

Bätz, Roland

Horror vacui oder keine Angst vor der Lehre. Zum Fremden aus der Sicht eines Seminars künftiger Lehrkräfte

Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 5, S. 749-765

urn:nbn:de:0111-opus-43134

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 - Heft 5 - September/Oktober 2001

Essay

- 621 ANDREAS GRUSCHKA
Bildung: Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend

Thema: Zum Wissenschaftsdiskurs in der Sozialpädagogik

- 641 JÜRGEN REYER
Der Theorieverlust der Sozialpädagogik: Verfallsgeschichte oder
Diversifizierung? Eine historische Rekonstruktion
- 661 ROLAND MERTEN
Differenzierungsgewinne? Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik
und Sozialpädagogik
- 675 IRENE SOMM
Eine machtanalytische Revision von Oevermanns Professionalisierungstheorie aus sozialpädagogischer Perspektive
- 693 DANIEL GREDIG/ELENA WILHELM
Forschung als Rückgrat von Disziplin und Profession der
Sozialen Arbeit. Eine Diskussion zweier Sammelbände

Weitere Beiträge

- 703 ULRICH TRAUTWEIN/OLAF KÖLLER/JÜRGEN BAUMERT
Lieber oft als zu viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung
und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe
- 725 WOLF-DIETRICH GREINERT
Berufsausbildung und digitaler Kapitalismus: Eine Problemskizze

Diskussion

- 739 CHRISTOPH OEHLER
Bildungssoziologie als eine Grundlage der Professionalisierung von
Lehramtsstudierenden. Bericht über ein Forschungsprojekt
- 749 ROLAND BÄTZ
Horror vacui oder keine Angst vor der Lehre - Zum Fremden aus der
Sicht eines Seminars künftiger Lehrkräfte
- 767 FRANK MÜLLER/MARTINA MÜLLER
Pädagogik und „Biogenetisches Grundgesetz“. Wissenschaftshistorische
Grundlagen des pädagogischen Naturalismus

Besprechungen

- 787 DIETRICH BENNER
Irene Frohne (Hrsg.): Sinn- und Wertorientierung in der Grundschule
Hartmut Giest/Gerheid Scheerer-Neumann (Hrsg.): Jahrbuch Grund-
schulforschung. Bd. 2
Wilhelm Wittenbruch/Markus Brenk/Annette Drees: „Fördern“ und
„Auslesen“. Texte und Dokumente aus acht Jahrzehnten zur Konflikt-
struktur der Grundschule
Ursula Drews/Gerhard Schneider/AVulf Wallrabenstein: Einführung in die
Grundschulpädagogik
Margarete Schäfer: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Alltag in der
Grundschule
Annette Dreier/Diemut Kucharz/Jörg Raniseger/Bernd Sörensen: Grund-
schulen planen, bauen, neu gestalten
- 794 EDWIN KEINER
Annette M. Stroß/Felicitas Thiel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Nach-
bardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption
der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren

Dokumentation

- 799 Pädagogische Neuerscheinungen

Horror vacui oder keine Angst vor der Lehre

Zum Fremden aus der Sicht eines Seminars künftiger Lehrkräfte

Zusammenfassung

Die neue Diskussion in der Didaktik zeigt die Tendenz, den Unterricht in der Schule als ein extraordinäres, damit künstliches und eigens für die Lehrzwecke eingerichtetes Institut zu überspielen. Wenn insbesondere die Dimension der Affektionen in den Vordergrund rückt, wird notwendig die (zweckrationale) Rationalität des schulischen Lehrens und Lernens vernachlässigt. Das geht aber schief. Die Stabilität der schulischen und unterrichtlichen Arbeit, auf der der (unbestreitbare) Erfolg dieser ins Gerede geratenen Belehrungsinstitution beruht, kann nur erhalten bleiben bei Argumentationszugänglichkeit des gesamten Arrangements des Lehrens und Lernens. Was man fühlt und empfindet, ist in diesem Zusammenhang viel weniger wichtig als gedankliche und theoriegestützte Mühe. Weil aber künftige Lehrkräfte es mit dem „ganzen“ Menschen zu tun haben werden, muss der immer lauter werdende Einwurf, Emotionen in den Unterricht einzubringen, lehr- und lernbar rekonstruiert werden. Im Folgenden der Versuch, den „Schauer des Fremden“ in eine Haltung, die trainiert werden kann, zu transformieren. Dabei ist eine zusätzliche Absicht, eine Kooperation von empirischer und philosophischer/pädagogischer Begrifflichkeit vorzuführen.

1. Horror vacui

Was macht die Begegnung mit Fremdem aus Lernenden? Ist die (leibliche) Sinnlichkeit Voraussetzung der Fähigkeit zum Fremdem? Oder setzt man im didaktischen und schulpädagogischen Zusammenhang besser auf die gelehrte und gelernte Fertigkeit des Verfremdens als Infragestellen von Erfahrung? Gegen allen Einspruch, Schule kann nur lehrend ihren Beitrag zu einem gedeihlichen Zusammenleben von Nachbarn leisten, indem sie (z.B.) Skepsis, Zweifel und Kritik an der eigenen und der Haltung anderer weckt. - Wie? Dafür brauchen Lehrkräfte ein Konzept.

H. RUMPF schreibt, das deutsche Jagdflugzeug Fokker D VII werde im Deutschen Museum in München in der technischen Abteilung lediglich als Gerät ausgestellt, nicht als eine Waffe, „nur“ ein Flieger werde vorgeführt (RUMPF 1998, S. 331). Die Absicht dort sei nicht, die mörderische Seite des Fortschritts anzuführen, sei nicht, Krieg mit der (deutschen) Geschichte zu verbinden. Was lernen wir daraus? Es ist klar, die Intention konstituiert, wie P. HEIMANN sagt, den Gegenstand (HEIMANN; 1976, S. 108). Dies ist vor allem in der Schule so. Weil es dort um Fixation von abfragbaren Lernergebnissen gehe, folgert RUMPF, sei das Präparieren von Dingen und Geschehen ohne Ecken und Kanten *das* Charakteristikum schulischer Lehre; und Windschlüpfrigkeit, Gleitfähigkeit, geringe Widerständigkeit seien die Merkmale schulischer Lerninhalte (RUMPF 1998, S. 335). Die gängige Vorstellung sei, dies ist sein Vorwurf, dass man sich Lehrstoff einfach reinziehen habe, Wissen, Können und Verstehen

als etwas betrachte, das man hart im Griff halte, dass Gelerntes als Beherrschtes angesehen werde, das einem bis in den letzten Winkel vertraut sei (ebd., S. 333). Die „landläufige Lernkultur“ sei unfähig, „sich auf Fremdes einzulassen“, analysiert RUMPF (ebd., S. 334), es gehe mit dem Lernen das Abwehren Hand in Hand (ebd., S. 337). Darum sei gegen „die konventionelle Drift zum schleunigen Beherrscher und souveränen Können“ als Gegenströmung das „Entselbstverständlichen“ einzuleiten (ebd., S. 333). Seine Devise ist: Wider die „Fremdheitsvernichtung per Didaktik“ (ebd., S. 339). Statt also das Lernen der „Belehrungseinrichtungen“ mit deren Chefabsicht der Reinheit unterrichtlicher Gegenstände und der Ungestörtheit des Lehr-Lern-Geschehens zu perpetuieren, solle man sich dem „Sog“ eines Phänomens namens Horror vacui überlassen und anvertrauen (ebd., S. 333). Der Horror vacui meint „eine Lernkultur der Neugier, der Offenheit für das Fremde“ (ebd., S. 338). Das Aushalten der Fremdheit, das Zurückdrängen der „flinken Einordnungen, Erklärungen, Wertungen“, „sich dem oft genug Entsetzlichen und Unverständlichen aus[...]setzen und den Horror vacui [...] spüren - wenn einem der eigene Kopf leer wird, weil die alltäglichen Zugriffsformen scheitern“ (ebd., S. 335) - dies ist, was RUMPF als Alternative will. Angesagt ist das „bewegte, verunsichernde, tolerante Staunen“ (ebd., S. 340), das „riskante Oszillieren zwischen Vertrautem und Fremdem“ (ebd., S. 341). Kein Lernen mehr als ein „Neutralisieren“, als ein „Subsumieren“, als ein „Assimilieren“ (ebd., S. 339). Bei dem Lernen, das RUMPF wünscht, gerate man „ins Taumeln“, „verliert den festen Boden unter den Füßen“ (ebd., S. 333).

Zur Debatte steht, so deuten wir RUMPF, das Lernen als bloßes Etwas-Einverleiben. Ein Aneignen fraglos akzeptierten Wissens, Könnens und Verstehens im Unterricht, noch allgemeiner gesagt: Ein indolenter, ein nichtentselbstverständlicher Umgang mit Empfindungen, Gefühlen, dem Wahrnehmen, Reden, Denken, Urteilen, Wollen, Handeln und Verhalten der eigenen oder einer anderen Person im Erfahrungsraum der Schule, dies soll nicht sein. „Offenheit für das Fremde“ ist hierfür der Code.

2. Leiblichkeit und Sinnlichkeit

Wir wollen zunächst wissen, wie kommt eigentlich eine Person dazu, sich für Unübliches, Ungewohntes, Unheimliches offen zu halten, heidnische Neugier zu zeigen, zur Entdeckung von Aliens im Kontext von Selbstverständlichkeiten, auf welche Weise wird jemand bewegt, sich im schmerzlosen Konsum von Dingen und Geschehen durch Außergewöhnliches stören zu lassen? Was fundiert, was ist die Basis der „Offenheit für das Fremde“? Leiblichkeit und Sinnlichkeit! Auf Folgendes nämlich solle man achten, fordert RUMPF: „Im Leib stecken Resonanzpotenziale und Empfänglichkeiten, deren Lebendigkeit darüber entscheiden könnte, ob Menschen, gar mit [...] Lust, das Fremde und Neue aushalten, gewahren können.“ Und: „[Überlegungen anthropologischer Art] machen es wahrscheinlich, dass die übergangene Sinnlichkeit [...] mit der ‚Unfähigkeit zum Fremden‘ zusammenhängt.“ (Ebd., S. 338) Demnach: Konzentration auf Sinnlichkeit, damit ermöglicht werde, Absonderliches zu ertragen, Extraordinäres zu akzeptieren, Fremdes zu dulden, Toleranz zu zeigen.

Weil also die „Unfähigkeit zum Fremden“ durch die Abkehr vom eigenen Leib verursacht sei, also die Annäherung an eben diesen und die Pflege seiner Sinne und des Empfindens und Gefühls. Es gelte, angesichts der Verdrängung vitaler Körper-Natur im Lehr-Lern-Geschäft zu protestieren, die Lanze gegen die Zivilisation einzulegen, die zur Entfernung vom Leib geführt habe bzw. sein Verschwinden bis hin zur endgültigen Irrelevanz betreibe (KAMPERT/WULF, 1982, S. 16). Für die Wiederkehr des Körpers und wider die „Gehirnsinnlichkeit“ (PLACK 1991, S. 193). - Wir fragen jedoch: Ist der Horror vacui körperinduziert? Ist allein der Leib als Träger von prickelndem Fremdheitserlebnis gefordert? Soll der Horror vacui den Lernenden gleichsam anspringen (quasi über die Hürden der belehrenden Auseinandersetzung hinweg, die aufklären will), soll Fremdes die Seele direkt packen, ist Fremdheit als unmittelbare Körperreaktion favorisiert? Welches ist der Lehrstoff, welchen Objekten gegenüber sollen solche Ansprüche gelten? Was ist fremd und warum?

Um es gleich zu sagen, wir präferieren eine Art von vermittelter Fremdheit, die durch eine bestimmte Haltung zu Objekten erst geschaffen wird. Wir wollen das Gruseln als Effekt eines rationalen und geplanten Unternehmens, des Unterrichtens und des Lebens in der Schule. Wir setzen auf intellektuelle Durchdringung und Prüfung von Sachverhalten, warum ist etwas so, aber nicht anders? Dies soll als spannend erfahren werden! Es gibt keine Ursprünglichkeit und Unverfälschtheit des Körpers, womit so etwas wie Richtigkeit leibgebundenen Fühlens und Empfindens manifestiert werden könnte. „Eine Gefühlsregung ist das Innewerden der emotionalen Bedeutung eines Ereignisses“ (UHLICH 1996, S. 121) und alle Emotionen und Affekte haben als eigene leibseelische Zuständigkeit eine faktische, soziologische und psychologische Genese (ebd., S. 121). Gegenstände sind nur zusammen mit ihrer sozialisationsbestimmten Rezeption shocking - vielleicht. Hervorgerufen werden „Involviertsein“, „Berührtsein“ und „Ich-Beteiligung“ durch individuumspezifische und historische Wertkonstellationen, die total missraten sein können. (Starke) Gefühle, in Abhängigkeit von Temperament und Ansprechbarkeit, hat man oder man hat sie nicht. Kann man sie evozieren wollen? Z.B. Affekte, also „rasch entstehende, heftig verlaufende und gewöhnlich schnell abklingende Gefühlsregung[en], meist ausgelöst durch Eindrücke oder Anlässe, die in gefährdender oder fördernder Weise die persönlichen Interessen und Bedürfnisse berühren [und einhergehen] mit unwillkürlichen körperlichen Veränderungen, mit motorischen Ausdrucksphänomenen und Umstellung der vegetativen Funktionen [...], insbesondere des Herz-Kreislauf-Systems, der Atmung, des Magens, des Darms, der Blase, der Drüsen mit innerer Sekretion und des Blutchemismus“ (SCHNABL 1986, S. 13). Sicher, überhaupt eine (körperliche) Regung angesichts eines Lerngegenstandes lässt Lehrkräfte jauchzen. Aber auf Bewegungen des Gemüts als Handlungsregulatoren zu setzen ist für professionelle Bildungsarbeit natürlich kein guter Rat, denn bei „Handlungen im Affekt treten Überlegungen und die geistige Steuerung von Verhalten zurück“ (ebd., S. 13). Oft wird gemeint, unsere irdische Hülle als *conditio humana* gefunden zu haben: Ohne Körper geht nichts! (VASSEN/KOCH/NAUMANN 1998, S. 7). Das stimmt schon. Von K.-O. APEL wird ein „Leibapriori“ gesetzt, das transzendentalen Stellenwert hat (WIMMER 1995, S. 566). Doch Plädoyers gegen Gefühlskontrolle als Unterdrückung des Leibes, Polemiken gegen die Oberaufsicht des

Denkens über Emotionen mangelt es oft an klarer und deutlicher Unterscheidung zwischen Gefühlen und Körperwahrnehmungen bzw. -empfindungen. Es herrscht da eine Tendenz zum Somatisieren. Es wäre natürlich naiv zu glauben, wir könnten das wortsprachlich gebundene gedankliche Erwägen vernünftiger Orientierung unseres Denkens und Handelns (darum soll es doch in Unterricht und Schule gehen?!) umschiffen und die vorfindliche Körper-Natur als Instanz für Aufgeklärtheit des Kopfes und Fortschrittlichkeit des Tuns anerkennen. Erleben von Leiblichkeit und Sinnlichkeit im Kontakt mit „Fremdheit“ und „Neuem“ ist in der Auseinandersetzung von Für und Wider oder von Sein und Sollen allein nicht hilfreich.¹ Sonst genügte anstelle der Schule die Geisterbahn.² Zwar ist es eine Tatsache, dass Gefühle „Urteilscharakter“ haben: „Jede Emotion [...] etabliert eine Urteilsstruktur, mittels deren die Menschen ihre Sicht der Welt errichten und ihr Sinn verleihen.“ (SOLOMON, zit. n. RUSCHMANN 1999, S. 180) Und so ist die emotionale Markierung eines Dings, Geschehens oder Verhaltens als „fremd“ eine Stellungnahme der betreffenden Person, „die zu einer Qualifizierung, Hervorhebung, Rangordnung, Einstufung etc. von Phänomenen führ[t]“ (RUSCHMANN 1999, S. 181). Aber für ein gedeihliches Zusammenleben mit den Nachbarn (dies soll doch ein Ziel von Unterricht und Schule sein?!) reicht das nicht aus. Uns ist ein Spüren von Fremdheit im unmittelbaren situativen Kontext weniger wichtig. Denn was leisten beim Lehren und Lernen leibgestiftete innere Zustände? Con sentimento kann auch das Lernen sein, das weder von RUMPF noch von uns gewünscht wird, eines, das nichts enthüllt, nichts bloßstellt, nichts aufdeckt, alles interessenlos und wurstig schluckt, das lieblos einverleibende Etwas-Lernen. Was machen wir als Lehrkräfte mit Empfinden und Gefühl? Muss affektives Erlebnis mit der Belehrung über das Objekt nicht konfrontiert werden? So etwa, dass der Krieg gegen Serbien einen nicht in Stimmung bringt, Demokratie eigentlich niemandem ein Graus sein soll, dass es keine behagliche Barbarei gibt und Widerstand un bequem ist?

Sagen wir so: RUMPF rückt den Menschen aus Fleisch und Blut in den Vordergrund des Lehrens und Lernens. Deswegen sein Einsatz für den Leib und Empfindungen und Gefühle und den Horror vacui! Alle Beteiligten an Lehr-

1 Als ein Beispiel haben wir, dass „Toleranz und Akzeptanz gegenüber andersgläubigen Menschen“ unter anderem von höherer Schulbildung (durch geistige Leistung) gefördert werden (JÖRNS 1997, S. 170).

2 Oder die Ausstellung „Körperwelten“ im Mannheimer Landesmuseum für Technik und Arbeit von GUNTHER VON HAGENS, dem Leiter des Heidelberger Instituts für Piastination, im Frühjahr 1998. Aufgebaut war dort ein „Monstrositätenkabinett“, getragen von einem „Kult des ‚Authentischen‘“, verpflichtet einer „Ganzheitsphilosophie“, die sich gegen die Wissenschaft wendet (ROTH 1998, S. 50-52). Insgesamt interpretierbar als Sendbotschaft „einer prall sinnlichen, missionarischen Museumspädagogik, die gegen die Büchergelehrsamkeit, gegen staubtrockenes Studium gerichtet bleibt“ (ebd., S. 52). Es verkommt die Aufklärung zum „Plädoyer für einen ‚bewußten Umgang mit dem eigenen Körper‘“ (ebd., S. 52). Zum Somatisieren. „Sei wachsam, höre auf dein Inneres! raunt der pädagogische Begleitdienst“ (ebd.). Grusel stellte sich ein, das Erlebnis war „geil!“, die Ausstellung ein toller Erfolg. Ist dies der Horror vacui? - Notabene Gefühlszustände und intellektuelle Qualität: Am Heiligenkult und Betroffenheitswahn nach dem tödlichen Unfall der Princess of Wales im August 1997 scheiterte jedes aufklärerische Erklärungsbegehren. Das Ausmaß der Trauer legte nahe, die Irrationalität der Ergriffenheit von 2,5 Milliarden zu akzeptieren. Auszubleiben hatten kritische Stellungnahmen zu diesem Rummel. Ist dies der Horror vacui? (Dazu: ROTH 1998, S. 122-144).

Lern-Prozessen leben, sind Lebewesen, haben Feeling und Sentiment, vereinen in sich neben somatischen Eigenschaften die der Bio-, Psycho- und Noosphäre. Demnach ist es nur folgerichtig zu fordern, dass Lehrende und Lernende mit Leib und Seele, Körper und Geist, Sein und Bewusstsein, (Wohl-)Fühlen und Denken, Sinnen und Verstand auch Rücksicht finden. Wir teilen diesen Standpunkt mit RUMPF. Betonen wir aber: Der Leib mit seinen Reaktionen oder die Sinne ersetzen keine argumentative Begründung ums „richtige“ Lernen und um gute Schulen. Ein Körperzustand ist kein Urteil über die Geltung dessen, was z.B. als Bildungsgut behauptet oder als gerechtfertigtes Ziel verfolgt und als kluges Schulehalten aktualisiert wird. Auch für Ästhetisches nützt kein identisches Odeur als Geltungskriterium.³ Unser Leib kann nicht sprechen. Wir alle brauchen zur Orientierung begriffliche Vernunft. Und gerade wenn das Wohlbehagen des ganzen Menschen am Herzen liegt, ist zu bedenken: Neben der Trägheit und Ichbezogenheit, ist es das Übel der Rigorosität, das keine „Offenheit für Erfahrung [zulässt, weil] die starren Konzepte [...] vornehmlich der Abwehr von Wahrnehmungsaspekten und dem entsprechenden Erleben [dienen]“ (RUSCHMANN 1999, S. 357). Es ist „diese Haltung Quelle fortwährenden Leids, das subjektiv als innere Anspannung, Unwohlfühlen, missmutige bis gereizte Stimmung, Feindseligkeit gegen Andersdenkende, fehlende Möglichkeit von Bezogensein und Nähe zu anderen Menschen etc. spürbar wird“ (ebd.). Also, im Verein mit geistiger Arbeit ist Wohlbefinden zu bezielen. Gegen die Haltung der Rigorosität, Trägheit und Ichbezogenheit stellen wir eine Alternative.

3. *Autonomie*

Die Befremdung, die uns bei dem Studium vom RUMPF'S Text befällt, was uns skeptisch macht und in Zweifel stürzt, ist durch die Vorstellung gelenkt, die wir von der Schule und dem Unterricht, überhaupt vom Lehren und Lernen haben: Wir sind nämlich überzeugt, es ist ein Zweck der Schule, dass Autonomie erworben wird, also über Gott und die Welt, Natur und Kultur, Mensch und Gesellschaft, Geschichte und Politik derart gedacht wird, dass vernünftiges Tun in Staat und Gesellschaft möglich ist. Es wäre ja schön, jeder Mensch wäre als Staatsbürger und Mitglied der Gesellschaft auch schon autonom. Autonomie hat man aber nicht so, wie man Ohren hat. Autonomie muss man extra herstellen. Autonom ist derjenige, der sein Denken und Handeln an Vernunft anpasst und sich von Unvernunft distanziert (LORENZEN 1985, S. 149). Dieses Vermögen soll in Unterricht und Schule mindestens angebahnt, vielleicht auch zur Entfaltung gebracht werden. Und so kommt uns auf dem Weg zur Autonomie das Verfremden entgegen.

3 Nicht bei RUMPF, aber z.B. bei PLACK kann man lesen: „Die Menschen wären erst dann völlig gleichberechtigt, wenn sie auch alle so verschieden sein dürften, wie schon ihr Körper anzeigt. Dies zu erreichen ist eine Aufgabe für die Kultur, die *Kultur* im ursprünglichen Sinne: Pflege des Natürlichen, erst noch zu werden hätte.“ (PLACK 1991, S. 267) - Dies erscheint uns irreführend: Der Körper als Maßstab der Kultur?

4. Haltung der Verfremdung

Wir plädieren für eine Haltung, der auch das Merkmal zukommt, „offen für Fremdes“ zu sein, aber nicht im Sinne einer Passivität oder Reaktion, sondern als ein aktiver Posten. Wir sind für eine Haltung, die verfremdet. Geben wir dieser (mit BRECHT) Kontur: „Was ist Verfremdung? Einen Vorgang oder einen Charakter verfremden heißt zunächst einfach, dem Vorgang oder dem Charakter das Selbstverständliche, Bekannte, Einleuchtende zu nehmen und über ihn Staunen und Neugierde zu erzeugen.“ Damit hört es nicht auf, sondern „[Vorgänge und Personen sind] als historisch, also als vergänglich dar[zustellen“ (BRECHT 1967a, S. 301), damit als geworden, veränder- bzw. verbesserbar. Eine Person mit verfremdender Haltung „arbeitet bei allen Erscheinungen und Prozessen das Widersprüchsvolle heraus, [sie] denkt kritisch, das heißt, [sie] bringt in [ihrem] Denken die Erscheinungen in ihre Krise, um sie fassen zu können“ (ebd., S. 794). Verfremden ist verbunden mit dem Vortragen von Skepsis, Zweifel und Kritik, mit Entschleierung und Entlarvung, was die Aufmerksamkeit - wie KLAFFKI (1996, S. 112) fordert - auf Ideologiekritik lenkt; auf die „gruppenbildende Frage: Wem nützt es?“ (BRECHT 1967b, S. 115). Für uns ist klar, Fragen kommen den wenigsten von selbst, bei deren Plage um Antwort man (möglicherweise) auf neue Wahrheit vorstößt, tradierte Gerechtigkeit (möglicherweise) relativiert, notorische Klugheit (möglicherweise) beschädigt, gängiges Meinen und Glauben (möglicherweise) verwirft, vom Mainstream (möglicherweise) abzweigt, was einen (vielleicht) zum Fremden unter Freunden macht. Angesprochen ist kein Naturvorgang, das muss man lernen, aufklärendes Fragen-Können, Negieren, auf Widersprüche zeigen, bedarf der Lehre. Es kostet gedankliche (und sprachliche) Mühe⁴, bedeutet Arbeit an der eigenen Haltung. Es könnte aber, so unsere Hoffnung, „am Ende“ der gelernte Umgang mit fremd gemachten Objekten in die Lage versetzen, Falsches (Irrtum und Lüge), Torheit, Präntionen etc. zu identifizieren, und klug und weise zu handeln. Auf diese Weise hätte man für ein Lehr- und Lerngeschehen ein Brausen und Sausen besonderer Güte. Nichts wäre da landläufig. Befremdet wird dadurch, dass der Schleier, der Dinge und Geschehen verhüllt, gelüftet, zurückgeschlagen, dass die (als solche gar nicht bewusste) Maskierung, die Dinge und Geschehen beschönigt, gelupft, heruntergerissen wird. Der Kaiser nackt, ohne Kleider reist. Die Befremdung ist als Verfremden eine Haltung. Darunter verstehen wir ein Auftreten, das durch eine bestimmte seelische Verfassung hervorgerufen wird, was bedeutet, dass wir Körperhaltung und die innere Grundeinstellung darunter subsumieren, wir meinen eine Haltung, die Denken und Handeln prägt.⁵ Sie ist als ein Produkt, aber nicht als ein Zustand körperlicher Reifung darstellbar. Das „Entselbstständigen“, das diejenige Person vornimmt, die verfremdet, negiert, Widerspruch entzündet, muss als Position, die man bezieht, nachvollziehbar, argumentationszugänglich und begründbar sein. - Wie uns manche Passagen bei RUMPF irritieren! Eben haben wir für uns verständlich übersetzt, was wir unter der Konfrontation mit Frem-

⁴ Zum „Fortschritt“ und zur „Sprache“: vgl. POSTMAN (1999, S. 29ff. u. S. 75ff.).

⁵ Zur Bestimmung der (alltagspraktischen) Bedeutung des Begriffs reicht für unseren Argumentationszweck die Hilfe des DUDENS.

den verstehen: Befremdung (nomen actionis und nomen acti) ist im Ganzen ein Lehrgeschäft, soll „Erzug“ eines rationalen (didaktischen und schulischen) Arrangements sein, ist die absichtliche Herstellung von Unsicherheit durch Mangel an (objektiver) Gewissheit im Unterricht und in der Schule. Das Sich-Befremden-Lassen, das wir im Kopfe haben, soll nicht eine Erscheinung sein, die sich wie eine Gänsehaut einstellt, sondern man soll die Entscheidung treffen, sich mit Kopf, Herz und Hand ins Fremde, Widersprüchliche, Neue einzuarbeiten, es ist eine eigene von Personen auf sich zu nehmende Aktion, die im Dienste von Idealen steht. Aber, *horribile dictu*, RUMPFS Text liest sich (leicht) als Absage an das Denken (von Schule und Unterricht) im Sinne der Aufklärung und als Destruktion des Glaubens an Progressivität. Seine Betrachtung menschlicher Tätigkeit „im Licht des Höheren, des Allgemeinen, der Menschheitsidee“ (RUMPF 1998, S. 339) fällt despektierlich aus. Er spottet(!?) Wir finden einen Untertext und der sagt (uns): Zeigt Einsehen, dass die Orientierung an Aufklärung und am Fortschritt nicht mehr wie vordem gilt. Ihr sucht nach einer zur (okzidental) Rationalität alternativen Option der Orientierung? Probiert es mit dem (interozeptiven) Versenken in euern eigenen Leib und dem (viszerozeptiven) Lauschen auf den zugänglichen individuellen Körper. Lernen, (bloß) ein physiologisches Event? Bei RUMPF fehlen Progressivität und Vernunft? - Halt! Jetzt ist wohl die Gefahr der Überinterpretation gegeben, es könnte sich nun Fehldeutung an Fehldeutung reihen. Wir jedenfalls wollen vom Fortschritt überzeugt bleiben und uns zur Autonomie verpflichten. Deswegen fordern wir (mit BRECHTS Worten) als Regel und nicht als Ausnahme: Was nicht fremd ist, findet befremdlich! Was gewöhnlich ist, findet unerklärlich! Was da üblich ist, das soll euch erstaunen!

5. *Didaktischer und schulpädagogischer Rahmen*

Unser Motto ist, Rigorosität und Trägheit und Egozentrik verhindern und stören, die Leib-Seele-Problematik im Hinblick auf Harmonie zwischen Emotion und Kognition, und zwar für Unterrichts- und Schulbelange, verhandeln. Ist die Haltung der Verfremdung, der Negation, des Widerspruchs, die für die Autonomie gebraucht wird, lehr- und lernbar? Wie, auf welche Art und Weise führt man (als Lehrkraft) in das Verfremden ein, berücksichtigt Geist und Körper zwecks Vernunft im Umgang mit Dingen und Geschehen? Nichts soll da ohne Absicht laufen, nichts spontan und einfach so, nichts außerhalb argumentationszugänglichen Denkens und überprüfbarer Handlungen. Die Operation „Das-kaum-auszuhaltende-Fremde“ braucht aus unserer Sicht die Einbettung in eine rationale Struktur, das Phänomen des Horror vacui ist didaktisch (a) und schulpädagogisch (b) einzufangen.

- a) Also - geht man (mit HEIMANN) davon aus, dass ein Lehr-Lern-Prozess (mindestens) die Antwort auf sechs Fragen ist (HEIMANN 1976, S. 105) -, dann muss die mit den (anderen) Lehrzielen verbundene Intention, befremden zu wollen, gerecht(fertigt) sein, der Gegenstand (das Thema) der Befremdung ein Bildungsgut, d.h. (im Sinne KLAFFKIS) für und über die Gegenwart hinaus (als Exemplar) für alle bedeutend, die Unterrichtsmethoden

- und Medien müssen klug gewählt, die Interdependenz wohl bedacht sein, und Rücksicht muss genommen worden sein auf die (sprachlichen) Voraussetzungen und (nichtsprachlichen) Bedingungen der Teilnehmenden,
- b) Geht man (mit VON HENTIG) davon aus, dass für die Schule der Katalog folgender Grundsätze erfüllt sein soll: Sie muss „das Leben zulassen“, „mit Unterschieden und in der Gemeinschaft leben“ lernen, Sorge um „den ganzen Menschen“ haben, „eine Brücke zwischen der kleinen und der großen Welt“ sein, und last - but not least - muss „die Schule eine Schule bleiben“ (V. HENTIG 1993, S. 205ff.), dann gilt es, den Umgang mit Empfindung, Gefühlen, Wahrnehmen, Reden, Denken, Urteilen, Wollen, Handeln und Verhalten der eigenen Person und anderer Beteiligter extraordinär zum durchgängigen Thema des gesamten Lernorts zu machen.

„Fremdheitsvernichtung“ verhindert nur eine Didaktik und eine Schulpädagogik, die weiß, wovon sie spricht, und diesbezüglich Hinweise zur Handhabung gibt. Demnach sei innerhalb von (a) und (b) eine Kategorisierung und Stilisierung des „Verfremdens“ als der Ermöglichung negativer Erfahrung gezeigt, die nachvollziehbar und diskussionsfähig ist. Dabei an Beschleunigung zu denken wäre verfehlt und von Windschlüpfrigkeit wird nicht die Rede sein. Überall Ecken und Kanten.

6. Lernen im wissenschaftlichen Zeitalter

Weil aufgeklärte und fortschrittliche Bürger zwecks friedlichen, geordneten und gerechten Zusammenhandelns bei maßvollem Wohlstand mit einer Vielfalt von Lebensformen in der von Wissenschaft durchdrungenen und strukturierten Welt gewünscht sind (LORENZEN 1987, S. 228ff.), weil Autonomie eine notwendige Bedingung für den Fortschritt ist, kann der Kurs in den Belehrungseinrichtungen nur „Wissenschaftsorientierung“ heißen. Man muss deshalb nicht die Überzeugung nähren, es gäbe außerhalb der Wissenschaft keine Alltagspraxis und deren lebensstragende Wahrheit. Gedacht ist an dieser Stelle auch weniger an den Erwerb von Verfügungswissen, nicht allein an das deklarative, propositionale Wissen der Wissenschaft, sondern vor allem an Orientierungswissen, das die Idee der Wissenschaft als Lebensform zur Quelle hat (MITTELSTRASS 1982, S. 11ff.). „Wissenschaftsorientierung [zielt] darauf ab, die lebensgeschichtlich und damit immer auch gesellschaftlich bedingten, subjektiven Horizontbegrenzungen aufzuklären und aufzulockern und Anregungen zur Horizonterweiterung zu geben.“ (KLAFKI 1996, S. 167) Mindestens der Auflockerung dient die Haltung der Negation. Widerspruch und Zweifel kommen in einem Fach, in einer Disziplin, gegenüber einem Stoff, Objekt oder einer sozialen Praxis zum Zuge. Überall dort, wo die Beschäftigung mit Ländern, Institutionen, Sitten, Gebräuchen, Traditionen, Regeln, Zeremonien und Riten angestrengt wird, wo der Vergleich zwischen Weltanschauungen, Weltbildern und Religionen zu ziehen ist, politische Systeme beurteilt werden (sollen), wo Wissen und Können, Verstehen und Urteil mit Geltungsanspruch auftreten, überall dort, wo sich Menschen aus Fleisch und Blut begegnen. Die Haltung der Verfremdung füllt die Wissenschaftsorientierung nicht inhaltlich aus, ist nur

eine elementare Relation zwischen Subjekt und Objekt, sie ist aber notwendig (nicht hinreichend) für alle diejenigen, die beweglich und mit Vernunft leben wollen. „Verfremden ermöglicht es, dass das Wissen von den Dingen [und Prozessen] nicht verdinglicht und ihre Sichtweise nicht dogmatisiert wird“ (RAUSCHENBERGER 1994, S. 87), dass nichts mir nichts dir nichts konsumiert oder verworfen wird. Eine verfremdende Haltung verstrickt sich nicht in Rigorosität, Egozentrik und Starrsinn. Wir wiederholen, „Begegnung mit Fremdem“ wandeln wir, weil wir es für unsere Zwecke nicht als Reflex, sondern als Aktivität besitzen wollen, in „Verfremden“ um, d.h. in einen Lehrgriff besonderer Art (ebd., S. 81). Das Lehren der Lehrkraft soll demnach auch als „Verschwierigung“ des Einverleibens der Wirklichkeit erfahren werden (können). Eine Aufgabe ist: „Erfahrungen in die Krise führen“ (HAUG 1981). Negative Erfahrung mit der Wirklichkeit soll in der Schule gemacht werden (können). Diese macht derjenige, der sich von der Haltung des Verfremdens anmuten lässt, sie erlebt und sich an sie gewöhnt hat. „Die *negative* Erfahrung belehrt [...] in nicht geringerer, sondern [...] in eminenterer Weise als die positive Erfahrung“, sagt G. BUCK (1967, S. 46). Erfahrungen macht man mit Vorsatz, sie kommen nicht von ungefähr. Man nimmt sie als Erfahrungsschatz in Besitz. Also, eine Erfahrung mit der Negation beim Verfremden befällt eine Person nicht einfach so. Um eine negative Erfahrung machen zu können, muss man erst einmal auf eine negative Instanz getroffen sein. Das sind spezielle Widerfahrnisse mit der Wirklichkeit, mit Dingen, Personen und Geschehen, mit solchen nämlich, die Anlass zum Bedenken seitheriger Erfahrung geben (ebd., S. 52). Wiederum ist nicht alles das, was uns widerfährt, von selbst eine negative Instanz. Es ist vielmehr so, dass eine Person entscheiden muss, ob sie das, was ihr widerfährt, als eine negative Instanz akzeptiert. Dann erst nimmt sie Anstoß an eigener seitheriger Erfahrung mit der Wirklichkeit, wenn sie ihre Trägheit überwindet. Alle Orientierung und Unterscheidung richtet sich aus am „vorgängig Vertrauten“ (ebd., S. 50). Die „alltägliche Vertrautheit“ sortiert Wissen und Können, auf das wir treffen, selektiert Empfinden, Gefühl, Wahrnehmen, Reden, Denken, Urteilen, Bedürfnisse, Handeln und Verhalten, differenziert zwischen bekannt, heimisch und fremd. Die Neigung ist bei zu vielen stark, einmal Gelerntes („souverän Beherrschtes“) unverdrossen zu aktualisieren und gewonnenes Vertrautsein unerschütterlich als einzigen Sensor zu verwenden. Zu viele halten schon erworbenes Wissen ohne Prüfung für wahr, das Fremde für falsch. Tätigkeiten für klug, die andern für töricht. Situationen für gerecht, neue für ein Übel. Und Form(en) und Gestalt(ungen) für schön, die anderen für hässlich. Urteile für katastrophal, sich selbst für salomonisch. Bedürfnisse für obszön, die der eigenen Gruppe für natürlich. Verhalten für dekadent, Bekanntes für anständig. Zu viele zementieren ihre einmal gemachte Erfahrung. Sie entflammen oder erstarren und wissen sich nicht zu korrigieren. Doch satte Selbstzufriedenheit und unreflektierte Parteilichkeit sind aufzukündigen. Sonst droht zusammen mit der Abwehr von Alternativen Eindimensionalität von (weiterer) Erfahrung. Mit der Folge von Leid, das als Stress, Unbehagen, Launenhaftigkeit, Feindseligkeit gegen andere spürbar wird, eingeschlossen die Unfähigkeit, Nähe des anderen, anderen Denkens und Tuns zuzulassen. Dieser Gefahr steht die negative Erfahrung der verfremdeten Haltung entgegen. Sie behindert „vorschnelle [...] Verallgemeinerung“ (ebd.,

S. 45). Negative Erfahrung ist, wie BUCK schreibt, eine lehrreiche Erfahrung mit dem seitherigen Lernen (ebd., S. 47) Solches „Lernen ist [...] wesentlich ein Umlernen, es ist ein Weg der Enttäuschung voreiliger und unangemessener Antizipationen“ (ebd., S. 80). Es hat die Reflexion an der Seite. Sicher, „offenbar akzeptieren die Menschen Fremdes nur unter der Bedingung, dass sie seine Fremdheit ständig dezimieren und es also zum Bekannten machen“ (RAUSCHENBERG 1994, S. 85). Und dies ist nicht von vornherein zu verwerfen. Aber aus dem Verfremden folgt eine Belehrung: Man lerne, aber nicht bloß dazu! Niemand bejahe unkritisch alles das, was ihm begegnet! Also auch nicht das Fremde und Neue! Nirgendwo ein Gebot, nur das jeweils andere gelten zu lassen! Keine Person verleibe sich das, was der Fremde tut oder lässt, als Vorbild bloß ein! Doch man setze sich dem oft genug „Entsetzlichen“ und Unverständlichen des anderen Denkens und Handelns aus. Die „kalte fremde Schreckenshand“ (die auch Iphigenie auf Tauris erschauern lässt) soll ruhig ergriffen werden. Auszuhalten ist Fremdheit (des anderen Wissens, Könnens, Verstehens, der Affekte), zurückgedrängt werden flinkes Einordnen, Erklären und Werten. Geltende Ansprüche werden gefährdet, ungewiss gemacht, skeptisch betrachtet, bezweifelt, kritisiert. Pseudo-Geltung und die daraus detektierte Verpflichtung auf Werte und Ideen - dagegen ist die Lehrkraft in ihrer Rolle als Stör gerichtet.⁶ Dass sich jemand zu einer negativen Erfahrung aufrafft, also die Haltung der Verfremdung einnimmt, dies ist erst zu leisten. Die Lehre (der Lehrkraft) und der Orte Unterricht und Schule müssen zur negativen Erfahrung motivieren (BÄTZ 1991, S. 103ff), Antrieb dazu geben. Lernende müssen mitgerissen werden. Negieren heißt genauer: „eine *negative Antwort* geben, also die *Frage verneinen*“, [...], „eine Behauptung *bestreiten*, ihr *widersprechen*, [...] eine Vermutung oder eine Annahme *verwerfen*, einem Ding oder einer Person eine Eigenschaft *absprechen* [...]“ (THIEL 1984, S. 980). „Begegnung mit Fremdem“ meint eine Erfahrung mit dem triftigen Bestreiten, Verneinen, Widersprechen, Verwerfen und Absprechen, mit dem Opponenten und dem Proponenten machen. Die Haltung der Verfremdung, die den Weg zur Autonomie im Glauben an den Fortschritt wählt, ist das Anführen von Skepsis, Zweifel und Kritik, ist die Erzeugung reflektierten Negierens und Widerspruchs, ist das kritische Überprüfen, das Distanzieren von Unvernunft und die Anpassung an Vernünftiges in unserer Kultur, der Wissenschaft aus allen Poren dringt. Ein „ereignisorientiertes Modell“ wird nicht benutzt, vielmehr binden wir „[Erfahrung] wesentlich an die Bedingung [...], dass sie erst durch Interpretation und Auslegung sprachlich und begrifflich eingeholt und zu sich selbst gebracht werden kann“ (BARCK 2000, S. 312). Im Falle der Transforma-

6 KOCH konzipiert sogar eine negative Didaktik: Im Anschluss an ROUSSEAU und KANT hält er fest: „Speziell für eine negative Didaktik ergäbe sich [...] die *doppelte* (formale) Aufgabenbestimmung: dem Irrtum nicht nur präventiv zuvorzukommen (ROUSSEAU), sondern ihm auch zu widerstehen (KANT)“ (KOCH 1993, S. 284). Er plädiert für den „Vorrang des Negativen im Lehren und Lernen, in der Didaktik, ja überhaupt in der menschlichen Bildung“ (ebd., S. 288). Hat das Negative bei ihm eine Methode? Ja, die Elenktik. Sie „befreit [...] ihn [den Schüler] von seiner Unbelehrbarkeit und Ignoranz, und zwar [...] durch seinen eigenen Verstand“ (ebd., S. 293). „Das entscheidende Merkmal der logischen Methode [= elenktische Methode] besteht [...] darin, dass sie sich mit Gründen an den Verstand des Lernenden und den zu Belehrenden richtet und diesen *durch seinen eigenen Verstand belehrt*, wobei die Belehrung sowohl eine positive als auch eine negative sein kann.“ (Ebd., S. 295)

tion der „Begegnung mit Fremden“ in „negative Erfahrung“ entscheidet nicht die Lebendigkeit der im (physischen) Organismus steckenden Resonanzpotenziale und Empfänglichkeiten darüber, ob Menschen, gar mit Lust, das Fremde (in Form „ungewohnter“ Anschauungen und Geltungsansprüche) aushalten, gewahren können. Vielmehr soll der Sieger über Rigorosität, Trägheit und Egozentrismus die Früchte ernten. Er darf sich dann duschen und sie genießen.

7. *Argumentationskultur*

Das „Negative“ der Haltung der Verfremdung ist als Absage, Widerrede, Bestreiten etc. nicht einfach ein Abwürgen, bloßes Bekunden von Unlust oder Unbehagen. Negieren ist mit Begründen der Ablehnung von Geltungsansprüchen verbunden, lediglich Widerworte reichen da nicht hin. Und eine stichhaltige Begründung kommt ohne Reflexion nicht aus. Man sieht, die Haltung der Verfremdung gehört zur „Argumentationskultur“ (LORENZEN 1987, S. 237). Am Ende des Weges der Haltung der Negation ist der Eintritt in den rationalen Dialog möglich (GETHMANN 1985, S. 472). Dort fasst man einen Entschluss, trifft die Entscheidung, sich von Vertrautem zu distanzieren, wenn sich (eigene) Geltungsansprüche nicht verteidigen lassen, oder sich an Vertrautes anzupassen, wenn Geltungsansprüche begründet sind. Dort zeigt sich Autonomie in voller Ausprägung. Dies ist es, was mit negativer Erfahrung in Lehr-Lern-Prozessen befördert werden soll (LORENZEN 1985, S. 149). „Kann uns zum Vaterland die Fremde werden?“, fragt Iphigenie. Wer weiß das (vorher)? Im Zuge negativer Erfahrung jedenfalls lernt jeder, dass Geltungsansprüche der Wirklichkeit von einem dialogischen Prozess getragen werden (sollen) (LORENZ 1992, S. 103). Ebenso, dass man erst „in der Gestalt eines Verständnisses aufgrund und von dialogischen Handlungs- und Redezusammenhängen“ (ebd., S. 18) über die Grundvoraussetzung der „Begegnung mit Fremdem“ verfügt. Ein friedlich konkurrierendes Miteinander einer Pluralität von individuellen Lebensweisen bei Frieden, Ordnung, Gerechtigkeit und maßvollem Wohlstand hat dann in posttraditionaler Kultur eine Chance. Die Niederlage des „hässlichen Individualismus“ (POSTMAN 1999, S. 190) wird eingeläutet.

8. *Kritik*

Betonen wir an dieser Stelle Empfinden und Gefühl. Wer exponiert sich gern? Wer ist mit Vorliebe Exot? Wer meldet sich unbefangen mit einem abweichenden Votum zu Wort? Aufgrund ihrer psychischen Verfasstheit nicht jede Person in gleichem Maße (falls überhaupt). Verweisen wir auf den schillernden Umgang mit Unverträglichkeit, Unvereinbarkeit. Das Phänomen des „Negativen“ behandelt die theoretische und experimentelle Sozialpsychologie z.B. als negative Gefühle, als Dissonanz, als „selbstgefällige Attribution“ bei Leugnung von Verantwortung negativer Ereignisse oder als negative Selbstbewertung oder Selbstdiskrepanz oder als Negativverbalisierung (HERKNER 1991, S. 275ff). Dazu bietet sie Erklärungen für Wirkungszusammenhänge. So ist zu

allem z.B. auch die Tatsache zu vermerken, dass Überzeugungen bzw. Meinungen durch Handeln gewonnen und erzeugt werden können (ebd., S. 281ff); da fühlen wir uns (zunächst) wie gegen den Strich gekämmt. Ebenso muss festgehalten werden, dass „Selbstreflexion [...] auch stören und unsicher machen und dadurch negative Effekte haben“ kann (DÖRNER 1989, S. 302), was für die Berücksichtigung der Praxis spricht. Wir selbst haben uns, kritisch ausgehend von RUMPF und dessen Sinnlichkeit und Leiblichkeit, unser Objekt zurechtgefeilt und bilden uns nicht ein, damit die Bandbreite menschlichen Erlebens abzudecken. Wir formulieren das Anliegen, für Schul- und Unterrichtszwecke den Horror vacui handhabbar zu machen, und sind streng darauf bedacht, jedenfalls nichts Falsches vorzutragen; wir wollen auch Anschlussmöglichkeit bieten.

Gleichwohl, geben wir zu, dies alles klingt sehr appellativ, auch ein wenig lyrisch. Vorgelegt haben wir eine Konstruktion, die Haltung der Verfremdung, mit der man negative Erfahrung macht, nach deren empirischer Erweisbarkeit jetzt gefragt werden darf. Darauf finden wir keine schnelle Antwort. Denn „unsere“ Haltung gehört zusammen mit Autonomie, Aufklärung und der Vorstellung geschichtlichen Fortschritts in ein ideales (theoretisches) Konzept. Deswegen lässt es sich nicht so ohne weiteres operationalisieren, demonstrierbar machen, beobachten und messen, sondern viel eher „nur“ als denk- und handlungsleitend in diversen Praxen deuten. Es muss in Rechnung gestellt werden, dass für bestimmte logische (wortsprachliche) Konstruktionen keine realen Sachverhalte, Erscheinungen oder Erfahrungsgegenstände in Gestalt von (gesetzmäßigen) *Wirkungszusammenhängen* vorliegen. Dagegen ist der Handlungszusammenhang, der von einer Person, die auf dem Weg zur Autonomie die Haltung der Verfremdung eingenommen hat, als ein *Gründezusammenhang* zu interpretieren, den man, um ihn zu begreifen, rechtfertigend nachvollziehen (können) muss (MITTELSTRASS 1995, S. 11-31). Zwar besteht keine vollständige Disjunktion zwischen beiden Verständnissen sozialer Praxis, aber es gelingt nicht, von einem operational beschriebenen Vorgang (eine Person bestreitet in konkreter Situation einen Sachverhalt oder übt Widerstand gegen jemanden aus und bewirkt etwas, erzielt einen beobachtbaren Effekt) darauf zu schließen, hier werde im Sinne des Verfremdens mit Blick auf Autonomie gedacht und gehandelt. Der Anschein könnte trügen, vielleicht werden da Faxen gemacht, lediglich rein äußerlich könnte zutreffen, dass hier jemand denkend sich bemüht. Ob eine Person wirklich den Weg zur Autonomie betritt, tatsächlich die Haltung des Verfremdens auf sich genommen hat, erfährt man erst durch kritische Rekonstruktion des beobachteten Handlungskomplexes. Definiert man Handeln als „sinnrationales Tun“ (LORENZEN 1985, S. 143), dann darf man schließen, dass eine Person demgemäß handelt, was sie über Gott und die Welt, Natur und Kultur, Mensch und Gesellschaft, Geschichte und Politik meint und weiß. Die Haltung der Verfremdung hat jedoch die Änderung derjenigen Sinngehalte zur Aufgabe, deren vernünftige Verbesserung für ein gedeihliches Zusammenleben (erst noch) zu leisten ist. Welches die Gründe einer Person im konkreten Falle sind, welche Überlegungen in der Tat Autonomie anzeigen und das Handeln auf Vernunft ausrichten, inwieweit also die Haltung der Verfremdung (nicht eine andere) Erfolg zeigt, das herauszufinden erfordert das Abtragen der Beweislast von demjenigen, der genau dieser Per-

son Vernünftigkeit attestieren will.⁷ Dass über die Fokker von Lernenden vorher so, nachher anders geredet wird, lässt sich messend notieren. Dass manche einsichtig verstehen, begreifen, Ideologiekritik üben, zeigen nicht Gesten und Emotionen, aber deren (wortsprachliche) Begründung für die vollzogene Sinneswandlung. Und zwar die stichhaltige, diejenige, die in einem rationalen Dialog als gelungene Verteidigung des gedanklichen Umschwungs Bestand hat, nicht ein Lippenbekenntnis. Es ist die Amphibolie von Begriffen, die dazu verführt, Resultate von (abstrakten) Überlegungen auch für Gegenstände der Sinne auszugeben, ihnen also operationalisierte Verhaltensschemata zuzuordnen (HOPPE 1995, S. 96). Wir (künftige Lehrkräfte) dagegen gehen davon aus, Begriffe für ein pädagogisches Konzept zu haben und zu nutzen, die „in erster Linie *philosophische* Begriffe [sind], und erst in zweiter Linie allgemein wissenschaftliche Begriffe, die einen empirischen Hintergrund haben“ (CARRIER/MITTELSTRASS 1989, S. 280).

9. Empirie

9.1 „Ballistik“

Aber ohne Empirie, beispielsweise an der Psychologie vorbei, wäre nicht fair zu raten. Da wäre einiges falsch verstanden. Denn es geht nicht um den Verriss und die Ablehnung von Methoden, sondern um Arbeitsteilung und Kooperation. Z.B. spielt bei DÖRNER im einem Dagu-Experiment das „ballistische“ Verhalten bei der Bewältigung der gestellten Aufgabe eine große Rolle (Versuchspersonen in Gruppen zu jeweils 5 Personen sollen in einem fiktiven Land der Sahelzone Entwicklungshilfe leisten) (DÖRNER 1989, S. 265ff.). Auf tritt dabei so genanntes „ballistisches Handeln“ als eine Tätigkeitsform, „mit der man sich die Konfrontation mit den negativen Konsequenzen des eigenen Handelns erspart]“ (ebd., S. 272). Entscheidet eine Person „ballistisch“, dann verzichtet sie auf die Betrachtung der Effekte, schenkt sich einiges Nachdenken, vermeidet Überlegungen, wie man es hätte vielleicht besser machen können, was nicht nur zeitraubend ist, sondern möglicherweise verunsichert (ebd., S. 291). Ein anderer Ausdruck für diesen Sachverhalt, der unserer Meinung nach die Haltung der Verfremdung eben nicht charakterisiert, ist „immunisierende Marginalkonditionalisierung“, „eine prächtige Methode, um sich jeden Zweifel an der eigenen Handlungskompetenz zu ersparen“ (ebd., S. 274). Lehrkräfte, die an einem normalen Unterrichtstag ca. 90 Konfliktfälle aushalten (müssen) (ROHNSTOCK 2001, S. 41), handeln so auch. Angesprochen ist von der Psychologie ein Tun, das zu einer Korrektur Anlass gibt, das verfremdet werden sollte und das ebenso empirisch identifizierbar ist wie seine Alternative, das „nicht-ballistische“ Verhalten. „Nicht-Ballistiker“ schneiden erfolgreicher ab. Darum sollten tatsächlich alle von Schule und Unterricht Betroffenen wissen. Ein Wis-

7 „Wer beurteilen will, ob eine Person P in einer Situation ‚autonom‘ handelt oder nicht, muss sich die Mühe machen, die von P im Handlungsprozess vollzogene Sinnänderung schrittweise zu rekonstruieren - und er muss selber Begründungen geben können für alle Sinnesänderungen, die er als ‚autonom‘ beurteilt.“ (LORENZEN 1985, S. 156)

sen übrigens, das durch Training in ein Können transformiert werden kann (DÖRNER 1989, S. 307f.). Nicht-ballistisches Tun fügt sich in unsere Konzeption. Aber nicht umstandslos! Denn ob ein in konkreter Situation gezeigtes „nicht-ballistisches“ erfolgreiches Handeln *vernünftig* ist, also eine solche Verbesserung der Sinngehalte der jeweiligen Person zur Ursache hat, die sich in einem rationalen Dialog verteidigen lässt, verlangt eine eigene und zusätzliche Mühe der Charakterisierung, ist nicht schon damit erledigt, weil es beobachtbar nicht „ballistisch“ ist. Aus Zweifel, Skepsis und Nachdenken kann auch viel Unsinn entspringen. Es ist vielleicht „zum Glück“ vernünftig, dies kann sein. Gebraucht wird aber, wenn man Vernunft einigermaßen berechenbar will, ein (implementierter) Rechtfertigungsdialog um Geltungsansprüche von Denken und Handeln, der z.B. ein bestimmtes Handeln als nicht-ballistisch *und* vernünftig zertifiziert. Rechtfertigungen sind nicht operationalisierbar, nicht kongruent mit messbaren Verhaltensschemata. Das meint wiederum nicht, dass es einen rationalen Dialog in Wirklichkeit nicht gäbe. - Halten wir zunächst fest: „Begriffsklärungen, die die Philosophie hervorbringt“ und die von der Pädagogik verwendet werden, und psychologische Fakten und Tatsachen, natürlich auch solche anderer Wissenschaften, die „soziostrukturellen und soziokulturellen Bedingungen moderner Gesellschaften“ darstellen, machen „wechselseitige Verwiesenheit von theoretischer Reflexion und empirischer Forschung“ zur Pflicht (NUNNER-WINKLER/EDELSTEIN 2000, S. 7).

9.2 „Vollständiger und realistischer Diskurs“

Betrachten wir (und immer noch hält uns RUMPF in Schwung) einen ausgewählten Spezialfall, in dem die Haltung der Verfremdung, die ja als eine spezifische Verschränkung von Leib und Seele, Gefühl und Verstand gedacht werden soll, verlebendigt wird: den Bereich der Moral im schulischen Kontext. Das prozeduralistische Konzept der negativen Erfahrung wird zwar nicht operationalisiert vorgelegt, aber: was es heißt, „Erfahrungen, die man als Lehrkraft und Lernender gemacht hat, in die Krise führen“, ist - unserer Überzeugung nach - mit dem Objekt der empirischen Untersuchung von OSER „Ethos bei Lehrkräften“ auch erfasst (OSER 1998).

Anvisiert wird (dort und hier) eine „Professionsmoral“, „[die] besteht aus lehr- und lernbaren Verfahren“, welche im alltäglichen Leben und Arbeiten in der Schule den Zweck haben, „moralische Qualität zu sichern, Verletzungen über den Diskurs gutzumachen und Gefahren vor auszusehen“. „Runde Tische“ sind einzurichten, an denen „Konflikte, Grenzüberschreitungen, Beschädigungen, Pfusch, Respektlosigkeit, Verhöhnung, Verletzungen etc., Ereignisse, die sowohl den Erfolg des Lernens als auch das moralische Klima gefährden“, zu debattieren sind (ebd., S. 246). „Diskurselemente“, gelernte Fertigkeiten und Vermögen, die den Erfolg wahrscheinlich machen sind: „Mitentscheidung, Präsupposition von Begründungsfähigkeit/Balance, Realisieren einer Lösung, Engagement für die Vermittlung oder Ermöglichung einer Lösung, Wissen um notwendige Verantwortung“ (ebd., S. 85). Angestoßen wird (in unseren Worten:) die Bildung von Argumentationskultur, u.a. durch nicht-ballistisches Handeln, durch die Haltung der Verfremdung. Denn „Diskursfähigkeit [, die von

Lehrkräften und Lernenden mitgebracht wird und um die es nicht in jedem Fall gut bestellt ist,] lässt sich verändern", verbessern (ebd., S. 132), z.B. durch Lernen des Widerspruchs, des Bestreitens von Geltungsansprüchen, insgesamt: durch die Aneignung des Infragestellens von Erfahrung mit Empfindungen, Gefühlen und Bedürfnissen, mit dem Wahrnehmen, Reden, Denken, Urteilen, Handeln und Verhalten. Für den Marsch zur Autonomie rüstet die Lehrkräfte das Üben von „Nicht-Ballistik", das Trainieren von Professionsmoral. Dabei „zeigt [sich], dass [Ethostraining ohne Didaktiktraining] ineffektiv bleibt [und Didaktiktraining ohne Ethostraining blind]" (ebd., S. 142f.). Dass Professionsmoral, die die Haltung der Verfremdung einschließt, nur zusammen mit dem Wissen vom Unterrichten gelingt, akzentuieren wir, denn das heißt, dass es einfach nicht ausreicht, lediglich Gutes zu wollen. Die Kleinarbeit des Lehrberufs muss ebenso beherrscht werden. Die Lehr- und Lernbarkeit der Professionsmoral, mit der man negative Erfahrung macht, ist für uns zentral, denn produziert werden sollen: „diskursorientierte Lehrpersonen" (ebd., S. 245). Das sind nicht-ballistische Personen, die, so sehen wir das, den Horror vacui inszenieren können. Dieser ist im vorliegenden pädagogischen Falle, empirisch identifizierbar, ein „vollständiger realistischer Diskurs". Ein solcher liegt dann vor, wenn alle Ansprüche an diesen Entscheidungstyp erfüllt sind und Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit gebrochen durch die spezifische Lage nach besten Kräften materialisiert worden sind (ebd., S. 84ff.). Mit anderen Worten: Ein Taumel erster Klasse.

Zur Zerstreung des „Verdachts des pädagogischen Führungskitsches" (ebd., S. 230) ist bei OSER die „Messung des Ethos" (ebd., S. 231) eine Voraussetzung. Jedoch kreist man Professionsmoral allein so nicht ein: „Will man zu empirischen Zwecken Berufspersonen auch in normativ-moralischer Hinsicht unterscheiden [...], so ist man [zwar] gezwungen, sie in ihren Entscheidungen so zu messen, dass gemeinsame Beurteilungsmerkmale angewandt werden. Diese gemeinsamen Richtlinien aber sind der Vieldeutigkeit des *situationsangemessenen* Handelns ausgesetzt." (ebd., S. 230) Die (in unseren Worten:) Situationsgerechtigkeit steht in Frage, allgemeiner: Was ist im konkreten Fall vernünftig? Dies lässt sich nicht abstrakt klären, denn das „hieße die interessierenden Fragen auf der Objektebene zu umgehen. Die berufsmoralische Analyse würde sich damit vom Diskurs mit den Hauptakteuren, den Berufsleuten und Professionellen entfernen." (ebd.) Man ist dagegen gezwungen, die Situationsgerechtigkeit der Vorschläge, Beweise, Begründungen, Beschlüsse etc., also die Vernunft den „Praktiker[n] und Praktikerinnen [sprich: den Experten]" zu überlassen (ebd.). Wir führten oben schon aus, dass Autonomie nur der Autonome verlässlich kennzeichnen kann. Dies liest sich bei OSER so: „Das praktizierte Zutrauen (die Zumutung), dass alle Betroffenen [...] fähig sind, sich selbst in den Koordinationsprozess zwischen ‚Gerechtigkeit', ‚Fürsorge' und ‚Wahrhaftigkeit' vernünftig einzubringen, *verlangt konkrete prozedurale Beteiligung, wobei sich der Professionelle [...] nicht auf die Beobachterrolle zurückziehen darf*" (ebd., S. 86 - Hervorheb. R.B.). - Zwar der empirischen Messung nicht derart zugänglich wie operationalisierte Zustände und Vorgänge, bleibt die Haltung der Verfremdung und die Vernunft der Forschung gleichwohl nicht entzogen, es zeigt sich, sie ist an manchem Ort wirklich. Glück für uns.

10. Zur Lehre

Noch einmal zurück zu RUMPF. Er regt uns an, die schulische Lehre und das Lernen im Unterricht zu problematisieren. Er fordert (kritisch interpretiert) auf, das übliche Lehr-Lern-Geschäft mit der Haltung der Verfremdung zu bereichern. Um auf sein Beispiel zurückzukommen: Wer sich im Horror vacui befindet, wem das Selbstverständliche verfremdet wird, der leistet Ideologiekritik, dem ist klar: „Die Fokker D VII ist eine technisch ausgefeilte Killermaschine.“ Die Fokker D VII wird als „unreines“ Produkt der Rüstungsindustrie wahrgenommen. Dahinter die Gesichter der Kriegsgurgler, der Kriegstreiber, -verherrlicher, -gewinnler. Und Schrecken und Tod. Eine solche durch die Äußerung dokumentierte Entdeckung der Wahrheit möchte auch beim Sprecher mit Jammer und Schauer, Mitleid und Furcht, Faszination und Grausen einhergehen. Dass aber erst die „Abwesenheit des Lehrers dort, wo einer hingehört, in der Schulklasse, [...] so etwas wie einen Horror vacui [verursacht]“ (WÜNSCHE 1982, S. 103), wollen wir mit unserer Rekonstruktion dieses Phänomens nicht akzeptieren. Wir halten es für verfehlt zu meinen, die Lernenden kämen ohne Lehrkraft zum „eigentlichen“ Lernen. Auf sich selbst verwiesen, lernten Schüler/-innen nur zufällig, was ein Zusammenleben gedeihlich macht. Bei all der berechtigten Kritik an der staatlichen Belehrungsinstitution „Schule“ bleibt nur, trotzdem an ihr festzuhalten. Die Haltung der Verfremdung soll und kann als Fertigkeit doch mindestens angebahnt, vielleicht sogar entfaltet und gestaltet werden (BÄTZ 1995). Warum nicht, um bei RUMPFs Beispiel zu bleiben, in einem Projekt? Und dass eine Aktion des Verfremdens „nicht umhin [kann], ein bisschen schulmeisterhaft und ein bisschen aufdringlich zu sein“ (RAUSCHENBERGER 1994, S. 82), bestimmt ihr attraktives Wesen. Also, ihr (künftigen) Lehrkräfte, keine Bocksgesänge und Mut zur Lehre!

Literatur

- BARCK, K.: Ästhetik/ästhetisch. In: K. BARCK u.a. (Hrsg.): Ästhetische Grundbegriffe. Bd. 1. Stuttgart/Weimar 2000, S. 308-317.
- BÄTZ, R.: Die List der Schule. Frankfurt a. M./Bern/New York/Paris 1991.
- BÄTZ, R.: Zur negativen Erfahrung - Am Beispiel eines LehrstückSzenenSpielseminars. In: Korrespondenzen (Zeitschrift für Theaterpädagogik) 23/24 (1995), S. 76-80.
- BRECHT, B.: „Über experimentelles Theater.“ In: Gesammelte Werke, Bd. VII. Frankfurt a. M. 1967 (a).
- BRECHT, B.: Aufgaben neuer soziologischer Kritik. In: Gesammelte Werke, Band 18 (Werkausgabe) 1967 (b).
- BUCK, G.: Lernen und Erfahrung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1967.
- CARRIER, M./MITTELSTRASS, X.: Geist, Gehirn, Verhalten. Berlin/New York 1989.
- DÖRNER, D.: Die Logik des Misslingens. Reinbek 1989.
- HAUG, F.: Erfahrungen in die Krise führen. In: ArgumentSonderband: Die Wertfrage der Erziehung. AS 58. Berlin 1981.
- HEIMANN, P.: Didaktische Grundbegriffe. In: K. REICH/H. THOMAS (Hrsg.): Paul Heimann - Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart 1976, S. 103-141.
- HENTIG, H. v.: Die Schule neu denken. München/Wien 1993.
- HERKNER, W.: Sozialpsychologie. Bern/Stuttgart/Toronto 1991.
- HOPPE, H.: Amphibolie. In: J. MITTELSTRASS (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Bd. 1. Stuttgart/Weimar 1995.
- JÖRNS, K.-P.: Die neuen Gesichter Gottes. München 1997.

- KAMPER, D./WULF, CH.: Die Parabel der Wiederkehr. In: dies. (Hrsg.): Die Wiederkehr des Körpers. Frankfurt a. M. 1982.
- KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1996.
- KOCH, L.: Negative Didaktik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 69 (1993), S. 279-296.
- LORENZ, K.: Einführung in die philosophische Anthropologie. Darmstadt 1992.
- LORENZEN, P.: Grundbegriffe technischer und politischer Kultur. Frankfurt a. M. 1985.
- LORENZEN, P.: Lehrbuch der konstruktiven Wissenschaftstheorie. Mannheim/Wien/Zürich 1987.
- MITTELSTRASS, J.: Wissenschaft als Lebensform. Frankfurt a. M. 1982.
- MITTELSTRASS, J.: Gründegeschichten und Wirkungsgeschichten. In: C. DEMMERLING/G. GABRIEL/TH. RENTSCH (Hrsg.): Vernunft und Lebenspraxis. Frankfurt a. M. 1995, S. 11-31.
- NUNNER-WINKLER, G./EDELSTEIN, W.: Moral im sozialen Kontext - Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Moral im sozialen Kontext. Frankfurt a. M. 2000, S. 7-31.
- OSER, F.: Ethos - Die Vermenschlichung des Erfolgs. Opladen 1998.
- PLACK, A.: Die Gesellschaft und das Böse. Frankfurt a. M. 1991.
- POSTMAN, N.: Die zweite Aufklärung. Berlin 1999.
- RAUSCHENBERGER, H.: Über das Fremde beim Lernen und das Verfremden beim Lehren. In: L. DUNCKER/W. POPP (Hrsg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim/München 1994.
- ROHNSTOCK, D.: Endlich wieder abschalten können! In: Pädagogik 1 (2001), S. 39-43.
- ROTH, J.: Body counts. In: Konkret 4 (1998), S. 50-52.
- ROTH, J.: Verdüsterte Kinderseele. In: R. WEILAND (Hrsg.): The Neurose of England. Hamburg 1998, S. 122-144.
- RUMPF, H.: Das kaum auszuhaltende Fremde. Über Lernprobleme im Horror vacui. In: Zeitschrift für Pädagogik 3 (1998), S. 331-341.
- RUSCHMANN, E.: Philosophische Beratung. Stuttgart 1999.
- SCHNABL, S.: Affekt. In: G. CLAUSS u.a. (Hrsg.): Wörterbuch der Psychologie. Köln 1986.
- THIEL, CH.: Negation. In: J. MITTELSTRASS (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Bd. 2. Mannheim/Wien/Zürich 1984, S. 980-983.
- ULICH, D.: Emotion. In: D. DÖRNER/H. SELG (Hrsg.): Psychologie. Stuttgart/Berlin/Köln 1996, S. 115-124.
- VASSEN, F./KÖCH, G./NAUMANN, G. (Hrsg.): Wechselspiel: KörperTheaterErfahrung. Frankfurt a. M. 1998.
- WIMMER, R.: Leibapriori. In: J. MITTELSTRASS (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Bd. 2. Stuttgart/Weimar 1995, S. 566-567.
- WÜNSCHE, K.: Die Muskeln, die Sinne, die Reden: Medien im pädagogischen Bezug. In: D. KAMPER/CH. WULF (Hrsg.): Die Wiederkehr des Körpers. Frankfurt a. M. 1982, S. 97-109.

Abstract

The recent debate in didactics reveals the trend to consider school instruction as an extraordinary and therefore artificial institution created especially and only for teaching purposes. If the dimension of affect, in particular, is brought to the fore, the (functional) rationality of scholastic teaching and learning is necessarily neglected. That, however, will not work. The stability of the scholastic and instructional work, which forms the basis for the (indisputable, though controversial) success of this instructional institution can only be maintained if the entire arrangement of teaching and learning remains open for argumentation. One's feelings and sensations are much less important in this context than intellectual and theory-based efforts. However, because future teachers have to deal with the „whole" person, the ever growing demand for bringing emotions into the classrooms has to be reconstructed for both the teaching and the learning processes. The author tries to transfer the „horror of the foreign" into an attitude which can be trained. He furthermore intends to present a Cooperation of empirical and philosophical/pedagogical concepts.

Anschrift des Autors

Dr. Roland Bätz, Markusplatz 3, 96047 Bamberg