

XU, Xiaohong: Lernen, Negativität und Fremdheit, unter: [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS\\_derivate\\_000000005202/final.pdf](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000005202/final.pdf) (Stand 1. 12. 2017).

## Das Unerwartete als pädagogische Chance Historische und aktuelle Einblicke in den Umgang mit Irritationen in der Erziehung

**Abstract:** Irritation in der Pädagogik ist durchaus positiv konnotiert. Phänomene, Handlungen, Erlebnisse oder Situationen, die irritieren, spielen eine Rolle in der Erziehungs- und Bildungstheorie, aber auch für die Didaktik und das pädagogische Handeln. Die folgenden Überlegungen zeigen auf, wie Irritation zum Pädagogikum werden kann.

Zu Beginn wirft der Beitrag Schlaglichter auf den pädagogischen Umgang mit Irritation bzw. dem Unerwarteten. Dazu bieten sich u. a. Beispiele aus der pädagogischen Tradition an. Kurze Einblicke in die erziehungswissenschaftliche Reflexion zum Thema Irritation zeigen, wie das Thema erziehungs-, bildungs- und wissenschaftstheoretisch diskutiert wird. Der Beitrag endet mit einer Deutung der pädagogischen Irritation unter Bezug auf Überlegungen der Autorin zu einem leibphänomenologisch fundierten Verständnis des Lernens im Anschluss an die Leibphänomenologie von Hermann Schmitz.

**Keywords:** Leibliches Lernen, Conceptual Change, Lernerfahrung, Lehrerkompetenz

### 1. Irritation als Aufforderung zum eigenständigen Denken: Der Club der toten Dichter

Der Film »Der Club der toten Dichter« (»Dead Poets Society«) zeigt den 2014 verstorbenen Robin Williams in einer seiner Glanzrollen. Er spielt den liberalen Englischlehrer John Keating, und wir beobachten ihn hier in seinem pädagogischen Handeln, das weit über Didaktik und Unterrichtsplanung hinausgeht, und auch ihn – den Lehrer selbst – als pädagogisches Vorbild zeigt. Ich habe den Film schon sehr oft gesehen, da ich ihn immer wieder in

Seminaren, insbesondere solchen, in denen es um die professionelle Entwicklung, und auch um die Persönlichkeitsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern geht, einsetze. Jedes Mal fasziniert mich der Enthusiasmus und Idealismus des Lehrers John Keating und ich wünsche mir, dass davon ein wenig auf die nächste Lehrer-Generation überspringt. Was macht den Film, was macht diese Rolle des Englischlehrers John Keating so faszinierend?

1959 kommt John Keating an die traditionsbewusste Welton Academy – eine sehr konservative Internatsschule im US-Bundesstaat Vermont. Die Leitideen, das Ethos des Internats sind gekennzeichnet durch »tradition, honor, discipline, excellence«. Die Schule hat sich der Elitebildung verschrieben – viele der Absolventen studieren später an den amerikanischen Ivy League Universitäten. Der Weg der Schule sind ein starrer Lehrplan, lehrerzentrierte Unterrichtsmethoden wie Buch- und Tafelunterricht, Gehorsam und hohe Leistungsanforderungen an die Schüler. Die Schule erwartet »commitment« und Konformität von ihren Lehrern und Schülern. Das System darf dabei nicht in Frage gestellt werden – die Schule ist kein Ort für Kreativität und freies Denken. Sie fordert vielmehr die Anpassung an das Etablierte und konstruiert eine intellektuell und politisch repressive Atmosphäre für die Schüler durch den Zwang zur Anpassung und totale Kontrolle.

Diese Atmosphäre bricht der Lehrer John Keating auf. Das gelingt ihm mit seinen reformorientierten pädagogischen Methoden, mit seiner Botschaft und durch seine eigene Person. Er bringt ein Moment der Irritation in die Schule: für die Schüler, die Kollegen, den Direktor. Am ersten Schultag kommt er, leise pfeifend ins Klassenzimmer, mit Hemd und Krawatte, aber ohne Jacket. Er springt auf das Pult und sagt den Schülern, sie könnten ihn mit Bezug auf ein Gedicht, das er rezitiert, mit »Oh Captain, my Captain« ansprechen. Völlig unerwartet führt er die Schüler in den Welton Honor Room, um dort einen Moment beim Betrachten früherer Klassenfotos zu inszenieren, als würden die früheren Schüler flüstern: *Carpe Diem – seize the day – make your lives extraordinary*«. Es gelingt ihm, die Schüler leibhaftig in den Bann zu ziehen und ihre Präsenz und Gegenwart spüren zu lassen. Kein

anderer Lehrer der Schule hatte je zuvor so etwas getan oder würde zu solchen pädagogischen Methoden greifen und sich selbst so exponieren. Es ist ein Moment der Irritation, aber in der Spannung der Situation spürt man die positive Kraft, die darin steckt.

Irritation entsteht auch in vielen anderen pädagogischen Situationen, die die Schüler mit ihrem Lehrer Keating erfahren: Er fordert sie auf, aktiv Seiten aus einem Buch herauszureißen, weil man nicht allem, was geschrieben steht, Glauben schenken muss, sondern selbst denken kann. Er lässt die Schüler auf das Pult steigen, um am eigenen Leib zu erfahren, wie sich durch einen anderen Standort die Perspektive verändert.

Dass der Lehrer Keating die Schüler als Subjekte, als Individuen anerkennt, sie zum kritischen Denken und zur Kreativität herausfordert, irritiert sie zwar, aber fasziniert sie auch gleichzeitig. Keating überzeugt, weil er selbst lebt, was er lehrt. Er stellt sich selbst als Lehrer gegen das Etablierte. Dabei zwingt er nicht – er provoziert, macht neugierig und macht den Schülern Mut, ihren Verstand und Intellekt zu gebrauchen. Miteinander rufen die Schüler den geheimen Club der toten Dichter, dem einst ihr Lehrer Keating angehörte, wieder ins Leben. Ein Schüler entdeckt seine Leidenschaft für das Theaterspielen und übernimmt eine Rolle in einem örtlichen Theater. Als er wegen dieser Entscheidung mit seinem Vater in Konflikt gerät, nimmt er sich das Leben. Die Schule macht Keaton für den Selbstmord verantwortlich, lässt die Schüler eine Erklärung mit unwahren, belastenden Behauptungen unterschreiben und entlässt den Lehrer. In der Schlusszene holt Keaton während der Unterrichtsstunde seine Sachen aus dem Klassenraum. Ein Schüler steigt auf das Pult und erweist dem Lehrer seinen Respekt, indem er »Oh Captain, my Captain« ruft. Als Keating sich umwendet, schließt sich nach und nach die halbe Klasse an, den schreienden und wütenden Schulleiter, der die Schüler zum Hinsetzen auffordert, ignorierend.

Es ist ein Moment der Irritation in der Person des Lehrers und seinem für die Schüler ungewohnten pädagogischen Handeln, das den Schülern Wege aus der Enge ihrer aktuellen Erfahrung aufzeigt. Sie erfahren auf einmal sich auch in ihrer Rolle als Schüler

in ihrem Hier und Jetzt, in ihrer leiblichen Verfasstheit, in ihrer Kreativität, Individualität und Selbstbestimmung. Die Irritation wird zum Pädagogikum, sie initiiert Lernprozesse.

## 2. Irritierende Explosion: Die Pädagogik Makarenkos

Für unser modernes pädagogisches Verständnis irritierend ist das Verhalten des Erziehers in einer klassischen pädagogischen Anekdote – berichtet von dem russischen Pädagogen Anton Semjonowitsch Makarenko (1888–1939) in seinem Buch »Der Weg ins Leben. Ein pädagogisches Poem«. Makarenko zählt zu den Klassikern der Pädagogik und gilt als Vertreter einer Kollektiverziehung, die über die konkrete Erfahrung der Gemeinschaft, durch Arbeit und bewusste Disziplin den neuen, kollektiven Menschen erziehen will. Im Gegensatz zum ersten Beispiel steht hier nicht die Individualität, sondern die Einordnung in die Gemeinschaft im Vordergrund.

Im pädagogischen Poem berichtet Makarenko unter anderem über seine pädagogische Arbeit als Leiter der Gorki-Kolonie in der Ukraine von 1920–1928. Hier landeten in der Oktoberrevolution obdachlos gewordene und verwahrloste Kinder und Jugendliche. Die ersten fünf Zöglinge waren 18 Jahre alt und wegen bewaffneten Raubüberfalls oder Diebstahls in die Kolonie geschickt worden. 1924 hatte die Kolonie, die keine geschlossene Anstalt war, 98 Kolonisten, 89 männliche und neun weibliche. Die Vergehen, die zur Einweisung in die Einrichtung führten, waren: Diebstahl 51, Totschlag zwei, Banditentum, konterrevolutionäre Betätigung sechs, Landstreicherei 39.<sup>1</sup> Bei einem Treffen ehemaliger Zöglinge der Gorki-Kolonie und der Dzierzynski-Kommune zum 90. Geburtstag Makarenkos 1978, waren von 133 Teilnehmern zehn Wissenschaftler, 15 Ingenieure und Techniker, 18 Meister und 30 Facharbeiter, 25 Lehrer und Erzieher, vier

<sup>1</sup> Vgl. Edgar Günther-Schellheimer: Makarenko heute (Makarenko). Vortrag vor dem Seniorenseminar der Technischen Hochschule Wildau 2006, unter: <http://www.makarenko.eu/4.html> (Stand: 24. 02. 2017).

Ärzte, 13 Betriebsleiter, zehn Berufsoffiziere, sechs Literaturschaffende und zwei Künstler.<sup>2</sup> Makarenkos pädagogische Arbeit war also durchaus erfolgreich und fand entsprechende Anerkennung.

Die pädagogische Situation, um die es hier geht, spielt in der Anfangszeit der Gorki-Kolonie. Makarenko überschreibt das Kapitel im pädagogischen Poem mit »Die unrühmlichen Anfänge der Gorki-Kolonie«. Er berichtet, dass die ersten Monate für ihn und seine Mitarbeiter »nicht nur Monate der Verzweiflung und ohnmächtiger Anstrengungen«<sup>3</sup> waren, sondern auch eine Zeit des Suchens nach dem rechten Weg. Er widmete sich eingehend der Lektüre pädagogischer Schriften, um zum folgenden Schluss zu kommen: »Das Hauptergebnis dieser Lektüre war für mich die feste Gewissheit, von der ich plötzlich unerschütterlich überzeugt war, dass ich mit diesen Büchern keinerlei Wissenschaft in meinen Händen hatte und auch keine Theorie, dass die Theorie erst aus der Summe der sich vor meinen Augen abspielenden realen Erscheinungen abgeleitet werden müsse«.<sup>4</sup>

Als sich eines Tages der Zögling Sadarow der Anweisung Makarenkos, in den Wald zu gehen und Holz für die Küche zu hacken, mit der Äußerung »Geh doch selber hacken, ihr seid ja genug Leute hier!« widersetzt, verliert er die Kontrolle: »Und da geschah es: Ich glitt auf dem hohen pädagogischen Seil aus und stürzte«.<sup>5</sup> Wütend über das Verhalten und beleidigt durch die Ansprache eines Zöglings mit »Du« ohrfeigt und schlägt er den großen kräftigen Schüler, bis dieser leise flüstert: »Verzeihen Sie, Anton Semjonowitsch ...«. Diese Szene bewirkt eine Wende im Verhalten der Zöglinge. Von da an sind sie zugänglich und kooperativ und folgen den Anordnungen Makarenkos. Ihm war klar, dass sein Verhalten nicht pädagogisch und juristisch ungesetzlich war, aber er zeigte sich dadurch den Zöglingen verletzlich und menschlich. Sie wussten, dass sich Makarenko hier auf gefähr-

<sup>2</sup> Vgl. Günther-Schellheimer, Makarenko.

<sup>3</sup> Anton Semjonowitsch Makarenko: Der Weg ins Leben. Ein pädagogisches Poem (Weg). Berlin/Weimar 1967, S. 20.

<sup>4</sup> Makarenko, Weg, S. 21.

<sup>5</sup> Makarenko, Weg, S. 21.

liches Terrain begab und zollten ihm von da an Respekt für sein Engagement.

Aus dieser Szene machte Makarenko später die sog. »Explosionsmethode«: Dabei sollte der Konflikt zwischen Persönlichkeit und Kollektiv bis auf die äußerste Spitze getrieben werden und so für die Reinigung der angespannten Atmosphäre sorgen.<sup>6</sup> Es führte ihn zu der Erkenntnis, dass erzieherische Prozesse nicht immer kontinuierlich verlaufen, sondern durch erschütternde oder dramatische Situationen befördert werden können. Makarenko schloss daraus, dass man eine solche Situation auch hervorrufen und für den Erziehungsprozess fruchtbar machen könnte. Das, was hier pädagogisch wirkt, ist das für die Zöglinge Unerwartete. Es führt zur Irritation, weil es das gewohnte Verhalten des Erziehers durchbricht und mit starken Emotionen verbunden ist. Das ist in etwa so, wie wenn sich das Kind von der Hand der Mutter losreißt und auf die verkehrsreiche Straße rennt, wobei die Mutter es gerade noch einholen kann, festhält, schüttelt und panisch anschreit. Als einmaliges Ereignis wirkt das Verhalten der Mutter wie ein Schock und prägt sich dem Kind tief ein. So ist es nach Makarenkos eigener Deutung der Schock, der eine Veränderung im Verhalten Sadarows bewirkt.<sup>7</sup> Es ist auch hier eine leibliche Erfahrung, die Lernen initiiert. Dennoch ist die Qualität der erlebten Spannung ganz anders als im ersten Beispiel. Man spürt die Enge, die hohe konzentrierte Anspannung der Beteiligten; man fühlt, dass gleich etwas passieren muss.

Makarenko leitet aus seiner biographischen pädagogischen Erfahrung<sup>8</sup> eine pädagogische Methode ab in der Hoffnung, damit eine auf andere, ähnliche Situationen übertragbare Technik zu finden. Das hat er dann auch öfters so angewendet. Eine solche

<sup>6</sup> Vgl. Verena Zimmermann: Die Umerziehung von schwererziehbaren und straffälligen Jugendlichen in der DDR (1945–1990). Köln u. a. 2004, S. 67.

<sup>7</sup> Vgl. Isabella Rüttenauer: A. S. Makarenko. Ein Erzieher und Schriftsteller in der Sowjetgesellschaft. Freiburg u. a. 1965, S. 268.

<sup>8</sup> Vgl. zum Zusammenhang von Biographie und pädagogischer Theorie: Klaudia Schultheis: Pädagogik als Lösungswissen. Eine biographische Analyse der pädagogischen Semantik Paul Oestreichs. Bad Heilbrunn 1991.

irritierende »Explosion« des Erziehenden, darauf läuft es letztlich hinaus, erscheint uns heute eher problematisch.

### 3. Irritation als Lernmotivation

Hingegen ist die didaktische Irritation aus dem modernen Unterricht nicht wegzudenken.

Sie findet sich in vielen Gestalten: im Ausgehen von realen Fragen und Problemen im problemorientierten Unterricht oder Projektunterricht, im Ausgang von Phänomenen, die Staunen hervorrufen und eventuell im Widerspruch zu vorhandenen kognitiven Konzepten stehen, wobei der Unterricht dann zu einem »conceptual change« führen kann.

Ein solcher Ansatz ist das Genetische Lehren, wie es der Physik-Didaktiker Martin Wagenschein (1896–1988) beschrieben hat. Es beginnt bei der real erfahrbaren phänomenalen Wirklichkeit des Kindes. Nach Wagenscheins Auffassung kann man, auch wenn man ganz in der Sphäre der Phänomene bleibt, Einsichten in die Physik gewinnen. Man kann das Verstehen physikalischer Zusammenhänge anbahnen, ohne bereits von Molekülen, Atomen oder Elektronen reden zu müssen. Wagenschein, der selbst Physiklehrer war, zeigt an vielen Beispielen auf, wie die Sensibilität und Offenheit für Naturphänomene, das Staunen, zu Fragen und zu immer weiterem Nachforschen wollen bei den Schülern führt. Dabei entsteht Interesse und ein Grundverständnis physikalischer Zusammenhänge, dass, so Wagenschein, der »nur nachgeahmten Fachsprache, der nur bedienten Formeln, der handgreiflich missverständlichen Modellvorstellungen«<sup>9</sup> nicht bedarf. Es sind die überraschenden und damit irritierenden Phänomene, wie z. B. der Schall, die Gravitation u. v. m., die die Schüler staunen machen, sie herausfordern, nach Antworten für ihre Fragen zu suchen – und damit letztlich zum Lernen motivieren.

<sup>9</sup> Martin Wagenschein: Rettet die Phänomene! (Der Vorrang des Unmittelbaren), in: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht (Unterricht) 30(3), 1977, S. 10.

Ähnlich berühmt und zum pädagogischen Klassiker geworden ist Friedrich Copeis Milchdosenbeispiel (1950/1963). Er zeigt daran, wie »fruchtbare Momente im Bildungsprozess« entstehen – so der Titel eines seiner Bücher. Auf einer Schulwanderung bringt ein Junge eine Büchse mit Kondensmilch mit – etwas, das die Landkinder zur damaligen Zeit noch nicht kennen. Der Junge öffnet die Büchse, indem er an einer Stelle ein Loch hineinbohrt. Er will die Milch ausgießen, aber die Milch fließt nicht heraus. Die Kinder rätseln, da beim Schütteln doch Tropfen herausspritzen. Ein anderer Junge, der es schon irgendwo gesehen hat, schlägt ein zweites Loch in die Büchse. Alle staunen – die Milch fließt nun in einem vollen Strahl aus der Dose. Was die Kinder bereits begonnen haben: das Fragen, Stutzen, Vermuten, Probieren, Beobachten, lässt sich im Unterricht aufgreifen und vertiefen. Copei sagt dazu: »Wesentlich ist doch für diesen Weg gegenüber einem dozierenden Vorführen und Erklären, dass das Problem von Anfang an jeden Jungen intensiv in Beschlag genommen hat, dass jeder Junge alle Schritte, auch die, welche mit einem Misserfolge schlossen, selbst tun musste, dass er nicht einfach einem Vormachen denkend und beobachtend folgte, sondern immer von einer Frage aus auf die nächste Beobachtung und Überlegung gestoßen wurde.«<sup>10</sup>

Für den Lehrer bedeutet das aber, so Copei, dass er nicht »Gegenstände« im Unterricht behandelt, sondern dass er mit den Kindern die von ihnen selbst aufgeworfenen Fragen zu lösen versucht. Die Kinder würden lernen, auch bei weniger auffälligen Phänomenen, Probleme zu sehen und Fragen zu stellen. Der Lehrplan, so Copei, sehe die Organe des menschlichen Körpers vor, aber die Kinder haben eigentlich ganz andere Fragen: Warum ein Mensch operiert werden kann, warum Kinder wachsen und Erwachsene nicht, warum Menschen denken. Das nicht Selbstverständliche – das Irritierende wird zum Lernanlass.

Auch die Theorie des Projektunterrichts geht davon aus, dass ein Projekt aufgrund eines für die Schüler realen Problems ent-

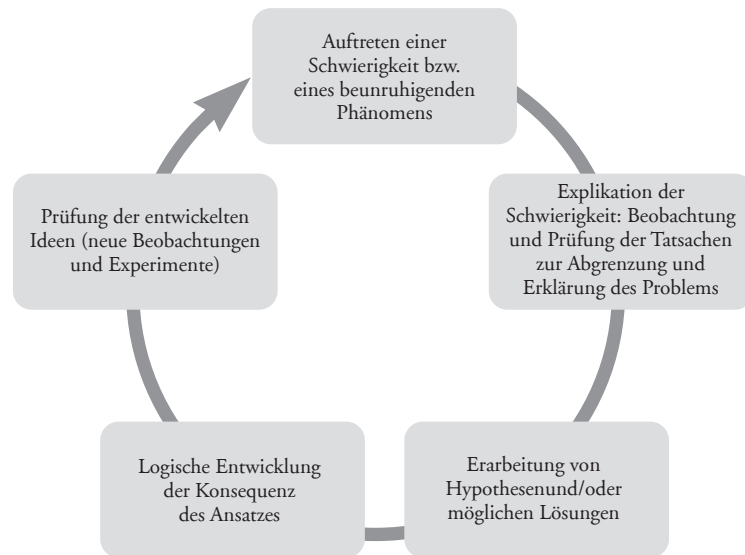
<sup>10</sup> Friedrich Copei: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Heidelberg 1950/1963, S. 105.

steht. Das wohl bekannteste Beispiel für ein pädagogisches Projekt ist das bei John Dewey & William Kilpatrick referierte »Typhusprojekt«.<sup>11</sup> In einer Klasse sind zwei Schüler, in deren Familie es regelmäßig im Herbst zu Typhus-Erkrankungen kommt. Die Schüler sind betroffen, dass die Mitschüler immer wieder krank sind und nicht zur Schule kommen. Sie setzen sich mit diesem Problem auseinander und stellen Hypothesen über mögliche Ursachen dieser wiederkehrenden Erkrankung eigenständig auf, z. B. schlechte Wasserqualität, verdorbene Lebensmittel, zu viele Fliegen. Im Anschluss macht die Klasse einen Besuch bei der betroffenen Familie Smith, um die Lebensbedingungen zu untersuchen und ihre Hypothesen zu prüfen. Es stellt sich heraus, dass vermutlich Fliegen und mangelnde Hygiene der Grund für die Erkrankung sind. Schließlich versuchen die Schüler, eine Lösung für das Problem zu finden. Sie forschen nach und befragen Experten. Als Lösung schlagen sie vor, den Mülleimer mit einem Deckel zu versehen und eine Fliegenfalle zu bauen. Die Familie Smith befolgt die Ratschläge und das Problem ist gelöst: Die Fliegenplage hört auf und die beiden Mitschüler erkranken nicht mehr an Typhus.

John Dewey als Vertreter einer Pädagogik des Pragmatismus sieht in konkreten Erlebnissen (experience) den Anlass für Handlungen und das Bemühen, das Gegebene zu verändern. In seinem Buch »How we think« (1910; dt. 2002) legt er dar, wie sich der Prozess der Denkhandlung vollzieht. Dabei wird deutlich, dass jeder forschende Lernprozess, der zur Problemlösung und zu kritischem Denken führt, seinen Ausgang bei einer auftretenden Schwierigkeit oder einem beunruhigenden Phänomen nimmt. Lernprozesse beginnen mit problematisch-irritierenden Situationen, deren Bewältigung Fragen aufwerfen und eine Herausforderung darstellen. Diese Situationen schaffen stets Betroffenheit in irgendeiner Form. Wenn sie real erlebt werden, haben sie Appellcharakter und verlangen nach wirklichen Lösungen.

<sup>11</sup> Vgl. John Dewey/William Kilpatrick: Der Projektplan. Grundlegung und Praxis. Weimar 1935. Heute wissen wir durch Michael Knoll allerdings, dass das Projekt eine Fiktion ist (Michael Knoll: Dewey, Kilpatrick und die »progressive« Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik. Bad Heilbrunn 2011).

Schaubild 1. Soziales Lernen in Schule, Hochschule und Weiterbildung



Quelle: Online-Kurs »Service Learning – Soziales Lernen in Schule, Hochschule und Weiterbildung«.

Wie weit Projektunterricht – und überhaupt der Unterricht in unseren Schulen davon entfernt ist, sieht man daran, dass Projekte oft die Lückenfüller für die letzten Schultage vor den Ferien sind und häufig gar nicht von einem wirklichen Problem der Schüler ausgehen.

Damit schließe ich die Reihe der Beispiele, wie Irritation im pädagogischen Sinn zum Lernanlass werden kann, ab. Im Folgenden möchte ich zeigen, wie die erziehungswissenschaftliche Reflexion die Frage der pädagogischen Irritation thematisiert. Wir begeben uns also auf die Ebene der pädagogischen Theorie.

#### 4. Irritation in der erziehungswissenschaftlichen Reflexion

In der Erziehungswissenschaft ist das Thema Irritation eigentlich ein Dauerbrenner, insbesondere in der Bildungsphilosophie. Die Überlegungen drehen sich dabei um die Frage, was das Unerwartete, Unvorhergesehene im Hinblick auf Bildungsprozesse bedeuten kann. 2016 ist erst wieder eine Aufsatzsammlung zum Thema erschienen, in dem es um »Negativität als Bildungsimpuls« geht, d.h. untersucht wird die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen.<sup>12</sup>

In einem Beitrag des Buches wird sogar von Irritationen der Selbstverständlichkeit und Normalität gesprochen, um deutlich zu machen, dass es nicht unbedingt einer Katastrophe bedarf, um Bildung zu ermöglichen.<sup>13</sup> Negativität in Bildungsprozessen wird also durchaus als etwas Positives gesehen. Ich greife einige Gedanken aus der Diskussion heraus.

Dietrich Benner hat darauf verwiesen, dass Enttäuschungen, Irritationen und Überraschungen in der Regel negative Erfahrungen darstellen, »die anzeigen, dass ein anderer Mensch, unser eigener Organismus, die Gesellschaft oder die Natur sich anders verhalten, als wir dies erwartet haben oder bisher gewohnt waren«. <sup>14</sup> Diese Erfahrungen werden als störend empfunden, was den Zugang zu einer zweiten – positiven – Bedeutung negativer Erfahrungen erschwere, die besonders in pädagogischen Prozessen zum Tragen komme. Hier kämen negativen Erfahrungen bildende Wirkung zu. So formuliert Benner: »Bildende Wechselwirkung

<sup>12</sup> Vgl. Andreas Lischewski (Hrsg.): Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen. Paderborn 2016.

<sup>13</sup> Vgl. Hans-Christoph Koller: Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie, in: Andreas Lischewski (Hrsg.): Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen. Paderborn 2016, S. 213–235.

<sup>14</sup> Dietrich Benner: Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung« (Erfahrung), in: Dietrich Benner (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. Weinheim 2005, S. 7.

gen zwischen den Menschen sowie zwischen Mensch und Welt sind nämlich über negative Erfahrungen vermittelt und können ohne diese weder gelingen noch gedacht werden«. <sup>15</sup>

Auch Käte Meyer-Drawe verweist darauf, dass Krisen, Umbrüche und Veränderungen zum Lernen gehören. Lernen sei immer auch Umlernen. <sup>16</sup> In der Konfrontation mit einem neuen Verständnishorizont negiert der Lernende sein bislang leitendes Vorwissen. Dadurch werde ihm sein Vorwissen prekär: »Der Lernende wird hier nämlich mit sich als Erfahrendem konfrontiert. Sein bislang unthematisches leitendes Wissen, seine vertrauten Bezüge werden erschüttert, da er durch sie in eine aporetische Situation gerät, aus der ihm nur ein neues Verständnis der Sache, aber auch von sich selbst als Wissendem hilft«. <sup>17</sup> Mit Gadamer folgert Meyer-Drawe: »Die Negativität der Erfahrung hat also einen eigentümlich produktiven Sinn«. <sup>18</sup>

Von einem existenzphilosophischen Hintergrund aus hat sich Otto Friedrich Bollnow mit den Diskontinuitäten und Brüchen im menschlichen Leben befasst. Er hat darauf verwiesen, dass das Leben kein kontinuierlicher Prozess ist, sondern sowohl stetige Verläufe als auch unstetige Einschnitte enthält. Die klassische Pädagogik habe sich aber immer nur mit den stetigen Vorgängen in der Erziehung befasst. Er möchte die in stetigen Kategorien denkende Pädagogik deshalb durch eine »Pädagogik unstetiger Vorgänge« <sup>19</sup> erweitern. Unstetige Formen der Erziehung sind für ihn die Krise, die Erweckung, die Ermahnung, die Beratung, die Begegnung sowie das Wagnis und Scheitern in der Erziehung. Klaus Prange hat hier allerdings mit Recht darauf verwiesen, dass Bollnows Beispiele bei genauerem Hinsehen zeigen, dass »das Merk-

mal der Unstetigkeit den im Leben plötzlich auftauchenden Problemen zukommt, auf die das Erziehen reagiert, und nicht ohne weiteres den Formen des Erziehens selber«. <sup>20</sup> Die Erziehung muss sich auf das Unstetige einstellen, aber sie ist deshalb nicht automatisch selbst »unstetig«. Das leuchtet ein: Um mit Veränderungen, Krisen oder Entwicklungsschüben usw. umzugehen, kann es gerade auch Sinn machen, Verhalten zu stabilisieren und Routinen zu entwickeln, d. h. mit steten Formen der Erziehung zu antworten.

Was Bollnow über das Scheitern in der Erziehung schreibt, erinnert an Makarenkos Explosion: Den Lehrer oder Erzieher scheitern zu sehen, könne zu einer erschütternden, ehrfurchterweckenden Erfahrung und so zur Einsicht werden: »Das habe ich nicht gewollt, so weit habe ich den Scherz nicht treiben wollen«. <sup>21</sup> Es könne allerdings nur gelingen, wenn die Qualität der Erzieher vorher schon auf andere Weise deutlich geworden sei. Und man könne, so Bollnow, auf keinen Fall eine solche Erfahrung bewusst herbeiführen, da dies den Ernst des Vorgangs zu einem bloßen Schauspiel erniedrigen würde. <sup>22</sup> Das lässt sich als Kritik an Makarenkos Explosionsmethode lesen.

Hier sind wir schon nahe an den Grenzen der Erziehung, wobei Siegfried Bernfelds berühmtes und umstrittenes Buch »Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung« <sup>23</sup> zu nennen ist. Neben der sozialen Struktur der Gesellschaft als äußerer Grenze sieht Bernfeld eine der inneren Grenzen der Erziehung in der Erziehbarkeit des Kindes, seiner Konstitution, seiner Veränderbarkeit. Man könnte erwarten, dass zwei Kinder, die man identischen Maßnahmen aussetzt, gleichartig reagieren. Da aber jedes Kind seine eigene Geschichte und Voraussetzungen hat, ist das in keiner Weise gewiss und macht auch die Prognose unsicher. Die Pädagogik »müsste wissen, welchen Einfluss eine bestimmte Maßnahme,

<sup>15</sup> Benner, Erfahrung, S. 7.

<sup>16</sup> Vgl. Käte Meyer-Drawe: Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses (Umlernen), in: Wilfried Lippitz/Käte Meyer-Drawe (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. Königstein/Taunus 1982, S. 37.

<sup>17</sup> Meyer-Drawe, Umlernen, S. 39.

<sup>18</sup> Meyer-Drawe, Umlernen, S. 39.

<sup>19</sup> Otto Friedrich Bollnow: Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung (Existenzphilosophie). Stuttgart 1984, S. 19.

<sup>20</sup> Klaus Prange: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn 2005, S. 57.

<sup>21</sup> Bollnow, Existenzphilosophie, S. 150.

<sup>22</sup> Vgl. Bollnow, Existenzphilosophie, S. 150.

<sup>23</sup> Siegfried Bernfeld: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (Sisyphos). Frankfurt a. M. 1981, S. 146.

welchen spezifischen Erfolg sie haben wird.«<sup>24</sup> Aber genau das ist nicht möglich.

Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr haben in ihrer Analyse des Erziehungssystems deshalb vom Technologiedefizit in der Erziehung gesprochen. Sie sehen darin ein strukturelles Problem: Es ist die unzureichende Isolierbarkeit kausaler Faktoren, die sich besonders krass in der Schulerziehung zeigen.<sup>25</sup> Nicht nur die individuellen Köpfe der Schüler, sondern auch das Verhalten des Lehrers sind das Problem, weil sich pädagogisches Handeln nicht in eine Technik transferieren lässt. Unterrichtssituationen sind Situationen mit doppelter Kontingenz. Die Kontingenz ist beiden Seiten bewusst: »Beide wissen, dass beide wissen, dass man auch anders handeln kann.«<sup>26</sup> Das stellt grundsätzlich die Möglichkeit einer allgemeinen und transferierbaren Unterrichtstechnologie in Frage – wenn man dem individuellen Schüler gerecht werden will.

Das Nichtberechenbare und Unerwartete ist sozusagen dem Pädagogischen immanent. In gewisser Weise spiegelt sich darin auch das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft wieder.

Johann Friedrich Herbart beispielsweise hat vom Pädagogischen Takt gesprochen, den der Erzieher bzw. Lehrer ausbilden müsse. Dieser bildet das »Mittelglied« zwischen der Theorie und der konkreten Praxis, die man nie vollständig erfassen könne, da die Welt ja sonst vollständig determiniert sein müsste.<sup>27</sup> Zum anderen – davon haben wir schon gesprochen – hätten es, so Herbart, pädagogische Berufe immer mit Individualität zu tun, die sich nicht unter allgemeine Gesetze subsumieren lässt.<sup>28</sup> Der Pä-

<sup>24</sup> Bernfeld, Sisyphos, S. 146.

<sup>25</sup> Vgl. Niklas Luhmann/Karl-Eberhard Schorr: Reflexionssysteme im Erziehungssystem (Reflexionssysteme). Stuttgart 1979, S. 120.

<sup>26</sup> Luhmann/Schorr, Reflexionssysteme, S. 121.

<sup>27</sup> Vgl. Johann Friedrich Herbart: Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik (1802), in: J. F. Herbart (Hrsg.): Umriss pädagogischer Vorlesungen – Rede bei Eröffnung der pädagogischen Vorlesungen – Aphorismen zur Pädagogik. Paderborn 1851/1957, S. 149.

<sup>28</sup> Vgl. Johann Friedrich Herbart: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwir-

dagogische Takt ist als eine Art Kompetenz im Sinne der Kant'schen Urteilskraft zu verstehen. Er ermöglicht, den Schülern Respekt und Wohlwollen zu zeigen und situativ das Gespür für das richtige Handeln aufzubringen.

In der modernen Forschung zum Lehrerberuf geht der Expertiseansatz davon aus, wie das berufsbezogene Wissen und Können als Grundlage des professionellen Handelns fungiert. Es ist ein langjähriger Entwicklungsprozess, der zur Expertise führt. Aus dem Vergleich mit Berufsanfängern weiß man, dass sich Experten von Novizen bei der Bewältigung zentraler beruflicher Herausforderungen u. a. darin unterscheiden, dass

- bei Experten gedankliche Begleitprozesse bei der Wahrnehmung von und Reaktion auf Störungen im Unterricht ablaufen,
- entsprechende Denkprozesse bereits die Unterrichtsplanung begleiten und dass
- Experten über Kognitionen verfügen, die schnelles Handeln ermöglichen.<sup>29</sup>

So verfügen Expertenlehrer im Vergleich zu Berufsanfängern über automatisierte Routinen, gehen beim Unterrichten flexibler vor und zeigen Unterschiede in der kategorialen Wahrnehmung von Unterrichtssituationen.<sup>30</sup> Erfahrene Lehrer registrieren schwindende Aufmerksamkeit und Störungspotentiale und behalten den Überblick über die ganze Klasse. Sie verhalten sich wie Dirigenten eines Orchesters, indem sie einzelne Maßnahmen und Interventionen systematisch ineinandergreifen lassen. Novizen hingegen lassen sich ablenken und unterbrechen den Unterrichtsfluss häufig.<sup>31</sup> Erfahrene Lehrer haben die Kompetenz ausgebildet, auf Irritationen und unerwartete Situationen im Unterrichtsablauf

kung, in: Gerhard Müßener (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Didaktische Texte zu Unterricht und Erziehung in Wissenschaft und Schule. Wuppertal 1810/1991, S. 221 ff.

<sup>29</sup> Vgl. zur Übersicht und für Literatur Petra Herzmann/Johannes König: Lehrerberuf und Lehrerbildung (Lehrerbildung). Bad Heilbrunn 2016, S. 82.

<sup>30</sup> Vgl. Herzmann & König, Lehrerbildung, S. 82.

<sup>31</sup> Vgl. Herzmann & König, Lehrerbildung, S. 8.



flexibel, schnell und komplex zu reagieren und zeigen größeres Improvisationsgeschick als Novizen.

## 5. Leibphänomenologische Deutung pädagogischer Irritation

Wie lässt sich die Bedeutung von Irritationen und Überraschungen im pädagogischen Geschehen von einer leibphänomenologischen Betrachtungsweise her deuten?<sup>32</sup>

Max van Manen spricht von der pathischen Macht der phänomenologischen Reflexion. Pathisches Wissen zeige sich in der Sinnhaftigkeit und der Sensitivität unserer Handlungen, in den Begegnungen mit anderen und in der Weise, in der unser Leib auf die Dinge in unserer Welt, auf Situationen und Beziehungen, in denen wir uns finden, antwortet. Er verweist darauf, dass es viel einfacher sei, Konzepte und informatives Wissen zu lehren als pathisches Wissen zu vermitteln. Kognitive und messbare Aspekte unserer Welt ließen sich weitaus leichter beschreiben als die pathische Dimension unserer Erfahrung.<sup>33</sup>

Genauso ist es auch mit der Leibdimension des Lernens. Für die Pädagogik und ihren Blick auf das Lernen gilt immer noch, dass die »pathischen Tatsachen« des Lernens und der Erziehung zugunsten der intellektuellen und kognitiven Faktoren, die sich messen und statistisch aufarbeiten lassen, vernachlässigt werden. So ist die Leibdimension des Lernens und Erziehens nach wie vor ein Randthema in der Pädagogik<sup>34</sup>, obwohl die Leiblichkeit nicht

<sup>32</sup> Vgl. Kludia Schultheis/Petra Hiebl: Pädagogische Kinderforschung. Grundlagen, Methoden, Beispiele, Stuttgart 2016; Kludia Schultheis: Leiblichkeit – Kultur – Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung (Leiblichkeit). Weinheim 1998.

<sup>33</sup> Max van Manen: Phenomenology of Practice, in: Phenomenology + Practice 1 (1), 2007, S. 21.

<sup>34</sup> Vgl. Käte Meyer-Drawe: Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München 1984/2001; Kludia Schultheis, Leiblichkeit; Kludia Schultheis, Leiblichkeit als Dimension kindlicher Weltaneignung. Leibphänomenologische und erfahrungs-

nur das Fundament kindlichen Lernens bildet, sondern für das Lernen in jedem Lebensalter von grundlegender Bedeutung ist.

Wenn der Lehrer John Keating die Schüler in den Welton Honor Room führt, dann spricht der Raum durch seine Atmosphäre. Er atmet die Geschichte und Tradition der Schule. Die Bedeutung, die ihm zugeschrieben wird und die sich in seiner Gestaltung widerspiegelt, erschließt sich den Schülern sinnlich und spürbar. Das Ethos der Schule ist in diesem Raum leiblich erfahrbar. Doch auch Keatings pädagogisches Handeln ist durchdrungen von leiblich erfahrbaren Momenten. Er flüstert, hinter den Schülern stehend, die die alten Klassenfotos in der Vitrine betrachten, leise die Formel »Carpe Diem – seize the day – make your lives extraordinary« ins Ohr. Es entsteht der Eindruck, dass es die Ehemaligen auf den Klassenfotos sind, die die Schüler ansehen und eine Botschaft schicken. Klar wissen die zuhörenden Schüler, dass es ihr Lehrer ist, der flüstert. Aber dennoch entsteht eine eigenartig und fast magische Situation, die die Schüler in den Bann zieht. Es ist dabei, um in Hermann Schmitz' Terminologie zu sprechen, ein Moment der Enge, das durch die Anspannung, Gerichtetheit und Konzentriertheit der Schüler auf die Fotos entsteht, dass sie aber auch gleichzeitig in die Vergangenheit hineinzieht, in der man sich verlieren könnte, weil sie die Gedanken, die Phantasie anregt.

Auch in der Explosionsszene, die Makarenko im pädagogischen Poem berichtet, spitzt sich die Anspannung zu und erreicht einen Höhepunkt, nach dessen Überschreiten sie sich in der unkontrollierten Ohrfeige Makarenkos auflöst. Die Spannung der Situation, aber dann gerade auch die Irritation, das Unerwartete sind handgreiflich-leiblich spürbar – nicht nur für Sadarow, der die Ohrfeige abbekommt. War vorher kein Handlungsspielraum mehr für den Erzieher da, bewirkt die Ohrfeige eine Öffnung. Es

theoretische Aspekte einer Anthropologie kindlichen Lernens, in: Ludwig Dunker, Annette Scheunpflug/Kludia Schultheis (Hrsg.): Schulkindheit. Zur Anthropologie des Lernens im Schulalter. Stuttgart 2004, S. 93–171; Kludia Schultheis/Petra Hiebl: Pädagogische Kinderforschung. Grundlagen, Methoden, Beispiele. Stuttgart 2016.

kommt zur Verhaltensänderung Sadorows, die mit der Einsicht verbunden ist, sich in die Gruppe einbringen zu müssen. Plötzlich geht es weiter – es gibt wieder eine Perspektive.

Wichtig ist, dass, wie Hermann Schmitz sagt, das eigenleibliche Spüren von Enge und Weite »dialogisch-kommunikativen Charakter«<sup>35</sup> hat. Diesen innerleiblichen Dialog übertragen wir auch auf unsere Beziehung zur Umwelt. Er ist sogar die grundlegende Voraussetzung dafür, dass wir mit unserer Umwelt leiblich kommunizieren können.

Bedeutung kommt dabei dem Begriff der leiblichen Kommunikation<sup>36</sup> zu, wie ihn Hermann Schmitz geprägt hat. Wir können mit der Umwelt leiblich kommunizieren, weil das Atmen, der Blick oder unsere Bewegungen gerichtet sind. Sie führen aus der Enge des eigenen Leibes heraus und gerichtet auf die Umwelt zu. Umgekehrt können wir aber auch unsere Umwelt leiblich wahrnehmen, wenn sich etwas auf uns richtet. Das spüren wir als Engung oder Spannung, z. B. wenn sich ein Blick auf uns richtet, wenn Tanz- oder Marschmusik auf uns eindringt und uns beflügelt oder wenn man atemlos und fasziniert, sich selbst vergessend, der Darbietung von Seilakrobaten im Zirkus folgt.<sup>37</sup> Hier exteriorisiert sich sozusagen der innerleibliche Dialog von Engung und Weitung.<sup>38</sup> In der leiblichen Kommunikation mit der Umwelt hat das Wahrgenommene aber keinen objektiven Charakter, keine Distanz zum Wahrnehmenden: Es mutet an und ruft leibliches Betroffensein hervor. Wir spüren es intuitiv, holen es kognitiv oder reflexiv in dem Moment aber nicht ein. Schmitz spricht hier von »Einleibung«, d. h. wir leiben uns sozusagen in etwas ein, immer dann, wenn etwas auf uns zukommt, das unser eigenleibliches Spüren anspricht. Das Phänomen der Einleibung gehört

<sup>35</sup> Hermann Schmitz: *Leib und Gefühl. Materialien zu einer philosophischen Therapeutik (Leib)*. Paderborn 1992, S. 137.

<sup>36</sup> Vgl. Hermann Schmitz: *Der unerschöpfliche Gegenstand. Grundzüge der Philosophie*. Bonn 1990, S. 135 ff.

<sup>37</sup> Vgl. Schmitz *Leib*, S. 188.

<sup>38</sup> Vgl. Thomas Fuchs: *Leib Raum Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*. Stuttgart 2000, S. 77.

zum Engepol der leiblichen Ökonomie.<sup>39</sup> Unsere Beispiele zeigen die dialogische Verfasstheit des Lernens. Die Irritation des Lernens durch das pädagogische Handeln verweist dabei auf den Engepol des eigenleiblichen Spürens.

Lehrer Keating lässt die Schüler verbotener Weise Seiten aus dem Buch reißen. Etwas Verbotenes zu tun, erzeugt Spannung, Aufregung: Das darf man nicht, Bücher zerstört man nicht, alles spitzt sich auf die Entscheidung zu, ob man es tut oder nicht! Dann beginnt einer und die anderen folgen. Die Schüler lachen und johlen, das Herausreißen der Seiten hat symbolisch befreiende Bedeutung. Wenn man es wirklich tut, dann erfährt man leiblich, was es bedeutet, sich von den Restriktionen und Limitationen, den Regeln, wie man mit Literatur umzugehen hat, zu befreien. Es entsteht Weite und Öffnung, neue Möglichkeiten tun sich auf. Das ist befreiend und setzt positive und kreative Energie frei.

Wenn die Schüler auf das Lehrerpult springen, dann erfahren sie am eigenen Leib, was es heißt, eine andere Perspektive einzunehmen. Den Sprung hinauf, den Aufstieg muss man wagen, dazu muss man erst den Mut aufbringen. Da ist ein Moment der Enge und Anspannung, das zu überwinden ist. Aber dafür ergibt sich etwas Neues: Die Schüler sehen mit eigenen Augen, dass es mehr als eine Sichtweise gibt und man seinen Standpunkt verändern kann. Die anfängliche Irritation hat Lernen initiiert. Sie zu bewältigen, hat zu einem Lernprozess geführt.

Dieses dialogische Moment des Lernprozesses findet sich auch im Staunen über Phänomene, wie die Unterrichtsbeispiele Martin Wagenscheins zum Genetischen Lehren zeigen. Aus dem Staunen und der Spannung, dass man sich etwas nicht erklären kann und nicht sofort versteht, entstehen Fragen und die Motivation zum Forschen nach den Antworten. Die Irritation wird zum Auslöser des Lernens – das kann man auch an Platons Menon sehen. Nach vielen Definitionsversuchen des Begriffs Tugend ist Menon so verwirrt, dass er Sokrates mit einem Zitterrochen vergleicht, einem Fisch, der seine Opfer lähmt. Dennoch zeigt der Fortgang

<sup>39</sup> Vgl. Schmitz, *Leib*, S. 152.

des Dialogs, dass die Erkenntnis des Nichtwissens, das uns zunächst auf uns zurückwirft, weiterführt und den Weg freimacht, Antworten zu finden und Lösungen für Probleme zu erarbeiten. In der Erlebnispädagogik ist es der Appell der realen Situation, ihr Ernstcharakter, der irritiert und unerwartet ist und zur Improvisation im Moment auffordert. Die Herausforderung anzunehmen, schafft Weite und neue Möglichkeiten. Das hat Kurt Hahn mit seinem erlebnispädagogischen Ansatz gezeigt.<sup>40</sup> Beim Typhus-Projekt ist es ein zunächst nicht erklärbares Problem, das die Aufmerksamkeit auf sich zieht und das Interesse der Schüler weckt. Es setzt den Forschungs- und damit den Lernprozess in Gang, indem es leibliche Betroffenheit der Schüler hervorruft, die sich um die kranken Mitschüler sorgen.

Die pädagogische Irritation konfrontiert mit Widersprüchen, offenen Fragen, Problemen. Aber genau das ermöglicht Anschlüsse und kann Lernen initiieren: Es entsteht der Raum, die Weite für neue Fragen, Gedanken, Hypothesen, Experimente, Irrwege, Suchprozesse und Kreativität.

Wenn wir die Antworten dabei nicht vorgeben wollen, dann ist zu beachten, dass das pädagogische Handeln des Lehrenden diese Weite und den Freiraum auch zulassen muss, damit Kreativität und Eigenverantwortung im Lernen entstehen können. Das erfordert pädagogisches Können, pädagogischen Takt: dem Unerwarteten Raum geben und nicht jedes Detail einer Unterrichtsstunde vorzuplanen, flexibel reagieren zu können und – ganz wichtig: Zeit zu lassen.

Unterrichtsplanung ist notwendig. Sie sollte aber auch die Chance zur Improvisation geben, wenn der Lehrende merkt, dass die vorab angestellten Überlegungen an der Unterrichtssituation und den Schülerinnen und Schülern vorbeigehen. Das erfordert ein flexibles Umgehen mit der Planung. Die Fragen der Schülerinnen und Schüler sind nicht immer vorhersehbar. Diese zuzulassen und sie spontan in den Unterricht einzubeziehen oder gar von den Fragen der Schülerinnen und Schüler auszugehen, das macht die Kunst des Lehrens aus. Natürlich kann nicht jedes

Unterrichtsthema von den Schülern selbst erarbeitet werden. Vieles braucht auch Wiederholung und Routine und muss geübt werden. Dennoch, wenn man einmal selbst erfahren hat, mit welcher Begeisterung Schüler Antworten auf ihre eigenen Fragen suchen, für welche vielfältigen Themen und Fragen sie sich interessieren und welche kreativen Lösungen und Antworten sie finden, der ist überzeugt davon, dass wir in unseren Schulen mehr davon brauchen. Wenn wir in der Erziehung mit unserem pädagogischen Handeln Irritation hervorrufen und mit Unerwartetem konfrontieren, nutzen wir damit die Leibdimension des Lernens. Wenn wir Lernprozesse initiieren und wenn wir selbstverantwortliche und kreative Menschen bilden wollen, dann sollten wir aber auch dem Lernen Zeit und Raum geben und im Sinne der dialogischen Verfasstheit des leiblichen Lernens Weite für Kreativität, Suchprozesse und Umwege schaffen.

## Literatur

- Benner, Dietrich: Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung, in: ders. (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität*. Weinheim 2005, S. 7–21.
- Bernfeld, Siegfried: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. M. 1981.
- Bollnow, Otto Friedrich: *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über un-stetige Formen der Erziehung*. Stuttgart 1984.
- Copei, Friedrich: *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. Heidelberg 1950/1963.
- Dewey, John: *Wie wir denken*. Zürich 2002.
- Dewey, John/Kilpatrick, William: *Der Projektplan. Grundlegung und Praxis*. Weimar 1935.
- Fuchs, Thomas: *Leib Raum Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*. Stuttgart 2000.
- Günther-Schellheimer, Edgar: *Makarenko heute? Vortrag vor dem Seniorenseminar der Technischen Fachhochschule Wildau, 2006*, unter: <http://www.makarenko.eu/4.html> (Stand: 09.01.2018).
- Hahn, Kurt: *Erziehung zur Verantwortung*. Stuttgart 1958.
- Herbart, Johann Friedrich: *Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung*, in: Müßener, Gerhard (Hrsg.): *Johann Friedrich Herbart. Didaktische Texte zu*

<sup>40</sup> Vgl. Kurt Hahn: *Erziehung zur Verantwortung*. Stuttgart 1958.

- Unterricht und Erziehung in Wissenschaft und Schule. Wuppertal 1810/1991, S. 221 ff.
- Herbart, Johann Friedrich: Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik (1802), in: ders. (Hrsg.): Umriss pädagogischer Vorlesungen – Rede bei Eröffnung der pädagogischen Vorlesungen – Aphorismen zur Pädagogik. Paderborn 1851/1957, S. 149.
- Herzmann, Petra/König, Johannes: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2016.
- Knoll, Michael: Dewey, Kilpatrick und die ›progressive‹ Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik. Bad Heilbrunn 2011.
- Koller, Hans-Christoph: Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie, in: Lischewski, Andreas (Hrsg.): Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen. Paderborn 2016, S. 213–235.
- Lischewski, Andreas (Hrsg.): Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen. Paderborn 2016.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard: Reflexionssysteme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- Makarenko, Anton Semjonowitsch: Der Weg ins Leben. Ein pädagogisches Poem. Berlin/Weimar 1967.
- Makarenko, Anton Semjonowitsch: Pädagogische Werke, Band 1. Berlin 1988.
- Manen, Max van: Phenomenology of Practice, in: Phenomenology + Practice, 1 (1), 2007, S. 11–30.
- Meyer-Drawe, Käte: Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München 1984/2001.
- Meyer-Drawe, Käte (1982): Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. Königstein/Taunus 1982, S. 19–45.
- Online-Kurs: Service Learning – Soziales Lernen in Schule, Hochschule und Weiterbildung, unter: <http://service.e-learning.imb-uni-augsburg.de/node/1690> (Stand: 09.01.2018).
- Prange, Klaus: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn 2005.
- Rüttenauer, Isabella: A. S. Makarenko. Ein Erzieher und Schriftsteller in der Sowjetgesellschaft. Freiburg u. a. 1965.
- Schmitz, Hermann: Der unerschöpfliche Gegenstand. Grundzüge der Philosophie. Bonn 1990.
- Schmitz, Hermann: Leib und Gefühl. Materialien zu einer philosophischen Therapie. Paderborn 1992.
- Schultheis, Kludia: Pädagogik als Lösungswissen. Eine biographische Analyse der pädagogischen Semantik Paul Oestreichs. Bad Heilbrunn 1991.
- Schultheis, Kludia. Leiblichkeit – Kultur – Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung. Weinheim 1998.
- Schultheis, Kludia: Leiblichkeit als Dimension kindlicher Weltaneignung. Leibphänomenologische und erfahrungstheoretische Aspekte einer Anthropologie kindlichen Lernens, in: Duncker, Ludwig/Scheunpflug, Annette/Schultheis, Kludia (Hrsg.): Schulkindheit. Zur Anthropologie des Lernens im Schulalter: Stuttgart 2004, S. 93–171.
- Schultheis, Kludia/Hiebl, Petra: Pädagogische Kinderforschung. Grundlagen, Methoden, Beispiele. Stuttgart 2016.
- Wagenschein, Martin: Rettet die Phänomene! (Der Vorrang des Unmittelbaren), in: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht, 30(3), 1977, S. 10.
- Zimmermann, Verena: Die Umerziehung von schwererziehbaren und straffälligen Jugendlichen in der DDR (1945–1990). Köln u. a. 2004, S. 67.