial neuer, unerwarteter Entdeckungen, die Nicht-Gewusstes an die Oberfläche bringen können. Ein Fehlerverständnis, das sich ausschließlich durch Plan und Absicht definiert, scheint in solchen Lernprozessen, in denen man mit völlig neuen Perspektivnahmen konfrontiert wird, wenig Bedeutung zu haben, zumal die Zielvorstellung doch außerhalb des Erwarteten, hier als dem noch Ungedachten und Nichtgewussten liegen kann.

Vielleicht benötigt man zum Lernen einen Raum, indem sich Dinge einfach auch ergeben oder fügen können. In diesem Zusammenhang scheint mir der Begriff der Serendipität fruchtbar. Serendipität (engl. Serendipity) ist ein Neologis-

mus des englischen Historikers Horace Walpole (1717–1797). Er bezieht sich dabei auf ein persisches Märchen „Die drei Prinzen von Serendip“. Sie, die drei Prinzen, machten wiederholt durch Zufall und Scharfsinn Entdeckungen, die sie gar nicht gesucht haben (Meckel, Miriam; Rettig, Daniel 2018, S. 15 f.). *Serendipität* ist also etwas zu finden oder zu entdecken, ohne dass man es darauf angelegt hätte, auch weil man es noch gar nicht wissen konnte. Das zufällige, unbeabsichtigte aber produktive Auffinden von etwas Neuem benötigt neben einem Freiraum eine bestimmte Form der Aufmerksamkeit für das Unerwartete und steht dem Scharfsinn<sup>217</sup> nahe. Dann – also positiv ausgeformt – handelt es sich bei ihm um eine glückliche Entdeckung, die allerdings nicht gemacht werden kann, wenn das, was von der Erwartung als Diskrepanz abweicht, gleichgesetzt wird mit einem Fehler. Die Entdeckungen werden eher gemacht, wenn eine gewisse Erwartungsoffenheit besteht.

Mit den künstlerisch-ästhetischen Produktionsprozessen der bildenden Kunst und der Abweichung von dem jeweils Erwarteten hat es dazu noch eine besondere Bewandnis. Die Schüler:in, die Student:in, die Kunststudent:in oder die Künstler:in lernt beispielsweise selbst in einem traditionellen Prozess des Abzeichnens, gleichermaßen zu sehen und Möglichkeiten zu erkennen, und diese Möglichkeiten auszuführen und zu erproben. Macht sie in so einem Prozess nur das was sie kann und vermeidet damit nach eigenem Verständnis Fehler, so bewegt sie sich im Rahmen dessen, was sie absehen kann, probiert also nichts aus, dann lernt sie auch nicht die Möglichkeiten zu erkennen. Diese Fähigkeit benötigt man jedoch, um wiederum Zeichnungen einer bestimmten Qualität zu erreichen, denn sie spielen gleichzeitig mit den Möglichkeiten der Darstellbarkeit. Darum ist es notwendig, dass man Varianten oder Divergenzen seiner beabsichtigten Formensprache produziert. Tut die Zeichner:in das nicht, reproduziert sie immer das Gleiche und könnte nicht von dem lernen, was sie in ihrer eigenen Praxis hervorbringt. Lernen geschieht hier nur in der Praxis eines offenen Prozesses.

Lernen, so wie ich es hier verstanden wissen will, ist ein Prozess. Man beginnt um etwas zu verstehen, und es entwickelt sich etwas, auf das man dann wiederum reagiert. Dies geschieht Schritt für Schritt. Aus den Erfahrungen eines dermaßen offenen Prozesses generiert man Wissen. Etwas gelingt, ein anderes misslingt, aber es misslingt eben nicht, weil es einfach nicht dem Erwarteten entspricht. Beschreibt man diesen Umgang mit dem Unerwarteten, scheint damit einherzugehen, dass das Fehlerurteil wenigstens kurz oder mittelfristig ausgesetzt wird und so eine Lücke entsteht. In diesem Freiraum kann man erst entscheiden, was man nicht weiß. „Nur *die* Fragen, die im Grunde unentscheidbar sind, können

---

217 Man denke dabei nur an den Begriff der Abduktion von Peirce wie auch an die als überraschend erfahrenen Momente der Folgerungen des Detektivs Sherlock Holmes, um zu begreifen, wie weit sich der Begriff Scharfsinn auslegen lässt.

wir entscheiden. Es besteht keine äußere Notwendigkeit, die uns zwingt, derartige Fragen irgendwie zu beantworten. Wir sind frei!“ (Förster 1993, S. 73). Dieser Umgang ist gleichzeitig die praktizierte Akzeptanz des Nicht-Wissens.

Die Lücke, folgen wir nun Förster, die aus einer Unentscheidbarkeit resultiert, ist Ausdruck einer echten individuellen Freiheit, wird jedoch als Kontrollverlust erfahren und der Umgang damit muss erprobt werden können, damit vermeintliche Fehler zu Lernanschlüssen werden können und ein solcher Prozess als Erfahrungsraum genutzt werden kann. Lernen ist als ein diskontinuierlicher Prozess vorstellbar, der mit Brüchen erst einmal umgehen kann und sie nicht sogleich als Fehler disqualifiziert. Es geht dann darum, den eigenen Erfahrungsraum auszuweiten.

Um Erfahrungen zu machen, muss man auch die Ausnahmen zulassen und aushalten. Dies setzt jedoch ein verändertes Verhältnis zum (fehler-)urteilenden Reflex voraus. Marcus Steinweg betont: „Eine Erfahrung machen heißt, an die Inkonsistenz der etablierten Wissensdispositive zu rühren. Die Erfahrung kommt einem Einbruch von etwas Neuem gleich“ (Steinweg 2013, S. 44). Da Erfahrungen besonders in Bezug auf Lernprozesse zuerst einmal Teil einer Sphäre des Individuums sind, rührt die *Erfahrung* zuerst auch an sein jeweiliges Wissensverständnis.<sup>218</sup> Die Veränderung des bestehenden Wissensverständnisses ist das, was sich von individuellen, institutionellen wie auch gesellschaftlichen Lernprozessen erhoffen lässt.

Aus der Gegenwart und der Vergangenheit lässt sich heute keine Zukunft mehr extrapolieren. Dies betrifft natürlich alle gesellschaftlichen Bereiche, insbesondere auch den Bereich der Technik und der Wissenschaft, aber auch globale geopolitische Entwicklungen oder Entwicklungen eines sich verändernden Klimas. Das Wissen um dieses Nicht-Wissen setzt ein verändertes Konzept und Verständnis von Abweichungen und Fehler voraus. Daraus entsteht dann wiederum zwangsläufig ein anderer Umgang mit den Spannungszuständen, die durch Ambiguitäten, Uneindeutigkeiten und Unsicherheiten ausgelöst werden. Man kann sich bewusstwerden, dass man dann nur vorübergehende Provisorien planen kann und akzeptiert deren mögliche Hinfalligkeit, soweit das überhaupt möglich ist. Das Erlernen der Bewusstwerdung hyperkomplexer Zusammenhänge geht einher mit Bewusstwerdung von Unabsehbarkeiten. Unabsehbarkeiten wiederum bringen immer wieder Unerwartetes hervor. Diese Bewusstwerdung zu unterstützen ist eine Aufgabe der Pädagogik für eine der möglichen Zukünfte.

---

218 Das abschließend verwendete Verständnis des Lernbegriffs bezieht sich auf die von Winfried Marotzki im Lernebenenmodell beschriebenen Lernebenen I+II. Dabei kommt es zumindest zu einer Annäherung des Lernbegriffs und des (transformatorischen) Bildungsbegriffs.

# Quellenverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (2000): *Ästhetische Theorie* (15. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (2003): *Minima Moralia: Reflexionen aus dem beschädigten Leben* (Gesammelte Schriften, Bd. 4). Suhrkamp: Frankfurt a. M.
- Adorno, Theodor W. (2006): *Theorie der Halbbildung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Ambiguitätstoleranz (2020): In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): *Dorsch: Lexikon der Psychologie* (S. 142). Bern: Hogrefe.
- Appadurai, Arjun (2006): The right to research. In: *Globalisation, Societies and Education*, 4(2), S. 167–177. <https://doi.org/10.1080/14767720600750696> [abgerufen am 11.07.2021].
- Asger, Jorn (2015): *Plädoyer für die Form: Entwurf einer Methodologie der Kunst*. Berlin: Boer
- Asholt, Wolfgang und Fähnders, Walter (Hrsg.) (2005): *Manifeste und Proklamationen der europäischen Avantgarde (1909–1938)*. Stuttgart: Springer.
- Asselmeier, Herbert (1989): Selbsttätigkeit – Selbständigkeit. In: Lentzen, Dieter (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe* (Bd. 2, S. 1360–1366). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Assmann, Jan (1996): *Ägypten: Eine Sinngeschichte*. München: Hanser.
- Augustin, M. Dorothee; Wagemans, Johan und Carbon, Claus-Christian (2012): All is beautiful? Generality vs. specificity of word usage in visual aesthetics. In: *Acta psychologica*, 139(1), S. 187–201.
- Badiou, Alain (mit Truong, Nicolas) (2015): *Lob der Liebe* (2. Auflage, hrsg. v. Engelmann, Peter). Wien: Passagen.
- Badura, Jens (2015): Erkenntnis (sinnliche). In: Badura, Jens; Dubach, Selma; Haarmann, Anke; Mersch, Dieter; Rey, Anton; Schenker, Christoph und Toro Pérez, Germán (Hrsg.): *Künstlerische Forschung: Ein Handbuch* (S. 43–48). Zürich: Diaphanes.
- Baldauf, Anette und Hoffner, Ana (2015): Methodischer Störsinn. In: Badura, Jens; Dubach, Selma; Haarmann, Anke; Mersch, Dieter; Rey, Anton; Schenker, Christoph und Toro Pérez, Germán (Hrsg.): *Künstlerische Forschung: Ein Handbuch* (S. 81–84). Zürich: Diaphanes.
- Balgo, Rolf (1997): Wie können wir etwas über das Wissen wissen, über das Lernen lernen und über das Lehren lehren? In: *System Schule. Zeitschrift für innovative Schulpraxis*, 1(4), S. 112–119.
- Bandura, Albert (1971): *Psychological Modeling*. Chicago: Aldine & Atherton, Inc.
- Bandura, Albert (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, Albert (1989): Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), S. 1175–1184.
- Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barck, Karlheinz; Gente, Peter; Paris, Heidi und Richter, Stefan (Hrsg.) (1990): *Aisthesis: Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*. Leipzig: Reclam
- Barlett, F. C. (1943): Fatigue following highly skilled work. *Proceedings of the Royal Society*, 131, S. 247–257.
- Barr, Robert B. and Tagg, John (1995): From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. In: *Change*, 27(6), S. 13–25.
- Bates, David W.; Leape, Lucian L. und Petrycki, Stephen (1993): Incidence and preventability of adverse drug events in hospitalized patients. In: *Journal of General Internal Medicine*, 8(6), S. 289–294.
- Bauer, Johannes (2008): Learning from errors at work: Studies on nurses' engagement in error-learning activities. <https://epub.uni-regensburg.de/10748> [abgerufen am 01.12.2021].

- Bauer, Johannes und Hartreis, Christian (2012): The ambiguity of errors for work and learning: Introduction to the volume. In: Bauer, Johannes und Hartreis, Christian (Hrsg.): *Human Fallibility* (S. 1–14). Dordrecht: Springer.
- Bauer, Thomas (2015): *Die Vereindeutigung der Welt: Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*. Stuttgart: Reclam.
- Baumgarten, Alexander Gottlieb (1983): *Texte zur Grundlegung der Ästhetik* (übersetzt und hrsg. v. Schweizer, Hans Rudolf). Hamburg: Meiner.
- Baumgarten, Alexander Gottlieb (2009): *Ästhetik* (übersetzt, hrsg. und mit einer Einführung v. Mirbach, Dagmar, Bd. 1). Hamburg: Meiner.
- Beck, Ulrich (2007): *Weltrisikogesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Belting, Hans (1990): *Bild und Kult: Eine Geschichte des Bildes vor dem Zeitalter der Kunst*. München: C. H. Beck
- Benjamin, Walter (2010): *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bertram, Georg W. (2016): *Kunst: Eine philosophische Einführung* (2. Auflage). Stuttgart: Reclam.
- Bertram, Ursula (2012): *Kunststransfer: Effizienz durch unangepasstes Denken*. Bielefeld: transcript.
- Bilstein, Johannes (1992): *Bilder für die Gestaltung des Menschen*. In: *Neue Sammlung*, 32(1), S. 110–133.
- Bilstein, Johannes (2015): *Sich selber machen: Bildung*. In: Liebert, Wolf-Andreas und Westphal, Kristin (Hrsg.): *Performances der Selbstermächtigung* (S. 33–54). Oberhausen: Athena.
- Bilstein, Johannes (2016): *Ästhetische – musische – kulturelle Bildung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionstraditionen*. In: Knigge, Jens und Niessen, Anne (Hrsg.): *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 15–28). Münster, New York: Waxmann.
- Bippus, Elke (2015): *Künstlerische Forschung*. In: Badura, Jens; Dubach, Selma; Haarmann, Anke; Mersch, Dieter; Rey, Anton; Schenker, Christoph und Toro Pérez, Germán (Hrsg.): *Künstlerische Forschung: Ein Handbuch* (S. 65–68). Zürich: Diaphanes.
- Bloch, Ernst (1969): *Über Fiktion und Hypothese*. In: Bloch, Ernst: *Gesamtausgabe* (Bd. 10, Philosophische Aufsätze, S. 21–26). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Blumenberg, Hans (2014): *Schiffbruch mit Zuschauer*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bochners, Stephen (1965): *Defining Intolerance of Ambiguity*. In: *The Psychological Record*, 15(3), S. 393–400. <https://doi.org/10.1007/BF03393605> [abgerufen am 01.12.2021].
- Bodemer, Nicolai und Ruggeri, Azzuro (2015): *Making cognitive errors disappear (without magic)*. In: Gartmeier, Martin; Gruber, Hans; Hascher, Tina und Heid, Helmut (Hrsg.): *Fehler: Ihre Funktionen im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung* (S. 17–32). Münster, New York: Waxmann.
- Boekaerts, Monique (1993): *Being concerned with well-being and with learning*. In: *Educational Psychologist*, 28(2), S. 149–167. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_4) [abgerufen am 01.12.2021].
- Boekaerts, Monique (1999): *Self-regulated learning: Where we are today*. In: *International Journal of Educational Research*, 31(6), S. 445–475.
- Boekaerts, Monique (2001): *Context sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal*. In: Volet, Simone und Järvelä, Sanna (Hrsg.): *Motivation in Learning Contexts: Theoretical advances and methodological implications* (S. 17–32). New York: Pergamon Press.
- Boekaerts, Monique und Cascallar, Eduardo (2006): *How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation?* In: *Educational Psychology Review*, 18(3), S. 199–210. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-9013-4> [abgerufen am 01.12.2021].
- Boekaerts, Monique und Minnaert, Alexander (1999): *Self-regulation with respect to informal learning*. In: *International Journal of Educational Research*, 31(6), S. 533–544.

- Böhm, Winfried (2010): *Geschichte der Pädagogik: Von Platon bis zur Gegenwart* (3. Auflage). München: C. H. Beck.
- Bohrer, Karl Heinz (1998): *Plötzlichkeit: Zum Augenblick des ästhetischen Scheins* (3. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bollnow, Otto Friedrich (1988): *Zwischen Philosophie und Pädagogik*. Aachen: N. F. Weitz.
- Borges, Luis Jorge (1992): *Die analytische Sprache von John Wilkins*. In: Borges, Luis Jorge: *Inquisitionen: Essays 1941–1952* (S. 113–117). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bourdieu, Pierre (1987): „La révolution impressionniste“. In: Noroit, (303), S. 1–15.
- Bovensche, Silvia (2007): *Über-Empfindlichkeit. Spielformen der Idiosynkrasie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bracey, Pamela (2010): *Self-directed learning vs self-regulated learning: Twins or just friends?* In: Sanchez, Jaime und Zhang, Ke (Hrsg.): *Proceedings of the World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (S. 1600–1607). Orlando, Florida: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learnlib.org/primary/p/35780> [abgerufen am 15.04.2020].
- Breton, André (1968): *Die Manifeste des Surrealismus*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Brezinka, Wolfgang (1974): *Erziehung und Kulturrevolution*. München: Ernst Reinhardt.
- Brezinka, Wolfgang (1978): *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik* (4. Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Briggs, Jon und Peat, F. David (1995): *Die Entdeckung des Chaos*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Bruner, Jerome S. (1970): *Der Prozeß der Erziehung*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Bruner, Jerome S. (1976): *Entdeckendes Lernen*. In: Holtmann, Antonius (Hrsg.): *Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule* (Bd. 1, S. 91–105). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Budner, Stanley (1962): *Intolerance of ambiguity as a personality variable*. In: *Journal of Personality*, 30(1), S. 29–50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1962.tb02303.x> [abgerufen am 01.12.2021].
- Cage, John (1989): *John Cage im Gespräch zu Musik, Kunst und geistigen Fragen unserer Zeit* (hrsg. v. Kostelanetz, Richard). Köln: DuMont.
- Canguilhem, Georges (2004): *Ein neuer Begriff in der Pathologie: der Irrtum*. In: Kiesow, Rainer Maria und Schmidgen, Henning (Hrsg.): *Das Irrsal hilft* (S. 47–62). Berlin: Merve.
- Carroll, Noël (2013): *Neuere Theorien ästhetischer Erfahrung*. In: Deines, Stefan; Liptow, Jasper und Seel, Martin (Hrsg.): *Kunst und Erfahrung: Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse* (S. 61–90). Berlin: Suhrkamp.
- Caspary, Ralf (2008): *Fehlerkultur – ein Paradoxon?* In: Caspary, Ralf (Hrsg.): *Nur wer Fehler macht, kommt weiter: Wege zu einer neuen Lernkultur* (S. 7–11). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Cézanne, Paul (1957): *Über die Kunst*. Hamburg: Rowohlt.
- Clemens, Iris (2015): *Struggling for Control*. In: *Paragrana: Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 24(1), S. 70–79. <https://doi.org/10.1515/para-2015-0007> [abgerufen am 01.12.2021].
- Clemens, Iris (2017): *Schweigendes Wissen in kulturtheoretischer und epistemologischer Perspektive*. In: Kraus, Anja; Budde, Jürgen; Hietze, Maud und Wulf, Christoph (Hrsg.): *Handbuch Schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 45–56). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Clemens, Iris und Heilig, Christian (2020): *Durch den Widerstand der Dinge lernen – oder von der Notwendigkeit, sich von Dingen überraschen zu lassen: Ein relationaler Blick in der Kunstpraxis*. In: Friedrichs, Werner und Hamm, Sebastian (Hrsg.): *Zurück zu den Dingen! Politische Bildungen im Medium gesellschaftlicher Materialität* (S. 233–250). Baden-Baden: Nomos.



- Colardyn, Danielle und Bjornavold, Jens (2004): Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU Member States. In: *European Journal of Education*, 39(1), S. 69–89. <https://doi.org/10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x> [abgerufen am 01.12.2021].
- Collins, Randall (1988): *Theoretical Continuities in Goffman's Work*. In: Drew, Paul and Wootton, Anthony (Hrsg.): *Erving Goffman: Exploring the interaction order* (S. 41–63). Cambridge: Polity Press.
- Cryle, Peter und Stephens, Elizabeth (2017): *Normality: A critical genealogy*. Chicago und London: The University of Chicago Press.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1975): *Beyond boredom and anxiety*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2010): *Flow – der Weg zum Glück: Der Entdecker des Flow-Prinzips erklärt seine Lebensphilosophie*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Czuber, Emanuel (1891): *Theorie der Beobachtungsfehler*. Leipzig: Teubner.
- Danielis, Friedrich (2008): *Der Mangel an Talent als Wille und Vorstellung*. In: Ingold, Felix P. und Sánchez, Yvette (Hrsg.): *Fehler im System: Irrtum, Defizit und Katastrophe als Faktoren kultureller Produktivität* (S. 131–144). Göttingen: Wallstein.
- Daniels, Dieter (1992): *Duchamp und die anderen: Der Modellfall einer künstlerischen Wirkungsgeschichte in der Moderne*. Köln: Dumont.
- Danto, Arthur C. (1997): *After the End of Art*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Deci, Edward L. und Ryan, Richard M. (1993): *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), S. 223–238.
- Deleuze, Gilles (2007): *Wiederholung und Differenz* (3. Auflage). München: Fink.
- Dell, Christopher (2002): *Prinzip Improvisation*. Köln: Verlag der Buchhandlung Walter König.
- Dember, William (1974): *Motivation and the cognitive revolution*. In: *American Psychologist*, 29(3), S. 161–168.
- Derrida, Jacques (2011): *Psyche: Erfindung des Anderen*. Wien: Passagen.
- Derrida, Jacques (1998): *Aporien: Sterben – Auf die „Grenzen der Wahrheit“ gefaßt sein*. München: Fink.
- Derrida, Jacques (2003): *Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, vom Ereignis zu sprechen*. Berlin: Merve.
- Derrida, Jacques (2007): *As if I were dead / Als ob ich tot wäre: Ein Interview mit Jacques Derrida von Ruth Robbins und Julian Wolfreys* (hrsg. v. Karl-Josef Pazzini). Wien: Turia + Kant.
- Dewey, John (2014): *Eine Erfahrung machen*. In: *Kunst als Erfahrung* (S. 47–71). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dietrich, Cornelia; Krinninger, Dominik und Schubert, Volker (2012): *Einführung in die Ästhetische Bildung* (2. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Dignath-van Ewijk, Charlotte und van der Werf, Margaretha (2012): *What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students' self-regulation*. In: *Education Research International*, (4). <https://doi.org/10.1155/2012/741713> [abgerufen am 12.12.2021].
- Dresel, Markus; Schober, Barbara; Ziegler, Albert; Grassinger, Robert und Steuer, Gabriele (2013): *Affektiv-motivational adaptive und handlungsadaptive Reaktionen auf Fehler im Lernprozess*. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 27(4), S. 255–271.
- Duden online (2018): Eintrag „normativ“. <https://www.duden.de/rechtschreibung/normativ> [abgerufen am 15.11.2018].
- Duden online (2019): Eintrag „Kontinuität, die“. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kontinuitaet> [abgerufen am 30.01.2019].
- Duden online (2021): Eintrag „Fehler, der“. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Fehler> [abgerufen am 18.08.2021].
- Dumont's Chronik der Kunst im 20. Jahrhundert (hrsg. v. Jean-Louis Ferrier). Köln: Dumont 1990.
- Dürrenmatt, Friedrich (2012): *Die Physiker* (3. Auflage, Kindle-Edition). Zürich: Diogenes.
- Düttman, Alexander García (2016): *Gegen die Selbsterhaltung*. Berlin: August.

- Eco, Umberto (2010): *Wie man eine wissenschaftliche Arbeit schreibt* (13. Auflage). Stuttgart: UTB.
- Edmondson, Amy C. (1996): Learning from mistakes is easier said than done: Group and organizational influences on the detection and correction of human error. In: *Journal of Applied Behavioral Science*, 32(1), S. 66–89.
- Eliot, Thomas Stearns (2001): *Little Gidding*, In: *Four Quartets* (S. 33–43). London: Faber and Faber Limited
- Elliot, Andrew J. und McGregor, Holly A. (2001): A 2 x 2 achievement goal framework. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), S. 501–519.
- Enck, Paul; Bingel, Ulrike; Schedlowski, Manfred und Rief, Winfried (2013): The placebo response in medicine: minimize, maximize or personalize? In: *Nature reviews drug discovery*, 12(3), S. 191–204.
- Faulstich, Peter (1999): Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“. In: Dietrich, Stephan; Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth u. a.: *Selbstgesteuertes Lernen: Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur* (S. 24–39). Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Faulstich, Peter (2017): Selbstbestimmung und Professionalität als Schlüsselbegriffe der Erwachsenenbildung. In: Armbrorst-Weihers, Kerstin; Böckelmann, Christine und Halbeis, Wolfgang (Hrsg.): *Selbstbestimmt lernen – Selbstlernarrangements gestalten. Innovationen für Studiengänge und Lehrveranstaltungen mit kostbarer Präsenzzeit* (S. 17–26). Münster, New York: Waxmann.
- Festinger, Leon (1978): *Theorie der kognitiven Dissonanz* (hrsg. v. Irle, Martin und Möntmann, Volker). Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
- Fichte, Johann Gottlieb (1973): *Beitrag zur Berichtigung der Urteile des Publikums über die französische Revolution* (2. Auflage, hrsg. v. Schottky, Richard). Hamburg: Meiner.
- Fisher, James C. und Podeschi, Ronald L. (1989): From Lindeman to Knowles: A change in vision. In: *International Journal of Lifelong Learning*, 8(4), S. 345–353.
- Foerster, Heinz von (1993a): *Kybernetik*. Berlin: Merve
- Foerster, Heinz von (1993b): Verstehen. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): *Wissen und Gewissen: Versuch einer Brücke* (S. 282–298). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foerster, Heinz von (2015): „In jedem Augenblick kann ich entscheiden, wer ich bin“. In: Pörksen, Bernhard (Hrsg.): *Die Gewissheit der Ungewissheit: Gespräche zum Konstruktivismus* (3. Auflage, S. 19–45). Heidelberg: Carl-Auer.
- Foerster, Heinz von (2015): Entdecken oder Erfinden: Wie läßt sich Verstehen? In: Gumin, Heinz und Meier, Heinrich (Hrsg.): *Einführung in den Konstruktivismus* (15. Auflage, S. 41–88). München: Piper.
- Foucault, Michel (1978): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1990): Was ist Aufklärung? In: Erdmann, Eva; Forst, Rainer und Honneth, Axel (Hrsg.): *Ethos der Moderne: Foucaults Kritik der Aufklärung* (S. 35–54). Frankfurt a. M.: Campus.
- Foucault, Michel (2004): Georges Canguilhem: Philosoph des Irrtums. In: Kiesow, Rainer Maria und Schmidgen, Henning (Hrsg.): *Das Irrsal hilft* (S. 103–124). Berlin: Merve.
- Frenkel-Brunswik, Else (1949): Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. In: *Journal of Personality*, 18(1), S. 108–143.
- Freud, Sigmund (1901): Zur Psychopathologie des Alltagslebens (Vergessen, Versprechen, Vergreifen) nebst Bemerkungen über eine Wurzel des Aberglaubens. In: *Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie*, 10(1), S. 1–32.
- Freud, Sigmund (1972): Eine Schwierigkeit der Psychoanalyse. In: Freud, Sigmund: *Gesammelte Werke: Werke aus den Jahren 1917–1920* (Band XII, 4. Auflage, S. 7–11). Frankfurt a. M.: Fischer.

- Fthenakis, Wassilios E. (2009): Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit. In: *Kinderzeit*, (3), S. 8–13.
- Gallenberger, Wolfgang; Gruber, Hans; Harteis, Christian; Heid, Helmut und Kraft, Susanne (1999): Lehren und Lernen mit neuen Medien. In: Lehner, Franz; Braungart, Georg und Hitzzenberger, Ludwig (Hrsg.): *Multimedia: Informationssysteme zwischen Bild und Sprache* (S. 259–271). Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag/Gabler.
- Gartmaier, Martin; Gruber, Hans; Hascher, Tina und Heid, Helmut (2015): Fortschritte in der Fehlerforschung, In: Gartmaier, Martin; Gruber, Hans; Hascher, Tina und Heid, Helmut (Hrsg.): *Fehler: Ihre Funktionen im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung* (S. 7–16). Münster, New York: Waxmann.
- Gartmeier, Martin; Bauer, Johannes; Gruber, Hans; Heid, Helmut (2008): Negative knowledge: Understanding professional learning and expertise. In: *Vocations and Learning*, 1(2), S. 87–103. <https://doi.org/10.1007/s12186-008-9006-1>
- Gasset, José Ortega y (1983): *Pidiendo un Goethe desde dentro*. In: *Obras completas* (Bd. IV, S. 397–398). Madrid: Alianza Editorial.
- Gaudig, Hugo (1917): *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit* (2 Bde). Leipzig: Quelle & Meyer.
- Geulen, Dieter (2005): *Subjektorientierte Sozialisationstheorie: Sozialisation als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt*. Weinheim und München: Juventa.
- Geulen, Dieter und Hurrelmann, Klaus (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, Klaus und Ulich, Dieter (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 51–67). Weinheim und Basel: Beltz.
- Glanville, Ranulphe (1988): *Architecture and space for thought: A thesis presented for the degree of Doctor of Philosophy*. London: Brunel University. <https://bura.brunel.ac.uk/bitstream/2438/5018/1/FulltextThesis.pdf> [abgerufen am 16.06.2021].
- Glaserfeld, Ernst von (1992a): *Wissen, Sprache und Wirklichkeit*. Braunschweig, Wiesbaden: Vieweg.
- Glaserfeld, Ernst von (1992b): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Gumin, Heinz und Meier, Heinrich (Hrsg.): *Einführung in den Konstruktivismus* (S. 9–39). München: Piper
- Glaserfeld, Ernst von (1994): Piagets konstruktivistisches Modell: Wissen und Lernen. In: Rusch, Gerhard und Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): *Piaget und der radikale Konstruktivismus* (S. 16–42). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Glaserfeld, Ernst von (2013): *Wege des Wissens: Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken* (2. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer.
- Glaserfeld, Ernst von nach Pörksen (2015): „Was im Kopf eines anderen vorgeht, können wir nie wissen“. In: Pörksen, Bernhard (Hrsg.): *Die Gewissheit der Ungewissheit: Gespräche zum Konstruktivismus* (3. Auflage, S. 46–69). Heidelberg: Carl-Auer.
- Gleichstellungsbeauftragte der Universität zu Köln [d. i. Gäckle, Annelene] (Hrsg.) (2021): *Überzeugendere Sprache: Leitfaden für eine geschlechtersensible Sprache* (Stand: Juni 2021, 7., überarbeitete und erweiterte Auflage). Köln. [https://gb.uni-koeln.de/e2106/e2113/e16894/20210709\\_Leitfaden\\_GGSprache\\_UzK\\_Webversion\\_ger.pdf](https://gb.uni-koeln.de/e2106/e2113/e16894/20210709_Leitfaden_GGSprache_UzK_Webversion_ger.pdf) [abgerufen am 01.12.2021].
- Glick, Joseph (1968): *Cognitive style among the Kpelle of Liberia*. Vortrag gehalten bei der Tagung der Cross-Cultural Cognitive Studies der American Educational Research Association in Chicago.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1790): *Torquato Tasso*. Leipzig: Göschen.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1820): *Hör- Schreib- und Druckfehler*. In: *Über Kunst und Altertum* (Bd. 2, Heft 2, S. 177–185). Stuttgart: Cotta'sche Buchhandlung. <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10913664?page=424,425> [abgerufen am 05.12.2021].

- Goethe, Johann Wolfgang von und Schiller, Friedrich (1998): Über den Dilettantismus. In: Goethe, Johann Wolfgang von: Sämtliche Werke (Bd. 18, Ästhetische Schriften 1771–1805, hrsg. v. Apel, Friedmar, S. 739–785). Frankfurt a. M.: Deutscher Klassiker Verlag.
- Goffman, Erving (1959): *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday/Anchor.
- Göhlich, Michael und Zirfas, Jörg (2007): *Lernen: Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Goldberg, Jeff (1974): John Cage Interview. In: *Soho Weekly News*, 12.09.1974, S. 14.
- Greenberg, Clement (1994): *Modernist Painting*. In: Frascina, Francis and Harrison, Jonathan (Hrsg.): *Art in modern culture: A critical anthology* (S. 308–314). London, New York: Phaidon.
- Griebel, Christina (2006): *Kreative Akte: Fallstudien zur ästhetischen Praxis vor der Kunst*. München: kopaed.
- Grimm, Jacob und Grimm, Wilhelm (1854–1960): *Deutsches Wörterbuch* (33 Bde., hrsg. v. der Deutschen Akademie der Wissenschaften Berlin). Leipzig (Nachdruck München 1984).
- Grimm, Jacob und Grimm, Wilhelm (1965–2016): *Deutsches Wörterbuch* (Neubearbeitung, hrsg. v. der Akademie der Wissenschaften der DDR zu Berlin [ab 1992: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften in Zusammenarbeit mit der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen]). Leipzig.
- Guggenberger, Bernd (1987): *Das Menschenrecht auf Irrtum: Anleitung zur Unvollkommenheit*. München, Wien: Hanser.
- Guilford, Joy Paul (1959): Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14(8), S. 469–479 <https://doi.org/10.1037/h0046827> [abgerufen am 05.12.2021].
- Haan, Gerhard de (1990): Die vergessene Dimension des Ästhetischen. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Kunst und Pädagogik* (S. 135–155). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Haan, Gerhard de (2002): Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 25(1), S. 13–20.
- Haan, Gerhard de (2014): Zukunft. In: Wulf, Christoph und Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 375–384). Wiesbaden: Springer.
- Haan, Gerhard de und Rülcker, Tobias (2009): *Der Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hadwin, Allyson Fiona; Järvelä, Sanna und Miller, Mariel: (2011): Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. In: Zimmerman, Barry und Schunk, Dale (Hrsg.): *Handbook of self-regulation of learning and performance* (S. 65–84). New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Haerberlin, Urs (1999): Reflexionen zur Bedeutung des heilpädagogischen Leitsatzes „Nicht gegen den Fehler, sondern für Fehlendes erziehen“. In: Althof, Wolfgang (Hrsg.): *Fehlerwelten: Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern* (S. 89–99). Opladen: Leske + Budrich.
- Hahn, Alois und Willems, Herbert (1996): *Modernität und Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Haider, Hubert (2015): Errors aren't failures: On the need of an „informed“ error analysis. In: Gartmeier, Martin; Gruber, Hans; Hascher, Tina und Heid, Helmut (Hrsg.): *Fehler: Ihre Funktionen im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung* (S. 189–202). Münster, New York: Waxmann.
- Haller, Matthias (2008): Mittels Zufall sichern – durch Zufall scheitern. In: Ingold, Felix P. und Sánchez, Yvette (Hrsg.): *Fehler im System: Irrtum, Defizit und Katastrophe als Faktoren kultureller Produktivität* (S. 110–130). Göttingen: Wallstein.
- Han, Byung-Chul (2011): *Shanzai: Dekonstruktion auf Chinesisch*. Berlin: Merve.
- Haraway, Donna (1995): *Monströse Versprechen: Die Gender- und Technologie-Essays*. Hamburg: Argument.
- Haraway, Donna (2005): *Situiertes Wissen*. In: Hammer, Carmen und Stieß, Immanuel (Hrsg.): *Die Neuerfindung der Natur* (S. 73–97). Frankfurt a. M., New York: Campus.

- Harden, Ronald M. und Crosby, Joy R. (2000): AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. In: *Medical Teacher*, 22(4), S. 334–347.
- Harding, Sandra (1990): *Feministische Wissenschaftstheorie: Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht*. Hamburg: Argument. IUBH Fernstudium (20. Juni 2020).
- Harford, Tim (2011): Versuch, Irrtum und der Gott-Komplex: Präsentation auf der TEDGlobal 2011 (Transkription, 0:00–17:36). [https://www.ted.com/talks/tim\\_harford/transcript?language=de](https://www.ted.com/talks/tim_harford/transcript?language=de) [abgerufen am 22.09.2021].
- Hartmann, Lorena Katharina und Neubert, Verena (2016): Fehlleistung, Freud'sche. In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): *Dorsch: Lexikon der Psychologie* (S. 600). Bern: Hogrefe.
- Hartmann, Nicolai (1966): *Ästhetik*. Berlin: Gruyter.
- Hartogh, Theo (2015): Ökonomisierung der ästhetischen Bildung – Gefahr oder Hirngespinnst? In: Lesch, Karl Josef (Hrsg.): *Die Ökonomisierung der Welt und das Schicksal des Humanum* (S. 63–70). Münster: LIT.
- Heid, Helmut (2015): Fehler: Über die Relevanz und Funktion des Fehlerkriteriums. In: Gartmeier, Martin; Gruber, Hans; Hascher, Tina und Heid, Helmut (Hrsg.): *Fehler: Ihre Funktionen im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung* (S. 33–52). Münster, New York: Waxmann.
- Heidegger, Martin (1971): *Was heißt denken?* Tübingen: Niemeyer.
- Heilig, Christian (2018): Jaques de Vauvansons Ente: Das Imaginäre eines tierischen Homunkulus. In: Bilstein, Johannes und Westphal, Kristin (Hrsg.): *Tiere: Pädagogisch-anthropologische Reflexionen* (S. 153–166). Wiesbaden: Springer.
- Heilig, Christian und Henke, Thomas (2010): White story channel. In: Hentschel, Ingrid; Moehrke, Una H. und Hoffmann, Klaus (Hrsg.): *Im Modus der Gabe* (S. 88–102). Bielefeld: Kerber.
- Heisenberg, Werner (1927): Über den anschaulichen Inhalt der quantentheoretischen Kinematik und Mechanik. In: *Zeitschrift für Physik*, 43(3–4), S. 172–198.
- Hejl, Peter M. (2015): Konstruktion der sozialen Konstruktion: Grundlinien einer konstruktivistischen Sozialtheorie? In: Gumin, Heinz und Meier, Heinrich (Hrsg.): *Einführung in den Konstruktivismus* (15. Auflage, S. 303–339). München: Piper.
- Helmholtz, Hermann von (1903): Die neueren Fortschritte in der Theorie des Sehens. In: Helmholtz, Hermann von (Hrsg.): *Vorträge und Reden* (Bd. 1, 5. Auflage, S. 265–366). Braunschweig: Vieweg.
- Helsper, Werner (2002): Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Breidenstein, Georg; Helsper, Werner und Kötters-König, Catrin (Hrsg.): *Die Lehrerbildung der Zukunft: Eine Streitschrift* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, S. 67–86). Opladen: Leske + Budrich.
- Hernández-Peón, Raúl (1966): Physiological mechanism in attention. In: Russell, Roger W. (Hrsg.): *Frontiers in physiological psychology* (S. 121–147). New York: Academic Press.
- Hesse, Stefan (1995): *Lexikon Handhabungseinrichtungen und Industrierobotik*. Renningen, Malsheim: expert.
- Hodge, Susie (2014): *50 Schlüsselideen Kunst*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Holzberg, Jules D. and Posner, Rita (1951): The relationship of expapunitiveness on the Rosenzweig Picture-Frustration Study to aggression in overt behavior and fantasy. In: *American Journal of Orthopsychiatry*, 21(4), S. 767–779.
- Holzberg, Jules D. und Posner, Rita (1951): The relationship of expapunitiveness on the Rosenzweig Picture-Frustration Study to aggression in overt behavior and fantasy. In: *American Journal of Orthopsychiatry*, 21(4), 767–779. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1951.tb00027.x> [abgerufen am 15.01.2022].
- Holzcamp, Klaus (2004): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß: Interview zum Thema „Lernen“. In: Faulstich, Peter und Ludwig, Joachim (Hrsg.): *Expansives Lernen* (S. 29–38). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

- Horkheimer, Max (1985): Begriff der Bildung. In: Horkheimer, Max: Gesammelte Schriften: Vorträge und Aufzeichnungen (Bd. 8, S. 409–419). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Hörz, Herbert (1980): Zufall – Eine philosophische Untersuchung. Berlin: Akademie.
- Hubbard, Elbert (1927): The note book of Elbert Hubbard. New York: The Roycrafters/Wise.
- Huelsenbeck, Richard; Tzara, Tristan; Jung, Franz; Grosz, George; Janco, Marcel; Preiß, Gerhard und Hausmann, Raoul (1918): Dadaistisches Manifest. [http://www.thedailyfrown.he-hos-ti-ng.de/verlag/Dadaistisches\\_Manifest.pdf](http://www.thedailyfrown.he-hos-ti-ng.de/verlag/Dadaistisches_Manifest.pdf) [abgerufen am 01.01.2022].
- Humboldt, Wilhelm von (2017): Theorie zur Bildung des Menschen. In: Schriften zur Bildung (S. 5–12). Stuttgart: Reclam.
- Ingold, Felix P. und Sanchéz, Yvette (2008): Zur Einführung. In: Ingold, Felix P. und Sánchez, Yvette (Hrsg.): Fehler im System: Irrtum, Defizit und Katastrophe als Faktoren kultureller Produktivität (S. 10–21). Göttingen: Wallstein.
- Iseminger, Gary (2005): The aesthetic state of mind. In: Kieran, Matthew (Hrsg.): Contemporary debates in aesthetics and the philosophy of art (S. 98–110). Oxford: Maiden.
- Järvelä, Sanna; Volet, Simone und Järvenoja, Hanna (2010): Research on motivation in collaborative learning: Moving beyond the cognitive-situative divide and combining individual and social processes. In: Educational Psychologist, 45(1), S. 15–27.
- Jennings, Herbert Spencer (1906): Columbia University biological series: Behavior of the lower organisms. New York: Columbia University Press. <https://doi.org/10.1037/10817-000> [abgerufen am 01.01.2022].
- Job, Veronika.; Oettingen, Gabriele und Sevincer, Timur (2014): Leistungszielorientierung. In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): Dorsch: Lexikon der Psychologie (18. Auflage, S. 936). Bern: Hogrefe.
- Jones, Edward E. and Harris, Victor A. (1967): The attribution of attitudes. In: Journal of Experimental Social Psychology, 3(1), S. 1–24.
- Jorn, Asger (1990): Plädoyer für die Form: Entwurf einer Methodologie der Kunst. München: Boer.
- Kade, Jochen und Seitter, Wolfgang (2003): Jenseits des Goldstandards: Über einer Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In: Helsper, Werner; Hörster, Reinhard und Kade, Jochen (Hrsg.): Unsicherheit. Weilerswist: Velbrück S. 50– 73.
- Kamper, Dietmar (1993): „Zwischen der Logik des Selben und der Wahrnehmung des Anderen“. Interview mit Koch, Martina und Maset, Pierangelo. In: Kunst + Unterricht, (176), S. 42– 45.
- Kandinsky, Wassily (1912): Über das Geistige in der Kunst: Insbesondere in der Malerei (mit acht Tafeln und zehn Originalholzschnitten). München: Piper.
- Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik (hrsg. von Rink, Friedrich Theodor). Königsberg: Friedrich Nicolovius
- Kant, Immanuel (1993): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1 (Werkausgabe, Bd. XI, hrsg. v. Weischedel, Wilhelm, 10. Auflage, S. 53–61). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Keller, Heidi (2017): Entwicklung als kulturspezifische Lösung universeller Entwicklungsaufgaben. In: Rauh, Andreas (Hrsg.): Fremdheit und Interkulturalität (S. 79–100). Bielefeld: transcript.
- Kenner, Hugh (1995): Von Pope zu Pop: Kunst im Zeitalter von Xerox. Dresden: Verlag der Kunst.
- Kerner, Justinus (1981): Klecksographien. In: Kerner, Justinus: Ausgewählte Werke (S. 365–433). Stuttgart: Reclam.
- Kerstan, Thomas (2018): „So alt wie die menschliche Kultur“: Rhetorik, Geometrie, Fremdsprachen – was wir wissen müssen, ändert sich seit Jahrtausenden immer wieder (Interview mit Tenorth, Heinz-Elmar). In: Die Zeit, (34). <https://www.zeit.de/2018/34/bildungskanon-wissenschulbildung-kultur> [abgerufen am 20.05.2019].
- Kierkegaard, Søren (2005): Der Begriff der Angst. In: Diem, Hermann und Rest, Walter (Hrsg.): Die Krankheit zum Tode und anderes (10. Auflage, S. 445–640). München: dtv.
- Kießling, Arthur (1925): Die Bedingungen der Fehlsamkeit. Leipzig: Klinkhardt.

- Kießling, Arthur (1930): Fehlerkunde (Leistungsfehler). In: Spieler, Josef (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart (Bd. 1, Sp. 756–758). Freiburg imd Breisgau: Herder.
- Kirchhoff, Sabine; Kuhnt, Sonja; Lipp, Peter und Schlawin, Siegfried (2008): Der Fragebogen: Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. Wiesbaden: Springer.
- Klafki, Wolfgang (1974): Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips: Ein Symposium (S. 73–110). München: dtv.
- Klafki, Wolfgang (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: <https://www.widerstreit-sachunterricht.de>, (4).
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (6. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kleist, Heinrich von (2012): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. [https://pure.mpg.de/rest/items/item\\_2352284/component/file\\_2352283/content](https://pure.mpg.de/rest/items/item_2352284/component/file_2352283/content) (S. 1–4) [abgerufen am: 18.12.2021].
- Klotz, Heinrich (Hrsg.) (1996): Die zweite Moderne: Eine Diagnose der Kunst der Gegenwart. München: C. H. Beck.
- Kluge, Friedrich (2002): Fehlen. In: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache (24. Auflage, bearb. v. Seebold, Elmar, S. 282). Berlin; New York: de Gruyter.
- Knorr-Cetina, Karin (1991): Die Fabrikation von Erkenntnis: Zur Anthropologie der Wissenschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Knowles, Malcolm Shepherd (1975): Self-directed learning: A guide for learners and teachers. New York: Association Press.
- Kobi, Emil E. (2005): Aus Fehlern wird man klug! In: Tatzert, Ernst; Joksch, Adolf und Winter, Franz (Hrsg.): Lob dem Fehler, Lob dem Fehler – Störung als Chance: Interdisziplinäre Heil- und Sonderpädagogik (S. 29–42). Wien: Krammer.
- Koch, Lutz (1991): Logik des Lernens. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Koestler, Arthur (1966): Der göttliche Funke: Der schöpferische Akt in Kunst und Wissenschaft. Bern, München, Wien: Scherz.
- Kognitive Wende (2020): In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): Dorsch: Lexikon der Psychologie (S. 953). Bern: Hogrefe.
- Kokemohr, Rainer (1992): Zur Bildungsfunktion rhetorischer Figuren: Sprachgebrauch und Verstehen als didaktisches Problem. In: Entrich, Hartmut und Staeck, Lothar (Hrsg.): Sprache und Verstehen im Biologieunterricht (S. 16–31). Alsbach: Leuchtturm.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden: Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie (S. 13–68). Bielefeld: transcript.
- Kollarits, Jenö (1937): Beobachtungen über Dyspraxien (Fehlhandlungen): Vergleich mit Sprech-, Lese-, Schreibfehlern. In: Archiv für die Gesamte Psychologie, 99, S. 305–399.
- Koller, Christoph (2018): Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Konrad, Klaus (2019): Selbstgesteuertes Lernen einführen, Bildungspläne meistern (Kindle-Version). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kopp, Brigitta und Mandl, Heinz (2011): Selbstgesteuertes Lernen. In: Rahm, Sibylle und Nerowski, Christian (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online: Schulpädagogik, Unterricht: Geschichte, theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Diskursfelder (S. 1–33). Weinheim und München: Juventa.
- Kornmeier (2016): Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht: Für Bachelor, Master und Dissertation (7. Auflage). Bern, Stuttgart: UTB.
- Korzybski, Alfred (2000): Science and Sanity: An introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics (fifth edition, second printing). Brooklyn, New York: Institute of General

- Semantics. <https://ilam3d.files.wordpress.com/2010/12/alfred-korzybksi-science-and-sanity.pdf> [abgerufen am 18.12.2021].
- Kostelanetz, Richard (1989): John Cage im Gespräch. Zu Musik, Kunst und geistigen Fragen unserer Zeit. Köln: DuMont.
- Kraus, Karl (1912): Pro domo et mundo. München: Langen.
- Kriegesmann, Bernd; Kley, Markus G. Schwering (2005): „Creative errors and heroic failures: Capturing their innovative potential“. In: Journal of Business Strategy, 26(3), S. 57–64. <https://doi.org/10.1108/O2756660510597119> [abgerufen am 15.01.2022].
- Kron, Friedrich W. (1989): Grundwissen Pädagogik. München, Basel: UTB.
- Kuhl, Julius (1984): Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. In: Maher, Brendan A. und Maher, Winifred B. (Hrsg.): Progress in experimental personality research (Bd. 13, S. 99– 171). New York: Academic Press.
- Kuhn, Thomas (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kundera, Milan (1995): Die unerträgliche Leichtigkeit des Seins. Frankfurt a. M.: Fischer
- La Rochefoucauld (1982): Reflexionen oder Sentenzen und moralische Maxime. Frankfurt a. M.: Reclam.
- Latour, Bruno (1996): On Actor-Network Theory: A few clarifications. In: Soziale Welt, 47(4), S. 369–381.
- Latour, Bruno (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lausch, Stefan (2007): Was ist künstlerisch an der Kunst? In: Bilstein, Johannes; Dornberg, Bettina und Kneip, Winfried (Hrsg.): Curriculum des Unwägbaren (S. 29–44). Oberhausen: Athena.
- Lea, Susan J.; Stephenson, David und Troy, Juliette (2003): Higher education students' attitudes to student centred learning: Beyond ‚educational bulimia‘. Studies in Higher Education, 28(3), S. 321–334.
- Lenzen, Dieter (1989): Pädagogische Grundbegriffe (Bd. 1). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lenzen, Dieter (Hrsg.) (1990): Kunst und Pädagogik als Alphabetisierungsaufgabe: Eine Dokumentation der Diskussion über den Beitrag von Klaus Mollenhauer (bearbeitet von Thomas Bichler, S. 189–210). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lernen, entdeckendes (2020): In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): Dorsch: Lexikon der Psychologie (S. 1063). Bern: Hogrefe.
- Levinson, Jerrold (2013): Unterwegs zu einer nichtminimalistischen Konzeption ästhetischer Erfahrung. In: Deines, Stefan; Liptow, Jasper und Seel, Martin (Hrsg.): Kunst und Erfahrung (S. 38– 60). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Libau, Eckart und Zirfas, Jörg (2008): Die Sinne, die Künste und die Bildung: Ein Vorwort. In: Libau, Eckart und Zirfas, Jörg (Hrsg.): Die Sinne und die Künste (S. 7–15). Bielefeld: transcript.
- Lichtblau, Quentin (01.05.2020): Lindner will es nicht kapieren. „Maybrit Illner“ zur Coronakrise In: Süddeutsche Zeitung. <https://www.sueddeutsche.de/medien/coronavirus-illner-kubicki-lindner-1.4893695> [abgerufen am 22.09.2021].
- Löber, Nils (2012): Fehler und Fehlerkultur im Krankenhaus: Eine theoretisch-konzeptionelle Betrachtung. Wiesbaden: Gabler/Springer.
- Lohaus, Arnold (2007): Datenerhebung. In: Hasselhorn, Marcus und Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch der Entwicklungspsychologie (S. 625–634). Göttingen: Hogrefe.
- Luhmann, Niklas (1987): Strukturelle Defizite: Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. In: Oelkers, Jürgen und Tenorth, Heinz-Elmar: Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lyotard, Jean-François (1989): Der Widerstreit (2. Auflage). München: Fink.
- Lyotard, Jean-François (1999): Das postmoderne Wissen (hrsg. v. Engelmann, Peter). Wien: Passagen.



- MacDonald, Alfred P. (1970): Revised scale for ambiguity tolerance, reliability and validity. In: *Psychological Reports*, 26, S. 791–798.
- Macho, Thomas (2010): *Das Leben ist ungerecht*. Salzburg: Residenz.
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Marquard, Odo (2013): I. Die Apologie des Zufälligen. In: *Apologie des Zufälligen* (S. 117–139). Stuttgart: Reclam.
- Mattenklott, Gert (1987): Das Ende des Dilettantismus. In: *Merkur*, 41, S. 748–761.
- Maturana, Humberto R. (1982): *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit*. Braunschweig: Vieweg.
- Maturana, Humberto R. (2015): Dem Erkennen des Erkennens verpflichtet. In: Pörksen, Bernhard (Hrsg.): *Die Gewissheit der Ungewissheit* (S. 70–111). Heidelberg: Carl-Auer.
- Maturana, Humberto R. und Varela, Francisco J. (1987): *Der Baum der Erkenntnis*. Bern, München, Wien: Scherz.
- Mavor, Carol (2015): Image matter: Art and materiality (Manchester, 6 Nov 15). In: *ArtHist.net* (18.05.2015). <https://arthist.net/archive/10333> [abgerufen am 13.06.2019].
- Meckel, Miriam und Rettig, Daniel (2018): *Wer nicht sucht, der findet*. Zürich: Kein & Aber.
- Mehl, Klaus (2015): Warum wir Fehler machen benötigen. In: Gartmeier, Martin; Gruber, Hans; Hascher, Tina und Heid, Helmut (Hrsg.): *Fehler: Ihre Funktionen im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung* (S. 129–140). Münster, New York: Waxmann.
- Menke, Christoph (2013): *Die Kraft der Kunst*. Berlin: Suhrkamp.
- Meringer, Rudolf und Mayer, Carl (1895): *Versprechen und Verlesen: Eine psychologisch-linguistische Studie*. Stuttgart: Göschen. [https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/meringer\\_mayer1895/0009](https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/meringer_mayer1895/0009) [abgerufen am 22.09.2021].
- Mersch, Dieter (2015): *Rezeptionsästhetik/Produktionsästhetik/Ereignisästhetik*. In: Badura, Jens; Dubach, Selma; Haarmann, Anke; Mersch, Dieter; Rey, Anton; Schenker, Christoph und Toro Pérez, Germán (Hrsg.): *Künstlerische Forschung: Ein Handbuch* (S. 49–57). Zürich: Diaphanes.
- Meyer-Drawe, Käte (1999): Zum metaphorischen Gehalt von "Bildung" und "Erziehung". In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(2), S. 161–175.
- Meyer-Drawe, Käte (2005): Anfänge des Lernens. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft, 49. Weinheim und Basel: Beltz, S. 24–37.
- Miller, George A.; Galanter, Eugene und Pribram, Karl H. (1960): *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt.
- Mischel, Walter (1968): *Personality Assessment*. New York: Wiley.
- Mollenhauer, Klaus (1981): Die Zeit in Erziehungs- und Bildungsprozessen: Annäherungen an eine bildungstheoretische Fragestellung. In: *Die deutsche Schule*, 73, S. 68–78.
- Mollenhauer, Klaus (1990): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Weinheim und Basel: Beltz, S. 481–494.
- Mollenhauer, Klaus (1990): Die vergessenen Dimensionen des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Kunst und Pädagogik: Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?* (S. 3–17). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mollenhauer, Klaus (1996): *Grundfragen ästhetischer Bildung*. Weinheim, München: Juventa.
- Mollenhauer, Klaus und Wulf, Christoph (Hrsg.) (1996): *Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Montessori, Maria (2001): Der Fehler und seine Kontrolle. In: Ludwig, Harald; Fischer, Christian; Fischer, Reinhard (Hrsg.): *Leistungserziehung und Montessori-Pädagogik* (S. 59–64). Münster: LIT.
- Moor, Paul (1974): *Kinderfehler – Erziehungsfehler* (2., unveränderte Auflage). Bern: Hogrefe.
- Müller, Heiner (2005): *Schriften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Müller, Klaus (1996): Erkenntnistheorie und Lerntheorie: Geschichte ihrer Wechselwirkung vom Repräsentationalismus über den Pragmatismus zum Konstruktivismus. In: Müller, Klaus (Hrsg.): Konstruktivismus: Lehren – Lernen – Ästhetische Prozesse (S. 24–70). Neuwied: Luchterhand.
- Musil, Robert (1978): Der Mann ohne Eigenschaften. In: Musil, Robert: Gesammelte Werke in neun Bänden (Bde. 1–5, hrsg. v. Adolf Frisé). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Nagel, Thomas (2016): What Is It Like to Be a Bat? / Wie ist es, eine Fledermaus zu sein?: Englisch/ Deutsch (hrsg. v. Diehl, Ulrich). Stuttgart: Reclam.
- Neber, Heinz; Wagner, Angelika C. und Einsiedler, Wolfgang (Hrsg.) (1978): Selbstgesteuertes Lernen: Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens. Weinheim und Basel: Beltz.
- Neubert, Stefan; Reich, Kersten und Voß, Reinhard (2001): Lernen als konstruktiver Prozess. In: Hug, Theo (Hrsg.): Die Wissenschaft und ihr Wissen (Bd. 1, S. 253–265). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Niethammer, Immanuel Friedrich (1808): Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit. Jena: Frommann.
- Nietzsche, Friedrich (2016): Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. In: Guth, Karl-Maria (Hrsg.): Unzeitgemäße Betrachtungen (S. 209–286). Berlin: Hofenberg.
- Norman, Donald A. (1983): Some observations on mental models. In: Gentner, Dedre und Stevens, Albert L. (Hrsg.): Mental models (S. 7–14). Hilldale, New York: Erlbaum.
- Norton, Robert W. (1975): Measurement of ambiguity tolerance. In: Journal of Personality Assessment, 39(6), S. 607–619.
- Oelkers, Jürgen (1985): Erziehen und Unterrichten: Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oevermann, Ulrich (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): Jenseits der Utopie (S. 267–336). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- O'Neill, Geraldine und McMahan, Tim (2005): Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers? In: O'Neill, Geraldine; Moore, Sarah und McMullin, Barry: Emerging issues in the practice of university learning and teaching (S. 27–36). Dublin: AISHE.
- Orthmann, Günther (2015): Fehler, Verfehlungen, Theodizee: Formen alltäglicher Rechtfertigung. In: Gartmeier, Martin; Gruber, Hans; Hascher, Tina und Heid, Helmut (Hrsg.): Fehler: Ihre Funktionen im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung (S. 93–114). Münster, New York: Waxmann.
- Oser, Fritz und Spychiger, Maria (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim und Basel: Beltz.
- Oser, Fritz und Volery, Thierry (2012): „Sense of failure“ and „sense of success“ among entrepreneurs: The identification and promotion of neglected twin entrepreneurial competencies. In: Empirical Research in Vocational Education and Training, 4(1), 27–44.
- Oser, Fritz; Hascher, Tina und Spychiger, Maria (1999): Lernen aus Fehlern: Zur Psychologie des „negativen Wissens“. In: Althof, Wolfgang (Hrsg.): Fehlerwelten: Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern (S. 11–42). Opladen: Leske + Budrich.
- Otto, Barbara; Perels Franziska und Schmitz, Bernhard (2011): Selbstreguliertes Lernen. In: Reinders, Heinz; Ditton, Hartmut, Gräsel; Cornelia und Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung (S. 33–44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Paulus, Jochen (18.11.2004): Das Rätsel der drei Türen. In: Die Zeit, (48). <https://www.zeit.de/2004/48/N-Ziegenproblem> [abgerufen am 15.08.2021].
- Payne, Stephanie C.; Youngcourt, Satoris S. und Beaubien, J. Matthew (2007): A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. In: Journal of Applied Psychology, 92(1), S. 128–150.

- Peirce, Charles Sanders (1934): *The collected papers of Charles Sanders Peirce* (Vol. V: Pragmatism and Pragmaticism, hrsg. v. Hartshorne, Charles und Weiss, Paul). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Perrow, Charles (1987): *Normale Katastrophen: Die unvermeidlichen Risiken der Großtechnik*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Perturbation (2020): In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): *Dorsch: Lexikon der Psychologie* (S. 1344). Bern: Hogrefe.
- Peukert, Helmut (2000): *Reflexionen über die Zukunft von Bildung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(4), S. 507–524.
- Pheasant, Stephen (1988): *The Zeebrugge-Harrisburg Syndrome*. In: *New Scientist*, 117(1596), S. 55–58.
- Piaget, Jean (1972): *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Piaget, Jean (1974a): *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Stuttgart: Klett
- Piaget, Jean (1974b): *Biologie und Erkenntnis: Beziehung zwischen organischen Regulationen und kognitiven Prozessen*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Piaget, Jean (1980): *Abriß der genetischen Epistemologie (mit einer Einführung und übersetzt von Fritz Kubli)*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Piaget, Jean (2003): *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pintrich, Paul R. (2000): *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In: Boekaerts, Monique; Pintrich, Paul und Zeidner, Moshe (Hrsg.): *Handbook of self-regulation* (S. 451–501). San Diego, California: Academic Press.
- Potts, Alex (2000): *The sculptural imagination: Figurative, modernist, minimalist*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Powers, William T. (1973): *Behavior: The control of perception*. Chicago: Aldine Publications.
- Quetelet, Adolphe (1914): *Soziale Physik oder Abhandlung über die Entwicklung der Fähigkeit des Menschen* (Bd. 1, nach der Ausgabe letzter Hand [1869] übersetzt von Dorn, Valentine und eingeleitet von Waentig, Heinrich). Jena: Gustav Fischer.
- Reason, James T. (1990): *Human Error*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reason, James T. (1994): *Menschliches Versagen: Psychologische Risikofaktoren und moderne Technologien*. Heidelberg: Spektrum.
- Reck, Hans Ulrich (1999): *Aleatorik in der bildenden Kunst*. In: Gendolla, Peter und Kamphusmann, Thomas (Hrsg.): *Die Künste des Zufalls* (S. 158–195). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2012): *Vom Künstlermythos zur Normalisierung kreativer Prozesse: Der Beitrag des Kunstfeldes zur Genese des Kreativsubjekts*. In: Menke, Christoph und Rebentisch, Juliane (Hrsg.): *Kreation und Depression: Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus* (S. 98–117). Berlin: Kadmos.
- Richter, Beate (2013): *Bildung relational denken: Eine strukturtheoretische Präzisierung des transformatorischen Bildungsbegriffs anhand von Robert Kegans Entwicklungstheorie* [unveröffentlichte Dissertation], Humboldt-Universität zu Berlin. <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/17589/richter.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [abgerufen am 11.11.2020].
- Richter, Gerhard (2008): *Interview mit Jonas Storsve 1991*. In: Richter, Gerhard: *Text 1961 bis 2007. Schriften, Interviews, Briefe* (hrsg. v. Elger, Dietmar und Obrist, Hans Ulrich, S. 275–281). Köln: Walther König.
- Ricœur, Paul (1986): *Zufall und Vernunft in der Geschichte*. Tübingen: Konkursbuchverlag.
- Ricœur, Paul (1996): *Das Selbst als ein Anderer*. München: Fink.
- Rieger, Stefan (2019): *Verfügbarkeit: Zur Virtualisierung von Materie*. In: Magnus, David und Rickenbacher, Sergej (Hrsg.): *Technik – Ereignis – Material: Neue Perspektiven auf Ontologie, Aisthesis und Ethik der stofflichen Welt* (S. 169–186). Berlin: Kadmos.
- Rittelmeyer, Christian (2016): *Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Röbke, Peter (2012): Die Fehler und das Schöne: Annäherungen an eine Ästhetik des Unvollkommenen. In: Kruse-Weber, Silke (Hrsg.): Exzellenz durch differenzierten Umgang mit Fehlern: Kreative Potenziale beim Musizieren und Unterrichten (S. 81–92). Mainz: Schott.
- Rodax, Annelie und Rodax, Klaus (1996): Bildungschancen und Bildungswege von Frauen: Eine bildungssoziologische Untersuchung über den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung. Berlin: Duncker und Humblot.
- Röhrs, Hermann (1991): Die Reformpädagogik: Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt (3. Auflage). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Rombach, Heinrich (1988): Strukturontologie: Phänomenologie der Freiheit. Freiburg im Breisgau, München: Alber.
- Rosenthal, Robert (1976): *Experimenter effects in behavioral research* (enlarged edition). New York: Irvington Publishers.
- Rosenthal, Robert und Jacobson, Lenore (1983): *Pygmalion im Unterricht: Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rosenzweig, Saul (1938): A general outline of frustration. In: *Journal of Personality* 7(2), S. 151–160. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1938.tb02285.x>. [abgerufen am 15.01.2022].
- Ross, D. Lee; Amabile, Teresa M. und Steinmetz, Julia L. (1977): Social roles, social control, and biases in social-perception processes. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(7), S. 485–494.
- Roth, Gerhard (1997): *Das Gehirn und seine Wirklichkeit: Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Roth, Heinrich (1963): *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hannover: Schroedel.
- Rousseau, Jean-Jaques (2003): *Emil oder Über die Erziehung* (13. Auflage). Stuttgart: UTB.
- Ruelle, Davis (1992): *Zufall und Chaos*. Heidelberg, Berlin: Springer
- Rustemeyer, Dirk (1999): Stichwort: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2(4), S. 467–484.
- Sánchez, Yvette (2008): Der bessere Fehler – als Programm oder Fatum. In: Ingold, Felix P. und Sánchez, Yvette (Hrsg.): *Fehler im System: Irrtum, Defizit und Katastrophe als Faktoren kultureller Produktivität* (S. 21–34). Göttingen: Wallstein.
- Sarasin, Philipp (2008): Fehler und Vollkommenheit. In: Ingold, Felix P. und Sánchez, Yvette (Hrsg.): *Fehler im System: Irrtum, Defizit und Katastrophe als Faktoren kultureller Produktivität* (S. 145–158). Göttingen: Wallstein.
- Savant, Marilyn vos (09.09.1990): Ask Marilyn. In: *Parade Magazine*, S. 16.
- Schaefer, Jürgen (2014): *Lob des Irrtums: Warum es ohne den Fehler keinen Fortschritt gibt*. München: Bertelsmann.
- Schäfer, Alfred (2009): Bildende Fremdheit. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): *Wie ist Bildung möglich?* (S. 185–200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schiefele, Ulrich und Pekrun, Reinhard (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Friedrich E. und Mandl, Heinz (Hrsg.): *Psychologie des Lernens und der Instruktion: Pädagogische Psychologie* (Bd. 2, S. 249–278). Göttingen: Hogrefe.
- Schlingensief, Christoph (2012): *Ich weiß, ich war's* (hrsg. v. Laberenz, Aino). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B. und Esser, Elke (2011): *Methoden der empirischen Sozialforschung* (9. Auflage). München: Oldenbourg.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm und Helmke, Andreas (2020): Lehr-Lern-Prozesse. In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): *Dorsch: Lexikon der Psychologie* (S. 1052). Bern: Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/lehr-lern-prozesse> [abgerufen am 11.11.2020].
- Schulz, Walter (1985): *Metaphysik des Schwebens*. Pfullingen: Neske.
- Seel, Martin (2000): *Ästhetik des Erscheinens*. München: Hanser.
- Seel, Norbert M. (1991): *Weltwissen und mentale Modelle*. Göttingen: Hogrefe.

- Seel, Norbert M. und Hanke, Ulrike (2015): *Erziehungswissenschaft: Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende*. Heidelberg: Springer VS.
- Seifen, Johannes (1992): *Der Zufall eine Chimäre?*, Untersuchungen zum Zufallsbegriff in der philosophischen Tradition bei Gottfried Wilhelm Leibniz. Sankt Augustin: Academia
- Senders, John W. und Moray, Neville P. (1991): *Human Error: Cause, Prediction and Reduction*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Senge, Peter M. (1994): *The fifth discipline: The art and practise of learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Shelley, James (2013): *Das Problem nichtperzeptueller Kunst*. In: Deines, Stefan; Liptow, Jasper und Seel, Martin: *Kunst und Erfahrung: Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse* (S. 270–295). Berlin: Suhrkamp.
- Siebert, Horst (2005): *Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung* (3. Auflage, hrsg. v. Reich, Kersten und Voß, Reinhard). Weinheim und Basel: Beltz.
- Simons, Herbert W. (1976): *Persuasion: Understanding, practice, and analysis*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Singleton, William Thomas (1973): *Theoretical approaches to human error*. In: *Ergonomics*, 16(6), S. 727–737.
- Six, Bernd (2020): *Versuchsleiter-Erwartungseffekte*. In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): *Dorsch: Lexikon der Psychologie* (19., überarbeitete Auflage, S. 1888). Bern: Hogrefe.
- Slaski, Jacek (2018): *Gespräche mit Genialen Dilletanten*. Martin Schmitz: Berlin.
- Sloterdijk, Peter (2010): *Scheintod im Denken: Von Philosophie und Wissenschaft als Übung*. Berlin: Suhrkamp.
- Sontag, Susan (1980): *Gegen Interpretation*. In: Sontag, Susan: *Kunst und Antikunst: Essays* (S. 9–18). München: Hanser.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1994): *Can the subaltern speak?* In: Williams, Patrick und Chrisman, Laura (Hrsg.): *Colonial discourse and post-colonial theory: A Reader* (S. 66–111). New York: Columbia University Press.
- Spychiger, Maria (2012): *Instrumentalpädagogischer Zugriff im Umgang mit Fehlern: Fehlerkultur in Konstruktiv(istisch)en Lernprozessen*. In: Kruse-Weber, Silke (Hrsg.): *Exzellenz durch differenzierten Umgang mit Fehlern: Kreative Potenziale beim Musizieren und Unterrichten* (S. 49–69). Mainz: Schott.
- Stadler, Michael und Wehner, Theo (1995): *Fehler und Fehlhandlungen*. In: Greif, Siegfried; Holling, Heinz und Nicholson, Nigel (Hrsg.): *Arbeits- und Organisationspsychologie: Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen* (2. Auflage, S. 219–222). Weinheim und Basel: Beltz.
- Stalla, Bernhard (o. J.): *Die pädagogische Ordnung des Johann Amos Comenius*. <http://www.comenius-expertenforum.de/comenius-expertenforum/comenius-als-didaktiker> [abgerufen am 01.09.2020].
- Steinfeld, Thomas (2019): *Selber können, selber machen: Der Imperativ der ‚kulturellen Bildung‘ mag sich politisch geben, verweist aber auf den einzelnen Menschen*. In: *Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, 13(2), S. 17–20.
- Steinweg, Marcus (2006): *Behauptungsphilosophie*. Berlin: Merve.
- Steinweg, Marcus (2013): *Philosophie der Überstürzung*. Berlin: Merve.
- Stella, Frank (1998): *Vortrag am Pratt Institute*. In: Gregor Stemmrich (Hrsg.): *Minimal Art: Eine kritische Retrospektive* (S. 32–34). Dresden, Basel: Verlag der Kunst.
- Stenger, Ursula: *Schöpferische Prozesse: Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt*. Weinheim, München: Juventa.
- Steuer, Gabriele (2014): *Fehlerklima in der Klasse: Zum Umgang mit Fehlern im Mathematikunterricht*. Wiesbaden: Springer.

- Storch, Maja und Krause, Frank (2005): Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell ZRM (3. Auflage). Bern: Huber.
- Straub, Jürgen (2000): Identitätstheorie, empirische Identitätsforschung und die „postmoderne“ armchair psychology. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1(1), S. 167–194. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-280752> [abgerufen am 15.08.2021].
- Strümpell, Ludwig (1890): Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder: Versuch einer Grundlegung für gebildete Ältern, Studierende der Pädagogik, Lehrer, sowie für Schulbehörden und Kinderärzte. Leipzig: Ungleich.
- Stübiger, Frauke (2003): Selbstständigkeit als Weg zur Selbstständigkeit – ein Rückblick. In: Stübiger, Frauke und Schäfer, Christina (Hrsg.): Selbstständiges Lernen in der Schule (S. 9–18). Kassel: kassel university press.
- Tausch, Reinhard und Tausch, Anne-Marie (1998): Erziehungs-Psychologie: Begegnung von Person zu Person. Göttingen: Hofgrefe.
- Taylor, Charles (2017): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Berlin: Suhrkamp.
- Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.
- Thomas, W. Isaac und Thomas, D. Swaine (1928): The child in America: Behavior problems and programs. New York: Knopf.
- Thorndike, Edward Lee (1911): Animal intelligence: experimental studies. New York: Macmillan Company.
- Tomaševskij, Boris (2000): Literatur und Biographie. In: Jannidis, Fotis; Lauer, Gerhard; Martinez, Matias und Winko, Simone Winko (Hrsg.): Texte zur Theorie der Autorschaft (S. 49–61). Stuttgart: Reclam.
- Toulmin, Stephen (1972): Kritik der kollektiven Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tränkle, Hermann (1985): Gnothi seauton: Zu Ursprung und Deutungsgeschichte des delphischen Spruchs. In: Würzburger Jahrbücher für die Altertumswissenschaft, [Neue Folge] 11, S. 19–31.
- Tulis, Maria; Steuer, Gabriele und Dresel, Markus (2015): Learning from errors: Process and contextual conditions. In: Gartmeier, Martin; Gruber, Hans; Hascher, Tina und Heid, Helmut (Hrsg.): Fehler: Ihre Funktionen im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung (S. 53– 70). Münster, New York: Waxmann.
- Vaihinger, Hans (1922): Die Philosophie des Als Ob: System der theoretischen, praktischen und religiösen Fiktionen der Menschheit auf Grund eines idealistischen Positivismus (7. und 8. Auflage). Leipzig: Meiner.
- Valéry, Paul (1962): Gedichte: Die Seele und der Tanz – Eupalinos oder Der Architekt (übersetzt v. Rainer Maria Rilke). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Valéry, Paul (1992): Monsieur Teste. Berlin: Suhrkamp.
- Valéry, Paul (2016): Ich grase meine Gehirnwiese ab: Paul Valéry und seine verborgenen Cahiers (hrsg. v. Thomas Stölzel). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Versuch und Irrtum (2020): In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): Dorsch: Lexikon der Psychologie (S. 1888). Bern: Hogrefe.
- Vielfaltsmanagement der Universität Rostock (o. J.): Übersicht für eine gendergerechte Schreibweise: Unterstrich, Sternchen oder Doppelpunkt? [https://www.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/UniHome/Vielfalt/Vielfaltsmanagement/Toolbox/UEbersicht\\_gendern.docx.pdf](https://www.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/UniHome/Vielfalt/Vielfaltsmanagement/Toolbox/UEbersicht_gendern.docx.pdf) [abgerufen am 17.06.2021].
- Vinci, Leonardo da (1909): Traktat von der Malerei (übersetzt v. Heinrich Ludwig, neu hrsg. v. Marie Herzfeld, S. 53). Jena: Eugen Diedrichs. <https://ia800200.us.archive.org/5/items/traktatvondermal00leon/traktatvondermal00leon.pdf> [abgerufen am 31.01.2018].
- Walber Markus (2005): Konstruktivismus als Legitimation für selbst gesteuertes Lernen mit neuen Medien? In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 28(1), S. 102–109. <http://www.die-bonn.de/id/2154> [abgerufen am 25.10.2021].

- Waldenfels, Bernhard (1987): *Ordnung im Zwielficht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (1997): *Topographie des Fremden: Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (1998): *Grenzen der Normalisierung: Studien zur Phänomenologie des Fremden 2* (erweiterte Ausgabe). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Watterson, Bill (1988): *Calvin and Hobbes by Bill Watterson for December 13, 1988*. <https://www.gocomics.com/calvinandhobbes/1988/12/13> [abgerufen am: 08.10.2021].
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H. und Jackson, Don D. (2011): *Menschliche Kommunikation* (12. Auflage). Bern: Huber.
- Watzlawick, Paul (1992): *Konstruktivismus und Psychotherapie: Einführung in den Konstruktivismus*. München: Piper, S. 89–108.
- Wehner, Theo; Nowack, Jürgen und Mehl, Klaus (1992): *Über die Enttrivialisierung von Fehlern: Automation und ihre Auswirkungen als Gefährdungspotentiale*. In: Wehner, Theo (Hrsg.): *Sicherheit als Fehlerfreundlichkeit: Arbeits- und sozialpsychologische Befunde für eine kritische Fehlerbewertung* (S. 36–56). Wiesbaden: Springer.
- Weick, Karl E. (1985): *Der Prozess des Organisierens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Weick, Karl E. und Sutcliffe, Kathleen M. (2001): *Managing the unexpected*. San Francisco: Wiley & Sons.
- Weiler, Hans N. (2003): *Bildungsforschung und Bildungsreform: Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft*. In: Gogolin, Ingrid und Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Innovation durch Bildung: Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 181–203). Opladen: Leske + Budrich.
- Weimer, Hermann (1925): *Psychologie der Fehler*. Leipzig: Klinkhardt.
- Weimer, Hermann (1926): *Fehlerbehandlung und Fehlerbewertung*. Leipzig: Klinkhardt.
- Weimer, Katja und Enck, Paul (2020): *Erwartungsfehler*. In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): *Dorsch: Lexikon der Psychologie* (19., überarbeitete Auflage, S. 544). Bern: Hogrefe.
- Weingardt, Martin (2004): *Fehler zeichnen uns aus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weizäcker, Christine von und Weizäcker, Ernst Ulrich von (2008): *Fehlerfreundlichkeit: Eigenschaft alles Lebendigen, Technikkriterium, Zivilisationsleistung*. In: *Erwägen Wissen Ethik*, 19(3), S. 291–299.
- Wieland, Arthur (1959): *Wenn Kinder Fehler machen*. Stuttgart: Klett.
- Wiesemann, Claudia (2005): *Diskontinuität denken: Vortrag anlässlich der Akademischen Gedenkfeier von Dr. Prof. phil. Nelly Tsouyopoulos (1930–2005)*. Universität Münster. [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/zyperninstitut/wiesemann\\_diskontinuit\\_t\\_1.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/zyperninstitut/wiesemann_diskontinuit_t_1.pdf) [abgerufen am 15.11.2021].
- Wikipedia (2021): *Festival Genialer Dilletanten*. [https://de.wikipedia.org/wiki/Festival\\_Genialer\\_Dilletanten](https://de.wikipedia.org/wiki/Festival_Genialer_Dilletanten) [abgerufen am 18.12.2021].
- Wilde, Oscar (1982): *Das Bildnis des Dorian Gray* (a. d. Englischen v. Hoepfener, Christine, hrsg. v. Kohl, Norbert). Frankfurt a. M.: Insel.
- Willmann, Otto (1957): *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Winkel, Sandra; Petermann, Franz und Petermann, Ulrike (2006): *Lernpsychologie*. Paderborn: Schöningh.
- Winkler, Christian (2015): *Pädagogik „Als-Ob“: Ein systemisch-konstruktivistischer Blick auf das Lehren und Lernen*. In: Röbbke, Peter und Ardila-Mantilla, Natalia (Hrsg.): *Vom wilden Lernen: Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht* (Kindle-Version German Edition: Positionen 2171–2553 [Printversion 2009: S. 99–116]). Mainz: Schott.
- Wirtz, Markus Antonius (2020): *Selbsterfüllende Prophezeiung*. In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): *Dorsch: Lexikon der Psychologie* (19., überarbeitete Auflage, S. 1595). Bern: Hogrefe.
- Wittgenstein, Ludwig (1980): *Eine philosophische Betrachtung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Wuggenig, Ulf (2007): „Kreativität und Innovation“ im 19. Jahrhundert: Harrison C. White und die impressionistische Revolution – erneut betrachtet. In: Raunig, Gerald und Wuggenig, Ulf (Hrsg.): *Kritik der Kreativität* (S. 219–236). Wien: Turia + Kant.
- Wulf, Christoph (1998): Mimesis in Gesten und Ritualen. In: *Paragrana*, 7(1) (Kulturen des Performativen), S. 241–265.
- Wulf, Christoph und Zirfas, Jörg (2014): *Homo eandus: Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie*. In: Wulf, Christoph und Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 9–26). Wiesbaden: Springer.
- Zander, Lysann (2015): Umgang mit Fehlern in schulischen Peernetzwerken. In: Gartmeier, Martin; Gruber, Hans; Hascher, Tina und Heid, Helmut (Hrsg.): *Fehler: Ihre Funktionen im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung* (S. 163–176). Münster, New York: Waxmann.
- Zifreund, Walther (1970): Fehlerbehandlung. In: Horney, Walter; Ruppert, Johann Peter und Schultze, Walter: *Pädagogisches Lexikon* (Bd. 1, S. 877–878). Gütersloh: Bertelsmann.
- Zimbardo, Philip G. (1992): *Psychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Zimmerman, Barry J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, Monique; Pintrich, Paul und Zeidner, Moshe (Hrsg.): *Handbook of self-regulation* (S. 13–39). San Diego, California: Academic Press.
- Zimmerman, Barry J. and Kitsantas, Anastasia (1997): Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. In: *Journal of Educational Psychology*, 89(1), S. 29–36.
- Zirfas, Jörg (1999): *Die Lehre der Ethik: Zur moralischen Begründung pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Zirfas, Jörg (2000): Aisthesis. In: *der blaue Reiter – Journal für Philosophie*, (12): Schön Sein, S. 70–72.
- Zirfas, Jörg (2004): *Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zirfas, Jörg (2008a): Das Spiel mit der Welt: Über das Theaterspielen. In: Libau, Eckart und Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Die Sinne und die Künste: Perspektiven ästhetischer Bildung* (S. 129–148). Bielefeld: transcript.
- Zirfas, Jörg (2008b): Die Sinne, die Künste und die Bildung. [http://www.lkb-by.de/wp-content/uploads/Zirfas\\_Sinne\\_Kuenste\\_Bildung\\_KbS\\_241008.pdf](http://www.lkb-by.de/wp-content/uploads/Zirfas_Sinne_Kuenste_Bildung_KbS_241008.pdf) [abgerufen am 12.10.2021].
- Zirfas, Jörg (2010): Kontingenz und Tragik, Eine moderne Figur und ihre ästhetischen Konsequenzen; In: Libau, Eckart; Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Dramen der Moderne* (S. 9–30). Bielefeld: transcript.
- Zirfas, Jörg (2013): Die Künste und die Sinne. In: *Kulturelle Bildung Online*: <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenste-sinne> [abgerufen am 26.02.2019].
- Zirfas, Jörg (2015a): Ohne Gewähr oder: Die unsichere Zukunft. In: *Paragrana: Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 24(1), S. 26–37. <https://doi.org/10.1515/para-2015-0003> [abgerufen am 27.10.2021].
- Zirfas, Jörg (2015b): Grenzen und Tragweite ästhetischer Erfahrung: Perspektiven für Psychoanalyse und Psychotherapie. In: Gödde, Günter; Pohlmann, Werner und Zirfas, Jörg: *Ästhetik der Behandlung* (S. 55–73). Gießen: Psychosozial.
- Zizek, Slavoj (1991): *Liebe Dein Symptom wie Dich selbst! Jacques Lacans Psychoanalyse und die Medien*. Berlin: Merve
- Zizek, Slavoj (2005): *Die politische Suspension des Ethischen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Zufall (1906–1909): *Meyers Konversations-Lexikon* (Bd. 20, 6. Auflage, S. 1009). Leipzig, Wien: Bibliographisches Institut



# Bildverzeichnis

**Abb. 1:** Joseph Kosuth, *Self-defined object* [green], (1966), grünes Neon auf der Wand befestigt, 10,5 x 172 cm, Sprüth Magers Berlin, Foto: Timo Ohler

**Abb. 2:** Jackson Pollock, *Number 32* (1950), bpk; Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.  
Foto: Achim Kukulies