



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 61, Nr. 1, 2023
doi: 10.21243/mi-01-23-17
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

In der Krise eine gemeinsame Zukunft vorstellen: Spielerisches (Ver-)Lernen von Imaginationen als (kunst-)pädagogische Strategie

Iris Laner

Der Beitrag untersucht die spielerischen Komponenten von Lernen und Imagination und erläutert anhand des Computerspiels „Children of Morta“ (2019), wie die (inter-)aktive, spielerische Auseinandersetzung mit Bildern und Geschichten zu einem produktiven und emotionalen (Ver-)Lernen beitragen könnten. Denn gerade dieses Spiel findet im Sinne der Science-Fiction klare Bilder für die gegenwärtige Krise und rückt alternative Vorstellungen ins Zentrum. In diesem Kontext werden konkrete und abstrakte Überlegungen zusammengeführt, um aus medienpädagogischer Sicht die Rolle des Spielens mit Imaginationen im Klassenzimmer zu untersuchen.

This article examines the playful components of learning and imagination and explains, based on the computer game „Children of Morta“ (2019), how the (inter-)active, playful engagement with images and stories could contribute to productive and emotional (un)learning. For this very game, in the spirit of science fiction, finds clear images for the current crisis and brings alternative ideas to the center. In this context, concrete and abstract considerations are brought together to explore the role of playing with imaginaries in the classroom from a media pedagogical perspective.

1. Einleitung

Ein halb verwesenes Albatrosküken liegt zurückgelassen am Strand. Nachdem es vom Muttervogel mit im Ozean schwimmendem und an den Strand gespülten Plastik gefüttert wurde, musste es einen vermutlich qualvollen Tod sterben. Das Bild des Kükenkadavers ging im Rahmen der Dokumentation *Blue Planet II* als Zeichen der Auswirkungen unseres nachlässigen Umgangs mit der Natur um die Welt. In Großbritannien trug es zu einer Mobilisierung der Bevölkerung bei, die schließlich zu einer Gesetzesänderung geführt und damit die Gegenwart mit Blick auf eine lebenswertere Zukunft ein Stück weit verändert hat.¹ Bilder und die mit ihnen verbundenen Geschichten können, so viel legen die beschriebenen Geschehnisse nahe, durch das Hervorrufen von Emotionen, durch das Herstellen einer affektiven Bindung zum Gegenstand die Art und Weise der Auseinandersetzung mit diesen wie auch die Vorstellungen über sie erweitern, verändern oder gar umstoßen.

Emotionen sind, wie die Theorie (Goleman 1995; Damasio 2003) ebenso wie die Empirie (Immordino-Yang 2015) unterstreichen, für unser Denken und Handeln zentral. Nachhaltiges Lernen, das sich in der Praxis niederschlagen soll, muss sich daher mit den Möglichkeiten des Herstellens emotionaler Beziehungen konfrontieren. Dieses emotionale In-Beziehung-Setzen kann besonders dort gelingen, wo Lernen sich auf Erfahrbares, auf existierende Verhältnisse, auf greifbare Interaktionen, also auf gefühlsmäßig Anknüpfbares bezieht. Wo eine solche Anknüpfungsmöglichkeit aber fehlt – etwa weil das, worauf sich das Lernen bezieht, nicht die erfahrbare Gegenwart, sondern die Zukunft betrifft –, können Emotionen mitunter erschwert oder gar nicht hervorgerufen werden. Eine Folge dieses emotionalen Leerlaufs kann sein, dass ein das Übernehmen von Verantwortung für die Zukunft ein vernunftbestimmtes Unterfangen bleibt (Jonas 1979). Eine Pädagogik der Zukunft, die an die Kraft der Emotionen im Lernen glaubt, muss daher über Strategien nachdenken, die diese Zukunft auch emotional greifbar macht, die sie fühlbar, ja, in gewisser Weise erfahrbar macht.

Erfahrbar gemacht werden kann das Nicht-Gegenwärtige allein über die Imagination², da letztere abstrakte Sachverhalte und nicht vorhandene Bezüge greifbar machen kann, gerade wenn es um das Abwägen von Konsequenzen und um Künftiges geht. Imaginationen sind dabei nicht einfach gegeben, sondern sie werden gebildet, sie entstehen und können entsprechend auch trainiert (Spivak 2013) oder kultiviert (Nussbaum 1997; Kind 2023) werden.

Bilder und Geschichten spielen im Rahmen eines solchen „Trainings“ oder einer „Kultivierung“ eine zentrale Rolle, weil sie zu einem (Ver-)Lernen beitragen können, indem sie unsere Imaginationen verschieben, herausfordern, aber auch bilden und prägen.

Im Folgenden möchte ich mich vor dem Hintergrund der Ausgangsthese, dass Emotionen wie auch Imaginationen für eine nachhaltige Pädagogik der Zukunft unabdingbar sind, mit den Möglichkeiten des gemeinschaftlichen Gebrauchs von Bildern und Geschichten als Anlass eines (Ver-)Lernens von Begegnungen mit der Zukunft auseinandersetzen. Dabei interessiere ich mich vor allem für die Frage, wie Bilder und Geschichten über die Zukunft, also Science-Fiction im weiteren Sinne, dazu beitragen können, dass wir gemeinsam die lähmende und paralysierende Vorstellung einer verlorenen Zukunft durch die Auswirkungen der ökologischen Krise konfrontieren mit Gegenbildern, die auf unsere Imaginationen wirken und uns in der Folge wieder handlungsfähig machen können. Um vom Vorstellen zum Handeln kommen zu können, werde ich für eine spielerische, (inter-)aktive Auseinandersetzung mit Bildern und Geschichten plädieren.

Ich werde dazu zunächst einen kurzen Exkurs zum Thema der krisenhaften Situation der Gegenwart machen und unterschiedliche, in der Literatur beschriebene, Szenarien des Umgehens mit der Krise nachzeichnen. Danach werde ich mich dem (Ver-)Lernen zuwenden als einem pädagogischen Konzept, das die Wichtigkeit einer Neuorientierung und einer Infragestellung herrschender Überzeugungen für das Lernen betont, womit theoretisch auch

ein anderer Umgang mit der ökologischen Krise und eine andere Begegnung der Zukunft möglich werden sollte. Um dieses aus der Theoriediskussion gewonnene, abstrakte Konzept zu konkretisieren, werde ich entlang des Beispiels des Computerspiels *Children of Morta* (2019) nachzeichnen, wie die (inter-)aktive, spielerische Auseinandersetzung mit Bildern und Geschichten zu einem solchen (Ver-)Lernen beitragen könnten. Denn dieses Spiel findet klare Bilder für die Krise, hat eine starke emotionale Färbung in der Auseinandersetzung mit dem Thema des drohenden Untergangs und rückt alternative Vorstellungen über das Bewältigen der Krise und das Entstehen neuer Hoffnung durch das Etablieren von tragenden Beziehungen mit humanen und nicht-humanen Akteur*innen ins Zentrum. Zum Abschluss werde ich die abstrakteren und die konkreteren Überlegungen zusammenführen und mich der Rolle von Spielen mit Imaginationen in der gemeinschaftlichen Auseinandersetzung im Klassenzimmer in Form eines Ausblicks zuwenden.

2. Zeit(en) der ökologischen Krise in der Gegenwart: Vergemeinschaftung und Beziehungsaufbau als Mittel gegen Paralyse, Angst und Gewalt?

Dass wir in krisenhaften Zeiten leben, die zu einem großen Teil von der Menschheit selbst verursacht wurden, ist heute Teil eines allgemeinen Bewusstseins geworden. Dass schnelles und effektives Handeln gefragt ist, um der ökologischen Krise, der Klimaerwärmung wie auch dem Verlust von Biodiversität, zu begegnen,

wird vielerorts intensiv diskutiert (siehe z. B. APCC 2023). Fragen wie, wer zum Handeln aufgefordert ist und wie dieses Handeln aussehen sollte, werden ausgiebig verhandelt (dazu etwa Nussbaum 2011; Barkin 2022; Richard 2023). Die Angst davor, was die Zukunft bringen wird, die laut wissenschaftlichen Erkenntnissen und Daten Jahr für Jahr dunkler ausgemalt werden muss, wirkt sich dabei allerdings nicht mobilisierend auf die Bevölkerung aus. Schadensbegrenzung scheint eine realistischere Weise, in der Gegenwart zu agieren, als für eine bessere, eine andere Zukunft aktiv zu werden. Einer ratlosen Politik, die versucht, Einzelne in begrenzten Handlungsbereichen – Stichwort Recycling, Ausbau erneuerbarer Energie, E-Mobilität, öffentlicher Verkehr – zur Kurskorrektur anzuregen, stehen Umweltaktivist*innen gegenüber, die nach grundlegenden systematischen Änderungen verlangen und den politischen Institutionen großteils skeptisch gegenüberstehen.

Die Öffentlichkeit reagiert derweil kaum auf aktivistische Interventionen; wo sie verhandelt werden, ist die Rede von Panikmache nicht weit (Shellenberger 2020). In der Folge wird auch die Notwendigkeit von autoritären und undemokratischen Lösungen im Umgang mit der Klimakrise diskutiert (Parkes 2020) ebenso wie das Zurückgreifen auf Sabotage als einzigem Ausweg (Malm 2021). Die gegenwärtige Lage scheint also mehr als verzwickelt; festzustehen scheint, dass es in Zeiten einer globalen Krise nicht reicht, Einzelne zum Umdenken und Andershandeln zu motivieren. Gleichzeitig scheint ebenso klar, dass sich Einzelne als Teil ei-

ner globalen Gemeinschaft angesprochen fühlen müssen, damit der Ruf nach Änderungen nicht im Stillen verhallt. Was also tun? Wo beginnen, um sich der ökologischen Krise entgegenzustellen?

Eine bedenkenswerte Antwort liefert Hans Jonas bereits 1979, wenn er sich den Krisen der Menschheit und hier nicht zuletzt der ökologischen Krise widmet (Jonas 1979). Für ihn verlangen die technologischen Entwicklungen im Rahmen der menschlichen Zivilisation nach einer Umorientierung, die als Absehen von den zeitlichen und räumlichen Nahbeziehungen hin zu Fernbeziehungen gedacht wird. Es ist dabei die aufklärerische Idee der Verantwortung, die einer Revision unterzogen wird. Verantwortung muss, so Jonas, von einer vereinzelt zu einer kollektiven werden; die Menschen müssen sich gemeinschaftlich ihrer Verantwortung nicht nur ihren Nächsten gegenüber, sondern auch den räumlich und zeitlich Entfernten wie auch der Natur stellen. Wie dieser Maxime allerdings in der Praxis diesseits des Appells an eine ethische Pflicht Nachdruck verliehen werden kann, bleibt offen. Donna Haraway geht fast 40 Jahre später in *Staying with the Trouble* (2016) ebenfalls kritisch mit dem aufklärerischen Begriff der Verantwortung ins Gericht, wenn sie über den Umgang mit der ökologischen Krise nachdenkt. Sie kommt allerdings zu einem radikaleren und konkreteren Schluss als Jonas, der nach wie vor an die Kraft und souveräne Stärke der menschlichen Vernunft appelliert. Für Haraway steht fest, dass Vernunft allein nicht reicht, um von der Gegenwart aus gemeinschaftlich der Zukunft so zu begegnen, dass sie für menschliche wie auch nicht-menschliche

Akteur*innen lebenswert wird. Der Gedanke, dass es Beziehungen über die einzelnen Spezies hinaus braucht, die nicht nur vernunftbasiert Verantwortung für andere(s) hier und jetzt wie auch dort und dann übernimmt, sondern zu diesem auch emotional Kontakt aufnimmt, ist für sie zentral:

[R]esponsibility in and for the worldings [...] requires the cultivation of viral response-abilities, carrying meanings and materials across kinds in order to infect processes and practices that might yet ignite epidemics of multispecies recuperation and maybe even flourishing on terra in ordinary times and places. (ebd.: 114)

Verantwortung (*responsibility*) versteht sie in diesem Sinne als „response-ability“, also als Fähigkeit auf diverse Relationen zu antworten, sich mit anderen in Beziehung zu setzen (siehe auch Haraway 2008). Emotionen spielen in diesem Kontext eine wichtige Rolle im Bauen einer Beziehung zu anderen hier und jetzt wie auch in der Zukunft. Damit diese Emotionen sich einstellen können, sind Spiele und Geschichten gefragt, die neue Konstellationen schaffen, neue Beziehungen stiften und damit nicht zuletzt Andere(s) und Künftiges vorstellbar, erfahrbar machen.³ Fadenspiele (*string figures*) sind neben Science-Fiction-Geschichten eine Möglichkeit, im Rahmen eines Antwortens auf gegebene Situationen vermeintlich Verstreutes zu verknüpfen und (neu) anzuknüpfen:

Playing games of string figures is about giving and receiving patterns, dropping threads and failing but sometimes finding something that works, something consequential and maybe even beau-

tiful, that wasn't there before, of relaying connections that matter, of telling stories in hand upon hand, digit upon digit, attachment site upon attachment site, to craft conditions for finite flourishing on terra, on earth. (Haraway 2016: 10)

Da Imaginationen ausgehend von der jeweiligen Situation und dem damit verbundenen Wissen (dazu auch Haraway 1988) gebildet werden, muss sich *response-ability* im Lichte konkreter Anlässe ausgestalten. Ein sich den anderen Aussetzen, ein sich berühren Lassen von anderen braucht die erfahrbare Interaktion mit diesen anderen, in der gelebten Situation der Gegenwart oder in der imaginierten Situation der Zukunft.

3. (Ver-)Lernen, Fühlen und Imaginieren: Von den Begrenzungen der Gegenwart aus einer entgrenzten Zukunft begegnen

Mit Haraway gedacht ist es also geboten, als Basis für ein konkretes, situiertes, verantwortendes Handeln den humanen Gemeinschaftsraum überschreitend Beziehungen zu bauen, welche hier und jetzt wie auch für die Zukunft tragen. Dabei ist die Kraft der Imagination in Form von neuen Beziehungen vorstellenden Spielen, Bildern oder Geschichten zentral, um nachhaltig die Fähigkeit zum Ver-Antworten (*response-ability*) der Zukunft gegenüber auszubilden. Mit Blick auf Haraways Ansatz scheint allerdings der folgende Aspekt problematisch: Wie etwas vorstellen oder vorstellbar machen, was diesseits unseres Erfahrungsraumes liegt? Wie (sich) dem anderen (ver-)antworten, wenn dieses nicht greifbar

ist? Wie eine andere, eine bessere und für alle lebenswerte Zukunft anvisieren, wenn nicht bereits gewusst wird, worin das andere, Bessere und Lebenswerte besteht?

Dieses Problem verschärft sich vor allem im Licht der Einsicht, dass Imagination zwar, als freier aller menschlichen Bewusstseinsvollzüge verstanden⁴, zum Hinausgehen über das direkt Gegebene befähigt, dass der Vorstellung anderer Konstellationen und zukünftiger Situationen allerdings dennoch durchaus Grenzen gesetzt sind. Den Imaginierenden sind durch ihre milieuspezifische, kulturelle, soziale, historische, leibliche Situierung Schranken des jeweils für sie Vorstellbaren auferlegt. Im Rahmen der Lebenswelt geteilte Normen rahmen unsere Erfahrungen (Merleau-Ponty 1966; Butler 2009) und bestimmen damit nicht nur unsere Wahrnehmungen und Erinnerungen, sondern auch unsere Imaginationen: Es ist nicht alles vorstellbar, ebensowenig wie alles denkbar ist. Die Bilder, die wir wahrgenommen und in unseren Bilderschatz aufgenommen haben (Broudy 1977), die unsere Kultur bestimmen (Belting 2001), die den ideologischen Überzeugungen unserer Zeit folgen (Mitchell 1987) und die der gelebten heteronormativen Ordnung entspringen (Butler 1990), prägen, wie wir abstrakte und nicht-reale Sachverhalte, Beziehungen und Konstellationen imaginieren (Zittoun/Gillespie 2017).

Die Frage danach, wie mit den Begrenzungen der Gegenwart hinsichtlich anderer Vorstellungen verfahren werden kann, scheint mir für eine Pädagogik der Zukunft zentral zu sein. Daher möchte ich einige theoretische Überlegungen in den Blick nehmen, die

sich alle dahingehend einig sind, dass es eine Auseinandersetzung mit der eigenen Begrenztheit braucht, um anderes erfahrbar, denkbar und schließlich vorstellbar zu machen. Die spielerische Begegnung mit Bildern und Geschichten erweist sich dabei als eine mögliche Form der Auseinandersetzung, die ich als eine (kunst-)pädagogische Strategie herausstreichen möchte.

Judith Butler thematisiert in unterschiedlichen Kontexten die Grenzen des eigenen Erfahrens und die Notwendigkeit, sie als *frames* oder *norms of recognition* (Butler 2009) zu überschreiten. Der historische, kulturelle und soziale Kontext wie auch unsere jeweilige lebensweltliche Situierung bedingen sowohl unser Wissen über die Welt wie auch unsere Weise, diese zu erfahren. Nicht schlichtweg alles, was gegeben ist, kann dadurch auch erfahren werden. Dem Leib ist als dem Träger unserer Situierung eine Weise der Begegnung der Welt eingeprägt (vgl. auch Butler 1993). Diese hat Auswirkungen auf das Wie und das Was des Erfahrens ebenso wie auf das Wie und das Was des Vorstellens. Butler redet mit der Beschreibung der Situiertheit der Erfahrung aber keineswegs einem Determinismus das Wort; im Gegenteil geht es ihr darum, Prägungen zu erkennen und zu verstehen, um diese gezielt konterkarieren, sie ent-prägen zu können. Michel Foucault ist für sie dabei ein wichtiger denkerischer Ankerpunkt (Butler 2001).

Der Startpunkt einer solchen Ent-Prägung unserer eigenen Begrenztheit müsste ihres Erachtens damit beginnen, durch das Aufmerken auf einen Entzug auf die Geprägtheit der Erfahrung aufmerksam zu werden:

We can apprehend, for instance, that something is not recognized by recognition. Indeed, that apprehension can become the basis for a critique of norms of recognition. (Butler 2009: 5)

Der erste Schritt zu einem veränderten Umgang mit der Begrenztheit, einer „critique of norms of recognition“, liegt im Aufmerksamwerden auf den Entzug, d. h. darin zu bemerken, dass es etwas gibt, das sich der eigenen Erkenntnis entzogen hat. Mit einem solchen initialen Akt würde ein Prozess der Auseinandersetzung allererst beginnen können, der gerade nicht von der konkreten gelebten Situation abstrahiert und von Außen kritisch auf die Gesamtsituation blickt, sondern – im Gegenteil – diese Situation von Innen her auf ihre Rahmung hin abtastet und untersucht. Eine Konfrontation mit den eigenen Grenzen wäre laut Butler also leiblich involviert, betroffen und engagiert, also affektiv und emotional aufgeladen.

Bilder und Geschichten, die im (kunst-)pädagogischen Kontext eine wichtige Rolle spielen, bieten mit ihren klar erkenn- und thematisierbaren Rahmungen eine besondere Möglichkeit, um eine Ent-Prägung anzustoßen. In einer Konfrontation von Bildausschnitten mit der Ausschnitthaftigkeit der eigenen leiblichen Wahrnehmung kann etwa nicht nur über Inhalt und Form des Bildes gesprochen werden und damit über das, was es wie zum Thema macht und was sich andererseits außerhalb des Rahmens befinden könnte. Es kann auch der Übertrag auf die Rahmung der eigenen Wahrnehmung erfolgen, welcher ganz gezielt nach dem Ausgeschlossenen sucht. Die von Butler beschriebene Bewegung

der Auseinandersetzung arbeitet an der Öffnung für anderes, damit dieses überhaupt erst erfahrbar und vorstellbar wird. Es handelt sich dabei um eine Strategie, die auf einen Aha-Effekt baut, also ein wirkungsvolles Realisieren des Ausschlusses und eine kritische Negation desselben. Dabei ermöglicht sie allerdings schwerlich konkrete affektive Bezugnahmen auf anderes. Butler scheint der Überzeugung zu sein, dass die Einsicht in die Grenzen der eigenen Erfahrungs- und Vorstellungsfähigkeit nicht nur der erste, sondern auch der entscheidende Schritt in einer Umorientierung ist. Sie vernachlässigt dadurch einmal mehr die Schwierigkeit, nachhaltig andere Erfahrungs- und Vorstellungswelten zu erschließen.

Ruth Sonderegger knüpft in ihren Überlegungen ebenso wie Butler an Michel Foucault an. Sie interessiert sich besonders für dessen Auseinandersetzung mit den Kyniker*innen (vgl. Foucault 2009) und der in seinen Augen für die kynische Lebensweise bezeichnenden Parrhesia. Die Kyniker*innen können als den gesellschaftlichen Normen- und Normalraum Hinterfragende verstanden werden, indem sie im öffentlichen Raum offen eine andere Lebensweise performieren. Sie inszenieren Gegenpraktiken, die das als normal Empfundene konterkarieren und das Moralverständnis der griechischen Gesellschaft unterwandern, indem sie zum Beispiel sexuelle Akte für alle einsehbar vollziehen, Hygiene-richtlinien zurückweisen oder das Leben in einer festen Behausung verneinen. Diogenes, einer der wohl bekanntesten Kyniker*innen, wählte sich als Wohn- und Schlafort etwa ein Fass,

in das er sich regelmäßig zurückzog. In einem Haus zu leben, kam für ihn nicht in Frage. Für die kynische Lebensform ist die Parrhesia zentral. Parrhesia meint zunächst Redefreiheit, also die Freiheit, Meinungen äußern zu können, ohne dafür Konsequenzen fürchten zu müssen. Im Fall der von den Kyniker*innen praktizierten Parrhesia, die keineswegs konsequenzlos bleibt, bedeutet sie darüber hinausgehend mutige Mündigkeit. Sie schließt einerseits das verbale Einstehen für die eigene Haltung mit ein, und damit die Überwindung der Angst auf Widerstand stoßen zu können. Andererseits kann sie auch leiblich zum Ausdruck gebracht werden, wie etwa in (performativen) Interventionen, und sich sogar in der gesamten Lebensweise manifestieren.

Einen wichtigen Aspekt der Parrhesia stellt die Infragestellung von im gesellschaftlichen Normalraum akzeptierten Überzeugungen dar. Diese Infragestellung vollzieht sich allerdings nicht in Form einer plötzlichen Einsicht, sondern sie bedarf einer Änderung der Lebensform, der Haltung sich selbst und anderen gegenüber. Mit dem Konzept des „Ent/Üben[s]“ (Sonderegger 2016: 64) unterstreicht Sonderegger die Dimension einer wiederholten, anhaltenden Auseinandersetzung, in deren Verlauf sich erst Änderung einstellen kann. Anders als das Üben, das eine kumulative Form der Aneignung von Fertigkeiten oder Haltungen benennt, zeichnet sich das Ent/Üben durch ein Abgrenzen von und Überkommen habitualisierter Praktiken, normalisierter Lebensweisen aus, welche nicht Schlag auf Schlag erfolgen kann. Sonderegger ist sich dabei der Schwierigkeiten eines solchen Prozesses durchaus

bewusst und führt ihn, neben der „Schwerfälligkeit von Körpern“ auch auf die Notwendigkeit von „affektiven Bindungen“ zurück:

Habitualisierte, automatisierte und somit quasi mühelose Praktiken vermitteln Sicherheit, Bedeutsamkeit, Vertrautheit – kurz, das Gefühl, in eine Welt zu passen und von ihr anerkannt zu sein. Ent|Übungen hingegen entziehen solchen affektiven Anerkennungsstrukturen [...] die Macht. Deshalb kann der Mut zum Entzug sich wohl nur in einem dichten Geflecht von einander unterstützenden Ent|Übungen entwickeln; und es gilt, ein Vertrauen zum Unvertrauten zu lernen. (Sonderegger 2019, 173–174)

Die gemeinschaftliche Auseinandersetzung kann, so viel legt diese Passage nahe, affektiven, emotionalen Rückhalt geben, der den Versuch eines mühseligen Ent|Übens weitaus erfolgversprechender macht als Anstrengungen, die von Einzelnen isoliert vollzogen werden. Mit ihrer Betonung des prozesshaften Charakters des Ent|Übens bietet Sondereggers Ansatz eine Möglichkeit, Veränderungen in Erfahrung, Haltung und Lebensform als langwierige Auseinandersetzung zu beschreiben. *Wie* und *wodurch* so eine Veränderung angestoßen werden kann, bleibt dabei allerdings offen.

Als an (Ver-)Lernprozessen interessierte Denkerin und Lehrerin legt schließlich Gayatri Spivak ebenso ein starkes Augenmerk auf die langwierige Anstrengung, sich für anderes zu öffnen und dieses nicht primär wahrnehmbar, sondern denk- und vorstellbar zu machen (Spivak 1993 und 2013). Für sie spielt in diesem Zusammenhang die Imagination nicht nur eine periphere Rolle, sondern

sie muss im Zentrum einer *aesthetic education* stehen. Spivak thematisiert aus einer dekolonialen Perspektive dabei zunächst die Dringlichkeit marginalisierte, mitunter in ihrer Sprachfähigkeit ignorierte Stimmen (Spivak 2008) überhaupt hörbar zu machen. Anders als Befürworter*innen einer allgemeinen *percipience*, einer gesteigerten Wahrnehmungssensibilität und Erfahrungsbereitschaft (etwa Smith 2006), spricht sie sich dafür aus, dass es zunächst die Imagination ist, die einem Training unterzogen werden muss. Gerade auf Grund der Freiheit und der Möglichkeiten der Vorstellungswelten, müssen die dennoch vorhandenen Grenzen dieser Welten gedehnt, verschoben, neu verhandelt werden. Das „training of the imagination“ steht für sie nicht zuletzt deswegen im Zentrum, weil es „can teach the subject to play“ (Spivak 2013: 27). Imagination wird von ihr dabei nicht als schlichtweg gegeben begriffen, sondern als eine Fertigkeit, die ausgebildet, trainiert, gestärkt werden muss. Ein Trainieren der Imagination kann zu einem spielerischen Verhalten führen, wobei es um eine besondere Art des Spielens geht, die mit dem Erwerben einer kritisch-emanzipatorischen Haltung in Zusammenhang steht.

Wie aber geht ein Trainieren der Imagination vonstatten? Sich im Imaginieren zu üben, bedeutet, banal gesprochen, zunächst, sich mehr vorstellen und denken zu können. Spivak hebt gerade mit Blick auf die Steigerungs- und Verwertungslogik des Kapitalismus hervor, dass *aesthetic education* allerdings keinesfalls bloß kumulativ auf die Erweiterung des Vorstell- und Denkbaren zielt. Sie kann vor allem dazu beitragen, dem und denjenigen, das und die

normalerweise nicht vernommen werden, Vorstellbarkeit und Erfahrbarkeit zu verleihen. Damit diese, die aus dem Normalraum ausgeschlossen sind, aber überhaupt vernommen werden können, bedarf es einer ausgebildeten Aufnahme-, Verständnis- und Lesefertigkeit. Es müssen Spuren und Zeichen diesseits des Bekannten entziffert, aber auch – genereller – *andere* Dinge und Sachverhalte vorstell- und denkbar werden. *Aesthetic education* liefert nicht nur Material – wie zum Beispiel Bilder –, das uns bisher fremde oder gänzlich andere Perspektiven und Welten näherbringen kann. Sie schult auch und vor allem unsere Fertigkeit, uns selbst und unsere Positionierung im gesellschaftlichen Raum zu hinterfragen, uns neu zu positionieren, das Selbst zu „verändern“ und dem anderen als einem Selbst auf die Spur zu kommen (ebd.: 113).

Aesthetic education muss daher als ein (Ver-)Lernprozess verständlich gemacht werden, der zwischen Ausweitung des Denk- und Vorstellbaren und Hinterfragen des Gedachten und Vorgestellten oszilliert. Letzterer Aspekt besteht als kritische Komponente wesentlich darin, identitätslogische Zuschreibungen zu unterwandern. Das bedeutet, dass Einzelne nicht aus sich selbst heraus begründet und für sich allein verantwortlich handelnd verstanden werden. Gleichsam wird damit die Begrenztheit des Eigenen in Frage gestellt. Die Grenzen meiner Vorstellungsfähigkeit sind nicht nur *meine* Grenzen, sondern es sind die Grenzen meines Normalraums, der mit anderen geteilt und von diesen (mit-)geprägt wird. Das bedeutet für Spivak allerdings nicht, dass das Sub-

jekt der Imagination schlichtweg anderen ausgeliefert ist. Ihr geht es vielmehr um einen Prozess der gezielten Vermittlung von Eigenem und Fremden, von Ich und anderen, welche in der Konfrontation der Imagination mit anderen Bildern und Geschichten virulent wird. Sie sind es nämlich, die die Vorstellungskraft herausfordern, die Normen der Imagination sprengen und diese damit auch, in langwierigen Prozessen der Etablierung von Gegenstellungen, produktiv erweitern können.

Spivaks Ansatz denkt sowohl über den Prozess des Trainierens als einem (Ver-)Lernen nach wie auch über die Anlässe, sich überhaupt einem solchen Prozess auszusetzen. Für sie sind es nicht nur Überzeugungen in die Notwendigkeit einer Veränderung des Selbst und einer Öffnung für anderes, die dazu Anlass bieten, sondern auch die Konfrontation mit Bildern und Geschichten kann als Anlass dafür gesehen werden.⁵

4. Spielen mit imaginierten Beziehungen zur Bewältigung der Krise: *Children of Morta* (2019)

Spivak nimmt in ihren Schriften als begeisterte Leserin oftmals Bezug auf literarische Bilder und Geschichten. Das Spielen, das im Rahmen der Auseinandersetzung mit diesen gelernt werden kann, zeichnet sich – und hier knüpft Spivak durchaus affirmativ an Friedrich Schiller und die Tradition der Aufklärung an, auch wenn sie diese „from below“ (ebd.: 4) liest – dadurch aus, dass es sogenannten „double binds“ (ebd.) einen Raum gibt, also Widersprüchlichkeiten oder Doppeldeutigkeiten, die sich in keiner dua-

len Ordnung eines Entweder-Oder bergen lassen. Spielen würde so, frei nach Schiller, heißen, sich zu befreien von einem eindeutigen Bestimmungs- und Zuschreibungszwang und offen zu sein für das Entfalten multipler Beziehungen und anderer Bindungen. Derart beschrieben, bleibt das Spielen allerdings ein denkbar abstraktes Unterfangen und schwer auf einen (kunst-)pädagogischen Kontext übertragbar; ich möchte daher entlang eines Beispiels diskutieren, wie sich ein, zunächst viel basaler verstandenes, Spielen mit Bildern und Geschichten, das die Imagination herausfordert und trainiert, eventuell an den komplexeren Spielbegriff Spivaks annähern lässt. Beispiele haben freilich immer den Nachteil, eklektizistisch zu sein und dadurch mitunter bestimmte Aspekte über- und andere unterzubeleuchten. Trotz dieses Nachteils halte ich es im Blick auf (kunst-)pädagogische Überlegungen, auch wenn sie sich an Theorie orientieren, für sinnvoll, sich mit dem Konkreten zu konfrontieren und dadurch im besten Fall eine diskussionsfördernde Erdung zu bekommen.

Wie bereits ausgeführt, könnte für eine Pädagogik der Zukunft nicht nur die Orientierung an Emotionen und Imaginationen hilfreich sein, sondern sie könnte auch im Spielen den Übergang zwischen imaginativer Auseinandersetzung und Handeln bereits zum Thema machen.⁶ Spielen mit Bildern und Geschichten, welche auf unsere Vorstellungen über die Bewältigung der Krise wirken und die eine affektive Bindung zum nicht hier und jetzt Gegebenen erlauben, könnten daher für eine solche zukunftsorientierte Pädagogik besonders spannend sein. Das Computerspiel *Children of*

Morta, das 2019 von Dead Mage entwickelt und von 11 bit studios veröffentlicht wurde, eröffnet einen Raum für ein solches Spielen, indem es 1. die künftige Krise mit lebhaften, affizierenden Bildern versieht, 2. eine emotionale Geschichte rund um die Bewältigung der Krise erzählt, welche grundlegend auf das Zusammenwirken in einer Gemeinschaft baut und 3. humane und nicht-humane Beziehungen als (Ver-)Antwort(-ungs)verhältnisse erfahrbar macht. Diese drei Aspekte verweisen auf das Potenzial des Spiels, einen Prozess des (Ver-)Lernens anzustoßen, der insofern spielerisch ist, weil er Bindungen auslotet und nicht festsetzt, weil er zur Erkundung und nicht zur Festlegung anregt und er die Öffnung hin auf anderes performiert.

Die Familie Bergson kämpft in *Children of Morta* gegen die Fäulnis, eine sich immer weiter ausbreitende dunkle, monstergenerierende, destruktive Macht. Die sechs spielbaren Charaktere reichen vom Vater der Großfamilie John über dessen Kinder Linda, Kevin, Mark und Lucy bis zu deren Cousin Joey. Vom Grundprinzip her scheint das Spiel also sehr klar dem dualen Muster gut vs. böse zu folgen. Diesseits von der rahmenden Grunddifferenz allerdings zeigt sich, dass diese duale Ordnung keineswegs feststeht. Viele Spielelemente können, je nach Verhalten der Charaktere, hilfreich oder fatal wirken. Damit löst sich die Klarheit der Ordnung schnell auf und es entsteht eine Welt, in der viel von den Relationen abhängt, die gepflegt werden.

Das Spiel wird auf Grund der großen Massen an Monstern, die die Fäulnis hervorbringt, als durchaus anspruchsvoll beschrieben; ein

großer Vorteil ist der Coop-Modus, der sowohl online als auch offline gespielt werden kann und es ermöglicht, einen Nahkampf mit einem Fernkampfcharakter zu kombinieren und dadurch die Welt mit weitaus größeren Chancen gemeinsam zu retten. Die Charaktere treten somit sowohl im Spielen als auch in der Geschichte in Beziehung zueinander wie auch in Beziehung zur Natur, die einmal feindlich erlebt, einmal für den Kampf gegen die Krise nutzbar gemacht werden kann. Für Letzteres ist die Relation ausschlaggebend und das Verständnis ihrer Funktionsweise. Die Beziehung zu anderen und der Umgang mit der Natur ist also ein Thema, das spielerisch verhandelt wird. Die Charaktere zeigen darüber hinaus auch in der Rahmenerzählung immer wieder auffallend enge Beziehungen zu anderen Spezies und zur Natur. Das Setdesign wirkt nostalgisch, wenig technologisiert, fast magisch, das Ambiente durchaus melancholisch, was durch das Sounddesign, die Musik und die sonore Stimme des Erzählers noch unterstrichen wird. Insgesamt ist *Children of Morta* ein stark emotional aufgeladenes, stimmungsvolles Roguelite-Spiel, das einlädt, die Welt gemeinsam vor einem krisenhaften Verfall zu retten und dafür nicht zuletzt die Kraft der Natur zu nutzen. Auch wenn es kein Science-Fiction-Spiel im herkömmlichen Sinne ist, macht es doch das Thema der ökologischen Krise in gefühlsmäßig gut anknüpfbarer Form zum Thema. Mit dem Bild der Fäulnis wird die Krise nicht nur visuell, sondern auch emotional greifbar und die Notwendigkeit des Handelns wird, zumindest in der Spielwelt, höchst real.

Interessant für eine Pädagogik der Zukunft sind an dem Spiel allerdings nicht allein die emotionale Kraft, die einnehmenden Bilder und Töne wie auch die Motivation zum gemeinschaftlichen Retten der Welt. Besonders spannend sind auch die erzählten und spielbaren Weisen des Umgangs miteinander und mit anderen, nicht-humanen Akteur*innen. Die Natur ist, wie in zahlreichen anderen Computerspielen, auch in *Children of Morta* eine wichtige Handlungsträgerin, die über Erfolg oder Misserfolg des spielerischen Handelns mitentscheidet. Die Spieler*innen müssen daher, um im Spiel zu reüssieren, die nicht-humanen Akteur*innen studieren, um bestmöglich mit ihnen interagieren zu können. Dieses Erforschen der nicht-humanen Handlungsfelder und einer Abstimmung mit ihnen möchte ich vorsichtig als ein spielerisches (Ver-)Lernen unserer Haltung zur souveränen Handlungsmacht des Menschen und zu unserer Fähigkeit des Antwortens auf und Verantwortungübernehmens für die Natur interpretieren. Gerade wenn dieser Aspekt aufgrund der hoch emotionalisierten Geschichte des Spiels nicht bloß als Mittel zum Zweck abgetan wird, sondern als Teil einer sich bildenden Vorstellungswelt, die nachhaltig affiziert, verständlich gemacht werden kann, kann im Spielen durchaus ein Potenzial für die Bewältigung der Krise im Sinne eines anderen Umgangs mit der krisenhaften Gegenwart gesehen werden.

5. Von der Couch ins Klassenzimmer: Gemeinschaftlich an und mit Bildern und Geschichten Vorstellungen über die Zukunft spielend (ver-)lernen

Gegen das Spielen im Klassenzimmer ist von pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Seite vermutlich ähnlich viel vorgebracht worden wie dafür. Auch wenn Gamification oder Ludifizierung von Unterricht freilich kritisch zu befragende Momente wie die unterschiedliche Logik oder auch die Zeitdifferenz von Spiel und Schule (Buck 2017: 271f.) provoziert, möchte ich abschließend doch die Überlegung anstellen, wie eine spielerische Auseinandersetzung im Rahmen eines Computerspiels wie *Children of Morta* in den (Kunst-)Unterricht so eingebunden werden könnte, dass sie eine Pädagogik der Zukunft stützt. Um zu verhindern, dass sich schulischer Raum und Spielraum ineinander auflösen, und dagegen zu befördern, dass der Unterricht Gelegenheit bietet, jene im vorhergehenden Teil genannten produktiven Aspekte des Computerspiels – der künftigen Krise ein Bild zu geben, zu affizieren und zur Vergemeinschaftung einzuladen und humane ebenso wie nicht-humane Beziehungen als (Ver-)Antwort(-ungs)verhältnisse erfahrbar zu machen – nachhaltig als Anlässe zu einem (Ver-)Lernen zu nutzen, scheint mir zunächst eine klare Verabredung über die Grenzen und Möglichkeiten von Spielräumen und (Ver-)Lernräumen in ihrer jeweiligen Spezifik, aber auch in ihren Überschneidungen mit den Schüler*innen notwendig. Dafür ist eine gewisse Reife aufseiten der Schüler*innen Voraussetzung, weswegen die hier vorgebrachten Überlegungen auf die

höhere Sekundarstufe II gerichtet sind. Während Spielräume sich durch ihre systemische Abgeschlossenheit und ihre interne Regelmäßigkeit auszeichnen, in deren Rahmen frei und einigermaßen konsequenzlos für die Lebensrealität agiert werden kann, zeichnen sich (Ver-)Lernräume⁷ durch die Konfrontation der eigenen Lebensrealität mit anderen und anderem aus, die zu einer Änderung von Wahrnehmungen, Denken, Imaginationen, Haltungen und Lebensweisen anregen kann.

Dieses Spannungsverhältnis zu thematisieren, ist für eine Auseinandersetzung mit Spielen in Räumen wesentlich, die dezidiert dem (Ver-)Lernen gewidmet sind. Die größte „Gefahr“ beim Spielen eines Computerspiels mit Blick auf das (Ver-)Lernen sehe ich darin, dass die Bilder und Geschichten bloß als Mittel zum Zweck des Gewinnens durchlaufen werden und dass sie nicht eingängig erfahren, geschweige denn nachhaltig reflektiert werden, dass die Imaginationen, die sich im Verlauf des Spiels bilden, nicht in Bezug zu den vorhandenen gesetzt werden, diese konterkarieren und herausfordern. Dann würde das Spielen in seiner systematischen Abgeschlossenheit verharren. Gerade der Unterricht als ein anderer, die Lebensrealität berührender Raum könnte die Möglichkeit bereitstellen, um gemeinsam anders zu spielen, nämlich nicht als teleologisches Metzeln durch die einzelnen Dungeons und Welten, um mit gegenseitiger Hilfe den Sieg zu erlangen. Er könnte dagegen Momente (einzelne Charaktere und deren Beziehungen zueinander und zu nicht-humanen Akteur*innen; ihre Verhaltensweise in unterschiedlichen Dungeons; die eigenen Ver-

haltensweisen und die der Mitspieler*innen einander wie auch den gespielten Akteur*innen gegenüber) herausgreifen, die gemeinsam vorgestellt, erfahren, erspielt, erforscht, untersucht und schließlich reflektiert werden, ohne dass dabei der Endsieg das Hauptthema ist. Die Regeln eines anderen Spielens müssten vorab vereinbart werden und sie müssten von der Klassengemeinschaft abgesegnet werden, bevor schließlich gemeinsam zum Vorstellen einer besseren Welt und die Bewältigung der Krise aufgebrochen werden kann.

Anmerkungen

- 1 Daniel Kehlmann und Andrea Wulf sprechen in einem Da Capo Beitrag vom 13.01.2023 auf OE1 über die Auswirkung von Geschichten und Bildern auf unseren Umgang mit der Welt und vor allem auch über unsere Haltung der Zukunft gegenüber. In diesem Zuge verweist Wulf auf das beschriebene Ereignis und interpretiert es im Sinne einer Notwendigkeit zur Arbeit mit Bildern und Geschichten im Aufstehen gegen die ökologische Krise. Online unter: <https://oe1.orf.at/programm/20230113/705776/Daniel-Kehlmann-und-Andrea-Wulf-Schriftsteller-und-Historikerin> (letzter Zugriff: 15.03.2023)
- 2 Insofern ist die Imagination als Vermögen auch wenig verwunderlich eines der großen philosophischen Themen der Neuzeit, die sich durch ihre Orientierung hin zur Vernunft im Sinne eines Glaubens an die Aufklärung auszeichnet. David Hume ist einer jener Autoren des 18. Jahrhunderts, der die Kraft der Imagination nicht zuletzt als eine mitunter stärkere Quelle der Motivation als die perzeptive Erfahrung verstanden hat (Hume 1975).
- 3 Interessanterweise gibt es auch im Rahmen der ökologischen Debatten im engeren Sinne schon seit Jahrzehnten Überlegungen in eine ähnliche Richtung, wenn nämlich über die Rolle von Zukunftswerkstätten (*future work-*

shops) in der Konstitution einer nachhaltigen Einstellung nachgedacht wird (Jungk/Müllert 1987).

- 4 Über die Natur und die Freiheit der Imagination wird seit der Neuzeit einschlägig philosophiert. Der an der Kraft der Erfahrung interessierte Empirismus sieht die Imagination dabei als ebenso produktiv und an wie die Phänomenologie. David Hume benennt die Grenzen der Ideen generierenden Imagination aber dahingehend, dass „all our ideas or more feeble perceptions are copies of our impressions or more lively ones“, weswegen ihre Freiheit darin gesehen werden muss, „compounding, transporting, augmenting, or diminishing the materials afforded us by the senses and experience“ (Hume 2001: 2.5/19). Radikaler wird der Freiheitsaspekt in der Phänomenologie Edmund Husserls verstanden, indem die „Welten der Phantasie“ als „durchaus freie Welten“ (Husserl 1980: 535) verstanden werden. Husserl betont allerdings, dass für eine letztendliche Einwirkung der Imagination auf die Lebenswirklichkeit die Erfahrung ihres Widerstreites mit letzterer zu Tage treten muss, was ihre Freiheit begrenzt (ebd.: 533f.).
- 5 Kaum überraschend widmen sich kunstpädagogische Positionen, die das Verlernen stark machen, daher auch der Rolle der Kunst als Anlass für Prozesse des Verlernens. Siehe dazu etwa Lüth/Mörsch 2015 oder Sternfeld 2016.
- 6 Die Spieleforschung, auf die ich aus Platzgründen in diesem Beitrag nicht näher eingehen kann, ist in der kunstpädagogischen Diskussion nicht sehr einflussreich. Wenige Kunstpädagog*innen, wie zum Beispiel Henning Freiberg (1996) widmen sich schon vor der Jahrtausendwende der Bedeutung von Video- und Computerspielen (siehe Freiberg 1996 und Freiberg 2011). In der Medienpädagogik ist sie aber eine wichtige Impulsgeberin. Besonders Computerspiele erfahren in den letzten Jahrzehnten durch die zunehmende Thematisierung der Digitalisierung immer mehr Aufmerksamkeit (siehe z. B. Swertz/Wagner 2010). Durch ihre Präsenz werden sie auch im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Debatte um Gamification (siehe etwa Buck 2017) oder Ludifizierung (siehe etwa Wittig 2018) lebhaft diskutiert.

- 7 Es gibt dabei durchaus erziehungswissenschaftliche Positionen, die das Lernen ohne den Zusatz des (Ver-) dahingehend verstehen, dass es nur dann als solches verstanden werden kann, wenn es das bereits Gewusste, Gekonnte oder Gewohnte durchkreuzt und aufbricht. Siehe dazu etwa Buck 1969 oder Meyer-Drawe 2019. Mir scheint allerdings sowohl das Herausfordern, Verschieben und Zerrütten als auch das produktive Aneignen, Aufnehmen von Neuem, anderen wesentlich zu sein, welche durch die Betonung des Ver- und des Lernens gleichermaßen betont und nicht gegeneinander ausgespielt werden sollen.

Literatur

APCC (2023): APCC Special Report. Strukturen für ein klimafreundliches Leben (APCC SR Klimafreundliches Leben), hg. v. Christoph Görg et al. Cham: Springer Spektrum.

Barkin, David (2022): Shaping a Communitarian Ethos in an Era of Ecological Crisis, in: *Frontiers in Sustainability*, Vol. 3.

Belting, Hans (2001): *Bild-Anthropologie*, München: Fink.

Broudy, Harry S. (1977): How Basic Is Aesthetic Education? Or Is It the Fourth R?, in: *Educational Leadership* 35/2, 134–141.

Buck, Fabian (2017): Gamification von Unterricht als Destruktion von Schule und Lehrberuf, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93/2, 268–282.

Buck, Günther (1969): *Lernen und Erfahrung: Zum Begriff der didaktischen Induktion*, Stuttgart u. a.: Kohlhammer.

Butler, Judith (1990): *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, New York: Routledge.

Butler, Judith (1993): *Bodies That Matter. On the Discursive Limits of Sex*, New York: Routledge.

Butler, Judith (2001): *What is Critique? An Essay on Foucault's Virtue*, online unter: https://transversal.at/transversal/0806/butler/en#_ftn1 (letzter Zugriff: 15.03.2023).

Butler, Judith (2009): *Frames of War. When is Life Grievable?*, London: Verso.

Damasio, Antonio (2003): *Looking for Spinoza. Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*, San Diego: Harcourt.

Foucault, Michel (2009): *Der Mut zur Wahrheit: Die Regierung des Selbst und der anderen. Band II. Vorlesung am College de France 1983/84*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Freiberg, Henning (1996): *Videokunst und Computer: Tendenzen der Entwicklung*, in: *Kunst + Unterricht* 201, 16–21.

Freiberg, Henning (2011): *Videokunst – Computer – Bilderziehung*, in: Bering, Cornelia/Bering, Kunibert (Hg.): *Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges*, Oberhausen: Athena, 155–153.

Goleman, Daniel (1995): *Emotional Intelligence*, New York et al.: Bantam Books.

Kind, Amy (2023): *Fiction and the Cultivation of Imagination*, in: Engisch, Patrik/Kangkau, Julia (Hg.): *The Philosophy of Fiction*, New York: Routledge, 262–281.

Haraway, Donna (1988): *Situated Knowledges*, in: *Feminist Studies* 14/3, 575–599.

Haraway, Donna (2008): *When Species Meet*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Haraway, Donna (2016): *Staying with the Trouble*, Durham: Duke University Press.

Hume, David (1975): *A Treatise of Human Nature*, Oxford: Clarendon Press [orig. 1739].

Hume, David (2001): *An Enquiry Concerning Human Understanding*, Oxford: Clarendon Press [orig. 1777].

Husserl, Edmund (1980): *Phantasie, Bildbewusstsein, Erinnerung*, Den Haag: Martinus Nijhoff.

Immordino-Yang, Mary Helen (2015): *Emotions, Learning and the Brain*, New York: W. W. Norton & Company.

Jonas, Hans (1979): *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Jungk, Robert/Müllert, Norbert (1987): *Future Workshops: How to Create Desirable Futures*, London: Institute for Social Inventions.

Lüth, Nanna/Mörsch, Carmen (2015): *Queering (Next) Art Education: Kunstpädagogik zur Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen*, in: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hg.): *What's Next? Art Education. Ein Reader*, München: kopaed, 188–190.

Malm, Andreas (2021): *How to Blow Up a Pipeline: Learning to Fight in a World on Fire*, London: Verso.

Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin: DeGruyter.

Meyer-Drawe, Käte (2019): *Diskurse des Lernens*, München: Fink.

Mitchell, William J. T. (1987): *Iconology: Image, Text, Ideology*, Chicago: Chicago Distribution Center.

Nussbaum, Martha (1997): *Cultivating Humanity*, Cambridge: Harvard University Press.

Nussbaum, Martha (2011): *Creating Capabilities*, Cambridge: Harvard University Press.

Parkes, Graham (2020): *How to Think About the Climate Crisis: A Philosophical Guide to Saner Ways of Living*, London: Bloomsbury.

Shellenberger, Michael (2020): *Apocalypse Never: Why Environmental Alarmism Hurts Us All*, New York: Harper Collins.

Smith, Ralph (2006): *Culture and the Arts in Education: Critical Essays on Shaping Human Experience*, New York: Teachers College Press.

Sontag, Susan (2004): *Regarding the Pain of Others*, London: Picador.

Spivak, Gayatri C. (1993): *Outside in the Teaching Machine*, New York: Routledge.

Spivak, Gayatri C. (2008): *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*, Wien: Turia + Kant.

Spivak, Gayatri C. (2013): *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*, Cambridge: Harvard University Press.

Sonderegger, Ruth (2016): Foucaults Kyniker_innen: Auf dem Weg zu einer kreativen und affirmativen Kritik, in: Lorey, Isabell/Ludwig, Gungula/Sonderegger, Ruth: *Foucaults Gegenwart: Sexualität – Sorge – Revolution*, Wien: transversal texts, 47–76.

Sonderegger, Ruth (2019): *Vom Leben der Kritik: Kritische Praktiken – und die Notwendigkeit ihrer geopolitischen Situierung*, Wien: Zaglossus.

Sternfeld, Nora (2016): *Learning Unlearning*, in: *CuMMA Papers* 20, 1–11.

Swertz, Christian/Wagner, Michael (Hg.) (2010): *GAME PLAY SOCIETY: Contributions to contemporary Computer Game Studies*, München: kopaed.

Wittig, Stefan (2018): Die Ludifizierung des Sozialen: Differenztheoretische Bruchstücke des Als-Ob, Paderborn: Schöningh.

Zittoun, Tania/Gillespie, Alex (2017): Imagination in Human and Cultural Development, New York: Routledge.