

Collagen als Lernanlass und -ausdruck

Susanne Umbach

Zusammenfassung

Collagen als Erhebungsinstrument in der Erwachsenenbildung sind facettenreicher als das ihre Auswertung auf der Grundlage eines spezifischen Forschungsinteresses sichtbar machen kann. Sie sind nicht nur Ausdruck eines individuellen und kollektiven Verhältnisses zur Welt, sondern auch und vielleicht vor allem ein Ort der Auseinandersetzung mit diesem Verhältnis. Im Folgenden werden Collagen und vor allem der Prozess ihrer Entstehung aus ästhetischer und medientheoretischer Perspektive betrachtet und hinsichtlich ihrer Möglichkeiten befragt, Forscher_innen einen Zugang zu Lernvorstellungen und Alltagslerntheorien erwachsener Lernender zu bieten.

Die diesem Text zugrundeliegenden Beobachtungen und die aus diesen Beobachtungen entstehenden Fragen wurden im Kontext eines Forschungsprojekts möglich, in dessen Rahmen erwachsene Lerner_innen mit Hilfe von Collagen zu ihren Lernvorstellungen und Alltagstheorien des Lernens befragt wurden. Die Wahl eines visuell-ästhetischen Zugangs basiert auf der Grundannahme, dass dieser, indem er sinnlich-sinnhafte Weisen der Reflexion und des Ausdrucks unterstützt, Hinweise auf „Lernverhältnisse“ freilegen kann, die in der verbal-sprachlichen Auseinandersetzung mit einem Thema verborgen bleiben (müssen).

Bilder sind eine besondere Art visuellen Ausdrucks, die der Kommunikation dienen und sie zugleich vor Herausforderungen stellt (Sowa/Uhlig 2006). Collagen wiederum sind eine besondere Form von Bildern, die verschiedenartige Materialien zu einer Ausdrucksgestalt verbinden und in dieser Verbindung neue Deutungen vorhandener und verwendeter Bilder oder Materialien möglich machen und zwar sowohl auf Seiten der Rezipient_innen als auch auf Seiten der Produzent_innen. Das macht sie interessant für einen Forschungszugang, der die Prozesse befragt, in denen Menschen sich zu ihrer Lebenswirklichkeit verhalten und sich immer wieder neu in ihr verorten.¹ Die hier verwendete Bezeichnung „Collage“ bezieht sich zum einen auf den Vorgang des Klebens (franz. coller – kleben, leimen), der die technische Grundlage der hier betrachteten Collagen darstellt. Zum anderen wird hier auf den Begriff der Collage Bezug genommen wie er z. B. von Max Ernst geprägt wurde: „Collage-Technik ist die systematische Ausbeutung des zufälligen oder künstlich provozierten

Zusammentreffens von zwei oder mehr wesensfremden Realitäten auf einer augenscheinlich dazu ungeeigneten Ebene – und der Funke Poesie, welcher bei der Annäherung dieser Realitäten überspringt.“ (Ernst, zit. n. Mosch 2013, S. 114) Collagen werden hier als Orte der Rekonstruktion und der Konstruktion von Sinn und Bedeutung unter Zuhilfenahme ungewöhnlicher Materialien verstanden.

Ästhetische Erfahrung und ästhetischer Ausdruck, die sich in Collagen verschränken, sind in ihrer Betonung des sinnlichen Zugangs zur Welt jedoch keinesfalls als eine nur-sinnliche und damit einem verstehenden Zugang prinzipiell verschlossene Sphäre der Wirklichkeit zu verstehen. Ästhetische Wahrnehmung und der Ausdruck dieser Wahrnehmung in ästhetischen Formen ist immer auch eine Form sinnhafter bzw. sinnsuchender Auseinandersetzung mit der Welt (vgl. Seel 2007; Vogel 2001) Um diesem Prozess der Bedeutungssuche nachzugehen, werden im Folgenden einige Besonderheiten der Datenerhebung mit Collagen betrachtet, um dann einen detaillierten Blick auf die Vorgänge bei der Entstehung von Collagen im Kontext eines Forschungsprojekts in der Erwachsenenbildung zu werfen.



Unperfekt heart

Lernwerkstätten als Räume „ästhetischer Forschung“⁶²

Die Analyse von Collagen ist kein neuer Forschungszugang. So kommen Collagen in der Marktforschung seit langem als sogenannte „projektive Verfahren“ zum Einsatz,

mit deren Hilfe Un- oder schwer Sagbares, Unbewusstes oder sozial Unerwünschtes sichtbar gemacht werden soll. Vor diesem Hintergrund sind sie in der Erwachsenenbildung von Helmut Bremer und Christel Teiwes-Kügler mit unterschiedlichen Fragestellungen im Rahmen von Gruppenwerkstätten eingesetzt worden (vgl. z. B. Bremer/Teiwes-Kügler 2013), Petra Grell hat zur Frage von Lernwiderständen in Forschenden Lernwerkstätten mit Collagen gearbeitet (vgl. Grell 2006, 2008) und in einem aktuellen Kooperationsprojekt der Universitäten Duisburg-Essen und Hamburg beschäftigen sich Jessica Vehse und Christel Teiwes-Kügler in einem Projekt zu Gesellschaftsbildern und Lernen mit Collagen als Teil der Datenerhebung (Teiwes-Kügler/Vehse 2013). Diese Arbeiten mit dem Medium Collage zeigen, dass in Collagen Aspekte des Alltagswissens ebenso wie Grundhaltungen und Einstellungen sichtbar(!) wurden, die in Gruppengesprächen oder Interviews verborgen blieben.

Die Collagen, die die Grundlage für die hier entwickelten Gedanken bilden, sind in Lernwerkstätten entstanden, die sich in ihrer Form an den von Peter Faulstich und Petra Grell im Rahmen des Projektes SELBER durchgeführten „Forschenden Lernwerkstätten“ orientieren (Faulstich/Grell 2005): Erwachsene Lernende³ haben die Möglichkeit, sich einen Vormittag lang in einer Gruppe mit ihren Vorstellungen von Lernen auseinanderzusetzen und zwar auf eine Weise, die nicht die übliche, nämlich sprachliche Form des Ausdrucks in den Mittelpunkt stellt, sondern den Schwerpunkt auf visuell-ästhetische Ausdrucksformen legt. Im Rahmen der Lernwerkstätten werden auf der Basis von zur Verfügung gestellten Zeitschriften, buntem Papier und ebensolchen Stiften in Kleingruppen Collagen erstellt, die sich mit der Frage beschäftigen „Was bedeutet Lernen für mich?“. Die Produkte werden im Anschluss in der Gesamtgruppe befragt und besprochen.

Collagen als forschender Zugang zu Alltagswissen

Collagen werden nicht nur in der Kunst und der ästhetischen Bildung thematisiert. Jede Alltagssituation kann als vom „Prinzip Collage“ (Zacharias 1991) durchzogen verstanden werden, das darauf verweist, dass ständig Verschiedenartiges, Unverbundenes, Widersprüchliches nebeneinander existiert und aufeinander trifft, so dass die Einzelne beständig mit der Aufgabe konfrontiert ist, aus dem Vielen Eins, nämlich eine Person, eine Identität, eine Bedeutung zu schaffen und zu erhalten und zugleich die pluralen Bestandteile nicht verschwinden zu lassen.

Das „Prinzip Collage“ als Forschungszugang ermöglicht es, die Collage-Artigkeit des Denkens und Begriffe-Bildens (vgl. Pazzini 1986) sichtbar werden zu lassen und dieses zugleich als eine Art des Zugangs zur Welt in seiner Eigenwertigkeit zu sehen und zu nutzen. Den Produzent_innen von Collagen wird nicht von außen ein fertiges Gedankengebäude unterstellt, das die Forscherin aus den laienhaften Ausführungen heraus extrahieren kann bzw. muss. Stattdessen gehe ich davon aus, dass Haltungen, Meinungen, Wissen, (innere) Bilder sich in der Kommunikation über einen Gegenstand zuallererst formieren. Sie warten nicht in einer Art Galerie oder Archiv darauf, gesucht, entdeckt und schließlich ausgestellt zu werden (vgl. Wiesing 2000, Peez 1997). Sie aktualisieren sich in der jeweiligen Situation je neu und entsprechend dem

gegebenen Kontext. Außerdem wird davon ausgegangen, dass Begriffe keine monolithischen Blöcke darstellen, abgeschlossene Gedankenkreise, die widerspruchsfrei und ohne Reste oder Überlappungen existieren. Begriffe, Gedanken, Haltungen, Wissen sind eng verwoben mit den Kontexten ihres Erwerbs, mit der jeweiligen Situation ihrer Träger_in, mit den Möglichkeiten ihres Ausdrucks und mit den in der jeweiligen Situation gegenwärtigen Anderen und deren Meinungen, Haltungen, Wissen und den eigenen Annahmen darüber. Begriffe als Vorstellungen und Zugang zur Welt sind unabgeschlossen, voll loser Enden, widersprüchlicher Anteile, Lücken und offener Fragen – in sich und im Verhältnis zu anderen Begriffen –, ohne dass dieser Aspekt immer präsent wäre oder gar offen zum Ausdruck gebracht würde (vgl. z. B. Mitchell 1994; Wiesing 2000, Kämpf-Jansen 2012). Das Erstellen von Collagen im Forschungsprozess versucht, diesen Aspekt von Wissen im weitesten Sinne – über die eigenen Person, die Welt, die eigene Person im Verhältnis zur Welt – anzuerkennen, indem ihm explizit eine Ausdrucksmöglichkeit gegeben wird, und die sich ergebende Form als ein legitimer⁴ und „vollständiger“⁵ Ausdruck von Welterfahrung bewertet und ernst genommen wird. Die Gleichzeitigkeit von Vollständigkeit und Unvollständigkeit, Stimmigkeit und Widerspruch sind Qualitäten, die in Collagen als visuelle Ausdrucksformen besonders zum Tragen kommen. Wo verbale Sprache eine Linearität und Sequenzialität der Argumentation oder der Erzählung nahe legt –, „was vorbei ist, ist vorbei“ –, und eine Vollständigkeit von Sätzen fordert, bietet das Bild als Medium die Möglichkeit einer Auseinandersetzung mit gleichzeitig anwesenden/sichtbaren und einzeln wahrnehmbaren Details, die zugleich als Teile einer Gesamtheit zu verstehen sind.

Alltagswahrnehmung und ästhetische Erfahrung

Der alltägliche Blick, das alltägliche Sehen ist von dem geprägt, was Imdahl wiedererkennendes Sehen nennt (z. B. Imdahl 1994). Es ist eine Form der Wahrnehmung, die weniger die spezifisch ästhetischen Qualitäten eines Wahrnehmungsgegenstands berücksichtigt und ins Bewusstsein bringt, sondern ihn einordnet in die Welt des Alltags, der Ordnung der Gewohn- und Gewissheit. Dieses alltägliche Sehen bestätigt uns die Welt, wie wir sie gewohnt sind. Die Sehgewohnheiten des wiedererkennenden Sehens stellen die Basis dar, auf der die/der Einzelne Darstellungsweisen und Ausdrucksmöglichkeiten entwirft. Alltagsworte werden für Alltagsdinge verwendet, Alltagsbilder für Alltagserfahrungen, so könnte man meinen, wenn man darüber nachdenkt, welche Bedeutungen in Collagen dargestellt werden können. In gewisser Hinsicht ist das richtig: Collagen-Macher_innen finden in (den meisten) Zeitungen und Zeitschriften Bilder, die schon daraufhin ausgewählt sind „für etwas“ zu stehen, die optimiert sind auf eine Alltagsleser_innenschaft; Bilder, die bekannt sind, die sich in die Welt ihrer Rezipient_innen ohne größeren Aufwand einpassen lassen. Bilder, besonders die in Zeitschriften und anderen öffentlichen Medien, sind bekannt als zu konsumierende Objekte der Wahrnehmung. Sie werden gesehen und wiedererkannt, ohne „erblickt“, das heißt in ihrer Vielschichtigkeit als ästhetische Objekte wahrgenommen zu werden. Im Kontext der Aufgabenstellung der Collage enthalten diesel-

ben Bilder einen Aufforderungscharakter. Die Aufgabe besteht nun nicht mehr darin, sie zu sehen und in bekannte Kategorien einzuordnen. Die Aufgabe ist nun, in den Bildern das zu erblicken, *was sie auch noch sein/wofür sie auch noch* stehen können. Die Bilder werden so zu einer Seh-Aufgabe, die sowohl den gewohnten Umgang mit Bildern als auch den mit Sprache aussetzt. Denn: hinter den ausgewählten Bildern stehen, wie sich in den Gesprächen *nach* der Produktionsphase zeigt, durchaus Begriffe, Wörter, Gedanken oder Geschichten. Sprache in ihrer „diskursiven Symbolisierung“ (vgl. Breckner 2010) ist also nicht völlig ausgesetzt. Es werden Bilder ausgewählt und diskutiert, die *für* einen Gedanken oder eine Vorstellung stehen, die in Wortsprache gefasst werden können. Sie werden zu Symbolen, die auf etwas anderes als sich selbst verweisen. Dieses andere ist jedoch nicht ein Wort, so dass quasi ein Bilderlexikon der Bedeutung von Lernen entsteht, sondern häufig ein komplexer Sachverhalt, der wiederum in Bezug steht zu anderen, die ebenfalls als Bilder Sichtbarkeit erlangen und ihre Bedeutung auch aus ihrem räumlichen Verhältnis zu anderen Bildausschnitten erlangen.

Zugleich, und meines Erachtens ist das die Crux der Collage als Erhebungsmethode, werden die Macher_innen der Collagen aus ihrer gewohnten Ausdruckswelt, der Welt der verbalen Sprache durch die Aufgabenstellung „ausgesperrt“. Das gesprochene Wort ist ihnen als primäres Ausdrucksmittel verwehrt; es kann nachträglich als Hilfsmittel der Vermittlung dienen, hat jedoch in der Collage selbst keinen Ort. Wörter, ausgeschnitten aus dem Zeitungsmaterial, sind möglich, werden jedoch, indem sie fixiert und sichtbar sind, zu einem Teil des Bildes und verlieren damit spezifische Qualitäten der gesprochenen Sprache wie Tonqualität, ihre Bedeutung als Teil eines Satz- und Textkontextes und ihre Sequenzialität. Die Collagemacher_innen sind damit auf eine Ausdrucksform zurückgeworfen, die den „natürlichen“, üblichen Umgang mit einer Frage, wie der hier gestellten „Was bedeutet ‚Lernen‘ für Dich?“, außer Kraft setzt. Sie sind konfrontiert mit einer Aufgabe, die sie nur bewältigen können, indem sie ungewohnte Wege gehen. Die Möglichkeiten des Ausdrucks sind nicht mehr dominiert von der Wortsprache, in der man als erwachsene Person durchaus heimisch ist, die wohlgeübte Ausdrucksformen und Ausdrucksweisen umfasst und, wenn nichts schief geht, keinerlei Verunsicherung oder Irritation befürchten lässt (vgl. Kämpf-Jansen 2012).

In dem Moment, in dem der „normalisierende“ Alltagsblick durch den Einsatz ästhetischer Materialien irritiert wird, werden Prozesse denkbar, die Horst Rumpf unter dem Stichwort „Erfahrungswiderstand“ als wichtige Vorgänge des Fremd-Werdens, des sich etwas Unvertraut-Machens im „Interesse einer Stärkung der Subjektivität von Menschen“ (Rumpf 1991, S. 129) bezeichnet. Gegen eine Tendenz „Erfahrungswiderstände auszuräumen und wegzuglätten“ (ebd.), die er in traditionellen Lernkontexten verortet, macht er Zugänge u. a. in der Kulturarbeit stark, die verwirrende, erschütternde, fremd machende Begegnungen mit der Welt ermöglichen und damit auch Begegnungen mit sich selbst und der eigenen Positionierung in dieser. Rumpf bezeichnet „Unvertrautheit als kostbare Größe, die der sich gar zu schnell einstellenden Vertrautheit und Nähe mühsam abzurufen ist.“ (ebd.) Diese Art von Erfahrungs- und Lernprozessen dienen nicht der Lösung von Problemen und der fi-

nenalen Erklärung der Welt durch Experten, sondern, so Rumpf, sie ermöglichen die Öffnung hin auf eine Nichterklärbarkeit, eine Fremdheit der Welt, die Fragen überhaupt erst zulässt. In den Collagen besteht die Möglichkeit, dass in der „Verfremdung“ der Ausdrucksmittel ein Moment der Irritation entsteht, der fruchtbar ist im Hinblick auf eine Reflexion des Lernens und zwar sowohl, was die Teilnehmer_innen der Lernwerkstätten betrifft als auch die Forscher_innen, die sich mit einem Material konfrontiert sehen, das sich nicht ohne Bruch in die Sprachlichkeit der Wissenschaft einfügen lässt.

Collagen als Medien – von Boten und Spuren

Die in den oben kurz umrissenen Lernwerkstätten entstandenen Collagen sind mehr als visuelle Artefakte: sie sind Darstellungen, die darauf angelegt sind, etwas sichtbar zu machen, das sonst nicht sichtbar ist, und damit einen Zugang für andere zu etwas zu ermöglichen, das ihnen sonst verschlossen ist. Das ist der Auftrag, der ihrer Entstehung zugrunde liegt.

Dieser Umstand der Vermittlung eines Zugangs zu etwas, das sonst nicht wahrnehmbar ist, macht die Collagen neben ihrer Qualität als Bilder auch zu visuellen Medien. Sybille Krämer macht in ihren medientheoretischen Überlegungen eine Doppelgestalt sichtbar, die für die Forschung mit ästhetischen hier insbesondere visuellen Produkten fruchtbar gemacht werden kann (für das folgende vgl. Krämer 2008). Hergeleitet aus dem postalischen Prinzip, das Medien vor allem die Funktion von Informationsträgern zuspricht, entwickelt sie die Figur des *Boten*, Träger einer Nachricht, der vollkommen hinter dieser zurücktritt, um sie unverfälscht überbringen zu können. Nur unter Verlust seiner Botenfunktion wird der Bote selbst sichtbar. In der Figur des Boten rückt das Medium als Kommunikationsmittel in den Vordergrund.

Die zweite Figur, die Krämer ausarbeitet, ist die der *Spur*, die die Kehrseite der Figur des Boten darstellt und deren Charakteristikum darin besteht, verursacht, aber nicht beabsichtigt zu sein. Die Spur ist ein Effekt von etwas, das anwesend war und eine Spur hinterlassen hat, ohne diese Spur absichtsvoll zu gestalten. Die Spur ähnelt dem Boten insofern als sie ebenfalls etwas zu Wahrnehmung bringt, und sie unterscheidet sich darin, dass Spuren, anders als Boten, keine Auftraggeber haben. Spuren wiederum müssen, anders als die meisten Botschaften, überhaupt erst als solche erkannt werden. Die Tätigkeit einer Spurenleserin „macht“ die Spur erst zu einer Spur, indem sie sie unter spezifischen Fragestellungen und mit einem interessierten Blick betrachtet, Indizien für ihre Spurhaftigkeit und die Herkunft des Sichtbaren sammelt und diese zu einer plausiblen „Geschichte“ zusammensetzt. An dieser Stelle wird die Funktion von Medien, Kommunikation zu ermöglichen, erweitert um Aspekte der Kognition. Die Rezeption von Medien als Spuren überschreitet die reine und möglichst unverfälschte Informationsweitergabe hin zu der Aufgabe, Medien zu lesen, indem man in ihnen Spuren sucht und findet. Die Suche nach einer Spur stellt zugleich die Transparenz des Mediums zurück, das im Interesse seiner Funktion als Botschafter unsichtbar bleibt, denn die Spur als solche muss zunächst in ihrer Sichtbarkeit be-

trachtet werden, um Rückschlüsse darauf zuzulassen, um welche Art von Spur es sich handeln und worauf sie verweisen könnte (vgl. auch Wiesing 2008).

Im Umgang mit Collagen und dem Versuch, sie in hermeneutischer Perspektive zu „lesen“, kommt dieser Aspekt der Spur deutlich zum Tragen: Collagen als Medien, die von ihren Produzent_innen so gestaltet wurden, dass sie eine Botschaft zu übermitteln in der Lage sind, sind gleichzeitig keine Gegenstände, die nur das Gemeinte übermitteln, sondern sie bringen dieses Gemeinte auf eine spezifische Art und Weise zur Erscheinung (vgl. Wiesing 2000). Auf dieser Grundlage kann die Gestalt und Form des Mediums Collage in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt werden, um sie als Spuren zu lesen, die von den Produzent_innen zeugen, die ihrer Sicht auf die Welt, in diesem Fall auf Lernen als Teil ihrer Erfahrungswelt, in der Collage einen spezifischen Ausdruck verliehen haben (vgl. Breckner 2010; Wiesing 2000).

Die Entstehung einer Collage – mit Fremdheit umgehen

Wenn erwachsene Lerner_innen den Auftrag bekommen, die Bedeutung des Lernens für sich selbst zu erforschen, dann ist das kein Auftrag, den sie sich selbst geben. Man kann zwar annehmen, dass die Frage ein Thema sein könnte, das sie etwas angeht, da sie sich in einem als Lernsituation definierten Kontext befinden und als Lernende angesprochen werden, dennoch ist es eine Frage aus einer Welt – der Welt der Wissenschaft – die nicht dem Alltagsumgang mit Lernen entspricht. In der „Lebenswelt des Alltags“ (Wittpoth 2014, S. 264) wird Lernen von den Lernenden selbst nicht befragt: Lernen tut man oder nicht, man kann es oder nicht, es fällt schwer oder leicht ... aber man denkt nicht darüber nach, was es bedeuten könnte, was das Wesen des Lernens ist etc. Diese Fragen sind anderen Kontexten vorbehalten. Zwischen bekannt („kenne ich aus eigener Erfahrung“) und unbekannt („habe ich nie drüber nachgedacht“), nah („wichtig“) und fern („nicht mein Problem“) ist Lernen für die Nicht-Forscherin/-Wissenschaftlerin ein Alltagsbegriff mit allen Attributen der Alltäglichkeit, die ein Befragen des Begriffs unwahrscheinlich machen. Nach der Bedeutung eines solchen Alltagsbegriffs zu fragen heißt, ihn aus der Alltäglichkeit herauszuholen und ihn der Befremdung zu öffnen (vgl. a. a. O., S. 274).

Lernende, nach der Bedeutung von Lernen *für sie* befragt, werden zudem in eine Situation versetzt, die ungewohnt ist, insofern als es bei der Frage nicht darum geht, fertiges Wissen abzufragen, das sie in anderen Kontexten „gelernt“, das heißt vermittelt bekommen haben. In der Lernwerkstatt, daher der Name, besteht das Ziel darin, in einem gemeinsamen und zugleich individuellen Prozess dem Bedeutungsfeld von Lernen *auf die Spur zu kommen*. Diese sprachliche Wendung weist darauf hin: Lernen *ist* nicht – noch weniger als viele andere Dinge – es geschieht, es wird angestrebt, aber man kann es nicht herstellen oder „dingfest“ machen. Was es hinterlässt sind Spuren, die die Begegnung mit etwas Neuem und die Auseinandersetzung mit Fremdheit hinterlassen haben.

Wie also wird eine solche Aufgabe angenommen? Was tun Lernende, die mit ihr konfrontiert sind? Sie fangen an zu suchen – sichtbar und unsichtbar. Die Suche wird sichtbar beim Blättern in den zur Verfügung stehenden Zeitschriften, beim Überflie-

gen von Bildern und Texten auf der Suche nach Hinweisen und Ideen und in der Kommunikation untereinander – und zwar sowohl über das Was als auch über das Wie der Darstellung. Dieser Prozess ist vielgestaltig: einige Teilnehmer_innen sammeln sofort los, indem sie Bilder und Textausschnitte ausschneiden und zwar möglichst viele möglichst schnell. Alles was irgendwie zu „Lernen“ zu passen scheint, wird ausgeschnitten oder -gerissen. Diese Sammlung wird im Nachgang kommunikativ bewertet und dabei erneut gesiebt. Dabei reduziert sich die Anzahl der Objekte und wird zugleich gegebenenfalls um neue Objekte, d. h. Aspekte erweitert. Die gesammelten Objekte entsprechen dabei Aspekten des Lernbegriffs, sie stehen *für etwas*, das die Teilnehmer_innen mit Lernen verbinden. Diese Aspekte klären sich, werden geschärft in der Interaktion mit andern – das kann eine verbale Kommunikation sein, aber auch die Wahrnehmung der Bild-/Text-Auswahl der anderen. Andere Teilnehmer_innen lassen sich zunächst Zeit, beobachten, was die anderen tun, und beginnen dann zielstrebig und mit Bedacht Objekte auszuschneiden, die offenbar zu dem von ihnen gedanklich entwickelten Konstrukt „Lernen“ passen⁶.

An die Phase des Sammelns schließt sich eine Phase des Sortierens und Ordnen an, die auch das Aussortieren von Ausschnitten oder eine erneute Suche nach bestimmten Motiven beinhaltet. In dieser Phase einigt sich die Gruppe auf ein gemeinsames Vorgehen (wenn das nicht schon vorher geschehen ist), das zu einem (später) fixierbaren Gesamtbild führen soll. Im Zuge des Aushandlungs- und Einigungsprozesses werden Anordnungen der Bilder und Textausschnitte ausprobiert und probeweise auf der Collagenbasis angeordnet, teilweise oder vollständig wieder verworfen, um neuen Versuchsanordnungen Platz zu machen. In dieser Phase wird verhandelt, welche Aspekte die gemeinsame Darstellung der Bedeutung von Lernen beinhalten soll, das heißt welche Aspekte der individuellen Sammlungen berücksichtigt werden, welche verworfen werden und welche evtl. noch gänzlich fehlen. Außerdem wird das Verhältnis der Aspekte zueinander ausprobiert, indem sie in einem bestimmten Abstand zueinander, im Zentrum oder in der Peripherie, allein oder als Gruppe angeordnet werden. Manches bleibt nach dem ersten Versuch stehen, anderes wird mehrfach umgeordnet und damit umgedeutet(!). Während dieser Phase werden die Bedeutungen der einzelnen Objekte/Darstellungen kommunikativ immer wieder erneuert, (imaginäre) Verbindungen hergestellt, verworfen, verändert und erneut betont. Es macht den Eindruck als schritten die Teilnehmer_innen das Feld der Bedeutungen des Lernens allein und gemeinsam ab und markierten zentrale/wichtige Punkte ihrer Wanderung mit Bildern bzw. Textausschnitten.

In diesem Prozess der „Befremdung“ und der Bedeutungsfindung und -aushandlung durchlaufen die Collagen-Produzent_innen Phasen, die denen des „Lernen als Erfahrung“ ähnlich sind: Eine Fragestellung bringt das bisher als gegeben Angenommene ins Wanken, es werden Versuche unternommen mehr über das Fragliche in Erfahrung zu bringen, es werden Hypothesen ent- und wieder verworfen und schließlich wird eine neue Annahme über den Sachverhalt formuliert. Dewey formuliert das sehr prägnant, indem er die Wechselwirkung zwischen Subjekt und Objekt der Erfahrung deutlich macht⁷: „Die aktive Seite ist der Versuch, man *macht* Erfahrung. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen. (...) Wir wirken auf den Ge-

gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück; darin eben besteht die besondere Verbindung der Elemente. (...) Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir mit den Dingen *tun*, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung zu bringen“ (Dewey 1993, S. 186, zit. n. May 2007, S. 106) *Während* des Entstehens einer Collage können tradierte Annahmen über die Welt (hier unter dem Aspekt „Lernen“) reformuliert und neue Annahmen über die Welt formuliert werden und in den Collagen zum Ausdruck kommen. Die Collage wird so zu einem Ort visueller Kommunikation, der Lern-Anlass und Lern-Ausdruck in sich vereint.

Fazit

Die in einer Lernwerkstatt entstandenen Collagen gleichen einem jener Kippbilder, die zum Beispiel als Darstellung eines Hasen und zugleich einer Ente gesehen werden können (vgl. Mitchell 1994). Aus der Perspektive der Befremdung, die ein Lernanlass ist, sind die Collagen, mit deren Hilfe eigene Vorstellungen vom Lernen befragt werden, ein Unterfangen, das bei den Teilnehmer_innen Vorstellungen, die scheinbar klar sind, in Bewegung bringen kann. Die Erfahrung von Unsicherheit, die mit der Aufgabenstellung, eine Collage zu erstellen einhergeht, wird noch verstärkt von der ungewohnten Perspektive auf ein Bildmaterial, das nicht mehr eine vorgegebene Bedeutung „hat“, sondern diese Bedeutung durch die Betrachtung erst erhält. Die eigenen Vorstellungen von Lernen müssen neu in eine Ordnung gebracht werden, die wiederum nur eine vorläufige, eine mögliche ist. Horst Rumpfs „Erfahrungswiderstand“ wird spürbar, der Lernen im Sinne einer Erweiterung der *Fragemöglichkeiten* erst denkbar macht.

Aus der Perspektive ihrer Medialität, die den Ausdruck befragt, tragen die so entstandenen Collagen, die *auch* als Medium verstanden werden können, das der Kommunikation *über* Lernen dient, Spuren in sich, die Rückschlüsse darauf möglich machen, *wie* die Produzent_innen über Lernen nachdenken. Im Forschungsprozess gilt es diese Spuren in einem Prozess des interessegeleiteten Fragens freizulegen und die sichtbar werdenden Hinweise auf Alltagsvorstellungen und -theorien zum Lernen „lesbar“, d. h. plausibel zu machen.

Ein Verständnis von Collagen als Lernanlass und zugleich Ausdruck von Lernvorstellungen erlaubt es, die Prozesse des Fremd-Werdens und der (Wieder)Aneignung als Bestandteile des Materials und seines Zustandekommens zu betrachten, die ihre Qualität des Prozesshaften an die Lernvorstellungen weitergeben. Die Vorstellung eines monolithischen „inneren Bildes“ vom Lernen bricht auf und macht den Blick frei für Brüche und Widersprüche.

Anmerkungen

- 1 Es wäre zu kurz gegriffen diese Forschung als „Lernforschung“ zu bezeichnen. Bei der Erstellung von Collagen handelt es sich um Vorgänge, die Bildungsprozessen durchaus ähnlich sind.

- 2 Vgl. Kämpf-Jansen 2012
- 3 Als „erwachsene Lernende“ werden hier Personen bezeichnet, die die Schule abgeschlossen haben und sich dennoch (wieder) in Lernsituationen befinden. Die Lernsituationen sind von der Forscherin als solche bezeichnet worden, inwiefern die Lernenden dem folgen bleibt offen. Die Lernwerkstatt wurde in zwei Lernkontexten durchgeführt: a) in einer Gruppe von 18 jungen Frauen, die zum Zeitpunkt der Erhebung im Freiwilligen Sozialen Jahr und im Rahmen dessen zur zweiten von fünf gemeinsamen Fortbildungswochen in einem Seminarhaus waren, und b) eine Gruppe von sechs Umschüler_innen, die ein halbes Jahr zuvor ihre Umschulung bei einem Hamburger Bildungsträger begonnen hatten.
- 4 Legitim insofern als die Teilnehmer_innen/Produzent_innen als Expert_innen für Ihre Sicht auf die Welt und ihre Art des Ausdrucks als Ausdruck dieser Welterfahrung/dieses So-Seins-in-der-Welt angesehen werden.
- 5 Vollständig im Sinne von Bättschmann, der den Sinn eines Bildes nicht dahinter oder außerhalb sucht, sondern ihm im Bild selbst nachgeht (vgl. Bättschmann 2001)
- 6 Dieser innerliche Teil der Suche bleibt „unsichtbar“; er ist nicht beobachtbar und lediglich aus den sichtbar werdenden Ergebnissen abzuleiten.
- 7 Diese Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekt ist z. B. aus einer phänomenologischen Perspektive heraus kritisiert worden, da sich das Subjekt in der Interaktion mit dem Wahrgenommenen bzw. dem Erlebten überhaupt erst konstituiert. Die Trennung von „Innen“ und „Außen“, ähnlich der Trennung von Körper und Geist, wird damit problematisch und könnte im Hinblick auf die Folgen dieser Trennung für das Verständnis von Lernen durchaus befragt werden (vgl. u. a. Faulstich 2014, S. 19; Laner 2010, S. 59).

Literatur

- Bättschmann, Oskar (2001): Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik. Die Auslegung von Bildern. 5. aktualisierte Aufl., Darmstadt: wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Breckner, Roswitha (2010): Sozialtheorie des Bildes. Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien. Bielefeld: transcript.
- Bremer, Helmut/Teiwes-Kügler, Christel (2013): Habitusanalyse als Habitus-Hermeneutik. In: ZQF. 14. Jahrgang. Heft 2/2013, S. 199-219.
- Faulstich, Peter (Hrsg.) (2014): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: transcript.
- Faulstich, Peter; Grell, Petra (2005): Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, Peter; Forneck, Hermann J.; Knoll, Jörg u. a. (Hrsg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 18-93.
- Grell, Petra (2008): Im Bild erinnert – aus der Sprache gefallen? Bild-Text-Collagen als Forschungs- und Reflexionsinstrument. In: Dörr, Margret; von Felden, Heide; Klein, Regina; Macha, Hildegard; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erinnerung – Reflexion – Geschichte. Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive. Opladen: VS, 173–193.
- Grell, Petra (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster: Waxmann.
- Imdahl, Max (1994): Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): Was ist ein Bild? 4. Aufl. München: Wilhelm Fink, S. 300–324.
- Kämpf-Jansen, Helga (2012): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Marburg: Tectum.
- Krämer, Sybille (2008): Medien, Boten, Spuren. In: Münker, Stefan und Roesler, Alexander (Hrsg.): Was ist ein Medium? Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 65-90.

- Laner, Iris (2010): Anderes sehen als anders sehen. Zur Zeitlichkeit des Bildes bei Jacques Derrida und Maurice Merleau-Ponty. In: Philosophie des Bildes – Philosophie de l'image (2010). 1. Aufl. Basel: Schwabe (Studia Philosophica, 69), S.
- May, Michael (2007): Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen. Kompetenztheoretische und normative Grundlagen der politischen Bildung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 26).
- Mitchell, W. J. T (1994): Picture theory. Essays on verbal and visual representation. Chicago: University of Chicago Press.
- Pazzini, Karl-Josef (1986): Collage. Eine Art – wenn nicht die Art – zu leben, zu fühlen, zu denken, wahrzunehmen, zu handeln. In: Kunst und Unterricht 100, S. 20-24.
- Peez, Georg (1997): „Ich verarbeite Erlebtes zu sehr dichten inneren Bildern“, in: Gründewald, Dietrich/Legler, Wolfgang/Pazzini, Karl-Josef (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Seelze/Velber: Erhard Friedrich, S. 49 – 52.
- Rumpf, Horst (1991): Erfahrungswiderstand. In: Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt. Essen: Klartext, S. 129–144.
- Seel, Martin (2007): Die Macht des Erscheinens. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (2006): Bildhandlungen und ihr Sinn. Methodenfragen einer kunstpädagogischen Hermeneutik. In: Marotzki, Winfried; Niesyto, Horst (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden: VS, S. 107–119.
- Teiwes-Kügler, Christel/Vehse, Jessica (2013): Gesellschaftsbild, Weiterbildung und politische Sozialisation. In: Journal für politische Bildung, Heft 3/2013, S. 14–23.
- Vogel, Mathias (2001). Medien der Vernunft. Eine Theorie des Geistes und der Rationalität auf der Grundlage einer Theorie der Medien. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Wiesing, Lambert (2000): Phänomene im Bild. München: Wilhelm Fink.
- Wiesing, Lambert (2008): Was sind Medien? In: Münker, Stefan; Roesler, Alexander (Hrsg.): Was ist ein Medium? Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 235-248.
- Wittpoth, Jürgen (2014): Bedingtheiten, Formen und Reichweiten des Lernens. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: transcript, S. 259-282.
- Zacharias, Wolfgang (1991): Du siehst etwas, was ich nicht weiß, du weißt etwas, was ich nicht seh... In: Ders. (Hrsg.): Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt. Essen: Klartext, S. 12-27.