

Ingrid Bähr · Ulrich Gebhard
Claus Krieger · Britta Lübke
Malte Pfeiffer · Tobias Regenbrecht
Andrea Sabisch · Wolfgang Sting *Hrsg.*

Irritation als Chance

Bildung fachdidaktisch denken



Springer VS

Irritation als Chance

Ingrid Bähr · Ulrich Gebhard
Claus Krieger · Britta Lübke
Malte Pfeiffer · Tobias Regenbrecht
Andrea Sabisch · Wolfgang Sting
(Hrsg.)

Irritation als Chance

Bildung fachdidaktisch denken

Hrsg.

Ingrid Bähr
Universität Hamburg
Hamburg, Deutschland

Malte Pfeiffer
Universität Hamburg
Hamburg, Deutschland

Ulrich Gebhard
Universität Hamburg
Hamburg, Deutschland

Tobias Regenbrecht
Universität Hamburg
Hamburg, Deutschland

Claus Krieger
Universität Hamburg
Hamburg, Deutschland

Andrea Sabisch
Universität Hamburg
Hamburg, Deutschland

Britta Lübke
Universität Hamburg
Hamburg, Deutschland

Wolfgang Sting
Universität Hamburg
Hamburg, Deutschland

ISBN 978-3-658-20292-7 ISBN 978-3-658-20293-4 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Verantwortlich im Verlag: Stefanie Laux

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Vorwort

Der Geschichte des vorliegenden Sammelbandes geht bis ins Jahr 2010 zurück. Damals fanden sich Vertreter/innen unterschiedlicher Fachdidaktiken an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg zusammen, um über das Phänomen „Ungewissheit im Fachunterricht“ zu diskutieren. Die Besonderheiten des sogenannten „Hamburger Modells“, in dem alle Fachdidaktiken in der Erziehungswissenschaft angesiedelt sind, ließen schnell den Wunsch folgen, fächerübergreifend qualitativ-empirisch zu diesem Thema zu forschen. So entstanden zwischen 2014 und 2015 verschiedene empirische Studien in den unterschiedlichen beteiligten Fächern, die wir jeweils im gemeinsamen Forschungsverbund durchführten.

Zur Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse dieses empirischen Zugangs fand im Februar 2016 ein Symposium „Ungewissheit im Bildungsprozess – Reflexion eines interdisziplinären fachdidaktischen Forschungsprojektes“ im Warburg-Haus Hamburg statt, zu dem auch weitere interessierte Erziehungswissenschaftler/innen und Fachdidaktiker/innen außerhalb der Universität Hamburg eingeladen waren.

Als Kern der Hamburger Projektgruppe mit Vertreter/innen der Fächer Biologie, Bildende Kunst, Sport und Theater haben wir im Nachgang dieses Symposiums mit der Zusammenstellung dieses Sammelbandes begonnen und dabei unsere Diskussion zum Themenbereich stetig fortgeführt und intensiviert, insbesondere auch vertieft durch produktive Arbeitstreffen auf dem Plendelhof bei Bremen. Hervorgegangen ist daraus ein Buch, dessen Titel nun nicht mehr den „Ungewissheits-“, sondern vielmehr den „Irritations-“Begriff beinhaltet. Das Zustandekommen und die Begründung dieser Verschiebung legen wir im ersten Teil des Bandes ausführlich dar (vgl. Bähr et al.).

Die Grundstruktur des Buches sieht eine Dreiteilung vor: Der erste Teil enthält theoretische Beiträge, in denen wir unsere eigene Position entfalten und weitere Zugänge zur Thematik vorstellen. Der zweite Teil beinhaltet die empirischen Beiträge der Hamburger Projektgruppe, denen ein gemeinsamer method(olog)ischer Rah-

men vorangestellt ist. Im dritten Teil sammeln sich schließlich weitere einschlägige empirische Arbeiten im Themenfeld aus den Fächern Kunst, Theater und Sport.

Wir möchten uns an dieser Stelle ganz herzlich bei allen Gastautor/innen bedanken, die sich auf unser Vorhaben eingelassen und durch ihre Beiträge diesen Sammelband mitgestalten, (theoretisch) tiefer und (in seinen empirischen Ansätzen) breiter werden lassen. Bedanken möchten wir uns auch ganz herzlich bei Eva Hassenpflug, Lisa Ullrich und Anna Stuckert, die die redaktionelle Erstellung des Buches übernommen haben.

Ingrid Bähr, Ulrich Gebhard, Claus Krieger, Britta Lübke, Malte Pfeiffer, Tobias Regenbrecht, Andrea Sabisch und Wolfgang Sting

Hamburg, im Februar 2018

Inhalt

Autorinnen und Autoren IX

I Theoretische Beiträge

Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie
transformatorischer Bildungsprozesse 3

*Ingrid Bähr, Ulrich Gebhard, Claus Krieger, Britta Lübke, Malte Pfeiffer,
Tobias Regenbrecht, Andrea Sabisch, Wolfgang Sting*

Wahrheit, Gewissheit, Ungewissheit. Eine Skizze systematisch und empirisch
gehaltvoller Bildungsprozessstheorie und ihre didaktische Bedeutung 41

Rainer Kokemohr

Responsivität und Medialität in Bildungs- und Erfahrungsprozessen 105

Andrea Sabisch

Irritation, Erfahrung und Verstehen 133

Arno Combe und Ulrich Gebhard

Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln 159

Andreas Gruschka

II Empirische Beiträge der Hamburger Forschungsgruppe

- Zur empirischen Erforschbarkeit von Irritationen im Fachunterricht.
Forschungsstand und method(olog)ische Überlegungen 177
*Britta Lübke, Ingrid Bähr, Ulrich Gebhard, Claus Krieger, Malte Pfeiffer,
Tobias Regenbrecht, Andrea Sabisch, Wolfgang Sting*
- Antworten auf Irritationsmomente im Biologie- und Theaterunterricht 221
Ulrich Gebhard, Britta Lübke, Malte Pfeiffer und Wolfgang Sting
- Antworten auf Bilder. Zu Irritationen im visuellen Bildungs- und
Erfahrungsprozess 259
Andrea Sabisch
- Irritation als produktives Moment im bewegungsbezogenen
Bildungsprozess? 291
Tobias Regenbrecht, Ingrid Bähr und Claus Krieger
- Zuwenden und Vermeiden. Irritation in kollektiven Theaterprozessen 323
Malte Pfeiffer

III Weitere empirische Beiträge im Themenfeld

- Was bedeutet ein aufmerksamer Umgang mit Kontingenz für die kunst-
und theaterpädagogische Vermittlungspraxis? Das teambasierte
Forschungsprojekt *Kalkül und Kontingenz* als Anlass für Bildungsprozesse 349
Anna Schürch und Sascha Willenbacher
- Auf implizites Wissen setzen: zur Ungewissheit ästhetischer Praktiken 363
Ole Wollberg
- Negative Erfahrungen als Reflexionsanlässe im alltäglichen
Sportunterricht 377
Ilka Lüsebrink und Petra Wolters
- Ein praktisch-rezeptiver Perspektivwechsel am Beispiel von Arnold
Böcklins *Toteninsel* 397
Alexander Schneider

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Ingrid Bähr

Ingrid Bähr, Prof. Dr. phil., geb. 1968, ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt der Bewegungsförderung in Bildungsinstitutionen an der Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte sind sportpädagogische empirische Unterrichtsforschung auf Basis bildungstheoretischer Fundierung, kooperatives Lernen und Sozialerziehung im Sport(-unterricht) sowie offene Schul- und Unterrichtskonzepte.

Universität Hamburg

Fakultät für Erziehungswissenschaft

Didaktik der ästhetischen und sprachlichen Fächer (EW 4)

Von-Melle-Park 8

20146 Hamburg

E-Mail: ingrid.baehr@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Arno Combe

Arno Combe, Prof. Dr., geb. 1940, emeritierter Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorie der Schule an der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung pädagogischen Handelns, Prozesse der Erkenntnis- und Erfahrungsbildung, Unterrichtsrekonstruktionen und Unterrichtstheorie, Neuorientierung der hermeneutischen Rekonstruktionsmethodologie.

E-Mail: arno.combe@gmx.de

Prof. Dr. Ulrich Gebhard

Ulrich Gebhard, Prof. Dr. phil., geb. 1951, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Didaktik der Biowissenschaften an der Universität Hamburg. Psychoanalytische Ausbildung. Arbeitsgebiete: Psychische Bedeutung von Natur, Natur und Gesundheit, Alltagsphantasien, Deutungsmuster und Werthaltungen von Kindern gegenüber Natur, Sinndimension schulischer Lernprozesse, Intuition und Reflexion.

Universität Hamburg

Fakultät für Erziehungswissenschaft

Didaktik der gesellschaftswissenschaftlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer (EW 5)

Von-Melle-Park 8

20146 Hamburg

E-Mail: ulrich.gebhard@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Andreas Gruschka

Andreas Gruschka, Prof. Dr., geb. 1940, emeritierter Professor für mit der besonderen Berücksichtigung der Schulpädagogik und der Allgemeinen Pädagogik an der J. W. Goethe-Universität in Frankfurt. Forschungsschwerpunkte: Kritische Theorie der Pädagogik, Pädagogische Rekonstruktion des Unterrichtens, Schultheorie und Theorie zum Wandel der Schule, das DFG-Projekt zur Schulprogrammarbeit, Ontogenese bürgerlicher Kälte als Entwicklung des moralischen Urteils, Pädagogische Einsichten in Bildern und durch Bilder sowie die Arbeit im Archiv für pädagogische Kasuistik.

Goethe-Universität

Fachbereich Erziehungswissenschaften

Institut für Pädagogik der Sekundarstufe

Theodor-W.-Adorno-Platz 6

60323 Frankfurt am Main

E-Mail: A.Gruschka@em.uni-frankfurt.de

Prof. Rainer Kokemohr

Rainer Kokemohr, Prof. Dr. phil., geb. 1940, Promotion zum Dr. phil. mit einer Arbeit zur Bildungsphilosophie Nietzsches, Habilitation mit einer Arbeit zur Konstitution von Intersubjektivität in Lehr-Lern-Prozessen. Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungsphilosophie und linguistische Aspekte von Bildung und Erziehung an der Universität Hamburg, emeritiert seit 2005. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsprozessstheorie in der Verbindung von Bildungsphilosophie

und qualitativ empirischer Bildungsforschung, Interaktions- und Biographieforschung. - Von 1986 bis 1990 Feldforschung im westlichen Hochland von Kamerun, von 1991 - 2011 ebenda wiss. Verantwortlicher für den Aufbau einer auf kulturelle Bedingungen antwortenden Reformschule und für Aufbau und Entwicklung eines wiss. Instituts der Lehrerbildung. - 2010 bis 2016 Chair Professor an der National ChengChi Universität Taipeh, Taiwan, 2014 und 2016 Gastprofessor an der Zhejiang Universität Hangzhou, VR China.

Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft (EW 1)
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
E-Mail: rkokemohr@gmx.de

Prof. Dr. Claus Krieger

Claus Krieger, Prof. Dr., geb. 1971, ist Professor für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkt Erziehung und Unterricht in Bewegung, Spiel und Sport an der Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte sind sportpädagogische empirische Unterrichtsforschung, Rekonstruktionen von Akteursperspektiven sowie qualitative Forschungsmethodologie.

Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Didaktik der ästhetischen und sprachlichen Fächer (EW 4)
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
E-Mail: claus.krieger@uni-hamburg.de

Britta Lübke

Britta Lübke, geb. 1986, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Biologiedidaktik an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. In ihrem Promotionsprojekt untersucht sie den Umgang von Schüler_innen mit Irritationsmomenten in einer Unterrichtseinheit zum Thema Gentechnik. Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie, Diskursivität im Biologieunterricht, Alltagsphantasien

Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Didaktik der gesellschaftswissenschaftlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer (EW 5)

Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
E-Mail: britta.luebke@uni-hamburg.de

apl. Prof. Dr. Ilka Lüsebrink

geb. 1965, Apl. Prof. für Sportpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Arbeitsgebiete: Pädagogische Professionalität von Sportlehrer*innen, Fallarbeit und Fallstudien, Sportunterrichtsforschung.

Pädagogische Hochschule Freiburg
Kunzenweg 21
79117 Freiburg
E-Mail: luesebrink@ph-freiburg.de

Malte Pfeiffer

Malte Pfeiffer, geb. 1982, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hamburg (Arbeitsbereich Theaterpädagogik/ Performances Studies) und Theater- und Performancekünstler im Theaterkollektiv Frl. Wunder AG. Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre sind Praktiken des performativen Theaters sowie transdisziplinäre künstlerische Forschung.

Universität Hamburg,
Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer (EW 4)
Von Melle Park 8
20146 Hamburg
E-Mail: malte.pfeiffer@gmx.net

Tobias Regenbrecht

Tobias Regenbrecht, geb. 1987, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Bewegung, Spiel und Sport an der Universität Hamburg. Arbeitsgebiete: Professionelle Kompetenzen von Sportlehrkräften, Ungewissheit/Irritation in Bildungsprozessen.

Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Didaktik der ästhetischen und sprachlichen Fächer (EW 4)
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
E-Mail: tobias.regenbrecht@uni-hamburg.de

Univ.-Prof. Dr. Andrea Sabisch

Sabisch, Andrea (*1970), Prof. Dr., Studium der Germanistik und Anglistik, sowie Musik, Kunst und Deutsch auf Lehramt in Göttingen und Flensburg. Seit 2011 Professorin für Ästhetische Bildung an der Universität Hamburg. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Kunstpädagogik, Visuelle Bildung, Bilderfahrung, Responsivität, Visuelle Assoziation.

Web: www.andrea-sabisch.de; <https://www.ew.uni-hamburg.de/de/ueber-die-fakultaet/personen/sabisch.html>

Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft, EW 4
Ästhetische Bildung
Von-Melle-Park 8, Raum 405a
20 146 Hamburg
E-Mail: andrea.sabisch@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Wolfgang Sting

Wolfgang Sting, Prof. Dr., geb. 1957, Professor für Erziehungswissenschaft und Theaterpädagogik an der Universität Hamburg, Leitung des Master-Studiengang Performance Studies. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Theorie und Praxis der Theaterpädagogik, Theater und Schule, performatives Theater und kulturelle Bildung, inter- und transkulturelles Theater, Hamburger TheaterSprachCamp.

Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
AB Theaterpädagogik (EW 4)
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
E-Mail: wolfgang.sting@uni-hamburg.de

Alexander Schneider

Schneider, Alexander, geb. 1986, Studienreferendar an einem Gymnasium; laufendes Promotionsprojekt an der Bergischen Universität Wuppertal. Arbeitsschwerpunkte: Rezeptionsästhetik und deren rezeptionsdidaktische Relevanz, Alter bzw. Erfahrungsreichweite und deren Bedeutung für das Fremdverstehen.

Anna Schürch

Anna Schürch, Dozentin an der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) und tätig in Forschung und Lehre im Bereich Kunstpädagogik/Art Education. Arbeitsschwerpunkte: historische und aktuelle schulische Kunstpädagogik, forschendes Lernen, Bildungstheorie, Vermittlung von Gegenwartskunst und Performance.

Institute for Art Education
Zürcher Hochschule der Künste
Pfungstweidstrasse 96
CH-8005 Zürich
E-Mail: anna.schuerch@zhdk.ch

Sascha Willenbacher

Sascha Willenbacher, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) und tätig in Forschung und Lehre im Bereich Theaterpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Kulturelle Bildung/Theaterpädagogik an Schulen, Kooperation zwischen Künstler_innen und Lehrer_innen, Forschungsmethodik im Bereich Kulturelle Bildung (Aktions- und Teamforschung, Begleitforschung, Evaluationen).

Institute for Art Education
Zürcher Hochschule der Künste
Pfungstweidstrasse 96
CH-8005 Zürich
E-Mail: sascha.willenbacher@zhdk.ch

Ole Wollberg

Ole Wollberg, geb. 1988, Promotionsprojekt über „*Schweigendes Wissen* in malerischen Prozessen“ (AT), Lehrkraft im Vorbereitungsdienst; Mitarbeit und Lehraufträge im Arbeitsbereich „FuL – Forschungs- und Le[]rstelle Kunstpädagogik und Visuelle Bildung“ an der Universität Hamburg. Studium Kunst, Französisch und Erziehungswissenschaften, 1. Staatsexamen 2013. Arbeitsschwerpunkte: Bildungstheorie, *tacit knowing* in ästhetischen Praktiken, Kompetenzbegriff in der Kunstpädagogik, Präsenz und (Re)Präsentation.

Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
E-Mail: ole.wollberg@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Petra Wolters

Petra Wolters, Prof. Dr. phil, geb. 1965, Professorin für Sportpädagogik und Sportdidaktik an der Universität Vechta. Arbeitsgebiete: Sportdidaktik, Sportunterrichtsforschung, Kasuistik, Bewegungsvermittlung in der Schule.

Universität Vechta

Fakultät II, Sportwissenschaft

Driverstr. 22

49377 Vechta

E-Mail: petra.wolters@uni-vechta.de

I
Theoretische Beiträge



Irritation im Fachunterricht

Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse

Ingrid Bähr, Ulrich Gebhard, Claus Krieger, Britta Lübke, Malte Pfeiffer, Tobias Regenbrecht, Andrea Sabisch, Wolfgang Sting

Zusammenfassung

Was uns aus dem Konzept bringt, irritiert oder verstört, was unser Selbst- oder Weltbild ins Wanken bringt, bekommt häufig wenig Platz in unserem Alltag und Leben, wird nicht beachtet oder marginalisiert. Das betrifft auch den Kontext von Schule und Unterricht. Im Zentrum des Beitrages steht die These, dass sich ausgehend von Momenten der Irritation Bildung ereignen kann. Gerade weil uns Irritationen persönlich angehen, unseren Blick erweitern und in Kontakt mit Aspekten bringen, die uns fremd und unverständlich erscheinen, erscheint es uns aus didaktischer Perspektive sinnvoll, diese in ihrer Komplexität theoretisch und empirisch zu reflektieren. Der vorliegende Beitrag bearbeitet diese Frage im Rückgriff auf bildungs- und erfahrungstheoretische Ansätze. Vor dem Hintergrund der Idee, transformatorische Bildungsprozesse didaktisch zu wenden, schließt der Beitrag mit Überlegungen zur Erforschbarkeit von Irritationsmomenten im Fachunterricht.

1 Krise und Irritation als Ausgangspunkte von Bildungsprozessen

Dass Krisen als Voraussetzung und Bedingung von Bildungsprozessen interpretiert werden können, ist eine der zentralen Annahmen des transformatorischen Bildungsbegriffs, wie er von Kokemohr (1985; 2007), Marotzki (1990), Nohl (2006) und Koller (2012) gefasst wurde.

Der hier vorliegende Sammelband¹ geht von dieser zentralen Denkfigur aus und versucht, sie didaktisch auszubuchstabieren. Vor dem Hintergrund von Waldenfels' Konzept der „Fremderfahrung“ (1997; 2002) werden wir herausarbeiten, dass Fremderfahrungen in der Begegnung mit fachlichen Gegenständen als *eine* Bedingung der *Möglichkeit* von Bildungsprozessen betrachtet werden können. Die darin potentiell erlebten Krisen fassen wir im didaktischen Kontext in Anlehnung an Combe und Gebhard (2009) als Irritationen, um sie auch in unterrichtstauglicher Dimension und weniger existenzieller Ausprägung beschreibbar zu machen. Unsere zentrale These lautet, dass die Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen im Fachunterricht – vielleicht nicht immer, aber immer wieder – über die bloße Aneignung von Gewissheiten hinausgehen muss und Momente des Aushaltens von bzw. des Umgehens mit Irritation berücksichtigen sollte.

In diesem Beitrag werden im ersten Punkt zunächst begriffliche Klärungen vorgenommen (Punkte 1.1 und 1.2), um dann die genannte These (Punkt 1.3) und zwei Grundannahmen zu explizieren: Zum einen wird von einer Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen als Modus der Welterschließung ausgegangen (Punkt 1.4), zum anderen von der Annahme der Bildsamkeit (Punkt 1.5). Zu den Fragen, *wie* Irritationen im fachlichen Unterricht konkret zu verstehen sind und *inwiefern* ihnen Bildungsrelevanz zukommen kann, werden Argumentationslinien aus drei Perspektiven entfaltet: Aus einer an den transformatorischen Bildungsbegriff angelehnten bildungstheoretischen Perspektive (Punkt 2.1), aus einer erfahrungstheoretischen Perspektive (Punkt 2.2) und in Verortung zu einer pädagogischen Perspektive (Punkt 2.3). Eine Zusammenfassung der Gewinne aus den unterschiedlichen Perspektiven zielt auf eine Verdichtung der didaktischen Implikationen dieser Perspektiven zu Leitlinien eines „irritationsfreundlichen Fachunterrichts“ (Punkt 2.4). Auf dieser Basis wird im letzten Teil des Einführungsbeitrages (Punkt 3) die Frage nach Möglichkeiten einer empirischen Wendung des vorgestellten Ansatzes aufgeworfen (Konkretisierungen dieses Ausblickes finden sich in Kap. II.1 dieses Sammelbandes).

1 Den Anstoß zum Sammelband gab das Symposium „Ungewissheit im Bildungsprozess – Reflexion eines interdisziplinären fachdidaktischen Forschungsprojektes“, das im Februar 2016 von Mitgliedern der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg durchgeführt wurde.

1.1 Wovon wir sprechen: Zum Verhältnis von Irritation, Fremderfahrung, Krise und Ungewissheit

Combe und Gebhard (2009, S. 553) verstehen *Krise* als einen Einbruch in einen (gewohnten) Handlungsablauf, *Irritation* dagegen als einen konkreten Zustand und als psychisches Äquivalent dieser Krise der Routine. Krise bezeichnet demnach auch die Situation eines krisenhaften Geschehens, wohingegen der Begriff der Irritation das fokussiert, was das Subjekt angesichts der Krisensituation empfindet. Eine weitere Auseinandersetzung mit dem Verhältnis der Begriffe findet sich bei Koller (2016b), der im Rahmen seines Entwurfes der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse betont „(...), dass es nicht unbedingt einer Katastrophe bedarf, um Bildung zu ermöglichen“ (S. 215). Gemeinsam sei den Begriffen Irritation, Krise, Konflikt und Katastrophe, dass sie eine Negation der „Selbstverständlichkeit oder Normalität einer Routine, einer Erwartung, einer eingespielten Wahrnehmungs-, Denk oder Handlungsweise“ beschrieben (ebd.). Koller begreift Irritation jedoch nicht als psychisches Äquivalent von Krise, sondern als nicht-katastrophische Form der Negation (ebd.). Der Begriff der *Fremderfahrung* wiederum betont (hier mit Waldenfels 1997) das pathische Element der Widerfahrnis solcher Krisensituationen, die subjektiv als Irritation erlebt werden.

Diese Definitionen erscheinen uns einerseits als trennscharf genug, um der gemeinsamen fächerübergreifenden Diskussion einen geordneten Rahmen zu geben; andererseits bleiben diese offen genug, um im Verlauf empirischer Untersuchungen im Themenfeld weitere (fachspezifische) Differenzierungen vorzunehmen. Eine genauere Begriffsschärfung soll sich im Rahmen der im Teil II dieses Sammelbandes vorgestellten Studien induktiv ergeben: Die Varianten der vorläufigen Begriffsvielfalt sollen sich am Material des von der Autor/innengruppe durchgeführten fächerübergreifenden empirischen Forschungsprojekts bewähren. Das Projekt soll so zu einer empirisch fundierten Theoriebildung beitragen. Umgekehrt ermöglicht dieses Vorgehen aber auch Gewinne im Sinne einer theoretischen Empirie, wie Kalthoff (2008) sie für qualitative Forschung vorschlägt: Die beobachtungsleitende Kategorie *Irritation* bestimmt gegenstandskonstitutiv, wovon im empirischen Zugang Notiz genommen werden soll – und wovon nicht, d. h. die theoretischen Vorentscheidungen legen den Empiriebezug fest und damit auch, was überhaupt als Phänomen beobachtet werden soll (vgl. Schierz und Thiele 2011, S. 202). Um nun einerseits der *Logik des Feldes* möglichst offen begegnen zu können, andererseits aber auch nicht dem Trugschluss der Existenz theorieneutraler Instrumente aufzusitzen, erscheint es durchaus sinnvoll bzw. geradezu notwendig, Begriffe – hier zentral den Begriff der Irritation – nicht frühzeitig zu eng zu führen.

Die bisher genannten Begriffe können in engen Zusammenhang zum Begriff der *Ungewissheit* gestellt werden, der dem Projekt im Anfangsstadium als leitende Begrifflichkeit gedient hat². Dieser lässt sich sowohl in erziehungswissenschaftlichen als auch in soziologischen Diskursen eher auf der Makroebene übergeordneter, teilweise institutionell oder kulturell überformter Handlungszusammenhänge verorten (vgl. Helsper, Hörster und Kade 2003) und wird dort überwiegend genutzt, um die „Bedingungen und Konsequenzen der (scheinbar oder real) zunehmenden Entscheidungs- und Handlungsunsicherheit in der modernen Gesellschaft“ (Krieger 2011, S. 21) zu beschreiben. Die Begriffe *Unsicherheit* und *Kontingenz* werden hier teilweise in Abgrenzung, teilweise überschneidend verwendet. Im Anschluss daran wird davon ausgegangen, dass der Umgang mit Ungewissheit nicht nur für die unausweichliche Erfahrung „radikaler Kontingenz und Widerspruchserfahrungen“ in unserer Gesellschaft relevant ist (Peukert 1998, S. 3), sondern zudem einen wichtigen Aspekt der Genese von Bildungsprozessen selbst darstellt (vgl. Bonnet und Hericks 2013). Paseka, Keller-Schneider und Combe (2018) knüpfen in ihrem aktuellen Sammelband an diese Perspektiven an, beziehen den Begriff Ungewissheit aber durchaus auch auf unterrichtliches Handeln, vor allem aus der Perspektive der Lehrkraft.

Während der Begriff der Ungewissheit hier als Oberbegriff für gesellschaftliche wie subjektive Erfahrungsdimensionen dienen kann, erschienen uns im Zuge einer fachdidaktischen fächerübergreifenden empirischen Bearbeitung und Diskussion die Begriffe *Irritation*, *Krise* und *Fremderfahrung* als naheliegend, um eine subjektiv erfahrene Bedeutsamkeit herauszustellen. Sie betonen stärker das Phänomen einer beunruhigenden Wirkung als etwas, das unserem eigenen Willen vorausleitet³. Diese Begriffe erscheinen uns somit im Sinne einer Spezifizierung des Ungewissheitsbegriffes geeignet, den Forschungsgegenstand auf der Ebene des handelnden Subjekts oder auf der Mikroebene unterrichtlicher Situationen zu beschreiben. Ein Nachteil dieser Fokussierung ist letztlich einer der Kritikpunkte, die im Fachdiskurs der Theorie transformatorischer Bildung vorgehalten werden, nämlich dass sie besonders in ihren empirischen Zugängen zu einseitig auf das Individuum fokussiert und damit gesellschaftliche Strukturen (insbesondere deren Machtstrukturen), in denen das Individuum agiert, vernachlässigt (z. B. Rieger-Ladich 2014). Auch dieser Band fokussiert zunächst die Mikroebene und damit Prozesse einzelner Subjekte. Machtstrukturen geraten so zwar nicht völlig aus dem Blick, da sich diese aus dem

2 Vgl. Bähr, I., Bechthold, A., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Sabisch, A. & Sting, W. (2016); Bähr, I., Bechthold, A. & Krieger, C. (2016); Krieger, C. (2010; 2013).

3 Zudem suggeriert der Ungewissheitsbegriff, dass der Mangel an Gewissheit nur Übergangsweise erfahrbar wird, um dann wieder ein Maß an Gewissheit herzustellen.

Handeln der beforschten Personen teilweise rekonstruieren lassen, stehen aber nicht im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses.

1.2 Bildung, Erfahrung oder Lernen?

Es wurde bereits deutlich, dass wir in diesem Sammelband eine bildungstheoretische Ausrichtung mit einem genuin didaktischen Anliegen verbinden. Dieses Anliegen ist wiederum empirisch auf eine Beschreibung des Handelns, des Erlebens und der Bedeutsamkeitszumessungen von Schüler/innen in konkreten Unterrichtssettings gerichtet. Im Titel des Bandes sowie dieses Beitrags wird trotz dieser didaktischen (und später: empirischen) Wendung deshalb am Begriff der *Bildung* festgehalten, weil die Autor/innen Bildung als zentrales Konzept für die (empirische) Beschreibung und (didaktische) Initiierung schulischer Bildungsprozesse ansehen (vgl. dazu Müller-Roselius und Hericks 2013, S. 8) – und weil das, was im Sammelband und in diesem Beitrag im Kern verhandelt werden soll, zumindest vom Anspruch her über ein *Lernen* hinausreicht.

Die hier angedeutete Unterscheidung von *Lernen* und *Bildung* wird allerdings kontrovers diskutiert. Im Folgenden zeigen wir einige zentrale Aspekte dieser Diskussion auf, ohne die darin enthaltenen Widersprüche auflösen zu können oder einen Anspruch auf eine vollständige Darstellung dieser Diskussion zu erheben⁴.

- In der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse schlägt Koller (2012) in Anlehnung an Kokemohr (1992), Marotzki (1990, S. 32ff.) und Bateson (1981) in informationstheoretischer Terminologie eine Interpretation von Lernen als Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Information vor, bei dem jedoch der Rahmen, innerhalb dessen die Informationsverarbeitung erfolgt, unangetastet bleibe. Bildungsprozesse dagegen versteht Koller als „Lernprozesse höherer Ordnung“ (2012, S. 15; 2016a, S. 149): Der *Modus* der Informationsverarbeitung werde hier grundlegend verändert. In einem jüngeren Beitrag setzt Koller dieses Verständnis in ein Verhältnis zur aktuellen Rede vom Kompetenzerwerb in Bildungsprozessen: Bildung gehe über Kompetenzerwerb hinaus, sie sei eine grundlegende Änderung der ganzen Person (2016b, S. 217).
- An diesem Verständnis kritisieren beispielsweise Nohl, von Rosenberg und Thomsen (2015a) die ausschließliche Fokussierung der (qualitativ) empirischen Forschung auf die Rekonstruktion von *Bildungsprozessen* auf Kosten einer

4 Zur Diskussion der Differenzierung von Lernen und Bildung liefert auch Ahrens (2011, S. 8ff.) einen guten Überblick.

Berücksichtigung von *Lern*prozessen. Sie schlagen sowohl theoretisch – unter Rückgriff auf Deweys (1994; 2002) Begriff des *habits* – als auch empirisch eine Neufassung der Unterscheidung von Lernen und Bildung vor: „Lernen bezeichnet demnach immer den Aufbau und die Transformation von Wissen und Können, das sich auf spezifische Gegenstände, also auf Ausschnitte von Welt bezieht. Demgegenüber verweist Bildung auf die Transformation des gesamten, umfassenden Bezugs eines Menschen zur Welt, wie dies ja auch im Begriff der Habitustransformation seinen Ausdruck findet“ (Nohl, von Rosenberg und Thomsen 2015b, S. 7).

- Mit dem Erfahrungsbegriff wird schließlich eine dritte Möglichkeit thematisiert, die es ermöglicht, Lernen und Bildung nicht länger strikt voneinander zu trennen, sondern stärker die Übergänge in den Blick zu nehmen. Die Unterscheidung zwischen einem schwachen und einem starken Erfahrungsbegriff, wie Waldenfels sie thematisiert, wird in der Erziehungswissenschaft vielfach aufgenommen (z. B. Meyer-Drawe et al. 2010, Sabisch 2007, Westphal 2002). Unter dem schwachen Erfahrungsbegriff versteht Waldenfels diejenigen Erfahrungen, die lediglich „unsere Vorannahmen und Vorentwürfe bestätigen oder entkräften“ und stellt dem eine „starke Variante“ gegenüber, die hervorhebt, dass „wir Erfahrungen machen und durchmachen, die uns und unsere Welt verändern“, die also über unsere Erwartungen hinausgehen (Waldenfels 2002, S. 30).

In unserem Beitrag geht es um ein bildungstheoretisch reflektiertes Nachdenken über Möglichkeiten einer didaktischen Initiierung schulischer Bildungsprozesse in dem Sinne, dass Schule als der Ort eines institutionalisierten, gesellschaftlich gewollten Umgangs mit pädagogischen Grundgedanken verstanden wird: In Schule soll es um *Auseinandersetzung mit Welt* (mit fachlichen Gegenständen) gehen bzw. um den Umgang mit der *Bildsamkeit* der Schüler/innen (s. u., Grundannahmen 1 und 2). In diesem Sinne verstehen wir Schule als einen Ort von Bildung auch im transformatorischen Sinne, zumindest dem Anspruch nach. Uns geht es nun genau darum, das Ernstnehmen dieses Anspruchs in didaktische Überlegungen hineinzutragen, weswegen es uns sinnvoll erscheint, am Bildungsbegriff festzuhalten. Dass in Schule auch vieles gelernt wird, das nicht in den Verdacht gerät, unmittelbar bildungsrelevant zu sein (die Nahrungskette der Säugetiere, die drei Ebenen der Bildinterpretation, die Regeln eines Ballspiels) bedeutet nicht, dass dieses Lernen unwichtiger wäre. Der hier verfolgte Ansatz eines Zugangs zu fachlichen Gegenständen über Irritationen greift letztlich auf Gelerntes und Vorerfahrungen zurück, indem er an einzelnen Stellen dessen scheinbar gesetzte Strukturiertheit in Frage stellt: Welche ethischen Konsequenzen hat es, oberstes Glied der Nahrungskette zu sein (vgl. Kap. 2.2)? Wie reagiere ich auf Bilder, die sich

mir nicht ohne weiteres erschließen (vgl. Kap. 2.3)? Kann man ein Ballspiel ohne Ball spielen (vgl. Kap. 2.4)? Damit setzen wir mit unserem Ansatz eher auf einer Ebene *höherer Lernprozesse* an, wofür dann der Bildungsbegriff oder ein starker Erfahrungsbegriff zutreffender scheint. Den Zugang zu Möglichkeiten für Bildung bzw. starken Erfahrungen suchen wir über ein Fragwürdigwerden oder, wie Combe und Gebhard (ausführlich siehe 2.2) es nennen, eine „Entselbstverständlichung“ (Combe und Gebhard 2012b) von bisher Gelerntem – wohl wissend, dass solches nicht selbstverständlich zu haben ist.

1.3 Irritation als Chance

Es stellt sich nun die Frage, was die oben behauptete positive Konnotation von Irritationsmomenten für die *Gestaltung* von (Fach)Unterricht bedeutet. Wie können Irritationen, denen – und das ist unsere zentrale These – ein Bildungspotenzial innewohnt, in einem fachdidaktischen Rahmen gedacht werden? Soll und kann es darum gehen, irritierende Situationen im Fachunterricht bewusst zuzulassen, anzuerkennen, „willkommen zu heißen“ (Gebhard 2015, S. 121) oder sogar gezielt zu versuchen, diese zu inszenieren?

Möglichkeiten einer solchen Inszenierung⁵ könnten in der Durchbrechung institutioneller Routinen, im Verlangsamten schneller Deutungsprozesse, in der Konfrontation mit Ungelöstem, Unfertigem, Widersprüchlichem, Konfrontation mit radikal Neuem, aber auch im Zeigen von bereits Bekanntem in Verfremdung liegen. Wenn im Folgenden für die hier vorgeschlagene didaktische Wendung der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse der Begriff eines *irritationsfreundlichen Fachunterrichts* verwendet wird, so impliziert dies immer das gesamte Spektrum des *Aufgreifens* von Irritationen (die immer in der Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen entstehen können) bis hin zur gezielten *Inszenierung* solcher Irritationssituationen.

Das Aufgreifen von und die Konfrontation mit (potenziell) irritierenden Unterrichtssituationen bietet die Chance, dass Schüler/innen in eine leibliche, ggf. auch affektive Begegnung mit fachlichen Gegenständen geraten. Diese Begegnung

5 Eine Inszenierung von (irritationsfreundlichen) Unterrichtssituationen wird hier mit Fischer-Lichte (2012, S. 55f.) als theatrales Moment von Unterricht gefasst, im Gegensatz zur grundsätzlichen Performativität und der damit notwendig verknüpften Unvorhersehbarkeit von Unterricht. Inszeniert werden können damit nicht Irritationen selbst (die sich aus dem performativen Aspekt von Unterricht ergeben oder eben auch nicht), wohl aber können über den theatralen Aspekt von Unterricht *irritationsfreundliche* Situationen didaktisch intendiert und hergestellt werden.

situieren die Schüler/innen – ganz im Sinne einer Fremderfahrung – ausgehend von einem Widerfahrnis in einem damit verbundenen Antwortgeschehen (im Waldenfelds'schen Sinne im Spektrum zwischen Zugang und Abwehr). Sofern sich Schüler/innen auf derartige Irritationen einlassen, hätten Irritationen im Fachunterricht das Potenzial, ein erfahrungsbasiertes, individuell und sozial bedeutsames Lernen⁶ anzuregen, dem die Möglichkeit von Bildung (im Sinne eines Bildungsvorhaltes⁷) zukommt. Irritationen werden im hier vertretenen Ansatz also weniger als Problem, sondern vielmehr als bedeutsamer Aspekt von Fachunterricht verstanden. Mit einer solchen Auffassung von Irritation verorten wir uns in Übereinstimmung zu den Ausführungen Kollers (et al. 2016b) zur transformatorischen Bildungstheorie. Koller sieht Irritationen oder genauer: die (aus unserer Sicht an das Moment der Irritation geknüpfte) „Infragestellung von Selbstverständlichkeiten oder Normalitätserwartungen“ als eine *Notwendigkeit* von Bildungsprozessen an und konnotiert dies somit ebenfalls positiv.

Bildungstheoretisch gesprochen können so verstandene Irritationen als ein Betroffen-Sein von krisenhaften Situationen aufgefasst und wirksam werden, allerdings in einem didaktisch erweiterten Verständnis von Krise im spezifischen Rahmen von Fachunterricht. Solche Krisen sind in aller Regel weder unmittelbar existenziell bedrohlich⁸ noch als kontinuierliches Durchgangsstadium einer Entwicklungslogik zu verstehen (wie bspw. die Krise der Pubertät), sondern vielmehr im Sinne einer situativen Antwortlogik (vgl. Sabisch in diesem Band). Sie können aber dennoch dazu beitragen, die eigene Sicht auf die Welt (didaktisch: auf fachliche Gegenstände) und somit auch das Welt- und Selbstverhältnis zu verändern.

Im Hinblick auf die Unterrichtspraxis ist die Frage zentral, welche didaktischen Folgerungen sich im Sinne der skizzierten These formulieren und auch empirisch fundieren lassen. Katharina Müller-Roselius und Uwe Hericks merken in der Einführung ihres Bandes „Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit“ an:

„Transformationen sind in pädagogischer Absicht nicht machbar, man kann sie als Lehrer oder Lehrerin nicht intendieren. Sie treten im hier beobachteten schulischen

6 Vgl. hierzu Kokemohr (1985).

7 Zum Begriff des Bildungsvorhaltes siehe Kokemohr (2007; 2017).

8 Damit soll nicht geleugnet werden, dass sich nicht auch im Rahmen der Institution Schule bzw. des Fachunterrichts existenzielle und biografisch unmittelbar wirksame Krisen ereignen können (bspw. im Falle einer Krise persönlicher Beziehungen zwischen den Schüler/innen untereinander und/oder gegenüber Lehrkräften; anschaulich dazu z. B. Kleiner & Koller, 2013). Derartige „echte“ Krisen stehen jedoch nicht im Fokus des hier formulierten didaktischen Interesses.

Kontext allenfalls akzidentiell auf. Aber: Wir sehen durchaus Grundformen und Strukturen solcher Prozesse. Wir erkennen Gelingens- und Misserfolgsbedingungen, Gelegenheiten und Anlässe“ (2013, S. 7).

Wir wagen uns an dieser Stelle ein kleines Stück weiter vor: Zielgerichtet ansteuern und damit gleichsam verordnen kann man Bildungsprozesse natürlich nicht, sehr wohl lassen sich aber Rahmenbedingungen denken, innerhalb derer Bildungsprozesse eher ermöglicht werden als in anderen. Eine positive Haltung gegenüber Irritationen gehört unseres Erachtens dazu und eben dies ist der Ausgangspunkt unserer Überlegungen.

Dabei muss grundsätzlich anerkannt werden, dass solche Bemühungen auch scheitern können. Bildung bleibt unverfügbar. Im Bewusstsein dieser Unverfügbarkeit formulieren wir im Folgenden zwei Prinzipien, die für die besagten Rahmenbedingungen grundlegend sind bzw. ihnen vorangehen.

1.4 Grundannahme 1: Bildung kann ihren Ausgang von der Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen nehmen.

Eine wesentliche Prämisse für die Idee eines irritationsfreundlichen Fachunterrichts ist ein in der Pädagogik weit zurückreichender Gedanke, dass es im Unterricht zwar grundsätzlich um eine Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen gehe, diese aber nicht oberflächlich, sondern tiefergehend, den Menschen in seiner Person (be)treffend, geschehen solle. Ein Klassiker der Bildungstheorie, Johann Friedrich Herbart, formuliert das in seinen Ausführungen zum „erziehenden Unterricht“ folgendermaßen:

„Der Unterricht, von dem wir reden, soll mit dem Menschen selbst, mit seiner Person, sich so vereinigen, dass es nicht mehr dieser Mensch sein würde, wenn man ihm diese Kenntnis wegnähme“ (1802, zit. nach Ramseger, 1991, S. 105).

Im hier beschriebenen Ansatz sehen wir Irritationen im Fachunterricht als *eine* Möglichkeit, die *Sache*⁹ des jeweiligen Fachunterrichts und Schüler/innen so miteinander zu konfrontieren, dass Erfahrungen möglich werden und Fragen entstehen, die auf Antworten drängen. In einer bewussten Vermeidung von Überdidaktisie-

9 Synonym für die *Sache* des Unterrichts wird im vorliegenden Text der Begriff des fachlichen Gegenstands genutzt. Zur aktuellen Diskussion des Begriffes der *Sache* des Unterrichts bzw. des Unterrichtsgegenstandes vgl. Baltruschat (2016).

rung, in bewusster Zumutung der Komplexität einer Erfahrung der fachlichen Gegenstände wird eben nicht auf elementarisierende und vereinfachende Lehrgänge und soziale Motivierung gesetzt, sondern versucht, fachliche Gegenstände als Widersprüchliches, Seltsames, Ungewöhnliches, eben Irritierendes in Erscheinung zu bringen. Irritation wird nicht durch didaktische Trivialisierungen vermieden, sondern vielmehr bewusst aufgegriffen und zum Thema (und je nach Zugriff ggf. auch zum Gegenstand von Reflexion) gemacht. Indem aus Verwunderungen und Beunruhigungen ein intrinsisches Interesse entsteht, werden sie zu einem wesentlichen Motor von Lernprozessen, denen die Möglichkeit von Bildung innewohnt. Die Gegenstände des jeweiligen Fachunterrichts werden also nicht fraglos und ökonomisch *durchgenommen*, sondern so gezeigt¹⁰ oder in ihren situativen Erscheinungen derart genutzt, dass sie Irritation und damit Erfahrungen und Fragen provozieren. Es geht in dem hier vorgestellten didaktischen Ansatz also darum, einer *Hingabe an die Sache* (Humboldt) nichts in den Weg zu stellen, sondern durch die Zumutung möglicher Irritationen eine Auseinandersetzung mit den fachlichen Gegenständen zu vertiefen.

Auf diese Weise kann – so unsere These – ein *Fenster* für subjektiv bedeutsame Zugänge zu fachlichen Gegenständen geöffnet werden, die im Herbart'schen Sinne *den Menschen selbst* (be)treffen. Es handelt sich hierbei um eine nicht methodisch oder technokratisch reduzierte Didaktik, die auf eine pathische Begegnung mit dem fachlichen Gegenstand setzt; dies auch und gerade, wenn dieser den Schüler/innen fremd, unverständlich oder unzugänglich erscheint *und* sie von seinem Fremdsein berührt, verstört, betroffen, aber eben auch neugierig gemacht werden können. Entsprechende Vorstrukturierungen oder gerade Nicht-Vorstrukturierungen des Zugangs zum fachlichen Gegenstand qua Unterrichtsarrangement können hier konkrete Möglichkeiten darstellen, Irritationen hervorzulocken. Es sind dies Situationen, in denen nicht klar ist, wie der Gegenstand zu verstehen sein könnte, wie aufscheinende Widersprüche und Konfrontationen mit fachlichen Gegenständen ausgehalten oder sogar gelöst werden können. Fachliche Gegenstände werden so auf ungewöhnliche Weise thematisch, wobei die bisherige Sicht der Schüler/innen auf die (unterrichtliche) Welt und ihren bisherigen Umgang damit infrage gestellt wird und Routinen oder Heuristiken nicht mehr auf selbstverständliche Weise greifen. Settings¹¹ eines irritationsfreundlichen Unterrichts fordern ein indivi-

10 Zur didaktischen Figur des Zeigens vgl. Ehni (2000).

11 Hier und im Folgenden wird der Begriff des *Unterrichtsettings* in einem weiten Sinne gebraucht und bezieht spontan entstehende Settings durch das Aufgreifen von Irritationen in einem (möglicherweise eigentlich eng strukturierten) Fachunterricht mit ein.

duelles Deuten, Beantworten und damit letztlich auch *Verstehen(-wollen)* in der Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen heraus.

1.5 Grundannahme 2: Menschen sind bildsam.

Die besagte didaktische Haltung ist eng verknüpft mit einem Vertrauen in die *Bildsamkeit* der Schüler/innen. Auch der Gedanke der Bildsamkeit geht auf Herbart zurück, der diesen 1835 als Grundbegriff der Pädagogik formulierte. Erziehung unter der Anerkennung von Bildsamkeit bedeutet in diesem Sinne einen ‚Plan‘ zur Unterstützung der individuellen Entwicklung [...], der das Leben des Menschen nicht einem vorgegebenen Ziel unterstellt, sondern ihm helfen soll, das zu werden, was er wünschen wird, geworden zu seyn“; wie Herbart 1810 in „Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung“ schreibt (zit. n. Anhalt 2012, S. 127). Herbart betont, dass jeder Erziehung, die eine so verstandene Bildsamkeit des Menschen anerkennt, eine Komplexität und Unsicherheit eingeschrieben sei, was auch im aktuellen Diskurs um Antinomien und Ungewissheit professionellen Handelns von Lehrkräften aufgegriffen wird (z. B. Helsper, Hörster und Kade 2003; aktuell Paseka et al. 2018). Der in diesem Beitrag und Sammelband gewählte Fokus auf das Handeln von Schüler/innen in potentiell irritierenden Situationen im Fachunterricht setzt nun (mit Herbart) in Anerkennung dieser Ungewissheit pädagogischen Handelns daran an, dass für einen irritationsfreundlichen Fachunterricht ein *Vertrauen* der Lehrkraft in die Bildsamkeit der Schüler/innen notwendig ist. Dies meint ein Vertrauen in die Schüler/innen, dass diese die „Fähigkeit des Weiterkommens“ in sich tragen, ihnen die Möglichkeit und Notwendigkeit zur Veränderung im Sinne einer kulturell eingebetteten persönlichen Entwicklung gegeben ist (vgl. Anhalt 2012, S. 128 f.). Wenn Koller in seinen Ausführungen zu Möglichkeitsbedingungen transformatorischer Bildungsprozesse die habituelle Bereitschaft von Subjekten, eigene Überzeugungen in Frage zu stellen, als eine Voraussetzung für Bildungsprozesse anführt (2012, S. 111; S. 126 – allerdings hier ohne explizite Bezugnahme auf den Begriff der Bildsamkeit), so wird im hier vertretenen Ansatz diese Bereitschaft mit dem Rückbezug auf die Annahme der Bildsamkeit des Menschen grundsätzlich unterstellt.

Dieses Vertrauen verstand bereits Herbart in dem Sinne, dass Heranwachsende als fähig zur Mitwirkung an ihren Lernprozessen anzusehen seien¹², woraufhin

12 Herbart spricht von einem *wechselseitigen* Zutrauen, das der Erzieher im o. g. Sinne in den Edukanden hat, das aber auch der Edukand darin hat, dass der Erzieher ihm bei der Mitwirkung an seiner eigenen Bestimmtheit helfen kann (vgl. Anhalt 2012, S. 128).

Benner schlussfolgert, dass pädagogisches Handeln demnach bedeute, „so auf die Erziehungsbedürftigen ein(zu)wirken, dass diese an der Erlangung ihrer Bestimmtheit mitwirken“ (2010, S. 72). Für den hier vorgeschlagenen Ansatz eines irritationsfreundlichen Fachunterrichts ist der Rückbezug auf die Annahme der Bildsamkeit höchst relevant: Die Ermöglichung eigenen Mitwirkens in der Auseinandersetzung mit den Gegenständen des jeweiligen Fachunterrichts nimmt die Schüler/innen als (mit Benner) selbsttätig Bildungsfähige ernst. Dieses *Mitwirken* kann jedoch nicht als pure Selbststeuerung aufgefasst werden, sondern öffnet vielmehr einen Möglichkeitsraum für die Erfahrung und Gestaltung von Welt- und Selbstverhältnissen. Pädagogische Interaktion wird im vorgeschlagenen Ansatz damit grundsätzlich als Hilfe zur Selbsthilfe im Vertrauen auf die Bildsamkeit der Schüler/innen verstanden (vgl. Benner 2010, S. 75, ausf. Punkt 2.3 in diesem Beitrag)¹³.

2 Was bedeutet eine „irritationsfreundliche“ Auseinandersetzung mit einem fachlichen Gegenstand? Eine bildungs- und erfahrungstheoretische Rahmung

2.1 Transformatorisches Bildungsverständnis im Rückgriff auf „Fremderfahrung“ und „Krise“

Im Rückgriff auf einen transformatorischen Bildungsbegriff (Koller 2007; 2012) und auf das responsive Erfahrungsgeschehen bei Waldenfels (et al. 1997, 2002) sehen wir Möglichkeiten, die Frage nach der Bedeutung von Irritationen in der Auseinandersetzung mit einem fachlichen Gegenstand theoretisch zu rahmen.¹⁴

13 Benner benennt im Anschluss an Herbart Bildsamkeit als erstes „konstitutives Prinzip pädagogischen Handelns und Denkens“ (2010, S. 71ff.). Er verweist dabei auf die Unbestimmtheit der menschlichen Anlagen sowie gesellschaftlicher Sozialität, die es letztlich durch Selbsttätigkeit zu entwickeln und zu bestimmen gelte. Kritisch zu Benners Verständnis von Bildsamkeit vergleiche Giesinger (2011), der Benners Auslegung des Begriffes von Bildsamkeit als normativ kritisiert und darin eine unzulässige Überformung des Herbart'schen Gedankens von Bildsamkeit sieht: Während Benner Bildsamkeit als Bestimmung zur Selbstbestimmung deutet, interpretiert Giesinger Bildsamkeit als Bestimmung (Fähigkeit) von Personen, *ein* System normativen Handelns aufzubauen und weiter zu entwickeln, und nicht notwendig ein auf Selbstbestimmung basierendes System (2011, S. 908).

14 Koller sowie andere Vertreter des transformatorischen Bildungsbegriffes stehen damit in der Tradition einer Denkfigur, die sich letztlich bis in die Antike zurückverfolgen

Während die Bedeutung des responsiven Erfahrungsgeschehens von Waldenfels für die Pädagogik u. a. in den Arbeiten von Meyer-Drawe (2005) oder Kokemohr, Sabisch und Woo (alle 2007) herausgestellt wurde, fasst Koller (2012) im Rückbezug auf Kokemohr (1992) Bildung als „Veränderung der grundlegenden *Figuren* des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen“ (2012, S. 16, Hervorheb. im Original). Seine Ausgangsthese besagt, dass diese Welt- und Selbstverhältnisse des Menschen relativ stabil seien, eine Transformation dieser Verhältnisse also zunächst eher unwahrscheinlich erscheint. Vor dem Hintergrund von Bourdieus Annahme einer „Tendenz zum Verharren im Sosein“ (1987, S. 117) folgert Koller, dass die Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen besonderer Anlässe im Sinne einer Destabilisierung jener Verharrungskräfte bedürfe. Er führt weiter aus, dass Situationen, in denen Menschen „mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen“ (2012, S. 16) solche Anlässe darstellen könnten, die er mit dem Begriff der *Krise* beschreibt.

Um eine nähere Bestimmung von Krise bemüht sich Koller u. a. mit Rückgriff auf Waldenfels' Konzept der Fremderfahrung. Waldenfels beschreibt das uns widerfahrende Fremde aus einer phänomenologischen Perspektive und betont, dass das Fremde uns *erscheint als etwas*, von dem ein Anspruch ausgeht, der das „Fürunssein sprengt und uns selbst in unserer Eigenheit in Frage stellt“ (Waldenfels 1997, S. 18). Interessant erscheint vor allem die von Waldenfels herausgearbeitete paradoxe Grundstruktur des Fremden, durch die Irritation entsteht: Das Fremde erscheint, indem es sich dem Zugriff der bisher gegebenen Ordnung entzieht (ebd., S. 20, S. 46); durch Unzugänglichkeit zugänglich wird (ebd., S. 25); anwesend ist, in dem es abwesend ist (ebd., S. 26). Waldenfels konstruiert dabei das Sich-Entziehen des Fremden als aktive Bewegung, als Anspruch, der vom Fremden ausgehe und an uns gerichtet sei (ebd., S. 117), in unsere Ordnung einbreche, sie außer Kraft setze, uns heimsuche und in Unruhe versetze (vgl. Koller 2012, S. 83). Die Wirkung eines so verstandenen Fremden beschreibt Koller mit Waldenfels als ambivalent: „Sie kann bedrohlich sein, aber auch verlockend, kann als Konkurrenz für das Eigene erscheinen, aber auch als Eröffnung neuer Möglichkeiten, die durch die Ordnung des Eigenen ausgeschlossen werden“ (ebd.).

Waldenfels verdanken wir durch eine phänomenologische Wendung des Fremden zudem eine Ausdifferenzierung unterschiedlicher Arten von asymmetrischen

lässt und sich mit den Begriffen Krise, Irritation, Negation, Negativität in vielen philosophischen, bildungs- und erfahrungstheoretischen Positionen findet (vgl. auch Benner (2005), Combe (2006) oder Meyer-Drawe (2005) in Rückbezug z. B. auf Gadamer (1960), Buck (1967) und Dewey (1994 [1916])).

Reaktionen (*Antworten*) auf die Fremderfahrung: Wird das Fremde als „Feind“ betrachtet, kommt es zu dessen Ausgrenzung und *Abwehr*; wird das Fremde *angeeignet*, kommt es im Sinne von Vereinnahmung zur Subsumption unter eine bereits bestehende Norm; kommt es zum *Annehmen des Anspruchs* des Fremden, kann es zu Neuschöpfungen, zu kreativen und produktiven Antworten kommen, bei denen das Neue zwischen Subjekt und Fremdem entsteht und damit nie nur einer Seite zuzuordnen ist (vgl. Koller 2012, S. 79ff.)¹⁵. Neuschöpfungen von Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses entstehen dann zwischen dem Subjekt und dem Fremden im Sinne einer „allmählichen Verfertigung von Antworten im Antworten“, in der wir „geben, was wir noch nicht haben“ (Waldenfels 1997, S. 53). Koller betont auch die dezentrierte Struktur dieser Antwort, „die ihren Mittelpunkt nicht im antwortenden Subjekt hat, sondern in einem Zwischen angesiedelt ist, das weder dem Subjekt noch dem Fremden zugerechnet werden kann“ (2012, S. 85). Diese letztgenannte Art des Antwortens kann im Sinne des transformatorischen Bildungsbegriffes als ein (über das Lernen hinausgehender) Bildungsprozess interpretiert werden.

Im Anschluss an diese theoretische Skizze ist im Rahmen dieses Beitrags nun nach den diesbezüglichen *Möglichkeiten des Fachunterrichts* zu fragen: Inwiefern kann Fachunterricht ein Ort sein, an dem Krisen, Fremdheitserfahrungen und damit einhergehend Irritationen thematisch werden und im Sinne eines produktiven oder kreativen Antwortens bearbeitet werden können?

Kollers Ansatz entspringt der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung, was plausibel macht, dass er Krisen zunächst als *biographisch bedeutsames* Geschehen mit dem Charakter der Unausweichlichkeit fasst: Als Beispiele für Krisen nennt Koller „gesellschaftliche Problemlagen“ und „Adoleszenz oder andere Statuspassagen im Lebenslauf“ (2012, S. 72). Diese Problemlagen, „für deren Bearbeitung sich die eingespielten Figuren [...] [des] Welt- und Selbstbezugs als unzulänglich erweisen“ (ebd.), sind in biographisch orientierten Ansätzen als krisenhaftes Geschehen zentral. Bei Koller findet sich allerdings auch der Verweis, dass Krisen nicht notwendig „katastrophisch“ (2012, S. 71) sein müssen: Transformationen könnten auch von einer *Brüchigkeit* der Welt- und Selbstverhältnisse ausgehen (ebd.), sowie der Verweis auf Nohl (2006)¹⁶, der auch *spontanes Handeln*

15 Waldenfels unterscheidet bei der Antwortweise des *Annehmens des Anspruchs* des Fremden *reproduktive* und *produktive* Antworten. Reproduktive Antworten beziehen einen bereits existierenden Sinn ein, während produktive Antworten Neues hervorbringen (1997, S. 53).

16 Nohl (2006) konnte in Studien zur biographischen Bildungsforschung zeigen, dass spontanes Handeln als Initialvorgang mit plötzlichem Charakter (ähnliche wie *abduktive Blitze* bei Peirce oder das Erscheinen *innerer Bilder* bei Oevermann) Auslöser für transformatorische Bildungsprozesse sein können; allerdings nur dann, wenn dem