

# **Sprach-Geschehen in der frühen Kindheit – eine phänomenologische Annäherung**

Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades  
der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln  
nach der Promotionsordnung vom 10.05.2010

vorgelegt von

**Uta Thörner**

aus

Rheine

Februar 2018

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät  
der Universität zu Köln im Juni 2018 angenommen.

Erstgutachterin: Prof. Dr. Ursula Stenger

Zweitgutachter: Prof. Dr. Markus Dederich

für Anna Thörner

Ich danke Prof. Dr. Ursula Stenger für die Begleitung und stetige Ermutigung, für inhaltliche und darüber hinausreichende Gespräche und gemeinsame Erfahrungen, für Raum und die Ermöglichung dieser Arbeit.

Herrn Prof. Dr. Markus Dederich gilt mein Dank für die Übernahme des Zweitgutachtens.

Ich danke der Forschungswerkstatt Bielefeld sowie ‚meiner‘ Interpretationsgruppe, namhaft Heike Rakutt, Susanna Matt-Windel und Claudia Lobe für Impulse, gemeinsame Interpretationssitzungen und Krisengespräche und den Studierenden der von mir angebotenen Seminare für Irritationen und wichtige Hinweise.

Mein tiefer Dank geht an meine Familie, die zahlreichen Freundinnen und Freunde, treuen Wegbegleiterinnen und Wegbegleiter, die an mich geglaubt haben, mich durch ‚Durststrecken‘ getragen haben, für mich ‚da‘ waren und auf je eigene und besondere Weise am Fortgang und Abschluss der Arbeit beteiligt waren. Nennen möchte ich insbesondere: Evi Agostini, Ulaş Aktaş, Gerald Blaschke-Nacak, Oktay Bilgi, Tanja Gedicke, Katharina Gerarts, Sybille Hartung, Arthur Jagiella, Lina Kirsch, Astrid Köneker, Melanie Kuhn, Melanie Kubandt, Svenja Schildknecht, Lisa und Bernd Schleich, Simon Streiffels und Maximilian Waldmann.

Ein besonderer Dank geht an die Kinder, die pädagogischen Fachkräfte und die Leitung der Kita, in der ich forschen und mich so frei bewegen durfte.

Ulrike Niermann gilt mein herzlicher Dank für die Formatierung, Heidi Wagner für das Lektorat.

Meinen Kindern danke ich für die wunderbaren, auf vielen Ebenen herausfordernden und von Liebe getragenen gemeinsamen (sprachlichen) Geschehen.

„Kaum beginne ich zu reden, mischt sich der Knacks ein. Er greift sich die Sprache, lässt sie vielleicht nicht stottern, teilt ihr aber etwas Resignierendes zu. Das Vergebliche spricht mit. Der Knacks wirft sein Licht über die Rede wie ein Stroboskop: er ist nicht das Licht, er ist das Prinzip seiner Brechung, und in ihm splittert alles. Es entsteht eine gescheiterte Rede. Nicht, weil der Rede über das Scheitern das eigene Scheitern gut stünde, nicht, weil sie so kokett wäre, sich der geschlossenen Form zu verweigern, nicht um dieses linkische Gesicht der Geistesgegenwart zu zeigen, sondern weil sie nicht anders kann, scheitert sie und nimmt nur in diesem stillen Moment, das sich ihrem Misslingen ausliefert, die Pose einer Rede an, die nicht ausschließlich scheitern muss. Die Sprache für den Knacks ist das Fragment. Fragmente sprechen nicht vom Ganzen, Intakten, ihre Vollendung liegt in ihrer Gebrochenheit“

(Willemsen 2008: 69).

„[...] Ich schreibe nur, weil ich noch nicht so genau weiß, was ich von dem halten soll, was mich so sehr beschäftigt [...]"

(Foucault 1996: 24).

# Inhalt

<b>1 Einleitendes.....</b>	<b>8</b>
1.1 Prolog: Sprache – Geschehen – Sprach-Geschehen.....	9
1.2 VerORTung der Arbeit .....	10
1.3 Gang der Arbeit .....	15
<b>2 Vorausschickendes – Ausgangspunkte: woher und wohin .....</b>	<b>22</b>
2.1 Entwicklung und Förderung in (der Pädagogik) der frühen Kindheit .....	22
2.2 Sprachentwicklung und Sprachförderung in (der Pädagogik) der frühen Kindheit .....	25
2.2.1 Der Blick auf Sprache im Kontext von Entwicklung und Förderung .....	26
2.2.2 Das Programm „Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration“.....	29
2.2.3 Resümee .....	31
2.3 Fazit .....	32
2.4 Blickwechsel .....	33
<b>3 Fragliches und zu Fragendes .....</b>	<b>36</b>
<b>4 Theoretisches – phänomenologische Blickweisen.....</b>	<b>40</b>
4.1 Phänomenologie als zugrunde liegende Denkweise.....	41
4.2 Leib und Leiblichkeit.....	52
4.3 Sprache – Sprechen – Schweigen – Ausdruck .....	60
4.4 Atmosphären.....	73
<b>5 Methodologisches und Methodisches .....</b>	<b>87</b>
5.1 Responsivität als methodologische Hinsicht.....	88
5.1.1 Von der Intentionalität zur Responsivität .....	88
5.1.2 Responsivität .....	91
5.2 Methodische Annäherungen.....	100
5.2.1 Deskription, Beispielgeben und Beispielverstehen .....	101
5.2.2 Ergänzende und weiterführende Überlegungen – Weisen des Sehens .....	104
5.3 Das Feld und der Weg .....	107
5.3.1 Das Feld .....	107
5.3.2 Der Weg – Vorgehen .....	111
<b>6 Empirisches .....</b>	<b>116</b>
6.1 Wiederholung und Verschiebung in Sprach-Geschehen: <i>Ich sags!</i> .....	116
6.1.1 Beobachtung.....	116
6.1.2 Interpretation .....	118

6.1.3	Weiterlesen .....	128
6.2	Entzug und Schweigen in Sprach-Geschehen: <i>Such dir ein Kind aus</i> .....	133
6.2.1	Beobachtung.....	133
6.2.2	Interpretation .....	134
6.2.3	Weiterlesen .....	140
6.3	Aufmerksam-werden und Aufmerksam-machen in Sprach-Geschehen: <i>Doch – guck mal!</i> .....	146
6.3.1	Beobachtung.....	146
6.3.2	Interpretation .....	148
6.3.3	Weiterlesen .....	153
6.4	Übersetzen und Stellvertretung in Sprach-Geschehen: <i>Das ist Hundi und Ben mag nicht tauchen</i> .....	158
6.4.1	Beobachtung Das ist Hundi .....	158
6.4.2	Interpretation: Das ist Hundi .....	159
6.4.3	Beobachtung: Ben mag nicht tauchen .....	162
6.4.4	Interpretation: Ben mag nicht tauchen .....	163
6.4.5	Weiterlesen beider Beispiele.....	166
6.5	Zeugenschaft und das (Nicht-)Eingehen auf Ansprüche in Sprach-Geschehen: <i>Du sollst nicht immer nur malen!</i> .....	170
6.5.1	Beobachtung.....	170
6.5.2	Interpretation .....	171
6.5.3	Weiterlesen .....	174
<b>7</b>	<b>Rückblickendes und Hinausweisendes .....</b>	<b>179</b>
7.1	Sprach-Geschehen als Gegenblick .....	180
7.2	Gesagtes, Sagendes und Schweigen in Sprach-Geschehen .....	182
7.3	Aufmerksamkeit(en) in Sprach-Geschehen.....	183
7.4	Beobachtung und An-Blick in Sprach-Geschehen .....	186
7.5	Fragende Zugänge in Sprach-Geschehen .....	188
7.6	Unerwartete Antworten in Sprach-Geschehen.....	190
7.7	Kairos – Moment und Ereignis als (Un-)Möglichkeit in Sprach-Geschehen.....	195
7.8	Pädagogischer (Un-)Takt in Sprach-Geschehen .....	200
7.9	Irresponsivität in Sprach-Geschehen .....	202
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>205</b>

# 1 Einleitendes

Wie der Titel „Sprach-Geschehen in der frühen Kindheit – eine phänomenologische Annäherung“ bereits suggeriert, verortet sich die vorliegende empirische Studie in ihrem zugrundeliegenden thematischen Interesse nach Sprach-Geschehen an der Schnittstelle zwischen der Pädagogik der frühen Kindheit und Phänomenologie. Sie verbindet damit aber nicht nur Phänomenologie und Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft. Mit dem Fokus auf kindliche Sprache nimmt die Studie einen prominenten Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit als Ausgangspunkt. Sie bleibt jedoch nicht in diesen ‚alten Fahrwassern‘ stecken, sondern erweitert sie anhand eines phänomenologischen Blicks, mit welchem Beobachtungen und Gesprächsaufnahmen kindlicher Gespräche beschrieben, interpretiert und theoretisch weitergedacht werden. Die entstandene Studie schließt so an phänomenologische Studien im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit an und erweitert diese um den in der phänomenologischen Erziehungswissenschaft bislang eher vernachlässigten Blick auf kindliche Gespräche – besser gesagt: auf sprachliche Geschehen und ihre Entstehung in Actu. Die Studie widmet sich damit Desiderata auf mehreren ‚Ebenen‘ und gibt erste Antworten auf genannte Leerstellen.

Die nachfolgenden Überlegungen dienen dazu, in die Arbeit einzuführen und den Gang der Arbeit nachzuzeichnen. Dieses erfolgt in einem ersten Schritt anhand eines Prologs, der eine erste kreative gedankliche Annäherung an den Titel leistet und die Leserinnen ‚einstimmt‘ auf das Thema der Arbeit. (1.1). Mit der Verortung der Arbeit (1.2) wird ein erster grober Rahmen abgesteckt, in dem sich die Studie bewegt – im Spannungsfeld von Pädagogik der frühen Kindheit und Phänomenologie. Es werden zunächst diese Orte kurz skizziert, bevor sich beide begegnen und verschränken. Insbesondere der erste Ort (Pädagogik der frühen

Kindheit) erfährt eine Erweiterung durch den zweiten (Phänomenologie). Kapitel 1.3 schließlich widmet sich dem Aufbau der Arbeit.<sup>1</sup>

## **1.1 Prolog: Sprache – Geschehen – Sprach-Geschehen**

### **Erste Annäherung**

Wenn wir uns in der Welt bewegen, wenn wir mit anderen agieren, sie begleiten oder mit ihnen sind, zeigt sich und entsteht Sprache, ist Sprache allgegenwärtig. Egal ob wir nach dem Weg fragen, miteinander scherzen, diskutieren, Geschichten erzählen, lesen, vorlesen, uns in fremden Umgebungen orientieren, etwas aushandeln, durch Sprache verletzen oder lieblosen, Antworten geben oder verweigern – immer haben wir es mit Sprache zu tun. Es zeigt sich, dass obschon Sprache wie selbstverständlich dazugehört und uns wie selbstverständlich erscheint, wir alle wie selbstverständlich mit ihr umgehen, sie dennoch nur schwer zu fassen ist und sich entzieht, wenn man sich auf ihre Fährte begibt. Das gerade noch Selbstverständliche wird plötzlich von einer seltsamen Opazität heimgesucht. Es ist geradezu ein umgekehrter ‚Tur Tur-Effekt‘. Herr Tur Tur, aus Michael Endes Geschichte von Jim Knopf und Lukas dem Lokomotivführer, erscheint Jim und Lukas als ein Scheinriese, der beim Näherkommen immer kleiner wird. Sprache hingegen erscheint als eine Art Scheinzwerg, die beim Näherkommen, beim Versuch der Fokussierung, nicht nur größer zu werden scheint, sondern auch unklarer – sich zu entziehen, zu verflüchtigen oder zu verdunkeln droht.

### **Zweite Annäherung**

Wenn ich Menschen begegne, wenn ich Kindern begegne, dann zeigt sich diese Begegnung jeweils anders, abhängig von Kontexten, Mit-Seienden, meiner Verfasstheit und der derer, denen ich begegne, der Umgebung und vielem mehr. Wenn ich mich in sprachliche Geschehen begeben, sie mir begegnen, konstituiert

---

<sup>1</sup> Ich weise an dieser Stelle darauf hin, dass in der vorliegenden Arbeit konsequent die weibliche Form verwendet wird.

werden oder bereits sind, wenn ich eintrete oder darin bin, zeige ich mich als jeweilig anders und nehme die anderen als jeweilig anders wahr. Räume wechseln, obschon sie gleich bleiben, in Abhängigkeit davon wer sich darin befindet, was darin aufgebaut ist, ob die Sonne durch das Fenster scheint oder der Regen daran prasselt, ob Teppich auf dem Boden liegt oder ob dieser an die Seite gerollt wurde. Personen wechseln obschon sie gleich bleiben, auch in Abhängigkeit davon, mit wem sie zusammen sind, was sie tun, ob sie fröhlich, traurig oder wütend sind, ob sie stehen oder sitzen, ob sie sprechen oder schweigen und auch mit wem sie sprechen oder schweigen, ob sie hocken, laufen oder hüpfen, wie sie sich bewegen, wie ihre Mimik ist, sie lachen oder die Stirn runzeln, die Mundwinkel herunterziehen, wo sie sich gerade befinden. Mit den gleichbleibenden Menschen und Umgebungen und all ihren Facetten zeigen sich Sprach-Geschehen je anders (in und mit Abhängigkeit von Sprache, Leib und Atmosphären). Jedoch trotz gleichbleibender Komponenten ist das Geschehen jeweils ein anderes. Lässt sich nicht herstellen, lässt sich nicht wiederholen. Wird nie deckungsgleich sein mit einem Vorherigen.

## **1.2 VerORTung der Arbeit**

### **Vom Ort der Pädagogik der frühen Kindheit aus**

Die kindliche Sprache stellt in der Pädagogik der frühen Kindheit ein herausragendes Thema dar. Es lässt sich verorten in einem Diskurs von Kindheit und der Erforschung dieser, der sich in einem Spannungsfeld vielerlei Disziplinen wie z. B. Erziehungswissenschaft, Sozialisationsforschung, Linguistik, Entwicklungspsychologie oder der Soziologie der Kindheit bewegt. Trotz der vielfältigen Verständnisse von Kindheit in den unterschiedlichen Disziplinen<sup>2</sup> ist in der Pädagogik der

---

<sup>2</sup> Während die erstgenannten sich eher am Lebensalter orientieren und Kindheit als Entwicklungsstadium verstehen, bricht die Soziologie der Kindheit mit diesem primär entwicklungsbezogenen Verständnis von Kindheit und interessiert sich für eine eher gesellschaftstheoretische Auseinandersetzung. „[...] Im kindheitssoziologischen Verständnis wird Kindheit weder »nur« als Altersstufe oder individuelle Lebensphase, die es zu durchlaufen gilt, noch im Sinne von Kindlichkeit (Qvortrup 1993 in Kränz-Nagl, Mierendorff 2007: 8) verstanden. Sie stellt

frühen Kindheit, deren Forschungszugängen bzw. Forschungsvorhaben und -ergebnissen ein Trend auszumachen, der sich nach PISA vor allem in einem Verständnis manifestiert, das sich im Spannungsfeld von (zu verbessernder) (pädagogischer) Qualität, einem Verständnis von einem sich selbstbildenden Kind sowie dessen Entwicklung und Förderung befindet. Frühpädagogische Forschung, so Stenger und Bilgi 2017, orientiere sich „am Wissenschaftsverständnis einer Anwendungsorientierung, demzufolge Forschung zur Überprüfung, Verbesserung und Veränderung der frühpädagogischen Praxis beizutragen habe“ (132), um frühkindliche Bildungs- und Lernprozesse an der Zukunft ausgerichtet möglichst erfolgreich gestalten zu können. Kindliche Sprache, das Verständnis dieser und die sich daran orientierenden Forschungen und Veröffentlichungen lassen sich in der Pädagogik der frühen Kindheit prominent vorrangig in dem gerade umrissenen Feld verorten. Kindliche Sprache wird dabei in erster Linie im Sinne von Sprachentwicklung und deren Förderung in der Erst- oder Zweitsprache in den Blick genommen. Damit einhergehen Praktiken des Beobachtens, Erhebens und Dokumentierens, in denen der (Sprach-)Entwicklungsstand des Kindes erfasst wird um, wenn für erforderlich erachtet, im Weiteren Fördermaßnahmen zu ergreifen oder zu veranlassen. Das Kind wird dabei als ein sich entwickelndes und sich selbst bildendes Subjekt in das Zentrum aller Bemühungen gestellt. Kindliche Sprache im aktuellen frühpädagogischen Diskurs spielt sich zuvorderst in genau diesem Spektrum ab und im Zusammenhang mit z. B. Qualitätsdebatten gelungener Interaktion zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind. So geht es der Pädagogik der frühen Kindheit allgemein und speziell auf die kindliche Sprache und deren Entwicklung bezogen um die „Optimierung der curricularen und entwicklungs- und lernpsychologischen Bedingungen und Voraussetzungen [...] und

---

vielmehr eine bestimmte Seinsweise in einer bestimmten Lebensaltersphase dar, wobei dieses soziale Kindsein in die gesellschaftlichen Entwicklungen eingebunden ist. Kindheit wird aus dieser Perspektive in einem permanenten Prozess geschaffen bzw. konstruiert und erhält dabei ihre kulturspezifischen Merkmale, die das Leben von Kindern in einer Gesellschaft prägen“ (Wilk 1994 in ebd.). Kindheit und Kinder werden demnach durch die Art und Weise konstituiert „wie über sie gesprochen oder über sie geschrieben wird und ihre Konzeptionierung in (früh-)pädagogischen Praktiken eingelassen ist [...]“ (Bischoff et al. 2013: 17).

um den Aufbau (meta)kognitiver, sozialer und emotional-motivationaler Kompetenzen eines selbstregulierten, lebenslangen Lernens [...]“ (ebd.: 136). Das Kind als sich zu Bildendes und zu Förderndes wird damit zum „Träger schlechthin des gesellschaftlichen Fortschritts, der – vielleicht sogar als einziger – beeinflussbar und kontrolliert werden kann“ (Winkler 1996: 53) und ist zu verorten in einem Diskurs mit „unübersehbaren Tendenzen einer funktionalen Rationalisierung und einer politisch-ökonomischen Instrumentalisierung der frühen Kindheit“ (Stieve 2013: 51).

### Vom Ort der Phänomenologie aus

„Ein Tourist betritt einen Dom anders als ein gläubiger Mensch, und der wiederum verhält sich anders und sieht anderes als ein Kunsthistoriker. Viele Touristen können durch die Art des Weltbezugs, den sie an den Tag legen, die Eigenschaft des Domes als Gotteshaus zum Verschwinden bringen“ (Deckert-Peaceman et al. 2010: 46).

Phänomenologie als „Denkstil“ (Merleau-Ponty 1966: 4) gründet sich auf der Einsicht, dass uns stets etwas in einer spezifischen Perspektive gegeben ist: Sachgehalt (Was) und Zugangsart (Wie) sind nicht voneinander zu trennen (vgl. Waldenfels 1992: 19), wie auch das angeführte Zitat verdeutlicht. Diesem „etwas *als* etwas“ im Sinne einer „signifikativen Differenz“ (vgl. Waldenfels 2002: 28ff), also der „Rückführung dessen, *was* sich zeigt, auf die Art und Weise *wie* es sich zeigt (Waldenfels 1992: 15 Herv. i. O.) wird nachgegangen und beschrieben.

„[D]ass etwas als ein bestimmtes Etwas erscheint, meint nicht, dass es ein bestimmtes *Etwas ist*, sondern, dass es *zu einem bestimmten Etwas wird*, indem es Sinn empfängt – oder vielmehr gewinnt – und sich damit überhaupt erst *als ein bestimmtes Etwas zeigen* kann. Diesem Sinn haftet eine unabdingbare *Perspektivität an*“ (Agostini 2016: 31 in Rekurs auf Waldenfels Herv. i. O.).

Phänomenologie unterläuft damit einen strikten Dualismus von Subjekt und Objekt, Subjektivität und Objektivität sowie Ich und Welt und nimmt die wechselseitigen Konstitutionsbedingungen – ein ‚Zwischen‘ (im Anschluss an z. B. Merleau-Ponty) – in den Blick, ohne dabei die wichtige Dimension der Subjektivität auszuklammern.

Die phänomenologische Erziehungswissenschaft reiht sich in ihrer fast 100jährigen Tradition in die Traditions- und Entwicklungslinie der Phänomenologie als Philosophie und Wissenschaft von der Erfahrung ein und wird aus phänomenologischer Perspektive als Erfahrungswissenschaft verstanden (vgl. Brinkmann 2017b)<sup>3</sup>. Phänomenologische Erziehungswissenschaft als Erfahrungswissenschaft fragt demnach ebenso nach wechselseitigen Konstitutionsbedingungen „von Subjekt und Objekt, von Mensch und Welt“ (Deckert-Peaceman et al. 2010: 47), nach der Art und Weise wie etwas in seinem jeweiligen Weltbezug gegeben ist. Sie grenzt sich damit sowohl vom Empirismus als auch vom Psychologismus ab. Darüber hinaus können so spezifische Zugänge und Antworten auf die Welt, die gleichzeitige Erzeugung dieser, das Hervorgehen aus den jeweiligen Weltbezügen mit ihren Vieldeutigkeiten, Bruchstellen, Übergängen und Widerfahrnissen thematisiert werden. Damit werden Bedeutungen und nicht Ursachen immanent. So versucht ein phänomenologischer Zugang nach Dimensionen des (kindlichen) Erfahrungsfeldes zwischen Selbst, Welt und Anderen zu fragen. Phänomenologische Erziehungswissenschaft respektive Pädagogik „beschäftigt sich theoretisch und empirisch mit Bildungs-, Lern- und Erfahrungserfahrungen“

---

<sup>3</sup> Zurückgehend auf diese Traditionslinie der Phänomenologie sind in der phänomenologischen Erziehungswissenschaft Studien entstanden, die nahezu kein Forschungsgebiet der Erziehungswissenschaft ausgelassen haben (vgl. Lippitz 1993: 37). Obschon seit den 1990er Jahren, folgt man Brinkmann 2010, eher wenige Arbeiten im deutschsprachigen Raum entstanden sind, die sich mit Phänomenologie in der Pädagogik oder Erziehungswissenschaft beschäftigen, zeigt sich gerade in den letzten Jahren eine Tendenz, diese Lücke zu schließen. Dies zeigen Veröffentlichungen in verschiedenen Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft (zu nennen sind hier z. B. Arbeiten und Veröffentlichungen von U. Stenger, W. Lippitz, K. Meyer-Drawe, K. Westphal, M. Brinkmann, B. Engel, die Forscherinnen im Anschluss an die Utrechter Schule in den Niederlanden oder die Forscherinnen rund um die Vignetten-Forschung in Österreich) wie der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, der Schulpädagogik, der Theaterpädagogik und der Pädagogik der frühen Kindheit – in letztere gliedert sich die vorliegende Arbeit mit ihrem Interesse nach sprachlichen Geschehen in der frühen Kindheit ein.

(Brinkmann 2017a: 18), versucht pädagogische Erfahrungen im Vollzug zu beschreiben und zu bestimmen und leistet damit einen wichtigen Beitrag, wenn es um die Erfahrungsweisen von Kindern geht.

### **Begegnung der VerORTungen**

„[...] Wie viele Seiten hatte ein jedes Ding?  
So viele, wie wir Blicke für sie haben, sagte der Großvater“  
(Hahn 2003: 10).

Dem Blick auf das Kind als universalistisch, essentialistisch oder selbstbildend wird in der phänomenologischen Erziehungswissenschaft eine Idee vom Kind entgegengestellt, das sich als wechselseitig bezogen mit Anderen, Welt und Dingen beschreiben lässt (vgl. z. B. Brinkmann 2017b). Es erfährt individuell Sinn in einem Zwischenbereich von Subjekt und Objekt, Innen und Außen oder Eigenem und Fremdem. So kann der Genese von Sinn nachgegangen werden und Erfahrung als Prozess zutage treten, verdeutlicht werden. Damit kann die geschilderte Sicht auf Kinder und kindliche Sprache um eine ergänzt werden, die sich bemüht, die Erfahrungsweisen der Kinder im sprachlichen Geschehen aufzuzeigen, ernst zu nehmen und in „ihre[r] jeweilige[n] Artikulationsweise“ (Lippitz 2003: 19) zu respektieren. Die Denkweise, der Denkstil ‚der‘ Phänomenologie erscheint deshalb für die vorliegende Arbeit als ertragreich, weil diese die Komplexität von Sprach-Geschehen im Sinne von Erfahrungen und Sinngeneese in dieser, mit dieser und durch diese in der gerade angesprochenen Verschränkung von Subjekt, Welt und Anderen Rechnung zu tragen vermag. (Kindliche) Gespräche phänomenologisch zu betrachten bietet eine Möglichkeit, (kindliche) Sprache als Erfahrungsfeld in den Blick zu nehmen und in ihrer (gem)einsamen Sinngeneese zu untersuchen. Die vorliegenden und nachfolgenden Ausführungen eröffnen damit nicht nur einen anderen Blick auf (kindliche) Sprache. Darüber hinaus ermöglichen sie eine Weise, sich der Differenziertheit von Sprache im Geschehen oder vielmehr Sprache *als* Geschehen in und mit ihren Verschränkungen, Vieldeutig-

keiten, Opacitäten, Bruchstellen, Widerfahrnissen, Übergängen, Überschüssen, Antworten und Verantwortlichkeiten anzunähern. So wird Sprache *als* Geschehen in der vorliegenden Arbeit als etwas aufgefasst, in deren ‚Hervorbringung‘ oder ‚Entstehung‘ alle ‚Beteiligten‘ sprachlich, leiblich und atmosphärisch verwickelt sind – in statu nascendi.

### 1.3 Gang der Arbeit

Die vorliegende phänomenologische Studie führt im **Kapitel zwei: Vorausschickendes – Ausgangspunkte** zunächst die angeführten Gedankengänge und angerissenen VerORTungen mit ihren Verschränkungen näher aus.<sup>4</sup> So zeichnet das Kapitel in einem ersten Schritt kritisch den aktuellen Diskurs von Entwicklung und Förderung in der Pädagogik der frühen Kindheit (2.1) nach. Dieser wird in Kapitel 2.2 spezifiziert im Hinblick auf Sprachentwicklung und Sprachförderung in der Pädagogik der frühen Kindheit: kindliche Sprache wird zunächst im Diskurs von Entwicklung und Förderung verortet (2.1.1), daran anschließend mit einem aktuellen (bildungspolitischen) Beispiel veranschaulicht (2.2.2) um schließlich mit einem ersten Resümee (2.2.3) die Ausführungen zur Sprache in der Pädagogik der frühen Kindheit abzuschließen. Die dann folgenden Schlussfolgerungen (2.3) fassen nicht nur zentrale Ergebnisse und Sichtweisen des derzeit prominenten Diskurses hinsichtlich (Sprach-)Entwicklung und (Sprach-)Förderung zusammen, sondern ebenso pointiert den derzeit vorherrschenden Blick auf ‚das‘ Kind. Diese hier aufgezeigten Blickwinkel auf das Kind, die kindliche Sprache, deren Entwicklung und Förderung als dominierend und einseitig führen sodann zu einem erforderlichen und ergänzenden phänomenologischen Blickwechsel (2.4).

**Fragliches und zu Fragendes (Kapitel drei)** formuliert im Rückgriff an die Einlei-

---

<sup>4</sup> Mit dem Titel **Vorausschickendes – Ausgangspunkte** wird gleichzeitig auf den von mir gegangenen Weg sowohl im Arbeits- und Forschungsprozess als auch im biografischen Prozess verwiesen. Dieser hat begonnen mit der Entwicklung und Förderung von Kindern als Logopädin, sich dann durch das Studium der Erziehungswissenschaft, unterschiedlicher beruflicher ‚Stationen‘ und vor allem durch die wissenschaftliche Arbeit am Lehrstuhl von Prof. Dr. Ursula Stenger an der Universität zu Köln erweitert um eine phänomenologische Hin-Sicht.

tung und an Kapitel 2 das die Arbeit konturierende Forschungs- und Erkenntnisinteresse hinsichtlich Sprach-Geschehen in der frühen Kindheit. Der Blick auf Sprache als Geschehen betrachtet Sprache als lebendige Praxis im Sinne eines Sprachvollzugs, in dem Sinn generiert und Sprache erfahren wird und zwar jenseits linguistischer, entwicklungspsychologischer oder zeichentheoretischer Grundlegungen. So gerät Sprache im Geschehen – in Actu – in den Fokus, mit den Verwicklungen und Verschränkungen, mit ihren komplexen und dynamischen Zusammenhängen.

**Kapitel vier: Grundlegendes – (phänomenologische) Blickweisen** führt ein in die theoretischen Perspektiven der Arbeit. Zu Beginn wird der in der Einleitung bereits umrissene und in Kapitel 2.4 aufgeworfene, dem aktuellen (Sprach-)Diskurs in der Pädagogik der frühen Kindheit als notwendig herausgestellte Blickwechsel zur Phänomenologie aufgegriffen und ‚die‘ Phänomenologie als die der Arbeit zugrunde liegende Denk- und Herangehensweise (4.1) entfaltet. Als Philosophie der Erfahrung fragt die Phänomenologie nach der Genese von Sinn,

„den die Welt, die Dinge und wir selbst für uns gewinnen, das heißt nach den sich wandelnden, zunächst subjektiv zu nennenden Deutungen und den ihnen zugrunde liegenden Erfahrungen“ (Stieve 2010a: 23).

Die Phänomenologie stellt heraus, dass uns stets etwas in einer spezifischen Perspektive gegeben ist, dass uns etwas *als* etwas erscheint im Sinne einer „signifikativen Differenz“ (Waldenfels 2002: 28) (wie auch unter 1.2. bereits beschrieben). So geht es um ein Denken „von den Sachen her“ ohne den Anspruch zu erheben, an die „Dinge selbst [vollständig UT] heranzugelangen“ (Meyer-Drawe in Agostini 2016: 22). Gleichzeitig verweist die „signifikative Differenz“ mit der Verklammerung von Was und Wie auf die Notwendigkeit, die „Wahrnehmungsweisen eines Gegenstandes ‚durchzuspielen‘“ (Westphal 2014: 2), um diesen ‚verstehen‘ zu können.

„Indem ich andere Relationen eines Gegenstandes wahrnehme, werden der Gegenstand und meine Wahrnehmung von ihm selbst zu etwas Anderem. Ich sehe die Welt mit anderen Augen und die Welt wird anders unter meinen Blicken“ (ebd.: 3).

Phänomenologie unterläuft die Subjekt-Objekt-Spaltung und damit die einem Erkenntnissubjekt gegenüberstehende Außenwelt. Sie geht stattdessen von einer Verschränktheit und gemeinsamen gegenseitigen Konstitution von Welt und Anderen aus, die damit jenseits von Objekt und Subjekt allein zu verorten ist und in der Mensch und Welt „in einem sinnlich erfahrbaren und leiblich dimensionierten bedeutungshaften Vermittlungsprozess stehen“ (Lippitz 1984: 8).

Mit dem Leib als Vollzugsinstanz – mit der Leibgebundenheit – wird in Abgrenzung zu dualistischen Prinzipien und vor jeder dualistischen Betrachtung ein dritter Weg beschritten, der auf eine Erfahrungsdimension hinweist und diese zugänglich macht. Leibliche Erfahrung beruht auf einer Empfänglichkeit der und für Erfahrung (vgl. Brinkmann 2017b: 9). Im, mit und durch den Leib vollziehen sich „Erfahren, Wahrnehmen, Verstehen und Handeln“ (ebd.: 10). Im, mit und durch den Leib drücken wir uns schöpferisch aus. Im, mit und durch ihn sind Welt und Subjekt und damit auch Ich und Anderer unmittelbar miteinander chiasmatisch verwoben in einer prä-verbalen und prä-kognitiven Weise. In dieser Verschränktheit mit Anderen und Welt, in dieser Zwischenleiblichkeit werden immer wieder neue Verweisungszusammenhänge hergestellt. Leib und Leiblichkeit sind damit konstitutiv für und in sprachliche(n) Geschehen und konstituieren diese. Das Konzept des Leibes (und der Leiblichkeit) als Mittel eines sinnhaft wahrnehmenden Zur-Welt-seins (vgl. z. B. Merleau-Ponty 1966) wird in Kapitel 4.2 herangezogen und expliziert.

Kapitel 4.3 beschäftigt sich mit Sprache, Sprechen, Schweigen und Ausdruck. Dies erfolgt vor allem im Rekurs auf Merleau-Ponty bzw. auf Autorinnen, die sich auf ihn beziehen und/oder seine Gedanken weiterentwickelt haben.

Sprache bildet für Maurice Merleau-Ponty einen immer wiederkehrenden Stütz-

und Angelpunkt seiner philosophischen Überlegungen (vgl. Bermes 1998: 95). Hinsichtlich des Erkenntnisinteresses bzw. der Fragestellung der Arbeit sind seine Überlegungen dahingehend vielversprechend, als dass er sich nicht mit einer Analyse der Sprache befasst. Er kann nicht als Vertreter des „linguistic turns“ verstanden werden, er verfasst keine Zeichentheorie, sondern er widmet sich explizit dem Vollzug des Sprechens, dem Ausdruck und der Verschränkung von Sprache, Sprechen und Schweigen in statu nascendi. Merleau-Ponty betont darüber hinaus die Wichtigkeit der Sprache für die Philosophie. Philosophie soll versuchen, „den Dingen selbst aus der Tiefe ihres Schweigens zum Ausdruck [zu] verhelfen“ (Verano Gamboa 2012: 23). Dies ist nicht nur für die Philosophie sondern insbesondere auch für die Pädagogik (der frühen Kindheit) ein entscheidender Punkt. Es geht somit darum, Sprach-Geschehen nachzugehen und zu beschreiben und damit auch einen anderen Blick auf Kinder und ihre Sprache zu werfen, den sich zeigenden Sinn versuchen nachzuvollziehen, Erfahrungen zu verfolgen und so „zur Sprache zu helfen“.<sup>5</sup> Ergänzend und zur Erhellung von Sprache, Sprechen, Schweigen und Ausdruck werden darüber hinaus Prosa, Poesie und Interview- Ausschnitte hinzugezogen, die sich different Sprache, Sprechen und Schweigen annähern.

Abgeschlossen wird Kapitel vier mit Ausführungen zu Atmosphären (4.4). Zugrundeliegend ist die Überlegung, dass Atmosphären uns umgeben, uns umhüllen, wir in ihnen sind. Beekman spricht in dem Zusammenhang davon, dass die Welt uns ergreift, uns auf eine bestimmte Weise anmutet. „Man könnte davon sprechen, daß die Welt immer eine bestimmte Atmosphäre ausstrahlt“ (Beekman 1984: 17). Atmosphären betreffen unmittelbar. Sie sind weder Objekten noch Subjekten zuzurechnen und haben gleichzeitig eine emotionale und affektive Wirkung. Sie färben Umgebungen ein, sie „formen den Raum mit“ (Deckert-Peaceman et al. 2010: 48). Das Kapitel beleuchtet anhand fünf differenter Annä-

---

<sup>5</sup> Hinzugefügt sei an dieser Stelle, dass die Art des Schreibens Merleau-Pontys mich von Beginn an in seinen Bann gezogen hat. Seine Art, Dinge mannigfach auszudrücken und damit nicht festzuschreiben, eine Ahnung zu geben von dem, was er sagt oder meint, hat mich für die Phänomenologie interessieren lassen und mich in meinem phänomenologischen Denken und meiner Vorgehensweise geprägt. Es ist für mein Empfinden ‚Prosa‘.

herungen (1. Herleitung und Überleitung, 2. Jenseits von Subjekt und Objekt – Verschränkung; 3. Leiblich und sprachlich, 4. Produktion von Atmosphären, 5. Ekstase der Dinge) den Begriff der Atmosphären und führt heran an das der Arbeit zugrunde liegende Verständnis dieses schwer zu fassenden Begriffs, ohne sich auf eine Theorie festzulegen. Mithilfe von zusammenfassenden Überlegungen werden die gemachten fünf Annäherungen zusammengeführt und es wird verdeutlicht, dass Atmosphären im Sinne von Intersphären als wechselseitig konstituierend und somit als chiasmatisch zu bestimmen sind. Sie sind damit an Situationen, an Geschehen, an der Stiftung von Sprach-Geschehen unmittelbar beteiligt, wenn auch nicht immer unmittelbar und deutlich zu ‚identifizieren‘.

In **Kapitel fünf: Method(olog)isches – Grundlegung und Annäherung** wird zunächst das Konzept der Responsivität (nach Waldenfels) als methodologische Zugrundelegung plausibilisiert (5.1.1 und 5.1.2) um so „die Frage nach dem Gegenstand als Phänomen mit der Frage nach dem Zugang dazu zu verbinden“ (Brinkmann 2017a: 18). Responsivität als „Grundzug sprachlicher und nicht-sprachlicher Akte und Handlungen“ (Waldenfels 1994: 324) vermag „sowohl sprachliche als auch leibliche, sowohl subjektive als auch soziale Akte und Handlungen“ (Brinkmann 2015: 49) zu erfassen. Diese ereignen sich aus dem Geschehen heraus bzw. zeigen sich in dem Geschehen – in der Differenz zwischen dem Was und dem Worauf der Antwort als „Anspruch des Fremden“ (Waldenfels 1994: 332). Die signifikative Differenz wird damit durch eine responsive Differenz erweitert, in der stets etwas auf etwas geantwortet wird, das nicht auf kommunikative Regeln heruntergebrochen werden kann und durch einen Hiatus charakterisiert ist. Die symmetrische Verteilung von Frage- und Antwortrollen wird damit obsolet. Prozesse des Antwortgeschehens in der Verschränkung und im Spannungsgefüge von Pathos und Response können in Sprach-Geschehen methodologisch als eine Weise des Sehens in den Blick genommen werden, welche sich in Actu ereignen und jeweils aus dem Ereignis heraus zu entwickeln sind.

In der Verschränkung mit und im Anschluss an die methodologische Verortung verstehen sich die methodischen Annäherungen (5.2) nicht „als neutrales Werkzeug [...], das auf vorgegebene Tatsachen anzuwenden ist, sondern buchstäblich

[als UT] einen Weg, der den Zugang zur Sache selbst eröffnet“ (Waldenfels 1992: 9). In diesem Sinne werden zunächst Deskription, Beispielgeben und Beispielverstehen (5.2.1) als Mittel und Möglichkeit zur Phänomenerhellung und -annäherung beschrieben, um dann in einem zweiten Schritt (5.2.2) ergänzende und weiterführende Überlegungen anzuführen, die auf Aspekte wie Präzision und Prägnanz, aber auch auf sprachliche Notwendigkeiten und Schwierigkeiten in der Phänomenologie bzw. in der Niederschrift von Phänomenen verweisen. In Kapitel 5.3 wird nicht nur die Kita beschrieben (5.3.1), in der die vorliegenden empirischen Daten erhoben wurden. Es erfolgt hier auch eine Nachzeichnung dessen, was ich in der Kita vorfand, wie ich mich im Feld bewegt habe und welche Hilfsmittel ich verwendet habe um in den Forschungsprozess einzutauchen und diesen festzuhalten. Ganz im Zeichen des bereits genannten Weges, der den Zugang zu den Sachen selbst eröffnen soll (vgl. Waldenfels 1992: 9), steht auch das Kapitel 5.3.2. So wird hier der Weg mit seinen notwendigen Schritten und Implikationen nachgezeichnet, der von den gemachten und niedergeschriebenen Beobachtungen über Interpretationen der Beispiele zu einem Weiterlesen im Sinne theoretischer Weiterüberlegungen und Verknüpfungen führt. Obschon in einer solchen Form festgehalten, wird hier auch verdeutlicht, dass Phänomenologie in ihrer Offenheit als eine Bewegung aufzufassen ist, die nicht linear verläuft (vgl. Waldenfels 1992: 9).

Gleichzeitig ist dieses Kapitel vorbereitend und strukturgebend für das daran anschließende **Kapitel sechs: Empirisches**. Auf der Grundlage der Beobachtungen und gemachten Audioaufnahmen werden in diesem Kapitel fünf exemplarische Beispiele angeführt in denen sich das Phänomen Sprach-Geschehen (mir) in besonderer Weise gezeigt hat, indem es zum Staunen brachte, irritierte oder ‚Dinge‘ in unerwarteter Form zur Sprache brachte, (mich) hat aufmerksam werden lassen, um näher hinzuschauen, Merkmale herauszuarbeiten und so zur Phänomenerhellung beizutragen. Namenhaft sind diese: 1. Wiederholung und Verschiebung in Sprach-Geschehen, 2. Entzug und Schweigen in Sprach-Geschehen, 3. Aufmerksam-werden und Aufmerksam-machen in Sprach-Geschehen, 4. Übersetzung und Stellvertretung in Sprach-Geschehen, 5. Zeugen-

schaft und das (Nicht-)Eingehen auf Ansprüche in Sprach-Geschehen. Nachdem in einem ersten Schritt die Beobachtungen mit den Audioaufnahmen verknüpft beschrieben werden, erfolgt jeweils in einem zweiten Schritt die Interpretation um dann das Beispiel schließlich weiterlesend im Anschluss an die theoretischen und methodologischen Perspektiven zu verknüpfen und darüber hinaus weiter auszuarbeiten. Die angeführten und ausgearbeiteten Beispiele stellen gleichzeitig die zentralen Ergebnisse der Arbeit dar.

Die Arbeit schließt ab mit **Kapitel sieben: Zusammenfassendes und Hinausweisendes**. An dieser Stelle werden nicht nur die gewonnenen zentralen Erkenntnisse zusammengeführt und wichtige ‚Stationen‘ der Arbeit hinsichtlich der Fragestellung erneut zusammenfassend aufgegriffen. Darüber hinaus wird anhand der Ergebnisse verwiesen auf mögliche evidente und ertragreiche Implikationen für eine Pädagogik der frühen Kindheit. Es wird verdeutlicht, dass durch eine phänomenologische Betrachtung von Sprach-Geschehen die Pädagogik der frühen Kindheit die Chance erhält, sich Kindern und ihrer Sprache im mannigfachen Zusammenspiel in Actu zu widmen und dadurch ihren Blickwinkel ertragreich zu erweitern wenn es um ein Verständnis von Kindern und ihren sprachlichen Erfahrungen sowie der Genese von Sinn geht.

## **2 Vorausschickendes – Ausgangspunkte: woher und wohin**

In diesem Kapitel wird eine phänomenologische Herangehensweise respektive ein phänomenologischer Blick als Leerstelle, Notwendigkeit, Ergänzung auf (kindliche) Sprache in Abgrenzung zu dem vorherrschenden Diskurs von (Sprach-)Entwicklung und (Sprach-)Förderung in der Pädagogik der frühen Kindheit plausibilisiert.

So wird in einem ersten Schritt ‚Entwicklung und Förderung‘ als die das Feld der Frühpädagogik durchziehende, wenn nicht diese mitkonstituierende und mit Sicherheit aber derzeit prominenteste Sichtweise auf Kinder in der Pädagogik der frühen Kindheit nachgezeichnet (2.1), um daran anschließend die kindliche Sprache, insbesondere Sprachentwicklung und Sprachförderung in diesem Diskurs zu verorten und näher zu fokussieren, auch hinsichtlich ihrer bildungspolitischen Verhandlung im Feld der Pädagogik der frühen Kindheit (2.2). Ein Fazit wird gezogen (2.3) bevor der notwendige und lohnenswerte Blickwechsel zu einer Phänomenologie der kindlichen Sprache verdeutlicht wird.

### **2.1 Entwicklung und Förderung in (der Pädagogik) der frühen Kindheit**

Seit den Ergebnissen internationaler Vergleichsstudien (PISA und IGLU) ist die frühe Kindheit erneut in den Blick einer breiten öffentlichen und politischen Diskussion geraten. Nach dem Motto „Auf den Anfang kommt es an“ (z. B. BMBF 2007) sollen in den Institutionen der frühen Kindheit die Weichen gestellt werden für eine frühere und verbesserte Bildung, um zu erhöhten Entwicklungs- und Lebenschancen (auch im internationalen Vergleich) der Kinder beizutragen. Entsprechend wurden im Nachgang dieser Studien in der ersten Hälfte des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts von allen Bundesländern sogenannte Bildungs- und Erziehungspläne oder -programme für die Kindertageseinrichtungen herausgegeben, um einen Prozess der Etablierung vergleichbarer Bildungsstandards

zumindest auf Länderebene in Gang zu bringen. Als Klammer dazu dienten Beschlüsse der Jugendministerkonferenz, wie zum Beispiel aus dem Jahre 2002 mit dem Titel „Bildung fängt im frühen Kindesalter an“, mit dem direkt auf die Ergebnisse der PISA-Studie reagiert wurde und dessen Ziel es war, den Bildungsauftrag des Kindergartens zu verstärken und zu qualifizieren (vgl. ebd. Beschluss 4).<sup>6</sup> Damit rückten die frühen Jahre erneut in den Fokus bildungs- und sozialpolitischer Debatten. Gefordert wird ein verändertes Verständnis von Bildung, was sich auch in aktuellen Bildungsargumentationen unter dem Stichwort „selbsttätiger Bildung“ im Anschluss an z. B. Schäfer, Liegle oder Fthenakis wiederfindet (vgl. Dietrich et al. 2018: Einleitung; Cloos et al. 2015; Stieve 2015). Kindertageseinrichtungen sind gefordert, Bildungsräume für sich selbst bildende Kinder zu sein, in denen optimale Bedingungen zur Entwicklung geschaffen werden (vgl. Cloos et al. 2015: 14)<sup>7</sup>. So ist auch in den Bildungsgrundsätzen NRW 2016 zu lesen:

„[...] Seine [die des Kindes UT] vielfältigen Fähigkeiten, seine Einmaligkeit, seine individuellen Lern- und Entwicklungsbedürfnisse sind Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns und Mittelpunkt der professionellen Gestaltung kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse“ (16).

---

<sup>6</sup> Neben dem seit der 1970er Jahren stetig angestiegenen quantitativen Ausbau der Kindertageseinrichtungen kommt es nun zu einer Veränderung und Verschiebung des Profils der Kindertageseinrichtungen hinsichtlich Qualität, indem insbesondere auf Bildung (neben Erziehung und Betreuung) fokussiert wird. Obschon bereits seit Ende der 1990er Jahre der Begriff der ‚Bildung‘ den Gegenstand der frühen Kindheit im deutschsprachigen Raum markiert und Kindertageseinrichtungen auch in der Tradition der Jugendhilfe einen ‚eigenständigen Bildungsauftrag‘ hatten, verbindet sich „in der neueren [...] Diskussion damit explizit die Frühpädagogik als grundlegender und curricular auszuarbeitender Teil des Bildungswesens sowie als Basis einer lebenslangen Bildungsbiografie zu fassen“ (Stieve 2015: 16). Obschon dies der Tatsache Rechnung trägt die frühkindlichen Selbst- und Weltaneignung zu berücksichtigen, sind gleichfalls Gefahren im Sinne einer Rationalisierung und Instrumentalisierung der frühen Kindheit auszumachen (ebd.: 16).

<sup>7</sup> Diese Grundsätze gepaart mit beispielsweise dem Recht auf einen Kindergartenplatz, der Begleitung der Familie im Sinne einer (auch präventiven) Familienbildung und bildungsökonomischen Überlegungen hat zur Erweiterung von Aufgaben geführt, die sich unter anderem widerspiegeln in Qualitätsdiskursen rund um die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen oder die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte und deren Akademisierung. Gute pädagogische Qualität wird dabei in einen direkten Zusammenhang von Bildungs- und Schulerfolg gebracht (vgl. z. B. ebd.).

Diese grundlegende und individuelle Entwicklungsfähigkeit sowie das Verständnis einer selbsttätigen Bildung gilt es zu beachten, wenn es um die Förderung des Kindes geht. Dabei soll die Förderung sich „am Alter und Entwicklungsstand [sowie] den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten [...] orientieren [...]“ (Tagesbetreuungsausbaugesetz 2004: 4), damit der Entwicklungsverlauf des Kindes möglichst früh kompetent unterstützt werden kann (vgl. Hänggi 2013: 374). Entwicklung erscheint als ein Prozess, in dem schrittweise neue Möglichkeiten hinzugewonnen werden (vgl. z. B. Schäfer 2011), wobei der Entwicklungsbegriff damit einen „Prozess der Vervollkommnung [impliziert], der sich zwar aus sich heraus vollzieht, aber stets als Fortschritt konzipiert ist“ (Tervooren 2008: 43) und sich an einem Orientierungspunkt, „an einem Ziel des Werdens“ (ebd.) orientiert. Honig spricht in diesem Zusammenhang von einer „immanenten Teleologie“, die quasi durch die Hintertür „von einer Beschreibung kindlicher Entwicklung zu einer Normierung kindlicher Entwicklung“ (1999: 62) führt. Die Sicht auf Kinder als entwicklungsfähig und mit ausgeprägtem Entwicklungsinteresse und Selbstbildungspotential ausgestattet (vgl. z. B. Bischoff 2013) impliziert zugleich die Vorstellung von „Unzulänglichkeit“ (Tervooren 2008: 43) oder auch die Gefahr von „Entwicklungshemmnissen“ (Bischoff 2013: 24), der durch die „Förderung und Sorge“ (Tervooren 2008: 43) der Erwachsenen begegnet und dadurch reguliert werden soll. (Früh)förderung begründet sich mit der Tatsache des Kindes als Entwicklungswesen, was die Förderung durch Erwachsene legitimiert und notwendig macht, um einer Gefährdung des Entwicklungsverlaufs früh entgegenzuwirken. Das ist im Zusammenhang zu sehen sind mit Ambitionen der Früherkennung von Risiken für Entwicklungsstörungen und deren Prävention über Ansätze einer frühen Förderung<sup>8</sup>. So gelten Normen einer altersgemäßen Entwicklung

---

<sup>8</sup> Während im Fokus von *Frühförderung* (unter Einbezug unterschiedlicher Expertinnengruppen) zunächst „im eigentlichen Sinne“ diejenigen Kinder standen, die von Behinderung betroffen oder bedroht sind, geraten nun innerhalb einer *frühen Förderung* alle Kinder in den Blick bzw. werden innerhalb einer solchen eher „allgemeinen“ frühen Förderung Angebote entworfen, an denen alle Eltern und Kinder antizipieren können (Hasselhorn 2010: 170). Erfolgreiche Entwicklung ist damit leitend für den Förderdiskurs und bezieht sich auf alle Kinder. Darüber hinaus geraten insbesondere diejenigen Kinder in den Blick, die als ‚benachteiligt‘ gelten und durch ihre vermeintlichen Defizite, wie zum Beispiel einen Migrationshintergrund

und damit einhergehende standardisierte Vorstellungen von Entwicklung als Richtlinie, die sich widerspiegelt in (institutionellen) Überprüfungs-Praktiken wie Entwicklungsbeobachtungen und -dokumentationen, Sprachstandserhebungen oder auch Kindervorsorgeuntersuchungen (vgl. Kelle, Tervooren 2008: 7). Der Blick auf das Kind als selbstbildendes Individuum und als Ausgangspunkt seiner Entwicklung wird damit als verschränkt deutlich mit/in einem Feld (der Pädagogik der frühen Kindheit) von Standardisierung, Normierung und Normalisierung (vgl. z. B. Dietrich et al. 2018: Einleitung; Kelle, Tervooren 2008) sowie der Bereitstellung von (angemessenen) ‚interaktiven‘ Angeboten der pädagogischen Fachkräfte und dem Aspekt der Förderung.

## **2.2 Sprachentwicklung und Sprachförderung in (der Pädagogik) der frühen Kindheit**

„Auch sprachliche Bildungsprozesse sind Prozesse der Selbstbildung von Kindern: Kinder konstruieren ihr Bild von der Welt eigensinnig, auch mittels Sprache. Ihre Lern- und Bildungsprozesse sind von Erwachsenen beeinflussbar, aber nicht vollständig steuerbar [...]“ (Wagner 2004 o. S.).

Im Bereich ‚kindliche Sprache‘ lassen sich die unter 2.1 dargelegten Überlegungen eines Verständnisses von individueller Selbstbildung, der damit zusammenhängender angemessener Anregung bzw. der kindlichen Selbstorganisation mit dem Bedarf an qualitativ hochwertigen Impulsen UND eines Fortschreitens der kindlichen (Sprach-)Entwicklung (und deren Förderung) (im Sinne einer Teleologie) wiederfinden. Zugleich wird auch hier die Auffassung der grundsätzlichen Getrenntheit der Individuen deutlich, wenn diese auch selten bis gar nicht expliziert wird. Zudem lassen sich hier insbesondere bildungspolitische Aspekte auf-

---

oder soziale Benachteiligung, eine spezifische Förderung zu „benötigen“ scheinen (vgl. Bischoff 2013: 25ff). So erfährt der Begriff der „frühen Förderung“ eine Verschiebung und erlebt gleichzeitig eine „Hochkonjunktur“ (Hasselhorn 2010: 168).

weisen, die die Pädagogik der frühen Kindheit mitbestimmen und beeinflussen.

Das nun folgende Unterkapitel vollzieht einen Dreischritt. Zunächst wird der Blick auf Sprachentwicklung und Sprachförderung im Feld der Pädagogik der frühen Kindheit fokussiert (2.2.1). Daran anschließend wird exemplarisch ein prominentes, aktuelles, finanziell hochkarätiges, die Politik sowie die Wissenschaft und Praxis verschränkendes Programm die Sprachentwicklung, -förderung respektive -bildung betreffend angeführt (2.2.2). Abschließend werden in einem dritten Schritt sowohl Schlussfolgerungen dieses Teil-Kapitels gezogen als auch kritische weiterführende Aspekte dargestellt/ herausgearbeitet.

### **2.2.1 Der Blick auf Sprache im Kontext von Entwicklung und Förderung**

Entwicklung und Förderung implizieren die Orientierung an und auf spezifische Bereiche, wie sie auch in den Bildungsplänen/Bildungsgrundsätzen ausformuliert werden. Die „Unterstützung der sprachlichen Entwicklung aller Kinder [...] ist als eine der vordringlichsten Aufgaben [in den Bildungsplänen] verankert“ (Jampert et al. 2005: 11). Sprachliche Förderung erweist sich als ein zentraler Bereich frühkindlicher Entwicklung und stellt einen Schwerpunkt fröhpädagogischer Arbeit dar (vgl. z. B. Schneewind, Thörner 2010: 87).

In der Theorie, der Praxis und auch der Literatur wird hinsichtlich einer sprachlichen „Förderung“ mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten wie Sprachförderung, Sprachbildung<sup>9</sup> oder Sprachtherapie<sup>10</sup> operiert. Die Verwendung steht unter anderem

---

<sup>9</sup> Nach z. B. Jampert et al. (2005) oder BISS (Bildung durch Sprache und Schrift) lassen sich zwei Linien nachzeichnen. Zum einen die Konzepte/Ansätze mit einer eher fröhpädagogischen Perspektive, die vor allem die kommunikativen Aspekte betonen und sich „unter dem Stichwort Ganzheitlichkeit“ verorten lassen (Zehnbauer, Jampert 2005: 33). Diese werden auch unter dem Stichwort „alltagsintegriert“ gefasst (BISS 2012: 9) und meist als Sprachbildung bezeichnet (vgl. auch Fried 2009: 39). Zum anderen die Angebote aus der Sprachwissenschaft, die eher „sprachstrukturelle Aspekte, wie grammatikalische Lerninhalte in den Mittelpunkt der Förderung stellen“ (Jampert et al. 2005: 6) und eher unter Sprachförderung subsummiert werden (vgl. Fried 2009: 39). Fröhpädagogische Angebote der Sprachbildung sehen den Schwerpunkt in den Spracherfahrungen im kommunikativen Alltag und in der kommunikativen Funktion, die Sprache für die Kinder darstellt, in der Herstellung sprachförderlicher Situationen und die Integration von Sprache in den gesamten Kita-Alltag (ebd.; BISS 2012: 9). Erwähnen möchte ich hier insbesondere das Konzept „Literacy“, das in den letzten Jahren einen prominenten Stellenwert in den Kindertageseinrichtungen, in der Erziehungs- und Bildungs-

im Zusammenhang des wissenschaftlich-disziplinären Hintergrundes der Entstehung von Sprachförder- und Sprachbildungsprogrammen, die in den Kitas vorzufinden sind. Allen Ansätzen zugrunde liegt die Idee des Fortschreitens der (sprachlichen) Entwicklung, die es zu unterstützen gilt. Mithilfe verschiedener Beobachtungs- und Diagnoseverfahren<sup>11</sup> zum Sprachstand des einzelnen Kindes wird nicht nur frühzeitig festgestellt, wo das Kind gerade in seiner sprachlichen Entwicklung steht, ob die Sprachentwicklung ‚altersgemäß‘ und damit normal verläuft, respektive ob bereits mögliche Risiken oder gar Abweichungen davon auszumachen sind, sondern auch ob ggf. Bedarfe sprachbildender, sprachfördernder, präventiver oder therapeutischer Interventionen auszumachen sind.

---

partnerschaft mit Eltern oder im Hinblick auf einen gelungenen Übergang in die Schule bekommen hat (vgl. z. B. Mayr 2013; Ulich 2003, 2005; Whitehead (2004) und die sich daran anlehende Checkliste LiSKit (Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen)). Sprachstrukturell orientierte Ansätze zeichnen sich eher durch „spielerisches Hinführen zum Regelwerk“ (Jampert et al. 2005: 7) aus. Als Beispiele zu nennen sind hier: »Hören Lauschen Lernen« von Küspert und Schneider (2006) zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. „Das Würzburger Trainingsprogramm Hören, lauschen, lernen zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache ist eine bundesweit bekannte und verbreitete Sprachfördermaßnahme für Kinder im letzten Kindergartenjahr“ (Jampert et al. 2005: 122). Basierend auf der Forschungsarbeit und dem Trainingsprogramm für dänische Kinder von Lundberg Ende der 1980er Jahre überarbeiteten die Mitarbeiter des Lehrstuhls für Psychologie in Würzburg das Programm und entwickelten es weiter. Nach Jampert et al. ist das Würzburger Trainingsprogramm bundesweit in zahlreichen Einrichtungen im Einsatz. Anliegen sei es, durch die Förderung der phonologischen Bewusstheit der Ausbildung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten vorzubeugen (vgl. ebd.; Mayr 2013: 213). Des Weiteren zu nennen sind das KON-LAB-Modell (z. B. Penner 2003) mit den Schwerpunkten Sprachrhythmus und Wortbildung, Grammatik und Sprachverstehen oder das Sprachförderprogramm nach Kaltenbacher und Klages (z. B. 2006) mit den Förderbereichen Wortschatz, Grammatik, Text und phonologische Bewusstheit sowie mathematischer Vorausläuferfähigkeiten (gedacht als Vorbereitung auf die Schule). Die Sprachprodukte der Kinder stehen im Mittelpunkt und mit ihnen die „Förderung des sprachlichen Regelerwerbs bzw. die Vorbereitung der Kinder auf die Alphabetisierung“ (ebd.). Diese Konzepte/Programme beinhalten strukturierte Fördereinheiten (vgl. ebd. sowie Mayr 2013: 216) und sind oft als zusätzliche, additive Angebote konzipiert, können aber auch in den Alltag integriert werden (vgl. Füssenich, Menz 2014: 18). Begründet werden sie oft damit, dass Kinder mit einer ungünstigen Sprachentwicklung im normalen Kindertageseinrichtung-Alltag nicht die Anregungen erhalten, die sie eigentlich bräuchten (vgl. Lemke 2009). Diese speziellen Sprachförderansätze oder -programme sind häufig an spezifische Kindergruppen und/oder Kinder mit spezifischem Sprachförderbedarf ausgerichtet (BISS 2012: 9) oder an solche mit einer „ungünstigen Sprachentwicklung“.

<sup>10</sup> „Mehr- und einsprachige Kinder benötigen eine Sprachtherapie, wenn Sprachfördermaßnahmen kaum erfolgreich sind oder wenn Kinder beim Erwerb von Erst- und/ oder Zweitsprache eine unausbalancierte Entwicklung zeigen“ (Füssenich, Menz 2014: 19 in Rekurs auf Baumgartner, Füssenich 2002).

<sup>11</sup> Einen Überblick zu Beobachtung und Dokumentation geben z. B. Cloos und Schulz 2011.

Dem pädagogischen Fachpersonal kommt damit die Aufgabe zu, Sprachstandsüberprüfungen vorzunehmen, den darauf aufbauenden Konzepten und Methoden von Sprachbildung und Sprachförderung nachzukommen, diese in den Alltag zu integrieren, zu dokumentieren, mit den Eltern, anderen Fachdisziplinen und weiteren Institutionen zu kommunizieren und sich stetig fortzubilden<sup>12</sup>. Sprachliche Förderung wird dabei geradezu unumstößlich mit der Qualität der Sprache und Interaktion der pädagogischen Fachkraft und des Kindes sowie den Kenntnissen zum Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes verbunden, um die Sprachentwicklung des Kindes angemessen fördern zu können. Auch hier ist das individuelle Kind Dreh- und Angelpunkt seiner (sprachlichen) Entwicklung. So schreibt z. B. Scharff Rethfeldt (2013: 85):

„[d]ie Feststellung von der Abweichung einer Norm bzw. vom prototypischen Entwicklungsverlauf reicht nicht aus. Analog zum fortschreitenden Entwicklungsalter nehmen auch die Möglichkeiten der Abweichung [...] zu. Daher sollte die Auseinandersetzung mit der Sprachentwicklung mit Fokus auf die Entwicklungsprozesse geschehen und die Meilensteine sollten unter Berücksichtigung eines individuell kognitiven und sozioemotionalen Gefüges verstanden werden.“

Das Verständnis von einer Entwicklung, die sich innerhalb sensibler Phasen und mit dem Erreichen von Meilensteinen (vgl. z. B. Grimm 2003) vollzieht, wird damit aufgeweicht, jedoch nicht verlassen. Sprachentwicklung erweist sich zudem als domänenspezifisch, ist im Zusammenhang mit der allgemeinen kindlichen Entwicklung zu sehen, ist verzahnt mit anderen Bereichen der Entwicklung, wie zum Beispiel der sozial-emotionalen, der kognitiven oder der motorischen Entwicklung und abhängig von der Qualität der Interaktion und Ansprache in der

---

<sup>12</sup> Die Bundesländer haben, Lisker 2011 zufolge, je eigene „Vorgehensweisen bei der Durchführung von Sprachstandserhebungen und [...] eigene Verfahren entwickelt. [...]. Die Maßnahmen der einzelnen Länder [umfassen] in der Regel folgende Bereiche „(1) Sprachstandserhebungen mittels Test, Screening oder Beobachtung, (2) alltagsintegrierte Sprachförderung in den Kindertagesstätten, (3) additive Sprachförderung in Form kurzzeitiger Deutschkurse, (4) Fortbildung der Erzieher-/Innen zum Thema Sprache und (5) Evaluation bestimmter Aspekte der vorschulischen Sprachförderung“ (Einleitung).

Beziehung zwischen Fachkraft und Kind (vgl. z. B. Jampert et al. 2005; Fried 2009; Wendlandt 2016). Damit wird nicht mehr von einer einheitlichen Entwicklung ausgegangen und Sprache wird als in die individuelle Entwicklung eingebettet angesehen. Es wird weiterhin dennoch von einem Verständnis von Sprachentwicklung ausgegangen, die sich fortschreitend und an einem Ziel orientiert vollzieht. Schlagworte wie „Feststellung von der Abweichung einer Norm“ wie in dem genannten Zitat von Scharff Rethfeldt weisen sowohl auf das Bestreben von Normierung und Normalisierung als auch auf die Notwendigkeit der Überprüfung des Sprachstands mit anschließender Förderung hin. Aus Sicht der Spracherwerbsforschung erscheint es damit nur plausibel, mit Sprachfördermaßnahmen früh, nämlich möglichst noch vor der Schulanmeldung zu beginnen (vgl. Albers 2009: 10 in Rekurs auf Nelson 2002).

### **2.2.2 Das Programm „Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration“**

„Sprachliche Bildung ist der Schlüssel für gerechte Bildungschancen und gesellschaftliche Integration. Wenn Kinder diesen Schlüssel nicht bekommen, dann bleiben sie vor einer verschlossenen Tür stehen – ihr Leben lang“ (Schwesig 2017).

Mit dem genannten Zitat läutete Manuela Schwesig auf der Eröffnungsrede des Starterkongresses des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ ([www.sprach-kitas.fruehe-chancen.de](http://www.sprach-kitas.fruehe-chancen.de)) die zweite Förderphase des mit über 200 Millionen Euro jährlich vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) finanzierten Programms ein. Das Programm richtet sich an Kitas mit einem „überdurchschnittlich hohen Anteil von Kindern mit besonderem sprachlichen Förderbedarf“ (ebd.) und baut auf den „erfolgreichen Ansätzen des Programms „Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration“ (ebd.) von 2011- 2015 auf. Wichtige Inhalte sowohl in dem aktuellen als auch in dem Vorläuferprogramm sind alltagsintegrierte sprachliche Bildung, Qualitätsentwicklung und die Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte (vgl. ebd.).

Das Programm „Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration“ (im Folgenden Abschlussbericht [www.sprach-kitas.fruehe-chance.de](http://www.sprach-kitas.fruehe-chance.de)) wurde vom Deutschen Jugendinstitut München (DJI) wissenschaftlich begleitet, was insbesondere „die inhaltlich-fachliche Beratung auf der Basis seines Grundlagenkonzepts für eine handlungs- und situationsorientierte sprachpädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen“ (7) umfasste, sowie die Weiterentwicklung des Programms und Beratung der Schwerpunkt-Kitas. Die wissenschaftliche Evaluation wurde im Rahmen einer längsschnittlichen Untersuchung der Friedrich-Universität Bamberg, der Freien Universität Berlin und der PädQUIS gGmbH durchgeführt und umfasste „kurz-, mittel- und langfristige Effekte des Bundesprogramms auf allen Ebenen (Einrichtung, Team, Sprachexpertin/Sprachexperte, Kinder und ihre Familien) [...]“ (ebd.). Neben Befragungen wurden hier Beobachtungen der sprachförderlichen Prozessqualität z. B. anhand der KES-R<sup>13</sup> und Testungen des sprachlich-kognitiven Entwicklungsstandes der Kinder anhand standardisierter Testverfahren (z. B. PPVT<sup>14</sup>) durchgeführt. Es konnte unter anderem gezeigt werden, dass die „höhere Qualität der Angebote der alltagsintegrierten sprachliche[n] Bildung [...] einen unterstützenden Einfluss auf die kindliche Sprachentwicklung [hat].“ Konstatiert wird weiterhin, dass „Grundkenntnisse im Bereich der Sprachentwicklung, über Sprachentwicklungsverläufe, Methoden der alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung sowie auch zum Thema Mehrsprachigkeit [...]“ erworben, vertieft und aktualisiert werden müssen (71). In einer Steuerungsrunde wurden zudem Eckpunkte für eine „hochwertige und verlässliche sprachliche Förderung der Kinder in Kindertageseinrichtungen“ auf der Grundlage der Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation und der bundeslandspezifischen Regionalkonferenzen erarbeitet. Diese Eckpunkte sollen „zur Nachhaltigkeit des Programms beitragen, indem sie Empfehlungen zur Verbesserung der Qualität der frühkindlichen sprachlichen Bildung aufzeigen“ (7).

---

<sup>13</sup> Kindergarten- Skala. Revidierte Fassung.

<sup>14</sup> Peabody-Picture-Vocabulary-Test.

### 2.2.3 Resümee

Der beschriebene Diskurs der Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit findet sich nicht nur prominent in der sprachlichen Entwicklung und deren Bildung bzw. Förderung wieder, sondern gilt, wie auch die angeführte Metapher des Schlüssels von Manuela Schwesig zeigt, als unbedingt und unumgänglich. Sprachliche Förderung gilt als Garant hinsichtlich Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe, beruflicher und schulischer Chancen sowie Gleichberechtigung und gesellschaftlicher Teilhabe (Lisker 2011: Einleitung). Die (bildungspolitischen) Entwicklungen und Erwartungen — hinsichtlich des herausragenden Stellenwerts von Sprache, sprachlicher Entwicklung und Förderung (siehe Bildungspläne) durchziehen und strukturieren (auch im Rückgriff und in Reaktion auf die große bildungspolitische Brisanz, zur Verfügung gestellte Projektgelder etc.) die Forschungslandschaft der Pädagogik der frühen Kindheit (mit den darin enthaltenen meist entwicklungspsychologischen Anleihen). Forschungsvorhaben lassen sich (auch im Entwicklungs- und Förderbereich Sprache) vor allem verorten als eine anwendungsorientierte Forschung (vgl. Bilgi, Stenger 2017) bzw. einer Theorie-Praxis-Transferforschung, die mit z. B. der Einführung von ‚Programmen‘ oder allgemein in den frühpädagogischen Alltag zu integrierenden förderlichen Prämissen und Evaluationen solcher oder der Entwicklung und Anwendung von Gütekriterien zur Messung von Qualität einhergeht. Zu findende und wiederkehrende Themen sind Beobachtung und Dokumentation kindlicher (Sprach-)Entwicklungsprozesse, die Qualität und Optimierung der Interaktionen zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind, die Zusammenarbeit mit Eltern, die Förderung von Vorläuferfähigkeiten (wie der phonologischen Bewusstheit), Mehrsprachigkeit und Diversität, Bildungsbenachteiligung und noch viele mehr. Dies wiederum schlägt sich zum Einen nieder in einem nahezu unüberschaubaren Feld von Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte im Bereich der frühkindlichen Sprachentwicklung, sprachlichen Bildung und Förderung. Zum anderen geht damit geradezu eine Flut von Veröffentlichungen zu dem Thema in aktuellen (frühpädagogischen) Handbüchern, Tagungsbänden und Zeitschriften zur Grundlagen-, Professionalisierungs- und Evaluationsforschung, Handreichungen

für die pädagogische Praxis, Initiativen zur Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte, Ratgeberliteratur usw. einher, die sich zu einem großen Teil auf das Thema Entwicklung und Förderung der sprachlichen Entwicklung beziehen.<sup>15</sup>

Kindliche Sprache in der Forschungs- und Praxislandschaft (der Pädagogik) der frühen Kindheit mit dem zugrundeliegenden und von ihm durchzogenen Verständnis von Entwicklung und Förderung geht vor allem einher mit einer ‚Sollens-Orientierung‘, die sich ausrichtet an zukünftig bzw. zu bestimmten Zeitpunkten zu erreichenden Zielen. Der Spot liegt auf Fragen der Sprach(stands)beobachtung, Bearbeitung und Optimierung von z. B. (Sprach-)Strukturen und Qualität. Proklamierte Offenheit und Individualität werden damit Sprungbrett und Ausgangspunkt für den späteren outcome und legitimieren und plausibilisieren die damit verbundenen zur Erreichung eines Ziels zu absolvierenden Schritte.

### **2.3 Fazit**

(Sprach-)Pädagogik der frühen Kindheit „wird [nicht nur] verstanden als Ausgangspunkt einer finalisierenden Bildungstechnologie“ (Stieve 2017: 102). Es wird darüber hinaus ein Bild des Kindes nachgezeichnet, das als defizitär im Sinne eines teleologischen Entwicklungsverständnisses verstanden wird und sich unter Zuhilfenahme der Bereitstellung von Bildungsmöglichkeiten selbst bildet (vgl. ebd.: 102) und zu bilden hat. Der Blick ist damit nahezu ausschließlich auf die in Zukunft zu erreichenden Ziele ausgerichtet. Der Fokus auf die kindliche Sprache kommt sowohl bildungspolitisch als auch disziplinintern, so kann rückgeschlossen werden, als innovativ in den Blick und ist größtenteils auf das Gesichtsfeld der Entwicklung und Förderung begrenzt<sup>16</sup>. Das Kind wird als Individuum

---

<sup>15</sup> vgl. hierzu z. B. Stamm, Edelmann 2013; Stenger, Kägi 2012; Kelle, Tervooren 2008; Vomhof 2016; Frühe Bildung z. B. 2012: Jg.1. Heft 4; 2015: Jg. 4. Heft 3; 2016: Jg.5. Heft 2.

<sup>16</sup> Kultur-, praxisanalytische und/oder wissenssoziologische Perspektiven fragen demgegenüber nach der diskursiven und praktischen Verfasstheit der Entwicklungs-kindheit. So interessieren Kelle et al. z. B. wie in „Durchführungspraktiken“ entwicklungsdiagnostischer Verfahren kulturelle Normen kindlicher Entwicklung prozessiert werden (vgl. Kelle 2010). Damit kommen

zentral in seiner Entwicklung bzgl. seiner Kompetenzen – beobachtend, diagnostizierend und fördernd – in den Blick genommen. Selbstbildung, Eigenaktivität und Selbsttätigkeit sind zentrale Ziele sowohl in den Bildungsplänen, vorherrschenden (Sprachförder-)Konzepten und Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren sowie der Qualitätsentwicklung. Die Individuen werden zwar als wechselseitig aufeinander bezogen verstanden – so können pädagogische Fachkräfte die Selbstbildung quasi von ‚Außen‘ unterstützen oder fördern – gelten aber als grundsätzlich getrennt voneinander z. B. in der selbsttätigen Aneignung von Welt (vgl. Stenger 2017a: 81). Dem vorherrschenden Verständnis nach gilt das Individuum als „Ausgangs- und Angelpunkt“ und wird als solches „nicht grundlegend in Frage gestellt“ (ebd.: 82). In diesem Verständnis werden Erfahrungen von Sinn schwer oder gar nicht fassbar (vgl. Brinkmann 2016).

## **2.4 Blickwechsel**

In Abgrenzung und Erweiterung zu dem nachgezeichneten Diskurs der (Sprach-)Entwicklung und (Sprach-)Förderung eines sich selbst bildenden Kindes in der Pädagogik der frühen Kindheit wird in der vorliegenden Arbeit ein Blickwechsel hin zur Phänomenologie vollzogen. Diese sieht das Subjekt nicht als den Ursprung, Initiator, Dreh- und Angelpunkt oder als Zentrum seiner Erfahrungen – sie betrachtet das Kind als subjektdezentriert in und mit der gemeinsam konstituierten und hervorgebrachten Welt. Damit grenzt die Phänomenologie sich sowohl vom Empirismus und Objektivismus als auch vom Psychologismus ab (vgl. Deckert-Peaceman et al. 2010: 46; Stenger 2013: 251). Aktivität und Passivität, Innen und Außen, Subjekt und Objekt sind in der Phänomenologie keine Gegensätze, sondern als miteinander verschränkt anzusehen. Die Trennung von Subjekt

---

Praktiken des Pädagogischen in den Blick und damit nach der Art und Weise, wie das Feld der Pädagogik der frühen Kindheit durch pädagogische Praktiken erzeugt wird (vgl. Neumann 2013: 21). Poststrukturalistische Blickwinkel ermöglichen ein Verständnis dafür, welche Macht etablierte diskursive Kategorisierungen auf das sprechende Subjekt ausüben (vgl. z. B. Machold 2015).

und Objekt wird zugunsten einer Verwobenheit und einer gemeinsamen Konstitution aufgehoben. So wird nicht von einem Subjekt ausgegangen, das sich selbst bildet, sondern von einem Vorgang zwischen den Menschen, der Welt und den Dingen in einem komplexen (responsiven) Feld. Das Kind ist keine Einheit, das einer „objektiven“ Welt gegenübersteht (vgl. Brinkmann 2017b), es ist immer mitkonstituiert durch Andere, Welt und Dinge. Die Dichotomie von Subjekt und Objekt kann mit einem Perspektivwechsel hin zu Phänomenologie ebenso aufgebrochen werden wie der Gegensatz von Selbst- und Fremdbestimmung „der dem Selbstbildungsbegriff allzu leicht anhaftet“ (Stieve 2010b: 135). Das Kind ist von Anfang an und vor aller Konstruktion unmittelbar verstrickt in ein Geschehen, das jeder Objektivität und Subjektivität vorverlagert ist (vgl. Stieve 2010b).

Sprache, Sprachbildung und Sprachförderung des oben nachgezeichneten Diskurses werden somit ergänzt und erweitert durch einen Blick, der jenseits programmatischer, kognitiver, instrumentalisierender, essentialisierender, operationalisierender, technologisierender und/oder teleologisch zugespitzter Verengungen liegt, sondern der darüber hinaus nach Sprache *als* Erfahrung im Geschehen, im Vollzug, in der Verwobenheit und Konstituierung *mit* Welt fragt, ohne sie in eine Art Kalkül transformieren (vgl. Westphal 2004, 2015) zu wollen. Sprache kann nicht auf das gesagte Wort reduziert werden – es geschieht mehr als nur der Austausch von Gesprochenem (vgl. Deckert-Peaceman et al. 2010). Mit der phänomenologischen Perspektive auf (kindliche) Sprache kommt nicht Innovation und Fortschreitung, sondern Initiation und das Hier und Jetzt in Sprachgeschehen in den Fokus und kann damit Sprache in ihren intersubjektiven Dimensionen und ihrer Verwobenheit Rechnung tragen. Sprache wird *als* Geschehen betrachtet, das sich in einem Zwischen abspielt, in dem Wirklichkeit entsteht, in dem Urheberschaft und Initiative nicht auf ein Subjekt zurückgeführt werden können. Mikroprozesse des Wie von Bedeutungen von Sprache *als* Geschehen können so im Sinne einer Genesis in den Blick kommen, in denen die Welt der Kinder als „eine andere, fremde, nicht subsummierbare oder in Entwicklungsstufen einzuordnende thematisiert werden kann“ (Stenger 2013: 253). Erfahrungen und Sinndimensionen im Entstehen, als Prozess in Sprach-Geschehen können

fassbar und reflexiv in ihrer Verschränkung sichtbar gemacht werden, ihnen kann nachgegangen werden – in einer offenen, prozessualen und dezentrierten Vorgehensweise (vgl. Westphal 2002). Das, was gesehen wird, wird damit differenziert gesehen *als* etwas, das erfahren wird (vgl. Brinkmann 2011: 65) und kann so einem Sinn zukommen in einem gemeinsamen Vollzug in Sprachgeschehen.

### 3 Fragliches und zu Fragendes

„Diese aber [die Meinung] liegt nicht äußerlich neben den Worten; sondern redend vollziehen wir fortlaufend ein inneres, sich mit den Worten verschmelzendes, sie gleichsam beseelendes Meinen. Der Erfolg dieser Beseelung ist, daß die Worte und die ganzen Reden in sich eine Meinung gleichsam *verleiblichen* und verleiblicht als Sinn tragen“ (Merleau Ponty 2007: 118 in Rekurs auf Husserl 1929: 20 Einschub i. O.).

Für Merleau-Ponty ist diese Bemerkung Husserls Anlass, eine Phänomenologie der Sprache als eine beschreibende zu entwerfen oder zu bestimmen als „Rückkehr zum sprechenden Subjekt, zu meiner Berührung mit der Sprache, die ich spreche“ (2007: 119). Sprache ist für ihn kein (Bewusstseins-)Gegenstand mit Zeichen die irgendwo liegen und eindeutig miteinander verbunden, identifizierbar und unveränderlich sind. Sprache ist lebendig und wird erfahren, ist nicht objektivierbar in ihrem Vollzug. Gleichzeitig ist und wird Sprache sedimentiert. Sprache kann nicht losgelöst sein vom sprechenden Subjekt und auch nicht von der Sprachgemeinschaft mit ihren Konventionen. Sie kann nicht losgelöst sein und ist angewiesen auf eine Gemeinschaft in der Kommunikation stattfindet und stattfinden kann, ist verwoben mit Welt, den Anderen und Zeit.

Die vorliegende Arbeit widmet sich mit einer phänomenologischen Hin-sicht der Sprache bei Kindern im Sinne Merleau-Pontys: Sprache zu betrachten in ihrem Sprachvollzug, ihrem Geschehen. Das bedeutet zurückzutreten von einem linguistisch, kognitionspsychologisch oder entwicklungspsychologisch geprägten Blick. Den Fokus anders zu setzen, wegzugehen von objektivierbaren Größen, stattdessen sich einzulassen in das was geschieht und sich von diesem erfassen, mitnehmen und irritieren zu lassen. Ich möchte Sprache betrachten, die sich in Geschehen formiert, kommt, ist, geht, in der Tiefe verschwindet, herausbricht aus dem Schweigen. Ich verwende den Begriff ‚sprachliche Geschehen‘, da sich in diesem meines Erachtens ausdrückt, dass sich Sinn und Bedeutung in sprachlichen Begegnungen, im Miteinander ereignen und gleichzeitig über den Punkt des Ereig-

nens hinausgehen und vorausgehen. Es ist nicht klar, wann Geschehen beginnen, wohin sie führen, wann sie enden, wenn man sich mittendrin befindet. Wir sind in sie verstrickt. Sie sind eingebettet in das was war und in das was kommen mag – sprachliche Gegenwart im Umschlagplatz von Vergangenheit und Zukunft. So wie mein Sohn sagte: „Mama, es gibt immer ein Vorne und ein Hinten, oder?“ Er meinte das bezogen auf einen Weg, eine Strecke, die zurückgelegt werden kann, zurückgelegt wird. Wir sind in sprachlichen Geschehen irgendwo auf diesem Weg – befinden uns in unserer jeweiligen Gegenwart, wir erfahren und erfassen die Dinge im Ankommen und im Weggehen, werden affiziert und pathisch angeührt, führen weiter, interagieren und kommunizieren. In sprachlichen Geschehen bin ich verwoben mit Anderen, der Welt, den Dingen. Ich alleine mache kein Geschehen aus. Ich brauche etwas, Dimensionen oder jemanden mit dem ich geschehen kann, mit dem etwas geschehen kann. „Denn wer spricht, der tritt in ein System von Beziehungen ein, die ihn voraussetzen und ihn zugleich offen und verletzbar machen“ (Merleau-Ponty 1993: 40). In diesen Geschehen, die sich ereignen im Alltag, die augenscheinlich keine ‚Besonderheiten‘ darstellen, die man nicht zu suchen braucht, steckt etwas Dynamisches und Entstehendes, ein dynamisches und kreatives Moment – Schöpferisches auch im Sinne Merleau-Pontys dass keine menschliche Aussage eine bloße Anwendung der Sprache ist. Jeder Ausdruck bietet „die Möglichkeit [...], die Zeichen in Richtung auf den Sinn zu überschreiten“ (Springstübe 2013: 156 in Rekurs auf Merleau-Ponty).

Ich möchte Sprache als Erfahrung, als Sinnkonstitution im Geschehen beobachten, beschreiben und versuchen nachzuvollziehen. Ohne objektiv fixierbare Thematisierung auskommen, ohne Konstruktionen bereit zu halten, ohne zu suchen nach vorher aufgestellten Kriterien, ohne äußerlichen Kausalbeziehungen zu folgen und ohne eine Zeichentheorie zu entwerfen oder eine solche zugrunde zu legen.

Es geht also um den Sprachvollzug, um Sprache als lebendige Praxis mit dem Wissen, dass Sprache undurchdringlich und undurchsichtig ist (*opacité*: Merleau-Ponty 1966: 53, 403). Es geht darum, Verstrickungen wahrzunehmen und aufzuzeigen, diesen nachzugehen und zu sie beschreiben. Es geht darum, ein responsi-

ves Geschehen nachzuzeichnen, in dem wir/ die Kinder nicht (nur) Urheberinnen und Gesetzgeberinnen sind, sondern an dem wir bzw. die Kinder beteiligt sind. Es geht darum, Geschehensvollzügen different nachzugehen und den Erfahrungen der Kinder zu begegnen, Sprache im Ausdruck als Erfahrungsfeld und als etwas Erfahrungs- und Sinngenerierendes in den Blick zu nehmen. Mit dieser Herangehensweise können die Kinder zu Wort kommen, kann in die Welt der Kinder eingegangen werden (vgl. Stenger 2002: 22f), kann mit ihrer „schöpferischen Lebensbewegung [...]“ (Fink 1987: 33) mitgegangen werden.

Wie ist also ein Sprechen bei, von und mit Kindern, jenseits eines Blicks der nicht entwicklungspsychologisch oder linguistisch geprägt ist? Wie konstituiert sich Erfahrung in sprachlichen Geschehen, wie zeigt sich die Entstehung von Sinn in einem komplexen, dynamischen und fluiden Geschehen? Wie stellt sich Sprache als ein und im Geschehen dar? Wie kann ich Sprache im Vollzug betrachten? Wie und welche „Falten im unermeßlichen Gewebe des Sprechens“ (Merleau-Ponty 2003: 139) sind wie beteiligt und zeigen sich, wenn Sprache sich ausdrückt, wenn Kinder miteinander Sinn erzeugen, Sprache erfahren, ihnen Sprache widerfährt im Sprechen und Schweigen? Mit dem Figur-Grund-Bild ausgedrückt: Die Figur der sprechenden Sprache als eine Erfahrung und Sinnhaftigkeit; Bedeutung die sich im Ausdruck formt und ausdrückt vor dem Grund der gesprochenen Sprache in einer Verwobenheit innerhalb eines Chiasmus, der verbunden ist, sich ‚breitmacht‘ in verschiedenen konstitutiv für die Sprachgeschehen „Falten des Geschehens“. Die „Falten des Geschehens“, der Hinter- oder Untergrund der sprachlichen Geschehen, der stetig mitläuft, zeigen sich im Material durch und in Leiblichkeit, sprechende und gesprochene Sprache, Schweigen sowie Atmosphäre. Innerhalb, mit und durch diesen (phänomenologischen) Grund drückt sich das sprachliche Geschehen aus, konstituiert sich/ konstituieren sich Sprach-Geschehen. Wie und wodurch zeigt sich das Geschehen/ die Geschehen vor diesem Hintergrund? Wie konstituieren sich diese Geschehen als sinnhaftig innerhalb, mit und durch ihre Verflechtungen, Verwobenheiten? Das sind Fragen, die mich beschäftigen und denen ich nachgehe, die ich beschreiben werde und so zum Nachvollzug einlade.

Darüber hinaus ist die Arbeit auch ein Ein-Blick in meine Sprache. Unvermeidbar sowieso mein Anteil, mein Blick mit dem ich schaue und vor dem ich nie ganz zurücktreten kann. Meine sprachlichen Anteile sprechen zu lassen und zur Sprache kommen zu lassen, drücken sich in meinem Schreiben aus. Mein ganz eigener Teil, mein An-Teil, mein Ausdruck, meine Sprache, mein Über-mich-hinausgehen mit und in der Sprache sind verwoben mit der Arbeit, die hier vorliegt und sind deswegen unverzichtbar für ein über die eigentliche Fragestellung hinausgehendes Verständnis von (meiner) Sprache. Wie sie sich zeigt. Wie sie sich ausdrückt.

## 4 Theoretisches – phänomenologische Blickweisen

In Anlehnung an die in der Einleitung ausbuchstabierten und dargelegten Inhalte der Arbeit, der im Vorausgang plausibilisierten notwendigen und bislang in den theoretischen Diskursen leer gebliebenen phänomenologischen Betrachtungsweise für Sprach-Geschehen in der Pädagogik der frühen Kindheit und des formulierten Erkenntnisinteresses, werden nun im Folgenden die die Arbeit konturierenden theoretisch-phänomenologischen Blickweisen als der Arbeit Zugrundeliegendes expliziert. Dabei haben die in den folgenden Ausführungen enthaltenen Aspekte oder auch Spotlights das Ziel, in die theoretische Denkart und Zugangsweise der Arbeit einzuführen, das Verständnis zu weiten, aber auch in Bezug auf die Fragestellung engzuführen und zu verdichten. Der linearen Form der Schriftlichkeit geschuldet ist ein Nacheinander der einzelnen Teile des Kapitels, die aber miteinander verwoben sind und sich ergänzen, verschränken. Der Weg ist kein gerader, sondern schlängelt sich, greift voraus und geht mitunter auch Umwege oder führt ein Stück zurück – Redundanzen sind unumgänglich.

In einem ersten Schritt gebe ich zunächst eine Einführung in ‚die‘ Phänomenologie als eine philosophische lebendige Denkbewegung bzw. einen Denkstil, der unabschließbar ist und der implizit oder explizit immer ‚mitläuft‘ in meiner Arbeit – grundlegend ist für den Nachvollzug und einlädt nachzuvollziehen (4.1). Der Leib und die Leiblichkeit als Basis oder das Fundament aller menschlichen Konstitutionsweise mit Subjekt, Anderen und Welt wird in Kapitel 4.2 in den Fokus gerückt, um daran anschließend Sprache, Sprechen und Schweigen und Ausdruck vor allem im Anschluss an Überlegungen von Merleau-Ponty heranzuziehen (4.3). Damit wird ein Zugang zur Sprache geschaffen, der sich von einem linguistischen Blick abgrenzt und Sprache in statu nascendi in den Blick nimmt. Am Ende des Kapitels werden Atmosphären und deren ‚Entstehung‘ expliziert (4.4). So wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Atmosphären immer und überall bestehen und entstehen. Sie sind damit konstitutiv an Sprach-Geschehen beteiligt, auch wenn sie uns nicht immer bewusst ‚begegnen‘.

#### 4.1 Phänomenologie als zugrunde liegende Denkweise

„Dieses ‚Philosophieren‘ okkupiert die Erfahrungen nicht, sondern respektiert sie“ (Lippitz 1993: 14).

Von ‚der‘ Phänomenologie soll hier im Folgenden die Rede sein. Das ist ein geradezu absurdes Unterfangen, das bereits vor dem Schreiben zum Scheitern verurteilt zu sein scheint, da ‚die‘ Phänomenologie in einer vereinfachten Art nicht auszumachen ist, sondern sich in ihrer Bewegtheit und Entwicklung durch eine fast schon nicht mehr zu überblickende Vielzahl von Strömungen und Richtungen auszeichnet. Es kann also im Folgenden nicht darum gehen, die Phänomenologie in ihrer ‚Ganzheit‘ nachzuzeichnen, sondern lediglich darum, einige Grundzüge aufzuzeigen, da es innerhalb der Phänomenologie keine Linearität gibt, sondern Vielfältigkeit, „Ausstrahlungen, Verzweigungen [...], Rückgriffe[n], Varianten, die sich teilweise überschneiden, teilweise voneinander abkehren und sich nicht in ein invariantes Gefüge verwandeln lassen“ (Waldenfels 1992: 9). Die Phänomenologie als eine Denkweise, eine Zugangsweise ist vor allem als auf dem Weg zu sehen, als eine Arbeits- und Prozessphilosophie, die nicht abgeschlossen werden kann (vgl. Schmaus 2013: 24). Sie ist, wie Waldenfels 1980 schreibt,

„[...] kein monolithischer Block und schon gar nicht ein Arsenal fundamentaler Thesen oder methodischer Handgriffe. Wo sie lebendig bleibt, verkörpert sie eine flexible Seh- und Frageweise, die verschiedene Richtungen nimmt, sich ständig neu erprobt und sich nicht auf eine fertige Identität versteift [...]“ (8).

Für die Phänomenologie als philosophische Strömung gilt Edmund Husserl als ihr Begründer, dessen Anliegen es ist, die noch „stumme Erfahrung [...] zum Ausdruck ihres eigenen Sinns zu bringen“ (Husserl 1950: 77).

„Die Phänomenologie fragt nach der Genese des Sinns, den die Welt, die Dinge und wir selbst für uns gewinnen, das heißt nach

den sich wandelnden [...] Deutungen und denen ihnen zugrunde liegenden Erfahrungen [...]“ (Stieve 2010a: 23).

Husserl prägte den Ruf „Zu den Sachen selbst“. Dieser Satz könnte trotz aller unterschiedlicher Richtungen und Strömungen der Phänomenologie als der „kleinste gemeinsame Nenner“ angesehen werden, der dann aber je anders „entfaltet wird“ (Schmaus 2013: 23). Zu den Sachen selbst ist also als eine Art Leitgedanke zu sehen, der sich „[...] im Laufe der Zeit der phänomenologischen Bewegung selbst wandelt und je anderes sagt und sucht“ (Stenger 2002: 23). Zu den Sachen selbst beinhaltet ein Misstrauen gegenüber universalisierten wissenschaftlichen Methoden und Konzepten. Der Rückgang zu den Sachen beinhaltet, sich den Sachen, also den Phänomenen mit einem Blick der Unvoreingenommenheit und Unverstelltheit zu nähern. Doch wie sollte das möglich sein, fragt Waldenfels, schließlich zeigten sich Phänomene nicht „einfach so“, sie seien verdeckt „[...] durch unsere alltäglichen und traditionellen Sichtweisen und Bestrebungen [...]. Das Gesuchte liegt – paradox gesagt – in ungreifbarer Nähe“ (Waldenfels 1980: 12), die Sachen lägen „uns nicht unverdeckt vor Augen, sie sind da und nicht da, bekannt und verkannt zugleich“ (Waldenfels 1992: 17). Es muss also eine Möglichkeit gefunden werden, dem, was sich zeigt, in einer neuen Weise zu begegnen, es muss eine Weise des Sehens gefunden werden, die über die des Verstandes hinausgeht. Zurück zu den Sachen selbst fordert auf zu einem „Tun, das weiterführt, indem es zurückgeht, oder einen ‚Schritt zurück‘ tut“, wie Waldenfels Heidegger zitiert (ebd. Herv. i. O.). Zu den Sachen selbst heißt Entwickeln aus dem Anblick der Sache selbst heraus. Es bedeutet, dass „das Gemeinte sich so zeigt, wie es gemeint ist, und so gemeint ist, wie es sich selbst zeigt“ (ebd.: 19). Zum Erscheinen eines Gegenstandes ist eine ganz bestimmte entsprechende Bewusstseinsleitung erforderlich, je differente Formen der Intentionalität, die „[...] jeweils andere Arten von Objekten konstituieren“ (Stenger 2002: 24).

Die Phänomenologie verwirft das, was als ‚Zwei-Welten-Lehre‘ beschrieben werden könnte. Auf der einen Seite die Welt die uns erscheint und auf der anderen

Seite die Welt wie sie wirklich ist. Es handelt sich für die Phänomenologinnen, Zahavi folgend,

„nicht um zwei getrennte Regionen, sondern um eine interne Unterscheidung, die zur erscheinenden Welt als solcher gehört. [...] Die Realität wird nicht *vor* oder *hinter* seiner Erscheinung gesucht, so als würde diese Erscheinung den wirklichen Gegenstand irgendwie verbergen, [...] [sondern] die eigentliche Wesensart des Gegenstandes entfaltet sich gerade in ihnen [den Erscheinungen UT]“ (2007: 15 Herv. i. O.).

Es steht uns also keine fertige Wirklichkeit gegenüber, die abgebildet wird, sondern Wirklichkeit entsteht neu durch den Horizont, durch den Blick, der etwas hervorbringt, der bestimmte Dinge sieht. Meyer-Drawe schreibt dazu beispielhaft:

„Sie [die Sachen, UT] sind uns nur in bestimmten Einstellungen jeweils als etwas gegeben: der Wald den Fluggesellschaften als ein Hindernis, den Startbahngegnern als notwendige Bedingung für den Erhalt einer humanen Welt, dem Spaziergänger als Ort der Erholung. Phänomene meinen das, was sich uns konkret darbietet, und zwar in den Grenzen, in denen es sich zeigt“ (Meyer-Drawe 2004: 376).

Ein Phänomen ist also eine Erscheinungsweise des Gegenstandes selbst, wie Zahavi konstatiert. Dabei kann, wie in dem Beispiel ersichtlich,

„derselbe Gegenstand natürlich auch selbst auf sehr verschiedene Weise erscheinen: von dieser oder jener Seite, in schwacher oder starker Beleuchtung, als phantasierter oder erinnerter, als festgestellter, bezweifelter oder mitgeteilter“ (Zahavi 2007: 14).

Das Erscheinen des Gegenstandes ist, wie das Beispiel von Meyer-Drawe gezeigt hat, nicht von der Subjektivität, nicht vom Subjekt, dem etwas erscheint, zu

trennen. Jemandem erscheint etwas immer *als* etwas. Zu den Sachen selbst zu kommen bedeutet demnach eine Übertragung die sich in und durch die Verklammerung von Zugangsart und Sache ausdrückt. Sie bedeutet nicht unmittelbar an Erkenntnisgegenstände heranreichen zu können. Eine vollständige Reduktion der Gegebenheiten auf Bewusstseinstatsachen kann so nur unvollständig bleiben (vgl. Meyer-Drawe 2012: 211). Der Gegenstand zeigt sich nicht als ein und derselbe, sondern in je unterschiedlichen Perspektiven. Es verweist auf die in der Phänomenologie unverzichtbare und unerlässliche Erste-Personen-Perspektive. Die Phänomenologie ist interessiert an Subjektivität, an der Beschreibung und Analyse der grundlegenden Eigenschaften der Subjektivität wie z. B. Leiblichkeit, Sprache, Intersubjektivität und ihrer Verankerung in der Welt und ihrem Kontext. Wenn sich etwas stets *als* etwas zeigt, ist es unumgänglich, ja nahezu grundlegend, Subjekt und Subjekte stets mit einzubeziehen. Die Erste-Personen-Perspektive ist insofern unerlässlich, denn es ist, wie Zahavi 2007 formuliert „[...] gerade das Subjekt, genauer das leibliche Subjekt, das die Perspektive *anlegt*, in der der Gegenstand erscheint“ (19 Herv. UT). Mit dem Einbezug des Subjekts wird uns damit nicht nur die Gegebenheit des Gegenstands ‚gezeigt‘, sondern ebenso die subjektive Verflechtung. Subjekt und Objekt und Welt können damit nicht voneinander getrennt werden. Intention der Phänomenologie ist die Aufhebung der klassischen Subjekt-Objekt-Dichotomie um „den Zusammenhang zwischen Welt und Intersubjektivität zu untersuchen“ (Zahavi 2007: 19). Subjekt und Welt lassen sich nur in und aus ihrem Verhältnis heraus verstehen. Tengelyi (2007: 207) folgend ist das Festhalten an der Ich-Perspektive in einer Welt von „gestifteten, vorgefundenen, sedimentierten Bedeutungen“ und der „Beschreibung dieses Erfahrungsweges“ erstrangige Aufgabe einer Phänomenologie der Sprache. Nur mit der Ersten-Person-Perspektive kann „eine lebendige Erfahrung, die man mit dem sprachlichen Ausdruck macht“, erhellt werden.

In der jeweiligen Bezogenheit des Subjekts auf die Welt zeigt sich, Husserl folgend, Sinn. Husserl spricht hier von Intentionalität (vgl. Husserl 1985: 143). Intentionalität ist „auf-etwas-gerichtet-sein“, ist prozesshaft und intendiert, „hat [...]“

die Struktur des ‚Aus-sich-heraus-Gehens‘“ (Lippitz 1993: 17 Herv. i. O.). So ist es nach Husserl möglich, nach der Konstitution von Sinn zu fragen, danach wie Dinge im Bewusstsein erscheinen und sich konstituieren (vgl. Lippitz 1993: 20). Wie uns etwas erscheint, ist für Husserl zunächst noch im transzendentalen Bewusstsein verortet. Heidegger setzt sich, Stenger 2015 folgend, von dem Husserlschen Konzept der Intentionalität ab.

„Das Auslegen der eigenen Existenz ist nicht etwas, was dem Dasein nachgetragen, von außen angehängt, aufgeklebt wäre, sondern etwas, zu dem das Dasein von ihm selbst her gekommen ist, woraus es lebt, wovon es gelebt wird (ein Wie des Seins)“ (Heidegger 1988: 15 in Stenger 2015: 62).

Heidegger geht es um die Art und Weise unseres In-der-Welt-seins, „das Dasein legt sich selbst aus“ (ebd.). Das Ich ist jeweiliges In-der-Welt-sein und erfährt im Vollzug mit dem Dasein Sinn. Erfahrung ist als ein „Vollzugsgeschehen aufzufassen, das den Vollzugssinn erst mit konstituiert“ (Stenger 2013: 252). Mit dem In-der-Welt-sein ist demnach ein Sinnhorizont gemeint, zu dem wir jeweils in Beziehung stehen. Der „Sinn liegt darin, daß sich etwas *als* etwas zeigt“ (Waldenfels 1980: 12). Es ist nicht die Wahrnehmung die sich ändert, sondern der Sinn. Etwas wird bedeutsam. Wenn etwas *als* etwas wahrgenommen wird, zeigt sich darin aber auch eine Struktur der Differenz, „Wo etwas als etwas gilt, gilt in Wahrheit etwas als etwas anderes [...]“ (Tengelyi 2007: 7). Es zeigt sich mehr als das, was sich explizit zeigt, Verweisungszusammenhänge auf etwas tun sich auf und gleichzeitig zeigt sich ein Spalt zwischen dem was erscheint und dem, wie es erscheint (vgl. Waldenfels 2002: 20). Etwas zeigt sich also im Zusammenhang und verweist darüber hinaus auf etwas anderes, „auf ein unaufhörliches Und-so-weiter“, wie Waldenfels (2013: 70) anmerkt. Indem sich ein Phänomen zeigt, kann ich es sehen und ich nehme es *als etwas* wahr. Zeigen und Wahrnehmen werden hier, so Brinkmann, verbunden (vgl. Brinkmann 2015: 34). Um ein Phänomen in seiner Erscheinungsweise erfassen zu können, ist es erforderlich „in dem, was erscheint, die Art und Weise, wie es erscheint und die Grenzen, in de-

nen es erscheint [...]“ (Waldenfels 1997b: 68) mit zu bedenken. Es geht also „um eine Differenz von Was und Wie“ (ebd), um „einen Prozeß, in dem *Sachgehalt* und *Zugangsart* unauflöslich miteinander verschränkt sind“ (Waldenfels 1980: 12 Herv. i. O.) und sich in der Intentionalität gegenseitig bedingen. Diese „signifikative Differenz“ (Waldenfels 2002: 28ff) und damit *Etwas stets als ein bestimmtes Etwas* aufzufassen, ist stets wirksam. Das verweist auf eine kontingente Ordnung,

„die dafür sorgt, dass uns dieses ‚etwas‘ *als etwas*, und das heißt immer auch, dass es uns so und nicht anders erscheint. Eine solche Ordnung ist für Waldenfels stets selektiv und exklusiv [...]“ (Koller 2012: 80 Herv. i. O.).

Waldenfels spricht von Relationalität, das sich auf das jeweilige Hier und Jetzt bezieht und in Relation zur jeweiligen Ordnung zu bestimmen ist (vgl. Waldenfels 1997a: 23, 37).

Um Konstitutionen zu sehen, sie sehen zu können, um sie beschreiben zu können, ist es nach Husserl notwendig, die natürliche Einstellung und die Vormeinungen einzuklammern, um die Subjekt- und Objektseite in den Blick nehmen zu können, um den Sinn „der sich nach Husserl in einer jeweiligen Bezogenheit des Subjekts auf die Welt zeigt, herausarbeiten zu können“ (Stenger 2013: 252). Husserl spricht hier von Reduktion (vgl. z. B. Stenger 2002: 25) und Epoché (vgl. z. B. Zahavi 2007). Anhand der Epoché als Möglichkeitsbedingung der Reduktion soll zunächst die „Gültigkeit der Welt der Welt und damit das Vor-Urteil einer implizit vorausgesetzten Transzendenz der natürlichen Welt eingeklammert werden“ (Agostini 2016: 36) um dann in der Reduktion die Thematisierung der Interdependenz von Subjekt und Welt zu unterscheiden (vgl. ebd.).

Nach Merleau-Ponty ist ein Bruch mit dem Vertrautsein der Welt zwar notwendig, eine vollständige Reduktion erscheint jedoch nicht möglich. So ist im Vorwort zur *Phänomenologie der Wahrnehmung* (1966) zu lesen

„Die wichtigste Lehre der Reduktion ist [...] die der Unmöglichkeit der *vollständigen* Reduktion. Wären wir absoluter Geist, so wäre die Reduktion kein Problem. Doch da wir zur Welt sind<sup>17</sup> und so immer schon teilnehmen“ (11 Herv. i. O.).

Dieser Teilnahme kann man sich nicht entziehen, es geht vielmehr darum, zwar zurückzutreten

„[...] von unserem Engagement zurückzutreten, um es selbst als Schauspiel erscheinen zu lassen; [...]. [...] Doch deutlich ist hiermit, daß der Rückgang aufs Wesen nicht Ziel, sondern Mittel ist, daß unser tatsächliches Engagement in der Welt es bleibt, was es zu verstehen und zu begreifen gilt [...]“ (ebd.).

Obschon eine vollständige Reduktion unmöglich scheint, ist das Abstandnehmen und Zurücktreten die Voraussetzung einer Analyse unseres In-der-Welt-seins. Denn nur so können wir alltäglichen und für uns selbstverständlichen Gegebenheiten und dem Bereich der „unbeachteten Vertrautheit“ (Zahavi 2007: 39) Beachtung schenken, ihnen begegnen, sie beschreiben, nur so kann Subjektivität als ein offenes Weltverhältnis enthüllt werden. Durch das Eingeständnis der Unmöglichkeit einer vollständigen Reduktion bleibt Phänomenologie immer offen, Subjektivität in ihrer Verwobenheit mit Welt kann nie vollständig erschlossen werden, es kann sich dem nur angenähert werden. Mit der Aufhebung der Annahme, dass Gegenstand und Erkennen deckungsgleich sind, kommt es, Meyer-Drawe zufolge, zu einer Bewegung der Reflexion, und die „Phänomenologie wird zu einer Philosophie der Erfahrung“. Der Erfahrungsbegriff erinnert daran, dass Menschen leiblich (siehe Kapitel 4.2) existieren, leiblich Zur-Welt sind.

---

<sup>17</sup> Merleau-Ponty stößt bei Heidegger auf das ‚In-der-Welt-sein‘ und übersetzt das ins französische ‚Être-au-monde‘: ‚Zur-Welt-sein‘. „Man wird beachten, daß »au monde« ein *Dativ* ist und so eine »Hingebung« des Subjekts an die Welt bedeutet, deren Gedanke bei Merleau-Ponty den Begriff des Zur-Welt-seins aufs unmittelbarste enger dem Phänomen annähert, das Heidegger »Aufgehen in der Welt« und dann das »Verfallen« nennt“ (Boehm in Merleau-Ponty 1966: 7 zit. in Meyer-Drawe 2001: 137).

„Als menschliches ist unser Denken das eines leiblichen Wesens, welches seiner Welt und seinen Mitmenschen nicht einfach gegenübersteht, sondern ihnen durch ihre Sinnlichkeit ausgesetzt ist. Noch für seine Beziehung zu sich selbst gilt dies, ist es sich doch nie nur gegeben, sondern stets auch entzogen“ (Meyer-Drawe 2012: 211).

Als solches ist Erfahrung „ambiguos, kontingent, opak und im Hinblick auf radikale Letztaufklärung anonym“ (Meyer-Drawe 2001: 20). Erfahrungsvollzüge werden als unabschließbar erlebt, Erfahrung wird niemals vollständig klar sein, sie ist ambivalent, hat einen Entzugscharakter. Sie ist ereignishaft, was sich im Bruch mit der Vertrautheit gelebter Bezüge gründet. In diesem Zusammenhang konstatiert Meyer-Drawe:

„Die Anerkennung der Partikularität unseres Zur-Welt-seins strukturiert eine Erkenntnis vor, die sich nicht wie eine solche mit universalistischem Anspruch über ihre Grenzen täuscht, sondern durch die Anerkennung ihrer Grenzen die Bedingungen ihrer Möglichkeit allererst schafft. Relativität und Partikularität sind Strukturen, die *unserer Lebenswelt inhärent* sind. Sie theoretisch zu beseitigen, bedeutet gleichzeitig, den Gegenstand zu beseitigen und nur noch scheinbar über so etwas wie Realität, konkrete menschliche Praxis zu sprechen [...]“ (ebd.: 21 Herv. i. O.).

Für Waldenfels sind Erfahrungen etwas, das man erleidet, etwas das man durchmachen muss. Damit kommt dem Subjekt nicht einfach die Rolle eines „Aktivitätszentrums“ (Koller 2012: 80) zu, Erfahrung ist „ein Prozess in dem etwas entsteht bzw. uns widerfährt“ (ebd.). Aus phänomenologischer Sicht sind Erfahrungen lebensweltlich fundiert und begrenzt (vgl. Lippitz 1993: 8). Erfahrungen teilen, so Meyer-Drawe, „die Schattenhaftigkeit und Mehrdeutigkeit unserer Lebenswelt“ (2010: 14). Die Lebenswelt als die Welt in der wir leben, in der wir uns wie selbstverständlich bewegen, als die Welt, mit der wir vertraut sind und die wir nicht in Frage stellen. „Die Lebenswelt geht der Differenz von Subjektiv-

tät und Objektivität voraus und umschließt sie geradezu“ (Stieve 2010a: 23). Diesen lebensweltlichen Erfahrungen, in denen sich Subjekte in ihrem In-der-Weltsein konstituieren, gilt es sich zuzuwenden, um ein Verstehen anzustoßen, um lebensweltliche Erfahrungen zu rehabilitieren und zu erforschen (vgl. Stenger 2013: 352).

„Alles Verstehen beginnt in der Zuwendung zu den Erfahrungen oder Lebensvollzügen aus denen heraus sich Subjekte zu allererst als „In-der-Welt-Sein konstituieren“ (ebd.).

Mit Merleau-Ponty ist die Phänomenologie der Versuch (der gleichzeitig unmöglich ist)

„[...] einer direkten Beschreibung aller Erfahrung, ohne Rücksicht auf Probleme genetischer Psychologie oder Kausalerklärung, wie sie Naturwissenschaft, Geschichte und Soziologie zu bieten vermögen“ (1966: 3).

Durch und in der Phänomenologie kann den Erfahrungen in ihrer Genese in ihrer Vielfalt und Mehrdeutigkeit eine Stimme gegeben werden, dazu bedarf es „einer Welt, welche sich gibt, indem wir uns ihr hingeben“ (Meyer-Drawe 2010b: 12).

Es geht also darum, sich dem Wie, dem Wodurch, dem Entstehen der Erfahrung zu nähern, es geht um einen Zugang zur Genese der Erfahrung (vgl. Stenger 2013: 352). Georg Stenger hebt 2006 hervor, dass wir und immer schon *in* der Erfahrung befinden

„[...] daß wir in einem weitreichenden Erfahrungszusammenhang stehen, der uns angeht und einnimmt, und der deshalb überhaupt zur Erfahrung werden kann. So sind wir *in* einer Landschaft aufgenommen, sie spricht uns an, sie bewegt uns. Dies ist aber nur möglich, weil *darin* mehr als diese Landschaft, weil darin ein ganzer Wesenszusammenhang von Landschaft, man würde besser sagen, die »Welt der Landschaft« spricht. Wie sind *in* der Landschaft, noch bevor wir zu ihr Stellung neh-

men, sie betrachten und wahrnehmen könnten. Ganz davon abgesehen, daß das Umgreifende der Landschaft schon in uns eingezogen ist, wenn wir »etwas« in der Landschaft oder auch als Landschaft feststellen wollen“ (49f Herv. i. O.).

Immer schon sind wir in Anspruch genommen von Menschen, Dingen und uns selbst, bevor wir davon sprechen können (vgl. Meyer-Drawe 2010b: 8). Erfahrungen widerfahren uns in der Gegenseitigkeit und Bezogenheit von Subjekt und Objekt, von Mensch und Welt. In diesem Pathos zeigt sich eine Auslieferung an die Welt, die sich „mitunter aufdrängt und fungierenden Erwartungen in die Quere kommen kann“ (Meyer-Drawe 2012: 189). Das Subjekt ist damit als doppeldeutig zu verstehen, es ist sowohl Grundlage des Erkennens und unterliegt gleichzeitig dem Gegebenen (vgl. Meyer-Drawe 2012: 199). Erfahrung stellt sich als situativ, leiblich und intersubjektiv dar (vgl. Brinkmann 2011: 64), es ist ein Prozess, in dem sich Sinn zeigt, in dem Sinn entsteht. Konstitutionsbedingungen von Subjekt und Objekt werden so phänomenologisch relevant und thematisiert in ihren Jeweiligkeiten.

„Jedes Phänomen [...] entfaltet einem ihm eigenen Horizont, den das jeweilige Subjekt mit aufbauen und aufspannen muss [...]. Ansonsten bleibt die Handlung äußerlich, so dass kein Sinn entsteht und auch die jeweilig zugehörige Erfahrung nicht gemacht werden kann“ (Deckert-Peaceman et al. 2010: 45f).

Diese Konstitution, die in den Erfahrungen eingelagert ist, in ihnen tätig ist und wodurch sich Sinn erst erschließt, ist das Thema der Phänomenologie (vgl. Stenger 2013: 253). Phänomenologie als Philosophie der Erfahrung möchte die Bedingungen der Möglichkeit der Erfahrungen reflektieren, nimmt Erfahrungen als Weisen ernst, respektiert ihre Artikulationsweise und räumt „der konkreten Erfahrung eine Mitsprache [...] ein“ (Meyer-Drawe 2010b: 7). Phänomene sind Erfahrungsformen – das was und wie uns etwas in einer bestimmten Weise in der Welt begegnet (vgl. ebd.), sich konstituiert. Phänomenologie widmet sich mit dem Moment in dem Sinn entsteht, dem Vollzug, dem Zustand des Zur-Welt-

Kommens, wie Merleau-Ponty sagt und eben nicht den Ergebnissen (vgl. Meyer-Drawe 2010b: 7). Ein starker Erfahrungsbegriff ist deswegen nicht gleichzusetzen mit Denken oder Erleben, sondern bezeichnet ein Geschehen, in dem die Sachen selbst zutage treten (vgl. Waldenfels 1997b: 67),

„wo etwas Neues, Unvorhergesehenes, ja Überraschendes zum Bewußtsein gelangt. Das Überraschende und Unverhoffte ist aber seinem Wesen nach dazu beschaffen, im Gegenzug zu den vorgefaßten Erwartungen, die im jeweiligen Bewußtsein gerade vorhanden sind, zum Durchbruch zu kommen. Deshalb läßt es sich aber auch nicht restlos auf das Bewußtsein zurückführen. Vielmehr deutet es auf eine Bruch- oder Reißstelle im Bewußtsein hin“ (Tengelyi 2004: 788f).

Insofern mit Erfahrung auf eine Veränderung des Selbst hingewiesen wird bzw. auf den Bruch im Bewusstsein, kommt die Gebrochenheit des Selbst in den Blick. Das gebrochene Selbst, das mit dem Blick auf die Erfahrungsdimension ins Auge gefasst wird, hält fest, dass das Selbst über keinen Kern verfügt, sondern in einem responsiven<sup>18</sup> Verhältnis zur Welt besteht, ohne aber auf der anderen Seite nur Struktur zu sein. Das gebrochene Selbst ist die begriffliche Fassung für die responsive Genese des Selbst durch die Erfahrung.

„Das *Wem* des Widerfahrnisses verwandelt sich in das *Wem* einer Aufforderung und das *An-Wen* eines Anrufes und schließlich in das *Wer* des Antwortens, ohne daß die Vorgängigkeit dessen, was das Selbst erleidet, in der Nachträglichkeit dessen, was es tut, aufgehoben wäre. In der Erfahrung selbst öffnen sich Spalten und Klüfte, in denen das Selbst sich von sich selbst entfernt“ (Waldenfels 2002: 204 Herv. i. O.).

---

<sup>18</sup> Siehe Kapitel 5 Responsivität.

## 4.2 Leib und Leiblichkeit

„Wenn meine rechte Hand meine linke berührt, empfinde ich sie als ein »physisches Ding«, aber im selben Augenblick tritt, wenn ich will, ein außerordentliches Ereignis ein: Auch meine linke Hand beginnt meine rechte Hand zu empfinden, das Ding verändert sich, es wird Leib, es empfindet“ (Merleau-Ponty 2007: 243).

Der Leib hat in der deutschen Philosophie und Phänomenologie eine beachtliche Tradition. Neben und nach Husserl haben sich unter anderem Merleau-Ponty, Plessner, Heidegger, Scheler, Nietzsche, Landgrebe, Sartre, Waldenfels mit dem Leib beschäftigt (vgl. Meyer-Drawe 2010a). Etymologisch wird der Begriff Leib mit dem Wort Leben verbunden. So bedeutet das mittelhochdeutsche Wort ‚lip‘ sowohl Leben als auch Leib. Der Leib scheint somit konnotiert mit Leben, Lebendig sein, mit Er-leben und Spüren und Erfahrung. Meyer-Drawe spürt (2005) in ihrem Artikel „Leiben und Leben“ diesem „Wortpaar“ nach. Wenn jemand „leibt und lebt“ hat das, so Meyer-Drawe (21), damit zu tun, dass wir uns an Situationen erinnern, an denen jemand „leibhaftig“ dabei war/ist, dass es sich um eine „gelebte Situation“ handelt, eine Situation an der der Leib beteiligt war. Es handelt sich also nicht um etwas Statisches, das für alle Menschen gleich und nachstellbar ist, sondern um etwas, das mit spezifischen Situationen und eben diesem betreffenden Menschen zu tun hat, um den es geht, der sich in diesem Moment in seiner spezifischen Weise zeigt, in seiner Eigentümlichkeit, seinen Gesten, in seiner Sprache und in seiner individuellen Weise mit Anderen und Dingen in eine Wechselbeziehung einzugehen und diese so zu konstituieren. In dieser seiner spezifischen und einzigartigen Art und Weise wird uns die jeweilige Person leibhaftig. Leib hat eng mit der Kategorie der Erfahrung zu tun. Das Subjekt ist sinnlich-leibliches Dasein; Sinnsobjekt ist der Mensch als Leib (vgl. Angehrn 2013: 29). Das bedeutet auch, dass mein Leib unverwechselbar ist und ich (mir) in unterschiedlichen Lagen (allerdings nie völlig) gegenwärtig bin, ohne dass jemand anderes mich in meinem ‚Leiben‘ vertreten kann. Durch meinen Leib bin ich auf besondere Weise engagiert in der Welt. Die leibliche Existenz ist „Boden und

Horizont aller Bezüge zu den Dingen, zu anderen Menschen und zu uns selbst“ (ebd.). Der Leib ist immer im Spiel, er ist eine Art Umschlagstelle. Das Wort ‚Körper‘, abgeleitet vom lateinischen Wort ‚corpus‘, bezeichnet dem gegenüber eher anatomische und physiologische Gegebenheiten und bezieht sich damit auf den materiellen Gegenstand, ein Ding, auf etwas, das zum Beispiel zu vermessen ist oder das es zu formen gilt und gibt damit den Blick frei auf etwas Übergreifendes, allen Körpern Inhärentes, irgendwie Gleiches. „Ein Mensch ist immer zugleich Leib [...] und hat diesen Leib als Körper“ ist bei Plessner<sup>19</sup> (1970: 43) zu lesen. Einen Körper zu *haben*, bedeutet ihn aus einer anderen Perspektive zu sehen als (m)einen Leib, der *ist*. Husserl spricht von einem „fungierenden Leib“ und einem „Körperding“ (Waldenfels 2000: 15), unterscheidet und füllt diese Begriffe in der Art die eben bereits anklang. Der fungierende Leib als Medium, von dem ich etwas wahrnehme, als Bedingung für etwas. Als Körperding, als etwas das wie ein Ding vorkommt in der Welt. Der Leib als Ding unter anderen. Weder mein Leib noch mein Körper ist ohne den jeweils Anderen zu denken – wir leben beide, beide sind für uns da. Der Leib ist immer im Spiel, auch wenn wir über ihn sprechen. Waldenfels nennt das das „Paradox der Selbstbezüglichkeit“ (2013: 12). Waldenfels versucht in seinen Überlegungen den Leib nicht ausgehend von einer Dualität im Sinne Descartes zu denken, sondern spricht von einer „leiborientierten“ Phänomenologie, in der alles auf den Leib zurückgeht, in der der Leib an der Konstitution aller anderen Phänomene beteiligt ist. Der Leib als Grundphänomen gesehen bedeutet, „dem Leben seine Welthaftigkeit, seine Selbst- und Fremdbezüglichkeit zurückzugeben“ (ebd.: 30). Eine Differenz oder Dualismus zwischen Körper und Leib kann so nur innerhalb einer zugrundeliegenden Leiblichkeit gesehen werden. Der Leib ist als Medium zur Welt damit in der Empfindung, der Wahrnehmung oder auch der Bewegung verankert, konstitutiv. Er spielt u. a. hinein in das Erleben von Atmosphären, in das Sehen und Gesehen-werden des von mir und Anderen, in den Ausdruck und in die Sprache.

---

<sup>19</sup> Diese von Plessner hervorgehobenen Modi überwinden aber nicht, so Schuhmacher-Chilla (2013: 1), den traditionellen, von René Descartes konstruierten Dualismus der Trennung von Körper und Geist.

Er ist Medium und Gegenstand der Erfahrung.

„Mein Leib ist nicht einfach ein Gegenstand unter all den anderen Gegenständen, ein Komplex von Sinnesqualitäten unter anderen, er ist ein für alle Gegenstände *empfindlicher* Gegenstand, der allen Tönen ihre Resonanz gibt, mit allen Farben mitschwingt und allen Worten durch die Art und Weise, in der er sie aufnimmt, ihre ursprüngliche Bedeutung verleiht“ (Merleau-Ponty 1966: 276 Herv. i. O.).

Mit meinem Leib bin ich also Zur-Welt, welche strukturiert vor jeder Analyse bereits da ist und einem Subjekt, das immer schon mit der Welt verwoben ist, sich der Welt öffnet, dieser so begegnet und mit konstituiert. Der Leib antwortet auf die Aufforderungsstrukturen der Welt – er ist, mit Merleau-Ponty, das „Mittel des zur-Welt-seienden Menschen“ (Bermes 1998: 59) womit das Subjekt in die Welt gestellt wird. Der Leib ist geprägt von einer Ambiguität, er stiftet Sinn und ist ebenso sinnliches Objekt der Welt. Das Subjekt gehört zur Welt, ist aber gleichzeitig das Zentrum und die Quelle seiner erlebten Welt. Der Leib ist damit sowohl In-der-Welt als auch Zur-Welt. Der Leib „[...] hält sich im Raum auf, verhält sich jedoch auch stets dazu, er ist raumgreifend, stiftet aber auch einen Umräum“ (Kristensen 2012: 24).

So wie ich mit meinem Sein Zur-Welt bin, bin ich auch mit Anderen in der Welt und mit ihnen verwoben. „Ein Leib haben bedeutet, gesehen zu werden (es bedeutet nicht nur das), es heißt *sichtbar* sein.“ ist bei Merleau-Ponty (1994a) in seinem nicht vollendeten Spätwerk *Das Sichtbare und das Unsichtbare* zu lesen (244 Herv. i. O.). *Sichtbar* sein impliziert, dass der Blick von außen nicht hinzukommt, sondern da ist. Der Andere und ich haben immer einen Bezug zueinander. Wir leben in einer gemeinsamen Welt, ich sehe

„das Verhalten des Anderen sich abzeichnen, das auf eben diese Welt abzielt, sie ist das Korrelat nicht nur meines Bewußtseins, sondern eines jeglichen Bewußtseins, das mir zu begegnen vermag“ (Merleau-Ponty 1966: 390).

Ich kann diesen Anderen in seiner leiblichen Existenz in der Welt erfahren, „es gibt ein Ich, das ein anderes ist“ (Merleau-Ponty 1993: 150). Genau wie wir immer schon Zur-Welt und In-der-Welt sind, sind wir immer schon mit Anderen in der Welt. Und auch diese anderen Menschen erfahre ich in ihrer leiblichen Existenz. Der Leib des Anderen ist für mich kein Gegenstand, ich kann ihn als eine Art ‚Ansicht‘ auf die Welt, als leibliches Verhalten ‚verstehen‘. Neben meinem Selbstbezug gibt es also einen Bezug zum Anderen.

„Meinen Leib erfahre ich als Vermögen gewisser Verhaltensweisen und einer gewissen Welt, ich bin mir selbst nicht anders gegeben denn als ein gewisser Anhalt in der Welt; und eben mein Leib ist es, der den Leib des Anderen wahrnimmt, und er findet in ihm so etwas wie eine wunderbare Fortsetzung seiner eigenen Intentionen, eine vertraute Weise des Umgangs mit der Welt; und wie viele Teile meines Leibes ein zusammenhängendes System bilden, bilden auch der fremde Leib und der meinige ein einziges Ganzes, zwei Seiten eines einziges Phänomens, und die anonyme Existenz, deren Spur mein Leib in jedem Augenblick ist, bewohnt nunmehr die beiden Leiber in eins“ (Merleau-Ponty 1966: 405).

Merleau-Ponty hat den Begriff der Zwischenleiblichkeit geprägt, einem Zwischenreich oder einer Zwischensphäre, die er mit der Figur des Chiasmus versucht zu fassen und zu umschreiben. Auch Waldenfels bezieht sich auf dieses Zwischen:

„Im Hinblick auf den Eigenleib und den Fremdleib bedeutet Chiasmus oder Verflechtung, daß beide Resultate einer immer nur relativen Differenzierung sind. Eigenleib und Fremdleib sind eigene Sphären, die jeweils durch einen Selbstbezug charakterisiert sind und durch einen Fremdbezug, der in beiden Richtungen verläuft. Dabei befinden sich die beiden Sphären in einer partiellen Deckung, sie sind mehr oder weniger gegeneinander verschoben“ (Waldenfels 2000: 287).

Der traditionelle Gegensatz von Ich und dem Anderen wird damit unterlaufen. Und obschon es ein „wechselseitiges Ineinander in der Verflechtung mit dem Anderen“ (Verano Gamboa 2012: 144) gibt, bleibt eine unauflösliche Differenz bestehen. Der Andere ist also zugleich zugänglich und abwesend. Die leibliche Erfahrung des Zur-Welt-seins ermöglicht mir die Kommunikation mit dem Anderen – im Medium der Zwischenleiblichkeit geschieht kommunikatives Verstehen. „Sie bildet die Tiefenschicht des Gesprächs“ (Angehrn 2013: 30). Der Leib vermittelt als Zwischenleiblichkeit zwischen Eigenem und Fremdem. Eigenes und Fremdes spielen also zusammen, ohne dass meine Erfahrungen und die des Anderen dadurch gleich wären.

„[...] Der Leib des Anderen ist vor mir – aber was ihn selbst betrifft, so führt er ein einzigartiges Dasein: *zwischen* mir, der denkt, und jenem Leib oder eher neben mir, an meiner Seite, taucht er auf wie eine Nachbildung meiner selbst, ein umherirrendes Doppel, er treibt sich eher in meiner Umgebung, als daß er in ihr erschiene, er ist die unerwartete Antwort, die ich von anderswo erhalte, als ob durch ein Wunder die Dinge begännen, meine Gedanken auszusprechen [...]“ (Merleau-Ponty 1993: 149).

Ich bin ein leibliches Wesen wie der Andere auch, wir gehören zur Welt, konstituieren diese mit und sind uns in unseren Erfahrungen zugänglich, wenngleich ich mir und mir der Andere immer auch fremd bleiben. Es stellt sich nicht die Frage, wie kann ich ausgehend von mir zum Anderen gelangen. Leiblich sein impliziert den Bezug zum Anderen auch wenn dieser nicht immer präsent ist.

Durch meinen Leib drücke ich mich aus. Im Ausdruck<sup>20</sup> als einem Ausdrucks-geschehen kommt es zu einem Zusammenspiel von Innen und Außen, von Eigenem und Fremdem. Der Begriff Ausdruck ist irreführend insofern, dass der Ausdruck eben nicht etwas ist, das ich innerlich schon bereit habe und nur noch auszudrücken habe. Wenn ich den Ausdruck betrachte vor dem Hintergrund der Leiblich-

---

<sup>20</sup> Siehe dazu auch Kapitel 4.3 Sprache – Sprechen – Schweigen – Ausdruck.

keit, so stelle ich mich im Ausdruck meines Leibes leiblich dar. Der Leib ist sichtbarer Ausdruck meiner selbst (vgl. Waldenfels 1995, 2000). Der Leib ist dabei, wenn Gesten und Körpersprache mitunter mehr über die Sprecherin aussagen, als dieser womöglich lieb ist. Unkontrollierte Bewegungen, das Fahren durch die Haare, die gerunzelte Stirn, das Erröten sind Ausdruck dieser ‚Körper‘-Sprache, die nicht durch ein Darauf-aufmerksam-machen moduliert oder reguliert werden können. Sie sprechen Bände, sie weisen hin auf tiefere Beweggründe der Sprecherin. Indem ich mich zeige, werde ich gesehen, in meiner Wut, Traurigkeit, Freude. „Als leiblicher Ausdruck, in Blick, Lächeln, Umarmung oder Drohgebärde [vermittelt der Leib UT] zwischen Natur und Kultur“ (Waldenfels 1995: 22). Der leibliche Ausdruck begleitet das Sprechen in Gestik und Mimik (vgl. Meyer-Drawe 1987: 196ff).

„Wie das Ganze des menschlichen Leibes, so ist auch die Sprache als Ausdruck [...] aufzufassen, dessen Leistung darin besteht, uns neue Erfahrungsfelder zu öffnen, in denen wir mit uns selbst, mit der Welt und mit anderen Menschen kommunizieren“ (Hennigfeld 1982: 323).

Merleau-Ponty folgend realisiert sich das Ausgedrückte im Ausdruck selbst, er spricht von dem Ausdruck als „Realisierung von Sinn“ (Merleau-Ponty 1966: 217) und von einem „Ausdrucksgeschehen“ (Merleau-Ponty 1993: 89). Der Ausdruck ist schöpferisch, er ist keine bloße Abbildung einer Bedeutung, sondern „die Bedeutsamkeit eines Ausdrucks in seinem Vollzug“ (Springstübe 2013: 57). Es tritt kein Sinn zutage, der vorher schon innerlich in dieser Weise da gewesen wäre, sondern der Sinn realisiert sich und ist nicht wiederholbar in gleicher Art und Weise. Wut, Traurigkeit und Freude kann ich nicht noch einmal genauso erleben. Sinn wird im Verhalten selber deutlich. Das Verhalten hat eine Bedeutung. Wenn ich mit meinen Freundinnen Musik mache, dann ist ‚die‘ Musik nicht zu finden in den Noten, die wir spielen, in den eingezeichneten Dynamiken, wie laut oder leise, akzentuiert oder nicht, nicht in kurzen oder langen Noten oder Pausen. Die Musik entsteht und ist im Spiel, im Tun jeder Einzelnen, ihrer Instrumente und

Stimmen, wohl aber vor dem Hintergrund der Abstimmung auf gemeinsame Konventionen und Strukturen. Und obwohl wir Stücke üben und versuchen, sie ähnlich zu realisieren, gelingt dies nie ganz. Auch weil natürlich insbesondere im Jazz die Realisierung von Sinn und der Ausdruck durch Improvisationen besonders deutlich wird.

„Das Ausdrucksgeschehen schwankt zwischen relativ *Neuem* und relativ *Altem* je nachdem, ob die Abweichung sich in einem vorgegebenen Rahmen hält oder diesen Rahmen verändert oder sprengt“ (Waldenfels 1995: 114 Herv. i. O.).

Ausdruck und die Realisierung von Sinn sind so loszulösen vom Subjekt. Denn dass Dinge zur Sprache kommen, sich realisieren, bezieht sich eben nicht nur auf mich und mein Erleben, sondern eben auch darauf, dass Dinge und auch Andere zur Sprache kommen, daran beteiligt sind, auf sie und Welt übergreifen. Dennoch greift der Ausdruck gewissenmaßen auf etwas zurück. Innen und Außen als Dichotomie verlieren sich in der Vorstellung einer gemeinsamen strukturellen mit wiederkehrenden Gestalten ausgestatteten Welt. In einer solchen Vorstellung kann ich Differenzen vor dem Hintergrund von Strukturen wahrnehmen und ‚einordnen‘. Bezogen auf Sprache bedeutet das, dass ich andere Sprachen als Sprache wahrnehmen kann, ich kann sie einordnen, weil sie einer bestimmten Struktur unterliegen, die mir bekannt ist. „Eine Fremdsprache hören, bedeutet zu verstehen, dass ich nichts verstehe“ (Waldenfels 2013: 220) drückt dies paradox aus. Die Sprache die ich höre, ist also sowohl innen als auch außen, sie ist meine Sprache und die Sprache des Anderen und unterliegt Gegebenheiten, Strukturen und Wiederkehrungen. Sie hat einen gewissen propositionalen Gehalt. Im Ausdruck realisiert sich der Sinn, auch im sprachlichen Ausdruck. Die Sprache ist leibliche Ausdrucksgebärde (vgl. Meyer-Drawe 1987).

„Der Ausdruckswille artikuliert ein Sagen- und Bedeutenwollen, das den Sinn erst konkretisiert und für das Subjekt wirklich hervorbringt“ (Angehrn 2013: 30).

Im Gesagten wird mehr ausgedrückt als gesagt wird: ein Überschuss im Sagen<sup>21</sup>. Und ebenso kann ich bei meiner ZuhörerIn über ihr leibliches Ausdrucksverhalten einen Eindruck bekommen, wie sie zuhört. Neben dieser konstitutiven Beteiligung an Intersubjektivität und Zwischenleiblichkeit hat der Leib als die den Boden menschlicher Sprache bildende Bedingtheit auch zu tun mit unserem Verhältnis zur Welt. Über den Leib und über die Zwischenleiblichkeit kommuniziere ich mit den Anderen, den Dingen und der Welt und auch über die Sprache interagiere ich mit Anderen, rufe Wirkungen bei Ihnen hervor und beziehe mich auf die Welt, die durch und mit der Sprache erschlossen und zur Darstellung gebracht wird (vgl. Angehrn 2013: 34). „Die Gemeinsamkeit ist darin nicht Effekt, sondern Herkunft des Sprechens“ (ebd.). So wie der Leib in seiner Reversibilität zwischen Empfinden und empfunden werden in dem Beispiel der berührenden Hände von Husserl bei Merleau-Ponty expliziert wird, so ist auch das Sprechen in seiner Leiblichkeit ein Sprechen, das reversibel ist. Selbstbezug und Selbstentzug treffen in der Sprache aufeinander (vgl. Waldenfels 1999: 32).

„[...] Diese Leiblichkeit *in der Sprache* verstärkt sich zu einer leiblichen Daseinsweise *der Sprache selbst*, da das Ereignis des Sagens im Gesagten vorkommt, aber nicht in ihm aufgeht. Das Sagen spricht sich im Gesagten mit aus, aber es spricht nicht über und zu sich selbst. Es geht dem Gesagten voraus, aber es geht sich im Gesagten voraus. Genau dies ist die Grundfigur der Leiblichkeit“ (Waldenfels 1994: 313 Herv. i. O.).

und um mit Merleau-Ponty ab- und anzuschließen und überzuleiten zum nächsten Kapitel:

„Die Sprache ist also jene eigenartige Vorrichtung, die uns, wie unser Leib, mehr gibt, als wir hineingesteckt haben“ (Merleau-Ponty in Alloa, Fischer 2013: 7).

---

<sup>21</sup> Siehe dazu auch Kapitel 4.3 Sprache – Sprechen – Schweigen – Ausdruck.

### 4.3 Sprache – Sprechen – Schweigen – Ausdruck

„Du kannst dir eine schöne Sprache angewöhnen, dich eines großen Wortschatzes befleißigen. Wenn der nicht organisch aus dir rausperlt, sondern nur gesucht und auswendig gelernt klingt, dann hats auch mit der Sprache keinen Zweck“  
(Alsmann 2016 o. S.).

Das folgende Kapitel, das sich mit Sprache, Sprechen, Schweigen und Ausdruck beschäftigt, vereinigt verschiedene Zugänge und knüpft inhaltlich an die vorherigen Kapitel an, kann genaugenommen nicht davon getrennt werden. Es geht um die Entstehung von Sinn in *statu nascendi*, genauer: um den im Sprechen entstehenden Sinn, der über Strukturen hinausweist. Hier wird insbesondere auf das Denken hinsichtlich einer Phänomenologie der Sprache bei, von und im Rückgriff auf Merleau-Ponty rekurriert und auf Autorinnen die sich auf ihn beziehen bzw. seine Gedanken weitergeführt haben. Darüber hinaus kommen Dokumente verschiedenster Art mit ins Spiel, um die Überlegungen zu verdeutlichen.

Zu Merleau-Pontys Schwerpunkten seiner philosophischen Überlegungen zählen neben denen zum Leib und zur Leiblichkeit insbesondere auch die Sprache und das Phänomen Sprache. Er verfasst zwar zu keiner Zeit eine abgeschlossene Sprachtheorie, setzt aber bereits im seinem Werk *Phänomenologie der Wahrnehmung* Impulse, die er in späteren Werken intensiver aufnimmt, weiterentwickelt und sodann Sprache in den Mittelpunkt rückt. Ein bedeutender Bezugspunkt stellt die Beschäftigung mit der Theorie de Saussures dar. Merleau-Ponty stellt die Bedeutung de Saussures für die wissenschaftliche Untersuchung der Sprache heraus und von ihm übernimmt er einige Ausdrücke, die durch ihn allerdings eine andere, neue Note bekommen und umgedeutet werden. Die gemeinsamen Ausdrücke behalten so nicht viel mehr als „[ä]ußere Gemeinsamkeiten“ (Gregori 1977: 90)<sup>22</sup>. Bedeutend für die vorliegende Arbeit sind vor allem zwei Aspekte der Überlegungen Merleau-Pontys im Anschluss an und in der Umdeu-

---

<sup>22</sup> Siehe dazu ausführlich Gregori (1977) und Springstübe (2013).

tung bzw. Weiterführung de Saussures. Der erste betrifft die Idee, dass Zeichen einen diakritischen Charakter haben und nur in der Abhebung zu anderen Zeichen etwas bedeuten (vgl. 2007: 72, 2003: 111). Der zweite Aspekt ist die Weiterentwicklung hinsichtlich der Bedeutsamkeit der sprechenden Sprache, der Rede, (*parole parlante*) und der Verbindung mit der gesprochenen Sprache, der *langue*, (*parole parlée*). Laut de Saussure hat sich die Linguistik mit dem abstrakten System der Sprache zu befassen, mit dem Teil der Rede, der unabhängig ist vom Einzelnen, der existiert als überindividueller Sprachbestand in der Sprachgemeinschaft. So sagt er: „Die Sprache ist für uns [die Linguisten UT] die menschliche Rede abzüglich des Sprechens [...]“ (Saussure 1967: 91). Merleau-Ponty respektiert diese Trennung zwar für die Linguistik, unterwandert diese strikte Dichotomie jedoch für seine Überlegungen. Für ihn geht in den wissenschaftlichen Auslegungen der Sprache als ein sprachliches Kommunikationsinstrument mit simplifizierenden Sprachmodellen und in einer Sphäre von Operationen mit empirisch feststellbaren Handlungen der existentielle Sinn der Sprache verloren. Merleau-Ponty führt die Sprache zurück auf eine ursprüngliche, unhintergehbare und undurchschaubare Subjektivitätsebene (vgl. Gregori 1977: 113). Sein Anliegen besteht nicht darin, das Sprachsystem einer strukturellen Analyse zu unterziehen, sondern darin, die Sprache zu beschreiben, wie sie sich im Vollzug des Sprechens zeigt. Es geht ihm um die lebendige Spracherfahrung, den nicht objektiv fixierbaren lebendigen Sprachvollzug der Sprechenden, die die Sprache als Medium in der Kommunikation mit Anderen, einer Gemeinschaft verwendet. Dementsprechend fasst er Sprache auch als ein „Pulsieren meiner Beziehungen zu mir selbst und zu Anderen“ (Merleau-Ponty 1993: 43) auf. Wortschatz, Syntax, Morphologie usw., festgelegte Regeln und Beziehungen des Sprachsystems können das Sein der Sprache allein nicht ausmachen. So könnte niemals etwas Neues gesagt werden, Sprache könnte nicht entstehen, nicht verändert werden. In der sprechenden Sprache, im Vollzug des Sprechens begegnet uns die Bedeutungsintention in *statu nascendi*. Dieses Hervorbringen von Neuem beschreibt Merleau-Ponty anhand eines Beispiels zum Lesen eines Buches, das die Leserin „fesselt“ und in ihr „ein Feuer entfacht“:

„Ich nähre ein Streichholz, ich entzünde ein winziges Stück Papier, und dann enthält meine Geste von den Dingen eine anfeuernde Unterstützung, als ob der Kamin und das trockene Holz nur darauf warteten, endlich das Feuer zu entfesseln, als ob das Streichholz nur eine jener magischen Beschwörungen gewesen wäre, ein Appell des Gleichen, auf welchen das Gleiche maßlos anspricht. Genauso beginne ich träge zu lesen, trage nur wenig Gedanken bei – und plötzlich wecken mich einige Worte auf, das Feuer greift um sich, meine Gedanken entflammen, nichts im Buch läßt mich mehr gleichgültig, das Feuer speist sich aus allem, was die Lektüre hineinwirft. Mit ein und derselben Gebärde nehme ich und gebe. Ich habe meine Sprachkenntnisse beigesteuert; alles was ich vom Sinn dieser Worte, dieser Formen, dieser Syntax schon wußte, habe ich miteingebracht. Ebenfalls beigesteuert habe ich meine ganze Erfahrung von Anderen und von Ereignissen, alle Fragen, die sie in mir zurückgelassen hat, jene noch offenen unerledigten Situationen und auch solche, deren gewöhnliche Lösungswege ich nur zu gut kenne. Aber das Buch würde mich nicht so sehr interessieren, spräche es nur über das, was ich schon kenne. Es hat sich all dessen bedient, was ich beigesteuert habe, um mich darüber hinaus zu locken. Mit Hilfe dieser Zeichen, über die der Autor und ich uns einig sind, weil wir dieselbe Sprache sprechen, hat er mich glauben lassen, wir befänden uns schon auf gemeinsamem Boden erworbener und verfügbarer Bedeutungen. Er hat sich eingenistet in meiner Welt. Dann hat er auf unmerkliche Weise die Zeichen von ihrem gebräuchlichen Sinn abgebracht, und nun ziehen sie mich wie ein Wirbel in diesen anderen Sinn hinein, den ich antreffen werde“ (ebd.: 35).

Wie das geschehen kann, wird bei Merleau-Ponty an einem anderen Beispiel deutlich:

„Ich finde Zugang zu Stendhals Moral durch die Worte Jedermanns, derer er sich bedient, aber unter seinen Händen haben diese Worte eine geheime Verdrehung erfahren. In dem Maße, wie die Überschneidungen sich vervielfachen und je mehr Wegweiser sich abzeichnen zu diesem Gedankenort, den ich

nie zuvor betreten habe oder ohne Stendhal vielleicht gar nie betreten hätte, und je deutlicher die Anlässe, bei denen Stendhal die Worte gebraucht, den neuen Sinn andeuten, der er ihnen verleiht, desto mehr nähere ich mich dem Gemeinten, bis ich schließlich seine Worte mit derselben Intention lese mit der er sie geschrieben hat. [...]. So gelingt es der Stimme des Autors, seine Gedanken bei mir einzuführen. [...]. Ich erfinde Stendhal, und während des Lesens bin ich Stendhal, aber nur deshalb weil er es zuvor verstanden hat, mich bei ihm einzurichten. [...]. Der Augenblick des Ausdrucks ist genau da, wo die Beziehung sich umkehrt, wo das Buch vom Leser Besitz ergreift. Die gesprochene Sprache, das ist jene, die der Leser mitbrachte, es ist die Menge der Bezüge zwischen den etablierten Zeichen und verfügbaren Bedeutungen, ohne die er seine Lektüre erst gar nicht hätte anfangen können und die das Sprachsystem und das Insgesamt der Texte dieser Sprache konstituiert.[...]. Die sprechende Sprache aber ist jene Aufforderung, die das Buch an den unvorbereiteten Leser richtet; es ist jener Vorgang, durch den sich eine gewisse Anordnung von Zeichen und verfügbaren Bedeutungen verändert und umformt, bis ein jedes schließlich eine neue Bedeutung aussondert und zuletzt im Denken des Lesers, als ein von nun an verfügbares Instrument, die Sprache von Stendhal etabliert [...] (ebd.: 35f).

Der Sinn liegt nicht in den fixierten Bedeutungen. Merleau-Ponty geht davon aus, dass die parole nicht nur die in der langue bereitgestellten Möglichkeiten realisiert, sondern dass der parole eine Dynamik inhärent ist, die die langue beeinflusst und so nicht in der langue als Begriffssystem aufgeht. Sprachsystem und Sprechvollzug können nicht getrennt werden. Sprechen ist nur aufgrund des Systems möglich UND das System wird verändert durch den Vollzug des Sprechens. Sprache ist damit offen für Bedeutungsveränderungen, Verschiebungen, Mehrdeutigkeiten, die sich an Regeln halten und der Sprache gleichzeitig „einen taumelnden Gang verleihen“ (Merleau-Ponty 2003: 53). Sprache kann nur verstanden werden, wenn das Sprechen berücksichtigt wird und das Sprachsystem mitgedacht wird, die Regeln, denen die Sprache folgt. Kontrolliert werden können Sprache und Sprechen nicht, sie unterliegen einer Art Eigenlogik und Eigendyna-

mik. Alles was gesagt wird, setzt das Sprachsystem in Bewegung und so treten die Zeichen in immer wieder neue Beziehungen miteinander ein, es entstehen immer wieder neue Bedeutungen. Der Sprechakt ist strukturbildend. Sprache ist lebendig, „Sprache ist Gestalt in Bewegung“ (Merleau-Ponty 1994b: 259). Bedeutungen ergeben sich im Zusammenhang des Auftretens von Wörtern in Situationen, Geschehen, Konstellationen und Zusammenhängen – miteinander sprechend verstehen wir und miteinander sprechend sind wir auf uns, die Welt und Andere bezogen. Worte machen einander bedeutend im Kontext. Ein Wort bedeutet damit nur „indirekt“ (Merleau-Ponty 2003: 121), es kann ihm keine festgelegte Bedeutung zugeordnet werden, sondern der Sinn entsteht im konkreten Sprachvollzug.

„Es gibt folglich eine Undurchdringlichkeit der Sprache: Nirgends nimmt sie sich ganz zurück, um dem reinen Sinn Platz zu machen, immer wird sie nur wieder durch Sprache selbst umgrenzt, und der Sinn erscheint in ihr nur als ein in den Wörtern Eingefasstes. Wie die Scharade läßt sie sich nur durch die Wechselwirkung der Zeichen verstehen, von denen jedes für sich genommen mehrdeutig oder banal ist und deren Zusammenfügung erst einen Sinn ergibt [...]“ (Merleau-Ponty 2007: 57).

Das Zeichen bedeutet nur in der Differenz zu anderen Zeichen etwas, in der Abweichung, die Bedeutung liegt zwischen den Wörtern. Der Sinn entsteht am Rande der Zeichen als „lateraler, indirekter Sinn“ (Merleau-Ponty 2003: 121). Dieses ‚Zwischen‘, dieses ‚Laterale‘ ist nur durch Sprechen hervorzurufen, ist nicht fixierbar, entsteht in der Praxis des Sprechens. Und das, was zwischen den Wörtern stattfindet, was nicht gesagt wird, ist ebenso bedeutungsvoll wie das was die Sprache sagt.

„So wohnt jedoch der Sinn nicht dem Redefluß inne und so unterscheidet er sich auch nicht von diesem. Wenn das Zeichen nur insofern etwas bedeutet, als es sich von anderen Zeichen abhebt, ist sein Sinn ganz in die Sprache eingelassen, ein sprachlicher Ausdruck wirkt immer vor dem Hintergrund ande-

rer sprachlicher Ausdrücke und ist immer nur eine Falte im unermesslichen Gewebe des Sprechens. “ (ebd.: 115f).

So kann man also auch hier die Figur des Chiasmus wiederfinden. Sagen und Gesagtes sind miteinander verkreuzt, verbunden in einem Chiasmus. Darin zeigt sich zudem der paradoxe Charakter der Erfahrung, den wir mit der Sprache machen. Das schöpferische Moment, die fungierende Rede kann einen neuen Sinn zum Ausdruck bringen.

Durch den Ausdruckswillen wird ein Sagen- und Bedeutenwollen artikuliert, das den Sinn erst konkretisiert, für das Subjekt hervorbringt und damit real für die Sprechende wird. Die Rede, der Ausdruck kann über festgesetzte Bedeutungen hinausgehen, jedoch nur innerhalb des bestehenden Sprachsystems. Zwischen *langue* und *parole* lässt sich keine feste Grenze ziehen. Merleau-Ponty spricht immer wieder von diesem „Paradox des Ausdrucks“ (z. B. 1993: 139) oder auch von einem „Geheimnis des Ausdrucks“ (z. B. 1993: 135).

„Die paradoxe Aufgabe des sprachlichen Ausdrucks besteht [...] darin, das zur Erscheinung zu bringen, was, um zu existieren, seiner nicht bedarf, das aber, um verstanden zu werden, auf ihn angewiesen ist“ (Meyer-Drawe 2011: 24).

Dieses Paradox lässt sich nicht auflösen, es gehört zur Sprache. Waldenfels bringt es auf den Punkt wenn er sagt, dass das Ausdrucksgeschehen weder

„als *pure Aktion* und *pure Neuschöpfung* oder [...] umgekehrt als *pure Passion* und *pure Nachschöpfung* zu betrachten wäre. Das Ausdrucksgeschehen kann sich in beiden Extremen einer puren Innovation oder einer puren Repetition mehr oder weniger annähern, aber erreichen kann es diese nicht. Reine Neuschöpfung könnte man sprachtheoretisch charakterisieren als ein *Sagen ohne Gesagtes* [...], die den Ordnungen des Gesagten völlig enthoben wäre, während eine reine Nachschöpfung einem *Gesagtem ohne Sagen* entspräche, [...] mit dem das Ereignis des Sagens selbst noch in den Bestand und die Ordnungen

des Gesagten integriert würde. Die rein kreative Rede hätte *nichts* zu sagen, die rein repetitive Rede hätte nichts zu *sagen*“ (Waldenfels 1980: 110 Herv. i. O.).

Im Ausdruck wird im „Tun“ (Merleau-Ponty 1993: 63) das Vergangene durch das Gegenwärtige überschritten und gleichzeitig begründet. Durch diesen wechselseitigen Überschuss und die Nicht-Koinzidenz zwischen Ausgedrücktem und Ausdruck bleibt die Sprache in Bewegung. Merleau-Ponty schreibt dazu:

„Das was man sagen will, kann über das hinaus gehen, was man sagt und was man sagt, kann über das hinausgehen, was man sagen will“ (ebd. 1993: 9).

So erfährt man im Sprechen sich selbst, sein Zur-Welt-sein und Mit-sein mit Anderen und ebenfalls die Nicht-Möglichkeit, die gesprochene Sprache mit der sprechenden Sprache deckungsgleich in Einklang zu bringen. Das Geschehen, in das wir verwoben sind, kann mit der Sprache nie eindeutig gefasst werden, es bleibt ein Überschuss des Ereignisses. Die Sprache selbst ist undurchschaubar und sowohl das, was gesagt werden soll, als auch das, was gesagt wird, entgeht der Sprechenden. So stellt Merleau-Ponty in Rekurs auf Proust fest:

„Reden oder Schreiben bedeutet, eine Erfahrung zu *übersetzen*, die doch erst zum Text wird durch das Wort, das sie selbst wachruft“ (zitiert nach Waldenfels 1995: 23 Herv. i. O.).

Das Ausdrucksereignis geht über sich selbst hinaus und ist nie eindeutig, kann nur An-deutung, kann nur An-spielung sein. Die Erfahrung mit einem Ereignis des Ausdrucks lässt häufig einen Sinn aufkommen, der zuvor weder erahnbar war noch mit der Intention der Sprecherin zusammenfällt. Es bleibt ein Überschuss, der uns herausfordert und gleichzeitig neuen Sinn verleiht. Tengelyi schreibt dazu:

„Jedermann, der an einem Buch oder an einem Aufsatz gearbeitet hat, kennt die Erfahrung. Die ursprüngliche Idee, mit der man zu Werke geht, verwandelt sich während der Arbeit nicht selten bis zur Unkenntlichkeit. Zwischendurch tauchen neue Gedanken auf; sie drängen sich in den Vordergrund; die ursprüngliche Idee tritt immer mehr zurück. So schreibt man einen Text: Wissen und Scharfsinn, Übung und schöpferische Kraft, Geschmack und Phantasie treten hier in den Dienst eines zwar gesteuerten, aber nie beherrschten und im wesentlichen unbeherrschbaren Sinnbildungsvorgang, der Einfälle in Ausdrucksbedeutungen verwandelt“ (2007: 210).

Ein weiteres Beispiel bezieht sich auf, was ich häufig erfahre, wenn ich in englischsprachigen Kontexten unterwegs bin. Für mich immer wieder überraschend sind Ereignisse, die sich etwa wie folgt abspielen: Ich sitze mit einer Kommilitonin bei einem Vortrag von Judith Butler, den sie auf Englisch hält. Ich höre also einen englischen Satz, den ich zunächst nicht verstehe und dann plötzlich erschließt sich der Sinn im Ganzen, ohne dass ich Einzelnes verstanden habe. Auf Rückfrage meiner Begleitung, ob ich verstanden habe, was sie gesagt habe, sage ich ja. Auf Rückfrage, wie ich denn dann dieses oder jenes Wort übersetzen würde, kann ich keine Antwort geben.

An beiden Beispielen zeigt sich, dass sich ein bildender Sinn von den ‚fertigen‘ sprachlichen Bedeutungen abhebt, Sinn bildet sich spontan, kreativ und im Überschuss, in statu nascendi. Er ist weder ‚mein‘ Sinn noch der der ‚Anderen‘, es ist ein Geschehen des Zwischen oder der Kreuzung und eingelassen darin. Der sich bildende Sinn kann mit „keiner gestifteten Ausdrucksbedeutung gleichgesetzt werden“ (Tengelyi 2007: 211). Durch den Ausdruck wird also neuer Sinn zur Sprache gebracht. Das Ausdrucksgeschehen ist stets überschreitend. Im Ausdruck zeigt sich eine Ambiguität dergestalt, dass es

„[...] um eine Gestaltung [geht], die ihren Anlauf bei anderen, bereits vorliegenden Ausdrücken nimmt, um das zu werden, was sie selber sein soll – der Umweg ist konstitutiv für den Weg des Ausdrucks“ (Bermes 2003: XXVI).

Durch den Ausdruck wird dadurch auch auf eine subjektive und intersubjektive Geschichtlichkeit hingewiesen. Auf Sedimentiertes, bereits Erfahrenes, Gesprochenes. Durch den Ausdruck spürt Merleau-Ponty dem Sinn nach, der sich zwischen den Wörtern verbirgt und vor dem Hintergrund des Schweigens auftaucht (vgl. ebd. 2003: 121). Merleau-Ponty versucht das im Ausdrucksgeschehen vermittelte Sprechen vor dem Hintergrund eines Schweigens zu betrachten und zu beschreiben. Einem Schweigen, das nicht stumm ist, sondern mit Sprechen einhergeht (vgl. ebd.). Im Sinne Merleau-Pontys ist Schweigen der noch nicht festgesetzte Sinn, der in den Dingen wohnt, ein wilder Sinn, der erfahrbar wird im Ausdruck. Für mich zeigt sich die Erfahrung des Ausdrucks, des wilden Sinns immer wieder dann, wenn ich male:

Womit male ich. Womit schreibe ich. Brauche ich Augen. Brauche ich Hände. Einen Stift. Farben. Formen. Konventionen. Vorstellungen. Ist es nicht mein inneres Treiben. Mein Drang. Mein verborgener Untergrund. Meine verborgenen Dimensionen. Brechen sich Bahn. Wodurch. Augen sind Zensur. Hand. Stifte. Farben. Nur Mittel zum Verdeutlichen. Zum Sichtbarwerden. Losgelöst aller Vorstellungen. Konventionen. Abgelöst von Farben. Male ich meins. Muss nicht wissen wie blau blau ist. Wie es aussieht. Es malt mich. Unabhängig. Kommt und erfasst mich. Male mich durch Hand, Stifte und Farbe. Schreibe und fülle die Seiten. Worte kommen heraus durch Inneres Da-Sein. Werden ausgedrückt. Wahr in dem Moment des Tuns. Im Ausdruck. Drücken mich aus. (U. Thörner)

Sprache entzieht sich mir als Sinnereignis und ist selbst. Ich erfahre mein eigenes Schweigen oft als etwas Undurchdringliches, als etwas Abgründiges, als etwas, das ich nicht kontrollieren kann, das sich einstellt. Schweigen passiert und ist in verschiedenen Kontexten spürbar, anwesend, kann Rückzugsort sein, manchmal unangenehm für mich – ich, die dieses, mein Schweigen nicht greifen kann, die keinen Zugang hat, das sich entzieht und dann plötzlich herausbricht und sich ausdrückt.

Sprache verschwindet im Nirgendwo – im Nichts, im Dunkel. Nicht Auffindbar, sprachloses Denken, gedankenlose Sprache. Kein Sprechen entweicht. Gedanken die nicht gedacht werden können. Wörter die ohne Gedanken nicht sind. Kein Zugriff. Sinnloses (Suchen.) Graben. Zwanghaftes Herausholenwollen. Doch Sprache ist selbst. Führt ein Eigenleben. Lässt mich nicht ran. Wenn ich sie nicht finde. Sie findet mich. Kommt raus wann und wie sie es will. Mund als Sklave der Übermittlung. Als Vehikel der Sprache des im Schweigen Verborgenen. Unwissende Zunge bewegt sich wie an Fäden gezogen. Marionette des aus dem Schweigen herausbrechenden Sprechens. (U. Thörner)

Und auch im Schreiben widerfährt mir der Untergrund, die Abwesenheit, das Aufklaffen, das Merleau-Ponty „être sauvage“ oder „être brut“ (z. B. 1994a) nennt, aus dem plötzlich, wie aus dem Nichts Bedeutung auf das Papier gebracht wird.

Etwas aufs Papier bringen. Schreiben. Geht nur mit Sprache. Wie auch sonst. Bin leer. Im Nichts. Im Sumpf verschwunden. Keine Gedanken sind mehr da. Keine sprachlichen Gedanken. Alles weg. Aber dann. Weißes Papier schluckt Gedanken. Spuckt Sprache durch den Stift. Durch das Medium. Wortlose Sprache gelangt ins Jetzt. Gedankenlose Sprache findet Sprache. Bricht sich Bahn. Selbstständig handelnd kommen Wörter zu Papier. Eigenartig. Unverhofft. Ein Impuls. Anstoß wird gefunden. Wodurch. Diffuse Gefühle. Ohne Ahnung was kommt. Weißes Papier lockt und provoziert. Mich. Den Stift. Ungestüm und unzensiert. (U. Thörner)

Dieser wilde Sinn ist „unermüdlicher Quell des Neuen und des Schöpferischen [...] und enthält alles, was je gesagt werden könnte und dennoch liegt es an uns, es zu erschaffen“ (Hufless 2012: 24). Der wilde Sinn ist gebunden an den Ausdruck im Schöpferischen. So kann Schweigen nicht als Abwesenheit des Wortes oder der Sprache betrachtet werden (auch wenn es sich für mich durchaus so anfühlt), sie ist nicht das „Gegenteil der Sprache oder ihre Negation, vielmehr ist

sie die eigene und echte Möglichkeit dieser“ (Verano Gamboa 2012: 30). Mit dem Bild von Figur und Grund ausgedrückt: Schweigen als Grund der erst dann wahrnehmbar wird, wenn das Sprechen verstummt und dennoch immer da ist. Schweigen verweist damit auf eine Abwesenheit in der Anwesenheit, sie bildet nach Waldenfels den Untergrund oder den Hintergrund der Sprache (vgl. Waldenfels 2006: 210). Schweigen und Rede sind miteinander chiasmatisch verbunden. Die Rede bricht das Schweigen als spontanes Sinnereignis mit eigenem Bedeutungsvermögen und gleichzeitig ist Rede von einer Zone des Schweigens umgeben. Dadurch spricht die Rede selbst mit diesem Schweigen, ist indirekt und lateral und verdeutlicht, dass in jedem Reden ein Schweigen mitschwingt. Deutlich wird die Verschränkung von Reden und Schweigen, von Unsichtbarem in seiner Sichtbarkeit in dem Ideogramm<sup>23</sup> von Eugen Gomringer.

schweigen	schweigen	schweigen	schweigen	schweigen
schweigen	schweigen	schweigen	schweigen	schweigen
schweigen	schweigen		schweigen	schweigen
schweigen	schweigen	schweigen	schweigen	schweigen
schweigen	schweigen	schweigen	schweigen	schweigen

(Gomringer 1966: schweigen)

In dem Ideogramm erscheint in der dritten Spalte und in der dritten Zeile eine Leerstelle. Die anderen Stellen sind vierzehnmal besetzt durch das Wort schweigen, das klein geschrieben ist und somit keinen Verweis gibt auf die Wortart. Es lässt sich nicht ausmachen, nicht charakterisieren, nicht benennen. Ist es überhaupt möglich, schweigen zu benennen? Schweigen ist komplex, es ist nicht einfach das Fehlen von etwas. In dem Fehlen, der Lücke und seiner Umgrenzung, seiner Umgebung ist das Schweigen etwas, „was nicht benannt werden kann, weil [es] dann kein Schweigen mehr wäre. [...] Ist es ein beredtes Schweigen oder eine schweigende Rede?“ (Lenz o. J., o. S.). Schweigen wird nur beredt wenn

<sup>23</sup> „Ein »Ideogramm« - vom Griechischen »idéa«: Form, Gestalt, Erscheinung und »grámma« Geschriebenes, Schrift(zeichen), Buchstabe – ist laut Duden ein »Schriftzeichen, das nicht eine bestimmte Lautung, sondern einen ganzen Begriff vertritt“ (Lenz o. J., o. S.).

nicht gesprochen wird, es bedarf aber der Rede, um vom Schweigen zu wissen und zu reden. Schweigen und Rede, Gesagtes und Verschwiegene sind auch in dem Ideogramm chiasmatisch verbunden. Das eine ist nicht ohne das andere denkbar, es ist in seiner Abwesenheit gleichzeitig anwesend. In der Benennung des Unbenennbaren erweist sich Schweigen als das „immer wieder entdunkelte Imaginäre“ (ebd.), Verknüpfung von Sichtbarem und Unsichtbarem. Die Stille des Schweigens wird aufgehoben und zur Sprache gebracht, wird sichtbar. Schweigen zeigt sich auch hier als etwas „[V]oranlaufendes, [U]nerreichbares“, Unbestimmtes, „Nicht-Begriffliche[s], das angeschaut, erlebt, kaum aber gedacht werden kann“ (ebd.), das sich erst im und durch den Ausdruck und der Abhebung zeigt.

Schweigen ist also abgründig, wild, Grund für entstehenden, ausdrückenden Sinn und kann gleichzeitig beredt, auch intentional sein. Schweigen kann alles mögliche bedeuten. Hape Kerkeling beschreibt Schweigen in der Erfahrung mit seinem Großvater so:

„Mein Großvater beschränkt sich in seiner Erziehung auf vieldeutiges Schweigen, allerdings nicht im Sinne eines ausschweigens – alles kommt früher oder später auf den Tisch, aber manchmal eben einfach stumm. Je nachdem wie Opa schweigt, weiß man ob er etwas befürwortet oder ablehnt. So wie die Eskimos alle Formen des Schnees benennen können, so demonstriert er mir alle möglichen Formen der Wortlosigkeit. Betreten, amüsiert, zustimmend, ablehnend, irritiert oder auch aufmunternd. Ja – er kann tatsächlich aufmunternd oder sogar herzerfrischend schweigen“ (Kerkeling 2014 O. S.).

Vielfaches Schweigen ist also möglich. Das Schweigen ist beredt, nicht stumm und zeigt sich different. Es ist nicht als durchweg positiv oder negativ zu betrachten. Diejenigen die ‚angeschwiegen‘ werden, die sich im ‚Dunstkreis‘ des Schweigens befinden, spüren dieses jeweilige Schweigen. Und manchmal auch diejenigen, die neu in eine schweigsame Situation kommen. Sicher, wie und ob das vorfindbare Schweigen zu deuten ist, kann man sich jedoch nicht ganz sein, manch-

mal weiß man nicht, was dieses jeweilige Schweigen bedeutet, was das Schweigen ausdrückt. Manchmal scheint es ganz offensichtlich. Für mich. Für andere wiederum nicht unbedingt oder anders offensichtlich. Oder für andere zeigt sich mein Schweigen beredt, während es für mich nicht fassbar ist oder sich als ‚eigentümliche Leere‘ auftut (siehe meine Beispiele oben). Wovon hängen also das jeweilige Schweigen und seine Wahrnehmung ab, wie zeigt sich Schweigen und wie kommt es zum Ausbruch aus dem Schweigen? Abhängig ist das offensichtlich irgendwie zu bemerkende Schweigen, ja vielleicht sogar fühlbare Schweigen, das leiblich wahrnehmbare Schweigen, das eben nicht expliziert werden kann, von der Atmosphäre, der Stimmung die herrscht, aber auch von den Gesprächen, die stattgefunden haben, mit wem geredet wurde oder wird, ob man sich irgendwie ‚wohl‘ oder ‚unwohl‘ fühlt, von dem Geschehen, in dem man sich be-findet. Ob man etwas sagen möchte oder nicht und sicherlich mit vielem mehr. Es ist also verquickt und verflochten mit einem Vielfachen. Mit dem Schweigen wird ausgedrückt und Sinn gegeben. Es kann zwar wortlos aber nicht (unbedingt) unberedt sein. So hat Schweigen einen ganz beträchtlichen Anteil an der Konstitution von sprachlichen Geschehen und auch von Atmosphären<sup>24</sup> bzw. auch Atmosphären können durch das Schweigen erfahrbar werden. Waldenfels spricht vom Schweigen als etwas, das nicht nur Hintergrund des Ausdrucks ist und diesen umgibt, sondern auch „in Befindlichkeiten und Gestimmtheiten eine wechselnde Tönung annimmt.“ (2002: 120f). Schweigen lässt sich in seiner Untergründigkeit, Prä-Reflexivität und Beredtheit im Zusammenhang, in der Verwebung mit leiblichen und atmosphärischen Dimensionen erahnen (erfassen wäre zu viel gesagt), indem bestimmte Konnotationen erfahrbar sind, die irgendwie berühren, affizieren, aufmerken lassen, pathisch anrühren. So kann in der Sphäre der Zwischenleiblichkeit oder der Intersubjektivität das Schweigen der Anderen mich umgreifen, in ihrer Anwesenheit unerträglich werden lassen, Angespanntheit oder Ablehnung können spürbar werden, Unsicherheit oder Schüchternheit können hervortreten, Entspannung, Konzentriertheit sich ausbreiten. Gleichzeitig kann das

---

<sup>24</sup> Siehe Kapitel 4.4 Atmosphären.

Schweigen auch aufgrund seiner individuellen Abgründigkeit nicht gefasst werden oder als etwas Definierbares festgeschrieben werden. Es bleibt damit eine Paradoxie und ein Spalt, der sich sowohl bei mir als auch in meinem Zur-Weltsein und in der Zwischenleiblichkeit erfahren und fühlen lässt, der nicht vollständig zu überwinden ist. Dennoch – sobald wir in Kommunikation sind, uns in (inter-)sprachlichen Geschehen befinden, wird auch unser Schweigen beredt und drückt aus, beteiligt sich und uns am Gespräch. Schweigen ist damit responsiv im Sinne Waldenfels<sup>25</sup> und chiasmatisch verflochten mit dem Anderen. Schweigen und Ausdruck sind schöpferische Antwort (vgl. Waldenfels 1998a: 24).

#### **4.4 Atmosphären**

Die Atmosphäre ist – die Atmosphären sind – irgendwie ‚da‘. Umgeben mich, umgeben uns. Ich habe sie in der Forschungsphase mitunter sehr deutlich gespürt. Trotz aller terminologischen und definatorischen Schwierigkeiten von ‚Atmosphären‘ UND aufgrund meiner Erfahrung im Feld gekoppelt mit den Ausarbeitungen vorangegangener Überlegungen, nehme ich Atmosphären auf in den theoretischen Kontext meiner Arbeit. Wie insbesondere der vorangegangene Absatz gezeigt hat, scheinen Leiblichkeit, Sprache, sprechen, schweigen, Ausdruck und Atmosphären miteinander verknüpft zu sein und sich gegenseitig mit zu konstituieren. Daran anschließend und weiterführend taste ich mich in dem nun folgenden Kapitel an ‚die‘ Atmosphären mithilfe verschiedener Annäherungen heran. Diesen kosmischen, uns umgebenden, schwer einzuordnenden Phänomen, die jede kennt – auf meine ganz persönliche phänomenologische Art – indem ich einzelne Fragmente meiner Tagebuchaufzeichnungen und Prosa-Elemente sowie eigene Überlegungen bzw. Gedanken mit einbeziehe, auf Elemente aus der Kunst zurückgreife, Zitate verwende und Rückgriffe auf einige Autorinnen mache, die sich wissenschaftlich – theoretisch – mit Atmosphären

---

<sup>25</sup> Siehe Kapitel 5 Methodologisches.

beschäftigt haben<sup>26</sup> und deren Ausführungen ich sodann um eine weitere Überlegung ausweite. Diese Zusammenschau soll dabei helfen, deutlich zu machen, mit welchem ‚Begriff‘, mit welchem Zugang in der vorliegenden Arbeit ‚auf‘ und ‚in‘ Atmosphären geschaut wird, welches Verständnis von Atmosphären dieser Arbeit sodann zugrunde liegt. Jede der folgenden Annäherungen ist anders aufgebaut. Sie folgen damit nicht einem Schema und sprechen zum Teil aus sich selbst heraus. Zusammengeführt werden die Ausführungen der Annäherungen schließlich in einer Zusammenfassung.<sup>27</sup>

### **Erste Annäherung<sup>28</sup>: Herleitung und Übertragung**

Wir alle benutzen das Wort Atmosphäre wie selbstverständlich, ohne womöglich sagen zu können, was wir tatsächlich damit meinen. Es ist eher diffus, wenn wir auf Atmosphären stoßen, sie erleben, mit ihnen sind. Eine erste Annäherung soll die Herkunft des Begriffs bringen.

Der Begriff der Atmosphäre als ursprünglich meteorologisch-physikalischer Begriff ist eine Wortschöpfung aus dem 17. Jahrhundert und setzt sich zusammen aus dem griechischen *atmis*, *atmos* (Dampf, Dunst, Rauch) und *sphaira* (Ball, Kugel). Dem Brockhaus folgend bedeutet Atmosphäre die Gashölle, die einen Planeten umhüllt. So umgibt die Erdatmosphäre allseitig die Erde, nimmt an ihrer Rotation teil und wird durch die Anziehungskraft der Erde zusammengehalten. Die Atmosphäre wird in verschiedene Schichten aufgeteilt. Die unterste, die *Toposphäre*, liegt dem Erdboden am nächsten. In ihr bilden sich die Wetterlagen mit den verschiedenen Luftdruck-, Luftbewegungs- und Temperaturverhältnissen. Dies ist die *Sphäre* in der wir leben – ohne die unser Leben nicht möglich

---

<sup>26</sup> In der vorliegenden Arbeit ist es nicht möglich, auf alle Theorien bzw. Autorinnen einzugehen, die sich mit Atmosphären i. w. S. beschäftigt haben. Ergänzende Schriften dazu sind z. B. zu finden bei z. B. Bollnow oder Tellenbach.

<sup>27</sup> Dieses Vorgehen mag für die eine oder andere Leserin mitunter experimentell oder fragmentarisch anmuten und ist dennoch für mich der einzig gangbare Weg, Atmosphären nachzuspüren, zu explizieren, zu beschreiben und damit nachvollspürbar und nachvollfühlbar für die Lesenden zu machen auch und besonders im Hinblick auf und für das Verständnis von Sprach-Geschehen.

<sup>28</sup> Der Reihenfolge liegt keine Gewichtung der einzelnen Annäherungen zugrunde.

wäre. Hauskeller folgend wurde der Begriff der Atmosphäre bereits in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts erweitert auf Objekte und Personen. In dieser Zeit erfuhr Atmosphäre ebenfalls die übertragene Bedeutung als „Umgebung oder Nähe von etwas“ (Hauskeller 1995: 33). Diese Nähe wird verstanden als „den durch die Anwesenheit eines Dinges von dessen Wesen geprägten Raum“ (ebd.). Im Bezug auf das deutsche Wort des Dunstkreises, das dem der Atmosphäre entlehnt ist, zeigt sich die Zentrierung eines Raumes der Ausstrahlung deutlicher. „Alles, was sich im Dunstkreis von etwas anderem befindet, unterliegt dessen *Einfluß*, d. h. es wäre anders, wenn dieses nicht da wäre [...]“ (ebd. Herv. i. O.). Übertragend und abstrahierend kann festgehalten werden, dass wir uns immer in Atmosphären befinden, sie offen und fluide sind, uns unmittelbar betreffen. Wir erleben Atmosphären mitunter in einer gewissen Qualität, auch mit einem gewissen ‚Luftdruck‘ oder mit ‚Temperaturschwankungen‘. Etwas ist bedrückend oder ich empfinde die Atmosphäre in einem Gespräch als eisig. Atmosphären sind kein luftleerer Raum, sondern haben zu tun mit ‚etwas‘ und/ oder ‚jemandem‘, das oder die sich darin befindet bzw. werden durch und mit ‚etwas‘ oder ‚jemandem‘ hervorgebracht. Diesem ‚etwas‘ oder ‚jemandem‘ wird noch nachzugehen sein.

### **Zweite Annäherung: jenseits von Objekt und Subjekt – Verschränkung**

Zu Beginn der Beschäftigung mit Atmosphären – also jenseits des ‚bloßen‘ Empfindens oder des Wahrnehmens solcher – habe ich mich gefragt, was ich denn eigentlich darunter verstehe, was passiert, wenn ich versuche, mich und meine Gedanken daran und darum zu explizieren. Folgende Zeilen verstehen sich darum als zweite Annäherung und das Ergebnis meiner ersten, bewertungsfreien, recht spontanen Überlegungen.

Ich kann in sie hineingeraten, z. B. wenn ich die Zimmertür öffne und in ein Zimmer eintrete in dem sich meine gerade streitenden Kinder ‚schmollend‘ befinden. Eintritt in ‚dicke Luft‘. Ich kann daran ‚beteiligt‘ sein. Ich treffe mich mit Freundinnen und das Gespräch entwickelt sich von einer heiter-fröhlichen Atmosphäre in eine schwere, traurige, weil uns einfällt, dass genau vor einem Jahr

unsere Freundin an Krebs erkrankt ist. Atmosphären sind somit nicht nur den Objekten oder den Dingen Zugeordnetes sondern ebenso den Subjekten Zugehöriges. Atmosphären entstehen in der Verwicklung von Subjekt, Objekt, Welt, der mich umgebenden Umgebung. Atmosphären können plötzlich ‚auftauchen‘, im Sinne von plötzlich spürbar sein, sie sind gleichzeitig aber immer irgendwie ‚da‘, begleiten mich in meiner Beziehung und Konstitution zur Welt – in meinem Zur-Welt-sein. Sie sind leiblich spürbar, aber auch nicht immer bin ich mir der Atmosphären bewusst. Manchmal scheint es mir so, dass nur besonders extreme Atmosphären (etwas ist besonders heiter, gelöst, wohlfühlend oder schwer, traurig, misstrauisch etc.) oder auch der Wandel der Atmosphären wirklich als solche wahrgenommen werden im Sinne von ‚bewusst werden‘. Atmosphären können durch Räume verändert werden, durch die Dinge, die sich im Raum befinden und durch die Personen, die sich dort miteinander oder auch nebeneinander aufhalten. Und sie sind abhängig von der Stimmung, dem Sein der jeweiligen Person, ihrer Beziehung zum Raum und den sich aufhaltenden Personen und womöglich auch abhängig vom Anlass des Treffens, der Begegnung. So kann sich die Atmosphäre eines Kolloquiums grundlegend von dem eines Treffens der gleichen Personen in einem Restaurant unterscheiden. Nicht nur weil der Raum ein anderer ist, sondern auch weil der Bezug zum Anlass unterschieden werden muss, das Thema und das Anliegen der Personen, die zusammentreffen und so gemeinsam atmosphärisieren und atmosphärisiert werden. Und auch ich fühle mich in einer anderen Atmosphäre, weil ich mich im Kontext eines Kolloquiums anders einbringe als im Restaurant, in dem ich womöglich freier und gelöster spreche und agiere und so anders auf die anderen Personen ‚treffe‘ und diese auch anders ‚getroffen‘ werden.

### **Dritte Annäherung: leiblich und sprachlich**

Atmosphären können durch Sprache, Sprechen und Schweigen hervorgerufen werden und/oder leiblich spürbar werden. Dies soll die folgende Annäherung anhand zweier Beispiele verdeutlichen.

Als meine Kolleginnen und ich 2016 mit Studierenden nach Zypern gefahren wa-

ren und dort, unter anderem, einer Konferenz beiwohnen durften, auf der Betroffene des türkisch-griechischen Konflikts Zyperns (der Teilung, der Menschenrechtsverletzungen, der Entführungen und Ermordungen) von ihren ganz persönlichen Erlebnissen, von ihren vermissten Angehörigen berichtet haben, von dem Schmerz und der Hilflosigkeit die ihnen widerfahren sind, habe ich unten Stehendes anschließend festgehalten. Beim Zuhören war in mir neben der leiblichen Dimension ebenfalls die sprachliche hör- und spürbar, die sich durch Sprache wie durch Wortlosigkeit wie auch durch den Ton der Sprache auf mich auswirkte, sich in mir ausbreitete und Dimensionen sehr schmerzhaft ‚zum Klingen‘ brachte.

Es gibt keine Menschenrechte. Quintessenz des Schmerzes, der Verwundbarkeit. Erschütterung und tiefe Betroffenheit. Justice? Ich zittere am ganzen Körper. Ich ahne die Losigkeit, das Verloren-Sein, den Verlust und den Schmerz derjenigen, denen solches Leid begegnet, widerfährt. Wie kann ein Mensch mehr wert sein als ein anderer. Wie können politische, wie kann Politisches über dem Menschen stehen. Schutzlosigkeit, Trostlosigkeit, nicht-gesehen-werden, Wertlosigkeit, Wortlosigkeit, Sprachlosigkeit, Stimmlosigkeit. Körperliches, leibliches Mit-Sein mit den Gehörten hier. Mit ihrem Schmerz und ihrer Hoffnungslosigkeit, Verlassen-sein, Verlassen-heit, Verlustig-sein, verlustiges Sein. (U. Thörner)

Ich finde ein altes Kinderfoto von mir. Ich bin ca. 1,6 Jahre alt und im Krankenhaus. Ich erinnere mich daran, dass meine Mutter mir erzählt hat, dass ich innerhalb weniger Monate damals zweimal ins Krankenhaus musste, da mir Zysten am Hals chirurgisch entfernt werden mussten. Wie es in den Siebzigerjahren üblich war, durften die Eltern ihre Kinder nur zu bestimmten Zeiten (so meine Mutter) besuchen. Was mir da auf dem Kinderfoto entgegenschlägt ist leiblich spürbar und so überwältigend, dass ich es mit folgenden Worten festgehalten habe.

Wenn ich dich da sitzen sehe. Schmerz im Blick. Einsam. Verlassen. Zurückgelassen. Alleingelassen. Zu früh um zu denken. Zu

früh um zu sprechen. Ungeliebt. Ungewollt. Zurückgeworfenes Sein. Wie hast du überlebt?

Wie konntest du das tun? schreie ich. Wie konntest du mich zurücklassen? Wie konntest du mich nicht ansehen? Wie konntest du mich nicht in den Arm nehmen? Wie konntest du mich nicht lieben?

Das Foto ist abgegriffen. An den Ecken und Kanten schon ganz weiß. In der Mitte geknickt. Zu oft schon angesehen. Dieser Blick. Leere Existenz. Was bleibt? Was ist? Was wird?  
(U. Thörner)

#### **Vierte Annäherung: Produktion von Atmosphären**

In dieser vierten Annäherung werden Beispiele in Anschluss an Böhme 1995 angeführt, die verdeutlichen sollen, wie Atmosphären ‚hergestellt‘ werden können. Böhme zitiert hierzu Hirschfeld mit seiner Theorie der Gartenkunst, in der verdeutlicht wird, wie die Auswahl von Farben, Geräuschen und Gegenständen eine ‚Gefühlsqualität‘ hervorbringen und wie in ‚Szenen‘ bestimmte Atmosphären herrschen.

„Die sanftmelancholische Gegend bildet sich durch Versper-  
rung aller Aussicht; durch Tiefen und Niederungen; durch di-  
ckes Gebüsch und Gehölz, oft schon durch bloße Gruppen von  
hohen, stark belaubten, nahe aneinandergedrängten Bäumen,  
in deren Wipfeln ein hohles Geräusch schwebt; durch stillste-  
hendes oder dumpfmurmeln-  
des Gewässer, dessen Anblick ver-  
deckt ist; durch Laubwerk von einem dunklen und schwärzli-  
chen Grün, durch tief herabhängende Blätter und überall ver-  
breitete Schatten; durch die Abwesenheit all dessen, was Le-  
ben und Wirksamkeit ankündigen kann. In einer solchen Ge-  
gend fallen sparsame Lichter nur durch, um den Einfluß der  
Dunkelheit vor dem Traurigen oder Fürchterlichen zu beschüt-  
zen. Die Stille und die Einsamkeit haben hier ihre Heimat. Ein  
Vogel, der ungesellig herumflattert, ein unverständliches Ge-  
schwirre unbekannter Geschöpfe, eine Hohltaube, die in dem  
hohlen Wipfel einer entlaubten Eiche girt, und eine verirrte  
Nachtigall, die ihre Leiden der Einöde klagt – sind zur Ausstaf-

fierung der Szene schon hinreichend“ (Hirschfeld 1979: 211 in Böhme 1995: 36f).

„Die Dunkelheit hingegen, die auf Teichen und anderen stillstehenden Gewässern ruhet, verbreitet Melancholie und Traurigkeit. Ein tiefes, schweigendes, von Schilf und überhängendem Gesträuch verdunkeltes Wasser, das selbst das Licht der Sonne nicht erhellt, schickt sich sehr wohl für Sitze, die diesen Empfindungen gewidmet sind, für Einsiedeleien, für Urnen und Denkmäler, welche die Freundschaft abgeschiedenen Geistern heiligt“ (ebd.: 37).

### **Fünfte Annäherung: Ekstase der Dinge**

Was machen Dinge mit mir und wie ist es möglich, dass Dinge atmosphärisch aus sich heraustreten und einen in Bann ziehen. Das verdeutlicht die fünfte Annäherung mit einem Beispiel von Schapp in Blum 2010.

„*The Hotel*, eine mit diesem Markennamen versehene, von dem Pariser Architekten Jean Nouvel umgebautes Hotel in Luzern [...]. Das Außergewöhnliche an diesem Umbau ist die Art und Weise, wie ‚das Ding‘ aus sich austritt: programmatisch. Nicht rund um die Uhr, nur nachts, wenn die Lichter brennen in den nicht besetzten Zimmern. Nouvel hat die Decken der 25 Räume mit Stills aus 16 Filmen ‚tapezieren‘ lassen. Deckenbilder, die beim Eindunkeln in den umgebenden Stadtraum strahlen. Passanten werden auf diese Weise im Vorübergehen ‚in Geschichten verstrickt‘“ (Schapp 1985 in Blum 2010: 60 Herv. i. O.).

### **Zusammenfassende Überlegungen**

Wie diese fünf Annäherungen zeigen, ist der Begriff der Atmosphäre sowohl klar als auch gleichzeitig diffus und schwer beschreibbar. Es hängt viel damit zusammen, verweist auf vieles: Dimensionen, Aspekte, Begriffe, die mit diesen fünf Annäherungen beleuchtet wurden und die es nun gilt, weiter auszubuchstabieren, um sich ‚der‘ Atmosphäre noch weiter anzunähern. Damit werden auch solche Aspekte beachtet, die vielleicht nur implizit enthalten oder nicht explizit hervorgehoben wurden und dennoch im Zusammenhang stehen oder damit zu tun haben. Zu betonen ist an dieser Stelle, dass es bedeutsam ist (auch im Hinblick auf Atmosphären), größtmögliche Offenheit zu bewahren. Darüber hinaus schließen sich die Ausführungen nicht einer ‚Theorie‘ an, wird keine Theorie ‚der‘ Atmosphären festgeschrieben oder hergeleitet, auch um Atmosphären nicht mit einer Theorie zu ‚verdecken‘. Es geht vielmehr um eine mögliche Erhellung und Hinwendung zu Facetten des Phänomens ‚Atmosphäre‘ und um eine Verknüpfung und Erweiterung zu den bereits angeführten theoretischen Ausarbeitungen der Arbeit.

Obschon die oben angeführten Annäherungen ‚benannt‘ wurden, um Bestimmtes innerhalb der Annäherung zu verdeutlichen oder zu fokussieren, wird diese ‚Aufspaltung‘ nun wieder zurückgeführt, auch um zu veranschaulichen, dass alle Aspekte miteinander zu tun haben können wenn es um Atmosphären geht. Eine Trennung ist nicht möglich.

Gernot Böhme nähert sich in seinen Überlegungen 1995 Atmosphären über alltagssprachliche Begriffe und stellt heraus, dass wir in der Lage sind, diesen diffusen Begriff reichhaltig zu beschreiben, zu charakterisieren und so zu bestimmen. Die Problematik die sich seiner Meinung nach zeigt, ist somit weniger die Unbestimmtheit hinsichtlich der Charaktere von Atmosphären, sondern eher hinsichtlich ihres „ontologischen Status[es]“. So hält er fest:

„Man weiß nicht recht, soll man sie den Objekten oder Umgebungen, von denen sie ausgehen, zuschreiben oder den Subjekten, die sie erfahren. Man weiß auch nicht so richtig, wo sie

sind. Sie scheinen gewissermaßen nebelhaft den Raum mit einem Gefühlston zu erfüllen. [...] Dabei wird Atmosphäre nur dann zum Begriff, wenn es einem gelingt, über den eigentümlichen Zwischenstatus von Atmosphären zwischen Subjekt und Objekt Rechenschaft zu geben“ (22).

Böhme verweist damit auf verschiedene Ebenen, die mit Atmosphären verbunden sind respektive bei ihrer ‚Hervorbringung‘ beteiligt sind, damit zu tun haben. So spricht er eine affektive Ebene an mit den Subjekten, die Atmosphären erfahren und fühlen und beschreibt ebenso Objekte oder Umgebungen, von denen Atmosphären ausgehen. Das Nebelhafte ist für ihn die unmögliche Zuordnung zu Subjekt oder Objekt, was er als Zwischenstatus bezeichnet. Dieses Zwischen ist gewissermaßen das UND der Bezogenheit von Umgebung und Befinden. Damit verweist er mit dem Befinden auf leibphänomenologische Überlegungen: der Notwendigkeit den Menschen als Leib zu denken und damit auch zu spüren, „wie ich mich in einer Umgebung befinde, wie mir hier zumute ist“ (ebd.: 31). Der Leib ist, wie bereits in Kapitel 4.2 angeführt, als Medium zur Welt in der Empfindung, in der Bewegung und in der Wahrnehmung konstitutiv. Der Mensch ist leiblich Zur-Welt und In-der-Welt. Dieses Leibliche und durch Sprache verbundene wird in der gemachten dritten Annäherung deutlich. Ich spüre, ich empfinde den Schmerz, der mir da entgegenschlägt in der Erzählung der Betroffenen ebenso wie auf dem Kinderfoto. Ich bin durch meinen Leib mit dem Leib des Anderen verbunden und nehme den Leib des Anderen wahr. Ich bin diesem ausgesetzt. Ich bin berührt durch das was die andere Person erzählt, wie sie sich verhält, wie sie empfindet und auch dadurch, wie ich auf dem Foto schaue, bin erschüttert und werde geschüttelt von dem Schmerz, den ich bei den Anderen wahrnehme und spüre. Ich bin mit den Anderen, mit dem Anderen (auch mir) auf dem Foto, wechselseitig verflochten.

Auf der Objektseite versucht Böhme mit dem Ausdruck „Ekstasen des Dings“ die Dinge aus ihrer „klassischen Ding-Ontologie“ (ebd.) zu befreien. Dinge treten in bestimmter Weise aus sich heraus, die Eigenschaften können nicht als Bestimmungen gedacht werden, nicht als Abgrenzung und Einheit, nicht als etwas, das

sich nach außen abgrenzt. Dinge als Ekstasen gedacht „tingieren“ und „tönen“ (ebd.) die Umgebung, sie strahlen in die Umgebung hinein, was sicherlich in der Kunst und Ästhetik besonders eindrucksvoll und nachvollziehbar geschieht und auch in der Pädagogik zu beschreiben ist, wenn man zum Beispiel an den ‚Raum als dritter Erzieher‘ o. ä. denkt. Obschon er durch die Verwendung seiner Begriffe und der damit doch augenscheinlichen Auseinanderhaltung und Abgrenzung von Subjekt und Objekt einer eher dichotomen Tradition verhaftet bleibt, ist die Perspektive des ‚Zwischen‘ sicherlich lohnenswert und ertragreich. Durch seine Ausführungen grenzt er sich von der Auffassung Schmitz<sup>29</sup> ab, der Atmosphären als quasi „freischwebend“ (Böhme 1995: 34) definiert. Böhme fasst demgegenüber Atmosphären

„[...] gerade als etwas [auf], das von den Dingen, von Menschen oder deren Konstellationen ausgeht und geschaffen wird“ (1995: 34).

Damit erweitert er die oben gemachte Aussage, dass Atmosphären ‚nur‘ erfahren und gespürt werden. Sie werden durch verschiedene Konstellationen „geschaffen“ und befinden sich in einem Zwischen. Er verweist auf einen Begegnungscharakter, der für ihn im Gegensatz zu Schmitz entscheidend ist. Begegnung muss ihm zufolge sowohl hinsichtlich des Ortes und der Entstehungsbedingungen gesehen werden und zugleich auch hinsichtlich des Produkts (vgl. Hauskeller 1995: 22). Hauskeller erweitert Böhmes Begriff des Zwischen um den der Relationen. So schreibt er:

„Atmosphären sind nichts in der Welt Begegnendes, sondern die *Form der Begegnung* [...] selbst. Hiernach sind Atmosphären nichts Objektives (vom Auffassenden Losgelöstes), aber auch nichts Subjektives (ohne gegenständliche Bedeutung),

---

<sup>29</sup> Zum Atmosphärenbegriff nach Schmitz siehe z. B. Schmitz (1964); Hauskeller (1995); Böhme (1995).

sondern Relationen: gleichsam der Kitt, der Ich und Welt aneinander bindet [...]“ (ebd.: 162f Herv. i. O.).

Keine Seite ist für sich allein bestimmend, das Verhältnis ist wechselseitig. Atmosphären sind, Hauskeller wie auch Böhme zufolge, immer da. Der Mensch kann somit nicht in das Atmosphärische überhaupt geraten, wohl aber in eine bestimmte Atmosphäre. Diese atmosphärische Nähe ist die jetzige konkrete Erfahrung, die aber nicht für alle, die sich z. B. in einem Raum befinden, gleich sein muss. Atmosphären sind, so Hauskeller, „*wahrnehmungsräumlich*, nicht aber *ortsräumlich* auffindbar.“ (1995: 35 Herv. i. O.) So kann Relation wechselseitig sein, muss es aber nicht notwendigerweise. Atmosphären sind

„die Art und Weise, wie sich ein bestimmtes Ding für ein anderes darstellt bzw. wie es von diesem wahrgenommen wird, indem es einen Raum ausgreifend einnimmt“ (ebd.: 23).

Böhme und Hauskeller weiterdenkend konstatiere ich, dass Atmosphären in einer Sichtweise des Zwischen und der Relation nicht nur den Zustand und die Form der Begegnung sondern ebenfalls das Konstitutive enthalten. So gesehen wäre das Zwischen zu erweitern um das Chiasma, das Überkreuzen, das Merleau-Ponty für die Zwischenleiblichkeit (siehe Kapitel 4.2) herausgearbeitet hat und das auf das Atmosphärische als eine ‚Intersphäre‘<sup>30</sup> meines Erachtens übertragen werden kann. Dadurch wird auch die dichotomische Denkweise und Zuschreibung Böhmes aufgeweicht und Hauskellers Relation erweitert. Wie gerade noch einmal mit der dritten Annäherung mit dem Hinweis auf Leiblichkeit beschrieben wird auch in der fünften Annäherung dieses Zwischen, und auch das weitergedachte Chiasma, die ‚Intersphäre‘ meines Erachtens deutlich. Die Deckenbilder des Hotels strahlen im Dunkeln in den Stadtraum. Diese Bilder haben

---

<sup>30</sup> Ich verwende hier das Wort ‚Intersphäre‘ in Analogie zu „intercorporeité“ von Merleau-Ponty (z. B. 2007: 264). Dieses ‚inter‘ ist eben nicht gleichzusetzen mit ‚Zwischen‘ sondern geht darüber hinaus, im Sinne einer Verflechtung oder einer Verwobenheit, die sich eher mit der Figur des Chiasmus beschreiben ließe.

nicht für alle Passantinnen die gleiche Wirkung. Sie affizieren die Menschen differenz. So können sie zum Beispiel rätselhaft, vielleicht sogar unbedeutend sein oder auch bezaubernd, schön, heimelig oder gemütlich bleiben für diejenigen, die die abgebildeten Filmszenen nicht kennen und auch in Abhängigkeit des jeweiligen ‚Zustands‘, der ‚Verfassung‘ oder ‚Stimmung‘, in der jemand gerade ist. Für andere hingegen, die die Szenen kennen, kann eine spezielle Bedeutung, ein Sinn entstehen, eine mit dem Film verbundene Atmosphäre oder ein Gefühl aufkommen. So oder so findet eine Art Dialog statt zwischen dem Haus und seinen Bildern, die in die Stadt strahlen und so die Menschen und die Umgebung tingieren. Atmosphäre als Wirkung oder auch als Dialog, als ‚Inter‘ verstanden, entwickelt sich, aus, mit und in dem Zusammenspiel von Mensch und Welt, mit dem Etwas *als* Etwas – mit seinen Wahrnehmungen, seiner affektiven Betroffenheit, seiner Stimmung, seiner zeitlichen Verwobenheit und auch seinen bereits gemachten Erfahrungen und der Verflochtenheit mit und der Erscheinungsweise der Welt.

Mit dem Beispiel des Hotels lässt sich überleiten zu der Frage nach der Herstellung von Atmosphäre. Ist es möglich, Atmosphären zu produzieren, zu erzeugen? Böhme beantwortet diese Frage eindeutig mit Ja (Böhme 1995: 38). Er bezieht sich in seinen Ausführungen vor allem auf seine Überlegungen hinsichtlich einer Neuen Ästhetik, die

„auf Seiten der Produzenten eine allgemeine Theorie ästhetischer Arbeit [ist], [welche] verstanden [wird] als die Herstellung von Atmosphären“ (ebd.: 35).

Diese Herstellung kommt dann darin zum Ausdruck, bestimmten Dingen, Menschen oder auch Umgebungen „bestimmte Eigenschaften zu geben, die von ihnen etwas ausgehen lassen“ (ebd.). In der vierten Annäherung habe ich Beispiele gegeben, wie eine Atmosphäre heraufbeschwört (ebd.: 38) werden könnte. Beschrieben wird bei Hirschfeld die sanft-melancholische Atmosphäre und die verschiedenen Anteile, durch die diese zustande kommt. Einen Anteil hat offen-

sichtlich das Licht. So ist von sparsamem Licht, Dunkelheit und Schatten zu lesen, von Verdunkelungen die selbst durch das Licht der Sonne nicht erhellt werden können. Damit verbunden sind Farben wie dunkles und schwärzliches Grün. Die Atmosphäre der sanften Melancholie wird mit geringer Bewegung bis hin zur Bewegungslosigkeit verbunden. Es scheint alles verlangsamt zu sein – selbst das Wasser ist träge, steht still, ist nahezu unbewegt. „Stille und Einsamkeit“ machen sich breit. Die Uhren ticken langsamer, die Zeit und das Leben scheinen stehen-zubleiben. Ob es nun aber die sanft-melancholische Atmosphäre ist, die ich spüre, wahrnehme, fühle oder erlebe oder vielleicht eher eine stille, traurige womöglich gemütliche, beruhigende oder unheimliche, gespenstische Atmosphäre – wer mag das schon mit Bestimmtheit sagen? So kann zwar versucht werden, Atmosphären wiederholt immer gleich ‚herzustellen‘, wie das ja im Theater und in Performance-Kunst durch Bühnenbild, Musik oder Geruch oder auch in der Pädagogik bei der Einrichtung von Räumen anhand von Mobiliar, Farbe oder Licht durchaus versucht wird, dass das immerwährend und stabil gelingt wage ich stark zu bezweifeln. Ob es sinnvoll wäre ebenso.

Töne und Musik beeinflussen sicherlich den atmosphärischen ‚Raum‘. So kann mich bestimmte Musik, die ich in einer bestimmten Gefühlsverfasstheit höre in eine bestimmte Stimmung versetzen, eine bestimmte Atmosphäre oder auch bestimmte Erinnerungen herbeiführen oder bestimmte Stimmungen verstärken oder abschwächen. Jedoch, so weiß sicherlich jede, ist auch das nicht immer möglich. Wenn ich fröhlich gestimmt bin an einem sonnigen hellen warmen Tag vermag auch noch so düstere Musik mich nicht grundsätzlich melancholisch zu stimmen. Ebenso können mich, wie in der dritten Annäherung beschrieben, Sprache, Stimme und Worte treffen, mich leiblich und körperlich mitfühlen und nachvollfühlen lassen, mich affizieren. Kandinsky zufolge strahlt jeder Mensch eine Atmosphäre aus (Kandinsky 1952: 47). Diese Atmosphäre ist jedoch nicht immer die gleiche. Auch diese Atmosphäre ist in Abhängigkeit und Verflechtung zu sehen in Bezug auf die Situation, die Anwesenden, die persönliche Gestimmtheit, den Raum, das gesprochene Wort oder die Stille, die einen umfängt usw. So stimme ich Böhme zwar zu, dass Atmosphären hergestellt werden können, nicht

aber, dass bestimmte Atmosphären wiederholt erzeugt werden können. Was für Atmosphären und auch wie Atmosphären entstehen ist nicht vorherseh- und/oder -sagbar. Weder Sprache, Stimme, Töne noch Farben, Einrichtungen, Gerüche, Räume, Bühnenbildnerie, Dinge oder Kunst können, wie in diesem Kapitel gezeigt werden konnte, Atmosphären in immer gleicher Auswirkung oder Art und Weise herstellen. Bestimmte Aspekte können sich wiederholen und dann in der Konstitution, im Chiasma von Mensch, Leib und Welt mit Anderen wirken und so theoretisch mannigfaltige Atmosphären entstehen lassen. Jede Atmosphäre ist einzigartig. Atmosphären sind instabil und komplex, eine exakte Wiederholung scheint aufgrund ihrer Vielschichtigkeit und Vieldimensionalität unmöglich.

## 5 Methodologisches und Methodisches

Für den folgenden method(olog)ischen Teil sind folgende Überlegungen leitend: Wie kann etwas zur Sprache gebracht werden, das sich nicht zur Sprache bringen lässt? Wie kann das, was wir sehen, nicht vereinnahmt werden, sondern „in seiner Mehrdeutigkeit erst mal [wahrgenommen] und [erfasst werden], um es zum Gegenstand wissenschaftlichen Nachdenkens machen zu können“ (Stenger 2017b: 351)?

Inbegriffen ist damit ein Sehen, das sich dem Unverfügbaren, dem Fremden stellt, dieses mitdenkt bzw. zugrunde legt. Um das zu plausibilisieren werden zunächst Grundgedanken des phänomenologischen Denk- und Forschungsstils (Kapitel 4) aufgegriffen und hinsichtlich des Konzepts zur Responsivität von Waldenfels enggeführt. Responsivität stellt sich damit als besondere Weise als ‚Hin-Sicht‘ oder ‚Weise des Sehens‘ in der vorliegenden Arbeit dar. (5.1) Darauf folgend werden als zweiter Schritt vertiefend methodische Hinweise ausformuliert (5.2). Das daran anschließende Teilkapitel beschäftigt sich zunächst mit der Beschreibung des Forschungsfeldes (5.3.1) um dann in einem weiteren Schritt die spezifische Vorgehensweise der Forschung zu erläutern (5.3.2). Diese Ausführungen dienen zugleich der Konturierung des Empirie-Kapitels (6).

## 5.1 Responsivität als methodologische Hinsicht

„In den Vordergrund rücken jetzt neben den Gegebenheitsweisen, auf welche die Analyse der Intentionalität zielt, die Entzugsstrukturen, welche verständlich machen, dass wir in unserem Handeln, Erkennen, Wahrnehmen und Fühlen angewiesen bleiben auf Widerfahrnisse, die ihren Grund nicht in uns haben und die gleichwohl nur durch uns zur Erscheinung kommen“  
(Meyer-Drawe 2004: 371).

### 5.1.1 Von der Intentionalität zur Responsivität

In der Intentionalität ist die signifikative Differenz des „etwas als etwas“ als Grunddifferenz verbunden in der Verklammerung dessen *was* sich zeigt, auf die Art und Weise, *wie* es sich zeigt. Mit Waldenfels in Rekurs auf Husserl kann diesbezüglich ein methodischer Zweischritt von eidetischer und transzendentaler Reduktion beschrrieben werden.

„Eidetische Reduktion besagt Rückführung des tatsächlich Gegebenen auf sein Eidos, sein Wesen, das heißt Rückführung auf eine Grundgestalt, [auf eine Regelstruktur] die selbst der Erfahrung zu entnehmen ist“ (Waldenfels 1998a: 29 Einschub i. O.).

Das ‚als etwas‘ wird hier expliziert und thematisiert, wie dieses ‚als etwas‘ zu denken ist – jedoch wird die signifikative Differenz in der eidetischen Differenz von ‚Wesen und Tatsache nicht durch ein intuitiv zu erfassendes ideelles ‚Was‘ überboten“ (Waldenfels 1992: 31). Erfahrungsbedingungen können so im Sinne verschiedener Erfahrungskontexte variiert, Erkenntnisvarianten auf einen Gegenstand können entworfen, jedoch, so merkt Waldenfels kritisch an, eben nicht überschritten werden (vgl. Waldenfels 1998a: 30).

Mit der transzendentalen oder phänomenologischen Reduktion geht Husserl nach Waldenfels einen Schritt weiter, indem er auch das Auftreten des ‚etwas als etwas‘ befragt. Das ‚etwas als etwas‘ wird erweitert um ein ‚Was‘ und ein ‚Wie‘ des ‚etwas als etwas‘. Es geht also um die Relation und die Frage wie sich die

Differenz von ‚etwas‘ und ‚als etwas‘ von Was und Wie ihrerseits und zueinander denken lässt. Die signifikative Differenz wird damit verwandelt in eine transzendente Differenz „die den natürlich in Anspruch genommenen Weltbezug von dem eigens thematisierten und explizierten Weltbezug unterscheidet“, jedoch, so Waldenfels, ebenfalls nicht überboten (vgl. ebd.: 31).

Die Intentionalität steht und fällt also mit der signifikativen Differenz, in der stets etwas als etwas gemeint oder gegeben ist. In seiner Theorie der Responsivität grenzt sich Waldenfels davon ab und erweitert dies indem er Intentionalität durchgehend als responsiv auffasst:

„Wird Intentionalität durchgängig von der Responsivität her verstanden, so gewinnt die signifikative Differenz zwischen dem, was sich zeigt, und der Art und Weise, wie es sich zeigt, die neue Dimension einer *responsiven Differenz*, die das worauf geantwortet wird, scheidet von dem, was auf diese oder jene Weise beantwortet wird“ (ebd.: 43 Herv. i. O.).

Neben der Intentionalität im Sinne Husserls grenzt Waldenfels sich ebenfalls von einer Regularität ab, wie sie beispielsweise in sprachanalytisch geprägten Kommunikationstheorien erfolgt. Diese „berufen sich in erster Linie auf Regeln, denen ein jedes sprachliches oder außersprachliches Verhalten unterworfen ist“, in welchen „Überzeugungen und Handlungen“ individuelle Subjekte „durch Regeln koordiniert werden“ (Waldenfels 1994: 331). Kommunikativität orientiert sich hier in einem *Wonach* in Form von Normen, Regeln oder Gesetzen und tritt auf im Sinne einer *regulativen Differenz*: „Etwas tritt auf als Fall einer Regel, nach der es sich richtet“ (ebd.).

Waldenfels weist auf eine andere Phänomenologie hin, die jenseits von Sinn und Regel beginnt und mit der der intentionale und regelhaft konstituierte Sinn überschritten werden kann.

„Der Überschritt vollzieht sich im Antworten auf einen *fremden Anspruch*, der weder einen Sinn hat noch einer Regel folgt, der

im Gegenteil geläufige Sinn- und Regelbildungen unterbricht und neue in Gang setzt“ (Waldenfels 1998b: 42 Herv. i. O.).

Er fordert eine neue Epoché, „die mit geläufigen Seh- und Denkweisen bricht“ und einer Reduktion die vom Gesagten und Gewussten auf das Sagen zurückführt (1994: 195, 538). Er setzt explizit beim Ereignis des Sagens an. Die Nicht-Koinzidenz von Sagen und Gesagtem ist als grundlegend zu verstehen und geht weg von einer Linearität hin zu einer Diastase – zu einer Verschiebung, die jegliche Zeitordnung sprengt (vgl. Waldenfels 2002: 180).

„Die Differenz zwischen der jeweiligen Response und dem Grundzug der Responsivität ist aus dem Ereignis des antwortenden Sagens zu entwickeln und ihm nicht einfach zu unterlegen“ (Waldenfels 1994: 326).

Er kommt damit zu einer responsiven Differenz, die die signifikative Differenz und auch die regulative Differenz nicht negiert, aber verstärkt indem „stets etwas auf etwas geantwortet“ wird (ebd.: 242).

„Es wäre zu zeigen, daß der Kreislauf von Frage und Antwort, der auf eine Erfüllung von Intentionen oder Geboten abzielt, und daß die symmetrische Verteilung von Frage- und Antwortrolle, die mich den Anderen und diese mir gleichstellt, kurz gesagt: daß der Dialog eine Asymmetrie von Anspruch und Antwort voraussetzt. In jedem Sprechen liegt ein Versprechen, das dem Konsens eines Wechselgesprächs und dem Konformismus regelrechten Verhaltens entrückt ist. [...] es kommt aus der Ferne eines Fremden, dessen Anspruch jeder Partnerschaft vorausgeht“ (Waldenfels 1998b: 43).

Im Folgenden wird das Konzept der Responsivität verdeutlicht und ausbuchstabiert. In diesem geht Waldenfels davon aus, dass im Antworten auf fremde Ansprüche über die Gerichtetheit von Sinn und Regelbefolgung hinausgegangen wird.

### 5.1.2 Responsivität

„Der Mensch ist ein Lebewesen, das Antworten gibt“  
(Waldenfels 2012a: 62).

Der zentrale Begriff in Waldenfels` Theorie der Responsivität ist das Antworten. Er versteht darunter „ein Eingehen auf einen fremden Anspruch, der sich erhebt und von anderswoher kommt“ (1994: 188). Die Leitfrage der Responsivität lautet somit „Worauf antworten wir, wenn wir etwas erfahren, sagen und tun“ (ebd.: 188)?

Waldenfels beginnt seine Konzeption mit einer Unterscheidung von einer Antwort im engeren Sinne (to answer) und einem Antworten im weiteren Sinne (to respond). Das Antworten im engeren Sinne beinhaltet die Erteilung einer Auskunft und die Vermittlung eines Wissens: ich werde nach etwas gefragt und gebe darauf eine Antwort; ich werde nach dem Weg gefragt und erteile bereitwillig Auskunft. Waldenfels stellt hier das Antworten als spezielle Weitergabe des Wissens heraus, das beim Antworten in einem weiteren Sinne nicht mehr darauf beschränkt bleibt, wenn der fremde Anspruch hinzugedacht wird, sobald zum Beispiel die Antwort auf die Frage nicht gegeben wird: Keine Antwort ist auch eine Antwort, weil der Andere mit seinem Anspruch vor mir steht, er etwas von mir einfordert. Zu dieser Forderung habe ich mich in irgendeiner Weise zu verhalten: ich kann also ‚die‘ Antwort geben oder eine andere oder gar keine. Auch in der Nicht-Antwort können verschiedene Antworten auf Wahrgenommenes stecken. Ich kann wegschauen oder mich umdrehen, ich kann mit Gesten antworten oder auch mit einem Blick. Es gibt viele Möglichkeiten zu antworten, die über das Maß einer Antwort im Sinne eines Erteilens einer Auskunft hinausgeht (vgl. Waldenfels 1980, 1994). Antworten ist für Waldenfels unausweichlich – und so ist Antworten in diesem weiteren Sinne verstanden eben nicht nur auf die Sprache beschränkt, sondern geht darüber hinaus „im Sinne eines leibhaftigen Antwortens, das sich auf alle Register der Erfahrung erstreckt“ (Waldenfels 2010: 71). Antworten auf einen fremden Anspruch entzieht sich Regeln und Intentio-

nen, unterbricht diese und bringt neue in Fahrt. „Das, *was* ich antworte, verdankt seinen Sinn der Herausforderung dessen, *worauf* ich antworte [...] (Waldenfels 2012a: 58 Herv. i. O.). Waldenfels bezeichnet dieses „Worauf“ und „Was“ des Antwortens wie bereits oben einleitend dargestellt als „responsive Differenz“ bzw. als Hiatus, Kluft oder Riss, das „das Zueinander und das Auseinander zwischen dem Antworten und dem Angebot, an das es anknüpft, bzw. dem Anspruch, auf den es eingeht, charakterisiert“ (Waldenfels 1994: 335) und eben nicht auf z. B. kommunikative Regeln heruntergebrochen werden kann. So bleibt das Antworten getrennt von dem ‚worauf‘ es antwortet, es bleibt ein Spalt – ein Spalt der zwischen fremder Provokation und meiner Produktion aufklafft und der eine kreative Antwort herausfordert. Im Antworten kommt zutage, was mich trifft. Dieses Zwischengeschehen zwischen mir und Anderem, zwischen Eigenem und Fremdem folgt keinem Ursache-Wirkungs-Prinzip, keinem Reiz-Reaktions-Schema. Es verweist auf einen „Spalt des Unmöglichen“, auf das, was Waldenfels „Diastase“ genannt hat. Dieses geht mit Zeitlichkeit der Antwort auf Ansprüche zusammen und verweist auf eine „genuine Zeitverschiebung“ (Waldenfels 2010: 78). Wenn das, was als Anreiz auf uns zukommt und wir darauf antworten, so kommt das was uns anspricht, „immer schon zu früh, gemessen an unserer Eigeninitiative“ und unsere Antwort immer schon zu spät „gemessen an dem, was uns widerfährt“ (ebd.). Der Anspruch wird im Antworten zum Anspruch, die Antwort wird durch den Anspruch gleichermaßen herausgefordert wie er ihr vorausgeht. In der Antwort wird der Appell deutlich.

„Erst im *Antworten* auf das, wovon wir getroffen sind, tritt das, was uns trifft, als solches zutage. [...] Dieses Antworten ist also ganz und gar vom Getroffensein her zu denken, in der *Nachträglichkeit* eines Tuns, das nicht bei sich selbst, sondern beim anderen beginnt [...]. Diese Verzögerung läßt sich niemals aufholen; um sie aufzuholen, müßte ich mein eigenes ‚Vor-Sein‘ aufholen, obwohl dieses unauflöslich mit fremden Einwirkungen verquickt ist“ (Waldenfels 2002: 59 Herv. i. O.).

Zugleich bleibt ein Überschuss:

„Das Ereignis des antwortenden Sagens, das sich nur dann in das Gesagte einbeziehen läßt, wenn man die responsive Differenz vergißt, bliebe auf ewig stumm, würde sie nicht im Gesagten selbst das Sagen mit anzeigen, indem es die Ordnung des Gesagten durchquert und überschreitet“ (Waldenfels 1994: 335f).

Wenn das Antworten gegenüber dem Anspruch zeitlich verschoben ist und damit unvermeidlich nachträglich, so herrscht eine Diachronie von Sagen und Gesagtem. „Antworten ist [...] ungleichzeitig, es beginnt dort, wo es nie war und nie sein kann. Was mich in Anspruch nimmt, läßt sich erst hinterdrein und also nie völlig fassen“ (Waldenfels 1998a: 93). Erfahrungen sind somit nur nachzeitlich deutbar.

In seinen theoretischen Überlegungen geht Waldenfels von einem „Denken radikaler Fremdheit“ (Sternagel 2012: 116, vgl. Kokemohr 2007) aus. Mit radikaler Fremdheit ist jedoch nicht gemeint, dass „Fremdes ganz anders ist als das Eigene und das Vertraute, es besagt aber sehr wohl, dass es weder aus Eigenem hergeleitet noch ins Allgemeine aufgehoben werden kann“ (Waldenfels 2012a: 57). Radikale Fremdheit ist nicht relativ, aber relational<sup>31</sup> (Waldenfels 2015c: 73). Waldenfels begreift das Fremde von der Erfahrung und von dem Anspruch her. Im fremden Anspruch tritt das Fremde tätig zutage und zwar in zweierlei Hinsicht, nämlich durch

„einen Appell, der sich an *jemanden* richtet, und eine Präention, die sich *auf etwas erstreckt*. Das Eigenartige des fremden

---

<sup>31</sup> „Relativ nenne ich eine Fremdheit, die nur einen vorläufigen oder vorübergehenden Charakter aufweist, die also unter günstigen Umständen und auf die Dauer überwunden werden kann. [...]. Radikale Fremdheit bedeutet dagegen etwas anderes; sie bedeutet eine Fremdheit, die an die »Wurzeln aller Dinge« rührt. Sie gehört zu den »Sachen selbst« und nicht bloß zu unserer beschränkten Zugangsweise. Diese Form der Fremdheit setzt voraus, daß jede Ordnung als begrenzte Ordnung bestimmte Möglichkeiten auswählt, andere ausschließt und daß niemand Herr im eigenen Hause ist“ (Waldenfels 2012b: 306f).

Anspruchs liegt darin, daß beide Formen des Anspruchs sich verquicken. Im Anspruch, den ich vernehme, erhebt sich ein Anspruch, der mir etwas abverlangt. Dieser situativ verkörperter Anspruch kommt jedem moralischen oder rechtlich verbürgtem Anspruch zuvor; denn die Frage, ob der jeweilige Anspruch berechtigt sei oder nicht, setzt voraus, daß bereits ein Anspruch vernommen wurde [...]“ (2012a: 59 Herv. i. O.).

Wir sind dem Fremden, dem fremden Anspruch, der „fremden Instanz“ unhintergebar ausgesetzt. „Einfälle [...] kommen, wenn sie wollen, nicht wenn *ich* will. Einfälle haben stets etwas von einer Invasion, einem Eindringen und Einbrechen, auf das wir nicht gefaßt sind“ (ebd.: 93 Herv. i. O.). Antworten ist somit nicht nur nachzeitlich, sondern auch noch unausweichlich. Fremdheit und Response sind zusammen zu denken, allerdings nicht wie Sinn und Intention oder Noema und Noesis bei Husserl. Fremdheit und Response sind in keiner Ganzheit aufgehoben. Das Fremde fordert uns heraus, indem es sich unserem Zugriff entzieht. Gleichzeitig wird auf einen Zwischenbereich verwiesen, indem Eigenes und Fremdes sich miteinander verflechten. Es verweist auf „eine Zwischensphäre, die allen Zentrierungen zuwider läuft“ (Waldenfels 1998b: 36). Mit Rückgriff auf Lévinas verweist Waldenfels auf einen asymmetrischen Charakter eines Anspruchs, der mit dem Anderen nicht auf einer Ebene stattfindet. Dieser Anspruch kommt meinen Vorstellungen zuvor, sodass ich antwortend mich dazu zu verhalten habe. „Eigenes und Fremdes sind gegeneinander verschoben“ (Waldenfels 1998a: 94). Es geht hier also um einen Bereich, der außerhalb meines Selbst liegt und gleichzeitig auf einen Anderen, das Fremde verweist.

„Gerade weil das Selbst nie vollkommen bei sich selbst verbleiben kann, aber auch nie mit anderen verschmilzt, zeichnet sich ein doppelt in sich selbst verschobener Zwischenraum ab. Selbst und Anderer verschränken sich hier in einer Weise, dass sie einander berühren, ohne einander anzueignen“ (Waldmann, Preußentanz 2017: 197).

Die Fremdheit des Selbst verdoppelt sich im Fremdentzug des Anderen, sodass sich ein doppelt in sich selbst verschobener Zwischenraum ergibt. Das verweist auf einen Fremdbezug, der zum einen in Hinsicht auf den Anderen und in der Verschränkung des Anderen mit meinem Selbst zu verstehen ist und zum Anderen auf die Fremdheit meines eigenen Leibes und damit auf einen Selbstentzug hinweist. Mein eigener Leib geht mir voraus, bevor ich darüber nachdenke oder ihn erfassen kann, er ist schon immer da, er ist aktiv, „er fungiert auf vorgängige Weise“ (Sternagel 2012: 122). Das Andere und das Fremde werden zusammengedacht und „die Kategorie des Fremden erweist sich als bedeutsam für das Verständnis leiblicher Erfahrung“ (ebd.: 121). Leiblichkeit spielt eine besondere Rolle, der Leib ist ständig und überall konstitutiv mit beteiligt und Waldenfels schließt an das Modell der Zwischenleiblichkeit (Chiasmus und Verflechtung von dem Eigenen und dem Anderen) im Sinne Merleau-Pontys an, das in den anfangs angeführten Überlegungen bereits angeklungen ist.

„Im Hinblick auf den Eigenleib und den Fremdleib bedeutet Chiasmus oder Verflechtung, daß beide Resultate einer immer nur relativen Differenzierung sind. Eigenleib und Fremdleib sind eigene Sphären, die jeweils durch einen Selbstbezug charakterisiert sind und durch einen Fremdbezug, der in beiden Richtungen verläuft. Dabei finden sich beide Sphären in einer partiellen Deckung, sie sind mehr oder weniger gegeneinander verschoben“ (Waldenfels 2000: 287).

Die Leiblichkeit ist die Bedingung der Möglichkeit für Responsivität. Sie ist responsiv, da sie und ich mit ihr auf fremde Ansprüche antwortet. Ich antworte auf einen fremden Anspruch auch dann wenn ich mir nicht bewusst bin, dass ich antworte. Ich gebe etwas, was nicht mir allein gehört. Waldenfels führt hierzu im Antwortregister (1994: 514) das Beispiel des Händedrucks an:

„Die Wechselberührung im Händedruck gleicht [...] dem Wechselblick, daß auch hier tastende und getastete Hände weder koinzidieren, noch durch eine dritte Instanz koordiniert werden. Der *Druck*, der im kräftigen und oder schlaffen Hände-

druck verschiedene Grade von Nachdruck erkennen läßt, gleicht der Stimme und dem Blick darin, daß er keine Eigenschaft und kein Zustand von etwas ist, sondern daß er geschieht. [...] Die Hand geben bedeutet, wie alles Antworten auf..., daß ich gebe, was ich nicht zu eigen habe, weil es durch den Anderen vorweg schon in Anspruch genommen ist“ (Herv. i. O.).

Responsivität hat damit einen pathischen Charakter. Ich bin dem Anspruch des Anderen ausgesetzt ohne Kontrolle. Ich werde herausgefordert, etwas widerfährt mir, etwas rührt mich an, etwas stellt meine eigenen Möglichkeiten in Frage.

Die Fremdheit des Anderen überkommt und irritiert mich und ich antworte darauf bevor ich sie „auf eine bestimmte Weise verstehe“ (Sternagel 2012: 121). Antworten ist, so Waldenfels,

„ein Grundzug der unser gesamtes Verhalten zur Welt, zu uns selbst und zu Anderen prägt. Diesen Grundzug nenne ich *Responsivität*. Dieser Grundzug bleibt zumeist unauffällig im Hintergrund. [...]. [...] wir antworten, *indem* wir etwas Bestimmtes sagen und tun, und nur in den wenigsten Fällen bezeichnen wir dieses Reden und Tun selbst als Antworten.“ (Waldenfels 2010: 71 Herv. i. O.).

Das Antworten beginnt also nicht bei mir, sondern woanders. Etwas reizt mich, fordert mich heraus, bevor ich mir „[...] selber Ziele setze[n] oder allgemeine Normen anwende[n]“ (ebd.: 72). Ich antworte immer: auf einen Anspruch eines Anderen, eines Fremden oder auch auf Dinge<sup>32</sup>. Damit rückt Waldenfels von der zentralen Stellung des Subjekts ab. Er geht in seiner Theorie der Responsivität nicht von einer Hierarchie des Ich gegenüber dem Anderen aus, in der das Ich favorisiert wird und von dem ausgegangen wird bevor der Andere hinzukommt. Die Erfahrungsweise beginnt nicht bei mir, sondern beim Anspruch des Anderen.

---

<sup>32</sup> Vgl. dazu Stieve (2008)

Damit geht Waldenfels davon aus, dass das Subjekt nicht über Erfahrungen verfügt, sondern von ihnen herausgefordert wird. „[...] [v]ielmehr ist das Subjekt als pathisch-responsives immer schon von dieser Fremdheit heimgesucht und geht somit gleichsam aus Widerfahrnissen hervor“ (Flatscher 2011: 105). Erfahrungen werden nicht gemacht, obschon wir gerne darüber reden, dass wir bestimmte Erfahrungen gemacht haben, fast so als wären diese eine Leistung, die wir erbracht haben oder etwas, das wir bewusst getan haben, etwas, das wir für immer behalten werden. Jedoch sind im Waldenfeldschen Sinne Erfahrungen etwas, das uns widerfährt, das wir erleiden, das unsere Erwartungen durchkreuzt. In diesen Erfahrungen erfahre ich mich zu einem Antworten provoziert, ich werde zum Antworten gewissermaßen genötigt. Indem ich auf Appelle eingehe, eingehen muss und mein Antworten jedoch immer zu spät kommt, indem also, wie bereits gesagt, der Appell vorgängig und die Antwort nachgängig ist, findet sich das Selbst in

„mannigfache Bedingtheiten eingelassen und Herausforderungen ausgesetzt. Das Ego beginnt somit nie mit dem Eigenen, sondern fängt stets anderswo an und erfährt sich je schon von alteritären Ansprüchen durchfurcht“ (Flatscher 2011: 107).

Obschon Waldenfels dem Subjekt-Begriff seine Dominanz abspricht, löst sich das Subjekt nicht auf, sondern ist als „geteiltes Selbst“ in der Welt (Waldenfels 2010: 79) mit den an es gestellten Ansprüchen und Erfahrungen und seinem spezifischen Antworten. Das Subjekt unterliegt in seinem Antworten nicht einem Reiz-Reaktions-Schema noch einem Antwort-Regelwerk sondern besitzt ein Möglichkeitsspektrum an Antwortmöglichkeiten, um auf den Anspruch zu reagieren.

„Dieses ‚Worauf‘ des Antwortens hat weder einen Ort in der Analyse intentionaler Akte noch in anonymen funktionalen Zusammenhängen. Es gehört zu einer eigentümlichen Zwischensphäre, in der Geist und Leib verwickelt sind und aus der sich die Differenzen von Subjekt und Objekt, von Innen und

Außen sowie von aktiv und passiv allererst herausbilden [...]“  
(Meyer Drawe 2004: 371).

Indem ich einen Anspruch vernehme und mir durch einen Anspruch etwas abverlangt wird, wird auch auf eine ethische Komponente verwiesen. Darauf, für mein Antworten einzustehen, „eine angemessene Response [zu] erfinden und sie [zu] verantworten“ (Flatscher 2012: 110).

„Das Doppelereignis von Anspruch und Antwort, von dem alles Reden und Tun zehrt, zeigt von vornherein einen ethisch-politischen Aspekt, der jeder normativen Ethik und jeder institutionell geregelten Politik vorausgeht“ (Waldenfels 1997a: 119).

So verstanden ist Verantwortung nicht etwas Nachträgliches, sondern stellt die Frage nach dem Jetzt und dem ethischen Handeln darin. Das Subjekt als Respondent im Antwortgeschehen hat die Möglichkeit, das ‚Dass‘ des Antwortmüssens in einem ‚Wie‘ des Antwortens, der Response, zu gestalten. Waldenfels spricht hier von dem Spalt der sich findet in der „Unausweichlichkeit der Situation, auf die ich zu antworten habe [...]“ (Waldenfels 1995: 339) und der möglichen Antworten darauf. Antworten ist weder willkürlich noch endgültig. Es ist nicht als letztes Wort zu verstehen, sondern bleibt offen für möglicherweise Kommendes und ist immer fragil in der möglichen Angemessenheit.

„Die Grundfrage kann deshalb auch nicht lauten: Soll ich antworten oder nicht? Oder: Worauf soll ich antworten? Auf diese Weise würde man das Antworten selbst als ein Tun behandeln, dessen Initiative bei uns liegt. Das Antworten wäre kein Antworten mehr, denn dies kommt mit unaufholbarer Verspätung aus dem Hören des fremden Anspruchs. Die Frage, die aus der In-Frage-Stellung erwächst, kann höchstens lauten: Was und wie soll ich antworten? Wäre jede Antwort gleich gut, so wäre sie keine Antwort mehr, die an Gesagtes anknüpft und auf fremde Angebote eingeht; gäbe es nur eine richtige Antwort, so wäre die Antwort keine Antwort mehr, die erwidert. Wir er-

reichen hier den Punkt, wo eine Antwort als Antwort erfunden wird und sich zur kreativen Antwort steigert“ (Waldenfels 1994: 576).

Antworten ist, wie dargestellt, unausweichlich, nachträglich und asymmetrisch. Antworten wird zudem nach Waldenfels immer im Sinne einer Responsivität verstanden, die auf das Paradox des schöpferischen Ausdrucks – seine Kreativität – verweist. Antworten ist in seiner Kreativität herausfordernd genötigt, sich nicht alt Bewährtem hinzugeben, sondern etwas in der Erfahrung und der Widerfahrnis zu erfinden, sich stets Neuem und Unbekanntem zu stellen. Es ist weder reine Produktion, noch reine Reproduktion. Es geht nicht ohne Erfinden, ist jedoch nicht reine Erfindung. „Wir erfinden, was wir antworten, wir erfinden aber nicht, worauf wir antworten“ (ebd.: 94). Kreatives Antworten ist damit in einem Zwischenbereich zwischen mir und dem Fremden angesiedelt und kann keinem zugeschrieben werden, Antwort ist immer dezentriert. Situationen sind somit durch Unsicherheit gekennzeichnet. Unsicherheit im Sinne eines Anspruchs des Fremden der an mich ergeht „jenseits von Sinn und Regel“ (Kapust 2007: 26) und im Sinne eines Antwortens, das mir etwas abverlangt. Erst im Antworten kann der Anspruch offenkundig werden, der an mich ergeht. Ansprüche und Antworten werden immer verdoppelt. So wie die Antworten im Sinne von answer (eine Lücke füllen) und response (Geben einer Antwort) verstanden werden kann, ist der Anspruch ebenfalls doppelt: „im Anspruch *auf etwas* und *an jemanden*.“ (Waldenfels 2010: 77 Herv. i. O.).

Inhärent ist diesem „an jemanden“, dass ich im Antworten den Anderen als einen „bestimmten sozialen anderen“ (Waldmann, Preußentanz 2017: 202) anspreche. Der Anspruch vervielfältigt sich damit. Antworten verweist damit auf einen Dritten, der nicht im Fremden aufgeht, der, wie Waldenfels betont, „immer schon im Spiel ist“ und der sich in Dimensionen des Mit in einer „kulturellen und interkulturellen Zwischensphäre“ (Waldenfels 2010: 80) ausbreitet.

„Diese [Zwischensphäre UT] besteht aus Koaffektionen, Kooperationen, Lebensrhythmen und Sozialtechniken, aus Verwandt-

schaften, Traditionen, Institutionen, Wertetafeln und Normsystemen, aus all dem also, was weder mir allein noch allein dem Anderen zugerechnet werden kann“ (ebd.).

Damit wird die Ich-Du-Dyade zugunsten einer Wir-Sphäre verlassen, eines Mitseins, das „in der Begegnung von Ich und Du von Anfang an eingezeichnet“ (Waldenfels 2015: 72) ist. Der Dritte spricht mich im Anspruch des Anderen immer mit an und „[...] verweist als Gegenstand auf Sozialität im elementaren Sinne“ (Waldmann, Preußentanz 2017: 199 in Rekurs auf Bedorf 2010). Waldmann und Preußentanz 2017 folgend muss das Subjekt nicht nur dem Anderen, sondern auch all den anderen Anderen antworten. Das verweist das auf einen „unhintergehbaren Fremdanspruch des Anderen im Sozialen“ und der Unmöglichkeit einer „volumfänglichen“ Antwort (202). Der Andere wiederum hat auf diesen Anspruch zu antworten. Das responsive Verhältnis zum Anderen und anderen Anderen ist somit herausfordernd, unabschließbar, prozesshaft und eingebunden in Sozialität. Unsicherheit zeichnet also Situationen stets aus und damit auch das immerwährende Wagnis des Subjekts, auf den Anspruch (angemessen) zu antworten.

## 5.2 Methodische Annäherungen

In der Phänomenologie gibt es keine einheitliche oder gesetzte Herangehensweise. Methode kann in der Phänomenologie nur ‚weit‘ gefasst werden im Sinne einer Vorgehensweise, die sich nicht eines bestimmten, für alle Fragen und Forschenden immer gleichen *Procederes* bedient und damit ihre Fragen, ‚Gegenstände‘ und auch „Ergebnisse“ schon zu Beginn einführen oder festschreiben würde (vgl. Schmaus 2013: 26). So gibt es Herangehensweisen, die je nach Autorin, Verständnis von Phänomenologie, Thema, Fragestellung, Feld etc. differieren können.<sup>33</sup> Zentrales Anliegen der Phänomenologie ist es, den Zugang zu ur-

---

<sup>33</sup> Ich verweise an dieser Stelle beispielhaft auf die Herangehensweise von Peez (2007) im Gegensatz zu der der Utrechter Schule, namhaft z. B. Beekman. Darüber hinaus ist festzuhalten,

sprünglich erfahrenen Phänomenen zu ermöglichen (vgl. Stenger 2012: 30). Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden sowohl meine Herangehensweise als auch die einhergehenden Vorstellungen phänomenologischen ‚Blickens‘ und ‚Arbeitens‘ verdeutlicht. Ich beginne mit einigen grundsätzlichen Überlegungen zur Deskription, zum Beispielgeben und Beispielverstehen. Dieses ist wesentliches Merkmal der vorliegenden Arbeit, um Sprach-Geschehen in Prozessen der Wirklichkeitskonstitution erschließen zu können (vgl. ebd.). Davon ausgehend und sozusagen als ‚Back up‘ wird das der Arbeit zugrunde liegende phänomenologische Forschungsverständnis weiter ausbuchstabiert.

### **5.2.1 Deskription, Beispielgeben und Beispielverstehen**

„Das uns Bekanntere – die bekannte, aber noch nicht erkannte Sache – ist nicht nur in irgendeinem Sinne Ausgangspunkt der Entdeckung der Prinzipien, sondern der Boden, auf dem die Frage nach so etwas wie dem schlechthin Bekannten überhaupt erst möglich ist“ (Buck 1989: 36).

Die exemplarische Deskription ist das wichtigste Mittel und das bevorzugte Verfahren der Phänomenologie (vgl. Lippitz 1987: 116) – ein (zugleich auch unmöglicher) Versuch, „einer direkten Beschreibung aller Erfahrung, so wie sie ist [...]“ (Merleau-Ponty 1966: 3). Sie wird als exemplarisch bezeichnet, da sie nach Lippitz ihren Ausgangspunkt bei den „Erfahrungen und Erlebnissen“ der „Reflektierenden“ nimmt. Damit ist Subjektivität im

„Sinne eines dezentrierten, situierten Bewußtseins [...] konstitutiver Bestandteil dieser Methode. Sie ist der Ort, am dem primär bzw. überhaupt nur Sinn unserer Erfahrungen als ein Knotenpunkt im Netzwerk vorpersonaler, personaler und sozialer Praxis- und Erfahrungsvollzüge verstanden wird, dem Sinn

---

dass, so Brinkmann, „die phänomenologische Methodologie nahe an strukturalistische und ethnografische Forschungen gerückt [ist]“ (Brinkmann 2017a: 33).

angeeignet, reproduziert oder neu gestiftet wird“ (Lippitz 1987: 116 Herv. i. O.).

Subjektivität (Brinkmann z. B. 2015a) bzw. Intersubjektivität (Meyer-Drawe z. B. 2008, 2012) ist sowohl Ausgangspunkt als auch Gegenstand phänomenologischer Forschung und Methodologie und gilt als eine erforderliche und wichtige Dimension pädagogischen Forschens.

Mit der exemplarischen Deskription einhergehen das Beispielgeben und Beispielverstehen, die sich zur Aufgabe stellen, durch behutsame Annäherungen Phänomene so zu beschreiben, „wie sie sich selbst zeigen“ (Glatfeld, Schröder 1986: 140 in Schäfer, Staeger 2010: 10) wobei dabei die signifikative Differenz nicht unterboten werden. Es geht aus von konkreten Einzelfällen, vom Vollzug der konkreten Erfahrung in der sich das Allgemeine konstituiert (vgl. Brinkmann 2010: 12). Es ermöglicht somit, wie in dem eingangs angeführten Zitat deutlich wird, dass „Beispiele [...] über sich hinaus[weisen] indem sie auf etwas zurückweisen“ (Buck 1989: 157). Beispiele können mitnehmen und mehr bedeuten als sie sagen. Sie verweisen damit auch auf „*intersubjektive* und damit relationale Erfahrungen“ (Agostini 2016: 41 Herv. i. O.). Sie sprechen die Leserin an in ihren subjektiven Vor-Verständnissen von Sinnzusammenhängen.

„Der Sinn eines Beispiels erschließt sich nicht als Objektivierung und Generalisierung einer allgemeinen Regel, sondern er stellt sich im intuitiven Nachvollzug ein. Das Beispielgeben und Beispielverstehen setzt dabei eine Vertrautheit mit den Erfahrungsvollzügen voraus“ (Brinkmann 2012: 44).

Beispiele erfüllen ihre Aufgabe, wenn sie die Leserin zur „Mitdenker[in]“ (Beekman 1987: 17) machen. Die Überzeugungskraft von Beispielen liegt damit in der (intuitiven) Nachvollziehbarkeit (vgl. Lippitz 1984: 17). Durch Beispiele und ihre Bezugnahme auf die Vertrautheit der Erfahrungsvollzüge der Leserin (vgl. Agostini 2016: 41) kann konkrete Erfahrung ausgedrückt, nachvollzogen und vergegenwärtigt werden. Der Nachvollzug sichert die Evidenz, das Ein-Sehen. Phäno-

menologische Texte erhellen und führen zu A-ha-Effekten. Beispiele bieten sich auch als eine Art Ausweg an vor der Generierung von Kategorien und unumstößlicher Wahrheiten, definiter Schlüsse oder der Anwendung von Schemata. Etwas erscheint jemandem immer als etwas Bestimmtes. Das kommt auch hier zum Tragen und ist enthalten in dem Überschuss, der in den Beispielen immer inhärent ist. Was zeigt sich darüber hinaus? Was scheint noch auf? Was rührt an? (vgl. Schratz 2012: 40). Was ist in diesem ‚Bestimmten‘ nicht artikuliert, was zeigt sich als Apräsentes mit? Das sind Fragen, die sich Forscherinnen und Leserinnen immer wieder stellen oder die sich ihnen stellen, wenn sie sich mit Beispielen und Beispielverstehen, mit exemplarischer Deskription beschäftigen. „Beispiele sollen als Zeugnisse andersartiger Erfahrungen gelten und einen reflexiven Zugang darauf ermöglichen“ so Brinkmann (2012: 12). Und an anderer Stelle führt er aus:

„Phänomenologisches Beispielgeben insistiert damit auf dem intersubjektiven Charakter fungierender Erfahrung, die einerseits im konkreten Beispiel nachvollzogen und verifiziert werden kann, und andererseits auf deren reflexive Durchdringung“ (ebd.: 12).

Mit Brinkmann 2017a kann abschließend konstatiert werden, dass es der phänomenologischen Beschreibung als Methode der Phänomenologie um die „Einlegung“ von Sinn als produktive, prospektive und konstitutive Aufgabe geht. „Die Sache selbst“ zeigt sich nicht von allein. Der eigene Blick sowie Theorien und Modelle werden kritisch hinterfragt und eingeklammert. Unterschiedliche Perspektiven können sodann variiert werden, sodass „eine Variation unterschiedlicher Blickweisen auf die Sache selbst“ (Brinkmann 2017a: 33) ermöglicht wird. Deskription trifft auf Reflexion und Variation. Die phänomenologische Methode grenzt sich dadurch sowohl von empiristischen und psychologischen als auch von hermeneutischen und rekonstruktiven Zugängen ab, welche Auslegung „von Vorhandenem und Bestehendem als Text“ betreiben (ebd.).

### 5.2.2 Ergänzende und weiterführende Überlegungen – Weisen des Sehens

Wie erlangen Beispiele ihre Nachvollziehbarkeit, die Evidenz ermöglicht, überzeugt und Sinn des Beispiels erscheinen lässt? Wie kann ein Phänomen so beschrieben werden, dass dieses sich von sich selbst zeigen kann, mit dem Wissen um die Nicht-Koinzidenz von Bezug und Bezogenem, welche weder über- noch unterboten werden kann? Was ist darüber hinaus noch ‚zu beachten‘, mit einzu beziehen, wenn man phänomenologisch forscht? Diesen und weiteren sich ergebenden Fragen und Inhalten phänomenologischer Herangehensweise nähere ich mich im Folgenden an.

Ich beginne mit einem Beispiel:

Im Nebel ruhet noch die Welt,  
 Noch träumen Wald und Wiesen:  
 Bald siehst Du, wenn der Schleier fällt,  
 Den blauen Himmel unverstellt,  
 Herbstkräftig die gedämpfte Welt  
 In warmem Golde fließen  
 (Mörike 1838: Septembermorgen)

Zunächst noch verbreitet Morgennebel,  
 besonders in den Niederungen.  
 Später aufklarend und sonnig  
 Bei warmen Herbsttemperaturen.  
 (Koppe 1983: Wetterbericht)

Gabriel führt in seinem Text „Logische Präzision und ästhetische Prägnanz“ (2010) das Gedicht von Mörike und die Übersetzung Koppes als Beispiel für die Differenz zwischen Prägnanz (Mörike) und Präzision (Koppe) an und verweist gleichzeitig auf die Abwegigkeit, ästhetische Prägnanz in wissenschaftliche Präzision überführen zu wollen. Es geht Gabriel in seinem Text nicht darum, Präzision gegen Prägnanz auszuspielen, sondern sie in eine Art Koalition zu überführen, in der beide ihren Platz haben. Gemeinsam ist den beiden Begriffen ihre Genauig-

keit und Vollkommenheit, wenn auch auf verschiedenen Weisen. Während Präzision mit logischer Vollkommenheit einhergeht, bemisst sich der zweite „nach dem Grad anschaulicher Dichte“ (Gabriel 2010: 379). Prägnant wird in diesem Sinne mit bedeutungsschwanger übersetzt. Es geht hierbei nicht um logischen Scharfsinn oder um präzise Definitionen, sondern um „verworrene“ Begriffe, die keine klare Definition haben, die nicht festzuschreiben sind und genau dadurch an Klarheit gewinnen (vgl. ebd.). Diese verworrene Klarheit unterscheidet sich von einer deutlichen Klarheit durch einen „konnotativen Bedeutungsüberschuss“ (ebd.: 381), den A. G. Baumgarten als „»vielsagende[...]« [...] oder »sinnreiche[...]« [...], »bedeutungsschwangere[...]« Perzeption“ (Baumgarten 1779 in Gabriel 2010: 380) fasst und wodurch „assoziative Bedeutungskonnotationen“ freigesetzt werden (ebd.: 375). Für eine phänomenologische Vorgehensweise sind diese Überlegungen wertvoll – deuten sie doch darauf hin, dass sowohl der Aufenthalt im Feld als auch das Verfassen von Beschreibungen weniger mit detailgetreuer Abbildung sondern mit dem Hineinbegeben in Situationen zu tun haben, die nah am Geschehen und den Erfahrungen der Beteiligten sind. Es geht damit eben nicht darum, aus einer unbeteiligten Beobachterinnen-Perspektive Beobachtungen zu Papier zu bringen, die einen möglichst ‚objektiven‘ Standpunkt wiedergeben. Es gilt das Verstrickt-sein mit der Welt nicht nur nicht ausschalten zu wollen, sondern es mit einzubeziehen in den Prozess der Forschung. Ich bin als Forscherin leiblich beteiligt – bin pathisch und offen einbezogen und angesprochen von den Ereignissen, die mir während der Beobachtungen begegnen. Etwas affiziert mich, zieht mich an, stößt mich ab, erstaunt oder irritiert mich – präreflexiv. Phänomene gehen mich an. Ich nehme Stimmungen und Atmosphären nicht nur wahr, sondern sie greifen auf mich über und ich ‚erzeuge‘ sie mit<sup>34</sup>. Ich bin damit ‚mitten im Geschehen‘. Nur so ist es möglich, Zugang zu den Erfahrungswelten zu erhalten und „gelebte Erfahrung im Vollzug“ zu erfassen (Schratz et al. 2012: 3; vgl. dazu auch Beekman 1987). Dennoch entzieht sich für mich die gelebte Erfahrung der Kinder im Feld. Nicht ich wurde ausgeschlos-

---

<sup>34</sup> Siehe Kapitel 4.4 Atmosphären.

sen, habe etwas geschafft, bin auf einen Baum geklettert, habe mit Knete geknetet, wurde zum Frühstück angehalten, wurde gerügt usw. Ich habe es nur miterfahren. Ich habe die Freude gespürt oder den Unmut gefühlt, die Niedergeschlagenheit gesehen und gestaunt über anhaltende Begeisterung oder Vehemenz (vgl. Schratz et al. 2012: 3). Allerdings ist es dennoch erforderlich, präzise ans Werk zu gehen. Präzision und Prägnanz sind geschwisterlich miteinander verbunden, ergänzen sich und sind beteiligt bei dem phänomenologischen Vorgehen und in dem Verfassen phänomenologischer, beschreibender Texte. „Plastische Darstellung“ trifft auf das „Herauslesen zwischen den Zeilen“ (Stenger 2012: 30). Es gilt der Versuch, durch größtmögliche Nähe am Lebensvollzug Unmittelbares zu vermitteln, dabei das spezifische Verhältnis zwischen Zugangsart und Gegenstand mitzudenken. Es ist erforderlich, sich in die Erfahrung „hinein zu versetzen“, sich zu öffnen und ins Gespräch zu bringen – sich auszusetzen und dann wieder zurückzutreten, bei der Sache zu sein und doch zu wissen, dass ich davon erzählen werde (vgl. Schmaus 2013: 30).

Es bedarf der Sprache, um die gelebten Erfahrungen festzuhalten und dabei Überschuss und Paradox der Sprache ‚mitzudenken‘. Es ist eine Sprache zur Beschreibung der erfahrenen Situationen bzw. der Phänomene erforderlich, die keinen detailgetreuen oder definatorischen Anspruch erhebt, sondern eine, die „den Spuren des Durchlebens, Erfahrenen, Wahrgenommenen, Gespürten, Gehörten und Mit-Gefühlten in sinnlicher Fülle ‚prägnant‘ bzw. ‚trächtig‘ zum Ausdruck zu verhelfen“ (Agostini 2016: 58). Es ist eine sowohl präzise als auch prägnante Sprache geboten, die auf das Phänomen deutet, ohne es einzuengen oder festzuschreiben und damit seiner Lebendigkeit beraubt, sondern eine Sprache die hin- und hinausweist. Neologismen können manchmal hilfreich sein (vgl. Schmaus 2013: 36). Die Verwendung von Fragen oder dem Konjunktiv können auf die nötige Offenheit, Unabschließbarkeit und Reflexivität weisen. Sprachlich drückt sich aus, dass Phänomenologie fragmentarisch bleibt und auf Unmögliches antwortet – auf die Unmöglichkeit Erfahrungen anderer ‚voll und ganz‘ nachzuvollziehen bzw. Erfahrungen in gleichem Maße/ gleicher Qualität wie die anderen machen zu können ebenso wie darauf, das, was erfahren wurde, in

Sprache und Schrift niederzuschreiben. Man ist also zur Bescheidenheit angehalten.

### **5.3 Das Feld und der Weg**

#### **5.3.1 Das Feld**

Die Kindertageseinrichtung, die sich bereit erklärt hat, mich an ihrem Alltag forschend teilnehmen zu lassen, ist ländlich am Rande einer Großstadt gelegen und mit öffentlichen Verkehrsmitteln gut zu erreichen. Es ist ein Kinder- und Familienzentrum in kirchlicher Trägerschaft, das vier Gruppen beherbergt mit insgesamt ca. 70 Kindern, 17 pädagogischen Mitarbeiterinnen (inkl. der Leitung) und einer Küchenhilfe. Die Gruppe, in der ich mich forschend aufhielt, war altersgemischt mit insgesamt 22 Kindern zwischen 3 und 6 Jahren. Zwei ausgebildete pädagogische Fachkräfte und eine Jahrespraktikantin waren hier tätig.

Mein Feldaufenthalt vollzog sich in drei Beobachtungszeiträumen von jeweils ca. 4 Wochen. Die Mitarbeiterinnen der Kita waren von Anfang an sehr daran interessiert, mich in meinem Bestreben, kindliche Gespräche ‚zu untersuchen‘, zu unterstützen. Ich fühlte mich frei und offen innerhalb der Gruppe, dem dazugehörigen Flur und auf dem Außengelände überall hingehen zu können wohin ich wollte bzw. wo es sich gerade ‚anbot‘, an Aktivitäten teilzunehmen, mich an Angeboten zu beteiligen usw.

Der Phänomenologie als Wegphilosophie folgend habe ich mich mit keiner ausgefeilten Fragestellung ins Feld begeben, um Antworten darauf zu finden, sondern habe die Prämisse der größtmöglichen Offenheit versucht zu wahren. Fest stand von Beginn an ein Forschungsinteresse, das sich rund um das Feld ‚Sprache der Kinder untereinander‘ bewegte. Diesem Ausgangsinteresse bin ich mit Aufnahmegerät und Forschungstagebuch gefolgt und habe damit methodische Instrumente gewählt, die meinem Forschungsgegenstand und meinem Forschungsinteresse entsprachen (vgl. Friebertshäuser 2003: 374).

Die Kinder waren vor allem am Anfang sehr daran interessiert zu erfahren, wes-

halb ich da sei, was ich dort mache und aufschreibe. Am spannendsten fanden sie das Aufnahmegerät. Alle wollten ihre Stimme aufnehmen, etwas ins Mikro singen oder sprechen und sich das anschließend anhören. Sie füllten auch Seiten in meinem Forschungstagebuch, malten mir Bilder und beobachteten mich beim Schreiben. Im Sinne Beekmans<sup>35</sup> wurde das Forschungstagebuch zu meinem ständigen Begleiter und nahm in chronologischer Reihenfolge alles auf, was sich mir ‚darbot‘, mich ‚in den Bann zog‘, was sich mir ‚in den Weg stellte‘, was mich ‚erstaunte‘, was mich ‚irritierte‘ oder was ich als ‚wichtig‘ empfand: Beobachtungen, Zitate, Gespräche mit den pädagogischen Fachkräften, Zeichnungen, Kommentare, Fragen (vgl. Beekman 1987: 20f).

Ich begab mich mitten ins Feld und war in vielen verschiedenen Situationen anwesend (vgl. Beekman 1987; Schratz et al. 2013; Agostini 2016). Ich war dabei, wenn die Kinder sich stritten, wenn sie lachten, sich über wichtige Fragen austauschten, miteinander verhandelten usw. Ich half, wenn es darum ging, Gummistiefel und Matschsachen anzuziehen, holte für die Kinder nicht zu erreichende Spielmaterialien vom Schrank geholt, deckte den Tisch, frühstückte mit den Kindern, beantwortete ihre Fragen. Ich war ganz dabei und engagiert, nahm Atmosphären wahr, erfuhr z. B. Ungerechtigkeiten leiblich mit und versuchte gleichzeitig, immer wieder einen Schritt zurückzutreten, mich nicht ganz vereinnahmen zu lassen. Ich setzte mich den Situationen ganz aus und doch beobachtete ich, nahm auf und schrieb mit (vgl. Beekman 1987; Schmaus 2013).

Den Kindern war bewusst, dass ich keine pädagogische Fachkraft war, sondern die ‚die was aufschreibt‘ und ‚die unsere Gespräche aufnimmt‘, ‚guckt‘. Das führte dazu, dass ich an Situationen ‚ganz natürlich‘ teilhaben durfte, dass die Kinder mich Anteil nehmen ließen an Geschehen, die den pädagogischen Fachkräften verborgen blieben. Ich habe das auch für den Forschungsprozess als sehr wertvoll empfunden, denn so habe ich Situationen mit-erlebt, die sich sonst ‚im Verborgenen‘ abgespielten. ‚Kindertagesstätten- Subkulturen‘. Ich fühlte mich

---

<sup>35</sup> Beekman spricht in seinen Ausführungen zur teilnehmenden Erfahrung von einem „Logbuch“ (1987: 20f).

wie eine Art Komplizin und konnte wirklich anwesend sein. Ein solches Beispiel mit dem Namen ‚Puschensalat‘ möchte ich hier exemplarisch anführen:

Ich sitze mit einigen Kindern am Frühstückstisch. Die Kinder essen ihr Frühstück, ich trinke meinen Tee und mache Notizen in mein Tagebuch.

Tom kommt mit seiner Brotdose und setzt sich ebenfalls an den Frühstückstisch. Nach einer Weile zieht Mehmed aus Versehen seine Puschen aus. Die anderen Kinder sehen das und nehmen das zum Anlass, ebenfalls ihre Puschen auszuziehen, begleitet mit viel Gelächter und Kommentaren. Sie kriechen unter den Tisch, nehmen sich gegenseitig die Puschen weg und überlegen belustigt, was sie mit den Puschen noch anstellen könnten. Tom *Komm wir machen Puschensalat*. Immer wieder verschwinden einzelne Kinder unter dem Tisch, um Puschen zu suchen, auszuziehen, wegzunehmen. Neue Ideen werden mit *guck mal* angekündigt und mit lautem Gelächter begleitet. Alle Kinder beteiligen sich an den Ideen und haben viel Spaß (mich eingeschlossen). Es war eine sehr erfrischende, entspannte und extrem lustige Situation.

Das lustige Geschehen findet ein jähes Ende, als plötzlich Maria an den Tisch tritt und sich zwischen die Kinder setzt. Maria wendet sich an Mehmed *Hast du deine Puschen ausgezogen?* Mehmed nickt, die anderen Kinder hören in dem Moment, indem Maria sich an Mehmed wendet, jäh auf zu lachen und essen leise und ohne weitere Unterhaltung weiter. Maria bittet Mehmed die Puschen wieder anzuziehen, wartet bis er das tut und verlässt wieder den Tisch. Einige Sekunden nachdem Maria weg ist, sagt Andre zu Tom *Tom, hast du meine Puschen geklaut?* Die Kinder nehmen das als Startschuss, um wieder mit viel Gelächter und großem Hallo ihre Puschen auszuziehen und unter den Tisch zu kriechen. Das geht eine Zeit so weiter. Dann kommt Maria erneut an den Tisch, setzt sich zwischen Tom und Mehmed, guckt in die Runde, das Gespräch der Kinder verstummt erneut. Maria *Beim Essen fasst man die Füße nicht an oder? (1) Warum wohl nicht?* Die Frage wird weder von den Kindern noch von Maria beantwortet und bleibt so unbeantwortet im Raum stehen. Nach einer stillen, für mich beklem-

menden und Spannung beinhaltenden Zeit (ca. 5 - 10 Sekunden) eröffnet Mehmed ein neues Thema, nämlich Spinnen. In den folgenden Minuten unterhalten sich die Kinder und Maria sachlich über dieses Thema indem sie fragen und erläutern, was Spinnen können und essen.

Ich kannte mich aus im „Terrain“ Kita und passte „wie selbstverständlich in die ‚Landschaft‘“ (Beekman 1987: 19). Ich fühlte mich sicher im Feld Kita und im Umgang mit den pädagogischen Fachkräften. Der Gefahr, mich in dieser Sicherheit zu wiegen, mich im Feld meiner Vorannahmen zu verlieren, begegnete ich, indem ich immer wieder versuchte, mir dessen bewusst zu werden und diese einzuklammern. Das Forschungstagebuch war dazu unabdingbar, aber auch die Zirkularität meines Vorgehens und der beständige Austausch in meiner Interpretationsgruppe, der während der Beobachtungszeiträume stattfand, vor allem jedoch zwischen diesen. Lesarten und Vermutungen wurden aufgestellt und verworfen, ergänzt oder in Frage gestellt, immer mit dem Wissen der Vorläufigkeit und der Möglichkeit, mich eines ‚Besseren belehren zu lassen‘. Zudem, in Anlehnung an Deckert-Peaceman et al., war

„im gesamten Prozess als Korrektiv eine theoretische Beschäftigung mit dem Phänomen nötig, eine Sichtung von Thematisierung in wissenschaftlicher Forschungsliteratur, aber auch in der Architektur, Literatur, in biografischen Dokumenten und in der Kunst“ (2010: 49).

Dieses Korrektiv und im weiteren Sinne diese Zirkularität war nicht nur während des Feldaufenthaltes zentral, sondern zog und zieht sich durch den gesamten Entstehungs- und Entwicklungsprozess der vorliegenden Arbeit.

### 5.3.2 Der Weg – Vorgehen

Im Folgenden wird das gerade Beschriebene ausbuchstabiert. Es wird sich der Frage gewidmet, was mit dem im Feldaufenthalt ‚Gesammelten‘ und Erfahrenen weiter ‚passiert‘ und wie damit weiter verfahren wird.

#### Von Beobachtungen zu Interpretationen zum Weiterlesen

Die von mir gemachten und im Forschungstagebuch festgehaltenen Eindrücke wurden/werden zunächst in Textform gebracht. Zu Beginn dieser verfassten **Beobachtungen** werden die Lesenden präzise in die Situation eingeführt. Meines Erachtens ist nur durch die Bereitstellung eines Rahmens das Erleben eines Überschusses, die Nachvollziehbarkeit eines Beispiels und die ‚Herstellung‘ einer bedeutungsschwangeren Dichte bzw. „verworrenen Klarheit“ (siehe Kapitel 5.2.2) möglich. Dieser Rahmen steht somit zu Beginn eines jeden Beispiels. Weiterhin werden die in der Arbeit vorliegenden Beispiele angereichert durch das Hinzuziehen sprachlicher Tonaufnahmen, die in den mit-erfahrenen Szenen entstanden. So können die Beobachtungen angefüllt werden durch Gespräche wie sie ‚wirklich‘ stattgefunden haben. Wort für Wort. Präzision und Prägnanz können sich ergänzen, um die beschriebenen Beobachtungen dicht, nachvollziehbar und miterfahrbar zu machen, um möglichst nah an der gelebten Erfahrung der Kinder zu bleiben und so „das Einprägsame, Eigentümliche, Erfreuliche, Verstörende, Neugierig-Machende eines bestimmten Moments [...] [darzustellen und] die Vielschichtigkeit, Fülle und Lebendigkeit [...] zu erhalten“ (Schratz et al. 2012: 35) und gleichzeitig Präzision nicht aus dem Blick zu verlieren. Dies erfolgt mit dem Wissen der Unmöglichkeit, die miterfahrende Erfahrung in Worte zu fassen und mittels Sprache zugänglich zu machen. Gleichzeitig wird auf einen Überschuss und eine Fülle verwiesen, die das, was in Worte zu fassen sein kann, übersteigt. So schreibt Tengelyi (2007: 17) in seinen Ausführungen zum Ausdruck des Erfahrungssinns:

„Wird der Erfahrungssinn zur Sprache gebracht und in Worte gefaßt, so tritt mit den Worten gleichzeitig ein Bedeutungs-

überschuß auf, der sich auf ihn nicht zurückführen läßt. Der begriffliche Ausdruck einer Erfahrung enthält mehr als die ausgedrückte Erfahrung selbst.“

Die Wahl der Sprache bzw. der Wörter richtet sich dabei in erster Linie nach dem, was sich während des Aufschreibens in der beteiligten Situation bzw. der Atmosphäre als erstes ‚angeboten‘ hat, was sich aus dem Stift heraus wie selbstständig auf das Papier gebracht hat. Sowohl für das Verfassen der Feldnotizen als auch bei der Hinzunahme von Tonaufnahmen ist es wichtig, sich immer wieder zu vergegenwärtigen, dass man weder alles aufschreiben respektive aufnehmen kann noch, dass dies Ziel des Vorgehens ist. Alles was man niederschreibt oder aufnimmt,

„[...] (wie sehr man auch auf Offenheit und Dynamik bedacht sein mag) ist schon Festlegung, Auswahl, Unterscheidung (Analyse) und Synthese zugleich. [...] Auswahl ist Teil der Analyse und Interpretation [...] und Wissenschaft reflexive Reflexion des anfänglich Prä-Reflexiven“ (Beekman 1987: 21f).

In einem weiteren Schritt werden/wurden die anhand der Feldnotizen und Tonaufnahmen verfassten Beobachtungen dann im Team, in meinem Fall in einer Interpretationsgruppe, später auch mit Studierenden oder Kolleginnen gemeinsam gelesen, interpretiert. Dies geschieht jedoch nicht im Sinne von festgeschriebenen Interpretationen oder Analysen, sondern im Sinne von weiterführenden Lesarten. Dieses gemeinsame Lesen führt also zur **Interpretation** der Beobachtung, in der Ideen, Fragen, Anmerkungen, Verweise des gemeinsamen Lesens, des Interpretierens vereinigt werden. Es geht hierbei um Nachvollzug sowie eine Anreicherung von Perspektiven und Lesarten im Zusammenhang mit dem Anspruch auf „Reduktion und Variation“ (Brinkmann 2017b: 5). Eigene Vorverständnisse, Selbstverständlichkeiten oder Festgefahrenes werden deutlich und können eingeklammert, A-ha-Erlebnisse können ermöglicht, Fragen können aufgeworfen, Erweiterungen und Ergänzungen können angestellt werden. Es soll sich zurückgehalten werden mit „vorschnellen Schlussfolgerungen und eindeuti-

gen Interpretationen. Erfahrung ist immer Erfahrung von etwas von jemandem“ (Schratz et al. 2012: 40). Die Leserinnen werden der Szene ausgesetzt. Im Lesen kommt je nach Leserin und deren Lesart anderes in den Blick, zeigt sich anderes als anderes. „Wir sehen immer *mehr* als das was wir sehen“, so Waldenfels (2000: 70). Es ist daher eher ein Suchen denn ein Finden und gilt immer als vorläufig. Es ist in Anlehnung an die Vignettenforschung ein

„Lesen und Weiterlesen, ein Sehen und Wiedersehen, ein Zusammentragen, Auflesen, Verlesen und ein Sammeln dessen, was noch da ist, und was der erste, zweite oder dritte Blick übersieht. [Das Lesen ist] ein Nachdenken über das, was uns als Lesende an den artikulierten Erfahrungen besticht, was uns anrührt und betroffen macht. Wie distanzieren uns nicht von der Sache, sondern lesen rigoros von der Sache her. [...]“ (Schratz et al. 2012: 39).

So sind auch die in der Arbeit angeführten Interpretations-Beispiele in ihrem Lesen nicht abgeschlossen sondern als vorläufig zu betrachten. Bei den Leserinnen werden wahrscheinlich andere Dinge noch zusätzlich zum Vorschein kommen als die nun von mir niedergeschriebenen. Es ist im Sinne des phantastischen Aphorismus von van Matts`

„nicht das fertige Resultat eines Denkaktes, sondern das dramatische Zeugnis des Denkprozesses selbst. Das Denken kristallisiert sich unverhofft, mitten im Vollzug. [...] Es verfestigt sich in einem zufälligen Moment und steht da, nicht als verfügbare Weisheit, nicht als Sentenz oder Alberspruch, sondern als die Aufforderung, in jenen Vorgang des Denkens einzutreten, der hier zu einem Stück Sprache erstarrt ist. Aufforderung, das Kristallisierte wieder zu verflüssigen und sich seinem unvorhersehbaren Zug, seiner vielleicht reißenden Strömung auszusetzen“ (Van Matt 1990: 398).

Das gemeinsame Lesen und Interpretieren der Beobachtungen ist im Modus des „etwas als etwas“ und im Sinne des phänomenologischen Grundzugs der „signifi-

kativen Differenz“ (Waldenfels 1980: 86) und der „responsiven Differenz“ (z. B. Waldenfels 2004) zu verstehen. Das bisher selbstverständliche Erfahrungswissen kann sich als ambiguo herausstellen; die Lesenden werden über ihre Möglichkeiten hinausgetrieben (vgl. Meyer-Drawe 2012: 15). Die Interpretation deutet auf etwas hin, das sich entzieht, auf einen Spalt. Es deutet hin auf Vorreflexives, Außersprachliches oder Unsagbares, auf Widerständiges oder Unbestimmtes, „das sich einem radikalen Verstehen und damit der Rückführung auf das Eigene entzieht“ (Meyer-Drawe in Agostini et al. 2017: 341). Durch die Arbeit mit dem Material treten Aspekte heraus, die ohne dieses Durchdringen nicht hervorgetreten wären und die theoriebildend sein können (vgl. Stenger 2015: 65). Es deutet hin auf Phänomene, auf Phänomenzüge, die affizieren, die sich dem Blick spezifisch als etwas bestimmtes offenbaren. Diese werden dann in einem weiteren Schritt pointiert betrachtet im Sinne eines **Weiterlesens**: sie werden mit spezifischen theoretischen Zugängen und Überlegungen verbunden und auf weiterführende Verstehensmöglichkeiten hin reflektiert (vgl. Agostini et al. 2017: 347). Sie werden weitergedacht, um „[sich] einem Wesensgehalt anzunähern [...]“ (Stieve 2010a: 37), der sich in sprachlichen Geschehen zeigt. Ich habe mich zusammengefasst zirkulär, offen und reflexiv am Geschehen beteiligt, mit anderen ausgetauscht, Ideen entwickelt und verworfen, mich mit verschiedensten theoretischen Ansätze, weiterführender Literatur, mit Prosa und Poesie beschäftigt. Diese Phänomen-Analyse präsentiere ich nun in der vorliegenden Form den Leserinnen (Kapitel 6 Empirisches), wohl wissend, dass der Prozess weder abgeschlossen noch abzuschließen und demnach nicht als endgültig festgezurr zu betrachten ist. Das Ergebnis ist, wie in der Phänomenologie üblich, vorläufig. Und dennoch ist es möglich, aus dieser Vorläufigkeit Erkenntnisse zu ziehen, wenn es „um die Erfahrungswelt der Kinder“ und das „Verstehen kindlicher Selbst und Welterfahrung“ geht (Deckert-Peaceman et al. 2010: 50).

Aufgrund der Prämisse der Offenheit, der Korrekturbereitschaft und dem Vorhaben, sich dem Phänomen Sprach-Geschehen zu nähern, liegen in der Arbeit letzten Endes auch solche Beobachtungen, Interpretationen und Weiterlesendes vor, die von dem ursprünglichen Vorhaben abweichen, nur Gespräche unter den

Kindern in der Kita zu beschreiben. So gibt es Beispiele, in denen Kinder mit Erwachsenen sprechen, genauso wie Szenen, die sich in meinem häuslichen Umfeld ereignet haben. Es geht eben nicht darum, Sprache als Kultur in einer Kita zu analysieren, sondern um eine Analyse des Phänomens sprachlicher Geschehen.

## 6 Empirisches

Auf Grundlage der methodologischen und methodischen Ausführungen zeigt sich in dem empirischen Teil folgendes Vorgehen, das jedem angeführten Beispiel zugrunde liegt: Zu Beginn jedes Beispiels steht die **Beobachtung**. Die **Interpretation** der Beobachtung bildet den zweiten Teil. Diese wird abschnittsartig vorgenommen<sup>36</sup> bevor in einem dritten Schritt das **Weiterlesen** erfolgt.<sup>37</sup>

### 6.1 Wiederholung und Verschiebung in Sprach-Geschehen: *Ich sags!*

#### 6.1.1 Beobachtung

In der Gruppe ist heute Spielzeugtag. Jedes Kind kann an diesem Tag ein Spielzeug von zu Hause mit in die Kita bringen. Mika hat von zu Hause seine Murmelbahn mitgebracht. Als ich den Bauraum (ein Nebenraum des Gruppenraumes) betrete, sitzen Ahmed, Gabriel, Mika und Marwin auf einem Teppich (dem Bauteppich) um Mikas Murmelbahn herum. Ich setze mich in die Nähe der Tür rechts auf den Boden, gegenüber einer Bank, die ebenfalls in dem Raum und zwar links von der Tür, steht. Die Kinder nehmen mich mit einem kurzen Aufblicken zur Kenntnis, sagen aber nichts zu mir. Die Murmelbahn besteht aus beweglichen Bausteinen, die immer wieder neu angeordnet werden können. Orhan sitzt auf der Bank gegenüber von mir, neben dem Teppich, an einer Wand direkt links neben der Tür, die in diesen Raum führt. Die Jungen auf dem Teppich unterhalten sich aufgeregt und anregend darüber wie die Murmelbahn als nächstes aussehen soll. Gabriel, Mika und Ahmed bauen gemeinsam an der Bahn und probieren die neue Variation aus, indem sie ihre Murmeln wieder und wieder herunterkullern lassen. Dann bauen sie gemeinsam wieder eine neue Variation auf,

---

<sup>36</sup> Wenn es dem Beispiel angemessen erschien, wurde hier noch ein Zwischenschritt vorgeschaltet, der erste Eindrücke zusammengefasst hat.

<sup>37</sup> Zur Transkription: Die wörtliche Rede ist kursiv gedruckt. Die Zahlen in den Klammern bedeuten Pausen in Sekunden. Großgeschriebene Buchstaben, Silben oder ganze Wörter sind im Sprechen besonders betont worden. (f) meint lauter als die normale Intonation.

indem sie abwechselnd und gleichzeitig die Murmelbahn an verschiedenen Stellen verändern. Marwin sitzt mit den Erbauern auf dem Teppich neben der Murmelbahn, baut aber nicht mit und beteiligt sich nicht am Gespräch. Er schaut zu. Orhan, auf der Bank sitzend, baut ebenfalls nicht mit und beteiligt sich auch nicht an dem Gespräch, auch er schaut zu. Aber eben aus größerer Entfernung. Gabriel verlässt das Geschehen als eine pädagogische Fachkraft hereinkommt und ihn dazu auffordert, frühstücken zu gehen. Die anderen vier Jungen sind weiter mit der Murmelbahn beschäftigt, allerdings in verschiedenen ‚Qualitäten‘. Ahmed und Mika bauen weiter und probieren aus, Marwin und Orhan schauen zu. Nach einer Weile (ca. 2 Minuten) steht auch Marwin auf und verlässt den Teppich und den Raum. Nun kommt es zu einem Gespräch zwischen Orhan und den Verbleibenden auf dem Teppich, das im Folgenden dargestellt wird.

Orhan schaut mit hoch gezogener Stirn in Ahmeds Richtung *das ist gemein, dass ich nicht mitspielen darf! (3) ich SAGS!* Ahmed reagiert nicht (er spielt weiter, schaut nicht hoch). Orhan an keinen direkt gerichtet *soll ichs wirklich sagen?* Wieder keine Reaktion von Ahmed oder Mika, sie schauen beide nach unten und probieren ihre neue Variation mit den Murmeln aus. Orhan *Soll ichs wirklich in echt sagen?* Nun schaut Ahmed Orhan an *Ja, mach doch Orhan ich solls also wirklich sagen?* Ahmed blickt wieder auf die Bahn (zustimmend) *hmm*. Orhan bleibt sitzen und schaut weiter zu, wie Mika und Ahmed bauen und die Murmeln kullern lassen. Tanja (pädagogische Fachkraft) kommt und setzt sich neben Orhan auf die Bank. Orhan *Ahmed und Mika lassen mich nicht mitspielen. Mika sagt, das sind dann zu viele* (Mundwinkel etwas nach unten gezogen). Mika und Ahmed hören auf zu spielen und blicken in Orhans und Tanjas Richtung. Tanja wendet sich Orhan zu *Aber es ist Mikas Spiel und er darf entscheiden, wer mitspielen darf.* Ahmed *ja genau!* Mika und Ahmed widmen sich wieder der Murmelbahn, Orhan schaut traurig/ unzufrieden (Schultern ein wenig nach vorne gekippt, Mundwinkel nach unten, Blick nach unten gerichtet). Tanja schaut ihn an, wartet ca. 3 Sekunden und sagt dann an ihn gerichtet *Komm doch mit und mal etwas oder wir spielen ein Spiel zusammen.* Orhan bleibt noch einen Moment (ca. 5 Sek.) so sitzen, die pädagogische Fachkraft steht auf und stellt sich

neben die Bank. Orhan steht dann auch auf, geht in den Flur und holt seinen Rucksack, dann geht er zum Frühstückstisch. Ahmed und Mika spielen weiter. Ich verlasse ebenfalls den Raum.

### **6.1.2 Interpretation**

#### **Erste Eindrücke**

Schon in der Beschreibung der Situation wird deutlich und für mich in der Situation spürbar, dass Orhan irgendwie nicht ‚richtig‘ mit dabei ist. Er sitzt nicht mit den anderen auf dem Bauteppich, sondern auf der Bank, ein Stück entfernt. Da ich erst später dazukomme, weiß ich nicht wie es dazu kam. Ihn dort so sitzen zu sehen, lässt Fragen bei mir aufkommen. Warum sitzt er da? Wieso spielt er nicht mit, baut er nicht mit? Es scheint mir so, als wäre der Bauteppich ein abgegrenzter Bereich, fast eine Barriere, die Orhan nicht durchbricht, vielleicht nicht durchbrechen kann oder will. Warum? Fühlt er sich sicherer auf der Bank, die nahe der Tür ist? Wurde er ‚ausgeschlossen‘? Hat er sich selbst entschieden dort zu sitzen? Noch mehr Lesarten und Fragen wären möglich. So wie diese Barriere des Teppichs ist auch die Atmosphäre irgendwie ‚aufgeteilt‘ spürbar. Auf dem Bauteppich eine fast schon ausgelassene aber auch friedliche Atmosphäre: diskussionsfreudig, abwechselnd, kreativ und in gegenseitigem Einvernehmen wird gebaut und beraten über die nächsten Schritte. Marwin hat daran Anteil obschon er nicht aktiv dabei ist. Orhan auf der Bank wirkt für mich wie auf einer einsamen und doch auch sicheren Insel, abgegrenzt. Er ist nicht dabei bei dem munteren Treiben, schaut zu. Er redet auch nicht. Überwindet die Grenze nicht. Weder körperlich noch sprachlich. Unmut darüber spüre ich nicht, eher so etwas wie Unsicherheit oder Resignation.

Gabriel verlässt den Raum, aufgefordert von der pädagogischen Fachkraft, frühstücken zu gehen. Ein ‚Platz‘ wäre jetzt frei, Orhan bleibt sitzen. Erst als Marwin ebenfalls den Raum verlässt, durchbricht Orhan sein Schweigen. Marwin könnte der Auslöser dafür sein, den Mund ‚aufzumachen‘, zu sprechen. Vielleicht ist es aber auch die veränderte Konstellation der Kinder, die ihn dazu bringt. Oder er

hat schon lange darüber nachgedacht, mit sich gerungen, ob er etwas und wie er es sagen soll oder nicht und nun bricht es förmlich aus ihm heraus. Mir geht es manchmal so, wenn ich in Seminaren oder auf Tagungen sitze und es mir förmlich unter den Nägeln brennt etwas zu fragen oder zu sagen und dann plötzlich kommt die Frage oder die Anmerkung aus meinem Mund, ohne dass ich besonderen Einfluss darauf gehabt hätte, sie drängt einfach raus, schafft sich Raum im Ausdruck.

### Interpretation – Abschnittsweise

*Orhan schaut mit hoch gezogener Stirn in Ahmeds Richtung **das ist gemein, dass ich nicht mitspielen darf! (3) ich SAGS!** Ahmed reagiert nicht (er spielt weiter, schaut nicht hoch).*

Das Gemeine *ist* (aus Orhans Sicht). Es ist da, ist vorhanden, existiert. Es ist an diesem Ort, in dieser Situation, in diesem Raum, es wurde und wird in dieser Gemeinschaft hergestellt. Es bezieht sich auf die Gemeinsamkeit, der er nicht zugehörig ist. Gemein ist ein starkes Wort, das in diesem Fall und dem Zusammenschluss mit *nicht mitspielen darf* Ausgrenzung impliziert. *Nicht mitspielen dürfen* bedeutet: er ist nicht dabei, er ist kein ‚mit‘ er ist ein ‚ohne-mit‘, ein Außenstehender, ein Nicht-dabei-Seiender. Er ist draußen, nicht drinnen. Das wird auch räumlich deutlich. Er sitzt nicht auf dem Teppich. Er sitzt neben dem Spiel-Geschehen – räumlich getrennt. Durch das ‚nicht-mitspielen-dürfen‘ wird darauf verwiesen, dass dies nicht seine Entscheidung war/ist. Jemand anderes oder etwas anderes entscheidet hier über sein Ausgegrenzt-sein. Er kann nichts daran tun, außer es zu verbalisieren, es zu sagen, dass er das nicht in Ordnung findet. Orhan möchte mitspielen. Aber er darf nicht. Das findet er nicht nur gemein, das *ist* sogar *gemein*. Mit dem *ist* wird auf eine Allgemeingültigkeit verwiesen, auf den Zusammenhang von Nicht-mitspielen-dürfen und gemein, es ist gesetzt, dass Mitspielen erlaubt zu sein hat, wenn jemand nicht mitspielen darf, so ist das *gemein*, nicht in Ordnung. Er empört sich darüber, ist ärgerlich und drückt dies leiblich durch seine hochgezogenen Augenbrauen und nachdrücklich (deutlich ge-

macht durch das Ausrufezeichen) aus. Womöglich verweist dieses *gemein* sogar auf eine moralische Verpflichtung oder eine Regel, der hier nicht nachgegangen wird, die nicht erfüllt wird, die übergangen wird. Gemein zu sein ist unverschämt aus Orhans Sicht. Und da das so *ist* und er mitspielen möchte und nicht darf, wird er es sagen. Dieses *ich sags* wird hier auch nicht in Frage gestellt. Es ist klar, dass er es sagen wird, aber vielleicht muss er doch ein bisschen darüber nachdenken (er macht eine Pause von 3 Sekunden), vielleicht nach der richtigen Art und Weise ‚suchen‘, diesen Satz, diese Aussage zu beschließen, vielleicht aber auch um andere Möglichkeiten zu erwägen, zu verwerfen, um sich für das *ich sags* zu entscheiden oder entschieden zu werden. Dieses *ich sags* scheint für ihn ein Weg zu sein, zu seinem ‚Recht‘ zu kommen, das Gemeine zu wenden. Die Explikation als Möglichkeit dabei zu sein, das ‚Mit-‘ mitzugestalten, dem beizuwohnen. *Ich sags* verweist darauf etwas zu explizieren, das vorher nicht ausgesprochen wurde. Schweigen wird nun sichtbar, hörbar, ist nicht mehr verborgen, wird ausgedrückt. *Ich sags* als Verbalisierung von etwas, was nicht okay ist, nicht nachvollziehbar ist, was er nicht nachvollziehen kann, was auch womöglich für die Allgemeinheit nicht in Ordnung ist. Und dennoch muss es gesagt werden und scheint damit nicht so eine Allgemeingültigkeit zu haben, dass es sich schweigend erübrigt, es muss noch einmal gesagt werden und zwar in einem anderen Kontext, an eine andere Person. Aber wem will er es sagen? Paradox und interessant, dass er durch sein Sprechen auf sein zukünftiges Sprechen verweist. Hier, jetzt in diesem Kontext hat er es ja bereits gesagt. Er hat gesagt, dass es gemein ist, dass er nicht mitspielen darf. *Ich sags* drückt damit einen Vollzug aus, indem er es jetzt in diesem Moment tut, sagt. Dem *ich sags* ist darüber hinaus noch etwas inhärent, das jetzt in diesem Moment, in dem jetzigen *ich sags* nicht deutlich wird, ein zukünftiges Sprechen, eine zukünftige Tat, eine Art Absichtserklärung oder auch Warnung. Also wem wird er ‚es‘ zusätzlich zukünftig was sagen? Das wird hier nicht deutlich, jedenfalls verbalisiert er das nicht, nennt keine Person. Für mich ist dieses *ich sags* eine Möglichkeit, einer höheren Instanz (wie z. B. einer pädagogischen Fachkraft) etwas mitzuteilen, um diese dann handeln zu lassen, Konsequenzen daraus folgen zu lassen. *Ich sags* wäre somit mehr als eine Informati-

onsweitergabe, um jemanden auf dem Laufenden zu halten. Es wird erwartet, dass gehandelt wird und zwar, in diesem Fall, in Orhans Sinn. Unsicherheit und Gewissheit stehen hier nebeneinander, machen sich breit in Orhans Raum. *Ich says* impliziert ebenfalls, dass *ich* (Orhan) es sagen werde. Nicht du oder einer der anderen, nein *ich* ganz alleine werde diesen Sachverhalt weitergeben. Damit ist er ganz alleine für die Weitergabe verantwortlich, selber zu agieren, zu handeln, es ist seine Entscheidung. Es ist sein Ausdruck. Aber wenn *ich* es gesagt habe, dann liegt alles Weitere nicht mehr bei mir, dann ist es im Raum, dann sind alle, die es gehört haben, Zeugen, und die nächsten Schritte sind dann ungewiss. Sowohl für Orhan als auch für die anderen. Deswegen haben die anderen jetzt die Möglichkeit zu intervenieren und das Informieren der anderen Person zu verhindern. Sie können ihn jetzt mitspielen lassen. Jetzt können sie noch aktiv an der Situation mit-wirken, den Verlauf mit-bestimmen, ansonsten wird die Gemeinschaft öffentlich gemacht, an Dritte/ Außenstehende weitergetragen. Ahmed, der direkt Angeschaute, und Mika reagieren aber nicht (zumindest nicht ersichtlich) auf Orhans Ausbruch aus dem Schweigen. Entweder ignorieren sie ihn oder sie haben ihn nicht gehört, vielleicht wollen sie nicht gestört werden oder lassen sich nicht stören, es prallt irgendwie ab an der unsichtbaren aber fühlbaren Grenze.

**Orhan an keinen direkt gerichtet *soll ichs wirklich sagen?* Wieder keine Reaktion von Ahmed oder Mika, sie schauen beide nach unten und probieren ihre neue Variation mit den Murmeln aus.**

Orhan wendet sich nun in einem Fragesatz an die spielenden Kinder. An wen er adressiert wird nicht deutlich. Durch die Verwandlung der Aussage in eine Frage wird die Situation geöffnet – Optionen und Handlungsmöglichkeiten werden den anderen nun noch einmal zur Verfügung gestellt. Gleichzeitig gibt er die Verantwortung ab: es ist nun nicht mehr seine Entscheidung es zu sagen, Ordnung und Verantwortung liegen nun wieder bei denjenigen, die ihn ausgeschlossen haben. Gleichzeitig wird durch das *wirklich* eine gewisse Dringlichkeit an den Tag gelegt. Wenn Ihr jetzt nicht bald handelt, dann ist das hier kein Spiel mehr, dann sag ich

es *wirklich*, dann wird es Realität, dann geht es auf eine andere Ebene über. Es wird dann öffentlich, ist unwiderrufbar in der Welt – als Gesagtes. Durch die Frage wird die Situation deutlicher geöffnet als zuvor und zugleich für die Adressierten geschlossener. Die Frage verlangt mehr noch als die Aussage zuvor eine Antwort, eine (verbale) Reaktion. Durch die Geschlossenheit der Frage sind eigentlich nur zustimmende oder ablehnende Antworten möglich bzw. ausreichend. Erklärungen oder ausführliche Antworten sind nicht intendiert in dieser Art des Fragens. Da müsste anders gefragt werden. Aber offensichtlich ist eine andere Art von Antwort nicht erwünscht, nicht erforderlich. Es geht hier nur um eine Klärung: mitspielen – ja oder nein? Sagen – ja oder nein? Eine Entscheidung muss gefällt werden. Diese Frage scheint unausweichlich mit einer Antwort verbunden. Direkter. Sie verlangt eine Antwort und zwar eine ganz konkrete Antwort. Eine verbale Antwort kommt nicht. Ahmed und Mika antworten, indem sie nicht antworten. Diese Art von Antwort, diese Art der Reaktion ist anders als das was die Frage intendiert hatte. Eine Entscheidung wurde nicht getroffen, jedenfalls nicht in Orhans Sinn. Er scheint gegen eine Wand anzureden, die beim Teppich beginnt und die sein Anliegen abprallen lässt.

**Orhan Soll ichs wirklich in echt sagen? Nun schaut Ahmed Orhan an  
Ja, mach doch.**

*In echt* ist dem Spiel (und dem Denken?) entwachsen und verweist auf eine Metakommunikation, die hier noch mal expliziert wird. *In echt* tritt man aus dem Spiel heraus, verlässt diese Spiel-Ebene, die nicht unbedingt etwas mit dem Echten zu tun haben muss, die diesem ‚Echten‘, der ‚Realität‘ entfliehen kann in eine eigene Welt. Orhan weist damit noch einmal deutlich auf seine Dringlichkeit hin, das Spiel, die Regeln, die Gemeinschaft nun auf einer anderen Ebene zu verhandeln, nämlich auf einer Nicht-Spiel-Ebene, auf einer wirklichen, echten Ebene, die Gewicht hat, die auch über das Spiel und über den Raum hinaus gilt. Diese wirkliche Ebene verweist damit auf etwas Übergeordnetes, auf Regeln, auf allgemeine Vereinbarungen usw. Ahmed reagiert auf die Frage, den Anspruch und antwortet. Die Wand wurde durchbrochen. Er antwortet verbal, reagiert gelas-

sen, fast teilnahmslos, vielleicht genervt von der ständigen, für ihn nichts bringenden Fragerei und der Störung, die ihn aber dennoch anspricht und auf die er antwortet, anzuworten hat. Er scheint sich sicher zu sein in dem was er tut und in seiner Position. Er reagiert in keiner Weise verunsichert, das wird auch dadurch deutlich, dass er sich nicht erklärt. Es scheint völlig klar für ihn zu sein, dass es in Ordnung ist, dass Orhan nicht mitspielt. Orhan handelt über seine Sprache hinaus nicht. Ahmed scheint sich sicher zu sein, dass Orhan seine Drohung nicht wahr machen wird oder er ist sich sicher ob der Konsequenzen die dann folgen oder eben auch nicht.

**Orhan *ich solls also wirklich sagen?* Ahmed blickt wieder auf die Bahn (zustimmend) *hmm*. Orhan bleibt sitzen und schaut weiter zu, wie Mika und Ahmed bauen und die Murmeln kullern lassen.**

Orhan verwendet eine weitere Frage-Variation, indem er das *ich* nun an den Anfang stellt. Diese Frage scheint rhetorischer Natur zu sein, die Antwort auf diese Art Frage scheint damit schon vor der Beantwortung stillschweigend festgelegt und bedarf keiner weiteren Antwort. Dennoch wäre auch hier noch eine Wendung möglich, eine andere Möglichkeit der Beantwortung kommt auch bei dieser Art von Frage in Frage – zumindest ist sie im Dunstkreis der Frage an sich denkbar, wenn auch eher unwahrscheinlich. Ahmed antwortet zustimmend mit einem *hmm*. Damit wird die Situation nicht gewendet, sondern dem bisherigen Verlauf wird zugestimmt. Orhan reagiert daraufhin nicht weiter verbal. Antwort – Anspruch – Antwort – Anspruch sind miteinander verquickt, miteinander verwoben, das wird hier sehr deutlich. Orhan schaut dem Spiel der Kinder weiter zu. Er steht aber auch nicht auf und verlässt auch nicht den Raum, um es zu sagen. Orhan zeigt hier die Fähigkeit einer starken Ambiguitätstoleranz – dieses widerstrebende Wollen und Dürfen: ich will mitspielen, darf aber nicht entscheiden. Er hält das aus, ohne das Spiel zu stören; ohne die räumliche Trennung zu überschreiten. Er hält es aus mit Worten, mit dem Ausdruck. Es scheint ihm nicht darum zu gehen, es zu sagen, er möchte einfach nur mitspielen.

Die drei Frage-Variationen wirken auf mich als seien sie nicht wirklich als Frage

gemeint. Sie sind schon Antwort. Gleichzeitig scheinen sie auf mich eher provokant, das *solls* erscheint in diesem Zusammenhang nicht wie ein ‚typisches Soll‘ im Sinne von ‚den Auftrag oder die Anweisung haben, etwas zu tun‘. Eine Wendung erscheint zwar generell möglich, dennoch scheint das *solls* in Verbindung mit der Frage einen eher schließenden, gleichzeitig aber auch herausfordernden Charakter zu haben, nach dem Motto: Du bist dir also ganz sicher, dass ich das tun soll und du bist dir der Konsequenzen bewusst, die daraus möglicherweise folgen werden? Hier hört es sich so an, als wenn Konsequenzen in jedem Fall zu erwarten sind und irgendwie scheinen diese auch klar zu sein, dass sie nicht noch einmal expliziert werden müssen. Dieses Sollen und Sagen im Zusammenhang weist darauf hin, dass etwas expliziert werden kann und auch wird (wenn der andere nun nicht bald mal interveniert und einlenkt), das vorher offensichtlich diesen Raum nicht verlassen hat, was in der Situation war, in seinen Augen *gemein* ist und seiner Meinung nach nicht nur gemein für ihn ist, sondern auch auf eine Regel verweist, die Allgemeingültigkeit besitzt. Dennoch ist der Ausgang zweifelhaft. Verschiedene Möglichkeiten, Wege und Richtungen sind denkbar. Orhan begibt sich damit auf unsicheres Terrain, der Ausgang ist nicht abzuschätzen oder abzusehen. Die Unsicherheit verstärkt sich womöglich noch durch die Antworten Ahmeds, der sich von den Fragen Orhans gar nicht irritieren lässt und gelassen bleibt. Es besteht also eine unsichere Sicherheit, eine unklare Klarheit. Das ist meines Erachtens an den verschiedenen Varianten der Aussage- bzw. Fragesätze zu sehen, die sich wiederholen und in der Wiederholung verschieben; der Ausdruck und der Sinn werden verschoben in der ungleichen Wiederholung. Orhan scheint sich vergewissern zu müssen, ob das, was er als nächstes tun wird, richtig ist bzw. ob er es überhaupt sagen sollte. Vielleicht will er das auch gar nicht selber entscheiden und fragt lieber noch einmal nach und noch einmal nach und noch einmal nach. Er hofft vielleicht auf eine Richtung, auf einen Wink, auf ein Einsehen, vielleicht auf Responsivität der Jungen, um sein Mit-spielenwollen zu erreichen. Vielleicht wendet er deswegen so viele verschiedene Varianten an, vielleicht sagt er es ‚nur‘ und handelt aber nicht entsprechend seiner Ankündigung und Warnung. Wenn er den Raum verlässt, schwindet damit wahr-

scheinlich auch die letzte Chance, dabei sein zu können. Mir scheint es so, als hoffte er insgeheim, dass die anderen doch noch einlenken und er ‚es‘ somit nicht sagen muss. Er möchte mitspielen. Es zu sagen würde wahrscheinlich nichts an dieser Situation ändern – oder doch? Er scheint hin und her gerissen zu sein zwischen dem Sagen/ Tun und dem Dableiben. Seine Wiederholungen und Verschiebungen vergewissern ihn nicht in seinem Tun, sondern führen eher dazu, dass er unsicherer wird. Schließlich verstummt er wieder: er sitzt auf der Bank und beobachtet die Kinder weiter. Was ist das? Resignation? Überlegen was als nächstes getan werden sollte? Was die anderen doch noch dazu bringen könnte, ihn mitspielen zu lassen? Die Wiederholungen und Verschiebungen spielen sich in einem Rahmen von Möglichkeiten, Denkbareiten, In-Frage-kommendem und Unsicherheiten ab.

Erst als sich ihm die Gelegenheit direkt bietet, spricht er eine pädagogische Fachkraft an.

**Tanja (pädagogische Fachkraft) kommt und setzt sich neben Orhan auf die Bank. Orhan Ahmed und Mika lassen mich nicht mitspielen. Mika sagt, das sind dann zu viele (Mundwinkel etwas nach unten gezogen). Mika und Ahmed hören auf zu spielen und blicken in Orhan und Tanjas Richtung.**

Nun, als die pädagogische Fachkraft hereinkommt und sich zu ihm setzt, ergreift Orhan die Gelegenheit um zu sagen, dass er nicht mitspielen darf. Er muss nun dafür den Raum nicht verlassen und bleibt so in gewisser Weise noch ‚dabei‘, kann auf seiner Insel bleiben. Trotzdem verhandelt er von außen, von der Bank aus. Hier wird nun auch der Grund benannt, warum er Mikas und Ahmeds Meinung nach nicht mitspielen kann. Weil es dann *zu viele* sind. Dieses *zu viele* verwundert als Grund, denn bevor Gabriel frühstücken ging, haben die Kinder ebenfalls zu dritt mit der Murmelbahn gespielt. Warum wären es nun mit Orhan zu viele? Wird Orhan abgelehnt, weil er womöglich nicht gut genug ist? Und wird das *zu viele* als Grund vorgeschoben, weil das möglicherweise ein anerkannter Grund ist? Das wird hier nicht deutlich. Mika und Ahmed hören auf zu spielen,

als Orhan sein Anliegen nun tatsächlich *in echt* der pädagogischen Fachkraft mitteilt. Sie müssen sich jetzt dem Anliegen bzw. dem Vorwurf, der Gemeinheit stellen und zwar im Angesicht der pädagogischen Fachkraft. Diese kann nicht ignoriert werden. Hier scheint alles wieder offen zu sein. An dieser Stelle macht sich eine Leerstelle breit. Wie wird nun entschieden werden? Eine angespannte, erwartungsvolle, spannungsreiche Atmosphäre entsteht. Für einen Moment scheint die Zeit still zu stehen.

*Tanja wendet sich Orhan zu. Aber es ist Mikas Spiel und er darf entscheiden, wer mitspielen darf. Ahmed ja genau! Mika und Ahmed widmen sich wieder der Murmelbahn, Orhan schaut traurig/ unzufrieden (Schultern ein wenig nach vorne gekippt, Mundwinkel nach unten, Blick nach unten gerichtet).*

Tanja entscheidet zugunsten der ‚Besitz-Regel‘. An dieser scheint nichts zu rütteln zu sein, daran gibt es kein Vorbeikommen; eine andere Richtung, eine andere Möglichkeit zu entscheiden scheint nicht gangbar. Diese Regel wird von Tanja in keiner Weise angezweifelt, ein anderer Weg wird nicht in Erwägung gezogen. Es findet keinerlei Hinterfragung statt. Auch hier in diesem institutionellen Rahmen ist der persönliche Besitz, das Spielzeug etwas Persönliches und nichts Öffentliches. Diese Regel steht sogar über der Autorität der Erzieherin: wem es gehört, der darf entscheiden. Kennt Orhan diese Regel nicht? Oder gibt es ebenfalls eine Regel, die besagt, dass man Kinder mitspielen lassen muss? Und was ist mit der Regel *zu viele*? Welche Regel ist wann gewichtiger? Vielleicht war das ein Versuch Orhans, an Regeln zu zweifeln? Oder sich zu vergewissern, dass ‚seine‘ Regel die Stärkere ist? Optional hätten an dieser Stelle beide ‚Parteien‘ Recht bekommen können. Wer entscheidet, welche Regel gewichtiger ist? In diesem Fall wird jedenfalls nicht auf die möglicherweise bestehende Zweifelhaftigkeit der Regel(n) eingegangen, sondern es wird sich auf eine starre, formalisierte Regel bezogen, ohne Aussicht auf Durchlässigkeit, Abschwächung, Ausnahme oder gar Verhandlung darüber. Ohne weiteren Kommentar spielen die Kinder auf dem Teppich weiter mit der Murmelbahn. Orhan bleibt traurig/ unzufrieden zurück,

entgegnet aber nichts darauf. Die zweigeteilte Atmosphäre ist wieder da, die Teppichwand wieder undurchdringlich aufgebaut, stärker noch als zuvor.

Tanja schaut ihn an, wartet ca. 3 Sekunden und sagt dann an ihn gerichtet *Komm doch mit und mal etwas oder wir spielen ein Spiel zusammen*. Orhan bleibt noch einen Moment (ca. 5 Sek.) so sitzen, die pädagogische Fachkraft steht auf und stellt sich neben die Bank. Orhan steht dann auch auf, geht in den Flur und holt seinen Rucksack, dann geht er zum Frühstückstisch. Ahmed und Mika spielen weiter.

Tanja macht Orhan nun einen anderen Spiel- bzw. Malvorschlag. Für Orhan scheinen diese Ideen abwegig bzw. unpassend zu sein, denn nachdem er noch eine Weile sitzen bleibt, steht er schließlich auf, um frühstücken zu gehen.

Die pädagogische Fachkraft wirkt in dieser Situation nicht empathisch, sondern eher apathisch im Sinne von Nicht-aktiv-handelnd, Nicht-aktiv-überlegend, Nicht-dabei-seiend. Sie ist nur bezogen auf das Einhalten der Regel. Sie vergewissert sich nicht und stellt auch keine Zweifel an. Diese Regel des Spielzeugtages scheint unhinterfragbar.

### 6.1.3 Weiterlesen

Orhan möchte mitspielen. Er möchte ein ‚Mit‘ sein. Er wiederholt in verschiedenen Variationen einen Satz, um seinen Wunsch, sein Anliegen durchzusetzen.

Solang du Selbstgeworfnes fängst, ist alles  
Geschicklichkeit und läßlicher Gewinn -;  
erst wenn du plötzlich Fänger wirst des Balles,  
den eine ewige Mit-Spielerin  
dir zuwarf, deiner Mitte, in genau  
gekonntem Schwung, in einem jener Bögen  
aus Gottes großem Brücken-Bau:  
erst dann ist Fangen-Können ein Vermögen, -  
nicht deines, einer Welt. Und wenn du gar  
zurückzuwerfen Kraft und Mut besäßeest,  
nein, wunderbarer: Mut und Kraft vergäßeest  
und schon geworfen *hättest*..... (wie das Jahr  
die Vögel wirft, die Wandervogelschwärme,  
die eine ältre einer jungen Wärme  
hinüberschleudert über Meere -) erst  
in diesem Wagnis spielst du göltig mit.  
Erleichterst dir den Wurf nicht mehr; erschwerst  
dir ihn nicht mehr. Aus deinen Händen tritt  
das Meteor und rast in seine Räume...  
(Rilke 1982 ohne Titel)

Rilke macht deutlich, dass das Spielen etwas Gemeinsames ist, mehr noch, es ist das Vermögen einer Welt, eines gemeinsamen Geschehens für das ich nicht alleine verantwortlich bin. Spielen wird zu einem Mit-Spielen durch das Zuwerfen des Balles „in gekonntem Schwung“ der Mit-Spielenden, dem Fangen und Zurückwerfen. Man muss sich einlassen können in eine größere Handlung, mutig sein, sich dem Ungewissen auszusetzen mit dem Wissen, dass es nicht gelingen kann und der Unsicherheit, was passieren wird. Anzeichen müssen richtig gedeutet werden und man muss den richtigen Zeitpunkt erwischen, sich ganz einzulassen, sich mitnehmen zu lassen „wie das Jahr die Vögel wirft, die Wandervogel-

schwärme, die eine ältre einer jungen Wärme hinüberschleudert über Meere“, um wirklich mitspielen zu können.

Menschen spielen. Es ist ein anthropologisches Merkmal. Darüber hinaus kann das Spiel durch verschiedene wissenschaftliche Brillen betrachtet werden: sozial- und kulturwissenschaftlich, entwicklungspsychologisch oder psychoanalytisch (vgl. Stenger 2005, 2014). In dem hier angeführten Beispiel fällt ins Gewicht bzw. steht zur Disposition, ein Teil des Spiel-Geschehens zu werden, hineinzukommen. Orhan gelingt das nicht. Womöglich hat er, in Anschluss an Rilke, den richtigen Zeitpunkt verpasst, einzusteigen. Die Chancen, die frei gewordenen Plätze auf dem Teppich einzunehmen, hat er nicht genutzt, er ist sitzen geblieben. Er macht die Erfahrung ausgeschlossen zu sein. Er schafft es nicht, sich ins Spiel spielend einzubringen. Ursula Stenger zufolge ist das Wieder-Eintreten ins Spiel nach einem Verlassen der Spiel-Ebene durch eine erneute Imagination ziel- bzw. spiel-führender als das Verhandeln *in echt* bzw. das Einfordern, da letzteres aus der Spielebene herausführt und die Spielwelt zerstört (vgl. Stenger 2014). Von einer Erneuerung des Spiels auf Seiten Orhans kann hier nicht die Rede sein. Schon aber von einem Ins-Spiel-kommen-Wollen. Er versucht es jedoch nicht über Imagination, sondern über die Meta-Ebene. Vielleicht erschwert die räumliche Trennung ein ‚einfaches‘ Mit-hineingleiten ins Spiel. Womöglich, und das halte ich für wahrscheinlich, wurde bevor ich den Raum betrat, bereits darüber verhandelt, wer mitspielen darf und wer nicht, was jetzt Orhans Position nachhaltig schwächt. Ihm bleibt vielleicht keine andere Wahl als über die Meta-Ebene sich einen Platz zu er-kämpfen bzw. zu er-sprechen. Er verhandelt also sprachlich über seinen Platz im Kreis der Spielenden. Interessanterweise greift er zu einem Mittel der Meta-Kommunikation, das Kinder oft verwenden, um den Austritt aus einer Spiel-Ebene anzuzeigen. Er spricht von *in echt* sagen oder *in Wirklichkeit* sagen. Er verlässt also eine Nicht-‚echte‘ Ebene, in der er aber nicht ist, da er ja gar nicht mitspielt. Dennoch ist er beteiligt am Geschehen. Er ist im Raum, wenn auch durch den Teppich und der Bank auf Abstand. Die (leibliche) Verschränktheit und Verbundenheit mit den anderen Kindern zeigt sich hier. Er ist bereits leiblich und sprachlich beteiligt am Geschehen, auch wenn er nicht mit im Spiel

ist, nicht mit der Marmelbahn spielt. Er ist verschränkt mit den anderen, gleichzeitig zeigt sich hier ein Chiasmus von Real und nicht-Real. Eine Verschränkung von Spiel und Nicht-Spiel-Ebene. Eine Verbindung in der Nicht-Verbindung. Ein Spalt. Orhans leiblichem Selbst widerfährt etwas Vorgängiges, auf das es nur nachträglich antworten kann und das in den nachgängigen Antworten darauf nicht aufgehoben werden kann (vgl. Waldenfels 2002: 204). Nach Waldenfels sind es die Momente Widerfahrnis, Aufforderung, Appell und Antwort, die nur aus der Eigenperspektive des Leibes in Verschiebungsperspektiven ersichtlich werden: „*Wem* etwas widerfährt, *wen* eine Aufforderung erreicht und *an wen* sich diese wendet und *wer* antwortet, also das erleidende, aufgeforderte und antwortende Selbst“ (ebd. Herv. i. O.). Hier zeigt sich womöglich der Ausdruck des Selbst. Orhan ist etwas widerfahren, das er nun eine Weile er-tragen und dem er zu entfliehen versucht. Eine Paradoxie die sich hier im sprachlichen Ausdruck zeigt und die verdeutlicht, dass Fremdes und Eigenes verbunden und getrennt zugleich sind, aber nie zur Deckung kommen. Nicht nur im Bezug und Entzug mit den anderen sondern auch mit sich selbst und die sich auch in der Verwebung von einer Meta-Ebene und einer Nicht-Meta-Ebene zeigt.

Orhan wiederholt den Satz mit dem Schlüsselbegriff *ich sags* dreimal. Was will er eigentlich sagen, sagt es aber nicht im Sprechen, sondern nur lateral, in dem schweigenden Anteil der Aussage? Was bleibt in dem Ausdruck verborgen? Er möchte mitspielen. Er möchte nicht nur mitspielen, er möchte ein Teil der anderen sein. Möchte seine geschwächte Außenseiterposition verlassen und mit den anderen zusammen agieren. Er möchte ‚richtig‘ dazugehören, nicht getrennt sein, sondern verbunden sein im Spiel mit den anderen. Er möchte auch eintauchen ins Spiel, in die Spiel-Atmosphäre kommen, sich einlassen und versinken im Spiel. Er möchte, im Anschluss an Rilke, den Ball zugeworfen bekommen und zurückwerfen, ohne darüber nachdenken zu müssen wie das geht oder wie er das anstellen soll. Durch die Vehemenz der Sätze, durch die Vehemenz der eigentlichen Sprach- und Handlungslosigkeit kündigt sich das an, zeigt sich der Wunsch, verstanden zu werden, dabei sein zu dürfen, der Gemeinschaft zugehörig sein zu können. Das Prä-Fix ‚Mit‘ drückt Zugehörigkeit aus, es verweist auf das

Zusammensein mit anderen, es ist kompositiv (vgl. Waldenfels 2015). Es verweist darauf, dass wir ein ‚Nicht-ohne‘ sind, wir verstrickt sind in gemeinsame soziale Geschehen. Orhan ist durch das ‚Mit‘ verbunden und gleichzeitig ein ‚Ohne-Mit‘, da er in diesem Moment, in dieser Situation getrennt ist von der vollkommenen Zugehörigkeit zu der Gruppe der Spielenden. Aber, so Waldenfels, auch das „ohne“ hält einen Platz frei für das „mit“ (Waldenfels 2015: 39 Herv. i. O.). Orhan weiß das, sonst könnte er nicht von dem Wunsch sprechen ein Mitspielender zu sein. Er erfährt wahrscheinlich auch häufig, dass er in anderen Kontexten ein ‚Mit‘ ist, zum Beispiel in der Kita, in der Familie, im Sportverein, er „weiß“ um die „Ursprung des Mitseins“ (Waldenfels 1994: 423), die „in der Begegnung von Ich und Du von Anfang an eingezeichnet [ist]“ (ebd. 2015: 72). So kann ein „Ich“ doppelt auftreten: „als singuläres *Bezugsglied*, [...] zum anderen als *Mitglied* einer sozialen Welt“ (Waldenfels 2015: 54 Herv. i. O.). Er ist also in dieser Situation in der Verbundenheit getrennt. In diesem sprachlichen Geschehen ist ER selbst, Orhan, betroffen – trotz, aufgrund und in der leiblichen und sprachlichen Verflechtung. Er macht diese Betroffenheit, dieses Betroffen-Sein immer wieder durch das *ich* in seinen Wiederholungen deutlich. Der Dativ des Betroffenen wird damit umgewandelt in den Nominativ des Antwortenden: „*Ich* beziehe mich redend auf das Widerfahrende“ (Agostini 2016: 173 Herv. i. O.). Er versucht die Schranken zu überwinden durch die Wiederholung und die Verschiebung bzw. Erweiterung in der Wiederholung. Es ist ein Antworten auf die Gemeinheit, die ihm widerfährt, eine Response auf das pathisch Widerfahrende. Es ist ein Versuch im Rückgriff auf Gesprochenes, auf Erfahrenes, Schweigen und Grenzen zu überwinden und Anschluss zu finden. Dennoch findet keine Verständigung statt. Verständigung als etwas, das Meyer-Drawe (2001) zufolge über das Verstehen hinausgeht, als ein Feld, in dem soziale Bezüge gemeinsam entstehen, als etwas, das sich zwischen den Subjekten abspielt (vgl. 129). Das, was über das Gesagte hinausgeht, der Überschuss im Wiederholen, das Anliegen, der Wunsch, wird zwar gesagt und möglicherweise auch verstanden, endet aber nicht in Verständigung. Es wird deutlich, was Waldenfels verdeutlicht wenn er schreibt, dass „[...] jeder in der Kundgabe des Gemeinten *mehr* sagt, als er meint, und *anderes*

sagen kann, als er meint, bzw. mehr und anderes meint als er sagt. [...]“ (Waldenfels 1980: 215 Herv. i. O.). Dieses „mehr“ und „anderes“ steckt meines Erachtens in der Wiederholung, in dem lateralen, nicht sagbaren und gesagten Anteil und in der Verschiebung. Die Wiederholung ist Mittel zum Zweck, Teil der Spielenden zu werden, und gleichzeitig antwortet Orhan in der wiederholten Wiederholung auf die Herausforderung der Situation, auf die widerkehrenden Ansprüche, die

„uns nicht erst dort begegnen, wo Frage und Antwort offen auseinanderklaffen, sondern schon dort, wo eine Rede anhebt, absinkt, den Faden verliert, versiegt, neu ansetzt und auf ihre eigenen Schritte zurückkommt“ (Waldenfels 1994: 381).

Es ist zudem ein rhetorisches Mittel, um dem Wunsch sprachlich Nachdruck zu verleihen. Die Wiederholung bezieht sich auf das Nicht-Mitspielen-dürfen, ist Ausdruck dessen. Um Gehör zu finden, muss Orhan es sagen. Aus dem Schweigen heraus muss er das Unhörbare und ‚Unsprachbare‘ in etwas Hörbares verwandeln. Er wiederholt Gesagtes und das Sagen des Gesagten (vgl. Waldenfels 1994: 380). Damit wird auf eine zeitliche Verschiebung hingewiesen (vgl. Waldenfels 2001: 6)<sup>38</sup>, aber auch darüber hinaus. Er greift auf gesprochene Sprache, auf sedimentiertes Wissen zurück und drückt seinen Wunsch sprechend aus, kreativ sind seine Wiederholungen und sind gleichzeitig Schweigen. In dem Schweigen drückt er sich ebenfalls aus. Sinn entsteht schöpferisch im Ausdruck, in der „kohärenten Verformung“, wie Merleau-Ponty im Anschluss an Malraux sagt (2007: 84). Der Ausdruck ist hier zu finden auch im Nicht-Sagen, das sich schweigend einlagert in der Wiederholung. Kreatives Ausdrucksgeschehen kann auch zwischen den Wörtern des Antwortens geschehen. Wiederholung als Ausdruck des Schweigens, das beredt ist, das Sinn entstehen lässt, und offensichtlich

---

<sup>38</sup> Nach den Zeitanalysen Husserls (1986) konstituiert sich jeder Moment des Zeitstroms durch in das Zeitigungsgeschehen einbezogene zurückblickende Retentionen und zukunftsgerichtete Protentionen. Derrida, Husserl kritisierend, beschreibt die Differenz zwischen den Wiederholungsakten als konstitutiv. Bedeutungen werden ihm zufolge immer verschoben (*différance*), es wird nie etwas als etwas mit identischem Sinn wiederholt (vgl. Derrida 2003).

ist in der Wiederholung. Schweigen ist mehr als Nicht-Sprechen, sprechen kann schweigen und schweigen kann sprechen sein. Auch Schweigen kann erfinderisch sein. Wenn Schweigen sich im Ausdruck zwischen den Wörtern, ‚zwischen den Zeilen‘ oder wie hier in der Wiederholung zeigt, sich dort breitmacht als Leerstelle die nicht leer ist, die leer ist ohne es zu sein, dann ist Schweigen Ausdruck und kann über Beredtheit hinausgehen. Dann ist Schweigen still und gleichzeitig sprechend eingelagerter Ort von Sinnkonstitution und Erfahrung. Die Differenz festzustellen und sie klar zu benennen sind zwei Akte, die nicht in ein und derselben Operation erledigt werden können, ohne wieder in Zweifel über die Benennung selbst zu geraten, weshalb sie ‚leer‘ bleibt ohne es zu sein.

## **6.2 Entzug und Schweigen in Sprach-Geschehen: *Such dir ein Kind aus.***

### **6.2.1 Beobachtung**

Um den Maltisch des Gruppenraumes herum stehen 5 Kinder. 4 davon bemalen und bebasteln jeweils zu zweit einen Karton. Sie sollen eine Dschungellandschaft erstellen für das Karnevalsfest mit dem diesjährigen Motto: ‚Wir reisen in den Dschungel‘. Die Kartons sollen nachher als Dekoration des Raumes genutzt werden. Neben den Kindern, die bereits gemeinsam basteln, steht Malte und schaut ihnen zu. Er hat keinen Karton und auch keine Partnerin, die mit ihm bastelt. Die pädagogische Fachkraft (Beate) sieht ihn, kommt von der anderen Seite des Raumes an den Tisch und fragt *Möchtest du auch einen Karton anmalen, Malte?* Malte nickt fröhlich grinsend, worauf Beate sagt *Dann nimm dir einen Karton, der noch nicht angemalt ist und suche dir ein Kind aus, das den Karton mit dir anmalen möchte.* Beate wird von einer anderen Stelle des Raumes aus gerufen und verlässt den Tisch. Malte nimmt sich einen Karton, stellt ihn auf einen freien Platz auf den Tisch und geht direkt und zielstrebig auf Luise zu, die in der Nähe in der Puppenecke auf dem Boden sitzt und einer Puppe Puppenkleider anzieht. Er hockt sich neben sie, schaut sie an und sagt auffordernd *Luise – komm (1) Dschungelmannschaft machen!* Luise schaut ihn überrascht und irritiert an *Häh-*

*was? Nein! Malte daraufhin Doch – musst du aber. Beate hat gesagt, ich soll mir ein Kind aussuchen und dann und dann eine Kiste anmalen.* Malte steht auf und geht Richtung Maltisch. Luise sitzt weiter auf dem Teppich. Sie hat die Puppe aus der Hand gelegt. Sie guckt traurig und leer, den Blick auf den Boden auf die Puppe gerichtet. Die Schultern hängend, die Mundwinkel auch. Malte dreht sich noch einmal zu ihr um, als er auf halbem Weg zum Tisch ist und sagt nachdrücklich lauter, heiter oder voller Vorfreude rufend *Luise – ko-omm (f)!* Luise steht daraufhin mit hängenden Schultern auf, immernoch traurig oder vielleicht auch lustlos schauend. Sie folgt Malte, er wartet auf sie. Als sie bei ihm angekommen ist, gehen sie gemeinsam das letzte Stück zum Tisch und stellen sich nebeneinander vor den Karton, den Malte bereits darauf gelegt hat. Malte fängt sofort an, den Karton mit Wachsmalstiften zu bemalen. Luise steht mit einem gelangweilten, unmotivierten, teilnahmslosen oder missmutigen Gesichtsausdruck daneben und schaut zu. Die Hände und Arme hängen rechts und links neben ihrem Körper. Sie nimmt sich keine Stifte oder Papier um mitzubasteln oder zu malen. So bleibt sie ca. eine Minute stehen. Dann wendet sie sich wortlos ab und geht zurück in die Puppenecke, um sich wieder auf den Boden zu der Puppe zu setzen. Malte bastelt alleine weiter. Ich weiß nicht, ob er registriert hat, dass Luise weggeht. Er macht keine weiteren Versuche, sie zurückzuholen.

### 6.2.2 Interpretation

Neben den Kindern, die bereits gemeinsam basteln, steht Malte und schaut ihnen zu. Er hat keinen Karton und auch keine Partnerin, die mit ihm bastelt. Die pädagogische Fachkraft (Beate) sieht ihn, kommt von der anderen Seite des Raumes an den Tisch und fragt *Möchtest du auch einen Karton anmalen, Malte?* Malte nickt fröhlich grinsend, worauf Beate sagt *Dann nimm dir einen Karton, der noch nicht angemalt ist und suche dir ein Kind aus, dass den Karton mit dir anmalen möchte.* Beate wird von einer anderen Stelle des Raumes aus gerufen und verlässt den Tisch.

Malte möchte auch einen Karton anmalen. Die pädagogische Fachkraft hat sein Interesse bemerkt und ihm daraufhin angeboten, sich einen Karton zu nehmen und sich ein Kind auszusuchen, das ebenfalls einen Karton anmalen möchte. Interessant ist schon der Begriff des ‚Aus-Suchens‘ in Verbindung mit dem Zusatz, dass es ein Kind sein soll, das ebenfalls möchte. Dieser Satz, *suche dir ein Kind aus*, ist einer, der mir während meiner Beobachtungszeit in der Kita häufig begegnete. *Suche dir ein Kind aus* hat einen Aufforderungscharakter und gleichzeitig deutet es darauf hin, dass die Aussuchende die Wahl hat, sich jemanden oder etwas ‚einfach zu nehmen‘, ohne dass diejenige überhaupt Veto-Recht hat. Wenn ich mir jemanden aussuche, dann bin ich diejenige, die bestimmt. Der andere hat nichts zu sagen, ist ausgeliefert, kann und darf nichts erwidern, muss sich fügen. Es ist so etwas wie ‚Ich darf mir etwas oder jemanden nehmen, weil ich legitimiert bin, mir jemanden oder etwas auszusuchen‘. Bei meinen Kindern ist ‚Aussuchen dürfen‘ auch immer etwas sehr Wichtiges, wenn es darum geht, die eigenen Bedürfnisse und Meinungen durchzusetzen, zum Beispiel, wenn sie sich abends tageweise abwechselnd ein Buch aussuchen dürfen. Wir anderen haben dann keine Einwände zu machen, wir haben die Entscheidung zu akzeptieren.

Der Zusatz der pädagogischen Fachkraft, dass Malte sich ein Kind aussuchen solle, *das den Karton [...] anmalen möchte*, passt nicht zum ersten Teil des Satzes, steht dem entgegen. Das würde bedeuten, dass ich als Aussuchende mich einer möglichen Diskussion oder einer Verweigerung von Nicht-Möchtenden aussetzen muss, was aber nicht zu meiner Freiheit jemanden nach meinen Wünschen auswählen zu dürfen/ können passt. Auch könnte das einen längeren Prozess mit sich führen, da ich mich mit meinem Gegenüber austauschen muss, um herauszufinden, ob er oder sie wirklich möchte. Dann würde ich in eine Art ‚Gegenseitigkeit‘ gehen, in der der andere ebenfalls Stimmrecht hätte, was aber dem ‚Aus-Suchen‘, dem ‚Auswählen‘, eine ‚Auswahl treffen‘ von jemandem entgegensteht. Ich als Auswählende bin aktiv, das auserwählte ‚Objekt‘ scheint passiv. Ausgesucht zu werden und auszusuchen kann unterschiedlich konnotiert sein, je nach Aufgabe, Situation oder Lage der auswählenden oder der ausgewählten Person.

Wenn ich zum Beispiel auszuwählen hätte, welches Schwein als nächstes geschlachtet werden soll, dann wäre das für mich eine sehr traurige Aufgabe. Wenn ich aber aussuchen dürfte, wer von der Eingeladenen das letzte Kuchenstück bekommt, ist das wiederum etwas Schönes. In dem Beispiel ist Malte durch die pädagogische Fachkraft legitimiert, der Aus-suchende zu sein. Er ist aber nicht nur dadurch legitimiert. Es ist darüber hinaus auch Voraussetzung, um einen Karton anmalen zu dürfen. Eine Bedingung. Ausgesucht zu sein oder ausgesucht zu werden kann ebenfalls different wahrgenommen werden je nach Person und Situation. Wenn ich ausgesucht werde, spontan einen kleinen Vortrag vor Fachpublikum zu halten, wäre dieses Ausgesucht-Sein nicht besonders attraktiv für mich. Wenn mich aber jemand auswählt, um in einer Mannschaft mitzuspielen, kann das wiederum ein sehr besonderes Gefühl sein. Jemanden oder etwas auszusuchen impliziert zudem, dass es eine bestimmte ‚Anzahl‘ von Auszusuchenden gibt. Ich muss nicht nehmen, was da ist. Ich kann auswählen aus einem möglicherweise reichhaltigen Angebot.

**Malte nimmt sich einen Karton, stellt ihn auf einen freien Platz auf den Tisch und geht direkt und zielstrebig auf Luise zu, die in der Nähe in der Puppenecke auf dem Boden sitzt und einer Puppe Puppenkleider anzieht. Er hockt sich neben sie, schaut sie an und sagt auffordernd *Luise – komm (1) Dschungelmansschaft machen!* Luise schaut ihn überrascht und irritiert an *Häh-was? Nein!***

Malte nutzt den Satz der pädagogischen Fachkraft, die Möglichkeit oder auch die Legitimation und geht direkt zielstrebig auf Luise zu, die gerade in der Puppenecke auf dem Teppich sitzt und eine Puppe anzieht. Er sagt *Luise - komm (1) Dschungelmansschaft machen!* Keine Frage, eine ganz klare Aufforderung, vehement vorgebrachte Entscheidung. Es bedarf keiner Frage, das was Malte möchte, steht nicht in Frage, ist keine Option, ist nicht fraglich. Erwartet er eine Antwort? Ich denke nicht. Durch die Ansprache mit Namen gibt es darüber hinaus keinen Zweifel, wer gemeint sein könnte. Luise reagiert überrascht ob der Aufforderung, die so plötzlich und jäh hereinbricht, ihr widerfährt, reagiert mit einem verständnislosen *Häh-was?* und antwortet dann direkt im Nachschub,

trotz der Nicht-Frage Maltes und/oder womöglich auf die sich selbst gestellte Frage, mit einem entschiedenen *Nein*. Es liegt nicht in der Hand Maltes, ob und was Luise als Frage auffasst oder nicht, was als Frage gilt. Eine Antwort wird gegeben. Das Nicht-Fragliche wird in Frage gestellt. Ein erster Versuch eines Entzugs, eines Nicht-Ausgesucht-sein-wollens blitzt auf, eines Nicht-darauf-einlassen. Eine Absage wird erteilt. Malte lässt sich von Luises *Nein!* nicht abhalten. Er hat eine klare Vorstellung und hat sich Luise ausgesucht.

**Malte daraufhin Doch – musst du aber. Beate hat gesagt, ich soll mir ein Kind aussuchen und dann und dann eine Kiste anmalen. Malte steht auf und geht Richtung Maltisch.**

Er erwidert *Doch – musst du aber. Beate hat gesagt, ich soll mir ein Kind aussuchen und dann und dann eine Kiste anmalen*. Der Satz *Doch – musst du aber* ist stark, lässt keine weiteren Widerworte zu. Die Stärke des kurzen Satzes drückt sich in der Wortwahl und der Zusammenstellung der Wörter aus. Das *doch* bezieht sich direkt auf das *nein*, es antwortet darauf und steht zu Beginn des Satzes. ‚Müssen‘ ist im Gegensatz zu ‚dürfen‘, ‚können‘ oder ‚möchten‘ etwas, das keine Diskussion erduldet, das eine nicht zu umgehende Notwendigkeit ausdrückt, einen Zwang, von dem es keinen Aufschub gibt, keine Abmilderung, keinen freien Willen, etwas das feststeht. Das *aber* unterstreicht das müssen und verstärkt es und damit die Vehemenz des Satzes, die Mächtigkeit der Aussage. Mit der Ansprache des *du* gibt es keinen Zweifel wer gemeint ist. Malte hat sich Luise ausgesucht und diese hat nun keine andere Wahl, sie muss. Eine weitere Verstärkung und Begründung des vorher Gesagten bekommt die Aussage durch den Zusatz, dass Beate, so Malte, ihn berechtigt habe, sich ein Kind auszusuchen. Das *möchte*, das Beate hinzugefügt hatte, erwähnt Malte nicht. Das Wort hätte seine Mission gefährdet, vielleicht hat er es auch einfach nicht gehört oder er reduziert die Aussage auf das für ihn Wichtigste. Luise jedenfalls hat keine andere Wahl als mitzukommen. So viel geballter Autorität kann sie sich nicht entziehen. Der Entzugsversuch scheint gescheitert. Malte ist sich dem sicher und steht auf, geht schon mal vor.

Luise sitzt weiter auf dem Teppich. Sie hat die Puppe aus der Hand gelegt. Sie guckt traurig und leer, den Blick auf den Boden auf die Puppe gerichtet. Die Schultern hängend, die Mundwinkel auch. Malte dreht sich noch einmal zu ihr um als er auf dem halben Weg zum Tisch ist und sagt nachdrücklich lauter, heiter oder voller Vorfreude, rufend *Luise – ko-omm (f)!* Luise steht daraufhin mit hängenden Schultern auf, immernoch traurig oder vielleicht auch lustlos schauend. Sie folgt Malte, er wartet auf sie. Als sie bei ihm angekommen ist, gehen sie gemeinsam das letzte Stück zum Tisch und stellen sich nebeneinander vor den Karton, den Malte bereits darauf gelegt hat.

Luise schaut traurig und schweigend auf den Boden. Traurigkeit wird ausgedrückt durch die hängenden Schultern und Mundwinkel. Ihr Blick scheint mir leer, vielleicht resigniert, so als würde sie sich dem hingeben müssen, was Malte von ihr verlangt. So als bräuchte sie noch einen Moment, sich mit der neuen Situation anzufreunden, sie wirken zu lassen, so als würden der Leib und die Gefühle die Gedanken zur Seite schieben, als sei ihr Kopf gerade ‚leer‘, so als müsste das alles erst einmal schweigend wirken. Wie in einer Art Schockzustand, Schockstarre. Vielleicht hofft sie aber auch, dass durch das Warten, das Sitzenbleiben doch noch eine Möglichkeit des Nicht-nachkommens besteht. Malte ist nicht abzuhalten. Er ist zufrieden mit seinem Aussuchen und sich der Erfüllung sicher. Der Auftrag bzw. die Voraussetzungen sind erfüllt. Das drückt sich auch aus in seinem heiteren Rufen nach ihr, das mir fast wie ein freudiges Flöten erscheint. Er hat zwar nicht lange suchen müssen, aber direkt gefunden. Luise steht daraufhin auf, die Schultern hängend. Sie macht noch immer einen traurigen Eindruck auf mich, womöglich gepaart mit Lustlosigkeit und dem Wissen um Ausweglosigkeit. Er wartet auf sie und als sie ihn erreicht hat, gehen sie gemeinsam zum Tisch und stellen sich nebeneinander vor den auf dem Tisch liegenden Karton. Es bedarf keiner weiteren Worte.

Malte fängt sofort an, den Karton mit Wachsmalstiften zu bemalen. Luise steht mit einem gelangweilten, unmotivierten, teilnahmslosen oder misshütigen Gesichtsausdruck daneben und schaut zu. Die Hände und Arme hängen rechts und links neben ihrem Körper. Sie nimmt

**sich keine Stifte oder Papier um mitzubasteln oder zu malen. So bleibt sie ca. eine Minute stehen.**

Während Malte direkt beginnt, sich seinem Projekt zu widmen, bleibt Luise regungslos neben ihm stehen. Die Arme hängend. Ihr Gesichtsausdruck wechselt und reicht in meinen Augen von teilnahmslos über gelangweilt oder unmotiviert bis misstrauisch. Es ist deutlich, dass sie überhaupt keine Lust hat und auch nicht die geringste Anstrengung unternommen wird, doch noch bei Maltes Projekt mitzumachen. Sie hat sich in ihr Schicksal ergeben. So scheint es jedenfalls bis zu diesem Zeitpunkt. Dennoch malt und bastelt sie nicht, sie erscheint eher als eine Art Statistin in Maltes Projekt.

**Dann wendet sie sich wortlos ab und geht zurück in die Puppenecke, um sich wieder auf den Boden zu der Puppe zu setzen. Malte bastelt alleine weiter. Ich weiß nicht, ob er registriert hat, dass Luise weggeht. Er macht keine weiteren Versuche, sie zurückzuholen.**

Für mich völlig überraschend kommt die Wende. Nach ca. einer Minute dreht sie sich wortlos um und geht zurück zur Puppenecke. Sie hat sich entschieden, sich dem, was Malte von ihr verlangt bzw. sich dem Prozess des Ausgesucht-seins bzw. -werdens entgegenzusetzen. Sich dem zu entziehen. Diese Entscheidung bedarf keiner großen Worte, sondern wird handelnd und schweigend vollzogen. Sie fragt nicht, sie diskutiert nicht, sie kommentiert nicht. Der Leib hatte sich schon vor dem Gehen ‚entschieden‘, sich zu entziehen. Jetzt entfernt sie sich, entzieht sie sich zusätzlich räumlich mit ihrem ganzen Leib und Körper vom Tisch, von dem Anspruch Maltes, von dem Ausgesucht-sein und geht zurück zur Puppenecke, wo die Puppe noch immer darauf wartet, angezogen zu werden. Lustlosigkeit und Entscheidung drücken sich aus im Entzug. So erstaunlich wie diese Entscheidung, der Entzug und die Tat Luisens, ist für mich auch die Reaktion Maltes. Er reagiert gar nicht darauf. Jedenfalls sehe ich keine Reaktion. Er malt und bastelt alleine an dem Karton weiter. Vielleicht ist er so vertieft in sein Tun, dass er Luisens Abgang nicht bemerkt, vielleicht ist es aber auch nicht weiter wichtig, dass er mit jemandem zusammen basteln sollte. Vielleicht reicht es ihm, allein

daran zu arbeiten. Er macht jedenfalls keine weiteren Versuche, Luise zurückzuholen. Und er arbeitet alleine weiter, auch ohne die Möglichkeit zu nutzen, einer pädagogischen Fachkraft den Weggang Luises zu berichten. Es scheint so, als wäre das Aussuchen Luises nur Mittel zum Zweck gewesen, die Erlaubnis, auch einen Karton bemalen zu dürfen. Das erklärt womöglich auch die Zielstrebigkeit und auch Wahllosigkeit, wie er auf Luise zugegangen ist, um sie auszusuchen. Er hat einfach ‚irgendjemanden‘ gebraucht, um zu tun, was er wollte. Das Aussuchen war der Umweg zu seinem Karton.

### 6.2.3 Weiterlesen

Wenn man sich dem Wort ‚Entzug‘ nähert, treten viele Bedeutungsnuancen dieses Wortes zutage. So kann man sich von jemandem oder etwas losmachen, sich von jemandem oder etwas zurückziehen, eine Aufgabe nicht erfüllen oder ihr nicht nachkommen, etwas oder jemandem durch rechtzeitige Anstrengung entgehen oder entkommen, einem bestimmten Zugriff nicht unterliegen, sich verweigern, sich nicht länger überlassen, sich zurückziehen, sich isolieren, sich verbergen. Sicher wären noch mehr Lesarten möglich. Indes zeigt das Beispiel, dass viele dieser Bedeutungsnuancen hier zutage treten. Zunächst ist festzuhalten, dass Luise der Aufforderung Maltes, dem Ausgesucht-sein, nicht nachkommen möchte. Die Aufforderung, die hier an Luise gerichtet wird, ist jedoch nicht ‚einfach nur‘ der Wunsch Maltes, sondern einer durch die pädagogische Fachkraft legitimierter. Dadurch bekommt die Aufforderung eine Art Gebotscharakter, die sich aus einer „Instanz eines Dritten“ (Waldenfels 1994: 162) herleitet und somit den Anspruch an Luise in gewisser Form regeln und der nachzukommen ist im Sinne einer Vorschrift. Sie kann sich nur solange gegen den an sie gerichteten Anspruch ‚wehren‘ bis die ‚Kraft des Gesetzes‘ zutage tritt und auf sie übergreift. So folgt nach einem vehement vorgebrachten *Häh-was? Nein!* und dem daran anschließenden Hinweis Maltes *Doch – musst du aber. Beate hat gesagt, ich soll mir ein Kind aussuchen und dann und dann eine Kiste anmalen* die Resignation oder der Rückzug Luises.

Nach Waldenfels wird das Sichentziehende sichtbar bzw. entsteht, indem es sich entzieht – als Ereignis (Waldenfels 2002: 192). So ist der Entzug nicht allein Luise zuzuordnen, entgegen der Bedeutungskonnotationen der oben angeführten Bedeutungsvariationen. Der „[...] Fremdentzug dessen, wovon wir getroffen sind, [geht] Hand in Hand mit dem Selbstbezug dessen, der getroffen ist“ (ebd.: 193). Entzug kann nur gedacht werden mit einem Bezug, der abbricht. „Dem gebrochenen Bezug entspricht eine Ferne in der nächsten Nähe [...]“ (ebd.). In dem Beispiel ist es ein Ereignis des Schweigens, schweigendes Entziehen, entziehen im Schweigen oder auch Entziehen ins Schweigen, in das sich Luise versenkt, in das sie sich zurückzieht, das sie (mit-)zieht und das dem Verstehen eines ‚als etwas‘ vorausgeht. Es bleibt ein Spalt, der sich auftut. Eine Schwelle, die es zu überwinden gilt. „Schwellen halten die Bewegung auf“ schreibt Waldenfels (ebd.) und sind gekennzeichnet durch Kontrollverlust. Es ist eine Art „Übergangsphänomen zwischen Entzug und Anziehung“, zwischen Entzug und Anspruch oder auch „Auftauchen und Versinken“ (ebd.: 274).

„Dies setzt ein Selbst voraus, dass sich weder völlig aus sich selbst bewegt, noch einfach von anderem bewegt wird, sondern das sich selbst voraus ist und zugleich hinter sich zurückbleibt“ (ebd.: 195).

Miriam Fischer (2012) unterscheidet „alltägliche Schwellenerfahrungen“ von solchen der „Grenzerfahrungen“, die uns in einem noch größeren Maße an die Grenzen unseres Selbst bringen als die über-gänglichen Schwellenerfahrungen. Grenzsituationen lassen uns verstummen, so Fischer, lassen im schlimmsten Fall die „Welt für uns zusammenbrechen“ (138), wie solche, die die Existenz betreffen – Erfahrungen von Sinnlosigkeit oder Verlust, die die Sprache an ihre Grenzen stoßen lässt, die die Grenze des Erfahrbaren selbst erfahrbar, aber unausprechlich machen (147)<sup>39</sup>. Mit Maurice Blanchot verweist sie auf ein Zögern oder Inne-

<sup>39</sup> In Rekurs auf Celan „Die Welt ist fort – ich muss dich tragen“ (2000) arbeitet sie heraus, dass Gedichte „das Aussetzen der Welt, den Verlust der Sprache, die Erfahrung der Grenze (des Verstehens) selbst darstellen“ und so „uns zu tragen vermag“ (Fischer 2012: 152).

halten der Welt, zu dem es in Momenten extremer Erlebnisse wie in „Der Wahnsinn des Tages“<sup>40</sup> kommt. Auch Waldenfels spricht von Grenzerfahrungen wie Geburt oder Tod. Übergangsphänomene sind demgegenüber solche, die relativ leicht überwunden bzw. „überquert“ werden können (2002: 275). Es bleibt im Sinn Merlau-Pontys jedoch auch festzuhalten, dass Reden und Schweigen und die Schwelle, die vom Schweigen zum Reden führt, nie definitiv überschritten wird – die Rede bleibt immer hinter ihren Möglichkeiten zurück.<sup>41</sup>

Luise versinkt im Schweigen. In einer eigentümlichen Leere oder vielleicht in einer Art Erstarrung. Ich kenne solche ‚Zustände‘ von mir, ohne mir anzumaßen, Luisens Leere oder ihr Schweigen in meins überführen zu wollen oder zu können. Meine im folgenden persönliche Anknüpfung ist eher zu sehen als eine Art „indirekte Rede, [...] die dem Schweigen verbunden bleibt“ (Waldenfels 1997a: 122). Ich werde manchmal erfasst von einer Leere, ich rücke ein in eine Leere, oder sie rückt ein; eine Leere, die sich ausbreitet und in der nichts zu sein scheint, eine Art Innehalten der Welt und/ in mir, wie auch Fischer mit Blanchot herausgearbeitet hat. ‚Innerliche‘ Zustände oder Veränderungen, die nicht zum Ausdruck gebracht werden können (und die womöglich auch nicht im Sinne einer Responsivität erfasst werden können). Ausgelöst durch z. B. den Besuch im Tanztheater bei Pina Bausch oder beim Hören bestimmter Musik, die mich tief berührt, trifft, mich ‚wegdriften‘ lässt, als ‚Zwischenstadium‘ bevor ich mich einer Anforderung stelle oder in Momenten, die mich erschüttern. Eine Leere, in der alles für einen Moment auszusetzen scheint, ein Moment, in dem alles stillsteht. „Löcher des Nicht-Sinns“ schreibt Waldenfels, in denen das „Sinnereignis selbst sich der sprachlichen oder praktischen Bewältigung entzieht“ (2004: 60), in denen auch „unser praktisches Tun in Mitleidenschaft gezogen wird [...], wenn wir ins Bodenlose geraten und keinen festen Stand finden, um von da uns auf die Welt zuzubewegen“ (Waldenfels 2002: 279), in denen Fremdes Einfällen gleicht, die uns

---

<sup>40</sup> „Kurz darauf entfesselte sich der Wahnsinn der Welt. Man stellte mich an die Wand wie viele andere auch. Weswegen? Wegen nichts. Die Gewehre gingen nicht los. Ich sagte mir: Gott, was machst du? Ich habe dann aufgehört, mich unsinnig aufzuführen. Die Welt zögerte – und kam dann wieder ins Gleichgewicht“ (Blanchot 1986: 9).

<sup>41</sup> Siehe Kapitel 4.3 Sprache – Sprechen – Schweigen – Ausdruck.

kommen und die einem „unwiderruflichen Einst und Anderswo“ (1997a: 123) entstammen. Es zeigt sich womöglich das, was Merleau-Ponty mit dem wilden Sein als der Welt des Schweigens meint:

„Das wilde Sein, der *logos endiathetos* ist eine Welt des Schweigens, eine unthematisierte und unthematisierbare Welt mit Brüchen, Gräben, Feldern, Differenzen von Bedeutungen, ohne durchgängige, linearen Flüsse und Ströme von Erlebnissen und Erfahrungen“ (Hufless 2012: 10 Herv. i. O. in Rekurs auf Merleau-Ponty).

Der wilde Sinn oder das wilde Sein Merleau-Pontys heißt aber nicht, dass wir „uns in einem Niemandsland purer Unverständlichkeit [...]“, sondern immer „am Saum einer anhebenden oder verebbenden Verständlichkeit“ (Waldenfels 2015: 80) bewegen. So legt es auch nicht nahe, dass das Schweigen nicht beredt sein kann, vor allem im Rückbezug auf die Leiblichkeit und den leiblichen Ausdruck, der sich hier zeigt. Nur vielleicht zeigt sich diese Beredtheit nicht mir bzw. Luise, drückt sich mir nicht aus, ist mir in der Leere oder im Wilden Sein ‚verloren‘ gegangen, ‚versunken‘, ist dort geblieben. Ist mir vorgängig.

„Das Sich bezieht sich nicht auf sich, es zieht sich auf sich selbst zurück, es ist auf sich zurückgeworfen, es wird zu einem Selbst, indem es sich angerührt und getroffen fühlt (Waldenfels 2002: 80).

In der Verschränkung, in der Zwischenleiblichkeit wird hier die Unvollständigkeit jeder (Fremd-) Konstitution ersichtlich. Merleau-Ponty schreibt dazu:

„Die Trauer des Anderen oder der Zorn haben niemals für ihn und für mich genau denselben Sinn. Für ihn sind sie erlebte Situationen, für mich apprizierte [...]; die Situationen decken sich nicht“ (Merleau-Ponty 1966: 408).

Es bleibt Unbestimmbares und Unverfügbares, das sich in dem Moment der Unverfügbarkeit zeigt. Das, was es zu sagen gäbe, wird im Schweigen belassen, wird zumindest nicht sichtbar gemacht mit Worten. Es ist im Sinne Waldenfels eine „Erfahrung des Entzugs, in der etwas abwesend anwesend ist“ (2015a: 13). Es erinnert an die Beschreibung der Fotografien von Laurenz Berge von Isabelle Malz: „Es sind Bilder einer Leere, die von einem grundlegenden Schweigen ausgefüllt sind“ (Malz o. J., o. S.)<sup>42</sup>.

Luise wird aus dem sich zeigenden Schweigen, aus der Leere ‚herausgeholt‘, als Malte sie erneut anspricht. Es bleibt ihr nichts anderes übrig, als mitzugehen und der nachdrücklichen Aufforderung Maltes *Luise – ko-omm!* bzw. dem ‚Befehl‘ der ‚höheren Gewalt‘ nachzukommen und mitzugehen. Dass sie das nicht will, drückt ihre Körperhaltung aus. So geht sie mit bis zum Tisch. Dort bleibt sie neben Malte stehen, für eine Zeit scheint es, als hätte sie sich ihrem Schicksal ergeben, dem Anspruch ist sie zumindest insoweit gefolgt, obschon sie nicht mitbastelt. Luise scheint wie ferngesteuert, ergeben in den fremden Anspruch, in dem Widerfahrnis. Sie knüpft damit zwar an das Gesagte an, indem sie auf den Anspruch antwortet und der Aufforderung nachkommt (vgl. Waldenfels 2002: 236). Und dennoch: der Entzug ist ‚dabei‘ – läuft buchstäblich mit – obwohl sie zum Tisch mitgeht. Es scheint ein Begehren Luises vereitelt zu werden, während es gleichzeitig angestachelt wird. Entzug geht Hand in Hand mit Anziehung, Lust mit Unlust. Ferne in der Nähe zeigt sich. Das Ereignis zeigt sich, indem es sich selbst entgleitet (vgl. ebd.: 194). In der Szene scheint deutlich zu werden, dass dies ein Selbst voraussetzt

„[...]das sich weder völlig aus sich selbst bewegt, noch einfach von anderem bewegt wird, sondern das sich selbst voraus ist und zugleich hinter sich zurückbleibt, ausgesetzt einer Fernwirkung, die alle potentielle Einwirkung übersteigt. Eben darin

---

<sup>42</sup> Berges fotografiert „leere“ Räume wie z. B. ehemalige Kasernengebäude. „[...] diese beeindrucken durch eine irritierend poetische, weil im Grunde zwiespältig schön anmutende Kargheit angesichts der Motive, die sie abbilden: Detailansichten von leeren, meist sichtbar verlebten Räumen aufgegebener Häuser“ (Malz o. J., o. S.).

liegt das Rätsel einer Zwischenbewegung, einer Polykinese, die sich den gängigen Bewegungsursachen entzieht. [...]“ (ebd.: 195).

Schließlich und für mich erstaunlich entzieht sie sich dem Ganzen endgültig und geht zurück zum Spielteppich – wortlos. Hier dringt für mich Unvorhersehbares in die/ meine Ordnung ein (vgl. Waldenfels 2012b: 382). Für Malte hingegen scheint das nicht erstaunlich, macht er doch keine weiteren Versuche, Luise erneut dazuzu- oder zurückzuholen. Er bastelt alleine weiter. Womöglich ist er aber auch so vertieft, dass er ihr Weggehen gar nicht bemerkt. Dieser ‚Zustand‘ Maltes wäre sicher ein eigenes ‚Hin-Blickens‘ würdig, der hier an dieser Stelle aber ausbleibt, da mein Fokus dem Schweigen Luises in seinen Facetten gilt.

So zeigt sich Luises Schweigen als ein Vielfaches in Sprach-Geschehen:

1. Es verweist auf die Möglichkeit, dass Responsivität in ‚leeren‘ Zuständen an ihre eigenen Grenzen stößt.
2. Es verweist auf ein Schweigen als Hintergrund „der in Befindlichkeiten und Gestimmtheiten eine wechselnde Tönung annimmt“ (Waldenfels 2002: 72).
3. Es verweist auf die Mannigfaltigkeit der zur Auswahl stehenden und ergriffenen Antworten eines an sie ergehenden Anspruchs.
4. Es verweist auf ein schöpferisches Antworten sowie auf ein antwortendes Schöpfen:  
 „Von einem schöpferischen Antworten können wir sprechen, sofern wir Antworten in der offenen Form der Anknüpfung erfinden. [...] Umgekehrt müssen wir von einem *antwortenden* Schöpfen ausgehen, sofern diese Schöpfungen und Erfindungen woanders beginnen, im Bereich des Pathischen, das in Aufforderungen übergeht und einen eigenen Zwang ausübt, den wir als Unausweichlichkeit bezeichnet haben“ (ebd.: 239 Herv. i. O.).
5. Es verweist auf einen Leib, der im Hier und Jetzt mit der Welt verankert ist und mit anderen verflochten ist und der im schöpferischen Ausdruck Sinn hervorbringt.

### 6.3 Aufmerksam-werden und Aufmerksam-machen in Sprach-Geschehen: *Doch – guck mal!*

#### 6.3.1 Beobachtung

Die näher transkribierte und beschriebene Szene ist eingebettet in die folgende Situation: Nina, eine pädagogische Fachkraft, hatte Geburtstag. Dieser wird an diesem Tag mit einem gemeinsamen Frühstück nachgefeiert. Dazu wird der Gruppenraum in einer besonderen Weise umgestaltet, indem Platz gemacht wird für eine lange Tafel: Der Maltisch wird ‚umfunktioniert‘ und nun zum Esstisch, Regale auf Rollen werden verschoben und die verfügbaren Tische werden verrückt, sodass alle an einer langen Tafel Platz nehmen können. Die Kinder und die pädagogischen Fachkräfte tun dies gemeinsam. Worte bedarf es dazu nicht vieler, so als gäbe es einen bereits bestehenden ‚Bauplan‘, auf den alle zurückgreifen. Im weiteren Verlauf werden die Kinder von den pädagogischen Fachkräften an bestimmte Plätze verwiesen: ein Vorschulkind sitzt immer neben einem Nicht-Vorschulkind. Da dies von den Kindern in keiner Weise kommentiert wird, scheint auch dies etwas zu sein, dass allen klar und unhinterfragbar ist. Die pädagogischen Fachkräfte wählen sich ihren Platz selbst aus. Nach welchen Kriterien sie dies tun, bleibt mir unklar. Ich setze mich an eine Endseite, an der noch ein Platz frei ist, nachdem ich die Kinder, Tarek und Emre, die dort bereits sitzen, gefragt habe, ob ich mich dahin setzen kann. Nina sitzt einige Plätze weiter entfernt von mir. Das Frühstück beginnt ohne Startschuss und ist gleich in vollem Gange: Sachen werden gereicht, Brote werden geschmiert, Kinder fragen andere Kinder und die pädagogischen Fachkräfte, ob sie ihnen mal dies, mal jenes geben könnten. So läuft das Frühstück eine ganze Weile. Nachdem alle Kinder mit dem gesunden Teil (so benennen es die pädagogischen Fachkräfte) des Frühstücks fertig sind, werden nun Schokocreame, Marmelade und Honig auf dem Tisch verteilt und den Kindern wird erlaubt, nun noch ein Brot mit etwas Süßem zu essen. Hier spannt sich zwischen Tarek und Emre, die sich gegenüber sitzen, nun Folgendes auf: Emre entscheidet sich für Schokocreame und schmiert sich eine dicke Schicht auf sein Brot. Er ist sichtlich zufrieden und kaut genüsslich, hat seinen

Blick auf sein Brot gerichtet, macht deutliche Kaubewegungen und schließt immer wieder die Augen. Er spürt immer wieder nach, kaut langsam und ist ganz bei sich und seinem Brot. Während er kaut und isst, putzt er sich immer wieder zwischendurch ganz selbstverständlich seinen Mund mit seinem Ärmel ab. Tarek sitzt Emre gegenüber und bemerkt, dass Emre sich den Mund mit seinem Ärmel abputzt. Er schaut Emre an und sagt an ihn gerichtet *Das macht man nicht SO weg!* Sein Tonfall und sein Gesicht spiegeln Entsetzen und Ekel wider. Emre schaut nun stirnrunzelnd auf, schaut Tarek einige Sekunden nichts sagend an und entgegnet dann *Das macht man damit, ne?* (zeigt mit dem Finger auf seine Zunge) woraufhin Tarek erklärt *Aber du hast so gemacht.* (tut so, als würde er mit seinem Ärmel den Mund abputzen) (2) *Ich sag deine Mama, du musst deins waschen.* Emre entgegnet nichts. Tarek versucht erneut zu erklären *Deine Strickjacke, du hast das ja dreckig gemacht!* Emre *das ist keine Strickjacke* Tarek unterbricht ihn *doch.* Emre *nein.* Tarek *DOCH, guck mal* (zeigt auf den Fleck auf dem Ärmel) *hier ist es DRECKIG bei dir.* Emre *Wo?* Tarek tippt mit dem Zeigefinger energisch auf den Fleck *HI-HIER! (f) darum musst es waschen, das ist ekelig.* Emre fängt nun an auf dem Tisch mit dem Finger Schokocreame zu verschmieren. Tarek beobachtet ihn angeekelt. *Ey Emre, du schmierst rum auf dem Tisch.* Emre schaut nicht hoch und sagt verneinend *ähäh* Tarek *DOOOCH* (langezogen), dann laut an Nina gewandt (f) *Nina, Emre hat auf dem Tisch rumgeschmiert!* Emre entgegnet nun an Nina verneinend gerichtet (er sieht in ihre Richtung) *mm-mm* woraufhin Tarek nun schon deutlich genervt erklärt (er schaut nun wieder Emre an) *DOCH (f), mit dem MESSER!* Nina reagiert nicht (ob sie Tarek und Emre gehört hat ist mir nicht klar). Emre schaut wieder auf den Tisch *mm- mm gar nicht* Tarek wendet sich wieder direkt an Emre *DOCH (f), doch, guck* (zeigt drauf) Emre *Aber das hab ich NICHT gemacht* Tarek *DO-OCH (f)!* Er blickt ein letztes Mal mit verständnislosem Blick zu Emre, steht dann auf, bringt seinen Teller zum Teewagen und geht raus.

### 6.3.2 Interpretation

Hier spannt sich zwischen Tarek und Emre, die sich gegenüber sitzen nun Folgendes auf: Emre entscheidet sich für Schokocreme und schmiert sich eine dicke Schicht auf sein Brot. Er ist sichtlich zufrieden und kaut genüsslich, hat seinen Blick auf sein Brot gerichtet, macht deutliche Kaubewegungen und schließt immer wieder die Augen. Er spürt immer wieder nach, kaut langsam und ist ganz bei sich und seinem Brot. Während er kaut und isst, putzt er sich immer wieder zwischendurch ganz selbstverständlich seinen Mund mit seinem Ärmel ab. Tarek sitzt Emre gegenüber und bemerkt, dass Emre sich den Mund mit seinem Ärmel abputzt. Er schaut Emre an und sagt an ihn gerichtet *Das macht man nicht SO weg!* Sein Tonfall und sein Gesicht spiegeln Entsetzen und Ekel wider.

Tarek fällt auf, dass Emre sich seinen Mund mit dem Ärmel abwischt, das findet er ekelig. Er weist Emre darauf hin, dass seine Art und Weise, sich den Mund abzuwischen, nicht in Ordnung ist. Tarek scheint auf eine unhinterfragbare, gängige, nicht weiter erklärungsbedürftige Praxis, den Erhalt von Regeln, unausgesprochenen Gesetzmäßigkeiten, Vereinbarungen hinzuweisen. Das betonte *SO* scheint im Zusammenhang mit dem Rest des Satzes eine Maßregelung zu sein, ein Erinnern an etwas, das doch eigentlich klar sein sollte, das abgemacht ist, woran sich alle zu halten haben. Außerdem scheint es auf das ‚richtige‘ Verhalten hinzudeuten, das aber nicht benannt wird. Schokocreme mit dem Ärmel abzuputzen scheint ebenso ein no-go zu sein wie Schmutz auf der Kleidung zu haben bzw. sich den Schmutz selbstständig und immer wieder selbst auf die Kleidung zu machen. Tarek ist entsetzt und angeekelt, dass all das nicht eingehalten wird – gleichzeitig scheint es ihm wichtig zu sein, darauf noch einmal explizit hinzuweisen, daran zu erinnern, darauf zu verweisen, darauf aufmerksam zu machen.

Emre schaut nun stirnrunzelnd auf, schaut Tarek einige Sekunden nichts sagend an und entgegnet dann *Das macht man damit, ne?* (zeigt mit dem Finger auf seine Zunge) woraufhin Tarek erklärt *Aber du hast so gemacht.* (tut so, als würde er mit seinem Ärmel den Mund

abputzen) (2) *Ich sag deine Mama, du musst deine waschen. Emre entgegnet nichts.*

Emre wird in seinem Tun gestört und benötigt einen Moment, um wieder im Hier und Jetzt anzukommen und zu überlegen, um zu verstehen, was Tarek ihm mit dieser Aussage, diesem Hinweis oder auch der Erinnerung daran, dass sein Verhalten in irgendeiner Weise nicht richtig war, sagen will. Für mich erscheint zudem unklar ob das abputzen des Mundes mit dem Ärmel von Emre überhaupt wahrgenommen wurde, für mich schien es, wie oben beschrieben, etwas zu sein, was für Emre in dem Tun des Essens begründet liegt. Die Antwort von Emre mit dem Hinweis auf die Zunge scheint für Tarek akzeptabel, obschon es sicherlich noch andere, vielleicht effektivere Mittel gibt, sich den Mund abzutupfen. Er verweist aber nicht auf diese anderen Möglichkeiten, sondern gibt sich mit der Antwort zufrieden. Und trotzdem scheint ein einfaches ‚ja‘ oder ein Kopfnicken für Tarek nicht auszureichen. Es muss dazu noch mehr gesagt werden. So weist Tarek Emre noch einmal darauf hin, dass Emre, obwohl er es zu wissen scheint, dennoch nicht diesen ‚richtigen‘ Weg genommen hat. Er unterstreicht seine Aussage mit dem Wiederholen der Geste und macht dadurch erneut deutlich, dass ein solches Verhalten nicht in Ordnung zu sein scheint. Es ist für ihn wichtig, das noch einmal zu erwähnen, noch einmal auf dieses ‚ungeschriebene Gesetz‘ hinzudeuten. Das Thema ‚Abputzen mit dem Ärmel‘ scheint damit abgehakt zu sein, nicht mehr im direkten Fokus zu stehen und damit tritt die Handlung, wie der Schmutz auf die Kleidung gekommen ist, in den Hintergrund, denn nach einer kurzen Pause sagt Tarek *ich sag deine Mama, du musst deine waschen* Tarek nimmt nun das Wiederherstellen von Sauberkeit in den Blick. Ihm scheint es ein Anliegen zu sein, dass die Kleidung wieder sauber wird, er unterstreicht die Wichtigkeit mit dem Wort *muss*. Er überlässt diese Aufgabe, es der Mutter zu sagen, nicht Emre, nein, er selbst wird es Emres Mutter sagen und begibt sich damit in eine ‚Zwischen‘-Position: er vermittelt in dieser für ihn so wichtigen Angelegenheit zwischen Emre und seiner Mutter. Tarek agiert hier als eine Art ‚Quasi-Erzieher‘. Es sollte und wird aus seiner Sicht über die Angelegenheit noch ein Gespräch geführt werden zwischen Emre und der Mutter. Die Mutter scheint

die nächst höhere Instanz zu sein und darüber hinaus im Unterschied zu den pädagogischen Fachkräften diejenige, die für das Waschen von Kleidung zuständig zu sein scheint – zumindest aus Tareks Sicht. Hier ist der Unterschied zum Schmutz auf dem Gesicht deutlich. Während dieser von den Kindern selbst entfernt werden kann und soll, wird Schmutz auf der Kleidung von einem Erwachsenen oder zumindest mit der Hilfe eines Erwachsenen entfernt. Hier stellen sich mir folgende Fragen: Warum nimmt Tarek diese Aufgabe selber in die Hand? Weil er das Vorschulkind ist und somit über anderes Wissen verfügt? Weil er womöglich eine andere Rolle in der KiTa-Gruppe hat? Weil er im Gegensatz zu Emre bereits Bescheid weiß beziehungsweise erfahren hat, dass Schmutz auf der Kleidung nicht erwünscht ist, was mit schmutziger Kleidung zu geschehen hat und wer dafür zuständig ist? Weil er die Regel nicht nur kennt, sondern auch in der Verantwortung steht, das mit der Mutter zu besprechen? Wird hier eine generationale Ordnung hergestellt? Warum trägt Tarek hier die Verantwortung für Emre? Fragen, die unbeantwortet bleiben.

Emre entgegnet nichts auf den Hinweis bzw. auf die durchzuführende Handlung Tareks. Er möchte in Ruhe gelassen werden, seinem Genuss nachgehen. Vielleicht ist er an dem Thema aber auch nicht interessiert, es gehört womöglich (noch) nicht in seinen Horizont (von Sauberkeit oder vom Umgang mit Essen, Schmutz etc.). Das Essen, der Genuss und die sinnliche Erfahrung haben für ihn Priorität. Er geht nicht weiter darauf ein. Allerdings wird ihm ja auch keine Frage gestellt, es ist eine Feststellung, dass Tarek es ohnehin sagen wird. Diese Aussage verlangt keine Entgegnung und auch kein Aufbäumen. Zweifel oder andere Wege werden hier nicht zugelassen.

**Deine Strickjacke, du hast das ja dreckig gemacht! Emre das ist keine Strickjacke Tarek unterbricht ihn doch Emre nein Tarek DOCH, guck mal (zeigt auf den Fleck auf dem Ärmel) hier ist es DRECKIG bei dir. Emre Wo? Tarek tippt mit dem Zeigefinger energisch auf den Fleck „HI-HIER! (f) darum musst es waschen, das ist ekelig.“**

Tarek insistiert noch einmal. Offensichtlich ist er mit der Reaktion Emres, seinem Nicht-Sagen auf den Hinweis unzufrieden. So unternimmt er einen weiteren Versuch, Emre zu verdeutlichen, warum es seiner Meinung nach wichtig ist, es Emres Mutter zu sagen. Hier spezifiziert er das Kleidungsstück um das es geht und grenzt damit seinen Fokus klar ein. Der Dreck wird hingegen nicht spezifiziert. Dreck fungiert als Universalwort, als ein Sammelbegriff. Die Schokocreame ist hier für Tarek kein Genussmittel mehr, kein Lebensmittel, sondern wandelt sich mit dem Erscheinen auf der Kleidung zu Dreck. Der Wechsel in der Bezogenheit ergibt ein anderes ‚Ding‘. Er unterstreicht seine Aussage mit dem *ja dreckig gemacht* und spricht Emre direkt an. Emre weicht mit seiner Antwort dem eigentlichen Anliegen Tareks aus, geht nicht auf den Dreck ein *Das ist keine Strickjacke*. Tarek wird immer energischer und geht seinem Anliegen, Emre die Sache mit dem Schmutz auf der Jacke zu verdeutlichen, stärker nach. Nachdem er anfangs erklärt hat, zeigt er nun auf den Fleck und tippt schließlich direkt darauf, und verleiht dem so auch körperlich-leiblichen Nachdruck. Die Kommunikation zwischen den beiden gelingt an dieser Stelle nicht, sie reden aneinander vorbei, jeder möchte in seiner Sache Recht bekommen/behalten respektive seine Sicht, sein derzeitiges Anliegen verdeutlichen. Worum geht es wem hier? Tarek geht es womöglich um den Dreck, Emre geht es womöglich um den Begriff oder die Bezeichnung des Kleidungsstückes, beiden geht es womöglich um das letzte Wort, aber es geht ihnen nicht gemeinsam um eine ‚geteilte‘ Sache, obschon die Aufmerksamkeit geteilt ist. Durch die Zurückweisung des Begriffs *Strickjacke* wird zudem womöglich Tareks vermeintliche Stärke des Erfahrenen und Wissenden demontiert und seine eventuelle Autorität in Frage gestellt. Tarek vollzieht nicht nur eine Steigerung durch das Zeigen und Darauf-tippen. Indem er lauter wird und auch durch die Verwendung des Ausdrucks *ekelig* verweist er auf Sinnliches, das sich aber nicht nur auf ihn bezieht, sondern darüber hinaus durch das *das ist* auf eine Allgemeingültigkeit verweist. Hier geht es also nicht mehr nur um den Dreck als solches, sondern ebenfalls darum, was dieser in bestimmten Situationen und Konstellationen für ein Gefühl, ein Empfinden, ein sinnliches Erleben auslöst. Dieses scheint für Tarek unangenehm und nicht erstrebenswert zu sein.

Im Gegenteil: es sollte beseitigt werden. Der Verweis auf *ekelig* ist womöglich zudem ein Versuch, Emre auf eine andere Weise, nämlich eine körperlich-sinnliche, sein Anliegen näher zu bringen, es ihm zu verdeutlichen. Aber auch auf diesem Wege kann er Emre und dessen Aufmerksamkeit nicht für seine Sache gewinnen, er kann keine gemeinsame Sache daraus machen.

Emre fängt nun an auf dem Tisch mit dem Finger Schokocreame zu verschmieren. Tarek beobachtet ihn angeekelt. *Ey Emre, du schmierst rum auf dem Tisch.* Emre schaut nicht hoch und sagt verneinend *ähäh* Tarek *DOOOCH* (langgezogen), dann laut an Nina gewandt (f) *Nina, Emre hat auf dem Tisch rumgeschmiert!* Emre entgegnet nun an Nina verneinend gerichtet (er sieht in ihre Richtung) *mm-mm* woraufhin Tarek nun schon deutlich genervt erklärt (er schaut nun wieder Emre an) *DOCH (f), mit dem MESSER!* Nina reagiert nicht (ob sie Tarek und Emre gehört hat ist mir nicht klar). Emre schaut wieder auf den Tisch *mm- mm gar nicht* Tarek wendet sich wieder direkt an Emre *DOCH (f), doch, guck* (zeigt drauf) Emre *Aber das hab ich NICHT gemacht* Tarek *DO-OCH (f)!* Er blickt ein letztes Mal mit verständnislosem Blick zu Emre, steht dann auf, bringt seinen Teller zum Teewagen und geht raus.

Emre geht erneut nicht auf Tareks Anliegen ein, sondern beginnt nun mit einer anderen, wieder sinnlichen (wenn auch mit dem Messer und nicht mit dem Finger, Zunge o.ä.) Tätigkeit: dem Rumschmieren auf dem Tisch. Das drückt eventuell seine Art aus, auf die Zurechtweisung zu reagieren. Vielleicht ist aber auch die Schokocreame als ‚sinnliches Ding‘ für ihn anziehender. Tareks Aufmerksamkeit wird nun darauf gelenkt, der Dreck-Fokus auf Emres Kleidung erfährt keine weitere Erwähnung. Emre entzieht sich damit erfolgreich weiteren Diskussionen und Belehrungen diesbezüglich, auch indem er Tarek nicht anschaut, sondern in seinem Tun voranschreitet. Tarek versucht nun erneut, Emre zunächst durch eine Feststellung dessen was er sieht, durch eine Beschreibung auf etwas aufmerksam zu machen, was für ihn nicht in Ordnung ist – er schaut angeekelt darauf, was Emre tut und unterstreicht mit dem *ey*, dass ‚Rumschmieren auf dem Tisch‘ für ihn überhaupt nicht legitim ist. Hier geht es nun nicht mehr um ein versehentliches Dreckig-werden und auch nicht um den Akt des Wieder-sauber-machens,

sondern um das Verschmutzen als aktiven, bewussten Akt. Emre reagiert nun mit einer Verneinung, er lässt sich nicht nur nicht auf das ein, was Tarek sagt, sondern negiert das, was Tarek beschreibt. Er koppelt sich von Tarek und seinen Vorstellungen und Erwartungen ab – er verteilt Schokocreme auf dem Tisch und lässt sich dabei nicht stören, sondern gibt sich dem hin. Für ihn scheint das Verteilen von Schokocreme in keiner Weise ekelig zu sein. Aber warum negiert er sein Tun? Ist es für ihn im Gegensatz zu Tarek etwas anderes als ‚herumschmierren‘? Oder ist das eine Art Machtspiel zwischen Tarek und Emre? Akzeptiert Emre Tareks Vorstellungen und Erwartungen nicht? Oder akzeptiert er Tarek nicht als Autorität, von der Konsequenzen zu erwarten sind? Tarek wendet sich nun an Nina, die pädagogische Fachkraft, und sagt laut, was Emre getan hat. Er wendet sich damit an die nächsthöhere Instanz, er adressiert nun noch jemand anderes, vielleicht auch weil er nun nicht mehr weiterweiß, seine Interessen und sein Wissen durchzusetzen und anzubringen. An dieser Stelle schaut nun Emre auf, scheint auf eine Reaktion Ninas zu warten und verneint erneut, das getan zu haben, was Tarek beobachtet hat. Tarek reagiert genervt, nicht wütend. Er wird von Nina nicht gehört und Emre zeigt sich für ihn weiterhin uneinsichtig. Nachdem er mündlich nichts erreichen kann, versucht es Tarek nun noch einmal mit einer Zeigepraktik, Emre dazu zu bewegen, zuzugeben, dass er den Tisch verschmiert hat. Tarek zeigt sich weiterhin hartnäckig, beharrt auf seinem Standpunkt und zeigt Unverständnis für Emres Verhalten. Emre beharrt seinerseits ebenfalls auf seinem Standpunkt, bleibt aber im Gegensatz zu Tarek ruhig, fast schon stoisch, unnahbar – so als ginge ihn das alles nichts an. Tarek hingegen agiert deutlich emotionaler. Neben der Genervtheit wird seine Stimme lauter, energischer, strenger. Schließlich gibt er auf, seine Mission ist gescheitert. Er blickt verständnislos auf Emre, vielleicht hilflos und geht aus der Interaktion raus.

### 6.3.3 Weiterlesen

Aufmerksamkeit ist nach Waldenfels eine „starke Form der Erfahrung“ (2015b: 1), in der sich „[a]lles [...] um dreierlei [dreht], nämlich darum, *dass* überhaupt etwas in der Erfahrung auftritt, dass *vielmehr dieses* auftritt und nicht etwa jenes

und dass es *vielmehr so* auftritt und nicht anders“ (ebd. Herv. i. O.). In seinen Studien zur Aufmerksamkeit (z. B. 2015a, 2015b) differenziert er dabei zwischen *Auffallen* und *Aufmerken*. So beschreibt er *Auffallen* als etwas Ungerichtetes, etwas das mir zustößt – ein Ereignis. Und *Aufmerken* als etwas Zielgerichtetes, Fokussiertes. Ihm zufolge ist Aufmerksamkeit zusammen genommen als Geschehen zu bezeichnen, in dem sich ein Übergang „vom Aufmerken *auf etwas* zum Bemerkten oder Behalten *von etwas*“ vollzieht (Waldenfels 2015: 101) – eine Art Doppelereignis, das zwischen Auffallen und Aufmerken geschieht und in dem eine Schwelle übertreten wird. Verbindung und Trennung sind auch hier als in einem Hiatus getrennt zusammenzudenken. „Das, *worauf* ich aufmerke, [verwandelt sich] in *etwas*, das ich bemerke“ (2015b: 2 Herv. i. O.).

In dem vorliegenden Beispiel wird Tarek auf etwas aufmerksam, doch zunächst fällt ihm etwas auf. Er merkt darauf auf, was ihn affiziert. Auf das Ereignis des Wegputzens mit dem Ärmel antwortet er leiblich, mit einer leiblichen Aufmerksamkeit, die sich zunächst in dem Ekel ausdrückt, der zu sehen ist und dann auch hörbar wird in seiner Sprache, seiner Stimme *Das macht man nicht SO weg!* Er antwortet auf das Ereignis, das vorausgeht und richtet sein Augenmerk darauf – leiblich und sprachlich. Ebenso macht Tarek Emre auf etwas aufmerksam. In einer Art ‚erzieherischem Akt‘ verweist er auf normative Aspekte, auf bestehende Ordnungen, die von Emre unterlaufen werden. Das Zusammenspiel von Aufmerken bzw. Aufmerksamwerden und Aufmerksammachen zieht sich im Weiteren durch das gesamte Beispiel. Brinkmann zufolge hängt das Aufmerksammachen mit dem Zeigen<sup>43</sup> zusammen,

„[...] Aufmerksamwerden und zeigendes Aufmerksammachen stehen in einem wechselseitigen und unsicheren Bezug [...]. In der Differenz zwischen *Aufmerksam-Machen* und *Aufmerksam-*

---

<sup>43</sup> Zum Zeigen verweise ich auf Prange (2005), zu dem Brinkmann (2016: 126) kritisch anmerkt, dass „[...] dessen operative Theorie des Zeigens einem konventionellen (autonomen) Subjektverständnis und damit einem traditionellen Intentionalitäts- und einem (abbildtheoretischen) Repräsentationsmodell verpflichtet [ist]. Dabei wird aber weder die Medialität und die Performativität des Zeigens [...] noch dessen Sozialität als auf etwas Drittes bezogene und in Anwesenheit von Dritten vollzogene Praxis [...] hinreichend erfasst.“

Werden kann es zum Ereignis der geteilten Aufmerksamkeit kommen“ (Brinkmann 2016: 122 Herv. i. O.)<sup>44</sup>.

Eine geteilte oder responsive Aufmerksamkeit entsteht auch hier in dem Beispiel – innerhalb eines „interattentionale[n] Antwortgeschehens<sup>45</sup>“ (Brinkmann 2016), das nicht zwangsläufig mit Verständigung oder Verstehen einhergehen muss.

Unterstützt wird das Zeigen Tareks durch eine zeigende Rede, die sich in Demonstrativpronomina, Orts- oder Zeitangaben oder Personalpronomina ausdrücken kann, wie auch in dem Beispiel:

***DOCH, guck mal (zeigt auf den Fleck auf dem Ärmel) hier ist es DRECKIG bei dir. Emre Wo? Tarek tippt mit dem Zeigefinger energisch auf den Fleck „HI-HIER! (f) darum musst es waschen, das ist ekelig.***

Diese zeigende Rede weist auf eine „Situationsgebundenheit [...] und auf die Verankerung der Rede in der leiblichen bzw. «zwischenleiblichen» Situation [...]“ (Breitling 2013: 95 Herv. i. O.) sowie „der Verankerung des sprechenden Menschen in der Welt“ (ebd.: 110) hin. In dem Beispiel wird deutlich, dass das Zeigen sich sowohl auf die Person als auch auf die Sache an sich bezieht. Es ist als situatives und performatives Geschehen zu fassen.

„Im Zeigen zeigt sich etwas oder jemand *als* etwas: Dem Zeigen steht so das Sich-Zeigen von etwas ebenbürtig zur Seite, verstanden als Sichtbar-Werden eines Anderen oder einer Sache,

<sup>44</sup> Siehe dazu die Studien von Tomasello, die sich mit der geteilten Aufmerksamkeit mit Hinblick auf sozialen Sinn beschäftigen (vgl. dazu Tomasello 2009).

<sup>45</sup> In seinen Ausführungen zur Inter-Attentionalität bezieht sich Brinkmann auf videografierte Szenen aus dem schulischen Alltag, mit dem Fokus auf den Interaktionen zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen, um eine pädagogische Theorie der Aufmerksamkeit zu entwickeln, zu plausibilisieren und empirisch zu schärfen. Sie steht m. E. in besondere Nähe zu seinen Überlegungen zur Übung und zur Negativität. Leerstellen stellen sich m. E. erstens im Bezug auf Schülerinnen, die sich durch Entzug wie z. B. schweigen oder aus dem Fenster schauen nicht in der vierseitigen Struktur des Zeigens verorten lassen bzw. in dem diese Struktur scheitert, nicht aufgeht. Eine weitere Leerstelle sehe ich in der engen Fokussierung auf ein interattentionales Geschehen zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen. Geschehen der geteilten oder eben auch nicht geteilten Aufmerksamkeit zwischen Kindern (ob aus Kita oder Schule) werden in den Ausführungen von Brinkmann nicht berücksichtigt.

der, die oder das mich anspricht und auf den, die oder das ich antworte. Mit dem Blickwechseln auf die gleichermaßen sinnbildenden und sinngebenden Momente im Zeigen können die nicht-intentionalen, die materialen und die stimmungsmäßigen Momente erfassbar werden, können im Zeigen auch die Antworten der Dinge, die sich zeigen und die uns ansprechen, thematisch werden“ (Brinkmann 2015a: 53 Herv. i. O.).

Das Geschehen zeigt sich als situativ und performativ in einer „aktivisch-passivische[n] Verschränkung“ (Brinkmann 2016: 127). Das Beispiel verweist noch auf einen weiteren Gesichtspunkt, der in dem gerade angeführten Zitat mit anklang und den Brinkmann auch in seinen Überlegungen zur „vierseitigen Struktur des Zeigens“ (z. B. ebd.: 128), das sich zwischen „Zeigendem, Aufmerkendem, Sache und Anderen (ebd.)“ bewegt, mit anspricht: Den Appell der Dinge, dem Claus Stieve 2008 phänomenologisch-gestalttheoretisch nachgegangen ist. Dinge appellieren an uns, fordern uns auf und heraus, gehen uns an und bieten Möglichkeiten an, sich auf sie zu beziehen, auf sie zu antworten. In Rekurs auf Gurwitsch spricht Stieve von der „Zeugumwelt“, was bedeutet, dass uns die

„Dinge *zuhanden* sind. Wir machen von ihnen Gebrauch und sind mit ihnen in einer Situation. Wir stehen dabei den Dingen nicht wie Objekten gegenüber, sondern gehen in unseren Handlungen auf. Das Zeug ist dadurch gekennzeichnet, dass es ein *Um-zu* hat. Das Messer gebrauchen wir, *um* zu schneiden, eine Kiste, *um* Bücher einzupacken [...] Aufforderungen den Dinge [beziehen] sich oftmals auf diese *Bewandtnis* (205 Herv. i. O.).

Diese Verweisung, wie mit Dingen umzugehen ist, wird immer dann besonders deutlich, wenn dies nicht geschieht, wie in dem vorliegenden Beispiel zu sehen ist. Für Tarek ist es ganz klar, dass das, was Emre tut (das Abwischen mit dem Ärmel, mit dem Messer Schokocreme auf dem Tisch verschmieren) sich nicht mit den allgemeinen Regeln oder „objektivierter Verhaltensweisen“ (ebd.: 208) vereinbaren lässt. Hier stehen die Bestimmung der Dinge als „Zeug“ mit einem „Um-

zu“ gegen die Verwendung Emres. Es scheint „die unmittelbare Möglichkeit des *Tuns*“ (ebd.: 209) im Vordergrund zu stehen, die hier mit einer sinnlichen Erfahrung einhergeht. Die Dinge appellieren, wie die Schokocreme in dem Beispiel, als je anderes, zeigen sich als je anderes und erfordern ein je anderes Antworten: Schokocreme als Genuss- oder Malmittel bei Emre im Gegensatz zu Schokocreme als Schmutz bei Tarek. Es wird ebenso deutlich, dass „ich nur aufmerksam sein kann auf etwas, das sich zeigt und das mich angeht und affiziert, und auf das ich mich [antwortend UT] richte“ (Brinkmann 2016: 129). Es geht um eine Hinwendung auf den Anspruch.

In dem vorliegenden Beispiel ist das geteilte Aufmerksamkeitsgeschehen von Missverständnissen durchzogen. Tarek und Emre kommen nicht überein. So wird geantwortet (response), aber nicht beantwortet (Antwort) oder/und beantwortet (Antwort) aber nicht geantwortet (response). Anspruch und Antwort zeigen kein Passungsverhältnis im Sprach-Geschehen, hier zeigt sich der Spalt sehr prominent, was sich bei Tarek in immer deutlicherem Frust ausdrückt. Eingebunden scheint das in eine Ordnung, die von Tareks Seite immer wieder aufgerufen wird und die von Emres Seite immer wieder unterlaufen wird. Tarek wird unsicherer und frustrierter, auch weil er sich der Aufmerksamkeit auf sein Belang hin nicht sicher sein kann. Anfangs noch da *Das macht man damit, ne?* (zeigt mit dem Finger auf seine Zunge), wird die Aufmerksamkeit von Emre immer wieder ‚weggebracht‘ zu neuen, ihn angehende Dingen. Tarek sieht sich in der Aufgabe, immer wieder hinzuweisen und die Aufmerksamkeit nicht nur erneut zu wecken, sondern sie auch zu erhalten. Gleichzeitig wird Tarek im Laufe des Beispiels immer wieder von neuen Aspekten gepackt, die auf und in ihn einfallen, die ein Auffallen auslösen und ihn aufmerksam werden lassen.

Aufmerksam-machen, Aufmerksam-werden und die daraus möglicherweise hervorgehende geteilte Aufmerksamkeit in Sprach-Geschehen sind eingebettet in ein Antwort- und Anspruchsgeflecht, in denen der Andere und ich als eingebunden situativ und wechselseitig bzw. zirkulär hervorgehen im Zusammenspiel mit (in diesem Beispiel) affizierenden Dingen, Zeigepraktiken, Ordnungen und deren Überschreitungen. Aufmerksamkeit zeigt sich (hier) als fragil und empfindlich,

kann nicht erzwungen werden (vgl. Meyer-Drawe 2015a). Aufmerksamkeit kann sich immer auch in eine Unaufmerksamkeit wenden, geteilte Aufmerksamkeit zu einer Nicht-geteilten werden, sich dem Aufmerksam-machen entziehen bzw. diesem nicht notwendigerweise folgen. Aufmerksamkeit behält damit „stets die Züge einer wilden Aufmerksamkeit, einer *attention sauvage*“ (Waldenfels 2015b: 4 Herv. i. O.).

#### **6.4 Übersetzen und Stellvertretung in Sprach-Geschehen: *Das ist Hundi und Ben mag nicht tauchen***

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf zwei Beobachtungen. Beide Beobachtungen *Das ist Hundi* und *Ben mag nicht tauchen* werden zunächst beschrieben und interpretiert, um dann gemeinsam weitergelesen zu werden.

##### **6.4.1 Beobachtung: Das ist Hundi**

Ich habe gekocht, nun steht das Essen auf dem Tisch. Ich habe die Kinder zum Mittagessen gerufen. Hanna ist bereits da und wartet mit mir zusammen am Küchentisch sitzend darauf, dass Jonathan kommt. Als er auf allen Vieren krabbelnd in die Küche kommt und an der Türschwelle stoppt, sage ich, ihn anschauend, *Jonathan (1), komm wir essen*. Er schaut mich an, bellt laut, wendet seinen Kopf von mir ab und läuft auf allen Vieren laut bellend weg, lässt mich irritiert zurück. Ich brauche einen Moment, um mich zu sammeln, dann folge ich ihm ins Wohnzimmer, wo er immer noch auf allen Vieren auf dem Boden sitzt und in meine Richtung schaut. Ich knie mich runter zu ihm, schaue ihn an, warte auf Blickkontakt „*Jonathan, das Essen ist fertig, komm bitte in die Küche.*“ Wieder: er schaut mich an, bellt, dann dreht er den Kopf weg und verschwindet laut bellend auf allen Vieren. Ich gehe in die Küche, gucke Hanna achselzuckend an und sage *Jonathan kommt nicht*. Sie sagt *Mama, das ist doch nicht Jonathan, das ist Hundi*. Ach so, denke ich, das ist *Hundi* – klar. Also noch mal. Ich suche *Hundi*, finde ihn im Flur, gehe auf ihn zu, knie mich runter, schaue ihn an und sage in einem etwas säuselnden Ton: *Hundi, komm bitte essen*. Und *Hundi* bellt nickend, macht sich

auf direktem Weg auf in die Küche und setzt sich auf seinen Stuhl. Und so essen wir nun, Hundi und seine Gefährtinnen.

#### 6.4.2 Interpretation: Das ist Hundi

Ich habe gekocht, nun steht das Essen auf dem Tisch. Ich habe die Kinder zum Mittagessen gerufen. Hanna ist bereits da und wartet mit mir zusammen am Küchentisch sitzend darauf, dass Jonathan kommt. Als er auf allen Vieren krabbelnd in die Küche kommt und an der Türschwelle stoppt, sage ich, ihn anschauend, *Jonathan (1), komm wir essen*. Er schaut mich an, bellt laut, wendet er seinen Kopf von mir ab und läuft auf allen Vieren, laut bellend weg, lässt mich irritiert zurück. Ich brauche einen Moment um mich zu sammeln, dann folge ich ihm ins Wohnzimmer, wo er immernoch auf allen Vieren auf dem Boden sitzt und in meine Richtung schaut. Ich knie mich runter zu ihm, schaue ihn an, warte auf Blickkontakt „*Jonathan, das Essen ist fertig, komm bitte in die Küche.*“ Wieder: er schaut mich an, bellt, dann dreht er den Kopf weg und verschwindet laut bellend auf allen Vieren.

Ich rufe die Kinder, um zum Mittagessen zu kommen. Das ist alltägliche Praxis. In der Regel ist das unproblematisch, ich werde von den Kindern verstanden und ich verstehe sie, wenn sie zum Beispiel noch etwas zu Ende bringen wollen vor dem Essen und sich der gemeinsame Beginn des Essens deswegen verzögert. In dieser Situation ist es anders. Hanna und ich sitzen am Tisch und warten auf Jonathan. Als er nun schließlich kommt, kommt er krabbelnd auf allen Vieren und bleibt auf der Schwelle der Küchentür sitzen. Als ich ihn anspreche, reagiert er nicht so, wie ich es mir vorgestellt habe. Er richtet sich nicht auf, er kommt nicht zum Tisch, um zu essen, sondern läuft stattdessen weg. Bellend im Vierfüßlerstand. Bevor er wegläuft schaut er mich an. Er reagiert auf meine Ansprache mit Bellen, er reagiert nicht nur, er antwortet sogar – aber eben bellend. Er hört mein Sprechen, meine Sprache. Ich bleibe ratlos und irritiert zurück, habe mit dieser Form der Antwort, der Reaktion nicht gerechnet, das Bellen des Hundes widerfährt mir, die Situation widerfährt mir – pathisch. Ich brauche einen Moment, diesen Anspruch zu ‚verarbeiten‘, zu verstehen was er will. Dann gehe ich

ihm nach, um mein Vorhaben, gemeinsam Mittag zu essen, doch noch geschehen zu lassen. Jonathan sitzt im Wohnzimmer und schaut in meine Richtung. Es scheint so, als hätte er nur darauf gewartet, dass ich komme. Ich spreche ihn noch einmal an. Ich gehe runter in die Knie, um mit ihm auf Augenhöhe zu sein, damit ich ganz seine Aufmerksamkeit bekomme. Ich ändere den Satz, bitte ihn in die Küche zu kommen. Er hört mir zu, so scheint es, denn er schaut mich an und bellt wie zur Antwort. Wie auch schon beim ersten Mal läuft er dann bellend auf allen Vieren krabbelnd davon. Auch meine zweite Ansprache ist gescheitert. Gescheitert in dem Sinne, dass er zwar antwortet auf meine Anfrage, meinen Anspruch aber nicht antwortet im Sinne einer Antwort, die ich verstehe.

*Ich geh in die Küche, gucke Hanna achselzuckend an, sage Jonathan kommt nicht. Sie sagt Mama, das ist doch nicht Jonathan, das ist Hundi. Ach so, denke ich, das ist Hundi – klar. Also noch mal. Ich suche Hundi, finde ihn im Flur, gehe auf ihn zu, knie mich runter, schaue ihn an und sage in einem etwas säuselnden Ton: Hundi, komm bitte essen. Und Hundi bellt nickend, macht sich auf direktem Weg in die Küche und setzt sich auf seinen Stuhl. Und so essen wir nun, Hundi und seine Gefährtinnen.*

Ich bin mit meinem Latein am Ende, zu sehen und zu spüren ist das durch mein Achselzucken. Leiblicher Ausdruck der Ratlosigkeit. Jonathan-Hundi ist mir fremd, er befremdet mich, in seinem Verhalten, in seinem ‚Reden‘, in seinen Gesten, seinem leiblichen Verhalten und sprachlichem Tun und auch Nicht-Tun. Waldenfels spricht im Zusammenhang mit dem Fremden von einem Fremdan-spruch als Hyperphänomen, das „uns in der Erfahrung begegnet, da es sich zeigt, indem es sich entzieht“ (Waldenfels 2012a: 56). Ratlos in die Küche kommend verbalisiere ich meinen Nicht-Erfolg. Hanna weiß, warum er nicht reagiert, weiß warum er nicht kommt. Für sie ist die Situation ganz selbstverständlich. Jonathan ist nicht Jonathan, er ist *Hundi*. Hanna weist mich darauf hin, wie in diesem Hundi-Fall zu verfahren ist. Sie ist meine Vermittlerin, Übersetzerin. Sie weiß genau, dass Hundi in seinem Hund-sein anzusprechen ist. Genauso scheint es zu sein. Jonathan ‚ist‘ Hundi. Hanna hat diesen Sachverhalt, dieses Sein, diese seine

Situation sofort und wie selbstverständlich durchschaut. Schließlich, so würde ich sagen, ist sie ja durchaus manchmal Hundi, sie kann von seiner Fremdheit ausgehen und für mich übersetzen. Sie drückt das sprachlich für mich klar aus und unterstreicht ihre Aussage mit dem Wort *doch*. Es bedarf dazu nicht vieler Worte. Für mich ist das genug Übersetzung, um zu wissen oder eine Idee zu bekommen, erneut – gerüstet mit wertvollen Informationen – auf ihn zuzugehen. So kann ich also einen Weg finden, Jonathan in seinem Hund-sein anzusprechen, so dass er mich hört. Ich muss gar nicht zum Hund werden, ich kann keine Hunde-Sprache, nicht seine Hunde-Sprache. Für mich erscheint in dem Bellen keine Sprache im Sinne einer gemeinsamen gesprochenen Sprache. Ich verstehe auch die Beweggründe nicht, Hundi zu sein, geschweige denn fühle ich mich bereit, ebenfalls ein Hund zu sein. Das bin ich nicht. Im Gegenteil: für mich ist Hundi fremd. Aber die Tatsache, dass Jonathan schon häufig Hundi war, manchmal mit und manchmal ohne Sprechen, lässt ihn mir in seiner Befremdung nicht völlig und ganz fremd sein, ich habe ihn in diesem seinem Horizont schon häufiger angetroffen, deswegen weiß ich auch, was Hanna meint, wenn sie sagt: das ist *doch Hundi*. Es bedarf keiner weiteren Erläuterungen. Mir wird in diesem Moment schlagartig klar, was das bedeutet. Aha-Effekt.

Übersetzen ist also mehr als das Kennen von Wörtern, Syntax oder Morphologie, die dann in eine andere Sprache übertragen, übersetzt werden können. Es kommt auf die jeweilige Situation an, auf Lebensvollzug und -bezug, auf gemeinsame Konstitution, aber auch auf Erfahrungen, auf die zurückgegriffen werden kann und auch auf Appelle, Widerfahrnisse, die ‚in die Quere kommen‘ und das Antworten darauf. Ihn ausgehend von seiner Fremdheit ansprechen – das könnte klappen. Dennoch kann ich ihn nur durch/dank Hanna in seiner Situation sehen und spreche ihn als Hund an, in einer Adressierung, die er in diesem Moment, in dieser Situation versteht, die die seine ist. Dabei reicht schon die Ansprache als *Hundi*, ich unterhalte mich nicht bellend mit ihm. Ich bleibe menschlich, und er bleibt in seinem Hund-sein auch ‚irgendwie‘ menschlich, er versteht ‚meine‘ menschliche Sprache (die ja auch die seine ist, wenn er nicht Hundi ist). Er bellt als Antwort und nickt. Antwortgeschehen. Wir haben eine gemeinsame Sprache,

wenn auch die Ansprache eine hundische ist, die ihn in seiner bekannten Fremdheit als Anderen und in seiner Leiblichkeit/ seinen leiblichen und sprachlichen Gebärden anspricht und worauf er sprechend und nickend (leiblich) eingeht. Wir treffen uns also sprachlich in einer Art gemeinsamen sprachlichem Überschuss, wir kommen irgendwie zusammen und können miteinander sprechen mit dem Wissen und fühlen der Unmöglichkeit des vollständigen Verstehens. Es bleibt ein Rest der Unerklärbarkeit, der Unerreichbarkeit, das sich im Nicht-menschlichen zu ‚Wort meldet‘, das unausgesprochen bleibt.

#### **6.4.3 Beobachtung: Ben mag nicht tauchen**

Jonathan und sein bester Freund Ben gehen seit einiger Zeit gemeinsam zum Schwimmkurs. Jonathan schwimmt und taucht sehr gerne, viel und wild. Ben hingegen mag es nicht, wenn er nass gespritzt wird, wenn er seinen Kopf unter Wasser halten soll und ist unsicher und häufig ängstlich. In einer der Schwimmstunden ereignete sich folgende Szene:

Der Schwimmlehrer, der erst das zweite Mal den Schwimmunterricht gibt, übt mit den beteiligten Kindern nacheinander, zu tauchen. Dazu sitzen die Kinder am Eingang zum Schwimmbecken auf den Stufen, die ins Wasser führen. Von dort aus sollen sie nacheinander Luft holen und dann tauchend so weit schwimmen, wie sie können. So hat der Schwimmlehrer es ihnen zu Beginn erklärt. Dieser steht nun in einiger Entfernung zur Treppe im Becken und fordert die Kinder nach und nach mit einem Klatschen, Blickkontakt, dem Nennen des Namens und einem *uuunnd los* auf. Ben und Jonathan sitzen nebeneinander ungefähr mittig in der Reihe. Als Ben an der Reihe ist fordert der Schwimmlehrer ihn klatschend und rufend auf: *Ben (1) uuuund los!* Ben bewegt sich nicht. Er schaut den Schwimmlehrer nicht an, sondern schaut, den Kopf gesenkt, auf das Wasser vor ihm. Der Schwimmlehrer klatscht noch einmal in die Hände, ruft nun lauter: *BEN (1) uuuuund los! (f)* Ben starrt weiter auf das Wasser, regungslos. Sein Blick ist starr, seine Körperhaltung wirkt wie eingefroren. Ich weiß nicht, ob er die Anforderungen überhaupt gehört hat. Jonathan schaut ihn fragend von der Seite

an. *Ben ?* Ben sagt nichts, er schaut Jonathan nicht an. Der Schwimmlehrer wadet zügig zu Ben. *Ben, du bist jetzt dran. Hol tief Luft und dann tauche so weit wie du es schaffst.* Ben schaut nun kurz auf zum Schwimmlehrer, dann direkt wieder aufs Wasser vor ihm. Er sagt noch immer nichts. Jonathan schaut noch mal zu Ben, dann zum Schwimmlehrer *Ben mag nicht tauchen, er mag den Kopf nicht unter Wasser machen.* Vergewissernd schaut er Ben von der Seite an, auf eine Reaktion wartend. Ben nickt, wartet einen Moment und schaut dann erst Jonathan und dann den Schwimmlehrer an. Dieser erwidert *Ach okay, ist ja kein Problem, dann tauchst du eben nicht. Wir üben das zusammen langsam, okay?* Ben nickt, sein Gesicht hellt sich auf vor Erleichterung, der Körper erwacht aus der Starre und er schwimmt im nächsten Moment zum gegenüberliegenden Rand des Beckens, um dort auf Jonathan zu warten, der nun als nächstes an der Reihe ist.

#### **6.4.4 Interpretation: Ben mag nicht tauchen**

Der Schwimmlehrer, der erst das zweite Mal den Schwimmunterricht gibt, übt mit den beteiligten Kindern nacheinander zu tauchen. Dazu sitzen die Kinder am Eingang zum Schwimmbecken auf den Stufen, die ins Wasser führen. Von dort aus sollen sie nacheinander Luft holen und dann tauchend so weit schwimmen wie sie können. So hat der Schwimmlehrer es ihnen zu Beginn erklärt. Dieser steht nun in einiger Entfernung zur Treppe im Becken und fordert die Kinder nach und nach mit einem Klatschen, Blickkontakt, dem Nennen des Namens und einem *uuunnnd los* auf.

Dass die Kinder der Reihe nach ‚dran‘ sind, ist in den Schwimmstunden, denen ich beiwohnen durfte, ein Vorgehen, das immer wieder angewendet wird. So werden neue Dinge geübt und sichergestellt, dass alle Kinder die Übungen mitmachen, um sich dem Ziel (in diesem Fall das Seepferdchen-Abzeichen) zu nähern. Auch das Klatschen im Zusammenhang mit dem Nennen des Namens ist gängig: die Kinder horchen auf und wissen, dass nun der oder die Nächste an der Reihe ist.

Ben und Jonathan sitzen nebeneinander ungefähr mittig in der Reihe. Als Ben an der Reihe ist fordert der Schwimmlehrer ihn klatschend und rufend auf: *Ben (1) uuuund los!* Ben bewegt sich nicht. Er schaut den Schwimmlehrer nicht an, sondern schaut, den Kopf gesenkt auf das Wasser vor ihm. Der Schwimmlehrer klatscht noch einmal in die Hände, ruft nun lauter: *BEN (1) uuuuund los!(f)* Ben starrt weiter auf das Wasser, regungslos. Sein Blick ist starr, seine Körperhaltung wirkt wie eingefroren. Ich weiß nicht, ob er die Aufforderungen überhaupt gehört hat. Jonathan schaut ihn fragend von der Seite an. *Ben?* Ben sagt nichts, er schaut Jonathan nicht an.

Der Schwimmlehrer schreitet in seinem Vorgehen fort und fordert Ben ‚in alter Manier‘ auf, es den anderen Kindern gleich zu tun. Ben macht nichts dergleichen. Er schaut nach unten. Schweigend. Keine Bewegung deutet das erwartete Tauchen an. Eher im Gegenteil. Er bewegt sich nicht. Steht still. Es deutet nichts darauf hin, dass er den Lehrer gehört hat. Er reagiert nicht auf den Appell. Er entzieht sich der Situation, er vermeidet den Blickkontakt. Mir kommt es so vor, als würde er sich gerne unsichtbar machen, als würde er tun, als wäre er nicht da. Als wäre das ein Weg, dass er nun die Übung nicht würde mitmachen müssen. Der Schwimmlehrer lässt aber nicht ab. Er spricht ihn erneut an, denkt womöglich, dass Ben ihn nicht gehört hat, das Lautersprechen deutet darauf hin. Ansonsten bleibt er bei seiner Strategie, die bei den anderen Kindern bereits zuvor auch funktioniert hat. Ben zeigt erneut keine Regung. Er bleibt in seiner Position. Wirkt wie eingefroren. Nach dem Motto ‚bloß nicht bewegen‘. Es erinnert mich daran, dass man von kleinen Kindern sagt, dass sie, wenn sie sich die Augen zuhalten, annehmen, dass sie auch nicht gesehen werden. Er reagiert leiblich und sprachlich, indem er sich leiblich und sprachlich entzieht. Regungsloses Schweigen. Auch Jonathan versucht zu ihm durchzudringen, ihn zu erreichen. Er spricht ihn fragend mit seinem Namen an. Aber auch auf die Ansprache seines Freundes reagiert er nicht. Es scheint fast so, als wäre er nicht da. Begriffe wie ‚Angst‘ oder eine Art ‚Schockstarre‘ kommen mir in den Sinn.

Der Schwimmlehrer watet zügig zu Ben. *Ben, du bist jetzt dran. Hol tief Luft und dann tauche so weit wie du es schaffst.* Ben schaut nun kurz auf zum Schwimmlehrer, dann direkt wieder aufs Wasser vor ihm. Er sagt noch immer nichts. Jonathan schaut noch mal zu Ben, dann zum Schwimmlehrer *Ben mag nicht tauchen, er mag den Kopf nicht unter Wasser machen.* Vergewissernd schaut er Ben von der Seite an, auf eine Reaktion wartend. Ben nickt, wartet einen Moment und schaut dann erst Jonathan und dann den Schwimmlehrer an. Dieser erwidert *Ach okay, ist ja kein Problem, dann tauchst du eben nicht. Wir üben das zusammen langsam, okay?* Ben nickt, sein Gesicht hellt sich auf vor Erleichterung, der Körper erwacht aus der Starre und er schwimmt im nächsten Moment zum gegenüberliegenden Rand des Beckens, um dort auf Jonathan zu warten, der nun als nächstes an der Reihe ist.

Der Schwimmlehrer weicht nun von seinem ‚normalen‘ Vorgehen ab und watet schnellen Schrittes zu Ben. Er wiederholt die Erklärung, die er zu Beginn allen Kindern gesagt hatte. Diese direkte Ansprache des Schwimmlehrers lässt Ben kurz aufblicken, um dann direkt wieder mit dem Blick auf das Wasser zu versinken. Er signalisiert damit womöglich, dass er den Arbeitsauftrag verstanden hat oder zumindest, dass er ihn gehört hat, dass er die Ansprache vernommen hat. Er antwortet, indem er aufblickt. Aber er antwortet weder mit der erwarteten Ausführung des Auftrages noch mit einer Erklärung, warum er nicht wie die anderen den Auftrag ausführt. Jonathan übernimmt das für Ben. Er versteht, dass Ben nicht reagieren kann, dass er sich gerade nicht erklären kann und er hat eine Ahnung, warum er nicht taucht. Er spricht für Ben – erklärt für ihn, was los ist. Spricht seine Vermutung aus: *Ben mag nicht tauchen, weil der den Kopf nicht unter Wasser machen mag.* Dann schaut er Ben an, wartet auf eine Reaktion, ob das, was er gesagt hat, richtig war, ob er das Schweigen und die Bewegungslosigkeit im Sinne Bens übersetzt hat. Nun muss hinzugefügt werden, dass Ben und Jonathan seit Kindergarten Tagen miteinander befreundet sind. Sie sind sogar ‚beste Freunde‘. Sie kennen einander, wissen um die Vorlieben und Abneigungen des jeweils anderen. Jonathan weiß um Bens Abneigung, um seine Angst vor dem Tauchen. Es ist ihm bekannt, auch wenn er das in Gänze nicht verstehen

kann, weil es ihm selbst so viel Spaß macht. Aber er akzeptiert Bens Angst und Unsicherheit. Mit seiner Übersetzung des Schweigens in sprechende Sprache bricht er den Bann der disziplinierenden Norm des Tauchens. Ben nickt und signalisiert damit die Richtigkeit der Übersetzung, des Aus-Sprechens und des Für-Sprechens. Er schaut erst Jonathan und dann den Schwimmlehrer an. Er bleibt nun offen, schaut nicht wieder auf das Wasser. Wartet darauf, was weiter passieren wird. Er kann die Norm und die eventuelle Verhandelbarkeit nicht selbst ansprechen. Der Schwimmlehrer reagiert verstehend – responsiv. Für ihn scheint damit etwas klar geworden zu sein. Der Ausdruck *Ach okay* zeugt von dieser Einsicht, dem Nachvollzug. Er reagiert flexibel und individuell auf Bens Angst, bietet ihm eine aktuelle, situationsorientierte Lösung und eine Alternative für das weitergehende Vorgehen an. Er versichert sich, dass Ben sein Angebot annehmen kann. Ben nickt, die Starre entweicht, Erleichterung macht sich breit.

#### **6.4.5 Weiterlesen beider Beispiele**

Was sich in diesen Beispielen zeigt, trifft sich in mindestens einem ähnlichen Punkt, auf den ich im Folgenden näher eingehen möchte und weiterverfolgen werde. Was mir in beiden Beispielen begegnet ist, in dem ersten ‚hautnah‘, da ich selber ‚in der Situation‘ dabei war, in dem zweiten als Zuschauerin, ist der Umstand der Übersetzung. In beiden Situationen ist mir unmittelbar (beim zweiten Beispiel) und mittelbar (beim ersten Beispiel und zwar erst beim Aufschreiben der Situation) der Umstand der Übersetzung begegnet. In beiden Fällen entstand ein Aha-Erlebnis mit darauf folgendem Verständnis der Situation/der beteiligten Person anhand einer anderen Person, die erklärend eingegriffen hat und für jemanden gesprochen, übersetzt hat. Hanna hat für mich übersetzt, indem sie das Verhalten oder die Handlung Jonathans ins ‚rechte Licht‘ gerückt hat, mir seine Situation, sein Spiel, sein Sein verdeutlicht und seine Fremdheit für mich übersetzt hat insoweit, dass ich etwas damit anfangen konnte, dass ich eine Idee davon bekam, was zu tun ist um an ihn ‚ran‘ zu kommen, ihn zu erreichen. Im zweiten Beispiel hat Jonathan für Ben übersetzt. Er hat sein Schweigen gedeutet und es für seinen Freund in Sprache übersetzt und zwar in eine, die der

Schwimmlehrer verstanden hat und nachvollziehen konnte. Alle, die mit Kindern zu tun haben, kennen vermutlich eine solche oder andere Art von Übersetzung innerhalb sprachlichen Geschehens. Wie oft höre ich von meinen Kindern so etwas wie ‚Nein Mama, er meinte das so und so‘. Oder wenn ich fragend oder staunend vor einer Situation stehe, mit der ich erst einmal nichts anfangen kann, mir diese erklärt beziehungsweise übersetzt wird.

Wenn man sich den Übersetzungsbegriff anschaut und das zunächst anhand des Dudens, dann findet man dazu: etwas wiedergeben, von einer Sprache in eine andere übersetzen, Umwandeln von Geräuschen in Musik, von einem an das andere Ufer fahren, die Truppen setzen zum anderen Ufer über. Man kann das Wort ‚übersetzen‘ demnach also entweder als *über*-setzen, im Sinne eines Hinüberkommens und womöglich auch im Anschluss an Heidegger im Sinne eines Eintretens „in die Welt“ des zu übersetzenden Textes deuten. Ebenso aber auch als *über*-setzen, im Sinne eines in eine andere Sprache bringen. Beides ist Teil eines Übersetzungs-Geschehens, die sich *in* und *mit* der Sprache tätigt (vgl. G. Stenger 2004). Wenn man nun davon ausgeht, dass Sprache ‚einfach so‘ in eine andere übersetzt werden kann, zeugt das von einem Verständnis von Sprache als Instrument, im Sinne eines „Über“, eines schon zuvor „Gesetzten“, das sich sprachliche Zeichen herausgreift und sich derer bedient (vgl. Hirsch 2011: 610), im Sinne der Anwendung und des Zurückgreifens auf ein starres System von Sprache. Von einem solchen Verständnis setzen sich Merleau-Ponty ebenso ab wie auch Waldenfels, wie bereits ausgeführt wurde. Auch nach Benjamin, so G. Stenger, (geht Sprache und speziell) das Phänomen des Übersetzens darüber hinaus: er unterscheidet „Gemeintes“ von der „Art des Meinens“, welches „anzubilden“ und nicht „abzubilden“ ist. Ein selbig Gemeintes kann nicht in verschiedenen Sprachen abgebildet werden. Er grenzt sich damit ab von einer Angleichung, Überherrschaft und Nivellierung und deutet auf ein Differenzgeschehen hin, das der Übersetzung inhärent ist (vgl. G. Stenger 2004). Das Gemeinte, welches das Selbe und Identische bedeuten würde, wird durch die „Art des Meinens“ ergänzt. Die Übersetzung hat sich auszurichten an „den Unähnlichkeiten und Entstellungen [...], diese gilt es aufzuspüren in der unüberbrückba-

ren Differenz von Original und Übersetzung [...] (Hirsch 2011: 613). Die Übersetzerin achtet insbesondere auf das Fremde in der Sprache.

„Die Aufnahme eines Fremden in die eigene Sprache setzt allerdings immer schon eine gewisse Fremdheit und Andersheit im Eigenen voraus, damit ein Fremdes [...] in die eigene Sprache Einlass findet“ (ebd.: 623).

So kann die Fremdheit des Originals ‚Gehör‘ finden in der Zielsprache, ohne zu einer absoluten Fremdheit hinaufgesteigert zu werden, eine solche Übersetzung kann „durchscheinend“ sein wie Benjamin es von einer guten Übersetzung verlangt. Die Übersetzerin setzt also ‚über‘ an ein fremdes Ufer, sie bewegt sich zwischen den Linien, ohne jemals ‚drüben‘ anzukommen, das fremde Ufer voll und ganz zu erreichen und doch von der Fremdheit dessen auszugehen. Sie tritt nicht an die Stelle des Originals und sie verrät immerzu etwas von ihrer Herkunft (vgl. Waldenfels 2007: 44). Übersetzung steht damit in einem engen Zusammenhang von Stellvertretung, wie es auch in den Beispielen deutlich wird. Sowohl Hanna (in dem ersten Beispiel) als auch Jonathan (in dem zweiten Beispiel) treten durch, mit und in der Übersetzung an die Stelle des jeweils Anderen. In welcher Form dies passiert, wird im Folgenden näher erläutert. Die Stelle, von der im Zusammenhang mit der Stellvertretung die Rede ist, bedeutet keine beliebige Raumstelle, sondern nach Waldenfels einen Ort des „Hier“. „Hier“ ist der Ort, wo jemand sich aufhält. „Es ist der Ort, von dem aus man wahrnimmt, sich bewegt, spricht, agiert und an dem man sich befindet“ (2007: 34). An die Stelle eines Anderen zu treten, bedeutet in eine fremde Welt einzutreten. Wenn von Stellvertretung die Rede ist, in Analogie zur Übersetzung, geht es also nicht um einen Tausch der Plätze. Ebenso bin ich auch nicht dort, indem ich mich verstehend in die Lage des Anderen hineinversetze, wenn Stellvertretung nicht Enteignung des Anderen sein soll. Um den Begriff der Stellvertretung zu verdeutlichen und auch

einzugrenzen<sup>46</sup>, werde ich im Folgenden mit Bezug auf Waldenfels zwei Stellvertretungsformen voneinander abgrenzen: die „normale“ und die „originäre“ Stellvertretung. Die Paradoxien der Stellvertretung schwächen sich ab, wenn man nicht eigentlich dort ist, wo der Andere sich aufhält. So verstanden wäre die normale Stellvertretung. So zum Beispiel wenn jemand an jemandes Stelle tritt, sofern dieser diese noch nicht oder nicht mehr selbst einnehmen kann. Das wäre eine provisorische Stellvertretung, z. B. für eine Koma-Patientin. Auch eine normale Stellvertretung wäre eine im Sinne der Delegation. Hier wird etwas von der einen Person auf die andere übertragen, also in der Regel das Recht zu sprechen, wie zum Beispiel in Formen der advokatorischen Stellvertretung im Bereich von Recht und Politik. Die Stellvertretung ist eine sekundäre. Die originäre Stellvertretung ist keine sekundäre. Es geht in ihr darum, dass man sowohl von sich und von sich aus spricht, als auch für den Anderen und von ihm aus. Hier zeigt sich das Dilemma der Stellvertretung. Es ist nicht möglich, ohne Brüche von sich als auch von dem Anderen auszugehen, d. h. aber nicht, dass eine originäre Stellvertretung unmöglich ist. Die originäre Stellvertretung, so Waldenfels (hier zeigt sich wieder die Ähnlichkeit zur oben skizzierten Übersetzung in Benjaminschen Sinne des „Art des Meinens“)

„zeichnet sich nämlich nicht dadurch aus, dass ich einen fremden Ort aufsuche und ihn von mir aus einnehme, wie es in der normalen Stellvertretung geschieht, sondern dadurch, dass ich vom fremden Ort ausgehe. Ich gehe von dort aus, wo ich nicht sein kann, wo der fremde Blick, das fremde Wort, die fremde Geste entspringt, also all das, was mich trifft“ (ebd.: 39).

„Die Anderen“, so Waldenfels, kommen mir „aus einer unerreichbaren Nähe“ (ebd.: 39) entgegen. Wenn ich vom fremden Blick ausgehe, vom fremden Wort, von der fremden Geste, dann gehe ich nicht vom Selbst des Anderen aus, sondern von seiner Fremdheit. Ich nähere mich der Fremdheit des Anderen an. In

---

<sup>46</sup> Zum Diskurs der Stellvertretung im Bezug auf Behinderung siehe z. B. die Herausgeberschaft von Ackermann und Dederich (2011).

der originären Stellvertretung wird das Selbsteigene gewissermaßen zum Fremden und die Fremde wird zu einem in ihrer Fremdheit vertrauten. So konnte ich mit Hannas Hilfe und ihrer originären Stellvertretung, von der Fremdheit Jonathans ausgehen, um einen Weg zu finden, ihn anzusprechen. Und auch Jonathan hat sich der Fremdheit Bens angenähert und von dort aus stellvertretend gesprochen, übersetzt im Sinne eines „Art des Meinens“ als ein nicht-mitteilbarer Bezirk der Differenz, der sich der Benennung entzieht in ihren „Unähnlichkeiten und „Ent-Stellungen“. So kann zwar eine Übertragung stattfinden, jedoch das „Nicht-Mitteilbare des Originals bleibt unberührbar zurück“ (Hirsch 2011: 622). Beide Kinder in den Beispielen haben jeweils für den Anderen gesprochen, für ihn übersetzt, sind für ihn eingetreten. Aber nicht im Sinne einer paternalistischen oder normalen Stellvertretung, sondern einer dyadischen Beziehung, die von Entzogenheit und Differenz, von Responsivität und der Verflechtung von Eigenem und Fremdem gekennzeichnet ist. Sie waren solidarisch und haben sich verantwortlich gezeigt im Rahmen einer wechselseitigen Verwiesenheit und der Angewiesenheit, um den „[...] Wünschen oder Meinungen Ausdruck“ zu verleihen (Sofsky/Paris 1994: 167 in Zirfas 2011: 91), ohne dass Fremdheit oder auch Schweigen aufgehoben werden kann. Es bleibt ein unerklärlicher und nicht aufzuhebender Rest in der Begegnung mit anderen und in der Begegnung mit mir. Differenzen bleiben. Diese gilt es nicht einzuebnen, sondern von ihnen auszugehen, um für Klärung und Erhellung zu sorgen.

## **6.5 Zeugenschaft und das (Nicht-)Eingehen auf Ansprüche in Sprach-Geschehen: *Du sollst nicht immer nur malen!***

### **6.5.1 Beobachtung**

Kira kommt zu mir (ich sitze gerade in der Nähe der Tür, die zum Bauraum führt)  
*Uta, weißt du wo Blätter zum Malen sind? (1) Der Kasten ist leer.* Ich antworte ihr  
*Tut mir leid Kira, das weiß ich nicht.* Ali, der am Frühstückstisch sitzt, hat die Frage offensichtlich gehört, da er jetzt aufsteht, zu Kira kommt und zu ihr mit einem Fingerzeig Richtung Bauteppich in einem selbstverständlichen Tonfall sagt *Die*

*Blätter sind auf dem Bauteppich.* Kira reagiert erstaunt (sie legt den Kopf ein wenig schief, runzelt die Stirn) und fragt irritiert *Auf dem BAUTEppich? Wieso denn auf dem BAUTEppich?* Ali geht mit ihr zur Tür, die zum Bauraum führt, zeigt in den Raum und sagt zu Kira *Da, da an der Seite sind große Blätter.* Dann geht er direkt zurück zum Frühstückstisch und setzt sich wieder hin. Ich weiß nicht, ob sich im Bauraum tatsächlich Blätter befinden. Das kann ich von meinem Platz aus nicht sehen. Kira schaut in den Bauraum, dreht sich um, geht zu Lydia, der pädagogischen Fachkraft, und fragt *Lydia, wo sind neue Blätter?* Diese entgegnet *Kira, du sollst nicht immer nur malen und basteln, sondern auch mal etwas anderes!* Kira wendet sich stirnrunzelnd ab, geht zum Spielteppich und schaut in das Regal mit den Spielen.

### 6.5.2 Interpretation

**Kira kommt zu mir (ich sitze gerade in der Nähe der Tür die zum Bauraum führt) Uta, weißt du wo Blätter zum malen sind? (1) Der Kasten ist leer. Ich antworte ihr Tut mir leid Kira, das weiß ich nicht.**

Kira richtet eine Frage an mich, ein Anliegen. An sich, so könnte man aus dem Gefragten schlussfolgern, geht es um eine einfache Antwort, die sich mit der Frage kundtut. Eine geschlossene Frage verlangt nach einer Ja- oder Nein-Antwort. Dennoch, so ist zu vermuten, möchte Kira hier nicht nur meinen Wissensstand in Sachen Blättern und Malen abfragen, sondern darüber hinaus noch mehr. Sie möchte Blätter zum Malen haben. So schließt sie an die erste Frage eine Begründung, eine Legitimation an, warum sie mit der implizierten Bitte an mich herantritt: *Der Kasten ist leer.* Für mich ergeben sich bei dieser Art des Fragens viele Antwortmöglichkeiten, um ihrer Bitte, ihrem Wunsch, ihrem Fragen, ihrem Anspruch nachzukommen. So könnte ich aufstehen und nach Blättern suchen oder mit ihr eine pädagogische Fachkraft aufsuchen, die wahrscheinlich wüsste, wo Blätter zu finden wären. Ich antworte mit einer direkten Antwort und verneine ihre Frage. Ich füge noch ein *Tut mir leid* hinzu und reagiere damit, ihre ‚einfache‘ Frage übersteigend, auf den von mir wahrgenommenen Anspruch,

indem ich es nicht bei einer einfachen Antwort belasse, sondern etwas hinzufüge. Ihrerseits ist damit keine weitere Frage an mich erforderlich. Das Gespräch zwischen ihr und mir endet an dieser Stelle. Der Anspruch bleibt.

*Ali, der am Frühstückstisch sitzt, hat die Frage offensichtlich gehört, da er jetzt aufsteht, zu Kira kommt und zu ihr mit einem Fingerzeig Richtung Bauteppich in einem selbstverständlichen Tonfall sagt **Die Blätter sind auf dem Bauteppich** Kira reagiert erstaunt (sie legt den Kopf ein wenig schief, runzelt die Stirn) und fragt irritiert **Auf dem BAUTEppich? Wieso denn auf dem BAUTEppich?** Ali geht mit ihr zur Tür die zum Bauraum führt, zeigt in den Raum und sagt zu Kira **Da, da an der Seite sind große Blätter**. Dann geht er direkt zurück zum Frühstückstisch und setzt sich wieder hin.*

Ali schaltet sich ein. Er kommt zu ihr und antwortet auf ihre Frage. Er fühlt sich durch ihre Frage an mich ebenfalls angesprochen und auch er hört mehr als das, was in der eigentlichen Frage steckt. So antwortet er ihr nicht nur verbal, sondern darüber hinaus zeigend. Er ist sich seiner Sache sicher. Für ihn ist der Bauteppich offensichtlich der Ort, an dem wie selbstverständlich Blätter zu finden sind. Für Kira hingegen scheint es ganz und gar nicht selbstverständlich zu sein. Womöglich ist der Bauteppich in seiner Funktion, in dem Baumaterial wie Klötze vorhanden sind, nicht mit ihrer Vorstellung vom Malen zusammenzubringen. Vielleicht hat sie dort bislang auch noch nie Blätter gesehen. Die Antwort Alis passt offensichtlich nicht in die Ordnung oder in die Regel die sie ‚im Kopf‘ hat. Sie reagiert erstaunt, zunächst leiblich, prä-reflexiv. Ihr Erstaunen drückt sich aus im Stirnrunzeln und im Schieflegen des Kopfes. Die leibliche Gebärde wird direkt im Nachgang unterstützt und erneut sprechend ausgedrückt durch ein irritiertes Fragen, das sich durch das direkte Hintereinanderstellen von zwei Fragen und der verbundenen Betonung von *BAU* potenziert. Ali reagiert auf ihre leibliche und sprachliche Reaktion der Irritation, dem Stirnrunzeln und dem Kopfschieflegen. Er beantwortet zwar die von ihr gestellte Frage nicht direkt, er geht nicht auf das *Wieso* ein, antwortet aber auf ihren Ausdruck der Irritation und nimmt diesen zum Anlass, mit ihr gemeinsam zum Bauraum zu gehen, um von

der Tür aus erneut zu zeigen und die Stelle genau zu benennen, wo sich Blätter befinden *Da, da an der Seite sind große Blätter*. Er reagiert damit noch einmal auf Kiras Anliegen, Blätter zu finden. Danach scheint seine Mission in dieser Sache beendet zu sein. Er sieht darüber hinaus keine weiteren erforderlichen Maßnahmen und geht zurück zum Frühstückstisch.

**Ich weiß nicht, ob sich im Bauraum tatsächlich Blätter befinden. Das kann ich von meinem Platz aus nicht sehen. Kira schaut in den Bauraum, dreht sich um, geht zu Lydia, der pädagogischen Fachkraft und fragt Lydia, wo sind neue Blätter? Diese entgegnet Kira, du sollst nicht immer nur malen und basteln, sondern auch mal etwas anderes! Kira wendet sich stirnrunzelnd ab, geht zum Spielteppich und schaut in das Regal mit den Spielen.**

Obschon ich nicht sehen kann, ob sich im Bauraum wirklich das Gesuchte befindet oder nicht, wird deutlich, dass Kira mit der Antwort Alis nicht zufrieden ist. Vielleicht sind dort auch wirklich nur *große Blätter* wie Ali es formuliert hat und nicht die, die in den leeren Kasten gehören. Obschon sie irritiert ob der Tatsache ist, dass dort Blätter sein sollen, schaut sie dennoch nach. Die Irritation in der Vermutung behält Recht, bestätigt sich. Dort scheint es nicht das Gesuchte zu geben. Für Kira ist damit das zweite Mal das Anliegen gescheitert, ihrem Wunsch nachkommen zu können. Sie hat noch immer keine befriedigende Antwort bekommen, noch immer ist ihr Anliegen nicht ‚richtig‘ erhört worden. Sie geht zu Lydia, um dort einen weiteren Versuch zu machen und ihr Anliegen erneut vorzutragen. Diesmal geht sie sehr direkt vor. Sie fragt nicht wie bei mir, ob Lydia wisse wo neue Blätter seien. Sie scheint davon auszugehen, dass Lydia es in jedem Fall weiß. Auch liefert sie keine weitere Begründung, warum sie neue Blätter zum Malen braucht. Mit der so gestellten direkten, klaren Frage *Lydia, wo sind neue Blätter?* kann sie, so könnte man begründet vermuten, eine ebenso klare, einfache und ihrem Wunsch entsprechende Antwort bekommen. Doch dem ist nicht so. Lydia geht nicht im Geringsten auf ihre Frage ein. Sie beantwortet sie nicht, sondern reagiert in einem eher erzieherischen Stil, was durch das *sollst* und *immer* und *mal* sowie der Adressierung des *Du* deutlich wird. Damit

erteilt sie Kira eine klare Absage. Auf diese Absage im wahrsten Sinne des Wortes hin gibt sie ihr Vorhaben auf. Sie ergibt sich der in der Antwort der pädagogischen Fachkraft vorzufindenden inhärenten respektive der darin enthaltenen hingewiesenen Ordnung. Kira reagiert erneut mit Stirnrunzeln, diesmal zeugt es von Ratlosigkeit. Ihrer Frage, ihrem Anliegen konnte sie nicht nachkommen, es wurde ihm nicht nachgekommen. Antworten hat sie zwar bekommen, ihr Anspruch wurde jedoch nicht erfüllt. Kira widerfährt diese Nicht-Antwort als Antwort.

### **6.5.3 Weiterlesen**

Die folgenden Überlegungen beziehen sich in zwei Schleifen auf das Antworten auf einen Anspruch, der in diesem Beispiel besonders (nicht) zutage tritt. Die erste Schleife bezieht sich auf mich als Beobachterin in einer Szene, in der ich in Mitleidenschaft gezogen werde und ich nicht nur beobachte. In der zweiten Schleife gehe ich näher auf den nicht erfüllten Anspruch Kiras ein, der sich insbesondere in der Reaktion der pädagogischen Fachkraft zeigt.

#### **Erste Schleife**

Auch ich bin involviert in die gerade stattfindende Situation, mich rührt sie pathisch an. Ich bleibe ratlos, irritiert und voller Fragen, in einer gefühlt kalten, ungesagten oder auch unsäglichen Atmosphäre, die mit Ausweglosigkeit, Verständnislosigkeit sowie Handlungsunfähigkeit (auf Seiten Kiras) gefüllt ist, zurück. In der Performativität des Geschehens werde ich Zeugin (in) der Situation, der unerfüllten Frage, des unerfüllten Anspruchs Kiras. Ich bekomme Kiras Irritation, ihr Unverständnis, ihre Ratlosigkeit mit, ich spüre sie regelrecht, ich erlebe die Situation als für sie sehr unbefriedigend. Ich bin, und das wird hier deutlich, mehr als nur eine Beobachterin. Die Bezeugung ist in der Beobachtung eingelagert, sie ist keine Unterform der Beobachtung. Der (An-) Blick ist etwas anderes als eine Beobachtung. Ich bin nicht passiv oder außerhalb des Geschehens. Ich bezeuge etwas, das sich zugleich in mir erzeugt (vgl. Lagaay, Schiffers 2008: 276). Waldenfels zufolge handelt es sich bei der Zeugenschaft um „eine vorübergehende und

begrenzte Form der Anteilnahme, die selbst pathischen Ursprungs ist“ (Waldenfels 2002: 162). Ich nehme Teil und habe Teil an der Situation im Sinne einer „Kofaffektion“ oder eines „Sym-pathos“ (ebd.: 163) – an einer Situation, die mich pathisch anrührt, die mich zur Zeugin werden lässt, ob ich es nun will oder nicht – aufgrund meiner (körperlichen und leiblichen) Gegenwart und Gegenwärtigkeit, meinem Anwesend-sein, durch mein Hören und Sehen und die Öffentlichkeit der Situation. Durch meine Affiziertheit, das Affiziert-sein, das mir geschieht und über das ich nicht einfach berichten kann, über das ich nicht verfügen kann, werde ich in Mitleidenschaft gezogen im Sinne einer Zeugenschaft, die sich als „Erfahrungsinstanz“ im „Bezeugungsgeschehen“ (ebd.: 164) darstellt. In die man gerät, die man nicht verweigern kann, die keine Geltung schafft und in der Zeugnis und Bezeugtes ähnlich wie Sagen und Gesagtes nicht zur Deckung kommen können. Nach Waldenfels könnte eine „Bezeugung, die die Ereignisse wachhält, ohne sie in beobachtbare oder begründete Tatsachen zu verwandeln, [...] die Möglichkeit eröffnen, sich indirekt auf etwas zu beziehen, was sich direkt nicht greifen lässt“ (Waldenfels 2002: 164; vgl. auch Waldenfels 1994: 297ff).

### **Zweite Schleife**

Kira möchte malen. Dazu benötigt sie Blätter. Sowohl ich als auch Ali können ihr nicht weiterhelfen. Sie fragt also in letzter Instanz noch eine pädagogische Fachkraft *Lydia*, *wo sind neue Blätter?* Diese entgegnet *Kira*, *du sollst nicht immer nur malen und basteln, sondern auch mal etwas anderes!*

Dazu möchte ich Waldenfels in Erinnerung rufen, dem zufolge wir

„[...] beim Antworten zu unterscheiden [haben] zwischen dem, *was geantwortet* wird: der Antwort (answer), dem *was beantwortet wird*: der Frage (question) und dem, *worauf* wir im Antwortgeben (response) *antworten*: dem Anspruch (appeal, pretension)“ (1994: 242 Herv. i. O.).

Auf die vorliegende Situation bezogen wird das *was* und insbesondere das *worauf* in den Blick genommen, im Sinne der Waldenfelsschen responsiven Differenz. So wird durchaus eine Frage mit einer Antwort beantwortet. Jedoch, so könnte man weiterlesen, wird nicht auf den bestehenden Anspruch im Sinne einer response geantwortet. Der Anspruch Kiras wird zum Schweigen gebracht, ohne jedoch als Anspruch zu verschwinden. Wenn der fremde Anspruch erst in der Antwort darauf als solcher zur Sprache kommen kann (vgl. ebd.: 269), dann wird der Fremdanspruch desintegriert, sobald die response nicht auf das Fremde antwortet (und damit verunmöglicht oder verhindert wird) im Sinne eines Nicht-Erfüllens des Anspruchs. Die pädagogische Fachkraft folgt nicht dem außerordentlichen Anspruch, der sich ihr stellt, sie ruft stattdessen zur Ordnung (auf).<sup>47</sup> Damit erneuert sie die Ordnung in einem Akt ordnender Gewalt. Verhandlungen darüber werden nicht weiter geführt. Es verweist darauf, dass das *worauf* in diesem Beispiel in ein *was* überführt wird. In eine Art „antwortloses Hören“ (ebd.: 241), in etwas das gegeben scheint, das sich bereits auf ‚etwas‘ bezieht, nämlich auf eine festgelegte Ordnung, der (es) sich unterzuordnen ist/gilt, auf die zurückgekommen werden muss, die inauguriert werden muss. Damit wird ein „Mitan-spruch eines Dritten“ laut im Sinne einer Ordnungsinstanz (ebd.: 300), die durch die Stimme der pädagogischen Fachkraft zu Kira spricht. Diese Instanz des Dritten, durch die Kira hier mitangesprochen wird, tritt in dem formulierten Imperativ-Satz der pädagogischen Fachkraft sowie in dem *Kira* und dem *du sollst nicht* zutage. Kira ihrerseits reagiert mit Stirnrunzeln, mit Unverständnis, Ratlosigkeit. Die Rückkehr oder Hinkehr zur Ordnung als etwas offensichtlich Unausweichlichem widerfährt ihr verletzend, es dringt in sie ein, drängt sich ihr auf, überrascht und macht sie wehrlos, wie die leibliche Reaktion und das anschließende Aufgeben ihres Ansinnens zeigt. Sie wird ‚mundtot‘ gemacht: „Wenn ihr Spre-

---

<sup>47</sup> Ursula Stenger arbeitet in ihrem Aufsatz „Erziehung (in früher Kindheit). Ein phänomenologischer Zugang“ in der Beschreibung und Interpretation eines Beispiels in einer Krippe etwas ähnliches im Hinblick auf Erziehung aus: auch in ihrem Beispiel antwortet die pädagogische Fachkraft nicht responsiv, sondern rekuriert auf ihre Deutungs – und Handlungsmacht mit dem im Hintergrund ablaufenden oder auf sie zurückgreifenden normativen Erziehungsrahmen bzw. auf die Ordnung (vgl. Stenger 2015: 59).

chen nicht als Sprechen hörbar wird, so schlicht und einfach, weil es nicht als Sprechen zählt“ (Posselt 2013: 170)<sup>48</sup>.

Nach Meyer-Drawe (z. B. 2010) ist die Widerfahrnis Kiras mit der sich ausdrückenden Hilflosigkeit und Ratlosigkeit, in dem Verweis auf die zugrundliegende Ordnung und dem darauf zu antwortenden Anspruch – der sie trifft, sich ihr aufdrängt und ihren Erwartungen in die Quere kommt – mit einer Erfahrung zu denken, die sich in genau diesen Spalten, in Brüchen öffnet, sich zeigt. In der Erfahrung zeigt sich ein Überschuss, der sich nicht explizit formulieren lässt und in dem Sinn in statu nascendi zutage tritt. Erfahrung beginnt nicht bei mir selbst. Ich kann mich nicht entschließen diese oder jene Erfahrung zu machen. Erfahrung geschieht und zeigt sich im Geschehen. So schreibt Merlau-Ponty:

„[die Erfahrung UT] hält sich dort auf, wo der Übergang vom eigenen Selbst in die Welt und die Anderen geschieht, dort, wo die Wege sich kreuzen“ (1994a: 209).

Dies ist mit Merleau-Ponty unauflöslich mit einer Leiblichkeit verbunden, durch die der Mensch der Welt und den Anderen ausgesetzt ist und durch die man auf sich bezogen und gleichzeitig entzogen ist (vgl. Meyer-Drawe 2010b: 14). Hier zeigt sich das, was Merleau-Ponty als Chiasmus bezeichnet hat, als ein Überkreuzen von Eigenbewegung und Fremdbewegung (z. B. 1966: 165) und auch vom eigenen Erleiden und fremden Tun, das in keine Koinzidenz zu überführen ist – eine „Verwicklung mit Welt, in der wir stets riskieren, uns, die Sache sowie unsere Beziehung zum anderen umstrukturieren zu müssen“ (Meyer-Drawe 2010b: 15)<sup>49</sup>. Erfahrung ist zerbrechlich.

---

<sup>48</sup> „Die Sprachkompetenz, die ausreicht, um Sätze zu bilden, kann völlig unzureichend sein, um Sätze zu bilden, *auf die gehört wird*, Sätze, die in allen Situationen, in denen gesprochen wird, als *rezipierbar* anerkannt werden können. Auch hier ist die soziale Akzeptabilität nicht auf Grammatikalität beschränkt. Sprechen ohne legitime Sprachkompetenz sind in Wirklichkeit von sozialen Wesen, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt“ (Bourdieu 1990: 32 Herv. i. O.).

<sup>49</sup> Siehe hierzu auch ergänzend die Veröffentlichung von Rödel (2017).

Das Nicht-eingehen auf Ansprüche in Sprach-Geschehen hat in diesem Beispiel zu tun mit mitlaufenden normierenden machtvollen Ordnungen, die immer wieder aufgerufen werden oder mitlaufen, so wie in dem hier dargestellten Geschehen zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind. Kira hat gar nicht die Möglichkeit in ihrem Anspruch gehört zu werden, da die Deutungsmacht bzw. die Macht der Ordnung, auf die sich berufen wird, einen ‚höherwertigen‘ zu responsierenden Anspruch darstellt als der Wunsch oder das Interesse Kiras.

Als Forscherin bin ich bezeugend solchen (und anderen) Situationen ausgesetzt, involviert, angerührt, berührt und trete damit ebenfalls in diesen ‚Zwischenraum‘ ein, bin irgendwie in das Sprachgeschehen mit verwoben, der insbesondere in der Position als Forscherin Abstand und Kontakt zugleich darstellt.

## 7 Rückblickendes und Hinausweisendes

„Denn wer spricht, der tritt in ein System von Beziehungen ein, die ihn voraussetzen und ihn zugleich offen und verletzbar machen“  
(Merleau-Ponty 1993: 40).

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war es, Sprache in ihrem konkreten Vollzug, in ihrem Geschehen – in Actu – zu betrachten. Dabei wurde Sprache *als* Geschehen als etwas aufgefasst, an deren ‚Entstehung‘ oder ‚Hervorbringung‘ alle ‚Beteiligten‘ sprachlich, leiblich und atmosphärisch verwickelt sind. Folgendes Erkenntnisinteresse respektive Fragestellung war leitend: Wie und wodurch zeigen sich sprachliche Geschehen? Wie konstituieren sich sprachliche Geschehen in statu nascendi innerhalb welcher Verflechtungen und Verwobenheiten? Was und wie zeigt sich in diesen Verflechtungen und Verwobenheiten, im Miteinander und in Begegnungen: wenn Kinder (und Erwachsene) in sprachlichen Geschehen miteinander Sinn erzeugen; wenn im Erfahrungsfeld Sprache in gegenseitiger Verwiesenheit ‚etwas erfahren‘ wird; wenn etwas in sprachlichen Geschehen und gemeinsamer Sinngene ‚zur-Sprache-kommt‘? Noch einmal auf Merleau-Ponty rekurrierend: Welche „Falten im unermeßlichen Gewebe des Sprechens“ (Merleau-Ponty 1993: 139) ‚entfalten‘ sich wie und womit? Was erscheint wem wie in sprachlichen Geschehen, welche Verweisungszusammenhänge tun sich auf und worauf verweist dieses ‚Zeigen‘ darüber hinaus?

Mit dem nun abschließenden Kapitel werde ich die gerade noch einmal skizzierte Ausgangslage respektive Fragestellung der Arbeit als Grundlage nehmen, um zurück- und hinauszublicken. So wird im Folgenden sowohl auf das der Arbeit Zentrale und Grundlegende zurückgegriffen als auch im Rekurs darauf die in der Arbeit gewonnenen zentralen Erkenntnisse angeführt. Diese werden sogleich mit Überlegungen verknüpft bzw. weitergedacht, die darüber hinausführen und hinausblicken lassen und evident und ertragreich erscheinen für eine Pädagogik der frühen Kindheit.

## 7.1 Sprach-Geschehen als Gegenblick

„[...] Aufwachen aus dem Schlummer des Vertrauten“  
(Meyer-Drawe 2015a: 125).

Das im Diskurs der Pädagogik der frühen Kindheit leitende Verständnis vom Kind als sich selbst bildendes und autonomes Subjekt, welches der Welt gegenübersteht und als Zentrum aller Konstituierungen gesehen wird, erfährt in der vorliegenden Arbeit eine Erweiterung durch ein phänomenologisches Verständnis, das von dieser dichotomischen Sichtweise abrückt zugunsten eines Vorgangs des Zwischen und Gemeinsamen in denen Subjekte „deren Teil und nicht deren Initiator“ (Westphal 2004: 26) sind. Eindeutige Positionierungen werden damit obsolet, die Gegensätze von Aktiv und Passiv oder auch die Reduktion auf Sender und Empfänger lösen sich auf zugunsten einer gemeinsamen Verschränkung, einer wechselseitigen Bezogenheit. Das Subjekt ist verwoben in das jeweilige Geschehen, wird konstituiert und konstituiert dieses mit Welt und Anderen mit. Auf kindliche Sprache gewendet können damit Sprach-Geschehen in den Blick genommen werden, die sich im Miteinander – eben im Geschehen – zeigen und entstehen, in Aktu. Über-sich-hinausweisendes, Vorausgehendes, Zugrundeliegendes, Nicht-verfügbares, das Angehrn als „Bedingung der Möglichkeit“ (2013: 37) beschreibt, kann so ebenso thematisiert werden wie das Chiasma, das Überkreuzen von Eigentätigkeit und Ausgesetzt-Sein, das in den späten Schriften von Merleau-Ponty als ‚chair‘ bezeichnet wird, „um die Vorstellung eines vorweg schon subjektivierten *corps propre* auszuschalten [...]“ (Waldenfels 1994: 313 Herv. i. O.). Damit rücken Fragen nach der Genese von Sprache als Erwerb einer kommunikativen Fähigkeit, der ‚Stand‘ der Entwicklung oder die Förderung kindlicher Sprache, welche im derzeitigen Diskurs um Entwicklung und Förderung in der Pädagogik der frühen Kindheit prominent sind (siehe Kapitel 2), in den Hintergrund. Es wird ein Verständnis von Sprache und Gesprächen aufgebrochen, das sich wie selbstverständlich in einem linearen Sinn von Frage und Antwort, einem Austausch von Informationen, einem „reziproken Wechselspiel“ bewegt

oder „vom Ende her als schon geschlossen betrachtet“ (Lippitz 2001: 214) wird, indem dieses im Sinne einer Verstrickung irritiert und erweitert wird. So kann der Fokus gelegt werden auf initiiierende Momente von Sprache *als* Geschehen. Mit dem phänomenologischen Zugang werden Sinnbildungsprozesse (von Sprache), um die Genese von Sinn in diesem Prozess zu verdeutlichen, in einem (responsiven) „Zwischenreich der Interaktion“ (ebd.: 147) angesiedelt. Damit kann zur Erweiterung des Verständnisses ‚der‘ kindlichen Sprache in der Interaktion mit Anderen und Welt beigetragen werden. Es konnte theoretisch (Kapitel 4) hergeleitet sowie empirisch (Kapitel 6) verdeutlicht werden, dass Sprach-Geschehen sich im Geschehen als Geschehen konstituieren, die leiblich, sprachlich und atmosphärisch in der Auseinandersetzung und im Zusammenspiel von Subjekt, Welt und Anderen hervorgebracht werden<sup>50</sup> und die von Momenten des Entzugs gekennzeichnet sind. Diese sprachlichen, leiblichen und atmosphärischen Gegebenheiten und Verflechtungen laufen auch dann mit, wenn sie nicht explizit (besonders im Bezug auf Atmosphären) ‚bemerkt‘ werden. In Sprach-Geschehen, so konnte gezeigt werden, meldet sich stets etwas „Ereignishaftes, Unverfügbares oder Kontingentes“ (Meyer-Drawe 2004: 374), das uns zustößt. Mit der Theorie der Responsivität (Kapitel 5) nach Waldenfels, das durch Merkmale wie Hiatus, Asymmetrie, Fremdheit, Anspruch, Antwort und Response sowie räumliche und zeitliche Diastase gekennzeichnet ist, kann auf solche uns zustoßenden Strukturen aufmerksam gemacht, ein fragendes und hinterfragendes Hinblicken auf Sinnbildungs- und Erfahrungsprozesse im Moment von Mikroprozessen kann in den Blick genommen werden.<sup>51</sup> Ein Erfahrungsvollzug, der sich zwischen Pathos und Response und in einem Feld von Sprache, Leib und Atmosphären ereignet, bildet und hervorgebracht wird, kann beschrieben und verdeutlicht werden –

---

<sup>50</sup> In Kapitel 6.3 wurde herausgestellt, dass das Subjekt ebenfalls auf Dinge antwortet und von Dingen affiziert wird.

<sup>51</sup> Ursula Stenger verweist darauf, dass mit dieser Herangehensweise keine sozialgenetischen Prozesse untersucht werden können. Dazu „müsste man immer wieder Beobachtungen durchführen, dieses ggf. durch Interviews und Gruppendiskussionen mit den Fachkräften ergänzen, um Prozesse der Generierung neuer Möglichkeiten, Gefährdungen, Herausforderungen und Problemstellungen und deren transformatorischer Kraft in der Bewältigung von Herausforderungen zu erfassen [um diese dann] im Kontext pluraler Identifizierungen betrachten“ zu können (2017a: 92).

lädt zum beispielhaften Nachvollzug ein. Der Augenblick wird fokussiert, das, was zwischen Mensch, Welt und Anderen im Geschehen in statu nascendi ‚zur-Sprache‘ kommt, was zwischen ihnen geschieht, um „Antworten und Transformationen auf irritierende Appelle zu untersuchen“ (Stenger 2017a: 93). In Sprach-Geschehen, „haben [wir] es mit einem komplexen, responsiven Geschehen zu tun, das subjektdezentriert verläuft [...]“ (Westphal 2004: 28), in einem Zwischen angesiedelt ist und kreativ auf ergehende irritierende oder widerfahrende Ansprüche von Anderen oder Dingen antwortet, wie die theoretischen, method(olog)ischen und empirischen Verknüpfungen gezeigt haben.

## 7.2 Gesagtes, Sagendes und Schweigen in Sprach-Geschehen

In Sprach-Geschehen entsteht der Sinn im konkreten Vollzug. Was gesagt wird, was wie ausgedrückt wird, ob vor allem leiblich, sprachlich oder schweigend, setzt sich immer wieder neu in Beziehung – Zeichen treten miteinander in immer wieder neue Beziehungen ein.

„[...] Wie die Scharade läßt sie sich [die Sprache UT] nur durch die Wechselwirkung mit anderen Zeichen verstehen, von denen jedes für sich genommen mehrdeutig und banal ist und deren Zusammenfügung erst einen Sinn ergibt“ (Merleau-Ponty 2007: 57).

So entstehen neue Bedeutungen, so entsteht Sinn in statu nascendi – im Geschehen mit multiplen Chiasmen: der Verbindung von gesprochener Sprache, sprechender Sprache und Schweigen, der Intersubjektivität, der Zwischenleiblichkeit oder der Intersphäre bei gleichzeitiger Nicht-Koinzidenz der jeweiligen Verschränkung. Im Geschehen des ‚Zwischen‘ hebt sich der sich bildende Sinn von denjenigen sprachlichen Bedeutungen ab, die bereits vorhanden sind. Es drückt sich aus. Dieser Ausdruck als Ereignis ist überschreitend und nie eindeutig, fordert heraus und verleiht neuen Sinn, ist nicht vorhersehbar und fällt nicht (vollständig) mit der Intention der Sprechenden zusammen, entzieht sich – ist

paradox. Es zeigen sich verborgene Anteile, die sprechend, schweigend und leiblich in, mit und durch Atmosphären zum Ausdruck kommen können.

Im Beispiel ‚Wiederholung und Verschiebung‘ (Kapitel 6.1) zeigen sich verborgene Anteile in einer Sprache, die stark auf Gesagtes rekurriert und gleichzeitig auf einer Meta-Ebene agiert, Gesagtes kreativ verwendet und immer wieder in neuer Form zum Ausdruck bringt in den Wiederholungen und Verschiebungen. Mit der sprechenden Sprache in Verbindung mit der gesprochenen Sprache wird über das Gesagte hinausgegangen, in Form von jeweils neuen Überschüssen. Es wird ‚mehr‘ gesagt, um auf Wünsche und Bedürfnisse aufmerksam zu machen. Das Gesagte wird immer wieder ‚hervorgeholt‘ und verschoben. ‚Die‘ Sprache ist sprechend ausdrucksvoll, kreativ und beredt, der Sinn zeigt sich paradox im Ausdrucksgeschehen, es wird das gegeben „was wir nicht haben“ (Waldenfels 1997: 53). Es deutet ebenfalls darauf hin, dass „gewisse Sinnzusammenhänge das Sagen und das Gesagte miteinander verbinden“ (Tengelyi 2007: 269 Herv. i. O.) und dass „[d]em Sagen [...] ein Sinn zu[kommt], der sich in der Bedeutung des Gesagten nicht erschöpft“ (ebd. Herv. i. O.) Es wird ein „Sinnzusammenhang [deutlich], der im Bereich des vom Gesagten abgehobenen Sagens besteht.“ (ebd. Herv. i. O.)

Gleichzeitig verbleibt das Sprechen eigentümlich in einer Art Schweigen verhaftet, das auch in der Wiederholung und Verschiebung nicht getilgt wird, sondern bzw. sich genau dort zeigt. Es wird gesprochen und dadurch sowohl auf Gesprochenes zurückgegriffen und gleichzeitig geschwiegen hinsichtlich eines Sinns, der sich nur indirekt, lateral zeigt.

### 7.3 Aufmerksamkeit(en) in Sprach-Geschehen

In pädagogischen und forschenden Kontexten (zu Sprach-Geschehen) ist Aufmerksamkeit konstitutiv und im Zusammenhang zu sehen mit den an der Situation Beteiligten, den Dingen, der Sprache, dem Schweigen, dem Leiblichen usw. (vgl. dazu auch Dederich 2013: 86). Waldenfels` Ausführungen und Überlegungen zur Entstehung des Phänomens der Aufmerksamkeit hat sich hinsichtlich

meines Blicks auf Sprach-Geschehen dahingehend als interessant erwiesen, als das Waldenfels den Konstitutionsvorgang von Aufmerksamkeit in den Blick nimmt und nicht das Ergebnis.

So kann Folgendes festgehalten werden: Aufmerksamkeit beinhaltet immer etwas, das auffällt und jemanden, dem etwas auffällt. Es geht also um die „Zuwendung zu etwas“ und der „Ausrichtung auf etwas“ (ebd.: 85). So klingen hier sowohl aktive, selektive und exklusive Momente an (ebd.: 87). „Sich einer Sache *zuwenden* bedeutet zugleich, sich von einer anderen *abwenden*“ (Waldenfels 2016: 32 Herv. i. O.). Das zeigt sich in der vorliegenden Arbeit in den Beobachtungen, Interpretationen und theoretischen Verknüpfungen, die ja nur dadurch zu Papier gebracht werden konnten, indem ich als Forscherin auf Bestimmtes aufmerksam wurde (und auf anderes nicht) im Sinne eines ‚etwas als etwas‘ und mich dem zugewendet habe und den Sprach-Geschehen als solche, die aufgrund einer jeweiligen spezifischen Aufmerksamkeit (zwischen Kindern und Kindern oder Kindern und Erwachsenen) überhaupt nur gemeinsam ‚entstehen‘ konnten. (Siehe dazu das dezidiert herausgearbeitete Beispiel in 6.3). Waldenfels zufolge besteht eine Kluft zwischen dem Auffallen und meinem Aufmerken und Bemerkem. „Dieses Aufmerken, das seinen pathischen Hintergrund deutlich erkennen läßt, bedeutet noch kein Bemerkem eines erfaßbaren und bennbaren Etwas“ (Waldenfels 2004: 66). Aus diesem Blickwinkel kann die pädagogische oder forschende Hinsicht oder Beobachtung „erst dann ins Spiel [kommen], wenn ein Gegenstand oder Ereignis sich von sich her als bemerkenswert gezeigt hat“ (Dederich 2013: 86). Gleichzeitig können Erfahrungsangebote auch zurückbleiben, „denn ich könnte ja auch achtlos vorbeischaun und vorbeihören, das Erfahrungsangebot bliebe dann zurück wie ein nicht abgeholtes Geschenk“ (Waldenfels 2004: 67). Das wiederum ist zusammenzudenken mit pädagogischen Settings, den thematischen Feldern, der Sache (vgl. Brinkmann 2015b: 217), den zugrundeliegenden Ordnungen wie auch mit Interessen und Erwartungen. „Aufmerksamkeit ist [...] in ein strukturierendes, Ordnung schaffendes Kräftefeld sozialer und kultureller Entwicklungen eingelassen“ (Dederich 2013: 86).

Aufmerksamkeit steht also im Zusammenhang mit einem Hinhören und Hinse-

hen – und zwar in der Differenz des Hörens und Sehens von etwas und des Hinhörens und Hinsehens auf etwas. Hören und Sehen von etwas bezieht sich zunächst auf ein Aufmerken von etwas – Aufmerken auf ein ‚Was‘, also das Wahrnehmen eines erscheinenden Etwas. Jemandem fällt etwas auf, etwas wird bemerkt. Hinhören und Hinsehen dagegen gehen ‚weiter‘. In Ihnen ist ein ‚Worauf‘ eingelagert, das über das hörende und sehende ‚Was‘ hinausreicht und das ein Eingehen auf einen Anspruch impliziert, der sich zeigt (vgl. Waldenfels 2000: 380f) – eine Antwort auf das, was auffällt, mich angeht, mich anrührt, mich anspricht. Es zeigt sich eine gegenläufige Doppelstruktur von einem „[...] Auffallen, das auf mich zukommt“ und meinem Aufmerken, das vom Anderen und/oder von woanders herkommt und „das ganz und gar vom Fremden durchwirkt ist“ (Waldenfels 2004: 286).

„Weil ich [...] in meinem antwortenden Aufmerken bestimmt bin durch das, was mir zuvorkommt, schieben sich Eigenes und Fremdes, Einheimisches und Auswärtiges ineinander“ (ebd.: 72).

Ich muss antworten auf das, wovon ich getroffen bin – ich muss etwas erwidern. Aufmerken ist die Antwort auf etwas Vorgängiges, „von mir selbst nicht intendiertes, geplantes oder vielleicht nicht einmal erwartetes Ereignis“ (Dederich 2013: 86) und zeigt, „dass die Entstehung von Aufmerksamkeit ein Moment des Selbstentzugs enthält und als Widerfahrnis zu verstehen ist“ (ebd.), in die das Subjekt verwickelt ist, ohne dies beeinflussen zu können. So ist Aufmerksamkeit weder auf ‚der einen Seite‘ noch auf ‚der anderen Seite‘ zu verorten, sondern als „Schwellenereignis“ (Waldenfels) aufzufassen, es schwingt zwischen Eigenem und Fremdem, zwischen Selbstführung und Fremdführung (vgl. Waldenfels 2004). Aufmerksamkeit enthält neben einem aktiven immer auch ein passives Moment, antwortet auf das Fremde und bewegt sich somit zwischen Pathos und Response. Wir werden nur dann aufmerksam, wenn etwas unsere Aufmerksamkeit auf sich zieht bzw. auch dann, wenn wir auf etwas aufmerksam gemacht werden, z. B. in pädagogischen Settings oder auch wie im Beispiel 6.3 beschrie-

ben. Der Prozess von Aufmerksamkeit im Sinne eines Aufmerksam-machens mit der Erfahrung des Aufmerksam-werdens ist damit weder linear noch kongruent oder in kausalen Kategorien zu denken und ist deswegen auch nicht in technologischer Form steuerbar (vgl. Brinkmann 2015b: 217), behält „stets die Züge einer wilden Aufmerksamkeit, einer *attention sauvage*“ (Waldenfels 2015b: 4 Herv. i. O.). Um sich Aufmerksamkeiten in pädagogischen Zusammenhängen deutend zuzuwenden ist es demnach unerlässlich, Passivität und Responsivität als konstitutiv für diese mitzudenken (vgl. Dederich 2013: 87).

#### **7.4 Beobachtung und An-Blick in Sprach-Geschehen**

In Sprach-Geschehen als Zusammenspiel von Sprache, Sprechen, Schweigen, Ausdruck, Leiblichkeit und Atmosphären in einem responsiven Feld zeigen sich Sinn-Ereignisse in Aktu auch, indem sie sich entziehen – in einer vieldeutigen und gleichzeitigen opaken, verborgenen Weise. Im Beispiel 6.2 ‚Entzug und Schweigen‘ zeigt sich der Entzug zunächst leiblich, sprachlich und auch räumlich. Darüber hinaus als ein Sich-zurückziehen oder Innehalten der Welt, als eine Art ‚Auf-sich-selbst-zurückgeworfen-sein‘, das zwar beredt sein kann für mich als Beobachterin, aber nicht für die sich in der ‚Leere‘ befindenden Personen. Das verweist auf Folgendes: Mein Selbst entzieht sich mir. Wenn ich stottere, verstumme oder weine, zeigt sich für andere oder bezeugt sich mein Selbst für andere bzw. zeugt das Stottern, Verstummen oder Weinen von meinem Selbst. Diese Form des An-blickens, Anders-sehens, diese Art von Bezeugung ist eine, die mir selbst entgeht. Gleichzeitig kann jemand nur er-blickt und ge-sehen werden in ihrem Ausdruck, in ihrer Beredtheit, wenn jemand hinschaut und zwar in einer Weise, die über das reine Beobachten hinausgeht. Nur dann erhält es einen Raum. Dieses Sehen, das über das Beobachten an sich hinausgeht, erfordert ein Anders-sehen, ein Sich-affizieren-lassen, ein Sich-einlassen in die Situation, ein Spüren, eine Ko-Affektion auch im Sinne einer „teilnehmenden Erfahrung“ (Beekman 1987), „Miterfahrung“ bzw. eines „miterfahrende[n] Dabeisein[s]“ (Meyer-Drawe, Schwarz 2015: 138f) oder eines ‚teilnehmenden Hin-Sehens, An-

Blickens, Mit-Blickens' (siehe hierzu auch die Ausführungen im Kapitel 5) bei gleichzeitigem ‚Da-Bleiben‘. Ich entziehe mich nicht der Situation, sondern stelle mich ihr. Es geht nicht nur um ein antwortendes, sondern um ein responsives Sprechen, Sehen und Hören.

„Das Sehen etwa ist dann nicht mehr Akt eines Subjekts, sondern ein Geschehen, das sich zwischen Sehendem, Sichtbarem und Mitsehenden abspielt. Der Sehende sieht nicht nur etwas, er wird Mit-Sehender im kommunikativen Prozess des Sehens, der seine Initiative und Urheberschaft transzendiert“ (Westphal 2015: 93).

Dieses Anders-sehen weist auf eine Zeugenschaft hin, wie im Beispiel 6.5. bereits dargestellt wurde. Es geht darüber auch um ein bezeugendes Sprechen von Pädagoginnen und Forscherinnen, das aus dem An-blick und dem Blick-Geschehen (notwendigerweise) erwachsen kann, jenseits objektivierender Beobachtung. So werden Ereignisse wachgehalten und nicht in (machtvolle) Ordnungen überführt. Ordnungen werden verschoben, Fraglosigkeiten werden brüchig. Ansprüche verschwinden nicht im „Mitanspruch eines Dritten“ (Waldenfels 1994: 300) oder werden zum Schweigen gebracht. Kinder können (in und mit ihren Ansprüchen) zu Wort kommen. Das verweist zugleich auf ein notwendiges kritisches Stellvertretungsverhältnis in der Pädagogik der frühen Kindheit (siehe zu Stellvertretung Beispiel 6.4) und der Überlegung wie es möglich sein kann, dass ich über jemanden, in diesem Fall über die ‚beobachteten‘ Kinder rede, ohne Fremdheit aufzuheben oder sie zum Schweigen zu bringen. Beispiele bzw. exemplarische Deskriptionen (so wie jene in der vorliegenden Arbeit) vermögen darüber hinaus ‚von der Sache‘ her zu sprechen.

## 7.5 Fragende Zugänge in Sprach-Geschehen

„Man sagt und tut etwas, indem man anderes sagt und tut, ohne daß das eine mit dem anderen zusammenfiele“  
(Waldenfels 2015a: 11).

„Wir können *über etwas* sprechen, indem wir indirekt über etwas anderes sprechen [...]“ (ebd., Herv. i. O.).

Wie kann das, was wir sehen, nicht vereinnahmt werden, sondern „in seiner Mehrdeutigkeit erst mal [wahrgenommen] und [erfasst werden], um es zum Gegenstand wissenschaftlichen Nachdenkens machen zu können“ (Stenger 2017b: 351), wurde zu Beginn des 5. Kapitels gefragt.

Mit der Responsivität als methodologische Hinsicht kann, so wurde gezeigt, sich dem Fremden, dem Entzug, Pathos und Response genähert werden. Die dargelegten methodischen Überlegungen haben sich als umsetzbar und ertragreich erwiesen, um die je eigene Phänomenalität der Beispiele hinsichtlich von Sprach-Geschehen herauszuarbeiten. Entzüge, Fremdes, Ansprüche und Antworten darauf haben sich in den empirischen Beispielen in vielfacher Hinsicht gezeigt: im Schweigen, im Ungesagten oder einer aufkommenden Leere, im Rückzug aus Situationen, im sprachlichen oder leiblichen Ausdruck von z. B. Irritation oder Verständnislosigkeit, in der sich zeigenden Betroffenheit auch für mich als Forscherin. Dem Verhältnis von Pädagogik und Phänomenologie, welches Brinkmann als eines bezeichnet, in dem das eine nie in dem anderen aufgeht bzw. gleichzusetzen ist, konnte insofern in zweierlei Hinsicht begegnet werden ohne es auflösen zu können: zum einen durch das Aufsuchen konkreter Praxen und Situationen und zum anderen unter der Perspektive einer spezifischen Methodologie (vgl. Brinkmann 2017a: 3ff).

Sprach-Geschehen bleiben in gewisser Weise unbeantwortet, unergründlich. Es kann keine endgültige und letztgültige Wahrheit geben – keine vollständigen Antworten, der Sinn kann nie endgültig ausgeschöpft werden (vgl. Merleau-

Ponty 1993: 109). Unergründlichkeit und Antwortlosigkeit sind konstitutiv, es liegt nicht alles „was uns betrifft, auf der Hand [...]“ (Waldenfels 2015a: 11). Fragen die also bleiben, sind: Wie kann es möglich sein, über etwas zu schreiben über das man eigentlich nur schweigen kann? Wie kann etwas so zur Sprache gebracht werden, ohne es zu desavouieren oder zu vereinnahmen? Geht es überhaupt? Oder: Kann das das Ziel sein? Gerade in diesem Dilemma, diesem Spalt oder dieser Kluft scheint selbst eine Art Antwort, eine Spur, zu liegen. Ein Weg, dieser Spur zu folgen bzw. um diese Spur zu beschreiten, könnte in einer Form von Indirektheit liegen, die Waldenfels als indirekte Rede beschreibt und welche auch im Beispiel 6.2 bereits kurz anklang. Diese vermag Unbeschreibbares, Unbestimmbares, Unergründliches nicht direkt in Angriff zu nehmen. Das ‚Un‘ verweist dabei auf eine „Erfahrung des Entzugs, in der etwas abwesend anwesend ist“ (ebd.: 13). Die indirekte Rede ist eine „die eine andere begleitet, zitiert, variiert, erläutert, vervielfältigt, und sie auf gebrochene und schräge Weise fortsetzt“ (Waldenfels 1987: 200). Sie fungiert indirekt, „indem sie von Anfang an mehr und anderes sagt, als sie sagt“ (Waldenfels 2015a: 11). Das ließe sich nicht nur beziehen auf die herausgearbeiteten empirischen Beispiele in denen ich andere (die Kinder, die pädagogischen Fachkräfte) sprechen ‚lasse‘, sondern gleichsam auf meine Rede in Bezug auf die Beispiele, indem ich ‚über etwas‘, ‚über etwas hinaus‘ und ‚von der Sache her‘ spreche. Darüber hinaus auch bezogen auf die gesamte Arbeit und deren Prozess: Sagen und Gesagtes sind zwar aufeinander bezogen, gehen aber nicht vollständig ineinander auf. Es gibt nicht nur unendliche „Falten im unermeßlichen Gewebe des Sprechens“ (Merleau-Ponty 2007: 57), sondern auch in Sprach-Geschehen und ihrer mannigfaltigen verwobenen Hervorbringung.

„In den Untertönen klingt *sotto voce* vieles mit an, was unterschwellig gehört oder verstanden wird [...]. Die Vielstimmigkeit beginnt damit, daß die Stimme sich selbst verdoppelt und vervielfältigt, daß die Rede von sich selbst abweicht, sich übersteigt oder überschlägt, daß sie nie völlig bei sich, sondern immer schon außer sich ist“ (Waldenfels 2015a: 12 Herv. i. O.).

Oktay Bilgi beschreitet einen ähnlichen Weg, indem er auf die Allegorie in Rekurs auf Benjamin verweist: aufmerksam zu werden auf etwas, das „Mitgesagtes, Mitgesehenes und Mehrdeutiges [...], Widersprüchliches und Uneindeutiges“ (Bilgi 2016: 118) sowie Erfahrenes zur Sprache bringt und sich einer „endgültigen und eindeutigen Zuordnung von Bedeutung“ (ebd.) entzieht.

Pädagogisch-phänomenologische Forschung und Explikation, die sich immer auf unsicherem Terrain bewegt und in der sich alle Beteiligten immer wieder selbst aufs Spiel setzen, findet also nicht nur statt zwischen „intuition and reasoning“, „scepticism“ und „naiveté“ (Schwarz 2017: 76). Sie bezieht darüber hinaus Widersprüchliches, Uneindeutiges, Unbeschreibliches, Ungesagtes, Unsagbares, Unverfügbares in einer offenen Weise und achtsamen phänomenologischen Aufmerksamkeit im Sinne von ‚Einlassen‘, ‚Irritieren lassen‘, ‚ausgesetzt sein‘, ‚angerührt werden‘ oder ‚sich finden‘ mit ein und lässt dies gerade nicht bei einer feststellenden Ergebnissicherung wegfallen. „Es gilt also etwas hervortreten zu lassen, sich zu enthüllen, ohne es zu entblößen“ (vgl. Stenger 2017b: 353).

## 7.6 Unerwartete Antworten in Sprach-Geschehen

„Für das ordentliche, normale Antworten gilt, dass es Sinn hat und bestimmten Regeln folgt. Doch das gleiche gilt nicht für das Antworten auf ungeahnte Ansprüche, das eine bestehende Ordnung durchbricht und die Bedingungen des Verstehens und der Verständigung mit verändert“ (Waldenfels 1998a: 48f).

Wie die Darstellungen der einzelnen Beispiele gezeigt haben, sind sprachliche Geschehen in der frühen Kindheit durchzogen von „unerwarteten Antworten“ (Meyer-Drawe 1988). Diese traten auf für die Kinder in den Kind-Kind-‚Gesprächen‘ (6.1, 6.2, 6.3), für die Erwachsenen in den Kind-Erwachsenen-‚Gesprächen‘ (6.4.), für die Kinder in den Kind-Erwachsenen-‚Gesprächen‘ und durchgehend für mich als Forscherin.

Antworten wurde und wird in der vorliegenden Arbeit nicht nur verstanden als das gesprochene Wort im Dialog,

„sondern als eine allgemeine responsive Struktur unseres Verhaltens, das auf Situationen antwortet, in die es verstrickt ist, indem es die Herausforderungen annimmt, mit ihnen umgeht oder sie umgeht“ (Meyer-Drawe, Waldenfels 1988: 284).

Diese „unerwarteten Antworten“ weisen darauf hin, dass wir an die kindliche Erlebniswelt nicht heranreichen, auch wenn wir in „gemeinsame Verweisungsbezüge verwickelt sind“ (ebd.). Kinder sind uns fremd und vertraut zugleich.

„Es [das Kind UT] begegnet uns nicht nur in der Gegenwärtigkeit eines konkret Anderen, sondern auch in der Vergangenheit als Kind, das ich einmal war“ (ebd.).

Die Kinder erinnern uns an eine verschwundene Zeit der Kindheit, die

„Seiten in mir zum Klingen bringen, [...] [die] in ihrer Unausdrücklichkeit Kehrseite meiner Selbst bleibt, so wie ich mich selbst auf einer Fotografie einer Kinderschar wiedererkenne, wenn ich mir selbst niemals von anderen gezeigt worden bin“ (Meyer-Drawe 2006: 664).

Gleichzeitig ist das Kind uns fremd, Kinder kreuzen unseren Weg somit „als Fremde besonderer Art“ (Meyer-Drawe, Waldenfels 1988: 280). Wie kann man also Kindern in ihrer Fremdheit begegnen? Im phänomenologischen Sinne geht es dabei weder um eine Aneignung kindlicher Fremdheit, die die Grenzen verfestigen würde, noch um eine Enteignung, die die Grenzen auslöschen würde<sup>52</sup> - in

---

<sup>52</sup> Aneignung bedeutet „Fremdes wird bewältigt indem es am Eigenen gemessen wird, als Dublette (*Alter Ego*), als Abwandlung. Enteignung bedeutet demgegenüber Auslieferung an das Fremde und stellt damit die Kehrseite der Aneignungs-Strategien. Dabei wird das Eigene und Eigenartige durch das Fremde und Fremdartige ersetzt, das nunmehr als rettende Alternative zur vertrauten Kultur erscheint“ (Müller-Funk 2016: 131 in Rekurs auf Waldenfels 1997a Herv. i. O).

beiden Fällen würden das Eigene und das Fremde als etwas völlig Getrenntes voneinander erfahren werden. „Fremdes geht dagegen hervor aus einer gleichzeitigen *Ein- und Ausgrenzung*“ (Waldenfels 1997b: 69 Herv. i. O.). Diese Trennung sollte dann durch die Aneignung des Fremden bzw. die Selbstaneignung des Selbst überwunden werden (vgl. Müller-Funk 2016: 131). In beiden Fällen verschwände das Fremde, verschwände das Kind. „Einmal verschwindet es im Spiegelbild des Erwachsenen, das andere Mal vor den geschlossenen Augen des Erwachsenen“ (Meyer-Drawe, Waldenfels 1988: 284). Beide Konzepte gehen praktisch nicht auf, da wir mit Kindern umgehen, mit ihnen sind, mit ihnen ‚interagieren‘, auf sie ‚reagieren‘ und sie auch auf uns. Wir sind mit Anderen, mit Kindern verflochten in einem Wechselspiel von Anspruch und Antwort, von Eigenem und Fremdem. „Im Umgang von Erwachsenen und Kindern kreuzt sich Fremdes und Eigenes unaufhörlich, ohne jedoch in Deckung zu geraten“ (Meyer-Drawe, Waldenfels 1988: 280). Fremdes, das uns anspricht und auf das wir antworten ist nicht einfach so zugänglich. Waldenfels spricht vom Fremden als einem Paradox, das sich zeigt, indem es sich entzieht (vgl. Waldenfels 1997a: 25). Es tritt in Form von unverfügbaren Ansprüchen auf, „die eine Erfahrung von Fremdem in Gang setzen“ (ebd.: 18). Hier sei noch einmal daran erinnert, dass „etwas als etwas, also in einem bestimmten Sinn, einer bestimmten Gestalt, Struktur oder Regelung erscheint“ (ebd.: 19). Zugangsart und Sachverhalt sind nicht zu trennen, so dass alle Erfahrung auf „Ordnungen“ verweist, die mögliche Zugangsarten festlegen, ohne dass es eine einzige Ordnung gibt.

„Diese Kontingenz begrenzter Ordnungen bildet die Vorbedingung dafür, daß es Fremdes gibt, das sich dem Zugriff der jeweiligen Ordnung entzieht“ (Waldenfels 1997b: 68).

Das Fremde befindet sich nicht einfach anderswo – es ist das Anderswo und bestimmt sich okkasionell auf ein Hier und Jetzt (vgl. ebd.: 70). Fremdes und Eigenes sind von einer Schwelle getrennt, wie „Schlafen von Wachen [...]“ (ebd.: 69) – keiner kann auf beiden Seiten der Schwelle zugleich stehen. Das Fremde als Ort

besonderer Art ist „nur über eine Schwelle hinweg, also im vollen Sinne gar nicht zu erreichen“ (ebd.: 70).

Wenn sich das Fremde zeigt, indem es sich entzieht (Waldenfels 1997a: 25), dann ist dem Fremden wesenhaft, dass es, so Waldenfels in Rekurs auf Husserl, nur „in der bewährbaren Zugänglichkeit des original Unzugänglichen“ (Waldenfels 1997b: 70) zu suchen ist. So ist das Fremde nur von der Schwelle aus zu würdigen, nur von hier aus kann ihm begegnet werden – als Antwort auf den Anspruch des Fremden in seiner Unzugänglichkeit, als „Beunruhigung *durch das Fremde*“ (Waldenfels 1997b: 51, Herv. i. O.). Gleichzeitig muss das Fremde unverfügbar sein, ihm muss sein Stachel (Waldenfels 1990) gelassen werden, da „ansonsten [...] keine Bewegung [entsteht], [...] kein Vollzug in Gang gesetzt [wird]“ (Meyer-Drawe 2007b: 83).

„Fremdheit wird erst dann in ihrer ganzen Fraglichkeit ernst genommen, wenn sie nicht als Mangel und deshalb als zu überwindendes und überwindbares Durchgangsstadium, sondern als ‚positive‘ Infragestellung genommen wird“ (Feiter 2010: 247).

In den unerwarteten Antworten, in den Abweichungen, in der Überschreitung der Ordnung (die dadurch erst kenntlich gemacht werden), aber auch in den unerwarteten Ansprüchen des Kindes, die an uns ergehen, kann eine Möglichkeit des Verständnisses vom Kind und seines spezifischen Zur-Welt-seins liegen, dass das Kind in seiner Andersheit und nahen Ferne belässt, jenseits von Aneignung und Enteignung, welche den Anspruch des Fremden zum Verstummen bringen würden. Sondern in der lateralen Verflechtung von Erwachsenem und Kind, in einem Wechselspiel von Anspruch und Antwort. Indem wir uns irritieren lassen, unser Staunen zulassen, uns ergreifen lassen, keine passenden bzw. fertigen Antworten parat haben oder uns starr auf einer bereits etablierten Ordnung bewegen, kann eine Verständigung ermöglicht werden, ohne „die Frage nach einem authentischen Verstehen aufkommen zu lassen“ (Meyer-Drawe, Waldenfels 1988: 285), ohne uns die kindliche Fremdheit zu eigen zu machen, z. B. durch

vollständige Ein-Fühlung oder Sich-hinein-versetzen in ihr fremdes Erleben. Manchmal ist dazu eine Übersetzungsleistung notwendig oder hilfreich – wie im Beispiel 6.4 – ohne die Erfahrungen des Kindes auf unsere eigene zu reduzieren und die auf eine mögliche ‚gelungene‘ Stellvertretung verweist. „Die Schwelle meiner Ordnung kann ich nicht in der Weise überschreiten, dass ich mich in die Ordnung des Anderen versetze“ (Kokemohr 2007: 32), aber ich kann „auf die Spuren“ antworten, die „ihr Anspruch [...] in meiner [...] Ordnung auslöst“ (ebd.) und meine Ordnung in Frage stellt „und sich so im neuen Blick zu neuer Gestalt, zu neuem Entwurf öffnet“ (ebd.: 31). In der Überschreitung und Verschiebung der Ordnung kann das Fremde dann eine Herausforderung und Möglichkeit bieten,

„das mich ansprechende Fremde als erregenden Eingriff in meine Ordnung zu erfahren und jede Antwort, die ich zu geben versuche, als Moment eines Prozesses [und eines Geschehens UT] zu entwerfen, in dem ich dem, was sich den Figuren meiner Ordnung entzieht, eine andere Gestalt zu geben suche, eine Gestalt, unter deren Gebot ich, wissend, dass sie als Gestalt aus dem Erregungspotenzial meiner Ordnungsfiguren dem Anspruch des Fremden nie in seiner originalen Unzugänglichkeit entsprechen kann, eine für den Anderen und für mich lebbare Ordnung zu entwerfen suche“ (ebd.: 32).

## 7.7 Kairos – Moment und Ereignis als (Un-)Möglichkeit in Sprach-Geschehen

„Immer wenn ich mit den Kindern zusammen bin, wenn ich mit Ihnen spreche oder spiele, muss ich genau wissen, zu welchem Zweck oder mit welcher Förderabsicht ich dieses oder jenes mache. Ich möchte jedoch so gerne einfach mal mit den Kindern sein und gucken was gemeinsam mit ihnen entsteht“  
(Pädagogische Fachkraft auf einer Fortbildung).

„Dem einzelnen Erzieher bleibt es vorbehalten, den rechten Moment zum Eingreifen und die rechte Art des Eingreifens jeweils aufzuspüren. Hat man sein Augenmerk erst einmal auf diese wiederkehrenden Spannungsmomente gerichtet, so erschließen sich überall Möglichkeiten, den fruchtbaren Moment in Gang zu bringen und glücklich zu Ende zu führen. Die Probleme sollen möglichst aus dem Alltag der Kinder emporwachsen, aus ihm auch die Anstöße, von denen das Suchen ausgeht und gelenkt wird. Manchmal hilft ein Zufall, den es dann auszunutzen gilt, manchmal kann man bewusst und mit Methode jede Problemhaltung erzeugen, verstärken und entwickeln“ (Copei 1966: 103).

Meyer-Drawe schlägt für das Ergreifen eines Moments den Begriff des Kairos vor (vgl. 2007a), der auf einen Zeitbegriff hinweist – auf eine Ereigniszeit, auf, wie Copei (siehe Zitat oben) sagt, einen „fruchtbaren Moment“.

Wie kann ein Moment über sich hinausgehen und zu einer Möglichkeit werden, zu einem fruchtbaren Moment werden, zu einem Moment, den man ergreifen kann? Wie können der Moment und die Möglichkeit des Antwortens, wie kann die Vielfältigkeit, die Kreativität ‚genutzt‘ werden, wie kann das Antworten als eine Art ‚günstige Gelegenheit‘ genommen werden für pädagogisches Arbeiten? Wie kann man also einen Moment ergreifen? Wie hängen Kairos, Moment und Ergreifen und Ereignis zusammen? Und wie kann das pädagogisch gewendet werden?

Kairos war der jüngste Sohn des Zeus und gilt als Gott des günstigen Augenblicks. Dieser wurde stets mit einer Haarpracht auf der Stirn und dahinter glattrasierterem Schädel dargestellt, so dass die günstige Gelegenheit von vorn ergriffen werden musste, im Sinne eines „Die Gelegenheit beim Schopfe fassen“ (Agostini 2016: 252). Die lateinische Übersetzung von Kairos lautet *opportunitas*. Hierin stecken die Begriffe „Tür“ (*porta*) und ebenfalls „*occasio*“ im Sinne von Gelegenheit, die man ergreifen kann – eine Tür also, die sich bei Gelegenheit öffnet und die durchschritten werden, verfehlt werden oder wieder geschlossen werden kann. Mit der Vorsilbe wird auf ein „Entgegen“ hingewiesen, das an ein Widerfahrnis erinnert (vgl. Meyer-Drawe 2007a: 243; vgl. Agostini 2016: 252f).

Jullien (2010) unterscheidet zwischen der anfänglichen Struktur der Okkurrenz und jener der Okkassion. Ihm zufolge verweist der Moment auf die Okkurrenz, auf das Ankommen:

„Oder, wenn man beide unterscheiden will, dann wäre die Okkurrenz so beschaffen, daß die Weisheit sie zu empfangen versteht, die Okkassion hingegen so, daß die Strategie sie ausnutzen kann. Denn wenn der Moment zur Gelegenheit wird, hat er bereits sich zu einer besonderen Konfiguration zu objektivieren begonnen, die so individuiert und losgelöst ist, daß der Strategie sie ergreifen und sich bei seinem Erfolg auf sie stützen kann [...]“ (S. 136).

Es ließe sich also unterscheiden zwischen dem Moment der kommt und dem Ereignis oder der Gelegenheit, die auf einen Einbruch hindeutet und welche über den Moment hinausgeht, ein Ereignis, das uns widerfährt. Dem Moment kann ich mich in meinem leiblichen und pathischen Zur-Welt-sein aussetzen. Ich kann ihn empfangen. Ich kann mich ihm hingeben, so wie Montaigne, wenn er schreibt: „Wenn ich tanze, tanze ich; wenn ich schlafe, schlafe ich“ (Montaigne in Jullien 2010: 167). Hier kommt es nicht auf den Anfang oder das Ende an, es kommt nicht auf die Zeit an, sondern auf „das Fassungsvermögen, das der momentanen Tätigkeit eigen ist“ (Jullien 2010: 167). Ich kann ihm folgen in seiner Variation

und Einzigartigkeit. Jullien spricht im Folgenden von der Koinzidenz mit jedem Moment. Sich dem Moment hingeben, in den Moment eintauchen, sich den Dingen hingeben in ihrer sinnlichen Gegebenheitsweise – so wie Emre (Beispiel 6.3) wenn er Schokocreme auf dem Tisch verschmiert oder sich versunken in seinen Genuss, die Schokocreme mit dem Ärmel abputzt. Im Moment aus der Zeit herausfallen.

Den Kairos als Ereignis denkend, in seinem Widerfahrnischarakter, deutet hingegen auf einen Einbruch hin, auf etwas Pathisches, das uns auf etwas stoßen lässt oder auf das wir gestoßen werden (vgl. Meyer-Drawe 2007a). Ein Ereignis tritt ein, es tritt hervor, es bricht ein, es „geht über den Moment, den es einnimmt hinaus“ (Jullien 2010: 138), es lenkt unsere Aufmerksamkeit – ein Ergreifen der Gelegenheit scheint möglich.

„Von dieser Sichtweise aus kann die Zeit als *Übergang*, als *Ort des Werdens* von Phänomenen und Situationen, als *gegenwärtiger* Moment *von* etwas und als *Ereignis* als etwas über den singulären, gegenwärtigen Moment Hinausgehendes thematisiert werden“ (Agostini 2016: 252).

Ankommen wird zum Entgegenkommen. Moment wird zum Ereignis, zur Gelegenheit, manchmal kommt uns die Gelegenheit ungelegen, manchmal gelegen, ist unangenehm oder angenehm. Das Ereignis lenkt unsere Aufmerksamkeit auf etwas, wir antworten auf etwas, das uns entgegenkommt, anrührt, irritiert, erstaunt, überrascht. Das Ereignis lässt uns die Gelegenheit ergreifen ‚können‘ – die Gelegenheit kann genutzt werden. Die Verfügbarkeit ist mit der Gelegenheit zusammenzudenken:

„Gelegenheit ist nur da, wenn man zu empfangen weiß, und geboten wird nur dem, der offen ist; genauso gibt es Disponibilität nur gegenüber einem Opportunen; das eine sagt aus, was »kommt« (*ob*: entgegen), das andere, was »sich öffnet« (*dis*: die Entfaltung): einerseits kommt, was kommt, gleichsam in

seinen »Hafen«, und wenn es sich andererseits öffnet, dann tut es das ohne Starrheit [...]“ (Jullien 2010: 143 Herv. i. O.).

Es gilt also sich gemäß den Momenten mit der Gelegenheit zu verbinden, offen zu sein für ihre ständige Ankunft. Jeder Moment kann als opportun gelten, jeder Moment hat seine Individualität,

„indem ich in jedem Situations-Moment günstige Faktoren, wie minimal auch immer, wahrnehme, auf die ich mich stützen kann, um mich von ihnen tragen zu lassen“ (Jullien 2010: 159).

Der Anspruch des Anderen ist da und wir antworten darauf. In diesem Antworten steckt die Kreativität des Wie, die Varianz, die Möglichkeit, den immerwährenden Anspruch an-kommen und entgegen-kommen zu lassen, zu nehmen, sich ihm zu stellen und (responsiv) zu antworten. Ansprüche kommen und kommen, unaufhörlich und immer wieder, sie sind okkurent UND okkassionell miteinander verschränkt.

Für eine kairologische (und responsive) Pädagogik würde das bedeuten, eben nicht auf ‚bestimmte‘ Augenblicke zu ‚warten‘. Es bedeutet auch nicht, auf ‚Teufel komm raus‘ vorgesehene Situationen für Vorgesehenes ‚zu nutzen‘ oder immer zu wissen, zu welchem Zweck oder mit welchem Förderziel man dies oder das macht, dann wäre das Okkasionelle kein solches mehr. „Das Festgelegt-Sein versperrt das Kommen“ (Jullien 2010: 142). Es würde bedeuten, Momente kommen zu lassen, entstehen zu lassen, sich den Ansprüchen auszusetzen und hinzugeben, nicht nach einem Rezept zu handeln, nicht im Vorhinein schon Rezepte für diese oder jene Situation zu haben, sondern sich zu öffnen für die Verschränkung vom ankommendem Moment in seinem wie auch immer gearteten Elementen und dem Ergreifen der Gelegenheit um „in ihrer Verwirklichung *als* Ereignis zugeführt zu werden“ (Agostini 2016: 254 Herv. i. O.). Das Wie des Antwortens auf den Anspruch der kommt, ist dann variant und ereignisreich, ist pädagogische Gelegenheit. Kairos als Moment UND Ereignis wäre so die Bedingung der Möglichkeit, responsiv auf die momentanen Ansprüche zu antworten, die

günstige Gelegenheit zu ergreifen. Kairos als Moment und Ereignis in einem responsiven Geschehen wäre eine „Rückbesinnung auf die Struktur der Unverfügbarkeit, die gleichwohl kein Dementi jeder Verfügung ist“ (Meyer-Drawe 2007a: 248). Es verweist auf Möglichkeiten, die sich uns bieten jenseits bereits festgelegter Strukturen und Ordnungen und auf Antwortgeschehen „in einem medialen Akt“ (ebd.).

„Dadurch werden wir an einen Handlungstyp erinnert, der nicht als das Ergreifen einer Initiative oder als Folge einer Entscheidung aufzufassen ist, sondern vielmehr als das Ergreifen, ein Aufgreifen, ein Aufgabeln einer Gelegenheit, welche sich uns bietet“ (ebd.)

mit einer besonderen Achtsamkeit „die nicht nur das bemerkt, was sich auf dem erwarteten oder geplanten Weg befindet“ (ebd.) und Offenheit im jeweiligen Moment. Es bedeutet sich zu öffnen für Momente und Ereignisse, in denen sich etwas ereignen kann, das nicht herzustellen ist bzw. einer Neuschöpfung oder Stiftung aus Unverfügbarem (vgl. Tengely 2007: 341ff). Mit Blick z. B. auf das vorliegende empirische Material, würde es so der pädagogischen Fachkraft in dem Beispiel, in dem Kira Blätter sucht (6.5) die Chance bieten, responsiv auf die Anliegen und Ansprüche der Kinder einzugehen, sich darauf einzulassen und zu antworten.

## 7.8 Pädagogischer (Un-)Takt in Sprach-Geschehen

„Mehr noch: es ist nicht einmal das betreffende Wort oder der Satz, den ich anpeile, sondern es ist die Person; diese spreche ich manchmal mit einer unglaublichen Sicherheit an, je nachdem was sie für mich ist; ich benutze Worte, Wendungen, die sie verstehen kann oder auf die sie anspricht; und zumindest dann, wenn ich Taktgefühl habe, ist meine Rede zugleich Organ meiner Tätigkeit und meiner Sensibilität; diese Hand hat Augen an ihren Fingerspitzen“ (Merleau-Ponty 1993: 42).

Wenn man sich dem pädagogischen Takt<sup>53</sup> in einer phänomenologischen und pädagogischen Hinsicht nähert, stößt man unweigerlich auf die Arbeit Max van Manens, der in seiner Hinwendung zum Takt im Unterricht als einer der ersten im englischsprachigen Raum auf die Bedeutung des pädagogischen Takts in der Rezeption von Herbart verwiesen hat. In seinen Ausführungen erläutert er sein Verständnis von Takt anhand verschiedener, sehr eindrücklicher Beispiele mit denen er versucht, das Problem des Takts von der Erfahrungsseite (des Kindes) aus verständlich zu machen. Dabei fasst er pädagogischen Takt nicht nur als „normativ, persönlich, unmittelbar und intuitiv“, der „nach einer Art phänomenologischem Diskurs verlangt“ (van Manen 1995: 63), sondern ebenso im Zusammenhang mit dem auf,

„[w]as die Lehrkraft sagt oder ungesagt läßt, die Gestik, der Tonfall, die Haltung, der Blick, ob langsam oder schnell voran-

---

<sup>53</sup> Zirfas fasst 2012 in 10 Thesen zum pädagogischen Takt eindrucksvoll nicht nur die historische Entwicklung bzw. Rezeption, sondern ebenso die vielfältige Ausgestaltung des Begriffs in der theoretischen Auseinandersetzung zusammen. Im Durchgang und Nachgang der von ihm nachgezeichneten pädagogischen Debatten resümiert er Relationsprinzipien als Bestimmungsmomente des pädagogischen Takts, die die pädagogische Beziehung des „Erziehers zum Zögling betreffen“. Auf van Manen verweist er in seinen Ausführungen jedoch nicht. Ebenso ist zu verweisen auf die Herausgeberschaft von Burkhardt, Krinninger und Seichter (2015) mit dem Titel: Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur. Die Autorinnen stellen die Notwendigkeit heraus, dass gerade in Zeiten einer „effektiven Gestaltung“ von „Aufgaben“ und „Steuerung“ als professionelle Praxis in der Erziehungswissenschaft taktvolles Verhalten und die Gestaltung von Interaktionsprozessen hinsichtlich pädagogischer Aspekte grundlegend, bedeutsam und von aktueller Bedeutung sind (7).

gegangen wird, die zwischenmenschliche Atmosphäre, die angeführten Beispiele, die im einzelnen verwendeten Lehrmaterialien [...]“ (ebd.: 64).

Pädagogischer (Un-)Takt vermittelt sich also durch Sprache, Stille, Schweigen, Gesten oder/und Atmosphären (vgl. hierzu auch Schratz et al.: 30). Gleichzeitig wird pädagogischer (Un-)Takt vor allem dann sichtbar, wenn und wie etwas (nicht) getan oder etwas (nicht) gesagt wird und ist vor allem „letztlich eine Sache des Augenblicks“, der „situationsabhängig“ (van Manen 1995: 68) ist und immer wieder geschieht – sich in Geschehen in statu nascendi vollzieht und zeigt. Hier wird die unmittelbare Nähe bzw. der Zusammenhang zu den Ausführungen zu Kairos als Moment und Ereignis ersichtlich. So kommt es in pädagogischen Situationen vor allem auf die response an. Wenn Kairos also die Bedingung der Möglichkeit ist, responsiv auf Ansprüche zu antworten (siehe Kapitel 7.7), wäre dies mit dem pädagogischen (Un-)Takt im Sinne des *Wie* des Antwortens zu verknüpfen. Erst in dem Moment bzw. durch das Ereignis

„wird klar, daß Takt gefordert ist. [...] In diesem Sinne wird Takt in der Situation verlangt und nicht aktiv der Situation übergestülpt oder auf sie angewendet“ (ebd.: 74).

Taktvolles pädagogisches responsives Antworten ist also ebenso wenig willkürlich wie durch die Situation vorstrukturiert und verweist gleichzeitig auf Unbestimmtheiten und Unverfügbarkeiten. Sie ist eingeschlagen in eine bestimmte „Empfindlichkeit und Empfindungsfähigkeit“ (ebd.: 67), in ein Berühren, Berührtwerden, Berühren-lassen wie das Wort Takt, das von tangere kommend nahelegt; in ein Gespür für und in sprachliche(n) Geschehen, die sich durchaus auch in einer zurückhaltenden oder über etwas hinwegsehenden Antwort (vgl. ebd.: 68) zeigen kann. Pädagogischer Takt ist „weder auf eine Art intellektuellen Wissens zurückführbar [...] noch auf eine Reihe von Fertigkeiten, die zwischen Theorie und Praxis vermitteln“ (ebd.: 67), sondern eher zu sehen als eine Art in das Geschehen eingefaltete, auch kreative und schöpferische Intuition für das erforder-

liche Antworten und für die gleichzeitige Öffnung der Geschehen, um auch dem Kind einen Antwortspielraum zu ermöglichen.

## 7.9 Irresponsivität in Sprach-Geschehen

Ich werde mich im Folgenden über zwei gedanklich-theoretische und/oder literarische Gedanken einer möglichen Irresponsivität annähern, die die Figuration des „Man kann nicht nicht antworten“ von Waldenfels in seiner Absolutheit brüchig werden lässt.

### Erster Gedanke

Käte Meyer-Drawe geht in ihrem Vortrag von 2015b mit dem Titel „Irresponsivität des Leibes“ der Möglichkeit einer Irresponsivität nach. Sie fragt nach einem Verstummen, das sich hinter der Sprache selbst verbirgt oder einem Leib, der im Falle z. B. einer Lähmung wie im Stupor erstarrt, eingeschlossen ist, ohne Berührung bleibt. Gibt es also – so fragt sie – im Sinne eines radikalen Verstummens

„nicht doch die Situation des Nicht-kommunizieren-könnens sowie Nicht-antworten-könnens [...]? Kommen nicht Situationen vor, in denen es uns aufgrund eines unsäglichen Ereignisses nicht nur die Sprache, sondern auch den Ausdrucksleib verschlägt“ (Meyer-Drawe 2015b: 1).

Verstummen wäre dann etwas anderes als Schweigen, es wäre eben nicht be-redt. Meyer-Drawe bezieht sich in ihren Überlegungen unter anderem auf Ausführungen Petra Gehrings von 2006, die sich in ihrem Artikel „Die Wiederholungs-Stimme“ dem Mythos von Echo und Narziss widmet und herausstellt, dass Echo in ihrer Strafe der Wiederholung zur fremden Rede und damit zum Verstummen verdammt ist, das sich jedoch durch die Wiederholung nicht als solches zu erkennen gibt.

„Ein Verstummen hingegen, das nicht mehr sinnfällig ein als Schweigen hörbares Schweigen ist, sondern als Verstummen

verdeckt wird durch darüber liegende, bloß mechanische Worte, die jemand äußert, ohne diese Worte wirklich zu sagen – ein solches Verstummen verliert gleichsam den Kontakt zur Kommunikation“ (Gehring 2006: 92).

Gehring arbeitet heraus, dass Echo keine Wahl hat, ob sie kommunizieren will oder nicht. Sie unterliegt einem Sprechzwang. Sie ist zum Sprechen verdammt, ohne sich mitteilen zu können. „Ein derart entmündigter Leib, kann niemanden mehr ansprechen, und er gilt nicht mehr als ansprechbar“ (Meyer-Drawe 2015b: 3 in Rekurs auf Gehring 2002: 150). In diesem Fall kann nicht mehr von Antworten gesprochen werden. „Was konkret dabei getilgt wird, ist die Spur der Person“ (Gehring 2006: 104).

## **Zweiter Gedanke**

„Wenn ihr Sprechen nicht als Sprechen hörbar wird, so schlicht und einfach, weil es nicht als Sprechen zählt“ (Posselt 2013: 170).

Das angeführte Zitat wurde in dem Beispiel 6.5 verwendet, in dem herausgearbeitet wurde, dass die pädagogische Fachkraft nicht responsiv auf die Ansprüche Kiras geantwortet, sondern stattdessen zur Ordnung aufgerufen hat.

Hier stellt sich nun weiterführend die Frage, was passiert, wenn Kinder in ihren Ansprüchen nicht gehört werden, es zu solchen diskursiv gar nicht erst kommt, da die Kinder bereits vorher – sozusagen prä-appelativ – zum Schweigen, zum Verstummen gebracht werden bzw. ihnen gar nicht die Möglichkeit gegeben wird, sich zu etwas zu äußern, da sie nicht involviert werden, ihnen ‚keine Stimme gegeben‘ wurde. Irresponsivität wäre dann die Verhinderung von Responsivität in einer dem Sprechen vorgelagerten Form. Der Fremdanspruch würde desintegriert – eine Art Entmündigung, Entmächtigung oder Un-Antwortlichkeit fände statt, wenn Dinge gar nicht erst zur Sprache gebracht werden und so dem Kind alle Antwortmöglichkeiten und auch Anspruchsmöglichkeiten genommen würden. Das oben angeführte Zitat könnte dann verschoben werden zu: ‚Wenn ihr

Sprechen nicht als Sprechen hörbar wird, so schlicht und einfach, weil es verhindert wird‘.

Beide Gedanken gehen von einem Verstummen aus, von einer Tilgung der Person, einer Unhörbarkeit, einem Unhörbar-machen, einer Ent-mächtigung, einem Stumm-machen – inter und/oder prä-appellativ. Ich schließe mich Meyer-Drawe an, die es folgendermaßen auf den Punkt bringt:

„[...] die axiomatische Festlegung, dass man nicht nicht antworten kann, steht in Gefahr, von dem Elend abzusehen, das eine versagte Responsivität verursacht“ (Meyer-Drawe 2015b: 3).

## Literaturverzeichnis

- Ackermann, K.-E.; Dederich, M. (Hrsg.) (2011):** An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung. Oberhausen: Athena.
- Agostini, E. (2016):** Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Paderborn: Schöningh.
- Agostini, E.; Eckart, E.; Peterlini, H.-K.; Schratz, M. (2017):** Responsives Forschungsgeschehen zwischen Phänomenologie und Pädagogik: „Lernseits“ von Unterricht am Beispiel phänomenologischer Vignettenforschung. In: Brinkmann, M.; Buck, M. F.; Rödel, S. S. (Hrsg.): Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen. Wiesbaden: Springer. S. 323-352.
- Albers, T. (2009):** Sprache und Interaktion im Kindergarten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Alloa, E.; Fischer, M. (2013):** Leib und Sprache. Zur Einführung. In: Ders. (Hrsg.): Leib und Sprache. Weilerswist: Velbrück. S. 7-26.
- Alsmann, G. (2016).** In: Bauerfeind assistiert Götz Alsmann. 5.11.16. <https://youtube/qfcJpvPMw2U> abgerufen am 30.1.17 um 15.03 h.
- Angehrn, E. (2012):** Die Sprachlichkeit der Existenz. Zwischen Kommunikation und Welterschließung. In: Angehrn, E.; Küchenhoff, J. (Hrsg.): Macht und Ohnmacht der Sprache. Philosophische und psychoanalytische Konzepte. Weilerswist: Velbrück. S. 36-54.
- Angehrn, E. (2013):** Körper, Leib, Fleisch. Von der Inkarnation der Sprache. In Alloa, E.; Fischer, M. (Hrsg.): Leib und Sprache. Weilerswist: Velbrück. S. 27-44.
- Austin, J. L. (2007):** Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart: Reclam.
- Beekman, T. (1987):** Hand in Hand mit Sascha. Über Glühwürmchen, Grandma Millie und einige andere Raumgeschichten. Im Anhang: Über teilnehmende Erfahrung. In: Lippitz, W.; Meyer-Drawe, K. (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Frankfurt a. M.: Athenäum.
- Bermes, C. (2012):** Maurice Merleau-Ponty. Zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Bilgi, O. (2016):** Auf den Anfang kommt es an? Der pädagogische Blick als Verantwortung. In: Schmidt, F.; Schulz, M.; Graßhoff, G. (Hrsg.): Pädagogische Blicke. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 104-120.
- Bilgi, O.; Stenger, U. (2017):** Über den Stellenwert von Grundagentheorie in der Forschung der Frühpädagogik. In: Nentwig-Gesemann, I.; Fröhlich-Gildhoff, K. (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung - Bilanzierungen und Reflexionen. Freiburg: FEL. S. 131-150.
- Bischoff, S.; Pardo-Puhmann, M; de Moll, F.; Betz, T. (2013):** Frühe Kindheit als Grundstein für eine erfolgreiche Bildungsbiografie. Deutungen ‚guter Kindheit‘ im politischen Diskurs. In: Grubenmann, B.; Schöne, M. (Hrsg.): Frühe

- Kindheit im Fokus. Berlin: Frank & Timme.
- Blanchot, M. (1986):** Der Wahnsinn des Tages. Wien, Berlin: Turia + Kant.
- Blum, E. (2010):** Atmosphäre. Hypothesen zum Prozess der räumlichen Wahrnehmung. Baden: Lars Müller Publishers.
- Böhme, G. (1995):** Atmosphäre. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Böhme, G. (2007):** Atmosphären wahrnehmen, Atmosphären gestalten, mit Atmosphären leben: Ein neues Konzept ästhetischer Bildung. In: Goetz, R.; Graupner, S. (Hrsg.): Atmosphären. München: Kopaed. S. 31-42.
- Bollnow, O. F. (1956):** Das Wesen der Stimmungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bollnow, O. F. (2001):** Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Essen: die blaue Eule.
- Bourdieu, P. (1990):** Was heißt Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.
- Brinkmann, M. (2010):** Vorwort. In: Ders. (Hrsg.): Erziehung. Phänomenologische Perspektiven. Würzburg: Königshausen und Neumann. S. 7-22.
- Brinkmann, M. (2011):** Pädagogische Erfahrung – phänomenologische und ethnographische Forschungsperspektiven. In: Breinbauer, I. M.; Weiß, G. (Hrsg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 61-80.
- Brinkmann, M. (2012):** Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform. Paderborn, München, Zürich, Wien: Schöningh.
- Brinkmann, M. (2015a):** Phänomenologische Methodologie und Empirie in der Pädagogik. Ein systematischer Entwurf für die Rekonstruktion pädagogischer Erfahrungen. In: Brinkmann, M; Kubac, R.; Rödel, S. S. (Hrsg.): Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven. Wiesbaden: Springer. S. 33-87.
- Brinkmann, M. (2015b):** Übungen der Aufmerksamkeit. Phänomenologische und empirische Analysen zum Aufmerksamwerden und Aufmerksammachen. In: Reh, S.; Berdelmann, K.; Dinkelaker, J. (Hrsg.): Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie. Wiesbaden: Springer VS. S. 199-220.
- Brinkmann, M. (2016):** Aufmerken und Zeigen. Theoretische und empirische Untersuchungen zur pädagogischen Inter-Attentionalität. In: Müller, J.; Nießeler, A.; Rauh, A. (Hrsg.): Aufmerksamkeit. Neue humanwissenschaftliche Perspektiven. Bielefeld: transcript. S. 115-148.
- Brinkmann, M; Westphal, K. (Hrsg.) (2015):** Grenzerfahrungen. Phänomenologie und Anthropologie pädagogischer Räume. Einleitung. Weinheim, Basel: Juventa Beltz. S. 7-16.
- Brinkmann, M. (2017a):** Phänomenologische Erziehungswissenschaft. In: Brinkmann, M.; Buck, M. F.; Rödel, S. S. (Hrsg.): Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen. Wiesbaden: Springer. S. 17-41.

- Brinkmann, M. (2017b):** Phänomenologie und Pädagogik in der frühen Kindheit – Theoretische Grundlagen, Erfahrungsstrukturen und Reflexionskategorien. In: Dietrich, C; Stenger, U.; Stieve, C. (Hrsg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim, Basel: Beltz. Band im Erscheinen. [https://www.researchgate.net/profile/Malte\\_Brinkmann/project/Paedagogik-der-fruehen-Kindheit-und-Phaenomenologie-early-childhood-education-and-Phenomenology](https://www.researchgate.net/profile/Malte_Brinkmann/project/Paedagogik-der-fruehen-Kindheit-und-Phaenomenologie-early-childhood-education-and-Phenomenology). Abgerufen am 29.1.18 um 12.25 h.
- Buck, G. (1989):** Lernen und Erfahrung – Epagogik: Zum Begriff der didaktischen Induktion. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007):** Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. In: (Ders.) (Hrsg.): Bildungsforschung Band 16. [https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung\\_Band\\_16.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_16.pdf) abgerufen am 18.11.17 um 11.23 h.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2004):** Tagesbetreuungsausbaugesetz <https://www.bmfsfj.de/blob/86582/8f415e2bb646421f3bab9352fc3a50b8/tagesbetreuungsausbaugesetz-tag-data.pdf> abgerufen am 10.07.2017 um 16.05 h.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2015):** Abschlussbericht zum Bundesprogramm Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration. [https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Abschlussbericht\\_SPK\\_final.pdf](https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Abschlussbericht_SPK_final.pdf) abgerufen am 16.11.17 um 10.28 h.
- Burghardt, D.; Krinninger, D.; Seichter, S. (2015):** Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur. Paderborn: Schöningh.
- Celan, P. (2000):** Gesammelte Werke. Band II (Gedichte 2). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Cloos, P.; Schulz, M. (Hrsg.) (2011):** Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Weinheim, Basel: Juventa.
- Cloos, P.; Koch, K.; Mähler, C. (Hrsg.) (2015):** Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Dederich, M. (2013):** Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Derrida, J. (2003):** Die Stimme und das Phänomen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dietrich, C. (2010):** Zur Sprache kommen. Sprechgestik in jugendlichen Bildungsprozessen in und außerhalb der Schule. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Dietrich, C. (2011):** Bildungstheoretische Notizen zur Beobachtung frühkindlicher Bildungsprozesse. In: Cloos, P.; Schulz, M. (Hrsg.): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 100-114.
- Dietrich, C; Stenger, U; Stieve, C. (Hrsg.) (2018):** Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Im Erscheinen.

- Dunn, L. M. (2007):** Peabody Picture Vocabulary Test. Fourth Edition. London, UK: Pearson.
- Feiter, R. (2010):** Antwortendes Handeln. Praktische Theologie als kontextuelle Theologie – ein Vorschlag zu ihrer Bestimmung in Anknüpfung an Bernhard Waldenfels' Theorie der Responsivität. <https://d-nb.info/1042742413/34> Abgerufen am 18.10.2017 um 9.33 h.
- Fink, E. (1978):** Grundfragen der systematischen Pädagogik. Freiburg im Breisgau: Karl Alber.
- Fischer-Lichte, E. (2004):** Ästhetik des Performativen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Flatscher, M. (2011):** Antwort als Verantwortung. Zur Dimension des Ethisch-Politischen in Waldenfels' Phänomenologie der Responsivität. In: *Etica & Politica/ Ethics & Politics*. XIII. Heft 1. S. 99-133.
- Friebertshäuser, B. (2003):** Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München. S. 371-395.
- Fried, L. (2009):** Sprache – Sprachförderung – Sprachförderkompetenz. In: *Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW (Hrsg.): Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder*. Münster: Waxmann. S. 35-54.
- Füssenich, I.; Menz, M. (2014):** Sprachliche Bildung, Sprachförderung, Sprachtherapie. Grundlagen und Anregungen für Fachkräfte in Kitas. Berlin: Cornelsen.
- Gehring, P. (2006):** Die Wiederholungs-Stimme. Über die Strafe der Echo. In: *Kolesch, D.; Krämer, S. (Hrsg.): Stimme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 85-110.
- Goetz, R.; Graupner, S. (Hrsg.) (2007):** Atmosphären. München: kopaed.
- Gomringer, E. (1960):** 33 Konstellationen. St. Gallen: Tschudy.
- Grams, L. (1978):** Sprache als leibliche Gebärde. Zur Sprachtheorie von Merleau-Ponty. Dissertation. Universität München.
- Gregori, I. (1977):** Merleau-Pontys Phänomenologie der Sprache. Heidelberg: Winter.
- Grimm, H. (2003):** Sprachstörungen im Kindesalter. Hogrefe: Göttingen
- Guiliani-Tagmann, R. (1983):** Sprache und Erfahrung in den Schriften Merleau-Pontys. Bern, Frankfurt: Lang.
- Hahn, U. (2003):** Das verborgene Wort. München: dtv.
- Hänggi, Y. (2013):** Der Beitrag der Elternbildung zur Stärkung schulischer Kompetenzen. In: *Stamm, M; Edelmann, D. (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsorte*. Wiesbaden: Springer VS. S. 373-390.
- Hasselhorn, M. (2010):** Möglichkeiten und Grenzen der Frühförderung aus entwicklungspsychologischer Sicht. In: *ZfPäd*. Jg. 56. Heft 2. S. 168-177.
- Hauskeller, M. (1995):** Atmosphären erleben. Philosophische Untersuchungen zur Sinneswahrnehmung. Berlin: Akademie.

- Henckmann, W. (2007):** Atmosphäre, Stimmung, Gefühl. In: Goetz, R.; Graupner, S. (Hrsg.): Atmosphären. München: kopaed. S. 45-84.
- Hennigfeld, J. (1982):** Die Sprachphilosophie des 20. Jahrhunderts. Berlin, New York: de Gruyter.
- Hirsch, A. (2011):** Die Aufgabe des Übersetzers. In: Lindner, B. (Hrsg.): Benjamin Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: Metzler. S. 609-625.
- Honig, M.-S. (1999):** Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Honig, M.-S. (2015):** Vorüberlegungen zu einer Theorie institutioneller Kleinkinderziehung. In: Cloos, P.; Koch, K.; Mähler, C. (Hrsg.): Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 43-57.
- Hufless, E. (2012):** Das wilde Sein. Akt – Ereignis – Schöpfung. In: Critic – Zeitschrift für Philosophie und Kunsttheorie. Band I. S. 17-28.
- Husserl, E. (1950):** Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge. Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1986):** Phänomenologie der Lebenswelt. Stuttgart: Reclam.
- Jampert, K.; Best, P; Guadatiello, A.; Holler, D.; Zehnbauer, A. (2005):** Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. Weimar, Berlin: das netz.
- Jullien, F. (2010):** Über die »Zeit«. Elemente einer Philosophie des Lebens. Zürich: Diaphanes.
- Jugendministerkonferenz (2002):** Bildung fängt im frühen Kindesalter an. [https://mbjs.brandenburg.de/media\\_fast/6288/jmk\\_2002\\_top\\_4\\_beschluss.pdf](https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/jmk_2002_top_4_beschluss.pdf) abgerufen am 9.7.2017 um 18.47 h.
- Jugend- und Kultusministerkonferenz (2004):** Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf). Abgerufen am 08.09.2016 um 9.08 h.
- Kaltenbacher, E.; Klages, H. (2006):** Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg: Fillibach. S. 80-97.
- Kapust, A. (2007):** Einleitung. Responsive Philosophie - Darlegung einiger Grundzüge. In: Busch, K.; Därmann, I.; Kapust, A. (Hrsg.): Phänomenologie der Responsivität. Festschrift für Bernhard Waldenfels. Paderborn: Fink. S. 15-36.
- Kelle, H.; Tervooren, A. (Hrsg.) (2008):** Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim und München: Juventa.
- Kelle, H. (Hrsg.) (2010):** Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik. Opladen & farmington Hills: Barbara Budrich.

- Keller, A. M. (2009):** Bildung in der frühen Kindheit. 16 Bundesländer im Vergleich. Landau: Empirische Pädagogik.
- Kerkeling, H. (2014):** Der Junge muss mal an die frische Luft. Hörbuch. Osterworld.
- Kolesch, D.; Krämer, A. (Hrsg.) (2006):** Stimme. Annäherung an ein Phänomen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Koller, H.-C. (2012):** Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koppe, F. (1983):** Grundbegriffe der Ästhetik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kokemohr, R. (2007):** Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozess-theorie. In: Koller, H.-C.; Marotzki, W.; Sanders, O. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Bielefeld: transcript. S. 13-68.
- Kränzl-Nagl, R.; Mierendorff, J. (2007):** Kindheit im Wandel. Annäherungen an ein komplexes Phänomen. SWS Rundschau. Jg. 47. Heft 1. S. 3-25.
- Kristensen, S. (2012):** Maurice Merleau-Ponty I: Körperschema und leibliche Subjektivität. In: Alloa, E.; Bedorf, T.; Grüny, C.; Klass, T. N. (Hrsg.): Leiblichkeit. Tübingen: Mohr Siebeck. S. 23-36.
- Küspert, P.; Schneider, W. (2006):** Hören, Lauschen, Lernen: Sprachspiele für Vorschulkinder. Bristol, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lagaay, A.; Schiffers, J. (2008):** Enthaltung als Chance? Ein Gespräch über radikale Passivität bei Giorgio Agamben. In: Alloa, E.; Lagaay, A. (Hrsg.): Nicht(s) sagen. Strategien zur Sprachabwendung im 20. Jahrhundert. Bielefeld: transcript. S. 265-284.
- Lempke, V. (2009):** Sprachförderung im Spannungsfeld von Sprachbad und Sprachtraining. In: Tracy, R.; Lemke, V. (Hrsg.): Sprache macht stark. Berlin: Cornelsen. S.78-85.
- Lentz, M. (o. J.):** Die Rede ist vom Schweigen. In: hundertvierzehn. online Magazin: Fischer [https://www.hundertvierzehn.de/artikel/die-rede-ist-vom-schweigen\\_787.html](https://www.hundertvierzehn.de/artikel/die-rede-ist-vom-schweigen_787.html) abgerufen am 5.10.2017 um 11.07 h.
- Lippitz, W. (1984):** Exemplarische Deskription. Die Bedeutung der Phänomenologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Pädagogische Rundschau. Jg. 38. S. 3-22.
- Lippitz, W.; Rittelmeyer, C. (Hrsg.) (1990):** Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lippitz, W. (1993):** Phänomenologische Studien in der Pädagogik. Deutscher Studien Verlag: Weinheim.
- Lippitz, W. (2001):** Phänomenologische Forschungen in der deutschen Erziehungswissenschaft. In: Bauer, W.; Lippitz, W.; Marotzki, W.; Ruhloff, J.; Schäfer, A.; Wulf, C. (Hrsg.): 3. Jahrbuch Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Baltmannsweiler: Hohengehren. S. 173-199.

- Lippitz, W. (2003):** Phänomenologische Forschungen in der deutschen Erziehungswissenschaft. In: Ders. (Hrsg.): Differenz und Fremdheit. Frankfurt a. M.: Lang. S. 15-42.
- Lisker, A. (2011):** Additive Maßnahmen zur Sprachförderung im Kindergarten – Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/Expertise\\_Sprachfoerderung\\_Lisker\\_2011.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Expertise_Sprachfoerderung_Lisker_2011.pdf) abgerufen am 17.07.2017, 16.01 h.
- Machold, C. (2015):** Kinder und Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Malz, I. (o. J.):** Der Widerhall der Worte – das Schweigen der Fotografien von Laurenz Berges. <http://www.laurenzberges.de/texte/der-widerhall-der-leere---das-schweigen-der-fotografien-von-laurenz-berges/> abgerufen am 10.08.2017 um 15.05 h.
- Matt, van P. (1990):** Der phantastische Aphorismus bei Elias Canetti. In: Merkur 44. Heft 5. S. 398-405
- Mayr, T.; Hofbauer, C.; Kofler, A.; Simic, M. (2012):** Liskit – Literacy und Sprache in Kindertageseinrichtungen. Freiburg i. Breisgau: Herder.
- Mayr, T. (2013):** Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen – pädagogische Angebote und Aktivitäten sichten und optimieren mit LiSKit. In: Kieferle, C.; Reichert-Garschhammer, E.; Becker-Stoll, F. (Hrsg.): Sprachliche Bildung von Anfang an. Göttingen, Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 213-226.
- Merleau-Ponty, M. (1966/1974):** Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin 1966. Photomechanischer Nachdruck 1974. Berlin: de Gruyter.
- Merleau-Ponty, M. (1976):** Die Struktur des Verhaltens. Berlin, New York: de Gruyter.
- Merleau-Ponty, M. (1993):** Die Prosa der Welt. München: Fink.
- Merleau-Ponty, M. (1994a):** Das Sichtbare und das Unsichtbare. München: Fink.
- Merleau-Ponty, M. (1994b):** Keime der Vernunft. Vorlesungen an der Sorbonne 1949-1952. München: Fink.
- Merleau-Ponty, M. (2003):** Das Auge und der Geist. Hamburg: Meiner.
- Merleau-Ponty, M. (2007):** Zeichen. Hamburg: Meiner.
- Meyer-Drawe, K. (1988):** Unerwartete Antworten. Leibphänomenologische Anmerkungen zur kindlichen Rationalität kindlicher Lebensformen. In: Acta Paedopsychiatrica. Jg. 51. S. 245-251.
- Meyer-Drawe, K.; Waldenfels, B. (1988):** Das Kind als Fremder. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Jg. 64. Heft 3. S. 271-287.
- Meyer-Drawe, K. (2001):** Leiblichkeit und Sozialität. München: Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2004):** Phänomenologische Erziehungswissenschaft. In: Krüger, H.-H.; Grunert, C. (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS. S. 376-381.
- Meyer-Drawe, K. (2006):** „Das Kind als Widerstand“ – eine Anregung. In: PR. Jg. 60. S. 659-665.

- Meyer-Drawe, K. (2007a):** Kairos. Über die Kunst des rechten Augenblicks. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 83. Heft 2. S. 241-252.
- Meyer-Drawe, K. (2007b):** „Du sollst dir kein Bildnis noch Gleichnis machen ...“ – Bildung und Versagung. In: Koller, H.-C.; Marotzki, W.; Sanders, O. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Bielefeld: transcript. S. 83-94.
- Meyer-Drawe (2010a):** Leib, Körper. In: Bermes, C.; Dierse, U. (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Philosophie des 20. Jahrhunderts. Hamburg: Felix Meiner. S. 207-220.
- Meyer-Drawe (2010b):** Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. In: Santalka. Filosofija 2010. 18. Nr. 3. S. 6-16.
- Meyer-Drawe, K. (2011):** Empfänglichkeit für die Welt. Ein Beitrag zur Bildungstheorie. In: Dörpinghaus, A.; Nießeler, A. (Hrsg.): Dinge in der Welt der Bildung. Bildung in der Welt der Dinge. Königshausen & Neumann: Würzburg. S. 13-28.
- Meyer-Drawe, K. (2012):** Diskurse des Lernens. München: Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2015a):** Aufmerken – eine phänomenologische Studie. In: Reh, S.; Berdelmann, K.; Dinkelaker, J. (Hrsg.): Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie. Wiesbaden: Springer VS. S. 117-126
- Meyer-Drawe, K. (2015b):** Irresponsivität des Leibes. Koreferat zum Referat von Pascal Delhom: Leibliches Responsorium. Darmstadt: Unveröffentlicht.
- Meyer-Drawe, K.; Schwarz, J. (2015):** (Über-)Sehen, (Über-)Hören, Zuschreiben. Lernende im Licht und im Schatten der Aufmerksamkeit. In: Brinkmann, M.; Kubac, R.; Rödel, S. S. (Hrsg.): Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS. S. 125-142.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes NRW (2016):** Bildungsgrundsätze für Kinder von 0-10 Jahren. [https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/bildungsgrundsätze\\_januar\\_2016.pdf](https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/bildungsgrundsätze_januar_2016.pdf) abgerufen am 16.11.2017 um 10.39 h.
- Mörike, E. (1938):** Gedichte. In: Deutsches Textarchiv [http://www.deutschestextarchiv.de/moerike\\_gedichte\\_1838/52](http://www.deutschestextarchiv.de/moerike_gedichte_1838/52) abgerufen am 04.02.2018 um 10.24 h.
- Müller-Funk, W. (2016):** Theorien des Fremden. Eine Einführung. Tübingen: A. Francke.
- Neumann, S. (2013):** Unter Beobachtung. Ethnographische Forschung im frühpädagogischen Feld. In: ZSE 33. Heft 1. S. 10-25.
- Peetz, G. (2007):** Laras erste Kritzeln. Eine phänomenologische Fallstudie zu den frühesten Zeichnungen eines 13 Monate alten Kindes. <http://www.georgpeetz.de/texte/larakritzeln.htm> abgerufen am 18.12.2017 um 14.00 h.
- Penner, Z. (2003):** Forschung für die Praxis. Neue Wege der sprachlichen Förderung von Migrantenkinder. Kon-lab GmbH: Berg.
- Plessner, H. (1970):** Philosophische Anthropologie. Frankfurt: Fischer.

- Posselt, G. (2013):** Die Gewalt der Tropen. Sprache, Schrift und Einschreibung bei Kafka und Nietzsche. In: Alloa, E.; Fischer, M. (Hrsg.): Leib und Sprache. Zur Reflexivität verkörperter Ausdrucksformen. Weilerswist: Velbrück. S. 157-182.
- Prange, K. (2005):** Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Proust, M. (1976):** Auf der Suche nach der verlorenen Zeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rilke, R. M. (1982):** Werke. Gedichte und Übertragungen. Band 3. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rödel, S. S. (2017):** Negativität und Scheitern. Zum Problem der Freilegung eines Phänomens. In: Brinkmann, M; Buck, M. F.; Rödel, S. S. (Hrsg.): Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS. S. 119-142.
- Roßbach, H.-G., Hasselhorn, M. (Hrsg.) (2012):** Kompensatorische Sprachförderung. In: Frühe Bildung. Jg. 1. Heft 4. Göttingen: Hogrefe.
- Saussure, F. de (1967):** Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin: de Gruyter + Co.
- Schäfer, G. E.; Staege, R. (Hrsg.) (2010):** Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Weinheim, München: Juventa.
- Schäfer, G.E. (2011):** Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim, München: Juventa.
- Scharff-Rethfeldt, W. (2013):** Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis sprachtherapeutischer Interventionen. Stuttgart, New York: Thieme.
- Schmitz, H. (1964):** System der Philosophie. Band III. Bonn: Bouvier.
- Schmidt, F.; Schulz, M.; Graßhoff, G. (Hrsg.) (2016):** Pädagogische Blicke. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schneewind, J.; Thörner, U. (2011):** Kernpunkte zur Sprachförderung von Kindern unter 3 – Die Sicht von Praktikerinnen. In: Schneewind, Julia (2011): Gesamtbericht Zukunftskonzept Kita 2020 – mit Praktikerinnen im Gespräch. Im Auftrag des BMFSFJ im Rahmen des nifbe-Projektes „Professionalisierung, Transfer und Transparenz im elementarpädagogischen Ausbildungs- und Praxisfeld.“
- Schneider, W.; Baumert, J.; Kammermeyer, G. et al. (2012):** Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift.“ Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. [https://www.bmbf.de/files/BISS\\_Expertise.pdf](https://www.bmbf.de/files/BISS_Expertise.pdf) abgerufen am 17.11.17 um 9.39 h.
- Schnitzer, A.; Mörgen, R. (Hrsg.) (2015):** Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Sofsky, W.; Paris, R. (1994):** Figurationen sozialer Macht. Autorität, Stellvertretung, Koalition. Frankfurt a. M.: Springer.
- Schuhmacher-Chilla, D. (2013):** Körper – Leiblichkeit. <https://www.kubi-online.de/artikel/koerper-leiblichkeit> abgerufen am 1.02.2018 um 11.00 h.

- Schwarz, J. (2017):** Confrontational Partners? On the Ties between Phenomenology and Pedagogy – Exemplifications through the Methodology of the Innsbruck Vignette Research. In: Brinkmann, M.; Buck, M. F.; Rödel, S. S. (Hrsg.): Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen. Wiesbaden: Springer VS. S. 63-78.
- Schwesig, Manuela (2017):** Eröffnungsrede zum Bundesprogramm Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist. <http://sprach-kitas.fruehechancen.de/aktuelles/1358/> abgerufen am 10.07.2017 um 16:35 h.
- Springstübe, D. (2013):** Über Wahrnehmung und Ausdruck in der Philosophie Merleau-Pontys. Berlin: Logos.
- Stamm, M.; Edelman, D. (Hrsg.) (2013):** Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Stenger, G. (2004):** Übersetzen übersetzen. In: Renn, J.; Straub, J.; Shimada, S. (Hrsg.): Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration. Frankfurt a. M.: campus. S. 93-122.
- Stenger, G. (2006):** Philosophie der Interkulturalität. Erfahrung und Welten. Freiburg, München: Karl Alber.
- Stenger, U. (2002):** Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt. Weinheim, München: Juventa.
- Stenger, U. (2005):** Zum Phänomen des Spielens. In: Bilstein, J.; Winzen, M.; Wulf, C. (Hrsg.): Anthropologie und Pädagogik des Spiels. Weinheim, Basel: Beltz. S. 231-248.
- Stenger, U. (2012):** Bildung der Gefühle in der frühen Kindheit. ZfE. 15. S. 25-39.
- Stenger, U. (2013)** Erfahrung und Theoriegenerierung – ein phänomenologischer Zugang zu Kinderzeichnungen. In: Bilstein, J; Peskoller, H. (Hrsg.): Erfahrung – Erfahrungen. Wiesbaden: Springer VS. S. 251-264.
- Stenger, U. (2014):** Spiel. In: Wulf, C.; Zirfas, J. (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS. S. 267-274.
- Stenger, U. (2015):** Phänomen Erziehen. Dimensionen und Dynamiken. In: Brinkmann, M; Kubac, R.; Rödel, S. S. (Hrsg.): Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven. Wiesbaden: Springer. S. 61-88.
- Stenger, U. (2017a):** Phänomen Sozialität – Singularität – Identität. Phänomenologische Zugänge zu pädagogischen Fragen. In: Brinkmann, M.; Buck, F.; Rödel, S. S. (Hrsg.): Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Voraussetzungen. Wiesbaden: Springer VS. S. 79-96.
- Stenger, U. (2017b):** Schweigendes Wissen in der frühen Kindheit erforschen. In: Kraus, A.; Budde, J.; Hietzge, M. C.; Wulf, C. (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 342-354.
- Stenger, U.; Kägi, S. (2012):** Forschung in Feldern der Frühpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stieve, C. (2008):** Von den Dingen lernen. München: Fink
- Stieve, C. (2010a):** Sich von Kindern irritieren lassen. Chancen phänomenologischer Ansätze für eine Ethnografie der frühen Kindheit. In: Schäfer, G. E.;

- Staege, R. (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnografische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim, München: Juventa. S. 10-23.
- Stieve, C. (2010b):** Bewegte Beweger – Bildung in früher Kindheit aus phänomenologischen Perspektiven. In: Schäfer, G. E.; Staege, R.; Meiners, K. (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 131-145.
- Stieve, C. (2013):** Anfänge der Bildung. In: Stamm, M; Edelmann, D. (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer. S. 51-70.
- Stieve, C. (2015):** Anfänge der Bildung. Bildungstheoretische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Stenger, U.; Edelmann, D.; König, A. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 16-38.
- Stieve, C. (2017):** Anfänglichkeit und Pädagogik der frühen Kindheit. In: Brinkmann, M.; Buck, M. F.; Rödel, S. S. (Hrsg.): Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Voraussetzungen. Wiesbaden: Springer VS. S. 97-118.
- Tellenbach, H. (1968):** Geschmack und Atmosphäre. Salzburg: Otto Müller.
- Tengelyi, L. (2004):** „Vom Erlebnis zur Erfahrung. Phänomenologie im Umbruch. In: Högrefe, W. (Hrsg.): Grenzen und Grenzüberschreitungen. XIX. Deutscher Kongress für Philosophie (2002). Vorträge und Kolloquien. München: Akademie. S. 788-800.
- Tengelyi, L. (2007):** Erfahrung und Ausdruck. Phänomenologie im Umbruch bei Husserl und seinen Nachfolgern. Dordrecht: Springer.
- Tervooren, A. (2008):** „Auswickeln“, Entwickeln und Vergleichen: Kinder unter Beobachtung. In: Kelle, H.; Tervooren, A. (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim, München: Juventa. S. 41-58.
- Tietze, W.; Schuster, K.-M.; Grenner, K.; Roßbach, H.-G. (2007):** Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung (KES-R). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Tomasello, M. (2009):** Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ulich, M. (2003):** Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Kindergarten heute. Heft 3. S. 6-18.
- Ulich, M. (2005):** Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Weber, S. (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Freiburg, Basel, Wien: Herder. S. 106-124.
- Verano Gamboa, L. (2012):** Phänomenologie der Sprache bei Maurice Merleau-Ponty. Würzburg: Ergon.
- Vomhof, B. (2016):** Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wagner, P. (2004):** Sprachliche Bildung und gesellschaftliche Ausgrenzung. <https://situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/ki>

- we%20pdf/Wagner\_Sprachliche\_Bildung\_und\_Ausgrenzung.pdf abgerufen am 30.08.2017 um 13.00 h.
- Waldenfels, B. (1975):** Die Offenheit sprachlicher Strukturen bei Merleau-Ponty. In: Beiträge zur Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich. S. 91-104.
- Waldenfels, B. (1980):** Spielarten des Verhaltens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1987):** Ordnung im Zwielficht. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1990):** Der Stachel des Fremden. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1992):** Einführung in die Phänomenologie. München: Fink.
- Waldenfels, B. (1994):** Antwortregister. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1995):** Deutsch-französische Gedankengänge. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1997a):** Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1997b):** Phänomenologie des Eigenen und des Fremden. In: Münkler, H.; Ladwig, B. (Hrsg.): Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit. Berlin: Akademie Verlag. S. 63-85.
- Waldenfels, B. (1998a):** Grenzen der Normalisierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1998b):** Antwort auf das Fremde. Grundzüge einer responsiven Phänomenologie. In: Waldenfels, B.; Därmann, I. (Hrsg.): Der Anspruch des Anderen. München: Fink. S. 35-49.
- Waldenfels, B. (2000):** Das leibliche Selbst. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2001):** Die verändernde Kraft der Wiederholung. In: Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft. Heft 46. 1. S. 5-17.
- Waldenfels, B. (2002):** Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie. Psychoanalyse. Phänomenotechnik. Frankfurt a. M.: Wallstein.
- Waldenfels, B. (2004):** Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2006):** Das Lautwerden der Stimme. In: Kolesch, D.; Krämer, S. (Hrsg.): Stimme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 191-210.
- Waldenfels, B. (2010):** Responsive Ethik zwischen Antwort und Verantwortung. DZphil: Akademie Verlag. 58. Heft 1. S. 71-81.
- Waldenfels, B. (2012a):** Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2012b):** Hyperphänomene. Modi hyperbolischer Erfahrung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2013):** Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2015a):** Vielstimmigkeit der Rede. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2015b):** Schwerpunktbeitrag: Aufmerken auf das Fremde. <https://philosophie-indebate.de/2246/schwerpunktbeitrag-aufmerken-auf-das-fremde/> abgerufen am 5.11.2017 um 14.02 h.
- Waldenfels, B. (2015c):** Sozialität und Alterität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Waldenfels, B. (2016):** Geweckte und gelenkte Aufmerksamkeit. In: Müller, J.; Nießeler, A.; Rauh, A. (Hrsg.): Aufmerksamkeit. Neue humanwissenschaftliche Perspektiven. Bielefeld: transcript. S. 25-46.
- Weinert, S. (2015):** Entwicklung im Kindesalter – alte Fragen, neue Perspektiven. In: Cloos, P.; Koch, K.; Mähler, C. (Hrsg.): Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 24-42.
- Weinert, S., Schöler, H. (Hrsg.) (2015):** Mehrsprachigkeit und Spracherwerb unter Migrationsbedingungen. In: Frühe Bildung. Jg. 4. Heft 3. Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, S., Schöler, H. (Hrsg.) (2016):** Sprache im Kindesalter. Wirkungen und Bedingungen. In: Frühe Bildung. Jg. 5. Heft 4. Göttingen: Hogrefe.
- Wendtland, W. (2016):** Sprachstörungen im Kindesalter. Stuttgart: Thieme.
- Westphal, K. (2002):** Wirklichkeiten von Stimmen. Frankfurt a. M.: Lang.
- Westphal, K. (2004):** Stimme – Geste – Blick. Der Leib/Körper als Bezugspunkt für Lern- und Lern- und Bildungsprozesse <http://grundschulforschung.de/GSA/StimmeGesteBlick.pdf> abgerufen am 14.12.2017 um 9.05 h.
- Westphal, K. (2014):** Phänomenologie als Forschungsstil und seine Bedeutung für die kulturelle und ästhetische Bildung. <https://www.kubi-online.de/artikel/phaenomenologie-forschungsstil-seine-bedeutung-kulturelle-aesthetische-bildung> abgerufen am 13.01.2018 um 12.31 h.
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF):** <https://www.weiterbildungsinitiative.de> abgerufen am 16.07.2017 um 10.54 h.
- Whitehead, M. (2004):** Sprache, Bildung und Schriftsprachkompetenz (Literacy) in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, W. E.; Oberhuemer, P. (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS. S. 295-311.
- Willemsen, R. (2009):** Der Knacks. Frankfurt a. M: Fischer.
- Winkler, M. (1996):** Erziehung. In: Krüger, H.; Helsper, W. (Hrsg): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich. S. 53-69.
- Zahavi, D. (2007):** Phänomenologie für Einsteiger. Stuttgart: UTB.
- Zahavi, D. (2009):** Husserls Phänomenologie. Stuttgart: UTB.
- Zehnbauer, A.; Jampert, K. (2005):** Sprachliche Bildung und Sprachförderung im Rahmen einer ganzheitlichen Elementarpädagogik. In: Jampert, K.; Best, P.; Guadatiello, A.; Holler, D.; Zehnbauer, A.: Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. Weimar, Berlin: Verlag das netz. S. 33-37.
- Zirfas, J. (2011):** Angewiesenheit und Stellvertretung. Perspektiven einer pädagogischen Anthropologie und Ethik. In: Ackermann, K.-E.; Dederich, M. (Hrsg.): An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertre-

tung und Behinderung. Oberhausen: Athena. S. 87-106.

**Zirfas, J. (2012):** Pädagogischer Takt. Zehn Thesen. In: Götde, G; Zirfas, J. (Hrsg.) Takt und Taktlosigkeit. Über Ordnungen und Unordnungen in Kunst, Kultur und Therapie. Bielefeld: transcript. S. 165-188.