

**Steinbildhauen:
ein Medium systemisch–interaktionistischer Pädagogik**

Der Umgang mit Stein als eine Dimension von Erfahrung und (Selbst–) Bildung

Diplomarbeit im Fach Erziehungswissenschaft
vorgelegt für die Diplomprüfung von

Regine Döss aus Worms

Köln, 23. August 1999

Angefertigt bei Prof. Dr. Kersten Reich
an der Universität zu Köln
Erziehungswissenschaftliche Fakultät

"Ohne Zweifel führen tiefere Schichten des Geistes den Wissenschaftler oder Künstler zu Erfahrungen und Gedanken, die irgendwie für seine Probleme relevant sind, und diese Führung scheint schon zu wirken, lange bevor der Wissenschaftler irgendwie bewusstes Kenntnis seiner Ziele hat. Aber wie das abläuft wissen wir nicht."

Gregory Bateson



Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....3

Einleitung	3
1Die Skulptur	8
1.1Die Entwicklung der Skulptur im historischen Kontext	8
1.2Der Marmor	18
1.3Arbeitsplatz, Werkzeug und Material des Steinbildhauers	20
2John Dewey	22
2.1Zur Person John Deweys	22
2.2John Dewey: "Kunst als Erfahrung"	22
2.2.1Allgemeine Aspekte der Kunstphilosophie John Deweys	22
2.2.2Die Idee des »experience«	25
2.2.3»experience« und »an experience«	27
2.2.4»experience« und Kunst	31
2.2.5Der Ausdrucksakt	34
2.2.6Das Ausdrucksobjekt	38
3Konstruktivismus	41
3.1Historische Aspekte des konstruktivistischen Ansatzes	41
3.2Der konstruktivistische Ansatz	42
3.3Grundbegriffe des konstruktivistischen Ansatzes	46
3.4Grundlegende Aspekte des systemisch–interaktionistischen	
Konstruktivismus	48
3.4.1 'Absolut' und 'relativ'	48
3.4.2Die Inhalts– und Beziehungsebene	49
3.4.3Metakommunikation	51
3.4.4Symbolisches, Imaginäres und Reales	52
3.4.4.1Das Symbolische	52
3.4.4.2Das Imaginäre	54
3.4.4.3Das Reale	57
3.4.5Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion	59
3.4.5.1Konstruktion	60
3.4.5.2Rekonstruktion	62
3.4.5.3Dekonstruktion	63
3.4.5.4Konstruktivistischer Dreiklang	64

Einleitung	4
4 Konstruktivistische Pädagogik:	.....
Die Verknüpfung von Deweys Kunsttheorie mit dem systemisch–interaktionistischen Konstruktivismus von Reich anhand der Entstehung einer Steinskulptur	.....66
4.1 Die Entstehung eine Steinskulptur	.....66
4.1.1 Rahmenbedingungen	.....66
4.1.2 Beschreibungsebenen	.....67
4.1.3 Der Entstehungsprozeß einer Steinskulptur	.....68
5 Konstruktivistische Didaktik	.....95
5.1 Aspekte von Bildung und didaktischem Denken	.....95
5.2 Zum Verhältnis von Schul– und Erwachsenenbildungsdidaktik	.....97
5.3 Grundpostulate systemisch–interaktionistischer Didaktik	.....100
6 Steinbildhauen:	
ein Medium systemisch–interaktionistischer Pädagogik	.....103
7 Abschließende Bemerkungen	.....111
8 Persönliches Schlußwort	.....114
Einleitung	

Seit Jahren arbeite ich als Ergotherapeutin mit erwachsenen, oft psychisch kranken Menschen. Die Medien der Ergotherapie sind Materialien wie Holz, Ton, Papier und vieles mehr. Durch den Einsatz dieser Medien konnte ich sowohl an mir als auch bei anderen Menschen beobachten, wie der handwerklich–kreative Umgang und Kontakt mit diesen Materialien Möglichkeiten eröffnet, Ideen, Gefühle, Wissen, "erkenntnistheoretische Irrtümer" (vgl. BATESON 1996) und alltägliche Prozesse zu reflektieren, neue bisher nicht gekannte Handlungen auszuprobieren und vertraute Verhaltensweisen aus einer neuen Perspektive zu betrachten.

Der erfinderische Umgang mit den zur Verfügung stehenden Materialien gab erste Impulse, neue Wirklichkeiten zu konstruieren und somit erweiterte sich auch das Handlungsspektrum im Alltag, wobei sich der Alltag als solcher nicht verändert(e), jedoch die Art und Weise, Situationen zu betrachten bzw. zu beobachten (vgl. Watzlawick 1985, S.69ff). Diese Art der Reflexion betrachte ich nicht als ein "rein"

therapeutisches Geschehen, sondern als einen auf einer sehr persönlichen Ebene stattfindenden Bildungsprozeß, der in Selbst-Bildung mündet.

Horst SIEBERT beschreibt Bildung als "Auseinandersetzung des Menschen mit sich und seiner Umwelt mit dem Ziel kompetenten und verantwortlichen Handelns. Bildung als Überprüfung und Erweiterung von Wirklichkeitskonstruktionen ist mehr als Vermittlung und Aneignung von Wissen und Qualifikationen, Bildung ist auch Selbstaufklärung und kann dadurch eine therapeutische Wirkung haben. In einer Bildungssituation einigen sich die Beteiligten auf ein gemeinsames Thema und stellen z.B. individuelle Beratungswünsche zurück" (SIEBERT 1996, S.7).

Erwachsenenbildung im Bereich der personenbezogenen Bildung ist so gesehen ein Geschehen, das einen Weg zur Selbst-Bildung ermöglicht. Selbst-Bildung als eine Arbeit an sich selbst mit Hilfe von Reflexion und der Auseinandersetzung mit einem für die persönliche Lebenssituation relevanten Gegenstand, in diesem Fall insbesondere mit dem Material Stein, dem Medium Steinbildhauen und des weiteren mit Kunst, Künstlern, Skulpturen, einem Seminarleiter und anderen Teilnehmern.

Die Erschaffung einer Skulptur wird hier beobachtet vor dem Hintergrund des interaktionistischen Konstruktivismus von REICH und der Theorie des »experience« von DEWEY auf der Ebene des Selbst- und Fremdbeobachters. Dabei wird die Frage untersucht, ob Steinbildhauen ein Medium systemisch-interaktionistischer Pädagogik sein kann. Gleichzeitig wird exemplarisch dargestellt, wie pädagogisches Denken in diesem Kontext auf konstruktivistischer Ebene zu verwirklichen wäre.

In der Arbeit an einem Stein erfolgt eine Konfrontation mit und Erfahrung von zirkulären, rekursiven Prozessen, wie die der später näher beschriebenen Re-Konstruktion, De-Konstruktion und Konstruktion. Diese bezeichnen hier im Kontext eines Erwachsenenbildungsseminars ein Geschehen, das zu einem steingewordenen Ausdruck des Schaffenden und zu einer erweiterten Perspektive des eigenen Selbst führt, aufgrund des mit diesem Prozeß einhergehenden »experience«.

Abstrakte Begriffe, wie das Symbolische, das Imaginäre und das Reale, werden in diesem kreativen Prozeß für den Schaffenden deutlich und spürbar; sie werden zur persönlichen Erfahrung, eingebettet in einen Bezugsrahmen, der einerseits gestaltet, andererseits gestaltbar ist. Diese Wechselseitigkeit bedingt »experience«, denn nach DEWEY findet Erfahrung nicht nur "in einer Umgebung statt, sondern auf Grund dieser, durch Interaktion mit ihr" (DEWEY 1995, S.21).

Seine Theorie des »experience«, als Grundlage seiner Theorie der Kunst, ist ebenso wie der interaktionistische Konstruktivismus ein theoretisches Fundament dieser pädagogischen Arbeit.

Im ersten Kapitel zeichne ich in groben Zügen die historische Entwicklung¹ einer Skulptur nach, denn ohne ein Verständnis der möglichen Wurzeln der Bildhauerei und ihrer Ideengeschichte ist die Begleitung eines Menschen, bei der Arbeit an einer Steinskulptur, auf den Erwerb und die Erweiterung handwerklichen Könnens beschränkt. Deshalb wird in diesem Kapitel mit Hilfe des historischen Abrisses der Entstehungsgeschichte des Marmors und der Darstellung des Werkzeugs, eine erste Hinführung zum Thema stattfinden.

Im zweiten Kapitel befaße ich mich mit John DEWEY und stelle die für diese Arbeit relevanten Aspekte seiner Theorie der Kunst und somit auch seiner Theorie der Erfahrung, des »experience« vor. Sie vermittelt ein Verständnis und somit einen Zugang zu dem kreativen Prozeß, der Erschaffung einer Skulptur, auf einer theoretischen, beobachtenden Ebene. Zwar nutze ich Deweys Theorie der Kunst um kreative Prozesse zu verdeutlichen, möchte aber auf seinen Kunstbegriff nicht näher eingehen. Das Produkt, das in dem von mir geschilderten Seminar entsteht, kann zwar ein Kunstwerk sein, aber es ist nicht Ziel des Seminars Kunstwerke herzustellen, sondern Selbst-Bildung in dem zuvor beschriebenen Sinne, zu ermöglichen. Kunst wird in diesem Kontext zum Medium eines pädagogischen Prozesses.

Die Erkenntnistheorie Konstruktivismus, insbesondere der interaktionistisch-konstruktivistische Ansatz von REICH mit seinen für diese Arbeit grundlegenden Begriffen, wird im dritten Kapitel als Basis vorgestellt, auf der später gezeigt wird, daß Steinbildhauen ein Medium konstruktivistisch-interaktionistischer Pädagogik ist.

Das vierte Kapitel verknüpft DEWEYS Theorie des »experience« und den interaktionistischen Konstruktivismus durch die Beschreibung der Entstehung einer Marmorskulptur aus der Selbst- und Fremdbeobachterperspektive.

Das fünfte Kapitel schlägt einen Bogen zur systemisch-interaktionistischen Pädagogik, erläutert Unterschiede von Schulpädagogik und Erwachsenenbildung und beschreibt die Grundpostulate systemisch-interaktionistischer Didaktik, um im

¹ Schon an dieser Stelle wird darauf hingewiesen, daß die hier dargestellte historische Entwicklung aus konstruktivistischer Perspektive ein zeitbezogenes Konstrukt ist, das sich je nach entsprechender Beobachterperspektive ändern kann.

sechsten Kapitel zu zeigen, daß Steinbildhauen ein Medium konstruktivistischer Pädagogik ist.

Die Arbeit endet mit abschließenden Bemerkungen und einem persönlichen Schlußwort.

1Die Skulptur

1.1Die Entwicklung der Skulptur im historischen Kontext

Die Wiege der Weltkunst und somit auch der Skulptur liegt ca. 35 000 – 28 000 Jahre zurück und beginnt in der Kulturstufe der Altsteinzeit. Damals wurden Faustkeile und Idole, wahrscheinlich ohne künstlerischen Hintergrund, geschaffen, denn sie wurden augenscheinlich nicht aufgrund einer geistigen Idee gefertigt, aber es waren die ersten Dinge, die Menschen gestaltet bzw. plastiziert haben (vgl. CARMELA THIELE 1997).

In der späteren Steinzeit wurden Statuetten und Tierfigürchen, wie z.B. Pferde, Mammuts, Löwen u.a. geschaffen, deren Sinn und Funktion bis heute ebenfalls unbekannt ist. Allerdings kann bei manchen Funden, aufgrund bestimmter Zeichen, davon ausgegangen werden, daß sie einer Art Jagdzauber dienten.

Diese Funde sind die ersten greifbaren Zeugnisse der Vorstellungswelt des Homo sapiens.

Vor ca. 20 000 Jahren, in der Eiszeit, wurden die bekannten prähistorischen Venus-Statuetten aus dem Gravettien gefertigt. Die Venus vom Willendorf ist wohl eines der berühmtesten Zeugnisse aus dieser Zeit. Die Eiszeitmenschen betonten bei den Statuetten insbesondere die sekundären Geschlechtsmerkmale, wie ausgeprägte Brüste und ausladende Hüften, denn das Weibliche galt als Symbol der Fruchtbarkeit und als Ursprung des Lebens. Diese Mutterfetische waren von Oberitalien bis nach Sibirien verbreitet.

Während dieser Zeit wurden ebenfalls kleine Tiere geschnitzt und geformt, die überwiegend als Schmuck von Werkzeugen und nicht nur dem Jagdzauber dienten. Als die Menschen später sesshaft wurden, verschwanden allmählich die Tierfiguren.

Die abstrakten Frauenfiguren in ihren mannigfaltigen Ausformungen überdauerten diese Zeit bis ins frühe Neolithikum und "bilden eine Brücke zu den um 2000 v.Chr. datierten Marmoridolen der Kykladenkultur"(THIELE 1995, S.13).

Ebenfalls ein Meilenstein in der Entwicklung der Skulptur sind die 1000 Jahre zuvor, um 3000 v. Chr., errichteten Menhire von Carnac. Sie bilden eine vorgeschichtliche Allee aus grobbehauenen mit bis zu 7 m hohen Steinstelen. Allerdings blieben solche großen Steinplastiken selten.

Während dieser Zeit, zwischen 3000 und 2000 v.Chr., wandelten sich die religiösen Vorstellungen der Menschen; die Anbetung der Naturmächte trat zu Gunsten der Gottheiten zurück. Derartige Veränderungen spiegelten sich in den Gestaltungen der Menschen wieder, wie es sich z.B. in Ägypten zeigt.

Denn dort begann im Zuge dieser Entwicklung um 3000 v. Chr. die Monumentalarchitektur. In deren Folge schufen "die ägyptischen Vorzeichner, Steinmetze und Stukkateure [...] in Gemeinschaftsarbeit Kunstwerke, die einen wichtigen Grundstein für die Geschichte der Bildhauerei legten" (ebd., S.16), denn die Ägypter fertigten als erste das lebensgroße Rundbild aus Stein; eine Tradition, die wiederum zum Grundpfeiler der frühen griechischen Skulptur wurde.

Die Ägypter beschränkten sich in ihren Darstellungen auf einige Grundpositionen, wie die Stand-Schreit-Figur, die Sitzfigur und den Würfelhocker. Das Rundbild wurde auf eine Ansicht hin komponiert, meist die Vorderansicht.

Die grundlegende Idee, die sie in ihren Werken zum Ausdruck bringen wollten, ist die Durchdringung von innerer Bewegtheit und äußerer Ruhe als ein Zeichen ewigen Lebens. Sie setzten diese Idee um, indem ihre Schreitfiguren gleichzeitig gehen und stehen. "Das nach vorwärts drängende Stand-Schreitmotiv ist durch seine durchgedrückten Knie fast völlig zurückgenommen" (ebd., S.18).

Ein weiterer Aspekt der ägyptischen Skulpturen ist, daß sie in Hinblick auf das Jenseits ausgerichtet wurden. So wurden z.B. die Gesichtszüge der Dargestellten idealisiert gezeigt, denn "Ziel des Ägypters war es im Jenseits in ewiger Jugend weiterzuleben" (ebd., S.19).

Durch die Konzentration auf die Gesichtszüge entwickelten sie die Kunst der Darstellung in Portraits soweit, daß sie den späteren römischen Kaiserportraits in nichts nachstanden. Die Epoche der ägyptischen Kunst, die auf die griechische Kunst bedeutenden Einfluß nahm, dauerte bis ca. 400 n.Chr.

Die freistehende Skulptur wurde um 600 v. Chr. von den Griechen übernommen und ihre Geschichte setzte sich somit in Griechenland fort. Die Griechen schufen in den Anfängen überlebensgroße idealisierte Heroen- und Götterstandbilder. "Die nur selten erhaltenen Statuen erstrahlten vor über 2 000 Jahren in leuchtender Farbigkeit, die über die Bronze oder den Marmor gelegt worden war" (ebd., S.24). Diese Übermalung ist in Vergessenheit geraten, und die Rezeption der griechischen Plastik

von der Renaissance bis ins 18te Jahrhundert erfolgte aufgrund weniger Originale und vieler römischer Kopien.

Die Kunst der Skulptur in Griechenland von 600 v.Chr. bis 400 n.Chr. entwickelte sich in den drei Stadien: Archaik, Klassik und Hellenismus.

In der Archaik dominierten strenge Jünglings- und Mädchenstatuen. Während der Klassik dominierten die Sportlernaturen und in der hellenistischen Zeit die bewegten Göttinnen in wallenden Kleidern.

In der Übergangszeit von Archaik zur Klassik entwickelte sich das "Kontrapost, die Verlagerung des Gewichts der Standfigur auf ein Bein, während das andere entlastet ist" (ebd., S.28). Die Jünglingsfiguren der Archaik (Kuros) erinnern noch an die eher steifen ägyptischen Statuen, während die Figuren der Klassik wesentlich entspannter wirken.

Zu Anfang der Klassik stellten sich die Figuren meist in idealen, stilisierten Körperpositionen dar, während später natürliche Posen immer mehr in den Vordergrund traten.

In der hellenistischen Zeit wurden die Skulpturen zunehmend komplexer und eine getreue Wiedergabe von Details wie Kleidung, Gesten etc. wurde deutlich sichtbar.

Gegen Ende der hellenistischen Zeit hatten die Römer ihren Einfluß auf Griechenland ausgedehnt. Aufgrund dieser Einflüsse spielte die Portraitplastik sowohl bei den Griechen als auch bei den Römern eine bedeutende Rolle.

Durch die naturgetreue Darstellung von Gesichtern wurden Gestaltungsformen, die Emotion und Dramatik mit einbeziehen, möglich. Das hatte zur Folge, daß die klassische attische Idealität, Figuren ohne menschlichen sondern idealem Ausdruck, zurückgedrängt wurden (vgl., S.33).

Die Römer schufen damals überwiegend architektonische Denkmäler. Skulpturen hatten für die Römer in dieser Zeit mehr die Funktion eines Schmuckstücks. Griechische Skulpturen wurden entwendet, kopiert und bei wohlhabenden Römern in Gärten und Thermen zur Dekoration aufgestellt. Folglich dienten diese nicht mehr kultischen Zwecken und sie verkörperten nicht mehr Götter oder Vorbilder eines erstrebenswerten Ideals.

Aus den vielen Kopien der griechischen Skulpturen entwickelte sich mit der Zeit ein typisch römischer Stil der Plastik. Er äußerte sich als Darstellung realer

Persönlichkeiten oder Ereignisse; Plastiken wurden zu rein dekorativen Kunstwerken.

Ein Bildhauer des römischen Augustus von Prima porta verband als erster griechische Formen mit den individuellen Zügen des Herrschers in seiner Plastik. Daraufhin verbreitete sich dieser Typ Skulptur bald weltweit; das dekorative Kunstwerk erhielt somit eine politische Dimension. "Erstmals in der römischen Geschichte gab es eine vom Staat inhaltlich und formal beeinflusste Kunst. Das Augustus-Standbild spiegelte das Selbstverständnis des Alleinherrschers und löste die bislang verbindliche hellenistische Kaiserdarstellung ab, die den kriegerischen Heros nach dem Vorbild Alexanders favorisierte" (ebd., S.36).

Die Mischung aus individuellen Zügen und hellenistischer Form führte letztlich zu den bekannten Herrscherportraits und Portraits reicher Familien. Sie ließen sich, ihrem Charakter entsprechend, in Stein darstellen: Kaiser Hadrian z.B. als weise, mächtig und maßvoll; Kaiser Caracalla als kriegerisch, brutal und mit "tierhafter Stärke" (ebd., S.40).

Zu Beginn des 4ten Jahrhunderts n.Chr. verabschiedete sich die Portraitkunst von den realistischen Darstellungen und betonte mehr expressive, vereinheitlichte und abstrahierte Gesichtszüge. Kurze Zeit später brach die Kunst vollständig mit der antiken Rundplastik.

Die Skulptur äußerte sich bis ins 9te Jahrhundert nur noch als Relief oder Kleinplastik und brachte überwiegend christliche Ideen zum Ausdruck.

Die frühchristlichen Reliefs und Kleinplastiken um 400 n. Chr. nutzten antike Formauffassungen zur Darstellung der christlichen Inhalte. In Reliefs wurde das Leben Christi in Szenen zusammengefaßt und die Figuren plastisch heraus modelliert.

Eine der ältesten Kleinplastiken und zugleich eine Einzelplastik ist ein Kruzifix aus Bronze aus dem Jahr 600 n.Chr.. Das Kruzifix verkörperte über Jahrhunderte hinweg die christliche Religion und bildete einen Strang der romanischen Plastik.

Ein weiterer Strang der romanischen Plastik war die ottonische Plastik, deren Aufgabe darin bestand, als Sinnbild der christlichen Heilserwartung zu gelten und weltliche Macht darzustellen. Sie bestand zumeist aus einem Holzkern und war mit Gold und Edelsteinen überzogen.

Der dritte Strang romanischer Plastiken waren die Bauplastiken an den romanischen Kirchen in Nordspanien und Frankreich; sie "dienten der Ermahnung und Erbauung weitgereister Pilger, die auf dem Weg nach Santiago de Compostella, zum Grab des hl. Jacobus, die Kreuzgänge und Kirchen der Klöster als Stationen ihrer Wallfahrt aufsuchten" (ebd., S.53).

Die spezifische Aufgabe der Kunst in der Romanik war die Darstellung des christlichen Staats und dessen Verquickung von weltlicher mit geistlicher Macht. Der christliche Staat verstand sich als Gottesherrschaft auf Erden und als gebunden an die Aufgaben der Mission und des gottesfürchtigen Lebens (vgl. ebd., S.53).

Die ottonischen Kleinplastiken lösten sich aus den Vorgaben und Stilmittel antiker Kunst. Der mit Gold überzogene Holzkern stellte eine andere Dimension des Ausdrucks dar, denn die in Gold gehüllten Figuren sind in ihrer künstlerischen Wirkung keine körperhaften Gebilde mehr. Vielmehr richtet sich der Ausdruck auf das Unsichtbare und Ungreifbare. Der Blick der Figuren richtet sich nach innen und gleichzeitig ins Unendliche; die Goldhülle symbolisiert das Jenseits und unterstützt den nichtweltlichen Ausdruck. Viele vergoldete Madonnen sind ein Zeugnis davon.

Die Bauplastik, z.B. das Figurenkapitell der Kirchen Nordspaniens und Frankreichs, stellte biblische Geschichten in symbolischer wie expressiver Form dar. Oft wurden christliche und antike Symbole vermischt, wie z.B. ein Kentaur, der einen als Hirsch dargestellten Täufling verfolgt.

Das Portal, ebenfalls eine Bauplastik, stellte den meisten Platz zur Schilderung der christlichen Botschaft zur Verfügung. Anhand des Portals, ein Symbol des Zugangs zu einer anderen Welt, wird besonders deutlich, wie eng die romanische Plastik mit der Architektur verzahnt ist.

Diese Verzahnung von Architektur und Plastik setzte sich in der Gotik fort. Es verändert sich bei der Skulptur lediglich der Ausdruck der Affekte, indem sie zunehmend durch eine kodifizierte Gestik dargestellt wurden. Diese Entwicklung entsprach den Vorstellungen der aufkommenden Scholastik, denn mittelalterliche Aufklärer vertraten die Meinung, der Glaube müsse von Vernunft und nicht von Gefühl getragen werden.

"Gleichwohl gewann das Naturstudium, die Lösung vom vorgegebenen Kanon (der Antike (R.D.)) und damit die künstlerische Erfindung für die gesamte europäische Kunst an Bedeutung. Mit dem Ende der Gotik setzte ein künstlerischer

Emanzipationsprozeß ein, der in allen Gattungen zu komplexen Bildschöpfungen führte. Während in Italien die Durchdringung von Naturbeobachtung und Idee in der Plastik schon an der Tagesordnung war, entwickelte sich mit der »Spätgotik« eine selbständige, wenn auch nicht auf den ersten Blick einleuchtende Stileinheit.

Äußerlich umfaßt diese Periode den Übergang von der wandernden Bauhütte zu städtischen bürgerlichen Zunftwerkstätten, formal die Übergänge vom »weichen« zum »eckigen« Stil, vom Klassizismus des »internationalen Stils« zum spätgotischen Realismus und spätgotischen Barock. Sakrale Themen beherrschten auch weiterhin die Kunstproduktion" (ebd., S.66). Die Kunst jener Zeit mußte der Funktion als Andachtsbild gerecht werden.

Mit dem Beginn der florentinischen Renaissance (15tes – 16tes Jahrhundert) löste man sich von dieser Funktion. Die Plastik wurde wieder zu einer freistehenden Statue; eine Darstellung des "selbstbewußten, freien Menschen in einer von Wissenschaft, Philosophie und bürgerlichem Reichtum geprägten neuen Welt" (ebd., S.75). Der Rückgriff auf die antike Körperauffassung, mittelalterliche Simultaneität und ein christliches Thema verschmolzen zu einer Einheit; es erfolgte wieder eine Zusammenschau von Form, Inhalt und Funktion.

Hinzu kam eine neue Wertschätzung der Person, indem Denkmäler im öffentlichen Raum, wie z.B. das Reiterstandbild, eine Figurengruppe oder ein Grabmal, das Andenken an die Dargestellten und deren Leistung würdigte.

Michelangelos 'David', ein Repräsentant der Hochrenaissance des 16ten Jahrhunderts, verkörpert das sich vollkommen verändernde Weltbild. Symbolisch für das selbstbewußte Bürgertum vereinigt der 'David' dessen Eigenschaften wie Kraft, Stärke und Siegesgewißheit. "Der den Goliath besiegende David ist selbst zum Giganten geworden" (ebd., S.82), wobei Goliath mit Kirche und David mit Bürgertum gleichzusetzen ist.

Die der Renaissance folgende Stilrichtung ist der Barock, wobei in der Übergangszeit zwischen Renaissance und Barock der Manierismus seine Blütezeit hat. Der Manierismus ist umstritten als Stilrichtung, seine Intention ist nicht einzuordnen und sein Stilmittel ist das verfeinert Spielerische. Die Figuren zeigen sich in einer rein plastischen Formensprache: Bewegung und Gegenbewegung, Rundung und Höhlung, Zusammenziehung und Ausdehnung. "Im Gegensatz zu den beseelt wirkenden Statuen der Renaissance überwiegt bei Giambologna (Vertreter

des Manierismus R.D.) die physische Dynamik" (ebd., S.87). Die Figuren werden sozusagen belebt.

Der Manierismus ist anzuesiedeln im Vorabend des Absolutismus und bildet eine Brücke zwischen zwei gegensätzlichen Künstlertypen. Die Künstler der Renaissance wie Michelangelo und Leonardo da Vinci waren Universalgelehrte und hatten bezüglich ihrer Kunst freie Hand, während die Künstler des Barock stärker den Bedürfnissen ihrer Auftraggeber zu Diensten zu sein hatten.

Mit dem Absolutismus des 17ten Jahrhunderts ging ebenfalls die Aufspaltung in Nationalstile einher. In Italien wurden andere Stilmittel bevorzugt als in Deutschland oder Frankreich.

In dieser Zeit wurde den Bildhauern vielseitige Fähigkeiten abverlangt, denn die Residenz, deren Wege, Skulpturen und Raumbezüge sollten als Ganzes den Anspruch des Herrschers widerspiegeln. "Die monumentale Dekoration nimmt die Skulptur in ihren Dienst, befreit sie gleichwohl von der Beliebigkeit des Orts und eröffnet die Ausweitung des Plastikbegriffs, beispielsweise im Landschaftsgarten, in der Platz- und Brunnengestaltung und der Verschmelzung von plastischen Formen mit architektonischen Teilen einer Treppe eines Vestibüls oder eines Pavillons" (ebd., S.93).

Die darauffolgende Zeitspanne von 1700 – 1850, der Klassizismus und Realismus, kennzeichnete sich durch eine verstärkte Orientierung an sowohl realistischer als auch an klassisch-zeitloser Darstellung aus. Die Schlagworte "edle Einfalt, stille Größe" (ebd., S.97) beschreiben die Veränderung. Die Skulpturen zeigten eine Tendenz zur Klassik bezüglich der Kleidung und des Faltenwurfs und die Gesichter realistische, portraithafte, stille und edle Züge.

Gegen Ende des Klassizismus verabschiedeten sich die Künstler immer mehr von der Antike. Der Stein wurde belebt (vgl. Manierismus) und die Darstellung zielte auf Dynamik und Realismus der Figuren ab. Die menschliche Figur als Sinnbild göttlicher Ideen trat immer mehr in den Hintergrund.

Die Repräsentationsbauten wurden mittlerweile von Steuermitteln bezahlt und nicht mehr von absolutistischen Herrschern, ein Kennzeichen des freien Bürgertums. Somit wurden auch Skulpturen von der Öffentlichkeit kritisch betrachtet, und als die Pariser Oper 1869 enthüllt wurde, provozierte die Darstellung der "entfachten Sinnlichkeit der Tänzerinnen" (ebd., S.101) mittels der Skulptur 'der Tanz' die

Menschen der damaligen Zeit. Es war eine realistische Darstellung der Ausgelassenheit der Tänzer; es gab keine Vorbilder, die auf die gleiche offene Weise ein Szene zum Ausdruck brachten.

Zwischen 19tem und 20tem Jahrhundert liegt auch die Zeit der Nationaldenkmäler. Diese oft künstlerisch uninteressanten Werke waren ein Ausdruck des sich über dieses Jahrhundert hinziehenden nationalen Einigungsprozeß. Das Denkmal wurde instrumentalisiert und diente als Symbol nationaler Identität, wie z.B. das 'Herrmannsdenkmal', die 'Bavaria', die 'Germania' oder die vielen Bismarck- und Kaiser Willhelm-Denkmal.

Die Skulptur wurde im Laufe dieser Zeit Träger ethischer Postulate, die den Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit heraus führen sollte. Die ehemals Heiligenverehrung wandelte sich in Geniekult. "In Parks und Gärten verschmolz die vollendete Natur mit den vollendeten Geistern, deren Büsten oder Standbilder stellvertretend an ihr Wirken gemahnte" (ebd., S.107).

Beginnend in der Romantik über den deutschen Idealismus bis hin zum Biedermeier wurden viele Skulpturen geschaffen, die den dritten Stand repräsentierten: Gelehrte, Erfinder, Ärzte und Unternehmer.

Gegen Ende des 19ten Jahrhunderts degradierte das Denkmal fast zur Nippesfigur, denn Büsten kamen in vielfältiger Form auf den Markt und wurden zu Dekoration ohne ideellen Sinn.

Ende des 19ten Jahrhunderts 'rettete' in Frankreich Auguste Rodin die Skulptur, indem er sie durch einen entscheidenden Impuls in eine neue Richtung führte. Mit seinen 'Bürgern von Calais' wandte sich Rodin ab von der Darstellung des Einzelnen, sondern schuf vielmehr eine "die Verzweiflung der ganzen Stadt ausdrückende Gruppe" (ebd., S.111); er verzichtete auf eine Hauptansicht und stellte die Figuren nicht mehr auf einen Sockel. Die Hierarchie von Betrachter und Denkmal war somit aufgehoben.

"Auguste Rodin nimmt für den Übergang vom 19. zum 20. Jh. eine Sattelstellung ein. Einerseits wurzelt sein Werk in Traditionen und Konventionen, andererseits führt es darüber hinaus. Eine seiner wichtigsten Neuerungen lag in der Fragmentierung des Körpers. Damit lieferte der Meister seinen Beitrag zu der Verselbständigung der Figur als Plastik" (ebd., S.117).

Zu Beginn des 20ten Jahrhunderts setzte der experimentelle Umgang mit den unterschiedlichsten Materialien ein, wobei zu Anfang von expressionistischen Künstlern 'der Brücke' überwiegend das Material Holz benutzt wurde. Es erlaubte den Künstlern ungeachtet spezieller Verfahren ihre Figuren zu gestalten. 'Die Brücke'-Künstler hatten ein deutliches Interesse an ethnographischer Kunst, das durch Skulpturen von Gauguin, Heckel, Martisse und Kirchner ausgedrückt wurde. Lehmbruck, Barlach, Picasso, Gonzales und Brancusi sind weitere bedeutende Vertreter des Expressionismus, deren Interesse allerdings nicht in ethnographischer, sondern eher individuell ausgerichteter Kunst lag. Trotzdem sind auch sie Vertreter der klassischen Moderne.

Die klassische Moderne erstreckt sich vom Ende des Impressionismus über den Expressionismus, den russischen Konstruktivismus zum Surrealismus. Diese Zeit war eine Aufbruchszeit, in der bisherige Gestaltungsmerkmale an Gültigkeit verloren. Vorgefertigte Dinge wie das Urinoir (Ready-made) von Duchamps wurden allein durch den Künstler zum Kunstwerk. Brancusi verwischte die Handschrift des Künstlers, indem er ein Grundmodul unzählige Male wiederholte (unendliche Säule). Die Abstraktion verbreitete sich zunehmend. Dieses sind nur einige Beispiele, die verdeutlichen, wie sich der Skulpturbegriff erweiterte.

Eine Veränderung der Plastik hatte sich zwar mit dem Nationalsozialismus eingestellt, aber sie brachte nichts Neues, sondern ihre Aufgabe war es vielmehr, "ein stählernes Menschengeschlecht vorzuführen als Sinnbild für die blinde Ergebenheit, die den sterbenden Soldaten und den für den Nachwuchs verantwortlichen Müttern vom »Führer« abverlangt wurde" (ebd., S.139). Die menschliche Gestalt wurde nach und nach zu einer maschineartigen Figur aufgerüstet.

In Frankreich arbeiteten die Künstler ungeachtet des Nationalsozialismus weiter und mußten erst 1940 ihre Arbeit unterbrechen, als die Wehrmacht in Frankreich einmarschierte.

Seit den 40er Jahren gibt es zeitgleich die unterschiedlichsten Herangehensweisen an eine Plastik; einerseits avantgardistische Materialeexperimente, andererseits auch Künstler, die der Logik des Materials und den Gesetzen der Plastik folgten wie z.B. Laurens.

Giacometti, ein Bewunderer Laurens, wurde zum Repräsentant des Existentialismus, denn seine Skulpturen sollten "nicht mehr nur das Moment der Betrachtung des Modells festhalten, sondern auch das Erinnerungsbild, das einen imaginären Raum erzeugt und den wirklichen Raum verdrängt" (ebd., S.142).

In den 50er Jahren setzten sich Plastiken durch, die organische Formen zum Vorbild hatten, wie die von Hans Arp, Henry Moore, Max Bill und Cathrine Hepworth.

In den 40er und 50er Jahren wurden die ersten Eisenplastiken geschaffen; die Abfälle der Industriegesellschaft wurden zum ersten Mal zu Kunst verarbeitet. Jean Tinguely konstruierte aus Schrott verspielte, absurde Maschinen.

Der Kunstbegriff wird immer weiter entgrenzt und gelangt in Bereiche, die Beuys als "soziale Plastik" beschreibt. Die Plastik gerät immer mehr in den Bereich der Immaterialität.

Ein weiterer Entwicklungsstrang der Skulptur ist die Videokunst und die Lichtinstallationen. Die daraus entstehenden Licht- und Klangräume zielen auf die Manipulation der Wahrnehmung ab.

Viele Ausdrucksformen von bildhauerischer Kunst haben im Nebeneinander Bestand. Dies führte auch zu einer Identitätskrise der Skulptur, "die seit den 50er Jahren vom Objekt zum Prozeß, zum Konzept jagt" (ebd., S.147).

Trotzdem haben verschiedene Abgußtechniken und der ungehemmte Umgang mit plastischen Formen die Figur wieder möglich gemacht. Ein Beispiel ist hier der Innenraumabguß des zum Abbruch bestimmten victorianischen Reihenhauses im Londoner Eastend von Rachel Whiteread oder die 'Fremden', Fimofiguren von Thomas Schütte anlässlich der »documenta 9«.

Der Plastikbegriff hat bis heute Bedeutung und die verschiedensten Ansätze und Ausdrucksformen finden im Nebeneinander statt.

1.2 Der Marmor

Das Wort Marmor kommt vom griechischen máramos und bedeutet Felsblock oder gebrochener Stein. Er ist durch eine Metamorphose von Kalken entstanden und gehört somit zu der Gesteinsgruppe der Metamorphite (vgl. Meyers grosses Taschenlexikon Bd.14, 1992).

Diese Metamorphose hat sich vermutlich wie folgt abgespielt:

An der Erdoberfläche hat sich über vier Milliarden Jahre Urgestein im Regen aufgelöst und wurde durch Bakterien im Boden zersetzt. Flüsse haben die gelösten Substanzen ins Meer gespült, das dadurch nicht nur salzig, sondern auch mit Calcium und Magnesium angereichert wurde. Algen und einzellige Tiere haben vor ca. drei Milliarden Jahren entdeckt, daß sich aus Calcium und dem im Meerwasser gelösten CO₂ eine schützende Hülle oder ein Skelett bauen läßt. Seit dieser Zeit entziehen sie dem Meerwasser diese Substanzen. Nach deren Absterben lagert sich Kalk als deren Überrest zuerst als feiner weißer Schlamm auf dem Meeresgrund ab, der sich dann, mit dicker werdender Schicht, verfestigt.

Bis vor ca. 400 Millionen Jahren vollzog sich dieses Geschehen. In den folgenden 100 Millionen Jahre geriet der Kalk in tiefere Erdschichten, da er von anderen Sedimenten und vulkanischen Gesteinen überdeckt wurde. Ein Gebirge vom Ausmaß der Anden Südamerikas mit vielen Vulkanen türmte sich über dem Kalk auf. Vor ca. 300 Millionen Jahren schmolz die Erdkruste in Tiefen von 30 – 50 km teilweise auf und die da

bei ausgeschwitzten granitischen Magmen quetschten sich nach oben. Diese lagerten sich ab, während die Kalke bei Temperaturen von mehr als 500 Grad Celsius zu Marmor kristallisierten.

Das Gebirge über den Kalken hatte verschiedene Kontinentbruchstücke zu einem Großkontinent vereinigt. Dieser Kontinent wurde damals zum Großteil abgetragen und versank erneut unter Wasser; der Großkontinent zerbrach in mehrere kleine Kontinente und Inseln. Die bisher beschriebene Erdregion wurde zur Nordküste Afrikas.

Als Afrika dann vor 100 Millionen Jahren in Richtung Norden driftete, wurde es wie eine Packeissholle noch 150 km weit über Europa geschoben. Aus dieser angehobenen Kontinentscholle modellierte die Erosion Täler heraus und die nicht

abgetragenen Reste, die als Berge stehen blieben, waren die Gipfel der Alpen. Viele Kilometer Stein wurden in den letzten 20 –30 Millionen Jahren erodiert und legten schließlich den Marmor in der Kernzone der Alpen wieder frei (vgl. Prof. Dr. B. Lammer, Informationsbroschüre der Gemeinde Laars in Südtirol.)

Marmor ist aufgrund seiner Beschaffenheit handwerklich gut zu bearbeiten und wird wegen seiner ästhetischen Qualität in Architektur und Kunst schon seit Jahrhunderten vielfältig genutzt.

In der Antike wurde in den Steinbrüchen des Berges Pentelikon in Attika der pentelische Marmor, auf der Insel Paros aus den Brüchen des Berges Parpessa der parische Marmor gebrochen.

Die Römer nutzten überwiegend Carrara–Marmor, der in den Brüchen um Carrara, Massa und Serravezza heute noch gebrochen wird. Desweiteren finden sich noch Marmorsteinbrüche in den Schweizer Alpen

1.3 Arbeitsplatz, Werkzeug und Material des Steinbildhauers

Zur Fertigung einer Skulptur ist ein geeigneter Arbeitsplatz, entsprechendes Werkzeug und Material notwendig.

Wichtigstes Utensil des Arbeitsplatzes eines Steinbildhauers ist ein sogenannter Bock auf dem der Stein liegt. Die Höhe dieses Bocks ist abhängig von der Körpergröße des Schaffenden. Der Bock ist in der Regel aus Holz, kann aber auch aus Betonquadern oder Ähnlichem bestehen. Wichtig bei der Auswahl des Bockes ist, daß der Stein sicher und fest liegt, der Bildhauer mit möglichst geringem Kraftaufwand den Meißel halten kann und die Hammerschläge durch natürliche Bewegungen und Kräfte, wie z.B. das Fallen des Hammers, unterstützt werden.

Der Steinbildhauerhammer, dessen Kopf ein Quader aus Metall ist, hat ein Gewicht von ca. 500gr. bis 1000gr. Bei groben Arbeiten, wie z.B. dem 'Schälen' (das Abtragen der äußeren Steinschicht) wird ein schwerer Hammer benutzt als bei feineren Formgebungsprozessen. Anstatt des Hammers kann auch ein Holz- oder Hartgummiklöppel benutzt werden.

Die Meißel sind nach dem Hammer die wichtigsten Werkzeuge des Steinbildhauers. Dabei ist als erstes der Spitzmeißel zu nennen. Spitzmeißel sind vieleckig und laufen an einem Ende spitz zu. Diese Spitze ist gehärtet, um entsprechend kräftig an dem Stein arbeiten zu können. Der Spitzmeißel wird benötigt, um die groben Arbeiten einer Skulptur zu bewerkstelligen. Mit ihm wird der Stein zu Anfang bearbeitet, indem die erste, äußerste Schale des Steins 'abgespitzt' bzw. abgeschält wird.

Um weitere feinere Arbeiten vorzunehmen, werden Zahnmeißel, sogenannte Zahneisen, gebraucht. Zahneisen sind ebenfalls aus Stahl und deren Griff ist ebenfalls vieleckig, ihr Kopf hingegen ist breit und flach. Der Kopf des Meißels dient als Halterung für einen ebenfalls gehärteten Stahleinsatz mit vielen Zähnen, dem Zahneisen. Zahneisen können verschieden breit sein und somit auch eine variierende Anzahl von Zähnen haben. Zahneisen werden überwiegend genutzt um die Oberfläche einer Skulptur zu 'spannen' oder um Kanten zu 'hauen'.

Sobald es wichtig ist größere Brocken am Stein abzuschlagen, braucht der Bildhauer ein Schlageisen. Es ist ebenfalls aus Stahl, hat einen runden Griff und einen breiten schweren Kopf, der auf eine dem Zweck entsprechende Art geschmiedet ist. Mit ihm wird 'eine Kante gesetzt' um den überflüssigen Stein abzuschlagen.

Alle Werkzeuge aus Stahl bedürfen der Pflege. Da die Arbeit meist im Freien stattfindet ist das Werkzeug der Witterung ausgesetzt und wenn es regnet, rostet der Stahl. Deshalb werden die 'Eisen' in geschützten Räumen aufbewahrt und sobald sie längere Zeit nicht gebraucht werden, eingefettet.

Es gibt noch weitere Werkzeuge, um mit dem Stein zu arbeiten. Diese dienen überwiegend der Feinarbeit und sind nicht unbedingt notwendig, um eine Skulptur zu erschaffen. Diese Werkzeuge sind der Stockhammer, die Schleifsteine, verschiedene Raspeln und Feilen.

Formfindungsprozesse werden erleichtert und räumliche Bezüge sichtbar gemacht mit Hilfe eines groben dicken Graphit- oder Zimmermannsbleistifts.

Eine Schutzbrille schützt die Augen vor kleinen Steinchen, Staub und somit vor Verletzungen.

Fahrradhandschuhe verringern die Vibration in den Handflächen und helfen Schwielen und Verletzungen vorzubeugen. (So etwas trägt natürlich kein professioneller Steinmetz.)

Desweiteren wird viel Platz benötigt, um an einem Stein arbeiten zu können, denn der Stein sollte von allen Seiten, aus einer gewissen Entfernung, zu betrachten sein.

Ein letzter zu beachtender Punkt ist die Kleidung: sie geht zwar nicht kaputt, wird aber schmutzig. Zudem braucht der Bildhauer viel Bewegungsfreiheit in seiner Kleidung, deshalb sollte sie möglichst bequem sein. Manche tragen eine Mütze, um die Haare zu schützen, denn der Steinstaub laugt die Haare aus.

Sind diese Aspekte berücksichtigt und entsprechend beachtet, kann es losgehen mit dem 'Hauen'.

2John Dewey

2.1Zur Person John Deweys

John Dewey (1859 – 1952) war Philosoph, Pädagoge und Psychologe. Er hatte eine Professur in Chicago, später in New York und gilt als bedeutendster Vertreter des amerikanischen Pragmatismus. Wissenschaft stellte er in den Dienst der Verbesserung sozialer Verhältnisse, denn aus diesen heraus entsteht nach Dewey Philosophie. Philosophie soll sowohl Instrument zur Bewältigung sozialer Konflikte als auch theoretischer Teil einer sozial orientierten Pädagogik sein.

Als Sozialkritiker befürwortete er die Sozialisierung der kapitalistischen Wirtschaft. Im Rahmen seiner philosophischen Studien wurde er von der Harvard Universität zu einer zehnteiligen Vorlesung mit dem Thema "Die Philosophie der Kunst" eingeladen. Diese Vorlesung bildete die Grundlage des Buchs "Kunst als Erfahrung", das im Folgenden mit den Kapiteln, die für diese Arbeit relevant sind, vorgestellt wird.

2.2John Dewey: "Kunst als Erfahrung"

2.2.1Allgemeine Aspekte der Kunstphilosophie John Deweys

John Dewey verweist mit seinem Werk "Kunst als Erfahrung" (1995, 1te Aufl.1988) auf den historischen Prozeß der Trennung von Kunst und Alltagswelt. Diese Trennung möchte er überwinden indem er eine, zu seiner Zeit neue, Theorie der Kunst entwickelt, deren Grundlage die Theorie der Erfahrung, des "experience"² ist. Im Zuge dessen löst er sich von der damals allgemein üblichen Betrachtungsweise, ein Kunstwerk mit dem "Produkt von äußerlicher, körperlicher Existenz" (Dewey 1995, S.9) gleichzusetzen.

² Der Begriff des "experience"/ der Erfahrung wird in Kapitel 3.2.2 näher bestimmt und erläutert.

Ein tatsächliches Kunstwerk kennzeichnet sich für Dewey einerseits durch die äußerliche, körperliche Existenz eines von einem Künstler hergestellten Produkts, und andererseits durch aktives Erleben dieses Produkts aus; wobei das Erleben des Produkts sowohl beim Betrachter als auch bei dem Hersteller stattfindet.

Kunstwerke führen aufgrund dieses Erlebens zur verfeinerten und vertieften Form von »experience«. Aufgrund dessen wird »experience« zu »an experience«. Der unbestimmte Artikel "an" vor »experience« demonstriert, daß die Dimension Ästhetik, die im »experience« schon angelegt ist, nun bewußt erfahren, und die am Ende des Erfahrungsprozesses stehende Erfüllung (fulfillment) in den Vordergrund tritt.

Weil »an experience«, Dewey beschreibt dies auch als 'ästhetische Erfahrung', eine erweiterte Form von »experience« ist, steht sie mit alltäglichen Geschehnissen ebenso in Beziehung wie »experience«. Alltägliche Geschehnisse sind somit Grundlage von Kunst, da Kunst alltägliche Geschehnisse zu einem lebendigen und ganzheitlichen Ausdruck bringt.

Somit setzt Dewey Kunst nicht auf einen entrückten Sockel, sondern sieht vielmehr in dem Bruch zwischen ästhetischer Erfahrung und gewöhnlichen Lebensprozessen ein Kernproblem des (Kunst-) Verständnisses seiner Zeit, welches bis heute besteht. Ästhetische Erfahrung ist für Dewey eine Erscheinung des Lebens selbst, und der "nicht zu unterdrückende Wunsch des Menschen nach Genuß" (ebd., S.12) wird befriedigt in der Beschäftigung mit ästhetischen Werten. Dieses Zufriedenstellen des Wunsches nach Genuß durch ästhetische Werte ist für ihn nicht nur in besonderen, dafür geschaffenen Räumen wie Museen, Theater und dergleichen möglich, sondern auch mit Freizeitbeschäftigungen und in alltäglichen Lebensprozessen.

Dewey betrachtet es daher als widersinnig, Kunst in gesonderte Räume zu verbannen und sie von "Situationen der alltäglichen Erfahrung" (ebd., S.12) zu trennen, wie es mit kunstvoll hergestellten Alltagsgegenständen von (Natur-)Völkern gemacht wird; sie erhalten Ehrenplätze in unseren Museen.

Viele derzeitige Ausdrucksformen von Kunst, wie Tanz, Pantomime, Theater, Musik und mehr, waren ursprünglich Teile religiöser Riten und Feste und nicht vom Alltag abgesondert wie heute das Theater, Galerien oder Museen.

Die Trennung von Kunst und Alltagswelt vollzieht sich nach Deweys Beobachtung parallel zum aufsteigenden Nationalismus und Imperialismus seit Mitte des 19ten

Jahrhunderts, da die Herrscher jener Zeit in allen Hauptstädten Museen einrichteten, die zum einen die eigene künstlerische Vergangenheit und zum anderen die Beute monarchischer Herrscher ausstellten³. Somit demonstrierte Kunst zunehmend einen vermeintlich überlegenen kulturellen Status und entfernte sich immer weiter aus dem alltäglichen Leben. Demzufolge verlor Kunst ihren natürlichen Platz in der Gesellschaft und das Kunstwerk wurde zum Repräsentanten von Kunst.

Mittlerweile werden Kunstwerke, wie jeder andere Artikel auch, für den Markt produziert und dienen meist als Zeichen guten Geschmacks und als Zeugnis einer besonderen Bildung (vgl. Dewey 1995, S.16ff). Die am Markt orientierte industrielle Entwicklung führte in der Kunst ebenso wie in vielen anderen Bereichen zu einer Kluft zwischen Hersteller und Verbraucher und diese Kluft letztlich zu einer weitgehenden Trennung zwischen ästhetischer (»an experience«) und gewöhnlicher (»experience«) Erfahrung.

Da Künstler nicht mechanisch für den Massenbedarf produzieren können, werden sie zu einem ästhetischen Individualismus gedrängt, der sie dazu zwingt, ihre Arbeit als isoliertes Mittel der Selbstdarstellung zu begreifen und somit den Prozeß der Entfremdung vorantreiben. "Als Beweis für diese Kluft haben wir schließlich jene Theorien als selbstverständlich angenommen, die Kunst in einem ansonsten gänzlich unbewohnten Gebiet ansiedeln, und die über jedes vernünftige Maß hinaus den rein kontemplativen Charakter des Ästhetischen betonen" (ebd., S.17).

Dewey weist darauf hin, "daß sich *Theorien*, die Kunst und ihre Bewertungsmaßstäbe in einen von den übrigen Erfahrungsformen getrennten Sonderbereich verlegen, nicht aus der Sache ergeben, sondern aufgrund von genau bestimmbar, äußerlichen Verhältnissen entstehen" (ebd., S.17). Die Lebensverhältnisse haben somit einen erheblichen Einfluß auf die Theoriebildung von Kunst.

Deshalb vertritt Dewey die Meinung: "Man muß auf das Gewöhnliche oder den Alltag des Lebens zurückgehen, um die ästhetischen Eigenschaften zu entdecken, die [...] Erfahrung innewohnen" (Dewey 1995, S.18), denn nach Dewey ist es ein Mangel der Kunsttheorien, daß sie die Verbindung der Objekte mit dem jeweiligen »experience« nicht berücksichtigen, sondern die Kunstwerke vergeistigen, sie intellektualisieren.

³ Angeführt sei hier das Louvre in Paris, das überwiegend die Kriegsbeute Napoleons zur Schau stellt.

Führt diese Theoriebildung dazu, daß Kunst aus der Alltagswelt verbannt wird, sieht Dewey die Gefahr, daß die sich daraus entwickelnden äußeren Gegebenheiten "die ästhetischen Empfindungen, notwendige Bestandteile des Glücks, verdrängen oder sie auf die Stufe der kompensierenden, vorübergehenden Anregung reduzieren" (ebd., S.17), wie es in der Unterhaltungsbranche üblich ist.

An dieser Stelle wird deutlich, warum Dewey "die Wiederherstellung der Kontinuität zwischen der ästhetischen Erfahrung und den gewöhnlichen Lebensprozessen" (ebd., S.18) als ein Kernproblem der Gesellschaft betrachtet, das es zu bewältigen gilt.

Seine Kunsttheorie stellt den Versuch dar, diesen Spaltungs-, Entfremdungs- und Reduktionsprozeß zu verdeutlichen, um ihn, wenn möglich, zu verhindern.

Er entwickelt seine Theorie der Kunst aus seiner Theorie des »experience« (siehe Kapitel 2.2.2). Kunst ist für ihn elementar mit »experience« verbunden und Dewey möchte Kunst durch das Aufzeigen der Verbindung zum »experience« nicht abwerten, sondern eine Konzeption darlegen, wie Kunst-"Werke die Eigenschaften der gewöhnlichen Erfahrung (»experience«R.D.) ins Geistige erheben" (ebd., S.18).

2.2.2Die Idee des »experience«

Die zentrale Kategorie Deweys gesamter Philosophie ist die des »experience«.

Sie ist nach Dewey der Ausgangspunkt aller Diskurse des Wissens (vgl. NEUBERT 1998, S.66ff) und mit »experience« untersucht Dewey die für ihn fundamentalen Grundzüge innerhalb dieser Welt.

"Der umfassende Bedeutungsgehalt von »experience« als philosophischer Grundkategorie Deweys wird aber vollends erst dann verständlich, wenn wir uns [...] seinem Buch »Experience and Nature« zuwenden, wo er diesen Begriff in einer besonders gedanken- und aufschlußreichen Art präsentiert. »Experience«, so schreibt er hier, ist ein 'double-barrelled word', ein doppel-läufiges Wort. Was damit gemeint ist, verdeutlicht er folgendermaßen: '...es (»experience«) schließt ein, *was* Menschen tun und erleiden, *was* sie erstreben, lieben, glauben und ertragen, und ebenso, *wie* Menschen handeln und behandelt werden, die Arten und Weisen, wie sie etwas tun und erleiden, wünschen und genießen, sehen, glauben, sich vorstellen – kurz die Prozesse des *Erfahrens* ('experiencing'). (...) Es ist doppel-läufig', insofern es in seiner primären Ganzheit keine Spaltung zwischen Akt und Material, Subjekt

und Objekt kennt ('recognizes'), sondern beide in einer unanalysierten Totalität enthält' " (NEUBERT 1998, S.72).

Dieses Zitat verdeutlicht, warum »experience« mit dem Wort Erfahrung nur unzureichend zu übersetzen ist, denn »experience« ist ein Begriff, den Dewey nutzt, um einen Handlungsablauf mit seinen aktiven und passiven Komponenten zu beschreiben. »Experience« ist eine "Handlung in ihrer vollen Entwicklung als eine Verbindung zwischen Tun ('doing') und Erleiden ('undergoing')" (ebd., S.71). D.h., sobald aktiv eine Handlung vollzogen wird, wird gleichzeitig ein passives Erleben veranlaßt. Dieses passive Erleben wird 'erlitten', indem demjenigen, der handelt, als Folge seiner Handlung etwas zustößt oder beeindruckt. Somit hat Erfahrung in Deweys Sinne eine passiv–erleidende und eine aktiv–tätige Seite.

Im deutschen Sprachgebrauch wird der Begriff 'Erfahrung' überwiegend mit der passiv–erleidenden Komponente verknüpft und die aktiv–tätige Seite vernachlässigt. »Experience« in Deweys Sinne ist ein "aktivisch–passivisches Kontinuum, wobei beide Aspekte als grundsätzlich aufeinander bezogen, einander bedingend, als zwei Seiten ein und desselben Prozesses verstanden werden, die gewissermaßen nur miteinander zu haben sind" (ebd., S.71). »Experience« ist für Dewey ein "Gesamt des Weltbezugs des Menschen [...], wenn wir dabei die sich in den Interaktionen von Organismus und Umwelt vollziehenden Wechselwirkungen als primäre Dimension von Erfahrungswirklichkeiten im Auge behalten" (ebd., S.71). Er meint eine "unmittelbar erlebte Einheit von Subjekt und Objekt, die in einer 'unanalysierten Totalität' stattfindet" (REICH 1996, S.197), d.h., das Was und das Wie werden im »experience« zunächst einfach hingenommen, ohne sie zu hinterfragen. Dewey bezeichnet dies als »primary experience«. Wird das »primary experience« hinterfragt, ausgewertet und als bewußtes Wissen integriert, wird es zum »secondary experience« (vgl. ebd., S.197 ff). Trotzdem bleiben beide Kategorien vereint als »experience«. Es gibt nur graduelle Unterschiede bezüglich der Bewußtheit des Handelns zwischen den beiden Kategorien des »experience«, denn ein wesentlicher Aspekt des »experience« ist, daß es unmöglich ist, aus ihm herauszutreten. Der Mensch kann sich nach Dewey die Welt nicht aus einer vom »experience« 'unabhängigen' Perspektive betrachten.

»Experience« vollzieht sich als ein zirkulärer Prozeß, der immer wieder anfängt und immer wieder aufhört.

In der Originalausgabe "Art as Experience"(1980) führt Dewey den Begriff des »an experience« oder auch ästhetische Erfahrung ein. »An experience« / ästhetische Erfahrung beschreibt einen Prozeß des »experience«, an dessen Abschluß in besonderem Maße das Erlebnis einer Erfüllung (fulfillment) steht (vgl. Kapitel 3.2.3).

»Experience« und »an experience« beschreiben zwei Möglichkeiten des »experience«. Sie stehen nicht im Gegensatz zu einander, sondern »an experience« ist eine vertiefte, erweiterte Form des »experience«, wobei beide im Gesamt des »(life-)experience« eingebettet sind.

Die bisherige Schilderung verdeutlicht, daß die Übersetzung des Begriffs »experience« mit Erfahrung nicht dessen genaue Bedeutung im Sinne Deweys trifft. Deshalb werden im Folgenden die 'Original'-Begriffe »experience« oder »an experience« benutzt, um Deweys Intention nicht zu verfälschen.

2.2.3»experience« und »an experience«

Dewey sieht, wie schon beschrieben, die Wurzeln seiner gesamten Philosophie und somit auch seiner Kunsttheorie im »experience«.

Bisher wurde bei der Erläuterung des Begriffs »experience« der Aspekt der Ästhetik nicht berücksichtigt, obwohl er im »experience« implizit immer vorhanden ist. Tritt nun die in jedem »experience« angelegte Dimension Ästhetik in den Vordergrund, so beginnt an dieser Stelle Kunst, weil die Unmittelbarkeit des »experience« unter der Perspektive der Ästhetik reflektiert und der Handlungsablauf hinsichtlich ästhetischer Gesichtspunkte entsprechend vorgenommen wird.

Ästhetisches Verständnis entwickelt der Mensch nach Dewey in der Betrachtung von Boden, Luft und Licht, also der Natur, die untrennbar mit »experience« verbunden ist aufgrund des Lebens, das sich in der vorhandenen Umgebung abspielt;"... und zwar nicht nur *in* einer Umgebung, sondern auf Grund dieser, durch Interaktion mit ihr" (Dewey 1995, S.21). Diese Interaktion mit der Umwelt führt zu

Erfahrungsprozessen, die Dewey als Rhythmus von Verlust der Integration in die Umwelt und deren Wiederherstellung beschreibt.

Dewey geht davon aus, daß der Mensch ein Wissen um diesen Rhythmus hat und dieses mehr oder weniger bewußte Wissen ein Antrieb hinsichtlich seiner Ziele und Veränderungen ist, weil aus dem Gefühl des Verlustes der Integration in die Umwelt der Wunsch des Menschen entsteht, die Integration wiederherzustellen. Folglich ist dieses Gefühl von Integrationsverlust in die Umwelt ein bewußt gewordenes Anzeichen eines bereits stattgefundenen Bruches der Harmonie des Menschen mit seiner Umwelt. Durch das Erleben dieses Bruches erfolgt eine Auseinandersetzung mit ihm; er wird zum Anstoß von Reflexion, da die Sehnsucht nach Wiederherstellung der Einheit von Mensch und Umwelt die treibende Kraft des Menschen ist, sich mit Objekten in seiner Umwelt auseinanderzusetzen, um somit die Harmonie wieder zu verwirklichen.⁴ "Im Zuge dieser Verwirklichung wird den Objekten Material zur Reflexion, wird ihnen Bedeutung einverleibt" (ebd., S.23).

Den soeben beschriebenen Prozeß der Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt, aufgrund des stattgefundenen Bruches der Harmonie von Mensch und Umwelt, nennt Dewey »experience«. Folglich ist »experience« die Grundlage jeglichen Lernens und Erlebens, und deshalb wird das bewußte Erleben des Ästhetischen nur durch »experience« im »experience« möglich, denn das Erleben des Ästhetischen beruht ebenso auf der Wechselbeziehung von Mensch und Umwelt, wie das Erleben des »experience«. Ästhetisches Erleben ist ebenfalls geprägt von dem Verlust der Harmonie und dem Wiederfinden dieser Harmonie, dem Wiederfinden des Einklangs mit sich und seiner Umwelt. Steht nun am Ende dieses Prozesses ein Gefühl der inneren Erfüllung (fulfillment), kommt dieses Gefühl dem Gefühl von Ästhetik sehr nahe und »experience« verwandelt sich in »an experience«. Dieses 'fulfillment' sowohl auf Seiten des Künstlers als auch des Betrachters wiederum kennzeichnet den Bereich, an dem Kunst entsteht. 'Fulfillment' ist eine Kategorie unter mehreren, die ein Produkt zu einem Kunstwerk macht, wobei dieses Produkt, das Kunstwerk, sowohl materiell als auch immateriell sein kann, wie beispielsweise ein Gedicht.

Künstlerisches Tun ist an Ästhetik gebunden und Ästhetik ist, wie schon geschildert, im »experience« angelegt; somit wird Kunst unter der Berücksichtigung der bisher

⁴An dieser Stelle liegen Parallelen zu Piaget vor, der diesen Prozeß als Akkomodation, Assimilation und Äquilibration beschreibt(vgl. Reich 1998, S.138ff)

geschilderten Aspekte nicht abgewertet, wenn sie in den Zusammenhang mit »experience« gestellt wird, im Gegenteil, denn: "Experience in the degree in which it *is* experience is heightened vitality. [...]; at its hight it signifies complete interpretation of self and the world of objects and events" (DEWEY 1980, S.19).

»Experience«, betrachtet als Durchdringung des Selbst und der Welt, ist für Dewey einerseits Prozeß, andererseits Ausdruck flexibler Stabilität, die eine rhythmisch fortschreitende Entwicklung ermöglicht und keine statische Stagnation darstellt. Gleichzeitig beinhaltet »experience« für Dewey "the fulfillment of an organism in its struggles and achievements in a world of things, it is art in germ. Even in its rudimentary forms, it contains the promise of that delightful perception which is esthetic experience" (ebd., S.19). Die erweiterte, vertiefte, in bestimmten Aspekten bewußtere Form des Erlebens von »experience« führt zu »an experience« oder 'esthetic experience', die wir Dewey zu folge machen, wenn das Material, das erfahren worden ist, eine Entwicklung bis hin zur Vollendung durchläuft. "Dann, nur dann ist es in den Gesamtstrom der Erfahrung eingegliedert und darin gleichzeitig von anderen Erfahrungen abgegrenzt" (DEWEY 1995, S.47). »An experience« beschreibt für Dewey eine fließende Bewegung, die an einem nicht näher definierten Ursprung beginnt und zu etwas Vollendetem wird. Der gesamte Prozeß des »an experience« ist ohne Lücken, tote Punkte, Unterbrechungen oder dergleichen, denn selbst die als Lücken oder tote Punkte erlebten Unterbrechungen während des Prozesses gehören zum Gesamt des »an experience«.

Während des »an experience« wird eine Idee durch den Menschen in Materielles umgesetzt und im materiellen Zustand weiter entwickelt; die einzelnen Sequenzen des »experience«, die in diesem Umsetzungsprozeß erfahren werden, verschmelzen zu einer Einheit, in der sie weder verschwinden noch ihren eigenständigen Charakter verlieren; sie werden zum »an experience«.

Im Nachhinein gibt es nur das »an experience«, das, sobald über es reflektiert wird, in Beschreibungen und Interpretationen aufgeschlüsselt wird. »An experience« ist weder ausschließlich emotional, noch ausschließlich praktisch, noch ausschließlich intellektuell; es kann in seiner Unmittelbarkeit nicht begrifflich dargestellt werden. »An experience« wird erfahren ohne eine Bewertung, auch wenn dessen Ergebnis nicht wünschenswert oder beglückend ist; das dramatische Erlebnis einer stürmischen Fahrt auf dem Meer kann durchaus auch »an experience« sein. Vielmehr

bewegt sich » an experience« aufgrund seiner spannungsgeladenen Inhalte auf einen Abschluß zu und kommt zu seinem Ende (fulfillment), "wenn die in ihr wirkenden Energien ihre Aufgabe erfüllt haben" (ebd., S.53).

Damit schließt sich laut Dewey ein Energiekreis, der das Gegenteil von Stillstand bewirkt. Vielmehr zeigt sich hier ein Prozeß des Wachstums, in dem bisheriges Wissen integriert, neu organisiert und neues Wissen erworben wird. Infolgedessen entsteht eine Neuorientierung.

Dieser geschlossene Energiekreis des »an experience« und die damit einhergehende Neuorientierung kennzeichnen sich aus, durch eine qualitative Einheit. Diese qualitative Einheit wird anhand des Gefühls des Künstlers oder des Betrachters vermittelt, weil das Gefühl "in den Bestandteilen und durch die Bestandteile einer Erfahrung eine Einheit herstellt" (ebd., S.55).

Diese Einheit wird ermöglicht, indem der Prozeß der Interaktion von Selbst und Umwelt solange stattfindet, bis eine Anpassung beider aneinander erkennbar ist, die sich in einer spürbaren Harmonie äußert. Diese spürbare Harmonie wiederum mündet gleichfalls in ein Gefühl des 'fulfillment', bzw. Ästhetik und ermöglicht somit das »an experience«.

Desweiteren müssen die Handlungen des Menschen im Prozeß der Interaktion und ihre Folgen zu einer Erkenntnis zusammengefügt werden, damit Sinn entsteht. Das Füllen von »experience« mit Sinn ist ein wichtiger Teilaspekt, der diese zu einem »an experience« macht. Allerdings reicht das Füllen von »experience« mit Sinn nicht aus um sie zum »an experience« zu machen, denn vervollständigt und abgerundet wird »an experience« durch die Eigenschaft der Ästhetik; ein Gefühl des Passens oder der Harmonie. Sie bildet die Kraft, durch die verschiedene, bisher nicht zusammenhängende oder passende Teile zu einem künstlerischen Produkt, dem Kunstwerk, zusammengefügt werden können.

Ausmaß und die Tiefe des »an experience« ist abhängig von der Beziehung sowohl des Künstlers als auch des Betrachters zu dem (Kunst-)Objekt und dessen inhaltlicher Bedeutung für den Künstler und/oder den Betrachter. Weiterhin ist Ausmaß und die Tiefe des »an experience« abhängig von den vorhandenen Gegebenheiten und Zusammenhängen, die allerdings niemand in ihrer vollständigen Dimension bewußt wahrnehmen und erkennen kann.

Auslöser von »an experience« ist eine Handlung, die in Kontakt mit der Umwelt tritt und die Eindrücke des »experience« auf das vorhandene Wissen bezieht, um es zu prüfen, einzustufen und zu integrieren, damit es zu einem umfassenden erfüllenden Abschluß gebracht werden kann, wobei "das Ende, der Schluß, ist nicht durch sich selbst, sondern als Integration der Teile von Bedeutung" (ebd. S.70).

»Experience« und »an experience« sind also nicht als zwei gegensätzliche Erlebensweisen zu verstehen, sondern sind vielmehr Ausdruck einer gemeinsamen Grundidee, die sich im Sinne einer übergeordneten bzw. vertieften Betrachtungsweise äußert.

2.2.4»experience« und Kunst

Sobald »experience«, ein Zusammenspiel von Handeln ('doing') und Erleben ('undergoing'), auf Kunst übertragen wird, ist zu beobachten, daß dem Handeln ('doing') mehr der künstlerische, dem Erleben ('undergoing') mehr der ästhetische Aspekt innewohnt.

Künstlerisches Tun bezeichnet meist einen Akt des Schaffens mit einem stofflichen Material, also dem 'doing', während Ästhetik hingegen stärker die Aspekte Wertschätzung, Wahrnehmung und Genuß, also eher das 'undergoing' berücksichtigt. Obwohl hier zwei unterschiedliche Begriffe, die ein Kunstwerk charakterisieren, erläutert wurden, ist deutlich, daß "as well as the relation that exists in having an experience between doing and undergoing, indicate that the distinction between esthetic and artistic cannot be pressed so far as to become a separation" Vielmehr stellt Dewey die These auf, daß "the conception of conscious experience as a perceived relation between doing and undergoing enables us to understand the connection that art as production and perception and appreciation as enjoyment sustain to each other" (DEWEY 1980, S.47). Demgemäß ermöglichen beide zusammen, Tun ('doing') und Erleben ('undergoing'), Kunst.

An dieser Stelle zeigt sich wieso Deweys Kunsttheorie erst über die Theorie des »experience« verstehbar wird. 'Doing' and 'undergoing' sind die Grundelemente des

»experience«, somit wird Kunst, die von den gleichen Grundelementen geprägt ist, ebenfalls zu »experience«, bzw. Kunst ist praktisch eine Sonderform, eine spezielle Ausprägung des »experience«. "In short, art, in its form, unites the very same relation of doing and undergoing, outcoming and incoming energy, that makes an experience to be an experience" (DEWEY 1980, S.48).

»Experience« wird zur Kunst, sobald die im »experience« schon angelegte Dimension von Ästhetik bewußt zum Ausdruck gebracht und eine ästhetische Erfahrung sowohl beim Betrachter als auch beim Künstler ermöglicht wird. Dies geschieht auf mehreren Ebenen, denn Kunst kennzeichnet sich für Dewey sowohl durch perfektes Tun (handwerkliches Können) auf der Seite des Künstlers als auch durch außergewöhnliches Erleben (außergewöhnliche Wahrnehmung, ästhetisches Bewußtsein) auf der Seite des Künstlers und des Betrachters aus.

Während des Schaffensprozesses ist der Künstler auch Betrachter, denn er muß immer wieder in diese Rolle schlüpfen, um die dem Objekt innewohnende Ästhetik wahrzunehmen und hervorzuholen. "Kunst als Entstehungsprozeß ist mit der Ästhetik in der Wahrnehmung organisch verbunden" (DEWEY 1995, S.63).

Ästhetik ist abhängig von Ausgewogenheit, Proportion und Form, die sich im Prozeß des Schaffens entwickeln, indem der Künstler immer wieder formt und umformt nach Aspekten der Ästhetik. Dies ist nur möglich, wenn er die Rolle des Schaffenden und die Rolle des Betrachters alternierend einnimmt. Er begibt sich in einen Prozeß, der sowohl den künstlerischen Prozeß des Künstlers als auch des späteren Prozeß des Betrachters kennzeichnet, denn "wenn wir gestalten, so berühren und fühlen wir; wenn wir betrachten so sehen wir, wenn wir lauschen, so hören wir. [...] Durch diese enge Beziehung sind aufeinanderfolgende Handlungen kumulativ und weder willkürliche noch routinemäßige Angelegenheiten. Die Beziehung ist bei einem starken künstlerisch-ästhetischen Erlebnis so eng, daß sie Tun und Wahrnehmung gleichzeitig bestimmt" (ebd., S.63).

Somit folgt jedes Kunstwerk "dem Plan einer ganzheitlichen Erfahrung und gestaltet sie ausdrucksstärker und in ihrer Wirkung konzentrierter" (ebd., S.66).

Die ganzheitliche Erfahrung, »an experience«, stellt sich dann ein, wenn der Künstler unter anderem so lange formt und umformt, bis er zufrieden ist mit dem, was er geschaffen hat, denn, wenn er das Ergebnis als gut empfindet und eine innere Erfüllung (fulfillment) erlebt, ist der Schaffensprozeß beendet und ermöglicht »an

experience«; wobei sich »an experience« nicht aufgrund eines äußeren oder intellektuellen Urteils einstellt, sondern sich aus dem unmittelbaren Erleben und der Betrachtung heraus entwickelt.

Ist während des Vorgangs des Formens und Umformens die Beziehung zwischen künstlerischem Tun und ästhetischem Erleben nicht so eng, daß Tätigkeit, Wahrnehmung und Empfinden miteinander verschmelzen, so ist das Geschaffene nach Dewey nicht ästhetisch und somit auch nicht künstlerisch, und das Gefühl des 'fulfillment' stellt sich nicht ein.

Zusätzlich zu der Verschmelzung von Tätigkeit, Wahrnehmung und Empfindung ist es bedeutsam, daß während des Schaffensprozesses eine neue Erkenntnis oder eine neue Idee in das Kunstwerk einfließt.

Fehlt eine neue Erkenntnis oder Idee, wird ein altes Modell reproduziert. Folglich ist die Arbeit mechanisch und nicht mehr künstlerisch. Auch wenn diese mechanische Arbeit ein hohes Maß an Perfektion erreicht, ist sie nicht künstlerisch, denn die Perfektion, die durch Reproduktion erreicht wird, ist Technik. Technik ist zwar durchaus ein Merkmal eines Kunstwerks, aber kein Maßstab für ein Kunstwerk.

Vielmehr ist "das kreative Schaffen in der Kunst ist durch ein unvorstellbares Maß an Beobachtung und jener Intelligenz charakterisiert, bei der die Einsicht in qualitative Beziehungen eingesetzt wird" (ebd., S.65). D.h. Beziehungen werden im Zusammenhang der kompletten Konstellation gesehen und nicht als eine diadische Beziehung zwischen einem Subjekt und Objekt. Dagegen bilden die verschiedenen Elemente der Konstellation aufgrund ihrer Beziehungen eine geschlossene Einheit. Die Elemente reihen sich nicht einfach aneinander, sondern bewegen sich durch ihr Verbundensein auf ein Ziel hin.

Damit gelingt es dem Künstler "einen Erfahrungsinhalt aufzubauen, der sich in der Wahrnehmung als zusammenhängend darstellt, der aber in seiner Entwicklung einem konstanten Wandel unterliegt" (ebd.,S.65), denn während des Schaffens wird das Werk immer wieder neu gestaltet, bis es der ästhetischen Vorstellung/Empfindung des Künstlers entspricht und eine innere Erfüllung (fulfillment) erlebt wird.

Immer wieder wird deutlich, daß das Erleben von künstlerischen Prozessen einer ganzheitlichen Erfahrung (»an experience«) entsprechen, denn jedes Kunstwerk folgt "dem Plan und dem Muster einer ganzheitlichen Erfahrung ..." (ebd., S.66) und in jeder Erfahrung (»experience«) ist eine ganzheitliche Erfahrung (»an experience«)

angelegt. Das Zusammenspiel von bewußter Ästhetik, bewußtem Gefühl, bewußter Wahrnehmung etc. ermöglichen »an experience«, aber sie führen nicht zwangsläufig zu »an experience« oder zu Kunst. Trotzdem sind sie wesentliche Bestandteile von »an experience« oder Kunst.

Weitere Aspekte, die Kunst beschreiben ist beispielsweise das der Integration, denn das Ende, der Abschluß eines Kunstwerks ist erst wegen der gelungenen Integration von verschiedenen, unterschiedlichen und gegebenen Elementen sichtbar und spürbar. Aufgrund der gelungenen Integration der unterschiedlichsten Elemente erhält das Kunstwerk automatisch Form, da Integration und Form organisch miteinander verbunden sind und Form ohne die Integration von unterschiedlichen Elementen nicht möglich ist.

Die Form eines Kunstwerks entsteht im Laufe des Arbeitens, "weil sie eine dynamische Organisation ist. Die Organisation nenne ich dynamisch, weil es zu ihrer Vollendung der Zeit bedarf, weil sie Wachstum bedeutet. In ihr liegen Beginn, Entwicklung und Erfüllung. Durch die Interaktion mit jener grundlegenden Organisation der Ergebnisse aus vorangegangener Erfahrung, durch die sich der Geist des Schaffenden bestimmt, wird Material aufgenommen und verarbeitet" (ebd., S.70); daraus entsteht Form. Form ist eine "abstrakte Bezeichnung für etwas, das immer dann zum Vorschein kommt, wenn die Entwicklung einer Erfahrung abgeschlossen ist" (ebd., S.126).

Es wurden sicherlich nicht alle Aspekte aufgeführt, die ein Kunstwerk zur Vollendung bringen, aber es soll deutlich werden, daß Kunst, die sich als » an experience« zeigt und »experience« im Sinne Deweys keine zwei getrennten, unterschiedlichen Kategorien darstellen, sondern aus den gleichen Bedingungen heraus entstehen. Deshalb beschreibt der Entstehungs- und Erlebensprozeß eines Kunstwerk gleichzeitig »experience« und in seiner vertieften Form »an experience«.

2.2.5Der Ausdrucksakt

Jede »experience« beginnt nach Dewey als Antrieb ('impulsion'). Er schildert Antrieb ('impulsion') als eine Bewegung des gesamten Organismus, die sich nach außen und vorwärts richtet, um Bedürfnisse des Organismus und das Streben nach Vollständigkeit zu befriedigen. Diese Ziele können nur erreicht werden, indem Beziehungen zu und Interaktionen mit der Umwelt aufgenommen werden.

Am Anfang sind diese Beziehungen und Interaktionen unbewußt. Sobald jedoch gelernt wurde, welche Wirkungen diese Handlungen erzielen, verwandeln sie sich in absichtsvolles Tun und "die Verhaltensformen des Selbst füllen sich mit Bedeutung" (DEWEY 1995, S.73).

Trotz dieses Bedeutungszuwachses ist das Ziel und Ende einer »experience«, die durch den Antrieb ('impulsion') in Gang gesetzt wurde, unklar. Jedoch wird das Wesen und Ziel des Antriebs erkennbar in der Überwindung von Hindernissen, da Widerstände und Kontrolle, die während einer »experience« spürbar werden, die Umwandlung einer direkten, nach vorne gerichteten Handlung in Re-Flexion bewirken. Dadurch erfolgt ein Besinnen auf vorhandene Erfahrungen, die miteinander verknüpft werden, um das entsprechende Hindernis zu überwinden.

Ist dieser Prozeß vollzogen, ist das Verständnis des Ziels und der Methode des zuvor unbewußten Antriebs gewachsen und die Erfahrung mit den Hindernissen erhält Bedeutung. Die daraus folgenden Handlungen sind mehr durchdacht und werden insofern zu einem bewußten Ausdrucksakt, als "die Verbindung des Neuen mit dem Alten nicht eine bloße Zusammensetzung von Kräften bedeutet, sie ist eine Neu-Schöpfung, bei der der bestehende Antrieb Form und Festigkeit erhält, während das alte, "abgelagerte" Material buchstäblich wiederbelebt wird, in eine neue Situation versetzt, neues Leben, eine neue Seele verliehen wird. Dieser doppelte Wandel ist es, der eine Handlung zu einem Ausdrucksakt werden läßt" (ebd., S.74).

Nach Dewey ist nicht jede nach außen gerichtete Tätigkeit ein Ausdrucksakt. Er unterscheidet hier zwischen Ausdrucksakt und Gefühlsentladung. Sobald konkrete Gegebenheiten, durchaus auch Gefühle, geordnet und geformt werden, hat die Tätigkeit expressiven Charakter und ist ein bewußt vollzogener Akt, der etwas zum Ausdruck bringt, wie beispielsweise das Lächeln bei einer Begrüßung. Bei einer reinen spontanen Gefühlsentladung läßt der Akteur nur seinen Leidenschaften freien Lauf, wie z.B. Wut, wenn die Straßenbahn davonfährt.

Jede ursprünglich absichtslose Tätigkeit, die später, nach dem Erlernen der Wirkung, als Mittel zu einem bewußt angestrebten Ziel eingesetzt wird, hat auf diese Weise eine Umwandlung erfahren, und "jede von Kunst geprägte Handlung ist durch eine solche Umwandlung gekennzeichnet" (ebd., S.77), wobei das Ergebnis dieser Handlung den Aspekt des Ästhetischen hervorhebt, damit es Kunst ist und nicht gekünstelt wirkt. Dewey bezieht diesen Akt der Umwandlung auch auf menschliche Beziehungen, denn "wenn sich Natürliches und Kultiviertes miteinander verbinden, werden Akte sozialer Beziehungen zu Kunstwerken" (ebd., S.77).

Mit Natürlichem meint er eine ursprünglich absichtslose Tätigkeit wie z.B. Lächeln. Wird dieses Lächeln als Mittel eingesetzt, um Freude darüber auszudrücken, daß man jemanden sieht, den man mag, wird das Lächeln zu Kunst sobald Absicht und sichtbares Tun sich einander durchdringen und mit Ästhetik zum Ausdruck kommen. Somit wird das Lächeln zu einem Medium, das Ausdruck eines inneren Geschehens und somit Kunst ermöglicht.

Medien können sowohl materiell als auch immateriell sein. Mimik und Gestik sind nach der zuvor beschriebenen Wandlung von absichtslosem Tun in bewußt eingesetzte Handlung, immaterielle Medien. Stein, Lehm, Papier u.a. werden zu materiellen Medien, sobald sie aufgrund ihrer Eigenschaften eingesetzt werden, um einen 'inneren Druck' (ebd., S.?), der durch natürliche Impulse, Neigungen, Ideen, Wünsche, Vorstellungen, Widerstände etc. entsteht, darzustellen, ihm also einen Ausdruck zu ermöglichen..

Beispielsweise wird das Material unbehauener Marmor zu einem Medium, das als Mittel eingesetzt wird, um einen inneren Prozeß, der sich als 'Druck' formiert, zum Ausdruck zu bringen; mit Hilfe des Mediums Stein entwickelt sich ein Ausdruck des Selbst. Medium und Ausdrucksakt haben somit eine enge Verbindung, denn das Medium ermöglicht den Ausdrucksakt, dieser wiederum führt zum späteren Ausdrucksobjekt. Beide, sowohl Ausdrucksakt als auch das entstehende Ausdrucksobjekt, sind ein Ausdruck des Selbst des Schaffenden (vgl. Kapitel 4).

Der Ausdruck des Selbst in einem und durch ein Medium benötigt Zeit und wird durch die bewußte Auseinandersetzung, die in dieser Zeit stattfindet, zu Kunst. Ein Kunstwerk ist keine momentane Äußerung, sondern ein Prozeß, "in dem beide (sowohl das Material als auch der/die Schaffende (R.D.)) eine Ordnung und Form annehmen, die sie vorher nicht besaßen" (ebd., S.79). Damit Ordnung und Form

sowohl des Ausdrucksobjekts als auch des Schaffenden wachsen können, bedarf es außer des Antriebs noch der Inspiration. Die Inspiration ist nach Dewey ein Wiederbeleben von früheren Erfahrungen, die neue Sehnsüchte, Antriebe und Vorstellungen aus dem Unterbewußtsein erwecken. Diese erscheinen "als im Feuer einer inneren Bewegung miteinander verschmolzen" und entstammen aus dem Teil des Selbst, das sich seiner nicht bewußt ist. Die aus dem nicht bewußten Teil des Selbst auftauchende Inspiration, ist zu Anfang noch unfertig, denn "entflammtes Seelenmaterial muß sich konkretes Brennmaterial suchen, von dem es zehren kann" (ebd., S.80). Infolgedessen ist der Ausdrucksakt sozusagen das "Brennmaterial" der Inspiration, denn er folgt der ersten, unklaren und vagen Inspiration, vervollständigt diese und arbeitet mit ihr.

Nicht nur der Ausdrucksakt vervollständigt die Inspiration, sondern das Gefühl spielt ebenfalls eine zentrale Rolle in dem Prozeß der Durchdringung von Ausdruck und Inspiration. Das Gefühl bestimmt nach Dewey "die Festlegung des *mot juste*, des richtigen Geschehens am richtigen Ort, der Genauigkeit der Proportion, des exakten Tons, der Farbe, der Schattierung, wodurch dem Ganzen Einheit verliehen wird" (ebd., S.85). Es dient also der Suche und Anordnung von Material aus dem heraus ein Kunstwerk geschaffen werden kann. Wird Gefühl auf diese Weise genutzt, entwickelt und formt es sich parallel zur Entstehung des Kunstwerks, es verändert sich immer wieder im Laufe des Schaffensprozesses um die sich ändernden Umständen zu gestalten und um ihnen gerecht zu werden.

Eine weitere Möglichkeit Gefühl als zentrale Kategorie eines Kunstwerks zu nutzen ist es, es selbst auf eine ästhetische, kunstvolle Art und Weise zum Ausdruck zu bringen, wie beispielsweise Wut, Trauer, Ärger, Freude, Glück etc. in einem Theaterstück oder einer Oper; der Ausdruck des Gefühls selbst ist das Kunstwerk.

Bei beiden Möglichkeiten Gefühl zu nutzen, "muß das rohe, ursprüngliche Erfahrungsmaterial aufgearbeitet werden" (ebd., S.90), indem sich sowohl die konkreten Materialien des Kunstwerks als auch die 'inneren' Materialien des Künstlers, wie Vorstellung, Beobachtung, Empfindung, Erinnerung etc., einer Wandlung unterziehen. Diese permanente Veränderung des inneren wie äußeren Materials bewirkt den "Aufbau einer wahrhaft ausdrucksvollen Kunst" und ist "der Schlüssel zum Wesen des ästhetischen Gefühls" (ebd., S.90), denn während dieses Prozesses der allmählichen Organisation von inneren wie äußeren Aspekten ordnen

sich sowohl Gedanken als auch Gefühle. Am Ende des Prozesses des Ordnen der Gefühle und der Gedanken steht möglicherweise das Gefühl des 'fulfillment' und führt zu der Dimension Ästhetik.

Nimmt ein Gefühl lediglich zu seiner Abfuhr den Ausdrucksweg, entspricht dies einem Sichentladen und nicht einem Ausdrucksakt. Auf diese Weise wird "nur" eine "äußere Wirkung" erzielt; eine "äußere Wirkung zu erzielen ist aber etwas gänzlich anderes als die geordnete Anwendung konkreter Gegebenheiten, um dem Gefühl eine objektive Erfüllung zu ermöglichen. Letzteres allein ist Ausdruck, und das Gefühl, das sich mit dem resultierenden Objekt verbindet oder sich wechselseitig mit ihm durchdringt ist ästhetisch"(ebd., S. 94).

2.2.6 Das Ausdrucksobjekt

Das Ausdrucksobjekt entsteht aus vorhandenem Material, beispielsweise unbearbeiteter Marmor, und wird aufgrund des Ausdrucksaktes zu etwas Neuem und Eigenständigem, eine Marmorskulptur.

Dewey vergleicht diesen Vorgang mit einem Destillationsprozeß, in dem das Material "durch den Destillierapparat der persönlichen Erfahrung gegangen" (ebd., S.98) ist und dieses auf eine individuelle Weise präsentiert. Daraus entsteht eine einzigartige Darstellung mit einem einzigartigen Ausdruck. Allerdings ist dieser Ausdruck mehrdeutig, da er für den jeweiligen Betrachter anders ist als für den Schaffenden. Es gibt keine festgelegte Interpretation, wie beispielsweise die eindeutige Aussage einer algebraischen Formel. Die Bedeutungsinhalte eines Kunstobjekts entsprechen keinen Richtlinien, die zu bestimmten Erfahrungen führen, vielmehr bedeuten diese Inhalte an sich Erfahrung, denn dem Betrachter wird eine innere Anteilnahme ermöglicht. Das Kunstwerk "wirkt nicht in der Dimension der korrekten, beschreibenden Aussage, sondern in derjenigen der Erfahrung als solcher" (ebd., S.102).

Das Ausdrucksobjekt ist ein Objekt, an dem man sich in der Wahrnehmung unmittelbar erfreut. Es bedeutet keine wirklichkeitsgetreue Wiedergabe von Farben,

Linien etc., vielmehr ist das Ausdrucksobjekt ein Gegenstand, der auf etwas hinweist, der eigene Erinnerungen aktiviert und somit »experience« ermöglicht, indem z.B. die Darstellung eines leeren Raumes an Depression, Einsamkeit, Trauer, Freiheit etc. erinnern kann. Dewey erläutert dies an Giotto, einem Maler der Renaissance, der unter anderem Heilige im Zustand der Glückseligkeit darstellte. "Die klare menschlich-religiöse Aussage und der klare ästhetische Wert durchdringen einander und verschmelzen miteinander; das Objekt ist wahrhaft expressiv. [...] Glückseligkeit ist keine Schablone, die sich vom Werk des einen Malers auf das des anderen übertragen ließe, sondern sie trägt die Merkmale ihres individuellen Schöpfers, denn sie bringt sowohl *seine* Erfahrung zum Ausdruck als auch die, die man gemeinhin hinter einem Heiligen vermutet" (ebd., S.109).

Abstrakte Objekte bringen ebenfalls eine individuelle Bedeutung zum Ausdruck, "denn dann wird kein Material irgendeiner besonderen vorausgesetzten Bedeutung untergeordnet, [...] sondern es wird rekonstruiert und reorganisiert, um die imaginative Vorstellung des Künstlers [...] zum Ausdruck bringen" (ebd., S.109). Abstraktion dient der Ausdruckskraft des Objekts, wobei der Künstler entscheidet, was zum Ausdruck gebracht wird, denn er ist nicht mehr an vorgegebene Formen gebunden, sondern kann diese in seinem Schaffensprozeß entwickeln, indem er immer wieder auswählt, was er nutzt, um seinem Material Ausdruck zu verleihen. Die sich daraus ergebende "Ausdrucksfähigkeit des Kunstgegenstandes ist darauf zurückzuführen, daß er eine tiefgreifende und vollständige gegenseitige Durchdringung der Materialien, des Erlebens und des Handelns darstellt. Letzteres umfaßt eine Neuordnung des aus vergangener Erfahrung mitgeführten Materials" (ebd.,S.121). Aus dem neu geordneten Material entsteht ein Objekt, dessen Ausdruckskraft den Betrachter anspricht und somit auch im »experience«, der Erfahrungswelt, anderer wirksam wird. Auf diese Weise entsteht ein Dialog zwischen Künstler (Sprecher) und Betrachter (Angesprochener) aufgrund des hergestellten Kunstwerks (Gesprochene).

Nach Dewey "sind Kunstwerke die einzigen möglichen Mittel zur vollständigen und ungehinderten Kommunikation von Mensch zu Mensch in einer Welt voller Klüfte und Mauern, die die Gemeinsamkeit der Erfahrung einschränken" (ebd., S.124).

3Konstruktivismus

3.1Historische Aspekte des konstruktivistischen Ansatzes

Eine theoretische Grundlage, der in dieser Arbeit nachgegangenen Frage, ob Steinbildhauen ein Medium systemisch–interaktionistischer Pädagogik sein kann, ist die Erkenntnistheorie bzw. das Denkmodell 'Konstruktivismus', denn Konstruktivismus stellt mehr eine Art des Denkens, die auf verschiedene Theorien Bezug nimmt, dar, als eine Theorie selbst.

Wesentliche Impulse erhielt der Konstruktivismus aus der Kybernetik, Systemtheorie und Kognitionsbiologie.

Kybernetik, ursprünglich eine Theorie aus der mathematischen Wissenschaft, stellte Norbert WIENER 1947 auf einem Kongreß der Carl Siemens Stiftung vor. Sie geht davon aus, daß gewisse Steuerungs– und Regelungsmechanismen sowohl bei Maschinen als auch bei Organismen und sozialen Gebilden den gleichen Prinzipien folgen.

Eine ähnliche Beobachtung liegt der zwischen 1928 und Ende der 40iger Jahre entwickelten Systemtheorie zugrunde, deren bedeutendster Wegbereiter der Biologe Ludwig VON BERTALNAFFY ist. Die Systemtheorie geht ebenfalls davon aus, daß sich ähnliche "Struktur– und Prozeßmerkmale, [...] über verschiedene Wissensgebiete und Organisationsstufen hinweg von der biologischen Zelle bis zu supra–nationalen Systemen in der belebten wie unbelebten Natur feststellen lassen" (BÖSE/SCHIEPEK 1989, S.218).

Aus diesen Feststellungen heraus entwickelten sich zwei Theoriestränge, zum einen die biologische Kognitionstheorie, deren Vertreter Humberto Maturana und Francisco Varela sind und zum anderen der Entwurf einer Theorie der Wissenskonstruktion, deren Vertreter Heinz v. Foerster, Ernst v. Glasersfeld, Gregory Bateson und andere sind. Beiden Richtungen ist gemeinsam, daß sie sich mit Prozessen wie 'Autopoiesis', 'Zirkularität', 'strukturelle Kopplung', Rekursivität, Emergenz auseinandersetzen und das konstruierende Subjekt in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellen. Sie betrachten das Subjekt überwiegend als ein geschlossenes System, das strukturell an seine Umwelt gekoppelt ist. "Konstruktion von Wirklichkeit erscheint in diesen Theorien weitgehend auf

organisch–kognitive Prozesse reduziert, als ein Geschehen, das vorrangig mit unserem Gehirn oder Nervensystem und weniger etwas mit unserer Kultur zu tun hat" (NEUBERT 1998, S.6). Deshalb sind konstruktivistische Theorieströmungen, die auf diesen naturwissenschaftlichen Konzepten beruhen, für diese Arbeit weniger relevant, da sie kreative Prozesse auf einer neurophysiologischen (vgl. MATURANA/VARELA, 1987) und weniger auf einer kulturtheoretischen Grundlage beschreiben.

Kernthema dieser Arbeit sind vielmehr innerpersönliche, soziale, interaktive Prozesse, deren Darstellung durch den Ansatz des 'interaktionistischen Konstruktivismus' von REICH angeregt wurden. Dieser Ansatz beleuchtet insbesondere kulturtheoretische Konzepte, die soziale und kulturelle Bezugspunkte in den Mittelpunkt der Theoriebildung stellen. Würden allerdings alle Aspekte dieses Modells hier berücksichtigt, bestünde die Gefahr, sich in den vielen theoretischen Grundlagen, die Interaktionen und Beziehungsprozesse beschreiben, zu verlieren. Um diese Vielfalt zu bewältigen beziehe ich mich innerhalb dieser Arbeit auf die in Kapitel 3.4 näher erläuterten Grundlagen.

Der nun folgende Teil dieses Kapitels umreißt wichtige allgemeine Aspekte des Konstruktivismus, um zu der für diese Arbeit wichtigen Basis, der interaktionistische Konstruktivismus, hinzuführen.

3.2Der konstruktivistische Ansatz

Schon zu der Zeit der Vorsokratiker war einigen Denkern klar, "daß die Vorstellung von Wissen als einer mehr oder weniger wahrheitsgetreuen Spiegelung einer unabhängigen, ontologischen Wirklichkeit zu einem unauflösbaren Paradoxon führt: Wirklichkeit wird nur durch Erleben zugänglich, folglich kann das erlebende Subjekt nie ermessen, inwieweit das Erlebte durch die Eigenart seiner Erlebnistätigkeit verändert, verfälscht oder erzeugt wird. Demokrit, ein Vertreter dieser Zeit, erklärte, 'daß wir nicht erkennen können, wie in Wirklichkeit ein jedes Ding beschaffen oder nicht beschaffen ist'" (SCHIEPEK / BÖSE 1990, S.90).

Diese Überlegungen finden in der Erkenntnistheorie 'Konstruktivismus' erneut Anklang, denn der Konstruktivismus verzichtet ebenfalls auf die Annahme einer

objektiven Wirklichkeit und die traditionelle Vorstellung, daß Theorien der Wirklichkeit möglichst nachgebildet sein müssen. Somit verzichtet er auf die Existenz einer Wirklichkeit im Sinne eines ontologischen Wahrheitsbegriffs. Letztlich gibt es so viele Wirklichkeiten, wie es Subjekte gibt, die eine Wirklichkeit konstruieren. Somit beschreibt Konstruktivismus vielmehr "ein mögliches Modell der Erkenntnis in kognitiven Lebewesen, die imstande sind, sich aufgrund ihres Erlebens eine mehr oder weniger verlässliche Welt zu bauen" (v. GLASERFELD 1985 zit. n. HERWIG-LEMP 1994, S.72). Wir konstruieren uns demzufolge unsere Erfahrungswelt selbst. Diese Vorstellung von Wirklichkeit impliziert ein anderes, als das bisher übliche Weltbild, denn Handlungsmaßstäbe ergeben sich nun nicht mehr aus 'objektiven' Maßstäben.

Der Konstruktivismus geht davon aus, daß jedes Individuum selbst zu entscheiden hat und entscheidet, was es für sich selbst als richtig oder falsch erachtet. Der daraus resultierende Verlust objektiver Kriterien bezüglich des Handelns, führt dazu, daß der Maßstab für das eigene Handeln auf das Subjekt zurückgeführt wird, denn nur das Subjekt selbst kann über den Zweck und Nutzen seines Handelns entscheiden. Der Einzelne gibt sich das Raster und die Gesetze vor, nach denen er die Wirklichkeit betrachtet. Somit erübrigt sich aus konstruktivistischer Perspektive die Wahrheitsfrage insofern, daß es keine für alle gültige Wahrheit gibt. Allerdings sind innerhalb jeder Theorie Setzungen vorhanden, von denen jeder, der sich innerhalb dieser Theorie bewegt, ausgeht.

Der Versuch, möglichst wahre und richtige Theorien zu entwickeln verliert an Bedeutung, denn eine konstruktivistische Haltung ermöglicht einen brauchbaren, der Situation entsprechenden, zeitbezogenen Umgang mit einer Vielfalt von Theorien, da eine Theorie vielmehr an ihrer Nützlichkeit und Sinnhaftigkeit für die Interessen des Subjektes und dessen momentan zu bewältigender Lebenssituation gemessen wird. "Dies schließt die am meisten versprechende Perspektive mit ein: Wenn wir aus der Annahme, wir selbst konstruieren das, was wir als Wirklichkeit wahrnehmen und erleben, den Schluß ziehen, daß wir es selbst in der Hand haben, diese Wirklichkeit im Bedarfsfall möglicherweise auch wieder dekonstruieren und anders rekonstruieren können. Nicht nur ist es möglich, unsere Wirklichkeitsauffassung als relativ zu erleben, sondern wir können uns aufgrund dieser Annahme auch die 'Erlaubnis' geben, andere Sichtweisen und Auffassungen zunächst auszuprobieren und, insofern sie geeignet sind, einzunehmen" (HERWIG-LEMP 1994, S.77).

Die Sichtweise einer vom Menschen unabhängigen Wirklichkeit wird aufgegeben zugunsten der Idee, dass Situationen Sinn und Bedeutungen zugeschrieben werden, die dem jeweiligen subjektiven Erleben des Beobachters entsprechen, wobei das subjektive Erleben eines Beobachters von vielen, z.B. kulturabhängigen Betrachtungsweisen abhängig ist. In Indien kann ein Mensch als *swami* (Heiliger) verehrt werden, der im Westen als katatoner Schizophrener diagnostiziert werden würde (vgl. WATZLAWICK 1985, S.70).

Aus einer solchen Einschätzung und Sichtweise entstehen konkrete Verhaltensweisen persönlicher und gesellschaftlicher Natur, da das gleiche Verhalten je nach kultureller Perspektive unterschiedlich bewertet wird und zu einer der Kultur entsprechenden Umgangsweise mit diesem Verhalten führt. Infolgedessen unterstützen solche Beobachtungen die Annahme, daß objektiv bestehende ontologische Wahrheiten, deren Gesetze 'nur noch' gefunden werden müssen, nicht existieren. Vielmehr wird die Hypothese unterstützt, daß Wahrnehmung und Erkenntnis keine abbildenden, sondern konstruktive, kreative Tätigkeiten sind; ein Vorgang beständiger Zirkularität, der zu keinem endgültigen Ende kommt. "Kaum habe ich eine Sache erkannt, beginne ich schon wieder, sie zu erkennen" (v. FOERSTER 1998, S.18). Folglich sind Erkennen und Erkenntnis stets aktive, schöpferische und lebendige Vorgänge des Beobachters und nicht eine passive Reproduktion des Vorhandenen. Dies hat zur Folge, daß das wissenschaftlich kontrovers diskutierte Problem der Anpassung entfällt. Nicht die Umwelt, an die wir uns angeblich anpassen müssen, ist die Ursache von Erfahrungen, sondern die Beobachtungen des Menschen, die zu einer Summe von Vorstellungen führen, die nach Kriterien der Viabilität ausgewählt werden. Ernst v. GLASERSFELD, ein Vertreter des sogenannten radikalen Konstruktivismus, meint diesbezüglich, daß nichts erkannt werden kann, was nicht zu einem paßt. Der Mensch ist somit immer angepaßt, da er 'nur' eigene Vorstellungen entwickelt.

Infolgedessen wird die Theorie der Übereinstimmung von Phänomenen der Erlebniswelt mit deren Abbild im Konstruktivismus ersetzt durch eine Theorie der Viabilität, des Passens, da "[...] wir in der Organisation unserer Erlebniswelt stets so vorzugehen trachten, daß das, was wir da aus Elementen der Sinneswahrnehmung und des Denkens zusammenstellen – Dinge, Zustände, Verhältnisse, Begriffe, Regeln, Theorien, Ansichten und, letzten Endes, Weltbild –, so beschaffen ist, daß es im weiteren Fluß unseres Erlebens brauchbar zu bleiben verspricht" (v. GLASERSFELD

1985, S.18). Brauchbar meint in diesem Zusammenhang eine Handlungs- oder Denkweise, die zu einem erwünschten Ziel führt. Wobei im Konstruktivismus diese Handlungs- und Denkweise nicht als die einzig mögliche betrachtet wird, denn das, was wir Wissen nennen, repräsentiert eine von unseren Sinnen aufgenommene Welt, die innerhalb unseres Erfahrungs- und Beobachtungsfeldes liegt, wobei Sinneswahrnehmungen keinem Nachrichtensystem entsprechen, "das unterschiedliche Aspekte der ontischen Welt in das Bewußtsein des Erlebenden bringt" (v. GLASERSFELD 1985, S.3). Somit wird aus der ursprünglichen Idee der Übereinstimmung von Objekt und Abbild eine Idee von Viabilität oder Passung.

An dieser Stelle unterscheidet sich der 'radikale Konstruktivismus' unter anderem vom 'systemisch interaktionistischen' Konstruktivismus, da der systemisch-interaktionistische Konstruktivismus das Subjekt als Kulturwesen betrachtet. Es befindet sich in ständigem Austausch mit seiner Umwelt und ist nicht 'nur' an seine Umwelt angepasst, sondern entscheidet vielmehr nach Kriterien im Sinne einer kulturellen Viabilität. Beide Richtungen stimmen wiederum bezüglich der aktiven Rolle des Subjekts im Prozeß des Erkennens und der Erkenntnis überein.

PIAGETS Beobachtungen, die sehr detailliert aufzeigen, daß "menschliche Subjekte ihre Erfahrungswirklichkeiten mit Dingen, Zuständen und Ereignissen möblieren", unterstützen den Konstruktivismus in seiner Maxime, daß der Mensch nicht mehr der "erkennende Entdecker, dessen Aufgabe darin besteht, die Wahrheit über eine Welt herauszufinden, in die er als objektiver Beobachter eintritt," ist (v. GLASERSFELD 1992, S.30/31). Konstruktivismus ist vielmehr eine Theorie, die das alte Problem des Erkennens auf ihre Weise beantwortet und als instrumentalistische Wissenstheorie ihre Gültigkeit daraus bezieht, daß sie passende Möglichkeiten bei der Bewältigung von Problemen bietet, ohne auf eine 'absolute Wahrheit' zurückzugreifen, denn sobald eine aufgestellte Hypothese funktioniert, ist dies lediglich ein Beleg für das Funktionieren dieser Hypothese und nicht zwangsläufig ein Beweis von absoluter Wahrheit. Hypothesen bezüglich eines Problems können sich als falsch, aber nicht in einem absoluten Sinn als richtig erweisen.

Diese dargestellten Prinzipien haben Auswirkungen auf den Prozeß des Erkennens und der Erkenntnis; er wird demzufolge zu einem Vorgang beständiger Zirkularität, der zu keinem endgültigen Ende kommt. Diesen Vorgang beständiger Zirkularität spiegelt sich in der Entstehung einer Skulptur wieder und wird deshalb in Kapitel 4 nochmals aus einer anderen Perspektive beleuchtet.

3.3 Grundbegriffe des konstruktivistischen Ansatzes

"In den letzten 40 – 50 Jahren wurde ein wissenschaftliches Modell entwickelt, das die Chance eröffnet, [...] Bereiche miteinander zu verbinden, die Fachgrenzen zu überschreiten und die Entwicklung einer gemeinsamen, übergeordneten Perspektive und Sprache zu ermöglichen: das Modell der Systemtheorie und Kybernetik, speziell das der Selbstorganisation" (SIMON 1993, S.18).

Im Folgenden werden einige, für das allgemeine Verständnis des Konstruktivismus wichtige Grundbegriffe erläutert, um dann im Anschluß auf den systemisch–interaktionistischen Ansatz VON REICH einzugehen.

Kybernetik geht auf das griechische Wort für Steuermann (kybernetes) zurück und beschreibt den Prozeß der zirkulären Kausalität. Norbert WIENER prägte diesen Begriff und "er versteht darunter das gesamte Gebiet der Steuerungs–, Regelungs– und Nachrichtentheorie, sowohl bei Menschen als auch bei Maschinen". Die Kybernetik geht davon aus, daß "die Prozesse der Steuerung und Regelung bei Objekten verschiedener Wirklichkeitsbereiche wie Maschinen, Organismen oder sozialen Gebilden den gleichen bzw. isomorphen Prinzipien folgen" (SCHIEPEK / BÖSE 1989, S.99). Heinz VON FOERSTER illustriert dieses Prinzip anhand einer Geschichte über das Steuern eines Bootes. "Was macht ein Steuermann, der sein Schiff sicher in den Hafen hineinmanövrieren möchte? Er absolviert kein ein für allemal festgelegtes Programm, sondern er variiert dies permanent. Wenn das Boot vom Kurs und seinem Ziel nach links abweicht, weil der Wind so stark bläst, schätzt er diese Kursabweichung ein, so daß er weiterhin auf den Hafen zufährt. Das Ergebnis ist womöglich eine Kursabweichung nach rechts – und die Notwendigkeit, erneut gegen zu steuern. In jedem Moment wird die Abweichung in Relation zu dem ins Auge gefaßten Ziel, dem Telos, das zum Beispiel ein Hafen sein kann korrigiert. Das Betätigen des Steuers, eine Ursache, erzeugt also eine Wirkung; das ist die Kurskorrektur. Und diese Wirkung wird wieder zu einer Ursache, denn man stellt eine Kursabweichung fest. Und diese erzeugt ihrerseits eine Wirkung, nämlich wiederum eine Kurskorrektur" (Heinz VON FOERSTER 1998, S. 107).

Ein **System** ist eine beobachterabhängige Beschreibung von Wirklichkeit. Die Grenzen des Systems werden durch den Beobachter festgelegt. Es ist ein Modell, das sich der Mensch von Realität macht, indem er Komplexität verringert, um

Gegenstände der Erkenntnis beschreiben zu können (vgl. SCHIEPEK / BÖSE 1989, S. 190 / 191).

Autopoiesis ist ein Begriff, der in den 70er Jahren von Humberto Maturana und Francisco Varela entwickelt wurde. Er ist zusammengesetzt aus den griechischen Worten: autos = Selbst und poiein = machen. Mit Autopoiese beschreiben Maturana und Varela die Organisation lebender Systeme, die als eine autonome Einheit betrachtet werden können und sich dauernd selbst erzeugen. "Nach unserer Ansicht ist [...] der Mechanismus, der Lebewesen zu autonomen Systemen macht, die Autopoiese; sie kennzeichnet Lebewesen als autonom" (Maturana, Varela 1987, S.55). Da die autopoietischen Systeme fortwährend ihre eigene Organisation erzeugen, denn "die ablaufenden Prozesse beziehen sich auf sich selbst" (Böse/Schiepek, S.23), ist das System **selbstreferentiell**. Um diesen Prozeß leisten zu können, ist ein Austausch mit der Umwelt nötig, der das System mit Rohstoffen versorgt. Über diesen Kontakt koppeln sich die Systeme an ihre Umwelt, somit erfolgt eine **strukturelle Kopplung**.

Diese strukturelle Kopplung wird aufrecht erhalten durch den **Regelkreis**. Er ist ein zirkuläres System, dessen "stabilisierende Dynamik die Grundlage für das **selbstorganisierende**, autonome Verhalten von Systemen schafft. Dadurch, daß die Systeme mit sich selbst und der Umwelt **rückgekoppelt** werden, können sie interne und externe Störungen ausgleichen, bzw. sich verändernden Umweltbedingungen anpassen" (Schiepek / Böse 1989, S.99). Die dadurch entstehende **Zirkularität** ist in vielen ökologischen und sozialen Systemen ein Ausdruck der Beschaffenheit von Wirkungszusammenhängen. "Dabei beeinflusst nicht nur die Gegenwart die Zukunft, sondern unsere Antizipationen der Zukunft schaffen Realitäten in der Gegenwart. [...] Zirkularität ist charakteristisch für selbstreferentielle, rekursive Systeme, auch für die Wechselwirkungen von Erkennen, Fühlen, Handeln" (Siebert 1999, S.202). Erkennen, Fühlen, Handeln führen zu Verständnis, Sinn und Bedeutung. Diese "können nicht von außen vermittelt werden, sondern entstehen **emergent** innerhalb kognitiver Netzwerke" (ebd., S.198).

Auf weitere Erläuterungen des eher naturwissenschaftlich ausgerichteten radikalen Konstruktivismus wird aufgrund der geringen Relevanz für diese Arbeit verzichtet. Statt dessen widmet sich das nächste Kapitel den grundlegenden Aspekten des systemisch–interaktionistischen Konstruktivismus.

3.4 Grundlegende Aspekte des systemisch–interaktionistischen Konstruktivismus

Der systemisch–interaktionistische Ansatz geht davon aus, "daß sich in der gegenwärtigen geisteswissenschaftlichen Theorienlandschaft weit über die Diskurse eines expliziten Konstruktivismus hinaus viele implizit konstruktivistische bzw. für konstruktivistische Überlegungen relevante Gedanken auffinden lassen und daß wir diese Ansätze auch dann konstruktivistisch nutzbar machen können, wenn ihre Autoren sich selbst nicht ausdrücklich als Konstruktivisten verstanden haben bzw. verstehen. In diesem Zusammenhang ist der Konstruktivismus für uns unter anderem auch eine veränderte Art, mit Theorien oder, wie wir sagen, Beobachterwirklichkeiten umzugehen" (NEUBERT 1998, S.7/8).

Grundlegende Aspekte dieser 'Beobachterwirklichkeit' werden im Folgenden näher erläutert.

3.4.1 'Absolut' und 'relativ'

Der interaktionistische Konstruktivismus sieht sich als Entwurf einer Beobachtertheorie, die eine metatheoretische Perspektive gegenüber Objekttheorien einnimmt, um die teilweise nicht wahrgenommenen Verflechtungen des Beobachters in seinen Interaktionen "mit bereits vorgängig Konstruiertem" und dessen "normativer Mächtigkeit" (NEUBERT 1998, S.8) sichtbar zu machen. Hierbei macht sich der interaktionistische Konstruktivismus jedoch selbst ebenfalls als eine beobachterabhängige Konstruktion kenntlich und verzichtet auf letztgültige Kriterien, wie z.B. 'absolute Wahrheit'. Seine Angebote sind "*mögliche* Perspektiven auf die komplexen Phänomene menschlicher Wirklichkeitskonstruktion" (ebd., S.8).

Somit verzichtet der interaktionistische Konstruktivismus, ebenso wie der (radikale) Konstruktivismus, auf Letztbegründungen und beinhaltet eine "weitgehende Relativierung von Geltungsansprüchen" (ebd., S.9). Diese Relativierung von absoluten in relative Geltungsansprüche führt allerdings nicht, wie befürchtet, zu einem grenzenlosen Relativismus, "sondern leitet über in das Bemühen, begründet Perspektiven zu erschließen, die als solche gekennzeichnet und in ihren Voraussetzungen soweit als möglich offengelegt werden" (ebd., S.9).

Ein Anliegen aller Richtungen des Konstruktivismus ist es, andere Theorien, die innerhalb ihres Bezugsrahmens als 'absolut' anerkannt werden, "auf der Metaebene als Konstruktionen von Beobachtern, d.h. als kontextabhängige (und häufig konventionelle) Setzungen zu reflektieren" (ebd., S.9).

Diese Perspektive bezüglich wissenschaftlicher Theorien bewirkt eine 'Kränkung' von absoluten Geltungsansprüchen, indem sogenannte allgemeingültige Theorien zu Konstruktionen werden, über deren Geltungsansprüche sich Beobachter auf Zeit im Rahmen bestehender Verständigungsgemeinschaften einigen und die im Blick auf mögliche andere Verständigungsgemeinschaften immer auch zu relativieren sind.

Diese grundlegende Haltung ist für einen (interaktionistischen) Konstruktivistin ein "unhintergebares Moment eines jeden Erkenntnisprozesses" (ebd., S.9; vgl. REICH 1998 Bd.1, S.62ff).

3.4.2 Die Inhalts- und Beziehungsebene

Sobald zwei oder mehr Beobachter/Subjekte sich in eine interaktive Beziehung begeben, die grundlegend ist für einen konstruktiven Prozeß, treten diese Subjekte auch in einen Kommunikationsprozeß ein.

WATZLAWICK et al. (1990, S.53ff) beschreiben, daß sich innerhalb eines Kommunikationsprozesses Inhalts- und Beziehungsaspekte wechselseitig beeinflussen und somit Kommunikation auf einer Inhalts- und Beziehungsebene statt findet.

Die Inhaltsebene zeichnet sich dadurch aus, daß sachliche bzw. inhaltliche Mitteilungen ausgetauscht werden. "Diese Inhaltsebene umfaßt im wesentlichen all

das, was zumeist verbal, in jedem Fall aber in einer deutlich symbolischen Form einem anderen als Wissen, Vermutung, Zweifel, Meinung oder ähnliches mitgeteilt wird" (NEUBERT 1998, S.11).

Die Beziehungsebene hingegen wirkt auf eine subtilere Art und Weise, denn sie drückt sich durch Gestik, Mimik, Blicke, Körpersprache, Tonfall und vieles mehr aus. Auf dieser Ebene geht es überwiegend um Einstellungen, Wünsche, Erwartungen, Haltungen, Gefühle, Stimmungen u.a., die nonverbal zum Ausdruck gebracht werden. Oft sind diese Empfindungen eher vage und unbestimmt; selten ist den Interaktionspartnern bewußt, was sich auf der Beziehungsebene abspielt. Trotzdem ist sie von entscheidender Bedeutung, denn der Beziehungsaspekt bestimmt den Inhaltsaspekt.

"Der Inhaltsaspekt vermittelt die 'Daten', der Beziehungsaspekt weist an, wie diese Daten aufzufassen sind" (WATZLAWICK et al. 1990, S.55).

Aus interaktionistisch–konstruktivistischer Perspektive verweisen die Inhalts– und Beziehungsebene von Kommunikation auf zwei Bereiche, "die sich durch eine deutlich unterschiedliche Beobachtungsschärfe auszeichnen" (NEUBERT 1998, S.12).

Der interaktionistisch–konstruktivistische Ansatz spricht in diesem Zusammenhang von Beobachtungswirklichkeiten; inhaltliche Beobachtungswirklichkeiten (Logik) und Beziehungswirklichkeiten (Psycho–Logik).

Mit diesen Begriffen drückt der interaktionistisch–konstruktivistische Ansatz eine erweiterte Perspektive des konstruktivistischen Ansatzes von WATZLAWICK et al (1990) aus.

Kennzeichnend für inhaltliche Beobachtungswirklichkeiten ist die überwiegend klare symbolische Ordnung, die sie aufzeigen. Mit Hilfe dieser symbolischen Ordnung werden Inhalte strukturiert und logisch, argumentativ miteinander verknüpft. Daraus entstehen kausale Beschreibungsmodelle, die komplexe Sachverhalte reduzieren und sie auf Aussagen begrenzen, die als wahr oder falsch beurteilt werden können. "Exemplarisch geschieht das in Wissenschaft, die in der Aufgabe einer Komplexitätsreduktion eines ihrer wesentlichen Geltungskriterien sieht" (NEUBERT 1998, S.12).

Im Bereich der Beziehungswirklichkeit greifen solche reduktiven und kausalen Modelle nicht. Hier kommen stärker zirkuläre Prozesse "mit Rückkopplungen von Selbst– und Fremdwahrnehmungen" (ebd., S.13) zum Tragen, denn in Beziehungswirklichkeiten entsteht eine Komplexität von unterschiedlichen

Beobachterstandpunkten bezüglich ein und derselben Situation, die sich nicht zu einer eindeutigen Sicht vereinfachen lassen. Dies scheint ein Hinweis darauf zu sein, "daß menschliche Beziehungen sich nicht vollständig symbolisch erfassen lassen" (ebd., S.13).

3.4.3 Metakommunikation

Der Begriff Metakommunikation wurde in modernen Kommunikationstheorien eingeführt, um zu verdeutlichen, daß eine Kommunikation über die Kommunikation möglich ist.

WATZLAWICK et al. (1990, S.55ff) beschreiben Metakommunikation als eine Kommunikation über die Beziehungsaspekte in einer Kommunikation. D.h. die betroffenen Beobachter sprechen direkt über eine Auseinandersetzung und interpunktieren diese im Rückblick aus ihrer Sicht. Somit bringen sie das Gespräch in eine neue Ordnung, um es besser zu verstehen, zu erklären und um eventuelle Konflikte lösen zu können.

Auf Inhaltsaspekte kann der Begriff der Metakommunikation ebenfalls angewendet werden, wenn durch Beobachter "thematisierte Inhalte und Beobachtungen in eine neue Ordnung des Verstehens oder Erklärens überwechseln, indem sie Inhalte in einer erweiterten Perspektive betrachten" (NEUBERT 1998, S.13).

Die Unterscheidung von Inhalts- und Beziehungswelten führt, ebenso wie die Relativierung von 'absolut' (vgl. 3.4.1), zu einer weiteren Kränkung von wissenschaftlichen Selbstgewissheiten, denn "es gibt einen grundsätzlichen Unterschied, einen Riss, der zwischen dem Gehirn und der Aussenwelt besteht und nicht durch direkten Transport von Informationen überwunden werden kann" (REICH 1998, S.159). Kommunikation ist somit nicht reduzierbar auf Sender- und Empfängermodalitäten, wie sie in klassischen Informationstheorien von Shannon und Weaver gedacht wurden. REICH (1998) und NEUBERT (1998) sehen vielmehr in dem unscharfen Beobachtungsfeld von 'Beziehungswirklichkeiten' grundsätzlich eine Grenze von Wissenschaft, da Wissenschaft "menschliche Beziehungen immer

nur rationalisierend als Wissensinhalte, d.h. reduktiv im Blick auf eine Eindeutigkeit von Beobachtungsleistungen beschreiben kann" (NEUBERT, S.15).

3.4.4 Symbolisches, Imaginäres und Reales

Drei weitere Beobachtungsregister sind von grundlegender Bedeutung für den interaktionistisch–konstruktivistischen Ansatz: das Symbolische, das Imaginäre und das Reale. Diese dienen als Beobachtungsmöglichkeiten kultureller Interaktionsprozesse und sind aus der neueren französischen Philosophie, insbesondere der Psychoanalyse von Jacques Lacan, entliehen (vgl. NEUBERT 1998, S.15ff).

Ihre Aufgabe ist es zu verdeutlichen, daß hinter jedem offensichtlichen Interaktionsprozeß noch eine Menge an nicht artikulierten Wünschen, Wissen, Begierden, Ideen, Vorstellungen, Hoffnungen, Gefühle, Unvorhersehbares und vieles mehr steht. Um die Verflochtenheit dieser drei Beobachterbereiche auf der symbolischen Ebene darzustellen bietet sich der "Borromäischen Knoten" an, denn er zeigt deutlich, daß keiner der drei Ringe herausgelöst werden kann, ohne die beiden anderen ebenfalls herauszulösen. Sowohl der "Borromäische Knoten" als auch die drei Begriffe Symbolisches, Imaginäres, Reales haben nur "im Ineinander" (ebd., S.16) Bestand. Ein weiterer wichtiger Aspekt dieses Beobachtungsfeldes ist die Unmöglichkeit, aus diesem Geflecht heraus treten zu können: "Es gibt keine Metaposition, von der aus wir etwas über ihn aussagen könnten, ohne uns zugleich selbst in ihm zu befinden" (ebd., S.16).

Das Symbolische, das Imaginäre und das Reale stellen innerhalb des interaktionistisch–konstruktivistischen Ansatzes allgemeine Beobachtungsfelder dar, "die eine mögliche Beschreibung der verschiedensten kulturellen Phänomene und Ereignisse erlauben und sich für uns dabei wiederholt als besonders umfassende, hilfreiche und kritische theoretische Perspektiven erwiesen haben" (ebd., S.16).

3.4.4.1 Das Symbolische

Das Symbolische umfaßt im interaktionistisch–konstruktivistischen Zusammenhang einen sehr weiten Bereich. "Der weite Sinn des Symbolischen wurde durch Ernst

CASSIERER eingeführt, der in seiner 'Philosophie der symbolischen Formen'(1982) nachzuweisen versuchte, daß die symbolische Funktion eine allgemeine Vermittlungsfunktion ist, mit der der menschliche Geist bzw. das menschliche Bewußtsein sämtliche Welten seiner Wahrnehmung bzw. seiner Konstruktion von Wirklichkeit erreicht. Das Symbolische in diesem weiten Sinn bezeichnet die Möglichkeit der Erkenntnis, Realität mit Sinn zu versehen und sie zu objektivieren" (REICH 1996, S.81).

Des weiteren zeigt das Symbolische den aktiven Eingriff des menschlichen Geistes in die Konstruktion seiner Wirklichkeit und dabei kulturelle Instrumente wie Religion, Wissenschaft, Kunst usw. benutzt. Folglich beruhen geistige und materielle Ordnungen auf symbolischen Systemen, deren wichtigste Funktion das Ermöglichen von Verständigung verschiedener Beobachter ist. Allerdings ist es nicht machbar, eine "vollständige oder hinreichende Wahrheit für alle Beobachter zu erzielen" (ebd., S.84). Das symbolische System ermöglicht besondere Blicke aus besonderen Perspektiven, auf die sich die jeweiligen Beobachter verständigt haben. "Das Symbolische begründet einen 'Pakt' zwischen den Menschen, es ermöglicht Verständigung und Übereinkunft. Es ist diejenige Dimension, in der die Subjekte ihr Sein füreinander zu artikulieren suchen" (NEUBERT 1998, S.18).

Das Symbolische ist somit ein Bereich, der den Imaginationen, wie z.B. Wünschen, Wissen, Begierden, Ideen u.a., Struktur, Gestalt und Ausdruck verleiht. Diese Imaginationen können im Symbolischen allerdings nie vollständig zum Ausdruck gebracht und erfüllt werden aufgrund der Begrenztheit von Symbolen und Zeichen, die zwar ein Ding benennen, aber nie in seiner Ganzheit beschreiben. Deshalb befruchtet das Symbolische das Imaginäre, weil die volle Erfüllung des imaginären Begehrens⁵ im Symbolischen unmöglich ist und es somit immer wieder das imaginäre Begehren neu weckt um zu einer umfassenderen Erfüllung zu gelangen.

Das Symbolische vermittelt sich am Stein als Skulptur, als Ausdrucksobjekt, das nie die komplette Bandbreite der Ideen, Begierden etc. des Schaffenden zum Ausdruck bringt und somit unter anderem wieder den 'Grundstein' legt zu einer 'neuen' Skulptur, die wiederum andere Ideen, Begierden, Wünsche des Schaffenden zum Ausdruck bringt.

⁵ Dieser Begriff wird in Kapitel 2.4.4.2 erläutert.

3.4.4.2 Das Imaginäre

Für das Beobachtungsregister des Imaginären ist ein grundlegender existentieller Mangel ausschlaggebend, den LACAN, ähnlich wie HEIDEGGER, am Grunde allen menschlichen Seins angelegt sieht. Dieser existentielle Mangel beschreibt sowohl einen Mangel an Sinn, wie einen Mangel an Sein.

Aus philosophischer Perspektive betrachtet entspricht der Mangel "der Tatsache, daß der einzelne in seinem je besonderen Lebensvollzug niemals das Ganze des Menschlichen, die Fülle menschlicher Seinsmöglichkeiten auszuschöpfen vermag" (NEUBERT 1998, S.20). LACAN betrachtet diesen Mangel als eine Art 'energetische Leerstelle', ein 'körperliches Fehlen' (vgl. NEUBERT 1998, S.20), das in der Suche nach Befriedigung als Mangel an Sinn erlebt wird. Ein weiterer Mangel besteht darin, daß alle imaginären Inhalte, wie Vorstellungen, Ideen, Wünsche, Begierden, Eindrücke u.v.m. im Symbolischen nicht vollständig zum Ausdruck gebracht werden können (vgl. Kap 2.4.4.1). Demzufolge gibt es einen Mangel bezüglich Seinsmöglichkeit und demzufolge Sinnhaftigkeit; hinzu kommt der Mangel (die Unmöglichkeit) die eigene Persönlichkeit im Symbolischen vollkommen auszudrücken.

Aus dem Erleben dieser Mängel entspringt nach LACAN "jenes 'imaginäre Begehren' [...], das zur Aufhebung des Mangels drängt, eine Imagination der Erfüllung in ungeteilter Befriedigung" (NEUBERT 1998, S.21). Da es aus oben genannten Gründen unmöglich ist, diesen existentiellen Mangel aufzuheben, findet das 'imaginäre Begehren' niemals seine volle Erfüllung und kommt an keinem Ort zur Ruhe.

Auf der Suche nach seiner Erfüllung ist dieses Begehren ebenso im Kontakt mit dem imaginären Begehren des anderen, denn es sucht das imaginäre Begehren des anderen um sich darin zu spiegeln. Somit ist die Suche nach der Erfüllung des imaginären Begehrens grundsätzlich ein interaktives Geschehen, das sich nur im Symbolischen äußern und an den anderen wenden, aber im Symbolischen den anderen niemals vollständig erreichen kann.

Folglich beschreibt das Imaginäre ein Beobachtungsregister, das darauf hindeutet, daß es keinen direkten vollkommenen Kontakt zwischen dem Ich und dem Du, dem Selbst und dem Anderen gibt. Vielmehr ist in einem "dialogischen Spiel zwischen einem Subjekt und einem Anderen [...] immer schon ein weiterer Anderer über

Dieses Modell symbolisiert, daß, wann immer wir in Kontakt mit einem anderen Menschen treten, wir nie direkt mit dem symbolisch Anderen (A) in Kontakt treten, denn dieses geschieht immer nur vermittelt, über eine imaginäre Achse.

Diese imaginäre Achse erstreckt sich von 'seinem imaginären Ich' (a) zur 'Begegnung des imaginär anderen' (a'). Die beiden Pole symbolisieren jeweils ein Bild, eine Vorstellung des anderen, der uns gegenüber steht. Zwischen diesen beiden Polen erstreckt sich unsere Vorstellung von dem anderen. 'Sein imaginäres Ich' (a) symbolisiert das bereits existierende Bild, unsere Vorstellung vom anderen, die ihm vorausseilt, ohne direkt mit ihm in Kontakt zu sein. Wird dieses Bild, unsere Vorstellung von ihm, in der Begegnung korrigiert, so verändert sich unser Bild vom anderen (a'), aber es bleibt *unser Bild*. Somit wird der andere nie vollständig in seiner gesamten Person erfaßt, sondern immer durch die 'Brille', die imaginäre Achse, gesehen.

Dieses von uns konstruierte, über die imaginäre Achse vermittelte Bild des symbolisch Anderen (A), motiviert uns mitunter, den anderen zu kategorisieren, ihn in eine Schublade zu stecken und ihm bestimmte Verhaltensweisen zuzuschreiben, die ihm vielleicht nicht entsprechen. Seiner vollständigen Person werden wir nie gerecht, weil, wie oben beschrieben, im Kontakt zweier Subjekte ein unmittelbarer Zugang, ohne eigene Vorstellungen (imaginäre Achse), zu dem Anderen nicht möglich ist. Folglich erreichen wir den Anderen nicht direkt, wenn, dann nur über Sprache vermittelt.

Obwohl Sprache Kontakt ermöglicht, entsteht gleichzeitig eine Sprachmauer, denn auch die Sprache bietet uns "keine Möglichkeit, aus dem Kreis unserer Imaginationen herauszutreten und einen direkten Einblick in die inneren Vorstellungen, Wünsche und Gedanken eines Anderen zu erhalten" (NEUBERT 1998, S.29).

Innerhalb des Modells ist das S, der Platzhalter des Subjekts durchgestrichen, um darzustellen, "daß ein Subjekt in seiner Entwicklung nie nur mit sich identisch, sondern immer schon über andere/Andere gespiegelt ist" (REICH 1996, S.87) aufgrund der Rückkopplungsprozesse, die in jeder Kommunikation stattfinden. Der große Andere (A) ist ebenfalls ein Subjekt und somit die gleiche Ausgangssituation gültig; folglich muß auch er durchgestrichen sein.

Der Kontakt des Subjekts (S) und des großen Anderen (A) ist immer wechselseitig, deshalb können die Positionen des Subjekts (S) und des großen Anderen (A) ausgetauscht werden. Diese Wechselseitigkeit und die Möglichkeit des Austauschens von Subjekt (S) und Anderem (A) drückt innerhalb des Modells von REICH die Zirkularität von Beziehung aus.

Mit Hilfe dieses Modells wird verstehbar, warum Kommunikation und Kontakt innerhalb von Beziehungen unscharf ist, denn diese Unschärfe ist aufgrund des Imaginären, ein Bereich, der jedem Beobachter eigen ist, unvermeidbar. "Beziehungen sind imaginär vermittelt und symbolisch begrenzt" (ebd., S.102).

3.4.4.3 Das Reale

"Die Ereignisse selbst, wie sie dann real im Leben wahrgenommen werden, wie sie *unmittelbar sinnlich* erscheinen, sind immer auch anders als das, was symbolisch vorgesehen oder imaginär gewünscht war. Die Löcher in der konstruktiven Allmacht und Allwissenheit, die weder durch imaginatives Begehren noch durch symbolische Ordnung gestopft werden können, nennt Lacan das Erscheinen des Realen. Es sind schwarze Löcher, sie enthalten *nichts*, was wir schon wußten oder wollten" (REICH 1996, S.104 Herv. i. Orig.).

Mit unseren Vorstellungen, Ideen und Wünschen "durchwandern wir Wirklichkeiten" (ebd., S.104) von denen wir glauben, daß sie so werden könnten, wie wir es uns denken, aber es kommt zu Brüchen und Widersprüchlichkeiten, die unsere Vorstellungen durchkreuzen. Zum Beispiel wollen wir eine lange Zeit mit unserem Lebenspartner verbringen, laut Statistik haben wir noch viel Zeit miteinander, aber plötzlich stirbt dieser Partner. Dieser plötzliche Tod des Partners ist ein Erscheinen des Realen. Natürlich ist dies ein extremes Beispiel und das Reale zeigt sich in vielen Alltagssituationen mit weniger gravierenden Folgen.

Es erreicht uns dort, wo wir erstaunt, verblüfft, erschrocken, erfreut oder überrascht sind. Wir gehen in die Stadt, treffen eine Freundin, mit der wir nicht 'gerechnet' haben, der zuvor geplante Einkaufsbummel wird zu einem Kaffeeplausch.

Nach dem symbolischen Konstrukt der Wahrscheinlichkeitsrechnung wäre z.B. der Tod des Partners wesentlich später eingetreten oder aufgrund der Größe der Stadt Köln gab es nur eine geringe Chance von 1: 1 000 000 die Freundin zu treffen. Wir haben uns den Tod des Partners oder das Treffen der Freundin nicht vorgestellt,

nicht imaginiert und auch nicht imaginieren können, denn wir haben uns eine andere Zukunft vorgestellt; das Reale hat somit unseren Vorsatz zunichte gemacht.

Wir tauschen uns über derartige Prozesse aus, aber wir können diese Prozesse nicht vollständig begreifen. Somit können wir auch nicht komplett erfassen, was das Reale ist, denn "es ist im symbolischen Denken ja nur ein Grenzbegriff, der uns darauf hinweist, daß es mehr in unserem Leben gibt als *dieses* Denken" (ebd., S.105; Herv. i. Orig.).

Das Symbolische hat das Bestreben, reale Ereignisse vorhersehbar zu machen, sie symbolisch zu packen mit Hilfe von Theorien, Berechnungen etc..⁷ Das Imaginäre möchte alles so ausrichten, daß es unseren Wünschen, Vorstellungen, Begierden etc. entspricht. "Doch das Reale macht sich als Grenzerfahrung bemerkbar: Symbolisch bleiben alle Lösungen unvollständig. Imaginäre Wünsche bleiben bloße Halluzinationen, wenn sie nicht in reale Lebenswirklichkeit überführt werden können" (ebd., S.105).

Trotzdem bleiben reale Erscheinungen ein offenes Konstrukt, da die Beobachter selbst entscheiden, "was *als real* erfahren wird" (ebd., S.105). Sie entscheiden darüber, indem sie die Erfahrungen, die sie gemacht haben, unterschiedlich je nach Lebenssituation, Zeit, Kultur, Bedingungen u.a. (vgl. Kap.2.2) interpretieren, denn die symbolischen Deutungen können sich je nach kulturellem, zeitlichem oder sozialem Kontext verändern. An dieser Stelle wird deutlich: wir erfinden uns unsere Wirklichkeit selbst; wir konstruieren uns eine symbolische Realität, aber wir erreichen mit dieser Konstruktion nie das Reale. "Dieses Reale ist das Noch–Nicht, das Nichts, das wir nur als Nichts benennen, bis es sich irgendwie geltend gemacht hat: Es erscheint in der Realität, wo wir es finden, wo es uns begegnet, es tritt uns gewaltsam entgegen, wenn wir es als Beobachter jenseits unserer Imaginationen und unserer symbolischen Ordnungen noch aufspüren können oder nicht mehr zu verneinen mögen" (REICH 1996, S.109).

"Das Reale soll uns hier [...] als ein weiteres Konstrukt dienen, das sich Beobachter machen, wenn sie an die Grenzen der von ihnen imaginär und symbolisch konstruierten Wirklichkeiten stoßen" (NEUBERT 1998, S.39). Denn die Einbrüche des Realen, werden heute nicht mehr als eine Strafe Gottes oder des Schicksals beschrieben, sondern vielmehr "als Fragen und Probleme moderner

⁷ Dies zeigt sich besonders in Wissenschaften, die mit Statistiken arbeiten und in den Wahrscheinlichkeitsrechnungen, die in vielen Objekttheorien genutzt werden.

Zivilisationsprozesse bzw. als Erfahrungen eines Scheiterns und einer Grenze unserer technologischen und /oder politischen Kontrollmöglichkeiten" (ebd., S.39). Das Reale begrenzt somit unsere konstruktive Allmacht und fordert uns dazu auf im Hier und Jetzt zu leben und uns auf das einzulassen, was das Leben bereithält, auch wenn es nach unserer eigenen Konstruktion widersinnig und unfassbar erscheint.

Von jeher wurde versucht, das Reale darzustellen. Bisher gelang dies nur als ein symbolisches Konstrukt, nämlich als Erzählung, Mythos, Kunst, kosmologisches oder wissenschaftliches Weltbild. Die heutigen symbolischen Konstrukte des Realen werden vermehrt über die Massenmedien, wie z. B. Kino und Fernsehen, transportiert. So wird uns im Wohnzimmer via Fernsehapparat das Reale der Welt gezeigt, wie z.B. Schneelawinen in der Schweiz und in Österreich. Auf diese Weise nehmen wir zwar an diesem Geschehen teil, sind aber distanzierte Beobachter; der reale Schrecken erreicht uns nicht wirklich. Daraus folgend entsteht ein Gefühl der Entfremdung, ein inneres Unbeteiligtsein; es kommt zu einem Gefühl der Langeweile. In einer reflexiven Betrachtung werden die Scheinhaftigkeit der Bilder und Meldungen deutlich.

Durch die massenhafte Aufbereitung und Vereinfachung des Realen entsteht die Gefahr, daß ein Verlust von Realität stattfindet, "weil solche Vereinfachung mit der Gleichschaltung des Imaginären einher geht, die die aktive Auseinandersetzung mit dem Besonderen, Einzigartigen und Kontingenten konkret erfahrener Lebenswirklichkeit immer mehr an die Ränder unseres Erfahrungshorizont drängt" (ebd., S.41).

Deshalb ist es wichtig, dem Realen in direkter Begegnung in die Augen zu sehen, weil wir dann um so mehr "darauf reflektieren, was wir imaginär und symbolisch vom Leben noch aktiv wollen" (REICH 1996, S.110).

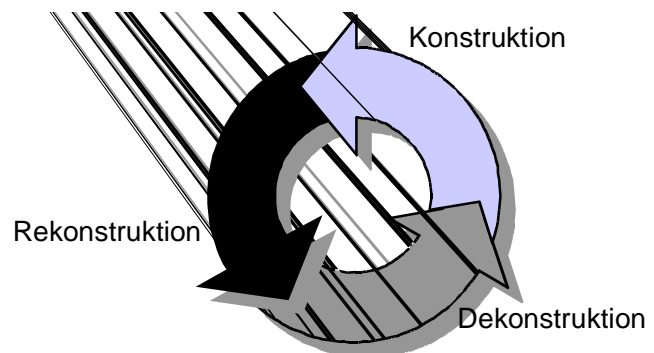
3.4.5 Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion

Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion stellen drei weitere grundlegende Beobachtungskategorien des interaktionistischen Konstruktivismus dar. Neben der

Perspektive der Konstruktion ergeben sich, sobald Prozesse auf einer sozial-interaktiven Ebene beobachtet werden, zwei weitere Denk- und Handlungsweisen, nämlich die Rekonstruktion und die Dekonstruktion.

Diese drei "Aussichtspunkte" kommen ursprünglich nicht aus der Pädagogik, sondern sind Begriffe der Erkenntnistheorie. "[...] sie verweisen auf drei für die Pädagogik neue Beobachterperspektiven" (REICH 1996, S.118) und sind als Aspekte einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik zu verstehen, die im folgenden erläutert werden.

Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion sind drei Blickrichtungen eines Prozesses, der zirkulär beobachtet wird und in dem die drei Perspektiven immer miteinander verbunden sind. Zwar ist es möglich, eine Perspektive herauszugreifen, doch bleibt sie immer auch auf die beiden anderen bezogen.



3.4.5.1 Konstruktion

Motto: *"Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit!"* (vgl. REICH 1996, S.119)

Konstruktion beschreibt den Teil des zirkulären Prozesses von Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion, der zum Ausdruck bringt, daß wir die Erfinder unserer Wirklichkeit sind. Konstruktion ist somit eine aktive Handlung, die der Beobachters im Umgang mit Welt entfaltet, denn der Beobachter muß Selbsttätigkeit entwickeln, um sich Weltbilder aufzubauen.

"Moderne entwicklungspsychologische Theorien wie die von Piaget bestätigen uns z.B., wie sehr der Aufbau von Weltbildern auf der aktiven und konstruktiven Tätigkeit des erkennenden Subjekts beruht" (NEUBERT 1998, S.42). Piaget betont die Leistung des einzelnen Subjekts, abstrahiert aber den Aufbau von Weltbildern weitgehend von den sozialen Interaktionen, in denen sich dieser Aufbau vollzieht.

Der interaktionistische Konstruktivismus hingegen geht nicht davon aus, daß der Aufbau von Weltbildern ausschließlich intern im Subjekt stattfindet, sondern, daß soziale Interaktionen ebenfalls eine erhebliche Rolle spielen. "Denn obwohl der Aufbau dieser Wirklichkeiten auch aus unserer Sicht grundlegend auf den konstruktiven Leistungen von Subjekten beruht, stehen diese Subjekte dabei für uns doch immer schon in Beziehung zu Anderen, weshalb sie sich nicht nur für sich, in ihrer inneren Abgeschlossenheit, ein Wissen konstruieren, sondern in diesem Prozeß selbst schon begehend auf ein anderes Wissen, eine andere Sicht und ein anderes Begehren bezogen sind" (ebd., S.42).

Aufgrund dieser Bezogenheit des Subjekts auf Welt und Menschen, in Reichs Modell (vgl. Kap.3.4.4.2) dargestellt durch den "symbolisch Anderen (A)", der jenseits unserer Vorstellung (a-a') situiert ist, wird die "Selbstgenügsamkeit" (ebd., S.42) von Wirklichkeiten, die nur im Kopf eines Beobachters bestehen, zerstört.

Dies führt zu einem Paradox, denn einerseits ist der Mensch Erfinder seiner Wirklichkeit und zugleich ist er eingebunden in eine Wirklichkeit. Die Wirklichkeit, in die er eingebunden ist, wird ihm symbolisch vermittelt; die Wirklichkeit, die intern daraus entsteht, ist imaginär. Eine mangelhafte Unterscheidung dieser beiden Kategorien, symbolisches und imaginäres Konstrukt, führt zu der These: die Wirklichkeit ist nur im Kopf des Beobachters zu finden.

Wird die Unterscheidung von imaginärer und symbolischer Konstruktion als grundlegend anerkannt, so ist festzustellen, "daß wir in unseren inhaltlichen Konstruktionen und vermittelt über sie zugleich imaginär in eine Welt der Beziehungen zu Anderen eintreten, ja daß diese beiden Ebenen, obwohl sie nie ganz ineinander aufgehen, in unseren Konstruktionen so sehr verwoben sind, das wir die eine Seite nie ohne die andere haben können. Insofern erfinden wir uns eben nicht nur kognitive, inhaltliche Welten , sondern gleichzeitig 'auch die Beziehungen, in denen wir leben. Erleben wir hierin die Macht unserer Konstruktionen, dann werden wir Selbstvertrauen gewinnen können, solche Beziehungen auch als veränderbar zu erfahren'" (ebd.,S.43).

3.4.5.2Rekonstruktion

Motto: "*Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit!*" (vgl. REICH 1996, 119)

Beobachter befinden sich immer in einer bereits erfundenen Wirklichkeit, denn diese wurde zuvor schon von anderen konstruiert. Zwar müssen wir unsere Wirklichkeit ebenfalls erfinden, indem wir sie konstruktiv verarbeiten, aber immer sind wir mit einer symbolisch geordneten Welt konfrontiert, die sich äußert "als eine kulturelle Lebensform mit ihren sprachlichen Festlegungen und ihren nach Raum und Zeit strukturierten Regeln, Normen, Wissensbeständen und Verhaltenserwartungen" (NEUBERT 1998, S.43).

Da vieles, was bereits als soziales oder symbolisches Konstrukt vorhanden ist, noch mal entdeckt werden muß, stoßen wir an die Grenzen der Konstruktion, denn diese existierenden Konstrukte müssen rekonstruiert werden, um ein Leben in dieser Gesellschaft zu ermöglichen. D.h. sowohl symbolische Inhalte, wie Bildung und Wissen, als auch Verhaltensmuster, Familienstrukturen, soziale Abhängigkeits- und Machtkonstellationen u.a. werden rekonstruktiv angeeignet.

Auf symbolischer Ebene erscheinen uns die Rekonstruktionen von Verhaltensmustern, Familienstrukturen, sozialen Abhängigkeits- und Machtkonstellationen als die großen Anderen, die uns begegnen in Form von "äußeren Autoritäten, Fremdzwängen, Erziehungsnormen, Wissensansprüchen oder dergleichen mehr" (ebd., S.44).

Auf imaginärer Ebene hingegen können die zuvor beschriebenen Kräfte dazu auffordern, sich bezüglich Bildung, Wissen, Ideen und dergleichen mehr zu beschränken oder sich einer vorgegebenen Idee oder Philosophie anzupassen. Dies führt an dem einen Ende eines Spannungsbogens "zur imaginären Gleichschaltung" (ebd., S.44), wie dies z.B. im Nationalsozialismus der Fall war. Das andere Ende dieses Spannungsbogens ist die ausufernde Aneignung von Wissensbeständen und Symbolvorräten, die zu keiner eigenen neuen Perspektive führt, sondern zu einem Sich-Verlieren in den Rekonstruktionsleistungen der unübersichtlichen Vielfalt von Wissen.

Im Blick auf das Reale ermöglichen Rekonstruktionsleistungen von bereits gelebten Strategien, mit Brüchen, Widersprüchlichkeiten, dem "existentiellen Mangel" (vgl. Kap.3.4.4.2) und dergleichen mehr fertig zu werden. Allerdings besteht die Gefahr der Orientierung an Rekonstruktionen in der Fixierung "auf die Wahrheiten und Sinndeutungen, die uns von Anderen oder aus der Vergangenheit auf uns zukommen". Sie können zu einem Hindernis werden, "das uns davon abhält, in unserem Leben nach eigenen konstruktiven Lösungen und Entwürfen zu suchen" (ebd., S.45).

3.4.5.3 Dekonstruktion

Motto: *"Es könnte auch anders sein! Wir sind die Enttarnen unserer Wirklichkeit!"*(vgl. REICH 1996, S.121)

Bei der dritten Perspektive einer konstruktivistischen Pädagogik geht es um die möglichen Blickwinkel, die bei einer bestehenden Konstruktion nicht bedacht wurden. Solche Dekonstruktionen wirken wie ein Stachel, der die Selbstgefälligkeit der vorhandenen Erfindungen hinterfragt und wachrüttelt. Dekonstruktion bedeutet, nicht zufrieden zu sein mit dem was ist, sondern nach möglichen Auslassungen zu suchen. Dabei geht es nicht darum, alles in Frage zu stellen und "bestehenden Lösungen den Boden zu entziehen" (NEUBERT 1998, S.45), sondern auch neue Konstruktionsmöglichkeiten aufzuzeigen und diese ebenfalls von allen Seiten zu beleuchten.

Der Dekonstruktivist denkt systemisch und zirkulär. Er ist derjenige, der die Selbstgefälligkeiten der Wissenschaft, die auf Kausalität und Linearität aufgebaut sind, konsterniert und in Frage stellt. "Er ist jener Chaot, der das System verstört, weil er an den selbstverständlichsten Stellen Fragen stellt. Sehr oft ist die Wissenschaft dann zu dumm, um darauf antworten zu können" (REICH 1996, S.121).

Nicht nur bei symbolischen Inhalten ist ein Hinterfragen des Konstrukts sinnvoll, sondern auch in Beziehungen und Interaktionen. Gerade auf der zwischenmenschlichen Ebene ist es wichtig, die Perspektive, *"es könnte auch noch anders sein"* (REICH 1996, S.121) im Auge zu haben. Insbesondere bei

problematischen Beziehungskonstellationen ist diese Frage hilfreich, da sie neue Blickwinkel ermöglicht und festgefahrene Strukturen aufweicht.⁸

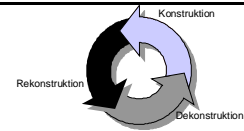
In bezug auf das Symbolische führt Dekonstruktion zu einer, wie schon in Kapitel 3.4.3 geschilderten, inhaltlichen Metakommunikation hinsichtlich bestimmter "symbolischer Ordnungen des Verstehens und Erklärens" (NEUBERT 1998, S.46).

Das Imaginäre wird mit Hilfe von Dekonstruktion bereichert, weil es das Verstehen unserer inneren Bilder, Phantasien, Wünsche etc. durch hinterfragen besser ermöglicht. Durch die aufmerksame Beobachtung, ob es denn auch anders ein könnte, entwickeln und entfalten sich neue Perspektiven und Möglichkeiten, die es erlauben eine, bisher auf eine spezielle Weise interpretierte Situation, auch anders zu deuten. Hinsichtlich der Beobachtungskategorie des Realen bedeutet Dekonstruktion immer wieder ein Hinterfragen der Mechanismen, die wir aufgebaut haben, um uns vor realen Ereignissen zu schützen, damit wir sie in ihrem vollen Ausmaß, ihrer Verletzung und Kränkung und auch in ihrer Freude, Begeisterung und Anteilnahme nicht spüren. Dekonstruktion bietet an dieser Stelle die Möglichkeit mehr Offenheit zu schaffen im Hinblick auf die Verarbeitung realer Ereignisse.

3.4.5.4 Konstruktivistischer Dreiklang

Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion beschreiben einen "konstruktivistischen 'Dreiklang' von Erfinden, Entdecken und Enttarnen" (ebd., S.47), der ein Wechselspiel dieser drei Blickmöglichkeiten schildert und einen zirkulären Prozeß darstellt. Keiner der drei Gesichtspunkte ist wichtiger als der andere, obwohl bei der Betrachtung eines Konstrukts immer nur schwerpunktmäßig eine Perspektive herausgegriffen werden kann, trotzdem ist zu beachten, daß diese Perspektive auch immer wieder eng mit den anderen Perspektiven verwoben ist.

⁸ Die Familientherapie hat diesbezüglich verschiedene Methoden entwickelt. Autoren wie Gregory Bateson, Watzlawick, Schulz von Thun, Fritz B. Simon u.a. haben zu diesem Thema Literatur veröffentlicht.



Die Erläuterung konstruktivistischer Überlegungen ist hiermit abgeschlossen.

Es folgt in Kapitel 4 die Verknüpfung von Deweys Kunsttheorie mit dem systemisch–interaktionistischen Konstruktivismus von Reich anhand der Beschreibung der Entstehung einer Steinskulptur. Dieser Entstehungsprozeß einer Steinskulptur dient als Beispiel, um systemisch–interaktionistische Pädagogik zu beschreiben und Steinbildhauen als ein geeignetes Medium dessen vorzustellen.

Sowohl Deweys Kunsttheorie als auch der interaktionistische Konstruktivismus bilden die theoretische Grundlage, des im Anschluß vorgestellten kreativen Prozesses.

4 Konstruktivistische Pädagogik:

Die Verknüpfung von Deweys Kunsttheorie mit dem systemisch–interaktionistischen Konstruktivismus von Reich anhand der Entstehung einer Steinskulptur

Anliegen dieser Arbeit ist, der Frage nachzugehen, ob Steinbildhauen ein Medium systemisch–konstruktivistischer Pädagogik ist. Um sich einer Antwort auf diese Frage zu nähern, wird im Folgenden der Entstehungsprozeß einer Steinskulptur im Kontext eines Erwachsenenbildungsseminars geschildert unter Berücksichtigung der Kunstphilosophie von John DEWEY (vgl. Kapitel 2) und konstruktivistischer Beobachterperspektiven, insbesondere der des interaktionistischen Konstruktivismus von Kersten REICH (vgl. Kapitel 3.4).

4.1 Die Entstehung eine Steinskulptur

4.1.1 Rahmenbedingungen

Das hier geschilderte Seminar findet über den Zeitraum von zwei Wochen in einem Tagungshaus in einer landschaftlich sehr schönen Umgebung, der Toscana, statt. Es ist gedacht als ein Erwachsenenbildungsseminar mit ca. 12 – 16 Teilnehmern. Damit sich die Teilnehmer ihrer Arbeit am Stein widmen können, wird die Verpflegung einem Koch oder Köchin übertragen.

Von Seiten des Seminarleiters werden regelmäßige Zeiten angeboten, an denen er und die Teilnehmer an der Skulptur, also am Stein arbeiten oder sich mit Formgebungsfragen befassen. Diese werden mit Hilfe von Plastizieren, künstlerischen Theoriegn oder Künstlerbiographien bearbeitet. Somit erfolgt eine Auseinandersetzung mit ästhetischen Fragen sowohl auf einer theoretischen als auch auf einer handwerklich–kreativen Ebene statt.

Die restliche Zeit des Seminars ist nicht vorstrukturiert, damit die Teilnehmer genügend Raum haben, sich ihre Zeit zu gestalten, indem sie sich ausruhen, erzählen, wandern und Ausflüge machen etc.

Die für das Seminar benötigten Steine werden von den Seminarteilnehmern in einem Steinbruch ausgesucht oder schon vor dem Seminar bestellt und angeliefert.

4.1.2 Beschreibungsebenen

Die folgende Beschreibung der Entstehung einer Steinskulptur findet aus zwei verschiedenen Beobachterperspektiven statt:

- Erstens aus der Perspektive der Selbstbeobachtung, vor dem Hintergrund von Deweys' Kategorie des »experience« und des systemisch–interaktionistischen Konstruktivismus.

Die Ebene der Selbstbeobachtung umfaßt die Beschreibung der Entstehung einer Skulptur aus dem Blickwinkel des Schaffenden; dessen direkten Kontakt und »experience« mit dem Stein. Zur Selbstbeobachtung gehören Gefühle, Vorstellungen, Ideen und Gedanken, die im Verlauf der Entstehung der Skulptur auftauchen. Alles, was aus der Selbstbeobachterperspektive geschildert wird, entspricht subjektiven Erfahrungen, die ein anderer Beobachter durchaus anders schildern könnte.

- Zweitens aus der Perspektive der *Fremdbeobachtung* vor dem Hintergrund von Deweys' Kategorie des »experience«, des systemisch–interaktionistischen Konstruktivismus und einer sich an diesem Ansatz orientierenden Art des pädagogischen Denkens.

Die Ebene der *Fremdbeobachtung* umfaßt die Beschreibung der Entstehung einer Skulptur aus dem Blickwinkel des Seminarleiters. Obwohl er ebenfalls Teil des Systems "Seminar" ist, hat er hinsichtlich des Ablaufs, der Organisation und der pädagogischen Inhalte einen distanzierteren Blick auf das System als die Teilnehmer und nimmt somit eine Position als *Fremdbeobachter* ein.

Aus der Position des Seminarleiters werden vor einem konstruktivistischen Hintergrund didaktische (Vor–)Überlegungen geschildert, die für den Schaffenden den Kontakt mit dem Stein und den Zugang zum Prozeß des

Steinbildhauens erleichtern. Des weiteren blickt der Seminarleiter auf die Arbeit mit einer reflexiven Haltung; einer Perspektive, die das System "Seminar" auf einer Metaebene beobachtet, indem er Erfahrungen vor, während und nach Prozessen am Stein und im Kontakt mit Teilnehmern mit Hilfe konstruktivistischer Beobachtungskriterien überdenkt. Die aus dieser Reflexion und über Rückkopplung gewonnenen Erkenntnisse werden integriert und somit seine subjektive Wirklichkeit erweitert, um dann wieder mit der erweiterten und integrierten Erfahrung auf die Teilnehmer zuzugehen und das Seminar zu gestalten.

Diese Metaposition ermöglicht die Herstellung sowohl theoretischer Bezüge als auch neuer, bisher nicht genutzter Verknüpfungen.

Der Teilnehmer (Schaffende) ist somit in der folgenden Beschreibung primär Selbstbeobachter, der Seminarleiter primär *Fremdbeobachter*. Selbstbeobachtung und *Fremdbeobachtung* wird durch das Schriftbild "normal" (Selbstbeobachtung) und "*kursiv*" (*Fremdbeobachtung*) in Beziehung gesetzt.

4.1.3 Der Entstehungsprozeß einer Steinskulptur

Eine Skulptur ist sowohl Prozess als auch Ergebnis.

Fremdbeobachtung:

Eine Skulptur kann nur geschaffen werden, indem der Entstehungsprozeß innerhalb eines Zeitraumes durchlebt wird; ohne diese zeitliche Dimension ist die Erschaffung einer Skulptur nicht möglich (vgl. Dewey 1995, S.72ff). Der Entstehungsprozeß einer Plastik ist durchaus ein »experience« in Deweys Sinne und dieses »experience«

*Perspektive.*

Eine weitere Einstimmung auf ein Steinbildhauerseminar wäre ein Vortreffen, bei dem über die historische, ideengeschichtliche Entwicklung der Skulptur referiert wird, um ein tieferes Verständnis hinsichtlich der Bildhauerei zu entwickeln. Auch wäre es möglich die zukünftigen Teilnehmer in die Planung von Inhalten und Ablauf zu integrieren, um deren eigenem Engagement soweit als möglich Raum zu bieten.

Eine Skulptur beginnt bevor der erste Schlag mit dem Meißel getan wird; eine Auseinandersetzung mit Skulptur und deren eventuellen Einfluß auf den Schaffenden, findet, wenn manchmal auch sehr vage, auf der imaginären Ebene in jedem Fall statt. Es gibt Teilnehmer, die sich mehrere Jahre gedankliche mit der Idee eine Skulptur zu schaffen auseinandergesetzt haben, um sich dann erst anzumelden. Dies scheint ein Hinweis darauf zu sein, daß, bevor im Symbolischen eine Skulptur entstehen kann, im Imaginären ein Prozeß stattfindet, der diese ermöglicht. Dieser

Prozeß kann auf die vielfältigste Weise initiiert und begleitet werden, trotzdem ist unklar, worin letztlich der Auslöser besteht, daß eine Steinskulptur in Angriff genommen wird.

Nach Dewey beginnt jeder Ausdrucksakt mit einem Antrieb. Er betrachtet ihn als "eine Bewegung des gesamten Organismus, die sich vorwärts und nach außen richtet, und für die die speziellen Antriebsfaktoren Hilfsmittel darstellen. Er ist das brennende Verlangen des Lebewesens nach Nahrung – [...] die Hinwendung des gesamten Körpers zum Licht, gleich dem Heliotropismus der Pflanzen" (DEWEY 1995, S.72).

Selbstbeobachtung

Für mich beginnt die Entstehung einer Skulptur, indem ich mir Gedanken mache und Fragen zu dem zukünftigen Thema stelle, wie beispielsweise, was bedeutet für mich "Warm"? Was bedeutet für mich "Kalt"? Wie äußert sich "Warm"? Wie äußert sich "Kalt"? Dann spreche ich gerne mit anderen Menschen über deren Assoziationen zu "Warm – Kalt". Meinen Vorstellungen und Ideen lasse ich freien Lauf, suche und entwickle auf diese Weise einen ersten Kontakt mit dem Thema.

Als nächstes plastiziere ich eine kleine Form aus Ton oder einem anderen plastischen Material und ich entfalte so erste Vorstellungen von meiner zukünftigen Skulptur. Allerdings entsprechen die ersten Vorstellungen selten der Skulptur, die letztlich entsteht. Mit diesen Gedanken und Vorstellungen im Hinterkopf begeben sich auf die Suche nach einem, meinem Stein.

Auf dieser Suche begleiten mich viele Fragen. Welcher Stein spricht mich an? Welcher Stein erscheint mir als passend, mein, mir nicht vollständig bekanntes, 'Imaginäres' zum Ausdruck zu bringen? Welcher Stein hilft mir, mein Imaginäres, wenn auch unvollständig, ins Symbolische zu verwandeln? Welchen Stein möchte ich dekonstruieren um etwas eigenes zu konstruieren?

Die Suche nach dem 'richtigen' Stein fällt schwer, wenn ich noch keine Übung im Umgang mit Stein habe, denn es gibt keine gemachten Erfahrungen, auf die ich zurückgreifen kann. Zwar kann ich Bücher lesen und mich durch symbolische Wissensvorräte informieren, aber viele Unsicherheiten bei der Auswahl des Steins kann ich nur im Vertrauen auf andere, die schon Erfahrung haben, lösen. An dieser Stelle brauche ich einen erfahrenen Menschen, der mir erklärt, worauf ich achten sollte, der mir mit Tips, seinen Konstruktionen und Re-Konstruktionen, zur Seite

steht. Fragen meinerseits rücken die Tips immer wieder in ein anderes Licht, dekonstruieren diese somit und ermöglichen so eine schrittweise Annäherung an die Entscheidung für einen Stein, mit dem ich arbeiten möchte.

Die Suche des Steins kann verschieden arrangiert werden. Eine Möglichkeit ist der Besuch eines Steinbruchs, um den Stein in seiner natürlichen Umgebung zu suchen und ein Gefühl dafür entstehen zu lassen, wie gigantisch sein eigentliches Milieu ist. Eine andere Möglichkeit ist es die Steine anliefern zu lassen, auf einen großen Haufen zu schütten und sie so den Teilnehmern zur Verfügung zu stellen. Je weniger den Teilnehmern die Arbeit mit dem Stein vertraut ist, um so interessanter ist der Besuch eines Steinbruchs.

Die Beziehungsgestaltung Teilnehmer – Seminarleiter ist schon bei der Suche des Steins sehr wichtig. Ein Seminarleiter legt an dieser Stelle einen Grundstein für den weiteren Verlauf des Seminars. Er kann verschiedene Verhaltensweisen an den Tag legen; als Besserwisser, der dem Teilnehmer sagt, welcher Stein für ihn der richtige ist, oder als Mehrwisser, der sein Wissen eher zurückhaltend und vorsichtig zur Verfügung stellt, um dem Teilnehmer mehr Raum zu lassen für dessen eigene Entwicklung innerhalb des Entscheidungsprozesses.

Um die Eigenständigkeit des Teilnehmers zu unterstützen bietet es sich an, nachzufragen, zu welchem Stein sich der Teilnehmer hingezogen fühlt und ihn, wenn er es denn möchte, entsprechend seiner Antwort zu beraten, ihm zu erklären und zu begründen, warum Steine mit diesen Merkmalen sinnvoll und Steine mit jenen Merkmalen weniger sinnvoll für ihn sind. So erhält der Teilnehmer einen Zugang zu den symbolischen Wissensvorräten des Beraters, die ihm einen breiteren Boden zum Entscheiden bereiten und ihm somit mehr Handlungsfähigkeit ermöglichen.

Letztlich bleibt die Entscheidung, welchen Stein der Teilnehmer nimmt, beim Teilnehmer, denn er hat grundsätzlich die Freiheit und Fähigkeit zu entscheiden, welchen Stein er möchte, auch wenn er nicht auf eigene Erfahrungen bezüglich der Bearbeitung zurückgreifen kann oder will. Konstruktivistische Grundhaltung bedeutet für den Seminarleiter, daß jeder die Freiheit hat, sich seine Wirklichkeit am und mit dem Stein zu erschaffen, zu konstruieren und die entsprechenden Konsequenzen zu tragen⁹, auch wenn es für den Fremdbeobachter absehbar zu sein scheint, daß die Wahl des Steins nicht günstig für den Teilnehmer ist. In einem

⁹ Diese Grundhaltung entspricht sicherlich nicht nur einer konstruktivistischen Grundhaltung, sie ist auch in der humanistischen Psychologie (vgl. Quitmann 1985) zu finden.

Seminar, das auf systemisch–interaktionistischer Didaktik beruht, ist diese Haltung schon fast zwingend, obwohl es aus konstruktivistischer Perspektive kein 'zwingend' gibt.

Nach vielen Überlegungen, Fragen, Gefühlen, Hinspüren und Suchen, entscheide ich mich für einen Stein.

Warum ich mich gerade auf diesen Stein festlege, ist zum Teil noch ein Geheimnis, da ich alle Faktoren, die zu dieser Entscheidung führen, nicht kenne, denn die Wahl eines Steins ist für mich zu vielschichtig, um sie in all ihren Beweggründen überblicken oder durchschauen zu können. Während der Arbeit am Stein werden sich weitere Motive meiner Wahl offenbaren.

Bei der Suche nach meinem Stein erfahre ich eine Menge mehr über mich, denn mein Gegenüber, der Stein, stellt mich vor Fragen und Aufgaben, von denen hier exemplarisch einige aufgezählt werden. Möchte ich einen Stein, den ich alleine tragen kann, oder einen, bei dem ich Hilfe brauche, den ich nicht alleine tragen kann? Habe ich es leicht, Hilfe anzunehmen oder um Hilfe zu bitten? Wie verhalte ich mich, wenn ein anderer den selben Stein möchte wie ich? Habe ich während des Suchens meine ursprüngliche Entscheidung bezüglich der Größe und Form des Steins verändert oder nicht? Bin ich bereit, bezüglich des Steins Anstrengungen auf mich zu nehmen, oder ist mir der augenscheinlich einfachere Weg lieber?

Die Suche nach einem geeigneten Stein kann für den Teilnehmer zu einem Spiegel seiner selbst werden, denn er wird konfrontiert mit seinen Vorstellungen von sich



multipliziert mit deren jeweiligen Erfahrungen und ist somit in Ihrer Gesamtheit nicht zu erfassen. Es finden entsprechend viele Erfahrungen statt, die je nach Beobachter auf dessen eigene individuelle Weise interpretiert und integriert werden. Ein Pädagoge kann hier 'nur' entsprechenden Raum zum Erforschen, Experimentieren und Handeln anbieten, und ist dazu aufgefordert in dieser Situation, sein Beziehungsverhalten immer wieder zu reflektieren, indem er sich u. a. folgende Fragen stellt: In wie weit wirkt er stützend und begleitend? Fängt er an, entmündigend zu werden? Ist die Beziehung zu den Teilnehmern während der 'Steinsuche' vom 'Mehrwisseur' zum 'Besserwisseur' gekippt und umgekehrt? Hat er darauf geachtet seinem Gegenüber mit Wertschätzung gegenüberzutreten? Inwiefern haben die Teilnehmer seinen Vorstellungen entsprochen oder mußte er seine Imaginationen von ihnen korrigieren? Hat er genügend Raum gelassen für deren eigene Konstruktionen und Erfahrungen, deren Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung?

Ist der Stein endlich gewählt, muß er an 'seinen', 'meinen' Platz.

Wo ist mein Platz? Will ich neben dieser oder jener Person arbeiten? Wie sind die Lichtverhältnisse? Wann scheint die Sonne? Stehe ich lieber im Schatten? Entspricht mir die Höhe des Arbeitsplatzes? Muß ich etwas verändern an diesem Platz? Wie gehe ich damit um, wenn ein anderer den gleichen Platz möchte wie ich? Ein Teil der Fragen, die an dieser Stelle auftauchen konfrontieren mich mit dem Realen, mit Gegebenheiten, die ich nicht beeinflussen kann, wie beispielsweise die Lichtverhältnisse, mit denen ich aber einen Umgang finden muß.

In der Beantwortung dieser Fragen spürt der Teilnehmer seine Vorlieben, die ihn in seiner Arbeit unterstützen oder ihn eher hindern. Sie fordern ihn auf achtsam mit sich umzugehen. Deshalb ist hier eine Stelle, an der es durchaus zu Konflikten kommen kann, beispielsweise wenn zwei Teilnehmer gleichzeitig den selben Platz bevorzugen. Wie ist während des Seminars grundsätzlich der Umgang mit Konflikten? Werden sie geklärt, indem die Situation besprochen wird, zieht sich einer der Konfliktparteien schweigend zurück oder verteidigt er 'seinen' Platz? Wie verhält sich der Seminarleiter? Übernimmt er die Rolle des Moderators oder läßt er die Konfliktparteien alleine? Werden von Seiten des Teilnehmers neue Verhaltensweisen ausprobiert, die bisherige Verhaltensweisen modifizieren? Jede Begegnung mit einem Menschen birgt die Möglichkeit von Veränderung der eigenen Muster und Verhaltensweisen, wobei diese Veränderungen nicht der Inhalt eines Steinbildhauerseminares sind, aber jederzeit währenddessen passieren können. Deshalb ist es sinnvoll für einen Seminarleiter sich mit Kommunikationstheorien und deren Auswirkungen auf Beziehungen auseinandergesetzt zu haben, um in einem Seminar auch als 'Beziehungskünstler' und nicht als 'Besserwisser' zu wirken. Empfehlenswert ist es auf verschiedene systemische Beratungsmethoden zurückgreifen zu können, wie beispielsweise das 'zirkuläre Fragen' (vgl. REICH 1996, S.235ff).

Um mit der Arbeit am Stein beginnen zu können, brauche ich entsprechendes Werkzeug (vgl. Kapitel 1.3): ein 600 Gramm schwerer Hammer und ein Spitzmeißel sind die nächsten Tage meine Helfer am Stein. Mit ihnen 'wandere' ich um den Stein und versuche, 'in Fluß' zu kommen, meinen Rhythmus beim Klopfen zu finden und Kontakt zum Stein aufzubauen.

Die ersten Tage schäle ich die äußerste Schicht des Steins ab; "spitze" Überflüssiges weg und bereinige die Flächen. Manche Flächen sind einfach und leicht zu

bearbeiten, andere schwerer. Sie sind mit viel mehr Ausdauer und Aufwand zu bewältigen, da der Stein an verschiedenen Stellen unterschiedliche Härtegrade aufweist.

Diese schon fast monotone Arbeit lädt mich ein, "mit meinen Gedanken spazieren zu gehen"; Gedanken tauchen auf und ziehen weiter. Meist sind es Gedanken aus meiner persönlichen Geschichte, aus meiner Vergangenheit, die auftauchen, die mit etwas Abstand betrachtet eine andere Perspektive bekommen und sich wieder auflösen.

Während des Abschälens der oberen Steinschicht baut sich langsam eine Idee auf und eine Ahnung erwacht, wie sich die Skulptur entwickeln könnte.



auf eine bisher nicht gekannte Art und Weise, verknüpft.

Der Gebrauch des Werkzeugs ist überwiegend eine rekonstruktive Tätigkeit, die allerdings Voraussetzung dafür ist, konstruktiv mit Stein umgehen zu können. Der rekonstruktive Gebrauch von Werkzeug ist zur Dekonstruktion des Steins notwendig; die Bearbeitung (Dekonstruktion) des Steins verändert dessen Form und über den Verlust seiner ursprünglichen Gestalt wird er neu konstruiert.

Ästhetische, formsuchende Aspekte können während dieser Phase des Ausprobierens und Suchens zurückhaltend angesprochen werden, z.B. ob die Form eher aufrecht oder liegend sein soll oder ob der Stein Vorgaben bzw. Tendenzen aufzeigt. Allerdings sind derartige Fragen vorsichtig und behutsam anzugehen, da eine Festlegung bezüglich der Form zu dieser Zeit noch nicht wichtig, als Tendenz aber schon zu berücksichtigen ist.

In einem Steinbildhauerseminar liegt der Schwerpunkt von Entwicklung und Entfaltung auf der persönlichen, individuellen, handwerklich-kreativen Ebene über die Arbeit am Stein. Die Spiegelung von Beziehung findet überwiegend am Stein, und weniger im Kontakt mit anderen Menschen, statt. Deshalb ist für alle anderen Teilnehmer in erster Linie die Veränderung des Steins sichtbar und in zweiter Linie

die Veränderung der Person. Folglich entfaltet sich die Beziehungsebene der Teilnehmer untereinander zeitgleich zu der Entwicklung des Einzelnen am Stein; der gestalterische Prozeß am Stein läuft parallel zum gestalterischen Prozeß der Gruppe. Die Teilnehmer bewegen sich aufgrund ihrer jeweils singulären und doch nebeneinander laufenden Erfahrungen am Stein aufeinander zu, indem sie sich über ihre Erfahrungen austauschen, Gemeinsamkeiten entdecken, sich gegenseitig beraten und Tips geben, oder feststellen, daß ein Kontakt mit dem anderen eher schwierig ist und somit Nähe nur schwer entsteht. Durch den Austausch über Schwierigkeiten und Erlebnisse am Stein, die einerseits individuell, andererseits doch miteinander vergleichbar sind, können sich persönliche Gespräche und somit persönlicher Kontakt entwickeln. Der Austausch über Inhalte bezüglich des Steins oder Skulptur ist hier ein Wegbereiter von Beziehungen der Teilnehmer untereinander und Gestaltungsfaktor der Gruppe. Deshalb treten gruppensdynamische Aspekte, in dieser Form von Seminar, eher in den Hintergrund, denn die Teilnehmer haben sich für ein Seminar mit handwerklich-kreativem Schwerpunkt entschieden und keine psychologischen oder therapeutischen Themen als inhaltlichen Schwerpunkt gewählt. Gruppensdynamik ist trotzdem vorhanden, wirksam und beobachtbar, steht aber nicht im Vordergrund des Geschehens. Die Gruppensdynamik wirkt vielmehr im imaginären Raum dieser Gruppe, wird nicht explizit ins Symbolische übertragen und erscheint dann manchmal wie der Einbruch des Realen, indem beispielsweise ein Teilnehmer sich sehr unwohl fühlt und keiner weiß warum. Dies kann, bei entsprechender Bereitschaft, mit systemischen Beratungsmethoden geklärt werden. Der tatsächliche Einbruch des Realen äußert sich in Ereignissen, wie z.B. einer Teilnehmerin fällt ein Stein auf den Fuß, oder ein Teilnehmer bekommt Zahnschmerzen und deshalb kann die komplette Gruppe nicht Wandern gehen, statt dessen ist für denjenigen ein Zahnarztbesuch notwendig. Auf der handwerklichen Ebene erfolgt in der Anfangszeit ein Zugewinn an Fähigkeiten im Umgang mit dem Werkzeug und dem Stein. Neues wird ausprobiert, bereits Bekanntes gefestigt und Erfahrungen integriert. Dieser Prozeß erfolgt indem das Was und Wie der Steinbearbeitung zunächst einfach hingenommen und ausgeführt wird, ohne es zu hinterfragen, somit ist die Steinbearbeitung zu Anfang mehr ein »primary experience«. Als nächstes werden die Handlungen der Steinbearbeitung hinterfragt, ausgewertet und als bewußtes Wissen integriert, und somit werden sie zum »secondary experience«. Die beiden Formen von »experience« werden letztlich vereint im »experience«. Der zirkuläre Prozeß von » primary

experience«, hin zu »secondary experience«, beides integriert als »experience« und eingebettet in einen erweiterten Kontext, wird sowohl im Umgang und Kontakt mit den Teilnehmern, als auch mit dem Stein permanent gemacht.

Während des Abschälens, der Erkundung des Steins, wandern meine Gedanken langsam zu Formgestaltungsfragen hinsichtlich der Skulptur. Wie sieht meine Form möglicherweise aus? Welche Form gibt mir der Stein vor? Was machen die anderen? Wie gehen sie mit dem Problem der Formgestaltung um? Wo gibt es weitere Anregungen, z.B. in Büchern und Bildbänden von Bildhauern?

Dieser Prozeß des Abtastens, Schälens und der "vagen Vermutung", wie es wohl weiter gehen könnte, dauert mindestens zwei bis drei, manchmal mühsame, Tage. Die Arbeit am Stein ist sehr monoton und rhythmisch. Gedanken kommen, Gedanken gehen, und währenddessen klopfe ich ein Stückchen Stein nach dem anderen ab. Diese monotone Arbeit unterstützt mein 'in Fluß' kommen, sie unterstützt es, meinen Rhythmus zu finden. Mit der Zeit werden meine Gedanken immer weniger geprägt von Vorstellungen, sondern von einem Empfinden. Es entsteht das Gefühl, als ob das Imaginäre und Symbolische ineinander aufgehen indem ich ohne nachzudenken arbeite und gleichzeitig mit Gewißheit spüre, es stimmt, was ich tue. Dieses Gefühl von Stimmigkeit und somit auch Verbundenheit mit dem Stein erinnert mich an das, was Dewey als »an experience« beschreibt. Die Handlungen verschmelzen ineinander, sie werden nicht hinterfragt und trotzdem besteht der Eindruck, daß das, was ich tue, angemessen ist und eine inneres Empfinden von Erfüllung entsteht.

Nach diesen Tagen des 'gedankenlosen' Abschälens beginnt langsam die Suche nach der Form. Welchen Impuls möchte ich setzen und welchen Impuls gibt mir der Stein vor? Wie und wo dekonstruiere ich den Stein? Inwiefern erscheint der Stein als Reales, das mir zeigt wie und wo es weiter geht?

Der Formfindungsprozeß, der bis zur Vollendung der Skulptur stattfindet, kann auf die unterschiedlichste Weise unterstützt werden, wie z.B. über das Modellieren mit Knetmasse oder Ton, über Biographien, Ausstellungskataloge und Bildbände von Bildhauern sowie über Betrachtungen der Natur. Wie z.B. geht sie, die Natur, mit der hier angesprochenen Aufgabenstellung 'Warm – Kalt' um?



Der Austausch imaginärer Vorstellungen bezüglich des Themas erweitert die Perspektiven des Einzelnen und fügt den einzelnen Beobachterpositionen neue Wirklichkeiten hinzu. Um den Kontext noch mehr zu erweitern, kann, wie schon an anderen Stellen vorgeschlagen, die Biographie eines Künstlers hinzugezogen werden, der sich ebenfalls mit diesem Thema beschäftigt (hat). Die Aussagen des Künstlers zu dem speziellen Motiv können herausgearbeitet und als weitere Anregung genutzt werden. Dieses Herausarbeiten von Aussagen der Künstler, das die Teilnehmer möglichst in eigener Regie machen, ermöglicht den Teilnehmern während des Seminars nicht nur ein Zugewinn an handwerklich-kreativen Fähigkeiten, sondern es findet eine Auseinandersetzung mit der Theorie des Künstlers und dessen gesellschaftlichem Wirken statt. Aussagen und Intensionen von Künstlern finden so einen Weg in eine breitere Öffentlichkeit.

Der Seminarleiter soll diesbezüglich einen Wissensvorsprung haben, um Unterstützung und entsprechende Literatur anbieten zu können; trotzdem soll er sich bei den Re-Konstruktionen, De-Konstruktionen und Konstruktionen der Wissensbestände zurückhalten. Aus konstruktivistischer Perspektive ist er nicht derjenige, der bestimmt was richtig ist und was falsch ist, denn Re-Konstruktionen, De-Konstruktionen und Konstruktionen sollten im "Nebeneinander verschiedener Beobachter" (REICH 1996) stattfinden.

Diese Skulptur werde ich beispielhaft mit dem Leitgedanken "Warm – Kalt" vor dem Hintergrund von Joseph Beuys' Beschäftigung mit diesem Thema bearbeiten, wobei sowohl das Thema als auch der Künstler gewählt und daher austauschbar ist. "Warm – Kalt" ist ein Thema, das Beuys in und mit seinen Aktionen oft bearbeitet hat. Für ihn war der Kälte–Wärme–Prozeß ein Transformationsprozeß, dessen Kältepol, im Gegensatz zu dem unstrukturiert–chaotischen Wärmepol, durch die (kristalline) Form symbolisiert und charakterisiert wird. Wärme und Kälte spielen in seinem plastischen Begriff eine sehr große Rolle und Wärme ist demnach eine Substanz, die über die physikalische Wärme hinaus in den Bereich der sozialen Wärme geht. In dieser sozialen Wärme kann jeder Mensch zu einem Gestalter werden, indem er soziale, also zwischenmenschliche, Wärme produziert. Der gegenüberliegende Pol dieser 'sozialen Wärme' ist der Kältebereich, der durch Entfremdung gekennzeichnet ist. In diese 'Kälteplastik' muß Beuys' Meinung nach eine 'Wärmeplastik' hinein, damit soziales Wachstum möglich wird. Somit wird der Mensch zum Gestalter, Plastiker und Former am sozialen Organismus, also zum Künstler.

Chaos ist ebenfalls ein Pol, den Beuys auf der Wärmeseite ansiedelt. Der gegenüberliegende Pol, also die Kälteseite, ist Form. Dazwischen befindet sich die Bewegung, die notwendig ist, um von etwas Unbestimmtem (Chaos) zu etwas Bestimmtem (Form) zu kommen. Ist die Form geordnet, so kann sie nach Beuys durch Wärme wieder ins Chaos fallen und ungeordnet werden. Dadurch beginnt der 'polarische', plastische Prozeß von Chaos (Wärme) und Form (Kälte) erneut (vgl. HARLAN, RAPPAN, SCHATA, 1984).

Gehe ich von diesem Gedankenmodell (Konstrukt) aus, ist der Stein, der vor mir liegt, aufgrund seiner Beschaffenheit, eine kristalline Form. Aufgrund seiner Oberfläche ist der Stein für mich unstrukturiert, nicht erklärbar, seine Höhen und

Tiefen sind für mich unmotiviert und ohne sichtbare Ordnung. Dadurch ist er trotz seiner kristallinen Form wiederum chaotisch. Der Stein trägt den Transformationsprozeß "Wärme – Kälte" in sich (vgl. Kapitel 1.2), denn durch enorme Wärmeprozesse, die dann erkalteten, wurde der Stein zu dem, was er jetzt ist, ein Mineral. Er bringt mir somit eine gewisse Unterstützung bezüglich des Themas entgegen, trotzdem begeben mich auf die Suche: Was symbolisiert für mich warm? Was symbolisiert für mich kalt? Wie kann ich diese Imaginationen ins Symbolische transferieren?

Um mich den genannten Fragen und dem Stein anzunähern, bereinige (dekonstruiere) ich die äußeren, chaotischen Flächen, um die 'ideale' Fläche, eine ebene Fläche mit Spannung, zu suchen (zu konstruieren). Wie zuvor schon beschrieben spitze ich Überflüssiges weg, indem ich mit Hammer und Meißel Schlag für Schlag um den Stein wandere, Stufen wegnehme, Kanten deutlich hervorhebe und Flächen um Vertiefungen herum abtrage, bis eine neue ebene Fläche entsteht. Der Stein gewinnt auf diese Weise, Schlag für Schlag zunehmend, eine klarere Form, wobei sein ursprünglicher Charakter erhalten bleibt und trotzdem Veränderung stattfindet.

Die Frage, die mich kontinuierlich während des ganzen Prozesses begleitet, ist: Wie finde ich meine Form?

Während dieser Suche tauchen immer mehr Ideen und Assoziationen zum Thema auf: Kalt ist für mich mehr das Eckige, warm eher das Runde. Diese Ideen veranlassen mich, meinen Stein auf runde, gewölbte, ebene und eckige Flächen hin zu untersuchen und diese mit mehr Aufmerksamkeit zu beobachten. Diese erhöhte Aufmerksamkeit bezüglich gewölbter und ebener Flächen, Ecken und Kanten löst ein Nachdenken über meine Person aus. Wo sind meine 'runden Flächen' und wo sind meine Ecken und Kanten? Fragen, die eine Reflexion initiieren, meine Erinnerungen wachrufen, meine Perspektiven von mir erweitern und mir möglicherweise eine Erkenntnis vermitteln, die mir bisher verborgen war. Der Prozeß, der sich im Kontakt mit dem Stein abspielt, hat oft seine Analogie zu meiner Person im Alltag. In der Arbeit am Stein kann ich, wenn ich möchte, diese Analogie sehen, annehmen und verändern in dem ich Neues suche und ausprobieren.

Um meine Beobachterposition bezüglich Ecken, Kanten und runden Formen noch weiter zu ergänzen, betrachte ich Bildbände mit Skulpturen verschiedener Bildhauer, mache einen kleinen Spaziergang zu anderen Teilnehmern oder suche das Gespräch

mit dem Seminarleiter. Dabei leiten mich Fragen: Wie haben sie ihre Skulptur gestaltet? Welche Möglichkeiten haben sie genutzt? Was spricht mich an? Was gefällt mir eher weniger?

Die Bücher und Bildbände betrachte ich aufgrund des gewählten Themas "Warm–Kalt" vor diesem speziellen Hintergrund. Somit sind meine Wahrnehmungsprozesse auf diesen Hintergrund ausgerichtet und die Passung (Viabilität) des von mir Beobachteten ist auf für mich wichtige Merkmale, wie z.B. rund, eckig, was wirkt kalt? was wirkt warm? fokussiert. Vorhandene Wissensbestände werden damit auf eine für mich gültige Weise wichtig und integriert, indem ich sie als Anregung zur Gestaltung meines eigenen Konstrukts, meiner Skulptur, nutze. Sie helfen mir, meine imaginären Ideen einzugrenzen und sie dadurch leichter im Symbolischen zum Ausdruck zu bringen. Der zirkuläre Prozeß von Re–Konstruktion, De–Konstruktion und Konstruktion wird für mich deutlich spür– und nachvollziehbar. Während der Arbeit am Stein, in Phasen überwiegender Re–Konstruktion, De–Konstruktion oder Konstruktion, erscheinen im normalerweise keine Probleme, in den Übergängen oder Brüchen zwischen diesen Phasen hingegen bringt mich der Stein immer wieder zum grübeln, zum näher hinschauen und konfrontiert mich mit Widerständen und Ungereimtheiten, die sich äußern indem die Kanten nicht stimmen, die Flächen nicht richtig aufeinander zu laufen oder nicht richtig gespannt sind. Ein Gefühl von Unstimmigkeit, schlechter Proportion, ästhetischem Mißempfinden zeigt sich. Zwar bin ich 'im Fluß' mit der Arbeit, trotzdem stockt diese zeitweise. Lösungen werden gefunden indem der Stein mit Abstand und aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, an einer anderen Stelle weiter gearbeitet oder der Stein in eine andere Position gebracht wird.

Bei Formgebungsprozessen stellt der Seminarleiter lediglich seine eigene Beobachterperspektive zur Verfügung und teilt reflektierte Beobachtungen zweiter Ordnung mit, um den Punkten, an denen der Skulpteur arbeitet, weitere Perspektiven hinzuzufügen. Somit unterstützt er die Formfindung im Austausch von Beobachtungen und eigenen Erfahrungen.

Wenn beispielsweise ein Stein aufgrund seiner Form sehr schwer und gedrückt



Umständen, in Gespräche mit dem Teilnehmer auszuweiten, gerechtfertigten Gründen, sinnvoll, aktiv helfend einzugreifen, indem der Seminarleiter einen Teil der Skulptur bearbeitet.. Gründe dafür wären z.B. es ist das erste Seminar und die Frustration wäre aufgrund einer "mißratenen" Skulptur 'zu groß', oder es besteht der ausdrückliche Wunsch des Teilnehmers nach handwerklicher Hilfe. Gründe, die in den Herstellungsprozeß der Skulptur des Teilnehmers eingreifen, sind genau zu bedenken und im Einzelfall zu entscheiden.

Die nächste Zeit am Stein verbringe ich in ständigem Formen und Umformen. Immer wieder nehme ich Abstand vom Stein und schaue, ob er mir gefällt und dem entspricht, was ich ausdrücken möchte. Ich trete immer tiefer in den Prozeß des Bildhauens ein und komme zunehmend in Kontakt mit dem Wesen und der Form des Steines. Der Kopf wird immer leerer, immer weniger Gedanken tauchen auf, ich

sinke immer tiefer in den Handlungsprozeß ein ohne zu denken. Dieser Zustand ist jedoch nicht dauerhaft anhaltend, sondern wird von Phasen des Denkens, Spürens und Zweifelns bezüglich der einzelnen Relationen der Flächen zueinander unterbrochen. Die Stimmigkeit des Prozesses Bildhauer – Stein ist dann nicht mehr gegeben.

Aus dieser Situation trete ich heraus, um mir mit Abstand den Stein zu betrachten und um zu entdecken oder zu erspüren, was ich noch verändern möchte. Ich stelle mir die Frage, welcher Teil des Steins meinem ästhetischen Empfinden noch nicht entspricht. Sobald das Beobachten und Anschauen des Steins soweit abgeschlossen ist, daß ich ein Gefühl, eine Ahnung habe, wie es weiter geht, gehe ich wieder an den Stein um die Ideen und Beobachtungen umzuwandeln. Auf diese Weise entfaltet sich die Skulptur. Immer wieder nehme ich Abstand und reflektiere, indem ich den Stein von allen Seiten anschau, gucke, wo und wie sich die Flächen und Kanten treffen, um daraufhin Veränderungen vorzunehmen, die meinem ästhetischen Empfinden und dem Wesen, das mir der Stein entgegenbringt, entsprechen. Immer wieder muß ich mich entscheiden, dem Stein Material zu nehmen, um ihm Form zu geben.

Innerhalb dieses Prozesses bin ich ständig auf mein Gefühl, mein Empfinden und meine Gedanken, also Inneres, angewiesen, die sich durch die Arbeit mit dem Stein, also Äußerem, ordnen. Durch diesen Prozeß des Ordnen entsteht ein Gefühl von Ruhe und davon, Befriedigendes geschaffen zu haben. (vgl. DEWEY 1995, S.94ff).

"Inneres" und "äußeres" Material wird allmählich miteinander verbunden und in ein ästhetisches Produkt umgewandelt. Das »experience« an und mit dem Stein wird, sobald das Moment von Erfüllung, Ruhe und Stimmigkeit hinzukommt, zu einem »an experience«, zu dem Moment, in dem ich spüre und denke, daß es jetzt so, wie ich es mache und gemacht habe, für mich und den Stein stimmig ist.



Zwischen dem Beginn einer Skulptur und deren Fertigstellung liegt eine Zeitspanne zirkulärer Prozesse von Re-Konstruktionen, De-Konstruktionen und Konstruktionen.

Die im Folgenden erläuterten Prozesse von Re-Konstruktion, De-Konstruktion und Konstruktion finden vorrangig aus einer pädagogischen Beobachterposition und aus einer pädagogischen Art des Denkens heraus statt. Ästhetische Aspekte, die selbstverständlich während dieser Prozesse eine Rolle spielen, sind als Bestandteile dieser Haltung und dieses Hintergrundes zu verstehen.

Re-Konstruktionen sind bedeutsam, da Anregungen anderer Bildhauer, die zuvor schon ähnliche Prozesse durchliefen und zum Ausdruck brachten, von demjenigen, der jetzt am Stein arbeitet, für sich in der Arbeit am Stein nachentdeckt und zu Hilfe genommen werden. Die Rekonstruktion der historischen Entwicklung der Skulptur (vgl. Kap. 1.1) ermöglicht es, Skulptur aus ihren Wurzeln heraus vor dem Hintergrund ihrer Entstehungs- und Ideengeschichte¹⁰ zu verstehen, um sie in einen zeitgemäßen Kontext zu stellen und um verschiedene Beobachterpositionen einnehmen zu können. So sind beispielsweise Skulpturen von Käthe Kollwitz alleine aufgrund ihrer Erscheinung reizvoll, aber sie erlangen eine noch stärkere Ausdruckskraft, wenn dem Betrachter die historischen und persönlichen Umstände der Künstlerin bekannt sind. Es wird verstehbar "was die damaligen oder jetzigen Beobachter dazu veranlaßt haben könnte, ihre Beobachtungen so und nicht anders festzulegen. Wir fragen nach Motiven und wollen nicht bloß Fakten lernen. Wir behaupten, daß wir Fakten dann sinnverstehend besser behalten, wenn wir etwas über die Motive – und in diesem Zusammenhang immer auch über unsere Motive – erfahren" (REICH 1996, S.120).

Da dieses Seminar ein Erwachsenenbildungsseminar ist, kann davon ausgegangen werden, daß die Teilnehmer aus eigenem Interesse mitarbeiten, sie motiviert, eigenverantwortlich, selbsttätig und selbstbestimmt sind und somit günstige Ausgangssituationen einer konstruktivistischen Pädagogik vorliegen. Ausgesprochen konstruktivistisch wäre es allerdings, wenn die Teilnehmer alle Seminarinhalte selbst bestimmen und organisieren könnten. Die Chance, daß die Re-Konstruktionen des Seminars in das Spannungsfeld der eigenen Konstruktionen zurückgeholt und gezielt verarbeitet werden, ist hier ungleich höher als in einem schulpädagogischen Zusammenhang.

Im Prozess der De-Konstruktion stellt sich die grundlegende Frage, ob die durch eine Re-Konstruktion angeregte oder innerhalb der eigenen Konstruktion entstandene Skulptur auch anders gestaltet werden kann. Es geht somit um das

¹⁰ Die Entstehungs- und Ideengeschichte einer Skulptur ist, aus konstruktivistischer Perspektive betrachtet, wie jede andere Theorie auch, ein zeitbezogenes Konstrukt.

Aufmerksam–Machen auf Möglichkeiten, die bislang (noch) nicht in Betracht gezogen wurden; Möglichkeiten, die durch die Attraktivität oder Verführbarkeit von Re–Konstruktionen und Konstruktion nicht explizit wahrgenommen und berücksichtigt wurden. Durch das immer wiederkehrende In–Frage–Stellen der geschaffenen Skulptur wird beim Bildhauer mitunter Verwirrung, Irritation, möglicherweise auch Abwehr und Ärger hervorgerufen. Verwirrung, Abwehr und Ärger können entweder stabilisierend auf die bestehende Skulptur wirken, oder auch als Impuls für neue Ideen und Veränderungen an der Skulptur genutzt werden. Durch das Aufgreifen dieser neuen Ideen und Veränderungen und deren Umsetzung entsteht wiederum eine neue Konstruktion, die in den bekannten zirkulären Prozeß von Re–, De– und Konstruktion zurückführen. Der gesamte Entstehungsprozeß einer Steinskulptur ist überwiegend ein Dekonstruktionsprozeß. Vorhandenes Material, der vorhandene Stein muß immer wieder dekonstruiert werden, damit eine eigene Konstruktion, die Skulptur, entstehen kann. Die Rekonstruktion ist eher ein unterstützender und begleitender Prozeß in der Herstellung einer Skulptur.

Der Prozeß der De–Konstruktion im Kontext eines solchen Seminars findet nicht nur auf der handwerklich–kreativen Ebene im Wechselspiel von Bildhauer und Skulptur, sondern auch auf einer interpersonell–interaktiven Ebene zwischen Teilnehmern und Leiter statt, indem immer wieder der Ablauf des Seminars reflektiert wird und Fragen bezüglich des weiteren Verlaufs neu beantwortet werden. Der Prozeß der De–Konstruktion ist somit als ein von Personen und Inhalten unabhängiges Muster pädagogischen Denkens zu verstehen (vgl. REICH 1996, S. 118 ff).

Für einen Prozeß, der die Möglichkeit einer neuen Konstruktion beinhaltet, ist daher die De–Konstruktion als Voraussetzung grundlegend; es geht also nicht um eine De–Konstruktion von Bestehendem um ihrer selbst Willen, sondern vielmehr um das Angebot einer Fortführung oder auch Erweiterung eines konstruktiven Prozesses.

Der Prozeß von Konstruktion umfaßt ebenso wie bei den Prozessen der Re– und De–Konstruktion sowohl die handwerklich–kreative Ebene als auch die Beziehungsgestaltung des Seminarleiters mit den Seminarteilnehmern und der Seminarteilnehmer untereinander. Die Möglichkeit zur Konstruktion vor diesem Hintergrund und in diesem Kontext zu gestalten bedeutet, Rahmenbedingungen zu schaffen, die sowohl die Konstruktion der Skulptur als auch die Konstruktionen des Skulpteurs unterstützen. Diese Rahmenbedingungen sind gekennzeichnet von sich "selbst erfahren, ausprobieren, experimentieren, immer in eigene Konstruktionen

ideeller oder materieller Art überführen und in den Bedeutungen für die individuellen Interessens-, Motivations- und Gefühlslagen thematisieren" (REICH 1996, S.119). Das Erschaffen einer Skulptur ist deshalb nicht nur als ein handwerklich-kreativer Prozeß zu betrachten, sondern auch eine Möglichkeit von Selbsterfahrung und Selbsterkenntnis und somit von Selbstbildung. Dabei können sich eigene Weltbilder und Erfahrungen im Miteinander und im Austausch mit anderen entwickeln. Selbsttätigkeit, Selbstentfaltung und Selbstbestimmung werden als Prozeß deutlich erfahr- und spürbar; Selbst-Bildung somit ermöglicht.

Wünschenswert wäre es, Selbsttätigkeit, Selbstentfaltung und Selbstbestimmung auch im zwischenmenschlichen Bereich zu veranschaulichen und Beziehungen wahrnehmbar zu machen als etwas, was selbst konstruiert ist. Die eigenen Imaginationen schieben sich wie ein Film vor den direkten Kontakt zum anderen und somit ist der andere nie vollständig erfaßbar. Deshalb ist jede Vorstellung vom anderen ein imaginäres Konstrukt. Wird den Seminarteilnehmern dies deutlich, wird auch sichtbar, daß Beziehungen ebenso wie eine Skulptur veränderbar und neue Erfahrungen möglich sind.

Mit jedem Tag beginnt eine neue, erweiterte Suche nach Form. Jeden Tag stellt sich erneut die Frage, wie es weiter geht. Jeden Tag wird wieder eine 'ideale Fläche' gesucht und geguckt, was wie am schönsten aussieht. Möchte ich den Stein so haben oder muß ich etwas an ihm verändern? Welchen Bereich des Steins möchte ich übernehmen, ausbauen oder konkretisieren? Bin ich einverstanden mit dem, was am Stein passiert?

Der Stein liegt schwer auf seiner Unterlage. Ihm fehlt Leichtigkeit. Die Ecken müssen reduziert und die Standfläche verkleinert werden. Manche Flächen müssen stärker nach außen gewölbt werden, damit der Stein mehr Spannung bekommt. Immer wieder wandere ich um den Stein, führe den Meißel und komme 'in Fluß'. Manche Ecken müssen abgespitzt werden, damit der Stein aus seiner schweren, ruhenden kristallinen Form heraus kommt. Immer wieder nehme ich Abstand, betrachte den Stein von allen Seiten und schaue, ob die Proportionen stimmen.

Parallel laufen intern Gedanken und Vorstellungen zu dem Thema "Kalt – Warm"; was sind meine 'kühlen' Bereiche? Wozu sind sie nützlich? Was ist mein Vorteil davon? usw. Gleichzeitig stelle ich fest, daß mich ein 'kalter' Stein mit Ecken mehr anspricht als ein komplett runder Stein, der für mich nur 'knubbelig' aussieht. Ich

freue mich über diese gewisse 'Kühle' und arbeite mit einem gewissen 'fulfilment' weiter. Es ist kein umfassendes Gefühl von Erfüllung, aber eine Etappe ist geschafft. Ein Gefühl von Sicherheit und 'ja so ist die Richtung' ergreift mich, ich bin zufrieden und arbeite weiter; bin 'im Fluß', lasse den Meißel über den Stein wandern, bis ich an die nächste Stelle komme, von der ich nicht sogleich weiß, wie ich sie gestalten soll: Möchte ich den Stein nur eckig, oder ist auch ein Bereich mit Rundungen für mich wichtig? Auch hier nehme ich wieder Abstand, schaue den Stein von allen Seiten an, begutachte die Proportionen, hole mir Anregungen von anderen, bin still, spüre zu dem Stein und meinem Inneren hin, probiere an einem Tonmodell verschiedene Möglichkeiten aus und irgendwann ist die Entscheidung, wie es weiter geht, klar.

Viele Fragen und das Suchen nach deren Antwort begleiten den Entstehungsprozeß der Plastik bis zu deren Vollendung, bis zu dem Punkt, an dem von meinem Gegenüber, dem Stein, und in mir das Gefühl von "Ende" klar signalisiert wird.

Dieses Gefühl von "Ende" ist mit 'objektiven' Kriterien oft nicht festzulegen. Zwar gibt es 'objektive' Kriterien, die auf einen Abschluß hindeuten, trotzdem ist die Vollendung mit 'beobachterunabhängigen' Kriterien nicht zu bestimmen.

Vom Anfang bis zum Ende des Entstehungsprozesses erlebe ich immer wieder den zirkulären Prozeß von Re-, De- und Konstruktion, der meist mit offenen Fragen und Widerständen beginnt, und auf einer für mich spürbar höheren Integrationsstufe endet. Zum wiederholten Male geht es um die Fragen, ob ich diese Form in dieser Weise möchte und ob ich mit dieser Form mein Imaginäres im Symbolischen so zum Ausdruck bringe, daß das Gefühl der Stimmigkeit auftaucht? Um diese Stimmigkeit zu erreichen, muß ich den Stein berücksichtigen, denn er setzt mir seinen Charakter entgegen. Manchmal kann ich einfach nicht das machen, was ich möchte. Es paßt nicht, es sieht nicht gut aus, es ist nicht ästhetisch oder vom Material her nicht möglich. Der Stein ist ein klares Gegenüber, ein Reales, mit dessen Vorgaben ich klar kommen muß. Habe ich zuviel Material weg gehauen, so ist es unwiederbringlich weg. Solche Dekonstruktionen erscheinen manchmal als der Einbruch des Realen, insbesondere dann, wenn das abgeschlagene Stück Stein wesentlich größer ist, als geplant. Des weiteren hat der Stein drei Dimensionen, die berücksichtigt werden wollen; nicht nur Flächen mit Linien, wie beim Malen, sondern auch Höhen und Tiefen müssen in ihrer Relation zueinander beachtet werden. Ist eine Fläche gelungen, so heißt das noch lange nicht, daß sie auch in

dieser Weise zum Stein paßt. Es kann durchaus sein, daß sie komplett umgestaltet werden muß, damit das Gesamt des Steins ein Ganzes bilden kann. Muß die Fläche umgestaltet werden, so bedeutet das, wie schon beschrieben, zum wiederholten Mal Formen und Umformen, wieder Re-, De-, Konstruktion und wieder der Versuch, mein Imaginäres am Stein symbolisch zu zeigen und das Reale verarbeiten und zu integrieren. Real ist, wenn ein Stück Stein weg knallt, denn dies ist ein nicht kalkulierbares Ereignis, das nicht wieder rückgängig zu machen ist. Es ist völlig irrelevant ob dieses Geschehen in meinem Sinne ist, oder nicht. Der 'Einbruch des Realen' bringt mich dazu, meine bisherige Arbeit zu überdenken und sie entsprechend neu zu gestalten. Irgendwann, nach vielen zirkulären Prozessen von Re-, De-, Konstruktion und der Auseinandersetzung mit dem Imaginären, Symbolischen und Realen, kommt, wie oben schon beschrieben, der Punkt an dem die Skulptur fertig oder schlimmstenfalls kaputt ist.



Selbst in einem und durch ein Medium [– was das eigentliche Kunstwerk ausmacht –] an sich eine Verlängerung einer Interaktion von etwas dem Selbst Entstammendem mit konkreten Umständen ist – ein Prozeß, in dem beide eine Ordnung und Form annehmen, die sie vorher nicht besaßen" (DEWEY 1995, S.79).

Oft ist zu beobachten, daß Menschen, die am Stein keine Form finden, es schwer haben, in sozialen Prozessen ihre Form zu finden. Betrachtet man diesen Rückkopplungsprozeß 'Form finden' auf der individuellen Ebene und 'Form finden' auf der handwerklich gestalterischen Ebene vor dem Hintergrund interaktionistischer Perspektiven, so wird deutlich, daß Formgebungsfragen sowohl in handwerklich–kreativen als auch in sozialen Prozessen immer wieder zirkulär und rekursiv mit dem "Dreiklang von Erfinden, Entdecken und Enttarnen" (REICH 1996, S.121), Re–, De– und Konstruktion bearbeitet werden können.

Heinz v. FÖRSTERS Geschichte vom Steuermann (vgl. Kapitel 3) ist eine anschauliche Metapher dieses Geschehens. Die Re–, De– und Konstruktion am Stein entspricht den Handlungen, die vollzogen werden müssen, um das Ziel oder den Hafen zu erreichen. Auf diesem Weg müssen die Abweichungen immer wieder korrigiert, dekonstruiert und neu konstruiert werden, parallel dazu wird der Weg mit Hilfe der Karte rekonstruiert, damit das Ziel erreicht werden kann. Die Arbeit am Stein ist

¹¹ Dewey würde dieses nicht klar definierte als einen inneren Druck, der sich nach außen entfalten möchte, beschreiben (vgl. Dewey 1995, S.79).

ebenfalls kein linearer Weg, sondern bedarf immer und immer wieder der Reflexion und erneuten Suche nach der Richtung und dem Ziel.

Allerdings ist die Arbeit am Stein nicht nur eine individuelle Suche, sondern auch ein Spiegel der derzeitigen geistigen Strömungen in unserer Gesellschaft. Differenzierungs- und Individualisierungstendenzen der Moderne hinterlassen auch hier ihre Spuren. Wie in vielen anderen Bereichen gibt es auch in der Bildhauerei keine festgelegten klaren und für alle gültigen Regeln und Gesetze mehr, wie sie beispielsweise im Mittelalter bei der Erschaffung einer Skulptur beachtet werden mußten. Eine Skulptur wird heute nicht mehr als Ausdruck einer universellen Idee geschaffen, wie es Michelangelo noch tat (vgl. S.10); er wählte ein biblisches, individuelles Thema, um eine universelle Idee zum Ausdruck zu bringen. Heute hingegen bringt die Skulptur stärker Individuelles zum Ausdruck und erst, indem sich der Betrachter mit der Skulptur identifiziert, bringt sie für ihn intersubjektiv etwas Überindividuelles zum Klingen. Als die Skulptur noch Ausdruck von Religion und ein Teil von Architektur war, war es ihre Aufgabe, göttliche Gesetze zu zeigen. Heute hingegen sind Kunstwerke "Mittel, durch die wir mit der von ihnen erweckten Imagination und Gefühlen in andere Formen der Beziehungen und Teilhabe eintreten als unsere eigenen" (DEWEY 1995, S.385).

Kunstwerke die in einem Steinbildhauerseminar entstehen sind ein Ausdruck des Schaffenden und in einer solchen personenbezogenen Bildungsveranstaltung ist es sinnvoll Entstehungsprozeß auf einer pädagogischen Ebene zu begleiten. Pädagogische Ebene meint in diesem Kontext, daß Formfindungsfragen im Hinblick auf ästhetische Gesichtspunkte und nicht wie im therapeutischen Bereich im Hinblick auf innerpersönliche Psychodynamik bearbeitet werden. Psychodynamische Prozesse finden während des ganzen Prozesses statt und sind wirksam, stehen jedoch nicht im Vordergrund, können aber thematisiert und genutzt werden.

Ästhetische Fragen sind äußerst vielfältig zu bearbeiten, beispielsweise über Beobachtung, Auseinandersetzung mit verschiedenen Theorien, Plastizieren, Diskussion und vieles mehr. Auch hier gilt, wie in vielen anderen kreativen Prozessen, der Dreiklang von 'Erfinden, Entdecken, Enttarnen' mit dem thematischen Schwerpunkt Ästhetik, geleitet von der grundlegenden Frage: wie zeigt sich eine Idee? Ästhetik, als Aspekt von Kunst, zeigt sich, wie alle anderen hier beleuchteten Aspekte des Entstehungsprozesses einer Steinskulptur, auf die

vielfältigste Weise ebenfalls in den Beobachtungsbereichen Symbolisches, Imaginäres, Reales¹².

Um für dieses Seminar einen geeigneten Abschluß zu finden, und dem Bedürfnis nach Spiegelung gerecht zu werden, ist es schön am letzten Tag eine Vernissage zu veranstalten. Auch hier gibt es die vielfältigsten Möglichkeiten diese zu gestalten. Selbstbestimmt und eigenverantwortlich können Teilnehmer diese arrangieren mit den mannigfaltigsten Ideen. Wichtig ist, daß alle Teilnehmer einen Platz für ihre Skulptur finden, der für sie geeignet ist, der ihnen Wohlbefinden bereitet, ansonsten ist dem Reichtum der Ideen bezüglich des Ablaufs und des Inhalts über Gedichte, Leier, Texte, einem Buffet etc. keine Grenzen gesetzt.

¹² Auf eine detailliertere Beschreibung dieser Vorgänge wird hier verzichtet, da sie den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.



5Konstruktivistische Didaktik

5.1Aspekte von Bildung und didaktischem Denken

Um sich einer systemisch–konstruktivistischen Didaktik zu nähern und sie letztlich mit der Ausgangsfrage zu verknüpfen, wird an dieser Stelle ein kurzer zeitlicher Abriß über die Entwicklung und Bedeutung des Begriffs 'Bildung', der eng mit der Didaktik gekoppelt ist, gegeben.

Bildung ist keine einheitliche, feststehende Kategorie, sondern vielmehr eine Idee, in deren Mittelpunkt der Mensch als zu förderndes, aktiv denkendes, reflektierendes und handelndes Subjekt steht.

Desweiteren ist Bildung ein dynamischer Prozeß, in dem sich der Mensch einerseits durch Vermittlung und Erlernen von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, andererseits, als Ergebnis dieser (selbst–)erzieherischen Maßnahmen, zur individuellen Persönlichkeit entwickelt.

Die Wurzeln von Bildung reichen über Sokrates und Platon bis in die griechische Antike, nämlich auf die Paideia der Sophisten, zurück. Deren Bezugnahme auf das Gemeinwesen bildete später die Grundlage der "septem artes liberales" im römischen Zeitalter. Im Mittelalter wurden die "septem artes liberales" erweitert um die sittlich religiöse Erziehung und Bildung. Bildung, die die alltägliche Lebenspraxis überschritt, war nur dem Klerus und dem Adel zugänglich. "Sie war Ausdruck einer Schule, in der die Inhalte von den Methoden getrennt wurden, in der eine künstliche Isolation von der Lebenswelt stattfand, eine Buch– und eine Wissensschule dominierte, deren reproduktive Lebensform auf symbolische Geschlossenheit hinausliefen. Es handelte sich bei einer Didaktik in solchen Schulen um ein formalisiertes Modell möglichst weitreichender Kontrolle, die als Reproduktion sicheren Wissens und scheinbar ewiger Wahrheiten verstanden wurde." (REICH 1996, S.256).

In der Mitte und zum Ende des 17ten Jahrhunderts entwickelten sich, verbunden mit der Entwicklung von Naturwissenschaften und Technik sowie beginnenden geisteswissenschaftlichen Ideen, die sich von der stark kirchlich–religiös geprägten Zeit des Mittelalters abgrenzten, erste Tendenzen der Aufklärung.

Das Zeitalter der Aufklärung ist noch heute elementar und grundlegend für das Verständnis von Bildung. Seit dieser Zeit wird der Mensch nicht mehr als der

göttlichen Hilfe bedürftig verstanden, sondern als autonom und frei in seinen Entscheidungen und seiner Urteilsfähigkeit. Er steht nach dem Verständnis der Aufklärung im Mittelpunkt der Welt und erhält seine Gebote und Gesetze aus der Natur und deren Wissenschaften. Nützlichkeit und besonders die Vernunft, als Prinzip der Wissenschaft und Quelle aller Erkenntnis, wird zur Richtschnur menschlichen Handelns.

An diesen Ideen der Aufklärung knüpfte die neuzeitliche Pädagogik, unter Berücksichtigung der Suche nach Menschheitsidealen und ewigen Wahrheiten, an.

Allerdings beinhaltete der Wandel der Pädagogik genau an dieser Stelle wiederum ein Scheitern, denn die sich entfaltende Didaktik der Aufklärung entwickelte sich im Zuge der in der Moderne zunehmenden Differenzierung, Rationalisierung, Individualisierung und Domestizierung (vgl. van der LOO u. van REIJEN 1992) "von der Geschlossenheit, der einen richtigen Lösung, die das Kloster noch bieten konnte" (REICH 1996, S.256), hin zu der Entstehung vielfältiger didaktischer Ansätze.

Trotz aller Bemühungen verlor die Aufklärung ihre Einheit, denn die Modernisierung unterstützte im Zuge von Kapitalismus und Industrialisierung die Entstehung von Didaktiken, die im Sinne Deweys als Wühltisch- und Supermarktdidaktiken (vgl. ebd., S.256) bezeichnet werden können, denn Didaktik wird zu einer Ware, die auf einem bestimmten Markt angeboten wird.

Dieser Wandel von einer Didaktik hin zu Didaktiken führte ebenfalls zu Einstellungsveränderungen bezüglich wissenschaftstheoretischer Grundlagen von Didaktik.

Didaktik wird verstanden als pädagogische Teildisziplin, als Wissenschaft vom Lehren und Lernen, die die "Organisation von Lehr-Lern-Prozessen durch die Auswahl und Überprüfung von Zielen, Inhalten und Arbeitsformen" (Tietgens, zit. n. Lehner 1989, S.12) beinhaltet. Demzufolge bestimmen bewußte, intentionale Planung und Organisation, praktische Durchführung und Verwirklichung sowie Auswertung und Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen das Aufgabenfeld didaktischen Handelns. Deshalb umfassen Aspekte didaktischen Denkens heute nicht nur die Methodik, sondern das Lehren und Lernen und insbesondere den Lehrenden und Lernenden als Individuum. "Die Dominanz steter Rekonstruktion allen Wissens aus der Vergangenheit" (REICH 1996, S.257) veränderte sich zugunsten des konstruktiven Charakters von Erkenntnis und einem eigenverantwortlichen, konstruktiven Anteil der Lernenden.

Der konstruktive Anteil der Lernenden, der sich von scheinbar sicheren Wahrheiten innerhalb eines Bildungsgeschehens abwendet, ist der Zugang zu einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik. Im Sinne Deweys "ist dies die Idee einer Laborschule, die auf Aktion und Arbeit basiert, die aber auch ein Labor im Sinne einer Kunstwelt in der Welt ist, in der relativ frei experimentiert, probiert, konstruiert werden kann" (ebd. S.258). Dies gilt sowohl für die Schul- als auch für die Erwachsenenbildungsdidaktik.

5.2 Zum Verhältnis von Schul- und Erwachsenenbildungsdidaktik

Schulpädagogik und Erwachsenenbildung haben bezüglich ihrer Didaktik gemeinsame Fundamente, denn "in allen Bildungsbereichen wird zielgerichtet, intentional gelernt. [...] In Bildungseinrichtungen wird in Gruppen gelernt. [...] In allen Bildungsbereichen wird unter Anleitung gelernt. [...] Das Lernen in Bildungseinrichtungen erfolgt primär durch Aneignung von Wissen. [...] Lernen in Bildungseinrichtungen ist organisiert" (SIEBERT 1996, S.12).

In ihrem Wesen unterscheidet sich die Schuldidaktik also nicht grundsätzlich von der Didaktik der Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung und Schule unterscheiden sich in ihrem Aufgabenfeld, denn Schulbildung schafft verschiedene

Voraussetzungen, die zu einer Zuweisung von Sozial- und Berufschancen führt. Somit selektiert sie, was in der Erwachsenenbildung kein Ziel ist.

Erwachsenenbildung hat vielmehr den Auftrag, schulische Benachteiligung zu kompensieren, wobei diese Situation wiederum zu neuen Dilemmata führt, denn sobald die Erwachsenenbildung anerkannte Zertifikate verteilt, fördert sie gleichzeitig die Benachteiligung derer, die keine 'kompensatorischen' Maßnahmen ergreifen.

Ein weiterer Unterschied von Erwachsenenbildung und Schulpädagogik ist, daß der staatlich geprüfte und verbeamtete Lehrer im Gegensatz zu dem in der Erwachsenenbildung tätigen Lehrer einen Erziehungsauftrag hat. "Mögen sich viele Lehrkräfte auch in der Erwachsenenbildung als Erzieher verstehen und verhalten, ein solcher Erziehungsauftrag ist sogar in der weltanschaulich gebundenen Erwachsenenbildung kaum zu legitimieren" (ebd., S.13).

Der gravierendste Unterschied von Erwachsenenbildung und Schulpädagogik ist wohl der, daß es in der EB keine Schulpflicht gibt. Weiterbildungsveranstaltungen sind generell freiwillig, auch wenn, wie in der beruflichen Bildung üblich, externe Faktoren zum Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung führen. "Eine 'Bildungsabstinenz' ist möglich, auch wenn damit Risiken verbunden sein können" (ebd., S.14). Hinzu kommt, daß das Angebot der Erwachsenenbildung den Bildungsbedürfnissen der Adressaten entspricht und der Erwachsene wählt, mit welchen Inhalten er sich beschäftigt. Ein derartiges Angebot können Schulen gegenwärtig nicht machen.

Obwohl sich Erwachsenenbildung, wie zuvor beschrieben, in mancherlei Hinsicht von Schulpädagogik unterscheidet, gibt es vor dem Hintergrund einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik Gemeinsamkeiten sowohl bezüglich des Umgangs und Kontakts zwischen Lehrenden und Lernenden als auch der Organisation von Lernprozessen, da eine konstruktivistisch orientierte Didaktik die Beziehungsgestaltung von Lehrenden und Lernenden und die Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung in Lernprozessen sowohl in der Erwachsenenbildung als auch in der Schulpädagogik in den Vordergrund stellt.

Im folgenden Abschnitt 5.3. werden diesbezüglich zur näheren Erläuterung Grundpostulate einer systemisch-interaktionistischen Didaktik aufgeführt.

5.3 Grundpostulate systemisch–interaktionistischer Didaktik

Eine systemisch–konstruktivistische Didaktik setzt voraus, daß sowohl der Lernende als auch der Lehrende "aktiv, dialogisch und konstruktiv in die Auswahl, in ihre Konstruktion von Wirklichkeit eingreifen können und sollen" (REICH 1996, S. 258). Somit verliert der Lehrende die Stellung des alleine Wissenden, der weiß, was wichtig, notwendig und gültig ist; dem Lernenden wird daraus folgend nicht das eingeprägt, was andere beschlossen haben.

"Eine konstruktive Didaktik muß hingegen die Verantwortung der Beobachtung, die Rolle als selbständiger Beobachter, an die Schüler (Teilnehmer (R.D.)) zurückgeben, sich als experimentelle Methode für sie, die Schüler (Teilnehmer (R.D.)), und nicht an sich, für die Lehrer oder Schulaufsicht oder eine dahinter vermutete Wahrheit der Wissenschaft, behaupten" (ebd., S. 259).

Aufgrund einer Didaktik gedacht als experimentelle Methode, entdecken die Teilnehmer einer Bildungsveranstaltung mit systemisch–konstruktivistisch–interaktionistischer Grundlage durch Beobachtungen, Ausprobieren, Untersuchungen und Reflexion, aktiv ihre Konstruktion von Wirklichkeit.

Um ein aktives Erforschen der eigenen Konstruktion von Wirklichkeit zu ermöglichen, ist ein Milieu von gegenseitiger Wertschätzung bzw. Gleichrangigkeit notwendig. Die Beziehung des Pädagogen zum Teilnehmer muß eine symmetrische (vgl. BATESON, 1996) sein. Das fachliche Mehrwissen eines Pädagogen dient nicht dazu, die Fähigkeiten eines Teilnehmers zu entwerten. Kommunikative Verhältnisse, wie sie in jeder pädagogischen Situation auftreten, können nicht mehr starr komplementär (vgl. Watzlawick 1990) strukturiert werden, denn "in den demokratischen Gesellschaften ist zumindest das Bewußtsein dafür gewachsen, Lehrer und Schüler unter der Perspektive des Menschlichen als gleich anzusehen" (REICH 1996, S. 263).

Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, als Ideale der Annäherung an eine Demokratie, können nicht über ein Konstrukt angeeignet werden, sondern sind ein lebbarer Teil in Beziehungen, insbesondere in pädagogischen Beziehungen.

Deshalb ist es für einen Pädagogen in besonderem Maße sinnvoll, sich mit Kommunikationstheorien (vgl. Kapitel 3.4.2 und 3.4.3) auseinanderzusetzen, denn mit deren Hilfe gelingt es, Inhalte gegen Beziehungen und Beziehungen gegen die Inhalte zu stellen. "Wir haben uns damit ein Sprachspiel erfunden, um einen

veränderten Blick für uns zu bezeichnen" (ebd., S.265). Beziehungen werden mit Hilfe dieser Beobachtertheorien sichtbar und der Sinn einer Situation wird aus verschiedenen Beobachterpositionen deutlich; verschiedene Interpretationen und Sichtweisen bezüglich der selben Situation werden möglich.

"Dies wird zum Ausgangspunkt für eine veränderte Didaktik" (ebd., S.265), in deren Mittelpunkt die Hinführung zu "potentielle(n) Verhaltensbereitschaften oder Informationsverarbeitungen von Lernern" (ebd., S.266) stehen. Daraus ergeben sich folgende Grundpostulate:

- 1) "Didaktik ist nicht mehr eine Theorie der Abbildung, der Erinnerung und der richtigen Rekonstruktion von Wissen und Wahrheit, die nach vorher überlegten und klar geplanten Mustern zu überliefern, anzueignen, anzuzusozialisieren sind, sondern ein konstruktiver Ort möglichst weitreichender eigener Weltfindung, die für Lerner bzw. Teilnehmer ebenso wie für Lehrer bzw. Pädagogen zu ermöglichen ist" (ebd., S.266).
- 2) "Didaktik ist nicht mehr eine sichere Theorie der Aufklärung, der Emanzipation, die zu verkünden weiß, wer wie zu emanzipieren und mit welchen Inhalten aufzuklären ist, weil die konstruktiven Akte des Aufklärens und der Reflexion selbst an jene Konstruktionen in Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung zirkulär zurückgebunden sein müssen, mit denen der Schüler bzw. der Teilnehmer als auch Lehrer bzw. Pädagogen ihre je eigenen Wege finden. Sie ist deshalb ein sehr offenes Verfahren inhaltlicher und beziehungsmaßiger Vermittlungsperspektiven" (ebd., S.266).
- 3) "Didaktik stellt nicht mehr eine erhoffte Selbstbestimmung, eine Mitbestimmung, dar, die die Lehrer oder Didaktiker organisieren, planen und mit soziologischer Phantasie und organisatorischem Talent vorgeben können, sondern sie ist allenfalls eine Konstruktion, die in Beziehungen ausgehandelt, im Nach- und Nebeneinander verschiedener Beobachter betrachtet und analysiert werden kann, die sich jedoch ad absurdum führt, wenn sie dies mit klarem Auftrag *vor* jedem Prozeß, *vor* jedem Weg, mit klar vorgeschriebener Hierarchie zwischen Lehrern bzw. Teilnehmern und Schülern bzw. Pädagogen tun soll" (ebd., S.266).
- 4) "Didaktik ist auch nicht mehr bloß eine Theorie der Schüler- oder Lernerorientierung, die schließlich die Lösung aller didaktischen Probleme darin findet, daß sie den Schüler bzw. Lerner als Welt- und Angelpunkt jeder Didaktik erfindet. Schülerorientierung bleibt in einem System mit Lehrern eine bloße

Leerformel, weil konstruktive Ansprüche nicht nur inhaltlich, sondern immer auch über die wechselseitigen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern (oder Teilnehmern und Pädagogen) stets in pädagogische Prozesse eingehen. Didaktik hat im Gegenteil diese Eingänge zu reflektieren – und zwar nicht nur von Lehrern –, wenn es Ausgänge aus einem Muster von Bildung geben soll, das sich selbst in die Krise zunehmender Unübersichtlichkeit und Unentschlossenheit gegenüber Inhalts– (z.B. was sollen wir auswählen?) und Beziehungsfragen (z.B. was bleibt an Regeln im Verhalten sinnvoll?) gestellt sieht" (ebd., S.267).

6Steinbildhauen:

ein Medium systemisch–interaktionistischer Pädagogik

Im Folgenden wird, unter Berücksichtigung der in Kapitel 5 zitierten vier Grundpostulate systemisch–interaktionistischer Didaktik und des in Kapitel 4 ausführlich beschriebenen Prozesses der Entstehung einer Steinskulptur, Steinbildhauen als ein Medium systemisch–interaktionistischer Pädagogik beschrieben und die eingangs gestellte Frage beantwortet.

Vor diesem Hintergrund läßt sich feststellen, daß Steinbildhauen, also der Entstehungsprozeß einer Steinskulptur, die Grundidee des interaktionistischen Konstruktivismus mit seinen Beobachterkategorien Symbolisches, Imaginäres, Reales und seinen Denk– und Handlungsmustern von Rekonstruktion, Dekonstruktion und Konstruktion widerspiegelt und daher durch Steinbildhauen deren Transfer in pädagogisches Handeln, im Kontext eines Erwachsenenbildungsseminares, möglich ist. Ein Steinbildhauerseminar als solches jedoch ist nicht de facto konstruktivistisch, sondern bietet eine Plattform, konstruktivistische Maxime wie Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung zu verwirklichen und die Beobachterkategorien Symbolisches, Imaginäres, Reales und die Denk– und Handlungsmuster Re–, De– und Konstruktion in alltägliches Handeln der Seminarteilnehmer aufgrund der gemachten Erfahrungen am Stein und in der Gruppe zu transferieren.

Dieses wird im weiteren Verlauf näher beschrieben.

Ausgehend von dem ersten Grundpostulat (siehe S.108) ist Steinbildhauen, eingebettet in ein entsprechendes Seminarkonzept, ein Medium oder eine Methode, welche(s) es erlaubt, den Konstruktivismus nicht nur als positivistische oder funktionalistische Vereinfachung (vgl. REICH, S.267) zu begreifen, sondern als eine Perspektive mit geistes– und gesellschaftswissenschaftlichen Bezügen. Dies geschieht dadurch, daß sich während der Entstehung einer Skulptur sowohl die zirkulären Abläufe von Re–, De– und Konstruktion als auch das Ineinandergreifen von Symbolischem, Imaginärem und Realem zeigen und »experience« erlebbar wird (vgl. Kapitel 4). In diesem Prozeß wird dem Lernenden, in diesem Fall dem Skulpteur, ein erfahrbarer, nachvollziehbarer Zugang zu diesen Beobachtungskategorien ermöglicht und diese werden in der handwerklich–

kreativen Tätigkeit nicht nur als ein Denk–, sondern auch als ein Handlungsmuster deutlich.

Der Seminarleiter hingegen kann die Kategorien Re–, De– und Konstruktion als eine Metaperspektive nutzen, von der er das Seminar organisiert, analysiert und reflektiert, um es an entsprechenden Stellen wiederum 'neu' zu konstruieren, zu rekonstruieren oder zu dekonstruieren. Symbolisches, Imaginäres und Reales sind Beobachtungsbereiche, die dem Seminarleiter eine Perspektive ermöglicht, pädagogische Prozesse umfassender als unter positivistischen und funktionalistischen Gesichtspunkten zu beleuchten, um mit den vielfältigen Beziehungsstrukturen, die in einem solchen Seminar zu tage treten, besser umgehen zu können.

Gleichzeitig wird den sich verändernden erkenntnistheoretischen Ansprüchen, nämlich daß "Konstruktionen jeweils zeitgebunden sind, von den spezifischen Beobachtern und deren Verständigungsgemeinschaft abhängen, daß sie keine ewigen Wahrheiten festschreiben können, daß sie allen Beobachtern hinreichend Chancen an der Wirklichkeitskonstruktion bieten sollten" (ebd., S.267), Rechnung getragen, denn die Konstruktionen von Wirklichkeiten an den jeweils verschiedenen Steinen schreiben deutlich sichtbar keine ewige Wahrheit fest, sondern drücken die gegenwärtige Wirklichkeit direkt und spontan in der jetzigen Skulptur aus. Die selbst geschaffene Skulptur bietet jedem Beobachter die Möglichkeit, sich mit der eigenen sichtbar gewordenen Wirklichkeitskonstruktion auseinanderzusetzen, um sie dann mit anderen in einer entsprechenden Verständigungsgemeinschaft, wie beispielsweise den restlichen Seminarteilnehmern, auszutauschen.

Dieser Kontext und das Fertigen einer Steinskulptur ist eine Plattform konstruktivistischer Pädagogik, da der handwerklich–kreative Prozeß Selbsttätigkeit und zugleich ein hohes Maß an Selbstbestimmung zum einen ermöglicht und zum anderen voraussetzt. Selbsttätigkeit wird mit vielen Perspektiven, unterstützt durch Bildbände, Naturbetrachtungen, Museumsbesuch, die Konstruktionen anderer u.v.m., angeboten und als »experience« ermöglicht (vgl. REICH 1996, S.267).

Die "Macht wahrer Abbildungen" der "besserwissenden Didaktiker" (ebd., S.267) ist in einem solchen Kontext nicht mehr aufrecht zu erhalten, denn es gibt ebenso viele wahre Abbildungen, beispielsweise bezüglich des Themas 'Warm – Kalt', wie es Skulpturen gibt, die sich mit dem abzubildenden Thema beschäftigen.

Mit Hilfe der Auseinandersetzung im Entstehungsprozeß einer Skulptur werden aus den verschiedensten Perspektiven und Blickwinkeln eigene Konstruktionen von Wirklichkeit gefunden und in unterschiedlichste Lebensformen und Weltbilder integriert. Das oberste Ziel einer konstruktivistischen Didaktik, "Beobachterstandpunkte zu erweitern, indem eine methodische Freude entwickelt wird, bei einem für notwendig erachteten Stand von Rekonstruktion, von symbolischer Klarheit von Welt, neue Blicke zu riskieren" (ebd., S.269), wird mit dem Erschaffen einer Skulptur in einem entsprechenden Seminarkontext mit der entsprechenden Grundhaltung des Leiters möglich (vgl. Kapitel 4). Das führt dazu, daß Rekonstruktionen innerhalb eines solchen Seminars überwiegend von den Teilnehmern nachgefragt und nicht von dem Seminarleiter festgelegt werden, da die Teilnehmer die Inhalte, bzw. die Form, die sie an ihrer Steinskulptur verwirklichen, selbst bestimmen.

Unter Berücksichtigung der bisher genannten Faktoren verschiebt sich die Planung, Durchführung und Auswertung pädagogischer Prozesse zugunsten einer "möglichst hohen Selbstbestimmung bei der Festlegung der Inhalte und Beziehungen in pädagogischen Prozessen" (ebd., S. 269). Das hat zur Folge, daß eine "Entfremdung von Bedürfnissen, praktischen Erfahrungen und Erlebenswelten von Teilnehmern an pädagogischen Prozessen, ohne in pädagogischen Utilitarismus oder bloßes Nützlichkeitsdenken zurückzufallen" (ebd., S.269), vermieden wird. Die Auswahl des didaktischen Inhalts, wie beispielsweise Bilhauertheorien, Naturbetrachtungen, Kunstgeschichte etc., wird auf diese Weise den Teilnehmern dieses pädagogischen Prozesses zurückgegeben und somit deren Eigenverantwortlichkeit gestärkt. Der Gleichgültigkeit gegenüber Bildung und deren Entwertung wird somit entgegengetreten, da die pädagogische Kultur, in der das Seminar stattfindet, zur Gesellschaft hin offene und kritische Theorien, wie beispielsweise, soeben genannt, Bildhauertheorien, integriert und selbst ein weitreichendes Bewußtsein entwickelt durch ausprobieren, experimentieren, untersuchen u.a.. Ein Steinbilhauerseminar auf diesen Grundlagen setzt ein "reflektiertes Engagement" (REICH 1996 S.269) des Seminarleiters voraus (vgl. ebd., S.267).

Das zweite Grundpostulat (siehe S.108) bedeutet im Kontext des Steinbildhauens, daß sowohl das Steinbildhauen an sich inhaltlich und handwerklich unterstützt und

begleitet wird (vgl. Kapitel 4) als auch die Beziehungen zwischen Seminarleiter und Teilnehmern, den Teilnehmern untereinander sowie die vom Teilnehmer zum Stein mitbedacht werden. In pädagogischen Prozessen umgesetzt, hat dies zur Folge, daß sich die Rolle des Seminarleiters / Pädagogen grundlegend verändert, denn er muß Inhalte und Beziehungen immer in Wechselwirkung denken. Begleitet ein Seminarleiter beispielsweise einen Teilnehmer am Stein, so bedeutet das in der konkreten pädagogischen Situation, daß er auf eine symmetrische Beziehungsstruktur achten muß, damit er als Mehrwischer nicht zu einem Besserwischer¹³ wird. Er ist nicht mehr derjenige, der weiß, wie eine Skulptur auszusehen hat, welche Regeln zu beachten sind, was ästhetisch oder handwerklich richtig und falsch ist oder welche Bildhauertheorien zu beachten sind. Die pädagogische Aufgabe besteht vielmehr darin, die Kompetenz der Teilnehmer im Hinblick auf handwerklich–kreative Fähigkeiten und deren Beziehungsfähigkeiten untereinander zu stärken. Dieses geschieht zum einen über deren Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung und »experience« und zum anderen über die Beziehungskompetenz des Pädagogen. Um dieser Anforderung an Beziehung gewachsen zu sein, muß sich ein Pädagoge mit Kommunikationstheorien und Beziehungsfragen auseinandersetzen.

In einer konstruktivistischen Pädagogik wird deshalb zwischen Inhalts– und Beziehungsfragen getrennt, damit sowohl das inhaltliche Wissen als auch die Beziehungsstruktur Teilnehmer – Pädagoge und Teilnehmer – Teilnehmer reflektiert, erweitert oder verändert wird.

Im Kontext eines Steinbildhauerseminars heißt dieses, daß inhaltliches Wissen und handwerkliches Können von grundlegender Bedeutung sind, aber eine Arbeit auf konstruktivistischer Basis mit den Maximen von Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung ohne die Fähigkeit des Seminarleiters, Beziehungen symmetrisch zu gestalten, nicht möglich ist, denn in einem Seminar mit konstruktivistischen Grundlagen ist ein Pädagoge nicht mehr der "dominante Faktor im Lernsystem, sondern stellt sein Wissen und seine Erfahrung stärker in den Dienst der Gruppe" (ebd., S.273). Er ist dazu aufgefordert, "gruppenorientiert zu handeln um das Zutrauen und Selbstwertgefühl der Teilnehmer zu stärken" (ebd., S.273). Für ein Steinbildhauerseminar bedeutet das, daß der Pädagoge den Teilnehmern viel Raum

¹³ Besserwischer sind Pädagogen, die in ein autoritäres Muster fallen und wissen, wer wie zu emanzipieren und mit welchen Inhalten aufzuklären ist (vgl. REICH 1996).

läßt, um ihre eigenen Erfahrungen am Stein und mit dem Werkzeug zu sammeln und ihnen viel Material, wie z.B. Bildbände, Plastiziermasse, Museumsbesuche etc. zur Verfügung stellt, damit sie eigene Konstruktionen entwickeln und somit ihren eigenen Weg finden können. Die inhaltliche Kompetenz des Seminarleiters wird an erster Stelle auf der Grundlage einer symmetrischen Beziehung und erst dann in Form von Beratungsprozessen angeboten. Am Stein bezieht sich ein Beratungsprozeß sowohl auf Formgebungsfragen als auch auf die Nutzung der Werkzeuge. An diesen Stellen ist es für den Pädagogen wichtig darauf zu achten, daß sich der 'Besserwisser' nicht einschleicht, da sonst das Vertrauen in Beziehungen leicht zerstört wird. Allerdings muß "der konstruktivistisch orientierte Lehrer (Pädagoge (R.D.)) kein bloßer Anpasser an seine Gruppen sein [...]. Er sollte zwar kein Besserwisser sein, der den Gruppen alles vordiktiert, weil er es für richtig hält, aber er kann dann, wenn er seinen Gruppen konstruktive Selbsttätigkeit und möglichst hohe Selbstbestimmung ermöglichen will, auch durchaus nein sagen, wenn er nicht einverstanden ist. Er kann und soll dabei seine Grenzen als seine Grenzen gegenüber der Gruppe oder einzelnen markieren" (ebd., S.276). Solche Grenzziehungen finden beispielsweise bei Formgebungs- bzw. Formfindungsfragen öfters statt, da innerhalb dieses Prozesses verschiedene Meinungen und Vorstellungen auftreten können.

An dieser Stelle wird deutlich, daß der Seminarleiter vermutlich anders handeln würde als der Teilnehmer. Trotz dieses Nicht–Einverstanden–Seins ist die Arbeitsatmosphäre nicht gestört, wenn solche Konflikte offen formuliert und somit transparent werden. Auch an dieser Stelle wird deutlich, daß die Auseinandersetzung mit Kommunikationstheorien für einen Pädagogen Grundlage seiner Arbeit ist, damit er eine Sprache und Haltung finden kann, in der Konflikte besprochen werden können.

Das dritte Grundpostulat (siehe S.108) ist nicht zu verwirklichen, wenn Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung nur als Ziel formuliert werden und nicht Grundlage einer Arbeit am Stein und eines Seminars sind. In der Arbeit an einem Stein werden viele Fragen, wie beispielsweise die der Formgebung, im 'Nach- und Nebeneinander verschiedener Beobachter betrachtet und analysiert', damit die 'Konstruktion' Skulptur wachsen kann. Es ist daher nicht möglich, Selbsttätigkeit

und Selbstbestimmung im handwerklich–kreativen Prozeß nur als Ziel zu formulieren, da sie Voraussetzung sind für die Arbeit am Stein. Die Fähigkeit zur Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung bezüglich Organisation und Ablauf des Seminars wächst, sobald die Teilnehmer mehr Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten gewinnen und ein Wissen um die grundlegenden Abläufe während des Seminars erworben haben. Auch wenn Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung als Ziel formuliert werden sollten, so sind sie in einem Erwachsenenbildungsseminar grundsätzlich schon vorhanden und diese Fähigkeiten werden lediglich erweitert, indem der Seminarleiter auf die Selbstverantwortungskräfte der Teilnehmer vertraut und, wie schon so oft beschrieben, Beziehungen entsprechend gestaltet werden.

"Alle Konzepte von Mit– und Selbstbestimmung scheitern, wenn sie inhaltlich vor die Beziehung gerückt werden, weil sie so Gruppen bloß manipulieren" (ebd.,S.276), nicht demokratisch organisieren und nicht auf die Selbstverantwortungskräfte in der Gruppe vertrauen. Obwohl bei einem Steinbildhauerseminar mit erwachsenen Menschen von Selbstverantwortungskräften innerhalb der Gruppe ausgegangen wird, hat ein Pädagoge trotzdem, aufgrund seines Mehrwissens, eine gewisse Machtposition inne, die ihm durchaus von den Teilnehmern zugesprochen wird. Diese Machtposition muß jedoch dadurch, daß Teilnehmer jederzeit das Recht und die Macht haben, auf Prozesse bezüglich der Beziehungs– und Inhaltsgestaltung des Seminars einzuwirken, und Konflikte im Hinblick darauf offen auszutragen, reflektierbar gestaltet werden, so z.B. im Hinblick auf die Gestaltung des nächsten Tages. Fragen, ob eine Wanderung ansteht, weiter am Stein gearbeitet wird, Teile der Gruppe etwas anderes als andere machen oder ob eine Stadt besucht wird, werden im Plenum besprochen und entschieden. Die dabei auftretenden unterschiedlichen Interessenslagen müssen berücksichtigt und eine Lösung gefunden werden, die möglichst alle Teilnehmer mittragen. "Allerdings setzt dies kompetente Beziehungspartner voraus: Sie müssen eben jene Theorien kennen oder eigene entwickeln, nach denen ihre Konstrukte vom Wirklichkeit sich situieren und organisieren" (ebd., S.277).

"Als Fazit bleibt für diesen Punkt (dieses Grundpostulat (R.D.)), daß jeder beliebige Inhalt, der in pädagogischen und didaktischen Prozessen vermittelt wird, immer auch in einer Beziehung zu den Individuen im pädagogischen System steht" (ebd., S.277). Diese Beziehungsreflexion bezieht sich nicht nur auf den Kontakt des Seminarleiters

zu den Teilnehmern, sondern bedeutet gleichzeitig, daß die inhaltliche Seite des Seminars, also Steinbildhauen, für die Seminarteilnehmer (re–)konstruktiv erschließbar ist. Das heißt: Seminarteilnehmer und Seminarleiter "(re)konstruieren die für sie wesentlichen Inhalte, indem sie umfangreich ihr eigenes Arbeitsmaterial über diese Wirklichkeit erstellen und auf äußere Bezugssysteme (z.B. Schulbücher oder andere von außen gefertigten Materialien) nur dann und insoweit zurückgreifen, wie sie es unabdingbar zur eigenen (re)konstruktiven Bewältigung benötigen" (ebd., S.277). Folglich müssen sowohl die Seminarteilnehmer als auch der Seminarleiter im Vorfeld und während des Seminars immer wieder überprüfen, ob das vorhandene Arbeitsmaterial (Bildbände, Bildhauertheorien etc.) zur Bewältigung der Probleme am Stein dienlich ist oder ob es andere, eigene Möglichkeiten gibt, anstehende Fragen, beispielsweise bezüglich der Form oder der Handhabung des Werkzeugs, zu lösen. Die (Re–)Konstruktion der für die Seminarteilnehmer und den Seminarleiter wesentlichen Inhalte und die Bezugnahme auf äußere, nur unabdingbar notwendige Bezugssysteme "ist eine Kernidee einer konstruktivistischen Didaktik, um nicht bloß die Symbolvorräte der Moderne in sich aufzusaugen, sondern konstruktivistisch abzuarbeiten und dabei das wichtigste in einem solchen Lernprozeß überhaupt erfahren zu können: Sich als maßgeblichen Konstrukteur von Wirklichkeit zu erleben und zu bemerken, daß auch andere Konstruktionen – so groß und so absolut sie je erscheinen mögen – vom Menschen gemachte sind" (ebd., S.277).

Das vierte Grundpostulat (siehe S.109) macht deutlich, daß es in einer konstruktivistischen Didaktik nicht um ausschließliche Teilnehmerorientierung geht, sondern daß die herkömmlichen Zuschreibungsmuster von Pädagogen und Teilnehmer reflektiert und aufgelöst werden sollen. Pädagogen und Teilnehmer bilden zusammen ein "zirkuläres Beziehungssystem, das vielgestaltiger, differenzierter und lebendiger ist, als es auf die ewig alte und für die traditionelle Schule mit ihrer Lehrendominanz geltende Dualität nach dem vertrauten Schema von Herr und Knecht reduzieren zu können" (ebd., S.277). Teilnehmer und Pädagogen sind in dem Beziehungssystem Steinbildhauerseminar gleichberechtigte Partner, die beide selbsttätig und selbstbestimmt agieren, indem sie am Stein bezüglich Formfindungsfragen miteinander nach geeigneten Wegen gucken und bezüglich des Ablaufs und den weiteren Verlauf des Seminars miteinander aushandeln und

entsprechend bestimmen, wie es weiter geht. Somit wird Selbstbestimmung praktiziert und sowohl der Teilnehmer als auch der Pädagoge haben die Verantwortung für den weiteren Verlauf des Seminars; die althergebrachten Rollenzuschreibungen von Pädagoge und Teilnehmer werden aufgelöst. Allerdings muß der Pädagoge Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung für sich erfahren haben, um sie seinen Teilnehmern umfassend zuzugestehen und zu fördern und er muß sich so verhalten, wie er es idealtypisch von seinen Teilnehmern erwartet. In einem Steinbildhauerseminar kann dies umgesetzt werden, indem der Seminarleiter ebenfalls eine Skulptur fertigt und in seiner Arbeit andere Beobachterstandpunkte integriert, für sich entscheidet, was er am Stein verwirklicht, und sich dem handwerklich–kreativen Prozeß genauso stellt wie die Teilnehmer. Gleichzeitig muß er in seiner Funktion als Seminarleiter die Beobachterrollen sehr flexibel handhaben, indem er einerseits eine Skulptur fertigt wie die Teilnehmer und er somit auch 'Teilnehmer' ist, andererseits, indem er 'Berater' in der speziellen Situation 'Entstehungsprozeß Steinskulptur' ist und indem er mit den Teilnehmern gemeinsam immer wieder plant und gestaltet wie der weitere Ablauf des Seminars ist. Somit ist der Seminarleiter in seiner Fähigkeit zur 'Beziehungskunst' stark gefordert. Parallel dazu entwickeln die Teilnehmer ebenfalls eine 'Kunst', ihre Beziehungen zu gestalten.

7 Abschließende Bemerkungen

Das Anliegen und Ziel dieser Arbeit, Steinbildhauen als ein Medium systemisch-interaktionistischer Pädagogik unter Berücksichtigung des interaktionistischen Konstruktivismus und Deweys Theorie des »experience« darzustellen, ist an dieser Stelle erfüllt.

In der Schaffung einer Skulptur, eingebettet in ein angemessenes Seminar, wird Welt nicht theoretisch abgebildet, sondern konstruktiv von jedem einzelnen in handwerklich-kreativem Tun erfahren, wobei sich der Blick des Schaffenden durch die Auseinandersetzung mit Formgebungsfragen, Literatur, Bildbänden, Biographien usw. erweitert und entsprechende Rekonstruktionen als (Neu-)Konstruktionen in die eigene Lebenswelt überführt werden.

Die Erschaffung einer Steinskulptur ist somit ein Bindeglied von Theorie und Praxis und dient als Medium, die Theorie des »experience« und Konstruktivismus' durch Erfahren und Beobachten dieses Entstehungsprozesses zu verdeutlichen und zu untermauern. Gleichzeitig wird mit diesem Entstehungsprozeß gezeigt, daß Steinbildhauen als solches ein konstruktivistischer Bildungsprozeß ist. Vervollständigt wird dieser Bildungsprozeß insbesondere durch die Haltung und Beziehungskunst des dieses Seminar (re-, de-) konstruierenden Pädagogen, der Beziehungswirklichkeiten und Kommunikationsstrukturen mit Hilfe konstruktivistischer Perspektiven integriert.

Dieser Entstehungsprozeß einer Steinskulptur verdeutlicht nicht nur die Konstruktivismustheorie, sondern wirkt sich gleichfalls auf den alltäglichen Lebensprozeß aus, da durch das sich intern vollziehende Geschehen eine differenziertere Wahrnehmung von sich selbst und von Welt möglich wird. Somit ist Steinbildhauen ein "konstruktiver Ort möglichst weitreichender Weltfindung" (vgl. REICH 1996, S.266), der grundsätzlich einer rekonstruktiven, dekonstruktiven und konstruktiven Erarbeitung eigener Wirklichkeiten in Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung den Weg ebnet. Mit Steinbildhauen wird eine Erfahrung von Konstruktion (vgl. Kapitel 4) ermöglicht, die einer konstruktivistischen Weltsicht gerecht wird, da in der Konstruktion einer Skulptur dessen Maxime, wie Re-, De- und Konstruktion, Symbolisches, Imaginäres, Reales und Beziehungs- und Inhaltsbereiche, erlebbar werden.

Auch das konstruktivistische Postulat der Interaktion ist während des Steinbildhauens gegeben, denn es besteht grundsätzlich ein Dialog, eine Interaktion zwischen dem Stein und dem Schaffendem, dem Schaffenden und dem Begleiter/Pädagogen und den Teilnehmern untereinander. Zudem können alle in dem Seminar anwesenden Beobachter ihre Sichtweisen in einen Prozeß der Wirklichkeitskonstruktion anhand ihrer Skulptur deutlich zeigen und in den Gruppenprozeß einbringen, um darzulegen, was sie zu dieser Wirklichkeitskonstruktion veranlaßt. Das Ergebnis, die Skulptur, ist eine zeitbezogene subjektive Konstruktion von Wirklichkeit, die sich im Symbolischen zeigt und über dieses Zeigen wiederum das Imaginäre des anderen/Anderen inspiriert.

Somit kann ein Steinbildhauerseminar zu einem Ort werden, der den Teilnehmern sowie dem Seminarleiter die Gelegenheit bietet, "je ihre Konstruktionen von Wirklichkeiten zu finden, und zwar in möglichst freien Perspektiven und auch aus ihren je unterschiedlichen Blickwinkeln, die eingewoben in unterschiedlichste Lebensformen und Weltbilder sind" (ebd., S.268). Dabei gilt es zu beachten, daß "jede Konstruktion von Wirklichkeit [...] durch Beobachter vollzogen (wird R.D.), die schon beobachtet haben. Jeder Beobachter hat in sich Formen gewählt, die ihn leiten" (ebd., S.268). Eine Skulptur entsteht nicht aus dem Nichts. Sie selbst hat eine Geschichte, die eingebunden ist in einen kulturellen Kontext und die persönliche Bezüge des Schaffenden zu dem Thema Stein und Skulptur aufzeigt. Trotzdem werden "Beobachterstandpunkte erweitert, indem eine methodische Freude entwickelt wird, bei einem für notwendig erachteten Stand von Rekonstruktion, von symbolischer Klarheit von Welt" (ebd., S.269). Der Seminarleiter kann diesen Prozeß nicht bestimmen, sondern 'nur' begleiten und die Beziehung Seminarleiter und Teilnehmer in einem solchen Prozeß 'nur' möglichst symmetrisch gestalten.

Steinbildhauen ist im Kontext dieser Arbeit als ein Medium konstruktivistischer Pädagogik dargestellt worden. Es gibt vermutlich noch weitere kreative Medien oder Seminarinhalte, für die dieser Nachweis ebenfalls möglich ist.

Dieses ist jedoch im Rahmen dieser Arbeit ebensowenig zu leisten wie beispielsweise die Erstellung eines Seminarkonzepts auf dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Arbeit oder die erweiternde Hinzunahme anderer theoretischen Entwürfe.

Diese Aufgaben müßten im Rahmen weiterer wissenschaftlicher Arbeiten angegangen werden.

Das Ergebnis dieser Arbeit reiht sich somit als ein Bestandteil einer aktuellen wissenschaftlichen Diskussion über das Verständnis vom Menschen in der Welt aus einer konstruktivistischen Sichtweise ein. In wie weit und mit welchem Erfolg Steinbildhauen als Medium konstruktivistischer Pädagogik in der pädagogischen Praxis bereits existiert oder in der Zukunft genutzt werden kann, konnte im Rahmen dieser Arbeit leider nicht berücksichtigt werden.

Die grundlegende Auseinandersetzung mit den theoretischen Konzepten von Dewey und Reich und deren Verinnerlichung insbesondere im Hinblick auf die wertschätzende Haltung der Pädagogin erscheint als Voraussetzung, um als Erwachsenenbildnerin in einem solchen Kontext zu arbeiten.

8Persönliches Schlußwort

Noch nie zuvor habe ich mich mit einer solchen Intensität mit einem Thema auseinander gesetzt.

Die Erkenntnistheorie des Konstruktivismus hat mich während dieser Arbeit auf mehreren Ebenen gleichzeitig begleitet: theoretisch in vielen Büchern und praktisch, sehr deutlich spür- und erlebbar, im täglichen Prozeß des Schreibens. Während des gesamten Prozesses war ich ständig mit den Beobachterkategorien Re-, De- und Konstruktion konfrontiert. Symbolische Wissensvorräte mußten gelesen, geordnet und entsprechend bearbeitet (re-, de- und konstruiert) werden, um daraus meine Konstruktion 'Diplomarbeit' zu fertigen.

Symbolisches, Imaginäres und Reales waren ebenso präsent, denn auch sie spiegelten sich täglich in der praktischen Arbeit. Das Symbolische zeigte sich in Form von Büchern und geschriebenen Seiten, das Imaginäre in Form von Ideen und Gedanken, die zunächst eher diffus waren, und das Reale brach immer dann herein, wenn beispielsweise etwas nicht so klappte wie geplant. Somit wurde wiederum deutlich, daß gelebter und erfahrbarer Konstruktivismus nicht nur in der Arbeit am Stein stattfindet, sondern ein alltäglicher Begleiter ist, sobald die Bereitschaft besteht, Welt aus dieser Perspektive zu beobachten. Vielfältige Prozesse sind auf diese Weise zu beschreiben und zu beobachten.

Der interaktionistische Konstruktivismus ermöglicht eine differenzierte Sicht in Beziehung, Kontakt und Begegnung und ermöglicht einen kritischen Blick auf bereits bestehende Wirklichkeiten.

Nach Heinz von FOERSTER sollte "das, was Konstruktivismus genannt wird, schlicht eine skeptische Haltung bleiben, die die Selbstverständlichkeiten des Realismus in Zweifel zieht" (VON FOERSTER 1998, S.45).

Seit dieser Diplomarbeit begleitet mich diese skeptische Haltung und die dekonstruktivistische Frage: 'Könnte denn auch alles ganz anders sein?' bereichert in vielen Lebenssituationen meine Sichtweisen.

Nicht nur der Konstruktivismus wurde durch diese Arbeit erneut erfahrbar, auch Deweys Theorie des »experience« wurde in diesem Prozeß ein weiteres mal bestätigt. Ob diese Arbeit zum »an experience« wird, ist zur Zeit noch nicht so deutlich; das Gefühl von 'fulfilment' ist noch nicht so recht spürbar.

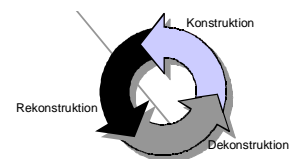
Mein besonderer Dank gilt:

Frau Prof. Dr. Stephanie Krenn, die mit ihrer würdigenden Art, Menschen zu begleiten, mich dazu ermunterte, trotz meines 'hohen Alters' das Abenteuer Studium zu wagen,

Herrn Hartmut Brunnenkant, Anthroposoph, Diplom-Pädagoge und Leiter der Freizeitschule Mannheim, durch den ich Steinbildhauen kennen lernte; seine Art, Seminare zu gestalten, zeigte mir, daß die konstruktivistische Perspektive, ein Seminar zu beobachten, eine Möglichkeit neben vielen, ist, meinen Freundinnen, Freunden und den SteinbildhauerInnen.

"Durch Menschen bewegen sich Ideen fort, während sie in Kunstwerken erstarren und schließlich zurück bleiben"

Joseph Beuys



Literaturverzeichnis

- Albert, Karl:** Philosophie der Kunst, Academia Verlag Richarz, Sankt Augustin, 1989
- Bateson, Gregory:** Ökologie des Geistes –Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven–, Frankfurt am Main, Suhrkamp 1996 6.Aufl.
- Bresc-Bautier, Geneviève et al.:** Skulptur –Von der Renaissance bis zur Gegenwart 15. bis 20. Jahrhundert–, Köln, London, Madrid, New York, Paris, Tokyo, Taschen Verlag, 1999
- Dewey, John:** Kunst als Erfahrung, Frankfurt am Main, Suhrkamp 1995 2.Aufl.
- Foerster, Heinz v.:** Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners –Gespräche für Skeptiker–, Heidelberg, Carl-Auer-Systeme 1998
- Frenzel, Peter:** Selbsterfahrung als Selbsterfindung, Regensburg, S. Roderer Verlag 1991
- Gumin, Heinz / Mohler, Armin (Hrsg.):** Einführung in den Konstruktivismus, München, Oldenbourg Verlag 1985
- Harlan, Volker:** Was ist Kunst; – Werkstattgespräch mit Beuys –; Stuttgart, Verlag Urachhaus 1996, 6. Auflage
- Harlan, Volker; Rappmann, Rainer; Schata Peter;** Soziale Plastik– Materialien zu Joseph Beuys –, Achberg, Achbergerverlag 1984
- Herwig-Lempp, Johannes:** Von der Sucht zur Selbstbestimmung, borgmann publishing, Dortmund 1994
- Hohl, Rudolf (Hrsg.):** Die Entwicklungsgeschichte der Erde, Hanau, Werner Dausien Verlag, 1981

- Küppers, Günther (Hrsg.): Chaos und Ordnung – Formen der Selbstorganisation in Natur und Gesellschaft–, Stuttgart, Reclam 1996**
- Locke, John: Versuch über den menschlichen Verstand Bd.1 Buch I u. II, Hamburg, Felix Meiner Verlag 1981, 4. durchges. Auflage**
- Loo, Hans van der und Reijen, Willem van: Modernisierung, München, Deutscher Taschenbuch Verlag, 1992**
- Maturana, Humberto; Varela, Fransisco: Der Baum der Erkenntnis – Die biologischen wurzeln des menschlichen Erkennens–, Bern u. München, Scherzverlag 1987**
- Medenbach, Olaf / Sussieck–Fornefeld, Cornelia: Mineralien, München, Mosaikverlag, 1982**
- Meyers großes Taschenlexikon: in 24 Bänden / hrsg. und bearb. Von Meyers Lexikonredaktion, Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich; BI – Taschenbuchverlag 1992, Bd.11, Bd.14**
- Mollenhauer, Klaus: Vergessene Zusammenhänge – Über Kultur und Erziehung –, Weinheim, München, Juventa Verlag, 4. Aufl. 1994**
- Neff, Ernst (Hrsg): Das Gesicht der Erde, Frankfurt a. M., Zürich, Harri Deutsch Verlag, 1970**
- Neubert, Stefan: Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation –John Deweys Philosophie des »experience« in interaktionistisch–konstruktivistischer Interpretation–, Münster, New York; München; Berlin; Waxmann 1998**
- Quittmann, Helmut: Humanistische Psychologie, Göttingen, Toronto, Zürich, Hogrefe Verlag 1995**
- Reich, Kersten: Die Ordnung der Blicke; – Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus –; Neuwied, Luchterhand Verlag GmbH, 1998 Bd.1 : Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis Bd 2 : Beziehungen und Lebenswelt**

- Reich, Kersten: Systemisch–konstruktivistische Pädagogik –Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch–konstruktivistischen Pädagogik**
Neuwied, Luchterhandverlag 1996
- Satir, Virginia: Kommunikation, Selbstwert und Kongruenz –Konzepte und Perspektiven familientherapeutischer Praxis– ; Paderborn, Jungfermann, 1990**
- Schmidt, Siegfried J (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus,**
Frankfurt am Main, Suhrkamp 1987
- Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander Reden – Störungen und Klärungen –, Reinbek, Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1981**
- Siebert, Horst: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Neuwied 1996, Luchterhandverlag**
- Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus; – eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis –, Neuwied, Kriftel, Luchterhandverlag, 1999**
- Simon, Fritz B.: Meine Psychose, mein Fahrrad und ich, – Zur Selbstorganisation der Verrücktheit –, Heidelberg, Carl–Auer–Systeme 1993**
- Thiele, Carmela: Skulptur, – DuMont Schnellkurs –, Köln, DuMont Buchverlag 2.Auflage1997**
- Trier, Eduard: Bildhauertheorien im 20. Jahrhundert, Berlin, Gebrüder Mann Verlag 1992 4.Aufl.**
- Watzlawick, Paul: Die erfundene Wirklichkeit, München 1997, Piper Verlag 9.Aufl.**
- Watzlawick, Paul: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? München 1989, Piper Verlag 17.Aufl.**
- Watzlawick,Paul: Menschliche Kommunikation, Bern, Stuttgart, Toronto; Verlag Hans Huber 1990, 8.unveränderte Auflage**

**Weischedel, Wilhelm: Die philosophische Hintertreppe, München, dtv 1997
27.Aufl.**

**Woolley, Alan R./ Bishop, A. Clive / Hamilton W. Roger: Der Kosmos
Steinführer: Minerale, Gesteine, Fossilien; – ein Bestimmungsbuch
–, Stuttgart, 1980**