



Leseprobe aus Lohfeld, Spannung – Raum – Bildung, ISBN 978-3-7799-3991-7

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3991-7)

isbn=978-3-7799-3991-7

Spannung – Raum – Bildung

Einleitende Bemerkungen zu einer *Pädagogik der Spannung*

Wiebke Lohfeld

TOUCH POEM FOR GROUP OF PEOPLE

Touch each other.

(Yoko Ono 1963, winter)

Ich möchte zum Eingang in den vorliegenden Band das Imaginative in den Leser*innen bemühen, das sich mit dem oben angeführten Zitat einstellt. Das Bild entsteht ganz konkret: *Menschen berühren!* Zunächst entsteht wahrscheinlich das Bild einer sich ausstreckenden Hand, eines Armes, der sich hebt und einen Anderen vielleicht an der Schulter antippt. Oder: Eine Hand, die an das Gesicht eines Anderen herangeführt wird, eine zweite Hand, die vom Gegenüber an das andere Gesicht geführt wird. Oder treffen andere Energien aufeinander? Eine Faust, die einen Arm so führt, dass ein kräftiger Stoß in Richtung eines Anderen ausgeführt wird und diesen in die Seite trifft? Die Spielarten des Berühren-Könnens sind vielfältig. Welches Bild entsteht, hängt u. a. vom Betrachter ab (vgl. Prinz 2014). Wie arbeiten diese Bilder, die den Betrachter selbst in Spannung versetzen, im Sozialen? Was vermittelt sich über den Körper und die Sprache im Raum, in der Zeit, im Berühren des Anderen und dem Berührtwerden durch den Anderen? Die Spannung ist vielschichtig; allein in dem hier bemühten Bild: In der Vorstellung, dass Menschen sich berühren, entlarvt sich der oder die Vorstellende als ‚Spanner‘, der mit seinen oder ihren biografisch erworbenen und sozial vermittelten inneren Bildern etwas entstehen lässt, das mehr über ihn preisgibt als über die vorgestellte Situation. Yoko Ono spielt mit ihrem Auftrag „Touch each other“ mit den Spannungen zwischen den Vorstellungen von einer Handlung und den damit erwartbaren (erhofften?) Tatsachen bei einer Ausführung. Sowohl das entstehende Bild und die damit verbundenen Affirmationen für folgendes Handeln als auch die anschließende Situation – wenn sie denn eintritt – können mit einem Begriff von Spannung betrachtet werden.

Was hier ausgehend von Yoko Ono aufgegriffen wurde, wird in pädagogischen Diskursen auf unterschiedliche Weise virulent – jedoch selten mit einem dezidierten Blick auf die Spannung selbst. Spannung ist eher ein Begriff der Literatur, des Films, des Theaters. So kommt es nicht von ungefähr, dass sich

hauptsächlich in diesen Disziplinen etwas über Spannung finden lässt (vgl. Fill 2003, Anz 2010). Und dennoch, so der Bogen zu der hier vorliegenden Festschrift für Kristin Westphal, befassen sich pädagogische Diskurse mit Spannung: Das Theater als Bildungsraum (Möglichkeitsraum!) ist seit jeher Kristin Westphals Zugang zu Fragen von Bildung, Selbst-Bildung und Kindheit (vgl. bspw. ebd. 2018, 2015, 2012). Dabei stehen bei ihr vor allem jene Aspekte im Zentrum, die sich einem bewussten Zugriff entziehen, weil sie sich raumbildend, stimm(ungs)bildend, auf der Hinterbühne der Sozialität abspielend vollziehen oder – wie sie selbst es formulieren würde – in Erscheinung treten. Zwischenräume von Erfahrungen sind insbesondere für ihre raumtheoretischen Ansätze relevant: „Dabei kommt zum Vorschein, was in der Regel nicht durch die diskursive Sprache, durch den Logos bestimmt ist: das Leibliche, das Gefühlte, Atmosphärische, Magische, Sinnlich-Unbewusste, welches sich der Sprache, die ordnen und benennen möchte, um Macht zu haben, entzieht. Macht und Ohnmacht zeigen sich dann nicht allein als Gegensatz, sondern in ihrer Polarität als ein ambivalentes Verhältnis, welches auf unsere Leiblichkeit zurückzuführen ist“ (ebd. 2007, S. 249/250). Da ist sie (auch) die Spannung, die nicht nur im Ambivalenten aufgegriffen ist, sondern vor allem in dem Entzug, der sich bezogen auf die Sprache hier einstellt. Eine Position, die Westphal aus ihren phänomenologischen Diskursrahmen, die sie in ihrer gesamten theoretischen Grundlegung heranzieht, auf vielfältige Weise ausgeführt hat. Wenn also die Spannung schon da ist, warum ist sie in der diskursiven Bespielung einer bildungstheoretischen Betrachtung von Raum im pädagogischen Diskurs nach wie vor ein Desiderat? Für die Arbeiten von Kristin Westphal kann man sagen, dass sie diesen Diskurs, den ich mit dieser Festschrift anstoßen möchte, vorbereitet haben. Konsequenter hat Westphal darauf hingewiesen, dass „die Deutungen über die Artikulationen von Kindern [...] stets einer asymmetrisch angelegten Perspektive [unterliegen]“ (ebd. 2009, S. 175), was sie immer wieder an Interpretationen von Theater mit und für Kinder(n) thematisiert hat. Das „Berühren“ (touch each other) des Anderen sowie das eigene Berührt-werden ist für sie immer mit einem Selbstentzug im phänomenologischen Sinne verbunden sowie der nicht einholbaren Fremdheit des Anderen (dem Kind). Auch hier tritt somit eine grundlegende Spannung hervor, die zwischen den Polen durch den Begriff Alterität fassbar wird. Gleichzeitig korrespondiert das große Interesse Westphals an den Verfahrensweisen des zeitgenössischen Theaters und dessen Erfahrungsmöglichkeiten mit einem Begriff der Spannung insofern, als sie Doppeldeutigkeiten in den Blick nimmt, ein großes – auch zeitbezogenes – Nicht-Wissen um das Geschehen für Beteiligte und einen Raum- und Zeitbezug. Punkte, die allesamt Ungewissheit thematisieren – die für sie in hohem Maße bildungsrelevant –, ja geradezu ein Motor für selbstentfaltende Bildungsprozesse sind. Ohne das Aushalten dieser Spannung – nicht zu wissen, nicht zu kennen, nicht zu müssen – sind Bildungsprozesse gar nicht beschreibbar.

Wenn man nun daraus den Begriff der Spannung herauschält und als Strukturmerkmal pädagogischer Prozesse zu denken sucht, so kann man damit ihren Grundverfasstheiten nachgehen. Einen ersten Wurf dazu will ich im Folgenden in aller Kürze wagen, um anschließend in die Beiträge dieses Bandes einzuführen.

Spannung(en)

Es lassen sich deutliche Bilder finden, um den Begriff der Spannung – auch bezogen auf pädagogisches Handeln – zu umreißen. Spannung ist beschreibbar als ein Zustand im Raum, aber auch als imaginärer Horizont aller erzieherischer Handlung: Spannung in Generationenbeziehungen, zwischen Subjekten, zwischen Argumenten, zwischen Ausdrucks- und Rezeptionsformen. Auch Spannung zwischen Performanzen pädagogischer Professionalität sind denkbar: Spannung der Offenheit, von Zuständen, der Entwicklung, des Lernens usw. Auch über verschiedene Abstufungen entlang des Erlebens von Beteiligten in einem pädagogischen bzw. einem Bildungsprozess lässt sich mit phänomenologischen und anthropologischen Zugängen nachdenken. So zeichnet sich beispielsweise jedwede Spannung durch Momente des Erleidens oder der Passivität aus. Gleichzeitig wissen wir, dass sie erzeugt wird. Dafür ließen sich sprachliche Bilder heranziehen wie „unter Spannung sein“, „unter Spannung geraten“, „unter Spannung gesetzt werden“, wobei auf der anderen Seite *aktive* Mechanismen des „in Spannung versetzen“, „unter Spannung setzen“ oder „Spannung erzeugen“ stehen. Letzteres wäre – insbesondere im Bildungskontext gedacht – orientiert an einem Gegenstand zu denken, mit dem Spannung erzeugt wird, also z. B. ein interessanter Unterrichtsstoff. ‚Wissen über etwas‘ auf der Seite einer Lehrperson steht dem ‚Nicht-Wissen‘ von Schüler*innen gegenüber. Grundsätzlich zeigt sich, dass wir es dann mit Spannung zu tun haben, wenn eine Unterschiedlichkeit bzw. eine Differenz postuliert wird, die bei Waldenfels phänomenologisch mit der Fremdheit beschrieben oder bei Plessner anthropologisch in der exzentrischen Positionalität gefasst wird. Raum konstituiert sich in beiden Perspektiven über die Spannung in und durch ihn im Verhältnis des Subjekts zu sich selbst und seinem Außen. Differenzen werden sichtbar, ausgehandelt, postuliert, hergestellt und ausgeglichen im Raum, in dem ein Subjekt sich im Verhältnis zu diesem, sich selbst und Anderen erfährt und gleichzeitig ihn auch bildet. Westphal hat dies folgendermaßen formuliert: „Wir entwerfen uns nicht nur auf Welt hin durch Körper, Bewegung, Stimme und Architektur, sondern umgekehrt mutet Raum auch an, macht uns betroffen; er ergreift uns einerseits und fordert uns andererseits zu etwas auf oder auch nicht“ (ebd. 2012, S. 9). Westphal denkt diese Grundlagen in ihren Arbeiten vorwiegend auf den Theaterraum hin, der diesen für besondere Bildungserfahrungen öffnet.

Meines Erachtens lässt sich aber diese phänomenologische Auffassung auch für bildungstheoretische und empirische Arbeiten anschlussfähig halten. Insbesondere, wenn man Körper, Bewegung, Stimme und den Raum gleichermaßen mit einem Begriff der Spannung aufgreift und die Grundenergie (Spannung ist ja auch ein physikalischer Begriff) zwischen den genannten Aspekten in Rechnung zieht.

Plessner deutet in seinen Erläuterungen über sein Verständnis der exzentrischen Positionalität darauf hin, dass der Mensch über seine Zentrierung hinaus geht, indem er nicht nur lebt und erlebt, sondern sein Erleben auch erlebt (vgl. Plessner 2009, S. 10). „Ihm ist der Umschlag vom Sein innerhalb des eigenen Leibes zum Sein außerhalb des Leibes ein unaufhebbarer Doppelaspekt der Existenz, ein wirklicher Bruch seiner Natur“ (ebd., S. 10). In dem Doppelaspekt der Existenz, der Eigenschaft, diesen Bruch spüren und auch verändern zu können, liegt SPANNUNG, die damit auch Bestandteil menschlicher Existenz und für die Verwirklichung von Bildungsanlässen relevant ist. Eben in dem Sinne, wie diese sich im Raum ereignen, wie oben angedeutet.

Mit den Bezügen zu Plessner und Waldenfels sind hier Denkfiguren herangezogen, die zunächst keine (pädagogische) Praxis beschreiben, sondern dem Wesen des Menschlichen gedankenexperimentell nachgehen. Bevor ich am Ende diese Denkfiguren als konstitutiv für eine Pädagogik der Spannung kennzeichnen werde, soll kurz eine begriffliche Spurensuche in sprachwissenschaftlicher und philosophischer Perspektive den Spannungsbegriff umreißen, um sich dem Prinzipiellen des Begriffes zu nähern.¹

1 Eine vertiefende Analyse des Diskurses zum Spannungsbegriff werde ich in diesem Beitrag schuldig bleiben müssen. Dafür wäre ein größerer Rahmen notwendig. Aber die hier angelegten Denkfiguren weisen meines Erachtens Zusammenhänge auf, die zu verfolgen in Zukunft spannend wäre. So findet sich allein im Historischen Wörterbuch der Philosophie ein langer Beitrag zum Thema Spannung, der die vielfältigen relevanten Anknüpfungspunkte von der griechischen Antike bis zur Psychoanalyse und Literaturwissenschaft holzschnittartig umreißt (vgl. ebd. 1995). Hinzunehmen wären sicherlich auch machttheoretische Analysen von Foucault über Butler bis hin zu aktuellen Debatten über Feminist Materialism, wie Karen Barad ihn vertritt. Dabei werden sicherlich aufschlussreiche Schnittmengen und weiterführende Fragen auftreten, die hier nicht berücksichtigt werden können. Zum Beispiel die durchaus relevante Frage nach Spannung in pädagogischen Situationen, die über körperliche Macht – bzw. Mächtigkeit im Grunde zu Überspannungen führen kann. Empirische Arbeiten dazu sind bereits in Planung (vgl. Lohfeld in diesem Band).

Von Spannung, Tension und Suspense

In seinem Beitrag „Das Prinzip Spannung“ hat Alwin Fill (2003) aus sprachwissenschaftlicher Perspektive Spannung in ihrer Widersprüchlichkeit zwischen Eutension (wünschenswerter Spannung) und Dystension (unangenehme Spannung) herausgearbeitet, wobei für ihn damit ein dynamischer Gegensatz vorliegt, ein „multipler Gegensatz – Gegensätzliches, das zusammenstrebt und noch (!) auseinandergehalten wird. Man könnte sagen: Spannung ist Gegensatz in einer Funktion der Zeit“ (ebd., S. 10). Für ihn strebt Spannung nach Lösung, d.h., in dem Bedürfnis nach Spannung ist die Vorahnung der Entspannung enthalten. Bezogen auf Literatur, Theater und Film wird dieser Zustand zweifach beschrieben. So hat beispielsweise Thomas Anz verschiedene Positionen der Literaturwissenschaft und Dramentheorie zusammengefasst und kommt zu dem Schluss, dass eine Differenzierung von Spannung im Hinblick auf einen erzählten bzw. dargestellten Handlungsablauf in Bezug auf die Realisierung eines Zieles sowie auf die Art und Weise dieser Realisierung sinnvoll ist. Also: *Ob* zwei Liebende sich am Ende überhaupt zusammenfinden oder wenn schon bekannt ist, dass sie sich finden, *wie* sich dieser Prozess ereignet. Diese Form der Spannung wird in dem englischen Begriff *Suspense* aufgegriffen, den Anz folgendermaßen beschreibt: „Spannung als ein Zustand der Ungewissheit oder des Aufschubs von Wunschvorstellungen“ (ebd. o.J., S. 2). Darin liegt, wie es bei Fill postuliert wird, Zeitlichkeit. Denn, dass sich eine Handlung, die Spannung erzeugt, in der Zukunft entwickelt, liegt in ihr selbst. Die Spannung allerdings bleibt allein aufgrund des Entzugs des Wissens über den gewünschten, erhofften oder ersehnten Ausgang aufrechterhalten. Insofern ist in der Zeitlichkeit eine immanente Polarität angesprochen, wobei die beiden Pole zeitlich voneinander entfernt sind und das Subjekt sich selbst in einer Differenz von dem einen zum anderen Zustand erleben lässt.

Dagegen greift der englische Begriff *Tension* die Spannung zwischen Gegensätzlichem auf. Hier findet sich eher die Ableitung, die auch in der deutschen Sprache für den Begriff der Spannung gefunden wird, nämlich Spannung im Sinne von „Gespanntsein, Straffsein“.²

Spannung ist abgeleitet von dem Verb *spannen* (ahd. *spannan*) in der ursprünglichen Bedeutung von *dehnen, straff anziehen, ziehend befestigen* (vgl. Kluge 2011, S. 862). Andere Bedeutungen ergeben sich außermanisch im Sinne von ‚spannen, Fallen legen‘. Im Grimm’schen Wörterbuch werden prinzipiell acht Differenzierungen aufgezeigt, von denen für den hier interessieren-

2 Im Oxford Dictionary wird *tension* folgendermaßen beschrieben: „A state of being stretched tight“, darunter ein weiterer Punkt: „A strained state or condition resulting from forces acting in opposition to each other“ (vgl. ebd. online verfügbar: en.oxforddictionaries.com/definition/tension (Abruf 15.05.2019)).

den Kontext ergänzend jene hinzuzufügen ist, die einen Zustand des „Unbequemen, Schmerzenden, Peinigenden“ (ebd.) benennt. Dieser Zustand kann wiederum bezogen auf a) körperliches Unbehagen, b) gestörtes Einvernehmen oder c) Verhältnisse ausbuchstabiert werden. Besonders ausführlich wird der Zustand des gestörten Einvernehmens in ausgetragenen Gegensätzen aufgegriffen, worin prinzipiell eine Lösung im ‚Neuen‘ visierbar wird. Mit dieser Deutung ist schon ein Rückbezug zu dem Begriff der *Suspense* möglich, mit dem ja der Zustand im Ungewissen formuliert ist. Das Ungewisse wiederum kann nur in einen *neuen* Zustand überführen, nachdem die Grenze von ungewiss zu gewiss überschritten wurde.

Schon angedeutet, aber nicht ausbuchstabiert habe ich jene Deutung von spannen, die ebenfalls in Grimm’schen Wörterbuch zu finden ist: Die intransitive Verwendung in Bezug auf Personen mit Begierde zu sehen, zu erkunden, zu erfahren (vgl. ebd.). In der einführenden Aufgabe von Yoko Ono, „Touch each other!“ und den damit einhergehenden Bildern habe ich diesen Punkt zuvor schon angedeutet: Spannen im Sinne von ‚auf etwas blicken‘, ‚in den Blick nehmen‘, ‚genau betrachten‘ und dabei als Blickende*r selbst in einen Zustand der Spannung zu geraten. Für Betrachter*innen bleibt es wesentlich, dass eine Lösung der Spannung angestrebt wird, indem der Ausgang einer Situation erwartet wird: In einem *ob*-Modus, einem *was*-Modus oder – wie Bertolt Brecht es differenziert hat – in einem *wie*-Modus (vgl. Anz 2003, S. 465). In jedem Fall ist der Bezug der Betrachter*innen im ‚Spannen‘ stets auf einen Ausgang gerichtet, der in Differenz zum Eintreten in eine Situation erlebt wird. Mit Waldenfels könnte man hier auch von einer Schwelle sprechen, auf die sich eine Person begibt, die in *Suspense* versetzt, die Person „in der Schwebе hält“ (Anz o.J., S. 6) „nicht mehr hier und noch nicht ganz dort, Ort und Zeit berühren sich“ (Waldenfels 1999, S. 9).

Ein weiterer Deutungshorizont des *Suspense*-Begriffes wird von dem Medien- und Kommunikationswissenschaftler Peter Vorderer ausbuchstabiert.³ Seines Erachtens bedarf es für Spannung als Rezeptionsphänomen – also wenn man sie im Sinne von *Suspense* auffasst – eine positive Empathie.⁴ Spannung

3 Da sich darin m. E. verschiedene Aspekte auf die Frage der Relevanz dieser Ausführungen für pädagogische Theoriebildung aufwerfen, wird diese kurz aufgegriffen. Ich möchte aber darauf verweisen, dass sich insgesamt der philosophische und der sprachwissenschaftliche sowie der psychologische Diskurs über Spannung recht komplex darstellt und ich hier nur lückenhaft und interessengeleitet Bezugspunkte herstellen kann. In weiteren Arbeiten wird dazu noch eine Vertiefung vonnöten sein.

4 Hier sei angemerkt, dass die Pädagogik ebenfalls einen großen Bezug zur Empathie in ihren wissenschaftlichen Diskursen aufweist: Die Diskussion um Nähe und Distanz zwischen Erzieher und Zögling zieht sich durch historische Debatten (z. B. aufgegriffen bei Helsper 2000, aktuell auch in einer Debatte um den pädagogischen Takt bei Burghardt/Krinninger/Seichter 2015).