

Rumpf, Horst

## Das kaum auszuhaltende Fremde. Über Lernprobleme im Horror vacui

Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 3, S. 331-341



Quellenangabe/ Reference:

Rumpf, Horst: Das kaum auszuhaltende Fremde. Über Lernprobleme im Horror vacui - In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 3, S. 331-341 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68200 - DOI: 10.25656/01:6820

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68200>

<https://doi.org/10.25656/01:6820>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

### Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 3 – Mai/Juni 1998

## *Essay*

- 331 HORST RUMPF  
Das kaum auszuhaltende Fremde. Über Lernprobleme im  
Horror vacui

## *Thema: Empirische Lehrerforschung*

- 343 KARL OSWALD BAUER  
Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von  
Lehrerinnen und Lehrern
- 361 KARIN SCHÄFER-KOCH  
Bedingungen des Medieneinsatzes in der Gymnasialen Oberstufe.  
Ergebnisse einer vergleichenden Studie an Gymnasien in den alten und  
neuen Bundesländern
- 379 BERND FIEGE/RAINER DOLLASE  
Evaluation Kollegialer Beratung in Gruppen von Lehrern und  
Lehrerinnen

## *Diskussion*

- 397 VOLKER SCHUBERT  
Kooperatives Lernen lernen? Zur Diskussion über das Bildungswesen  
in Japan

## *Weitere Beiträge*

- 411 JÖRG RUHLOFF  
Versuch über das Neue in der Bildungstheorie

## *Besprechungen*

- 425 KLAUS PRANGE  
*Heinz-Hermann Krüger*: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. II.)  
*Klaus Harney/Heinz-Hermann Krüger* (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. III.)  
*Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach* (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. IV.)
- 430 VERA MOSER  
*Berno Hoffmann*: Das sozialisierte Geschlecht. Zur Theorie der Geschlechtersozialisation.
- 432 UTE SIEBERT  
*Rainer Loska*: Lehren ohne Belehrung. Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung.
- 435 DIETFRIED KRAUSE-VILMAR  
*Margarete Götz*: Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. Eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der vier unteren Jahrgänge der Volksschule auf der Grundlage amtlicher Maßstäbe.
- 439 PETER MARTIN ROEDER  
*Arnold J. Heidenheimer*: Disparate Ladders. Why School and University Policies Differ in Germany, Japan, and Switzerland.
- 445 FRIEDHELM SCHÜTTE  
*Günter Pätzold*: Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752–1996. Quellen zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland (2 S.)
- 447 NORBERT VOGEL  
*Rainer Brödel* (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen.

## *Dokumentation*

- 451 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1997
- 483 Pädagogische Neuerscheinungen

## Das kaum auszuhaltende Fremde

### *Über Lernprobleme im Horror vacui<sup>1</sup>*

Nicht mit Definitionen möchte ich beginnen, sondern mit einer Geschichte, die ziemlich abseits der heutigen Fremdheitsdiskussion liegt.

Das Deutsche Museum in München ist ein hochkarätiges Informationsinstitut. In der Abteilung Luftfahrt sind viele Trophäen zu besichtigen, die die Entwicklung demonstrieren. Angefangen bei den Apparaten LILIENTHALS und der Brüder WRIGHT, wird man mit den Entwicklungen der ersten Jahrzehnte dieses Jahrhunderts anschaulich konfrontiert. In dieser Reihe hängt auch ein Exemplar eines erfolgreichen Jagdflugzeugs des 1. Weltkriegs, eine deutsche Fokker D VII, von der Decke herunter, reichlich beschriftet mit technischen Daten.

Ich erinnere mich eines Streits anlässlich einer museumspädagogischen Tagung mit einem Vertreter dieses Museums. Er reagierte verständnislos auf den Einspruch, daß da, aufgereiht in die Serie des technischen Fortschritts, ein Objekt präsentiert werde, das bei Licht besehen doch schließlich nichts als ein Tötungsinstrument in einem absurd sinnlosen Krieg gewesen sei. Und wie es denn zu rechtfertigen sei, daß die primäre Funktion dieses Objekts, über seine technische Funktion hinaus, so gut wie unkenntlich gemacht würde – zumal alle Spuren des Gebrauchs, des Alters, der Hinfälligkeit und des Zeitabstands sorgfältig wegrenoviert waren. Das Flugzeug hängt frisch lackiert – sozusagen wie aus dem Ei gepellt – da, als stammte es aus einer aktuellen Flugzeugmodenschau; keine Spur von Verfall ist sichtbar.

Was denn dieser Einwand wolle, wurde zurückgefragt. Es handle sich ausschließlich um ein technisches Museum. Und damit ist der Aspekt festgelegt. Die Fokker D VII markiert einen bestimmten technischen Entwicklungsstand. Das Unbehagen wurde nicht nur nicht ernst genommen – es wurde nicht einmal wahrgenommen.

Damit wird ein charakteristischer Zug unserer Lernkultur deutlich. Denn was ist da passiert? Da gibt es eine bestimmte Ordnungsreihe, die zwischen Objekten einen einsichtigen Zusammenhang im Kopf des Beschauers induziert; er baut ein Schema auf, wie die Kognitionspsychologie sagt: Ein Schema „ist eine Reaktionsweise, die zur Wiederholung und vor allem zur Generalisierung tendiert“ (PIAGET 1995, S. 94). In den Besuchern wird dieses Schema durch die Präsentationsfolge und die Aufschriften aktiviert und gewissermaßen gefüttert. Die Fokker D VII wird, so ist der Belehrungsplan, eingefügt. Und was würde passieren, wenn dieses Objekt unversehens aus dem vertrauten und erwarteten Zu-

1 Leicht erweiterte Fassung eines Vortrags bei der Tagung „Europa und das Fremde“ an der Evangelischen Akademie Loccum vom 25. bis 27. 4. 1997.

sammenhang herausgebrochen wäre, wenn es uns als vergammeltes, verfallenes Tötungsinstrument eines atavistischen Mann-gegen-Mann-Krieges in der Luft begegnete? Einen Augenblick würde es im Bewußtsein des Betrachters unvertraute, unheimliche, sehr befremdliche Züge gewinnen können. Jedenfalls würden, für welchen Zeitbruchteil auch immer, die Schemata, die auf Einordnung und Generalisierung hingespant sind, ins Leere greifen. Man wüßte, für Augenblicke, nicht mehr, woran man ist.<sup>2</sup> Eine Spur von Horror vacui bräche aus, wenn unter der Vertrautheitsschicht am gleichen Objekt, palimpsestähnlich, eine andere Schichte zutage träte, die jedenfalls mit Hilfe der bislang in dem Szenario mobilisierten Verarbeitungsformen nicht einzuordnen, zu domestizieren ist. So sorgen – dies ist die Grundthese dieser Überlieferungen zum Umgang mit dem Fremden in unserer Lernkultur – vielfältige Mechanismen dafür, daß das Fremde, Unvertraute, wo immer es auszubrechen droht, in domestizierende Ordnungszusammenhänge eingebettet und damit entschärft wird. Vielleicht liegen dem anthropologisch begründet Stabilitätsbedürfnisse zugrunde. Ein Mittel, sich das Aufstörende vom Leib zu halten, wäre die Verleugnung und Ausklammerung – andere sind die Idealisierung, die Vereinnahmung, die Ausstoßung, die Verteufelung. Es würde lohnen, unser Bild vom richtigen Lernen, wie es sich in der westlichen Zivilisation herausgebildet hat, an Einzelbeispielen daraufhin zu mustern, wie der Horror vacui – das Aushalten des Fremden, wenn die Erwartungen ins Leere greifen – abgewehrt wird.<sup>3</sup> Einige Suchbewegungen in diesem schwachbegangenen Terrain möchte ich in der Annahme probieren, daß unsere überlieferten Lernbilder brüchig werden. Um bei dem Beispiel zu bleiben: Wäre eine Exposition denkbar, bei der das Flugzeugexemplar durch eine Trennscheibe in der Mitte gespalten wäre, die eine Hälfte präpariert als Dokument in der Geschichte der Luftfahrttechnik, die andere Hälfte präsent als atavistisches Tö-

2 Ich bezweifle nicht, daß etwa ein im Internet gewiefter junger Mensch von einer Informationsreihe über die technische Flugzeugentwicklung in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts unverzüglich per Mausclick umschalten kann in eine Informationsreihe über den Luftkrieg zwischen 1914 und 1918, ohne dabei eine Irritation zu spüren. Er wechselt das Schema der Informationsverarbeitung, und er gehorcht dabei den Rahmungen, die das Wissen strukturieren. Damit wäre nur bewiesen, daß die blitzartige Verfügbarkeit unterschiedlich gerahmter Informationen über den gleichen Gegenstand auch die letzten Anlässe und Leerräume, in denen so etwas wie ein Horror vacui entstehen könnte, löschen würde. Eine Unsicherheit, was es denn nun mit diesem höchst ambivalenten Gegenstand im Grunde auf sich habe, kommt zwischen den gespeicherten korrekten Informationen nicht auf. Glasklar gemachte und gerahmte Informationen verhindern den Ausbruch von Fremdheitserlebnissen. Das wäre also ein Beleg mehr für die Abwehr des Horror vacui, nicht nur in Spezialmuseen, sondern auch in Informationstechnologien – ein Beleg auch für Verluste an Provokationen zur Selbstbewegung und Erfahrungsverarbeitung. Ein einziges Foto, eine authentische Postkarte oder Berichterstattung über das Grauen, das diese technisch fortgeschrittenen Flugapparate exekutiert haben im Luftkrieg – ein einziges Dokument dieser Art, auf oder neben dem Museumsobjekt sichtbar, könnte vielleicht für einen Augenblick den Gegenstand fremd, unbekannt, unheimlich machen. Dies wird durch perfekte, noch so vieldimensionale Information, die keine Brüche aufkommen läßt, verschüttet.

3 GREENBLATT (1994, S. 31–35) hat für die ausbrechende Verwunderung in der plötzlichen Konfrontation mit Befremdlichem aufschlußreiche Wendungen aus der Geschichte des europäischen Denkens zusammengestellt, die Assoziationen zum „Horror vacui“ nahelegen: ALBERTUS MAGNUS z. B. schreibt vom „Krampf des Herzens, das sich zusammenzieht“, MICHEL DE CERTEAU vom „Fehlen von Bedeutung“, das „ein Loch in die Zeit“ reiße.

tungsinstrument, Manifestation blinder, technisch hochgestylter Aggressivität in einem Krieg heute befreundeter Völker?

Dem Betrachter würde nicht erspart, den einen oder anderen Horror vacui durchzustehen, wenn er denn an sich und seine Schematisierungen heranließe, daß das Flugzeug mindestens diese zwei Gesichter hat. Erfahrungen dieser Art werden freilich durch das allherrschende Prinzip der Spezialisierung blockiert – hier Technikmuseum, dort historisches Museum. Man erwäge die Art, wie Lernen in der Alltagssprache von Belehrungseinrichtungen aufgefaßt wird. Es geht beim Lernen darum, etwas zu beherrschen, etwas „in den Griff zu bekommen“, sich mit etwas „vertraut zu machen“ oder – deftiger und noch dringlicher – sich etwas reinzuziehen. Alles Ausdrücke, die nichts zu schaffen haben mit dem „ins Taumeln kommen“, „den festen Boden unter den Füßen verlieren“. Das landläufige Lernbild sieht den Weg geradlinig von der Unsicherheit in die Stabilität. In die Schwebel zu kommen – etwa in die Schwebel zwischen einer Wortbedeutung, einem scheinbar fixen Wissen und einer Sache, die unverhofft noch andere Züge zeigt als die definit gewußten: Solches paßt nicht in die lineare Lernvorstellung, die ihr Maß nimmt etwa am Gehenlernen. Denn da scheint es ja auch geradlinig vom Taumeln zum sicheren Gang voranzugehen. Daß auch im Bewegungslernen damit nur eine Spielart angepeilt ist, zeigt eine Äußerung des Choreographen M. CUNNINGHAM: „Als Tänzer, als Interpret muß man ständig versuchen, es sich selbst schwerzumachen. Ich meine nicht nur in technischer Hinsicht. Es hat etwas mit einer gewissen Unbeholfenheit zu tun. Vielleicht ist das nicht der richtige Ausdruck dafür, ich verwende ihn aber trotzdem immer. Man muß die Bewegung für sich selbst beschwerlich machen, so als wüßte man nicht, wie man darangehen soll, so daß sie mit neuem Leben erfüllt wird, wenn man sie dann endlich hat“ (CUNNINGHAM 1986, S. 151). Die Routine bricht zusammen – sie hat die Möglichkeiten und Schwierigkeiten nur zugedeckt –, man weiß in dieser Leere nicht recht weiter; diese Unbeholfenheit durchzustehen, eine Spielart des Horror vacui, ist Voraussetzung dafür, eine lebendige Bewegung zu finden. Ihre Fremdheit ist ihr Leben. Dies ist eine erste Variante, in den Sog des Horror vacui hineinzukommen – man kann sie „Entselbstverständlichung“ nennen, gerichtet gegen die konventionelle Drift zum schleunigen Beherrscher und souveränen Könner.

Aus dem weiten Feld der Kulturarbeit und der Belehrung versuche ich nun noch einige Spielarten, dem Horror vacui auszuweichen oder mit ihm umzugehen, ihn anschaulich zu machen, bevor ich einige Aufmerksamkeitsrichtungen der neueren Menschenforschung heranziehe, um die angepeilte Lerndrift schärfer sehen zu können.

HARALD WEINRICH hat sich verschiedentlich mit dem Erlernen von Fremdsprachen und dem damit verbundenen Kennenlernen einer fremden Kultur befaßt. Und immer wieder kreisen seine Diagnosen um die Unfähigkeit der landläufigen Lernkultur, sich auf Fremdes einzulassen – zwei Aspekte macht er immer wieder namhaft: „Die Sprachdidaktiker, die ja mit der Ästhetik und Hermeneutik nur frostige Beziehungen unterhalten, haben jedoch bisher in der Fremdheit ihres Gegenstandes hauptsächlich ein leidiges Informationsdefizit gesehen, so daß man diese natürliche Widersacherin des Sprachunterrichts am besten mit Informationsmassen einschüchtert. Eine genaue Statistik des Außenhandels der Bundesrepublik Deutschland oder eine zuverlässige Dokumentati-

on zum Verkehrsaufkommen bei der sommerlichen Reisewelle, das muß doch jedem Ausländer einen tüchtigen Informationsschub verschaffen“ (WEINRICH 1985, S. 240). WEINRICH kritisiert diese Art, schon in den ersten Lektionen von „Deutsch als Fremdsprache“ dem ausländischen Studierenden Befremdungen durch Informationen auszutreiben oder zu ersparen. „Ein Deutschlandbild, das aus bloßen Informationsquanten zusammengesetzt ist, wird jedem Fremden dieses Land erst recht fremd machen“ (WEINRICH 1985, S. 240). Allgemeiner gesagt: Fremd ist etwas anderes als unbekannt. Fremd ist eine Mischung aus vertraut und unvertraut, daraus resultiert ja die gewisse Unheimlichkeit, die einen Schrecken auslösen kann. Unbekannt hingegen kann ganz kaltlassen. Man kennt etwas nicht, weiß nicht Bescheid und verschafft sich vielleicht Informationen, die das Defizit auffüllen. WEINRICH kritisiert die primitive Gleichsetzung von Fremdheitserfahrung und Unbekanntheit. Die Köpfe mit Informationen über seither Unbekanntes auffüllen, das heißt, die Chancen zu verspielen, die darin liegen, daß Menschen sich auf Fremdes wirklich einlassen: „Denn Fremdheit, aber eine wohldosierte Fremdheit ... eröffnet die Chance einer verlangsamten und eben durch die Verlangsamung vertieften und intensivierten Wahrnehmung“ (WEINRICH 1985, S. 240f.). Statt des schnellen und die Subjekte nicht weiter berührenden und irritierenden Informiertseins die befremdet verlangsamte Wahrnehmung. Information bearbeitet nicht die Fremdheitserfahrung, sondern schlägt sie tot. Sich auf Fremdheit einzulassen, das kann und muß man von den schönen Künsten lernen, schreibt WEINRICH und resümiert mit einem Satz, der unsere etablierte Lernkultur – gerade auch im Äon schier unbegrenzter Zugänglichkeit von Informationen – weit über den Bereich der Fremdsprachendidaktik hinaus trifft: „Es scheint mir ... für den Fremdsprachenunterricht keine zwingende Methode zu sein, alle Anstrengungen darauf zu richten, daß die Fremdheit seiner Gegenstände möglichst rasch und möglichst restlos vernichtet wird“ (WEINRICH 1985, S. 241).

Die Nähe zu CUNNINGHAMS Aufforderung, es sich mit der Bewegung schwerzumachen (gerade wenn man ein hochtrainierter Tänzer ist!), ist unverkennbar. WEINRICH macht beiläufig auf die „bodenlose Albernheit konventioneller Lehrbuchdialoge“ aufmerksam (WEINRICH 1985, S. 256), in denen sich die Familie Smith beim Frühstück über diverse Frühstücks-Speiseobjekte und Tischgedecke verständigt, um den Alltagswortschatz anzureichern. Er erwähnt IONESCUS „Unterrichtsstunde“, in der diese banalen Lehrdialoge in „die abgründige Poesie seines absurden Theaters übersetzt sind“ (WEINRICH 1985, S. 255f.). Die „Verbieterung der Welt“ – ganz in dem Sinn, den GÜNTHER ANDERS dieser Medienstilisierung der Welt gegeben hat (ANDERS 1961, S. 116ff.); sie ist auch eine der Hauptstrategien, dem Horror vacui angesichts drohender Befremdung zu entgegen – und die Lernkultur mit ihrem Zwang zur Vereinfachung und zur Beschleunigung spielen da eine fragwürdige Vorreiterrolle.

Eine weitere Abwehrbastion mag man Moralisierung nennen. Was ist gemeint? Der Geschichtsdidaktiker BODO VON BORRIES hat Geschichtswissen und Geschichtsverstehen von Gymnastien der 12. Klassenstufe aufgrund von Materialien einer breiten empirischen Untersuchung analysiert (v. BORRIES 1996, S. 519ff.). Das bemerkenswerte Ergebnis ist: Die Auseinandersetzung mit der Welt der Toten wird „über die moralischen Verurteilungen“ (von Gewalt, Herrschaft, Hierarchie, Verfolgungen etc.) gesteuert (v. BORRIES 1996, S. 525). VON

BORRIES resümiert: „Statt einer Rekonstruktion der ehemaligen Handlungslogik wird also erneut ein Moralurteil aus heutiger Sicht geliefert. Dieser Befund stimmt nachdenklich“ (S. 526).

Das irritierend vielartige Material der Historie wird in seiner Fremdheit nicht ausgehalten; die Arbeit der Entäußerung würde ja verlangen, die flinken Einordnungen, Erklärungen, Wertungen zunächst einmal zurückzuhalten, sich dem oft genug Entsetzlichen und Unverständlichen auszusetzen und den Horror vacui zu spüren – wenn einem der eigene Kopf leer wird, weil die alltäglichen Zugriffsformen scheitern. Diese Verstehensarbeit kann man sich freilich ersparen, wenn man dem landläufigen moralischen Urteil über das Vergangenheitsmaterial folgt. Eine freilich erschlichene Nähe. Eine auf fixe Lernergebnisse hin orientierte Lernvorstellung ist in der tödlichen Gefahr, die abgründig ferne und nahe Welt der Toten, als die man Geschichte sehen mag, in fataler Weise zu familiarisieren: durch Informationspakete, kurzatmige Arbeitsaufgaben und noch kurzatmigere Verurteilungen.

Da stellte sich vor nicht langer Zeit in Völklingen die Frage, was mit der mitten in der Stadt aufragenden riesigen Industrieruine zu tun sei, die seit Mitte der achziger Jahre dasteht, ohne Funktion, wie es scheint. Das einst alltäglich Vertraute und Nützliche verliert Sinn, Brauchbarkeit, Leben. Eine unheimliche Art des Fremdwerdens, an die fremde Nähe eines Toten erinnernd.

Was tun? Abreißen? Ein Museum daraus machen? Zu einem Kulturhaus umbauen? Zur Kaufhauspassage mit nostalgischem Touch verwandeln? Was tun mit diesem riesigen Stachel der Vergangenheit? Unübersehbar und doch unter dem Gesichtspunkt aktueller Bedeutung sehr wohl zu übersehen.

Der Künstler und Pädagoge GERT SELLE war zu einer Tagung zu dieser Ruine in diese Ruine eingeladen. Er äußerte sich unzweideutig – vor allem gegen die Personengruppe, die er „Animationsgesindel“ und „Animationsgeier“ nannte und die seiner Meinung nach nur auf eine neue Gelegenheit warteten, durch Kulturanimationen irgendwelcher Art die Gebäudereste als stimmungsmachenden Hintergrund für sogenannte Bildungsangebote zu vereinnahmen: „... jedes laute Spektakel würde nicht zu einer Reanimation der Erinnerungsfähigkeit, sondern zu deren beschleunigter Zerstörung beitragen ... Ich plädiere daher für nichts anderes als für eine Ausstellung der Ruine als Ruine im BEUYSSchen Sinne eines Aufmerksammachens auf das existentielle Motiv gelebten Lebens“ (SELLE 1993, S. 21). Die kulturpädagogisch schicke Animation befördere die beschleunigte Zerstörung der Erinnerungsfähigkeit – und zwar, weil etwas nicht ausgehalten wird: der Schmerz, die Leere, die Ratlosigkeit, der Schrecken angesichts des offenkundigen Verfalls der einstigen Lebensmitte der Stadt. Und die Verwendung als Industriemuseum? SELLES Einwände umkreisen das, was durch den Schein der leichten Zugänglichkeit unzugänglich gemacht, abgewehrt würde; und sie treffen den Kern der Erfahrungsverluste durch die Vernichtung der Fremdheit; das rechtfertigt ein längeres Zitat: „Das Museum hingegen bliebe immer ein Fiktionsraum; das wissen oder ahnen inzwischen auch alle professionellen Musealisierung. Was ins Museum kommt, wird gleichsam am Sterben gehindert. Es wird in einem bestimmten künstlichen Erhaltungszustand tiefgefroren, ‚konserviert‘. Das so aus dem Leben Genommene, in einer Atmosphäre kaum durchschaubarer Künstlichkeit Präsentierte stellt eine andere Wirklichkeit für die Wahrnehmung dar als die historische Wirklichkeit, auf die es angeblich

Bezug nimmt ... Man stelle sich bitte den üblichen Museumsbetrieb in der Gebläsehalle oder unter den Cowpertürmen draußen vor! Dazu müßte natürlich ‚renoviert‘ und ‚gesichert‘ werden: Aus der Traum unverfälschten Erinnerns! Nichts wäre mehr Originaltext der Geschichte, keine schmutzige Leerstelle, keine störenden Kaputtheiten und Brüche, keine Male der Zeit an den Mauern und Konstruktionen würden mehr dafür sorgen, daß die Imaginationsfähigkeit irritiert und angestachelt wird. Irritation und Verlustschmerz würden in der Unterhaltungsfabrik Museum gründlich entsorgt“ (SELLE 1993, S. 22f.).

Dies also wäre eine weitere Variante im Abwehrkampf gegen das Anbränden bedrohlicher Fremdheit: eine besonders schwer zu durchschauende, weil sie namens der Erhaltung des Befremdlichen dieses Befremdliche seines Stachels entledigt – es ausstellt und der Gebärde der Besichtigung preisgibt.

Da lese ich bei BORHO STRAUSS – und das ist fast so etwas wie eine konkrete Anregung für eine Lernkultur, in der die Leere aushaltbar werden könnte, ohne daß sie zugeschüttet oder verleugnet würde: „Es ist ... wichtig, auf das Versprengte in jeder Sache oder Handlung zu achten, auch wenn sie scheinbar noch so kausal, zusammenhängend, schlüssig sich darbietet. Ein wesentlicher Trug unserer Erfahrungs- und Sinneswelt besteht darin, daß sie eine kreatürliche Tendenz besitzt, stets mehr Ordnung, auf Antrieb größere Schlüssigkeit und Kontinuität herzustellen, als tatsächlich vorhanden ist. Eine Prägnanztendenz hat man diesen ausgeprägten Ordnungssinn oder Ordnungswahn unserer Kognition genannt“ (STRAUSS 1992, S. 42). Die von STRAUSS angedeutete Spur wäre bis zur kognitiven Theorie von JEAN PIAGET zu verfolgen. Dieser gilt ja weithin als prototypischer Erforscher einer die Welt immer distanzierter ordnenden Begrifflichkeit. Kaum beachtet wird darüber, daß er in sorgfältigen Kinderbeobachtungen auch eine andere als die begrifflich distanzierende Form der Weltberührung und -aneignung entdeckt hat: eine Wahrnehmung nämlich vom Typ der von ihm so genannten beschreibenden Bewegungen. In ihnen schmiegen sich Menschen nachahmend in realen leiblichen Gesten fremden, neuen, ungewohnten Gestalten und Widerfahrnissen der natürlichen und gesellschaftlichen Welt ein – sie verleiben diese sich gestisch buchstäblich ein. Der einjährige LAURENT sieht mit größter Aufmerksamkeit zu, wie vor seinen Augen etwas ihm Neues und Befremdliches passiert: Eine Streichholzschachtel wird geöffnet und geschlossen. Im Anschluß daran ahmt er das frappierende Geschehen in dreierlei Weise nach: Er öffnet und schließt die rechte Hand, mit dem Mund macht er *tf, tf*, offenbar, um das Geräusch nachzuahmen; dabei öffnet und schließt er den Mund.

Diese gänzlich unscheinbare Beobachtung hat es in sich – sie erhellt einen Umgang mit dem Fremden, dem Neuen, dem Ungewohnten, der nicht nur Abstand nimmt, sondern sich einläßt. Das Fremde tritt sozusagen im eigenen Leib auf, im Aggregatzustand einer nachahmenden Bewegung, die das Überraschende gewahrt, vergegenwärtigt. „Im normalen Leben werden diese beschreibenden Bewegungen von den zweckgerichteten Bewegungen gehemmt, aber bei kleineren Kindern und Künstlern, die weniger das Nützliche im Sinn haben als wir, haben sie ihren freien Lauf“ (PIAGET 1975, S. 106; dazu auch RUMPF 1987, S. 67ff.).

PIAGET unterscheidet grundsätzlich zwischen zwei Arten, produktiv mit neuer, unbekannter Welt umzugehen und Subjekt und Welt aus einem entstandenen

Ungleichgewicht wieder ins Gleichgewicht zu bringen: In der Assimilation gelingt es gewissermaßen, das Neue den eigenen Greifkapazitäten anzunähern, so daß es mit Hilfe bestehender Schemata in seiner Struktur erfaßt werden kann. In der Akkomodation hingegen „widersetzt sich das Objekt, in ein vorhandenes Schema einbezogen zu werden. Nun muß von neuem Arbeit geleistet werden, um die bisherigen Schemata, die hinsichtlich der Eigentümlichkeit des neuen Objekts unzulänglich sind, umzubilden“ (PIAGET 1995, S. 22).

PIAGET betont, daß es diese Akkomodationsarbeit sowohl auf der Ebene der Wahrnehmung wie auch im Bereich der Kognition und der affektiven Weltbegegnung gibt: Da branden also gleichsam Weltstücke, Weltfragmente an, auf die sich das Subjekt keinen Vers machen kann. Und das ist offensichtlich ein heikler Zustand. Was passiert in dieser Lage, in der die gewohnten Assimilationsschemata scheitern, ins Nichts greifen? PIAGET faßt in der zitierten Stelle die Möglichkeit gar nicht ins Auge, daß es zu Pseudoassimilationen kommen kann, in denen sich das beunruhigte Subjekt gewissermaßen ein Verständnis erschleicht – durch vorschnelle Erklärung, Deutung, Einordnung, Wertung ein Netz über das widerständige Objekt werfend. Mit Pseudoassimilation wären alle oben skizzierten Weisen, das Fremde abzuwehren, zu charakterisieren. PIAGET, in diesem Fall ein pädagogischer Optimist, beschreibt den Fortgang dieses Konflikts zwischen Mitgift und Sache als Arbeit an den eigenen Schemata – d. h. den eigenen Deutungs-, Einordnungs-, Erklärungsoperationen und -gewohnheiten. Das Versprengte, Zusammenhänge Verstörende wird aufgenommen, ernst genommen – die eigenen Schemata müssen, schmerzlich verändert, „akkomodiert“ werden. Es ist sehr bemerkenswert, daß diese Kraft bei PIAGET genetisch den „beschreibenden Bewegungen“ zugeordnet wird: Bei diesen „überwiegt Akkomodation Assimilation“ (PIAGET 1975, S. 367).

Was freilich passiert, wenn das Neue, das Fremde so überwältigend fremd bleibt, daß es dem Subjekt nicht gelingt, sich ihm zu akkomodieren, das bleibt bei PIAGET recht unterbelichtet: Panik, Wut, Gleichgültigkeit, Apathie – oder aber Rückfall in primitive Pseudoassimilation, das wären einige Fluchtwege aus der kognitiven und affektiven Überforderung durch das sich den Einordnungsbemühungen widersetzende Objekt. Die genannten Verarbeitungsformen und Fluchtformen können begriffliche Hilfen sein, ein Thema wie „Europa und das Fremde“ hinsichtlich der Dimension subjektiver kognitiver wie affektiver Verarbeitung schärfer zu sehen.

Es gibt mithin bei PIAGET nicht nur die kognitive, sondern auch die affektive Akkomodation, die Fähigkeit also, eingeübte affektive Strukturen bei Konfrontation mit Unpassendem, Neuem zu verändern, umzubauen: „Assimilation in affektiver Hinsicht ist das Interesse, das DEWEY als Assimilation an das Ich definiert ... Die Akkomodation in affektiver Hinsicht besteht im Interesse am Gegenstand, insofern er neu ist“ (PIAGET 1995, S. 22).

Damit ist im Gang dieser Überlegungen eine neue, wichtige Unterscheidung erreicht. Nach den bislang skizzierten Beispielen kann der Eindruck entstehen, es sei geradezu normal, vor dem Horror vacui ins Vertraute zurückzuffüchten, sei's verleugnend, sei's verklärend. Der Aufklärer PIAGET macht nachhaltig darauf aufmerksam, daß es auch die Chance der positiven Akkomodation im affektiven Bereich gibt – weniger theoretisch gesprochen: Es gibt die Chance interessierter Neugier am Fremden, am Neuen. In der Konfrontation mit dem Frem-

den, in der dann einsetzenden Arbeit entscheidet es sich, ob aus der Schweberegression wird oder ob die Neugier zum Kennenlernen des Neuen unter zeitweiser Sistierung der Erklärungs- und Urteilsgewohnheiten führt. Wer nun fragt, wie denn eine solche Lernkultur der Neugier, der Offenheit für das Fremde gedeihen könnte, der wird von der PIAGERSchen Entwicklungstheorie auf Wurzeln in der „beschreibenden Bewegung“, im mimetischen Nachahmen von Widerfahrnissen, Gesten, Bewegungen verwiesen. Im Leib stecken Resonanzpotentiale und Empfänglichkeiten, deren Lebendigkeit darüber entscheiden könnten, ob Menschen, gar mit Neugier und Lust, das Fremde und Neue aushalten, gewahren können. Konkret: In einer Zivilisation, in der Kindern von früh an die Lust an der vielartigen sinnlichen Berührung, Erkundung, Nachahmung der Welt ausgetrieben wird – durch forcierte Affekt- und Bewegungskontrolle –, in einer solchen Zivilisation sind die Bedingungen für die Entwicklung geistiger Neugier und Akkomodationsbereitschaft nicht gut. Welche Dispositionen im Umgang mit Fremdem ins Spiel kommen, das dürfte sich entscheiden, lange bevor es zur ersten direkten Konfrontation kommt. Hier spielen auch Fragen hinein, die scheinbar völlig andere Gebiete betreffen: die Formierung des Körpers im Sport beispielsweise oder die Rigorosität, mit der die naturwissenschaftliche Aufmerksamkeit mitsamt ihrer Askese in die Sinnlichkeit Heranwachsender durchgesetzt wird. Die angedeuteten Überlegungen anthropologischer Art im Anschluß an PIAGET machen es wahrscheinlich, daß die übergangene Sinnlichkeit in verschiedenen Dimensionen mit der „Unfähigkeit zum Fremden“ zusammenhängt.

Freilich: Die Bereitschaft, über das vertraut Geregelte hinauszugehen, fällt nicht vom Himmel einer allgemeinen Anthropologie – sie ist in lebensgeschichtliche und zivilisationsspezifische gesellschaftliche Zusammenhänge zurückzuverfolgen. Das letztere kann ich hier nicht mehr als nur andeuten. Für die lebensgeschichtlichen Wurzeln hat MARIO ERDHEIM aus dem Reservoir psychoanalytischer Sozialforschung aufschlußreiche Vorschläge gemacht: „Das Bild dessen, was fremd ist, entsteht im Subjekt schon sehr früh, fast gleichzeitig mit dem Bild dessen, was uns am vertrautesten ist, der Mutter. In seiner primitivsten Form ist das Fremde die Nicht-Mutter, und die bedrohliche Abwesenheit der Mutter läßt Angst aufkommen. Angst wird immer, mehr oder weniger, mit dem Fremden assoziiert bleiben, und es bedarf stets einer Überwindung der Angst, um sich dem Fremden zuzuwenden“ (ERDHEIM 1992, S. 732). Das, was uns anders als erwartet, als normal, als vertraut begegnet – in der Natur, in der Gesellschaft, in der Geschichte, in der Kunst, in der Wissenschaft –, läßt, wie kurze Zeit auch immer, ein Vakuum entstehen; der feste Boden wankt, die Assimilationsapparate greifen ins Nichts. Die so entstehende spurhafte Panik – das wäre die Deutung ERDHEIMS – läßt alte Ängste virulent werden: Das Vertrauteste, das schlechthin Haltgebende, ist unverläßlich, kann verschwinden. Der Schrecken, daß meine Stabilität über ungeahnte Abgründe gebaut sein könnte, fährt einem in die Glieder. Die vertrauten Weltzonen werden mit Abwehr aufgeladen – der Heimatkrampf durchdringt die Beziehung zu Sprache, Landschaft, Geschichte.

Meine Überlegungen kommen ebenfalls zu dem Schluß, daß unsere moderne europäische Lernkultur mit diesen Herausforderungen nicht sehr viel anfangen kann. Sie werden als Spezialitäten in den Bereich der Kunst, vielleicht auch der

Religion oder eines Oberseminars von Experten abgedrängt – und setzen Irritationen bestenfalls als Motivationsschub ein, um diese zu überwinden.

Welche Umgangsformen mit dem befremdlich Andringenden lassen sich, in grober Typisierung, nach dem Gesagten unterscheiden?

- 1) Die Form des Neutralisierens. Das Befremdliche wird zur sachlich vermittelten Information entschärft. Der Stachel, der zu einer Selbstbewegung herausfordern könnte, ist abgetötet – man nimmt und gibt zur Kenntnis, man lernt, man speichert oder man vergißt. Es scheint zur Überlebensnotwendigkeit zu gehören, durch Einordnungsroutinen und Serialisierungen das andrängende Chaos hintanzuhalten. Scheinvertrautheit und Gleichgültigkeit bezeugen den Erfolg des Neutralisierens.
- 2) Die Form des Subsumierens. Läuft die neutralisierende Abwehr vorbewußt, so wird hier im kognitiven und affektiven Reagieren mit Bewußtsein auf etwas reagiert, was „auffällt“, also irgendwie den Rahmen des Normalen und Erwarteten verletzt: etwa diese Äußerung, dieses historische Dokument, dieses Naturschauspiel oder dieser Klang. Die subsumtive Verarbeitung freilich läßt keinen Hiatus zu. Es ist nichts als, heißt es dann, „eine optische Täuschung“, „nichts als Granit“, „eine typisch gotische Madonna“, „ein Fall von Projektion“. Man sucht im eigenen Repertoire nach Inhalten, Begriffen, Erinnerungen, die sich zum blitzschnellen Überwurf eignen, damit das Widerfahrende seiner aufstörenden Opazität, seines erratisch besonderen Charakters entledigt werden kann. In der Lernkultur sieht das dann so aus, daß möglicherweise aufstörende oder erschreckende Gegebenheiten der Geschichte, der Natur, der Kunst von vornherein nur als Illustrationsfall allgemeiner Gesetzmäßigkeiten vorgeführt werden – oder aber, daß sie zugleich mit der einordnenden Deutung, Erklärung, Wertung auftauchen: Die Auseinandersetzung mit der befremdlichen Sache selbst (sie wäre zeitraubend und risikoreich) wird eingespart, der Anschein der Berührung wird gewahrt. Fremdheitsvernichtung per Didaktik – so etwa nannte es WEINRICH. Fragen tauchen nur in gebremster Form auf – als Anlässe zu ihrer eh feststehenden Beantwortung. P. BOURDIEU und C. PASSERON (1973, S. 74ff.) haben gezeigt, daß und wie Lehrbuch-Standardwissen die kulturelle Willkür, die in jedem Wissensparadigma steckt, unkenntlich macht.
- 3) Die Form des Assimilierens: Der Widerstand der befremdlichen Sache gegen die in Kopf und Herz verfügbaren Einordnungsmittel wird nachhaltiger spürbar – und zwar so sehr, daß wirkliche und nicht nur scheinhafte Fragen, Beunruhigungen entstehen. Die eigenen Schemata werden durch die Erfahrung, daß sie die Sache nicht mehr „voll in den Griff“ bekommen, fragwürdig. Damit sie nicht ins Leere greifen, sind sie zu verändern, umzubauen, geschmeidig zu machen – und auch die Sache ist nach Kräften neu zu sehen, so in Perspektiven zu rücken, daß sie dem zu ähneln beginnt, worauf die Assimilationsschemata ansprechen. Dabei verblaßt die Differenz zum Fremden, beispielsweise, wenn man diese fremden Kulturen so lange, salopp gesprochen, durchknetet, bis ihre schockierende Andersheit zu verschwinden beginnt – im Licht des Höheren, des Allgemeinen, der Menschheitsidee, die man aus dem Einzelnen destilliert hat. Kraft der Assimilierung werden alle Menschen Brüder. Daß dies nicht ganz ohne gewaltsame Züge geht, hat der Autor der Hymne, auf die soeben angespielt wurde, nicht verschwiegen.

Denn es heißt auch in ihr: „Und wer's nicht gekonnt, der stehle weinend sich aus diesem Kreis“ (der namens der Universalien Versöhnten, Verbrüdeten, Vereinten). Die Liquidation der Fremdheit der vielartigen, bedrohlich unberechenbaren Natur kraft der sie homogenisierenden Naturwissenschaft ist – jedenfalls in der Deutung von STEPHEN TOULMIN – auch ein Akt der Assimilation. Man ähnelt sich die Natur an, indem man etwas in ihr aufspürt, was in der kognitiven Apparatur Resonanz findet: meßbare Zahlenverhältnisse. Und man baut in sich eine kognitive Apparatur auf, mit welcher das moderne Subjekt von den situativen und affektiven Verfangenheiten mit einer verwirrenden, unsicheren, zufälligen Welt sterblicher Individuen abstrahiert und zu einem extramundanen Erkenntnissubjekt wird (TOULMIN 1981, S. 120 ff., 175 ff.).

- 4) Die Form des Akkomodierens. Mit STEPHEN GREENBLATTS schöner Formulierung aus seinem Buch über die Konfrontation Europas mit den Kulturen Amerikas und Mexikos (GREENBLATT 1994, S. 43) möchte ich diese Umgangsform umschreiben als jenes „bewegliche, verunsichernde, tolerante Staunen“, das er beispielsweise bei I. MANDEVILLE und U. MONTAIGNE findet: ein Staunen über das Fremde, das eben nicht zur subsumierenden oder assimilierenden Vereinnahmung führt, sondern den Schrecken, die Schwebelust aushält, wenn die auf Einschmelzung geeichten Gefühle und Gedanken und Gesten ins Leere greifen.<sup>4</sup> In einigen der oben skizzierten Suchbewegungen ist etwas von dieser Spielart angeklungen, beispielsweise in WEINRICHS Vorschlag zu einem Pakt mit der Fremdheit, in SELLES unzeitgemäßem Plädoyer, die Industrieruine in Völklingen als Stachel im Fleisch der Aktualität spürbar verfallen zu lassen, statt sie als museale Trophäe dem Kulturbetrieb zu assimilieren. Diese vierte Spielart wird in MARIO ERDHEIMS kulturtheoretischen Überlegungen unter psychoanalytischem Gesichtspunkt auf den Begriff gebracht. ERDHEIM sieht dabei Kultur und Kunst – gerade in ihrer modernen Ausprägung – als Inbegriff dessen, was dem familial Vertrauten, Geregelten, Heimeligen entgegensteht und was den Heranwachsenden herausfordert, sich darauf als etwas Neues, Neugierweckendes und Faszinierendes einzulassen. „Kultur ist das, was in der Auseinandersetzung mit dem Fremden entsteht, sie stellt das Produkt der Veränderung des Eigenen durch
- 4 Für die unterschiedlichen Umgangsformen mit dem überraschend und schockierend Fremden und Neuartigen bieten die beiden originellen und anschauungsreichen Monographien von T. TODOROV (1985) und S. GREENBLATT (1994) über die Inbesitznahme der Neuen Welt durch Europäer vielfältige Substantiierungen. So etwa bei TODOROV: „Anstatt den Vorgang als eine ausschließlich menschliche Begegnung wahrzunehmen – die Ankunft gold- und machtgieriger Menschen –, die allerdings etwas völlig Neues ist, integrieren ihn die Indianer in ein Netz natürlicher, sozialer und übernatürlicher Beziehungen, in dem das Ereignis dann auch seine Einzigartigkeit verliert. Es wird gewissermaßen domestiziert, geht in einer bereits existierenden Ordnung von Glaubensvorstellungen auf“ (TODOROV 1985, S. 92 f.). TODOROV merkt an, daß auf christlich-europäischer Seite mit umgekehrten Vorzeichen die befremdlich neuartigen Menschenwelten in ganz analoger Weise in göttlich verbürgte Heilspläne eingeordnet und somit domestiziert wurden – so nachweisbar etwa bei COLON (Columbus) und bei LAS CASAS (ebd., S. 93 f.). GREENBLATT faßt konzentriert MONTAIGNES Gewährwerden der fremden, unübersichtlichen Welt im Kontrast zu den Wahrheitsbesitzern zusammen: „Wir sind unvollständig und unsicher, sind bloße Vermittler und wissen nicht, wen Gott liebt noch wen er haßt“ (GREENBLATT 1994, S. 227). Bemerkenswert ist die Nähe von TOULMINS Deutung und Darstellung zu MONTAIGNE.

das Fremde dar“ (ERDHEIM 1992, S. 734). Und, so schreibt er an anderer Stelle, „Kunst ist die ästhetische Form der Auseinandersetzung mit dem Fremden; ihre Modernität beweist sich mit ihrer Fremdheit“ (ERDHEIM 1990, S. 109).<sup>5</sup> Die akkomodierende Umgangsform ist nicht zu verwechseln mit Schwärmerei, Irrationalismus oder Verherrlichung des Nichtwissens. Es kommt ihr nur darauf an, daß das Wissen, das sehr wichtig sein kann, nicht als Waffe im Dienst der assimilierenden und subsumierenden Energien verwendet wird, daß es, ganz im Gegenteil, in die Schwebelage des Zweifels, des Suchens, der Faszination kommt. Ohne Spuren dieses sterblichen Wissens um die Vielgestaltigkeit und Unvertrautheit der Welt – TOULMIN nennt als frühneuzeitliche Zeugen dieses Wissens ERASMUS, SHAKESPEARE, MONTAIGNE –, ohne dieses Wissen verödet Lernkultur zu einem Austausch von Informationen. In ihm ist das riskante Oszillieren zwischen Vertrautem und Fremdem stillgestellt.

### Literatur

- ANDERS, G.: Die Antiquiertheit des Menschen. München 1961.
- BORRIES, B. v.: Geschichtsunterricht in der Gymnasialen Oberstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 519–540.
- P. BOURDIEU/C. PASSERON: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a.M. 1973.
- CUNNINGHAM, M.: Der Tänzer und der Tanz. Frankfurt a. M. 1986.
- ERDHEIM, M.: Aufbruch in die Fremde. Der Antagonismus von Kultur und Familie und seine Bedeutung für die Friedensfähigkeit der Individuen. In: R. STEINWEG/CH. WELLMANN (Hrsg.): Die vergessene Dimension internationale Konflikte: Subjektivität. Frankfurt a.M. 1990, S. 93–113.
- ERDHEIM, M.: Das Eigene und das Fremde. In: Psyche 8 (1992), S. 730–744.
- GREENBLATT, ST.: Wunderbare Besitztümer. Die Erfindung des Fremden: Reisende und Entdecker. Berlin 1994.
- GROSS, S.: Lese-Zeichen. Kognition, Medium und Materialität im Lese-prozeß. Darmstadt 1994.
- PIAGET, J.: Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart 1975.
- PIAGET, J.: Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. Hrsg. und übersetzt von A. LEBER. Frankfurt a. M. 1995.
- RUMPF, H.: Belebungsversuche. Weinheim/München 1987.
- SELLE, G.: Produktionsorte des Erinnerns. In: Poesis 8 (1993), S. 19–27.
- STRAUSS, B.: Beginnlosigkeit. München 1992 (hier zitiert nach dem Vorabdruck im Programmheft der Schaubühne Berlin zu B. STRAUSS' „Schlußchor“, Berlin 1992, S. 10–42).
- TODOROV, T.: Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen. Frankfurt a. M. 1985.
- TOULMIN, ST.: Kosmopolis. Über die unerkannten Aufgaben der Moderne. Frankfurt a. M. 1991.
- WEINRICH, H.: Wege der Sprachkultur. Stuttgart 1985.

5 SABINE GROSS bringt in ihrer beachtenswerten Bemühung, die Kluft zwischen Kognitionstheorie und Hermeneutik zu vermindern, interessante Hinweise auf die im normalen Leseakt spielenden Desambiguierungsmechanismen und die Brüche und Mehrdeutigkeiten stark machenden Gegeninitiativen in poetischen Texten, die sich damit systematisch der Routineassimilation verweigern (Gross 1994, S. 22ff.).