

3. Inszenierung eines staunenfreundlichen und staunenerregenden Unterrichts

Zu klären ist nun, wie genau sich die Theoretisierung des Staunens zur Beantwortung pädagogisch-didaktischer Fragen eignet. Den Ausgangspunkt der Arbeit bildete die Feststellung eines bildungstheoretischen Desiderats, das sich im Kontext geistiger und schwerer Behinderung in der pädagogischen, meist schulischen Praxis zeigt. Eine bislang unzureichende Theoretisierung von BILDUNG führt im Kontext geistiger und schwerer Behinderung – so die leitende These – dazu, dass es auch an didaktischen Konzepten und praktischen Ideen zur Umsetzung des allgemeinen Anspruchs auf BILDUNG fehlt. Die Folge ist unzureichende BILDUNG und mangelnde kulturelle Teilhabe im Kontext geistiger und schwerer Behinderung. Eine hinreichende didaktische Konkretisierung der bisherigen Überlegungen kann im Rahmen dieser Arbeit nicht erfolgen. Doch werden abschließend wesentliche Erkenntnisse zusammengefasst und als Anknüpfungspunkte vorgestellt, anhand derer pädagogisch-didaktische Implikationen abgeleitet werden können.¹

Kritisch anzumerken ist, dass sich weder Erfahrung noch Staunen planen, vorsätzlich oder willentlich herstellen, vorhersagen oder pädagogisch (aus-)nutzen lassen. Es handelt sich um Zufallsphänomene. Erfahrung und Staunen entziehen sich jedem Versuch der Vermittlung (vgl. Meyer-Drawe, 2011, S. 197; Waldenfels, 2004, S. 177). Das Stau-

1 Die an dieser Stelle vorgenommene Engführung von Bildung auf institutionell organisierte bzw. schulische Prozesse im Kontext von Unterricht liegt keineswegs auf der Hand. Im Vorangegangenen wurde zwar betont, dass es sich bei Bildung um institutionell organisierte Prozesse handelt bzw. handeln kann (vgl. II, Kap. 1.3). Dass diese Prozesse aber allein auf den Kontext von Schule und Unterricht bezogen werden sollen, wurde weder beschrieben noch war eine solche Engführung bislang intendiert. Die Einschränkung von Bildung auf schulische Prozesse ist auch im Folgenden nicht vorgesehen. Bildung ist ein Veränderungsprozess, der unabhängig von Schule und Unterricht stattfinden kann und stattfindet. Trotzdem werden sich die abschließenden pädagogisch-didaktischen Überlegungen ausschließlich auf den schulischen Kontext beziehen, weil didaktische Fragen in aller Regel schulisch-organisiertes Lehren und Lernen betreffen (vgl. Raitchel, Dollinger & Hörmann, 2009, S. 74). Dementsprechend dient der schulische Kontext als exemplarischer Rahmen für den abschließenden Teil der Arbeit, der auch auf das außerschulische Feld ausgeweitet werden kann und sollte.

nen lässt sich weder lernen noch lehren (vgl. Meyer-Drawe, 2011, S. 199; Waldenfels, 2009, S. 32). Zu fragen ist daher, ob sich die beiden Phänomene für die didaktische Forschung überhaupt eignen. Fraglich ist außerdem, ob Staunen in der Schule überhaupt möglich ist oder ob der (gemeinhin streng strukturierte und von den Prinzipien der Leistung und Bewertung geprägte) schulische Kontext den Affekt des Staunens nicht vielmehr be- bzw. verhindert. Kaspar H. Spinner (2020) fragt darum: »Handelt es sich [...] um eine Kategorie, die in der Schule nichts zu tun hat?« (S. 52) Spinner verweist jedoch sogleich darauf, dass das »Staunen in der Schule durchaus vorkommt und dass einzelne Situationen des Staunens für manche Erwachsene zu den bleibenden Schulerinnerungen gehören« (ebd.). Die These lautet dementsprechend, dass bestimmte Voraussetzungen und Verfahren das Auftreten des Staunens im schulischen Kontext *begünstigen* können. Zusammengefasst werden daher zunächst übergreifende Aspekte eines staunenfreundlichen Unterrichts (Kap. 3.1).² Im Anschluss daran werden Verfahrenstechniken der »Staunenserzeugung« vorgestellt (Kap. 3.2). In einem abschließenden pädagogisch-didaktischen Ausblick werden diese Verfahrenstechniken als Möglichkeiten zur Inszenierung eines staunenerregenden Unterrichts für die Didaktik im Kontext geistiger und schwerer Behinderung vorgestellt. Es werden erste Impulse für die Adaption der Überlegungen mit dem Ziel der praktischen Umsetzung eines staunenfreundlichen und staunenerregenden Unterrichts gegeben (Kap. 3.3).

Das Ziel des Kapitels liegt in der Bearbeitung der Frage, die Lamers und Heinen bereits im Jahre 2006 aufwarfen: »Wie versetzen wir Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung ins Staunen, wie werden sie ergriffen, gefesselt, begeistert, herausgefordert, überrascht?« (S. 178) Ergänzend ist nun zu fragen: *Wie versetzen wir Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung in Staunen, so dass Erfahrung angeregt, Veränderungsprozesse intensiviert sowie Bildung – und mit ihr kulturelle Teilhabe – möglich wird?*

Mit der Wiederaufnahme dieser Frage schließt die Untersuchung ab. Der folgende Abschnitt kann den Ausgangspunkt für weiterführende theoretische Untersuchungen bilden, an die auch die empirische (Unterrichts-)Forschung anschließen könnte. Er liefert Anhaltspunkte zur Planung und Umsetzung eines staunenfreundlichen und staunenerregenden Unterrichts, mit denen die gegenwärtige BILDUNGS-Situation im Kontext geistiger und schwerer Behinderung verbessert werden kann.

-
- 2 Der Terminus *staunenfreundlicher Unterricht* ist in Anlehnung an den Begriff »*irritationsfreundlicher Fachunterricht*« (Bähr et al., 2019b, S. 9; Herv. i.O.) gewählt. Im Rahmen dieser Arbeit steht nicht die nach Auflösung verlangende Irritation im Zentrum des Interesses, sondern das Staunen in der platonischen Auslegungstradition. Der Begriff *irritationsfreundlicher Unterricht* wird daher adaptiert und in Bezug auf das Staunen akzentuiert. Während der Begriff *staunenerregend* auf Motive und Verfahrenstechniken verweist, durch die das Auftreten des Staunens angeregt bzw. erregt werden kann, beschreibt der Begriff *staunenfreundlich* begünstigende Kontextfaktoren und eine pädagogisch-didaktische (*Grund-*)*Haltung*, die als notwendige übergreifende Voraussetzungen für die Möglichkeit des Auftretens des Staunens im Unterricht gelten können.

3.1 Aspekte eines staunenfreundlichen Unterrichts

Das Staunen bedarf »der Gunst des Augenblicks« (Meyer-Drawe, 2011, S. 201). Dennoch lassen sich bestimmte Motive ausmachen, die das Auftreten des Affekts befördern können. Es werden nun zunächst übergreifende Aspekte und Voraussetzungen untersucht, die das Auftreten des Staunens im Unterricht begünstigen können. Neben einer bestimmten Haltung gegenüber dem Eigenen betrifft die Frage nach übergreifenden Aspekten eines staunenfreundlichen Unterrichts auch den Umgang mit und die Einstellung gegenüber Fremdheit. Überdies stellt sich die Frage nach der pädagogischen Mitverantwortung für das Auftreten des Staunens. Diese wird mit Blick auf das Motiv der *Koaffektion*, auf den Umgang und die Haltung der pädagogisch Tätigen in Bezug auf das jeweils eigene Wissen sowie auf deren Beziehung zu staunenerregenden kulturell-symbolischen (Unterrichts-)Gegenständen konkretisiert.

Eigener Erfahrungshorizont und eigenes Wissen

Eine Voraussetzung für das Staunen ist der eigene (Erfahrungs-)Horizont, der im Rahmen dieser Arbeit und im bildungstheoretischen Kontext als ein durch symbolisch figuriertes Wissen strukturierter Horizont konkretisiert wird (vgl. II, Kap. 4.1). Nur vor dem Hintergrund eines solchen Horizontes bzw. eigener (symbolisch figurierter) Welt- und Selbstverhältnisse kann Fremdes, Unerwartetes, Überraschendes auffallen und Staunen erregen. Waldenfels (2004) zufolge muss man »einiges wissen, um auf produktive Weise staunen zu können, so wie man einiges gelernt haben muß, um auf produktive Weise umzulernen. Nur unter diesen Voraussetzungen wird aus dem Zufall ein glücklicher« (S. 178). Das Wissen – im weiten Begriffsverständnis (vgl. II, Kap. 4.1) –, das die eigenen Ordnungen und Grenzen konstituiert, ist somit eine notwendige und grundlegende Voraussetzung für das Einbrechen des Fremden, das im Affekt des Staunens wirkt. Durch die anthropologische Grundbedingung der leiblichen Existenz des Menschen ist grundsätzlich von einem (Erfahrungs-)Horizont durch das In-der-Welt-Sein, das zugleich das Zur-Welt-Sein bedingt, auszugehen. Dieser Horizont konstituiert und verändert sich durch Erfahrungen (vgl. II, Kap. 3.1).

Pädagogisch bedeutsam sind diese grundlegenden Annahmen nun, weil sich daraus ableiten lässt, dass es eines »fruchtbaren Bodens« bedarf, um *produktiv* bzw. *responsiv* staunen zu können. Und die Konstitution und Bearbeitung jenes »Bodens« liegt in pädagogischer (Mit-)Verantwortung. Es ist folglich eine Aufgabe der Pädagogik, den Erfahrungshorizont des Einzelnen produktiv mit- und auszugestalten. Diese Aufgabe hat im Kontext geistiger und schwerer Behinderung ein besonderes Gewicht. Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung sind auf stellvertretendes (pädagogisches) Handeln (vgl. Dederich, 2008, S. 87–88, 2013) ebenso wie auf Unterstützung der (beeinträchtigten) Interaktion mit sich selbst und der Welt angewiesen (vgl. I, Kap. 2.1). Daraus leitet sich die – für Unterricht im Allgemeinen geltende – pädagogische Implikation ab, Bedingungen zu schaffen, die Interaktionen mit der (kulturell-symbolischen) Umwelt ermöglichen und Raum für Erfahrung bieten. Es sollten Erfahrungen mit kulturellen Gegenständen sowie Teilhabe an kulturellen Praktiken ermöglicht werden. Hierfür bedarf es der begründeten Auswahl und des pädagogischen Angebots kulturell-symbolisch

strukturierter Gegenstände, einer methodisch-medialen Aufbereitung jener Gegenstände sowie der Bereitstellung unterstützender Maßnahmen, die für die gelingende Interaktion mit der Welt und sich selbst notwendig sind.

Einstellung gegenüber Fremdem

Die benannten Voraussetzungen reichen zur Umsetzung eines staunenfreundlichen Unterrichts noch nicht aus. Darüber hinaus ist es sinnvoll, den eigenen Erfahrungshorizont in seiner Dynamik und Offenheit zu *erkennen* und *anzuerkennen*. Denn »weder der Wissende staunt noch der Unwissende« (Waldenfels, 2004, S. 178). Während der Wissende sich seiner selbst und seines Wissens vermeintlich bewusst ist und sich damit jeder Möglichkeit der Überraschung und des Ergriffenseins entzieht, ist auch der Unwissende des Staunens nicht fähig. Im Unwissenden wandelt sich der Anspruch nicht in eine Aufforderung; er verfällt in »naives Staunen«, das ohne Antwort bleibt.

Neben dem eigenen Erfahrungshorizont bedarf es für das Auftreten des Staunens daher einer offenen Einstellung gegenüber dem eigenen Wissen ebenso wie gegenüber Fremdem, Neuem und Überraschendem. Es bedarf auch einer Bereitschaft, einer situativen Stimmung und einer generellen Gestimmtheit, um zu staunen: »So wie man für überraschende Farben und Töne ein Auge und Ohr haben muß, so muß man generell bereit sein, sich überraschen zu lassen, um überrascht zu werden.« (Ebd.) In Bezug auf Bildung bedarf es daher auch einer Offenheit gegenüber *kultureller Fremdheit* (vgl. Waldenfels, 2001, S. 110) ebenso wie einer offenen Einstellung gegenüber dem Fremden im Eigenen (vgl. Waldenfels, 2007). Sie und die Anerkennung von Fremdem im Eigenen machen das Staunen möglich. Es ist also nicht nur das Vorhandensein von Wissen, das für das Staunen bedeutsam ist, sondern auch ein spezifischer »Umgang mit dem Wissen« (Waldenfels, 2004, S. 178). Erst durch eine offene Einstellung zu Fremdem und Eigenem eröffnet sich der Blick auf das, was möglich ist bzw. auf die Möglichkeit, dass etwas so oder immer auch anders sein könnte (vgl. Waldenfels, 1997, S. 20).

Gemeint ist damit nicht nur eine Offenheit für das Widerfahrende, sondern zugleich auch die Bereitschaft, auf dieses zu antworten. Wird der Bezug zum Selbst wie auch der zur Welt und zum Fremden als feststehend, unumstößlich, endgültig oder unveränderbar (miss-)verstanden, so wird auch das sich zeigende Fremde abgewehrt, bekämpft oder sich zu eigen gemacht (vgl. II, Kap. 3.2). Kurzum: Das Staunen wird verhindert. Während aber in der Aneignung »das Fremde, das uns *anspricht*, unterderhand zu etwas wird, das sich *besprechen* läßt« (Waldenfels, 1997, S. 51; Herv. i.O.), ist dem Fremden nur hinreichend zu begegnen, wenn es als Fremdes anerkannt wird. Das bedeutet, es ist notwendig, den Blick vom vermeintlich Eigenen abzuwenden: »Statt direkt *auf das Fremde* zuzugehen und zu fragen, *was es ist und wozu es gut ist*, empfiehlt es sich, von der Beunruhigung *durch das Fremde* auszugehen.« (Ebd.; Herv. i.O.) Und diese Beunruhigung kann sich als Staunen äußern. Voraussetzung eines staunenfreundlichen Unterrichts ist neben der Bereitstellung von Möglichkeiten zur Konstitution eigener Welt- und Selbstverhältnisse die Anerkennung der Dynamik jener Verhältnisse, der Bereitschaft, sich überraschen zu lassen bzw. der Bereitschaft und Offenheit, zu staunen.

Aufmerksamkeit und Koaffektion

Die offene Einstellung gegenüber Fremdem und Unerwartetem lässt sich unter Berücksichtigung des pathischen Hintergrunds des Staunens auch mit dem Begriff der *Empfänglichkeit* beschreiben. Laut Meyer-Drawe (2011) ist es möglich, sich auf die »Empfänglichkeit für das Erstaunliche« (S. 199) vorzubereiten. Eine solche »Vorbereitung [...] meint dem Befremdlichen im Vertrauten, dem Rebellischen in der Ordnung Aufmerksamkeit zu schenken« (ebd.). Eine generelle Offenheit für das Fremde reicht demnach nicht aus, es bedarf auch einer Empfänglichkeit für Neues als Voraussetzung für das Staunen. Das, was auffällt, kann sich nur dann im Staunen entfalten, wenn wir ihm unsere Aufmerksamkeit *schenken*. Wir müssen also etwas *geben*, um in Staunen versetzt werden zu können. Das *Geschenk* der Aufmerksamkeit lässt sich im pädagogischen Verantwortungsbereich verorten.

Das responsive Wechselspiel zwischen Auffallen und Aufmerken verbindet sich von daher mit den Motiven des Aufmerksammachens und Aufmerksamgemachtwerdens. Dabei hängen *aufmerksam-machende* und *aufmerksam-gemacht-werdende* Personen unabdingbar zusammen. Das Aufmerken wird zum *intersubjektiven* Geschehen: »Indem der Lehrende sich *an jemanden* wendet, um dessen Aufmerksamkeit *auf etwas* zu lenken, partizipiert sein Tun an den Erfahrungen, die es hervorruft.« (Waldenfels, 2009, S. 31–32; Herv. i.O.) Aufgrund dieser Partizipation kommt es zu einer »*Koaffektion*« (ebd., S. 32; Herv. i.O.), also einer gemeinsamen Affektion, die sich als »sym-pathisch und syn-ästhetisch im elementaren Sinne« (ebd.) begreifen lässt. Die gemeinsam geteilte Erfahrung, die in der *Koaffektion* ihren Ursprung hat, stellt eine Voraussetzung für das Aufmerksamgemacht-Werden dar und ermöglicht das Staunen.

Die eigene Einstellung und die eigene Offenheit gegenüber Neuem und Fremdem können nicht direkt pädagogisch-didaktisch beeinflusst werden. Dennoch besteht die Möglichkeit, die Empfänglichkeit für das Neue oder Fremde in Bekanntem zu erhöhen. Dies gelingt durch ein Aufmerksammachen auf Besonderheiten, auf Fremdes, Neues oder Unerwartetes, um das Staunen zu ermöglichen. Weil aber die Interaktion mit der Umwelt bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung aufgrund des Zusammenwirkens unterschiedlicher Faktoren oftmals eingeschränkt, beeinträchtigt oder gestört ist (vgl. I, Kap. 2.1), geht mit dem Aufmerksammachen im benannten Kontext eine besondere Verantwortung einher. Das Aufmerksammachen hat vor dem Hintergrund der spezifischen Lebens- und Erlebensbedingungen der Personengruppe ethischen Ansprüchen zu genügen. Es ist der schmale Grat zwischen Unterforderung und Überbeanspruchung (vgl. II, Kap. 4.3), zwischen Erschütterung, Verwunderung und Erregung einerseits und einer harmonisierenden und möglichst störungsfreien Initiierung von Situationen und Erfahrungen andererseits, den es im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zu begehen gilt. Die Orientierung an spezifischen Bedürfnissen der Personengruppe stellt dabei eine notwendige Voraussetzung für ethisch-verantwortliches pädagogisches Handeln dar.

Neben der Offenheit für Fremdes, Neues und Unerwartetes des Erfahrenden bedarf es in der gemeinsamen Affektion auch der offenen Einstellung und einer Empfänglichkeit der Mit-Erlebenden gegenüber den benannten Phänomenen. Die Affektion des Anderen bzw. die sym-pathische *Koaffektion* verlangt Offenheit und die Bereitschaft

der pädagogisch Tätigen, sich auf die Veränderung von Bekanntem und vermeintlich Gewusstem (mit) einzulassen. Damit geht auch die Notwendigkeit eines Zu- bzw. Einlassens auf die eigene Unsicherheit einher. Pädagogisch Verantwortliche haben folglich selbst den sicheren Boden des Alltäglichen und des Bekannten zu verlassen, damit in der *Koaffektion* das Aufmerksammachen und Aufmerksamgemacht-Werden gelingen kann. In erneutem Bezug auf Waldenfels (2008) lässt sich sagen: »Lehrende und Lernende, die sich dem Anspruch der ›Sachen selbst‹ aussetzen, werden mitunter gemeinsam an ihre Grenzen kommen.« (S. 96) Bei pädagogisch Tätigen muss die »Bereitschaft zur Verunsicherung, diese Öffnung zur Irritation und diese Empfindsamkeit für das Rätselhafte in Bewegung« (Albus, 2018, S. 67) gehalten werden. Pädagogisch Tätige sollten folglich bereit sein, sich selbst begeistern und mitreißen zu lassen, um das Staunen beim Anderen zu erregen und zu befördern.

Ergänzend dazu ist es für einen staunenfreundlichen Unterricht hilfreich, wenn pädagogisch Verantwortliche in einer (interessierten, irritierten, bemerkenswerten etc.) Beziehung zur kulturell-symbolischen Welt stehen, um die Aufmerksamkeit anderer erregen und selbst von Fremdheit ergriffen werden zu können. In den Worten Meyer-Drawes (2012b) sollten pädagogisch Verantwortliche selbst für etwas *brennen*, um andere anstecken und Aufmerksamkeit wecken zu können; sie müssen selbst »Feuer und Flamme« (S. 35) sein, damit der Funke überspringen und den Anderen in Brand stecken kann. Mit Bezug auf Augustinus schreibt sie: »In Dir muss brennen, was du in anderen anzünden willst.« (Ebd., S. 39) Denn »Erstaunen meint ein Aufmerken, ein produktives Erstarren, ein Zögern, dem man ausgesetzt ist, in dem sich etwas einbrennt, das entflammt« (Meyer-Drawe, 2011, S. 199). Und dieses *Einbrennen* ist nur möglich, wenn etwas woanders bereits ›Feuer gefangen‹ hat oder woanders ›glüht‹. Pädagogisch Verantwortliche sollten daher bestenfalls selbst von etwas fasziniert und affiziert sein, um andere zu begeistern (vgl. Spinner, 2020, S. 52). Um Staunen erregen zu können, ist eine eigene emotional-affektive Beziehung zur (kulturell-symbolischen) Welt respektive zu bestimmten Gegenständen eine entscheidende Voraussetzung. Zugleich darf die eigene Begeisterung dem Anderen nicht aufgedrängt werden, weil dies wiederum zu Abwehrverhalten führen kann (vgl. ebd.). Gleichwohl lässt sich mit Spinner zusammenfassen: »Staunen kann ansteckend sein.« (Ebd.) Dieses Potenzial sollte in einem staunenfreundlichen Unterricht genutzt werden.

3.2 Techniken der Staunenserregung

Vor dem Hintergrund der beschriebenen übergreifenden Aspekte eines staunenfreundlichen Unterrichts richtet sich der Blick abschließend auf Möglichkeiten der Inszenierung und Aufbereitung eines staunenerregenden Unterrichts. Auch hierbei handelt es sich freilich lediglich um Ansätze, die einer dezidierten Ausarbeitung und didaktischen Aufbereitung bedürfen.

Es ist die »Kunst der Staunenserzeugung« – die *Thaumaturgia aesthetica* (Baumgarten, 1758/2007, S. 823) –, die seit dem 18. Jahrhundert in der von Baumgarten begründeten Ästhetik bedeutsam ist. Sie wird im Folgenden in Ansätzen auf die Didaktik im

Kontext geistiger und schwerer Behinderung übertragen.³ Dabei wird der Unterricht selbst als spezifische Kunstform begriffen. Unterricht hat einen performativen Charakter, ein »theatrales Moment« (Bähr et al., 2019b, S. 9), das es zulässt, ihn in die Nähe der Künste zu rücken. Wird Unterricht als performativer Akt begriffen, lässt sich auch die Inszenierung und Durchführung von Unterricht als ästhetische Praktik denken. Lammers und Heinen (2006, S. 143) weisen dementsprechend auf die etymologischen Ursprünge des Begriffs *Didaktik* und dessen Nähe zur altgriechischen Dramatik hin. In Anlehnung an die ursprüngliche Bedeutung lässt sich Didaktik als »die Kunst der Inszenierung und der Dramaturgie des Unterrichts« (ebd.) begreifen. Neben der inhaltlichen Auswahl und weiteren Faktoren, wie etwa den »Ausdrucksmittel[n] der Lehrenden und Lernenden«, stellen »die Methoden oder [...] die Inszenierungstechniken des Unterrichts« (ebd., S. 144) die entscheidenden Elemente einer gelingenden didaktischen Inszenierung von Unterrichtssituationen dar. Dementsprechend sind es Verfahren des »ästhetischen Handwerk[s] des Staunensmachens« (Willems, 2010, S. 534) bzw. der in der Ästhetik praktizierten Kunst der Staunenserzeugung, die abschließend in Ansätzen für die Didaktik adaptiert werden.

Poetik und Rhetorik haben sich seit ihren Anfängen in der griechischen Antike dem Ziel der Staunenserzeugung durch die Anwendung spezifischer Kunstgriffe verschrieben (vgl. Šklovskij, 1916/1994, S. 31; Aristoteles, Poetik). Zur Identifikation staunenerregender Verfahren, die sich auf den Unterricht übertragen lassen, bietet sich daher ein Blick in die Poetik an. Als Dichtkunst sucht diese nach Möglichkeiten, das Staunen auch unabhängig vom jeweiligen (literarischen) Gegenstand herzustellen (vgl. Gess et al., 2019). So stellen Literaturtheorien bis heute die Frage,

»wie sich auch *unabhängig* von oder zusätzlich zu den Gegenständen der literarischen Darstellung der Eindruck des Großen und Übermächtigen, des Dunklen und Geheimnisvollen, der Vollkommenheit und Perfektion, des Fremden und Neuen erzeugen lasse. Daraus ergeben sich grundlegende Verfahren der Staunensproduktion, wie z.B. die Verfremdung, die Verdunkelung, der erhabene und der manieristische Stil.« (Gess, 2019a, S. 129; Herv. i.O.)

Die Erarbeitung von Techniken zur Staunenserzeugung hat in der Poetik dementsprechend eine lange Tradition. So reichen die Ansätze zur Staunenserzeugung

»von einem dezidierten Kult des Hässlichen (Naturalismus) oder des Schönen (Symbolismus), der Drastik einer apokalyptischen Perspektive auf die Moderne (Expressionismus) und dem Propagieren einer Anti-Kunst im Zeichen des Absurden (Dadaismus) bis hin zu den Begriffen der ›Verfremdung‹ bei Brecht und der ›Faszination‹ bei Benn, bis

3 Seit der Begründung der philosophischen Ästhetik, als deren Stiftungsmoment die von Baumgarten verfasste Schrift *Aesthetica* (1750/1758) zu nennen ist, in der er die *sinnliche* Erkenntnis als alternative Erkenntnisform neben der Kognition begründet, wird auch der Affekt des Staunens vornehmlich in die Ästhetik verlagert (vgl. Gess, 2019a, S. 38–44; III, Kap. 1.2). Das Staunen erhält in der *Aesthetica* eine ›Vermittlerrolle‹ zwischen der sinnlichen Wahrnehmung (*Aisthesis*) und der Kognition (vgl. u.a. Gess & Schnyder, 2017, S. 10).

zum ›Möglichkeitssinn‹ bei Musil und dem Gedanken des ›Gefühls der Unwirklichkeit‹ (›emotion of unreality‹) bei Gertrude Stein.« (Willems, 2010, S. 548)

Das Mittel der Verfremdung (vgl. Grimm, 1961; Helmers, 1984) soll im Folgenden den Ausgangspunkt der Erarbeitung erster Impulse für die Staunenserzeugung im Unterricht im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bilden. Die These lautet, dass mittels Verfremdung etwas *als fremd* erscheint, was Erfahrungsprozesse nicht nur *anstößt*, sondern darüber hinaus durch die im Verfahren der Verfremdung intendierte Wirkung des Staunens den Erfahrungsprozess intensivieren und schöpferisch-kreativ begleiten kann.⁴ Verfremdung als Mittel soll also der Inszenierung eines Anlasses für Bildungsprozesse dienen. Darüber hinaus eignet sich die intendierte Wirkung des Staunens zur Inszenierung eines Bildungsprozesse intensivierenden Unterrichts. Waldenfels (1987, S. 230) thematisiert die Erfahrung des Fremden in Verbindung mit dem literarischen Mittel der Verfremdung. An anderer Stelle schreibt er, dass »das literarische Verfahren der ›Verfremdung‹, [...] das [...] bei den russischen Formalisten wie bei Brecht durch Abweichung von normalen Ausdrucksformen Neuartiges entstehen lässt« (Waldenfels, 1997, S. 17), als Verfahren zur Provokation der Erfahrung des Fremden verstanden werden kann. Im Folgenden wird dies im Sinne dieser Arbeit auf Bildung und Unterricht übertragen.

Verfremdung als Mittel der Staunens-Produktion in der Poetik

Eine didaktische Adaption verlangt zunächst nach der Darlegung der ursprünglichen Anwendung des staunenerregenden Verfahrens der Verfremdung in der Poetik. Die übergreifende Aufgabe der Verfremdung besteht laut Gess (2019a) in der Poetik darin,

»etwas Bekanntes, Gewohntes plötzlich neu oder fremd erscheinen zu lassen und dadurch eine Verwunderung auszulösen, die [...] häufig mit dem Anspruch verbunden ist, eine neue Erfahrung zu ermöglichen oder eine neue Erkenntnis auf den Weg zu bringen.« (S. 130)

Verfremdung fungiert in poetischen Texten »als derjenige ästhetische Reiz, auf den mit Staunen reagiert werden soll« (Gess, 2016, S. 25). Somit ist sie ein Mittel der Poetik, durch das Staunen aufgrund der beabsichtigten und vorsätzlichen Veränderung der Erscheinung eines bekannten Gegenstandes hervorgerufen werden soll. Das Ziel liegt darin, das (Wieder-)Erkennen eines Gegenstandes zu verhindern, so dass dieser durch die vorgenommene Veränderungstechnik fremd erscheint.

Zu den »russischen Formalisten« (Waldenfels, 1997, S. 17) zählt der Literaturkritiker und Schriftsteller Viktor Šklovskij, auf den sich auch Gess in ihren Arbeiten vielfach

4 Es ist anzunehmen, dass das Verfahren der Verfremdung auch Irritation hervorrufen kann. So ließe sich die Verfremdung auch – der Tradition Aristoteles' folgend – zur Gestaltung von *Lernsituationen* durch das Hervorrufen eines Drangs nach Erkenntnis theoretisch fruchtbar machen. Grundsätzlich gibt es also eine zweifache pädagogische Funktion der Verfremdung, was ihre Adaption für die Didaktik zusätzlich begründet. Im Fokus stehen im Folgenden jedoch ausschließlich Techniken, die Staunen erregen können.

bezieht (vgl. Gess, 2016, 2019a, 2020). Er entwickelt in seinem Aufsatz *Die Kunst als Verfahren* (1916/1994) eine Theorie der *ostranenie* (*Verfremdung*), auf der im Weiteren das Hauptaugenmerk liegt. Diese Wahl geht darauf zurück, dass Šklovskij – im Gegensatz zu Brecht, der als Hauptvertreter der deutschen Verfremdungstheorie gilt (vgl. Gess, 2019a, S. 103) – in seiner Theorie der Verfremdung »weniger auf einen kognitiven Prozess« (Gess, 2016, S. 25) als auf einen Affekt, der die sensorische Empfindung steigern soll, abzielt (vgl. Gess, 2020, S. 60). So lässt sich der etymologischen Analyse, die Gess (2019a) vornimmt, zufolge die *ostranenie* bei Šklovskij problemlos »als ein Verfahren der Staunenproduktion verstehen« (S. 144; vgl. Lachmann, 1970, S. 228). Dabei zielt Šklovskij »auf einen Zustand sensorischer Erregung ab, in dem ein ›Fühlen der Dinge‹ wieder möglich werden soll« (Gess, 2016, S. 25). Die Verfremdung ist für Šklovskij ein probates Mittel zur Überwindung der »Macht der Gewohnheit« (Gess, 2019a, S. 109) mit dem Ziel der »Wiedererweckung« (Lachmann, 1970, S. 227) der Dinge in der Wahrnehmung. Dabei begreift Šklovskij die Automatisierung der Wahrnehmung grundsätzlich »als anthropologische Konstante« (Gess, 2019a, S. 110), die es zu überwinden gilt (vgl. Šklovskij, 1916/1994, S. 11–12). Durch das Verfahren der Verfremdung solle »der Gegenstand aus seiner Erstarrung gelöst« (Lachmann, 1970, S. 227) und zurück zu seiner eigentlichen »Natur«, zum »somatisch erfahrenen ›Natur-Ding‹« (Gess, 2019a, S. 115) geführt werden. Im Zentrum des Verfahrens steht für Šklovskij »eine umfassende Somatisierung des Rezeptionsprozesses« (ebd., S. 114).⁵ Es ist die Kunst, der Šklovskij das Potenzial zuspricht, jene verlorene Beziehung zu den Dingen (wieder-)herstellen zu können:

»Um das Empfinden des Lebens wiederherzustellen, um die Dinge zu fühlen, um den Stein steinern zu machen, existiert das, was man Kunst nennt. Ziel der Kunst ist es, ein Empfinden des Gegenstandes zu vermitteln, als Sehen und nicht als Wiedererkennen.« (Šklovskij, 1916/1994, S. 15)

Die Kunst ist laut Šklovskij dazu in der Lage, den Automatismus der Wahrnehmung aufzubrechen und durch eine Intensivierung und Verlängerung des Wahrnehmungsprozesses zur »Wiederherstellung einer intimen Beziehung zum Ding« (Gess, 2019a, S. 110) beizutragen. Sie ist notwendig, um die Ohnmacht des Alltäglichen zu überwinden. Nun erscheint es verwunderlich, dass die Wiedererweckung der Dinge durch die Kunst, spezifischer durch die Literatur, deren primäres Medium die (geschriebene) Sprache ist, ermöglicht werden soll (vgl. ebd., S. 111). Für Šklovskij stehen Kunst und Wahrnehmungsgegenstand jedoch in einem direkten Verhältnis zueinander, so dass er Kunstwerke schlicht als »neue Dinge« begreift, »die gefühlt werden sollen«, während

5 Šklovskij fasst – anders als diese Arbeit mit ihrer phänomenologischen Grundhaltung – Körper und Geist als zwei voneinander getrennte Seinsbereiche auf. Dementsprechend thematisiert und fordert er die Rückkehr zu einer vermeintlich ›direkten‹, d.h. hier *somatischen* Wahrnehmung bzw. Erfahrung der Dinge. Obschon diese Arbeit angesichts der Leiblichkeit des Menschen nicht von einem Dualismus von Körper und Geist ausgeht, erweisen sich die Überlegungen Šklovskijs dennoch als sinnvolle Anknüpfungspunkte für die didaktische Forschung zur Technik der Verfremdung. Voraussetzung für die Orientierung an Šklovskijs Argumentation ist freilich eine veränderte Perspektive auf seine Ausführungen, die nicht das *Somatische*, wohl aber den *Leib* ins Zentrum der Überlegungen setzt.

andersherum jeder Gegenstand doch nur fühlbar werde »durch/als Kunst« (ebd.). Entsprechend nah lässt Šklovskij auch die Medialitäten der Künste zusammentreten. So nimmt etwa das Bild in seinem Denken eine besondere Stellung ein. Šklovskij (1916/1994) versteht die Dichtung grundsätzlich als *bildhaftes* Denken: »Dichtung ist eine besondere Art des Denkens, und zwar eine Art des Denkens in Bildern.« (Ebd., S. 4)

Von Bedeutung für die Wiedererweckung der Dinge ist das »sensualistische Staunen«, das »aus der Ordnung des Symbolischen [...] zur ersten Natur, vom Sema zum Soma zurückführen [soll]« (Gess, 2019a, S. 115). Das Staunen ist also für Šklovskij der Affekt, der die »somatische Erfahrung« (ebd., S. 110) der Dinge wieder möglich macht. Zur Provokation dieses Staunens, durch das die Ohnmacht des Alltäglichen überwunden werden soll, sei dem Gegenstand der Wahrnehmung »seine Selbstverständlichkeit, seine Vertrautheit« (Lachmann, 1970, S. 227) zu nehmen. Entsprechend sei also die direkte und intensive Weltbeziehung zu den Dingen durch das Mittel der »Abweichung, hervorgerufen durch die Dichtung der Verfremdung, [...] durch ihre Retardierung, Intensivierung und Bewusstmachung des Wahrnehmungsprozesses« (Gess, 2019a, S. 115) zu erreichen.⁶ Dabei ermögliche es gerade die Literatur, »die Sprache in ihrer Materialität, in ihren Worten, Klängen, Rhythmen wieder wahrnehmbar zu machen« (ebd., S. 111–112). Zugleich lässt sich mittels der sprachlichen Verfremdung »auch auf der Ebene des Dargestellten für Irritationen [...] sorgen« (ebd., S. 112). Entsprechend ermögliche es die Literatur »im doppelten Sinne [...], die sinnliche Wahrnehmung zu intensivieren: Literatur als Materialität der Sprache zum einen, als verfremdete Repräsentation der Lebenswelt zum anderen« (ebd.).

Nun stehen der Poetik »für das Verfahren der Verfremdung [...] eine große Zahl literarischer Kunstgriffe zur Verfügung« (ebd., S. 130). Verfahrenstechniken der Verfremdung, die Šklovskij in seinem Aufsatz *Die Kunst als Verfahren* beschreibt, fasst Lachmann (1970) als Formen der *Abweichung* zusammen:

»Zur Klärung der angeführten Kunstgriffe könnte man den Begriff ›Abweichung‹ im Sinne der Abweichung von einer beliebigen Norm einführen. Bei der inadäquaten Perspektive wäre dies eine Abweichung im konventionellen Darstellungsmodus, als Abweichung vom proprium wirken die rhetorischen Mittel, während es in der Sprache eine solche von der consuetudo ist. Flüchtig erwähnt Šklovskij die Rolle des Rhythmus, der sich als Abweichung vom Metrum begreifen ließe.« (S. 234)

6 Anders als bei Šklovskij dient das Staunen im Rahmen dieser Untersuchung hinsichtlich Bildung nicht dazu, die Dinge durch Verfahren der Abweichung (wieder) wahrnehmbar zu machen. Vielmehr kann das Staunen Erfahrung intensivieren und als kreative Form des Antwortens verändernd wirken (vgl. III, Kap. 3.2). Doch auch bei Šklovskij ist in der Rückgewinnung der intimen und (vermeintlich) direkten, d.h. bei ihm »somatischen« Beziehung zur Natur der Dinge das übergreifende Ziel der Veränderung der wahrnehmenden Person auszumachen – konkret deren veränderte Wahrnehmung der Gegenstände. Er strebt ein (verändertes) Fühlen und Empfinden an. Entsprechend zielt die Verfremdung auch bei Šklovskij darauf ab, Welt- und Selbstbeziehung zu verändern. Weltbeziehungen verändern sich dann einerseits in der Wiedererweckung der wahrgenommenen Dinge. Die Selbstbeziehung verändert sich andererseits im damit zusammenhängenden Fühlen und Empfinden, das im Staunen selbst thematisch wird.

Einige dieser Techniken werden nun in ihren Grundzügen nachgezeichnet, um sie im Anschluss daran für einen staunenerregenden Unterricht pädagogisch-didaktisch zu akzentuieren.

3.3 Verfremdung als didaktisches Mittel eines staunenerregenden Unterrichts im Kontext geistiger und schwerer Behinderung

Abschließend werden die Abweichungs-Techniken Šklovskijs, die Lachmann (1970) zusammenfasst, auf die Didaktik im Kontext geistiger und schwerer Behinderung übertragen. Diese Adaption zielt darauf ab, Impulse für die Praxis zu liefern, um (Unterrichts-)Gegenstände und (Unterrichts-)Situationen zu verfremden mit dem Ziel, Staunen zu erregen. Damit wird das übergreifende Ziel verfolgt, Gelingensbedingungen für Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zu skizzieren.

Auswahl, Begründung und methodisch-mediale Aufbereitung von Unterrichtsgegenständen sind konstitutive Momente der Unterrichtsvorbereitung (vgl. Klafki, 2007, S. 258–284). Wird nun auf die Darstellung von Möglichkeiten zur Verfremdung von Unterrichtsgegenständen und -situationen abgezielt, muss zunächst ein übergreifender, die Unterrichtsplanung allgemein betreffender Aspekt angesprochen werden. So ist es im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung stets notwendig, den Unterrichtsgegenstand vorab hinreichend zu beleuchten und »elementare Strukturen« bzw. »konstitutive[...] Grundbestandteile« (Heinen, 2003, S. 66) desselben zu identifizieren.⁷ Erst durch die Analyse der elementaren Strukturen des Unterrichtsgegenstandes wird es auch möglich, diesen Gegenstand *als fremd* erscheinen zu lassen. Die Durchführung dieses Planungsschrittes zur Vorbereitung von Unterricht gilt damit als grundlegende Voraussetzung zur didaktischen Anwendung des Verfahrens der Verfremdung mit dem Ziel der Staunenserzeugung.

Abweichung von der gewohnten Perspektive auf einen Gegenstand

Šklovskij bezieht sich in seinem Aufsatz auf den russischen Schriftsteller Lev Tolstoj und beschreibt dessen Verfremdungstechnik, die darauf abzielt, mit spezifischen Schilderungsweisen den gewöhnlichen Blick auf die beschriebenen Dinge und Ereignisse zu

7 Auch im Konzept *Elementarisierung* werden Verfahrenstechniken benannt, durch die ein Unterrichtsgegenstand *verändert* werden kann. Ziel ist dabei, die *elementaren Strukturen* eines Unterrichtsgegenstandes vermitteln bzw. aneignen zu können (vgl. Heinen, 1989, 1997). Nach Identifikation der *elementaren Strukturen* können im Rahmen der Unterrichtsplanung »fakultative« Strukturen des Unterrichtsgegenstandes erweitert, weggelassen, ersetzt, hinzugefügt usw. werden (vgl. Heinen, 2003, S. 67). Solche Operationen können auch zu einer Verfremdung des Gegenstandes beitragen, was im Folgenden gezeigt wird. Während *Elementarisierung* das Ziel verfolgt, einen (Unterrichts-)Gegenstand »in die Sprache des Schülers« (ebd.) zu übersetzen, liegt der Fokus bei der Technik der Verfremdung *nicht* in dieser Übersetzung, sondern im Gegenteil darin, jene – im Konzept der *Elementarisierung* angestrebte – »Harmonisierung« zwischen Gegenstand und Schüler aufzulösen. Das Verfahren der Verfremdung zielt darauf ab, automatisierte Wahrnehmung vorsätzlich und gezielt zu unterbrechen, um die Wirkung des Staunens herauszufordern.

verändern (vgl. Lachmann, 1970, S. 232). Laut Lachmann bedienen sich die von Šklovskij ausgewählten Tolstoj-Beispiele

»ausnahmslos des Kunstgriffs der inadäquaten Perspektive mit dem Ziel, das Ding aus seinem gewohnten Hintergrund herauszutrennen, es fremd, neu und nicht mehr als selbstverständlich erscheinen zu lassen und dadurch den Automatismus der Wahrnehmung (und des Bewusstseins) zu zerstören.« (Ebd., S. 233)

Tolstoj will mit diesem Verfahren »durch die Schaffung einer Dissonanz in der Darstellung eines gewohnter Weise harmonischen Weltausschnittes zu einem Anders- bzw. Richtig-Sehen führen« (ebd.). Das Ziel liegt in einer »Umbewertung« des Gesehenen.

Wird diese Technik für die Didaktik adaptiert, dann liegt ein zu übertragendes Grundmotiv darin, Fremdheit zu erzeugen und Staunen zu erregen, indem der Blick auf etwas Gegebenes durch eine abweichende Perspektive verändert wird. Im unterrichtlichen Kontext lässt sich dann womöglich Staunen erzeugen, indem ein (Unterrichts-)Gegenstand aus seinem gewohnten und üblichen Kontext, aus seiner normalen Umgebung bzw. aus dem erwarteten Horizont herausgelöst und in einen anderen Kontext eingesetzt wird. Dies ist möglich, wenn ein (fachbezogener) Gegenstand in einem anderen, unerwarteten und für den Gegenstand ungewöhnlichen oder untypischen Fachunterricht thematisiert wird. Überdies können auch Objekte und (Gebrauchs-)Gegenstände der Alltagswelt in andere, fremde oder neue Anwendungsgebiete übertragen und zweckentfremdet werden. Durch das Einnehmen einer »inadäquaten« Perspektive ändert sich der Blick auf den Gegenstand und neues Denken, Wahrnehmen, Handeln bzw. neues »Sehen« wird möglich. Durch eine veränderte Perspektive öffnen sich neue Blickwinkel, die den vertrauten Gegenstand als fremd erscheinen lassen. Darin eröffnet sich die Aussicht auf Mögliches. Staunen lässt sich erregen, indem eine inadäquate Perspektive auf den Gegenstand offenbart, dass anderes möglich ist. Ändert sich der Horizont bzw. der Kontext, in dem ein Gegenstand erscheint, und wird Staunen erregt, ändern sich Welt- und Selbstverhältnisse automatisch mit. Zusammenfassend beschreibt diese Technik ein Verfahren, durch das der Gegenstand derselbe und als solcher unverändert bleibt. Durch das Verfahren verändert sich aber der jeweilige Kontext, in dem dieser Gegenstand auftritt und damit auch die Perspektive auf ihn so, dass diese Veränderung Staunen erzeugen und Veränderungen der eigenen Bezüge und Verhältnisse produktiv mitbestimmen kann.

Abweichung von den gewohnten Eigenschaften und Eigenheiten eines Gegenstandes

Auch bei der Technik der Abweichung von den gewohnten Eigenschaften und Eigenheiten eines Gegenstandes wird nicht der Gegenstand als solcher verändert. Vielmehr verändern sich die gewohnten Eigenheiten oder Eigenschaften, die ihm zugeschrieben werden. Tolstoj erreicht dieses Ziel laut Šklovskij (1916/1994) dadurch, »daß er einen Gegenstand nicht mit seinem Namen nennt« und »in der Beschreibung des Gegenstandes nicht die gebräuchliche Bezeichnung für seine Teile verwendet«, sondern stattdessen diese Teile »wie die entsprechenden Teile bei anderen Dingen« (S. 17) benennt.

Das Grundmotiv dieser Abweichungs-Technik liegt folglich darin, dass Gegenstände sprachlich durch Umschreibung und Umbenennung verfremdet werden. Entsprechend didaktisch gewendet lassen sich womöglich auch (Unterrichts-)Gegenstände durch Umschreibung und Umbenennung verfremden. Gleiches gilt für Gebrauchsgegenstände und Anschauungsmaterial. Bereits bekannte und gewohnte Eigenschaften eines Gegenstandes können zu einer Umschreibung beitragen, andererseits kann der Gegenstand auch dieser Eigenschaften beraubt werden, indem er mit alternativen oder abweichenden Eigenschaften in Verbindung gebracht wird. Dieses Verfahren ist vornehmlich sprachlich fundiert, insofern der Gegenstand vergleichend, durch Abgrenzung oder aber durch Verweis *anders* benannt und beschrieben wird. Der Gegenstand erscheint *mit anderen Worten* als fremd. Das gleiche Verfahren lässt sich allerdings auch anders als nur sprachlich anwenden, (abweichende) Eigenschaftsbeschreibungen können auch mittels anderer Medien als dem der Sprache vorgenommen werden.

Abweichung vom konventionellen Darstellungsmodus

Auch die Technik der *Abweichung vom konventionellen Darstellungsmodus* geht zurück auf die angesprochenen Tolstoj-Beispiele (vgl. Lachmann, 1970, S. 233–234). Durch eine veränderte mediale Darstellung von Gewohntem wird es möglich, »das Ding aus seinem gewohnten Hintergrund herauszutrennen, es fremd, neu und nicht mehr als selbstverständlich erscheinen zu lassen und dadurch den Automatismus der Wahrnehmung (und des Bewusstseins) zu zerstören« (ebd., S. 233). Medialität beschreibt das *Wie* der Erscheinung und »erst die Medialität lässt ein Phänomen so und nicht anders erscheinen« (Sabisch, 2019, S. 116).⁸ Bei der *Abweichung vom konventionellen Darstellungsmodus* wird die medial gebundene Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand durch dessen veränderte mediale Darstellung geweckt und damit Staunen erregt (vgl. Waldenfels, 2004, S. 127–137). Für die Didaktik lässt sich folgern: Staunen kann womöglich erregt werden, indem der Gegenstand medial verfremdet wird, so dass er sich in anderer als bislang bekannter Weise zeigt und somit von seiner konventionellen Erscheinung abweicht. Die veränderte mediale Darstellung eines Gegenstandes ermöglicht neue und andere Wahrnehmung. Durch die Präsentation einer unkonventionellen, fremden Erscheinungsform wird die gewohnte und automatisierte Wahrnehmung unterbrochen. Ein- und derselbe Gegenstand führt in unterschiedlichen Medialitäten bzw. Darstellungs- und Erscheinungsweisen zu unterschiedlichen Erfahrungen (vgl. Sabisch, 2017, S. 107–109). Für das Mittel der *abweichenden Darstellungsformen* durch veränderte Medialitäten zur Erregung des Staunens eignet sich ein Blick in die Künste, insofern sie sich einerseits durch ein breites Spektrum medialer Darstellungsformen und andererseits durch ihre originäre Eigenschaft der Störung normalisierter Wahrnehmung durch unerwartete, außeralltägliche

8 Für Sabisch (2019) liegt in dieser Eigenschaft von Medialität auch der Ursprung einer medialen Phänomenologie begründet, die über die Annahme eines zeichenförmigen Erscheinens der Dinge hinausweist. Sie schreibt: »Genau an dieser Stelle setzt m.E. eine mediale Phänomenologie ein, die das Zeigen nicht länger ausschließlich in Zeichenprozesse oder rhetorische Figuren verlagert, sondern von einem *Sich-Zeigen* durch spezifische Medien (Bild, Film etc.) und dessen praktischen Umgang damit ausgeht.« (Ebd., S. 115; Herv. i.O.)

che oder ungewohnte Darstellungsformen auszeichnen. Künstlerische und performative Darstellungsformen können das Erscheinen eines Gegenstandes zugunsten des Staunens verändern.

Die abweichende Darstellung eines Gegenstandes durch veränderte Medialitäten löst den Primat der Sprache für unterrichtliche Gegenstände auf. Obschon der Sprache im Unterricht für Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung grundsätzlich weniger Bedeutung zugewiesen wird, lässt sich hinsichtlich des Unterrichts in Allgemeinen Schulen feststellen, dass »in Bezug auf die schulische wie universitäre Kultur gegenwärtig immer noch die sprachliche und textuelle Darstellung [...] überwiegt« (Sabisch, 2019, S. 125–126). Dieser Umstand kann sich negativ auf inklusive (Schul-)BILDUNG für Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung auswirken und BILDUNGS-Benachteiligung begünstigen. Durch eine *Abweichung vom konventionellen Darstellungsmodus* wird der Anstoß für einen staunenerregenden Unterricht gegeben, der sich vom Primat der Sprache löst und damit Potenzial für inklusiven Unterricht aufweist. Verfremdung durch die Veränderung der Medialität eines Gegenstandes lässt die »Distanzierung von der Sprache als *einzigem* Medium« (ebd., S. 122; Herv. i.O.) zu. Die Anwendung der Verfremdungstechnik macht eine Distanzierung von der Sprache darüber hinaus sogar didaktisch notwendig. Das *Abweichen vom konventionellen Darstellungsmodus* lässt es in besonderer Weise zu, dass sich Unterricht an den individuellen Bedürfnissen, Welt- und Selbstzugangsformen, Fähigkeiten und Erfahrungen orientieren kann. Voraussetzung dafür ist die Inszenierung medial vielfältiger Erscheinungsformen eines Gegenstandes. Die Übergänge zwischen ästhetischen und didaktischen Praktiken sind dabei fließend.

Abweichung durch Rätsel, (Sprach-)Bilder und Symbole

Auch das literarische Mittel der »Abweichung vom *proprium*« (Gess, 2019a, S. 112; Herv. i.O.) kann für die Kunst der Didaktik adaptiert werden (vgl. Šklovskij, 1916/1994, S. 17). Gess (2019a) beschreibt dieses Verfahren mit Bezug auf Šklovskij als eine Verfremdungsvariante durch die Verwendung rhetorischer Mittel. Als Beispiele nennt sie den »Vergleich, [die] Metapher [und das] Änigma« (ebd., S. 112).

Wie erwähnt, ist es die bildhafte Sprache, die Šklovskij besonders interessiert (vgl. III, Kap. 3.2). Entsprechend prägt bildhafte Sprache auch seine Verfremdungstheorie. Das Bild ist für Šklovskij ein probates Mittel zur Verfremdung eines (literarischen) Gegenstandes: »Ich persönlich bin der Meinung, daß es fast überall da Verfremdung gibt, wo es ein Bild gibt.«⁹ (Šklovskij, 1916/1994, S. 23) Dabei habe eine bildhafte Darstellung nicht Erkenntnis oder Verdeutlichung des Dargestellten zum Ziel, sondern die Intensivierung der Wahrnehmung des dargestellten Gegenstandes: »Ziel des Bildes ist nicht die Annäherung seiner Bedeutung an unser Verständnis, sondern die Herstellung einer besonderen Wahrnehmung des Gegenstandes, so daß er ›gesehen‹ wird, und nicht ›wiedererkannt‹.« (Ebd., S. 25; vgl. Kessler, 1996; Lachmann, 1970) Die Bedeutung des Bildes

9 Lachmann (1970) weist darauf hin, dass »bei der Diskussion über die Rolle des Bildes [...] die Vermutung nahe[liegt], Šklovskij habe die Gleichsetzung jeglichen rhetorischen oder bildlichen Mittels mit ostranenie im Sinn« (S. 233). Noch allgemeiner lässt sich sogar annehmen, dass Kunst bei Šklovskij immer als *Verfremdung* zu verstehen ist (vgl. ebd.).

für die Technik der Verfremdung liegt in der »Übertragung eines Gegenstandes aus seiner normalen Wahrnehmung in die Sphäre einer neuen Wahrnehmung«; das Ziel der bildsprachlichen Verfremdung ist »eine eigenartige semantische Veränderung« (Šklovskij, 1916/1994, S. 31).

Die Gemeinsamkeit der von Gess (2019a) beispielhaft angeführten rhetorischen Mittel des Vergleichs, der Metapher und des Änigmas lässt sich darin ausmachen, dass jeweils etwas *anders* als gewöhnlich oder erwartet sprachlich ausgedrückt wird. Der veränderte Ausdruck weist wiederum die Besonderheit auf, dass es sich um *bildhafte* »Abweichungen vom normalen Sprachgebrauch« (ebd., S. 130) handelt, die für das Erregen des Staunens in der Poetik von Bedeutung sind. In erweiterter Auslegung liegt die Technik der Verfremdung darin, das eigentlich Gemeinte *bildhaft-symbolisch* in Erscheinung treten zu lassen. Während beim Änigma die Rätselhaftigkeit bzw. die »Verrätselungen« (Aenigma. In Historisches Wörterbuch der Rhetorik [HWRh], 2012, S. 188) und Verdunklung des Gesagten im Mittelpunkt stehen, ist es bei der Metapher – die schon bei Aristoteles als Verfahren der Affekterregung thematisch ist (vgl. Leidenschaft. In HWRh, 2012, S. 154) – »die doppelböde Verwendung eines Wortes in einem Kontext, in dem es thematisch nicht daheim ist, wobei die (voraus-)gesetzte Analogie nicht ausdrücklich angezeigt wird« (Metapher. In HWRh, 2012, S. 1175), die von rhetorischer und schlussendlich von staunenerregender Bedeutung ist. Diese an die Rhetorik gebundenen Eigenschaften lassen sich nun aus ihrem rein sprachlichen bzw. poetischen Horizont herauslösen und für die Didaktik im Kontext geistiger und schwerer Behinderung fruchtbar machen.

Didaktisch gewendet lässt sich das Verfahren als *Abweichung vom Gegenstand durch Rätsel, (Sprach-)Bilder und Symbole* erfassen. Es zielt nicht auf die bloße Veränderung des Darstellungsmodus ab. Es soll darüber hinaus auch der Inhalt, es sollen die elementaren Strukturen eines Gegenstandes bildlich-symbolisch verfremdet bzw. verrätselt werden, so dass die Bedeutungsdimensionen nicht mehr offen liegen. Das Ziel dieser Technik ist dann stärker als bei allen bisher genannten Verfahren die Verdunklung und Mystifizierung eines Gegenstandes. Das veranlasst eine veränderte Wahrnehmung, die durch den bildhaft-symbolischen Ausdruck entsteht. Wie bei der Metapher, »die bislang Unzusammenhängendes miteinander in Verbindung bring[t]« (Gess, 2019a, S. 130), wird nicht nur Sprachliches, sondern auch konkret Materielles aus bisherigen Zusammenhängen gelöst und bildhaft verfremdet. Ähnlich dem Änigma kann außerdem auch im Unterricht Bekanntes verdunkelt, verrätselt oder mystifiziert werden, indem der Gegenstand seiner gewohnten Eigenheiten beraubt und seine elementaren Strukturen angegriffen werden. In diesem Verfahren spielt der allen Dingen inhärente symbolische Gehalt bzw. der symbolische Überschuss eine entscheidende Rolle (vgl. Waldenfels, 1994, S. 481–484). Er ermöglicht es, den Gegenstand über die offenliegende Bedeutung hinaus zu verfremden, zu übertragen oder zu verrätseln. Pädagogisch-didaktisch gewendet geht dieses Verfahren mit der Bedingung einher, dass der symbolische Überschuss zunächst erkannt wird, um Staunen im Unterricht durch symbolische Verfremdung provozieren zu können.

Abweichung von der gewohnten Distanz zum Gegenstand

Ziel jeder Verfremdungstechnik ist bei Šklovskij die Wiedererweckung der Dinge, das Herstellen eines Empfindens und Fühlens – kurz: eine veränderte Wahrnehmung der

Welt. Die (somatische) Erfahrung soll dazu beitragen, die Welt zu spüren. Daraus lässt sich aus phänomenologischer Perspektive eine weitere Verfremdungstechnik für die unterrichtliche Praxis im Kontext geistiger und schwerer Behinderung ableiten, die Technik zur Erzeugung einer *Abweichung von der gewohnten Distanz* zu den Dingen. Die Annahme des primären Zugangs zur Welt mittels Wahrnehmung über das Medium des Leibes gilt im Kontext geistiger und schwerer Behinderung als Allgemeinplatz. Dabei kommt der Haut als »doppelseitige Resonanzmembran« (Rosa, 2019, S. 89) im Kontext geistiger und schwerer Behinderung hinsichtlich des Weltzugangs besondere Bedeutung zu (vgl. II, Kap. 4.1). Bereits 2006 verweisen Lamers und Heinen auf die Notwendigkeit der didaktischen Gestaltung einer »sensopathische[n] Lernwelt«, in der »Lernangebote [dominieren], in denen Kinder die Materialien, Gegenstände und Personen im Umfeld als fühlbar und berührbar miteinander erleben [können]« (S. 188). Dabei steht vor allem »die Doppelseitigkeit von sensorischen und pathischen Momenten, von Berühren und Berührtsein [...] im Vordergrund« (ebd.). Diese These wird nun dahingehend erweitert und akzentuiert, dass sensopathisches respektive leibliches Berühren und Berührtsein von Gegenständen als Technik der Verfremdung zur Erregung des Staunens genutzt werden kann. Der Kontakt zur Welt und zu den Dingen über die Haut ist nicht nur als primäre Form des Weltzugangs zu begreifen. Er kann darüber hinaus auch zur Verfremdung von Bekanntem beitragen. Es ist die *Abweichung von der gewohnten Distanz*, die die Aufmerksamkeit womöglich wecken und Staunen erregen kann. Das Ziel dieser Verfremdungstechnik liegt im Provozieren (ver-)fremde(-te)r, irritierender Wahrnehmung, durch die Staunen erregt werden soll. Das Grundmotiv liegt darin, Wahrnehmung eines Gegenstandes – d.h. *asthetische* Wahrnehmung im *Medium* des Leibes über die Haut – zu ermöglichen, obschon sich die gängigen Wahrnehmungsformen – vor allem im schulischen Kontext – für gewöhnlich primär auf die Fernsinne beziehen und dabei die Verflechtung der Sinne und Möglichkeit des Berührtwerdens über die Haut weitgehend unberücksichtigt bleiben. So kann z.B. Musik, deren Klang in aller Regel vornehmlich akustisch wahrgenommen wird, auch durch Vibration erfahren werden. Erneut sei auf die Gefahr der Reduktion der Wahrnehmung auf die Aufnahme und Verarbeitung von Sinnesreizen und der daraus pädagogisch abgeleiteten Konsequenz der Vervielfältigung dieser Reize zugunsten einer ›Wahrnehmungsförderung‹ hingewiesen (vgl. II, Kap. 4.1). Doch aus (leib-)phänomenologischer Perspektive lässt sich über den Leib bzw. das Medium der Haut eine *Abweichung von der gewohnten Distanz* herstellen, die das Staunen erregen kann.

Abweichung von bekannten Orten und Räumen

Als weitere Verfremdungstechnik »bestimmt Šklovskij die dichterische Sprache in Bezug auf ihr Verfremdungsvermögen« (Lachmann, 1970, S. 232). Er bezieht sich dabei auf das Verwenden von Fremdsprachen oder Archaismen zur Erschwerung der Sprache (vgl. Šklovskij, 1916/1994, S. 31). Gess (2019a) fasst dieses Verfahren als »Abweichung von der *consuetudo* in der Sprache (z.B. Fremdsprache, Archaismen)« (S. 112; Herv. i.O.) zusammen. Als Mittel der Verfremdung dient folglich das Übersetzen in fremde Sprachen oder altertümliche Sprachformen. Auch dieses poetische Verfahren lässt sich didaktisch wenden und erweitern. In übertragener Form heißt das: Fremd ist das, was von den Gewohn-

heiten des Bekannten abweicht. Zur Gewohnheit des Bekannten zählt auch die eigene Sprache. Darüber hinaus lassen sich auch Gewohnheiten und Habitualisierungen erfassen, die durch bestimmte Abweichungsmanöver gestört und verändert werden können. So, wie die Übersetzung in fremde Sprachen mit dem Verlassen des gewohnten Sprachraums einhergeht, so zeigt sich auch die Möglichkeit, Staunen herauszufordern, indem das *Über-Setzen* aus gewohnten Räumen – dem Bekannten – in unbekannte, fremde und überraschende Räume ermöglicht wird. Im Gegensatz zur Technik der *Abweichung von der gewohnten Perspektive auf einen Gegenstand* wird bei diesem Verfahren nicht der Gegenstand, sondern der Erfahrende selbst in einen anderen Kontext, in einen fremden Horizont versetzt.

Thematisch ist im wörtlichen Sinne die Verfremdung durch das Herstellen einer *geographisch-räumlichen Abweichung*. Koller (2016b) nimmt in seiner bildungstheoretischen Interpretation des von Wolfgang Herrndorf verfassten Adoleszenz-Romans *Tschick* und der darin beschriebenen Reise der Protagonisten an, dass Fremderfahrung – und schließlich Bildung – im Überschreiten geographischer Grenzen möglich wird: »Bildung [...] bedarf der räumlichen Distanz zum Hergebrachten im wörtlich-geographischen Verständnis wie im übertragenen Sinn einer Lockerung etablierter Ordnungen.« (Koller, 2016b, S. 233) Im Roman *Tschick* ist es der Aufbruch in die »Walachei« (Herrndorf, 2016, S. 97) »im Sinne eines unbestimmten Irgendwo fernab der gewohnten Koordinaten« (Koller, 2016b, S. 233) und damit der Ausbruch aus »der gewohnten räumlichen Umgebung«, der als Metapher für die bildungsbezogene Notwendigkeit steht, »sich aus der Bindung an etablierte Weltdeutungen zu lösen und neue Denk- und Verhaltensweisen auszuprobieren« (ebd.). Die tatsächliche wie auch metaphorisch begriffene Reise wird zum »Auslöser von Fremderfahrung« (Röhnert, 2003, S. 30; Herv. i.O.). Die Reise wird zur hervorragenden Grundbedingung für das Staunen. Nun lässt sich der im Roman beschriebene *Aufbruch* – wie Koller (2016b) deutlich macht – nicht nur metaphorisch, sondern auch in einem wörtlich-geographischen Sinne verstehen. Das hier fokussierte Mittel der Staunenserregung ist die Begegnung mit fremden Menschen und der Vielfalt kultureller Ordnungen. »Reisen«, so ließe sich mit Röhnert (2003) zusammenfassen, »ist gesteigerte Form der Fremderfahrung« (S. 30). Beim Reisen erscheinen die Welt, der personal Andere und das Selbst notwendigerweise als fremd und wir befinden uns »räumlich bereits *in der Fremde* [...]« (ebd.; Herv. i.O.) – die Fremderfahrung ist beim Reisen obligatorisch. Beim Reisen sind wir gemeinhin von fremden Sprachen oder Dialekten umgeben, was erneut auf die Verfremdungstechnik mittels Verwendung von Fremdsprachen oder Archaismen verweist. Darüber hinaus sind es auch Reiselyrik (vgl. ebd.) und Reiseliteratur (vgl. Koller, 2016b), die uns staunend machen können, ohne dass wir selbst in die Fremde reisen.

Bedeutsam für den Unterricht im Kontext geistiger und schwerer Behinderung ist erstens, dass Staunen womöglich durch die Abweichung von Gewohntem – konkret: von gewohnten geographischen Räumen – erregt werden kann. Solche Erfahrungen erscheinen prädestiniert für das Erregen des Staunens. Als Mittel der Staunenserzeugung lassen sich das Erkunden fremder Länder und Landschaften, das Kennenlernen fremder Kulturen ebenso wie das Hören fremder Sprachen anführen. Ein solcher Rahmen für Verfremdung des Bekannten – etwa durch das Reisen in fremde Länder und interkulturellen Austausch – sollte folglich (auch) im Kontext geistiger und schwerer Behinderung

möglich werden. Für den alltäglichen Unterricht eignen sich außerdem gemäßigte Formen der Verfremdungstechnik, etwa durch das Verlassen gewohnter (Klassen-)Räume oder das Sprechen und Hören fremder Sprachen und Dialekte im Unterricht.

Abweichung von gewohnten Zeiten und vom Rhythmus

Abweichung von Bekanntem als Möglichkeit der Verfremdung und der Staunenserregung im Unterricht mit Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung lässt sich nicht nur geographisch bzw. räumlich, sondern auch zeitlich vornehmen. In der Poetik wird dieses Verfahren als »Abweichung vom Rhythmus der Prosa« (Gess, 2019a, S. 112) bezeichnet. Gess versteht darunter vornehmlich die Abweichung vom Metrum (vgl. ebd.). Staunen lässt sich auch im Unterricht durch das Unterbrechen und Verändern der gewohnten zeitlichen Strukturen und des eigenen Rhythmus hervorrufen. Darunter fällt das Abweichen vom Lebensrhythmus ebenso wie die Abweichung vom sogenannten didaktischen Grundrhythmus (vgl. Meyer, 2020). Ein staunenerregender Unterricht legt es darauf an, diese Grundrhythmen zu verändern, zu irritieren, zu überschreiten und vor allem – im Sinne der Zeitlichkeit des Staunens: gegebene zeitliche Strukturen auszuweiten. Das Staunen lässt Zeiträume entstehen und *braucht* Zeit (vgl. III, Kap. 2.2). Entsprechend sollte die »Zeitstruktur eines Fachunterrichts« (Bähr et al., 2019b, S. 19) verändert werden, um Staunen zu erregen. Für einen staunenerregenden Unterricht ist es grundsätzlich notwendig, dass »angemessene zeitliche Freiräume zur Auseinandersetzung mit Welt [...] gewährt werden« (ebd.). Auch Koller (2012a) weist auf die Bedeutung zeitlicher Frei-Räume für *transformatorische Bildungsprozesse* hin:

»Um innere Bilder entwickeln zu können, die als Keimzelle für die Entstehung neuer Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses dienen können, braucht es offenbar Zeiträume, die dem Zeitdruck des Alltags entzogen sind und so als ›Entschleunigungsasen‹ verstanden werden können.« (S. 119)

Das Verfremdungsverfahren der *Abweichung von gewohnten Zeiten und vom Rhythmus* könnte im Kontext geistiger und schwerer Behinderung fruchtbares Potenzial entfalten. Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung haben in ›verlangsamten‹ Unterrichtssituationen als inszenierten Entschleunigungsasen (vgl. Rosa, 2005) die Möglichkeit, kulturell-symbolische Gegenstände intensiv und frei vom Handlungsdruck zu erfahren, was die eigenen Welt- und Selbstbezüge in dieser Erfahrung verändern kann. Die Chance dazu erhöht sich, wenn die bekannten und gewohnten Zeitstrukturen durchbrochen und überschritten bzw. bekannte Zeit- und Raumstrukturen *verfremdet* werden. Allerdings muss vor dem Hintergrund der Gefahr, dass Unterrichtszeiten im Kontext geistiger und schwerer Behinderung häufig nicht bzw. nicht hinreichend genutzt werden, kritisch darauf hingewiesen werden, dass es bei Entschleunigung und Veränderung zeitlicher Strukturen einer anspruchsvollen Ausgestaltung solcher Erfahrungssituationen bedarf (vgl. II, Kap. 4.3).

Zusammenfassung

Die Möglichkeiten der Staunenserregung durch das Mittel der Verfremdung im (Fach-)Unterricht konnten an dieser Stelle lediglich skizziert werden. Ihre Ausarbeitung ist ebenso wie das Erproben und Evaluieren dieser Verfahren weiteren wissenschaftlichen Untersuchungen vorbehalten. Zusammenfassend lässt sich jedoch feststellen, dass es Verfahren und Methoden gibt, die im didaktischen Feld zur Staunenserregung genutzt werden können. Damit ist ein Schritt hin zu einer didaktischen Untermauerung der bildungsphilosophischen Konzeption dieser Arbeit getan. Mögliche Anhaltspunkte liefert die Poetik. Auch in der vollzogenen didaktischen Adaption ist die Nähe zur Literatur und zur Sprache an vielen Stellen unvermeidlich bzw. sinnvoll.

Nun mag allerdings der enge Bezug der didaktischen Ausführungen zur Literatur – und damit auch zur Sprache – im Kontext dieser Arbeit verwundern, liegt doch ein Fokus auf der kritischen Auseinandersetzung mit der gemeinhin vorherrschenden sprachlichen Fundierung von BILDUNG. Die Arbeit ist ein Versuch, den Primat der Sprache bildungsphilosophisch begründet aufzulösen. Dass sich die Übertragung der Überlegungen in das Feld der Didaktik dennoch an sprachliche Verfahren aus der Poetik anlehnt, lässt sich begründen. Sprache und Bildung stehen sehr wohl in einem Zusammenhang. Erfahrungen mit kulturellen bzw. symbolisch strukturierten Gegenständen und Veränderungsprozesse weisen eine sprachliche Dimension auf (vgl. II, Kap. 4.4). Aus der Perspektive dieser Arbeit ist *Sprache* allerdings nicht ausschließlich und in einem engen Verständnis als *Verbalsprache* zu verstehen bzw. misszuverstehen. Sprache ist im Sinne eines weiten Verständnisses als leibliches Phänomen, als Vollzug des (leiblichen) Ausdrucks zu begreifen. Dabei ermöglicht es insbesondere die Anerkennung der Verbindung von Sprache und Bildung unter Einbeziehung der *Ästhetik* bzw. alternativer Medialitäten, ein weites Verständnis von Sprachlichkeit zu entwickeln.

Folglich stellt ›Sprache‹ kein unüberwindbares Hindernis für bildungsphilosophische Forschung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung dar. *Sprache* als Oberbegriff, der auch alternative »Sprachlichkeit neben der Wortsprache« (Dietrich, 2010, S. 10) einschließt, leistet einen Beitrag, um bildungsphilosophische und didaktische Fragen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung (neu) in den Blick nehmen zu können. Die genannten Verfahren dienen als Impulse zur Erweiterung und Ausgestaltung der poetologischen Vorlage. Durch die Anerkennung der Verbindung von Sprache und Bildung offenbaren sich Möglichkeiten einer künstlerisch-ästhetischen Ausgestaltung von Erfahrungsräumen, die durch das produktive Moment des Staunens geprägt sein können. Die gewonnenen Erkenntnisse ebnen den Weg für die didaktische und praktische Umsetzung einer bildungsphilosophischen Perspektive, die Bildung als *Veränderung in Erfahrung* erscheinen lässt. Einen wesentlichen Beitrag zur Erfüllung des Anspruchs auf Bildung kann die Initiierung eines staunenerregenden Unterrichts leisten.

