



Marvin Giehl | Ruprecht Mattig (Hrsg.)

**Bildung als (De-)Zentrierung
– (De-)Zentrierung der Bildung**

2. Auflage

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7881-7 Print

ISBN 978-3-7799-7882-4 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8395-8 E-Book (EPUB)

2. korrigierte Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter:

<https://www.beltz.de>

Inhalt

Bildung als Wechselspiel von Dezentrierung und Zentrierung Einführende Überlegungen <i>Ruprecht Mattig & Marvin Giehl</i>	7
Bildende Wiederholung Zentrierung und Dezentrierung mit Geistigen Übungen <i>Malte Brinkmann</i>	15
Education in an Eccentric World from a Kantian Perspective Respecting the Space of the Actual Geographical World <i>Yuzo Hirose</i>	33
Centering Education for Well-Being, De-Centering the Modern Self <i>Jeremy Rappleye</i>	51
Zur Bildung im Trans- und Posthumanismus Ein Vortrag <i>Janina Loh</i>	76
Zur Dekonstruktion von Bildungsräumen durch die <i>Critical Animal Pedagogy</i> Anti-Speziesismus und Tierliebe? <i>Reingard Spannring & Tomáš Grušovník</i>	97
Alterität im Anthropozän Eine Bedingung von Erziehung und Bildung heute <i>Christoph Wulf</i>	114
Abseits des Bildungskanons Esoterik und alternative Formen von Spiritualität <i>Kocku von Stuckrad</i>	134
<i>Global Citizenship Education</i> und Planetarische Bildung im Anthropozän Konturen einer neuen Anthropologie an den Grenzen der Dezentrierbarkeit <i>Ruprecht Mattig</i>	147

Bildung als Wechselspiel von Dezentrierung und Zentrierung

Einführende Überlegungen

Ruprecht Mattig & Marvin Giehl

Wir leben in einer von vielfältigen Dezentrierungen gekennzeichneten Zeit. Das wohl markanteste Sinnbild dafür ist der menschengemachte Klimawandel, der uns zunehmend ins Bewusstsein bringt, wie sehr die verschiedenen Teile dieser Welt miteinander verbunden sind. Auch wenn es durchaus regionale Unterschiede gibt, so lässt sich doch kein klares Zentrum weder für die Verursachung des Klimawandels noch für seine Folgen und schon gar nicht für eine konstruktive Reaktion auf ihn ausmachen. So sieht der *Club of Rome* in den globalen Fehlentwicklungen seit der Industrialisierung „die kollektive Zukunft der Menschheit“ aufs Spiel gesetzt (Dixson-Decleve et al. 2022, S. 9). Aber auch auf anderen Ebenen sind Dezentrierungen zu beobachten. Die Migrationsbewegungen, die unsere Gesellschaften prägen, sind immer Bewegungen fort vom (bisherigen) Lebenszentrum. Die in letzter Zeit sich zunehmenden Zulaufs erfreuenden Bewegungen des Vegetarismus und Veganismus fordern, dass der Mensch sich in ethischer Hinsicht nicht mehr als den Mittelpunkt der Welt ansehen, sondern auch Tiere berücksichtigen soll (vgl. Giehl 2021). Die Dezentrierungen sind allerdings oft auch mit Formen der Zentrierung bzw. Re-Zentrierung verbunden. So ist die Globalisierung der letzten Jahrzehnte mit der Corona-Pandemie (die auch eine Art der Dezentrierung darstellte) und dann auch mit dem Ukraine-Krieg Russlands anscheinend an eine Grenze gestoßen, so dass viele Länder Strategien der De-Globalisierung entwickeln. Die aktuellen Reflexionen über das Verhältnis von Mensch und Tier oder von Mensch und Maschine fordern letztlich auch neue Reflexionen über den Begriff des Menschen heraus, so dass der Mensch sich, über die Auseinandersetzung mit ‚Nicht-Menschlichem‘, zu sich selbst in ein neues Verhältnis setzen muss. Schließlich wirft auch die Klimakrise den Menschen auf sich selbst zurück, denn die sie bestimmende Eigenschaft ist ja, dass sie eben menschengemacht ist. Auch sie verlangt nach neuen Bestimmungen des Verhältnisses des Menschen zu sich selbst und zur Welt und damit nach einer anthropologischen Selbstbesinnung.

Der vorliegende Band nimmt derartige ökonomische, gesellschaftliche, geographische, kulturelle, ökologische und anthropologische De-Zentrierungen aus bildungstheoretischer Sicht in den Blick. Der Begriff der Bildung wird hier im

Anschluss an das Konzept der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen verstanden (z. B. Marotzki 1990; Nohl 2006; Koller 2018). Demnach basieren Bildungsprozesse auf Lernschritten, die im Ergebnis dazu führen, dass das Subjekt die Welt und sich selbst gleichsam mit neuen Augen sehen lernt und sich damit auch neue Erfahrungs-, Denk-, Gefühls- und Handlungsmöglichkeiten erschließt.

Aufbauend auf diesem Verständnis wird hier in heuristischer Absicht vorgeschlagen, den Bildungsbegriff mit Bezug auf die Begriffe Dezentrierung und Zentrierung zu fassen. Einige Beispiele mögen zeigen, was damit gemeint ist: Wenn ein Kind lernt, eine Landkarte zu lesen, transformiert es dadurch sein Verhältnis zur Welt. Aus der bislang auf die sinnliche Wahrnehmung, und damit gleichsam auf das Subjekt, zentrierten Sichtweise wird eine Sichtweise, die die sinnliche Wahrnehmung überschreitet und mit Bezug auf die Abstraktionen der Landkarte einen ungleich weiteren Horizont gewinnt, welcher es möglich macht, auch Routen in unbekannte Gebiete zu planen. Die Transformation des Verhältnisses des Kindes zur Welt lässt sich in diesem Sinne als eine Dezentrierung verstehen. Ähnlich verhält es sich bei Bildungsprozessen in Auseinandersetzung mit Literatur wie Dichtung, Romanen oder Biographien: Die lesende Person bekommt ‚fremde‘ Perspektiven aufgezeigt, identifiziert sich unter Umständen mit den dargestellten Figuren, versetzt sich in sie und ihre Lebenslagen hinein – und entfernt sich dabei imaginativ und gedanklich von sich selbst. Bislang ungekannte Erfahrungsstrukturen, moralische Bewertungsmaßstäbe, historische Kontexte etc. werden dem Subjekt zugänglich, so dass seine bisherigen Sichtweisen auf den Prüfstand gestellt und eventuell auch relativiert werden. Auch hier liegt das eigentlich Bildende dieses Prozesses in der Dezentrierung. Das geradezu klassische Beispiel für Bildungsprozesse im Sinne der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen ist aber das Erlernen von fremden Sprachen: Ausgehend von der Annahme, dass in Sprachen spezifische Zugänge zur Welt eröffnet werden – und damit jede Sprache, wie Wilhelm von Humboldt sagt, durch eine eigene ‚Weltansicht‘ geprägt ist – eröffnet das Erlernen einer fremden Sprache die Möglichkeit, eine Weltansicht zu gewinnen, die von der ‚eigenen‘ Sprache verschieden ist (vgl. z. B. Koller 2018, S. 11 ff.; Trabant 2018). Das lernende Subjekt nimmt in sprachlicher Hinsicht einen neuen Standpunkt ein und verlässt damit in gewissem Maße seinen durch Enkulturation angeeigneten Standpunkt. Auch hier haben wir es mit einer Bewegung der Dezentrierung zu tun. Diese hat einen umfassenden Charakter insofern als sich die ‚Weltansicht‘ einer Sprache sowohl auf Sinnliches (wie die Laute und die ‚Melodie‘) als auch auf Kognitives (wie Grammatik und Semantik) der Sprache bezieht. Ein letztes Beispiel macht diesen umfassenden Charakter der Bildung als Dezentrierung noch deutlicher: Wenn gesagt wird, dass Reisen bildet, dann ist damit in sehr konkreter Hinsicht gemeint, dass das reisende Subjekt seinen Lebensmittelpunkt verlässt und sich neue ‚Welten‘ erschließt. In fremden Kulturen und Ländern ist vieles anders, vom Essen über die alltäglichen

Gewohnheiten, das Wetter und die Landschaft bis hin zu grundlegenden Werten und Normen (vgl. Mattig/Wegner 2021, S. 211 ff.). Die kulturelle und räumliche Dezentrierung kann so total sein, dass sie das Subjekt – zumindest zeitweise – überfordert, wie der Begriff des Kulturschocks deutlich macht.

Spätestens an dieser Stelle stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Dezentrierung und Zentrierung. Im Diskurs um das Reisen wird diese Frage – allerdings in anderen Begriffen – schon seit der Renaissance thematisiert. Bildungstheoretisch ist dabei Rousseau besonders interessant, der meinte, nur diejenigen könnten mit (Bildungs-)Gewinn reisen, die zuvor einen festen moralischen Standpunkt in ihrer Heimat entwickelt hätten. Ansonsten bestehe die Gefahr, dass sie nur aus Vergnügungs- oder Prahlucht reisen. Die Reisenden sollen sich nicht in der Fremde verlieren, sondern mit den durch das Reisen hinzugewonnenen kulturellen, politischen und sozialen Anregungen wieder in die Heimat zurückkehren und dort fruchtbar wirken (vgl. Mattig 2022). Man muss Rousseau nicht in allen Punkten zustimmen, um zu sehen, dass Bildung unvollständig konzeptionalisiert wäre, wenn man nur auf den Begriff der Dezentrierung abstellen würde. Bildung, so meinen wir, muss vielmehr als ein Wechselspiel von Dezentrierung und Zentrierung verstanden werden. In diesem Wechselspiel wird nie ein fester Punkt oder ein Endpunkt zu bestimmen sein, Bildung bedeutet eine unabschließbare Pendelbewegung zwischen diesen beiden Polen, die damit auch als grundlegend miteinander verschränkt anzusehen sind. Am Beispiel des Reisens und der Auseinandersetzung mit ‚fremden‘ Kulturen ausgeführt: Wer eine Weile in einer fremden Kultur gelebt hat, wird diese irgendwann auch als ‚eigene‘ ansehen. Gleichzeitig wird die frühere ‚eigene‘ Kultur in diesem Prozess ‚fremd‘, was letztlich zu einem grundlegenden Gefühl der ‚Selbstfremdheit‘ führen kann. Letztlich kann also das Selbst nicht ganz verstanden werden und trägt immer auch ‚fremde‘ Züge an sich (vgl. z. B. Wimmer 2014). Rousseaus Reflexionen zum Reisen machen darüber hinaus auch darauf aufmerksam, dass Bildung immer auch in gesellschaftlich-politischen Zusammenhängen gedacht werden muss. Dezentrierung und Zentrierung implizieren dabei auch kritische sowie konstruktive Momente hinsichtlich der Reflexion und Gestaltung von Gesellschaft, Kultur und Politik.

Anthropologisch gesehen lässt sich der wechselseitige Prozess von Dezentrierung und Zentrierung mit dem von Helmuth Plessner geprägten Begriff der „ex-zentrischen Positionalität“ des Menschen in Verbindung bringen (vgl. Plessner 1965: 262 ff.; Plessner 1976; Rathmayr 2013, S. 49 ff.; Müller 2002). Der Mensch ist demnach einerseits in seinem Leib zentriert und lebt damit im Hier und Jetzt; gleichzeitig kann der Mensch sich aber im Bewusstsein, mit Hilfe des Denkens und der Einbildungskraft, vom Hier und Jetzt lösen und damit auch zu sich selbst in Distanz gehen: „Es ist das Wissen um sein eigenes Zentrum, das den Menschen zugleich über dieses Zentrum hinaushebt“ (Rathmayr 2013, S. 57). Damit kommt eine grundlegende Doppelheit des Menschen in den Blick, die nicht auf-

gelöst werden kann, sondern eine Unruhe hervorbringt, die nicht zum Stillstand kommt. Der Mensch muss sein Leben – das ja im Sinne der Zentriertheit unmittelbar *gelebt* wird – *führen* – und sich und seinen Lebenswandel dabei immer auch von außen betrachten (vgl. ebd., S. 60). Das hier vorgeschlagene Verständnis von Bildung als Pendelbewegung zwischen Dezentrierung und Zentrierung knüpft an diese anthropologischen Überlegungen an und versteht Dezentrierung und Zentrierung als zwei untrennbar miteinander verknüpfte Dynamiken, in denen sich Selbst- und Weltverhältnisse entfalten, wobei körperliche, intellektuelle, imaginative, mimetische, emotionale und moralische Aspekte eine Rolle spielen. Aus bildungstheoretischer Sicht eröffnet das Konzept der exzentrischen Positionalität Fragen danach, wie weit die Dezentrierung getrieben werden kann, wie viel Dezentrierung wünschenswert ist und in welchem Verhältnis Dezentrierung und Zentrierung zueinander stehen bzw. stehen sollten.

Der Band möchte aber nicht nur darüber reflektieren, wie Bildung im Rahmen von Prozessen der Dezentrierung und der Zentrierung gedacht werden kann, sondern vor allem auch dazu anregen, das Bildungsdenken selbst in diese Prozesse zu stoßen. Denn auch wenn die beschriebene Denkfigur der Bildung in unterschiedlichen Varianten in der Erziehungswissenschaft zu finden ist, ruht sie doch auf einem relativ feststehenden wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Fundament, das als eine ‚westliche‘ Tradition bezeichnet werden kann. Mitunter wird der Bildungsbegriff gar als ein „deutsches Deutungsmuster“ beschrieben (z. B. Bollenbeck 1994). Aus dieser Perspektive erscheint der Bildungsbegriff also wiederum zentriert, was dazu anregt, über Anlässe und Möglichkeiten nachzudenken, bildungstheoretische Positionen selbst zu dezentrieren. Sieht man Bildung als ein deutsches oder auch ‚westliches‘ Konzept an, so liegt es nahe, hier eine ethnozentrische Perspektive zu vermuten, eine Perspektive also, die eine bestimmte kulturelle Weltansicht für selbstverständlich gegeben hält und damit andere Perspektiven tendenziell ausblendet oder gar geringschätzend diskriminiert. Genau dies widerspricht aber dem humanistischen, an Offenheit orientierten Grundgedanken der Bildung. Gleichzeitig jedoch verweist gerade der humanistische Aspekt des Bildungsbegriffes, so sympathisch er auch sein mag, wiederum auf eine Zentrierung, die sich mit dem Begriff des Anthropozentrismus fassen lässt: Tatsächlich beziehen sich Überlegungen zur Bildung immer auf die Bildung *des Menschen* – Tiere oder Pflanzen spielen da höchstens als Gegenstände, nicht aber als Subjekte der Bildung eine Rolle, ja, ihre mögliche Bildung wird nicht einmal in Betracht gezogen. Die Frage, wie der Begriff der Bildung sich in diesem Zusammenhang de-zentrieren ließe, führt zu dem paradox anmutenden Anliegen, den Anthropozentrismus der Bildung zu überwinden, ohne dabei ihren ‚humanistischen‘ Charakter aus den Augen zu verlieren. Die Paradoxie löst sich allerdings auf, wenn man bereit ist, den Begriff des Humanistischen entsprechend der Dezentrierung neu zu justieren. Damit sind

wir wieder bei der Grundfigur einer nie abzuschließenden Wechselbewegung zwischen Dezentrierung und Zentrierung.

Mit Ethnozentrismus und Anthropozentrismus sind zwei Dimensionen benannt, die auf eine allzu feste Zentrierung des traditionellen Bildungsdenkens verweisen. Der vorliegende Band möchte in diesem Sinne verschiedene Richtungen ausloten, in die der Bildungsbegriff dezentriert werden kann. Auf diese Weise möchten wir zu einem Anders-Denken der historisch gewachsenen und größtenteils noch immer im Diskurs etablierten und reproduzierten Setzungen anregen. Gleichzeitig ist aber im Sinne der Zentrierung immer auch zum Gehalt des Bildungsbegriffes reflexiv zurückzukehren, um zwischen den ‚neuen‘ und den ‚alten‘ Perspektiven zu vermitteln.

Der Band geht aus einer Ringvorlesung hervor, die im Sommersemester 2022 an der TU Dortmund stattgefunden hat. Den Beitragenden sei an dieser Stelle ein herzlicher Dank für ihre anregenden Vorträge und die intensiven anschließenden Diskussionen ausgesprochen. Die Beiträge sind in ihrem Duktus heterogen: Während einige sehr differenziert als Aufsätze ausgearbeitet wurden, haben andere weitgehend den Stil des mündlichen Vortrages bewahrt. Wir verstehen diese Heterogenität auch im Sinne einer Dezentrierung der Gepflogenheiten wissenschaftlichen Publizierens. Zudem verzichtet der Band auf eine Zentrierung hinsichtlich des Umgangs mit gendersensibler Sprache. Den Autorinnen und Autoren war es freigestellt, auf welche Weise sie in ihren Texten gendern, so dass hier eine Breite an Ausdrucksweisen zu finden ist, die wir angesichts des bis heute ungelösten Problems des Genderns in der deutschen Sprache für angemessen halten.

Malte Brinkmann weist in seinem Beitrag darauf hin, dass nicht nur die Dezentrierung, sondern auch die Zentrierung in Form des Übens für Bildungsprozesse elementar ist. Damit zeigt er eine Alternative zu der im gegenwärtigen bildungstheoretischen Diskurs prominenten und weitläufig vertretenen Ansicht auf, nach der Bildungsmomente häufig durch negative Erfahrungen oder Krisen initiiert werden. Anhand von geistigen Übungen in China und der Antike und mit dem Verweis auf Forschungsergebnisse aus der Neurophänomenologie verdeutlicht Brinkmann, dass auch routinisierte und repetitive Tätigkeiten von bildungstheoretischer Relevanz sind. So führt der Beitrag letztlich zu dem Plädoyer, dem Üben als elementarer pädagogischer Praxis offen und neugierig zu begegnen und es nicht auf der ständigen Suche nach neuen (äußeren) Reizen zu marginalisieren.

Während Brinkmann Zentrierung und Dezentrierung in temporaler Hinsicht thematisiert, nimmt Yuzo Hirose in seinem Beitrag den Raum in den Blick. Im Anschluss an Immanuel Kant legt er dar, welche Rolle der Geographieunterricht im Kontext von *Global Citizenship Education*, Weltbürgertum und Kosmopolitismus spielen kann. Dezentrierung findet für Hirose demnach durch die Vermittlung und Aneignung von Wissen über geographische Gegebenheiten sowie eines wei-

ten und möglichst umfassenden Blicks auf die Welt statt. In diesen Überlegungen zeigt sich eine dezentrierte gedankliche Figur hinsichtlich der Positionalität des Menschen in der Welt.

Was hat Dezentrierung mit Wohlbefinden zu tun? Und was mit den Ergebnissen der noch immer viel diskutierten und polarisierenden PISA-Studie? Jeremy Rappleye geht diesen Fragen in seinem Beitrag nach. Er zeigt, dass Deutungshoheiten und Ethnozentrismen in breit angelegten, quantitativen Studien zu problematischen Ergebnissen und Schlussfolgerungen führen können. Der Autor lädt dazu ein, bestehende, kulturell hochgradig aufgeladene Forschungsparadigmen und Begründungslogiken zu hinterfragen. Er zeigt anhand von Forschungen zum Thema Wohlbefinden in Japan auf, dass diese Studien eigene Perspektiven entwickeln, woraus er eine Differenzierung zwischen *Independence* (Selbst-Zentrierung) und *Interdependence* (De-Zentrierung) rekonstruiert.

Janina Loh markiert eine weitere Dimension der Dezentrierung. Hier geht es nun nicht um internationale und globale Dynamiken und Phänomene, sondern um Technologien des *human enhancements*, die im Trans- und Posthumanismus diskutiert werden. Virulent werden dabei ethische und bildungstheoretische Aspekte des Menschseins im Zeitalter von Digitalität, Cyborgs, Robotern und des nicht erst seit Aufkommen des *Metaverses* prominenten Lebens in virtuellen Welten. Bei der Frage nach der Position und Rolle des Menschen in diesen Kontexten geht Loh insbesondere auf die Frage nach dem menschlichen Körper in den unterschiedlichen trans- und posthumanistischen Denkströmungen ein. Im Zuge der posthumanistischen Infragestellung von gesellschaftlich und kulturell etablierten Dichotomien gelangen dabei auch Aspekte der *Gender-Studies* in den Blick.

Wenn Bildung als Dezentrierung beinhaltet, sich mit nichtmenschlichen Entitäten reflexiv auseinanderzusetzen, dann drängt sich neben der Technik auch die Frage nach dem Verhältnis von Menschen und nichtmenschlichen Tieren auf. Reingard Spannring und Tomaž Grušovnik nehmen die Lesenden mit auf eine gedankliche Reise durch den Zoo und markieren dabei zentrale Aspekte moderner tierethischer Strömungen. Anhand der *Critical Animal Pedagogy* arbeiten sie Schnittstellen und Wechselwirkungen zwischen pädagogischer Praxis und den gesellschaftlich vorherrschenden Umgangsweisen mit nichtmenschlichen Tieren heraus. Schließlich zeigt der Beitrag auch auf, inwiefern im tierethischen Diskurs selbst Uneinigigkeiten und Kontroversen bestehen, worin sich auch die Frage nach der Möglichkeit des Verständnisses des ‚Fremden‘, in diesem Fall nichtmenschlicher Tiere, dokumentiert. Somit wird hier schließlich die Überlegung virulent, wie weit Dezentrierung gehen kann.

Christoph Wulf stellt in seinen Überlegungen zu Alterität, Transkulturalität und dem Zeitalter des Anthropozäns dar, inwiefern der Umgang des Menschen mit seiner Umwelt nicht nur ethische Implikationen hinsichtlich des Verhältnisses zu anderen Tieren hat, sondern auch den Fortbestand der eigenen Spezies betrifft. Bildung erhält im Anthropozän dann die zentrale Aufgabe, sich gegen-

über dem eigenen Handeln kritisch und reflexiv zu verhalten und, im Sinne der Dezentrierung, ökologische Auswirkungen ernsthaft und handlungspraktisch in den Blick zu nehmen.

Auch Kocku von Stuckrad geht Fragen nach der Bezüglichkeit des Menschen zu der ihn umgebenden Natur nach. Er stellt heraus, dass auch Wissensformen und Epistemologien abseits des ‚etablierten‘ Bildungskanons – wie Spiritualität und Esoterik – bildungstheoretische Relevanz besitzen und entsprechende Anerkennung verdienen. Dezentrierung bedeutet für von Stuckrad dann auch, etablierte und womöglich auch zentrierend wirkende Klischees, Stereotype und Vorurteile kritisch und gegebenenfalls subversiv zu hinterfragen. Dabei spielen die von ihm als Naturspiritualität rekonstruierten wiederkehrenden Bezüglichkeiten der Menschen zur Umwelt eine zentrale Rolle.

Ruprecht Mattig schließt den Band mit der Frage nach den anthropologischen Grenzen der Dezentrierbarkeit. Er verbindet das Konzept der *Global Citizenship Education* mit den Überlegungen des Historikers Dipesh Chakrabarty zur Unterscheidung zwischen Globalem und Planetarischem. Dabei zeigt er, dass Ansätze der *Global Citizenship Education* bislang im Rahmen des Globalen verbleiben und damit einem anthropozentrischen Denken verhaftet sind. Um diese Begrenzung zu überwinden, entwickelt Mattig das Konzept einer Planetarischen Bildung, macht dabei aber auch darauf aufmerksam, dass dieses Konzept auf kaum zu überwindende anthropologische Grenzen stößt.

Literatur

- Bollenbeck, Georg (1994): *Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt am Main: Insel.
- Dixson-Declve, Sandrine; Gaffney, Owen; Ghosh; anders, Jorgen; Rockstrom; Stoknes, Per Espen (2022): *Earth for All. Ein Survivalguide für unseren Planeten. Der neue Bericht an den Club of Rome, 50 Jahre nach „Die Grenzen des Wachstums“*. Aus dem Englischen von Rita Seuß und Barbara Steckhan. München: oekom verlag.
- Giehl, Marvin (2021): *Speziesismus (v)erlernen: Haltungsgenesen und -transformationen gegenüber Tieren. Eine bildungswissenschaftliche Perspektive*. In: Horstmann, Simone (Hrsg.): *Inter-spezies Lernen: Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz und Tierrechtsbildung*. Bielefeld: transcript. S. 133–157.
- Koller, Hans-Christoph (2018): *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformativischer Bildungsprozesse*. 2., aktualisierte Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochmodernen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mattig, Ruprecht (2022): *Bildung zum Kosmopolitismus. Reisen als anthropologische Methode bei Rousseau, Kant und Wilhelm von Humboldt*. In: Knobloch, Phillip D. Th.; · Drerup, Johannes; Dipcin, Dilek (Hrsg.): *On the Beaten Track. Zur Theorie der Bildungsreise im Zeitalter des Massentourismus*. Berlin: J. B. Metzler, S. 43–56.

Bildende Wiederholung

Zentrierung und Dezentrierung mit Geistigen Übungen

Malte Brinkmann

1 Geistige und mentale Übungen – Hinführung

Eine Meditierende sitzt im Lotussitz. Sie atmet ruhig. Ihre Konzentration richtet sich auf den Atem. Aber dann schweifen ihre Gedanken ab. Ihr fällt eine Begebenheit des letzten Tages ein und ihre Gedanken beginnen, darum zu kreisen. Plötzlich bemerkt sie, dass die Konzentration auf den Atemstrom verloren gegangen ist. Sie versucht sich wieder auf den gegenwärtigen Moment zu fokussieren und zugleich angespannt und entspannt zu atmen, um zur konzentrierten, fokussierten Atmung zurückkehren zu können. Sie beginnt von Neuem mit der Übung.

Dieses Beispiel, das ich an den Beginn meiner Ausführungen stellen möchte, zeigt wichtige Elemente einer geistigen oder mentalen Übung (vgl. Brinkmann 2021a). Im antiken Griechenland hießen diese Übungen asketische Übungen, im europäischen Mittelalter werden sie Exerzitien genannt. In der Philosophie heißen sie Meditationen. Auch fernöstliche Meditationspraktiken im Yoga, Zen oder im Tai Chi (vgl. Suzuki 2000) sind in erster Linie als geistige Übungen zu bezeichnen. Ihr Ursprung liegt in rituellen oder spirituellen wiederholenden Praktiken, wie sie in archaischen Gesellschaften ausgeübt wurden und werden (vgl. Renger/Stellmacher 2018).

Geistige oder mentale Übungen sind immer auch Leibesübungen. Denn auch geistige oder meditative Übungen basieren auf einem Tun, auf Atmen, Sitzen, Gehen oder Schreiben. Dabei ist der Leib immer beteiligt. Bewegungsübungen sind umgekehrt keineswegs nur auf motorische Fertigkeiten beschränkt (vgl. Brinkmann/Giese 2021). In allen Übungsformen werden geistige bzw. mentale Fähigkeiten und leiblich-körperliche gleichermaßen ausgeprägt, jeweils mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Im Üben verbinden sich Wissen und Können, Leibliches und Geistiges (vgl. Brinkmann 2012).

Geistige oder mentale Übungen werden körperlich ausgeführt, betreffen aber Phänomene des Bewusstseins, meist Fähigkeiten der Aufmerksamkeit, der Konzentration, der Polarisation, der Achtsamkeit – wie im obigen Beispiel. Üben hat also immer einen Inhalt, eine Sache oder ein Korrelat (vgl. Buck 2019). Es wird immer etwas Bestimmtes geübt. Im Zen fungiert das Atmen als leibliches Medium, im Yoga sind es gymnastische Übungen, in den philosophischen Meditationen Ideen, Gedanken oder Vorstellungen, die sich auf Fragen oder Probleme

beziehen und in einer Praxis (des Schreibens, Gehens, Dialogisierens) ausgeübt werden. In allen wird der Umgang mit dem eigenen Bewusstsein in einer Praxis ausgeübt. Anders gesagt: Um etwas einzuüben, muss ich eine Praxis wie das Atmen, Gehen oder Schreiben ausüben. Etwas einüben bedeutet immer auch etwas ausüben und – wie ich im Folgenden zeigen werde – bedeutet auch, sich selbst zu üben.

Geistige oder mentale Übungen zielen epistemologisch gesehen auf Konzentration, Polarisierung, Aufmerksamkeit und ethisch gesehen auf eine Achtsamkeit, auf die erlebte und volle Gegenwart. Letzteres ist insbesondere das Ziel fernöstlicher Übungen im Zen und Yoga. In Griechenland wird diese Aufmerksamkeit und Achtsamkeit mit dem Wort *prosoche* verbunden. In neurophänomenologischen Diskursen, die sich auf östliche Meditationspraktiken beziehen, ist aktuell von *Mindfulness*, also Achtsamkeit, die Rede. Es geht dann darum, eine wache Haltung dem gegenwärtigen Moment gegenüber zu entwickeln und diesem Moment des Gewahrseins eine Dauer zu verleihen, also darum, eine Haltung zu erlangen, die die ganze Person und ihr Verhältnis zu sich und zur Welt betrifft.

Zurück zum Beispiel: Die Meditierende macht die Erfahrung, dass nicht jeder Atemzug dem anderen gleicht. Sie scheinen nur gleich zu sein. Sobald sich die Aufmerksamkeit darauf richtet, bemerkt die Übende, dass gerade in der Wiederholung Veränderungen, Abweichungen, ja sogar Unterbrechungen stattgefunden haben. Die Übende erfährt dies in einer negativen Erfahrung, d. h. darin, dass sie irritiert wird, dass ihr ihr Vorhaben zumindest kurzfristig entgleitet. In der wiederholenden Polarisierung und Zentrierung auf das Atmen, und damit auf sich selbst, findet eine Dezentrierung statt. Dabei zeigt sich zunächst eine vermeintlich paradoxe Struktur: Ziel dieser Meditationsübung ist die Konzentration auf das Bewusstsein bei gleichzeitigem Loslassen und Öffnen für Anderes und Fremdes. Dabei entsteht ein spannungsreicher Zustand, ein scheinbares Paradox, indem sich in der Anspannung (des Sitzens, Atmens, Konzentrierens) ein entspannendes, loslassendes, ja öffnendes Moment ereignet, ein Moment in der geistigen Übung, das in unterschiedlichen Kulturen als Befreiung, Heilung, Erleuchtung oder als Flow beschrieben wird.

Das spannungsreiche Verhältnis von Zentrierung und Dezentrierung, von Anspannung und Entspannung bzw. von Kontinuität und Diskontinuität in der Wiederholung soll im Folgenden genauer in den Blick genommen werden. Die dabei vertretene These lautet:

In der Wiederholung findet eine Veränderung und Verschiebung statt, die Variation und Kreativität ermöglicht. Nicht Krise, Unterbrechung, Diskontinuität, sondern Zentrierung und Wiederholung stehen am Beginn von Lernen und Bildung.

Ich gehe dabei erfahrungstheoretisch und zeitphänomenologisch vor (vgl. Brinkmann 2012), d. h. ich richte meinen Blick auf die subjektiven Erfahrungen

in der Wiederholung.¹ Ich werde zudem bildungstheoretisch argumentieren, indem ich die verbreitete These in Frage stelle, dass sich die Bildungserfahrungen vor allem als Dezentrierung beschreiben und erfassen lassen (vgl. Marotzki 1984; Koller/Marotzki/Sanders 2007; Rieger-Ladich 2015; Koller 2016), dass also Bildungserfahrungen ausschließlich diskontinuierlich als Unterbrechung, als Bruch, als Krise, als negative Erfahrung strukturiert sind und sich normativ und qualitativ von kontinuierlichen Erfahrungen (des Lernens, des Übens, der routinisierten und habitualisierten Praxis) unterscheiden lassen. Ich werde im Unterschied dazu versuchen, wiederholende Erfahrungen in ihrem bildungstheoretischen Potential fruchtbar zu machen und zeigen, dass der Dual von Zentrierung und Dezentrierung, von Bildung und Lernen eurozentristischen Ursprungs ist.

Ich beginne mit einem interkulturellen und historisch-genealogischen Zugang, indem ich Wiederholungserfahrungen in China (in interkultureller Perspektive) (2) und in den antiken Sorgepraxen (mit Foucault, Hadot, Rabbow) beschreibe (3) und dabei die eurozentristische Perspektive irritiere. Nach einem Einblick in den aktuellen *Embodiment*- und *Mindfulness*-Diskurs in den Neurowissenschaften und in den Erziehungswissenschaften (4) werde ich mit Waldenfels und Derrida zeittheoretische und zeitphänomenologische Modelle der Wiederholung vorstellen und unterschiedliche Modi der Zeiterfahrung in der Wiederholung unterscheiden und analysieren (5). Diese werden für eine Perspektive auf die Wiederholung als bildende Wiederholung in der Übung fruchtbar gemacht (6). Abschließend gebe ich einen Ausblick auf eine Bildungstheorie im Zeichen der Wiederholung und Übung, die die überkommenen Duale zwischen Wiederholung und Ereignis, Zentrierung und Dezentrierung, Lernen und Bildung hinter sich lässt (7).

2 Üben in China: Zentrierung und Dezentrierung

Üben hat im asiatischen Kulturkreis und insbesondere in China eine lange Tradition und genießt als Praxis- und Lebensform sehr großes Ansehen. Das liegt auch an der lebendigen konfuzianischen Tradition, die Bildung und Erziehung beein-

1 Ich werde das am Beispiel geistiger Übungen zeigen. Ich gehe aus phänomenologischer Perspektive davon aus, dass sich ein Phänomen (hier die zentrierende Dezentrierung, die entspannende Anspannung, die diskontinuierlich-kontinuierliche Erfahrung) in der Praxis des Übens zeigt, dass sich also immer etwas als etwas Bestimmtes zeigt (vgl. Heidegger 1927/2006). Ich gehe zudem davon aus, dass dieses Sich-Zeigen (des Phänomens) zum einen durch die erkenntniskritische und skeptische Operation der phänomenologischen Reduktion freigelegt werden muss (vgl. Brinkmann 2021b) und dass sich zum anderen dabei eine ontologische Struktur der Gegebenheit des sich Zeigenden manifestiert, dass also das Phänomen auf einer Gegebenheit dessen beruht, was sich zeigt (vgl. Marion 2015).

flusst (vgl. Peng /Gu/ Meyer 2018). Üben und Lernen werden nicht wie im Westen dualistisch getrennt gesehen, sondern als Einheit praktiziert (vgl. Li 2012). Das chinesische Wort für Lernen *xuexi* (学习) setzt sich aus Üben und Lernen zusammen, das Wort für Üben *lianxi* (练习) bezieht sich sowohl auf geistige und mentale als auch auf leibliche und motorische Praktiken. Geübt werden Fertigkeiten beispielsweise in der Kalligraphie oder in den Martial Arts wie Kung Fu, meditative Praktiken wie Tai Chi, aber auch mathematische Formeln, geschichtliche Zusammenhänge oder komplexe geistige Fähigkeiten wie Urteilen und Verstehen. Übungen sind Grundlage einer ethischen Lebensführung und Lebenskunst. Geübt wird also nicht nur in der Schule. Geübt wird lebenslang.

Ich möchte im Folgenden vier Kennzeichen des chinesischen Übens knapp vorstellen (vgl. Brinkmann 2021a, S. 41–50).

Üben ist nach chinesischer Überzeugung erstens verbunden mit Anstrengung, Überwindung und Beharrlichkeit. Negative Erfahrungen, Enttäuschungen, Scheitern, Nicht-Wissen und Nicht-Können gelten als notwendige Bestandteile des Übens. Sie werden nicht nur akzeptiert. Das Ethos des Übens verlangt vielmehr nach einer praktischen Auseinandersetzung und Überwindung dieser negativen Erfahrungen. Viele Beispiele aus biographischen Erzählungen, aus interkulturellen Forschungen und aus meinen eigenen Beobachtungen zeugen von der enormen Anstrengungs- und Aufopferungsbereitschaft chinesischer Lernerinnen und Lerner (vgl. Li 2012; Lee 1996; Peng /Gu/ Meyer 2018). Dies hat selbstverständlich auch problematische Seiten, wenn Übungen beispielsweise unter neoliberalen Bedingungen in Selbstausbeutung und Selbstoptimierung umschlagen (vgl. Zizek 2020). Wichtig in diesem Zusammenhang ist die verbreitete Einstellung in China, dass nicht individuelle Begabung, sondern Ausdauer und Beharrlichkeit für Fortkommen, Erfolg und Kultivierung von entscheidender Bedeutung sind (vgl. Li 2012, S. 141; Peng /Gu/ Meyer 2018, S. 264).

Üben zielt zweitens auf breites Wissen und Können und gleichermaßen auf tiefes Verstehen und Reflexion. Das widerspricht der westlichen Überzeugung, dass aus wiederholtem Üben kein reflexives und verständiges Durchdringen der Sache erwachsen kann. Daraus wurde das „Paradox of the Chinese Learner“ konstruiert (vgl. Helmke /Hesse 2002). In der chinesischen Praxis des Übens wird dieser Umstand jedoch keineswegs als Paradox wahrgenommen. Vielmehr gehören hier Wiederholung und vertieftes Verstehen zusammen. Ference Marton und sein Team haben schon in den 1990er Jahren in phänomenologisch orientierten Studien gezeigt, dass chinesische Lernerinnen und Lerner durch Wiederholung, Auswendiglernen und Variation ein vertieftes Verständnis von Aufgaben erreichen (vgl. Marton /Dall’Alba /Tse 1996; Dahlin /Watkins 2000).

Für Üben ist drittens Konzentration bzw. Zentrierung oder Polarisation (*zhuanxi*) wichtig, d. h. eine polarisierende, kontemplative und achtsame Atmosphäre. Diese wird von Lehrerinnen und Lehrern sowie von Eltern gleichermaßen als bedeutsam angesehen. Ruhiges Arbeiten mit wenig akustischer und visueller

Distraktion sowie Muße, d. h. Zeit zum Durcharbeiten und Wiederholen, gelten als wichtige Voraussetzungen für erfolgreiches Üben und Lernen (vgl. Li 2012, S. 145).

Die Konzentration als wesentlicher Aspekt der Übung wird in der chinesischen Tradition viertens mit meditativen Praktiken in Verbindung gebracht. Atem, Rhythmus und Achtsamkeit im harmonischen Kontext von Yin und Yang spielen eine entscheidende Rolle.

Das oben beschriebene vermeintlich paradoxe Moment von zeitgleicher Anspannung und Entspannung, von Polarisierung und Loslassen, von Zentrierung und Dezentrierung wird als Vollzugsmodus des Übens gesehen: So erklärt der französische Sinologe Francois Cheng beispielsweise zur Übung in der chinesischen Malerei, dass die Kunst des Haltens des Pinsels als ein Ergebnis von großer Konzentration gilt. Konzentration ist hier eine „auf die Spitze getriebene Fülle“ (Cheng 2004, S. 92). Der Maler darf aber nicht eher zu malen beginnen als in dem Moment, „in dem die Fülle seiner Hand ihren Höhepunkt erreicht und schlagartig der Leere nachgibt“ (ebd.). Wenn also der Strich „von Atem beseelt ist“ (ebd.), entsteht ein Moment höchster Konzentration, ein Loslassen, eine Dezentrierung, die leiblich erfahrbar ist und im Kontext der Malerei mit dem Begriff des „leeren Handgelenks“ (ebd.) umschrieben wird.

3 Blick in die Geschichte der Übung in Europa: Selbstsorge im antiken Griechenland

Nicht nur in China, sondern auch im antiken Griechenland ist Selbstsorge mit der Praxis der Übung aufs Engste verbunden. Foucault (1990), Rabbow (1954; 1960) und Hadot (2005) zeigen, dass die griechische und hellenistische Philosophie nicht als Lehre einer abstrakten Theorie oder als Auslegung von Texten zu betrachten, sondern vielmehr als Anleitung zur Lebenskunst zu verstehen ist (vgl. Foucault 1990, S. 15). Dieses Ziel macht „asketische“ Übungen notwendig, die mit einer Aufmerksamkeit für sich selbst, einer „Selbstsorge“ (*epimeleai heautou*) einhergehen (vgl. Mortari 2016; Mortari 2022).

„Dazu gehören die Praxis der Isolation, also der Distanzierung von der gewöhnlichen Welt, der Entfernung von allem Gewohnten, um sich mit sich zu beschäftigen; die Techniken der Sammlung, in der Absicht, die Lebenskraft der Seele zu verstärken [...]; die Technik der Beharrlichkeit, mit der das Subjekt sich in der Auseinandersetzung mit allem Schmerzhaften übt [...]; die Prüfung der Tageserlebnisse, um ein Bewusstsein der eigenen Verhaltensweisen herauszubilden“ (Foucault 2006, S. 70).

Ziel der Askese ist *enkrateia* (Selbstbeherrschung) und *sophrosyne* (Mäßigung). Das geschieht in einer Fülle von praktischen Übungen zur Diätetik, Ökonomik und Erotik:

„[...] in der Diätetik als Kunst des Verhältnisses des Individuums zu seinem Körper; in der Ökonomik als Kunst des Verhaltens des Mannes als Oberhaupt der Familie; in der Erotik als Kunst des wechselseitigen Benehmens des Mannes und des Knaben in der Liebesbeziehung“ (Foucault 1990, S. 123).

Grundlage und Kennzeichen der asketischen Übungen ist ihre Wiederholung. Sie werde immer und immer wieder ausgeführt – ein Leben lang. Diätetische Übungen beziehen sich also auf körperliche Betätigung, auf bestimmte Speisen und Getränke, auf Schlaf und Sexualität zur Erhaltung und Steigerung der „Lebenssubstanz“ (ebd., S. 131). Sie sind streng geregelt nach Dauer, Intensität, Quantität und Qualität (vgl. ebd., S. 131 ff.). Ökonomische Übungen richten sich mäßigend auf die Leidenschaften, etwa in der Ehegemeinschaft der Güter, der Körper und des Lebens im Horizont einer „Ethik der Macht“ und des Ziels von „Enthaltbarkeit“ (vgl. ebd., S. 205, 229 ff.). Übungen der Erotik sind Übungen zur Knabenliebe, die eine Praktik des Liebeswerbens, eine Moralreflexion und eine philosophische und praktische Asketik (des Mannes) umfassen (vgl. ebd., S. 272, 310). In und mit ihnen wird nicht nur jeweils etwas eingeübt. Es wird auch ein je anderes Verhältnis zu sich selbst eingenommen, werden Gewohnheiten und Leidenschaften transformiert und umgeformt. Die „großen Selbsttechniken“ (ebd., S. 315) des klassischen Griechenland – Diätetik, Ökonomik und Erotik – sind Fundament der griechischen Erziehung (*paideia*) (vgl. Rabbow 1960).²

Die interkulturelle und die genealogische Perspektive auf Übungen zeigen eine im aktuellen europäischen Denken verlorene Perspektive auf Üben als Praxis, die geistige und körperliche, anspannende und entspannende Momente gleichermaßen enthält. Das Einüben von bestimmten Inhalten oder Techniken basiert auf dem Ausüben einer Praxis. Diese kommen zusammen darin, dass das Selbst, der ganze Mensch, sich im Üben übt, ausbildet und sich darin „in Form“ bringt, sich formiert. Die übende *formatio* betrifft das Verhältnis der Übenden zu sich, zu Anderen und zur Welt. Diese Bildung als *cura* (Sorge) und *cultura* (Kultivierung) hat das Ziel der Kultivierung der Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie der Formierung des Selbst. In einer bildungstheoretischen Perspektive hat Üben das Ziel, ein gutes

2 Rabbow, Hadot und Foucault machen in einer genealogischen Perspektive deutlich, dass auf der Ebene der Praktiken die christlichen Exerzitien der Mönche und später Ignatius' von Loyola die antiken Methoden übernehmen (vgl. Brinkmann 2008). Die Übungen werden nun von der säkularen Lebenskunst der Antike auf ein transzendentes Heil ausgerichtet. Sie zielen auf die christliche Anthropologie des Sündenfalls und die Reinheit sowie auf das Gehorsamsgebot gegenüber der Autorität der kirchlichen Institutionen und deren Vertretern.

Leben führen zu können. Es geht also um Selbstsorge und Selbstführung. Üben ist damit auch eine ethische Praxis der Lebenskunst – durch und mit Wiederholung.

4 Embodiment, Mindfulness, Awareness – Neurophänomenologische Perspektiven

Auch im Westen haben sich mittlerweile vielzählige Ansätze dem Ziel der geistigen Übung, der Polarisierung und Konzentration, Anspannung und Überwindung (Zentrierung) bei gleichzeitigem Entspannen und Loslassen (Dezentrierung) verschrieben. Geistige und mentale Übungen erlangen aktuell auch in den Kognitionswissenschaften vermehrt Aufmerksamkeit. Hier wird das Thema Üben und Selbstsorge mit der buddhistischen Tradition verbunden, in der Meditationen eine sehr große Rolle spielen. Im westlichen Diskurs ist von Mindfulness bzw. Awareness die Rede – Begriffe, die mittlerweile inflationär gebraucht werden (vgl. Francesconi/Tarozzi 2012; Francesconi/Tarozzi 2019). Im Zuge des Paradigmas des Embodiments bzw. der Embodied Cognition bzw. der Neurophänomenologie werden buddhistische Praktiken der Meditation mit phänomenologischen Reflexionen und neurowissenschaftlichen Forschungen in Verbindung gebracht (vgl. Varela/Thompson/Rosch 2017). Der neurophänomenologische Ansatz geht auf Francesco Varela zurück, der die Kognitionswissenschaft, den Buddhismus und die Phänomenologie in einem radikalkonstruktivistischen Ansatz zusammenzubringen versucht.³

Der Begriff *Embodiment* hat mittlerweile eine atemberaubende Karriere gemacht. Damit werden einerseits die Kognitionswissenschaften „verleiblicht“ und der Körper bzw. der Leib als zentraler Bezugspunkt ausgewiesen. Der Konstruktivist Varela hat als Referenz Merleau-Ponty entdeckt. Der Leib wird als erlebte Struktur und als Raum kognitiver Mechanismen fassbar. Andererseits möchte Varela die Phänomenologie „naturalisieren“, d. h. an die empirisch-neurowissenschaftliche Datenforschung zurückbinden (vgl. Gallagher 2005; Gallagher/Zahavi 2008).

3 Daraus hat sich ein sogenannter *Contemplative Turn* in den Kognitionswissenschaften sowie ein *Enacted Approach* entwickelt (vgl. Gallagher/Zahavi 2008; Gallagher 2017). Ausgangspunkt ist die ungelöste Frage der repräsentationstheoretisch vorgehenden Kognitionswissenschaften und der ‚alten‘ Hirnforschung nach dem Zusammenhang von objektiven Daten über das Bewusstsein und der subjektiven Erfahrung. Die Frage lautet also, wie aus dem materiellen Gehirn individuelles Bewusstsein entstehen kann. Dieses sog. „hard problem of consciousness“ (Chalmers 1995, o. S.) wird mit phänomenologischen Mitteln beantwortet. Die ‚objektiven‘ Kognitionswissenschaften mit ihren technischen Apparaten haben die subjektiven Erfahrungen, die Erster-Person-Perspektive, zur Kenntnis zu nehmen und in ihre Forschungsepistemologie einzufügen.