

Technische Universität Kaiserslautern

Distance & Independent Studies Center

Master-Fernstudiengang *Erwachsenenbildung*

Masterarbeit zum Thema

Ästhetische Bildung und Spiel im Kontext des „lebensbegleitenden Lernens“

Eingereicht von : Ariane Clemens

Abgabedatum : 24.12.2020

Inhaltverzeichnis

Vorwort	1
1 Einleitung	3
1.1 Problemstellung und Ausgangslage	3
1.2 Erkenntnisleitende Fragestellung, aktueller Forschungsstand	6
1.3 Gedankenführung und methodisches Vorgehen	7
1.4 Zwischenfazit	7
2 Lernen und Bildung, Ästhetik und Spiel – Standortbestimmungen	8
2.1 Erwachsenen-Bildung.....	8
2.1.1 Die Bildung Erwachsener.....	8
2.1.2 Theorien und Konzepte.....	13
2.1.3 Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Konzept	17
2.1.4 Lebenskunst und das „gute Leben“ als Bildungsziel?.....	21
2.2 Ästhetische Bildung und Spiel	26
2.2.1 Ästhetik. Das Schöne, die Kunst - oder Wahrheitssuche?	26
2.2.2 <i>Homo ludens</i> – der spielende Mensch.....	34
2.2.3 Ästhetik und Spiel bei Friedrich Schiller.....	40
2.3 Zwischenfazit.....	45
3 Ästhetische Bildung und Spiel als Bausteine einer identitätsstiftenden Erwachsenenbildung	45
3.1 Nutz-los aber Sinn-voll – ästhetische Bildung und Spiel im Kontext des lebensbegleitenden Lernens	45
3.1.1 Erkenntnis	46
3.1.2 Identitätsfindung.....	50
3.1.3 Toleranz	54
3.1.4 Freude und Leichtigkeit.....	56
3.2 Ästhetische Bildung und Spiel in der Praxis der Erwachsenenbildung	58
3.3 Zusammenfassung	60

4	Ausklang	61
4.1	Beantwortung der Forschungsfrage	61
4.2	Reflexion der Arbeitsergebnisse, offene Fragen und Forschungsbedarf	61
4.3	Reflexion des eigenen Arbeitsprozesses	63
	Schlusswort	65
	Literaturverzeichnis.....	67
	Eigenständigkeitserklärung.....	72

Ästhetische Bildung und Spiel im Kontext des „lebensbegleitenden Lernens“

Vorwort

„Lebenskunst ist nicht das, was wir haben, sondern das, was uns fehlt und immer wieder auf terrible Weise fehlen wird.“

(Schmid, 2020, S. 94)

Diese Arbeit entsteht zur Zeit der weltweiten Corona-Pandemie. Als es im Frühjahr 2020 mit dem Lockdown zu immer weitgreifenderen Ausgangsbeschränkungen kam, war in den Medien neben Berichten über die zu erwartenden Folgen der globalen Krise in vielen, nicht nur wirtschaftlichen, Bereichen des Lebens auch einiges über gesellschaftliche Auswirkungen des allgemeinen Stillstands zu lesen.

Bezüglich des Umgangs der Menschen mit dem Ausnahmezustand zogen die Begriffe *Hedonismus* und *Selbstoptimierung* meinen Blick besonders auf sich. Durch die Schließung von Theatern, Museen, Kinos, Konzerthäusern, von Spiel- und Sportplätzen, aber auch Cafés, fiel ein Teil des gemeinschaftlichen, öffentlichen Lebens weg, der in „normalen“ Zeiten scheinbar zu nichts weiter als der reinen Erbauung dient. Die elementare Bedeutung etwas vermeintlich „nutzlosen“, weil für diejenigen, die es in Anspruch nehmen, ohne wirtschaftlichen Vorteil, wurde sichtbar. Abgesehen davon, dass Kulturschaffende ihren Lebensunterhalt bedroht sahen, entwickelte sich bei vielen Menschen eine zunehmende Sehnsucht nach diesem zweckfreien, mitunter auch, allerdings begrifflich unscharf, als *hedonistisch* bezeichneten Anteil in ihrem Leben: Ins Kino oder Theater, durch eine Ausstellung gehen oder einem Konzert zuhören – wenn es nicht mehr möglich ist, wird deutlich, welch immensen Wert dieses – ich nenne es, im Vorgriff auf die folgenden Erörterungen, *ästhetische Erleben* - für den Einzelnen und die Gesellschaft hat.

Die Befriedigung dieses, so vermute ich, zutiefst menschlichen Bedürfnisses nach ästhetischer Bildung und Spiel, in welchen Ausprägungen auch immer, ist natürlich nicht zwangsläufig an das öffentliche gesellschaftliche Leben oder institutionalisierte Angebote gebunden, denn auch im engsten privaten Umfeld ist es möglich, ästhetische und „ludische“¹ Erfahrungen zu machen. Ein Großteil beider findet seine Entfaltung aber

¹ Das Adjektiv „ludisch“ vermag laut Arlt und Arlt (2020, S. 11) die auf den charakteristischen Eigenschaften des Spiels beruhenden Erfahrungen treffender zu beschreiben als die Adjektive „spielend“ oder „spielerisch“, die in Bezug auf das Spiel eher als Anmutung dienen, denn als unmittelbar adjektivische Entsprechung des Begriffs „Spiel“. Dieser Begründung wird in dieser Arbeit gefolgt.

tatsächlich im Sozialen, Gemeinschaftlichen, nach außen gerichteten, in der zwischenmenschlichen Begegnung, in der Begegnung mit der Welt außerhalb meiner selbst, und bisweilen auch in speziell dafür vorgesehenen Räumen wie Museen, Kinos oder Theatern. Die Bedeutung des staatlich subventionierten Kulturlebens für die Gesellschaft zeigte sich daher in den Wochen des Lockdowns auf eindrucksvolle Weise.

Ein weiteres Phänomen dieser besonderen Zeit bestand darin, dass viele Menschen, die nicht in „systemrelevanten“ Berufen arbeiten und nicht mit dem *homeschooling* der eigenen Kinder überbelastet waren, auf einmal über ein Mehr an frei gestaltbarer Zeit verfügten als in ihrem normalen Alltag. Home-Workouts, virtuelle Yoga-Sitzungen, Meditations-Apps, Empfehlungen für effektives Lauftraining und Sauerteigbacken füllten die Medien – zunächst offenkundig zweckfreie Zeitvertreibe, im Grundton jedoch meist mit dem Hintergedanken der Selbstoptimierung behaftet. Fit, gesund und belesen aus der Krise hervorzugehen, die Zeit effektiv zu nutzen und sich nicht „gehen zu lassen“ schien ein breit anerkanntes Ziel zu sein. In den Medien mehrten sich so auch bald Stimmen, die den vermeintlichen Zwang zur Selbstoptimierung kritisch aufgriffen und demgegenüber Sinn und Bedeutung zweckfreier Betätigungen diskutierten (vgl. Rosa, 2020, o.S.).

Auch mit Blick auf den Bildungssektor und somit die Erwachsenenbildung kann diese Diskussion geführt werden, und auch hier berührt sie grundlegende Aspekte des zugrundeliegenden Menschenbildes und gesellschaftlich anerkannter Zielsetzungen. So kann in Bezug auf das Konzept des *lebenslangen* (oder doch eher *lebensbegleitenden*?) *Lernens* gefragt werden, ob dieses impliziert, dass erwachsene Menschen sich fortwährend bilden müssen, um in einem System, das Anpassung und Flexibilität bei größtmöglicher Selbstlernkompetenz einfordert, mithalten und diesem genügen zu können. Oder ist es erwünscht und wird für sinnvoll befunden, dass erwachsene Menschen auch solche Anteile in ihrem Leben pflegen, dass sie sogar im Bildungsbereich Dinge tun, die gerade nicht von wirtschaftlichem Nutzen sind, sie nicht auf eine bestimmte Position vorbereiten und nicht vorrangig ein Instrument sind, ihnen das Lernen zu erleichtern?

So könnten künstlerische und spielerische Aufgabenstellungen sich in einer primär auf Zweckmäßigkeit ausgerichteten Erwachsenenbildung als nützlich erweisen und als methodisch-didaktische Werkzeuge zur Stärkung unterschiedlicher Kompetenzen (Selbstlernkompetenz, Reflexionskompetenz etc.) gezielt eingesetzt werden, da von ihnen in dieser Hinsicht, so wird von der Transferforschung vermutet, einige positive Wirkungen zu erwarten sind. Sie würden so zu Instrumenten einer auf Nützlichkeit ausgerichteten Didaktik.

Würde sich Erwachsenenbildung aber vom Duktus der reinen Nützlichkeit lösen und ihre Aufgabe auch und vor allem in der Anregung identitätsstiftender Prozesse sehen, käme ästhetischem und ludischem Erleben und Praktizieren nicht lediglich die Funktion eines Gegengewichts zu einer eher kognitiv ausgelegten Didaktik zu. Sie könnte vielmehr zum Prinzip erhoben werden – im Sinne einer Grundlage für die moralische Entwicklung des Menschen innerhalb der Gesellschaft und seine Suche nach einem guten Leben.

1 Einleitung

1.1 Problemstellung und Ausgangslage

Bewusst oder unbewusst lernt der Mensch bis an sein Lebensende; er macht Erfahrungen und reflektiert sie, gewinnt Kenntnisse und Fähigkeiten hinzu, mögen sie auch für Außenstehende bisweilen wenig sichtbar sein. Allein, dass ein Mensch sich im hohen Alter mit der Endlichkeit seiner Lebensspanne auseinandersetzt, heißt, dass er lernt. Dass dieses Phänomen aber als „*Lebenslanges Lernen*“² und (Weiter-)Bilden zum bildungspolitischen Konzept erhoben wurden, geht über diesen sehr nah am Menschen befindlichen Begriff des Lernens und der Bildung hinaus und hat seine Grundlage in gesellschaftlichen Herausforderungen, die spätestens in den 1960er und 1970er Jahren sichtbar wurden. Deutlicher als zuvor zeigte sich, „dass der globale Wettbewerb (damals insbesondere zwischen dem sozialistischen und dem kapitalistischen Block von Staaten) vorwiegend vom Bildungsstand der Bevölkerung bestimmt wird“ (Nuisl & Przybylska, 2014, o.S.). Rasante Beschleunigungstendenzen in der Arbeitswelt erforderten Anpassungen, ein neues Politikfeld definierte sich, die Erwachsenenbildung wurde zu einem eigenen Bildungsbereich deklariert und der Begriff der *Weiterbildung* begründet (vgl. ebd.).

Lerntheorien gehen davon aus, dass Erwachsene bis ins hohe Alter lernfähig sind. Von erwachsenen Lernenden wird geradezu erwartet, dass sie sich Neuem öffnen und sich dieses darüber hinaus möglichst selbstständig und selbstgesteuert erschließen. Menschen, für die selbstbestimmtes und selbstgestaltetes Lernen und Arbeiten bisher keine Selbstverständlichkeit war, stehen in der Praxis von Bildungsangeboten bisweilen überfordert von dieser Aufgabe und reagieren nicht selten mit Widerstand. Dieser kann in

² Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird immer dann von *Lebenslangem Lernen* gesprochen, wenn das gleichnamige bildungspolitische Konzept gemeint ist. Der im Ausdruck „lebenslang“ mitschwingende Duktus der Nichtentrinnbarkeit und Assoziationen wie „lebenslänglich“ könnten den Blick darauf verstellen, dass es sich bei sich über die Lebensspanne hin erstreckenden Bildungsprozessen vor allem um etwas freiwillig zu ergreifendes handelt oder handeln sollte. Daher wird, wenn von dem Phänomen des Lernens als lebensbegleitender Tätigkeit die Rede ist, der Terminus des *lebensbegleitenden Lernens* verwendet.

offener Konfrontation gegenüber Lehrenden und der Ablehnung von Inhalten und Methoden in Erscheinung treten, sich aber auch in der Errichtung innerer Lernbarrieren und einer Verhinderung eigener Lernprozesse zeigen. Nicht selten tritt aber auch Widerstand gegen das Postulat des *lebensbegleitenden Lernens* selbst auf.

In der erwachsenenpädagogischen Literatur wird daher häufig gefragt, auf welche Weise Erwachsene auf ihrem lebenslangen Lernweg befähigt werden können, den vielfältigen Anforderungen der alltäglichen Lehr- und Lernpraxis gerecht zu werden und innerhalb dieses Aneignungsprozesses möglichst bereichernd und selbstbestimmt agieren zu können. Erwachsenendidaktische Konzepte reagieren darauf, dass sich das Lernen Erwachsener entsprechend der im Laufe des Lebens geformten Biografie im Anschluss an bisher Erfahrenes und Bekanntes vollzieht. Die Bedeutung des Emotionalen in diesem Prozess wird ebenso betont wie die Notwendigkeit, Wege zu finden, im Laufe des Lebens verfestigte Denkgewohnheiten und Deutungsmuster zu überwinden (vgl. Hippel, Kulmus & Stimm, 2019, S. 51f.). Vorrangiges Ziel scheint es dabei zu sein, das Lernpotenzial der erwachsenen Menschen zu erschließen. Im Sinne einer Erwachsenenbildung, die Chancengleichheit und Bildungsteilhabe aller im Fokus hat, kann dies nur begrüßt werden.

Ein Aspekt, der dagegen seltener in den Blick gerät, ist die Frage, warum und was Erwachsene überhaupt lernen sollen (und wollen) und wer dies bestimmt, womit die Diskussion eröffnet wird, welche Ziele Erwachsenenbildung heute verfolgt und welchem Auftrag sie sich verpflichtet fühlt: berufliches Schritthalten zu gewährleisten und in diesem Sinne Selbstoptimierungsprozesse zu fördern oder schlicht ein gutes Leben als Teil einer lebenswerten Gesellschaft zu ermöglichen?

Entscheidungsprozesse, die im Zusammenhang mit dem lebensbegleitenden Lernen stehen, sind immer auch mit grundsätzlichen Fragen über die eigene Lebensgestaltung und den eigenen Lebensentwurf und also mit Identitätsfindungsprozessen und dem verbunden, was man unter dem Begriff *Lebenskunst* fassen könnte. Ob vorausgesetzt werden kann, dass Erwachsene das Paradigma des *Lebenslangen Lernens* mittragen und sich diesem aussetzen wollen, wie sie diese, in den Bereich einer autonomen Lebensführung fallende, Entscheidung auf selbstbestimmte Weise individuell treffen können, und ob eine Befähigung und Ermutigung hierzu auch Aufgabe von Erwachsenenbildung sein könnte, wird seltener oder zumindest leiser gefragt.

Gedanklicher Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit ist die Annahme, dass die Bildung des erwachsenen Menschen einerseits nicht zwangsläufig zweckdienlich sein muss und dass sie sich auf der anderen Seite auch nicht allein in kognitiver Logik vollendet. Auch

die durchaus löbliche Einbeziehung des Emotionalen in erwachsenendidaktische Konzepte genügt noch nicht, um das zu umfassen, was Menschsein ausmacht. Friedrich Schiller, dessen *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen* in dieser Arbeit eine gewisse Rolle spielen, hat mit seinen berühmten Worten „[...] der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ (Schiller & Berghahn, 2000, S. 62f.) zum Ausdruck gebracht, dass der Mensch nur dann sein vollständiges Menschsein zur Entfaltung bringen kann, wenn er die Polaritäten *Vernunft* und *Sinnlichkeit* (oder *Natur*) durch einen zutiefst spielenden Umgang mit diesem Verhältnis in eine lebendige Harmonie zu bringen vermag – woraus letztlich dann *Schönheit* entsteht. Müller-Commichau (vgl. 2015, S. 12) stellt seinerseits in ähnlichem Sinne der *kognitiven Vernunft*, die uns die Kategorisierung von Wahrnehmungen ermöglicht, und der *emotionalen Vernunft*, die uns Phänomene in der Innen- wie in der Außenwelt bewerten lässt, eine *ästhetische Vernunft* an die Seite, durch die wir als Menschen in die Lage versetzt werden, „diese Bewertungen mit einem ästhetisierenden Akzent zu versehen“ (ebd.). Damit plädiert auch er für eine Erwachsenenbildung, die ihre zumeist utilitaristische Ausrichtung hinterfragt und sich zugunsten einer den ganzen Menschen in den Blick (und ernst) nehmenden Wissenschaft öffnet.

Diese Denkrichtung verfolgend soll im Weiteren der Versuch unternommen werden, darzustellen, welche Chance darin liegt, Erwachsenen im Zuge der gesellschaftlichen Erwartung des *Lebenslangen Lernens* durch ästhetische Bildung und Spiel Erlebnisse des gerade Nicht-funktionalen, des Nicht-nützlichen zu ermöglichen. Es geht dabei explizit nicht um ästhetische Bildung und Spiel als mögliche Befähigungsstrategien im Sinne didaktischer Werkzeuge zur Überwindung von Lernwiderständen oder der Erschließung von Selbstlernkompetenzen. Diese haben ihre Berechtigung und sollen in ihrem Nutzen nicht in Frage gestellt werden. Hier aber soll vorrangig beleuchtet werden, inwieweit in der bewussten Einbindung von ästhetischer Bildung und Spiel ein Ansatz zu einer Idee von Erwachsenenbildung gesehen werden kann, die wahrhaftige Identitätsfindungsprozesse und Lebenskunst zu impulsieren vermag und dies sogar als ihre genuine Aufgabe versteht, denn, um diese einleitenden Worte mit einem Zitat von Kandinsky zu beschließen:

„Die andre Schattenseite ist die, dass die Menschheit die Notwendigkeit >nichtmaterieller Güter< immer mehr vergisst. Die ehemaligen Quellen der >geistigen Güter< - die Religion, die Wissenschaft und die Kunst - werden als solche immer mehr verkannt und es wird versucht sie in den Dienst des materiellen Lebens zu stellen“ (Kandinsky, 1963, S. 191).

1.2 Erkenntnisleitende Fragestellung, aktueller Forschungsstand

Inwieweit können ästhetische Bildung und Spiel Bausteine einer lebensbegleitenden Erwachsenenbildung sein, die identitätsstiftende Prozesse zu impulsieren vermag und die Befähigung zur Gestaltung eines „guten Lebens“ als ihre genuine Aufgabe versteht?

Während die Literatur im Bereich der Erwachsenenbildungsforschung die Frage der Notwendigkeit des lebensbegleitenden Lernens, der Teilnehmenden- und Lebensweltorientierung sowie eines Verständnisses von Erwachsenenlernen als „Identitätslernen“ ausführlich umkreist, finden sich bisher verhältnismäßig wenige Arbeiten, die die Frage des „wie“ konkret in den Blick nehmen. Die Realisierbarkeit eines auf der Makroebene und aus der Theorie heraus präferierten partizipativen, selbstgesteuerten Lernens wurde auf didaktisch-methodischer Ebene bisher bis auf systemische Ansätze eher weniger angesteuert (vgl. Arnold, Nussli & Rohs, 2017, S. 122). Der Begriff des lebenslangen oder auch lebensbegleitenden Lernens ist dagegen hinlänglich mit Literatur belegt, wobei durchaus auch eine kritische Auseinandersetzung erfolgt³.

Vereinzelt finden sich Veröffentlichungen zum Aspekt der Weiterbildungsverweigerung⁴, die mit der Frage nach einer Möglichkeit der freien Entscheidung für (oder gegen) das lebensbegleitende Lernen in Verbindung gebracht werden kann. Die Auseinandersetzung mit der Bedeutung nicht primär zweckgerichteter Anteile im Bildungsbereich sowie dem Aspekt der Selbstoptimierung findet sich ebenso vereinzelt⁵. Im Bereich der Soziologie findet sich einige aktuelle Literatur zum Themenbereich *Glück* und *Lebenskunst*, die in diesem Zusammenhang hilfreich ist⁶.

Die bildende Wirkung künstlerischer Aufgabenstellungen ist in den letzten Jahrzehnten verstärkt in den Fokus der erwachsenenpädagogischen Betrachtung gerückt. So finden sich bei einige Autorinnen und Autoren Hinweise darauf, dass ästhetische Bildung für Lernprozesse erwachsener Menschen im Sinne „außerkünstlerischer Wirkungen ästhetischer Praktiken“ (Rittelmeyer, 2019, S.10) förderlich sein könnte. Bezogen auf das Spiel stellt sich die Situation anders da: Dieses wird auch heute noch vorwiegend der

³ Siehe hierzu z.B. Felden, 2020.

⁴ Siehe hierzu z.B. Holzer, 2017.

⁵ So z.B. bei Müller-Commichau und Felden.

⁶ Siehe hierzu z.B. Bachmann, 2019; Götde, Loukidelis, & Zirfas, 2016; Schmid, 2000.

Phase der Kindheit zugeordnet, vereinzelt finden sich Beiträge zur Bedeutung spielerischer Aktivität im Erwachsenenalter⁷.

1.3 Gedankenführung und methodisches Vorgehen

In dieser Arbeit sollen innere Zusammenhänge zwischen ästhetischer Bildung und Spiel herausgearbeitet und beide hinsichtlich ihres Potenzials für die Identitätsfindung und damit im Zusammenhang stehende Aspekte des menschlichen Daseins im Kontext des lebensbegleitenden Lernens dargestellt und erörtert werden.

Es werden dazu zunächst die für die Bearbeitung der Forschungsfrage relevanten Begrifflichkeiten (Verständnis von Bildung, lebenslanges und -begleitendes Lernen, Lebenskunst und „das gute Leben“) im Kontext der vorliegenden Arbeit eingegrenzt. Im Anschluss daran erfolgt eine Verortung der Begriffe *Ästhetik* und *Spiel* aus philosophischer und soziologischer Sicht. Der Begriff des Spiels wird in diesem Zusammenhang im Verständnis Schillers und damit nicht primär im Kontext von Kampf oder Wettbewerb, sondern als Kategorie des Ästhetischen aufgefasst, weswegen Ästhetik und Spiel im Sinne Schillers in einem eigenen Kapitel skizziert werden.

Aus der Zusammenführung dieser inhaltlichen Stränge ergeben sich Einsichten bezüglich des Potenzials und der konkreten bildenden Wirkungen von ästhetischer Bildung und Spiel in Bildungsangeboten und -prozessen erwachsener Lernender. Es wird dazu die bildende Wirkung und der Sinn von ästhetischer Erfahrung und Spiel in Bezug auf vier unterschiedliche Dimensionen eines *guten* menschlichen Lebens dargestellt (Erkenntnis, Identitätsfindung, Toleranz, Freude und Leichtigkeit). Abschließend wird betrachtet, wie die gewonnenen Erkenntnisse sich in der Praxis der Erwachsenenbildung niederschlagen können und welcher Rahmenbedingungen sie bedürfen.

Die Erarbeitung erfolgt literaturbasiert.

In persönlich angelegten Textteilen wie dem Vor- und Schlusswort sowie bei der Reflexion des eigenen Arbeitsprozesses wird das *Verfasserinnen-Ich* verwendet.

1.4 Zwischenfazit

Das Thema dieser Arbeit hat durch die globale Corona-Krise eine ungeahnte Aktualität gewonnen: *Lebenskunst* und *gutes Leben* auf der einen, *Selbstoptimierung* auf der anderen Seite zeigen sich als Ausdruck eines Menschenbildes und menschlichen Selbst-

⁷ So z.B. bei Hüther, 2016 und 2019 sowie Art & Art, 2020.

Verständnisses, das ebenso wie die gegenwärtig vorherrschende Vorstellung von Bildung historisch gewachsen ist und seinerseits die Gesellschaft prägt.

Im Folgenden wird dargestellt und kritisch beleuchtet, warum, wie und was Erwachsene nach aktuell gängigem Verständnis lernen (sollen). Anschließend werden die Begriffe *Ästhetik* und *Spiel* verortet und für den Kontext des lebensbegleitenden Lernens handhabbar gemacht. Es wird die Frage erörtert, inwiefern *Lebenskunst* und ein *gutes Leben* Ziele der Bildung Erwachsener sein können.

2 Lernen und Bildung, Ästhetik und Spiel – Standortbestimmungen

Im Anschluss an eine Einkreisung des Erziehungs- und Bildungsbegriffs wird mit der Erörterung der Begriffe *lebenslanges* und *lebensbegleitendes Lernen* die Frage des Ziels und der gesellschaftlichen Aufgabe von Erwachsenenbildung näher betrachtet. Abschließend wird dargestellt, ob und inwiefern *Lebenskunst* als Zielsetzung mit dem Selbstverständnis der Erwachsenenbildung in Übereinklang gebracht werden kann. Dies leitet über in die Auseinandersetzung mit den Begriffen *Ästhetik* und *Spiel*, die als Elemente von Identitätsbildung und Lebenskunst zu einer Verlebendigung und Zielverschiebung der Erwachsenenbildung beitragen können.

2.1 Erwachsenen-Bildung

2.1.1 Die Bildung Erwachsener

„Nur indem er sich verändert, existiert er; nur indem er unveränderlich bleibt, existiert er. Der Mensch, vorgestellt in seiner Vollendung, wäre demnach die beharrliche Einheit, die in den Fluthen der Veränderung ewig dieselbe bleibt.“

(Schiller & Berghahn, 2000, S. 45)

Die Erörterung dessen, was *Bildung* ist, ist ebenso wie die Frage nach einer begrifflichen Definition von *Erziehung* eine zentrale Kategorie erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Reflexionen (vgl. Koller, Marotzki & Sanders, 2007, S. 7). Sie wird sich an dieser Stelle auf die Darstellung einzelner, prägnanter Positionen in einem für den vorliegenden Kontext angemessenen Umfang beschränken.

Die Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung ist im Wesentlichen eine Eigenart des deutschen Sprachraums, in dem sich im Zuge der bildungsphilosophischen Geschichte eine Ausdifferenzierung vollzogen hat - im Englischen beispielsweise fallen Erziehung und Bildung im Begriff *education* zusammen. Die Abgrenzung beider voneinander ist an dieser Stelle jedoch wesentlich: Der Kontext der vorliegenden Arbeit ist der

deutsche Sprachraum, in dem Erziehung und Bildung als unterschiedliche Vorgänge betrachtet werden, wobei in der Erwachsenenbildung zumeist davon ausgegangen wird, dass Lehrende Lernende nicht erziehen, sondern in irgendeiner anderen Weise an deren Bildungsprozessen mitwirken. Die für diese Arbeit zentrale Frage, was *ästhetische Bildung* sein und welche Bedeutung ihr im Rahmen von Bildungsprozessen Erwachsener zukommen kann, bedarf vorbereitend einer Klärung dessen, was in diesem Zusammenhang unter *Bildung* verstanden wird.

Dazu wird zunächst der Erziehungsbegriff betrachtet. Eine prominente, wenn auch nicht die einzige, Definition von *Erziehung* stammt von Wolfgang Brezinka, der konstatiert:

„Unter Erziehung werden soziale Handlungen verstanden, 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, zit. in Koller, 2017, S. 57).

Offen bleibt, was als „Verbesserung“ interpretiert wird und wem die Deutungshoheit hinsichtlich der Beurteilung von Komponenten als „wertvoll“ (oder eben nicht wertvoll) obliegt. Andere Definitionen von Erziehung bemühen sich, die in dieser Formulierung recht starke Betonung der Intentionen der erziehenden Person durch die bewusste Einbeziehung von Selbstlernaktivität zu relativieren und Erziehung damit eher als spezifischen Lernprozess zu betrachten (vgl. Stangl, 2020, o.S.), aber in ihrer Prägnanz ist die Aussage Brezinkas an dieser Stelle gut geeignet, die Abgrenzung zum Bildungsbegriff zu schärfen.

Dieser soll nun dem Erziehungsbegriff gegenübergestellt werden. Koller stellt fest, dass der Bildungsbegriff

„[...] bei der Beschreibung pädagogischer Sachverhalte nicht beim Erzieher ansetzt, sondern beim Zu-Erziehenden, und dass er dabei nicht in den Mittelpunkt rückt, was der Erzieher beabsichtigt (nämlich die psychischen Dispositionen des Zöglings zu beeinflussen, wie Brezinka sagt), sondern was der Zu-Erziehende selber tut (nämlich sich zu bilden – und zwar in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, zu der ja auch andere und anderes gehören als nur Erzieher). An die Stelle der erzieherischen Einwirkung tritt beim Bildungsbegriff in systematischer Hinsicht also der Vorgang des Sich-Bildens bzw. der Selbst-Bildung“ (Koller, 2017, S. 71).

Im Gegensatz - oder in Ergänzung - zur Erziehung, diesem „bewussten Handeln zum Zwecke pädagogischer Einwirkung“ (Schlutz, 2010, S. 43), kann demnach unter *Bildung* die *Entwicklung und Gestaltung individueller Beziehungen zur Umwelt* verstanden werden, verbunden mit dem Ziel kompetenten und eigenverantwortlichen Handelns, auch, und vor allem, in Bezug auf die eigene Lebensgestaltung. Selbsterkenntnis, Selbstaufklärung und Emanzipation von Interventionsversuchen anderer prägen die

Bildungsprozesse Menschen jeden Alters: Der Mensch wird in Kindheit und Jugend durch Eltern und damit beauftragte, pädagogisch wirkende Menschen in unterschiedlich bewusstem Maße erzogen, aber er *wird* nicht gebildet.

Stark verallgemeinernd kann man sagen, dass Erziehung tendenziell ein von außen nach innen verlaufender, meist durch ein asymmetrisches oder hierarchisches Verhältnis zwischen erziehendem und erzogenem Menschen geprägter Vorgang ist, während sich Bildung eher in der Gegenrichtung, von innen nach außen, vollzieht und der eigenen Aktivität des Subjekts bedarf. Während im Kindes- und Jugendalter Erziehungs- und Bildungsprozesse parallel ablaufen (denn auch Heranwachsende werden nicht ausschließlich erzogen, sondern bilden sich), kann man bei Erwachsenen in aller Regel daher nicht mehr von Erziehung, sondern nur noch von Bildung sprechen. Versucht Erwachsenenbildung dennoch, erwachsene Menschen zu erziehen, muss sie sich die Frage stellen, ob dies im Rahmen einer erwachsenengerechten Lehre angebracht oder zu verantworten ist.

Das dem hier angedeuteten Bildungsbegriff innewohnende Moment der Individualisierung verdeutlicht, dass jeder Mensch sich letztlich selbst bildet, indem er sich das, was ihm im Laufe seiner Lebensspanne an Inhalten und Möglichkeiten begegnet und eröffnet wird, zu eigen macht. Die Frage, in welcher Freiheit und mit welcher Zielsetzung dies geschieht und wie Erwachsenenbildung in diesem Zusammenhang ihren gesellschaftlichen Auftrag versteht und ausgestaltet, erfordert einen Blick auf die Wurzeln und die historische Entwicklung des Begriffs von *Bildung*. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff ist auch heute noch insofern unverzichtbar, dass diese letztlich der methodischen Reflexion über „Legitimation, Zielsetzung und Kritik pädagogischen Handelns“ (Koller, 2012, S. 10) Raum gibt, sprich: Wie Erwachsenenbildung sich versteht, ist abhängig davon, welches Verständnis von Bildung sie sich zugrunde legt.

Der klassische Bildungsbegriff, an den die gegenwärtigen Standortbestimmungen und Diskussionen über Bildung eng angebunden sind, hatte seine Blütezeit zwischen 1770 und 1820 und ist eng mit dem Namen *Wilhelm von Humboldt* verbunden. Eine prägnante Formulierung Humboldts besagt:

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Natur ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt, 1960-81, S. 64).

Ausgedrückt wird hier eine weitreichende und möglichst ausgeglichene, den ganzen Menschen umfassende Entfaltung der individuellen Anlagen im Sinne von Kräften,

Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung (vgl. Schlutz, 2010, S. 41). Ein solches Bildungsverständnis, das nicht primär auf Qualifikationslernen, gesellschaftliche oder wirtschaftliche Anforderungen ausgerichtet ist, sondern auf den einzelnen, sich bildenden Menschen, erscheint zunächst auch für heutige Verhältnisse und im Hinblick auf eine identitätsstiftende Erwachsenenbildung anschlussfähig. Auch die von Humboldt vertretende Ansicht, dass der Mensch diesen Bildungsprozess nicht solipsistisch, also rein auf sich selbst bezogenen, vollziehen kann, sondern für eben diesen einer Auseinandersetzung mit einer „Welt außer sich“ (Koller, 2012, S. 11), und somit nicht nur mit materiellen und ideellen Gegenständen, sondern auch mit anderen Menschen bedarf, ist eine in der Gegenwart anerkannte Sichtweise.

Neben diesen aktuell anschlussfähigen Elementen in Humboldts Bildungsbegriff gibt es aber auch Aspekte, die eine Erweiterung oder Modifizierung aufgrund heutiger Gegebenheiten notwendig erscheinen lassen. Offen bleibt laut Koller (2012, S. 14) beispielsweise die Frage, worin überhaupt ein Anstoß zu Bildungsprozessen bestehen kann. Hier schließt sich die Erkenntnis an, dass der Humboldtsche Bildungsbegriff trotz der in seiner Grundidee gesamtgesellschaftlich ausgerichteten Bildungsabsichten im Laufe der Zeit eine Entwicklung angestoßen hat, die später im Gegenzug reformpädagogischen Strömungen den Weg bereitet hat. Denn, angetreten mit dem Anspruch einer „Bildung für alle“, korrespondierte der neuhumanistische Bildungsbegriff Humboldts letztlich doch mit den „gesellschaftlichen Interessen der entstehenden liberalen und freien Wettbewerbsgesellschaft“ (Weitzel, 2012, S. 65) und schon bald diente der Bildungsgedanke „der Rechtfertigung von Privilegien derer, die gymnasiale und universitäre Studien durchlaufen konnten“ (Schlutz, 2010, S. 42). Bildung als elitär ausgerichtete Dimension des sich entwickelnden Bildungsbürgertums ging einher mit der Etablierung von Machtstrukturen; von einer (Allgemein-)Bildung für alle entfernte man sich immer weiter.

Angesichts der in der Gegenwart stark veränderten gesellschaftlichen Bedingungen ist ein im Idealismus des 18. Jahrhunderts wurzelnder Begriff von Bildung in seinen Grundzügen nicht mehr grundsätzlich als passend anzusehen, wenn sich die Erwachsenenbildung hinsichtlich ihrer Legitimation und Ziele an einem solchen orientieren möchte. Der Einfluss von Machtkonstellationen und Deutungsmustern auf Bildungsmaximen besteht schließlich unverändert. Die Suche nach möglichen zeitgenössischen Leitgedanken kann dabei jedoch nur unter der Einsicht erfolgen, dass es in der heutigen, von Pluralismus und Liberalismus geprägten Gesellschaft, kaum möglich sein wird, allgemeine und für alle gültige Zielsetzungen und Indikatoren für Bildung zu finden, denn diese bewegt

sich in jedem Fall im Spannungsfeld zwischen *Zweckmäßigkeit* („Personalentwicklung“) und *Identitätsfindung* („Persönlichkeitsbildung“) (vgl. Weitzel, 2012, S. 69ff.).

Im von Koller in den 2010-er Jahren angestoßenen Konzept der *transformatorischen Bildung* wird entsprechend der Versuch unternommen, den Humboldtschen Bildungsbegriff weiterzuentwickeln: Bildung wird hier als *Erfahrungsprozess* aufgefasst, aus dem der sich bildende Mensch nicht nur in Bezug auf sein Denken, sondern auch hinsichtlich seines gesamten Verhältnisses zu sich selbst, anderen Subjekten und der Welt *verändert* hervorgeht – Bildungsgeschehen als *Andersdenken* und sogar *Anderswerden*. Nicht nur der *Bildungsbegriff* selbst wird hier nun anders gedacht, sondern das gesamte *Bildungsgeschehen* wird als eine den ganzen Menschen ergreifende Veränderung verstanden (vgl. Koller, 2012, S. 9).

Es kommt an dieser Stelle ein weiterer Begriff ins Spiel, der sowohl für Erziehung als auch für Bildung eine unabdingbare Grundvoraussetzung darstellt: das *Lernen*. Fasst man dieses nach Koller (2012, S. 15) rein informationstheoretisch und in einem weit angelegten Verständnis als „Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen“ (ebd.) auf, so kann aus dieser Perspektive der Bildungsprozess als *Lernprozess höherer Ordnung* verstanden werden – indem der lernende Mensch sich nicht nur Neues angeeignet, sondern auch der *Modus der Aneignung* grundlegend verändert wird (vgl. ebd.). Anders ausgedrückt können Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen oder Irritationen auch gänzlich neue Dispositionen der „Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung“ (ebd.) hervorbringen, die es ihnen wiederum erlauben, mit diesen zukünftig besser umgehen zu können.

Es lässt sich festhalten, dass die Bildung des Menschen sich als ureigenstes und damit unverfügbares Geschehen in der einzelnen Menschenseele vollzieht, indem der Mensch, beispielsweise initiiert durch widerständige Problemerkahrungen oder auch durch die Konfrontation mit unbekanntem Wissen, das Verhältnis zu sich selbst, zu anderen und zur Welt verändert (vgl. Weitzel, 2012, S. 59). Dies kann zur Ausdifferenzierung seiner Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster führen und somit neue Deutungsmuster veranlassen (vgl. ebd.).

Mit diesem Verständnis zeigt sich aber auch die besondere Bedeutung des Motivs der *Fremdheit* für Bildungsprozesse: Bildung als Prozess verstanden, der „[...] vom Fremden herausgefordert wird, das sich nicht der gewohnten Ordnung beugt [...]“ (Meyer-Drawe, 2007, S. 91). In mindestens vierfacher Hinsicht kann der Mensch diese Fremdheit erfahren: in der Begegnung mit den Anderen und in der Begegnung mit der Welt außer sich selbst ebenso, wie in der Rückwendung auf sich selbst (als Selbst-Begegnung, einer

Begegnung mit dem Fremden in sich selbst) und letztendlich auch in der Begegnung mit dem Eigenen im Fremden (vgl. ebd.).

Bildung als Prozess der Transformation verstanden kann also, so zeigen die bisherigen Darstellungen, mehr bewirken, als Menschen in ihrem Bildungsniveau auf eine höhere Ebene zu heben: Sie kann sie tiefgreifend verändern und somit ihre Entscheidungsfindung und Lebensgestaltung auf existenzielle Weise prägen.

2.1.2 Theorien und Konzepte

Für die Praxis der Erwachsenenbildung stellt sich die Frage, wie sich solche Transformations-, Lern- und Bildungsprozesse im hier veranlagten Sinne im einzelnen Menschen vollziehen und wie sie professionell didaktisch begleitet werden können. Eine umfassende Darstellung und Erörterung sämtlicher aktuell rezipierter Lerntheorien und didaktischer Konzepte wird an dieser Stelle nicht durchgeführt, da sie den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde⁸. Selbst der Begriff des *Lernens* ist beispielsweise nicht eindeutig bestimmbar; er wird vielmehr aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und analysiert sowie von verschiedenen Disziplinen ausgehandelt (vgl. Hippel u.a., 2019, S.38). Letztlich wird von allen Seiten versucht, Lernprozesse als *Prozesse der Aneignung des Subjekts* zu verstehen und zu erklären.

An dieser Stelle soll eine Annäherung an die für den Kontext dieser Arbeit relevanten, auf das Lernen und die Bildung Erwachsener bezogenen Theorien und Konzepte über den übergeordneten Begriff der *Lern- und Bildungskulturen* versucht werden. Diese können als konstruierte Rahmungen verstanden werden, die sich unter anderem durch ein bestimmtes Verständnis von Lehr-, Lern- und Bildungsprozessen auszeichnen und deren Zielsetzung es ist, den beteiligten Menschen spezifische Entwicklungen und Entfaltungen zu ermöglichen. Sie korrelieren stets mit gesellschaftlichen Veränderungen (vgl. Felbinger, 2010, S. 58).

Der Wandel der modernen Industriegesellschaft zur Kapitalismus-, Informations- und Wissensgesellschaft steht beispielsweise in enger Beziehung zu einem Wandel auch in Bezug auf die Kultur der Bildung und des Lernens (vgl. Felbinger, 2010, S. 60). Im Kontext dieser Arbeit ist das Phänomen des Wandels von einiger Bedeutung und wird daher auch im folgenden Kapitel, das sich mit dem bildungspolitischen Konzept des *Lebenslangen Lernens* befasst, thematisiert. Fragen der individuellen Selbstbestimmtheit jedes

⁸ Eine entsprechende Darstellung ist beispielsweise bei Hippel, Kulmus, & Stimm, 2019, oder auch bei Siebert, 2009 zu finden.

Einzelnen in Bezug auf seine Bildungsbiografie und Lebensführung, die Motive der permanenten Selbstoptimierung und der Bedeutung zweckfreier Anteile im Leben des Menschen sind Fragen, die eine Ausrichtung der Erwachsenenbildung sowohl hinsichtlich ihrer Ziele als auch ihrer didaktischen Konzepte bewegen muss.

Während auf gesellschaftlicher Ebene eine deutliche Tendenz zur *Individualisierung* erkennbar ist, zeigt sich dies auf der Ebene der Lernkultur beispielsweise mit Blick auf den Lernprozess des Subjekts in der steigenden Bedeutung von Begriffen wie *Selbsttätigkeit* und *Selbstbestimmung*. In Bezug auf die Phänomene einer zunehmenden *Pluralisierung* und sich dynamisch wandelnder *Qualifikationsanforderungen* stehen vielfältige Lernkulturmodelle nebeneinander. Beispiele hierfür sind die „lebendige, nachhaltige, systemisch-konstruktivistische, subjektorientierte“ (Felbinger, 2010, S. 60) oder auch die kompetenzorientierte Lernkultur. Die Grundlage einer Lernkultur besteht jeweils in den besonderen institutionellen Kontexten, in denen sie angesiedelt oder aus denen sie hervorgegangen ist, in theoretischen Grundannahmen darüber, wie Erwachsene lernen sowie in der Auffassung über Lehren und Lernen und noch einigen anderen Aspekten (vgl. a.a.O., S. 58).

In eher traditionellen Lernkulturen, die sich vorwiegend auf Lerntheorien wie den *Behaviorismus*⁹ und *Kognitivismus*¹⁰ stützen, stehen Lehrperson, Inhalt und anvisierter Output im Mittelpunkt. Lernende werden zu Objekten des Lernens, das Lernen selbst wird zu einer vordefinierten Tätigkeit (vgl. Felbinger, 2010, S. 65). Während der *Behaviorismus* Lernen nach einem Reiz-Reaktionsschema mit prognostiziertem Ziel auffasst, wobei die notwendigen Abläufe in den Lernenden nicht vorrangig von Interesse sind, thematisiert der *Kognitivismus* eben diese inneren, kognitiven Vorgänge, ist aber ebenso auf ein vorgegebenes Ziel ausgerichtet. Hier wird Lernen als quasi mechanistische Informationsverarbeitung in Analogie zum Computer verstanden (vgl. Hippel u.a., 2019, S. 41). Beide Lerntheorien haben ihre Berechtigung in Lehr-Lernsituationen, die ein Auswendiglernen und Automatisieren erfordern (vgl. Müller-Commichau, 2014, S. 34f.), erscheinen aber ungeeignet im Hinblick auf die Anregung transformativer Bildungsprozesse sowie der hier angestrebten Betrachtung von ästhetischer Bildung und Spiel und deren Bedeutung für lebensbegleitend Lernende. Ihr Belehrungscharakter und die eher defensive Position

⁹ Im Behaviorismus wird Lernen als extrinsisch verursacht verstanden, und nicht als „innerer Prozess, der durch individuelle Handlungsmotive ausgelöst wird“ (vgl. Hippel u.a., 2019, S.40f.).

¹⁰ Eine Theorie, die vor allem die kognitiven Verarbeitungsprozesse Lernender in den Blick nimmt (vgl. a.a.O., S. 41f.).

der Lernenden repräsentieren ein Menschenbild und Bildungsverständnis, das im Kontext dieser Arbeit kaum Raum einnimmt.

Ein genauerer Blick soll jedoch auf den oft ebenfalls als Lerntheorie betrachteten *Konstruktivismus* geworfen werden, der seit den 1990-er Jahren in der Erwachsenenbildung stark rezipiert wird und Grundlage einer *konstruktivistischen Lernkultur* ist. Dieser bündelt eine Reihe erkenntnis- und systemtheoretischer sowie wissenssoziologischer Ansätze (vgl. Arnold, 2010, S. 173), deren gemeinsamer Ausgangspunkt darin besteht, dass sie dem Menschen keinen unmittelbaren Zugang zu der ihn umgebenden Wirklichkeit zugestehen. Erkenntnistheoretische Leitidee des Konstruktivismus ist vielmehr, dass jedes Individuum sich seine eigene Wirklichkeit *konstruiert* (vgl. ebd.). Demnach ist der menschliche Erkenntnisapparat ein operational in sich geschlossenes System, das die Welt nicht so abbildet, wie sie ist, sondern seine jeweils individuell eigene Wirklichkeit hervorbringt: „Unsere Wirklichkeit ist ein Produkt unserer Erkenntnis“ (Siebert, 2002, S. 21). Lernen ist aus konstruktivistischer Sicht somit nicht Erkenntnis der Wirklichkeit, sondern „individuelle, biografisch geprägte Wirklichkeitskonstruktion“ (Hippel u.a., 2019, S. 42).

Aus konstruktivistischer Sicht sind es vor allem die folgenden drei Elemente, die das Lernen Erwachsener in Lehr-Lern-Situationen prägen:

- *Praktikabilität* (Menschen lernen nur dann, wenn sie Neues als brauchbar einstufen.),
- *Selbstreferenzialität* (Menschen lernen nur dann, wenn sich Neues an Vertrautes, bereits bewährtes, anknüpfen lässt.),
- *Autopoiesis* (Als in sich geschlossenes, selbstreferenzielles System neigen Menschen dazu, neu erworbenes Wissen für die Bestätigung eigener, bestehender Deutungsmuster zu nutzen.) (vgl. Müller-Commichau, 2014, S. 23).

Die Theorie des Konstruktivismus wurde im Laufe der Zeit um systemische Ansätze und subjektorientierte Modifizierungen erweitert, indem die Erkenntnisse der neurophysiologischen Kognitions- sowie der Emotionsforschung aufgegriffen und integriert wurden (vgl. Arnold, 2010, S. 175). Damit wird der Erkenntnis Rechnung getragen, dass Erwachsenenbildung „sich an dem systemischen Eingebundensein in Gefühlswelten der Lernenden bewusst orientieren muss“ (ebd.), wenn eine nachhaltige Kompetenzentwicklung gelingen soll.

Pongratz (2010, S. 47) sieht dies kritisch und attestiert dem Konstruktivismus „Befreiungs-Rhetorik“: Mit „klangvollen Termini, angefangen bei, Selbstorganisation“,

„Selbststeuerung“ und „Autopoiesis“ bis hin zu „Ermöglichungsdidaktik““ werde der Eindruck erweckt, man könne mühelos an reformpädagogische Ansätze der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts anschließen und der Enge einer überholten *Instruktionsdidaktik* entkommen (vgl. ebd.). Dabei deutet er mindestens zwei Kritikpunkte an, die auch für das Thema der vorliegenden Arbeit eine entscheidende Rolle spielen: Zum einen führe die im Konstruktivismus positiv besetzte *Autopoiesis*, die den Lernenden innere Unabhängigkeit schenken solle, diese vielmehr in eine solipsistische Isolation und zum anderen sei die aus dem Konstruktivismus abgeleitete *Ermöglichungsdidaktik* in Wirklichkeit eine „subtile Form der sanften Disziplinierung“ (a.a.O., S. 46) Beide Aspekte lassen die Ermöglichung wahrhaftiger Transformationsprozesse als zumindest fraglich erscheinen.

Nun soll daher betrachtet werden, welche Rolle eine konstruktivistisch geprägte Erwachsenenbildung hinsichtlich der Erkenntnisprozesse erwachsener Lernender einnehmen kann. Denn wenn ästhetische Bildung und Spiel als Bausteine einer solchen sich dazu eignen sollen, tiefgehende und auf Freiheit zielende Veränderungsprozesse im Subjekt anzustoßen, die letztlich auf Wahrhaftigkeit beruhen, muss die Frage gestellt werden, ob das zugrundeliegende Menschenbild und Verständnis von Erkenntnis diese Möglichkeit eröffnen kann.

Erkenntnistheoretisch betrachtet scheint die Frage, ob es eine außerhalb des Menschen existierende Realität gibt oder nicht, im konstruktivistischen Ansatz keine zentrale zu sein, da die Art und Weise des Weltzugangs als autopoietisches System individuell konstruierend erfolgt und somit diese womöglich existierende Realität in jedem Fall von jedem Einzelnen auf eigene Art in diesem zur Erscheinung kommt. Insofern kann der Konstruktivismus wohl erkenntnistheoretisch weder einem realistischen (es existiert eine objektive Realität) noch einem idealistischen (es existiert keine objektive Realität) Ansatz eindeutig zugeordnet werden – die Frage der Zuordnung erübrigt sich bereits mit der Ausgangsannahme, dass eine möglicherweise gegebene Realität ohnehin von jedem Individuum auf jeweils eigene Weise erzeugt wird.

Es ist also zu fragen, ob die konstruktivistische Idee vom Menschen und seines Wirklichkeits- oder auch Weltbezugs weit genug reicht, um umfassende Veränderungen, ein wirkliches *Anderswerden* im Sinne einer transformatorischen Bildung zu erklären. Der Philosoph Wolfgang Welsch beispielsweise tritt der Annahme des Konstruktivismus entgegen, dass der Mensch ein weitgehend weltunabhängiges, autopoietisches und selbstreferenzielles Wesen sei, das seine Wirklichkeit auf jeweils individuelle Weise vollständig selbst erzeuge. Welsch betrachtet den Menschen ganz im Gegenteil als zutiefst weltverbunden und in der Lage, Welt real erfahren und entdecken zu können (vgl. Welsch,

2016, S. 11). Er spricht damit nicht dem *modernen Konstruktivismus*, sondern einem *nachmodernen Realismus* das Wort (vgl. ebd.). In Bezug auf die Bedeutung ästhetischer oder ludischer Erfahrungen liegt hierin insofern eine besondere Bedeutung, als diese womöglich nur dann eine existentielle Wirkung haben, wenn sie wahrhaftiger und wahrhaft verbindender Natur sind, wenn sich Menschen intersubjektiv ebenso wie in Bezug zur Welt dialogisierend und resonierend wahrhaft begegnen können.

Im Anschluss an Welsch wird in dieser Arbeit eine Haltung eingenommen, die an den Konstruktivismus insofern anschließen kann, als dass jeder Mensch auf individuelle Weise mit der Welt in Kontakt kommt und somit auch ein eigenes Bild von der Welt innerlich hervorbringt. Erweitert wird dieses Verständnis aber um die Komponente dessen, was Martin Buber¹¹ das „Du“ nennt und die Sphäre der *Begegnung* zwischen Subjekten, im Alltag wie im Spiel, aber auch zwischen Subjekt und Welt, so beispielsweise auch mit Kunstwerken, meint. Dies wird noch vertieft zu betrachten sein, wenn unter anderem in Kapitel 3 über die Frage gesprochen wird, welchen Sinn der Mensch in der Begegnung mit der Welt, in ästhetischem Erleben und Spiel in Bezug auf die eigene Identitätsbildung und andere Aspekte seines Daseins finden kann. Des Weiteren wird eine Position eingenommen, die, abgeleitet aus der tiefen Weltverbundenheit des Menschen diesem prinzipielle *Erkenntnisfähigkeit* zugesteht.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit soll dargestellt werden, inwieweit eine ästhetische Signatur den bisher erörterten Begriff von Lernen, Bildung und menschlicher Bildsamkeit zusätzlich erweitern und zu einer Erwachsenenbildung hinführen kann, die Lebenskunst und einem guten Leben den Weg bereitet.

Im folgenden Kapitel wird dazu zunächst aufgezeigt, wie das Konzept des *Lebenslangen Lernens* als eines der sichtbarsten Konzepte der gegenwärtigen Erwachsenenbildung demgegenüber faktisch aufgestellt ist.

2.1.3 Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Konzept

Während man noch im ausgehenden 20. Jahrhundert dachte, die Ausbildung des Gehirns sei mit der Geburt weitgehend abgeschlossen und es käme im Verlauf des weiteren Lebens vor allem noch zu langsamen Absterbeprozessen im Bereich der Nervenzellen, weiß man heute, dass das Gehirn „mit Abstand unser veränderlichstes Organ“ (Spitzer, 2014, S. 35) ist - auch, wenn dies nicht dieselbe Offensichtlichkeit hat wie beispielsweise

¹¹ Siehe hierzu die Ausführungen im weiteren Verlauf der Arbeit, aber auch ergänzend Buber, 2019.

äußerlich erleb- und sichtbares Muskelwachstum. Ebenso geht man heute davon aus, dass sich im Gehirn in jedem Alter während menschlicher Lernvorgänge auf verschiedenen Systemebenen neuronale Veränderungen vollziehen. Der Begriff der *Neuroplastizität* ist ein gegenwärtiger Schlüsselbegriff im Zusammenhang mit der lebenslang bestehenden Lernfähigkeit des Menschen (vgl. a.a.O., S. 36).

Diesem Faktum der grundsätzlichen Möglichkeit eines fortwährenden, lebensbegleitenden Lernens wird an dieser Stelle das sogenannte *Lebenslange Lernen*, auch *life long learning*, *lifelong education* oder *éducation permanente*, gegenübergestellt¹². Dieses tritt als (wenn auch uneinheitliches) Konzept auf und prägt maßgeblich das Selbstverständnis und die Außenwirkung der gegenwärtigen Erwachsenenbildung – auch wenn es bereits seit den 1990-er Jahren einem Perspektivenwechsel unterliegt (vgl. Gruber, 2007, S. 2) und auch zunehmend kritisch diskutiert und empirisch untersucht wird.¹³

Während zu allen Zeiten Menschen während ihrer gesamten Lebensspanne gelernt haben und so ihr Bestehen in ihren jeweiligen Gesellschaften sichern konnten, besteht der Unterschied zur gegenwärtigen Situation darin, „dass unser gesamtes Leben mittlerweile zu einer institutionalisierten Qualifizierungsstrecke umgebaut wurde, auf der wir uns von Zeugnis zu Zeugnis, von Qualifikation zur Qualifikation weiterarbeiten“ (Felbinger, 2010, S. 52). Dabei sind es weniger identitätsstiftende Motive, die zum Lernen anregen sollen. Die Erfordernisse der wirtschaftlichen Globalisierung als Handlungsmaxime, nicht der individuelle, nach einem mit Sinn erfüllten Leben strebende Mensch sind die maßgeblichen Hintergründe des *Lebenslangen Lernens*, das als europäisches Bildungskonzept über die Frage des lebensbegleitenden Sich-Bildens auf zweckgerichtete Weise weit hinaus geht. Nicht Informationszuwachs und Wissenserwerb als Teilaspekte eines im Wesentlichen emanzipatorischen, im Sinne der Aufklärung verstandenen Bildungsziels bilden den Ausgangspunkt des Konzeptes. Vielmehr kommt der Erwachsenenbildung hier vor allem die Aufgabe zu, „Bildung mit Blick auf ihre Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt voranzutreiben“ (a.a.O., S. 54). So bemerkt auch Pongratz kritisch:

„Der Begriff des lebenslangen Lernens, der seit Mitte der 90er Jahre wieder Konjunktur hat, fällt so gesehen nicht vom Himmel. Er verweist auf einen bestimmten Handlungstypus, einen bestimmten Identitätsentwurf, eine bestimmte Form der Selbstmobilisierung innerhalb eines marktformigen Bildungsraums. Und dieser

¹² Auf eine historische Herleitung des Konzeptes wird an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet. Im Vordergrund stehen vielmehr die grundsätzlichen Motive und das dahinterstehende Menschenbild im Kontext dieser Arbeit.

¹³ Siehe hierzu vor allem den sich dieser Thematik mit unterschiedlichen Forschungsansätzen nähernden Sammelband Felden, H. v. (Hrsg.) (2020). *Selbstoptimierung und Ambivalenz. Gesellschaftliche Appelle und ambivalente Rezeptionen*. Wiesbaden: Springer VS.

Raum wird umrissen von europäischen Programmen und Zielvorgaben, die mit der traditionellen Idee freiwilliger Erwachsenenbildung unmissverständlich aufräumen. Sie fordern ohne Unterlass die Menschen dazu auf, endlich zu wollen, was sie müssen: nämlich ein Leben lang dem gesellschaftlichen Anpassungsdruck nachkommen“ (Pongratz, 2010, S. 154).

Indem die Europäische Kommission zusätzlich zum formalen Lernen auch nicht-formales und informelles Lernen in den lebenslangen Lernprozess einschließt (vgl. Felbinger, 2010, S. 53) und damit Überlegungen zu Möglichkeiten der Zertifizierung auch solcher, nicht an Institutionen angegliederten Lernbereiche anregt, wird der Begriff des Lernens nahezu vollständig entgrenzt. Dahinter deutet sich ein defizitorientiertes Menschenbild an, das dem Einzelnen suggeriert, dass Zeit zweckmäßig genutzt werden muss, Chancen auf Lernen und Entwicklung nicht vertan werden dürfen.

Auch Heide von Felden setzt sich in ihren aktuellen Forschungen mit den ambivalenten und biografisch wirksamen Aspekten des *Lebenslangen Lernens* auseinander. Unter anderem leitet sie die damit in dem oben beschriebenen Zusammenhang stehenden Begriffe *Selbstoptimierung* und *Selbstverwirklichung* ab, indem sie beschreibt, dass beide „in der historischen Entwicklung einer zunehmenden kulturellen Selbstdisziplinierung der Menschen westlicher Gesellschaften“ (Felden, 2020 S. 3) gründen. Sie verweist auf den Soziologen Norbert Elias, der diesbezüglich von einem *Selbstzwang* spricht, der jedoch in einem *gesellschaftlichen Zwang* wurzelt. Trifft dieser auf neoliberale Bedingungen, wie sie gegenwärtig das wirtschaftliche und gesellschaftliche Leben prägen, kann dieser Selbstzwang zum „Instrument im Wettbewerb um berufliche und alltägliche Lebenschancen“ (ebd.) werden.

So kann es geschehen, dass die Triebfeder für Menschen, dem Postulat des *Lebenslangen Lernens* zu folgen, in einer tiefsitzenden Angst vor gesellschaftlicher Exklusion zu finden ist, denn im Kampf um Lebenschancen kann es nicht nur Gewinnende geben (vgl. Felden, 2020, S. 3). Selbstoptimierung, als Schlagwort oft positiv, zum Teil aber aus besagten Gründen auch negativ konnotiert, verlangt, aus sich selbst das Beste zu machen, andere hingegen als potenziell Konkurrierende zu sehen. Dies kann sich auf Lebensbereiche erstrecken, die bereits im *Vorwort* im Zusammenhang mit dem coronabedingten Lockdown Erwähnung gefunden haben (körperbezogene Optimierungsversuche durch Sport, Ernährung und Kleidung), aber eben auch auf ökonomische Ansätze wie den auf Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten beruhenden Humankapitalansatz (vgl. a.a.O., S. 4). Auch in Bezug auf das Streben nach einem guten Leben kann unter dieser Sichtweise ressourcenorientiert gedacht werden, was in Abschnitt 2.1.4 noch vertieft dargestellt wird.

Während zur Zeit des humanistischen Bildungsideals auch auf erziehungswissenschaftlicher Ebene Persönlichkeitsbildung und Selbstverwirklichung als humanitäre Vervollkommnung des einzelnen Menschen im Dienst einer humanen Gesellschaft verstanden wurden, postuliert das neoliberale Alltagsverständnis Konkurrenz um Möglichkeiten und Wettbewerb. Wird der Wettbewerbsgedanke in ökonomischen Bereichen zentral und so auch auf den Bildungssektor übertragen, gewinnt er eine gesamtgesellschaftliche Dimension: Wer scheitert, trägt selbst die Schuld (vgl. Felden, 2020, S. 4). Interessanterweise ist ein Ergebnis der Forschungen von Heide von Felden, dass einige der von ihr interviewten Personen trotz eigener, deutlicher Kritik an den Prämissen des neoliberalen bildungspolitischen Konzeptes des *Lebenslangen Lernens* dennoch aufgrund eigener Karriereabsichten im Sinne dieses Konzepts handelten; hier zeigt sich, so Felden, das „Ringens zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und eigenen Interessen“ (a.a.O., S.8).

Nun kann ein auf diesen Grundströmungen aufbauendes Verständnis von Individualität und Gesellschaft das angestrebte Ideal vieler Menschen sein; in der vorliegenden Arbeit wird eine davon abweichende Haltung eingenommen. Der einzelne, nach einem erfüllten Leben strebende Mensch als Teil einer nicht von Konkurrenz, sondern von Solidarität, Chancengleichheit, Toleranz und Inklusion bestimmten Gesellschaft benötigt Bildungsangebote und Rahmungen, die ihn in dieser Hinsicht unterstützen und begleiten.

So fragt auch Felbinger (2010, S. 54) mit Blick auf das in der europäischen Bildungskonzeption angelegte Verständnis von *Lebenslangem Lernen* folgerichtig: „Wenn der Begriff des Lernens so inflationär verwendet wird und alle Lebenstätigkeit und Entwicklung als Lernen wahrgenommen wird - was ist dann Nicht-Lernen? Ist dies dann noch möglich?“ und regt dazu an, das Nicht-Lernen explizit zu kultivieren. Denn nicht alles, was dem Menschen im Leben begegnet, so Felbinger, löst auch zwangsläufig Lernimpulse in dem Sinne aus, dass sie in utilitaristischer Weise verwertbar wären. Sinnvoll anregend mögen sie dennoch sein (*Zweck*-frei, aber *Sinn*-voll) und auf diese Weise im Hinblick auf ein gutes Leben durchaus wünschenswert.

Eine zentrale Frage ist, mit welcher Lernkultur der aktuell erkennbaren Tendenz zu Nutzenmaximierung im Bildungsbereich begegnet werden kann. Denn der Beitrag von Bildung im Allgemeinen, und so auch von Erwachsenenbildung, zur Verbesserung individueller Zukunftsperspektiven ist grundlegend auch für die Weiterentwicklung der Gesamtgesellschaft, die sich letztlich aus einzelnen, nach Glück und einem guten Leben strebenden Menschen zusammensetzt. In diesem Sinne kann möglicherweise der Begriff einer *lebensbegleitenden Bildung* oder auch eines *lebensbegleitenden Lernens*,

verstanden als wahrhaftige Gestaltung tragfähiger Selbst-Welt-Beziehungen, diesen Auftrag besser beschreiben als das Konzept des *Lebenslangen Lernens*.

2.1.4 Lebenskunst und das „gute Leben“ als Bildungsziel?

*„Es ist die Grenze des Todes, der die Freude am Leben zu verdanken ist. Philosophieren heißt, im Bewusstsein dieser Grenze leben zu lernen.“
(Schmid, 2000, S. 89)*

Die Frage, ob man das Leben lebt, das man selbst gewählt hat und dessen Weichen man selber justieren kann, ist eine, die sich vermutlich viele Menschen an einem Punkt ihrer Biografie einmal stellen. Warum aber sollte der Mensch sein Leben überhaupt in die Hand nehmen, es aktiv gestalten und zu einem *guten* werden lassen? Warum sollte er die Entscheidung für oder gegen das *Lebenslange Lernen* und ein auf Nutzenmaximierung ausgelegtes Bildungsstreben bewusst treffen? Der Philosoph Wilhelm Schmid gibt darauf eine präzise Antwort: *„Aufgrund der Kürze des Lebens. Das ist das finale Argument“* (Schmid, 2000, S. 88).

Es könnte daher eine zentrale Aufgabe der lebensbegleitenden Bildung sein, Menschen in Bezug auf die eigene Lebensgestaltung zu stärken, ihnen Wege und Räume zu eröffnen, in denen sie entsprechende Fähigkeiten entwickeln können. Im Folgenden wird zunächst dargestellt, was im Kontext dieser Arbeit unter einem *guten Leben* und unter *Lebenskunst*, also Begriffen, die häufig in verschiedenen Zusammenhängen genannt und unterschiedlich ausgelegt werden, verstanden wird und welche Fähigkeiten es sind, an deren Bildung es einer identitätsstiftenden Erwachsenenbildung gelegen sein könnte.

Dem Begriff *Lebenskunst* begegnet man oft im Zusammenhang mit Ratgeberliteratur und im Gespräch mit Menschen, die sich in ihrem Alltag bevorzugt den schönen Dingen und Genüssen zuwenden. Dass mit der *Lebenskunst* eine lange geistesgeschichtliche Tradition verbunden ist, erschließt sich erst nach einem vertieften Blick in die Arbeit der sich damit befassenden wissenschaftlichen Disziplinen. Mit Bezug auf die Fachgeschichte stellt Rosa allerdings dar, wie eine „Soziologie des guten Lebens“ oder auch „Glückssoziologie“ bei der Abgrenzung der drei dafür infrage kommenden Disziplinen Philosophie, Psychologie und (der sich um 1900 neu etablierenden) Soziologie nirgends wirklich eine Heimat finden konnte. So widmet sich die Philosophie vorrangig der Suche nach dem Guten, Schönen und Wahren sowie den dafür notwendigen Kriterien, die Psychologie hingegen befasst sich mit der Analyse „subjektiver Empfindungen und (individueller) psychischer Zustände“ (Rosa, 2019, S. 37), wozu auch Glück und Unglück zu zählen sind. Anliegen der Soziologie hingegen wurde es, sich der vermeintlich objektiven

Ursachen und Folgen menschlichen Handelns anzunehmen und, so Rosa, sich eine tiefgreifende Skepsis gegenüber den von den genannten Nachbardisziplinen als wissenschaftlich erwiesen bezeichneten Ergebnissen zu bewahren. Dennoch steuern alle drei Fachgebiete eigene Ansätze zur Frage des *guten Lebens* und der *Lebenskunst* bei.

So benennt die amerikanische Philosophin Martha Nussbaum, die in ihrem Werk auf die antike Philosophie und insbesondere Aristoteles zurückgreift, um die moralischen und politischen Grundlagen eines für alle Menschen gedeihlichen Lebens zu skizzieren (vgl. Pauer-Studer, 2020, S. 7), in ihrer „Liste der Minimaltheorie des Guten“ zehn unterschiedliche Fähigkeiten, die nach ihrem Dafürhalten für ein überhaupt als ein *menschliches* zu bezeichnendes Leben von grundlegender Bedeutung sind. Diese Fähigkeiten stehen nicht unverbunden nebeneinander, sondern sind miteinander verwoben und dazu geeignet, in ihrer Gesamtheit ein Bild von dem zu geben, was ein menschliches Leben ausmacht, das in seiner Vollständigkeit als ein *gutes* bezeichnet werden kann (vgl. Nussbaum, 2020, S. 58).

Die Liste umfasst unter anderem die Fähigkeiten, sich seiner Gesundheit zu erfreuen, „unnötigen Schmerz zu vermeiden und freudvolle Erlebnisse zu haben“ (Nussbaum 2020, S. 57f.), seine „Sinne zu benutzen, sich etwas vorzustellen, zu denken und zu urteilen“ (ebd.) sowie Bindungen zu Dingen und Personen außerhalb seiner selbst zu haben, „zu lieben, zu trauern, Sehnsucht und Dankbarkeit zu empfinden“ (ebd.). Auch die Fähigkeit, „sich eine Vorstellung vom Guten zu machen und kritisch über die eigene Lebensplanung nachzudenken“ sowie „zu lachen, zu spielen und Freude an erholsamen Tätigkeiten zu haben“ (ebd.) gehören demnach unabdingbar zu einem guten menschlichen Leben.

Nussbaum versucht, so Pauer-Studer (2020, S. 19), mit ihrer *Theorie des Guten* einen Gegenentwurf zu der „am Modell des strategischen Nutzenmaximierers orientierten Werteskala“ zu entwickeln, an der sich ein Großteil der zeitgenössischen Ökonomie ausrichte und das sich auch in der gegenwärtigen Ethik niederschläge. Indem sie in ihre Liste auch Elemente wie Freizeit, Spiel, Humor und Beziehungen zur Natur aufnimmt, nimmt sie eine sozialkritische Position ein, deren Intention darin liegt, „politische Systeme und Gesellschaftsordnungen so zu gestalten, dass sie Menschen ein reichhaltiges und erfülltes Leben zu führen ermöglichen“ (ebd.). In einer Zeit, „in der politische Programme und Zielsetzungen zunehmend auf ein kommerziell verflachtes Verständnis des Wohlergehens reduziert sind“ (ebd.), stellt dies eine anspruchsvolle Herausforderung dar.

Aus diesem Versuch einer Umschreibung dessen, was ein gutes Leben sein und was es beinhalten kann, ergibt sich die Frage, *wie* es denn „erreicht“ werden könnte. Diese kann

zunächst pragmatisch ressourcenorientiert aufgefasst werden. Dann wäre es für den Menschen, unabhängig von seiner ganz konkreten, individuellen Vorstellung von einem guten Leben, ratsam und sinnvoll, die eigene Ausgangslage mit dem Ziel einer besseren Umsetzbarkeit dieser jeweils eigenen Konzeption zu verbessern. Dazu wäre es sinnvoll, „sich Rechte und Positionen zu sichern, mittels Geld, Wissen und Beziehungen buchstäblich die physische, soziale und technische Weltreichweite zu vergrößern, seine Fähigkeiten zu erweitern seine Netzwerke auszudehnen“ (Rosa, 2019, S. 45) und auf diese Weise die eigenen Möglichkeitshorizonte zu erweitern (vgl. ebd.).

Dieser materialistisch anmutenden Sichtweise, in deren Hintergrund deutlich die Begriffe *Selbstoptimierung* und *Konkurrenz* mitschwingen, setzt Rosa allerdings die Überzeugung entgegen, dass die Güte eines menschlichen Lebens und dessen Gelingen sich letztlich nicht an den dem Einzelnen zur Verfügung stehenden Optionen und Ressourcen bemessen lässt, sondern vielmehr eng mit der für das individuelle Leben prägenden Art des Weltverhältnisses und der Weltbeziehung verbunden ist (vgl. Rosa, 2019, S. 52). Dies bedeutet, dass der einzelne Mensch beispielsweise auch seine Ruhe- und Erholungspausen sowie Momente des ästhetischen Erlebens nicht selbstoptimierend verwenden („Ich gehe in den Ferien ins Kloster oder wandere durch die Alpen, damit ich danach bei der Arbeit wieder richtig schnell und leistungsfähig bin“ (Rosa, 2020, o.S.)), sondern durch diese sein Welt-Selbstverhältnis im Sinne einer inneren Tragfähigkeit verwandeln könnte oder sollte. Dies würde die Fähigkeit des Subjekts zur *Reflexion* des eigenen Handelns und Gestaltens und damit einer Befreiung von vermeintlich vorbestimmten Maßgaben erfordern. Den Anforderungen einer in Dynamisierung und Beschleunigung (vgl. Rosa, 2019, S. 55) befindlichen Umwelt genügen zu können und sich zu diesem Zweck zu bilden oder sogar zu erholen, könnte als Indiz fehlender Freiheit interpretiert werden.

Schmid verweist in einem ähnlichen Zusammenhang seinerseits auf die *Anthropologie* als Disziplin der Philosophie, die sich seit jeher mit der Frage „der Befreiung des Menschen von Vorgaben, was er zu sein habe“ (Schmid, 2000, S. 80) befasst. So habe auch Kant in seinen Schriften zur Anthropologie die autonome Bestimmung des Menschen betont und dargestellt, dass es nicht darauf ankomme, „was die Natur aus dem Menschen, sondern was dieser aus sich selbst macht“ (a.a.O., S. 81) - oder zu machen bereit sei. Auf eben dieses Konzept der autonomen Bestimmung des Menschen bezieht sich die *Philosophie als Lebenskunst*. Die Möglichkeiten der Selbstbestimmung des Menschen sind allerdings nie vollständig offen, sondern an strukturelle Rahmenbedingungen des Menschseins geknüpft. Der Sinn einer Philosophie der Lebenskunst kann demnach

darin bestehen, zu betrachten, wie der Mensch zu eben diesen Bedingungen, sofern sie zu akzeptieren sind, ein reflektiertes Verhältnis gewinnen und Möglichkeiten des Umgangs mit ihnen entwickeln kann (vgl. a.a.O., S. 82). Auch hier kommt wieder der Aspekt des individuellen Weltverhältnisses und Weltbezuges in den Blick, der auch für Rosa ein Kernelement aktiver Lebensgestaltung darstellt.

Bezogen auf das Selbstverständnis einer identitätsstiftenden Erwachsenenbildung, die die Befähigung des Menschen zu einer selbstbestimmten Lebensführung und -Gestaltung als ihre Aufgabe ansieht, können die von Schmid formulierten Grundfragen für denjenigen, „der in Unruhe über sein Leben und sich selbst gerät“ (Schmid, 2000, S. 88) hinzugezogen werden:

- Mit der Grundfrage „*Wie kann ich mein Leben führen?*“ (Schmid, 2000, S. 89) lässt sich die Grundfrage der Ethik „*Was soll ich tun?*“ (ebd.) in die Sphäre der Lebenskunst überführen. Mit ihr beginnt die *Aneignung des Lebens*, wird aus einem *abstrakten* Leben ein *eigenes* (vgl. a.a.O., S. 89f.). Dies könnte den Menschen dazu ermutigen, auch in Bezug auf die eigene Bildungs- oder Berufsbiografie autonom und unabhängig von wirtschaftlich ausgerichteten Zielsetzungen eine Wahl zu treffen.
- Mit der Grundfrage „*In welchen Zusammenhängen lebe ich? Wie lassen sich Zusammenhänge herstellen, in denen es sich leben lässt?*“ (Schmid, 2000, S. 90) wird die Frage der eigenen Existenz in einen Zusammenhang mit übergeordneten Strukturen gebracht. Es sind hier politische und gesellschaftliche Machtverhältnisse und -Strukturen angesprochen, die betrachtet und gegebenenfalls verändert werden können (vgl. ebd.). Hier zeigt sich ein wesentlicher Bezug zu den Erörterungen über das Konzept des *Lebenslangen Lernens*, das als bildungspolitische Handlungsmaxime gesellschaftliche Rahmungen vorgibt, die möglicherweise nur vermeintlich unabänderlich sind.
- Mit der Grundfrage „*Welche Wahl habe ich?*“ (Schmid, 2000, S. 90) wird deutlich, dass das Subjekt, so es denn eine Wahl hat, diese im Sinne der eigenen Lebensführung trifft. Schmid konstatiert, dass gegenwärtig die Herausforderung für das Individuum vor allem darin besteht, angesichts potenziertter Möglichkeiten eine für sich stimmige Wahl zu treffen. Zu wählen heißt, sich im Rahmen struktureller Gegebenheiten Möglichkeitshorizonte zu eröffnen oder auch zu verschließen (vgl. a.a.O., S. 91). Damit gibt die getroffene Wahl dem individuellen wie auch dem gesellschaftlichen Leben eine *Richtung*. Grundlagen einer guten Wahl sind die „Sensibilität, das Gespür, die Urteilskraft, die Klugheit“ (ebd.) – und damit Fähigkeiten, die möglicherweise

durch ästhetische Erfahrungen und Spiel in besonderem Maße gebildet werden können.

- Mit der Grundfrage „*Wer bin ich?*“ (Schmid, 2000, S. 91) wird die Frage nach dem wählenden und sein Leben gestaltenden Subjekt gestellt, das im Sinne seiner Selbstorganisation und Selbstgestaltung *Selbstsorge* betreibt. Sein Selbstverständnis kann der Mensch nicht um sich selbst kreisend, sondern vor allem in der Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Anderen, mit der Welt außerhalb seiner selbst, gewinnen. Neben der Selbstsorge ist es die Sorge um den Anderen und letztlich - in der Erweiterung - um die Gesellschaft und deren innere Verfasstheit, die in der Frage nach dem eigenen Sein mitschwingt (vgl. ebd.). Nach diesem Verständnis bleibt die Lebenskunst des Einzelnen nicht ohne Folgen für die Gesellschaft, in der er lebt.
- Mit der Grundfrage „*Welches Verständnis vom Leben habe ich?*“ (Schmid, 2000, S. 91) klärt der einzelne Mensch für sich, was für die Gestaltung seines Lebens bedeutsam ist und was nicht und in welcher Weise er sein Leben an seinen inneren Maßstäben ausrichten kann (vgl. ebd.). Dies führt unmittelbar weiter zu der abschließenden Grundfrage:
- „*Was kann ich konkret tun?*“ (Schmid, 2000, S. 92). Diese Frage betrifft sowohl die individuelle Grundhaltung in Bezug auf die eigene Lebensführung als auch praktische Techniken und Strategien, wie beispielsweise Übungen im Umgang mit eigenen Gewohnheiten, Lüsten oder Affekten. Die Thematik dieser Arbeit lässt sich im Feld dieser Grundfrage sehen, indem gefragt wird, ob und in welchem Maße in ästhetischer Erfahrung und Spiel praktische Möglichkeiten der Weltbegegnung liegen, die dem Menschen tiefgründige Transformationsprozesse und damit eine veränderte Grundhaltung hinsichtlich eigener Weichenstellungen ermöglichen können.

Rosa fasst die in diesen Grundfragen behandelten Aspekte zusammen, indem er feststellt: „Ob Leben gelingt oder misslingt, hängt davon ab, auf welche Weise Welt (passiv) erfahren und (aktiv) angeeignet oder anverwandelt wird und werden kann“ (Rosa, 2019, S. 53). Gelingt die Aneignung und Anverwandlung von Welt, gelingt also die Gestaltung des eigenen Lebens und es kann ein gutes werden. So zeichnet sich ein Mensch, dem das Kunstwerk des Lebens gelingt, dadurch aus,

„dass er ein erfülltes Leben führt. Er ist gründlicher als Andere, da er sich und sein Leben zu reflektieren und die >Gründe< des Lebens zu verstehen sucht. Er ist weitblickender als Andere, da er im weiten Horizont der Vielfalt gemachter und möglicher Erfahrungen lebt, leidenschaftlich und abgeklärt zugleich; einer, dem man Klugheit zutrauen kann, der aber neugierig genug bleibt, um immer wieder neue, ungewisse

Erfahrungen zu riskieren; einer, der in jeder Hinsicht unterwegs ist. So steht er mitten im Leben und zugleich weit außerhalb, um die Dinge und sich selbst von Außen zu sehen, eine ebenso schmerzliche wie lustvolle Erfahrung“ (Schmid, 2000, S. 94).

Lebenskunst, verstanden als eine Ästhetik des eigenen Lebens, geht also weit über das hinaus, was im Alltagsverständnis oft unter einem *guten Leben* verstanden wird: Indem es mit einem „angenehmen und erfolgsorientierten Leben gleichgesetzt“ (Schmid, 2000, S. 93) wird, kann es, wie die bisherigen Ausführungen zeigen, möglicherweise Ausdruck einer *populären*, nicht aber einer *philosophisch* verstandenen Lebenskunst sein (vgl. ebd.).

Philosophisch betrachtet geht Lebenskunst über ressourcenorientierte und lustbetonte Parameter hinaus und ist verbunden mit der Suche nach *Erkenntnis*. Eine so verstandene Lebenskunst kann als Ziel einer sich nicht utilitaristisch ausrichtenden Erwachsenenbildung angesehen werden. Dass die Einbeziehung von ästhetischer Erfahrung und Spiel sowie von Begegnung überhaupt solchen Prozessen dienlich, eventuell sogar deren Grundlage sein kann, wird im folgenden Kapitel mit Fokus auf der Bedeutung von Ästhetik und Spiel weiter vertieft.

2.2 Ästhetische Bildung und Spiel

2.2.1 Ästhetik. Das Schöne, die Kunst - oder Wahrheitssuche?

Ästhetik kann als die Theorie einer „besonderen Funktion, Leistung oder Form der Sinnlichkeit“ (Deines, Liptow & Seel, 2013, S. 7) oder auch als ein „Wissen vom Sinnhaften“ (Welsch, 2017, S. 11) verstanden werden. So rückt sie näher heran an den ihr ursprünglich zugrundeliegenden Begriff der *Asthetik*, gemeint als Lehre von den *sinnlichen Wahrnehmungen* an sich (vgl. Dietrich, Krinninger & Schubert, 2012, S. 16). Je nach Sichtweise erfolgt in der Literatur eine Eingrenzung des individuellen „Arbeitsbegriffs“ der Ästhetik durch Autorinnen und Autoren auf unterschiedliche Weise, indem entweder der Aspekt der Sinneswahrnehmung stärker hervorgehoben oder aber eine Eingrenzung der Ästhetik als *Philosophie der Kunst* vorgenommen wird. Welsch beispielsweise verbindet beides miteinander, indem er sich philosophisch denkend mit dem Erfahrungs- und Wahrnehmungselement in der Begegnung mit Kunst, aber auch darüber hinaus in der Begegnung mit der Welt, befasst. So legt er in seiner Schrift *Ästhetisches Denken* (2017, S. 12) dar, dass er unter Ästhetik die „Thematisierung von Wahrnehmungen *aller Art*, sinnhaften ebenso wie geistigen, alltäglichen wie sublimen, lebensweltlichen wie künstlerischen“ versteht. Im engeren Sinne kann Ästhetik auch als eine *Philosophie der Kunst* verstanden werden, ohne dass hierdurch ein Widerspruch zu

Welschs Auffassung entstehen muss. Entscheidend hierfür ist die Frage, wie eng oder weit der Kunstbegriff gefasst wird.

Das Verhältnis zwischen Philosophie und Kunst war zu keiner Zeit ein statisches, vielmehr wird es bis heute von Vertreterinnen und Vertretern beider Seiten auf unterschiedliche Weise ausgelegt, wobei der Grad der gegenseitigen Unabhängigkeit oder Abhängigkeit jeweils variiert. Erst im späten 18. Jahrhundert, kurz nachdem sich mit der Ästhetik durch Alexander Gottlieb Baumgarten eine eigene Disziplin innerhalb der Philosophie begründet hatte, entwickelte sich jedoch überhaupt die Annahme, dass die „Philosophie kunst-theoretischer Reflexionen und dass die Kunst philosophischer Erklärungen bedarf“ (Welsch, 2012, S. 14).

Bis dahin bestand eine weitgehende Unabhängigkeit beider voneinander, konnte die Kunst sich durch alle Epochen hindurch einer von philosophischen Erklärungs- und Begründungsversuchen unabhängigen Anerkennung gewiss sein, wie auch die Philosophie ihrerseits keiner kunsttheoretischen Reflexionen bedurfte (Welsch, 2012, S. 14). Mit zunehmender Autonomie und „Selbstzwecklichkeit“ (a.a.O., S. 17) der modernen Kunst erschwerte sich jedoch deren Verständlichkeit, die sich schließlich nur noch einer darauf spezialisierten Gruppe von Menschen offenbarte: Sie wurde zu einem Betätigungsfeld für Kennerinnen und Kenner, Künstlerinnen und Künstler, die Kunstwelt und nicht zuletzt den Kunstmarkt (vgl. ebd.), während heutzutage breite Schichten der Gesellschaft moderner oder zeitgenössischer Kunst eher mit Berührungängsten, wenn nicht mit Widerstand begegnen. Welsch (a.a.O., S. 17f.) erkennt darin eine „Dialektik der Autonomie“: Die Kunst hat sich von äußeren Zwängen befreit, damit aber auch vom *common sense* abgeschnitten und sich in den „goldenen Käfig der Kunstwelt“ eingeschlossen. Eine Begegnung mit Kunst und deren Rezeption ist unter anderem daher für viele, nicht nur erwachsene, Menschen von Unsicherheit und Ratlosigkeit geprägt.

Müller-Commichau (2019, S. 33) interpretiert diesen Sachverhalt in Anlehnung an Adorno allerdings eher als Chance denn als Problem, indem er auf das „Motiv der Fremdheit zur Welt als konstitutives Moment der Kunst“ (ebd.) verweist: Fremdheit und ein aus Unvertrautheit resultierendes Nichtverstehen, sogar die spontane Ablehnung, kann als etwas Erhaltenswertes, als ein wesentliches Merkmal der Unangepasstheit von Gegenwartskunst verstanden werden. Diese bietet eben gerade hierdurch den Anlass für Begegnung und wache Auseinandersetzung: In der gemeinsamen Rezeption zeitgenössischer Kunst mit Ungeübten kann ein aus Fremdheit und Irritation heraus zu beschreitender Weg gesehen werden, auf dem Menschen durch zunächst irritierende Erfahrungen zu Einsichten und Erkenntnissen gelangen.

Georg W. Bertram befasst sich seinerseits, dieses Motiv erweiternd, mit der Frage, was Kunst überhaupt sei, und stellt mit seiner Gedankenführung nicht nur eine mögliche Antwort in Bezug auf Gegenwartskunst oder die Kunst der Moderne, sondern für Kunst im Allgemeinen dar. Neben dem Motiv der Fremdheit ergibt sich nämlich aus der von Welsch identifizierten *Dialektik der Autonomie* die Frage, auf welchem Wege einer Kunst, die sich auch nach Bertram (2013, S. 250) spätestens seit der Moderne vorwiegend mit sich selbst befasst, indem sie ein „selbstreflexives Spiel [eröffnet; d. Verf.], in dem der eigene Status von Kunst als Kunst stets neu befragt und bestimmt wird“ (ebd.) *begegnet* werden kann: *erfahrend* wie auch in der *intellektuellen Auseinandersetzung*. Es geht um die Frage, was Kunst sein kann, was unter ästhetischer Erfahrung (und damit Bildung) verstanden werden kann und wie es zu einer Begegnung des Menschen mit Kunst kommen kann, die, um transformatorische Bildungsprozesse anstoßen zu können, tiefgreifend und wahrhaftig sein muss. Dazu stellt Bertram zunächst seinen Begriff von Kunst dar:

„Ein Kunstwerk ist ein Zusammenhang sinnlich-materialer Elemente, die sich wechselseitig bestimmen und dadurch ein geistiges Moment (Darstellung, *aboutness*, Exemplifikation usw.) gewinnen. Die Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk beginnt vielfach mit wahrnehmenden Identifikationen, mit Wahrnehmungspraktiken und motorischen Praktiken, die den besagten Zusammenhang zwischen sinnlich-materialen Elementen in einem Werk nachvollziehen“ (Bertram, 2013, S. 260f.).

Um den Entstehungsprozess eines Kunstwerkes an dieser Stelle mit einzubeziehen, könnte dieser so umschrieben werden, dass beispielsweise ein Maler, der malt, sich zum einen auf seine Weise die Welt aneignet, ihm zum anderen aber die Welt, deren Teil er ist, „den Pinsel führt“ (Müller-Commichau, 2015, S. 20), so dass sich ein dialektischer Prozess vollzieht, dessen Ergebnis eine spezifische Beziehungsanordnung von Elementen im Werk, aber auch in dessen Kontext, ergibt. „Der Künstler als Teil der Welt begibt sich auf die Metaebene um sich weitere bislang unbekannte Segmente der Welt vertraut zu machen“ (ebd.).

In der Begegnung mit Kunst wäre es demnach Aufgabe der rezipierenden Person, den spezifischen Zusammenhang von sinnlich-materialen Elementen in dem jeweiligen Werk zu erkennen. Dieser ist jedoch keine Äußerlichkeit und nicht bestimmbar durch das Tonmaterial in der Musik oder den in einem Werk dargebotenen Inhalt. Es geht vielmehr um die innere, jeweils eigenartige Ausbildung dieser Zusammenhänge, denn auch wenn in Kunstwerken Gegenstände dargestellt werden, „prägen sie doch diese Darstellung in jeweils spezifischer Weise“ (Bertram, 2013, S. 261).

Praktisch könnten Rezipierende also zunächst die Farbgestaltung eines Bildes und anschließend die Formgebung in den Blick nehmen, oder die Rahmung, die Platzierung eines Werkes im Gesamtzusammenhang einer Präsentation und schließlich das Themen-Ensemble betrachten (vgl. Müller-Commichau, 2015, S. 21). Indem ein Kunstwerk sich hinsichtlich seiner inneren Bezüge aus sich selbst heraus entwickelt, richtet es sich selbst auf die Beziehungen, in denen die Elemente in ihm zueinander stehen. Damit wird es selbstbezüglich und ringt, so Bertram, um seine eigene Identität.

Dieser Prozess ist aber nicht nur auf die Kunst der Moderne, sondern auf Kunst überhaupt anzuwenden. In jedem Fall besteht der ästhetische Charakter der Kunst darin, dass Rezipierende sich mit den inneren Konstellationen von Kunst auseinandersetzen. „Ästhetische Erfahrungen sind damit als die Gemeinsamkeit all derjenigen Aktivitäten zu verstehen, die Rezipierende in der Auseinandersetzung mit Kunst ausführen“ (Bertram, 2013, S. 263). Erfahrungen zu machen bedeutet aber grundsätzlich, bestehende Verständnisse und Deutungen in Frage zu stellen, sich für Neuorientierungen zu öffnen. Nur derjenige Mensch kann Erfahrungen machen, der seine bisherigen Verständnisse aufs Spiel setzt; wer sich in seinen Deutungen verschließt, macht keine Erfahrungen. Insofern sind ästhetische Erfahrungen solche, die man nicht *hat*, sondern die man *macht*, und sie sind mit eigenen Aktivitäten verbunden, die an der Orientierung von Kunstwerken entwickelt werden (vgl. a.a.O., S. 264).

Nun sind manche Kunstwerke in dieser Hinsicht für Rezipierende anregender, ist die Auseinandersetzung mit ihren Konstellationen für diese fruchtbarer, gewinnbringender als dies bei anderen Werken der Fall ist. In diesem Fall könnte man davon sprechen, dass ein solches Werk *ästhetisch gelungen* ist, da es zu ästhetischer Erfahrung verhelfen kann. Niemals aber kann es eine objektivierbare Gewissheit in der Frage geben, ob ein Werk in dieser Hinsicht gelungen ist, oder nicht: „Kunstwerke bleiben immer umstritten“ (Bertram, 2013, S. 168). Und genau dies trifft auf alle Kunst zu, weswegen nach Bertram alle Kunst, die diese Bezeichnung verdient, modern ist. Ihr Alter oder ihre vermeintliche Etabliertheit spielt unter diesem Blickwinkel keine Rolle, denn das Gelingen von Kunstwerken steht im Hinblick darauf, ob sich eine interpretative Auseinandersetzung mit ihnen lohnt, *immer* in Frage.

Diese Ausführungen in Anlehnung an Georg Bertram sollten verdeutlichen, dass mit dem *Motiv der Fremdheit* das Motiv des Potenzials der *ästhetischen Erfahrung* eng verbunden sein kann: Begegnung mit Kunst würde dann bedeuten, das Fremde außer sich selbst wahrnehmend zu erfahren, sich mit dessen inneren Konstellationen zu befassen und dadurch transformative Prozesse, sprich, Veränderung von Haltungen und

Deutungsmustern, selbstbewusst zu ermöglichen. Ist ein Werk den Rezipierenden in einem solchen Maße vertraut, dass es in keiner Weise zur aktiven, fragenden Auseinandersetzung anregt, kann es in der Betrachtung zwar als angenehm erlebt werden, löst aber im hier dargelegten Sinne keine ästhetische Erfahrung aus und wäre in der Folge auch nicht mehr als Kunstwerk zu verstehen.

Im ästhetischen Erleben tritt der Mensch darüber hinaus in ein besonderes Verhältnis zu seiner eigenen Wahrnehmung: Die sinnliche Wahrnehmung wird zu einem Prozess, der seinen Sinn in sich selbst trägt. Dietrich u.a. (2012, S. 16) zitieren in diesem Zusammenhang den Pädagogen Mollenhauer mit den Worten „Meine Sinne werden mir, in ästhetischer Einstellung, über die auch sonst meine Tätigkeit ununterbrochen begleitenden oder stimulierende Wahrnehmungsvorgänge hinaus, *thematisch*“ (ebd.). Kennzeichnend für ästhetische Wahrnehmung ist also, dass Wahrnehmende sich selbst beim Akt der Wahrnehmung beobachten und sich auf diese Weise ihren eigenen „Prozessen des Registrierens von (ästhetischen) Phänomenen in der Außen- oder Innenwelt“ (Müller-Comichau, 2015, S. 30) annähern.

Der so erlebende Mensch tritt also ein in ein besonderes Ich-Selbst-Verhältnis, indem ihm Empfindungen von Schönheit, Lust, Trauer oder auch Faszination in der Begegnung mit Kunst (oder Welt) *bewusst* werden. Dies kann sich im Austausch über das am Kunstwerk Erlebten mit anderen oder auch im Selbstgespräch äußern. Es wird ein Ich-Selbst-Verhältnis wie auch ein Welt-Selbstverhältnis erfahren, reflektiert und aktiv gestaltet. Dies ist kennzeichnend für *Bildungsprozesse mit ästhetischer Signatur*.

Im bisher Erarbeiteten wurde der Begriff der *Erfahrung* als Modus der Kontaktaufnahme zwischen Mensch und Kunstwerk, und somit einem Teil der Welt, verwendet. Dabei steht die Seite des rezipierenden, erfahrenden Menschen im Vordergrund der Betrachtung: Der Prozess des Aufeinandertreffens von Welt und Mensch wird in dieser Hinsicht eher als einseitig betrachtet und dem Kunstwerk sein Anteil daran vor allem hinsichtlich des eigenen Entstehungsvorgangs, seiner Selbstbezüglichkeit und seines Auseinandersetzungsangebotes an den Menschen zugestanden. Um diesen Gedanken weiterzuentwickeln soll an dieser Stelle Martin Buber hinzugezogen werden, der der *Erfahrung* eine etwas andere Bedeutung zumisst als Bertram und demgegenüber den Begriff der *Begegnung* stärkt (vgl. Buber, 1983, S. 9). Für Buber bilden diese beiden ein Gegensatzpaar in Bezug darauf, ob der Mensch sich dem von ihm Betrachteten eher gegenüberstellt oder ob er sich auf dieses einlässt und eine innige Verbindung eingeht. Damit eröffnet sich in Bezug auf ein In-Kontakt-kommen zwischen Mensch und Welt, Kunst und anderen Menschen eine weitere Ebene.

In Augenblicken der gelingenden Ich-Du-Begegnung, so Buber, „gedeiht alles zu der Einheit des Miteinander, das kein Außerhalb kennt und sich zeitlich deshalb als reine Gegenwart zeigt: Weile, in der man ungeteilt verweilen kann“ (Casper, 1983, S. 139). Unter Erfahrung versteht Buber nicht nur etwas, das im Alltagsverständnis vieler Menschen lediglich „den Gegensatz zu bloß Ausgedachtem“ (a.a.O., S. 138) bezeichnet. Vielmehr meint Erfahrung hier die *Erkenntnisweise* der Ich-Es-Welt: Ein eher gegenüberstehendes Anerkennen und Für-gegeben-Nehmen des abgeschlossen Vorliegenden, sei es, dass es sich dabei um Dinge oder Menschen handelt. So kann der andere Mensch genauso zum Gegenstand (zum *Es*) werden, wie auch ein Kunstwerk dem Menschen im Moment der Begegnung ein *Du* werden kann: „Den Menschen, zu dem ich Du sage, erfahre ich nicht. Aber ich stehe in der Beziehung zu ihm, im heiligen Grundwort. Erst wenn ich daraus trete, erfahre ich ihn wieder. Erfahrung ist Du-Ferne.“ (Buber, 1983, S. 9). Es handelt sich bei beiden Zugängen letztlich um Verhältnisbestimmungen, für die der erkennende und handelnde Mensch sich entscheidet und die er selbst gestaltet.

Meint ästhetische Bildung eine aktive Gestaltung von Ich-Weltbeziehungen mit ästhetischer Signatur, kommt im Verständnis Bubers vor allem der Dimension der *Begegnung* eine bedeutende Rolle zu, denn in ihr zeigt sich Welt nicht nur als Anordnung verfügbar und beherrschbar nebeneinanderliegender Elemente. In ihr offenbart sich vielmehr „die lebendige Mitte der sich als Beziehungswirklichkeit zutragenden Ganzheit“ (Casper, 1983, S. 139). Das, was bei Bertram *ästhetische Erfahrung* als lebendige Auseinandersetzung mit dem zum *Du* gewordenen Kunstwerk wäre, wäre bei Buber demnach *Begegnung*. Ästhetische Erfahrung kann dann als wahrhaftige, die äußere Betrachtung überwindende Begegnung verstanden werden. Mit diesem Begriff soll im weiteren Verlauf gearbeitet werden.

Auch nach Rosa (2019, S. 83) treten Menschen mit der Welt in Beziehung, indem sie erfahren, wahrnehmen, in der Welt handeln und sich in ihr orientieren. Fundamentale Weltbeziehungen basieren dabei zu allererst auf Körperlichkeit. Rosa benennt in diesem Zusammenhang die leiblich hergestellten Weltbeziehungen des physischen, auf den Füßen In-die-Welt-Gestelltseins, des Atmens, Essens und Trinkens, der Stimme, des Blickes und Antlitzes, des Gehens, Stehens und Schlafens sowie des Wachens, Weinens und Liebens (vgl. Rosa, 2019, S. 83). Rosa betont, dass eine Analyse menschlicher Weltbeziehungen nicht in der Reihenfolge „leiblich“ > „emotional“ > „kognitiv“ quasi abgearbeitet werden könne, da deutlich sei, dass es sich bei den drei Ebenen nicht um „verschiedene Beziehungen und Verhältnisse, sondern nur um verschiedene Aspekte ein und derselben Weltbeziehung“ (a.a.O., S. 132) handele. Ersichtlich wird, dass

Weltbegegnungen Leiblichkeit voraussetzen und nicht nur Kognition und Emotionales, sondern dass auch der Körper des Menschen als Erkenntnis- und Resonanzorgan in der Auseinandersetzung mit der Welt außerhalb des Selbst von unmittelbarer Bedeutung ist.

Die beschriebene gegenseitige Berührung und Transformation von Ich und Welt, die sich aus einem Zusammenspiel von emotionalen Aspekten, intrinsischem Interesse und Selbstwirksamkeitserwartung ergibt, bezeichnet Rosa als *Resonanz*. Dabei handelt es sich nicht um eine Echo-, sondern um eine Antwortbeziehung, einen Beziehungsmodus, der voraussetzt, dass beide Seiten „mit eigener Stimme sprechen“ (Rosa, 2019, S. 132), aber auch offen genug sind, sich voneinander berühren und verändern zu lassen. In diesem Punkt lässt sich an die oben dargestellten *Verhältnisbestimmungen* Bubers (Ich-Du; Ich-Es) anschließen, und womöglich geht Rosa mit seinem Resonanzbegriff sogar noch darüber hinaus: Eine Resonanzbeziehung bedarf der Beidseitigkeit, und sie kann zwischen Menschen ebenso bestehen wie zwischen Menschen und Dingen, also auch zwischen Mensch und Kunstwerk.

Auf den Fall der ästhetischen Erfahrung übertragen bedeutet dies, dass nicht nur Menschen durch die Begegnung mit Objekten, zum Beispiel Kunstwerken, aber auch mit einem anderen Menschen, im Sinne Rosas affiziert werden, sondern dass sie selbst im Zuge der Erfahrung handelnder Selbstwirksamkeit, durch ein Berühren und Gestalten der Dinge und ihrer Begegnung mit Menschen, Welt affizieren und verändern (vgl. Rosa, 2019, S. 298).

Auch Buber beschreibt, dass eine unmittelbare Beziehung, eine Begegnung, ein *Wirken am Gegenüber* einschließt: „[...] die Wesenstat der Kunst bestimmt den Vorgang, in dem die Gestalt zum Werk wird. Das Gegenüber erfüllt sich durch die Begegnung, es tritt durch sie in die Welt der Dinge ein, unendlich fortzuwirken, unendlich Es, aber auch unendlich wieder Du zu werden, beglückend und befeuernd. Es >verkörpert< sich: sein Leib steigt aus der Flut der raum- und zeitlosen Gegenwart an das Ufer des Bestands“ (Buber, 1983, S. 14f.).

Dabei bleibt die Begegnung von Ich und Welt nicht auf sinnlich wahrnehmbare Aspekte beschränkt, sondern setzt eine erweiterte Wahrnehmungsbereitschaft und -Fähigkeit voraus. Für ein Denken nämlich, dem eine *ästhetische Signatur* eigen ist, sind Wahrnehmungen ausschlaggebend, die im Sinne eines „Gewahrwerdens“ über bloße Sinnesreize oder -Wahrnehmungen hinausgehen (vgl. Welsch, 2017, S. 53). Verbindet sich die Erfassung eines Sachverhaltes mit einem Wahrheitsgehalt (*Wahr-Nehmung*) kann von einer Einsicht gesprochen werden, welche auch unabhängig von sinnlichen Reizen möglich ist. Welsch führt in diesem Zusammenhang als Beispiel den Begriff „Licht“ an: Im

Sinne eines Beleuchtungskörpers, einer Lampe, gehört Licht in die Sphäre der Sinneswahrnehmung; Licht in seinem universellen Sinne des Hellen, Lichten, Erhellenden bis hin zum „aufklärerisch erhofften Lichtwerden der Welt“ (a.a.O., S. 54) gehört zur Sphäre eines umfassenden, sinnlich unabhängigen Wahrnehmens. Sinneswahrnehmung muss also von Sinnwahrnehmung unterschieden werden (vgl. ebd.). So verstanden kann sich Begegnung nicht nur zwischen Subjekten, zwischen Subjekt und sinnlich wahrnehmbarer Welt, sondern auch zwischen Subjekt und nicht sinnlich Wahrnehmbarem ereignen.

Das von Welsch beschriebene *ästhetische Denken* gesteht somit der Wahrnehmung „originäre Wahrheit“ (Welsch, 2017, S. 62) zu – und ist im Gegenzug bereit, dafür den Preis einer erschwerten oder gar unmöglichen Kommunizierbarkeit zu entrichten (vgl. ebd.). Eine besondere Eigenart ästhetischer Erfahrungen liegt dementsprechend in der Schwierigkeit der Versprachlichung ästhetischer Erlebnisse, die sich bei der Begegnung mit Kunstwerken wie auch mit Menschen oft in der Suche und dem Ringen nach Worten äußert.

Rittelmeyer (2014, S. 58) geht davon aus, dass ästhetische Erlebnisse möglicherweise als spezifische Bildungsmöglichkeiten angesehen werden können, die durch andere Erfahrungsformen nicht zu ersetzen sind. Im gegenwärtigen Alltagsverständnis wird die Ästhetik allerdings oft auf die „Verhandlung des Schönen“ (Schlögl, 2019, S. 22) reduziert. Ihre andere, vor allem für den Kontext dieser Arbeit wesentliche Seite, die als „Wahrheitssuche auf Grundlage von Sinnen, Anschauung und Vorstellung“ (ebd.) umschrieben werden kann, tritt dagegen oft in den Hintergrund, obwohl womöglich gerade sie in der heutigen Zeit von besonderer Wichtigkeit ist. Selbstaufklärung und Emanzipation über die Schulung der Sinne und des Wahrnehmungs- und Erkenntnisvermögens können in einer Gesellschaft, in der sich jeder einzelne Mensch täglich seinen Platz selber suchen oder sich der Platz- oder Funktionszuweisung durch andere erwehren muss, von essenzieller Bedeutung sein (vgl. ebd.).

Ästhetisches Erleben kann, wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, als *Erkenntnismethode und -prozess* angesehen werden, so dass die damit verbundene bildende Wirkung weit über die „eigentümliche Erweckung der Erkenntniskräfte“ (Rittelmeyer, 2019, S. 10), die ihr immerhin weitgehend zugestanden wird, hinausgeht. Nach Schlögl (2019, S. 22) kann in der Ästhetik als einer von jeher mit Erkenntnis und Erkenntniskritik verbundenen Disziplin eine Möglichkeit gesehen werden, Erkenntnis über das Selbst und seine Verortung in der Welt zu gewinnen.

Im folgenden Kapitel wird betrachtet, ob und auf welche Weise auch das Spiel in dieser Hinsicht als bildend angesehen werden kann.

2.2.2 *Homo ludens* – der spielende Mensch

*„Menschliches Leben, wo immer es gelebt wird, hat Raum für Erholung und Lachen. Die Formen, die das Spiel annimmt, sind äußerst verschieden, und dennoch erkennen wir andere Menschen über viele unterschiedliche Barrieren hinweg als Wesen, die lachen.“
(Nussbaum, 2020, S. 54)*

Die tiefsten und ersten Momente wechselseitigen Erkennens zwischen Menschen werden häufig durch Lachen und Spiel geprägt (vgl. Nussbaum, 2020, S. 54). Spiel, verstanden als Interaktion und Begegnung zwischen Menschen, bei der diese einander wahrnehmen und miteinander kommunizieren können (vgl. Arlt und Arlt, 2020, S. 9), bildet den Ausgangspunkt des folgenden Versuches, seine wesentlichen Eigenschaften und mögliche bildende Wirkungen zu umfassen. Dabei wird eine Eingrenzung auf Ausdrucks- und Erscheinungsformen des Spiels vorgenommen, die Anteil an Erkenntnis- und Bildungsprozessen im Sinne dieser Arbeit haben können. Die Bedeutung des Spielens für das Kind wird nur angerissen; an dieser Stelle sollen vielmehr grundlegende Aspekte für den erwachsenen Menschen im Vordergrund stehen.

Als antiker Urheber einer grundlegenden Theorie des Spiels gilt Platon, der die Theorie eines Zusammenhangs zwischen *paidà* (dem Spiel der Kinder) und *paideía* (ihrer Erziehung oder auch Bildung zum vollkommenen Menschen) erarbeitete (vgl. Voegelin, 2014, S. 48). Auf Platon bezog sich auch einer der berühmtesten Vertreter, wenn nicht Begründer der Spieltheorie, Friedrich Schiller. Er legte seinen Spielbegriff als bedeutende und bis heute maßgebliche Betrachtung aus anthropologischer Perspektive in seinen *„Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen“*¹⁴ dar. Gegenwärtige Arbeiten, die sich mit dem Spiel, seinen Eigenarten und Wirkungen befassen, gehen einerseits aus der Pädagogik und Entwicklungspsychologie hervor und thematisieren dementsprechend die Frage der funktionalen Rolle des Spiels für Heranwachsende und zunehmend auch für erwachsene Menschen, während ein anderer, im Folgenden anhand des Werkes von Huizinga kurz vorgestellter, kulturwissenschaftlicher Ansatz die Bedeutung des Spiels für die menschliche Kultur in den Blick nimmt. (vgl. Arlt & Arlt, 2020, S. 10).

Im Spiel, so lässt sich im weitesten Zusammenhang vermuten, „eröffnet sich eine Sphäre der Freiheit“ (Stamer, 2017, S. 236). Paradoxerweise gilt Spiel in der modernen

¹⁴ Vgl. Schiller & Berghahn, 2000

Wissensgesellschaft dennoch bisweilen als nutzloses und daher überflüssiges Randphänomen – weswegen es „in der Hierarchie kultureller Gegenstände gleich neben der Langeweile logierte, die es verscheuchen sollte“ (Ebeling, 2014, S. 10). Andererseits, so Ebeling, lässt sich die Bedeutung des Spiels kaum begrenzen, denn es durchsetzt Alltag und Arbeit, die in Zeiten digitaler Medien und Kreativindustrien zudem immer weniger voneinander zu trennen sind, gleichermaßen. Sogar alltägliche Gesten „wie Ironie oder Verführung können bereits als Spiele verschlagwortet werden“ (ebd.).

Homo ludens – der spielende Mensch – ist eine auf Huizinga zurückgehende Begrifflichkeit. Dieser wollte in seinem aus Vorträgen entstandenen Band *Homo Ludens* kein philosophisches Werk schreiben oder das Wesen des Menschen ergründen, denn er war Historiker, und als solcher blickte er vor allem auf die Bedeutung des Spiels in der Geschichte der Kultur (vgl. Bataille, 2014, S. 76). Seine Hauptthese lautet, dass die Kultur aus dem Spiel hervorgeht beziehungsweise im Spiel wächst. Es geht ihm nicht darum, welchen Platz das Spiel unter anderen Kulturerscheinungen einnimmt, sondern darum, „inwieweit die Kultur selbst Spielcharakter hat“ (Ebeling, 2014, S. 8f.).

Im Kontext dieser Arbeit ist dieser Gedanke wesentlich, da er den Blick über das kindliche Spiel oder „spielerische“ Elemente in Bildungszusammenhängen deutlich weitet in Richtung eines Kultur geradezu bedingenden Phänomens. So gesehen hat das Spielelement der Kultur anderen kulturellen Errungenschaften wie der Poesie oder den bildenden Künsten vielleicht erst den Boden bereitet (vgl. Weinberger & Lindner, 2020, S. 13). Für Huizinga waren allerdings auch die in dieser Arbeit nicht explizit im Vordergrund stehenden Elemente der spielerischen Aggressivität, Ekstase und Erotik von Relevanz. Spiel und Kampf sind nach seiner Theorie wie auch Spiel und Kunst in einer gemeinsamen Sphäre verbunden.

Der Lektüre des *homo ludens* sind für diese Arbeit bedeutende Aspekte über Eigenarten des Spiels zu entnehmen. So beginnt Huizinga die Eingrenzung seines Spielbegriffs zunächst mit der Polarität von *Spiel* und *Ernst*: „Der Grundzug des Spieles ganz im Allgemeinen, ob von Tier, Kind oder Mann, lässt sich einstweilen nur negativ bestimmen, indem wir sagen, dass es nicht ernst sei“ (Huizinga, 2014, S. 20). Interessant an dieser Aussage ist, dass ja gerade bei der Beobachtung spielender Kinder schnell offenbar wird, dass für diese „das Spiel die ernsteste Sache der Welt ist, obwohl das Kind durchaus weiß, welche Rolle seine Phantasie dabei spielt, wenn es einen Stuhl zum Pferd oder eine Reihe von Knöpfen zur kampfbereiten Armee macht“ (Callois, 2014, S. 62). Gerade dieses „sowohl – als auch“ der Ernsthaftigkeit einerseits (sonst macht es keinen

Spaß) und des Wissens um sein „*als ob*“ andererseits macht wohl auch für Erwachsene den Reiz des Spielens aus:

„Der Form nach betrachtet kann man das Spiel also zusammenfassend eine freie Handlung nennen, die als >nicht so gemeint< und außerhalb des gewöhnlichen Lebens stehend empfunden wird und trotzdem den Spieler völlig in Beschlag nehmen kann, an die kein materielles Interesse geknüpft ist und mit der kein Nutzen erworben wird, die sich innerhalb einer eigens bestimmten Zeit und eines eigens bestimmten Raums vollzieht, die nach bestimmten Regeln ordnungsgemäß verläuft und Gemeinschaftsverbände ins Leben ruft, die ihrerseits sich gern mit einem Geheimnis umgeben oder durch Verkleidung als anders als die gewöhnliche Welt herausheben“ (Callois, 2014, S. 59f.).

Folgende Wesensmerkmale beschreiben das hier gemeinte, ursprünglichen Spiel:

- Es ist Miteinander-Spielen und diesem Sinne *Begegnung*,
- es ist *zweckfrei*, im wahrsten Sinne des Wortes *nutz-los* und öffnet *Freiräume*,
- es lebt vom Element der *Darstellung* (vgl. Hüther & Quarch, 2018, S. 121ff.).

Im Spiel kann der Mensch außerdem etwas erleben, das in seiner von Notwendigkeiten und Zwecken geprägten Alltagswelt scheinbar nur selten gelingt, nämlich „dass es möglich ist, sich mit anderen - und sei es auch nur für die Dauer des gemeinsamen Spiels - gleichzeitig verbunden und frei zu fühlen“ (Hüther & Quarch, 2018, S. 22). Ebenso kann sich der Mensch im Spielen selbst befreit fühlen, und sich zugleich im Zustand vollständiger Selbstfesselung im Spiel selbst befinden (Arlt & Arlt, 2020, S. 11).

Offenheit und Unwägbarkeit, die den Reiz des Spiels ausmachen, ergeben sich unter anderem aus dem Zusammentreffen von Erwartbarem und Unerwartetem, Überraschendem:

„Wenn Normalitäten als das allgemein zu Erwartende begriffen werden können, dann tritt das Unerwartete als ihre andere Seite auf. Erwartetes und Unerwartetes als schlichten Gegensatz zu verstehen, würde die Möglichkeit ignorieren, Unerwartetes zu erwarten. Es geht also um das Unerwartete in seiner doppelten Bedeutung, womit man nicht rechnet und was nicht berechenbar ist“ (Arlt & Arlt, 2020, S. 28f.).

Im Spiel kann der Mensch beide Seiten des Unerwarteten durchleben, denn es gibt ihm eine Antwort sowohl auf dessen Lockungen und Verheißungen, als auch auf dessen bedrohliche Seiten (vgl. ebd.). In der Dualität des Erwarteten und Überraschenden liegt auch der enge Zusammenhang zwischen *Spiel* und *Lernen* begründet, liegt womöglich das für Lern- und Transformationsprozesse so Wertvolle des Spiels: Der Mensch begegnet im Lernen wie im Spiel Anschlussfähigem und Erwartbarem, aber er lernt und wandelt sich am Überraschenden, Unerwarteten, Irritierenden. Wirkliches Spiel findet nicht statt, wenn durch starre Regelwerke oder eine bestimmte Konstellation aus Spielenden Überraschungen ausbleiben; oft werden in organisierten Spielen in

Bildungsveranstaltungen durch die Leitenden bewusst Vorkehrungen getroffen, die eine Vorhersehbarkeit des Ausgangs gewährleisten sollen – aber dann handelt es sich nicht mehr um Spiel (vgl. Arlt & Arlt, 2020, S. 30). Wahrhaftiges Spiel „gerät unter Kontrolle außer Kontrolle“ (a.a.O., S. 31).

Das gemeinsame Heraustreten aus ihrem Normalverhalten und der Beginn eines Spiels bedarf der vorgelagerten Verständigung zwischen den beteiligten Menschen über bestimmte Voraussetzungen. Arlt und Arlt (2020, S. 31) benennen als solche unter anderem

- *Freiwilligkeit*: Niemand kann gezwungen werden, selbstbestimmt zu agieren.
- In einer selbst geschaffenen Spielzone müssen aus dem Normalverhalten bekannte Sprech- und Handlungsweisen im *Modus des „Tuns-als-ob“* erfolgen – andernfalls könnten die Folgen faktisch und mitunter verletzend sein (ein Biss wäre dann beispielsweise ein wirklicher Biss mit physischen Folgen und kein „Biss-als-ob“).
- Das momentane Verhalten muss in einem abgeschlossenen Rahmen als „*nicht Ernst*“ gekennzeichnet werden; es darf nicht mit dem, was vorher war, verbunden und muss für das, was kommt, folgenlos sein. Spiel ist gegenwärtig.

Spielen kann demnach als ein unverbindliches, zeitlich und bisweilen auch räumlich definiertes „Tun-als-ob“ verstanden werden, in dem sich Menschen immer wieder aufs Neue Unerwartetem aussetzen und mit diesem umgehen (vgl. ebd.). Hier lässt sich an die Erörterungen des vorherigen Kapitels anschließen, in dem mit der ästhetischen Erfahrung eine ähnliche, wenn auch anders kontextualisierte Begegnungsqualität und Erkenntnismöglichkeit herausgearbeitet wurde.

Zwischen Kunst und ästhetischer Erfahrung auf der einen, Spiel im Sinne einer ludischen Aktivität auf der anderen Seite zeichnet sich also ein Zusammenhang ab. Kunst und ästhetische Erfahrung können Spiel sein oder im Spiel entstehen, ebenso wie Spiel ästhetische Erfahrungen ermöglichen und die Entstehung von Kunstwerken bedingen kann; es bleibt offen, an welcher Stelle Kunst zum Spiel wird, wo beide sich berühren, und ob sie überhaupt voneinander zu trennen sind. Die Übergänge können bisweilen unscharf sein und werden aus unterschiedlichen Perspektiven unterschiedlich verstanden. So fällt die Kunstform Musik mit ihren darstellenden und tänzerischen Elementen auch nach Huizinga zweifelsfrei unter den Begriff des Spielens (vgl. Huizinga, 2014, S. 25):

„Der Musiker ist ja der Sprache nach der Spielmann überhaupt. Die Musik bleibt, indem ihre Formen der Sphäre des Vernünftigen und Praktischen entrückt sind und jenseits des Begriffes und der Gestalt liegen, ganz und gar innerhalb der Kategorie

des Spielens. In ihrem erhabensten Ernst bleibt sie, wie das Drama, Spiel“ (a.a.O., S. 34).

Der bildenden Kunst und auch der Dichtkunst gesteht Huizinga, seinem spezifisch kulturwissenschaftlichen Ansatz folgend, hingegen nicht die Eigenschaften des Spiels zu (vgl. ebd.) - eine Aussage, die aus der Perspektive einer von Friedrich Schiller geprägten Spieltheorie und vor dem Hintergrund des von ihm entwickelten Spielbegriffs durchaus hinterfragt werden kann.

Das bisher beschriebene Erleben und Handeln im Spiel wie auch im Kontext der ästhetischen Erfahrung war im weitesten Sinne auf den sinnlich wahrnehmenden, agierenden und reagierenden, wie auch den denkenden und reflektierenden Menschen bezogen. Damit stellt sich die Frage nach der Bedeutung der *leiblichen* Gegebenheiten des Menschen für sein ästhetisches und ludisches Erleben. Wie in Abschnitt 2.2.1 dargestellt, treten Menschen nach Rosa (2019, S. 83) mit der Welt in Beziehung, indem sie erfahren, wahrnehmen, in ihr handeln und sich in ihr orientieren; es wird ein Beziehungsaufbau beschrieben, der Körperlichkeit voraussetzt. Über die Ermöglichung der zweifellos leiblich gebundenen Sinneswahrnehmungen hinaus hat die Körperlichkeit des spielenden Menschen aber auch einen bedeutenden Anteil an *Reflexions- und Erkenntnisprozessen*, was im Folgenden am Beispiel von Sport und Tanz aufgezeigt wird.

So legt Klinge (2017, S. 98f.) in diesem Zusammenhang dar, dass das Spiel in diesen beiden Disziplinen einen von der Ernsthaftigkeit des alltäglichen Lebens befreiten Raum und damit ein besonders geeignetes Feld für ästhetische Erfahrungen bietet. In der für das Spiel charakteristischen Sphäre von Zweckfreiheit, ohne die Befürchtung von Sanktionen, in einer Umgebung, in der Um- und Irrwege ebenso wie vermeintlich Fehlerhaftes und Zufälliges ausdrücklich erwünscht, Grenzerfahrungen und Verunsicherungen möglich sind, wird dem spielenden Menschen eine Unterscheidung zwischen Kunstförmigem und sozialer Wirklichkeit bewusst. Neue Assoziations- und Beziehungsordnungen können sich bilden. Insbesondere der zeitgenössische Tanz, aber auch viele Aspekte im Sport, können daher dem Spiel zugeordnet werden¹⁵ (vgl. ebd.). Wesentliches Element dieser mit dem Unerwarteten spielenden Ausdrucksformen ist die Improvisation, denn wenn der Mensch situativ auf Unerwartetes reagiert, handelt er improvisatorisch (vgl. Kurt, 2012, S. 167).

„Der Improvisierende muss das Unerwartbare erwarten, sich auf den Moment konzentrieren, dem Jetzt das Ja-Wort geben, in Echtzeit (re-)agieren, auskommen mit

¹⁵ Eine sehr interessante Erörterung der Frage, ob und inwiefern Sport als Kunst betrachtet werden kann, findet sich bei Welsch (2012), S. 80-115.

dem, was gerade zur Hand ist, suchen, was funktioniert, finden, was der Moment braucht und im Angesicht des Augenblicks auf selbst gesetzte, situativ sich ergebende oder von anderen auferlegte Ansprüche so schnell und so angemessen wie möglich zu antworten versuchen. Abgesehen davon benötigt der Improvisierende die Zuversicht, das Rechte zur rechten Zeit zu tun - er muss mit Kairos gehen, dem Gott des günstigen Augenblicks, und die Gelegenheit beim Schopfe packen“ (ebd).

Um Improvisation, im Spiel ebenso wie im alltäglichen Leben, nicht nur als Notlösung für Situationen anzusehen, die sich mit planvollem Handeln nicht bewältigen lassen, sondern in ihrer Bedeutung für Spiel, aber auch für ästhetische Erfahrung zu verstehen, kann zusätzlich ein Blick auf das *echte Gespräch* als Element der menschlichen Begegnung hilfreich sein. So gelingt ein solches nach Bertram (2020, o.S.) nicht durch festgelegte Abläufe und einen vorhersehbaren Verlauf. Erst durch improvisatorisches Geschick wird es zur wahren Begegnung. Diese Bezugnahme auf das *Gespräch als Improvisation* soll andeuten, dass lebendige Begegnungen zwischen Menschen, erweiterbar auch auf den Dialog zwischen Mensch und Kunstwerk, Spielcharakter haben können.

„In einem Gespräch mit anderen ist es grundsätzlich so, dass wir nicht genau wissen können, womit die andere Seite uns mit ihrer nächsten Äußerung konfrontiert. Wenn ein Gespräch gelingen soll, müssen wir gelernt haben, auf das, was die oder der andere sagt, so zu hören, dass wir die Momente, die uns herausfordern oder in Frage stellen, mitbekommen, und müssen zudem in der Lage sein, auf solche Momente angemessen zu reagieren“ (Bertram, 2020, o.S.).

Deutlich wird aber auch, dass die Fähigkeit zur Improvisation zunächst erlangt werden muss, dass Improvisation nicht gänzlich voraussetzungsfrei möglich ist, sondern der Übung bedarf: Erst wenn Vortragende ein gutes Manuskript internalisiert haben, können sie dieses auf der Bühne beiseitelegen und die freie Rede wagen, erst wenn Lehrende sich selbst intensiv mit einer Thematik verbunden und auf eine Veranstaltung vorbereitet haben, können Sie losgelöst von ihrer ursprünglichen Verlaufsplanung frei agieren und mit den Teilnehmenden gemeinsam auch Unerwartetes entdecken.

Hüther und Quarch (2018, S. 159) verweisen ebenfalls auf die Bedeutung der Improvisation beispielsweise für durch Spiel geprägte Bildungsangebote, indem sie konstatieren, die ganze Kraft und Schönheit von Tanz, Musik und Theater ließe sich am weitaus besten erfahren, wenn man selber spiele. Nicht nur das Zuschauen, sondern das Sichselber-aufs-Spiel-setzen wäre demnach die Grundlage dafür, sich improvisierend dem Spiel, dem Gespräch oder neuen Lernerfahrungen vollständig anzuvertrauen.

Spiel ist, dies wurde im bisher Dargestellten ersichtlich, mehr als ein Zeitvertreib. Es kann vielmehr als eine Dimension des realen Lebens verstanden werden, an der der Mensch immer dann teilhat, wenn er wahrhaft spielt, und die ihm ein Gefühl von intensiver Gegenwärtigkeit und Lebendigkeit gewährt (vgl. Hüther & Quarch, 2018, S. 18).

„Wenn man die ernsten Zwänge der Natur, die Triebe also, und die Zwänge der lebensdienlichen und lebenserhaltenden Nützlichkeit unter dem Begriff des Realitätsprinzips zusammenfasst, dann bedeutet >Spiel< befristete Entmachtung des Realitätsprinzips, eine Lockerungsübung für Herz, Sinn und Verstand, welche im Treiben der Triebe und in der Walkmühle der nützlichen Arbeit eingeschränkt und gefesselt sind“ (Safranski, 2004, S. 415).

Im Rückgriff auf Abschnitt 2.2.1, in dem die Frage gestellt wurde, was ein Kunstwerk ausmacht, kann festgehalten werden, dass ebenso wie ein Kunstwerk nur dann eines ist, wenn es zu Auseinandersetzung einlädt, Spiel nur dann Spiel ist, wenn es den Spielenden Anlass zu Auseinandersetzung, Überraschung und dem Empfinden von Gegenwartigkeit sein kann. So liegt, wie in der ästhetischen Erfahrung, so auch im Spiel die bildende Wirkung letztlich in der Begegnung, im Ungewissen, im Augenblick und den damit möglicherweise verbundenen Transformationsprozessen im Einzelnen und der Gemeinschaft.

Mit dem nun folgenden Blick auf die Ästhetik und das Spiel bei Friedrich Schiller wird der Versuch unternommen, das Verhältnis dieser beiden Sphären weiter zu vertiefen und die damit in Zusammenhang stehende Bedeutung für die Entwicklungsprozesse des Menschen zu beleuchten.

2.2.3 Ästhetik und Spiel bei Friedrich Schiller

„Nur die Kunst, glaubt Schiller, bringt es fertig, dass der Himmel über mir und das flüchtige Leben in mir sich berühren.“

(Radisch, 2005, o.S.)

Nach Ebeling (2014, S. 9) lässt sich die in den *Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen* von Friedrich Schiller entwickelte Spieltheorie als „Vorschule der philosophischen Ästhetik“ (ebd.) überhaupt begreifen. Sie soll an dieser Stelle nicht nur aus diesem Grund kurz betrachtet werden, sondern auch, weil Schillers Werk Aspekte der Identitätsfindung des Einzelnen und deren gesellschaftliche Wirkungen über den Weg der ästhetischen Erfahrung und des Spiels entnommen werden können, die einige Elemente des bisher Erarbeiteten zusammenführen. Es erfolgt in dieser Arbeit daher eine Fokussierung auf die Entstehungsgeschichte und auf für die Frage einer identitätsstiftenden Erwachsenenbildung relevante Hauptaussagen der berühmten Briefe.

Dem zu dieser Zeit bereits von seiner Krankheit schwer gezeichneten Friedrich Schiller wurde im Jahre 1791 ein Geschenk zuteil: Herzog Friedrich Christian von Schleswig-Holstein-Augustenburg gewährte ihm 1000 Taler für die Dauer von drei Jahren und half

Schiller so aus einer finanziellen, durch eben diese Krankheit verursachten, Notlage. Zum Dank bat dieser dem Herzog an, ihm in einer Reihe von Briefen seine „Ideen über die Philosophie des Schönen“ (Schäfer, 2005, S. 26) zuzusenden. Diese fielen zweieinhalb Jahre später einem Brand zum Opfer, bildeten jedoch die wesentlichen Vorarbeiten für Schillers berühmte „*Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen*“, die 1795 in den „Horen“ veröffentlicht wurden (vgl. ebd.). Schiller bekam also Zeit und Geld, materiellen und ideellen Freiraum und befand sich damit in der glücklichen Lage, frei von äußeren Notwendigkeiten an seinem Werk arbeiten zu können.

Er widmete sich mit seinen Briefen einer Thematik, die ihn bereits seit Langem bewegt hatte: Zum einen stellen sie eine bewusste und kritische Auseinandersetzung mit der Französischen Revolution dar (vgl. Heidegger, 2005, S. 13). Zum anderen war Schiller beeindruckt von einem Gedankengang, den kurz vor ihm bereits der Schriftsteller Karl Philipp Moritz in seinem Aufsatz „Über die bildende Nachahmung des Schönen“ dargestellt hatte, indem er dort die *Kunst als Gegensatz zu allen Formen der Nützlichkeit* festgestellt und „damit ihre selbstzweckhafte Würde verteidigt hatte“ (Safranski, 2004, S. 416). Schiller entwickelte in seinen Briefen daraus den Begriff der *autonomen Kunst* und beschrieb sie, als auf diese Weise moralisch entlastet, als gerade darum zutiefst moralisch: Denn die geistige Beweglichkeit und Sensibilität und damit die Freiheit im Geiste, die sie ermöglicht, kann der moralischen Entwicklung des Menschen zugutekommen (vgl. ebd.). Entschieden wandte er sich gegen die „Idolisierung des Nutzens“ (Rittelmeyer, 2005, S. 23), die ebenso ein Merkmal seiner Zeit war, wie sie eines der heutigen ist: „Denn die Kunst ist die Tochter der Freyheit, und von der Notwendigkeit der Geister, nicht von der Nothdurft der Materie will sie ihre Vorschrift empfangen“ (Schiller & Berghahn, 2000, S. 9).

Der Begriff der menschlichen Freiheit spielt eine bedeutende Rolle in Schillers Briefen. Schockiert durch die blutige Entwicklung der Ereignisse in Frankreich konnte er an den dort vertretenen Freiheitsbegriff nicht anschließen. Auch die Freiheit des Marktes und diejenige, eigenen Interessen stets Vorrang einzuräumen, standen für Schiller nicht im Zentrum seines Menschenbildes. Er hatte eine andere Freiheit im Blick: eine, die dem Schönen den Weg bereitet und ihrerseits durch sie ermöglicht wird. Nach Schiller muss die Schönheit der Freiheit daher sogar vorangehen, denn es stand für ihn außer Frage, „dass man, um jenes politische Problem in der Erfahrung zu lösen, durch das ästhetische den Weg nehmen muss, weil es die Schönheit ist, durch welche man zu der Freyheit wandert“ (Schiller & Berghahn, 2000, S. 11).

In seinen Briefen beschreibt Schiller die zu seiner Zeit aktuellen gesellschaftlichen und politischen Gegebenheiten mit so drastischen Worten, dass fraglich wird, warum ausgerechnet Spiel und Schönheit dazu geeignet sein sollen, Veränderungen zu ermöglichen (vgl. Safranski, 2004, S. 412 f.). Allein in der Schulung der allgemeinen Empfindungsfähigkeit kann eine heilende Wirkung der beiden wohl nicht liegen – und so wird auch deutlich, dass für Schiller die ästhetische Welt nicht nur „ein Übungsgelände für die Verfeinerung und Veredelung der Empfindungen“ (a.a.O., S. 413) ist, sondern der Ort, an dem der Mensch sein wahrhaftiges Menschsein entfalten und erfahren kann, als Grundlage für eine von eben dieser Menschlichkeit getragenen und geprägten Gesellschaft.

Insofern ist Schillers Ästhetikbegriff immer auch politisch und geht darüber noch hinaus: Schiller spricht in seinen Abhandlungen auch von *Lebenskunst*, *ästhetischer*, *mechanischer* und *pädagogischer Kunst* (vgl. Heidegger, 2005, S. 12). All diese Künste, die durch Künstler, also Menschen, die Kunst hervorbringen können, betätigt werden, so Heidegger, werden bei Schiller in dem zusammengedacht, „was *wir* unter Kunst im Sinne von Kultur zu verstehen haben“ (ebd.). Schiller bedient sich also eines sehr weiten Kunst- und Ästhetikbegriffs: Es geht ihm nicht nur um die schönen oder bildenden Künste, sondern um Kunst im Sinne von *Kultur*, mit der der Mensch „seine Menschheit als *seine* Sache in die Hand nimmt“ (ebd.).

Seine Menschheit als seine *Sache* in die Hand nehmen kann der Mensch, so Schiller, indem er seine Ideen und Ideale in der äußeren Welt Wirklichkeit werden lässt, indem er seinem Denken Realität verleiht (vgl. Rittelmeyer, 2005, S. 45). Zugleich soll er aber seiner *Sinnlichkeit* durch sein Denken Form geben und sie zum „Gegenstand seiner Erkenntnis und seines Bewusstseins“ (ebd.) machen. In diesen beiden Ansprüchen drückt Schiller kein Bildungsideal aus, sondern er sieht darin die *Natur des Menschen*, denn seiner Natur nach ist dieser von zwei *entgegengesetzten Kräften*, von Schiller als *Triebe* im anthropologischen, philosophischen Sinne bezeichnet, durchdrungen (vgl. Schiller & Berghahn, 2000, S. 46f. und Rittelmeyer, 2005, S. 45).

Materie, Sinnlichkeit, Rezeptivität, Empfangen und Verinnerlichen von bis dahin Fremdem finden sich im *Stofftrieb* zusammen: Der Mensch lebt in seinen ständig wechselnden Empfindungen, geht eine bisweilen tiefe Verbindung mit der ihn umgebenden Welt ein. Die nach Einheit und Konstanz strebende, aktiv-hervorbringende Vernunft, die Ungeordnetem Form und Struktur geben und Eigenes veräußern will, wird hingegen durch den *Formtrieb* repräsentiert: Dieser gibt den durch den *Stofftrieb* ständig wechselnden Eindrücken Gestalt, Begriffe und Identität. Beide Kräfte werden durch einen dritten Trieb, den *Spieltrieb*, in harmonischen Ausgleich gebracht: Indem der Stofftrieb vernünftig

gestaltet wird und die Vernunft ihrerseits in die sinnliche Erscheinung tritt, entsteht die *lebende Gestalt* und damit *Schönheit* (vgl. Rittelmeyer, 2005, S. 61). Diese Schönheit wird dabei weder auf das gesamte Gebiet des Lebendigen ausgeweitet, noch auf dieses beschränkt: „Die Gestalt ist für Schiller die Schönheit in ihrer geistigen Form, wie sie den Sinnen der Menschen gegenübertritt“ (Schäfer, 2005, S. 69). Alles, was auf den Menschen einströmt, auch das Geistige, alles, was Leben bedeutet, auch ein lebloser Marmorblock, kann, in diesem Fall durch einen Bildhauer, *lebendige Gestalt* werden (vgl. ebd.). Die Fähigkeit, das Vernünftige im Sinnlichen erfahren zu können, setzt aber ein Gleichgewicht von Form- und Stofftrieb, also eine Aktivierung des *Spieltriebs* voraus (Rittelmeyer, 2005, S. 76).

Denn wirkt ausschließlich der Stofftrieb, ist der Mensch nicht frei: Im Zustand völligen Hingegebenseins an seine Empfindungen ist er nichts weiter „als ein erfüllter Moment der Zeit – oder vielmehr Er ist nicht, denn seine Persönlichkeit ist solange aufgehoben, als ihn die Empfindung beherrscht und die Zeit mit sich fortreißt“ (Schiller & Berghahn, 2000, S. 47). Der auf Wahrheit und Recht dringende Formtrieb hingegen ist bestrebt, den Menschen von dieser innigen Verbundenheit zu lösen, ihn in Freiheit zu versetzen und „und bey allem Wechsel des Zustands seine Person zu behaupten“ (a.a.O., S. 48). Wird dieser Trieb aber zu stark, fehlt eine ausreichende „Sensualität im Erkenntnisprozess“ (Rittelmeyer, 2005, S. 48), erfolgen Urteile ohne eine ausreichende Wahrnehmung und Würdigung der *Phänomene* und sie verlieren somit ihren Inhalt (vgl. a.a.O., S. 49):

„Lässt man aber die Sinnlichkeit mit zu großer Intensität auf sich wirken, so überwältigt sie und nimmt damit gerade die Freiheit, auf die der Formtrieb angewiesen ist. Andererseits soll man aber in seiner *geistigen* Tätigkeit größtmögliche *Intensität* entwickeln – d.h. nicht flüchtig von Gedanke zu Gedanke, von Einfall zu Einfall wechseln [...], sondern in der Lage sein, mit Tiefe und Selbständigkeit ein bestimmtes Problem zu durchdenken, der Wirklichkeit begrifflich Gestalt zu geben und auch sich selber gründlich zu betrachten“ (Rittelmeyer, 2005, S. 48).

Der sinnliche Mensch und der vernünftige Mensch dürfen demnach nicht auseinandergerissen werden, denn beide zusammen bilden erst den ganzen, vollkommenen Menschen. Dabei gilt es aber zu bemerken, dass Schiller schließlich doch der Vernunft ein leises Übergewicht eingeräumt hat, denn diese soll letzten Endes zur Richtschnur auch des sinnlichen Menschen werden (vgl. Rittelmeyer, 2005, S. 25).

Nach Schiller schließt ästhetische Erfahrung also das Spiel nicht nur ein, vielmehr ist in seiner Theorie das Spiel der umfassende Begriff. Indem der Spieltrieb Stoff- und Formtrieb miteinander aussöhnt, entsteht im Akt dieser Verschmelzung Kunst: „Der spielende Mensch gibt sich der Kunst ganz hin“ (Schäfer, 2005, S. 59).

Schiller errichtet mit den *Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen* ein Gedankengebäude, dessen Realitätsbezug „im Sinne einer argumentativen Möglichkeit“ (Stamer, 2017, S. 234ff.) verstanden werden soll. Es eröffnet im Stil einer Utopie Spielräume, Chancen und Hoffnungen und bildet auf diese Weise tatsächlich eine reale Wirkung aus. „Nicht nur das, was ist, besitzt Wirklichkeit. Sondern auch das, was Möglichkeiten eröffnet. Zunächst vielleicht nur gedankliche, dann aber auch praktische, vielleicht auch nur vorsichtige, prüfende, versuchende, immer aber doch tendenziell reale“ (a.a.O., S. 231). Mit Blick auf den praktischen Wert der Briefe für den gegenwärtigen Menschen blickend fasst Stamer zusammen, was ein spielerischer Umgang mit Realität, verstanden als Prinzip, im Sinne Schillers bedeutet, nämlich:

„Sensibilität für das Miteinander des Verschiedenen; Sensibilität für das Existenzrecht des Anderen, das ich nicht verstehe und das auch nicht meine Sympathie besitzt; Sensibilität gegen die Anwendung von Gewalt als Mittel zur Lösung von Konflikten; Sensibilität gegen den Gebrauch von Menschen als Mittel“ (a.a.O., S. 236).

Die Bedeutung von Schillers Briefen für die vorliegende Arbeit besteht in der auch gegenwärtig anschlussfähigen Annahme, dass es bei *ästhetischer Bildung* um weit mehr geht als um eine an einem dem jeweiligen Zeitgeist unterworfenen Bildungsbegriff orientierten (Aus-)Bildung des einzelnen Menschen.

Denn bezüglich der bildenden Wirkungen von ästhetischer Erfahrung und Spiel lässt sich nun schließen, dass ein vollkommenes *Versinken* in der Begegnung mit dem Anderen (dem *Du*), mit den Phänomenen der Welt im Außen und entsprechend auch Kunstwerken, den Menschen nicht frei werden lässt. In ähnlicher Weise gilt dies für das Spiel, denn versinkt der Mensch im Spiel und verliert das Bewusstsein für dieses als ein „Tun-als-ob“, verliert dieses seine eigentliche Bedeutung und der Mensch seine Freiheit. Erst die Fähigkeit, sich aus der sinnlichen Sphäre wieder zu lösen und das Wahrgenommene denkend zu durchdringen sowie sich selbst bei dieser inneren Tätigkeit zu beobachten, kann dem Menschen zu der Freiheit verhelfen, sachgemäße Urteile und Entscheidungen für das eigen Leben zu treffen. Eben dieser lebendige Wechsel zwischen den beiden Sphären ist das *Spiel*, in das der Mensch eintritt, während er Stoff- und Formtrieb, Natur und Vernunft in einen harmonischen Ausgleich zu bringen versucht, während er ästhetische Erfahrungen macht, sich selbst und gewohnte Muster dabei aufs Spiel setzt und sich all dies denkend bewusst macht.

Jeder Mensch ist also, folgt man Schiller, aus seiner Natur heraus bestrebt, sein eigenes Menschsein im vollkommensten Sinne selbst zu gestalten und damit zur Freiheit zu gelangen. Dies gibt ihm die Möglichkeit, sein Leben selbstbestimmt zu führen und ein gutes werden zu lassen. Tut er dies, dient er auch der Gesellschaft, in der er lebt.

2.3 Zwischenfazit

Welsch konstatiert in Bezug auf die Bedeutung ästhetischer Erfahrung, dass diese „einen neuen Blick auf die ganze Welt - einschließlich ihrer politischen, ökonomischen oder wissenschaftlichen Dimensionen - vermitteln kann, dass ästhetische Erfahrung, kurz gesagt, Welt entdecken, Weltsichten öffnen, Welt erschließen kann“ (Welsch, 2016, S. 11). Versteht man also, wie in diesem Kapitel herausgearbeitet, Bildung als individualisierte Selbst-Weltbegegnung, so kann ästhetische Bildung als eine individualisierte Selbst-Weltbegegnung mit ästhetischer Signatur angesehen werden.

Weisen ästhetische Bildung und Spiel über sich selbst und mögliche erwachsenendidaktische Instrumentalisierungsversuche hinaus, worin besteht dann ihre bildende und identitätsstiftende Wirkung? Im Folgenden Kapitel sollen vier für den Menschen wesentliche Aspekte betrachtet und dahingehend untersucht werden.

3 Ästhetische Bildung und Spiel als Bausteine einer identitätsstiftenden Erwachsenenbildung

3.1 Nutz-los aber Sinn-voll – ästhetische Bildung und Spiel im Kontext des lebensbegleitenden Lernens

Bildende Wirkungen und Wert von etwas darzustellen, das in dieser Arbeit als gerade *nicht zweck-gerichtet*, sondern explizit *nutz-los* betrachtet wird, könnte auf den ersten Blick als Widerspruch erscheinen. Es muss jedoch unterschieden werden zwischen einem Zweck, den ästhetische Bildung und Spiel für die Interessen Dritter oder einer auf Nutzenmaximierung ausgerichteten Bildungslandschaft, geprägt durch neoliberale Gesellschaftsstrukturen, haben könnte und der Bedeutung, die sie für den einzelnen Menschen als Teil der Gesellschaft (und damit als Interesse aller auch *für* die Gesellschaft) haben kann. Wären ästhetische Bildung und Spiel nicht nur nutzlos, sondern auch frei von *Sinn* für den Menschen, ergäbe sich die Frage nach dem Grund ihrer Existenz und danach, warum beide seit der Antike Gegenstand philosophischer Diskurse sind. Menschsein ist nach Schiller ja geradezu charakterisiert durch die Fähigkeit, sich in dieser Dimension des Daseins zu betätigen und zu reflektieren.

In seinem Ursprung bedeutet das Wort *Sinn* Gang, Reise oder Weg – etymologisch bestimmt also das *Einschlagen eines Weges* oder die *Entscheidung für eine Richtung*, auch in Bezug auf die eigene Lebensgestaltung, über Sinn und Sinnlosigkeit. Dabei entsteht der Sinn aus der Bedeutung, die der einzelne Mensch einer Situation, Sache, einer Handlung oder einem Erlebnis beimisst. Die Wahrnehmung von Sinn ist somit subjektiv

(vgl. Schnell, 2020, S. 8). Für den Menschen besteht Sinnerfüllung in der grundlegenden Erfahrung, ein Leben zu leben, das sinnvoll und wertvoll ist und das zu leben sich lohnt. Diese Erfahrung kann sich ergeben, indem der Mensch sein eigenes Leben – bewusst oder unbewusst – hinsichtlich der Frage bewertet, ob es *kohärent* und *bedeutsam* ist, ob es sich an bestimmten Maßstäben *orientiert* gestalten lässt und ihm ein Gefühl von *Zugehörigkeit* gibt.

Mit den folgenden Ausführungen wird im Rückgriff auf alles bisher Geschriebene schlaglichtartig auf vier wesentliche Dimensionen des menschlichen Daseins geblickt, für die ästhetische Bildung und Spiel in dieser Hinsicht von Bedeutung und mit Sinn erfüllt sein können.

3.1.1 Erkenntnis

„[...] weil der Weg zu dem Kopf durch das Herz muss geöffnet werden.“
(Schiller & Berghahn, 2000, S. 33)

Wenn Schiller mit diesen Worten den Weg der Erkenntnis als Weg durch das Herz beschreibt, stellt er eine Verbindung zwischen der kognitiven Kraft des Menschen und seinen im Bild des Herzens sich verkörpernden *fühlenden Kräften* her. Moralisches Handeln, so deutet Rittelmeyer diese Aussage weiter aus (2005, S. 42), setzt eine den Handlungsmut motivierende *Ausbildung des Gefühlsvermögens* voraus. Da also Gefühl und Erkenntnis in einem Zusammenhang gesehen werden müssen und dieser auch in Bezug auf die Bildungsprozesse Erwachsener und deren Lebensgestaltung relevant zu sein scheint, soll an dieser Stelle das *Gefühl* näher betrachtet werden, durch das der erwachsene Mensch den Weg zu Einsicht und Erkenntnis finden kann.

Der Begriff des Gefühls wird oft als individuell und damit in Bezug auf die Beurteilung von Phänomenen als ungeeignet aufgefasst. Man vertraut zwar seinem „Bauchgefühl“ und handelt danach, aber im Gespräch über Kunstwerke und das eigene Erleben im Spiel wird ihm oft nicht vertraut, denn dem *Gefühl* haftet *Subjektivität* an. So beschreibt auch Nussbaum (2020, S. 137), dass vielfältige Einwände gegen die Eignung von Gefühlen für ein überlegtes Urteilen erhoben werden, „die alle unter dem bequemen Oberbegriff >Irrationalität< zusammengefasst werden können“ (ebd.).

Die konstruktivistische Lerntheorie kann gerade an diesem Punkt zusätzlich in die Beliebigkeit und für den suchenden Menschen zu Verunsicherung führen, denn auf der Suche nach Wahrhaftigkeit stößt man schnell an die Grenzen des um sich selbst und die eigene Konstruktion von Wirklichkeit kreisenden Subjekts. Zur Frage, was in diesem Kontext

unter Gefühl verstanden wird, soll eine kleine Ausführung Wassily Kandinskys herangezogen werden.

Dieser beschreibt die Beziehung zwischen Kunstwerk und betrachtendem Menschen, indem er dem Kunstwerk ein inneres und ein äußeres Element zuschreibt, wobei jedes Werk aus einer innigen Verschmelzung beider besteht. Das innere Element repräsentiert die Seele des Künstlers, seine Emotion, und ist damit der Inhalt des Werkes (vgl. Kandinsky, 1963, S. 63). Dieser Emotion schreibt Kandinsky die Fähigkeit zu, entsprechende Emotionen in der Seele des Beschauers hervorzurufen, der also im Sinne Rosas mit dem Werk in ein *Resonanzverhältnis* eintritt, im Sinne Bubers einem *Es* begegnet, dass ihm in diesem Prozess der Begegnung ein *Du* werden kann. Es findet (im Sinne Bertrams) eine *Auseinandersetzung* statt, in deren Zuge die betrachtende Person ästhetische Erfahrungen macht. Die Vermittlung dieser im Kunstwerk enthaltenen Emotion erfolgt, so Kandinsky, über das Gefühl:

„Solange die Seele mit dem Körper verbunden ist, kann sie in der Regel Vibrationen nur durch die Vermittlung des Gefühls empfangen. Das Gefühl ist also eine Brücke vom Unmateriellen zum Materiellen (Künstler) und vom Materiellen zum Unmateriellen (Beschauer). Emotion - Gefühl - Werk - Gefühl – Emotion“ (Kandinsky, 1963, S. 63).

Im Zuge einer ästhetischen Erfahrung kommt es zu einem ständigen Wechselspiel zwischen dem Akt der innigen Verbindung mit der Materie (oder einem geistigen Inhalt) und dem bewussten Heraustreten aus eben dieser Verbindung durch erneutes Anschauen, Reflektieren und Überdenken. In diesem Wechselspiel liegt nach Schiller die *Schönheit* (s. Kapitel 2.2.3), entsteht die *lebendige Gestalt*, liegt vielleicht nach Kandinsky das *Gefühl* für die Sache – weder rein rational noch rein der Sache hingegeben, sondern im Dazwischen.

In der Erschließung der Dimension der ästhetischen Erfahrung und des Spielens kann für erwachsene Menschen demnach eine Möglichkeit liegen, „qualifiziertes“ Gefühl zu entwickeln, auf Gefühlsurteile zu vertrauen und möglicherweise zu tiefgreifenden, transformative Bildungsprozesse anstoßenden *Erkenntnissen* zu gelangen. Dies kann sich in der Praxis auf verschiedenen Ebenen ereignen: Es können vorurteilsfreie Begegnungen mit Kunstwerken, improvisierte, spielerische Bewegungsübungen und Begegnungen ebenso wirksam sein, wie ein „echtes“ Gespräch oder die Bearbeitung philosophischer Fragestellungen. Sie alle bergen die Möglichkeit der Erweiterung der Erkenntnisfähigkeit durch Ausbildung des wahrnehmenden und fühlenden Vermögens, das denkend durchdrungen wird und freien Entscheidungen, auch für die eigene Lebensgestaltung, den Weg bereitet.

Bezüglich einer praktischen Umsetzung des oben Beschriebenen im Kontext von Erwachsenenbildung im Rahmen hochschulischer Lehre soll an dieser Stelle ein Konzept der Universität Hildesheim vorgestellt werden. Hier wurden in den 2010-er Jahren BA- und MA-Studiengänge entwickelt, die explizit auf die enge Verknüpfung von Philosophie und ästhetischer Bildung abstellen – so beispielsweise im Master-Studiengang *Philosophie und Künste interkulturell*, in dem die Studierenden das Hauptfach Philosophie mit einem künstlerischen Nebenfach beziehungsweise unterschiedlichen künstlerischen Nebenfächern koppeln. Diese Nebenfächer werden nicht als theoretische Begleitveranstaltung verstanden, sondern in praktischer Ausübung studiert, so dass *ästhetische Praxis* (die hier das *Spiel* einschließt) integraler Bestandteil des Studiums der Philosophie ist (vgl. Elberfeld, 2017, S. 171).

Hintergrund dieser Konzeption ist die Anknüpfung an philosophische, erkenntnistheoretische Ansätze, die eine große Nähe zwischen philosophischer Betätigung, Künsten und ästhetischer Praxis entwickeln¹⁶. Das Beobachten, Beschreiben und Reflektieren praktischer ästhetischer Erfahrungen soll den Studierenden einen vertieften Zugang zu philosophischen Fragestellungen ermöglichen. Als Beispiel sei ein Seminar zum Thema *Philosophie und Tanz* genannt, in dem ein Text von Husserl zunächst im Selbststudium gelesen und dessen Aussagen anschließend mit „leibpraktischen“ (Elberfeld, 2017, S. 181) Übungen erfahrbar werden. In der leiblichen Erfahrung wie auch in den Künsten werden, so Elberfeld, vor allem der phänomenologischen Arbeit Erfahrungsdimensionen eröffnet, die sich im Alltag und in einer ausschließlich gedanklichen Betätigung so nicht finden (vgl. a.a.O., S. 188). Hier eröffnen also ästhetische Erfahrungen in unmittelbarer Verbindung mit einer gedanklichen Arbeit Erkenntniswege über ein leibliches Sich-ins-Verhältnis-setzen zur Welt.

Mit Blick auf die Vertiefung der menschlichen Erkenntnisfähigkeiten betont Schiller in seinen Briefen, dass die Ausbildung des Empfindungsvermögens nicht nur deshalb sinnvoll ist, weil durch sie eine verbesserte Einsicht des Menschen in die Zusammenhänge des Lebens möglich wird, was wiederum als Mittel zum Zweck für gesellschaftliche Veränderungen angesehen werden könnte. Dies wäre ein utilitaristisches Bildungsverständnis. Vielmehr soll die Schulung der Erkenntnisfähigkeit es dem Menschen ermöglichen, *sich selbst als Mensch zu vervollkommen*; woraus sich dann in der Folge womöglich auch gesellschaftlich relevante Wirkungen entfalten: „Ausbildung des

¹⁶ Es gibt auch Ansätze, die eine solche Nähe konsequent ausschließen, aber dies soll hier aus Platzgründen nicht weiter vertieft werden.

Empfindungsvermögens ist also das dringendere Bedürfnis der Zeit, nicht bloß weil sie ein Mittel wird, die verbesserte Einsicht für das Leben wirksam zu machen, sondern selbst darum, weil sie zur Verbesserung der Einsicht erweckt“ (Schiller & Berghahn, 2000, S. 33). Die erweiterten Empfindungs- und Erkenntnisfähigkeiten, zu denen der Erwachsene durch ästhetische Bildung und Spiel gelangen kann, dienen demnach zuallererst ihm selbst, wobei gehofft werden kann, dass Menschen, die sich in ihrem Fühlen, Denken und Handeln auf innere Freiheit und moralische Grundsätze stützen können, die Gesellschaft, deren Teil sie sind, entsprechend prägen.

Ästhetisches Erleben vollzieht sich zwar zunächst im Einzelnen, es verlangt aber Austausch und ist vom Sprechen darüber nicht zu trennen. Im Zusammenhang mit ästhetischer Erfahrung und damit verbundenen Erkenntnisprozessen kommt daher Versprachlichungsversuchen eine besondere Bedeutung zu. Im sprechenden Austausch oder beim Berichten von ästhetischen Erfahrungen ist auffallend, dass diesen Momenten eine gewisse Unbestimmtheit, ein Ringen nach treffenden Umschreibungen, eigen ist. Das Uneindeutige, Tastende und Suchende in diesem Prozess ist gerade wesentlicher Bestandteil dieses speziellen Wahrnehmungsmodus (vgl. Dietrich u.a., 2012, S. 16f.).

Im verbalen Austausch über das bei der Begegnung mit einem Kunstwerk oder einem anderen Anlass ästhetischer Erfahrung Erlebte unter Bekannten oder auch Unbekannten werden eigene Eindrücke und Wahrnehmungen artikuliert, mit denen der Anderen verglichen, wiederum reflektiert und sprachlich vielleicht neu gefasst (vgl. Dietrich u.a., 2012, S. 20). Dieser Prozess ist für die mit der Erkenntnistätigkeit eng verbundene *Gedankenentwicklung* entscheidend, denn die Gegenwart anderer Menschen kann im Gespräch „beflügelnd wirken und aus dunklen Vorstellungen klare werden lassen.“ (Kurt 2012, S. 183) Entsprechend stellte Kleist fest: „Wenn du etwas wissen willst und es durch Meditation nicht finden kannst, so rate ich dir [...] darüber zu sprechen“ (Kleist, 1988, S. 23).

Für die Praxis der Erwachsenenbildung bedeutet dies, dass der Weg zum Kopf durch das Herz durch ästhetische Erfahrung und Spiel geöffnet, aber durch das Darüber-Sprechen zusätzlich erschlossen und vertieft werden kann. In der Erweiterung des Empfindungs- und Erkenntnisvermögens durch ästhetische und ludische Erfahrung kann für den erwachsenen Menschen ein tiefer Sinn liegen: Denn Erkenntnis kann dem Menschen in Bezug auf die Frage, wie er sich zur Welt in Beziehung setzt, wer er ist, für sich und andere sein könnte und wie er das Leben, das er führt, gestalten möchte, *Orientierung* geben.

3.1.2 Identitätsfindung

Seit der Überwindung der menschlichen Vorstellung oder Hoffnung, „alles Getrennte finde sich im Jenseits wieder“ (Mollenhauer, 2008, S. 155) und dem Verlust der Gewissheit des Einzelnen, seine Zugehörigkeit zu einer Gruppe, eingeordnet in festgefügte gesellschaftliche Zusammenhänge, sei bereits die Antwort auf die Frage, wer man sei und sein werde, gehört die Frage, „wer ich bin und sein werde oder sein möchte, zu den wesentlichen und beunruhigenden [...]. Das sprachliche Etikett, mit dem diese Problemstellung versehen wird, heißt >Identität<“ (ebd.). Mollenhauer bezeichnet dabei solche Sachverhalte als *Identität* „die es mit dem Verhältnis des Menschen, der >ich< sagt, zu dem, was dieses Ich über sich aussagt, zu tun haben“ (a.a.O., S. 156).

Wörtlich bedeutet Identität „eine Einheit des Vielerlei, z.B. einen identischen Sinn in dem zunächst verschieden Erscheinenden“ (Mollenhauer, 2008, S. 156f.). Bezogen auf die menschliche Biografie kann dies, stark verkürzt, so ausgelegt werden, dass der Mensch in der Betrachtung seiner selbst bemüht ist, einen *einheitsstiftenden Sinn* in die Vielfalt der eigenen Weltbezüge zu bringen und in der Folge das eigene Leben als ein von *Kohärenz* geprägtes zu erleben.

In Kapitel 2.1.3. wurde mit Bezug auf das bildungspolitische Konzept des *Lebenslangen Lernens* dargestellt, wie sich erwachsene Menschen im Zuge rasanter Veränderungsprozesse sowohl in ihrer Lebenswelt als auch auf dem Arbeitsmarkt bei der Gestaltung des eigenen Lebens und der Findung der eigenen Identität behaupten müssen. Sie bewegen sich dabei unter anderem in einem Spannungsfeld zwischen Selbstoptimierung (bis zum Selbstzwang) und Selbstverwirklichung. In Bildungszusammenhängen wie auch bei der Führung und Gestaltung des eigenen Lebens kann jedoch nicht von für jeden Menschen gleichermaßen gültigen Maßstäben ausgegangen werden: Jeder Mensch findet und entwickelt die jeweils eigene Identität auf eigene Weise, und so wird in heutigen soziologischen Identitätstheorien auch folgerichtig die Fluidität und Wandelbarkeit einer jeden Identität betont (Jahraus, 2014, S. 78f.).

Als ein möglicher Anhaltspunkt für das Gelingen der Bildungs- wie der Lebensbiografie soll an dieser Stelle der Begriff der *Kohärenz* näher betrachtet werden, da ein „kohärentes Selbstbild [...] als zentrales Element der Erfahrung von Lebenssinn“ (Schnell, 2020, S. 10) und Identität angesehen werden kann. Kohärenzempfinden lässt sich in den im Folgenden aufgeführten drei Grundaspekten zusammenfassen:

- *Verstehbarkeit*: Lebenserfahrungen und die Gestaltungsfragen des eigenen Lebens werden als schlüssig erlebt, Neues kann vertrauensvoll daran angeschlossen und

daraus entwickelt werden; im Rahmen von Bildungszusammenhängen kann ein vertrauensvolles Miteinander zwischen Lehrenden und Lernenden die Vorhersehbar- und Verstehbarkeit von Lehr-Lernsituationen erhöhen (vgl. Felbinger, 2010, S. 111).

- *Bewältigbarkeit*: Ein Problem oder eine Aufgabe kann sowohl im Vollzug des eigenen Lebens als auch in Bildungsprozessen mithilfe der eigenen Ressourcen, wenn auch zuweilen mit Anstrengung, bewältigt werden. Krisen und Irritationen werden als Teil des Lebens anerkannt.
- *Bedeutsamkeit, Sinnhaftigkeit*: Es ist Menschen in emotional-motivationaler Hinsicht möglich, sich Herausforderungen engagiert zu stellen, wenn sie hinter diesen Sinn und Bedeutung erkennen (vgl. Felbinger, 2010, S. 113).

Ebenso wie die *Identität*, so unterliegt auch die *Kohärenz* im Individuum einem permanenten Wandel und vermag es gerade deshalb, dem Menschen, der für sich selbst Sorge trägt, Orientierung zu bieten. Sie ist das Gefüge, „das die vielen Aspekte des Ichs in einem vielfarbigen Selbst in einen wechselseitigen Zusammenhang bringt.“ (Schmid, 2000, S. 252) Kohärenz ist also nicht einfach anwesend. Vielmehr ist sie ein Konstrukt, das im Zuge von *Lebenskunst* bewusst und reflektiert hergestellt wird, indem durch sie das *Selbst* zum *Werk* wird (vgl. ebd.).

„Das Konzept der Kohärenz trägt dem Umstand Rechnung, dass Subjekte, fern davon, identisch mit sich selbst zu bleiben, unentwegt Andere sind, verändert von den Begegnungen mit Anderen und Anderem; dass sie Erfahrungen machen und mit Situationen und Zufällen zu tun haben, von denen sie nicht als dieselben belassen werden, sodass das jeweilige Subjekt sagen kann: *Ich bin dieses selbst und bin es doch auch nicht*“ (Schmid, 2000, S. 252).

Kohärenz selbst ist also veränderlich, und dennoch sorgt sie für die Stabilität und Kontinuität des Subjekts, denn sie ermöglicht es ihm, sich trotz des fortwährenden Wandels, in dem es sich befindet, als *sich selbst* erfahren zu können (vgl. ebd.). Sie trägt Sorge dafür, „dass auch die Gebrochenheit und Unsicherheit noch ein Bezugsfeld haben kann, und weder ins Leere gehen noch zur Selbstausslösung führen muss“ (a.a.O., S. 252f.).

Zusammenfassend lässt sich formulieren, dass Menschen, die über Bewältigungsstrategien verfügen und darauf vertrauen können, beweglich und situationsangepasst zu handeln, indem sie ihre emotionalen, kognitiven, materiellen und personellen Ressourcen einsetzen, ein hohes Maß an *Kohärenz* empfinden. Diese bezieht sich auf die eigene Lebensgestaltung ebenso wie auf die Wahrnehmung von Selbst und Welt und auch in entscheidendem Maße auf das Wissen um und Vertrauen auf die eigenen Fähigkeiten. Insofern ist ein gelingendes, gutes Leben eines, das von *Kohärenz*, verstanden als einer für das Individuum erfahrbaren *inneren Stimmigkeit* geprägt ist. Welsch sieht hierin

sowohl eine ästhetische Aufgabe als auch den Gegenstand jedes individuellen und gesellschaftlichen Lebens:

„Stimmigkeit bedeutet, man muss das rechte Verhältnis von Vielheit und Unterschiedlichkeit einerseits und Gemeinsamkeit und Verbundenheit andererseits finden. Diese Strukturgleichheit zwischen ästhetischem und ethischem Gelingen macht verständlich, dass Kunstwerke zugleich das richtige Leben prefigurieren können - weshalb man oft die Ästhetik als einen Weg zu einer angemessenen Ethik aufgefasst hat“ (Welsch, 2016, S. 22).

Diese Stimmigkeit vermag der erwachsene Mensch unter anderem im Zuge der Entwicklung und Pflege eines tragfähigen Selbst-Weltverhältnisses zu erfahren. Erlebt ein Mensch hingegen keine oder nur eine verminderte Stimmigkeit, kann hieraus eine Krise erwachsen. Ästhetische Erfahrungen und Spiel als Möglichkeiten der Weltbegegnung und der Auseinandersetzung mit Fremdem und Irritierendem können hinsichtlich der Entwicklung von Stimmigkeit, Kohärenz und Identität entscheidende Prozesse im Menschen impulsieren.

Oft sind Krisen und Irritationen im Zusammenhang mit der eigenen Biografie und Lebensführung Auslöser für identitätsstiftende und transformative Bildungsprozesse in erwachsenen Menschen. Im Zusammenhang mit einem Bildungsgeschehen können solche Irritationen wiederum zum Beispiel in reflexiven Momenten entstehen – in Augenblicken „in denen Routinen aufbrechen und der Verständnishorizont, mit dem wir der Welt und uns selbst begegnen, nicht nur erweitert, sondern verwandelt wird“ (Combe & Gerhard, 2019, S. 133). So kann in erwachsenenbildnerischer Rahmung geübt werden, neue Sichtweisen oder Deutungsmuster zu erproben sowie Krisen und Irritationen in der Folge mit einer neuen Haltung zu begegnen.

Riskant wäre es allerdings, über Irritationen hinausgehende, tiefe Krisen als grundsätzliche Voraussetzung oder notwendige Vorbedingung für Identitätsfindungsprozesse anzusehen. So führt Pongratz (2010, S. 43f.) aus, dass die „Erfahrung, dass Krisen zum Auslöser einer produktiven Neuorientierung werden können“ (ebd.) nicht zu verallgemeinern ist, und zwar weder individuell noch gesamtgesellschaftlich betrachtet. Sie können als *Entwicklungsgemeinschaften*, verstanden werden, aber sie *garantieren* keine Entwicklung. Denn: „Wo nicht genügend Eigenkräfte vorhanden sind, wo keine Unterstützungssysteme zustande kommen, können Krisen den Niedergang ebenso gut beschleunigen“ (ebd.).

Wie im Verlauf der Arbeit dargestellt, können ästhetische Erfahrungen durch den Aspekt der Auseinandersetzung, der Erweiterung der Gefühls- und Erkenntnisfähigkeit sowie der sich bildenden Offenheit gegenüber Neuem und Fremdem im Sinne einer

Grundhaltung sinnstiftend wirken, ludische Erlebnisse mit dem ihnen eigenen Aspekt des Unerwartbaren Anlässe für produktive Irritationen sein. Mit Blick auf letzteres handelt es sich dabei um die Möglichkeit der Aneignung einer ludischen Grundhaltung im und zum Leben, einer *ludischen Lebenskunst*. Es gilt, Qualitäten zu kultivieren, „die allen echten Spielen innewohnen: ein freies Miteinander, bei dem die Menschen einander nicht instrumentalisieren, bei dem sie nicht geleitet sind von Strategien und Kalkülen“ (Hüther & Quarch, 2018, S. 168). Dies bedeutet, sich der scheinbar alltäglichen Dominanz der instrumentellen Vernunft mit ihren Parametern der Effizienz, der Produktivität und der Profitabilität zu widersetzen und dagegen sich selbst, eigene Wertungs-, Deutungs- und Handlungsmuster aufs Spiel zu setzen, sich mutig neuen Horizonten und ungeahnten Perspektiven sowie ungewöhnlichen Lösungen zu öffnen (vgl. a.a.O., S. 167f.).

Ästhetische Erfahrungen und Spiel können das mit dem Prozess der Identitätsfindung korrelierende Kohärenzempfinden des Menschen stärken. Jedoch ist auf der anderen Seite ein gewisses Maß an Kohärenzempfinden wiederum zugleich Voraussetzung für ein Gelingen derartiger Prozesse. So ist es wesentlich, dass der Mensch während der Auseinandersetzung mit den irritierenden Anlässen ästhetischer oder ludischer Erfahrungen grundsätzlich das Gefühl der *Verstehbarkeit* hat, dass er sich den gemachten Erfahrungen gewachsen fühlt, den Umgang mit ihnen für *bewältigbar* hält und die Auseinandersetzung als *bedeutungsvoll* erachten kann.

Für Menschen, denen das Arbeiten mit der eigenen Körperlichkeit nicht vertraut ist oder die noch nicht die Gelegenheit hatten, sich in vorurteilsloser Freiheit zu Kunstwerken oder anderen Menschen in Beziehung zu setzen, können künstlerische Erlebnisse oder Aufgabenstellungen in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung, sei es im Zuge der Rezeption, sei es in einem eigenen Schaffensprozess, jedoch mehr als irritierend sein. Bisweilen stellen Erwachsene in solchen Situationen erstmals fest, dass es Wahrnehmungsbereiche gibt, die Künstlerinnen und Künstlern oder generell anderen Menschen, offenstehen, für sie selber aber scheinbar unter einem Schleier verborgen liegen (vgl. Brater & Wagner, 2011, S. 25). Auch spielerisches Tun, zumal wenn es sich auf dem Feld der Improvisation bewegt, kann Menschen unvorbereitet leicht überfordern.

Im Zuge ästhetischen und ludischen Erlebens werden in den Lernenden Fähigkeitsfelder angesprochen, die womöglich lange Zeit brach lagen – Irritationen sind insofern also unvermeidbar und wichtige Bestandteile des Lernprozesses, müssen aber professionell begleitet werden und dürfen eine bestimmte Grenze nicht überschreiten. Ästhetisches Erleben und eine entsprechende Begriffs- und Urteilsbildung lassen sich üben, aber

Lehr-Lernsituationen dieser Art bedürfen einer gründlichen Vorbereitung, damit *Labilisierung* der Teilnehmenden nicht zu *Destabilisierung* führt, sondern tatsächlich identitätsstiftende Wirkungen entfalten kann.

Abschließend soll erwähnt werden, dass Bildungs- wie Lebensbiografie und Identitätsfindungsprozesse nicht zwangsläufig und in eher seltenen Fällen linear und überraschungslos verlaufen. Sie können vielmehr, wie auch die Auseinandersetzung des Menschen mit Anderen, mit Kunst oder im Spiel, von immer wiederkehrenden Neuorientierungen und Richtungswechseln geprägt sein. Kandinsky stellt in diesem Zusammenhang treffend fest:

„Und man sollte sich keine Grenzen stellen, da sie ohnehin gestellt sind. Das gilt nicht nur für den Absender (Künstler) sondern auch für den Empfänger (Beschauer). Er kann und muss dem Künstler folgen und keine Angst sollte er haben, dass er auf Irrwege geleitet wird. Der Mensch kann sogar physisch sich nicht schnurgerade bewegen, (Feld- und Wiesenpfade!) und noch weniger geistig. Und gerade unter den geistigen Wegen ist oft der schnurgerade der lange, da er falsch ist, und der als falsch erscheinende ist oft der richtigste“ (Kandinsky, 1963, S. 25f.).

3.1.3 Toleranz

„*Ich werde am Du. Ich werdend spreche ich Du. Alles wirkliche Leben ist Begegnung.*“
(Buber, 1983, S. 12)

Fremdheitserfahrung stellt im Zusammenhang mit ästhetischer Bildung und Spiel eine Grundvoraussetzung für die mit beiden untrennbar verbundenen Aspekte der Begegnung und Auseinandersetzung dar. Gleichermäßen ist es gerade der Umgang mit dem Fremden, Anderen, das der Mensch zunächst nicht versteht und auf das er daher vielleicht mit Abwehr reagiert, der hier in besonderem Maße geübt werden und dann sogar weit über sich selbst hinausweisen und gesellschaftliche Wirkung entfalten kann. Wenn Martin Buber das Element der Begegnung als Ausdruck wahrhaftigen Lebens bezeichnet, meint er damit womöglich eine Begegnung, die den oder das Andere aus der Sphäre der *Fremdheit* herausholt und in *Vertrautheit* versetzt, und nicht nur das: Auch *Ich* werde erst wirklich *Ich*, wenn das vormals Fremde, außerhalb von mir befindliche, mir zum *Du* wird. In der Überwindung von Fremdheit verändern sich folglich beide Seiten. Eine solche *Begegnungsfähigkeit* kann als Voraussetzung für den gesellschaftlich elementaren Begriff der gelebten *Toleranz* angesehen werden.

Im Herbst 1995 verabschiedeten die Mitgliedstaaten der UNESCO im Rahmen ihrer 28. Generalkonferenz die *Erklärung von Prinzipien der Toleranz*. In Artikel 1 heißt es unter Punkt 1.1:

„Toleranz bedeutet Respekt, Akzeptanz und Anerkennung der Kulturen unserer Welt unserer Ausdrucksformen und Gestaltungsweisen unseres Menschseins in all ihrem Reichtum und ihrer Vielfalt. Gefördert wird sie durch Wissen, Offenheit, Kommunikation und durch Freiheit des Denkens, der Gewissensentscheidung und des Glaubens. Toleranz ist Harmonie über Unterschiede hinweg. Sie ist nicht nur moralische Verpflichtung, sondern auch eine politische und rechtliche Notwendigkeit. Toleranz ist eine Tugend, die den Frieden ermöglicht und trägt dazu bei, den Kult des Krieges durch eine Kultur des Friedens zu überwinden“ (UNESCO, 1995, o.S.).

Toleranz ist damit zweifellos ein Ziel von Bildung im Allgemeinen und so auch von Erwachsenenbildung, aber mehr noch ist sie, wie im vorangehenden Zitat benannt, eine Tugend, die auszubilden für den Einzelnen und die Gesellschaft erstrebenswert ist. Sie beruht unter anderem auf einem Verständnis vom Leben und der eigenen Perspektivität.

Das Leben zu verstehen bedeutet nach Schmid (2000, S. 295) vor allem auch, mit all dem Leben zu können, das sich dem eigenen Verständnis entzieht und dennoch bedeutungsvoll ist. Grundlegend für Lebenskunst wäre es dann, gerade diese Grenzen des Verstehens anzunehmen, ohne zu erwarten, dass man selbst alle Komponenten des Lebens klären könne. Das Phänomen der eigenen *Perspektivität* sollte dazu erkannt und idealerweise durch das Einnehmen auch anderer Perspektiven erweitert werden: Denn eine Fokussierung auf den eigenen Blick auf die Welt geht zwangsläufig einher mit einem „Außerachtlassen all dessen, was außerhalb dieses Rahmens liegt; eine absichtslose Ignoranz ist die Folge, die das Subjekt selbst zu einem anderen Zeitpunkt, im Lichte einer anderen Perspektive, am meisten verwundern wird“ (a.a.O., S. 296).

Die Begrenztheit der eigenen Perspektive und damit der eigenen, oft nicht bewussten Intoleranz Anderem und Anderen gegenüber wird Menschen tatsächlich oft erst bewusst, wenn sie irritierende Begegnungen erleben und Fremdheitserfahrungen machen. Das „Selbsterhaltungsprinzip der Klugheit“ (Schmid, 2000, S. 296) legt allerdings nahe, eine kritische Haltung der eigenen Perspektive gegenüber einzunehmen und bereit zu sein, die Perspektive Anderer in die eigene Weltsicht einzubeziehen und diese, wenn nicht sich zu eigen zu machen, zumindest jedoch nicht zu missachten (vgl. ebd.). In der Auseinandersetzung mit Kunstwerken, der Begegnung mit dem Anderen, Fremden sowie in ludischen Erfahrungen kann eine konkrete Methode zum Einüben von Perspektivwechseln gesehen werden.

Denn *ästhetische Kompetenz* bedeutet letztlich, sich auf Fremdes und auf Unterschiedlichkeit einlassen zu können (vgl. Welsch, 2016, S. 29). Blickt man allein in die

Vergangenheit der bildenden Kunst, aber auch der Musik oder der anderen Künste zurück, so zeigt sich die große Vielfalt an Paradigmen und Stilen, die trotz ihres Alters auch gegenwärtig noch immer attraktiv bleiben und wertgeschätzt werden. Diese „intrinsische Pluralität“ unterscheidet die Kunstsphäre auch maßgeblich von der Wissenschaft, in der Theorien sich im Laufe der Geschichte ablösen. „In der Wissenschaft gilt, dass Chronos seine Kinder frisst, die Töchter der Kunst hingegen bleiben am Leben“ (ebd.).

Im Ästhetischen wie im Spiel steht Unterschiedliches nebeneinander, es gibt kein Falsch oder Richtig, vielmehr ein „sowohl – als auch“. Somit ist das Feld des Künstlerischen und des Spiels langfristig betrachtet „ein Feld der Toleranz, eine Sphäre der Koexistenz des Unterschiedlichen“ (Welsch, 2016, S. 30). Ästhetische Erfahrung kann also zur Erfahrung von Pluralität werden und damit über sich selbst hinausweisen auf das Faktum auch einer gesellschaftlichen Vielfalt.

Im Spiel als Betätigung des „*Tuns-als-ob*“ liegt jedoch noch eine weitere Dimension: Hier ist es möglich, wie im Zuge von Improvisations-Theater, „Konflikten, kulturalisierenden Vorurteilen und unterschwelligen Rassismen“ (Kurt, 2012, S. 182) ganz bewusst Raum zu geben, sie nicht zu tabuisieren, sondern im geschützten Rahmen sanktionsfrei durchzuspielen. So können im Alltag undenkbare Verhaltensweisen und Haltungen probegefühlt und probegedacht werden. Dieses, nicht auf der Vermeidung, sondern dem absichtsvollen Aufsuchen von Konflikten beruhende „*anything goes*“ birgt, so Kurt, erhebliche Erkenntnischancen in Bezug auf eigene Haltungen, das eigene Denken und auch un- oder unterbewusste Verhaltensweisen und kann auf diese Weise toleranzstiftende Wirkungen im Einzelnen wie in der Gemeinschaft entfalten.

3.1.4 Freude und Leichtigkeit

Allein schon aus der bereits beschriebenen Erfahrung eines Erkenntnisfortschritts, aus der beglückenden Erfahrung einer tief empfundenen Stimmigkeit, einer aus gelebter Toleranz hervorgehenden Erweiterung des eigenen Horizontes sowie aus der Erschließung neuer, bereichernder Weltzugänge können dem Menschen Freude und Leichtigkeit entspringen. Wenn diesem Aspekt nun ein eigener Abschnitt gewidmet wird, dann, weil es sich lohnt, auch auf die darüber hinaus gehenden, erbaulichen Wirkungen ästhetischer und ludischer Erfahrung zu blicken, die insbesondere für die Gestaltung eines guten menschlichen Lebens unabdingbar sind.

Martha Nussbaum (2020, S. 58) benennt die „Fähigkeit zu lachen, zu spielen und Freude am an erholsamen Tätigkeiten zu haben“ (ebd.) als grundlegenden Bestandteil eines guten, menschlichen Lebens. Eine „reflektierte Lebenskunst“ (Schmid, 2000, S. 333)

schließt eben auch ein Loslassen und die *Erholung von der Sorge* um sich selbst ein (vgl. ebd.). Entspricht der Begriff der *Sorglosigkeit* ohnehin am ehesten dem populären Konzept von Lebenskunst und einem *guten Leben*, so wird er an dieser Stelle jedoch als *ein* Aspekt von mehreren, neben den oben bereits dargestellten Elementen der Erkenntnis, Toleranz und Identitätsfindung, betrachtet.

Indem der Mensch sich mit Freude und Leichtigkeit dem Genuss zuwendet, kann er die Konzentration auf seine Selbst-Sorge zeitweilig zerstreuen - jedoch nicht, um diese zu negieren oder gar aufzuheben, sondern um sie im Gegenteil erneut zu ermöglichen (vgl. Schmid, 2000, S. 333). Das Selbst kann auf diese Weise seine Kohärenz aufs Spiel setzen und verlieren, um sie daraufhin auf neue Weise spielerisch zu konstituieren (vgl. ebd.). Dies kann immer dann angebracht sein oder als Bedürfnis in Erscheinung treten, wenn „es darauf ankommt, die allzu starr gewordene Form des Selbst wieder in Bewegung zu bringen und zu sprengen“ (a.a.O., S. 334), indem durch lust- und freudvolles Erleben das Selbst sich öffnet und in der Begegnung mit dem Anderen, mit Ästhetik und Spiel das gegenwärtige Erleben des Ichs in den Vordergrund rückt.

Mit Lust meint Schmid in diesem Zusammenhang neben dem isoliert zu betrachtenden Fall erotischer Begegnungen zwischen Menschen ausdrücklich

„die Lüste der Sinne, also des Sehens, Hörens, Riechens, Schmeckens, Tastens und Spürens, die ein inniges, intimes Genießen gestatten; Lüste des Denkens und der Reflexion, die sich in der Distanz der Abstraktion vollziehen; Lüste des Träumens und der Phantasie, in denen das Selbst fern ist von jedem Kalkül; Lüste der Erinnerung, die das gelebte Leben zu wiederholen erlauben; Lüste der Lektüre und des Gesprächs, die die Weite des Lebens zwischen Einsamkeit und Geselligkeit erfahrbar machen; Lüste des Lachens in allen Variationen, die Körper Seele und Geist zugleich in Vibration versetzen; Lüste des bloßen Seins, die sich der Muße und Gelassenheit verdanken; Lüste des nomadischen Seins, die aus der vielfältigen Begegnung mit Anderen und Anderem resultieren“ (Schmid, 2000, S. 336f.).

Auch dieses lustvolle, nicht auf einen Nutzen gerichtete Genießen kann sinnstiftende Wirkung auf das gelingende Leben des einzelnen Menschen, wie auch der gesamten Gesellschaft haben. Es kann die Grundhaltung des Menschen, weg von einer auf Sorge und Selbstoptimierung, hin zu einer von Gelassenheit, Heiterkeit und Leichtigkeit geprägten verändern und somit der gesamten Lebensgestaltung einen mit Lebensfreude erfüllten Duktus verleihen.

In der *ästhetischen Erfahrung* liegt in dieser Hinsicht ein bedeutendes Potential. Zweck und Nützlichkeit haben hier keine Bedeutung: In der Begegnung mit Kunstwerken und dem Anderen, der Erschließung des eigenen Selbst-Weltverhältnisses finden die Gesetze der Logik und kausale Zusammenhänge nicht in kategorischer Weise Anwendung.

Gerade aus diesem Grund eignen sie sich in besonderem Maße zum spielerischen Experimentieren mit sich selbst, den Gegenständen und Aneignungsmöglichkeiten von Welt (vgl. Müller-Commichau, 2007, S. 37). Aber auch und vor allem das Spiel schafft Voraussetzungen für eine positive Erlebnisqualität: „Die Selbstexklusion mit der temporären Befreiung aus Bindungen, die Öffnung eines Nichts-ist-Unmöglichkeitsraumes sowie das selbstbestimmte Agieren erlauben die uneingeschränkte Orientierung am eigenen Erleben“ (Arlt & Arlt, 2020, S. 38). Spiel kann demnach durch die ihm eigene Unverbindlichkeit und seine Ausrichtung auf Erleben auch schlicht *unterhalten*.

Ein gelingendes Leben benötigt Freude, Leichtigkeit und letztlich auch Schönheit, die im Sinne einer Ästhetik, wie sie in dieser Arbeit dargestellt wurde, nicht im Äußerlichen zu suchen und zu finden, sondern in einem besonderen Modus der Auseinandersetzung mit und Aneignung von Welt zu verstehen ist.

Abschließend soll nun der Blick auf die Rahmenbedingungen für ästhetische Bildung und Spiel als Teil von Veranstaltungen der Erwachsenenbildung gerichtet werden und so eine Anbindung alles bisher Dargestellten an die erwachsenenpädagogische Praxis vollzogen werden.

3.2 Ästhetische Bildung und Spiel in der Praxis der Erwachsenenbildung

Auf der Mikroebene der Erwachsenenbildung ist Methodenvielfalt anerkannte Praxis, und oft wird durch den Einsatz sogenannter „künstlerischer Aufgabenstellungen“ oder Spiele versucht, eine Auflockerung vorwiegend dozierendenzentrierter Veranstaltungen zu bewirken. Dabei scheint jedoch nach allem bisher Erarbeiteten eine differenzierte Betrachtung geboten: Handelt es sich bei jedem methodischen Element, in dem, klassischerweise, dem künstlerischen Tun zugeordnete Materialien zum Einsatz kommen, um eine künstlerische Aufgabenstellung, die *ästhetischem Erleben und Erfahren* den Weg bereitet? Ist jede praktische, mit Bewegung im Raum und Begegnung verbundene Übung *Spiel*?

Brater und Wagner (2011, S. 21) stellen fest, dass das Attribut des Künstlerischen im Zusammenhang mit Lehr-Lernsituationen weder vom verwendeten Material oder Werkzeug noch von bestimmten Qualitätsansprüchen abhängt. Vielmehr ist es durch einen spezifisch künstlerischen Umgang mit äußeren Gegebenheiten wie Materialien sowie das praktische Vorgehen gekennzeichnet: „Künstlerisch, so scheint es, ist eine bestimmte Art, eine *Modalität des Handelns*, wie man sich praktisch zu den Dingen der Welt verhalten kann“ (ebd.).

Oft ist es für erwachsene Lernende ungewohnt oder sogar mit Ängsten verbunden, sich auf dieser Ebene ihres Daseins zu betätigen und mit Offenheit und Furchtlosigkeit auf das Neue, Ungewisse, das ästhetischem Erleben und Spiel gerade eigen ist, zuzugehen. Viele erwachsene Menschen trauen sich auf dem Feld selbst basalen künstlerischen Arbeitens und ästhetischen Erlebens und Urteilens nur wenig zu („Ich kann nicht malen!“, „Ich kann nicht singen!“, „Ich weiß nicht, was diese Skulptur mir sagen soll!“) oder reagieren mit Abwehr. Unbekümmertes und angstfreies Erkunden und Erproben dessen, was möglich ist, setzt zudem, zumindest situativ, ein Befreitsein von alltäglichen Sorgen, Bekümmernissen und Bedrängnissen voraus. Selbst ins Spiel versunkene Kinder brechen ihr Spiel unverzüglich ab, fühlen sie sich beobachtet, belastet oder unter Druck gesetzt (vgl. Hüther & Quarch, 2018, S. 21).

Basis jeder Bildungsarbeit mit Erwachsenen sollte daher eine von Anerkennung getragene Grundhaltung sein. Dies trifft auf alle, in verstärktem Maße jedoch auf solche Lehr-Lernsituationen zu, in denen sich gemeinsames ästhetisches Erfahren und Spiel ereignen soll. Müller-Commichau (2020, S. 41) gibt mit seinem Verständnis von der „Lehre als Gabe“ (ebd.) eben dieser Haltung von Lehrenden eine Grundlage. Er fasst diese als Ethik auf, „die den anderen bejaht, auch wenn er (oder sie) einem selbst, in welcher Weise auch immer, nicht nützt, verbunden mit dem Wunsch, ihm (oder ihr) etwas geben zu wollen, was keine Gegengabe provoziert“ (ebd.).

Nach dieser Auffassung ist es Aufgabe von Lehrenden, Lernenden Räume zu eröffnen und dabei selber in den Hintergrund zu treten: zu geben, ohne nehmen zu wollen. Auf diese Weise können sich Bildungsprozesse entfalten, die nicht-utilitaristischer Natur und damit zweckfrei bzw. nicht konkret zielgerichtet sind, dafür aber identitätsstiftend wirken können. In dieser Haltung liegt womöglich die Freiheit, die notwendig ist, wenn die Saat von ästhetischer Bildung und Spiel in Lernenden aufgehen können soll: Mit dem Heraus-treten aus der Vorstellung von einer utilitaristischen Erwachsenenbildung ist das Her-austreten aus einer Vorstellung von Lehre als Tauschgeschäft (Wissen gegen Wert-schätzung oder Geld) aufs engste verbunden (vgl. Müller-Commichau, 2020, S. 41).

Wie im alltäglichen Leben, so Müller-Commichau (2020, S. 42f.), haben und zeigen Men-schen auch in Lehrveranstaltungen quasi *archetypische Grundbedürfnisse*, deren Kenntnis und Erfüllung die Basis für eine unbelastete, gemeinsame Arbeit herstellen kann: Das Bedürfnis nach Sicherheit spendender *Zugehörigkeit*, ein zumindest latent mitschwingendes Bedürfnis nach sinnstiftenden gemeinsamen *Narrativen* – dies können gemeinsame spirituelle Weltansichten ebenso sein wie innerhalb der Gruppe sich ähnelnde Deutungsmuster, sowie das Bedürfnis nach *Anerkennung*. Die Kenntnis, sowie in Teilen

auch der unternommene Versuch der Befriedigung dieser Grundbedürfnisse (vgl. ebd.) in Bildungskontexten kann als Gabe von Lehrenden an Lernende verstanden werden, als eine *Vorbereitung* materieller und immaterieller Räume.

Auf mikrodidaktischer Ebene bedarf es also einer gedeihlichen Rahmung von Lehrveranstaltungen, die ästhetischem Erleben Zeit und Raum gibt, die Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Gegenstand des Erlebens begleitet, damit aus dem Erleben ästhetische Erfahrung und damit Bildung erwachsen kann. Dies schließt die Ermutigung zur (vor-)urteilsfreien Begegnung mit Kunstwerken ebenso ein wie das gemeinsame Üben der Versprachlichung und des dialogischen Austauschs. Wird hingegen im Bereich des *Ludischen* in Veranstaltungen mit Rollenspielen, Schauspiel und Improvisationen aller Art gearbeitet, sollten nach Arlt und Arlt (2020, S. 33) insbesondere die folgenden Voraussetzung gegeben sein:

- Es muss Zeit frei gemacht und eingeräumt werden.
- Es bedarf der „Verständigung mit anderen, mindestens aber mit sich selbst“ (Arlt & Arlt, 2020, S. 33) sich auf ein gemeinsames, unverbindliches *Tun-als-ob* einzulassen und dabei gegebenenfalls die Sphäre des Normalverhaltens zu verlassen.
- Es sollte ein Anfang gesetzt, ein Ende gefunden, es sollten Möglichkeiten zu Wiederholung und Neustart gegeben werden (vgl. ebd.).

Lehrende müssen dazu die Fähigkeiten des Zulassens und Ermöglichens in sich kultivieren: Sie tragen durch ihre Leitung die Verantwortung für Lehrveranstaltungen, in denen ästhetische Bildung und Spiel transformative Bildungsprozesse ermöglichen und anstoßen können. Dies können sie nur leisten, wenn auch sie selbst sich im Sinne von Selbst-Anerkennung und eigener Bildung dazu befähigen. Insofern treten Lehrende immer aufs Neue gemeinsam mit Lernenden in den Prozess des ästhetischen und ludischen Erfahrens ein wie in ein gemeinsames Spiel und sind somit ihrerseits Teil einer ästhetischen Bildung, verstanden als einer aktiven Gestaltung von Ich-Weltbeziehungen mit ästhetischer Signatur.

3.3 Zusammenfassung

Erkenntnisfähigkeit, Identitätsfindung, Toleranz sowie Freude und Leichtigkeit sind Dimensionen des menschlichen Daseins, an deren Erweiterung ästhetische Bildung und Spiel sinnvollen Anteil haben können. Soll die Begegnung mit ihnen auch für unerfahrene erwachsene Lernende auf ihrem lebensbegleitenden Lernweg fruchtbar sein, ist es notwendig, dass in der Erwachsenenbildung Lehrende sich der Bedeutung der eigenen Aufgabe und professionellen Haltung bewusst sind und Veranstaltungen vor dem

Hintergrund der beschriebenen Erkenntnisse materiell wie immateriell vorbereiten und gestalten. Ziel einer sich so verstehenden Erwachsenenbildung wäre dann die freie Entscheidungs- und Lebensgestaltungskompetenz auf Seiten der Teilnehmenden, wozu ein Bildungsangebot mit ästhetischer Signatur und ludischen Elementen einen wichtigen Beitrag leisten kann.

4 Ausklang

4.1 Beantwortung der Forschungsfrage

Es wurde nach der Betrachtung der relevanten erwachsenenbildungstheoretischen Grundlagen sowie der mit ästhetischer Bildung und Spiel verbundenen Hintergründe und Wirkungsweisen herausgearbeitet, dass diesen im Kontext des lebensbegleitenden Lernens eine sinn- und identitätsstiftende Bedeutung beigemessen werden kann.

Anschließend an die in Abschnitt 2.1.4 formulierten Elemente eines *guten menschlichen Lebens* kann davon ausgegangen werden, dass eine Einbeziehung beider in eine nicht-utilitaristisch ausgerichtete Erwachsenenbildung Menschen dabei unterstützen kann, selbstbestimmte und tief im eigenen Menschsein gegründete Entscheidungen über die eigene Lebensführung zu treffen. Damit geht die freie Entscheidung für oder gegen den eigenen lebensbegleitenden Lernprozess einher, der als ein individueller und nicht durch wirtschaftliche Erfordernisse geprägter zu verstehen ist.

Konkret wurde in Kapitel 3 für vier Dimensionen des menschlichen Lebens dargestellt, dass und inwieweit ästhetische Bildung und Spiel gerade durch die ihnen eigene Nutzlosigkeit und ihr in Auseinandersetzung und Begegnung liegendes Potenzial das menschliche Leben mit Sinn und Kohärenz erfüllen können. Als Bausteine einer identitätsstiftenden Erwachsenenbildung, die dies nicht nur für bedeutungsvoll erachtet, sondern als ihre genuine Aufgabe versteht, können sie also von erheblicher Bedeutung sein.

4.2 Reflexion der Arbeitsergebnisse, offene Fragen und Forschungsbedarf

Mit der vorliegenden Bearbeitung der Fragestellung konnten viele Aspekte der ästhetischen Bildung und des Spiels im Kontext des lebensbegleitenden Lernens aufgezeigt werden. An einigen Stellen sind im Arbeitsprozess jedoch sowohl Fragen offen geblieben, als auch solche entstanden, die eine weitere, vertiefte Beschäftigung im Rahmen einer forschenden Betrachtung lohnenswert erscheinen lassen. Diese werden im Folgenden dargestellt:

- Entsteht im Zuge transformatorischer Bildungsprozesse, die durch ästhetische Erfahrung mitgestaltet werden, wirklich etwas Neues? Wie vollzieht sich diese

Transformation im Menschen - und handelt es sich bei diesem *Neuen* wirklich um *neue* Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses, die nicht nur aus alten, bereits internalisierten Mustern abgeleitet sind (vgl. Koller, 2012, S. 18)?

- Die in dieser Arbeit zusammengetragenen Ideen stellen eine gedankliche, in Zügen auch womöglich utopische Auseinandersetzung dar: Wie lässt sich *empirisch* erforschen, wie die Wirkzusammenhänge im Bereich ästhetischer und ludischer Bildung und Identitätsfindung gestaltet sind? Welche Forschungsmethoden sind dafür geeignet? Welches Wissenschaftsverständnis könnte dahinterstehen?
- Wie realistisch ist die Umsetzbarkeit der Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit in der Wirklichkeit der Erwachsenenbildung, das heißt: Wie realistisch ist eine stärkere Beachtung *nutz-loser* Elemente in der alltäglichen Bildungs-Praxis? Welcher Voraussetzungen bedarf es dazu bezüglich der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung Lehrender?
- Welche Menschen lassen sich durch ästhetische Bildung und Spiel im Kontext lebenslanger Bildung erreichen? Wie kann Erwachsenenbildung sich zukünftig gestalten, damit das in dieser Arbeit Dargestellte nicht im Ansatz elitär bleibt? Denn: Eine Erwachsenenbildung, die *alle Menschen* zur Gestaltung eines guten Lebens befähigen möchte, sollte auch allen offenstehen. Jedoch weisen bereits diejenigen „mit den zentralen vertikalen Resonanzachsen der Moderne verbundenen Praxisfelder – das Musikmachen, das Singen in Chören, Museumsbesuche, Wandern, Naturschutz, kirchliches Engagement und politische Partizipation“ (Rosa, 2019, S. 419), also Bereiche der Kultur, die ästhetische Erfahrungen ermöglichen, eine eher bildungsbürgerliche Signatur auf. Einige Studien weisen laut Rosa darauf hin, dass Natur, Kunst, Religion und Politik für Menschen mit höheren Bildungsabschlüssen attraktivere Betätigungsfelder sind als für Menschen mit insgesamt niedrigerem Bildungsstatus (vgl. ebd.). Werden also auch hier tendenziell diejenigen Menschen erreicht und angesprochen, die es ohnehin gewohnt sind, sich für ästhetische Erfahrungen und Spiel zu öffnen?
- Welche Bedeutung hat die Versprachlichung ästhetischer und ludischer Erfahrungen für deren Wirksamkeit im Sinne transformatorischer Bildungsprozesse? Wie ließe sich dies erforschen?

Diese Aufzählung ist zugleich Ergebnis der Reflexion der eigenen Arbeitsergebnisse und Sammlung offener, noch zu beforschender Fragen. Sie kann als solche keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben.

4.3 Reflexion des eigenen Arbeitsprozesses

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war die Frage nach dem Sinn oder Zweck ästhetischer und ludischer Elemente im Kontext des *lebensbegleitenden Lernens*. Anlass dafür waren drei „Funktionen“, die nach eigener Wahrnehmung dem Feld der ästhetischen Bildung und des Spiels im Rahmen der Erwachsenenbildung vorwiegend zugewiesen werden:

- Spiel und ästhetische Bildung als *Methode* in Lehrveranstaltungen (zur Verbesserung der (Selbst-)Lernfähigkeiten Erwachsener),
- Spiel und ästhetische Bildung als *Inhalt* für angehende Pädagoginnen und Pädagogen sowie
- Spiel und ästhetische Bildung als *nutzlose, aber sinnvolle Dimension* im Zusammenhang mit der Bildung der erwachsenen Persönlichkeit.

Die erkenntnisleitende Fragestellung präzisierete ich schließlich aus dem letzten, für mich mit der spannendsten gedanklichen Arbeit verbundenen Punkt heraus. Dass der Zeitraum der Themenfindung in der Zeit der aufflammenden Corona-Pandemie lag, blieb ebenso wie die aktuelle Situation am Ende des Verschriftlichungsprozesses nicht ohne Einfluss auf die Arbeit. Die Bedeutung von ästhetischer Bildung und Spiel für die Lebensgestaltung und die -Zufriedenheit erwachsener Menschen scheint mir vor allem heute, mitten in der sogenannten *zweiten Welle* und dem zweiten *harten Lockdown*, in einem engen Zusammenhang mit der Betrachtung der menschlichen Fähigkeit zur Überwindung derartiger Krisen zu stehen. Ein gutes, sinnerfülltes Leben führen zu können, während es zu starken äußeren wie inneren Belastungen und Einschränkungen kommt, erfordert Kompetenzen, die der Mensch in sich selbst und in der Begegnung bilden kann; nicht jeder oder jedem ist es allerdings gegeben, dies unbegleitet zu vollziehen, so dass sich die Frage nach dem Bildungsauftrag und Selbstverständnis der Erwachsenenbildung stellt.

Die Recherche zur Fragestellung meiner Arbeit bezog sich zunächst auf die Sichtung vielfältiger Literatur, die sich mit dem genannten Fragenkomplex befasste. Dabei bewegte ich mich vorzugsweise in den Fachgebieten Philosophie und Soziologie, und es wurde mir zunehmend bewusst, welche Tiefe die Bearbeitung des Themas auch im Hinblick auf grundlegende erkenntnistheoretische Hintergründe erforderte. Diese zieht sich demnach thematisch durch die gesamte Arbeit, bedürfte aber einer vertieften Betrachtung, die im Rahmen einer Masterarbeit nicht zu leisten war. Da ich hier nur wesentliche Aspekte anreißen und miteinander in Beziehung setzen konnte, bleiben somit Fragen offen - was mir bewusst war und abverlangte, dies so stehen lassen zu können. Auch

wäre es interessant gewesen, weitere Referenzautorinnen und -Autoren hinzuzuziehen, was mir jedoch erst im Verlaufe der Arbeit deutlicher wurde und dann aufgrund der Begrenztheit einer Masterarbeit nicht erfolgen konnte.

Eine literaturbasierte Arbeit verlangt Lektüre. Hierbei stellte ich fest, dass Begeisterung und Interesse an der Fragestellung mir das Lesen einfach machten; zum anderen merkte ich, dass mein Tempo im Text-Erfassen sich deutlich steigerte, was aber bei näherem Hinsehen nicht nur auf schnellerem Lesen, sondern auf komplexeren Denkfähigkeiten beruhte. Wie Puzzleteile setzten sich Theorien und Gedanken zusammen, vernetzten sich zu einer neuen Struktur, Ideen bildeten sich. Im selben Maße wandelte sich stets der innere Aufbau der Arbeit. Oft war ich von der Fülle der Lektüre und der eigenen, mit dem Themenkomplex *ästhetische Bildung und Spiel* im Zusammenhang stehenden Erfahrungen und Gedanken überwältigt. Bisweilen hatte ich Mühe, mein eigentliches Thema im Fokus zu behalten und drohte mich in der Vertiefung von Details zu verlieren. Als hilfreich erwies sich immer wieder ein Abstandnehmen und, nach einer gewissen zeitlichen Distanz, eine Betrachtung des großen Zusammenhangs.

Das polare Motiv des Sich-Verlierens in der Materie durch zu viel Nähe einerseits und der durch zeitlichen und räumlichen Abstand, distanzierte Betrachtung und Schwerpunktsetzung rettende klare Blick andererseits fand sich also in meinem eigenen Arbeitsprozess ebenso wieder, wie in jedem (künstlerischen) Schaffensprozess. Es bildete schließlich selbst inhaltlich den roten Faden dieser Arbeit und ging bisweilen auch mit einigem Ringen einher.

Insofern kann ich die Verschriftlichung der Arbeit selbst als Erkenntnisprozess verstehen. Ich konnte außerdem meinen Blick auf in ihrer Unterschiedlichkeit parallel existierende Denkrichtungen und Theorien weiten, indem immer mehr Fragen entstanden und habe dadurch den Eindruck gewonnen, mich persönlich weiterentwickelt, neue Fähigkeiten und Kräfte in mir entfaltet zu haben. Es hat sich ein Gefühl von Kohärenz eingestellt, und dies vor allem in den Momenten des Ringens, der Unsicherheit und der Krisen: Im Laufe der Zeit verstärkte sich die innere Gewissheit, in der Lage zu sein, diese als bedeutungsvoll empfundene Aufgabe aus eigener Kraft und mithilfe eigener Ressourcen bewältigen zu können.

Als beglückend empfand ich die Begegnung mit Autorinnen und Autoren wie Rosa, Bertram und Schmid. Allein die Unterschiedlichkeit des sprachlichen Ausdrucks kam einer ästhetischen Erfahrung gleich. Die Bedeutung der Sprache für ästhetische Bildung, Spiel und damit verbundene Erkenntnisprozesse ist ein Thema, dem ich mich gerne weiterhin widmen würde.

Schlusswort

Wie sich im Laufe der Verschriftlichung dieser Arbeit herausstellen sollte, lag nicht nur deren Beginn in der Zeit der Corona-Pandemie, sondern auch ihre Fertigstellung. Ein erneuter Lockdown (zunächst *light*, dann *hart*) reduzierte bereits im November erneut das öffentliche Leben und schränkte die Menschen hinsichtlich ihrer Möglichkeiten der Begegnung und der Aussicht auf ästhetisches Erleben in dafür vorgesehenen Räumen ein.

In meinem persönlichen Umfeld war zur Zeit der Fertigstellung meiner Arbeit eine mit der winterlichen Dunkelheit einsetzende stärkere Angespanntheit und Erschöpfung wahrzunehmen, das Gefühl des gemeinsamen Durchstehen-Könnens zwar noch fühlbar vorhanden, aber das individuelle Erleben mitunter von Einsamkeit und Sehnsucht nach der früheren Normalität geprägt, einer Sehnsucht vorrangig nach Licht, Freude und Leichtigkeit.

Ästhetischem Erleben und Spiel kommt gerade in einer solchen Zeit eine tragende Rolle zu. Die Möglichkeit der Begegnung und Auseinandersetzung mit Anlässen ästhetischer Erfahrung, mit Kunst und anderen Menschen, gilt es, in kleinerem Kreise, intensiverem individuellem Austausch und bewusster Hinwendung zu entsprechenden Möglichkeiten im gegebenen Rahmen zu entdecken.

Das im Spiel wesentliche Moment der *Improvisation* ist jedoch womöglich sogar von noch größerer Tragweite für den Einzelnen wie die Gesamtgesellschaft, und so stellt auch Bertram (2020, o.S.) einen Zusammenhang zur Pandemie her, indem er die Fähigkeit menschlicher Wesen zur Improvisation als wesentliche Grundlage für eine Bewältigung dieser globalen Krise anführt. Er stellt fest, dass mit dem immensen Herunterfahren des institutionellen Lebens im ersten Lockdown viele unserer Praktiken eigentlich schlicht hätten wegbrechen müssen – was aber seiner Wahrnehmung nach nicht geschah. Vielmehr ließ sich bemerken, dass trotz einer gewissen Unzufriedenheit Vieler mit den veränderten Arbeitsbedingungen (*homeoffice*, *homeschooling*) und neuen, ungewohnten Ausdrucksformen in der zwischenmenschlichen Begegnung und der wechselseitigen Zuneigung und Verbundenheit, entsprechende Praktiken in *verwandelter Form* fortgeführt werden konnten. In Lebensbereichen, die auch sonst bisweilen unter dem Duktus des Improvisierens stehen, wie dem Familienalltag, dem Berufsleben aber auch in der Freizeit, wurden neue Formen gefunden, allen Einschränkungen und aller Distanz zum Trotz Nähe aufzubauen, Begegnungen erleben und miteinander in Kontakt zu bleiben.

Zwar wurde auch der Aspekt der Selbstoptimierung, wie zu Beginn dieser Arbeit beschrieben, medial groß, aber für viele Menschen mag diese besondere Zeit auch mit einem langfristigen und tiefgreifenden Wandel von Gewohnheiten und Gewissheiten, des Konsumverhaltens und also mit einer Neuausrichtung der eigenen Werte und Handlungsmuster verbunden sein. Eine der bedeutsamsten Lektionen der Pandemie, die über die Fertigstellung dieser Arbeit hinaus nun sogar noch andauert, ist daher möglicherweise die Erkenntnis, dass der Mensch allein aufgrund seines Menschseins in der Lage ist, nicht nur zu stabilisieren, sondern vor allem auch zu improvisieren - zu spielen:

„Gerade in einer Welt wie der gegenwärtigen, die uns immer wieder mit neuen Herausforderungen konfrontiert und in der alte Muster versagen, ist es erforderlich, uns darauf zu besinnen, dass Improvisation die Königsdisziplin menschlichen Tuns ist“ (Bertram, 2020, o.S.).

Literaturverzeichnis

- Arlt, F. & Arlt, H.-J. (2020). *Spielen ist unwahrscheinlich. Eine Theorie der ludischen Aktion*. Wiesbaden: Springer.
- Arnold, R. (2010). Konstruktivismus. In: R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 173-175). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Arnold, R., Nuissl, E. & Rohs, M. (2017). *Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bachmann, T. (2019). Der Hedonismus - Glücksethik und Lebenskunst. *Mythos-Magazin* (Sep. 2019). Online abgerufen am 16.08.2020 unter http://www.mythos-magazin.de/ideologieforschung/tb_hedonismus.pdf.
- Bataille, G. (2014/1951). Spiel und Ernst. In: J. Huizinga & K. Ebeling (Hrsg.), *Das Spielelement der Kultur* (S. 75-111). Berlin: Matthes & Seitz.
- Bertram, G. W. (2020). Improvisation als Chance. *philosophieMagazin* Sept. 2020. Online abgerufen am 01.11.2020 unter <https://www.philomag.de/artikel/improvisation-als-chance>.
- Bertram, G. W. (2013). Ästhetische Erfahrung und die Modernität der Kunst. In: S. Deines, J. Liptow & M. Seel (Hrsg.), *Kunst und Erfahrung. Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse* (S. 250-269). Berlin: Suhrkamp.
- Brater, M. & Wagner, J. (2011). *Die Erweiterung der Erwachsenenbildung durch künstlerische Praxis. Ein Handbuch*. München: GAB.
- Buber, M. (2019). *Das dialogische Prinzip*. 15. Auflage. Gütersloh: Verlagsgruppe Random House.
- Buber, M. (1983). *Ich und Du*. 11., durchgesehene Auflage. Ditzingen: Reclam.
- Casper, B. (1983). Nachwort von Bernhard Casper. In: M. Buber, *Ich und Du* (S. 131-142). Ditzingen: Reclam.
- Callois, R. (2014/1946). Das Spiel und das Heilige. In: J. Huizinga & K. Ebeling (Hrsg.), *Das Spielelement der Kultur* (S. 59-74). Berlin: Matthes & Seitz.
- Combe, A. & Gerhard, U. (2019). Irritation, Erfahrung und Verstehen. In: I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch & W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken* (S. 133-158). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Deines, S., Liptow, J. & Seel, M. (2013). Kunst und Erfahrung. Eine theoretische Landkarte. In: S. Deines, J. Liptow & M. Seel (Hrsg.), *Kunst und Erfahrung. Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse* (S. 7-37). Berlin: Suhrkamp.
- Dietrich, C., Krinninger, D. & Schubert, V. (2012). *Einführung in die ästhetische Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Ebeling, K. (2014). Vorwort. In: J. Huizinga & K. Ebeling (Hrsg.), *Das Spielelement der Kultur* (S. 7-17). Berlin: Matthes & Seitz.
- Elberfeld, R. (2017). Philosophie und ästhetische Praxis. In: R. Elberfeld & S. Krankenhagen (Hrsg.), *Ästhetische Praxis als Methode kulturwissenschaftlicher Forschung* (S. 171-189). Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

- Felbinger, A. (2010). Kohärenzorientierte Lernkultur. Ein Modell für die Erwachsenenbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Felden, H. v.(Hrsg.) (2020). Selbstoptimierung als gesellschaftlicher Zwang zum Selbstzwang. In: *Selbstoptimierung und Ambivalenz. Gesellschaftliche Appelle und ambivalente Rezeptionen* (S. 3-16). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gödde, G., Loukidelis, N. & Zirfas, J. (Hrsg.) (2016). Nietzsche und die Lebenskunst. Ein philosophisch-psychologisches Kompendium. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Gruber, E. (2007). Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens. Online abgerufen am 27.09.2020 unter https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7546/pdf/Erwachsenenbildung_0_2007_Gruber_Erwachsenenbildung_und_Leitidee.pdf.
- Heidegger, M. (2005). Übungen für Anfänger. Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. Wintersemester 1936/37, Seminar Mitschriften von Wilhelm Hallwachs. Marbach am Neckar: Deutsche Schillergesellschaft.
- Hippel, A. v., Kulmus, C. & Stimm, M. (2019). Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Holzer, D. (2017). Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript.
- Huizinga, J. (2014/1934). Das Spielelement der Kultur. In: J. Huizinga & K. Ebeling (Hrsg.), *Das Spielelement der Kultur* (S. 18–45). Berlin: Matthes & Seitz.
- Hüther, G. & Quarch, C. (2018). Rettet das Spiel! Weil Leben mehr als Funktionieren ist. 2. Auflage. München: Hanser.
- Hüther, G. (2016). Mit Freude lernen – ein Leben lang. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH.
- Hüther, G. (2019). Spielen ist Dünger fürs Gehirn. Interview mit Carmen Schirm-Gasser. *behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*. 42. Jg., Heft 6, 6-7.
- Humboldt, W. v. (1960-81). Werke: In fünf Bänden (Hrsg. A. Flitner). Bd. 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jahraus, O. (2014). Gestalten und Erkennen: Ästhetische Bildung und Kompetenz. Münster und New York: Waxmann.
- Kandinsky, W. (1963). Essays über Kunst und Künstler. 2. Auflage. Bern: Benteli.
- Kleist, H. v. (1988). Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. Köln: infomedica.
- Klinge, A. (2017). Vom Wissen des Körpers und seinen Bewegungspotenzialen. In: L. Oberhaus & C. Stange (Hrsg.), *Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik* (S. 91-104). Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-C. (2017). Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.C. (2012). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativ-scher Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

- Koller, H.-C., Marotzki, W. & Sanders, O. (Hrsg.) (2007). Einleitung. In: H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 7-11). Bielefeld: transcript.
- Kurt, R. (2012). Improvisation als Grundbegriff, Gegenstand und Methode der Soziologie. In: U. Göttlich & R. Kurt (Hrsg.), *Kreativität und Improvisation. Soziologische Positionen* (S. 165-186). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Meyer-Drawe, K. (2007). „Du sollst Dir kein Bildnis noch Gleichnis machen...“ – Bildung und Versagung. In: H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 83-94). Bielefeld: transcript.
- Mollenhauer, K. (2008). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. 7. Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Müller-Commichau, W. (2020). Lehre als Gabe. Geben als Teil einer Ethik der Anerkennung. *weiter bilden. Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2020 (3), 41-44.
- Müller-Commichau, W. (2019). Unkonventionell und menschenbejahend. Überlegungen zu einer anerkennenden Kunstpädagogik im Anschluss an Adorno. *weiter bilden. Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2019 (3), 32-35.
- Müller-Commichau, W. (2015). „Was soll das denn!?!“. Zeitgenössische Kunst als Lernfeld. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller-Commichau, W. (2014). Anerkennung in der Pädagogik. Ein Lehrstück. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller-Commichau, W. (2007). *Lebenskunst lernen. Annäherung an eine Pädagogik des Zulassens*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nuissl, E. & Przybylska, E. (2014). „Lebenslanges Lernen“ – Geschichte eines bildungspolitischen Konzepts. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Online abgerufen am 22.07.2020 unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/197495/lebenslanges-lernen?p=all>.
- Nussbaum, M. (2020). *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*. 11. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pauer-Studer, H. (2020). Einleitung. In: M. Nussbaum (Hrsg.), *Gerechtigkeit oder Das gute Leben* (S. 7-23). 8. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pongratz, L. A. (2010). *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Radisch, I. (2005). Als die Kunst noch helfen sollte. Eine Revolution, die auf Samtpfoten heranschleicht: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. *ZEITonline* 04.01.2005 Nr. 2.. Online abgerufen am 23.07.2020 unter <https://www.zeit.de/2005/02/L-Schiller-Briefe/komplettansicht>.
- Rittelmeyer, C. (2019). Ästhetik und Bildung. *weiter bilden. Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2019 (3), 10-11
- Rittelmeyer, C. (2014). *Aisthesis. Zur Bedeutung von Körper-Resonanzen für die ästhetische Bildung*. München: kopaed.
- Rittelmeyer, C. (2005). „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“. Eine Einführung in Friedrich Schillers pädagogische Anthropologie. Weinheim und München: Juventa.

- Rosa, H. (2020). „Es war nicht das Virus, das uns angehalten hat“. *ZEITmagazin* (4) 2020. Online abgerufen am 03.07.2020 unter <https://www.zeit.de/zeit-magazin/2020-04/hartmut-rosa-coronavirus-gesellschaft-wirtschaftssystem/seite-3>.
- Rosa, H. (2019). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Safranski, R. (2004). *Schiller oder Die Erfindung des Deutschen Idealismus*. München, Wien: Carl Hanser.
- Schäfer, J. (2005). *Friedrich von Schiller als Pädagoge. Ein Beitrag zum 200. Todesjahr*. Bochum: Brockmeyer.
- Schiller, F. & Berghahn, K. (Hrsg.) (2000). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen*. Ditzingen: Reclam.
- Schlögl, P. (2019). Was war, was ist und was sein soll. Zur Ästhetisierung des Lebens(ver)laufs. *weiter bilden. Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2019 (3), 22-24.
- Schlutz, E. (2010). Bildung. In: R. Arnold, S. Nolda & E. Nuisl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 41-44). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schmid, W. (2000). *Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung*. 6. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schnell, T. (2020). *Psychologie des Lebenssinns*. 2. Auflage. Springer.
- Siebert, H. (2002). *Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik*. Frankfurt am Main: VAS.
- Siebert, H. (2009). Theorieansätze in der Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at* (2009) 7/8, 03-2 – 03-25.
- Spitzer, M. (2014). *Nervensachen. Geschichten vom Gehirn*. 6. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Stamer, G. (2017). Schillers „ästhetische Erziehung“. Gedanken zum Realitätsgehalt der Ästhetik. In: M. Spieker & K. Stojanov (Hrsg.), *Bildungsphilosophie. Disziplin – Gegenstandsbereich – Politische Bedeutung* (S. 229-242). Baden-Baden: Nomos.
- Stangl, W. (2020). Stichwort: 'Erziehung'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online abgerufen am 13.09.2020 unter <https://lexikon.stangl.eu/1410/erziehung/>.
- UNESCO (1995). *Erklärung von Prinzipien der Toleranz*. Verabschiedet auf der 28. Generalkonferenz (Paris, 25. Oktober bis 16. November 1995) von den Mitgliedstaaten der UNESCO. Online abgerufen am 13.12.2020 unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1995_Erklärung%20über%20die%20Prinzipien%20der%20Toleranz.pdf.
- Voegelin, E. (2014/1948). *HOMO LUDENS. Eine Besprechung*. In: J. Huizinga & K. Ebeling (Hrsg.), *Das Spielelement der Kultur* (S. 46-58). Berlin: Matthes & Seitz.
- Weinberger, S. & Lindner, H. (2020). *Faszination Spiel. Wie wir spielend zu Gesundheit, Glück und innerer Balance finden*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Weitzel, J. (2012). *Existenzielle Bildung. Zur ästhetischen und szenologischen Aktualisierung einer bildungstheoretischen Leitidee*. Bielefeld: transcript Verlag.

Welsch, W. (2017). Ästhetisches Denken. 8., durchgesehene und ergänzte Auflage. Ditzingen: Reclam

Welsch, W. (2016). Ästhetische Welterfahrung. Zeitgenössische Kunst zwischen Natur und Kultur. Paderborn: Wilhelm Fink

Welsch, W. (2012). Blickwechsel. Neue Wege der Ästhetik. Ditzingen: Reclam

Eigenständigkeitserklärung

„Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.“

Ort, Datum**Unterschrift**

Saarbrücken, 24.12.2020

Ariane Clemens