



Helga Peskoller | Jörg Zirfas (Hrsg.)

Die Kunst der Begeisterung

Anthropologische Erkenntnisse
und pädagogische Praktiken

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus Peskoller und Zirfas, Die Kunst der Begeisterung,
ISBN 978-3-7799-7467-3 © 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz,
Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7467-3](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7467-3)

Inhalt

Zur Bildung der Begeisterung. Eine Einleitung <i>Helga Peskoller & Jörg Zirfas</i>	7
---	---

Kapitel I: Theorien und Modelle

Welcher Geist ist hier gemeint? <i>Johannes Bilstein</i>	24
---	----

Begeisterung und Imagination. Thesen zu einem komplexen Verhältnis <i>Christoph Wulf</i>	38
--	----

Über das ambivalente Verhältnis der Pädagogik zur Begeisterung <i>Lena Scheuring</i>	47
---	----

„Begeisterung für Neues“ als historisch-systematisches Grundproblem Pädagogischer Anthropologie <i>Matthias Steffel</i>	60
---	----

Begeisterung durch und für Natur. Phänomenologisch-posthumanistische Analysen und Perspektiven im Kontext Kita <i>Ursula Stenger</i>	81
---	----

Kapitel II: Emotionale Wirkungen

Begeisterung als kollektive Efferveszenz. Überlegungen zum Zusammenhang von Bildung und Ritual mit Bezug auf Durkheim, Turner und Humboldt <i>Ruprecht Mattig</i>	95
--	----

Begeistert-Sein und Begeistern. Eine diachron-vergleichende Fallstudie zu Bildern der „guten“ Lehrperson <i>Sebastian Engelmann</i>	110
--	-----

Massenreste und Ich-Analyse. Zur Kritischen Theorie eines Affekts <i>Daniel Burghardt</i>	121
Learning to be affected. Perspektiven des New Materialism und der Affekttheorie auf Bildung <i>Birgit Althans</i>	131
Wie Leidenschaften entstehen. Zur Wandlungskraft starker Impulse im Making-Of <i>Helga Peskoller</i>	151
Kapitel III: Kunst und Kultur	
Enthusiasmus. Mit Sokrates im Gespräch über Dichtung, freien Tanz und Bewegungsimprovisation <i>Hanne Seitz</i>	171
Begeisterung in der Tanzvermittlung. Ein emotionspraxeologischer Forschungsansatz <i>Stephani Howahl</i>	191
Kinder im Hochleistungssport. Zwischen Selbst- und Fremdbestimmung <i>Stefanie Jäger & Diana Lohwasser</i>	211
Die Tragik der Begeisterung <i>Lutz Ellrich</i>	224
„I would prefer not to“. Bartleby und die Pädagogik <i>Jörg Zirfas</i>	237

Autorinnen und Autoren

Zur Bildung der Begeisterung

Eine Einleitung

Helga Peskoller & Jörg Zirfas

Vorbemerkung

Die schlichte Frage, *woher kommt, was Menschen wollen und können*, weist auf den Grund und begibt sich damit auf die Suche nach Motiv und Motivation, Antrieb, Willen und Beweggrund etwas zu tun, anders zu lassen, Intuition und Entscheidungen zu vertrauen, auf Sehnsüchte zu hören, sie mit Passion bis zur Besessenheit zu verfolgen. Dieser Grund kann aber auch bedeuten, sich für nichts erwärmen zu lassen, stoisch zu bleiben, Coolness zu zeigen und resistent gegenüber jeder Art von Schwärmerei, Übertreibung, maßlosem Handeln oder Extremismus zu sein. Mit dem Thema „Begeisterung“ ist die motivationale Grundlage menschlichen Handelns angesprochen, die Frage also: Warum tun Menschen, was sie tun? Geht man dieser Frage nach den Beweggründen für menschliches Verhalten, Handeln und Erleben von Menschen nach, trifft man wiederum auf ein Bündel von weiteren Fragen, z. B. auf die nach den unterschiedlichen Gründen für das Begeistertsein: Hierbei lässt sich auf den ersten Blick konstatieren, dass Menschen vielfach begeistert werden können – von einem Lehrenden, einem Partner, einer Gruppe oder einem Gott oder einem Gegenstand bzw. Fetisch; oder sie haben sich selbst – autodidaktisch – begeistert.

Wovon können Menschen begeistert sein? Von Menschen, von Dingen, von der Welt – und von sich selbst. Buchstäblich von allem. Man kann sich für das Wahre, Gute und Schöne begeistern, aber auch für die Lüge, das Böse und die Hässlichkeit. Und man kann dabei von einem subjektiven, objektiven oder auch absoluten Geist erfüllt sein (vgl. Brumlik 2009).

Auch die Formen der Begeisterung sind mannigfaltig: vom Interesse über die Verliebtheit bis hin zur ekstatischen Involviertheit. Grundsätzlich lässt sich dabei unterscheiden zwischen einer autonomen und einer heteronomen Form, d. h. entweder jemand begeistert sich selbst oder er wird von jemandem oder etwas begeistert.

Und nicht zuletzt können die Ziele der Begeisterung recht unterschiedlich sein: Ziel kann das Verstehen, die Empathie, die Identifizierung, aber auch der Opportunismus, der Konformismus, die Ausbeutung und die Aggressivität oder auch die Transgression und die Bildung sein. Zunächst erbringt eine intuitive Herangehensweise mithin eine Fülle von Perspektiven, die anthropologisch wie pädagogisch bedeutsam erscheinen.

Der deutsche Begriff „Begeisterung“ taucht im 17. Jahrhundert auf und versucht, einen deutschen Ausdruck für den lateinischen Begriff „inspiration“ einzuführen, welcher irgendwie den Eingriff eines außermenschlichen Geistes – „spiritus“ – auf das menschliche Leben zu fassen versucht und dazu auf eine Metaphorik des Anfüllens – „in“ – zurückgreift. Inspiration benennt also den Einzug einer außermenschlichen Instanz – des Geistes – in den Menschen. Dabei greift dieser Begriff wiederum auf die griechische Tradition des Enthusiasmus zurück: Auch damit ist gemeint, dass für menschliches Handeln – zum Beispiel der Dichter – eine außermenschliche, letztlich göttliche – „theou“ – Einwirkung grundlegend ist.

Begeisterung – Inspiration – Enthusiasmus: Häufig wird damit das Einwirken äußerer, nicht allein rational agierender Kräfte – eines Geistes, eines Gottes, eines Volkes, einer Maschine – auf die Beweggründe menschlichen Handelns zu benennen versucht. Theorie- und begriffsgeschichtlich kommt hierbei neben der Religion den Künsten eine entscheidende Rolle zu. Künstlerisches, also vom selbstverständlichen Alltagshandeln unterschiedenes, besonderes Handeln definiert sich geradezu über das Eingreifen außermenschlicher Kräfte – z. B. im göttlichen Wahnsinn der Dichter – und damit wird eine motivationale Basis unterstellt, die sich per definitionem menschlichen Gestaltungsabsichten und den Kriterien menschlicher Vernunft entzieht.

Der Ursprung der Begeisterung lässt sich in der Magie und der Religion vermuten. Entweder durch Praktiken der Ruhe (Apathie, Meditation, Kontemplation etc.) oder durch Praktiken der Bewegung (Tanz, Musik etc.) herbeigeführt, ermöglicht die Begeisterung eine *andersartige* Erfahrung der Wirklichkeit. Es verwundert daher nicht, dass der Enthusiasmus schon früh mit den Fähigkeiten des Künstlers, namentlich mit dem Dichter, in Verbindung gebracht worden ist. Bei Platon (Ion, 532b-535a; Phaidros, 249b-250e) ist die Identität des Dichters eng mit der des Priesters und des Sehers verknüpft; dem Künstler sind Sinne und Vernunft vergangen und er ist unmittelbares Sprachrohr und Werkzeug der Götter. Die Künste, insbesondere die Dichtung und die Musik, entstehen aus dem ekstatischen göttlichen Enthusiasmus. Diese Lehre vom göttlichen Ursprung der Kunst lebt, mit säkularen Modifikationen versehen, in den Genius- und Ingeniumskonzeptionen der Renaissance und in den Geniekonzeptionen der Spätaufklärung und Romantik weiter (vgl. Krüger 2007, S. 20f.). Und es ist wohl im Vergleich mit den anderen Künsten die Musik, die einen ganz speziellen Transzendenzbezug aufweist und somit ganz besondere Begeisterungserfahrungen ermöglicht, gilt sie doch aufgrund ihrer semantischen Unbestimmtheit und ihrer emotionalen Ansteckungsfähigkeit seit jeher als eine Kunst, die nicht ganz von dieser Welt zu sein scheint. In diesem Sinne ist es wohl kein Zufall, dass gerade die flüchtige Kunst der Musik aus der Zeit fallende ästhetische Begeisterungen ermöglichen kann (Mattig 2009; Roch 2013).

Andererseits kennt das Abendland in seinen christlichen Signaturen eine

Fülle von religiösen Begeisterungsszenarien, in denen der „Heilige Geist“ in die Menschen fährt und diese dadurch zu neuen Einsichten und Praktiken führt – wofür das Pfingstfest paradigmatisch ist; hier wird eine Gruppe von Menschen auf einmal begeistert und in gemeinsame ekstatische Gefühle versetzt. Der Gruppenenthusiasmus ist dann wiederum Ausgangspunkt für eine religiöse Pädagogik – die den ekstatischen Begeisterungen durchaus misstraut und diese in geregelte Bahnen lenken möchte. Doch dass durch eine spezielle Atmosphäre ein heterogenes Ensemble von Personen synchron begeistert werden kann, verweist wohl auch darauf, dass das, was ihnen gesagt und vermittelt wurde, von besonderer, in diesem Fall: göttlicher Bedeutung ist. Und so konstituiert der (göttliche) Geist nicht nur Kommunikations-, sondern auch Schicksals- und Sendungsgemeinschaften – und gelegentlich bewirkt er auch Weltgeburten – im Buch Genesis ist der Geist an der Schaffung der Welt beteiligt – oder Menschengeburten – wie etwa bei der Jungfrauengeburt Marias. Die damit angesprochene Konstellation eines göttlichen Geistes und dessen „belebender, schöpferischer und alles durcheinander wirbelnder Atem“ (Brumlik 2009, S. 11), ist auch in Zeiten weitgehend säkularisierter, nicht mehr transzendent begründeter Weltbilder keineswegs erledigt. Die Frage, welches der (eigentliche) Beweggrund menschlichen Lebens ist, gewinnt vielmehr gerade mit dem Wegfall religiöser Deutungsmuster zunehmend an Brisanz. Was den Menschen antreibt – diese Frage markiert auch und nicht zuletzt im Rahmen einer Pädagogischen Anthropologie ein unverzichtbares Thema.

Wenn wir wirklich versuchen wollen, uns dem Rätsel des Humanen (Morin) anzunähern, dann genügt es nicht, über Korrelationen, Wenn-Dann-Beziehungen und Handlungskonstellationen nachzudenken, es bleibt vielmehr die Frage nach dem „warum?“, die Frage nach außerhalb der menschlichen Verfügungsgewalt liegenden Einflussfaktoren ein entscheidendes Thema. Jenseits aller Messungen und aller Förderung von konkreten Kompetenzen benennen die Fragen nach dem „Warum?“, dem „Wozu?“, dem „Was?“ und dem „Wie?“ der Beweggründe menschlichen Handelns eine sowohl theoretische, anthropologische und pädagogisch-anthropologische Kernproblematik, die aus den entsprechenden Theorie-Diskursen keineswegs ausgeklammert werden sollte.

Zur Phänomenologie der Begeisterung

Begeisterung lässt sich begrifflich als eine gefühlsmäßige Stimmung verstehen, die kurzfristiger oder auch längerfristiger sein kann: Sie ist ein Gefühl, da sie auf einen Gegenstand intentional bezogen ist (jemand ist von etwas oder jemandem begeistert) und zugleich eine richtungslose Stimmung, die mit einer Zuständlichkeit, einer „Färbung des gesamt menschlichen Daseins“ zu tun hat, in der das „Ich seiner selbst in einer bestimmten Weise unmittelbar inne wird“ (vgl. Bollnow

1943, S. 20f.). Begeisterung als Gefühl hat mit einer durchdringenden emotionalen Qualität zu tun, die mit (schnellen) Beurteilungs- und Bewertungsdimensionen, Erregungs- und Motivkomponenten und performativ-kommunikativen Aspekten verbunden ist; sie reduziert die Komplexität der Wahrnehmung, der Information, der Schlussfolgerungen und Wahlmöglichkeiten und sie lässt sich daher auch mit einer gewissen Intentionalität und Attraktivität in Verbindung bringen. Begeisterung als Stimmung bildet einen Lebenshintergrund, der den Menschen in eine ganz bestimmte Übereinstimmung bringt: Wer von etwas begeistert ist, der bringt Innen- und Außenwelt, Körperlichkeit und Rationalität, Emotionalität und Phantasie auf einen stimmungsmaßige „Ton“ (vgl. ebd., S. 24) – wobei die Begeisterung als Stimmung zu den gehobenen und erhebenden „Tönen“, zu den Hochstimmungen (vs. gedrückte Stimmungen und Verstimmungen) zu rechnen ist. Nicht umsonst sprechen wir davon, dass wir auf einer Woge oder Welle der Begeisterung schwimmen.

Die Grimms weisen in ihrem Wörterbuch aus der Mitte des 19. Jahrhunderts darauf hin, dass die Begeisterung („inflammatio, impetus divinus: himmlische begeisterung; begeisterung für vaterland und freiheit; glühende begeisterung für alles schöne und gute“) mit dem Rausch und dem Taumel in enger Verbindung stehen („er trank als dichter gern starke begeisterung“). Die Begeisterung erscheint als eine freudige Erregung bzw. ein freudiger Zustand, der aber auch zu einem leidenschaftlichen Eifer werden kann. In diesem Sinne geht es nicht mehr nur um den (göttlichen) „Geist“, sondern vor allem um (seelische) Zustände, in die sich Menschen versetzen können und damit um Mechanismen, Ab- und Verläufe von Be-Geisterungen, schließlich um das Tun des Begeisterns selbst bzw. um Tätigkeiten und Praktiken und deren Transformation(skräfte). Diesen Bezügen der Begeisterung wollen wir ein wenig nachgehen und wir unterstellen dabei, dass die Begeisterung Bezüge zum Rausch und zur Ekstase, zum Flow und zur Freude sowie zur Leidenschaft aufweist. Diese kleine begriffliche *tour d’horizon* soll dazu dienen, den Begriff der Begeisterung in seinen verschiedenen Facetten zu konturieren. Dabei werden wir nicht alle Facetten dieser Begrifflichkeit ausleuchten, sondern phänomenal auf einer abstrakten Ebene bleiben: Denn die Fragen, mit welchen Inhalten und Formen sowie warum und wozu Menschen sich begeistern, können immer nur vor dem Hintergrund historisch und kulturell individueller Situationen beantwortet werden. Insofern sind die folgenden Überlegungen zu den unterschiedlichen Zuständen der Begeisterung immer auf konkrete Zusammenhänge zu beziehen.

Rausch

Der *Rausch* ist ein notwendiges Verlangen, dessen Kultivierung durch die Künste, die Medien, den Sport und die Drogen allgegenwärtig erscheint. Etymo-

logisch betrachtet leitet er sich wohl von der rauschenden, ungestümen Bewegung her (d. h. vom Krachen, Sausen, Schwirren), die dann als metaphorische Übertragung für die Trunkenheit gebraucht wurde, wobei nicht nur das mit einem bestimmten Alkoholpegel verbundene Rauschen im Kopf als auch die geräuschvolle Lustigkeit der Zecher gemeint wurde. Erst dann wird der Rausch auch zum Taumel, zur seelischen Trunkenheit oder zum Entzücken und zur Selbstvergessenheit.

Der Rausch ist ein ästhetischer Ausfall, ein Ereignis, das den herkömmlichen Gang der Dinge zerbricht, die Sinne verwirrt, die Zeitlichkeiten verheddert und den Menschen aus der Bahn wirft. Hier geht es um veränderte Wachbewusstseinszustände (VWB), die mit der Veränderung des Denkens, der zeitlichen und körperlichen Befindlichkeiten und des Zeit- und Raumerlebens einhergehen; es kommt im Rausch zu Selbstkontrollverlusten, intensiveren Gefühlen und Verschmelzungsphantasien. Unabhängig von den diversen Formen des Rausches – des aggressiven, des sexuellen, des pharmakologischen oder des durch spezifische kulturelle Formen wie Sport, Musik, Konsum etc. hervorgerufenen Rausches –, besteht die entscheidende Dimension in einer (mystischen) Erfahrung, die sich in Aufhebungen von Grenzen und Differenzen, in Levitationen und Glücksbeschreibungen ausdrückt (Bruns 2002). „Der Rausch selbst ist daher als Prozess der Kraftsteigerung zu begreifen, dem unterschiedliche Momente und Phasen wie Zerstörung, Formung, Anwachsen, Ekstase, Sucht innerhalb des Spannungsfeldes von Dionysisch-Orgiastischem und Apollinischem eigen sind. [...] Das Sein des Rausches ist daher wesentlich ein Über-sich-hinaus-sein-Können im Zu-sich-selbst-Kommen, es ist der gefühlte, erlebte und reflektierte Wille zur Macht“ (Caysa 2002, S. 105f.). Daher auch die Gefahr, sich im Rauschzustand zu verlieren: Denn in ihm geht es um das Jenseits von Tod und Leid. Daher aber auch die Gefahr, dass der Rausch in einen Zustand der Anästhesie umschlägt, weil dessen Intensität nicht dauerhaft erlebt werden kann (vgl. Kemper/Sonnenschein 2000).

Ekstase

In phänomenologisch enger Verbindung mit dem Rausch steht der Begriff der *Ekstase*. Dieser entstammt dem griechischen *εχστασις*, das im ursprünglichen Sinne eine Ortsveränderung, die Entfernung von einem Ort oder ein Außer-sich-Sein meint; im Lateinischen wird hier der Begriff *alienatio* verwendet. In den Begriff der Ekstase gehen Momente des Nicht-bei-sich-Seins, der Bewusstseinsveränderung bis hin zum Erlöschen des Selbstbewusstseins, der Entfremdung der äußeren Realität, des Erlebens intensiver Affekte und der Erfahrung des Transzendenten und Numinosen ein (vgl. Spoerri 1968, S. 2f.). In diesem Sinne kennzeichnet die Ekstase der Begeisterung ein Außer-sich-selbst und beim „Anderen“

sein, sei dieser nun Gott, ein Mensch, ein Gegenstand oder eine Tätigkeit. Ekstase bezeichnet „das Heraustreten, das Außersichsein, u. zwar genauer das Heraustreten aus dem gewöhnlichen Zustand, der Ausnahmezustand gesteigerter Gefühl- und Seelenerregung, oft unter Zurücktreten oder Verschwinden des klaren Bewusstseins, was auch körperlich zum Ausdruck kommen u. verschiedene Stärken annehmen kann, von vorübergehender Dauer ist u. mannigfache Erscheinungsformen zeigt.“ Der Umfang des Begriffs erstreckt sich „vom Affekt der Freude, Furcht u. Trauer bis zum krankhaften Wahnsinn u. religiösem Gotteserfülltsein“ (Pfister 1959, S. 944f.).

Die für die Ekstase verwendeten phänomenologischen Beschreibungen sind komplex und widersprüchlich, denn der mit ihm bezeichnete Zustand wird sowohl als unterwachtes wie überwaches, als eingegengtes wie geweitetes Bewusstsein, als Leere wie Fülle, als Chaos wie Integration, als Verlöschen wie Erwachen des Ichs etc. verstanden. Ekstasen entstehen durch Lust- und Reizsteigerungen, durch die Intensivierung von Erfahrungen wie auch umgekehrt durch die Minimierung von Intensitäten und Reizeinflüssen – wie z. B. durch Einsamkeit und Askese. Zudem erscheint es schwierig, Ekstase eindeutig von den Phänomenen der Faszination, der Exaltiertheit, der Versunkenheit, der Trance, des Somnambulismus, der Hypnose und der Mystik abzugrenzen.

Anthropologisch betrachtet ist Ekstase der Zustand eines Außer-sich-Seins in sich selbst; oder ein Zustand, in der der Mensch die Fülle des Lebens genießen kann. Das Über-sich-Hinaussein des Rausches wird dem Menschen im Außer-sich-Sein der Ekstase bewusst (Caysa 2002, S. 112). Die Ekstase verweist auf Verzücken und Entsetzen, auf den Einbruch oder den Einfall des ganz Anderen. In ihr geht es darum, die Grenzen des Humanen nach innen wie nach außen zu überschreiten (vgl. Düe 1993). Die Ekstase ist die intellektuelle und affektive Überwältigung durch das Andere bzw. den Anderen. Insofern erscheint sie als die Transzendenzerfahrung *par excellence*. Und je kultivierter und durch Traditionen gesicherter das Außer-sich-Sein mit einem Zu-sich-selbst-Kommen verknüpft wird, desto eindeutiger und profilierter, ja bildungstheoretisch bedeutsamer erscheint diese Erfahrung (vgl. Pfister 1959, S. 9). Als Antipode der Ekstase gilt daher die Askese, die als bewusster Verzicht auf die Fülle und den Aufschwung in die Transzendenz bezeichnet werden kann.

Flow

Was in der rauschhaften und ekstatischen Begeisterung erlebt wird, weist nur bedingt Bezüge zum (psychologischen) Begriff des *Flow* auf. Im *Flow* geht es darum, dass ein Individuum selbstlos in eine Aktivität vertieft ist, ein Gefühl des Fließens erlebt, in dem Selbst, Tätigkeit und Gegenstand ineinander aufgehen. Der für den *Flow*-Begriff maßgebliche Autor Mihály Csikszentmihaly (1992) gibt

für den Flow-Zustand folgende acht Merkmale an: 1. Menschen haben im Flow ein deutliches Ziel vor Augen. Ihre Tätigkeit hat ihre Zielsetzung in sich selbst, sie ist autotelisch. 2. Die Deutlichkeit des Ziels korrespondiert mit widerspruchsfreien und zusammenhängenden Handlungsregeln bzw. mit klar strukturiertem Handeln. 3. In diesem Handeln werden die Fähigkeiten so herausgefordert, dass sich keine Über- und Unterforderung ergibt; Anforderungen und Fähigkeiten stehen in einem ausgewogenen Verhältnis, so dass weder Langeweile noch Überforderung entsteht. 4. Dabei haben die Handelnden volle Konzentration auf ein eingeschränktes Stimulusfeld, in dem sie nur eine begrenzte Anzahl von Informationen verarbeiten müssen. 5. Die Aktivitäten geben eine unmittelbare Rückmeldung, in der die Handelnden erkennen, ob sie sich noch auf dem richtigen Weg befinden. 6. In diesem Zustand ergibt sich ein Gefühl der Kontrolle von Selbst und Umwelt. 7. Die Menschen erleben eine Verschmelzung von Handlung und Bewusstsein, von Selbstvergessenheit und Transzendenz. 8. Und schließlich ist Flow durch eine kurze Zeitspanne gekennzeichnet und geht mit einer veränderten Zeitwahrnehmung einher.

Die genannten Aspekte stehen nach Csikszentmihaly in einem komplexen Bedingungs-zusammenhang, insofern sie die Einschränkung der Stimulierungen, die tiefe Konzentration, aber auch widerspruchsfreie Handlungen und Kontrolle möglich machen. Die Verschmelzung von Handlung und Bewusstsein bedingt die Selbstvergessenheit, die wiederum – im Zusammenhang mit dem autotelischen Wesen – Angst und Langeweile nicht aufkommen lässt. Obwohl das Flow-Gefühl bei grundsätzlich allen Handlungspraxen des alltäglichen Lebens auftreten kann, identifiziert Csikszentmihaly drei Arten von Aktivitäten, bei denen die Möglichkeit des Flow-Erlebens vor allem gegeben ist: bei künstlerisch-kreativen, bei sportlich-körperlichen und bei kontemplativ-transzendenten Aktivitäten.

Phänomenologisch betrachtet kann Flow in den unterschiedlichsten Ausdrucksformen auftreten, als Gefühl der Einsicht, der Ergriffenheit, des Ausblicks oder der Ekstase, d. h. mit unterschiedlichen Momenten emotionaler, kognitiver, situativer und persönlicher Anteile einhergehen; oder es kann als *Micro-flow*, d. h. mit angenehm empfundenen Tätigkeiten oder als *Deep-flow*, mit intensiven Erfahrungen des Gefühls der Verbindung mit der Welt, in Erscheinung treten.

Flow bezeichnet ein Gefühl der vollkommenen Harmonie, des Aufgehobenseins, des Einklangs von Fühlen, Wollen und Handeln. Und es erscheint durchaus pädagogisch von Belang, dass Menschen mit einer hohen Flow-Erlebnis-Rate wohl gesünder, geistig regsamer, kognitiv effizienter und seelisch ruhiger zu sein scheinen. Kurz: Die Flow-Begeisterung scheint bedeutsam zu sein für die seelische und körperliche Gesundheit. Insofern scheint es durchaus sinnvoll, durch Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen Situationen zu ermöglichen, in denen Menschen Flow-Erfahrungen machen können, indem man etwa Menschen in die Lage versetzt, ihre autotelischen Fähigkeiten zu entwickeln, bzw. Men-

schen auf die Bedingungen und Möglichkeiten solcher Erfahrungen hinweist, die mit den sportlichen, künstlerischen und kontemplativen Tätigkeitsfeldern zusammenhängen. Dabei ist zum einen kritisch anzumerken, dass, weil im Flow Bewusstsein, Handlung und Gegenstand eine Symbiose eingehen, mit dem Ichverlust Distanzierungs-, Differenzierungs- und Kontrollverluste verbunden sind, die ggf. auch Suchtcharakter entwickeln können und zum anderen, dass die Konzentration auf den Flow die biographische Perspektive des Glücks aus dem Blick zu verlieren droht (vgl. Zirfas 2011).

Freude

Im Unterschied zum Rausch, zur Ekstase und zum Flow wird mit dem Begriff der *Freude* eine tiefere und vor allem länger anhaltende und damit auch eine biographische Emotion beschrieben; das Wort Freude geht etymologisch zurück auf das mhd. *vröude*, *vreude* bzw. auf das ahd. *frewida*, „froh“. Freude geht nicht in der kurzfristigen Erfüllung eines Bedürfnisses oder eines Wunsches auf. Die Freude hat einen existentiellen Charakter, da sie mit bedeutsamen biographischen Erfahrungen einhergeht: der gelungenen Bewältigung von Krisensituationen, der Erfahrung einer begrenzten oder kontinuierlichen Entwicklung oder auch der Erfahrung einer geglückten Selbstbestimmung. Freude geht aber nicht nur mit gelingenden Strukturierungen und Neustrukturierungen, sondern auch mit der bloßen Existenz, der Selbstfreude am eigenen Sein und mit Aspekten der Selbstfindung, Selbstregulierung und Selbstbestärkung einher (vgl. Heisterkamp 2007, S. 108ff.).

Schon in der Antike unter dem Begriff *hedoné*, der sowohl Lust als auch Freude umfasst, wird etwa die Freude des Erkennens bei Aristoteles als ein den Menschen im besonderen Maße hervorhebendes Gefühl bezeichnet. Aber auch Seneca, der darauf hinwies, sich an den richtigen Dingen zu erfreuen und Epikur, der auf die Differenz von natürlichen und eingebildeten Freuden hinwies, liefern wichtige Beiträge zu einer Philosophie der Freude. Folgt man hier den Überlegungen von Rudolf Lassahn (1975), der die Erträge der philosophischen und pädagogischen Beschäftigung mit der Freude in einer Synopse zusammenträgt, so ergibt sich folgendes Bild: Die Freude steht in einer unauflöselichen Verbindung mit der Erkenntnis und dem Lernen; gerade in Verbindung mit dem Interesse und der Liebe ist sie für den Willen zur Vernunft unverzichtbar. Sie ist darüber hinaus mit der Charakterbildung, als beständige Stellungnahme zur Welt, verbunden. Freude ergibt sich wesentlich aus der Tätigkeit, die als Grund und Folge von Freiheitsspielräumen begriffen werden muss und die den Solipsismus überwinden hilft. Vor allem die Zeit der Kindheit wird mit der Freude identifiziert, während man im späteren Leben diese Freude einbüßt, die kindliche Freude aber als ewig verlorenes Paradies zum Ziel der Pädagogik avanciert. Und schließlich

erinnert er auch noch an die abseitigen Formen der Freude, an die Freude am Nutzlosen, am Kitsch und am Klischee.

Rudolf Lassahn versteht in seinem historischen Überblick und in seinen systematischen und anthropologischen Zusammenfassungen die Freude als zentrale Ausdrucksform eines aktiven Menschen und macht aus diesem Blickwinkel heraus auf die mit der Aufklärungspädagogik verbundene Verschiebung der Freude thematisiert aufmerksam: Wurde Freude bis dahin zum einen mit einer bestimmten, als ethisch bedeutsam geltenden menschlichen Praxis identifiziert, die zum anderen die Frage nach der richtigen oder rechten Freude aufwarf, wird die Freude in der Aufklärung als authentisch-kindliche Freude gleichsam zum wichtigsten Ziel einer Pädagogik, die dieses utopische Urbild zu realisieren gedachte (vgl. Zirfas 2021). „Die primäre Funktion der Freude-Emotion ist zu signalisieren: so war es richtig, nur so weiter, nochmal; deshalb ist sie das ‚gute Gefühl‘“ (Heller 1980, S. 193). Und dieses gute Gefühl kann sich auch einstellen, wenn in einem gewissen Umfang der Erfolg ausbleibt und das Lernen keinen Spaß macht. Auch dann kann man immer noch von etwas erfreut und begeistert sein.

Leidenschaft

Leidenschaften sind, im Unterschied zu Rauschen, Ekstasen und Flowerlebnissen, die oftmals nur eine kurze Zeit andauern und dabei aber sehr heftig sein können, andauernde Gefühlszustände, die die Haltung und das Verhalten der Menschen dauerhaft prägen. Man spricht nicht umsonst von einer leidenschaftlichen Begeisterung. Sie lassen sich von Gefühlen nicht trennscharf abgrenzen, da sie Dispositionen sind, die sich jedes Gefühl unterordnen (Heller 1980, S. 147ff.). Leidenschaften sind länger anhaltende Dispositionen, die mit direkten körperlichen Erregungen einhergehen, welche wiederum häufig in Handlungsreaktionen münden. Leidenschaften reizen die Seele „und verleiten [dazu], die Dinge zu wollen, auf die sie ihre Körper vorbereiten“ (Descartes 2014, S. 27), d. h. sie sind intentional auf einen Sachverhalt gerichtet und in ihrer Angemessenheit durchaus umstritten, wird durch sie das „Objekt der Begierde“ doch in der Regel „viel größer und wichtiger erscheinen als es ist“ (ebd., S. 83). Kaum etwas erregt und erschüttert Menschen so sehr wie Leidenschaften (ebd., S. 20, 30). Das Grimmsche Wörterbuch hält drei wichtige Bedeutungsdimensionen von Leidenschaft fest: die sinnliche Leidenschaft, die nicht-sinnliche Leidenschaft und die „heftige liebe zu einer person des andern geschlechts“ (ebd., Sp. 671) – oder anders: die dauerhafte, habituelle Begeisterung für Sinnliches, für Geistiges oder für den Anderen.

Problematisch erschien in anthropologischen (und pädagogischen) Zusammenhängen die Abhängigkeit von der Willkür der Leidenschaften, darin, dass sich Menschen ihr ausgeliefert fühlen und in der Erfahrung, dass sie die Vernunft

beherrschen und vereinnahmen kann. Diese Abhängigkeit kommt vielleicht dort am besten zum Ausdruck, wo Menschen ihrer Leidenschaft nicht leidenschaftlich, sondern kalt und vernünftig nachgehen (vgl. Heller 1980, S. 301). Leidenschaften erinnern die Menschen daran, dass sie nicht „Herr im eigenen Haus“ (Freud) sind, dass sie von intensiven und umfassenden Gefühlen beherrscht sind, die sie selbst nicht oder nur sehr schwer kontrollieren können. Diese fokussieren uns stärker als uns lieb ist auf einen Gegenstand, sie lassen andere Sachverhalte in den Hintergrund treten, und sie haben gelegentlich eine Heftigkeit, die erschrecken machen kann (vgl. Peskoller 2019). Leidenschaften können zu Störungen des inneren Gleichgewichts führen, können die rationale Selbstverfügung des Menschen beeinträchtigen und seelische Krankheiten hervorrufen, wenn sie sich nicht mit Hilfe der Vernunft beherrschen lassen. Leidenschaften machen zunächst die Rationalität des Menschen vulnerabel und damit auch sein Leben, das nicht mehr von einer besonnenen Lebensführung, sondern von übermächtigen gefühlsmäßigen Dispositionen kontrolliert wird. Kurz: Menschen erscheinen als ohnmächtig gegenüber den Leidenschaften, als ihre Opfer (vgl. Zirfas 2022).

In diesem Sinne betreibt Immanuel Kant fast „leidenschaftlich“ die Dämonisierung der Leidenschaften als „Krankheiten“, wobei er neben den kulturellen Leidenschaften der Ehrsucht, Habsucht und Herrschaftsucht auch die natürlichen Leidenschaften der Freiheits- und Geschlechtsneigung in den Blick nimmt. Leidenschaften sind „Krebsschäden für die reine praktische Vernunft“ oder „unglückliche Gemütsstimmungen“, die häufig unheilbar sind, weil die unter ihr Leidenden keine vernünftigen Maximen annehmen können, und er formuliert unmissverständlich: „Leidenschaft [...] wünscht sich kein Mensch. Denn wer will sich in Ketten legen lassen, wenn er frei sein kann?“ (Kant 1982, S. 599ff., 582). Von hier aus führt eine Linie in die Gegenwart, in der die Leidenschaften entweder ästhetisiert in Literatur, Bild und Musik oder aber pathologisiert in Psychotherapien landen. Die Diagnose lautet: Leidenschaft schafft Leidensdruck.

Aber nicht erst seit der Aufklärung lässt sich nachzeichnen, dass die Leidenschaften sowohl eine philosophische Lebenskunst wie eine medizinische Heilkunst oder eine pädagogische Lenkungs Kunst erfordert haben. Dabei finden wir (philosophische, medizinische, pädagogische) Strategien von Eindämmen und Trockenlegen, Kanalisieren, Reinigen und Richten sowie Überfluten und Mobilisieren, d. h. Strategien, die auf die Reduktion und/oder Indienstnahme der Leidenschaften für rationale Zwecke zielen (vgl. Krell/Weiskopf 2006). Im Abendland ist die Frage, wie Menschen mit ihren Leidenschaften so umgehen können, dass sie einerseits möglichst wenig unter ihnen leiden, andererseits ihre positiven Energien auch nutzbar machen können, schon in den antiken griechischen Philosophenschulen erörtert worden. Leitend ist die pädagogische Hoffnung, „daß selbst diejenigen, die die schwächsten Seelen haben, absolute Herrschaft über alle ihre Passionen erwerben könnten, wenn man genügend Bemühung darauf verwenden würde, sie abzurichten und zu leiten“ (Descartes 2014, S. 36). Auch hier

gilt, dass die (leidenschaftliche) Begeisterung in vernünftigen Bahnen gehalten werden sollte. Doch: Gelingt das „In-den-Bahnen-Lenken“ nicht erst dann, wenn man beides kennenlernen durfte: die Vernunft und ihr Gegenstück, die Leidenschaft? Und zwar eine, die es tatsächlich ist, warm bis heiß, nicht schon beschwichtigt, besänftigt und domestiziert? Wie sonst sollte man wissen, womit man es jeweils zu tun hat und wieviel (graduelle) Lenkung vonnöten ist?

Bildung in und durch Begeisterung

Etymologisch lassen sich die Begriffe der Begeisterung und der Bildung in einen engen theologischen Zusammenhang bringen: In der Begeisterung geht es um die Veränderung von Wahrnehmungs-, Bewusstseins- und Erfahrungsmustern, ja auch um die Veränderung von Habitus – durch einen nicht nur göttlichen Einfluss. Sie sind genuin affektive und im hohen Maß pathische Zustände. Und sie sind zugleich Risiko- und Bildungsszenarien (vgl. Zirfas 2013). Denn in der Begeisterung, die mit dem Rausch, der Ekstase, dem Flow, der Freude und der Leidenschaft einhergehen kann, gehen Menschen bewusst über die gewohnten Grenzen des Urteilens, des Geschmacks und der üblichen Handlungspraktiken hinaus und in einen Bereich des ‚Anderen‘ hinein. Menschen sind von einem (göttlichen) Geist erfüllt, der sie anfüllt, mitreißt und zu neuen Zuständen und Einsichten führt.

Weiter gefasst: Erfahrungen der Begeisterung können als Ur- und Grenzerfahrungen gelten, markieren sie doch Risse und Brüche mit dem Üblichen. Als Entgrenzungserfahrungen sind sie nicht nur mit intellektuellen, sondern auch mit sinnlichen und körperlichen Bewegungen und Veränderungen verbunden. Sie intendieren die Erfahrungen einer faszinierenden und berausenden Welt. In diesem Sinne gehen in die Begeisterung auch mitreißende Momente mit ein, die oftmals durch rituelle Vorkehrungen begleitet werden. In ihnen kommen die Sehnsüchte nach ungelebten Möglichkeiten, einer neuen Zukunft oder einer utopischen Gegenwart zum Ausdruck (vgl. Wulf/Zirfas 2004).

Argumentiert man in der Linie einer spezifischen Tradition – von Sokrates und Platon über Rousseau und Humboldt bis hin zu Benner und Koller – so haben Bildungsprozesse immer mit Fragen der Fremdheit oder Andersheit, mit Negativität oder Widerständigkeit, mit Neuem und Unerwarteten, mit Unvorhergesehenem und Unerhörten zu tun, d. h. mit Momenten, die die Bedingungen der Möglichkeit für die Transformation von grundlegenden habituellen Dispositionen implizieren (vgl. Koller 2002). Kurz formuliert: Bildung kommt durch Krisenerfahrungen in Gang, d. h. z. B. durch die Konfrontation mit Problemlagen, für die Individuen noch keine Zugangs- und Bewältigungsmechanismen entwickelt haben; aber auch durch die Erfahrung von anderen Bewusstseinszuständen, wie wir sie in der Begeisterung kennen. Diese lassen sich in diesem Sinne

als Ereignisse verstehen, in denen Menschen von etwas „Anderem“ erfüllt sind, das sie aus dem Gewohnten heraushebt und in andere „Umstände“ bringt. Bildung als begeisternde Transformation resultiert aus der Auseinandersetzung mit Sachverhalten, die Menschen fremd sind, die sich ihnen widersetzen und entziehen, die neu und anders oder auch widersprüchlich und paradox sind. Erst in der Auseinandersetzung mit dem „A/anderen“ in den unterschiedlichen Facetten vollzieht sich diese Bildung. Und die Begeisterung ist sozusagen der Treibstoff, der das Bildungsgeschehen aufrechterhält und immer wieder aufs Neue in Gang setzt.

In diesem Sinne lässt sich noch einmal auf die Theologie zurückkommen, die die Begegnung des Menschen mit dem „großen Anderen“, nämlich Gott in den Blick rückt. Aus der jüdisch-christlichen Tradition stammt der an vielen Stellen des Alten wie des Neuen Testaments belegbare Zusammenhang der göttlichen mit der menschlichen Welt durch den Bildbegriff, etwa in der Vorstellung, dass Gott den Menschen „nach seinem Bild geschaffen habe“ (1 Mose 1, 26-27). Das hiermit verbundene Bildungsideal besteht darin, zum Ebenbild Gottes (*imago dei*) zu werden. Das bedeutete im spätmittelalterlich-mystischen Denken, sich von Menschlichem zu „entbilden“, damit man sich das Göttliche „ein-“ und „überbilden“ konnte (Meister Eckhardt). Hierbei ging es um die Frage, wie Gott Eingang in das Innere des Menschen finden kann, womit der Mensch sozusagen in einer zweiten Geburt neu geschaffen wird. Bis ins 17. Jahrhundert hinein war Bildung als Versuch, Gottähnlichkeit durch die Wiederherstellung der einst als unschuldig geltenden menschlichen Natur zu erreichen, für die christliche Pädagogik das vorrangige Bildungsideal. Es ging buchstäblich darum, sich – wenn auch in geregelten Bahnen – für Gott zu begeistern, was etwa in Bildern von (sexueller) Verschmelzung, körperlicher Verwundung, arbeitsamer Betriebsamkeit und spiritueller Transzendenz ausgedrückt wurde.

Fokussiert man die Thematik der Begeisterung auf die Bildung, so findet man in der Geschichte der Pädagogik eine Reihe von Beschreibungen und Reflexionen, sog. „fruchtbarerere Momente im Bildungsprozess“ (Copei 1963), von Platons Dialog *Menon* oder seinem 7. *Brief* bis hin zu Montessoris Phänomen der Polarisation der Aufmerksamkeit, in denen die Ekstase des Lernens sich dadurch auszeichnet, dass man sich aus vermeintlichem Wissen befreit, stereotype habituelle Reaktionen durchbricht, Erwartungshaltungen konterkariert und so zu neuen Wahrnehmens-, Handlungs- und Wissensstrukturen vorstößt. Diese Momente stehen auch im Zusammenhang mit Erfahrungen der Begeisterung, des Rausches und der Ekstase. Daher ist in der Bildungstheorie der *Kairos* oft als Ergebnis eines Entwicklungsprozesses, als eine Erfüllung, als Erreichen einer Bildungsstufe, als subjektives Gefühl des Wissens, der Freude und des Glücks bestimmt worden. Das Überwinden von intellektuellen, aber auch körperlichen Begrenzungen, die „Rückwege aus der Entfremdung“ (Buck) im Versunkensein in den Gegenstand, stehen durchaus mit den hier thematisierten Begeisterungser-

fahrungen in Verbindung. Und so finden wir Bildungsbegeisterung in der antiken *mania* oder im Enthusiasmus ebenso wieder wie im *flow* (Csikszentmihalyi); auch die sich schon in den Diskursen der Reformpädagogik wieder finden lassenden Begrifflichkeiten wie „lebendiges Sprudeln“ (Freinet), „Versenken“, „Konzentration“ (Montessori), „Erfüllung“ (Makarenko), „schöpferische Leidenschaft“ (Hahn) oder auch „Interesse“ (Neill) verweisen auf begeisternde Momente im Bildungsprozess (vgl. Plöhn 2002).

Friedrich Copei definiert diesen fruchtbaren Moment im Bildungsprozess als eine Form der sinnhaften Indifferenz, in dem sich ein äußerer, vorgegebener Sinn mit einer inneren, sich entwickelnden Struktur zusammenschließt, kurz: „die Verschmelzung von Subjekt und Objekt“ wird zu Formen „tiefster und lebendigster Sinnerfassung und Sinngestaltung“ (Copei 1963, S. 86, 101). Man kann diesen Augenblick als ekstatischen und begeisternden Moment im Bildungsprozess bestimmen, in dem sich ein Mensch durch Erschütterungen unterschiedlichster – intellektueller, ethischer, ästhetischer und religiöser – Art dazu veranlasst sieht, sein Leben zu ändern (Bilstein 2004, S. 298ff.).

Konzentriert um die teils erlittene, teils selbst herbeigeführte Erfahrung als Konfrontation mit einem Anderen, Fremden, Neuen ergibt sich die Lösung eines Problems und zwar oftmals dann, wenn man es nicht erwartet. „Man kann den ganzen Prozess als die allmähliche Klärung einer dunklen Intention – oder Intuition – bis zum Punkte des Aufleuchtens bezeichnen. Er ist zugleich der Anschmiegungsprozess des Denkens an die Sache, im ‚fruchtbaren Moment‘ verschmelzen beide, der Krampf des Suchens löst sich in einem Hingegebensein und in einem Verschmelzen mit der Sache. Nicht ich denke, es denkt in mir, das ist immer wieder der Eindruck der großen Männer in solchen Momenten gewesen“ (Copei 1963, S. 72).

Mit der Fruchtbarkeit des begeisternden Moments sind mehrere Sachverhalte verbunden: eine „vor-romantische Metaphorik der Präganz“, die mit der imaginären Vorstellung eines dunklen Grundes einhergeht, aus dem das Neue, das Plötzliche und Überraschende hervorgehen (Bilstein 2004, S. 301); ein Moment der Erwählung und des Ergriffenwerdens, das unausweichlich zu sein scheint, aber gleichwohl auch pädagogisch angebahnt wie verhindert werden kann; ein erzieherisches Dual von aktiver Gestaltung und quasi religiöser *unio mystica* (ebd., S. 302); eine freudige Lösung von Suchprozessen, Spannungen und Widerständen; eine echte geistige Leistung für alle Lebensbereiche und eine das Leben des Betroffenen „umformende Macht“, eine „Gewalt“ und „Erschütterung“ (Copei 1963, S. 89), bei der die Fruchtbarkeit zur Furchtbarkeit des Augenblicks wird (vgl. Bilstein 2001, S. 35-42). Die Bildungsbegeisterung ist ein erhabener, fast metaphysischer Augenblick, in dem der Alltag in einem anderen Licht erscheint, weil sich Wahrheit und Richtigkeit des Lebens eingestellt haben.

Fasst man die letzten zweitausend Jahre der Diskurse und Praktiken um die Begeisterung und die sie begleitenden Emotionen und habituellen Prägungen im

Abendland holzschnittartig zusammen, so generieren diese das Ideal des selbstbeherrschten, souveränen Individuums, dem es um die Unterdrückung und Sublimierung der Emotionen, um die Ritualisierung und Kultivierung des Rausches, um die Rationalisierung und Spiritualisierung der Ekstase und um die pädagogische und didaktische Ermöglichung von vernünftigen Bildungsprozessen ging. In diesem Ideal ging es um die Hemmung der Hingabe an die „totale“ Begeisterung und um die totale Begeisterung für die Hemmung.

Denn Begeisterung als Bedingung pädagogischen Handelns ist der Manipulation, Ausbeutung und Korruption ausgesetzt, was pädagogische Konzepte, Theorien und Vorstellungen auf den Plan ruft, um Kräfte, die entstehen, wenn der Geist in einen fährt und man wie wild Feuer fängt, einigermaßen einzudämmen, sie zu formieren und in gesicherte Bahnen zu lenken. Im Grunde geht es dabei um eine *pädagogische Kunst der Begeisterung*: Was wir als Pädagog*innen mit der Begeisterung anfangen können, wie wir sie entfachen usw. können und umgekehrt: Was die Begeisterung mit uns macht, wie sie Menschen verändert und bildet. Kunst ist dabei im weiten Sinne zu verstehen, nicht nur als ästhetische oder kreative Arbeit oder Spiel, sondern auch als Regelkunst (techne, ars) oder als emotionale pädagogische und didaktische Praxis. Pädagogische Ziele bleiben auch bei der Kunst der Begeisterung die Ermöglichung von Selbstbestimmung und von Bildsamkeit.

Doch sind mit den Phänomenen der Begeisterung auch anthropologische Bedürfnisse nach Leiblichkeit, Unmittelbarkeit, Nichtrationalität und Transzendenz sowie bildungstheoretische Möglichkeiten der Selbstentgrenzung und Selbsterweiterung verbunden. Sollte man daher nicht nur aus pädagogischer Sicht für eine Steigerung der Begeisterungsfähigkeit, für die Herausbildung einer Begeisterungskompetenz plädieren? Führen nicht die Begeisterung, der Rausch und die Leidenschaft, sondern vielmehr die Coolness, die Askese und die Nüchternheit in die Sucht (Kamper 2002)?

Vielleicht kann man zusammenfassend behaupten, dass die abendländische Geschichte im Kern eine Pädagogik der Nüchternheit vertreten hat. Sie hat das Risiko der Hingabe an das Andere nur dann zugelassen, wenn diese mit Kontrolle und Beherrschung einherging. Doch es ist nicht nur die Nüchternheit, „die das Risiko unentwegt zu steigern erlaubt“ (Peskoller 2004, S. 79), sondern man braucht dazu auch die Begeisterung und die Leidenschaft. Eine Pädagogik der Begeisterung ist ohne Gefahren nicht zu haben – weht doch bekanntlich der Geist dorthin, wohin er will. Vielleicht geht es einer Pädagogik der Begeisterung letztlich um ein dialektisches Dual von Sich-Ergreifenlassen und Sich-selbst-Ergreifen. Dabei geht es um eine Begeisterung der Bildung als einer Bildung für die Begeisterung, um ein aktives Sich-Erfassen-Lassen, wozu ein verwickeltes Spiel mit der Wahrnehmung und dem Bewusstsein gehört. Es geht um die Rausche, die Ekstasen, den Flow und die Freude der Bildung und ja auch, um die Leidenschaft für die Bildung. Kurz: Es geht um eine Begeisterung, die Lust auf Bildung

macht und um eine Bildung, die begeistert – gerade, weil sie den Rahmen des Gewohnten verlässt.

An dieser Stelle möchten wir Frau Birgit Schulz danken, die sich mit gewohnter Sorgfalt und Zuverlässigkeit der Redaktion der eingegangenen Manuskripte angenommen hat.

Literatur

- Bilstein, Johannes (2001): Erziehung, Bildung, Spiel. In: Liebau, Eckart (Hrsg.): Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe. Weinheim/München: Juventa, S. 15-71.
- Bilstein, Johannes (2004): Der ekstatische Moment im Bildungsprozess. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Band 13, Heft 2: Rausch – Sucht – Ekstase. Berlin: Akademie Verlag, S. 293-310.
- Bollnow, Otto Friedrich (1943): Das Wesen der Stimmungen. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Vittorio Klostermann.
- Brumlik, Micha (2009): Bildung des Geistes – Geist der Bildung. In: Liebau, Eckart (Hrsg.): Lebensbilder. Streifzüge in Kunst und Pädagogik. Essen: Athena, S. 11-23.
- Bruns, Georg (2002): Sehnsucht nach dem leichten Sein – Rausch als Transzendenzerlebnis. In: Uhlig, Stephan/Thiele, Monika (Hrsg.): Rausch – Sucht – Lust. Kulturwissenschaftliche Studien an den Grenzen von Kunst und Wissenschaft. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 73-98.
- Caysa, Volker (2002): „Fun – Lust oder Sucht?“ In: Ebd., S. 99-119.
- Csikszentmihalyi, Mihály (1992): Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart: Klett Cotta.
- Copei, Friedrich (1963): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. 7. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Descartes, René (2014): Die Passionen der Seele. Hamburg: Felix Meiner.
- Düe, Michael (1993): Konzentration und Entrückung. Aus der Geschichte des Verhältnisses von ekstatischer Erfahrung und wissenschaftlicher Begriffsbildung. Heidelberg: C. Winter.
- Heisterkamp, Günter (2007): Psychoanalyse und Freude. In: psycho-logik 2. Jahrbuch für Psychotherapie, Philosophie und Kultur: Existenz und Gefühl. Freiburg/München: Karl Alber, S. 102-119.
- Heller, Agnes (1980): Theorie der Gefühle. Hamburg: VSA.
- Kamper, Dietmar (2002): Rauschfähigkeit – Die Balance des Glücks. In: Uhlig, Stephan/Thiele, Monika (Hrsg.): Rausch – Sucht – Lust. Kulturwissenschaftliche Studien an den Grenzen von Kunst und Wissenschaft. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 177-182.
- Kant, Immanuel (1982): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In: Werkausgabe Band XII. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 395-690.
- Kemper, Peter/Sonnenschein, Ulrich (Hrsg.) (2000): Sucht und Sehnsucht. Rauschrisiken in der Erlebnisgesellschaft. Stuttgart: Reclam.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krell, Gertraude/Weiskopf, Richard (2006). Die Anordnung der Leidenschaften. Wien: Passagen.
- Krüger, Verena (2007): Was ist ein Künstler? Genie – Heilsbringer – Antikkünstler. Köln: Deubner Verlag.
- Lassahn, Rudolf (1975): Über Freude in der Erziehung. Überlegungen zu einer anthropologischen Analyse der Freude. In: Pädagogische Rundschau 29, S. 553-575.
- Mattig, Ruprecht (2009): Rock und Pop als Ritual. Über das Erwachsenwerden in der Mediengesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Peskoller, Helga (2004): Anatomie der Nüchternheit. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Band 13, Heft 2: Rausch – Sucht – Ekstase. Berlin: Akademie Verlag, S. 70-80.