GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

Wissen begehren : Eine phänomenologisch orientierte Studie über die Bedeutung von Wissbegierde und Neu (be-)gierde für das Lernen

Rathgeb, Gabriele

2017

https://doi.org/10.25595/1329

Hochschulschrift / academic publication

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Rathgeb, Gabriele: *Wissen begehren : Eine phänomenologisch orientierte Studie über die Bedeutung von Wissbegierde und Neu(be-)gierde für das Lernen*. Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, 2017. DOI: https://doi.org/10.25595/1329.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here: urn:nbn:at:at-ubi:1-6660

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY 4.0 Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Terms of use:

This document is made available under a CC BY 4.0 License (Attribution). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

„Wissen kann man weitergeben, das Begehren danach nicht. Der Wunsch zu wissen ist selbst kein Wissen. Was man liebt, möchte man so genau wie möglich kennen. Darum ist es wichtig, etwas zu begehren, um zu lernen. […] Die Sache muss in den Brennpunkt rücken. Neugierde muss entfacht werden."

Meyer-Drawe 2012a, S. 17

WISSEN BEGEHREN

Eine phänomenologisch orientierte Studie über die Bedeutung von Wissbegierde und Neu(be-)gierde für das Lernen

Dissertation

Eingereicht von Mag.ª Gabriele Rathgeb
bei Univ.-Prof. Mag. Dr. Michael Schratz
und Univ.-Prof. Dr. Hans Karl Peterlini
Januar 2017

Inhaltsverzeichnis

1 Vorwort **5**

2 Einleitung **7**

3 Begehren und Begehren nach Wissen – eine phänomenologische Studie **12**

3.1 Begehren – das Phänomen 12

3.1.1 Erste Deutungsversuche und Grenzziehungen 12

3.1.1.1 Begehren – was ist darunter zu verstehen? Antworten und weiterführende Fragen 12

3.1.1.2 Versuch einer Grenzziehung: Begehren zwischen Streben, Sehnsucht, Wollen, Wünschen, Leidenschaft, Trieb, Instinkt und Bedürfnis 16

3.1.2 Auf den Spuren des Begehrens 23

3.1.2.1 Märchenhaftes Begehren 23

3.1.2.2 Begehren in Bibel und christlicher Theologie 25

3.1.2.3 Begehren in der Philosophie 27

3.1.2.4 Wunsch und Begehren in der Psychoanalyse 31

3.1.3 Vom Kultivieren, Versagen, Bezwingen und Erlöschen des Begehrens 40

3.1.3.2 Von der Sorge der Seele um sich selbst zur Unterdrückung der Leidenschaften 41

3.1.3.4 ‚Wahre' und ‚falsche' Bedürfnisse – ‚wahres' und ‚falsches' Begehren? 42

3.1.3.4 Das Begehren nährt sich am Verbot: Begehren zwischen Anpassung und Widerstand 44

3.1.3.5 Begehren und Ethik: Der/ die Dritte ist immer dabei 48

3.1.3.6 Askese: Freiwilliger Verzicht zugunsten höherer Ziele 51

3.1.3.7 Konsumismus und Kapitalismus als Ideologien der Gier und der Sucht, Einlullung des Begehrens durch Überdruss 53

3.1.3.8 Moderne Formen der (Selbst-)Kontrolle und Askese 56

3.1.3.9 Auf dem Weg zu einem sinnvollen Umgang mit dem Begehren: Genuss statt Katerstimmung 57

3.1.4 Wer oder was begehrt wen oder was und wie? 61

3.1.4.1 Wer oder was begehrt hier eigentlich? Anthropologische Zugänge 61

3.1.4.2 Begehren als Antwortgeschehen: Eigenes und Fremdes 69

3.1.4.2.1 Begehren aus dem Mangel oder aus der Fülle? Aus beidem oder „weder noch"? 69

3.1.4.2.2 Begehren als Begehren des Anderen und der ethische Anspruch 72

3.1.4.2.3 Begehren als responsives Geschehen 80

3.1.4.2.4 Exkurs: Liebe und erotisches Begehren 89

3.1.4.3 Worauf sich das Begehren richtet 91

3.2 Begehren nach Wissen: Wissbegierde und Neugierde 115

3.2.1 Begehren nach Wissen: Wissbegierde, Neu(be-)gierde, Interesse, Philosophie 115
3.2.2 Exkurs: Neugierde in Märchen und Mythen 116
3.2.3 Begehren nach Wissen – ein historischer Streifzug 120
3.2.3.1 Antike: Mensch als ruhender Betrachter der Welt 120
3.2.3.2 Hellenismus: Grundhaltung der Vorsicht in Stoa, Epikureismus und Skeptizismus 122
3.2.3.3 Altertum und Patristik: Aufnahme der Neugierde in den Katalog der Laster 125
3.2.3.4 Mittelalter und Scholastik: *Studiositas* versus *Curiositas* 129
3.2.3.5 Neuzeit: Rehabilitierte Neugierde 132
3.2.3.6 Zeit der Aufklärung: Die Freiheit des Denkens in den Zügeln der Vernunft 139
3.2.3.7 19. / 20. Jahrhundert: Wissenstrieb als Surrogat, als Akt der Antizipation und als libidinöses Potential 146
3.2.3.8 Gegenwart: Informationsflut statt Wissen? 150
3.2.4 Erste Zwischenbilanz: Implikationen der Spurensuche für das ‚Begehren nach Wissen' 152
3.2.4.1 Kultivieren, Versagen, Bezwingen und Erlöschen des Begehrens und das Begehren nach Wissen 152
3.2.4.2 Begehren als Antworten auf einen Anspruch und das Begehren nach Wissen 153
3.2.4.3 Das Begehren nach dem Begehren des Anderen und das Begehren nach Wissen 154
3.2.4.4 Das Begehren gemäß dem Begehren des Anderen und die Wissbegierde 156
3.3 Die ‚Sache' des Lernens und das Begehren nach Wissen 159
3.3.1 Welches Wissen? 159
3.3.1.1 Der Mythos der Wissensgesellschaft und der Zwang zum lebenslangen Lernen ... 160
3.3.1.2 Welches Wissen? 169
3.3.1.3 Wissen und Wissensvermittlung in Schule und Pädagogik 175
3.3.1.4 Wege zu einem bildenden Umgang mit Wissen 193
3.3.1.5 Zweite Zwischenbilanz: Bildender Umgang mit Wissen und das Begehren nach Wissen 195
3.3.2 Welches Lernverständnis? 201
3.3.2.1 Wiedergewinnung der pädagogischen Perspektive auf Lernen 201
3.3.2.2 Fundamente und Elemente eines pädagogischen Lernbegriffs 203
3.3.2.3 Besonderheiten phänomenologischer Zugänge zum Lernen 203
3.3.2.4 Das Lernverständnis der Innsbrucker Vignettenforschung 206
3.3.2.5 Dritte Zwischenbilanz: Lernen und das Begehren nach Wissen 209
3.3.3 „Brennendes Interesse" und „Lernen aus Passion" (Meyer-Drawe 2012): Begehren nach Wissen zwischen Leid und Lust, zwischen der Macht der Gewohnheit und dem Begehren nach Selbstüberschreitung 212
3.3.2.1 Negativität und Lernen 212
3.3.2.2 Negativität und Lernen vs. Begehren nach Wissen – ein Gegensatz? 214

3.3.2.3 Begehren nach Wissen als Begehren nach Selbstüberschreitung und die Macht der Gewohnheit, das Gehäuse der Alltagswelt 218

4 Empirischer Teil: Begehren und Begehren nach Wissen in den Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern 222

4.1 Phänomenologie als Forschungsansatz 222

4.1.1 Qualitative Forschung in der Pädagogik 222

4.1.2 Warum gerade Phänomenologie? 223

4.1.3 Grundprinzipien und Methoden phänomenologischer Theorie und Forschung 224

4.1.3.1 Sich dem Gegebenen zuwenden 224

4.1.3.2 In-der-Welt-sein: Die Erfahrungsstruktur des Erlebens, Wahrnehmens und Erkennens 226

4.1.3.3 Die Erfahrung und ihr Ausdruck 228

4.1.3.4 Die Lebenswelt 232

4.1.3.5 Intersubjektivität als responsives Geschehen 233

4.2 Forschungsdesign und Ablauf der Untersuchung 235

4.2.1 Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen – das Forschungsprojekt 235

4.2.2 Untersuchungsinstrumente 236

4.2.2.1 Teilnehmende Erfahrung und Miterfahrung 236

4.2.2.2 Die Vignette als Form der Datenbearbeitung 238

4.2.2.3 Die Anekdote als Form der Datenbearbeitung 240

4.2.2.4 Die Lektüre von Vignetten und Anekdoten 252

4.2.3 Im Feld: Vorgangsweise, UntersuchungsteilnehmerInnen, eigene Erfahrungen und forschungsethische Überlegungen 255

4.3 Was sich zeigt und wie: exemplarische Datenauswertung 259

4.3.1 Beispielhafte Lektüren von Vignetten und Anekdoten unter der Perspektive des Phänomens Begehren und Begehren nach Wissen 259

4.3.1.1 Wie zeigen sich Begehren und Begehren nach Wissen? 259

4.3.1.2 Vignette 1 260

4.3.1.3 Vignette 2 262

4.3.1.4 Vignetten 3 und 4 264

4.3.1.5 Vignette 5 267

4.3.1.6 Vignette 6 270

4.3.1.7 Anekdote 1 und 2 272

4.3.2 Wie und als was sich das Begehren der Schülerinnen und Schüler zeigt und worauf es sich richtet: eine Verdichtung 277

4.3.2.1 Dem Begehren auf der Spur: Hindernisse und Widrigkeiten 277

4.3.2.2 Dem Begehren auf der Spur: Wie und als was sich das Begehren der Schülerinnen und Schüler zeigt 287

5 Begehrend lernen und lehren: Schlussfolgerungen und Ausblick 302

5.1 Den Anspruch, der sich in Wissen ausspricht, hörbar machen 305

5.2 Den Anspruch der Dinge hörbar machen 307

5.3 Den Anspruch des Anderen und der Anderen hörbar machen 308

5.4 Das *Wilde* des Begehrens zulassen 310

5.5 Chancen nützen und Grenzen erkennen und achten 311

6 Literaturverzeichnis 312

7 Eidesstattliche Erklärung 322

1 Vorwort

An welche Momente schulischen Lernens, in denen mein Begehren nach Wissen geweckt, gefördert oder sogar befriedigt wurde, erinnere ich mich? Wo und wie erlebte ich Neugierde und Wissbegierde? Was erregte mein leidenschaftliches Interesse?

Beim Nachdenken über diese Fragen fällt mir auf, dass mein Interesse sich meist auf Inhalte oder Themen bezog, die schulisch eine untergeordnete Rolle spielten. Das Begehren nach Anerkennung wurde in der Schule oft bedient, jenes nach Kommunikation und sozialem Austausch ebenso. Das Begehren danach, eigene Fähigkeiten unter Beweis und auf die Probe zu stellen und diese auszubauen, all das wurde im schulischen Kontext stark angesprochen. Aber wenn es um fachliches Wissen, um bestimmte Themen, die mein brennendes Interesse und meine Neugierde weckten, geht, krame ich vergeblich in meinen schulischen Erinnerungen.

Eine meiner eindrücklichsten Erfahrungen im Zusammenhang mit Neugierde und Wissbegierde im Kontext formaler Bildung war der dreimonatige Kurs für Politik, Wirtschaft und Sozialethik, den ich 1987 in Wien absolvierte. Durch die Form der selbständigen Erarbeitung von selbst gewählten Themen und Fragestellungen in Kleingruppen gelang es, das Interesse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und auch meines wachzuhalten, die Wissbegierde und Neugierde schienen unerschöpflich. Dieser Kurs und sein pädagogischer Ansatz war Thema meiner Diplomarbeit im Fach Religionspädagogik. Unter den drei Aspekten *Selbständiges Lernen*, *Lernen in Gemeinschaft* und *vernetztes Lernen* stellte ich die wesentlichen Ideen der Kurspädagogik dar und versuchte diese auf die Religionspädagogik zu übertragen. (Rathgeb 1988)

Als Deutschlehrerin ist es mir ein Anliegen, bei meinen Schülerinnen und Schülern die Freude am Lesen und Schreiben, die Freude am (sprachlichen) Sich-Ausdrücken wach zu halten und zu vermehren bzw. erst zu entzünden und sie in ihren Fähigkeiten zu fördern, ihnen zu helfen, diese auszubauen und zu verfeinern. Doch immer wieder habe ich erlebt, dass diese Freude und überhaupt die Freude am Lernen in der Schule irgendwann zwischen zehn und vierzehn Jahren deutlich nachlassen und die Flammen der Wissbegierde und der Neu(be-)gierde – scheinbar – erlöschen. Als Mutter zweier inzwischen erwachsener Söhne, als Lehrerin und auch als Forscherin an verschiedenen Schulen habe ich erfahren, dass der schulische Alltag für viele Kinder und Jugendliche zu einem großen Teil vom Gefühl der Langeweile geprägt ist.

Das führt zur Frage, was am schulischen Lernen diese Neugierde, die besonders Kinder und Jugendliche bewegt, zerstört oder zumindest in den Hintergrund treten lässt. Wie stellt Schule es an, vielen Kindern Wissbegierde und Neugierde *auszutreiben*? Und was müsste geschehen, damit diese wieder mehr Einzug halten in die Klassenzimmer und Schulgebäude?

An meiner Schule, einem Gymnasium für 10- bis 18-Jährige in einer Stadt mittlerer Größe in Österreich, besteht bereits seit 15 Jahren ein Schwerpunkt, in dem *offenes Lernen* einen Grundpfeiler darstellt. Dieser erfreut sich von Seiten von Kindern und Eltern regen Zuspruchs. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in zumindest sechs bis acht Stunden pro Woche in Form so genannter *Freier Arbeit*, wenn auch der Grad an Freiheit und Öffnung sehr unterschiedlich ist (vgl. Peschel 2006). Darüber hinaus mache ich – hinsichtlich ihrer positiven Auswirkungen auf die Wissbegierde – sehr gute Erfahrungen mit anderen offenen Lernformen, wie z. B. Projektarbeit, wenn also Rahmenbedingungen geschaffen werden, die es Lernenden ermöglichen, eigene Schwerpunkte zu setzen, Themen selbst zu wählen, Methoden, Sozialform, Ort und Zeit (mit)zu bestimmen. In all diesen Formen erlebe ich die Freude am Lernen, Wiss- und Neubegierde bei meinen Schülerinnen und Schülern am intensivsten.

Im Zuge der Arbeit in der Forschungsgruppe, in deren Zusammenhang die vorliegende Dissertation entstanden ist, und der Beschäftigung mit der Frage nach dem Lernen wurde mir klar, wie wenig wir im Grunde über den Vollzug des Lernens wissen. Diese Erkenntnis und jene, dass Menschen nicht unbedingt freiwillig die gewohnten Pfade und das *Gehäuse der Alltagswelt* (Meyer-Drawe 2012d) verlassen, dass Lernprozesse deshalb oft durch Verunsicherung oder Enttäuschung ausgelöst und von negativen Gefühlen, ja sogar Schmerz begleitet werden, irritierten mich, da sie konträr zu meinen Erfahrungen standen. Was bedeuten diese neuen Erkenntnisse vor dem Hintergrund meiner bisherigen Erfahrungen? Stellen sie diese in Frage? Bringen sie den bereits fest geglaubten Boden wieder ins Wanken? Diese Irritation setzte einen eigenen Lernprozess in Gang, der sich nicht zuletzt der Antriebsfeder der Wissbegierde verdankt.

Mit dieser Dissertation stelle ich mich dieser Verunsicherung und setze mich in intensiver Weise mit den – wieder – offenen Fragen auseinander. Ob diese Auseinandersetzung nur zu weiterer Verunsicherung und neuen Fragen führt oder auch Antwortansätze bereithält, mögen nicht zuletzt die Leserin und der Leser entscheiden.

Am Schluss dieses Vorworts möchte ich mich bei jenen bedanken, die zum Entstehen dieser Arbeit beigetragen haben – allen voran bei meinem Mann Charlie, der mich im Laufe der vergangenen vier Jahre auf vielfältige Weise begleitet und unterstützt hat, durch sein Zuhören und Feedback-Geben, das Korrekturlesen von Textteilen, durch sein Verständnis für meine leiblichen und geistigen Abwesenheiten und vor allem durch sein Mittragen des Bildungskarenzjahres, das auch mit finanziellen Einbußen für unsere Familie verbunden war. Weiters bedanke ich mich bei meinem *Doktorvater* Univ.-Prof. Mag. Dr. Michael Schratz, der mir nicht zuletzt augrund seines umfassenden Wissens und seiner jahrzehntelangen Erfahrung im Bereich der Schulpädagogik, Schulentwicklung und Lehrer/innenbildung österreich-, europa- und weltweit ein wunderbarer Gesprächspartner und Berater war – ohne ihn, seine Unterstützung, seine Ermutigung – gäbe es diese Arbeit nicht. Darüber hinaus gilt mein besonderer Dank Prof. Dr. Käte Meyer-Drawe, die meine „geheime“ Zweitbetreuerin war und deren differenzierte Rückmeldungen und Anregungen nicht nur der vorliegenden Arbeit maßgebliche Impulse gaben, sondern mich auch persönlich bestärkten und beflügelten. Die Lektüre einiger Texte Meyer-Drawes, insbesondere *Feuer und Flamme* (2012c) und *Lernen aus Passion* (2012a), war ausschlaggebend dafür, dass ich mich in meiner Dissertation auf die Spuren der *Wissbegierde* begeben habe. Eine ganz besondere Rolle für die Entstehung meiner Dissertation kommt Mag.[a] Dr.[in] Johanna Schwarz, Pionierin der Innsbrucker Vignettenforschung, Freundin und Wegbegleiterin, zu. Ich bedanke mich bei ihr für viele inspirierende Gespräche, für die genaue Lektüre von Teilen meiner Arbeit und für viele wertvolle Rückmeldungen. Weiters gilt mein Dank Univ.-Prof. Mag. Dr. Wolfgang Wiesmüller, der große Teile des Textes mit größter Genauigkeit lektoriert hat. Bedanken möchte ich mich auch beim Staat Österreich bzw. den Steuerzahlerinnen und Steuerzahlern und bei meinem Arbeitgeber, dem Landesschulrat für Tirol, die mir durch die Bildungskarenz die Möglichkeit boten, mich ein Jahr ausschließlich dem Schreiben meiner Dissertation zu widmen. Last but not least bedanke ich mich bei den Forschungspartnerinnen und Forschungspartnern, den Schülerinnen und Schülern, den Lehrerinnen und Lehrern, den Schulleitern, ohne die die vorliegende Arbeit nicht möglich gewesen wäre. Sie taten das in der Hoffnung, zur Verbesserung unserer Schule und der Lern- und Lehrbedingungen dort beizutragen – ein Anliegen, das ich mit ihnen teile und von dem ich hoffe, dass meine Dissertation einen – wenn auch bescheidenen – Beitrag dazu leisten kann.

2 Einleitung

2.1 Das Forschungsprojekt

Meine Dissertation entstand im Kontext des Forschungsprojekts *Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen* (I und II, P 225313 G-16, P 22230 G-17), das vom FWF, dem Österreichischen Fonds zur Förderung wissenschaftlicher Forschung, gefördert wurde. Dieses Forschungsprojekt geht der Frage nach, wie Schülerinnen und Schüler[1] Schule in unterschiedlichen didaktischen Settings erfahren, was ihnen an diesem Ort widerfährt und wie sie auf die dort an sie gestellten Ansprüche antworten. (Schwarz et al. 2013; Schwarz und Schratz 2014) Das Forschungsprojekt *Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen* setzt es sich zum Ziel, „Phänomene des Lernens, wie sie sich in personalen Bildungsprozessen von SchülerInnen in heterogenen Gruppen" zwischen dem ersten und dem vierten Lernjahr „an verschiedenen NMS-Standorten in ganz Österreich zeigen"[2], zu untersuchen. Dabei stehen die Erfahrungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt des Interesses.

Allein schon aufgrund ihrer Verfasstheit als Verlaufsstudie und auch aufgrund des Forschungsfeldes der *Neuen Mittelschulen* in Österreich, einer Schulform, die erst in den letzten Jahren entstand und an der richtungsweisende erziehungswissenschaftliche, schulpädagogische und didaktische Ansätze und Modelle erprobt und umgesetzt werden, kommt den wissenschaftlichen Arbeiten, die im Zuge des Projekts *Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen* entstanden sind und noch entstehen, eine Sonderstellung zu.

Darüber hinaus gelingt es in den bereits vorliegenden Studien[3] durch die lernseitige Perspektive, durch die miterfahrende Forschungshaltung, – in Anlehnung an Beekmans „teilnehmende Erfahrung" (Beekman 1987) – , durch Vignetten als „Klangkörper des Lernens" (Meyer-Drawe 2012b, S. 11) und Anekdoten als „Klangkörper der Erinnerung"[4] den (Lern-)Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in ganz besonderer Weise auf die Spur zu kommen. Im Gegensatz zu Test- und Messverfahren im Bildungsbereich, die vor allem auf das Erheben von Outcomes ausgerichtet sind, beschreitet die Innsbrucker Anekdoten- und Vignettenforschung hier bewusst andere Wege.

2.2 Das Phänomen *Begehren nach Wissen* und die Forschungsfrage

Das Phänomen *Begehren nach Wissen* wurde ausgehend von den im Feld gemachten Erfahrungen und der Auseinandersetzung mit Literatur entwickelt. Wie aus dem Eingangszitat von Käte Meyer-Drawe deutlich wird, sind das Begehren nach Wissen, die Hingabe und Leidenschaft für eine Sache oder ein Thema zentrale Voraussetzungen für das Lernen. Schulischem Lernen mangelt es oft an diesem Pathos; Lehrende verfallen nicht selten „unter dem Druck der Zeit und der Forderung nach Effizienz in die Attitüde ‚des Informierens'" (Meyer-Drawe 2012c) und auf der Seite der Lernenden stehen das Erledigen von Aufgaben und das Bestehen von Prüfungen im Vordergrund. Und doch blitzt das *Begehren nach Wissen* in den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler immer wieder auf. Diese Eindrücke und Überlegungen führten mich zu meiner Forschungsfrage: Wie und als was zeigt sich das *Begehren* nach Wissen, zeigen sich Wissbegierde und Neugierde in den Erfahrungen und erzählten

[1] Um dem Anliegen einer gendersensiblen Sprachverwendung gerecht zu werden, kommen verschiedene Möglichkeiten zum Einsatz.

[2] http://www.lernforschung.at/?cont=prodetail&id= 31, Zugriff am 26.01.2013

[3] Schluga 2013; Mairhofer 2014; Peterlini 2016; Handle 2015; Agostini 2016; Eckart 2015; Krenn 2016; Mian 2016; Schwarz 2016.

[4] http://www.anekdotenforschung.at/, Zugriff am 26.01.2013

Erinnerungen der Schülerinnen und Schüler? Was trägt dazu bei, diese zu wecken, und was lässt sie verstummen?

Meine Arbeit verortet sich – in methodologischer Hinsicht – im Bereich der empirischen qualitativen Erziehungswissenschaften, und zwar in den Teilgebieten der Schulpädagogik und pädagogischen Lernforschung und – in theoretischer Hinsicht, aber auch hinsichtlich der methodologischen Begründung – in leibphänomenologischen Ansätzen im Anschluss an Merleau-Ponty, Waldenfels und Meyer-Drawe. Grundgelegt ist ein pädagogischer Lernbegriff, Lernen wird als „bildende Erfahrung" verstanden (Meyer-Drawe 2008; 2010; Dewey 1916).

Dem Phänomen des *Begehrens* kommt vor allem in der Philosophie, Theologie und in der Psychoanalyse ein zentraler Stellenwert zu. Im Bereich der Erziehungswissenschaften und der Schulpädagogik und auch in der Psychologie steht dem zentralen Thema dieser Arbeit der Begriff *Motivation* wohl am nächsten. Ein Grund für die Bevorzugung des Begriffs *Begehren* ist die – in Anknüpfung an Merleau-Ponty, Waldenfels und Meyer-Drawe – bereits erwähnte leibphänomenologisch orientierte Ausrichtung meiner Arbeit. Das *Begehren* stellt in diesem Verständnis ein Phänomen dar, das geradezu idealtypisch die Leibgebundenheit unserer Wahrnehmungen und Empfindungen wie auch unseres Strebens und Sehnens zeigt. Es reiht sich ein in jene dem Pathos zuzurechnenden Erfahrungen, die Waldenfels als Widerfahrnisse bezeichnet, „sofern etwas nicht nur ohne unser Zutun und wider Erwarten, sondern auch entgegen unseren Wünschen eintreten kann und überdies in Situationen vorkommt, wo wir nicht mehr Herr der Lage sind." (Waldenfels 2002, S. 15)

In der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Phänomen des *Begehrens* war es daher unumgänglich – über die oben genannten philosophisch-phänomenologischen Texte hinaus – , Diskurse aus Nachbardisziplinen der Erziehungswissenschaft einzubeziehen, wenn auch auf ausführliche Darstellungen – allein schon aus praktischen Gründen – verzichtet werden musste.

Im letzten Jahrzehnt ist im Diskurs zum Lernverständnis – vielleicht auch in kritischer Resonanz auf den Chor derer, die Lehrpersonen auf die Rolle von Coaches und Lernbegleitern und -begleiterinnen beschränken und offene Lernformen als Rezeptur gegen jegliche Art von Lernunlust verstehen wollen – ein Gegentrend zu beobachten: Immer mehr Bildungswissenschaftlerinnen und Bildungswissenschaftler machen auf die Bedeutung der Negativität des Lernens aufmerksam und betonen, dass zum Lernen notwendigerweise auch Irritation, Enttäuschung oder sogar Schmerz gehören bzw. dass solche Erfahrungen Lernprozesse oft erst in Gang setzen (Meyer-Drawe 2008, Mitgutsch 2008 u.a.). So wichtig diese Korrektur eines einseitigen Lernverständnisses ist, so sehr ist die Bedeutung des (leidenschaftlichen) Interesses und der Freude am Lernen nicht diskutierbar. Dieses Anliegen verfolge ich in meiner Dissertation: Das Begehren nach Wissen, die Neu(be-)gierde und wie sie zu wecken, zu befördern wären, in den Mittelpunkt der Überlegungen zu stellen. Dabei wird deutlich, dass das Pathos, die Ekstase und die Leidenschaft, die mit dem Begehren eng verknüpft sind, sowohl auf schmerzliche als auch auf lustvolle Erfahrungen verweisen.

2.3 Vorgangsweise und Forschungsmethoden

Vorgangsweise und Methoden der Datenerhebung und -bearbeitung der Dissertation basieren auf dem Forschungsinstrumentarium des Projekts *Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen I* an der Universität Innsbruck, das im gesamten Bundesgebiet durchgeführt wurde. Ein Team von zwölf Forscherinnen und Forschern hat im Schuljahr 2009/10 48 Schülerinnen und Schüler an 24 Neuen Mittelschulen im gesamten österreichischen Bundesgebiet durch ihren Schulalltag begleitet. Dabei kamen unterschiedliche Erhebungsmethoden qualitativer sozialwissenschaftlicher Forschung, wie Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern, den Eltern, den Lehrpersonen und den Schulleiterinnen

und Schulleitern, Protokolle teilnehmender Erfahrung aus dem Unterricht, Fotos und andere Leistungsdokumente zum Einsatz. (Vgl. Schratz; Schwarz; Westfall-Greiter 2012, S. 17)

Ausgehend von der *Miterfahrung* mit Schülerinnen und Schülern in ihrem Schulalltag entstanden *Vignetten*, die „ausgewählte Momente gelebter Schulerfahrung sprachlich […] verdichten" (ebd., S. 33). Die während und unmittelbar nach den Unterrichtsbesuchen entstandenen Rohvignetten wurden im Gespräch mit Schülerinnen und Schülern kommunikativ validiert und in der Forschungsgruppe im Gespräch und in rekursiven Schreibprozessen angereichert. Diese Vignetten bilden in der überarbeiteten Form eine zentrale Datenbasis der Forschungsarbeiten, die bisher im Rahmen des Projekts entstanden sind. Die Texte werden unter dem Blickwinkel eines bestimmten Phänomens, wie z. B. *Vertrauen*, *Schweigen*, *Unterbrechen*, *Sich-Einlassen* oder *Zuschreibung*, *gelesen*.

In der zweiten Projektphase[5] wurden dieselben Schülerinnen und Schüler in der vierten Klasse in zwei weiteren Feldphasen im Schuljahr 2012/13 durch ihren Schulalltag begleitet und die oben genannten Erhebungsmethoden noch einmal eingesetzt. Auf der Basis der *Miterfahrung* der Forscherinnen und Forscher entstanden wiederum Vignetten, die auch in der zweiten Projektphase im Gespräch mit Schülerinnen und Schülern kommunikativ validiert und im Team der Forscherinnen und Forscher angereichert wurden. Um wichtige Erfahrungsmomente der Schülerinnen und Schüler in den vier Jahren ihrer Sekundarschulzeit zu erfassen, wurden darüber hinaus auf der Basis der Gespräche mit ihnen sowie mit Fokusgruppen bzw. den Transkripten dieser Gespräche, also auf der Basis der erzählten Erinnerungen, Anekdoten verfasst. Die im Team der Forscherinnen und Forscher entwickelte Kurzdefinition beschreibt eine Anekdote als „merk-würdige Geschichte, in der Ereignisse mit besonderer Wirkkraft pointiert verdichtet werden, welche dem/der Forscher/in (von einem/einer Schüler/in) aus der erinnerten Erfahrung ihrer Mittelschulzeit erzählt werden*."* (Protokoll der Forschungsgruppe, Juli 2015) Auch Anekdoten wurden in einem intensiven Diskurs in der Gruppe der Forschenden angereichert und weiter bearbeitet.

2.4 Aufbau der Arbeit

Die Dissertation gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im theoretischen Teil geht es darum, sich dem Phänomen des *Begehrens* von verschiedenen Richtungen her anzunähern, um dieses in seiner Vielschichtigkeit und seinem Facettenreichtum darzustellen. Dazu verhilft einerseits eine Auseinandersetzung mit Definitionen zum Begriff, wie sie in verschiedenen Wörter- und Handbüchern der Erziehungswissenschaften, der Psychologie und Philosophie, aber auch in historischen Lexika zu finden sind. Diese ersten Befunde dienen außerdem dazu, den Horizont zu eröffnen, den eine Spurensuche zu durchschreiten hätte. (Kapitel 3.1.1.1) Ein zweiter Durchgang der begrifflichen Annäherung widmet sich dem Versuch, Grenzziehungen zu dem Begehren verwandten Phänomenen, wie dem *Streben*, der *Sehnsucht*, dem *Wollen*, *Wünschen* und *Bedürfen*, der *Leidenschaft*, dem *Instinkt* und *Trieb* vorzunehmen, wenngleich diese keine völlige Trennschärfe zulassen. (Kapitel 3.1.1.2) In der Folge führt die Spurensuche in verschiedene Grenzgebiete der Erziehungswissenschaften und wird in Märchen, in der Philosophie, in der Bibel und der Theologie sowie in der Psychoanalyse fündig. (Kap. 3.1.2) Das Kapitel 3.1.3 geht der Frage nach der Notwendigkeit und Möglichkeit, das Begehren zu kultivieren, auf den Grund, auf die unterschiedliche Zeiten und Gesellschaftssysteme ihre je eigenen Antworten fanden. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage nach dem Zusammenhang von *Ethik* und *Begehren*, da ja insbesondere Moralsysteme es unternehmen, das menschliche Begehren mit dem Ziel eines guten Lebens für Einzelne und für die Gemeinschaft zu regeln. Keine andere philosophische Richtung hat sich, ausgehend von Edmund Husserl, auf so differenzierte Weise mit unterschiedlichen Weisen des Zur-

[5] Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen II, 2012 – 2015, P 22230 G-17

Welt-Seins beschäftigt, wie die Phänomenologie. Die Analysen philosophischer Denker und Denkerinnen zum Erkennen, Denken, Wahrnehmen, Fühlen, aber auch zum Wollen und Begehren konnten Neues und Erhellendes zutage fördern. Nicht zuletzt deshalb räumt diese Arbeit phänomenologischen Untersuchungen zum Begehren und zur Wissbegierde eine zentrale Stellung ein und erhebt den Anspruch, an diese Tradition – wenn auch mit der angemessenen Bescheidenheit – anzuknüpfen. Das Kapitel 3.1.4 konzentriert sich deshalb vor allem auf phänomenologische Antworten auf die Frage *Wer resp. was wen resp. was und wie begehrt*. Nach einer vorläufigen Bestimmung des Subjekts des Begehrens, die in gewisser Weise unbestimmt, da unbestimmbar bleiben muss (Kapitel 3.1.4.1), wird im Anschluss an Bernhard Waldenfels und Emmanuel Lévinas Begehren als responsives Geschehen gedeutet. Unter diesem Blickwinkel gewinnt das *Begehren* bzw. *begehren* (Verb) noch einmal neue Facetten und es eröffnen sich – auch im Hinblick auf die Wissbegierde im schulischen Lernen – inspirierende Einsichten, aber auch weiterführende Fragen. Der letzte Abschnitt in diesem Kapitel beschäftigt sich mit der Frage nach dem *Worauf* oder *Worin* des Begehrens: Was wird worin begehrt? Worauf richtet sich das Begehren? (Kapitel 3.1.4.3) Zwar ist es auch nicht annähernd möglich, alle (wichtigen) Objekte des Begehrens zu untersuchen, doch soll das *Begehren als das Begehren des Anderen* (vgl. Pagel 1998) unter zweierlei Rücksicht genauer dargestellt werden: unter jener des *Begehrens nach Anerkennung* – hier sollen vor allem die Arbeiten Judith Butlers befragt werden – und – im Rekurs auf das Modell des mimetischen Begehrens des Historikers und Kulturanthropologen René Girard – unter der Rücksicht des *Begehrens dessen, was der/die andere begehrt*. Diese Exkurse, so wird sich weisen, fügen der Spurensuche des Begehrens einige wesentliche Aspekte hinzu und erweitern unser Verständnis des Begehrens in mehrerlei Hinsicht.

Im Kapitel 3.2 nun wird das *Begehren nach Wissen* in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Nach einer ersten begrifflichen Orientierung (Kapitel 3.2.1) und einem kurzen Ausflug in Mythen und Märchen, in denen Protagonistinnen von Neugierde geplagt sind (Kapitel 3.2.2), widmet sich das Kapitel 3.2.3 der Geschichte der theoretischen Neugierde von der Antike bis zum 20. Jahrhundert, wie sie Hans Blumenberg in einzigartiger Weise untersucht hat. In einem weiteren Schritt sollen die im Zuge der Spurensuche nach dem Begehren gewonnenen Befunde in einer ersten Zwischenbilanz hinsichtlich ihrer Implikationen für die Wiss- und Neu(be-)gierde untersucht werden. (Kapitel 3.2.4)

Im dritten und letzten großen Kapitel des Theorieteils kommen die *Sachen des Lernens* zur Sprache (Kapitel 3.3), zuallererst die Frage nach dem Wissen und seiner Bedeutung, vor allem auch hinsichtlich seiner Weitergabe und/oder Aneignung im schulischen Lernen und vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen im Bildungsbereich (Kapitel 3.3.1). Das Kapitel 3.3.2 widmet sich dem Phänomen des Lernens unter pädagogischer Perspektive und stellt das Lernverständnis der Innsbrucker Anekdoten- und Vignettenforschung vor. Das Begehren nach Wissen und die Freude am Lernen stehen scheinbar in einem Spannungsverhältnis zu Konzepten, die die Negativität des Lernvollzugs betonen. Dieses Spannungsverhältnis wird im Kapitel 3.3.3 näher beleuchtet, wobei auch schmerzliche Aspekte des Begehrens (nach Wissen) zutage treten.

Eine wissenschaftstheoretische und forschungsmethodologische Auseinandersetzung und Positionierung leitet den empirischen Teil der Arbeit ein (Kapitel 4.1), gefolgt von einer Darlegung der Vorgangsweise der Datengewinnung im Rahmen des Forschungsprojekts *Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen* (Kapitel 4.2.1). Darüber hinaus werden die zum Einsatz gebrachten Forschungsmethoden, insbesondere die *teilnehmende Erfahrung* beziehungsweise *Miterfahrung* im Unterricht, die Textformen der *Vignette* und *Anekdote* sowie das Verständnis der *Lektüre* dieser Texte vorgestellt und theoretisch begründet (Kapitel 4.2.2).

Im zweiten Kapitel des empirischen Teils (Kapitel 4.3.1) werden sechs Vignetten und zwei Anekdoten exemplarisch vorgestellt und unter dem Blickwinkel des Phänomens des *Begehrens* – unter

Einbeziehung der in der Studie erarbeiteten Einsichten und Erkenntnisse – *gelesen*. Dabei kam es zu einer wechselseitigen Anreicherung und Inspiration: Durch den besonderen Blickwinkel auf die in Vignetten und Anekdoten gefassten Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler wurden neue Facetten dieser Erfahrung deutlich, die philosophisch-pädagogische Auseinandersetzung mit dem Phänomen der *Wissbegierde* wurde durch die gefassten Erfahrungen bzw. Miterfahrungen in gewisser Weise auf die Probe gestellt, so manche Aussagen erschienen vor dem Hintergrund der Empirie fragwürdig und konnten differenziert, relativiert oder modifiziert werden. Ein weiterer Abschnitt des empirischen Teils der Arbeit (Kapitel 4.3.2) widmet sich deshalb einer Zusammenschau und Verdichtung der auf der Basis der Lektüre von Vignetten und Anekdoten gewonnenen Befunde. Dabei werden sowohl Hindernisse auf dem Weg zur Weckung und Kultivierung des Begehrens nach Wissen im schulischen Lehren und Lernen deutlich (Kapitel 4.3.2.1), als auch beeindruckende Spuren der Wissbegierde sichtbar (Kapitel 4.3.2.2). Es lässt sich zeigen, dass es jene Spuren sind, die die theoretische Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Begehrens vorgezeichnet hat, die sich auch im schulischen Lehren und Lernen Begehren wiederfinden lassen.

Im letzten Kapitel der Dissertation (Kapitel 5) gilt es, ein *Resümee* zu ziehen, in dem einerseits Eckpfeiler oder Wegweiser auf dem Weg begehrenden Lernens und Lehrens und andererseits offene Fragen vorgestellt werden, die weitere Untersuchungen lohnenswert erscheinen lassen.

3 Begehren und Begehren nach Wissen – eine phänomenologische Studie

3.1 Begehren – das Phänomen

„Es ist also mancherlei im Spiel, wenn von Begehren die Rede ist."
(Waldenfels 2000, S. 317)

3.1.1 Erste Deutungsversuche und Grenzziehungen

3.1.1.1 Begehren – was ist darunter zu verstehen? Antworten und weiterführende Fragen

Die Recherche in verschiedenen Lexika und Wörterbüchern zeigt ein facettenreiches Bedeutungsspektrum des Begriffs *Begehren*. Im Folgenden sollen einige Be-Funde in komprimierter Form dargestellt und daraus weiterführende Fragen abgeleitet werden, die den Horizont der anschließenden Spurensuche nach dem Begehren eröffnen.

Im Grimm'schen Wörterbuch[6] wird *begehren* zwischen *bitten* und *verlangen* bzw. *fordern* eingereiht. Dieses *Begehren* bzw. *begehren* wird mit dem Genitiv oder Akkusativ verwendet und weist auf das *Fordern* im Sinn des Einforderns eines Rechts hin, was heute noch im Ausdruck *Volksbegehren* und überhaupt im juristischen Kontext von Bedeutung ist. Das Grimm'sche Wörterbuch unterscheidet diesen Begriff von *begehren nach* oder *von etwas*, also in der Verwendung mit einer Präposition. Hier erlangt der Begriff die Bedeutung von *verlangen* oder *streben*, also jene, um die es in dieser Arbeit geht.

Im Griechischen drücken die Begriffe *eros*, *philia*, *epithymia* das aus, was im Deutschen unter Begehren verstanden wird. Im Lateinischen finden wir unter anderen *appetitus*, *desiderium*, *libido*, *invidia*, *cupiditas* bzw. *cupere* und *concupiscentia.* (Vgl. Meyer 2010, S. 22) Interessant ist der lateinische Begriff *desiderare* (Verb), in dem die „Abwesenheit eines Sterns, eines ‚sidus'" (ebd.) anklingt. „‚Désirer'" [das französische Wort für Begehren oder Wünschen] bedeutet somit vom Wortstamm her: Einem Stern nachgehen." (Ebd.; Hervorh. i. O., Anm. G.R.)

Das Nomen *Begehren* und das Verb *begehren* werden im heutigen alltagssprachlichen Gebrauch vor allem mit Sexualität und Erotik, also mit sexuellem Begehren in Verbindung gebracht. In einem weiteren Verständnis jedoch bedeutet Begehren ein (starkes) Verlangen nach etwas oder jemandem. In diesem Verständnis wird der Begriff bis heute in der Philosophie, in der Theologie und in der Psychologie, vor allem in der Psychoanalyse verwendet, auch wenn er längst nicht in allen Lexika zu finden ist.[7] In der Online-Ausgabe des *Wörterbuchs philosophischer Begriffe* von Rudolf Eisler aus dem Jahr 1904[8] wird Begehren oder Begierde bestimmt als „intensives, durch ein Hindernis gewecktes Streben, das sich seines Zieles bewußt ist (‚ignoti nulla cupido')". Das *Encyklopädische Handbuch der Erziehungskunde* aus dem Jahr 1884[9] definiert Begehren als „Seelenzustand, welcher dahin geht, einen anderen, nicht vorhandenen Seelenzustand herbeizuführen" (Lindner 1884, 98), und auch als „eine im

[6] Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. 16 Bde. in 32 Teilbänden. Leipzig 1854-1961. Quellenverzeichnis Leipzig 1971. Online-Version vom 12.01.2016.
[7] Im Online-Wörterbuch der Philosophie des Verlages Vandenhoeck-Ruprecht (http://www.philosophie-woerterbuch.de/startseite/, Zugriff am 25.01.16) findet sich der Begriff zum Beispiel nicht.
[8] http://www.textlog.de/1334.html , Zugriff am 17.10.15
[9] http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/122680170/105/LOG_0042/ , Zugriff am 11.01.2016

Streben begriffene Vorstellung“. Lindner unterscheidet zwischen *sinnlicher* und *intellektueller* Begierde (vgl. ebd., S. 99), letztere beziehe sich zum Beispiel auf das Lösen von Problemen. Hier klingt bereits jene Form des Begehrens an, die in dieser Arbeit – neben der Auseinandersetzung mit dem Begehren im Allgemeinen – thematisiert werden soll. In einem psychologischen Online-Wörterbuch[10] wird Begierde als „Emotion mit Identifizierbarkeit eines eindeutigen Handlungsbezuges“ gekennzeichnet. Gegenbegriffe zum Begehren sind *Ablehnung* oder *Abscheu* [11]oder auch Angst oder Ekel (vgl. Rosa 2016, S. 187 f.).

Entscheidend für das Verständnis des Begriffes scheinen demnach die Aspekte *Seelenzustand* bzw. *Emotion*, *Streben* (in unterschiedlicher Intensität, möglicherweise verstärkt oder sogar erst erzeugt durch das Auftreten eines Hindernisses), – also ein *Handlungsbezug* – , die Frage des Grads an *Bewusstheit*, auch hinsichtlich eines *Ziels* des Begehrens und das Vorhandensein einer *Vorstellung* des Begehrten zu sein.

Aus dieser ersten Recherche ergeben sich weitere Fragen: Was im Menschen, welcher *Seelenteil* (Platon) ist es, der für das Begehren verantwortlich ist? In welcher Weise sind hier (bewusste) Verstandeskräfte, Emotionen und Körper bzw. Leib beteiligt? Sind Begehren und Streben als eines zu denken oder ist das Begehren vorgängig und daraus entwickelt sich erst das Streben? Wonach richtet sich das Begehren von Menschen und ist es überhaupt zielgerichtet? Entsteht die Vorstellung des Begehrten zunächst im Bewusstsein des Subjekts oder liegt der Ausgangspunkt des Begehrens eher im ‚Außen‘, also im Anderen als materieller Welt und anderen Subjekten? In welchem Verhältnis steht das Begehren zum (freien) Willen, in welchem zu Wünschen, Trieben und Bedürfnissen? Welche Rolle spielen Hindernisse, die das Begehren verstärken oder überhaupt erst entfachen?

In *Philolex*, einem philosophischen Online-Lexikon von Peter Möller[12], kommt der Begriff *Begehren* zwar nicht vor, doch unter dem Begriff *Bedürfnis* geht der Autor auf Aspekte ein, die wohl auf den des Begehrens auch zutreffen, wenn er Bedürfnis als „Wunsch, einen gewissen Gefühlszustand zu erreichen bzw. zu erhalten und damit zugleich einen anderen Gefühlszustand zu beseitigen bzw. zu vermeiden“[13], charakterisiert. Laut dem Artikel zum Begehren im *Handbuch der Erziehungskunde* könne eine Befriedigung dadurch herbeigeführt werden, dass die „reproducierte Vorstellung zu einer sinnlichen Wahrnehmung wird“, was sich durch ein „lebhaftes Lustgefühl“ (Lindner 1884, 98) zu erkennen gebe. Auch in diesem Zusammenhang eröffnen sich weitere Fragen: Wie kommt es zur Befriedigung des Begehrens und ist eine solche überhaupt möglich? Hört das Begehren auf, wenn sein Ziel erreicht ist? Ist das Begehren überhaupt zielgerichtet oder reicht es nicht über konkrete Ziele hinaus?

Die Psychoanalytikerin Pagel weist, Lévinas zitierend, auf die paradoxe Struktur des Begehrens hin: „Das Begehrenswerte sättigt nicht das Begehren, sondern vertieft es, es nährt mich in gewisser Weise mit neuem Hunger.“ (Lévinas 1999 [1963], S. 220; zitiert nach Pagel 1998, S. 295) Nicht selten wird der Zustand des Begehrens für einen größeren Genuss gehalten als dessen Befriedigung, die immer nur eine vorläufige sein kann. Dies zeigt sich auch in Verhaltensweisen, wie dem Hinauszögern oder Verlängern einer Befriedigung. (Vgl. auch Möde 1995, S. 175) Die Frage ist, ob sich diese Strategie auch auf das sogenannte *geistige Begehren* übertragen lässt. Jedenfalls scheint das Begehren von ambivalenten Empfindungen begleitet zu sein: Einerseits ist die Rede von schmerzlichen Gefühlen, von der Erfahrung eines Mangels oder der Existenz eines Hindernisses, andererseits erleben Begehrende

[10] http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/begierde/2044, Zugriff am 25.01.16
[11] Vgl. Goethe-Wörterbuch, Online-Ausgabe auf: http://www.woerterbuchnetz.de/GWB?lemma=begehren Zugriff am 11.1.16
[12] http://www.philolex.de/philolex.htm , Zugriff am 25.01.16
[13] http://www.philolex.de/beduerfn.htm, Zugriff am 25.01.16

das Streben selbst offenbar als lustvoll, besonders in der Erwartung seiner Erfüllung, nach dem Motto *Vorfreude ist die schönste Freude*.

Auch diese Befunde werfen weitere Fragen auf: Welche Rolle spielen das Hindernis, das Widerfahrnis, die Irritation im Zusammenhang mit dem Begehren? Sind diese – häufig oder immer – Ausgangspunkt, Quelle, Ursache des Begehrens? Ist es ein Unwohlbefinden, die Erfahrung eines Mangels, eine Enttäuschung, die das Begehren nähren oder überhaupt erst auf den Weg bringen? Ist das *Ich weiß, dass ich nichts weiß* der Ursprung des Begehrens nach Wissen und Erkenntnis? Inwiefern können die Langeweile, die Monotonie, die Gewohnheit Auslöser von Begehren nach Neuem, von Neugierde sein?

In den älteren Ausgaben der Lexika wird zwischen sinnlichem und geistigem Begehren unterschieden, häufig wird auch von *niederen* und *höheren* Begierden gesprochen (vgl. Eisler 1904; Lindner 1884;), wobei der Grad an Bewusstheit über die Bewertung entscheidet: Je bewusster, desto höherwertiger das Begehren. Lindner gibt den Erziehenden diesbezüglich auch Ratschläge an die Hand: „Worauf es jedoch bei der durch die Erziehung zu regelnden Entwickelung des Begehrens ankommt, ist dies, dass der Zögling mit seinen Begehrungen in dieser niederen Sphäre des Sinnlichen, Angenehmen und Nützlichen nicht gefangen bleibe, sondern dass sich sein Streben auch den höheren Objecten des Begehrens, dem Wahren, Guten und Schönen zuwende […]“ (Lindner 1884, S. 99).

Aus dieser Hierarchisierung und Einteilung ergeben sich wiederum eine Reihe von Fragen, die Theologen und Philosophen viele Jahrhunderte beschäftigen und es teilweise noch heute tun: Ist das Begehren per se *gut* (die theologische Begründung: da von Gott in den Menschen eingepflanzt) oder ist das Begehren von Natur aus *schlecht* oder zumindest unvernünftig, da triebgeleitet und deshalb muss der Mensch – mittels innerer Kräfte, wie Gewissen oder vernunftgeleiteter Wille, oder mittels äußerer Kräfte, wie Gesetze, Regeln etc. – dagegen ankämpfen, wie dies viele dualistische Konzepte nahelegen? Oder aber ist das Begehren als grundsätzlich *neutral* einzustufen und die Bewertung, ob gut oder schlecht, wahr oder falsch, hängt von der Frage ab, ob es dem besseren Leben, dem Glück ihrer/seiner selbst und dem anderer dient? Welche Rolle spielt hier das Ausbilden von Gewohnheiten, die den Charakter formen und Menschen das Anstreben des Guten – so sich dieses überhaupt bestimmen lässt – leicht machen, wenn zum Beispiel ein tugendhafter Habitus ausgebildet wird, wie dies Aristoteles vorsieht? (vgl. Horster 1987, S. 89 f.) Gibt es *wahres* und *falsches* Begehren? Eines, das zum Glück, und eines, das zum Unglück von begehrenden Menschen führt? Geht es letztlich darum, das Begehren zum Erlöschen zu bringen (Stoa, Buddhismus etc.), um *wunschlos glücklich* zu sein, in sich zu ruhen, nichts mehr zu wünschen, zu wollen etc.? Oder aber ist das Begehren die Lebenskraft und -energie des Menschen, die ihn antreibt, Ziele zu verfolgen, Dinge zu verbessern, sein Leben zu gestalten, glücklich zu sein? (Ähnlich dem, was die Psychoanalyse in Anknüpfung an Freud unter der Libido versteht.) Worauf richtet sich das Begehren des Menschen (letztlich)? Auf das Glück, auf Materielles, auf Einsicht, Weisheit, Wissen, auf Macht und Prestige?

Meyer, ein katholischer Theologe, der sich ausführlich mit dem Begehren und seinen verschiedenen Dimensionen, vor allem aber mit der Bedeutung des Begehrens für den christlichen Glauben und die Religionspädagogik beschäftigt, betont, dass das Begehren „nicht klar zu bestimmen [sei], denn ob bewusst oder unbewusst bildet es eine Einheit mit dem Denken, Fühlen und Tun.“ (Meyer 2010, S. 24; Anm. G. R.) In dieser Hinsicht weicht Meyer von dualistischen Konzeptionen, wie sie noch im Handbuch von Lindner anklingen, ab, indem er das Begehren nicht eindeutig dem körperlichen oder seelischen Bereich zuordnet oder sinnliches und geistiges Begehren unterscheidet. Meyer beschreibt Begehren als „ein Drängen, das den Menschen über sich hinausweist hin zu seinen Mitmenschen, zur Welt an sich und letztlich auch zu Gott oder zu den Göttern.“ (Meyer 2010, S. 22) In diesem Sinn verstanden bekommt das Begehren einen zentralen Stellenwert zugesprochen. Er wird als eine Art innere Weisheit gedeutet, als Quelle der Gottessehnsucht und des menschlichen Strebens nach einem guten Leben,

das mehr ist *als Brot und Bauch*[14]; auch im Sinn der Aussage in Maurice Sendaks Geschichte von der Hündin Jennie, die bereits alles hat und dann zum Schluss kommt, es müsse doch „im Leben mehr als alles geben“ (Sendak 1969). Zu fragen ist, ob Meyer hier nicht eine Überhöhung und Überfrachtung des Begehrensbegriffes vornimmt. Schließlich kann sich das Begehren durchaus auch auf triviale Dinge richten, wie zum Beispiel das Begehren nach Materiellem, nach Reichtum oder Prestige. So betont zum Beispiel Lindner, dass das Begehren nicht nur das Gute, Wahre und Schöne umfasse, sondern auch das Nützliche, nicht bloß das Angenehme, sondern auch das Unangenehme, „insofern dieses als Mittel zur Erreichung eines größeren Angenehmen dient“ (Lindner 1884, S. 99). Seggern weist auf Spinoza hin, der in seiner *Ethik* eine Umwertung der Werte formuliere: "Wir begehren nicht ‚das Gute', sondern nennen ‚gut', was wir begehren, lehrt Spinozas ‚Ethik'." (Seggern 2012, S. 258) Gleichzeitig ist der Gedanke, dass das Begehren eine Kraft im Menschen ist, die ihn letztlich auf andere Menschen und die Welt verweist und öffnet, nachvollziehbar. Selbst das Begehren nach Reichtum oder einem prestigeträchtigem Auto wurzelt schließlich im Begehren nach Glück, einem guten Leben oder im Begehren nach dem Anderen oder der Anerkennung anderer.

In jedem Fall klingt im Begehren eine Bewegung an. Begehren ist nie etwas Statisches, sondern etwas, das selbst bewegt ist und das den- oder diejenige, die begehrt, in Bewegung versetzt. Pagel weist auf die räumliche und zeitliche Dimension des Wunsches bzw. des Begehrens hin, der auf Erinnerungen zurückgreift, im Erwarten auf mögliche, zukünftige Erfüllung aus ist und in der Gegenwart im Mangel spürbar werde (vgl. Pagel 1998, S. 299). „So bewegt sich das Begehren in jenem Zwiespalt, der die unendliche Bewegung von Mangel und Erfüllung, von Einheit und Spaltung im Menschen unterhält.“ (ebd.) Meyer zitiert den französischen Künstler und Schriftsteller Pierre Rey, der das Begehren in Bezug auf das künstlerische Schaffen untersucht: „‚Ich begehre, ich sterbe. Ich begehre nicht mehr, ich bin tot.‘“ (Pierre Rey 1999, Le désir[15], S. 86; zit. n. Meyer 2010, S. 25) und beschreibt das Begehren als „eine dynamisierende Lebenskraft in jedem Menschen, die ihn lebenslang begleitet. Ohne diese Lebenskraft ist menschliches Leben fade, ohne jeglichen motivierenden Spannungsbogen. Begehren kann nicht festgehalten werden, es treibt den Menschen hinaus, hinaus aus sich zum anderen und über sich hinaus.“ (Meyer 2010, S. 23 f.)

Meyer-Drawes Plädoyer für den Traumtänzer (Meyer-Drawe 2012c), den sie als Gegenfigur zum „Menschen, wie ihn heute eine globalisierte Gesellschaft fordert“ (ebd.), beschreibt, weist in eine ähnliche Richtung, auch wenn hier nicht vom Begehren, sondern von der Sehnsucht die Rede ist. „Der Traumtänzer ist mit dem Fernen verbunden. Das Nahe interessiert ihn nicht. Er reagiert nicht auf Reize. Er wird von einem Anderswo, von einem Nirgendwo angezogen, nicht von einem aktuell Greifbaren. Seine Gedanken fliegen, tanzen. Vielleicht folgt er in seinen Träumen einer Sehnsucht.“ (ebd., 40) Der Traumtänzer ist sozusagen der Prototyp eines Begehrenden und Sehnenden. Allerdings wird Begehren im Sinn des Sehnens von der (erotischen) Begierde abgegrenzt. Anhand des platonischen Mythos von den Kugelmenschen, die Zeus in der Mitte teilt, weist Meyer-Drawe auf die Unterschiede zwischen Begierde und Sehnsucht hin (vgl. ebd., 42 f.): Das geschlechtliche Begehren kann nach der Teilung erfüllt werden, die Sehnsucht nach der verlorenen Einheit aber ist und bleibt unstillbar.

Wenn Begehren und Sehnsucht so nahe beieinander liegen, stellt sich noch einmal die Frage nach der Vorstellung, ohne die es kein Begehren gäbe (vgl. Lindner 1884, S. 98). Kommt das Begehren, das zum Beispiel als oder in Begleitung der Sehnsucht auftritt, nicht auch ohne eine konkrete Vorstellung aus? Oder ist es nicht zumindest so, dass die Vorstellung in Form von Szenen, Bildern, Fantasien erst im Nachhinein dazukommt? Auf diesen Aspekt geht Merleau-Ponty ein, der von Waldenfels in *Das*

[14] Aus dem Lied *Brot und Rosen*, das beim Streik von Textilarbeiterinnen in den USA 1911/1912 gesungen wurde. Der Text stammt von James Oppenheim, vertont wurde das Gedicht von Mimi Fariña.
[15] Rey, Pierre (1999): Le désir

leibliche Selbst (Waldenfels 2006) zitiert wird: „Unter sexueller Intentionalität versteht Merleau-Ponty eine Sexualität, die nicht durch die Vorstellung eines Objekts […] geleitet ist, das Begehren richtet sich vielmehr direkt auf das zu Begehrende: ‚Das Begehren versteht blindlings, indem es Körper mit Körper verbindet.' (PP 183, dt. 188[16]) Es gibt ein Begehren des Leibes, ein Sichrichten auf den anderen Leib, das über die bloße Vorstellung hinausgeht." (Waldenfels 2006, S. 326) Laut Waldenfels habe bereits Max Scheler über dieses sprachlose Gerichtetsein, z. B. im Bereich des Nahrungstriebes, geschrieben. (Vgl. ebd.) Am Anfang sei es so, dass die Dinge und die Anderen im Begehren selbst Gestalt annehmen, erst nachträglich seien Begehren und Vorstellung des Begehrten voneinander abzusondern. (Vgl. ebd., S. 327) „Diese Qualitäten, die dem entsprechen, was uns anzieht oder abstößt, gehen einer Beschreibung von sachlichen Eigenschaften voraus. Hunger und Durst erschließen in gewisser Weise die Welt." (Ebd.) Hier stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Bewusstsein, Affekten und Wahrnehmung, auf die vor allem im Kapitel 3.1.4 genauer einzugehen sein wird.

Von einem letzten Aspekt soll in diesem einleitenden Kapitel noch die Rede sein: Wie lässt sich das Begehren überhaupt *erfassen* und *erforschen*? Wie und als was zeigt es sich? Zeigt es sich (nur) im Verhalten, im Streben nach etwas, sozusagen als Motivator und Grund des Verhaltens? Oder zeigt es sich im Erstrebten, frei nach dem Sprichwort „Sage mir, was du begehrst, und ich sage dir, wer du bist"? Meyer weist auf die Nichterfassbarkeit des Begehrens hin:

> „Aus diesem Grund lässt es [das Begehren] sich im Moment seines Erscheinens – besser seines Aufblitzens – nicht erfassen. Man erfasst es deshalb nur in seltenen Fällen ‚in Aktion'. Meist gibt es sich erst im Nachhinein zu erkennen. Es ist immer schon Anderswo und wird deshalb – und dies ist entscheidend – auch aus der Perspektive dieses anderswo beschrieben." (Meyer 2010, S. 24)

Dies scheint ein zentraler Aspekt zu sein, wenn in dieser Arbeit dem Begehren, im empirschen Teil dem Begehren von Schülerinnen und Schülern, nachgegangen werden soll. Die „Perspektive des Anderswo" ist ja eines der Themen, mit denen sich die Phänomenologie immer wieder beschäftigt. Viele Phänomene, die das menschliche Denken, Sprechen und Fühlen betreffen, sind nur aus dieser Perspektive zu erfassen oder zu beschreiben. Selbst wenn es um die Reflexion über sich selbst geht, ist das Erfassen im Moment des Sich-Zeigens nicht möglich, sondern kann erst im Nachhinein erfolgen.

3.1.1.2 Versuch einer Grenzziehung: Begehren zwischen Streben, Sehnsucht, Wollen, Wünschen, Leidenschaft, Trieb, Instinkt und Bedürfnis

Im Folgenden soll in der Auseinandersetzung mit verwandten Begriffen das Verständnis für das *Begehren* noch einmal geschärft werden.

In vielen Definitionen wird Begehren mit dem *Streben* verknüpft, da Begehren meist zu einem Streben nach dem Begehrten führt. Es ist gewissermaßen der Motor, der unser Streben antreibt. Ich habe einen Wunsch und strebe nun danach, diesen zu erfüllen oder erfüllt zu bekommen. Waldenfels weist darauf hin, dass das „sich-selbst-bewegend" in der Antike das zentrale Charakteristikum des Selbst war, ein Kriterium, um Natürliches von künstlichen Produkten zu unterscheiden. In der klassischen Kosmologie stehe die „Urtatsache des Strebens" im Zentrum des Denkens (Waldenfels 2002, 51). In Abgrenzung vom Begehren ist das Streben bereits mit dem Handeln verbunden, mit einem praktischen Tun, das darauf ausgerichtet ist, das Begehrte zu erreichen. Das Streben kann nicht nur Ausfluss des Begehrens, sondern auch des *Wollens* sein, das stärker im Bewussten und Vernunftgeleiteten verankert ist, während Begehren auch als diffus, vage erfahren wird und teilweise unbewusst sein kann, sodass ein

[16] Merleau-Ponty, M.: Phénoménolgie de la perception, Paris 1945. – Deutsch: Phänomenologie der Wahrnehmung, übers. Von R. Boehm, Berlin 1966.

Artikulieren schwer fällt. Weder für das Streben noch für das Begehren oder Wollen gibt es eine Erfüllungsgarantie. Das Begehren zeichnet sich jedoch gerade dadurch aus, dass es über das Begehrte hinausreicht oder, wie Lacan es formuliert, *um das Objekt herum geht* (vgl. Pagel 1998, S. 299), nur teilweise erfüllt werden kann, im Letzten aber gerade dadurch gekennzeichnet ist, dass es unerfüllbar bleibt.

Nah verwandt mit dem Begehren ist wohl auch die *Sehnsucht*. In diesem Ausdruck steckt sowohl die *Suche* als auch die *Sucht*, was auf einen potentiell krankhaften Aspekt verweist. „Die Bedeutung der Sehnsucht lässt sich nicht einfach in einem Wörterbuch nachschlagen, obwohl man dort durchaus Wortbestimmungen findet", meint Meyer-Drawe. Sie zitiert aus dem Wörterbuch der Gebrüder Grimm aus dem Jahr 1905, in dem Sehnsucht als „Krankheit des schmerzlichen Verlangens" (Meyer-Drawe 2012c) beschrieben wird. So stark kann das Sehnen werden, dass es zur Sucht, zur Besessenheit wird. Die Sehnsucht betont den schmerzlichen und leiblich erfahrbaren Teil des Begehrens; das Vermissen von etwas oder jemandem setzt sich leiblich fest, ist vergleichbar mit den Schmerzen, die eine Wunde bereitet, oder wird auch mit der Erfahrung eines fehlenden Körperteils verglichen (auch wenn nur wenige Menschen auf eine solche Erfahrung tatsächlich zurückgreifen können). Sehnsucht ist zu den Affekten zu zählen, die sich häufig zum Begehren gesellen. Begehren kann auch als Sehnsucht auftreten oder von ihr begleitet sein. Heimweh gehört hierher und die Sehnsucht nach einem geliebten Menschen. Das Ziel der Sehnsucht ist häufig nicht klar bestimmbar, sie wird als vages Gefühl erfahren, wie es z. B. die Dichter der Romantik in besonderer Weise in zahlreichen Texten thematisierten[17].

Meyer-Drawe grenzt den Begriff der Sehnsucht von dem des *Wunsches* ab: „Sie [die Sehnsucht] meint eine Stimmung und nicht etwa einen Wunsch. Wünsche hat man in Bezug auf Konkretes. Man wünscht sich etwas. Wünsche können erfüllt werden. Sehnsucht kann nicht gestillt werden. Sie hat ein melancholisches Verhältnis zum Begehrten. Dieses kann in der Vergangenheit, aber auch in der Zukunft liegen. (Meyer-Drawe 2012c) In psychoanalytischen Ansätzen wird der Begriff des *Wunsches* häufig synonym mit dem des Begehrens gebraucht. So sprechen sowohl Lacan als auch Dolto oder Butler von *dèsir* oder *Begehren*, wenn sie den Begriff *Wunsch*, den Freud gebraucht, übersetzen. Die Lacan-Expertin Pagel betont, dass der Freud'sche Begriff des Wunsches der des Begehrens nach Lacan sei (vgl. Pagel 1998, S. 297). Pagel sieht den Unterschied zwischen Wunsch und Bedürfnis darin, dass das Bedürfnis nach Befriedigung an einem spezifischen Objekt, z. B. Nahrung strebt, während der „mit ‚Erinnerungsspuren' verknüpfte Wunsch über Mangel und Differenz hinweg nach Erfüllung und Identität" strebe (ebd., S. 298; Hervorhebung lt. Orig.) und vorwiegend in illusionären bzw. imaginären Bereichen angesiedelt sei. „In seiner ursprünglichen Form präsentiert er das, was in Wirklichkeit gerade nicht vorhanden ist." (ebd.) In diesem Sinn sind *Wunsch* und *Begehren* wohl synonym zu gebrauchen, stehen aber der Sehnsucht näher als das Verständnis von Wunsch, auf das sich Meyer-Drawe bezieht, wenn sie diesen von der *Sehnsucht* abgrenzt. Denn das Begehren oder der Wunsch, den psychoanalytische Ansätze beschreiben, beziehen sich nur teilweise auf Konkretes. Die Konzepte der Psychoanalyse zum *Begehren* bzw. *Wunsch* werden aufgrund ihrer Bedeutung im Kapitel 3.1.2.4 noch ausführlicher erörtert.

Ein weiterer, verwandter Begriff ist das *Wollen*. Er steht dem *Wunsch* näher, ist aber aktiver als dieser; der Wunsch beinhaltet die Vorstellung, dass die Erfüllung des Wunsches von anderen abhängt, zumindest nicht ganz in meiner Hand liegt, während das Wollen mehr die selbstbestimmte und -bestimmende Seite des Subjekts betont. Das Wollen ist mehr der Vernunft als dem Gefühl zuzurechnen, sein Ziel ist ein Objekt, das durch die Vernunft als solches erkannt wurde und nun als Ziel verfolgt wird. Möglicherweise liegt dem (bestimmten) Wollen ein (unbestimmtes) Begehren zugrunde. Gleichzeitig muss betont werden, dass Zielvorstellungen, die allein vom Verstand als richtig, gut und

[17] Zum Beispiel im Gedicht *Sehnsucht* von Joseph von Eichendorff.

erstrebenswert erkannt werden, nicht unbedingt attraktiv und begehrenswert sind und dass es allein aus vernünftigen Gründen schwierig sein dürfte, die nötige Energie aufzubringen, um ein solches Ziel zu verfolgen. Der *Eros*, der mit dem Begehren eng verknüpft ist, spielt also auch im Bereich des Wollens und der Zielerreichung eine zentrale Rolle.

Schon aus den bisherigen Ausführungen dürfte deutlich werden, dass das Begehren eng verwandt ist mit Affekten und Emotionen, mit dem Pathischen und mit der *Leidenschaft*. Plessner setzt sich in mehreren seiner Abhandlungen mit dieser den Menschen „bindende[n] und entbindende[n], fesselnde[n] und entfesselnde[n], beglückende[n] und gefährdende[n] Möglichkeit“ (Plessner 1983, S. 371) und mit ihrem Verhältnis zu Instinkten und Trieben auseinander.

> „Biologisch gesehen eine pure Narrheit, weil mit zerstörerischem Potential geladen, macht sie unsere exzentrische Position in und zu der Welt manifest. Mehrsinnig wie die Sache selbst, hat sich das Wort *Passion* für sie erhalten, in dem das Erdulden stärker anklingt als in der deutschen Version. Tiere leiden an dem, was ihnen versagt ist: Hunger und Durst, an mangelnden Möglichkeiten, ihre Triebe zu befriedigen, an Gefangenschaft. Der Stau kann wie beim Menschen Aggressionen auslösen. Doch nur der Mensch leidet an seiner Leidenschaft *für* einen Menschen oder eine Sache." (Plessner 1983b, S. 371)

Obwohl Triebe als „libidinöses Heizmaterial“ (ebd., S. 372) auch dem Menschen unentbehrlich seien, fehle es den Trieben bei jenem – im Unterschied zu den Tieren – an der Eindeutigkeit der Richtung, was der Leidenschaft in die Hand spiele. (Vgl. ebd.) Deshalb sei nur der Mensch, „weil er sich an jemanden, an etwas verlieren kann, d. h. einer Welt geöffnet ist“ (ebd.), leidenschaftsfähig.

Wenn Plessner von einem „Surplus an Antriebskräften“ (ebd.) spricht, die dem Menschen durch seine exzentrische Position eigen wären, ist wohl auch das Begehren diesen zuzurechnen. Die Leidenschaft kann womöglich eine besondere Qualität eines Begehrens kennzeichnen oder mit diesem einhergehen, wodurch dieses zu einem leidenschaftlichen Begehren wird. Ähnlich wie die Leidenschaft kommt auch das Begehren nicht ohne ein Objekt oder Subjekt aus, auf das es sich richtet. Damit sind beide jenen menschlichen Möglichkeiten zuzurechnen, die – über Triebe und Instinkte hinaus, wenn auch nicht frei von diesen – die „Weltoffenheit“ (ebd., S. 374) fundieren. Sowohl in der bereits besprochenen Sehnsucht als auch in der *Leidenschaft* schwingt das Leiden, das Schmerzhafte des Pathos mit. Die Weltoffenheit ist laut Plessner nicht ohne Leidensfähigkeit zu haben, wie dies ja auch im Begriff der *Passion* oder auch im deutschen Begriff *Leidenschaft* anklingt.

Sich mit Leidenschaft für etwas einsetzen, sich leidenschaftlich einer Sache widmen bedeutet, dass sich Menschen mit Leib und Seele, mit Verstand und mit ihrem Herzen, mit ganzer Kraft und großer Begeisterung, wahrscheinlich auch mit hohem Engagement für etwas einsetzen, auf etwas aus sind oder sich auf etwas einlassen. Plessner warnt allerdings – gerade im Hinblick auf politisches Engagement – davor, die Leidenschaft zu idealisieren bzw. zu heroisieren.

> „[…] so besagt das keine Heroisierung solchen Verhaltens. Das politische Geschäft folgt auf weiten Strecken nüchternen Überlegungen unter Leitung von Machtinteressen. Cosi fan tutte. Staaten und Geschäfte brauchen Manager und Apparatschiks, die auf der Sparflamme der Routine in allen Büros der Welt mit Wasser kochen. Erst wenn die Grundfesten der Geschichte bedroht werden, wenn das Ganze gespielter oder echter Überzeugung in Frage steht, dann wird die Leidenschaft wach. Die seltenen Gründer- und Stifterfiguren, Revolutionäre und Propheten machen da eine Ausnahme. Aber das sind Visionäre, die ohne Feuer undenkbar sind, wie alle, die für eine große Sache leben und sterben." (Plessner 1983b, S. 375)

Von einer Idealisierung der Leidenschaft sollte aber noch aus anderen Gründen Abstand genommen werden. So kann man wohl nicht umhin, auch Terroristen der Terrororganisation *Islamischer Staat* leidenschaftlichen Einsatz für ihre Sache zuzugestehen. Die Leidenschaft an sich ist also nicht per se

eine positive Energie und kann sich mit zerstörerischem Handeln genauso verbünden wie mit einem Engagement für eine *gute Sache*.

Wenn Plessner es unternimmt, die *Leidenschaft* von den Triebkräften abzugrenzen, tut er das auch im Bewusstsein, dass beide sich durchaus nahestehen und ineinandergreifen, auch wenn der Philosoph sich gegen eine „Zoologisierung" (ebd.) des menschlichen Verhaltens durch ein reduktionistisches Verständnis als instinkt- und triebhafte Prozesse verwehrt. Deshalb soll hier der Begriff des *Triebs* – in seinem Verhältnis zu jenem des Begehrens – einer näheren Untersuchung unterzogen werden. Das Triebhafte im Menschen ist einerseits ähnlich wie das Begehren mit den Möglichkeiten der Vernunft schwer erfassbar, verhandelbar oder kommunizierbar, wenngleich durch den Einsatz von „Denkinstrumente[n] der Verhaltensforschung" (ebd.) eine exaktere wissenschaftliche Erfassung möglich scheint. Triebhafte Kräfte werden stärker noch als das Begehren der leiblichen, naturhaften, materiellen Sphäre zugeordnet, auch, weil Menschen diese mit dem tierischen Leben teilen. Worin liegt aber nun der Unterschied zwischen Trieb und Begehren? Dass es ohne Vorstellung eines Gegenstandes kein Begehren gebe, wird in mehreren Lexika und Handbüchern betont (vgl. Lindner 1884). Ähnliches stellt auch Husserl fest, wenn er in der „Vorstellung eines bestimmten Worauf" (Husserl 2013, 86) das Unterscheidungsmerkmal zwischen Begehren und Trieb identifiziert:

> „Der Trieb geht der Bestimmtheit des Worauf vorher, und die Vorstellung eines bestimmten Worauf ist ein 'Nachkommendes'. Die Vorstellung einer Speise als Ziel einer Geschmacksbegierde gerade dieses Gehaltes ist Vorstellung von etwas, das bekanntermaßen mir gefiel und was ich jetzt wieder genießen möchte, dasselbe zwar nicht, aber eines von dieser Besonderheit. Die Idee weckt Begierde, (die) Idee eines Gefallenden (ein quasi Gefallendes schwebt mir vor) motiviert das Begehren." (Husserl 2013 (1908-1937), S. 86-87)

Husserl betont also, dass der Trieb als unbestimmter der Bestimmtheit der Vorstellung oder Idee, die das Begehren weckt, vorausgehe. Demnach wäre Hunger ein Trieb, aber der Hunger nach einer ganz bestimmten Speise oder einem bestimmten Geschmack ein Begehren. Ob Begehren immer eine der Vorstellung oder Idee nachfolgende Regung, ob das Begehren überhaupt notgedrungen mit einer Vorstellung verbunden ist, wie sowohl Lindner als auch Husserl dies darstellen, sei (noch) dahingestellt. (Siehe Kapitel 3.1.4) Husserl erläutert den Unterschied zwischen Trieb und Sehnsucht bzw. Begehren – Sehnsucht wird dabei als „bestimmtes Begehren" definiert – anhand des Nahrungstriebes auf anschauliche Weise:

> „Der besondere Geschmack kann in sich wert sein, er kann auch verbunden sein mit Sättigung oder nicht (damit) verbunden sein. Ich kann hungrig sein, und im Essen einer Speise dieses Geschmacks werde ich satt. Und dieser Geschmack gefällt mir und ist in sich wert. Ich kann aber auch Sehnsucht nach diesem Geschmack haben, ich bin aber satt; und esse ich die Speise, so befriedigt sich diese Sehnsucht, aber ohne Sättigung oder in der Weise der unlustigen Übersättigung, die also stört. D i e S e h n s u c h t n a c h d e r S p e i s e i s t k e i n I n s t i n k t. S i e i s t b e s t i m m t e s B e g e h r e n." (Husserl 2013 (1908-1937), S. 86-87)

Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Triebbegriff, aber auch mit dem Begehren finden wir in psychoanalytischen Schriften. Nach Freud schlägt sich die Libido in der Ablösung vom Objekt *Mutterbrust* „am ‚Rande' des Befriedigungserlebnisses" (Pagel 1998, S. 301) im Bereich der oralen Zone nieder, die von nun an „zur ‚Quelle' des Triebes wird. Der Verlust des ‚Eins-Seins' mit der Mutter und damit der Symbiose von Subjekt und Objekt zieht einen Mangel nach sich, der den Trieb auf die ‚Kreisbahn' drängt." (ebd.). Das Verlorene werde durch andere Objekte sublimiert oder substituiert, dies zeige sich z. B. im oralen Bereich beim kindlichen Daumenlutschen, im Spiel der Gaumenfreude beim Anblick der Menükarte, aber auch beim Griff nach Zigaretten und anderen Suchtmitteln. (Vgl. ebd.) Diese Objekte, die Lacan als ‚Objekte klein a' bezeichnet, „gehören dem imaginären Bereich an, den das Begehren umkreist, ohne jedoch in ihm aufzugehen. Denn das Begehren ist einer anderen

Ordnung verpflichtet. Diese Ordnung fanden wir bereits bei Levinas umrissen: ‚Das Begehrenswerte sättigt nicht das Begehren, sondern vertieft es, es nährt gewissermaßen mit neuem Hunger.' (1963, 220[18])" (Pagel 1998, S. 301) So löse sich das Begehren von der objektbezogenen Bedürftigkeit ab und greife ein in eine Kette symbolischer Realisierungen, so wie der Trieb „in einem Netz intersubjektiver Beziehungen zirkuliert und sein ‚Ziel' gewissermaßen ins Unendliche verlagert." (Pagel 1998, S. 301) Pagel zitiert Lacan, der den Unterschied zwischen Trieb und Begehren auf den Punkt bringt: „Das Begehren klammert sich nicht am Objekt des Triebes fest – das Begehren geht um, es geht um das Objekt herum, wenn es im Trieb bewegt wird." (Lacan 1964, S. 255[19]; zit. n. Pagel 1998, S. 301)

Herkert weist auf gemeinsame Charakteristika zwischen Trieb und *Instinkt* hin: „Als zentraler Begriff der Ethologie ist ‚Instinkt' wie ‚Trieb' ein motivationales Konzept, das die Funktionalität und dynamische Einheit des Verhaltens ausspricht, ohne diese auf eine bewußte Einsicht zurückzuführen. In diesem Sinne werden ‚Trieb' und ‚Instinkt' häufig synonym verwendet." (Herkert 1987, S. 49) Zwischen den beiden Begriffen sind aber auch Unterschiede feststellbar. So stellt Herkert fest, dass der Instinktbegriff mehr als der des Triebes auf angeborene Mechanismen rekurriere, „die, einmal ausgelöst, in starrer und durch Umweltvariable kaum zu beeinflussender Weise ablaufen und so gut wie keine innerartliche Variabilität aufweisen." (Ebd.) Aufgrund dieser Definition stellt sich die Frage, inwieweit und in welchen Situationen man beim Menschen überhaupt von Instinkt sprechen soll. Herkert schlägt – mit Verweis auf Schmidbauer – vor, dass „die angeborenen Verhaltenselemente, die ja durchaus auch beim Menschen vorliegen, nicht als Instinkte angesprochen werden dürfen, sondern bestenfalls als ‚Instinkt-Sprengstücke'." (Herkert 1987, S. 50) Als Beispiele nennt sie hier die rhythmische Brustsuche und das Saugen oder das Lächeln beim Neugeborenen, aber auch Elemente der Mimik, wie Lachen und Weinen beim Erwachsenen (vgl. ebd.). Dazu meint Husserl, der sich in späteren Überlegungen noch einmal mit Fragen befasst, die an den Grenzen seiner Phänomenologie angesiedelt sind:

> „Wie ist es bei erworbenen Trieben? Es treibt mich zur Arbeit; oder mitten der Arbeit fühle ich den Trieb hinauszugehen, mich in der Natur zu ergehen oder Klavier zu spielen und dgl. Hier mag es an einer klaren Vorstellung des Klavierspiels fehlen; mag die Vorstellung selbst eine völlig unanschauliche sein, so birgt sie doch in sich Bestimmtheit. Ohne wirklich ans Klavier zu gehen, kann ich mich fragen: Was wollte ich eigentlich, an was dachte ich? Unklarheit kann ich in Klarheit sich wandeln lassen. […] Eine pure Instinktvorstellung ist aber in dieser Weise nicht im Voraus explikabel. Solange ein instinktives Bedürfnis noch nicht zur Befriedigung gekommen ist, ist das Fehlende, das, was das Bedürfnis befriedigen würde, unbekannt; es ist nach keinem Zuge im Voraus bestimmt vorgestellt. " (Husserl 2013 (1908-1937), S. 84)

Hier wird deutlich, dass Husserl das Begehren im Unterschied zum Trieb durch seine Bestimmtheit und die Möglichkeit der Explikation charakterisiert. In diesem Punkt weisen leibphänomenologische Ansätze, wie jener Merleau-Pontys noch in eine andere Richtung, wenn sie betonen, dass Wahrnehmung und Empfindung gegenüber dem Bewusstsein vorgängig sind. Überraschenderweise grenzt sich Husserl hier von der Vorstellung eines angeborenen und unveränderlichen Instinktes ab und betont die Möglichkeit des Erwerbs, also auch der Veränderung von Instinkten. Sicher ist, dass der Phänomenologe mit seiner klärenden Unterscheidung keine Abwertung des Instinkts verbindet. Husserl schreibt den Instinkten als „Urinstinkten" sogar eine zentrale Bedeutung für jeden kreativ-schöpferischen Akt und für die menschliche Entwicklung als Ganzes zu, auch wenn dieser Instinktbegriff jenseits individueller Instinkte angesiedelt sein dürfte (vgl. Husserl 2013, S. 120). Hier

[18] Levinas, E. (1963): Die Spur des Anderen. In: ders., Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Freiburg/München 1983.
[19] Lacan, J. (1964): Seminar XI. Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Olten/Freiburg 1980.

unterscheidet sich Husserl in seinem Denken von dualistischen Konzepten bzw. solchen, die der Vernunft im Vergleich zum affektiven Bereich oder zum Körperlich-Leiblichen den Vorrang einräumen.

Ein weiterer Begriff, der im Zusammenhang mit dem Begehren nach einer Klärung verlangt, ist der des *Bedürfnisses*. Die Frage nach den Bedürfnissen bewegt die Menschen vor allem seit der Neuzeit, wovon eine Vielzahl von verschiedenen Bedürfniskatalogen und Konzepten zur Kategorisierung und Hierarchisierung von Bedürfnissen Zeugnis gibt. Kamlah in seiner *Philosophischen Anthropologie* (Kamlah 1984 (1972)) zitierend, verweist Meran auf einen wesentlichen Unterschied zwischen Begehren und Bedürfen: "Begehren wird als beliebiges Wollen aufgefaßt. ‚Doch nicht alles, was wir begehren, 'brauchen wir wirklich', haben wir 'wirklich nötig'; nicht jedes Begehren 'entspricht' einem Bedürfen.'" (Kamlah 1984 (1972); zit. n. Meran 1987, S. 24) Die Frage ist, wer darüber entscheidet, ob es sich nun um ein „beliebiges Wollen" oder um ein „wirkliches Bedürfen" handelt. Offenbar erheben Bedürfnisse einen allgemeingültigeren Anspruch, sodass eine Einschätzung von *außen* über die Rechtmäßigkeit eines Bedürfnisses entscheidet. Damit rückt das Bedürfnis nahe an den Begriff des Rechts oder Anrechts auf etwas. Meyer hingegen stellt Bedürfnisse eher in die Nähe von triebhaften oder instinkthaften Regungen, wenn er Bedürfnisse als „an sich […] sprachlos" (Meyer 2010, 35) charakterisiert, während „das Begehren […] nach Artikulation und somit nach Sprache" (ebd.) strebe. Ein Spannungsfeld, wenn nicht gar ein Widerspruch zu dieser Aussage eröffnet sich hinsichtlich einer weiteren Unterscheidung: „Bedürfnisse haben ein präzises Ziel; im Gegensatz dazu folgt das Begehren lediglich einer Spur, einer Spur des Mangels, die der Anspruch hinterlassen hat." (Ebd.) Bedürfnisse haben ein konkretes Ziel, obwohl sie sprachlos sind? Auch Begehren ist wohl als vages, nicht artikuliertes, vielleicht sogar nicht artikulierbares Streben oder Sehnen zu denken. Der deutsche Soziologe Hartumut Rosa bestimmt das Begehren als „Grundmoment menschlicher Weltbeziehung" und als ungerichtet und unstillbar, während er, wenn dieses „sich auf konkrete Objekte beziehungsweise einen spezifischen Weltausschnitt richtet" (Rosa 2016, S. 200), von *Bedürfnis* oder *Begehrung* spricht, die im Gegensatz zum Begehren stillbar seien. Entscheidend wird hinsichtlich dieser und anderer Klärungsversuche sein, auf die Perspektive zu achten, unter der ein Phänomen beschrieben wird. Waldenfels rät zu einer weiteren Unterscheidung, nämlich der zwischen *Bedarf* und Bedürfnis, wobei ersterer für die Außensicht steht, wenn also jemand anderer einen Mangel bzw. Bedarf feststellt (vgl. Waldenfels 2002, 48). Der Philosoph erinnert aber zugleich daran, dass Bedürfnisse immer schon „mehr bedeuten […] als zu befriedigende Bedürfnisse" (Waldenfels 2007, S. 339) und dass auch „orale oder anale Verhaltensformen, mit denen das Kleinkind sich an die Welt herantastet, auf Ansprüche des Anderen antworten" (ebd.), und spricht von einem „Überschuß des Begehrens in der Sphäre biologisch vorgeprägter Bedürfnisse" (ebd.). Dieser Hinweis wird sich im Zusammenhang mit psychoanalytischen Zugängen zum Begehren noch als bedeutsam erweisen. (Vgl. Kapitel 3.1.2.4)

Dieses erste Wandeln auf den Spuren des Begehrens offenbarte vor allem die Vielschichtigkeit dieses Phänomens und seine Verwobenheit mit verwandten Begriffen, wenngleich der Versuch einer Abgrenzung die spezifischen Konturen des Begehrens womöglich etwas klarer hervortreten ließ. Hartmut Rosa weist darauf hin, dass das Begehren „den Antrieb für jede Bewegung *in die Welt hinein*" bilde und als „Neugierde, Liebe, Lebenslust, Entdeckerfreude etc." (Rosa 2016, S. 200) auftrete. Dieser Hinweis zeigt, dass der Versuch einer Abgrenzung wohl mehr als Versuch einer Akzentuierung einzustufen ist und dass das Begehren in unterschiedlichen Modalitäten und Formen anzutreffen ist. Im Weiteren soll die Spurensuche fortgesetzt werden und dabei verschiedene Blickwinkel eingenommen und wieder verlassen werden, um letztendlich eine – zumindest vorläufig – abgesicherte Position zu beziehen. Die Spuren führen in den Bereich der Mythen und Märchen, in denen vom menschlichen Begehren immer wieder die Rede ist, über die Bibel und die christliche Theologie, die Vorstellungen vom Begehren in der abendländischen Welt bis heute entscheidend (mit-

)beeinflussten, bis zur Psychoanalyse im Anschluss an Sigmund Freud, in der – wie wir bereits gesehen haben – Wunsch und Begehren eine zentrale Stellung einnehmen.

3.1.2 Auf den Spuren des Begehrens

> „Der Geist und der Mensch *sind* niemals, sie lassen sich nur in der Bewegung erkennen, durch die der Körper zur Geste, die Sprache zum Werk, ihr Miteinander Wahrheit wird."
>
> (Merleau-Ponty 2003, S. 95)

Wie bereits deutlich geworden ist, ist das Begehren ein Phänomen, das kaum theoretisch zu fassen ist. Am ehesten noch scheint es sich jenem Zugang zu erschließen, der aus den „Quellen der Erfahrung" (Waldenfels 2002, S. 9) schöpft, ohne deren Verwicklungen mit dem Anderen (der Welt und den Mitmenschen) zu leugnen, eine Vorgangsweise, die phänomenologische Zugänge auszeichnet. Diese Arbeit kann deshalb nicht den Anspruch erheben, eine *Theorie* des Begehrens zu erstellen, sondern fühlt sich dem Modus einer *Spurensuche* näher, die versucht, den Spuren des Begehrens, wie sie sich in verschiedenen Zugängen zeigen, nachzugehen und damit ein tieferes Verständnis für dieses Phänomen zu gewinnen. In einer solchen Perspektive wird einerseits auch nicht-theoretischen Zugängen Bedeutung beigemessen, andererseits empfiehlt es sich, die Grenzen der verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen zu überschreiten und Ansätze verschiedener Disziplinen für diese Untersuchung heranzuziehen. Im Folgenden soll die Spurensuche des Begehrens ins Reich der Märchen führen (Kapitel 3.1.2.1), anschließend bietet sich ein Abstecher in die biblische und theologische Auseinandersetzung mit dem Begehren an, wobei dieser sich – um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen – auf die christliche Tradition beschränken muss (Kapitel 3.1.2.2); im Weiteren führt uns die Spurensuche in die Philosophie, um in einem kurzen Längsschnitt vor allem die Denker aufzuspüren, die sich (auch) dem Begehren verschrieben haben (Kapitel 3.1.2.3); abschließend sollen die Zugänge psychoanalytischer Ansätze zum Begehren dargestellt werden, wobei hier vor allem auf Arbeiten jener VertreterInnen Bezug genommen werden soll, die – der Rezeption Freuds durch Lacan folgend – dem Begehren eine tragende Rolle zusprechen. (Kapitel 3.1.2.4)

3.1.2.1 Märchenhaftes Begehren

Das erhellende Potential von Märchen für die Spurensuche des Begehrens liegt einerseits darin, dass sich in ihnen zeitgeistige Einstellungen und Haltungen spiegeln; andererseits kommen Märchen in ihrem Symbolcharakter und ihrer Bildhaftigkeit dem Versuch entgegen, sich dem Phänomen des Begehrens im Sinn einer öffnenden Zugangsweise anzunähern, die impliziert, dass verschiedene Deutungsansätze nebeneinander stehen bleiben. Die Begierde spielt eine zentrale Rolle in vielen Märchen. Nicht selten bringt das Begehren die Protagonistinnen und Protagonisten in ernsthafte Schwierigkeiten. Im Folgenden sollen auf exemplarische Weise zwei Texte unter dem Blickwinkel des Begehrens näher betrachtet werden.

Zunächst wenden wir uns dem Märchen *Rapunzel* zu, in dessen Titel bereits auf das Objekt des Begehrens verwiesen wird: Die Mutter Rapunzels, deren Kinderwunsch sich nach vielen Jahren endlich erfüllen sollte, hat in ihrer Schwangerschaft unwiderstehliches Verlangen nach den Rapunzeln im Nachbargarten[20]. Dieses Verlangen ist so stark, dass sie meint, sterben zu müssen, wenn sie nicht von den Rapunzeln zu essen bekomme. Das veranlasst schließlich den Mann der Schwangeren dazu, sich in der Abenddämmerung in den Garten der Nachbarin, einer von aller Welt gefürchteten Zauberin, zu schleichen und einige Rapunzeln zu stehlen. Wie das aber so ist mit dem Begehren: Es gibt sich nicht

[20] *Rapunzel* ist ein anderer Ausdruck für die Teufelskralle oder für die Glockenblume, beide sind als Salat genießbar und galten in früheren Tagen als eine Delikatesse.

so schnell zufrieden und eine (vorläufige) Erfüllung weckt weiteres Verlangen oder verstärkt dieses sogar. Beim zweiten Mal wird der Mann auf frischer Tat ertappt. Als er die Notlage erläutert, zeigt die Zauberin zwar Verständnis und gestattet dem Mann, so viele Rapunzeln zu holen, wie er möchte. Allerdings muss er versprechen, das Neugeborene der Zauberin zu übergeben. Und so geschieht es auch: Die Zauberin holt sich das neugeborene Töchterlein und sperrt Rapunzel in einen hohen Turm, wo sie abgeschlossen von der Welt und den Menschen ihr Dasein fristen muss. Das Begehren der Mutter bringt also Unglück über die Eltern und die Tochter. Allerdings ist es wiederum das Begehren, das Begehren eines Königssohnes, der vom Gesang des Mädchens betört wird, das schließlich zur Befreiung Rapunzels führt, wenn auch dieses nicht als Begehren, sondern als eine *Rührung des Herzens* beschrieben wird: „(…) und erzählte ihr, daß von ihrem Gesang sein Herz so sehr sei bewegt worden, daß es ihm keine Ruhe gelassen und er sie selbst habe sehen müssen."[21] Trotzdem klingt auch hier der starke Drang deutlich an. Wir erfahren also in diesem Märchen einerseits von der Stärke des Begehrens, das die Begehrenden befällt, sodass sie meinen, ohne das Begehrte nicht mehr weiterleben zu können und andererseits von den ambivalenten Auswirkungen des Begehrens, das sowohl Unheil heraufbeschwören als auch zur Erlösung führen kann.

Auch im Märchen mit dem Titel *Die drei Wünsche* steht das Begehren, hier in Form des Wunsches, im Zentrum: Einem armen Holzfäller, der mitsamt seiner Familie am Hungertuch nagt und der sich nichts sehnlicher wünscht, als drei Wünsche freizuhaben, werden diese von einer „erhabenen Frau", der er im Wald begegnet, tatsächlich zugesprochen. Interessant ist der Erzählerkommentar: „Nun mag sich wohl fügen, daß, wenn ein Menschenherz sich dauernd etwas wünscht, sich einmal alles erfüllt."[22] Diese Aussage deckt sich auch mit biblischen Aussagen, wonach Menschen letztlich das bekommen, was sie sich wünschen oder wonach sie gelüstet, auch wenn sich in der Erfüllung nicht selten herausstellt, dass sich das Erfüllte nicht mit dem deckt, was sie tatsächlich begehren oder das ist, was zum guten oder glücklichen Leben führt. René Girard, ein französischer Literaturtheoretiker und Kulturanthropologe, meint sogar: „Die beste Art, die Menschen zu bestrafen, ist, ihnen stets das Geforderte zu gewähren." (Girard 2009, S. 340) Die drei Wünsche im Märchen entpuppen sich zumindest als eine Art Bumerang, da diese von Frau und Mann recht unbedacht ausgesprochen werden und so ihr Potential nicht ausgeschöpft wird. Die Mutter wünscht sich eine dicke Blutwurst, aus Wut über den unüberlegt ausgesprochenen Wunsch wünscht ihr Mann ihr die Blutwurst an die Nase und zu guter Letzt bleibt ihm nichts anderes übrig, als den dritten Wunsch dafür zu nutzen, die Nase seiner Frau von dem unpraktischen Anhängsel zu befreien. In dieser Erzählung ist die belehrende Tendenz deutlich erkennbar, wenngleich durch das Ansprechen unterschiedlicher Aspekte die *Moral der Geschichte* durchaus differenziert ausfällt. So könnte sie zum Beispiel lauten, dass von Wünschen eine Kraft oder Magie ausgeht, die manchmal sogar zu ihrer Erfüllung führt. Daraus leitet sich der Ratschlag ab, auf die eigenen Wünsche zu achten und sie nicht unbedacht auszusprechen. Auch könnte das Märchen so interpretiert werden, dass Chancen durch unüberlegtes und voreiliges Handeln schnell vertan sind, nach dem Motto *Wie gewonnen so zerronnen*. Diese Deutungen könnten aber auch unter einer materialistischen Sichtweise kritisiert werden. Aus dieser ist es nur allzu verständlich, dass die arme, hungrige Frau sich zunächst Essbares herbeiwünscht, bevor sie überhaupt die Kraft hat, über die Sinnhaftigkeit ihres Wunsches nachzudenken. Daraus könnte geschlossen werden, dass unerfüllte Grundbedürfnisse die Sicht auf tiefer liegendes Begehren verdecken können oder auch, dass das Begehren aufzuspüren oder ihm nachzugehen eine Art *Luxusbeschäftigung* darstellt.

[21] http://gutenberg.spiegel.de/buch/-6248/134, Zugriff am 18.01.16
[22] http://www.maerchenverein.de/Maerchen.htm, Zugriff am 18.01.16

3.1.2.2 Begehren in Bibel und christlicher Theologie

Im Rahmen dieser Arbeit ist es (leider) nicht möglich, auf die biblische und religiöse Begehrenstradition in ausführlicher Form einzugehen. Trotzdem ist diese Tradition für das Verständnis des Begehrens im abendländischen Denken zu bedeutsam und einflussreich, um sie völlig zu ignorieren. In der Geschichte der theoretischen Neugierde (Kapitel 3.2.3) wird die christliche Tradition noch einmal ausführlich zur Sprache kommen.

Die biblische Heilsgeschichte zeigt eine ganz bestimmte Umgangsweise mit dem menschlichen Begehren (vgl. Meyer 2010, 89), die zum Teil auch im Gegensatz zu anderen religiösen Traditionen steht, wie z. B. der der asiatischen Religionen: Sowohl im Hinduismus als auch im Buddhismus ist es das Ziel der Gläubigen, das Begehren zu zügeln bzw. aufzulösen, während zum Beispiel in den Naturreligionen das Begehren inszeniert und auf diese Weise sozialisiert wird (vgl. ebd.).

Von der Erzählung vom *Sündenfall*, die wir im Ersten Buch Mose finden, wird im Zusammenhang mit der Neugierde noch die Rede sein. In vielen biblischen Texten, insbesondere des Ersten Buchs der Bibel, spielt das Begehren als Triebfeder des Handelns eine zentrale Rolle. Wie Girard zeigt, wird gerade in den biblischen Mythen deutlich, dass Begehren – das von Girard als mimetisches Begehren identifiziert wird – häufig zu Gewalt führt. (Vgl. Kap. 3.1.4.3) Zwei dieser Texte, die ebenfalls im Buch Genesis zu finden sind und in denen das Begehren eine wichtige Rolle spielt, sind die Erzählung von *Kain und Abel* und vom *Turmbau zu Babel*. In der ersten (Gen 4,1-16) geht es vor allem um brüderliche Rivalität, um das Begehren nach Anerkennung durch Gott, das Kain erstrebt und seinem Bruder neidet, in der zweiten (Gen 11,1-9) steht das menschliche Begehren und Streben, zum Himmlischen vorzudringen, im Zentrum. Der Turmbau kann als Verkörperung menschlicher Hybris und des menschlichen Strebens nach grenzenlosem Fortschritt gedeutet werden. In beiden Texten hat das Begehren verheerende Folgen: Kain erschlägt seinen Bruder und der Turm, der bis in den Himmel reichen sollte, wird nie vollendet und führt zur Sprachenverwirrung und zur Zerstreuung der Völker durch *Adonaj*.

Die zentrale Stellung des Begehrens in der Tradition des Volkes Israels wird auch dadurch deutlich, dass sich eines der Gebote des Dekalogs, das zehnte, auf das Begehren bezieht, nämlich das zehnte: „*Giere nicht nach dem, was zu deinem Mitmenschen gehört, weder nach seiner Partnerin oder seinem Partner, noch nach seinem Sklaven oder seiner Sklavin, nicht nach seinem Rind oder Esel, noch nach irgendetwas, das ihm oder ihr gehört*.“ (Ex 20,17[23]) Der Neid als das Begehren, das sich auf den Partner oder den Besitz des anderen richtet, wird hier verurteilt, dies wohl auch im Bestreben, der damit in Verbindung stehenden Gewalt Einhalt zu gebieten.

Im Ersten Buch der Bibel finden sich jedoch auch ganz andere Zugangsweisen zum Begehren. So ist in den Erzählungen der Urväter und -mütter vom Anruf Gottes die Rede, der zum Begehren des Menschen als angemessener Antwort führt. Das Begehren oder die Sehnsucht treibt Abraham, aus seiner Heimat wegzugehen und in ein Land aufzubrechen, das ihm verheißen wird, aber auch Mose und die Israeliten sind von der Verheißung eines Gelobten Landes getrieben. Das Begehren und die Treue gegenüber der Stimme des Begehrens bzw. das Hören auf den Ruf Gottes führt dazu, dass die Propheten die Stimme erheben und für ihr Volk und dessen Anführer teilweise sehr unbequeme Botschaften verkünden, was ihnen nicht selten Ignoranz, Verachtung und Verfolgung einbringt.

Laut Meyer setzen die Evangelien hinsichtlich des Begehrens neue Akzente. Jesus lehre das Begehren und führe zu ihm hin. Mit dieser Einschätzung ist der Theologe offenbar nicht allein, er verweist auf das Buch von Dolto & Severin: *Die Dynamik des Evangeliums oder auch: Ein neuer Weg zum*

[23] Zitiert nach: Bail et al. (2007): Bibel in gerechter Sprache.

Evangelium. Die Botschaft der Evangelien sei, dass der Mensch sein dürfe, wie er ist und es seine Aufgabe sei, seinem Begehren zu folgen und sich der Macht der voraussetzungslosen Liebe zu unterstellen. (Vgl. Meyer 2010, S. 90) Dies ist sicherlich eine sehr freundliche Interpretation der Rolle des Begehrens in den neutestamentlichen Schriften. Vielleicht nicht in den Evangelien, aber in anderen Büchern des Zweiten Testaments findet sich bereits die Ablehnung und Verurteilung des Begehrens als fleischlicher Begierde, die sich gegen den Geist wende (Gal 5,17). Gemeint ist ein „Habenwollen, Genießen in jeder Hinsicht. Das Begehren kann sich edlen, feinen Dingen zukehren, es kann billig und primitiv sein. Immer aber hält es Menschen bei sich selber fest und sucht ihm die Erfüllung seines Lebens im ichhaften Ansichreißen vorzugaukeln. […] Höchste Daseinserfüllung – aber nicht auf dem von Gott geordneten Weg des Gehorsams -, das will die Begierde. Sie vergiftet das Herz, sie betört das Auge, sie treibt die Hand zur frevelnden Tat. Das Wesen des geistlichen Menschen ist aber nicht das Habenwollen in Lust, sondern das dienende Sichschenken in Liebe“ (Rienecker und Maier 1994, S. 216 f.) Ob die Autoren des Lexikons zur Bibel sich hier noch tatsächlich auf biblischem Boden bewegen oder ob ihre Deutung sich bereits über das biblische Wort hinauswagt und eine kirchlich-theologische Tradition bestätigt, in der das Begehren und auch die Neugierde vor allem als zu bekämpfende Regungen verstanden werden, bleibt dahingestellt. Gleichzeitig wird in solchen Aussagen auch deutlich, dass sich die biblischen Autorinnen und Autoren der potentiell zerstörerischen Energie des Begehrens und der Notwendigkeit seiner Kultivierung durchaus bewusst waren, – wenngleich diese häufig in Form von Ge- und Verboten daherkommt. Von der Notwendigkeit der Kultivierung des Begehrens wird im Kapitel 3.1.3 noch ausführlich die Rede sein.

In der Theologie der Kirchenväter bekommt die differenzierte und vielschichtige Zugangsweise der biblischen Texte zum Begehren eine deutliche Schlagseite. Augustinus, "der für die katholische Kirche vielleicht einflussreichste Moraltheologe aller Zeiten, hält die Sexualität, die ungeordnete Begehrlichkeit, die mit ihr einhergeht, für eine der Folgen des Sündenfalls. Der Akt des Koitus mit seiner intensiven sinnlichen Erregung und seinem unbeherrschbaren Orgasmus beleidigte und schockierte ihn zutiefst, und der Gedanke liess ihn schamrot werden, dass selbst das gute Werk der Zeugung nicht ohne ein gewisses Maß 'tierischer Bewegung' und ein 'heftiges Wirken der Sinneslust' vollzogen werden kann. Er glaubte daher, dass dies nicht von jeher so gewesen sein könne und dass die schamlose Art der Paarung von Mann und Frau kein natürlicher Teil unserer Art sei, sondern vielmehr die Folge der Ursünde der ersten Menschen" (Strahm 1987, S. 111). Durch die Ursünde Adams und Evas kam die *concupiscentia* über sie und über das Menschengeschlecht, eine Sinnenlust und ein unersättliches Verlangen nach Selbst-Befriedigung im weitesten Sinn des Wortes. (Vgl. ebd., S. 111 f.) Dieser Impuls sei zwar in jeder menschlichen Beziehung und überhaupt in allem Menschlichen vorhanden, aber am mächtigsten und typischsten im sexuellen Bereich. (Vgl. ebd., S. 112) Die Ehe dient als notwendiges Übel dazu, die Begehrlichkeit durch das Gut der Fruchtbarkeit zu neutralisieren. (Vgl. ebd.) Allerdings fordert Augustinus Eheleute dazu auf, den Koitus als Akt der Pflicht zu vollziehen und auf Begierde und Lust nach Möglichkeit zu verzichten. (Vgl. ebd.) Die Vorstellung, dass das Gute an der Sexualität nur das Nützliche sei, das Sinnliche und Lustvolle jedoch von Übel, wirkt in der christlichen Lehre bis heute nach und findet ihren Ausdruck unter anderem im Ideal der Ehelosigkeit, aber auch im Ausschluss von Frauen aus kirchlichen Ämtern. Auf den Zusammenhang der Abwertung der Sexualität und der Abwertung der Frau, die in der Hexenverfolgung ihren traurigen Höhepunkt fand, macht Strahm aufmerksam:

> „Es scheint einen sehr engen Zusammenhang zu geben zwischen der kirchlich-männlichen Unterwerfung der Sexualität und der Unterwerfung der Frau. Die genauen Ursachen sind schwer auszumachen. Liegen sie in der Angst von Männern vor dem Verlust an Vernunft, Übersicht, Kontrolle und Willenskraft durch die Ungeordnetheit und Ungezähmtheit der Triebe, die, von Frauen in ihnen ausgelöst, diesen als Verursacherinnen schuldhaft zugeschrieben werden?“ (Ebd., S. 113)

Die Überbetonung des Verbots und der Unterdrückung im Umgang mit dem Begehren in der frühen christlichen Geschichte färbt auch auf die Bewertung der Neugierde und Wissbegierde ab, wie sich noch zeigen wird. (Vgl. Kapitel 3.2.3) Interessant ist der Verweis auf den Zusammenhang eines solchen Zugangs mit der Unterdrückung von Frauen und des Weiblichen, das sich laut Aussagen verschiedener Kirchenväter schon immer als dem Bösen zugänglicher erwies und angeblich weniger in der Lage war, diesem angemessenen Widerstand entgegenzusetzen oder – positiv formuliert – das Begehren sinnvoll zu gestalten. Gleichzeitig drängt sich in diesem Zusammenhang der Verdacht von männlichen Projektionen auf, da die Verdrängung des Weiblichen wohl nicht zuletzt dem verdrängten und deshalb nicht selten überschießenden (sexuellen) Begehren von (klerikalen) Männern geschuldet war.

3.1.2.3 Begehren in der Philosophie

In der antiken Philosophie werden Begehren und Streben grundsätzlich positiv betrachtet. Bei Platon gehört *Epithymätikon* neben dem willentlichen und dem vernünftigen Seelenteil zu einer der drei Seelenkräfte. Wie bereits im Kapitel 3.1.1 im Rekurs auf Waldenfels erwähnt, ist in der Antike die Eigenschaft *sich-selbst-bewegend* das zentrales Charakteristikum des Selbst, das Kriterium, um Natürliches von künstlichen Produkten zu unterscheiden. Waldenfels betont, dass das antike Weltbild weder von Zielursachen noch von Wirkursachen ausgehe, sondern das Entscheidende der klassischen Kosmologie liege vielmehr in der „Urtatsache des Strebens". Die sogenannte Teleologie sei eigentlich eine Epithymologie, eine Lehre vom Streben. (Vgl. Waldenfels 2002, S. 51)

Meyer weist darauf hin, dass nach Platon die Seele göttlichen Ursprungs ist und diese „deshalb auf diese Heimat ausgerichtet" sei und dorthin zurückwolle (Meyer 2010, 44). In *Das Bankett* definiere Platon „das Begehren als fundamentalen Mangel und ein wesenhaftes Fehlen." (Meyer 2010, S. 44 f.) Der griechische Begriff *eros,* den Waldenfels mit Begehren übersetzt, hat eine sehr weite Bedeutung und weist über den zwischenmenschlichen Bereich hinaus (vgl. Waldenfels 2006, 317). So ist z. B. auch „die Philosophie […] für Platon eine Form der Erotik, der Liebe zu den Ideen, und die Philologie ist eine Liebe zu den Worten." (Ebd.) Platon spricht davon, dass dem Eros eine Bindekraft innewohne, die das All zusammenhalte. (Vgl. Waldenfels 2006, 319)

> „Der Eros zählt neben Dichtung und Wahrsagung zu den Formen der Mania, eines Wahnsinns, der mich außer mich geraten läßt. Das eigentliche Grundmotiv, das hinter diesen Gedanken steht, lautet: Der Eros ist keine Verhaltensweise, über die wir verfügen, die wir nach bestimmten Regeln und Konventionen gestalten, sondern der Eros ist seinem Wesen nach etwas, das uns aus der Normalität herausreißt. Platon spricht ausdrücklich von einem ‚Heraustreten' aus dem gewohnten Lebensbereich.[24] Es ist also mancherlei im Spiel, wenn von Begehren die Rede ist." (Waldenfels 2000, S. 317)

Nach Aristoteles sucht das menschliche Begehren an erster Stelle Glück bzw. Glückseligkeit, dieses sei jedoch letztlich nicht in der Lust oder im Genießen, aber auch nicht im politischen Leben zu finden, sondern nur in der Kontemplation. Das Begehren werde nicht von der Vernunft geleitet, aber die Seele werde durch das Begehrte in Bewegung gebracht, während das unbewegte Sein durch die Liebe in Gang gebracht werde. (Vgl. Meyer 2010, 45) Laut Horster lässt sich verallgemeinernd sagen, dass nach Aristoteles das höchste Gut, die Glückseligkeit, „dem Menschen innerlich zu eigen" ist und deshalb nicht so leicht verloren gehe. (Vgl. Horster 1987, S. 87) Das Begehren nach Glück richtet sich also nach etwas, was im Menschen bereits zumindest angelegt ist. Aufschlussreich für das Verständnis des Begehrens bei Aristoteles ist seine Einteilung der Seelenkräfte: Nach dem Seelenkonzept Aristoteles gibt es einen vernünftigen und einen unvernünftigen Seelenteil. Der unvernünftige Seelenteil wird noch einmal unterteilt in einen Teil, der für das vegetative Vermögen, das allem Lebendigen zukommt (Prinzip der Ernährung, des Wachstums), zuständig ist und nichts mit Vernunft gemein hat und einen

[24] Phaidr. 249 c-d; zit. n. Waldenfels 2000, S. 317.

Seelenteil, der Träger des sinnlich-begehrenden und strebenden Vermögens ist. Dieser hat durchaus Anteil an der Vernunft und hört auf sie. In ihm greifen Vernunft und Streben, Denken und Leibliches ineinander. (Vgl. Horster 1987, S. 89)

Bei Spinoza wird Begehren als *Conatus* (=Streben) bezeichnet; dieses bestimmt nach dem jüdischen Philosophen, auf den „in der Geschichte der Philosophie […] am meisten Beschimpfungen gehäuft werden“ (Weischedel 1995, S. 132), das Wesen des Menschen. Das Begehren entspringe nicht dem Mangel, sondern entstamme der Position des Menschen in der Welt, sei Ausdruck des Lebens schlechthin und Quelle und Grund alles Geistigen. Nichts sei an sich gut oder schlecht, dies werde es erst durch das Begehren. (Vgl. Meyer 2010, S. 46)

Thomas von Aquin nennt zwei Formen des Begehrens: Eine entstamme der Natur und dränge den Menschen, sich nicht mit Bedürfnissen zufrieden zu geben, die zweite Form, der Thomas den Vorzug gibt, lasse die göttliche Gnade im Menschen entstehen, sich nach dem Himmel zu sehnen. (Vgl. Meyer 2010, S. 46)

Die Frage danach, ob man mehr der Vernunft oder mehr den Leidenschaften gehorchen solle und wie ein Ausgleich zwischen beiden Kräften herbeigeführt werden könne, beschäftigt die Philosophen seit der Antike. Während zum Beispiel Aristoteles noch um „den Ausgleich zwischen beiden Aspekten des Handelns in einer strebenden Vernunft bzw. einem vernünftigen Streben" bemüht ist, „ist die neuzeitliche Fragestellung eher durch eine Konfrontation gekennzeichnet, deren Exponenten Kant und Nietzsche darstellen." (Höffe 1997, S. 175) Immanuel Kant, der „neuzeitliche[n] Antipode[n] von Aristoteles“ (Waldenfels 2002, S. 46; Anm. G.R.), definiert das Streben als „*Begehrungsvermögen*, eine Formulierung, in der das Begehrliche eines versklavten Willens stärker mitanklingt als in dem neutraleren Begriff des Strebens.“ (Ebd.; Hervorh. i. O.) Fragwürdig ist die Abwertung des Beitrags der Sinne, der laut Waldenfels „in eine Polarität von Zuständlichkeit und Gegenständlichkeit hineingezogen“ werde: „‚Je stärker die Sinne bei eben demselben Grade des auf sie geschehenen Einflusses sich *affiziert* fühlen, desto weniger *lehren* sie. Umgekehrt: wenn sie viel lehren sollen, müssen sie mäßig affizieren‘[25]“. Hier zeigt sich nach Waldenfels eine Hierarchisierung der Sinne, das Pathos werde an seiner größeren oder geringeren Nähe zum Logos gemessen. (Vgl. ebd.) Waldenfels macht auf einen Bruch aufmerksam, wenn Kant den Willen „in einen *Willkürwillen*, der seinen Antrieb aus eigensüchtigen Neigungen und Interessen bezieht, und einen „*Vernunftwillen*, der einem unbedingten Gesetz entspringt“, aufspalte. (Vgl. ebd., S. 47; Hervorh. i. O.) „Das «ich will« schlägt um in ein »du sollst«“. (Ebd.; Hervorh. i. O.)

Georg Wilhelm Friedrich Hegel ist wohl einer jener Philosophen, um den Denkerinnen und Denker, die sich mit dem Begehren auseinandersetzen, nicht herumkommen. Das erklärt, warum seine Theorien im Folgenden etwas ausführlicher als andere dargelegt werden. Insbesondere in seiner *Phänomenologie des Geistes* (Hegel 1989 (1807)) entwickelt der in der Romantik als *Shooting Star* gehandelte Philosoph die Dialektik des Selbstbewusstseins, in der er dieses als sich wandelndes und in sich gespaltenes darstellt. Seine zentrale These lautet: *"Das Selbstbewußtsein erreicht seine Befriedigung nur in einem anderen Selbstbewußtsein.*“ (Hegel 1989 (1807), S. 144) Das Selbstbewusstsein kommt also nur insofern zu sich, als es „für das andere und außer sich ist“ (ebd., S. 147), wobei jeder dem Anderen „die Mitte“ (ebd.) darstellt, „durch welche jedes sich mit sich selbst vermittelt und zusammenschließt“ (ebd.). Das Selbst und der Andere „*anerkennen* sich als *gegenseitig sich anerkennend*.“ (Ebd.) Dieses Verhältnis zweier „Selbstbewußtsein[e]“ (ebd., S. 148; Anm. G.R.) ist jedoch nicht unbedingt von harmonischer Natur, sondern „ist also so bestimmt, daß sie sich selbst und einander durch den Kampf auf Leben und Tod bewähren.“ (Ebd., S. 149) Aus diesem Kampf gehen

[25] Kant, Ausg. Weischedel, VI, 452

Herren und Knechte hervor. Die Begierde nimmt in diesem Kampf eine zentrale Rolle ein, sie steht für die Herren und strebt nach der Einheit des Bewusstseins, nach dem „unvermischte[n] Selbstgefühl" (ebd., S. 153; Anm. G.R.) und nach der absoluten Negation des Gegenstandes. Doch stellt sich heraus, dass die „Wahrheit des selbständigen Bewußtseins […] das knechtische Bewußtsein" (ebd., S. 152) ist, das durch die Angst um sein ganzes Wesen und die Furcht vor dem Tod gegangen und „darin […] innerlich aufgelöst worden" ist, wodurch „alles Fixe in ihm gebebt" (ebd., S. 153) hat. Durch die dienende Arbeit des Knechtes, die Formierung des Gegenstandes, die Hegel als „gehemmte Begierde" bezeichnet, kann das „Verschwinden" aufgehalten werden und das Selbst „außer es" zu sich kommen. (Vgl. ebd., S. 153 f.)

Unter der Überschrift „Die Begehren erfordern den ‚Mord' am Ding (Das Symbolische)" (Pagel 1998, S. 301) stellt die Psychoanalytikerin Gerda Pagel die Analyse der Begierde nach Hegel vor, mit der der Philosoph in seiner *Phänomenologie des Geistes* aus dem Jahre 1807 die ‚Dialektik des Selbstbewußtseins' eröffnet. Nach Hegel kann der Mensch als begehrendes Wesen, um zu leben, nicht auf sich selbst beschränkt bleiben, sondern er braucht äußere Dinge, äußeres Leben. Indem er sich das, was er begehrt, einverleibt (z. B. Nahrung), scheint er das Andere – die Realität des Objekts – zu überwinden und seine Integrität wiederzugewinnen (vgl. ebd., S. 301 f.). Jedoch unterliegt diese Befriedigung nach Hegel einer Täuschung. „Denn die Negation des Anderen ist die der Beseitigung, der Vernichtung. Die Begierde selbst lässt sich jedoch nie vollständig stillen. Sie braucht stets neue Objekte, so daß das Selbstbewußtsein auf dieser Ebene in der Dialektik zwischen dem Leben angesichts eines Anderen – Fremden – und dem Leben angesichts eines Nichts – dem Einverleibten – verbliebe. In der Unmöglichkeit, das ‚Ding an sich' (das Reale) besitzen zu können, erleidet die Begierde einen Mangel. Nur im ‚Mord' am Ding, im Verzicht auf das ‚Wirkliche', gelingt es, diesen Mangel bis zu einem gewissen Grad auszugleichen." (Ebd., S. 302). Dieser Mord ist natürlich nicht wörtlich, sondern symbolhaft zu verstehen. (Vgl. Pagel 1998, S. 301) Pagel stellt mit Verweis auf Hegel dar, dass durch diesen Prozess „das ‚Ding-an-sich' seine Existenz im Sinn eines ‚Für-mich-Seins'" verliere und „die Form des ‚Sein-für-anderes" (ebd., S. 302) annehme. Dieser Prozess der Symbolisierung, den Hegel hier beschreibt, spielt in der Psychoanalyse eine zentrale Rolle, wie Pagel mit Verweis auf Lacan zeigen kann: „Das Symbol stellt sich so zunächst als Mord der Sache dar und dieser Tod konstituiert im Subjekt die Verewigung des Begehrens." (Lacan 1975, S. 166[26]; zit. n. Pagel 1998, S. 302) Pagel weist darauf hin, dass in Hegels Dialektik von Herrschaft und Knechtschaft weder Herr noch Knecht auf ihre Kosten kommen. Beide können ihre Begehren nach Anerkennung nicht befriedigen, obwohl der Knecht die Chance hat, das „Bewußtsein seiner selbst als denkendes Wesen zu erreichen und ‚frei' zu werden, während der Herr sich mehr und mehr dem trägen, konsumierenden Pol des ‚Ich=Ich' nähert." (Vgl. ebd., S. 303 f.) Das bedeute, dass die „im Bereich wechselseitiger Spiegelidentifikation befangene Begierde nach Anerkennung" (ebd., S. 304) – Pagel spricht in Anlehnung an Lacan von einem ‚imaginären Anspruch' auf den anderen – letztendlich „zwischen den Polen von Konstitution und Unterwerfung, von Herrschaft und Knechtschaft, von Du oder Ich gefangen" (ebd., S. 304) bleibt. Diese Dualität könne laut Pagel einen Duell-Charakter erreichen, der das Repertoire von glühender Liebe bis zum tödlichen Hass umfasse. Sie verweist auf den Mythos von Narziss aus Ovids Metamorphosen, in dem die Begierde, eins zu sein mit dem faszinierenden Anderen – seinem Spiegelbild im Wasser – zu einer abgrundtiefen Aggression führt, aus der es offenbar für Narziss nur einen Ausweg gibt, nämlich den Tod. (Vgl. ebd.)

Welchen Ausweg gibt es aber nun aus dieser „Zirkelhaftigkeit des Du oder Ich" (ebd.; Hervorh. i. O.)? Nach Hegel beginnt der Weg zu einer wirklichen, gegenseitigen Anerkennung da, wo das „Ich, das Wir,

[26] Lacan, J. (1964): Subversion des Subjekts und Dialektik des Begehrens im Freudschen Unbewußten. In: Schriften II. Freiburg: Olten 1975.

und Wir, das Ich ist“ (Hegel 1980 (1807), S. 113[27]; zit. n. Pagel 1998, S. 304). Es muss ein drittes Moment ins Spiel kommen, „das das Begehren des einen und das des anderen in seiner jeweiligen Besonderheit gelten läßt und es doch in einer allgemeinen Gesetzmäßigkeit aufeinander beziehbar macht. Das wirkliche Begehren muß sich also im Raum jenseits von realer Einverleibung – der Befriedigung am Ding – und diesseits des narzißtisch-imaginären Anspruchs auf den Anderen situieren.“ (Pagel 1998, S. 304)

Meyer macht auf die Kritik Lacans am Hegel’schen Begehrensbegriff aufmerksam, der den Anderen in den Dienst meiner Identitätssuche stellt und somit als der sich von mir Unterscheidende geleugnet werde (vgl. Meyer, S. 46). Diese Kritik impliziert jedoch nach Meinung der Verfasserin der vorliegenden Arbeit ein simplifizierendes Verständnis der faszinierenden Überlegungen Hegels, die wohl auch vor dem Hintergrund der Metaphysik, die der Philosoph entwirft, indem er seine Dialektik auf Gott und die Welt überträgt, gelesen werden sollen. Die ekstatische Verfasstheit des Selbst hat wohl kein anderer vor ihm in dieser Eindringlichkeit dargelegt. Pagel betont, dass bei Hegel die ‚Dialektik des Selbstbewußtseins‘ eine Stufe der Selbstverwirklichung des Geistes darstelle, „die schließlich im ‚absoluten Wissen‘ den Schlüssel zur Auflösung findet“ (Pagel 1998, S. 307) und kritisiert, dass in diesem Konzept der Mensch „als Prometheus des Geistes bestimmt“ (ebd.) werde.

Rousseau beschreibt das Begehren als fundamentale Ausdruckskraft des Menschen, ohne sie wäre die Welt fade und leer. Das Begehren ist nach Rousseau die eigentliche Triebkraft der menschlichen Imagination, ohne die kein geistiges oder künstlerisches Schaffen entstehe. Fatal sei allerdings, wenn der Mensch glaubt, das Begehren befriedigen zu können, denn so zerstört er dessen Dynamik. Deshalb empfiehlt Rousseau, nur den wichtigen Bedürfnissen nachzugehen. Darüber hinaus habe der gute Mensch nur wenige Bedürfnisse. (Vgl. Meyer 2010, S. 46)

Nach Schopenhauer unterscheiden sich Bedürfnisse und Begehren gerade dadurch, dass Bedürfnisse befriedigt werden können, das Begehren hingegen nicht. Jeder Versuch einer Befriedigung würde das Begehren nur verstärken, was wiederum zur Verlängerung und Verstärkung menschlichen Leids führe. Schopenhauer rät, das Begehren dem Willen zu unterstellen, denn dieser könne – im Gegensatz zum Begehren – das Leben mit Sinn erfüllen. (Vgl. ebd.)

Auch Nietzsche lehnt zunächst wie Schopenhauer das Begehren mit der Begründung ab, der Mensch werde durch es zum Spielball unbewusster Kräfte. Allerdings modifiziert der Philosoph später seine Meinung und meint, das Begehren sei an sich gut, es müsse aber dem menschlichen Willen unterstellt werden. Zerstörerisch wirke es, wenn es sich nach innen kehre, im Sinn einer christlichen Moral oder auch von asketischen Praktiken. Dadurch entwickle sich das Begehren zu einem selbstzerstörerischen und letztlich tödlichen Streben. (Vgl. Meyer 2010, S. 46 f.) Nietzsche plädiert deshalb für die „Anerkennung der eigenen Affektivität, für die Stärke der Leidenschaft, die ihr Maß in sich selbst tragen soll.“ (Höffe 1997, S. 175)

Sartre erklärt die Entstehung des Begehrens aus einem existentiellen Mangel und aus der Suche nach mystischen oder auch erotischen Erfahrungen. Darin verliere sich der Mensch leicht. Deshalb lehnt Sartre vor allem den unbewussten Anteil des Begehrens ab. Das Begehren entstehe im Bewusstsein und müsse auch diesem unterstellt bleiben. (Vgl. Meyer 2010, S. 47)

Einen völlig neuen Zugang zum Begehren findet der französisch-litauische Philosoph Emmanuel Lévinas. Da im Kapitel 3.1.4.2 auf seine Überlegungen zum Begehren noch näher eingegangen wird, sollen hier nur einige zentrale Aspekte daraus vorgestellt werden: Nach Lévinas stellt die Begegnung mit dem Anderen als einem vom Subjekt getrennten und differenten Wesen das Subjekt und seine

[27] Hegel, G.W.F. (1807): Phänomenologie des Geistes. Frankfurt/Berlin/Wien 1980.

Autonomie radikal in Frage. Das Begehren gründet einerseits in der Abwesenheit des Anderen – als ein Begehren nach dem Anderen – und entsteht gleichzeitig in der Begegnung mit dem Anderen, in der der Anruf des Anderen als Anspruch erfahren wird. Im Begehren offenbart sich das Unendliche, das Begehren ist, wie das Denken, das mehr denkt als es denkt, eine letztlich uneinholbare Bewegung, die über sich selbst hinausweist. (Vgl. Meyer 2010, S. 48) Waldenfels stellt fest, dass das Begehren bei Lévinas oder auch bei Lacan sich „weder aufs Ganze wie das Glücksstreben der klassischen Griechen" richte, noch sich „auf die Befriedigung subjektiver Bedürfnisse" (Waldenfels 2002, S. 53) beschränke und sich vom Bedürfnis in grundlegender Weise unterscheide.

Da auch Waldenfels' Konzeption des Begehrens im Kapitel 3.1.4.2 noch ausführlich besprochen wird, sollen nur einige Fragen, die der Phänomenologe stellt, an dieser Stelle andeuten, dass nach diesem philosophischen Schnelldurchgang zum Begehren nach wie vor vieles offen bleibt:

> „Woraus resultiert dieser Mangel? Aus der Freiheit des Einzelnen, die als Loch im Sein auftritt, die das Sein zerreißt und de-totalisiert? Ist es das Subjekt, das den Mangel ‚sein läßt'? Ist es ein Gesetz, das dem Begehren nach dem Anderen Einhalt gebietet und es zugleich konstituiert? Ist es das Gebot eines fremden Angesichts, das mich zur Verantwortung zieht und immer schon zur Verantwortung gezogen hat? Ist es ein fremder Anspruch, dessen Unzugänglichkeit sich in verschiedenen Dimensionen der Fremderfahrung bekundet?" (Waldenfels 2002, S. 53)

3.1.2.4 Wunsch und Begehren in der Psychoanalyse

> „Das Begehrenswerte sättigt nicht das Begehren, sondern vertieft es, es nährt gewissermaßen mit neuem Hunger."
> (Lévinas 1963, S. 220[28]; zit. nach Pagel 1998, S. 301)

> „Das Begehren klammert sich nicht am Objekt des Triebes fest – das Begehren geht um, es geht um das Objekt herum, wenn es im Trieb bewegt wird."
> (Lacan 1964, S. 255[29]; zit. nach Pagel 1998, S. 301)

> „Das unbewußte Begehren des Menschen ist das Begehren des Andern"
> (Lacan 1966, S. 190[30]; zit. n. Pagel 1998, S. 308).

In der Psychoanalyse wird dem Begehren ein besonderer Stellenwert zugeschrieben. Insbesondere Lacan und die Denker und Denkerinnen, die sich auf ihn beziehen, wie Slavoj Zizek, Judith Butler, Gerda Pagel, Peter Widmer oder Hans-Dieter Gondek, um nur einige beispielhaft zu nennen, setzen sich in theoretischen Überlegungen mit dieser menschlichen Zugkraft auseinander, Wunsch und Begehren spielen aber auch in der therapeutischen Praxis eine zentrale Rolle. Laut Meyer dient der *désir* dort „kurz gesagt – zur Beschreibung einer Struktur, mittels derer der Mensch im Leben steht und an der sich innerhalb einer Therapie Menschen im wahrsten Sinn des Wortes abarbeiten." (Meyer 2010, S. 22) Aufgrund der bedeutsamen Stellung des Begehrens im Werk Lacans sollen vor allem seine Ausführungen hier vorgestellt werden, wobei insbesondere jene Denkerinnen und Denker zu Wort kommen sollen, die sich *erstens* auf Lacan beziehen und ausgewiesene Kennerinnen bzw. Kenner seines Werkes sind und deren Konzeptionen sich, *zweitens,* an phänomenologische Zugänge als

[28] Levinas, E. (1963): Die Spur des Anderen. In: ders., Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Freiburg/München 1983.
[29] Lacan, J. (1964): Seminar XI. Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Freiburg: Olten, 1980.
[30] Ders. (1966): Subversion des Subjekts und Dialektik des Begehrens im Freudschen Unbewußten. In: Schriften II. Freiburg: Olten 1975.

anschlussfähig erweisen. Zunächst jedoch werden – in der Absicht einer Abgrenzung und um zumindest anzudeuten, welches Spektrum hinsichtlich der Einschätzung des Begehrens sich in psychoanalytischen Schriften eröffnet – die Ausführungen Erwin Mödes zum Begehren kurz vorgestellt.

Der Psychoanalytiker und Theologe Erwin Möde stellt das Begehren in den Zusammenhang mit der Inzestbewegung, die er als „anthropologische Urtatsache“ (Möde 1995, S. 13) und Möglichkeit der Seinsverfehlung durch „Verweigerung der Individuation“ (ebd.) deutet: „Im Inzestbegehren stellt sich die primäre Form der *Seinsverfehlung* dar. Sie ereignet sich im und über das *Begehren*. Es richtet sich auf das Primärobjekt ‚Mutter' als halluziniertem Ort der ubiquitären Erfüllung des infantilen Verlangens durch den Anderen.“ (Möde 1995, S. 12) Möde erkennt im Begehren den Freud’schen Todestrieb am Werke, wenn er meint: „Das ‚desiderium naturale' des archaisch-primitiven Menschen im Menschen ist die vollkommene, kompromißlose Regression auf den Nullpunkt seines Existierens. Die pervertierte Intention im Menschen zur Nichtung seines identitätsgefaßten Seins, die Freud in seinen Spätschriften 'Todestrieb' heißt und auf deren ‚Unbestimmtheit' er hinweist, ereignet sich im Begehren und seiner ‚schlechten Unendlichkeit'[31]." (Möde 1995, S. 16) Die reale Antinomie zwischen Gesetz und Begehren sieht er dadurch vermittelbar, dass das Unbewusste nicht nur Ort der Begierde, sondern – im Anschluss an Lacan – auch „Ort ‚des Anderen‘“ sei und so verstanden den „An-Spruch des Ethischen“ (ebd., S. 79) an das Subjekt erhebe. (Vgl. ebd., 78 f.) Nach Möde ist die „causa der Begierde […] die Ursünde als peccatum originans“ (ebd., S. 109). Die Erbsünde werde zwar durch Christus in der Taufe getilgt, die Konkupiszenz, „als unordentliches Begehren“ durch die Erbsünde freigesetzt (ebd., S. 110), bleibe dem Menschen erhalten. Auch wenn Möde die negative Bewertung des Begehrens durch den Bezug auf Autoren, wie Fries (1962) und Rahner (vgl. Möde 1995, S. 112 f.) eigentlich revidieren müsste, da bei beiden Theologen keine Rede von der lebensfeindlichen und identitätszerstörenden Wirkung des Begehrens ist, bleibt Möde seiner Position, die er gebetsmühlenartig wiederholt, treu. Erst im letzten Kapitel tritt eine überraschende Wende ein, wenn er auf den Lacan’schen *désir* zu sprechen kommt, den er vom Begehren, das er als pervertierten *désir* bezeichnet, unterscheidet: „Désir ist – positiv gewendet – das aus dem unbewußten Wesen des Menschen kommende Verlangen nach ungebrochener Ganzheit und differenzierter, dynamischer Einheit." (Ebd., S. 332) Möde verweist auf das Beispiel der Antigone, anhand dessen Lacan die Kraft des *désir* aufzeigt. Antigone unterwerfe sich weder dem Gesetz des Kreon, noch folge sie – in Möde’scher Auslegung – ihren Begierden, sondern dramatisiere in der Treue zum *désir* das autonome Subjekt, das jenseits der Antinomie von Lustprinzip und Überich(-Gesetzen) stehe (vgl. ebd., S. 326).

Im Unterschied zu Möde wird der *Wunsch*, der in Freuds Arbeiten eine zentrale Rolle spielt, von vielen Vertreterinnen und Vertretern der Psychoanalyse im Rekurs auf Lacan mit *Begehren* bzw. frz. désir übersetzt. (Vgl. Widmer 1997, S. 8) So betont die Psychoanalytikerin und Lacan-Kennerin Pagel, dass der Freud’sche Begriff des Wunsches der des Begehrens nach Lacan sei. (Vgl. Pagel 1998, S. 297) Begehren sei nicht identisch mit Bedürfnis (*besoin*), welches auf Befriedigung am Objekt gerichtet ist und es grenze sich auch vom imaginären Anspruch (*demande*) auf den anderen ab (vgl. ebd.). Pagel zeichnet in ihren *10 Thesen über das Begehren* (1998) ein weit freundlicheres Bild dieser menschlichen Wirkkraft als dies Möde tut und weist darauf hin, dass nach Freud der Mensch nicht nur ein handelndes Wesen im Sinne des Prometheus sei, wie dies z. B. Gehlen darstelle, sondern ein ‚Wunschwesen‘ im Sinne Narziß, das dem Lustprinzip frönt. Dadurch werde das Bild vom Menschen als *animale rationale* revidiert. Aus der Beschäftigung mit Traum, Neurose und Phantasie wurde Freud

[31] Freud 1998): Jenseits des Lustprinzips, GW XIII, S. 69; zit. n. Möde 1995.

klar, dass der Mensch nicht Herr seiner Handlungen ist, sondern dass diese durch Wünsche und Motive beeinflusst seien, die in Diskrepanz zur rationalen Vernunft stehen. (Vgl. Pagel 1998, S. 297)

Der Ursprung des Begehrens liegt nach der Psychoanalyse – hierin sind sich alle Vertreterinnen und Vertreter einig – in der frühen Kindheit. Aus der ersten Liebesbeziehung mit der Mutter bzw. dem Vater entsteht die Affektivität, die untrennbar mit dem Begehren, das als Spannung erfahren wird, verbunden ist. (Vgl. Dolto S. 364) Zentral in diesem Zusammenhang ist der Prozess der Symbolbildung, der dadurch gekennzeichnet ist, dass schon der Säugling nicht nur auf die Befriedigung seiner *Bedürfnisse* nach Nahrung, Schlaf, Sauberkeit usw. aus ist, sondern auch auf die Befriedigung seines *Begehrens* nach dem Anderen in Form von Zuwendung und sprachlicher oder nonverbaler Kommunikation. Um diesen Prozess zu befördern und das Begehren anzuregen, spielt die zeitweilige Verzögerung der Bedürfnisbefriedigung eine entscheidende Rolle. Dolto betont, dass die sofortige Erfüllung einer vom Kind geäußerten Bitte bewirke, „daß der Ruf, die Suche nach dem anderen abgebrochen wird; es entfällt die Notwendigkeit, auf Mittel und Wege zu sinnen, die dem anderen das Begehren deutlich mitteilen." (Ebd.)

> „Ist der Wunsch erfüllt, das Begehren gestillt, so hört das Rufen auf. Doch der Ruf ist Kommunikation, und ohne diese gibt es weder die Spannung des Begehrens noch der Liebe. Man kann vielleicht Lust genießen, wenn aber diese Lust noch nicht in Sprache gefaßt ist, wenn sie nicht im sprachlichen Austausch mit dem anderen symbolisiert wurde, dann bleibt dem zu rasch (SW) befriedigten Kind keine Erinnerungsspur, die den Trieb seines Begehrens in seinem Gedächtnis repräsentieren könnte. Klingt eine Spannung zu rasch ab, werden weder Begehren noch Genuß als ›poetisch‹, d. h. als kreativ erlebt. Wird ein Begehren nur rasch befriedigt, ohne Worte, die diesen Vorgang begleiten, ohne daß sich die Beteiligten darüber austauschen, dann gibt es nichts, woran sich die Fantasie in der gemeinsam Vorfreude auf die Kommunikation entzünden könnte. […] Kurz gesagt: Wird das Begehren des Kindes zu rasch und nur materiell befriedigt, dann empfängt es keine körperlichen Signale mehr, die es zur Kommunikation anregen – es lebt dann in einer Welt des Schweigens." (Dolto 1996, S. 364)

Die sofortige Befriedigung nennt Dolto den "kurzen Libidokreislauf […], der voller Gefahren und Fallstricke für das Begehren ist. Im langen Kreislauf dagegen, der die Kommunikation, den sprachlichen Austausch mit dem anderen einschließt, kann das Begehren sich entfalten, seinen Erfindungsreichtum spielen lassen und seine Lust in Harmonie genießen." (Ebd., S. 365)

Entscheidend für die Ermöglichung eines sinnvollen Umgangs mit dem Begehren ist die Rolle des „großen Anderen". Dieser ist laut Pagel „nicht nur der ‚Vater' als Repräsentant der symbolischen Ordnung, der die dual-libidinösen Verhaftungen von Mutter und Kind aufbricht, sondern ebenso die Mutter, insofern diese von Anfang an die Ordnung des Symbolischen in ihrer An- und Abwesenheit, ihrem Ja und Nein, ihrer Gabe und ihrem Entzug in das Erleben des Kindes hineinträgt." (Pagel 1998, S. 308) Wenn Winnicott (Winnicott 1979 (1971)), auf den Pagel sich bezieht, von einer ‚good-enough-mother' spreche, deute er eben diese ihre Funktion als *große Andere* an: „Denn diese Mutter erstickt ihr Kind nicht mit Liebe und Zuwendung, sondern läßt in ihrem Diskurs mit dem Säugling in zuverlässiger Weise eine Atmosphäre des Vertrauens entstehen, in der Lusterlebnisse, aber auch Versagungen erfahren werden können." (Ebd.) Diese Beziehung bzw. Atmosphäre bilde die Basis für einen förderlichen Umgang eines Menschen mit seinem Begehren, vor allem auch hinsichtlich dessen Versagung oder Enttäuschung. Der große Andere ist aber auch der Therapeut in der psychoanalytischen Beziehung, der „die Umgarnung und Verheißungen libidinös-aggressiver Ansprüche demaskiert, um das ‚wahre' Begehren des Subjekts hervortreten zu lassen" (ebd., S. 308).

Die psychoanalytische Forscherin und Therapeutin Pagel zeigt – im Anschluss an Gehlen (Gehlen 2009) – am Beispiel der Herausbildung des kindlichen Rufs, wie zwischen Bedürfnis bzw. Antrieb einerseits

und Befriedigung bzw. Handlung andererseits „Bedürfnisse gehemmt, Antriebe orientiert und unter Kontrolle gebracht werden können“ (Pagel 1998, S. 296 f.) und die „‚Außenwelt‘“ (ebd., S. 296) durch den Aufbau einer ‚verfügbaren Fakteninnenwelt‘“ (ebd.) bewältigt werden kann. Dabei wird ein noch nicht fassbares Bedürfnis, das das Kind als Unbehagen erlebt und durch Unruhe oder Schreien ausdrückt, durch das Erleben der wiederholten Erfüllung zu einer Erwartung. Auf diese Weise wird ein Zusammenhang von Bedürfnis, Laut und Erfüllung, „und zwar unter Führung des Lautes“ (ebd., S. 296) hergestellt, wobei die Bewusstwerdung des Bedürfnisses in der Handlung geschieht, die mit Erwartungsphantasmen der Erfüllung aufgeladen ist.

Eine zentrale Theorie der Psychoanalyse in diesem Zusammenhang ist die Halluzinationstheorie nach Sigmund Freud. Sie geht davon aus, dass der primäre Weg der Wunscherfüllung die Wahrnehmungsidentität sei (vgl. Pagel 1998, S. 298), „bleibt die Befriedigung aus, so wird das Befriedigungserlebnis halluzinatorisch herbeigeführt.“ (Ebd.) Auch wenn es objektiv keine reale Befriedigung gebe, werde diese subjektiv als real erfahren. In Abgrenzung zum ‚Imaginären‘ und ‚Symbolischen‘ bezeichnet Lacan diese Dimension der Lusterfüllung als das ‚Reale‘. „Das Reale ist ohne Riß“ (Lacan 1980 [1954-55], S. 128[32]; zit. n. Pagel 1998, S. 298), das bedeutet, dass „Innen und Außen, Subjekt und Objekt, Phantasie und Realität zusammenfallen. Omnipotentes Erleben und Lustprinzip sind in ihrer reinsten Form verkörpert.“ (Ebd.) Dieser Form begegnen wir allerdings nach Pagel nur im Traum, in Grenzsituationen, wie z. B. im Trauma oder im psychotischen Wahn (vgl. Pagel 1998, S. 298), da das reine Lustprinzip immer durch Erfahrung von Mangel und Unlust aufgebrochen sei, wodurch es zu einer Diskrepanz zwischen halluzinierter und tatsächlicher Wahrnehmung komme. (Vgl. ebd., S. 299) In der Entwicklung zum ‚Realitätsprinzip‘ komme die Erwartung dazu, die den Wunsch mit der Realität vergleiche. „Der Wunsch löst sich nach und nach ab von der Verheißung des Halluzinatorischen und situiert sich im Bereich der Phantasie, die fortan dem Menschen als Ort der Vermittlung zwischen Wunsch und Realität dient.“ (Ebd.) Jedoch bleibe der Wunsch auch unter der Herrschaft des Realitätsprinzips „treibendes Movens des psychischen Seins“ (ebd.). Laut Pagel betont Freud, dass die Ersetzung des Lustprinzips durch das Realitätsprinzip keine Absetzung, sondern eine Sicherung des Lustprinzips bedeutet: „Eine momentane, in ihren Folgen unsichere Lust wird aufgegeben, aber nur darum, um auf dem neuen Weg eine späte, gesicherte zu gewinnen.“ (Ebd.)

Lacan wendet die Theorie des Tausches von Lévi-Strauss, deren Gesetzmäßigkeit laut dem französischen Ethnologen und Strukturalisten vom gleichen Typus wie die sprachliche sei, auf die Problematik des Begehrens an: „Damit das Begehren sich artikulieren kann, muß es sich den Gesetzen der symbolischen Ordnung unterwerfen.“ (Pagel 1998, S. 306) Lacan bezeichnet diese Ordnung als Ordnung des Unbewußten und formuliert seine zentrale These: „Das Unbewußte ist strukturiert wie eine Sprache“[33]. Dies bedeutet nach Pagel, dass „das Unbewußte Regeln und Mechanismen unterliege, wie wir sie auch in der Sprache vorfinden; Regeln, die uns nicht bekannt noch bewußt sein müssen, um sie anzuwenden.“ (Ebd.)

Pagel beschränkt sich bei der Darstellung der Gesetzmäßigkeiten, die Lacan der strukturalen Linguistik entnimmt, auf zwei Mechanismen, die das Begehren des Menschen immens beeinflussen: die Metaphern- und die Metonymiebildung. Das Wesen der Metaphernbildung, die auf der paradigmatischen Achse der Sprache angesiedelt ist, liegt laut Pagel darin, dass „ein Wort stellvertretend ‚für ein anderes‘, bedeutungsähnliches steht“ (ebd.), wie z. B. im Wort „Mimose“, wo

[32] Lacan, J. (1954-55): Seminar II. Das Ich in der Theorie Freuds und in der Technik der Psychoanalyse. Freiburg: Olten, 1980.

[33] Lacan, J. (1961): Die Ausrichtung der Kur und die Prinzipien ihrer Macht, In: Schriften I. Frankfurt/Main 1975, S. 182; Ders. (1964): Sem XI. Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Olten/Freiburg 1980, S. 26; zit. n. Pagel 1998, S. 306

der Name einer Pflanze gleichzeitig für einen empfindsamen Menschen steht. Lacan beschreibt dies als „Mechanismus der Verdichtung, wie Freud ihn beschrieb“ (ebd.). „Hier wird der ursprüngliche Signifikant auf die Stufe des Signifikats verdrängt, um dort als latenter Signifikant weiter zu wirken. Die Metapher bewirkt also einen Sinn- bzw. Bedeutungseffekt, indem sie verdrängt, versteckt oder verstellt, wobei das Verdrängte latent präsent bleibt im Sinne einer abwesenden Anwesenheit. Damit wird die Metapher zum ausgezeichneten Moment der Beziehung zwischen bewußtem und unbewußtem Begehren.“ (Ebd.) Übertragen auf das Begehren bedeutet dies nach Pagel, dass ein unbewußter Wunsch, der verdrängt wird, durch einen anderen, der bewußt und erlaubt ist, ersetzt werde, wobei der substitutierte Wunsch mit dem unbewußten aber eine Beziehung unterhalte, diesen zugleich entstelle bzw. metaphorisiere. (Vgl. ebd.) „In der Substitution versteckt sich also die unbewußte Bedeutung, die dem Subjekt nicht zugängig ist. Auch die Symptombildung kann dergestalt erklärt werden.“ (Ebd.)

Der zweite Sprachmechanismus, die Metonymiebildung ist im Gegensatz zur Metapher auf der syntagmatischen Achse der Sprache angesiedelt. Hier werden Zeichen miteinander kombiniert, wobei mehrere Möglichkeiten denkbar sind: Einmal eine Wort-für-Wort-Verknüpfung, (Pagel nennt hier als Beispiel, wenn Bonn für Bundesregierung steht) oder auch eine Metonymie, in der ein Teil für das Ganze steht, wie es z. B. in der Formulierung ‚er sitzt‘ der Fall ist, die für ‚er sitzt im Gefängnis‘ verwendet wird. (Vgl. Pagel 1998, S. 306) Wie Pagel ausführt, konstituieren Metapher und Metonymie in ihrem Zusammenspiel zwei Seiten des Begehrens: „Ihr Vorgang ist nicht einmalig, sondern setzt sich in einer Art ‚Verkettungsprinzip‘ fort. Während der metaphorische Pol stets auf der Suche nach einem ‚vollen‘ Objekt ist, das den Mangel zu stillen verspricht, weist die Subversion durch die Metonymie immer wieder darauf hin, daß die volle Präsenz unerreichbar bleibt, in dem sich hier das Begehren selbst an die Stelle des Objekts drängt und dieses als ungenügend erscheinen läßt.“ (Pagel 1998, S. 307)

Während, wie bereits im Kapitel 3.1.2.2 ausgeführt, bei Hegel die Dialektik des Selbstbewußtseins nur eine Stufe der Selbstverwirklichung des Geistes darstellt und im absoluten Wissen den Schlüssel zur Auflösung findet, richten sowohl Lévi-Strauss als auch Lacan den Blick auf das Unbewußte, einen Ort jenseits von Wissen, Erkenntnis und Selbstbewußtsein. (Vgl. Pagel 1998, S. 307) Pagel führt aus, dass „das Bewusstsein weitgehend keinen Zugang zum Sinn seiner Lebensäußerungen“ (ebd.) habe, „sondern Wirkungsmechanismen unterliegt, deren Effekt sich über das denkende und handelnde Subjekt […] erstreckt.“ (Ebd.) Nach Pagel könne sich schon allein deshalb das wahre Begehren des Subjekts nie allein auf die reflexive Identität des Ich erstrecken, wie das z. B. Descartes erklärt, „weil das Unbewußte ‚sprachanalog‘ strukturiert ist und weil der sprachliche Diskurs die symbolische Form darstellt, in der das Unbewußte sich in den sozialen Beziehungen manifestiert“ (ebd.). Das Begehren unterliege einer Subversion, die seine imaginären Begierden und Ansprüche rückbindet an die Tangente einer radikal intersubjektiven Sprachordnung. (Vgl. ebd.)

Mit der Sprache kommt laut Pagel ein drittes Moment ins Spiel, das „über die Zweipoligkeit dual-imaginärer Verhältnisse“ (ebd., S. 308) hinausreiche und „in dem das Begehren des einen *und* des anderen in seiner jeweiligen Besonderheit gelten kann und doch in einem verbindlichen Allgemeinen aufeinander beziehbar ist“ (ebd.). In den Worten Lacans klingt das so: „Das unbewußte Begehren des Menschen ist das Begehren des Andern“[34].

Slavoj Žižek macht auf die Mehrdeutigkeit der zentralen Formel Lacans aufmerksam: "›Das Begehren des Menschen ist das Begehren des Andern‹. Für Lacan ist die fundamentale Sackgasse des

[34] Lacan, J. (1966): Subversion des Subjekts und Dialektik des Begehrens im Freudschen Unbewußten. In: Schriften II. Olten/Freiburg 1975, S. 190; zit. n. Pagel 1998, S. 308

menschlichen Begehrens, daß es das Begehren des andern ist, sowohl im genitivus subjectivus wie objectivus: Begehren nach dem anderen, Begehren, von dem anderen begehrt zu werden, und, ganz besonders, Begehren, was der andere begehrt." (Žižek 2008, S. 52; Hervorh. i. O.) Dies bedeutet auch, dass das Begehren des Subjekts, so individuell es strukturiert sein mag, gleichzeitig immer eingebettet ist in den sozialen Raum, das soziale Netz und sich in ihm das Begehren der anderen und der Gesellschaft, ihrer Normen und Werte spiegelt. In diesem Zusammenhang spielt das Lacansche *objet petit a* eine entscheidende Rolle: Darunter ist – im Unterschied zum Objekt des Begehrens – das zu verstehen, was in einem Objekt begehrt wird, eine bestimmte Qualität oder Eigenschaft dieses Objekts (vgl. ebd., S. 93), also die Ursache des Begehrens. Nach Žižek entsteht Melancholie dann, wenn das Subjekt das, was es begehrt, erreicht, aber vom Erreichten enttäuscht ist, da es sein Begehren nicht befriedigt. (Vgl. ebd.)

Hinsichtlich der Erfüllung des Begehrens ist für psychoanalytische DenkerInnen klar, dass diese im *Plan der Schöpfung* bzw. der menschlichen Seinsweise nicht vorgesehen ist. Das Begehren ist daher nicht nur für unsere Lust, sondern (auch) für unser Leiden verantwortlich. Dolto weist darauf hin, dass wir seit der Erforschung des Unbewussten durch Freud „wissen […], woher unser Leiden rührt: aus dem unerbittlichen Spiel des Begehrens, bei dem der Mensch mit seinen Wünschen und Hoffnungen in der Realität immer als Verlierer dasteht. Er macht immer wieder die Erfahrung, daß der Weg zur Erfüllung seines Begehrens voll eingebauter Fallgruben ist; er weiß – auch wenn er so tut, als glaube er nicht daran, daß, *je höher er seine Erwartungen steckt, er auf desto mehr Fallgruben stoßen wird.*" (Dolto 1996, S. 413; Hervorh. i. O.) Die Suche nach der Erfüllung des Begehrens treibt Menschen voran und hält sie in Bewegung, laut Dolto stürzen sie sich auf die Wissenschaft und suchen das Heil in der Medizin, in der Politik oder sogar in der Psychoanalyse (vgl. ebd.), auch wenn im Spiel des Begehrens, wie Dolto meint, „die Karten […] gezinkt und die Würfel gefälscht" (ebd., S. 414) seien. „Von neuen Erfahrungen erwarten sie [die Menschen] neuen, größeren Genuß, obwohl sie aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen wissen müßten, daß das eine Illusion ist." (Dolto 1996, S. 413; Anm. G.R.)

Dies ist auch der Grund, warum das Begehren sich darauf richten kann, weiteres Begehren zu wecken, die Flamme am Lodern zu halten anstatt eine Befriedigung direkt anzustreben: „Manchmal besteht der kürzeste Weg, ein Begehren zu erfüllen, darin, sein Objektziel zu umgehen, einen Umweg zu nehmen und die Begegnung aufzuschieben. Was Lacan das *objet petit a* nennt, ist der Agent dieser Krümmung: das unergründliche x, um dessentwillen wir in der Begegnung mit dem Objekt unseres Begehrens größere Befriedigung dadurch erlangen, daß wir um es herumtanzen, als daß wir direkt darauf zugehen." (Žižek 2008, S. 105)

Dolto weist auf das Ausgeliefertsein des Menschen an das Begehren hin, in dem Selbstbewusstsein und Selbsttätigkeit, aber auch Vernunft und Wille in Frage gestellt werden: „Sind wir nicht eher Objekte, passives Ziel der Flamme, die uns lockt: der Flamme dieses Begehrens, in der wir uns so willig verzehren und dabei unsere Hoffnung auf die Lust setzen, in der Leben und Sterben gleich köstlich sind?" (Dolto 1996, S. 417) Da drängt sich die Frage auf, was den Menschen treibt, „sich wider alle Vernunft dem Begehren zu überlassen?" (Ebd.) Wäre es nicht klüger, sich dem Begehren zu entziehen? Doch auch das scheint keine Lösung, denn „wenn der Mensch sich dem Spiel des Begehrens gänzlich entziehen will, wenn er sein Fleisch, sein Herz und seine Arbeit nicht in den Dienst des Lebens stellt, dann, ja, dann bleibt ihm nur ein Spiel, in dem sein Begehren noch mehr verfälscht wird als in dem Spiel, wo er in der Begegnung mit dem ‚Du' und dessen Begehren sein eigenes Begehren dem Wagnis aussetzt. Ein Mensch, der sich vor dem Wagnis der physischen Liebe bewahren will, verurteilt sein Herz – und manchmal auch seinen Verstand – zum symbolischen Sterben und Tod." (Dolto 1996, S. 416) Deshalb lädt Dolto dazu ein, sich dem Begehren vertrauensvoll auszusetzen, auf die Gefahr hin, Sicherheiten, die sie als „Illusion des Seins" (ebd. 418) bezeichnet, einzubüßen. Sich dem Wagnis des

Begehrens auszusetzen, dazu gibt es offenbar keine sinnvolle Alternative. Denn die Quelle des Unglücks des Menschen liege letztlich nicht im Begehren und in der Bereitschaft, sich darauf einzulassen, sondern rühre von „seiner Angst zu begehren“ (ebd., S. 414) her.

Žižek bezeichnet im Anschluss an Lancan das *Gesetz des Begehrens* als vierte Instanz des Über-Ich (vgl. Žižek 2008, S. 108), die dazu aufrufe, im Einklang mit dem Begehren zu handeln. Allerdings zwinge das *Ichideal* als scheinbar wohlmeinende Instanz und „Netzwerk soziosymbolischer Normen und Ideale, die das Subjekt im Laufe seiner Erziehung internalisiert“ (ebd.) uns dazu, „das ›Gesetz des Begehrens‹ zu verraten, indem wir die ›vernünftigen‹ Forderungen der existierenden soziosymbolischen Ordnung akzeptieren. Das Über-Ich mit seinem exzessiven Schuldgefühl ist bloß die notwendige Kehrseite des Ichideals: Es übt seinen unerträglichen Druck auf uns im Namen unseres Verrats am ›Gesetz des Begehrens‹ aus. Die Schuld, die wir unter dem Druck des Über-Ichs fühlen, ist nicht illusorisch, sondern wirklich – ›es [gibt] nur eines […], dessen man schuldig sein kann, zumindest in analytischer Perspektive, und das ist, abgelassen zu haben von seinem Begehren‹[35]." (Žižek 2008, S. 108)

Auch Pagel fordert dazu auf, dem „Begehren nachzugehen und es nicht erneut zu verschütten“ (Pagel 1998, S. 311), was aber nicht bedeute, „narzißtisches Lusterleben ohne Hindernisse zu fordern“ oder „die Wünsche am Felsen des gesellschaftlichen Leistungsprinzips anzuketten“. Vielmehr bedeute, das Begehren nicht aufzugeben, „es aus dem Zustand der Sprachlosigkeit zu befreien und ihm den Raum zwischen Phantasie und Wirklichkeit, zwischen Lust und Gesetz, Leiblichkeit und Logos, zwischen subjektivem Erleben und intersubjektiven Miteinander-Leben, offenzuhalten“ (ebda, S. 311).

Der Beitrag der Psychoanalyse zum Verständnis des menschlichen Begehrens ist von immenser Bedeutung. Dies zum einen im Hinblick auf deren Untersuchungen zur Ausformung des menschlichen Begehrens durch die Erfahrungen in der frühen Kindheit, die den späteren Umgang mit dem Begehren und dem Begehrten wesentlich mitbestimmen, zum anderen auch im Hinblick auf ein Subjektverständnis, das die Verfügungsmacht des Bewusstseins auf fundamentale Weise in Frage stellt und deutlich macht, dass menschliches Wünschen und Wollen nicht (nur) der Verfügungsmacht der Vernunft entspringt, ja, deren Intentionen sogar zuwiderlaufen kann. Auch weisen psychoanalytische Ansätze auf die bestimmende Rolle des Begehrens hin, einer Zugkraft, die menschliches Denken, Fühlen und Handeln in vielerlei Hinsicht fundiert und motiviert. Gerade hinsichtlich der Frage nach dem *Umgang* mit dem Begehren liefern psychoanalytische Ansätze, nicht zuletzt aufgrund der Möglichkeit des Rückgriffs auf durch die therapeutische Praxis gewonnenen Erkenntnisse, erhellende Hinweise. Deshalb sollen diese im Zusammenhang mit der Erörterung des Themas der Kultivierung des Begehrens (Kapitel 3.1.3) noch einmal zurate gezogen werden.

Psychoanalytische Ansätze zeigen, dass *dem Begehren nachzugehen* bedeutet, das Risiko von Kränkungen und Verletzungen einzugehen und (Schein-)Sicherheiten aufs Spiel zu setzen. Auch weisen psychoanlytische Denkerinnen und Denker im Anschluss an Freud darauf hin, dass es letztendlich – auf dieser Welt und in diesem Leben – keine Erfüllung des Begehrens gibt und das Glück für den Menschen bzw. der Mensch für das Glück nicht konzipiert ist. Die Rede von den *gezinkten Karten* und den *gefälschten Würfeln* (Dolto) enthüllt den paradoxen Charakter des Begehrens und die Möglichkeit der (Selbst-)Täuschung, die Differenz zwischen dem Begehren *von* etwas und *in* etwas, die dazu führt, dass das Begehren nicht nur „Quelle jeglicher Lebendigkeit menschlichen Seins“ (Pagel und Weiß 1987, S. 295) ist, sondern auch „unendlichen Durst bereitet“ (ebd.).

Die Konzeption des Unbewussten als eine Sprache, eine der bedeutendsten Thesen Lacans, impliziert, dass dieses rückgebunden ist an den intersubjektiven Raum. Insbesondere das Begehren trägt unter pychoanalytischer Rücksicht – wiederum ist hier auf Lacan zu verweisen – nicht nur individuelle Züge,

[35] Lacan, Jacques (1996): Die Ethik der Psychoanalyse. Das Seminar Buch VII. Weinheim/ Berlin, S. 380.

sondern ist wesentlich auf den Anderen bezogen, indem es – in mehrerlei Hinsicht – das Begehren des Andern ist. (Vgl. Žižek 2008) Damit wird auch das Begehren nicht den Strebungen eines individuellen (Un-)Bewussten anheim gestellt, sondern als eingebettet in den sozialen Raum, seine Regeln, Normen und Herrschaftsverhältnisse, gedeutet. Psychoanalytische Zugänge eröffnen also einen differenzierten und differenzierenden Blick auf das Begehren, sie verweisen auf seine Ambivalenz in der Bewegung zwischen Anpassung und Subversion, zwischen Befriedigung und Sublimierung, zwischen Phantasie und Wirklichkeit und betonen seine Nichtentschlüsselbarkeit: „Das Rätsel des menschlichen Begehrens ist nicht lösbar!“ (Pagel 1998, S. 295)

Gleichzeitig geben einige Aussagen psychoanalytischer Denkerinnen und Denker Anlass zu Fragen und kritischen Einsprüchen. So erscheint der Versuch, alles menschliche Begehren und seine je individuellen Ausprägungen nach Art eines Ursache-Wirkungszusammenhangs auf frühkindliche Erfahrungen zurückzuführen, gelegentlich fragwürdig. Auch wenn nachvollziehbar ist, dass menschliches Sein sich gerade in seinen affektiven Vollzügen dem bewussten Zugriff immer wieder entzieht – eine Annahme, die sich ja auch mit phänomenologischen Sichtweisen deckt – haftet manchen Aussagen der Geschmack eines Automatismus an. Gerade an diesem Punkt ermöglichen phänomenologische Zugänge eine öffnende Perspektive, die vor allem dem Pathischen, aber auch dem Anderen – als materieller Welt und als anderen Subjekten – einen angemesseneren Platz zuweisen. (Vgl. Kapitel 3.1.4) Einsprüche kommen jedoch auch aus der Psychoanalyse selbst, zum Beispiel von Jessica Benjamin (Benjamin 1993), einer US-amerikanischen Psychoanalytikerin, die an intrapsychisch orientierten Theorien kritisiert, dass in ihnen nicht zwischen internalisierten Objekten und realen Anderen unterschieden werde, wodurch „andere Subjekte auf Objekte“ reduziert würden. (Ebd., S. 40) Die feministische Theoretikerin sieht darin eine „unglückselige Neigung“ und plädiert dafür, die intrapsychische Dimension durch eine intersubjektive Perspektive, in der „ein Anderer […] wirklich als ein Außerhalb wahrgenommen wird“, zu ergänzen. (Ebd., S. 40f.) Eine weitere Stimme aus dem US-amerikanischen Raum, die sich in kritischer Weise und aus feministischer Perspektive mit psychoanalytischen Ansätzen auseinandersetzt, ist Judith Butler. Die Überlegungen der Philosophin zum Begehren, die nicht unbedingt als Außerkraftsetzung psychoanalytischer Einsätze, sondern vielmehr als Erweiterung und Ergänzung gesehen werden können, werden im Zusammenhang mit dem Begehren nach Anerkennung noch ausführlich dargestellt. (Kapitel 3.1.4.3.1)

An dieser Stelle sollen – mit Waldenfels – einerseits Gemeinsamkeiten zwischen phänomenologischen und psychoanalytischen Einsätzen hervorgehoben und zugleich einige kritische Anfragen an die Aussagen der Psychoanalyse zum Begehren gestellt werden. Waldenfels weist in seiner Auseinandersetzung mit Freuds Psychoanalyse auf Überschneidungspunkte zwischen phänomenologischer Philosophie und psychoanalytischer Psychologie hin: „Es gibt viele Stellen, an denen eine gewisse Philosophie sich mit einer gewissen Psychoanalyse überschneidet.“ (Waldenfels 2002, S. 293) So trifft sich insbesondere Lacans Lehre mit phänomenologischen Einsätzen hinsichtlich der Infragestellung eines homogenen, autonomen und über-sich-selbst-verfügenden Ich und dem Verweis auf eine Andersheit, die dem Selbst anhaftet und in der die „Unterwerfung unter das Gesetz des Anderen“ (ebd., S. 298) deutlich wird. Das Konzept des Unbewussten enthält jedoch, so Waldenfels, einige Ungereimtheiten, die unter anderem darin begründet sind, dass dieses ein Selbst impliziert, das sich nicht nur „reflexiv auf sich selbst zurückbeugt“, sondern in dieser Reflexion auch „zu sich selbst zurückkehrt“ (ebd., S. 299) und ein Wissen voraussetzt, „das glaubt, bei sich selbst beginnen zu können“ (ebd.). Um diese Ungereimtheiten eines „anderswo abgelagerten Wissens“ (ebd., S. 300) zu überwinden, schlägt Waldenfels vor, dieses als „Erfahrungsentzug“ (ebd.) zu denken, ein Weg, den allerdings, wie er im Rekurs auf Gondek[36] feststellt, Lacan bereits eingeschlagen hat. Das

[36] Gondek, H.-D. (1990): Angst Einbildungskraft Sprache. Ein verbindender Aufriß zwischen Freud – Kant – Lacan. München, S. 12; zit. N. Waldenfels 2002, S. 300.

„innere Ausland“[37], von dem Freud im Zusammenhang mit dem Unbewussten spricht, kann, so Waldenfels, durchaus mit Fremderfahrungen verglichen werden, wie sie in Husserls „Zugänglichkeit des original Unzugänglichen“ (ebd.) oder in Aussagen Merleau-Pontys zum Bewusstsein, das er als eine „Anwesenheit für sich, die Abwesenheit von sich ist“ (Merleau-Ponty 1964, S. 246[38]; zit. n. Waldenfels 2002, S. 301), anklingen. Eine solche Andersheit oder Fremdheit findet, so Waldenfels in einer puren Triebdynamik und Triebökonomie keinen Platz, was unter anderem die von Lacan und auch Lévinas betonte Unterscheidung von Bedürfnis und Begehren so unentbehrlich macht. (Vgl. Waldenfels 2002, S. 301)

Waldenfels macht in seiner Auseinandersetzung mit der „psychoanalytischen Aufsprengung der Erfahrung“ (ebd., S. 286) auf Unterschiede zwischen Psychoanalyse und phänomenologischen Zugängen aufmerksam, auch auf solche, die das Verständnis des Begehrens betreffen, wobei er sich in seinen Ausführungen hauptsächlich auf Freuds Schriften bezieht, von denen die dargestellten Ansätze in einigen nicht unwesentlichen Aspekten abweichen. Einer der Kritikpunkte Waldenfels‘ betrifft die In-eins-Setzung von *Sinn* und *Absicht* oder *Tendenz* bei Freud, wodurch es zu einer Verkürzung des Sinnbegriffs komme. Der Anspruch der Dinge und der Anderen würden auf narzisstische Triebansprüche verkürzt, wodurch auch die mediale Rolle, die der Sinnbegriff bei Husserl spielt und der den Gegensatz von innerer und äußerer Realität, Subjekt und Objekt hinter sich lässt, nicht zur Geltung komme. (Vgl. Waldenfels 2002, S. 310 f.) Diese Kritik trifft sich im Wesentlichen mit jener Benjamins an der Konzeption des Anderen als Objekt. Außerdem macht Waldenfels‘ auf eine Leerstelle in der Freud’schen Analyse von Störungen und Fehlleistungen aufmerksam, die phänomenologische Einsätze in der Lage wären zu füllen. Fehlleistungen und Symptome implizieren nach Freud die „Möglichkeit einer unverhohlenen Wunscherfüllung“ (ebd., S. 312), da diese nicht zum Wesen von Äußerungen psychischer Vorgänge gehören, in denen sie auftreten. Waldenfels schlägt vor, stattdessen von *Entzug* zu sprechen, also von der Annahme auszugehen, „daß nicht etwas verfehlt wird, was an sich und unter optimalen Bedingungen, etwa für ‚Unsterbliche‘ erreichbar wäre, sondern daß etwas verfehlt wird, indem es sich uns in Form einer gelebten oder besser leibhaftig erfahrenen Unmöglichkeit entzieht“ (ebd.). Dadurch erhielten „alle Fehlleistungen, Traumgebilde und Symptome eine Doppeldeutigkeit, die nicht die eines Doppelsinns ist, sondern die einer Sinn-losigkeit, einer Ziel-losigkeit in der Zielstrebigkeit“ (ebd., S. 112 f.).

Die zentrale Rolle des *Als* des Bedeutens und des *In* des Bestrebens, die einen Angelpunkt Husserl‘scher und Waldenfels‘schen Denkens darstellen, wird im Kapitel 3.1.4 noch thematisiert werden. Für das Begehren und die damit zusammenhängenden Störeffekte ist bedeutsam, dass damit „Differenzen angedeutet werden, die jeder Synthese vorausgehen“ (ebd., S. 314) und Störeffekte als Widerfahrnisse verstanden werden, die „wider besseres Wissen und wider besseres Wollen“ (ebd.) den normalen Gang der Erfahrung aufsprengen. Im Hinblick auf das Begehren bedeutet dies, dass nicht „die Realität uns eine Befriedigung unserer Wünsche versagt, sondern […] daß sich uns etwas versagt, entzieht, vorenthält“ (ebd., S. 315). Solche Widerfahrnisse können zu „pathogenen Urquellen“ (ebd., S. 314 f.) werden, indem sie uns zu Flucht und Abwehr verleiten, sie bieten aber auch die Möglichkeit, dass der „Übergang vom Patienten zum Responsenten gelingt und Neues hervortritt“ (ebd., S. 314).

[37] Freud, Sigmund: Gesammelte Werke XV (Imago). London und Frankfurt/Main, S. 62; zit. n. Waldenfels 2002, S. 300.

[38] Merleau-Ponty, M. (1964): Le visible et l’invisible. Paris. – Deutsch: Das Sichtbare und das Unsichtbare. Übers. V. R. Giuliani und B. Waldenfels. München 1986.

3.1.3 Vom Kultivieren, Versagen, Bezwingen und Erlöschen des Begehrens

Das menschliche Begehren ist als leidenschaftliche und ek-statische Bewegung eine grenzenlose. Deshalb stellt kaum eine Kultur oder Denkrichtung die Notwendigkeit in Frage, das menschliche Begehren zu kultivieren und zu organisieren; – einerseits, um ein friedliches Zusammenleben von Menschen zu ermöglichen, andererseits auch im Interesse des Einzelnen und seines guten oder glücklichen Lebens. Die Begriffe *Sucht*, *Laster*, *Neid*, *Gier*, *Geiz*, die mit dem Begehren im Bedeutungszusammenhang stehen, verweisen auf die potentiell destruktive und krankmachende Energie des Begehrens, aber auch auf dessen aggressives Potential. Husserl betont den Zusammenhang von Begierde und ihrer *Durchstreichung*:

> „Die unteres Stufe, das Natürliche, das Habituelle der Instinkte und erworbenen Gewohnheiten, meldet sich immer wieder; und Leben in der Durchstreichung setzt voraus immer wieder aktuelle Durchstreichung der natürlichen Affektionen. Der aktuell gestiftete Wille zur Umkehr, Wille gegen die Typik der natürlichen ‚Versuchungen' oder der Wille gegen die allgemeine lasterhafte Gewohnheit, gegen den Typus ‚Trunk', Fresserei, Tabak etc. Sowie der Trieb sich meldet, die Begierde, hat sie schon das Nein an sich." (Husserl 2013 (1908-1937), S. 131)

Auch Pagel weist in ihrem Artikel über das Begehren – im Anschluss an Plessner, Scheler und Gehlen – darauf hin, dass der „Mensch als Mängelwesen: instinktretardiert, primär ‚begierdelos' und unspezifiziert, jedoch mit einem chronischen Antriebsüberschuß befrachtet" (Pagel 1998, S. 296) und in seiner Sonderstellung im Gegensatz zum Tier genötigt sei, eigentätig zur Welt und zu sich selbst Stellung zu nehmen. Dies gelinge nur, wenn der Mensch seine Antriebe orientiert und seine „‚chronische Bedürftigkeit'" (ebd.; Hervorh. i. O.) handlungsgerecht und sozial tragbar ausrichtet. (Vgl. ebd.) Hinsichtlich der Frage, *wie* diese Kultivierung oder Einschränkung des Begehrens geschehen soll, scheiden sich allerdings die Geister.

Darüber hinaus ist die Frage, inwieweit es überhaupt in der Macht der und des Einzelnen steht, das eigene Begehren zu gestalten und damit in sinnvoller Weise umzugehen, nicht so ohne weiteres zu entscheiden. Gerade psychoanalytische Zugänge weisen darauf hin, dass das Sich-Abarbeiten am Begehren (vgl. Meyer 2010, S. 22) kein einfaches Unterfangen ist. Insbesondere Ansätze, in denen das Gestalten und Kultivieren des Begehrens zum Unterdrücken und Unterwerfen wird, implizieren ein Subjektverständnis, in dem einerseits die Dualität von Vernunft und Leiblichem betont und andererseits die Autonomie und Selbstbestimmung des Subjekts unter der Herrschaft der Vernunft als Prämisse angenommen wird. Ein solches Verständnis wird von AnthropologInnen und PhilosophInnen mit guten Gründen in Frage gestellt. Eine von ihnen ist Meyer-Drawe, die auf die doppelte Bedeutung des Subjektbegriffs verweist:

> "Das Wort *Subjekt* hat einen zumindest doppelten Sinn, nämlich aufgrund von Abhängigkeiten unterschiedlicher Art jemandem unterworfen sein, aber auch durch Erkennen oder eingreifendes Handeln anderes zu bestimmen." (Meyer-Drawe 1998, S. 173)

Mit der Frage nach dem Subjekt des Begehrens wird sich das Kapitel 3.1.4.1 noch ausführlicher beschäftigen. In diesem Abschnitt der Arbeit sollen nun – unter der Prämisse der Notwendigkeit der Kultivierung des Begehrens – folgende Aspekte in den Blick genommen werden: Wie gestaltet sich der Umgang mit dem Begehren im Laufe der Kultur- und Geistesgeschichte? (Kapitel 3.1.3.2) Lassen sich – mit dem Ziel der Kultivierung des Begehrens – *wahre* und *falsche* Bedürfnisse bzw. *wahres* und *falsches* Begehren voneinander unterscheiden? (Kapitel 3.1.3.3) In welcher Beziehung steht das Begehren zu Verboten, in welcher zu Macht? (Kapitel 3.1.3.4) Wie stellen sich verschiedene ethische Richtungen zur Frage der Kultivierung des Begehrens? (Kapitel 3.1.3.5) Inwiefern erweisen sich asketische Lebensformen und -ideale als sinnvoll hinsichtlich eines kultivierten Umgangs mit dem Begehren?

(Kapitel 3.1.3.6) Welche (Fehl-)Entwicklungen nimmt der Umgang mit dem Begehren in einem von Konsumismus und Kapitalismus geprägten Zeitalter? (Kapitel 3.1.3.7 und 3.1.3.8) Diese Exkurse sollen anhand verschiedener Fachdisziplinen unternommen werden, da, wie sich zeigen wird, dieser Teil der Spurensuche die Grenzen von Einzelwissenschaften sprengen würde. So finden sowohl philosophische als auch psychoanalytische Ansätze, darüber hinaus aber auch soziologische und gesellschaftswissenschaftliche Einsichten Aufnahme. Unter der Rücksicht, dass die vorliegende Arbeit sich in den phänomenologisch orientierten Erziehungswissenschaften verortet, geschieht diese Aufnahme mit der nötigen Zurückhaltung und Bescheidenheit und erhebt keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit. Nicht nur die mangelhafte Fachkompetenz der Autorin, sondern auch das Einhalten des gesteckten Rahmens des Gesamtprojekts verlangen, dass die Ausflüge ins *Nachbarland* nur als kurze Einblicke angelegt werden können. Ein abschließender Abschnitt widmet sich – resümierend – noch einmal der Frage nach möglichen begehbaren Wegen eines sinnvollen Umgangs mit dem Begehren. (Kapitel 3.1.3.9)

3.1.3.2 Von der Sorge der Seele um sich selbst zur Unterdrückung der Leidenschaften

Zunächst soll unter dieser Rücksicht und mithilfe Meyer-Drawes anhand einiger ausgewählter Stationen ein historischer Schnelldurchgang durch die Geschichte des Begehrens unternommen werden, wobei der Fokus auf den Polen der Kultivierung und der Unterdrückung des Begehrens liegt. In ihrem Artikel *Ich ohne Gewähr* (Meyer-Drawe 2008), insbesondere im Abschnitt *Von der ›Sorge um die Seele‹ zur ›Selbsterkenntnis‹* zeichnet Meyer-Drawe einige Linien im Umgang mit dem Begehren auf prägnante Weise nach.

In der griechischen Antike stand, so die Phänomenologin, ein Umgang mit der Sinnlichkeit des Menschen im Vordergrund, der weder von einem grundsätzlichen Verdacht gegen Täuschungen noch von moralischen Überlegungen geprägt war. Es ging dabei nicht um die Unterdrückung des Begehrens, sondern um die „Sorge der Seele um sich selbst“ und um die Kultivierung der Leidenschaften – „sowohl im Hinblick auf die eigene Lust als auch zum Nutzen der Polis“ (ebd., S. 30). Im Anschluss an Foucault könne das vorherrschende Verhältnis zu sich selbst „durch die Begriffspaare ›Herrschaft/Gehorsam‹, ›Befehl/Unterwerfung‹, ›Meisterung/Gelehrigkeit‹“ (ebd., S. 30 f.) charakterisiert werden.

Im Gegensatz zu den Vorstellungen der Griechen der Klassik und ihren Vorstellungen der Kultivierung des Selbst im Sinn der Ausbildung von Haltungen und Tugenden gerät dieses Konzept schon bei den Kirchenvätern arg ins Wanken. Meyer-Drawe kennzeichnet sowohl die christliche Tradition, die die sinnlichen Lust unter eine Art Generalverdacht stellte und ihr mit dem moralischen Appell des Selbstverzichts begegnete, als auch Descartes und den deutschen Humanismus, die sich durch eine einseitige Betonung der Vernunft und des Erkennens weit vom Leib entfernten und damit auch von einem facettenreichen, das Unverfügbare und Unerkennbare offen haltenden Verständnis des Selbst, als Irrwege. (Vgl. Meyer-Drawe 2008, S. 30 f.) Einen Einblick in die christliche Erbsündenlehre, in der dem Begehren (*concupiscentia)* eine zentrale Rolle zukommt, möge folgendes Zitat geben:

> „Die causa der Begierde ist in der theologischen Offenbarungslehre die *Ursünde* als peccatum originans. Die Ursünde ist als *Erbsünde* zu verstehen und zwar im Sinne der dogmatischen Lehre des tridentinischen 'Decretum super peccato originali' (Sess.V; 1546): Konsequenz der Ursünde – gemäß dieser dogmatischen Lehre – sind der 'Tod der Seele' und die Entbindung der concupiscentia. Während die Erbsünde, die der 'Tod der Seele' ('Mors animae') ist, durch die Erlösungsgnade Christi in der Taufe getilgt wird, bleibt die Konkupiszenz im Menschen zurück. Das Konzil von Trient lehrt, daß die Konkupiszenz nur im uneigentlichen Sinn 'Sünde' genannt werden könne (D 792). Die Konkupiszenz sei als 'unordentliches Begehren' durch die Ursünde freigesetzt worden." (Möde 1995, S. 109f.)

Auch wenn moderne theologische Ansätze die Erbsünde in anderer Weise verstehen (z. B. der niederländische Edward Schillebeeckx) und das menschliche Begehren nicht mehr einzig und allein aus seiner potentiellen Ausrichtung auf Sünde deuten, erwiesen sich die Konzepte des Altertums und des Mittelalters in ihrer Wirkung als äußerst nachhaltig und beeinflussten die kirchliche Morallehre bis ins 20. Jahrhundert und z.T. bis heute.

Die zweite „Reduktion der Fülle menschlicher Selbstverhältnisse" (Meyer-Drawe 2008, S. 30) wird in der Neuzeit vorgenommen und mündet in der „Forderung methodischer Askese" (ebd.). Seit Descartes „ist das Erreichen von Wahrheit nicht mehr abhängig von einer asketischen Lebensführung […] oder einem makellosen Lebensstil, der im Schönen dem Wahren den Weg bahnt, sondern lediglich von der Bindung an eine mathematisch-exakte Erkenntnismethode."[39] (Meyer-Drawe 2008, S. 31) Meyer-Drawe betont, dass dieses „reflektierende[s] Selbst" (ebd.), das sich nach den Prinzipien von Klarheit und Unterschiedenheit versteht und dem Doppeldeutigkeit und Selbstentzug fremd sind, seine Leiblichkeit hinter seinen Ansprüchen zurück lässt. (Vgl. ebd.).

Das Ideal, das nach Meyer-Drawe heute in westlichen Gesellschaften zur Norm geworden ist, ist jenes eines Individuums, das „vor allem auf sich selbst bezogen ist und dem in politischer Perspektive derzeit das gesamte Selbstmanagement seines Lebens aufgebürdet werden soll" (ebd., S. 26). Sie vermutet, dass wir unsere Beziehung zu uns selbst allzu oft nach dem Vorbild des Erkennens deuten und uns oft als leibliche Wesen vergessen. (Vgl. ebd.) Darin sieht sie einen „Verlust tiefer Art", der unter anderem den Verlust der Chance bedeutet, „unser Selbstverhältnis als einen *Lebensstil*, als eine *Lebensführung* zu verstehen und zu gestalten." (Ebd.) Dadurch verkomme Selbstbestimmung zur Selbstverkennung, vor allem, wenn die Bedingungen im Dunkeln bleiben. (Vgl. ebd.)

Im Zusammenhang mit Fragen des Umgangs mit dem Begehren wird – unter anderem auch in psychoanalytischen Zugängen – häufig zwischen einem *wahren* Begehren, dem nachzugehen sei, und einem *falschen* Begehren, das Menschen in die Irre führt, unterschieden. Dieser Unterscheidung soll im Folgenden – in der Absicht, deren Haltbarkeit und Sinnhaftigkeit zu überprüfen – nachgegangen werden.

3.1.3.4 ‚Wahre' und ‚falsche' Bedürfnisse – ‚wahres' und ‚falsches' Begehren?

Im Gegensatz zu Autoren, die vor allem die zerstörerischen Aspekte des Begehrens betonen und den Umgang mit diesem deshalb vor allem in den Termini von Beherrschung und Unterordnung unter die Vernunft beschreiben, legt Žižek nahe, dass das Begehren den Menschen zu den *wirklichen* Wünschen führen, ihm den Weg dahin weisen kann. (Vgl. Žižek 2008, S. 108) In einem solchen Verständnis ginge es darum, auf das Begehren zu hören und ihm zu folgen.

Pagel weist darauf hin, dass in der psychoanalytischen Beziehung der Therapeut die Rolle des *großen Anderen* annimmt, indem er „die Umgarnung und Verheißungen libidinös-aggressiver Ansprüche demaskiert, um das ‚wahre' Begehren des Subjekts zutage treten zu lassen". (Ebd.) Das Anliegen des Therapeuten besteht nach Pagel nicht darin, „das selbstbewußte ‚Ich' (moi) an die Stelle des ‚Es' zu setzen und damit dem imaginären Anspruch des Patienten auf Selbst-Verwirklichung zu genügen", sondern darin, „den Horizont des ‚Es spricht' neu zu öffnen, um das wahre Begehren hinter dem falschen Objektivismus hervortreten zu lassen." (Pagel 1998, S. 308) Das *wahre* Begehren wird hier also in seinem Gegensatz zu „aggressiv-libidinösen Ansprüchen" verstanden, die eine vorschnelle (und illusorische) Befriedigung am Objekt suchen.

[39] Vgl. Foucault, M., Zur Genealogie der Ethik: Ein Überblick über die laufende Arbeit. In: ders., Dits et Ecrits. Schriften. Bd. 4. 1980-1988. Hrsg. V. Daniel Defert u. Francois Ewald unter Mitarbeit v. Jacques Lagrange. Übers. v. Michael Bischoff u.a. Frankfurt/M. 2005, S. 497; zit. n. Meyer-Drawe 2008, S. 31

Meran, der den Versuch unternimmt, „die Bedeutungsvielfalt des Bedürfnisbegriffs in den Kulturwissenschaften zu systematisieren“ (Meran 1987, S. 17), und dabei vor allem auf Schwierigkeiten zu stoßen scheint, macht darauf aufmerksam, dass, sobald man sich anschickt, einen qualitativen Unterschied zwischen Begehren und Bedürfen zu machen und nicht jedes Verlangen gleichartig behandelt, den Bedürfnisbegriff in normativer Absicht verwendet. (Vgl. ebd., S. 32) Eine solche Unterscheidung setze voraus, dass bestimmt werde, ob die Befriedigung eines Bedürfnisses einem obersten Zweck des Menschseins dient. Festzulegen, worin „der Zweck des Menschseins besteht, ob in der Erhaltung der Gesundheit, im höchsten Lustgewinn, in der Weisheit, in der ewigen Seligkeit u.a.“ (ebd.), sei aber nicht auf empirische Weise, sondern nur auf wertende Weise zu entscheiden. (Vgl. ebd.) Deshalb stellt Meran fest, dass „in einer kritischen Gesellschaftstheorie […] die Zusammenhänge zwischen Lebenszwecken und Grundbedürfnissen durch die Rede von ‚wahren‘ und ‚falschen‘ Bedürfnissen eher verdunkelt als erhellt“ (ebd.) worden seien. Auch wenn von "realen" bzw. "eingebildeten" Bedürfnissen die Rede sei, verschleiere dies nur die dahinter liegende normative Wertung. (Vgl. ebd., S. 33) Meran bestimmt nun aber – im Anschluss an A. Hellers Theorie der Bedürfnisse bei Marx – in der Unterscheidung zwischen „wirklichen“ und „scheinbaren“ Bedürfnissen, auch wenn er diese Einteilung kritisiert, letztere als „bloßes Begehren“ (ebd., S. 33) und schlägt gleichzeitig vor, die Unterscheidung in „gute“ und „schlechte“ Bedürfnisse umzubenennen. „Im Lichte des kategorischen Imperativs Kants […] sind ‚gute‘ und damit ‚zugelassene‘ Bedürfnisse nur solche Bedürfnisse, deren Befriedigung nicht die Bedürfnisbefriedigung der anderen Menschen verunmöglicht.“ (Ebd.)

Meran stellt in seinem Verständnis von Bedürfnis dieses also gewissermaßen *über* das Begehren, das mit dem Attribut *nicht notwendig* den *notwendigen* Bedürfnissen gegenübergestellt wird. (Vgl. Meran 1987, S. 33) Dabei wird auch klar, dass die Unterscheidung *wahr/falsch* oder auch *gut/schlecht* kaum auf das Begehren angewandt werden kann. Bedürfnisse und deren Qualität können zumindest teilweise aus einer Außenposition festgestellt und bewertet werden, während das Begehren als subjektive Erfahrung sich einem solchen Zugriff notwendigerweise entzieht. Hier erweisen sich psychoanalytische (therapeutische) Einsätze möglicherweise als hilfreicher, wenn es darum geht, die oft verschütteten oder dem Selbst entzogenen Wege zum Begehren, zu den „wirklichen Wünschen“ (vgl. Žižek 2008, S. 108) – in einem lebenslangen Prozess – freizulegen. Dabei ist weder eine Unterscheidung in *wahr/falsch*, noch eine in *gut/schlecht* produktiv; vielmehr geht es dabei darum, das rechte Maß und den rechten Umgang mit eigenen Wünschen zu finden.

Trotzdem ist eine weitere Überlegung, die Meran im Anschluss an Adorno und Marcuse anstellt, auch für das Begehren relevant: Wenn, so Meran, die Unterscheidung von *wahren/ falschen* Bedürfnissen mit der Annahme, dass alle Bedürfnisse gesellschaftlich bestimmt sind, in Einklang gebracht werden soll, wenn also alle Bedürfnisse als „Produkte der Gesellschaft“ verstanden werden, mache das die Möglichkeit der Unterscheidung und Bewertung von Bedürfnissen auch nicht gerade leichter. (Vgl. Meran 1987, S. 33) Marcuse und Adorno versuchen, *falsche* Bedürfnisse als solche zu klassifizieren, die Menschen unterdrücken und manipulieren, die ein ungerechtes System stützen, während *wahre* Bedürfnisse sich auf die optimale Entwicklung des Individuums, aller Individuen, oder auf die Bedürfnisse eines freien und autonomen Subjekts richten.[40] Meran stellt an diese Konzepte die Frage, inwiefern es zulässig sei, dass Theoretiker *wahre* von *falschen* Bedürfnissen unterscheiden. Er wirft diesen vor, sich damit in die Position eines Gottes zu begeben, „der über das Bedürfnissystem der Gesellschaft das Urteil fällt“ (ebd.), und kommt zum Schluss, dass „die Debatte um die wirklichen

[40] Vgl. Marcuse, H., Der eindimensionale Mensch, Neuwied 1982, 17. Aufl., S. 25 f.; zit. n. Meran 1987, S. 34.
Vgl. Adorno, T., Thesen über Bedürfnis, 1942. In: Soziologische Schriften I, Ges. Schriften, Bd. 8, Frankfurt 1972, S. 392; zit. n. Meran 1987, S. 34

Bedürfnisse für unentscheidbar erachtet und damit die dem Bedürfnisbegriff zugedachte Rolle als unerfüllbar angesehen werden" (ebd., S. 34 f.) muss.

Merans Ausführungen zum Bedürfen lassen sich insofern auch auf das Begehren übertragen, als auch dieses gesellschaftlich bestimmt und vermittelt gedacht werden muss, wenngleich der Begriff „Produkt der Gesellschaft“ (Meran 1987, S. 33), den Meran hier verwendet, überzogen scheint. Die Bestimmtheit des Begehrens durch gesellschaftliche Regeln und Normen wird einerseits im nächsten Abschnitt dieses Kapitels zur Sprache kommen (3.1.3.4) und wird uns vor allem im Zusammenhang mit den Überlegungen Judith Butlers zum Begehren nach Anerkennung noch ausführlicher beschäftigen. (Kapitel 3.1.4.3.1) Zur Unterscheidung zwischen *Bedürfen* und *Begehren*, die vor allem in Lacans Ausführungen, aber auch bei Lévinas und Waldenfels als wichtige Differenzierung eingestuft wird, bedarf es – neben den im Kapitel 3.1.1.2 dargestellten – noch genauerer Untersuchungen. Diesbezüglich sei auf das Kapitel 3.1.4.2 verwiesen.

Einen nützlichen Hinweis bezüglich der Unterscheidung zwischen *wahrem* und *falschem* Begehren und deren Vermitteltheit durch den gesellschaftlichen Kontext finden wir bei dem Lacan-Kenner Žižek in seinen Erläuterungen zum Thema Hysterie. Die Botschaft der Hysterie lautet nämlich: „Beschütze mich vor dem, was ich will!“ (Žižek 2008, S. 55) Dies kann nach Žižek entweder als chauvinistische Standardweisheit verstanden werden, dass eine Frau, die sich selbst überlassen ist, sich in selbstzerstörerischer Wut verfängt und deshalb durch Mann vor sich selbst geschützt werden muss, nach dem Motto „»Beschütze mich vor dem exzessiven selbstzerstörerischen Begehren in mir, das ich selbst nicht beherrschen kann.«“ (ebd.) oder auch als ein Hinweis darauf, dass in der patriarchalen Gesellschaft von heute das Begehren der Frau radikal entfremdet ist: "Sie begehrt, was die Männer als ihr Begehren erwarten, sie begehrt, von Männern begehrt zu werden." (Ebd., S. 56) In diesem Fall sei die Übersetzung der obigen Aussage, so Žižek, eine andere: Das, was ich will, ist mir immer schon von der patriarchalen Ordnung auferlegt. Die Befreiung besteht deshalb darin, "aus dem Teufelskreis meines entfremdeten Begehrens auszubrechen und zu lernen, mein Begehren auf autonome Weise zu formulieren." (Ebd.) Žižek weist auf die Widersprüchlichkeit und Ambivalenz des Begehrens hin und auf die Notwendigkeit, diese zu akzeptieren: "Diese Inkonsistenz unseres Begehrens voll und ganz zu akzeptieren, voll und ganz zu akzeptieren, daß es das Begehren selbst ist, das seine eigene Befreiung sabotiert, ist die bittere Lektion von Lacan." (Ebd.)

Žižek unterstreicht hier noch einmal die gesellschaftliche Bestimmtheit des Begehrens, sein Eingebettetsein in den sozialen Kontext, aber auch den Aspekt seiner Inhomogenität und teilweisen Unverfügbarkeit. Ob es möglich ist, das Begehren „auf autonome Weise zu formulieren“, sei (noch) dahingestellt, dieser Aspekt wird im Kapitel 3.1.4.1 ausführlich erörtert. Nur stellt sich schon jetzt die Frage, ob die Fremdheit, die gerade auch im Begehren in das Selbst einbricht, eine ist, die als Entfremdung bestimmt und im Rückbezug auf das Selbst überwunden werden kann oder ob der hier angedeutete Riss im Selbst nicht noch von ganz anderer Art ist, wie das bereits die Ausführungen Waldenfels‘ zu psychoanalytischen Zugängen nahegelegt haben (vgl. Kapitel 3.1.2.4).

3.1.3.4 Das Begehren nährt sich am Verbot: Begehren zwischen Anpassung und Widerstand

„Das Begehren labt sich im Appetit auf das Verbotene“ (Pagel 1998, S. 308) lautet eine der 10 Thesen Pagels zum Begehren. Pagel weist auf die Ambivalenz zwischen Narziß und Prometheus, zwischen individuellem, lustvollem Begehren und institutionellen, kollektiven Geboten und Verboten hin. Dies spiegle sich z. B. in den beiden letzten der 10 Gebote: *Du sollst nicht begehren…* (Vgl. ebd., S. 308 f.).

Diese Dynamik zwischen Verbot und Begehren spiegelt sich auch in den Märchen und Mythen, die noch im Zusammenhang mit der Wissbegierde besprochen werden sollen. Ein kleiner Vorausblick sei an dieser Stelle gestattet: So fordern im Märchen *Blaubart* die verschlossene Tür und das Zutrittsverbot des Ehegatten geradezu dazu auf, eben diese zu betreten bzw. jenes zu übertreten. Ähnlich verhält es sich in der Erzählung vom Sündenfall im Paradies im Ersten Buch der Bibel. Die Literatur- und Kulturwissenschafterin Elisabeth Bronfen deutet das Zusammenspiel von Verbot und begehrender Überschreitung als responsives Geschehen und bezieht in dieses auch das Begehren des *Gesetzgebers* ein:

> "Nur das Verbot läßt Begehren entstehen: Du sollst nicht töten! Du sollst nicht ungehorsam sein! Diese Gesetze benötigen eine Transgression, um kulturell zementiert zu werden. Der Genuß liegt nicht im Verbieten, sondern darin, daß diejenige, an die das Verbot gerichtet ist, dieses für sich auch annimmt und, indem sie es überschreitet, darauf antwortet." (Bronfen 2012, S. 197)

Pagel wirft die Frage auf, warum das Begehren seinen Appetit gerade am Verbotenen labe und warum die Grenze oft mehr Bedeutung erhalte als der Inhalt. Sie zitiert aus der Geschichte von Tom Sawyer und Huckleberry Finn, die in der auf den Vorschlag des einen Jungen, schwimmen zu gehen, der andere meint: „Das macht doch überhaupt keinen Spaß, wenn keiner da ist, der uns das Schwimmen verbietet!“ (Vgl. ebd., S. 309) Pagel verweist hinsichtlich des spannungsreichen Verhältnisses von Begehren und Verbot auch auf Freud, der in *Totem und Tabu*[41] feststellt, dass das Tabu gegen die stärksten Gelüste der Menschen gerichtet und nicht zuletzt deshalb von ambivalenten Gefühlen begleitet sei: „Wo ein Verbot vorliegt, muß ein Begehren dahinter sein.“ (Ebd.) Darüber hinaus führt Pagel aus, dass das Verbot „mit einer innerpsychischen Abwehr verknüpft [sei], die die begehrende Strömung“ (ebd.), die dem Verbot zugrunde liegt, entdecke. Aus diesem Grund können die durch ein Tabu hervorgerufenen Gefühle nur von ambivalenter Natur sein. „Denn die Lust, es zu übertreten, lehnt sich eng an die Angst, die im Schuldbewußtsein ihren Schatten vorauswirft.“ (ebd.) Diese widerstreitenden Gefühle sind dem Bewußtsein jedoch nicht zugänglich, es sei denn durch Reflexion. Dass es zu dieser nicht „kommt oder kommen darf“ (ebd.), bewirkt unter anderem die starke Wirkung des Tabus, dessen Wirksamkeit vor allem durch erzieherische Maßnahmen erreicht wird, die kollektiven Gehorsam zum Ziel haben und dazu führen, dass das Gewissen vom „Über-Ich vermittelt […] aus dem Subjekt selbst“ (ebd.) spricht. Das heißt, „je mehr der ihm Hörige unbewußt das begehrt, was tabuiert ist, desto stärker wirkt für ihn das Tabu. Der Verinnerlichungsvorgang bewirkt eine Stauung libidinöser und aggressiver Affekte. Da diese nicht eingestanden werden können bzw. dürfen, erzwingen sie den Vorgang der Verschiebung. So verlagert sich z. B. die verdrängte Lust in eine Art ‚Ersatzlust‘, die ihren Genuß darin findet, die anderen daraufhin zu beobachten, ob sie sich auch an die Gebote halten (ebd., S. 309 f.). Pagel stellt abschließend fest, dass „Verbote und Tabus das Begehren und sein Verlangen“ nicht aufheben, sondern den Appetit nähren und jenes ambivalente Verhalten stimulieren, „in dem das Begehrte verdrängt und auf der Seite des Bewußtseins verabscheut wird. Aufgeschoben, aber nicht aufgehoben entlädt es sich jenseits der ursprünglichen Wirkungszusammenhänge auf die anderen, denen diese Abscheu nun gilt. Am anderen wahrgenommen, kann das Begehren so ein Stück weit ausgekostet werden." (Pagel 1998, S. 310)

Auch Waldenfels weist auf das im Verbot liegende Moment der Abwehr, der Verteidigung hin, stellt aber darüber hinaus fest, dass nicht nur ein Verbot, sondern auch eine Aufforderung Widerstand auslösen könne. Genauso wie ein Sollen ohne Können nichtig sei, sei ein Sollen ohne Möglichkeit des Widerstands überflüssig. „Also bezieht sich sowohl die Aufforderung, etwas zu tun, wie das Gebot, etwas nicht zu tun, auf mein Begehren.“ (Waldenfels 2007, S. 342) Bei Platon tritt die Vernunft als Gegenkraft gegen leidende und krankhafte Zustände auf, die das Affiziert-Werden in seiner

[41] Freud, S. (1913): Totem und Tabu. In: GW IX, London/Frankfurt 1940ff.; zit. n. Pagel 1998, S. 309.

Ambivalenz von abstoßenden und anziehenden Momenten, z. B. in der Lust und gleichzeitigen Abscheu, Leichen zu sehen, auslösen kann. (Vgl. Waldenfels 2002, S. 197) Waldenfels weist darauf hin, dass die Einhalt gebietende Vernunft bereits zur moralischen Verarbeitung der Erfahrung gehört, während das vorgängige Pathos grundsätzlich amoralisch sei. (Vgl. ebd.) Auch er spricht vom Reiz des Verbotenen und davon, dass eine Polarisierung womöglich schon im Affiziert-Werden einsetzt:

> "Darüber hinaus stellt sich die Frage, wieweit ein Gesetz, das Einhalt gebietet, selbst zur Attraktivität des Verbotenen beiträgt. Die Ambivalenz der Affektion wird durch die Polarisierung in Vernünftiges und Unvernünftiges oder Gutes und Böses nicht beseitigt, sondern sie schlägt auf der Ebene des Gesetzes durch, sofern auch ihm eine Gesetzeskraft innewohnt. Gleichwohl dürfen wir annehmen, daß diese Polarisierung bereits auf der Ebene der Affektion einsetzt." (Ebd., S. 197 f.)

Waldenfels macht hier auf einen wesentlichen Aspekt hinsichtlich des Zusammenhangs von affektiven Kräften und Gesetz bzw. Ethos aufmerksam: Auch wenn, wie Waldenfels betont, das Pathos amoralisch ist, ist festzuhalten, dass nicht erst und nur die Vernunft es ist, die Einhalt gebietet und polarisiert, sondern dass schon in der Affektion Unterscheidungen getroffen werden. Hier wird auch die Bedeutung affektiver Kräfte im Hinblick auf das Gesetz, auf Ethik und Moral deutlich: Nicht nur, dass das Gesetz von sich aus affektive Kräfte entfaltet und eine Antwort einfordert, sondern auch die ethischen Haltungen und Handlungen der Einzelnen sind affektiv besetzt.

Auch wenn es nachvollziehbar erscheint, dass Verbote und Vorschriften das Begehren zum Widerstand wecken, ist gleichzeitig – im Vorgriff auf die Auseinandersetzung im Kapitel 3.1.4.3.1 – darauf hinzuweisen, dass diese auch den gegenteiligen Effekt haben können: Das Begehren nach Anerkennung wirkt als Triebfeder für die Ein- und Unterordnung von Individuen in Gemeinschaften. – Auf diesen Zusammenhang machen Paul Mecheril & Daniel Krenz-Dewe mit Verweis auf Judith Butler aufmerksam: "Die grundlegende Bedingung der Möglichkeit von Nachfolge und Führung besteht darin, dass der Wunsch nach sozialer Anerkennung die Bereitschaft nach sich zieht, insbesondere von denen, die soziale Ordnungen repräsentieren, angesprochen zu werden. Wer sozial gemeint sein will, hat sich (zunächst) auf die Ordnung des Sozialen einzulassen und zu verpflichten." (Mecheril und Krenz-Dewe 2014, S. 48) Auf der Basis des Modells der Anrufung von Althusser (Althusser 1977) entwickelt Judith Butler ihre Überlegungen zum Begehren nach Anerkennung (Butler 2010), auf das Mecheril & Krenz-Dewe in ihren Ausführungen Bezug nehmen. Das Verlangen nach sozialer Existenz, das sich in der Bereitschaft, sich anrufen zu lassen, äußert, zeigt sich auch als Verlangen nach dem Gesetz (vgl. ebd., S. 49):

> „Da die Existenz des Subjektes nur durch die symbolische Ordnung, 'das Gesetz', möglich ist, eine Ordnung, die am Subjekt sich schließlich als Gewissen bestätigt, kann, nach Butler, kein Subjekt existieren 'ohne ein ursprüngliches Verlangen nach dem Gesetz, […] ohne leidenschaftliche Komplizenschaft mit ihm'[42]. […]" (Ebd.)

Interessant in diesem Zusammenhang ist zudem die Rolle von Gewohnheit und Vertrautheit, vielleicht auch Trägheit, in dieser Dynamik: Werden Individuen einmal in einer gewissen Weise angerufen und im Antworten auf diese Anrufung erkannt, wird dieses Erkennen zu einem Selbst-Erkennen, zu einer Selbstvertrautheit – so Mecheril & Krenz-Dewe. Nach Butler erklärt dieses Zusammenspiel, „warum ein Individuum Selbstverständnisse und Selbsthandlungen wiederholt, selbst solche, die es herabwürdigen" (ebd.). Mecheril & Krenz-Dewe begründen im Anschluss an Butler die Unterwerfung des Individuums unter eine Ordnung mit dem mit der Anrufung verknüpften Identitätsversprechen und seiner sozialen Anerkennung. (Vgl. ebd.) Deshalb kommen sie – in Abgrenzung von Butlers

[42] Butler, Judith: Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/M. 2010, S. 103.

Ausführungen zum Subjektverständnis als permanentem Beschäftigt-Sein damit, sich eines Schuldvorwurfs zu entledigen[43] – zum Schluss, dass Subjekt sein (auch) heißt, "damit beschäftigt zu sein, ein Vergnügen an der Einhaltung von Regeln sowie an ihrer Überschreitung zu erleben." (Mecheril und Krenz-Dewe 2014, S. 49)

Auch die Philosophin und Psychoanalytikerin Esther Hutfless nimmt in ihrer Begehrenskonzeption auf Judith Butler und ihre Betonung der Ambivalenz des Begehrens Bezug. In ihrem Artikel *Begehren als Widerstand* (Hutfless 2011), in dem Hutfless ihr Dissertationsprojekt vorstellt, fasst die Autorin das Begehren als „außerhalb des Diskursiven stehende, nicht präpositional ausdifferenzierte Präattitüde, als unbestimmtes, nicht symbolisiertes Begehren, dem keine außerdiskursive Realität im Sinne eines spezifischen Begehrens innewohnt, das irgendwo darauf wartete zum Ausdruck gebracht zu werden“ (ebd., S. 235). Als solches werde es zum potentiellen Ort des Widerstands und entgehe der Dynamik, denen alle Anrufungen des Außerdiskursiven verhaftet bleiben, die als Ort möglichen Widerstandes selbst „im Dienste des Diskurses“ (ebd., S. 234) stehen, den es zu subvertieren gilt. Anhand zweier Beispiele von Frauen, die unter Anorexie bzw. unter Hysterie leiden, analysiert Hutfless das in diesen Symptomen zum Ausdruck gebrachte Begehren als Begehren nach Autonomie, nach angemessenem Ausdruck und nach Selbstbestimmtheit. (Vgl. ebd., S. 237ff.) Hutfless deutet diese Phänomene als solche, „die in einer feministischen Interpretation in Wechselwirkung zur herrschenden Ordnung stehen, aufgrund ihrer Gegenläufigkeit zu herrschenden Diskursen jedoch nicht als diskursive Formationen begriffen werden können“ (ebd., S. 239). Den Symptomen weist sie „den Zwischenraum zwischen leiblicher Existenz und symbolischer Ordnung“ (ebd.) zu, einen Ort nicht-reflektierter leiblicher Erfahrung. Hutfless‘ Unterfangen, „das Phänomen Begehren in seinem Konstitutionszusammenhang, in seiner Transformation und in seiner Verbindung mit der leiblichen und subjektiven Ebene funktional zu beschreiben und […] als ein Aufbegehren, und damit als Ort des Widerstands zu fassen“ (ebd., S. 240), basiert auf der Annahme, dass es möglich sei, „der Paradoxie des postmodernen Subjekts zu entgehen, indem ein außerhalb der symbolischen Ordnung liegender Ort für Widerständigkeit sichtbar gemacht und in den Kontext eines Handlungsentwurfs gestellt wird“ (ebd., S. 240 f.).

Nachvollziehbar und mit in der Folge noch ausgeführten Ansätzen dieser Arbeit im Einklang steht Hutfless‘ Verständnis des Begehrens als leibliches Geschehen, das sich im leibhaftigen Tun vollzieht und artikuliert. Wenn sie jedoch davon spricht, dass das Begehren sich „der Logik des Sprachlichen und damit Symbolischen“ (ebd., S. 235) entziehe, steht diese Aussage zumindest in einem Spannungsverhältnissen zu den dargestellten psychoanalytischen Einsätzen, die gerade die Bedeutung der Versprachlichung und Symbolisierung betonen. Diesem Vorbehalt Hutfless‘ gegenüber der (uneingeschränkten) Möglichkeit der sprachlichen Artikulation des Begehrens und des reflexiven Zugriffs möchte ich mich anschließen. Ob es tatsächlich möglich ist, das Begehren als außerhalb des Diskurses stehend zu deuten, darf kritisch hinterfragt werden. Gerhard Unterthurner, der Hutfless‘ Text rezensiert (Unterthurner 2011), mutmaßt, dass es sich bei diesem Vor- oder Außerdiskursiven nicht um „ein Außerhalb sein im Sinne eines anderen Bereiches oder etwas gänzlich Unbezüglichem oder etwas gänzlich Abwesendes“ (ebd., S. 243 f.), sondern nur um „eine Abwesenheit in der Anwesenheit“ (ebd., S. 244) im Sinne eines *wilden Seins*, das Merleau-Ponty beschreibt, handeln könne. Mit Waldenfels könnte diese Abwesenheit in Anwesenheit auch in der Form eines Entzugs gedacht werden (vgl. Waldenfels 2002, S. 312), der auf einen Bezug verweist oder auch als jene „Urversagung“, die „gleichsam einen Hohlraum [öffnet], aus dem hervortritt, was uns zustößt und anspricht, was uns trifft in Gestalt jenes Pathischen, das den Hintergrund des Bedeutens und Begehrens bildet“ (Waldenfels 2002, S. 323; Anm. G.R.). Vor allem wenn Begehren als

[43] Ebd., S. 112

Antwortgeschehen begriffen wird (vgl. Kapitel 3.1.4.2), wird deutlich, dass dieses immer auf Welt und Andere respondiert, auch wenn oder vielleicht sogar insbesondere dann, wenn es dies in widerständiger oder eben auch (vermeintlich) pathologischer Weise tut.

An dieser Stelle drängt sich noch einmal der Rekurs auf Žižeks Überlegungen auf, der im Begehren der Einzelnen auch gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse gespiegelt sieht. (Vgl. Žižek 2008, S. 56) Wenn das Begehren einerseits auf die Ein- und Unterordnung in diese Verhältnisse drängt und andererseits sich gegen Verbote auflehnt und zu einer Art Refugium und Quelle des Widerstands werden kann, wird die Ambivalenz und Ambiguität des Begehrens deutlich. Das Begehren ist sowohl in der Auflehnung gegen Verbote, die weit über ein Nachgeben gegenüber dem *Reiz des Verbotenen* hinausreicht und sich in Formen politischen Engagements, einem Einsatz gegen Formen der Unterdrückung, Ausgrenzung und Ausbeutung artikuliert, aufzuspüren, als auch in all jenen Haltungen und Positionen, die wir als Anpassung, Opportunismus und Duckmäusertum kennzeichnen, Haltungen und Ver-Haltungen, die ein solches Engagement verhindern und ungerechte Systeme ermöglichen und zementieren.

Spätestens zu diesem Zeitpunkt wird deutlich, wie eng die Fragen nach dem menschlichen Begehren mit ethischen Fragestellungen verknüpft sind. Dieser Fährte soll im Folgenden – zumindest ein Stück weit – gefolgt werden.

3.1.3.5 Begehren und Ethik: Der/die Dritte ist immer dabei

Es würde wohl zu weit führen, in dieser Arbeit ethische Ansätze in ausführlicher Weise darzustellen. Gleichzeitig steht das Begehren, wie gerade im letzten Abschnitt deutlich wurde, in engem Zusammenhang mit moralischen Fragen, mit Verboten und Geboten. Deshalb soll hier zumindest ein Überblick über ethische Richtungen und deren Verhältnis zu menschlichem Begehren gegeben werden. Ethik geht als philosophische Disziplin auf Aristoteles zurück (vgl. Höffe 1997, S. 66) und hat ihren Platz dort, „wo überkommene Lebensweisen und Institutionen ihre selbstverständliche Geltung verlieren“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund „sucht die philosophische Ethik, von der Idee eines sinnvollen menschlichen Lebens geleitet, auf methodischem Weg […] und ohne letzte Berufung auf politische und religiöse Autoritäten […] oder auf das von alters her Gewohnte und Bewährte allgemeingültige Aussagen über das gute und gerechte Handeln […]“ (ebd.).

Bei Aristoteles wird Ethik auch in einem umfassenden Sinn als „praktische Philosophie“ (ebd.) verstanden, während später eine Einengung der Bedeutung auf „Moralphilosophie“ stattfindet, „die sich vor allem mit der persönlichen Seite guten Handelns befaßt und die soziale und politische Dimension weitgehend ausklammert“ (ebd.). Nach Höffe lassen sich drei Formen der Ethik unterscheiden, einmal eine „deskriptive oder empirische Ethik“, die Phänomene von Moral und Sitte in verschiedenen Gruppen und Institutionen beschreibt und erklärt und zu einer Theorie menschlichen Verhaltens verallgemeinert (diese Aufgabe teilt sich die Ethik mit anderen Disziplinen, wie Geschichte, Soziologie, Ethnologie und Psychologie), eine „normative Ethik“, die die jeweils herrschende Moral kritisch prüfen und Formen und Prinzipien rechten Handelns begründen will, sowie die „Metaethik“, die sprachliche Formen moralischer Aussagen analysiert und Methoden zu ihrer Rechtfertigung und Anwendung analysiert. (Vgl. ebd., S. 66 f.)

In der Ethik haben sich verschiedene Richtungen herausgebildet, die sich vor allem hinsichtlich ihres Menschenbilds, hinsichtlich der Ziele, die für den Einzelnen und für die Menschheit aufgestellt werden und hinsichtlich ihrer Begründungsstruktur für ethisches Verhalten unterscheiden. Die folgende Einteilung ethischer Konzepte, in der ich dem Erziehungswissenschafter Peter Köck (Köck 2002) folgen

will, ist – wie jegliche Einteilung – sicherlich vereinfachend, sie verhilft aber doch zu einem besseren Überblick und ermöglicht die Einordnung der wichtigsten ethischen Ansätze.

Während *eudaimonistische* und *utilitaristische* Ansätze das Glück oder die Lust (des Einzelnen und der ganzen Menschheit) bzw. den Nutzen (möglichst vieler) zum letzten Ziel menschlichen Handelns bestimmen und daher den Wert jeder Handlung daran bemessen, inwiefern diese geeignet ist, dieses Ziel herbeizuführen, den Wert von Handlungen also von ihren Folgen her bestimmen, geht es *wertorientierten* oder *axiologischen* Ansätzen darum, Handlungen oder das Verhalten von vorneherein nach bestimmten, a priori angenommenen oder formulierten Werten, wie Leben, Freiheit oder Frieden auszurichten. Köck unterscheidet außerdem *vertragsorientierte* Handlungsmuster, die moralisches Verhalten aus vertraglichen Verpflichtungen ableiten, und *diskursethische* Modelle, die Normen für universell gültig erklären, wenn sie in einem praktischen Diskurs ausverhandelt wurden. (Vgl. Köck 2002) Von *tugendethischen* Ansätzen wird im Kapitel 3.1.3.8 noch die Rede sein.

Eudaimonistische Ansätze zielen darauf ab, das Glück – auf das, wie bereits Aristoteles ausführt, menschliches Begehren gerichtet ist – und zwar das Glück des Einzelnen, aber auch das der menschlichen Gemeinschaft zu erreichen. Hier geht es also vor allem um die Abstimmung zwischen dem (egoistischen) Begehren der Einzelnen und dem der Gruppe bzw. Gesellschaft, wobei das Begehren als positive Kraft verstanden werden kann, das letztlich auf den positiven Wert des Glücks ausgerichtet ist. Allerdings sind viele Einzelne, die ihrem Begehren nach Glück folgen, noch kein Garant für ein gutes (Zusammen-)Leben aller. Waldenfels vergleicht das antike Konzept des Glücksstrebens mit aktuellen Vorstellungen und weist dabei auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen eudaimonistischen und utilitaristischen Ansätzen hin: „Der *pursuit of happiness* nimmt immer noch [vergleichbar mit dem antiken Kosmos] an einem All Maß, aber an einem subjektiv ermäßigten All, so daß jeder nach seiner Fasson selig werden mag." (Waldenfels 2002, S. 52; Anm. G.R.) Den Rückhalt dieses bedürfnisorientierten Strebens bildet ein „Trieb der Selbsterhaltung, Selbstsetzung, Selbsterweiterung, der auf eine mehr egoistische oder mehr altruistische Art befriedigt werden mag" (ebd.). Waldenfels sieht ein solches Konzept in utilitaristischen Ansätzen theoretisch begründet (vgl. ebd., S. 52 f.) und weist darauf hin, dass sowohl Hobbes als auch Kant Tendenzen kritisieren, die individuelle Leitlinien subjektiver Glückssuche zum Fundament einer Moral- oder Rechtsordnung machen. (Vgl. ebd., S. 53) Die moderne „happiness" (ebd.) bleibe allerdings weit hinter der antiken *eudaimonia* zurück, „indem sie das Gute auf das reduziert, was mir, einigen von uns oder einer Tradition als gut erscheint." (Ebd.) Waldenfels zitiert auch Freuds bekannte Aussage, nach der die Absicht, „daß der Mensch glücklich sei, […] im Plan der Schöpfung nicht enthalten[44]" (Waldenfels 2002, S. 53) sei. Der Zustand einer vollendeten Bedürfnisbefriedigung ist ein infantil gesteuertes Phantasma, das „ein Ganzes vorgaukelt, das es so gar nicht gibt" (Waldenfels 2002, S. 53).

In *wertorientierten* Ansätzen wird das Begehren bestimmten Werten[45] untergeordnet, ist also nur unter der Bedingung seiner Ausrichtung auf bestimmte Werte ethisch *gut*, wenn auch ein Zusammenfallen bestimmter Werte mit dem menschlichen Begehren denkbar ist, wie dies zum Beispiel auf die Werte Freiheit, Leben oder Frieden zutreffen mag. Gleichzeitig offenbart auch eine solche (scheinbare) Übereinstimmung die Schwächen werteethischer Konzepte, die Höffe in der „(scheinbaren oder tatsächlichen) Subjektivität" (Höffe 1997, S. 333) des Wertebegriffs und der Problematik, die die Frage, ob es *Werte an sich* gibt, aufwirft. Möglicherweise besitzen Werte – vielleicht mehr als Regeln und Verbote – das Potential, eine Anziehungskraft im Sinn eines Eros zu

[44] Freud, S. (1940ff.): Gesammelte Werke, London und Frankfurt a. M., S. 434.

[45] Werte sind Orientierungsstandards und Leitvorstellungen, die menschliches Handeln leiten. (Vgl. Höffe 1997, S. 332)

entwickeln und Ansprüchen, die Gesetze stellen, dadurch Gewicht zu verleihen. *Vertragsorientierte* Ansätze scheinen eher von einem Misstrauen gegenüber menschlichem Begehren geleitet zu sein, dessen Unberechenbarkeit und egoistische Tendenz eine vertragliche Bindung nötig macht. Jedenfalls wird in solchen Ansätzen vorausgesetzt, dass Individuen sich an Vereinbarungen halten und ihr Begehren ein- und unterordnen, vielleicht auch deshalb oder insbesondere dann, weil oder wenn diese davon ausgehen (können), dass die Vereinbarungen die Erfüllung ihres Begehrens garantieren oder zumindest in Aussicht stellen. *Diskursethische Modelle* sind hinsichtlich ihrer Beziehung zum menschlichen Begehren ähnlich einzuschätzen, wobei hier das Vertrauen in die menschliche Vernunft und das menschliche Wollen hinsichtlich eines sinnvollen Umgangs mit dem Begehren zum Wohle aller und die Fähigkeit und Bereitschaft des Aushandelns im Dialog als leitendes Motiv unterstellt werden kann. Ein solcher Ansatz korreliert mit einer demokratischen Staatsform, der das Vertrauen auf die Ausrichtung des Willens des Volkes auf das Wohl aller zugrunde liegt, wenn auch verfassungsmäßig verankerte Grundrechte und -pflichten für eine gewisse Kontinuität sorgen und eine Richtschnur vorgeben.

Von den genannten Handlungsmustern zu unterscheiden sind *gesetzesethische* Konzepte, wie jenes von Kant, in dem sich die Rechtmäßigkeit des Verhaltens an ihrer Ausrichtung auf eine (subjektive) Pflicht oder eine (objektive) Norm oder ein Gesetz zeigt und das von einer dualistischen Vorstellung des Menschen geprägt ist. Wie bereits im Kapitel 3.1.2.3 dargestellt, wird der menschliche Wille von Kant in einen eigensüchtigen Neigungen folgenden *Willkürwillen* und einen dem unbedingten Gesetz entspringenden *Vernunftwillen* gespalten. (Vgl. Waldenfels 2002, S. 46) Das moralische Gesetz tritt bei Kant, so Waldenfels, „vor allem als Verbot auf, als Einspruch, nicht als Zuspruch, als ein Ja, das sich im Nein ausspricht“ (ebd., S. 47) und ist als starkes Widerfahrnis zu verstehen, „das uns in der Achtung affiziert“ (ebd.). Damit werde der menschliche Wille zu einem gebrochenen Willen. Auch wenn Kant in seinem Kategorischen Imperativ eine Selbstgesetzgebung verlangt, die uns als Vernunftwesen zusteht und die „das Gefühl der Achtung für das Gesetz in eine Selbstachtung“ verwandelt, kontastiert Waldenfels, dass „der Spalt im Selbst bleibt, wenn wir den Einbruch des Gesetzes ernst nehmen, ernster jedenfalls, als manche neuere Kantianer es zu tun pflegen.“ (Waldenfels 2002, 47) Die Stimme des Gesetzes werde bei Kant am Ende auf eine universale Geltung reduziert, was bedeute, dass der „Zielkreis, in dem das Streben befangen ist, lediglich ersetzt [wird] durch einen Pflichtenkreis, in dem sich das Wollen verfängt.“ (Ebd., Anm. G.R.)

Tengelyi arbeitet in seinem Artikel *Gesetz und Begehren in der Ethik von Lévinas* (Tengelyi 1998) die Gemeinsamkeiten zwischen der Ethik Lévinas und jener von Lacan, der wie Lévinas eine „scharfe Trennlinie zwischen Bedürfnis und Begehren“ (ebd.) zieht und es ebenfalls unternimmt, das Gewicht des Begehrens neu zu bestimmen und ihm eine tragende Rolle in der Ethik zuzuweisen, auf prägnante Weise heraus. Tengelyi zieht für den Vergleich Lacans Seminar *Ethik der Psychoanalyse* (1959/1960) heran, in dem Lacan die Bedeutung des Begehrens in den drei ethischen Richtungen der teleologischen Ethik von Aristoteles, der deontologischen Moralphilosophie Kants und des Utilitarismus Benthams analysiert. Lacan kommt dabei zum Schluss, dass in allen ethischen Schulen das Begehren zu kurz komme: Der Utilitarismus kenne nur das Bedürfnis, nicht das Begehren; bei Kant gehöre das Begehren zum pathologisch-bestimmbaren Selbst, während das eigentliche Selbst nur dem Vernunftgesetz gehorcht, und Aristoteles verweise einen ganzen Bereich des Begehrens in die Sphäre der Bestialität. (Vgl. ebd., S. 171)

Waldenfels erweitert sowohl psychoanalytische Ansätze als auch die genannten ethischen Konzepte in entscheidender Weise, auch wenn die Vorstellung eines Einbruchs des Gesetzes in das Selbst durchaus anschlussfähig ist an psychoanalytische Denkweisen. Die entscheidende Erweiterung stellt

das pathische Geschehen dar, dem Waldenfels in dieser eigentümlichen Verwicklung zwischen dem Selbst, dem Anderen und der Instanz des Dritten einen entscheidenden Platz einräumt:

> "Das Wunder des Übergangs von dir als Anderem zu dir und mir als einem unter anderen, der Übergang vom fremden Anspruch zur Instanz des Dritten vollzieht sich auf unmerkliche Weise, wenn ich mit dir über uns spreche, wenn ich dich mit fremden Augen sehe, wenn ich dich bei einem Namen nenne, den nicht ich dir gegeben habe, und er vollzieht sich auch dann, wenn wir gemeinsam über das nachdenken, was jedem auf seine Weise zustößt. Der Dritte ist immer im Spiel, nur eben oft als geheimer Souffleur, der mit dem Akteur nahezu verschmilzt. […] Wichtig ist die Tatsache, daß die Ordnung des Dritten sich im Selbst verkörpert und dennoch etwas von einem Fremdkörper behält. Die Bruchstellen, vor allem die zwischen Es und Über-Ich, verschwinden nicht. Das pathische Geschehen, von dem unsere Untersuchungen ausgehen, wird durch die Instanz des Über-Ich nicht einseitig gelenkt und kontrolliert, sondern es rächt sich gewissermaßen an seinem Regenten in Form eines eigentümlichen Pathos, einem Leiden unter dem Gesetz, auch gerade unter dem selbstübernommenen Gesetz. Wenn wir Fremdheit, wie sie uns im Wirkungskreis von Vernunft, Ordnung und Moral begegnet, als extraordinäre Fremdheit bestimmen, so stoßen wir auf das merkwürdige Phänomen, daß eben jene Instanz, die bestimmte Triebwünsche verdrängt und ausgrenzt, selbst teilweise außerhalb unserer Reichweite und außerhalb des kontrollierenden Bewußtseins liegt." (Waldenfels 2002, S. 257)

Waldenfels verweist in seinen Ausführungen zu Mangel und Bedürfnis bzw. Begehren auf die Ansätze Lévinas', aber auch Lacans, die Mangel als Abwesenheit eines Anderen und Begehren als Form eines Strebens verstehen, das sich auf ein abwesendes Anderes richtet: „Dieses Begehren geht also weder aufs Ganze wie das Glücksstreben der klassischen Griechen, noch beschränkt es sich auf die Befriedigung subjektiver Bedürfnisse." (Waldenfels 2002, S. 53) Der litauische Philosoph Emmanuel Lévinas, der Ethik zur ersten Philosophie erklärt, stellt die Begegnung mit dem Anderen *von Angesicht zu Angesicht* in den Mittelpunkt seines Denkens. (Vgl. Lévinas 2003) In dieser Begegnung ergeht der unbedingte Anspruch des Anderen an mich, dem ich mich nicht entziehen kann. Das Begehren als Begehren des Anderen, das als Anspruch an mich ergeht, ist Grund und Ausgangspunkt der Ethik nach Lévinas. Dessen Überlegungen im Hinblick auf das Begehren sollen im Kapitel 3.1.4.2.2 noch genauer dargestellt werden. Darüber hinaus werden ethische Überlegungen sowohl im Zusammenhang mit dem Begehren nach Anerkennung (Kapitel 3.1.4.3.1) und dem mimetischen Begehren (3.1.4.3.2) als auch in der Auseinandersetzung mit Fragen des Wissens (3.3.1) eine nicht unbedeutende Rolle spielen.

3.1.3.6 Askese: Freiwilliger Verzicht zugunsten höherer Ziele

Nicht wenige religiöse, aber auch säkulare Modelle der Lebensgestaltung implizieren Formen der Askese und des Verzichts. Diese wurzeln nicht zuletzt in der Erfahrung, dass das Begehren nie an sein Ziel zu kommen scheint, wie dies auch Pagel beschreibt: „Erscheint es [das Begehren] uns auf der einen Seite als Quelle jeglicher Lebendigkeit menschlichen Seins, so taucht es auf der anderen als jenes Phänomen auf, das unendlichen Durst bereitet. Bedeutet dies, daß sich das Begehren der Sinnfülle menschlichen Lebens verweigert, daß sein Charakter paradox, exzentrisch, ja gar skandalös ist? Ist der Sinn des Begehrens letztlich darin zu finden, das Begehren nach dem Begehren aufrechtzuerhalten?" (Pagel 1998, S. 295; Anm. G.R.)

In der Psychoanalyse wird von Sublimierung, aber auch von Symbolisierung als Prozessen gesprochen, die der Mensch in Auseinandersetzung mit seinem Begehren zu leisten hat. Der Verzicht auf die Wunscherfüllung, vor allem des großen ersten Wunsches, der Verschmelzung mit der Mutter bzw. dem Vater, später auch der Inzestwunsch, gehört wesentlich zum Erwachsenwerden.

> „Jedes menschliche Wesen ist von dem unbewußten Wunsch getrieben, zu wachsen und zu werden. ›Da, wo du stehst, da will ich hin‹ ist die unbewußte Einstellung des Kindes gegenüber dem Erwachsenen. ›Ja‹, erwidert die Realität in der Person der Eltern und Erzieher, ›ja, aber nur wenn du auf

> die Lust verzichtest, die du jetzt genießt. Nur dann kannst du die Lust entdecken, die dir bestimmt ist, wenn du groß bist. Ich, dein Vater, deine Mutter, stehe dafür ein. Nur wenn du auf deine jetzige Geborgenheit in der vertrauten Lust verzichtest, kannst du zu neuer, höherer Lust gelangen.‹ So wohnt dem Begehren auch immer ein Wagnis inne: das Spiel des Begehrens ist ein Spiel, wo der Verlierer gewinnt, behauptet der Erzieher." (Dolto 1996, S. 378)

Die Soziologin Herrad Schenk (Schenk 1997), die in ihrem Band *Vom einfachen Leben. Glücksuche zwischen Überfluß und Askese* eine Kulturgeschichte des einfachen Lebens entwirft und dem asketischen Ideal von der Antike bis in die Gegenwart anhand von Originaltexten nachgeht, betont, dass das Ideal der Genügsamkeit der menschlichen Existenz als andauernder Konfrontation von Gefühlen des Mangels mit begrenzten Möglichkeiten und dem Bedürfnis, den Mechanismus von Hunger und Begierde zu durchbrechen, geschuldet sei. (Vgl. ebd., S. 14 f.) Als Prototypen der Askese oder des Ideals der Bedürfnislosigkeit verweist sie unter anderen auf Diogenes, der nach einer Anekdote vor seiner Tonne dösend von Alexander dem Großen nach seinen Wünschen gefragt wird und meint, er solle ihm aus der Sonne gehen (vgl. ebd., S. 16 f.). Schenk stellt aber auch den klösterlichen Weg, die Gemeinschaftsutopie vieler sozialer Bewegungen und weltanschaulicher Gruppierungen, fragwürdige kollektiv verordnete asketische Ideale verschiedener Herrschaftssysteme oder die Sehnsucht nach dem *edlen Wilden* im 18. und 19. Jahrhundert als Erscheinungsweisen von asketischen Idealen dar und vergleicht sie mit modernen Askeseformen.

Askese (griechisch: *askein*) bedeutete in der griechischen Antike das Einüben in die Tugend und wurde später mit dem Verlassen des Hauses und mit dem Aufsuchen der Wüste in Verbindung gebracht. (Vgl. Gronemeyer 1998, S. 34) Im religiösen, vor allem im klösterlichen Kontext dient die Askese vor allem der Suche nach Gott und der Intensivierung der Beziehung mit dem Göttlichen.

Im Buddhismus wird das Begehren als Hauptursache für das Leiden des Menschen gesehen. Die dritte der *Edlen Wahrheiten* des Buddha lautet, dass das Leiden nur durch das Aufgeben des Begehrens überwunden werden könne. Dies wiederum ist die Voraussetzung für die Befreiung aus dem Kreislauf der Wiedergeburten und das Erreichen des Nirwana. Als Weg, um dies zu erreichen, wird der Weg der vernünftigen Mitte empfohlen, ein Weg zwischen Genusssucht und Selbstzüchtigung. (Vgl. Küng 1999) Diese Lehre erinnert an philosophische Strömungen des Hellenismus, wie jene des Epikur, der in einer Haltung der *Ataraxie*, also der Weltunbefangenheit die Quelle des menschlichen Glücks sah (vgl. Blumenberg 1988, S. 51), oder die Lehre der Stoa, die die Erreichung der *Apathie*, einer Haltung der Gleichgültigkeit gegenüber allem, was dem Menschen zustößt (vgl. ebd., S. 42), zum Ziel menschlichen Lebens erklärte. Den drei großen monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam sind Fastengebote und -zeiten gemeinsam, die theologischen und/oder lebenspraktischen Begründungen ähneln sich. Immer geht es um den (zeitweiligen) Verzicht auf weltliche Dinge, seien es Speisen oder auch bestimmte Handlungen, um sich (wieder) mehr auf die spirituelle Dimension zu besinnen und sein Leben nach Gott und seinen Geboten neu auszurichten. Vor allem in mönchischen Traditionen aller Religionen wird das asketische Ideal gelebt und gepflegt, oft in sehr radikalen Formen der Entsagung von Nahrung, Sexualität, materiellen Gütern, Vergnügungen, aber auch der Kommunikation.

Das Erlöschen des Begehrens wird also in vielfältiger Weise, durch Meditation und asketische Lebensweise, gesucht und zum (vorübergehenden) Ideal oder auch zu einem Weg der Kultivierung des Begehrens erklärt. Im Gegensatz zur Depression, in der Antriebsenergien erlöschen und „Selbst und Welt […] sich vollkommen beziehungslos gegenüber[stehen]“ (Rosa 2016, S. 202), ist jedoch, so Rosa, das „Schweigen der Antriebsenergien, das in der meditativen Abkehr gesucht wird“, ein „‚sprechendes Schweigen‘“, in dem sich der Meditierende „als existentiell *getragen*, als universell verbunden“ (ebd.,

S. 203; Hervorh. i. O.) erfahre. Dies erkläre, warum in vielen Religionen Weltabgeschiedenheit „als ein Weg zu einem wahrhaft adäquaten Weltverhältnis“ (ebd.) gelte.

3.1.3.7 Konsumismus und Kapitalismus als Ideologien der Gier und der Sucht, Einlullung des Begehrens durch Überdruss

Dreh- und Angelpunkt im kapitalistischen System ist die Vorstellung eines Individuums, das mit Mängeln ausgestattet ist, die als Bedürfnisse gesehen werden und die befriedigt werden können und sollen. Das Spiel von Angebot und Nachfrage ist jenes von Bedürfnisbefriedigung und Bedürfnis, wobei die Voranstellung des Angebots aufschlussreich ist. Die moderne Konzeption des Mangels ist laut Waldenfels, der diese mit Vorstellungen der griechischen Antike vergleicht, von einer tiefen Zweideutigkeit gekennzeichnet. Mangel werde als Ausdruck bloßer subjektiver Bedürfnisse bestimmt und bemesse sich an der Differenz zwischen tatsächlicher und vollendeter Wunscherfüllung. (Vgl. Waldenfels 2002, S. 52) In einem solchen Bedürfnis-Konzept, dessen Rückhalt „ein Trieb der Selbsterhaltung, Selbstsetzung, Selbsterweiterung“ (ebd.) bildet, und in einer von diesem geprägten Lebenswelt bleibt das Begehren, das von Bruchlinien durchzogen und zwischen Selbst und Anderen eingespannt ist, im Bedürfen gefangen und deshalb auf der Strecke.

Neu erwachende Formen der Askese heute sind wohl auch als Antworten auf die Ideologien von Konsumismus und Kapitalismus zu verstehen. In diesen wird Menschen vorgegaukelt, dass alle Wünsche, auch jene nach Glück und Lebenslust, nach Schönheit und Anerkennung, nach Erfolg und Wohlstand erfüllbar und käuflich erwerbbar seien. Werbung fordert mit Nachdruck und großer Penetranz dazu auf, die angepriesenen *Produkte* käuflich zu erwerben, und ist außerdem bestrebt, immer neue Wünsche zu produzieren, die zwar vordergründig nur sehr konkrete Bedürfnisse befriedigen, letztlich aber immer auf menschliches Begehren nach Lebensglück abzielen. Konsum macht glücklich – so lautet die Botschaft. Diese Mechanismen korrespondieren mit der Eigenheit des Begehrens, nicht befriedigbar zu sein, sondern sich gerade an seiner (scheinbaren) Erfüllung neu zu entzünden. „Das Begehrenswerte sättigt nicht das Begehren, sondern vertieft es, es nährt mich in gewisser Weise mit neuem Hunger.“ (Lévinas und Krewani 1999, S. 220) Darin liegt auch der potentielle Suchtcharakter des Begehrens, das nach *mehr desselben* ruft und doch etwas ganz anderes meint, das sich nicht am Objekt festklammert, sondern um das Objekt herumgeht. (Vgl. Pagel 1998, S. 299)

Pagel macht auf das begriffliche Paradoxon der *Überflussgesellschaft* aufmerksam, die uns nicht den *Überfluss* erleben lässt, sondern uns tagtäglich den *Mangel* vor Augen führt. (Vgl. ebd., S. 310) Indem sie suggerieren, „es gäbe immer noch ein Bedürfnis, das zu stillen wäre“ (ebd.) und sogar Phänomene wie Liebe, Tugend, gutes Gewissen als käuflich darstellen, verknüpfen Werbestrategien auf raffinierte Weise Begehren und Bedürfnis. (Vgl. ebd.) Die Strategie der Werbung erklärt Pagel im Anschluss an Barthes derart, „daß sie den symbolischen Mangel – der sich nicht stillen lässt – auf der Ebene des ‚Materiellen‘ situiert und ihm dort Objekte verheißt, an denen er sich (scheinbar) sättigen kann. So entsteht der Kreislauf eines zwanghaft strukturierten Begehrens – wie wir ihn z. B. in der Kaufsucht vorfinden – das sich in der Faszination imaginärer Bilder der ‚Fülle‘ wiegt, sich tragen läßt von der Lust zu haben und der Frustration, nie genug bekommen zu können.“ (Ebd., S. 310 f.) Diese Dynamik von „Begehr, Verzehr und Besitz“ (ebd., S. 311) bezeichnet Pagel in Anlehnung an Lacans Triade des Realen, Imaginären und Symbolischen als „‚Verheißung des Realen‘“: Hier glaube nämlich das Subjekt, so Pagel, das Kant’sche ‚Ding an sich‘ besitzen zu können. (Vgl. Pagel 1998, S. 310)

Auch Meyer stellt in seiner Begehrensanalyse „der postmodernen und neoliberalen Gesellschaftsordnung“ (Meyer 2010, S. 30) fest, dass „der Mensch sich unter dem Eindruck dieser gesamtgesellschaftlichen Entwicklung vor allem durch Kaufen und Inbesitznehmen als begehrendes

Wesen“ (ebd.) erlebe. Im Grund werde ihm das Begehren nur vorgetäuscht, denn schlussendlich bleibe er in der „Genießenslogik und in seinen Ersatzbefriedigungen verhaftet“ (ebd.). Aus der Sehnsucht werde eine Sucht, es gehe um das Genießen um jeden Preis. (Vgl. ebd.)

Der Soziologe Hartmut Rosa, der sein Buch *Resonanz* als „Kritik der Resonanzverhältnisse“ (Rosa 2016, S. 205) verstanden haben will, weist darauf hin, „dass das Begehren selbst dort noch ein Beziehungsbegehren ist, wo es sich auf materielle Objekte richtet: Menschen begehren Autos, Fernseher, Schmuck oder Smartphones, weil sie ihnen – wie undeutlich auch immer – bestimmte Weisen des In-der-Welt-Seins zu eröffnen versprechen“ (Rosa 2016, S. 199). Jedoch könne das Begehren „überall dort […], wo aus dem Resonanzbegehren ein reines Objektbegehren wird“ (ebd., S. 207), wo Menschen, Dinge, Positionen oder Erlebnisse begehrt werden, „um sie unter Kontrolle zu bringen oder sich nur anzueignen“, ebenso wie Angst zu einem „Resonanzkiller“ (ebd.) werden. Im Rekurs auf Albert O. Hirschman schreibt er kapitalistischen Steigerungsgesellschaften eine inhärente Tendenz zu,

> „sowohl angst- als auch begehrenspathologische Züge auszubilden: Insofern nämlich sukzessive alle Weltpositionen, welche Subjekte einnehmen können, konkurrenzdynamischen Erosionskräften ausgesetzt werden, so dass die Furcht davor, zurückzubleiben, abgehängt zu werden, nicht mehr auf dem Laufenden zu sein oder nicht mehr mitzukommen und exkludiert zu werden, geradezu zu einem Existenzmodus wird, erweisen sie sich als angstgetrieben. Insofern sie aber strukturell und systemisch dazu gezwungen sind, in abreißender Folge kommodifizierbare Begehrungen zu erzeugen, die ihrerseits niemals dauerhaft befriedigt werden dürfen (denn das würde zu einer den Steigerungsmodus dynamischer Stabilisierung untergrabenden Senkung der Nachfrageintensität führen), die aber andererseits auch nicht so enttäuscht oder transformiert werden können, dass sich das Begehren von der Konsumsphäre abwendet, erweisen sie sich als begehrensgetrieben just in jener fragwürdigen Form des resonanzhemmenden Objektbegehrens.“ (Ebd., S. 207 f.)

Der „Kern des komplexen wie ebenso verblüffenden Mechanismus kapitalistischer Begehrensproduktion“ liegt nach Rosa darin, dass sich das „enttäuschte Resonanzbegehren“ in „gesteigertem Objektbegehren“, aber auch „Positionsbegehren“ (ebd., S. 208) niederschlägt. Der Soziologe macht darauf aufmerksam, dass die „*Begehrungen* spätmoderner Subjekte in einem historisch vielleicht beispiellosen Maße auf den Körper gerichtet“ (ebd.) seien, und zwar auf den eigenen Körper, was ein Gang durch ein x-beliebiges „Shopping-Center überall auf der Welt […] vor Augen“ (ebd.) führe. „Der eigene Körper wird zu einer zentralen Projektionsfläche für Begehrungen, die sich in dem Wunsch konkretisieren, schlanker, fitter, gesünder, hübscher, brauner, leistungsfähiger usw. zu sein.“ (Ebd., S. 209) Diese Begehrungen stehen, so Rosa, in Verbindung mit dem Anspruch und der Vorstellung, körperliche Defizite oder auch „eigenes Versagen, Scheitern, Ungenügen und Zurückbleiben“ (ebd., S. 210) als selbst verantwortet wahrzunehmen.

Pagel arbeitet in ihrer Analyse „Je mehr Konsum, desto mehr Begierde“, der die 10. These ihrer 10 Thesen zum Begehren gewidmet ist, den Appellcharakter der Glücks- und Freiheitsversprechungen der Konsumgesellschaft heraus, „der auch unausgesprochen wirkt“ (Pagel 1998, S. 311) und Gehorsam einfordert: „Glück, Freiheit, Gleichberechtigung und Toleranz stehen unter dem Zeichen des ‚So-wie-die-Anderen-Sein‘ und darüber hinaus – wie z. B. das Statusverhalten zeigt – noch ‚Ein-wenig-mehr-zusein‘.“ (Ebd.) Ein neues unausgesprochenes Tabu sieht sie darin, dass der Einzelne nicht nicht an dieser Kommunikation der Konsumierenden teilhaben könne. Pagel spricht von einer ‚Begierdegesellschaft‘, in der die eigentlichen Wünsche begraben werden, und verweist auf Handkes Roman *Wunschloses Unglück (*Handke 1972*)*, hinter dem sie das Fragment eines Tabus vermutet, hinter dem das sprachlos gewordene Begehren lauere. (Vgl. ebd.)

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Meyer, wenn er im Anschluss an den Medienkritiker Günther Anders von einer "oralen Kultur" spricht, die sich „konsumierend, verzehrend und verschlingend“ (vgl. Meyer 2010, S. 26) realisiert. Trieb- und Bedürfnisziele würden nicht auf Distanz gehalten, wie dies in vergangenen Kulturen geschah, und alles – auch das Sehen und Hören – müsse „übervoll sein“ (ebd., S. 26 f.), keine Lücken und vor allem kein Mangel seien erlaubt. Meyer spricht in Bezug auf die Länder der westlichen Hemisphäre von einem „gesamtgesellschaftlichen Anschlag auf das Begehren“ (ebd., S. 27), da weite Teile der postmodernen Kulturtechniken weit mehr auf eine genießenszentrierte Bedürfnisbefriedigung setzen und dadurch das Begehren weitestgehend neutralisieren würden. (Vgl. ebd.)

Vor diesem Hintergrund des Zwangs zum Genießen bestimmt Žižek die Aufgabe der Psychoanalyse neu:

> "Traditionell wurde von der Psychoanalyse erwartet, daß sie dem Patienten erlaubt, die Hindernisse zu überwinden, die ihm den Zugang zu normaler sexueller Befriedigung versperrten: Wenn du es nicht zustande bringst, dann geh zum Analytiker, der dich befähigen wird, deine Hemmungen loszuwerden. Heutzutage werden wir jedoch von allen Seiten von verschiedenen Versionen des Befehls zum ›Genießen!‹ bombardiert, vom Genuß direkter sexueller Bestätigung bis zum Genuß beruflicher Erfolge oder spiritueller Erweckung. Das Genießen funktioniert heute als eine seltsame ethische Aufgabe: Der einzelne fühlt sich nicht schuldig, weil er moralische Verbote bricht, indem er illegitimen Lüsten frönt, sondern weil er nicht fähig ist, zu genießen. In dieser Situation ist die Psychoanalyse der einzige Diskurs, innerhalb dessen es einem erlaubt ist, nicht zu genießen – der das Genießen nicht untersagt, sondern von dem Druck dazu befreit." (Žižek 2008, S. 136)

Interessant und im Vergleich zu den bereits zitierten Aussagen von Pagel und Meyer neu ist der paradoxe Zusammenhang von Gerechtigkeit, Genuss und Askese, den Žižek herstellt. Ausgehend von der These Lacans, "daß Gerechtigkeit als Gleichheit auf Neid beruht: auf unserem Neid auf den anderen, der hat, was wir nicht haben, und der es genießt“ (ebd., 54), und die Forderung nach Gerechtigkeit letztlich die Forderung ist, „das exzessive Genießen des anderen einzuschränken, damit jedermanns Zugang zum Genießen gleich ist“ (ebd.), sieht er die Askese bzw. das Verbot als notwendiges Ergebnis dieser Forderung: „Da es nicht möglich ist, gleiches Genießen zu verordnen, kann man nur *gleiches Verbot* verordnen.“ (Ebd.) In unserer Gesellschaft nehme diese Askese die Form ihres genauen Gegenteils an, nämlich den allgemeinen Befehl ›Genieße!‹. (Vgl. ebd.) Das führe dazu, dass unser Genießen auf fundamentale Weise gestört sei, was er anhand eines Beispiels veranschaulicht: „[…] man denke an den Yuppie, der narzißtische Selbsterfüllung mit der äußerst asketischen Disziplin des Joggens und gesunden Essens verbindet.“ (Ebd.) Žižek meint, in der „Verkleidung der vorherrschenden hedonistischen Askese“ (ebd.) die Konturen des *letzten Menschen* (Nietzsche) erkennen zu können, und verweist auf Produkte, die dieses paradoxe Verhältnis von Askese und Genuss spiegeln, indem sie ihrer schädlichen Eigenschaften beraubt sind, wie „Kaffee ohne Koffein, Sahne ohne Fett, Bier ohne Alkohol“ (ebd., S. 55), aber auch auf virtuellen Sex ohne Sex oder die Colin-Powell-Doktrin vom Krieg ohne Opfer als Krieg ohne Krieg, die „zeitgenössische[n] Neudefinition von Politik als Verwaltung durch Experten und folglich Politik ohne Politik, bis hin zum heutigen liberalen toleranten Multikulturalismus als Erfahrung des Anderen ohne seine Andersheit“ (ebd.). Die virtuelle Realität, so Žižek, vereinfache dieses Verfahren, ein Produkt anzubieten, das seiner Substanz beraubt ist, indem sie die Realität selbst ohne ihre Substanz zur Verfügung stelle: „[…] so wie entkoffeinierter Kaffee wie echter Kaffee duftet und schmeckt, ohne das echte Ding zu sein, wird die virtuelle Realität als Realität erfahren, ohne wie sie zu sein. Alles ist erlaubt, man kann alles genießen – unter der Bedingung, daß es seiner Substanz beraubt ist, die es gefährlich macht." (Žižek 2008, S. 54)

Formen moderner Askese scheinen en vogue zu sein. Die Frage ist, inwiefern sich diese von traditionellen Formen und Anliegen von Askese unterscheiden. Aus der Fülle an Äußerungen zu dieser Thematik sollen auf exemplarische Weise einige wenige AutorInnen zu Wort kommen.

3.1.3.8 Moderne Formen der (Selbst-)Kontrolle und Askese

„Vom Zwang, freiwillig vernünftig zu sein“[46] lautet der Titel eines Artikels von Tanja Dückers in der deutschen Wochenzeitung *Die Zeit*. Dückers These lautet, dass es weniger die uns von seiten der Politik und Gesellschaft auferlegten Verbote seien, die uns von außen bedrängen, sondern dass wir uns im Streben nach Gesundheit und Leistung Zwänge selbst auferlegen würden. Allerdings gehe es dabei nicht mehr um Sittenverfall und Zügellosigkeit, sondern um Gesundheit und Leistung.

> „In Deutschland ist die Bevormundung längst von der Pädagogisierung abgelöst worden. Es geht nicht mehr um die autoritäre Durchsetzung von Zielen, sondern um die wohlmeinende Erziehung des Bürgers. Er soll verstehen und sich selbst bessern. […] Selbstoptimierung ist eines der Schlüsselwörter aus der modernen Manager- und Coachsprache. Dabei muss offengelegt werden, jeder sich selbst durchleuchten und am besten Listen führen: Wann habe ich wie viel getrunken? Wie viele ungesättigte Fettsäuren waren es heute schon? Habe ich schon die nötigen Obst- und Gemüseportionen erreicht? War ich schon 30 Minuten bei Tageslicht draußen? Und was trägt diese Portion Pommes zu meinem Säure-Basen-Haushalt bei?“ (Ebd.)

Waldenfels macht ebenfalls auf eine das Begehren regelmentierende gesellschaftliche Tendenz in der Gegenwart aufmerksam, die im Widerspruch zu der „Erweiterung praktischer Möglichkeiten“, die sich unter dem „kategorischen Druck technologischer Imperative“ (ebd.) eröffneten, stehe: das Übergewicht des Wirklichkeitssinns in Gestalt einer „rigorosen Formatierung und Programmierung des Verhaltens“ (Waldenfels 2002, S. 250). „Vom Buch des Lebens zur Buchung des Lebens, von der gegebenen zur abgeschlossenen Versicherung ist es nur ein kleiner Schritt, wenn das funktionale Wie die Oberhand gewinnt über das, was uns widerfährt und anspricht." (Ebd.)

Reimer Gronemeyer weist in seinem Buch *Die neue Lust an der Askese* darauf hin, dass in den Industriegesellschaften „die schlecht Ernährten fett, gut ernährte Karrieretypen hingegen schlank“ (Gronemeyer 1998, S. 10) seien. Die Askese werde zur „Gestalt, in der Luxus auftritt. Wenn sich der Irrsinn der Beschleunigung nur noch in Stau und Streß realisiert, dann wird Langsamkeit zum Luxus. Wenn die Fernreise zum Massengut geworden ist, dann wird die Fußwanderung in der Nähe oder der Urlaub in der Klosterzelle zum Besonderen“ (ebd., S. 11). Diese neue Form der Askese, mit der sich die Eliten vom Massenkonsum abheben, identifiziert Gronemeyer aber nur als eines der Gesichter moderner Formen der (Selbst-)Kasteiung. Ein anderes sei der Appell an die Bürgerinnen und Bürger, den Gürtel enger zu schnallen, der von jeher als ein Instrument der Unterdrückung und Kontrolle einzustufen sei: „Die von oben verordnete Askese ist ein altes Instrument von Cliquen, um Wünsche kleinzuhalten, Disziplin durchzusetzen und Macht zu erhalten.“ (Ebd., S. 19) Diese Dynamik sieht Gronemeyer auch hinter der Rede vom überbordenden Wohlfahrtsstaat oder gar der Wohlfahrtsdiktatur und dem damit verbundenen Aufruf zum Sozialabbau am Werke. Hinter diesen Worthülsen könne man – zumindest rhetorisch – leicht die Millionen Obdachlosen und Arbeitslosen, die seit dem Ende des 20. Jahrhunderts zur Schattenseite des Reichtums in Industrieländern gehören, zum Verschwinden bringen. (Vgl. ebd., S. 20)

Grönemeyer plädiert für eine neue Askese, „als Verweigerung des Mittuns am schlechten Bestehenden“ (ebd., S. 21 f.), die an den alten Formen Maß nimmt, um „Widerstand gegen den Terror der Ökonomie“ (ebd., S. 21) zu leisten. Diese Form der Askese gründe sich auf alte Einsichten: „Wer

[46] http://www.zeit.de/politik/deutschland/2013-01/Verbotskultur-Selbstkontrolle-Selbstdisziplin, Zugriff 15.02.16

besitzt, wird besessen. Wer keine Distanz hat, sieht nichts. Wer nicht lassen kann, hat keine Gelassenheit. Ernst, Geduld, Disziplin und Konzentration machen den Asketen. Gegenüber dem Glamour, der glänzenden Oberfläche, der geschniegelten Perfektion, der drängenden Fülle liebt die Askese den Bruch, die Leere, das Rauhe, die Stille.“ (Ebd., S. 29)

Unter den Fehlformen der Askese, die der Theologe und Soziologe darstellt, nehme die Selbstkasteiung des Leibes eine besondere Stellung ein.

> „Noch nie ist dem Körper so viel Aufmerksamkeit gewidmet worden wie heute. Der Aufpeitschung der Begierden steht eine Vielzahl von Instrumenten zur Verfügung, eine Schlacht um die ständige Erregung wird geschlagen. Vom Warteraum des Zahnarztes bis zur Anschlagsäule: Brüste, Hintern, erotische Versprechungen. Der Körper ist in eine Art Rüstungswettlauf gepeitscht. Er wird trainiert und gestählt, er wird operiert und gestylt. Die geregelte Zufuhr von Vitaminen und Kalorien wird geradezu hysterisch (eigen)überwacht.“ (Gronemeyer 1998, S. 88)

Gronemeyer spricht in seiner kurzen Darstellung der Geschichte der Askese von einem Wandel von der Verinnerlichung zur Automatisierung der Moral. Der Körper könne „als eine Art Internierungslager aufgefaßt werden, in dem die Instinkte von den Konventionen der Gesellschaft unterjocht werden“ (Gronemeyer 1998, S. 117). Das Ideal der Selbstverwirklichung, das vielen neuen Praktiken der Selbstoptimierung zugrunde liegt, wird von Gronemeyer als „Existentialismus in Filzpantoffeln“ und als „verzweifelte[n] Parole des von allen guten Geistern verlassenen Menschen“ (ebd., S. 153) bezeichnet. „Man möchte sich mit sich selbst zur Deckung bringen (was immer das heißen mag!). Richtiges Tun reduziert sich darauf, daß man so handelt, wie man ohnehin ist. Wenn man nur irgendwie mit sich selbst identisch ist, dann – so wird geraunt – führe man schon das richtige Leben.“ (Gronemeyer 1998, 154)

Eine neue asketische Haltung, für die Gronemeyer plädiert, würde sich „gerade nicht der Arbeit des Individuums an sich selbst verdanken“ (ebd., S. 143). Stattdessen ginge es „um den entschlossenen, heiteren Aufbruch aus versteinerten Verhältnissen, um Haltungen, nicht um Selbstzwang“ (ebd.).

> „Askese ist nicht dazu da, daß die Leute *zu sich selbst kommen*. Askese betreibt die Einübung in Tugenden (askein heißt sich üben). Asketen haben nicht sich, sondern das andere oder den anderen im Blick: Gott und den Nächsten. Akese ist verwandt mit der Ekstase, die es erlaubt, aus sich selbst herauszutreten (ekstasis – aus sich heraustreten). Askese ist nicht narzißtische Körperdressur oder Seelenbearbeitung. […] Asketen sind nicht auf der Reise zu sich selbst, sondern können sich vernachlässigen, aus sich heraustreten.“ (Ebd., S. 187)

Die asketische Haltung, zu der Grönemeyer einlädt, ist als eine Antwort auf die Frage, wie ein gelingender Umgang mit dem Begehren vorzustellen wäre, einzustufen. Wie ein Umgang mit dem Begehren denkbar wäre, in dem dieses weder unterdrückt oder gar ausgeschaltet noch nach moralischen Kriterien von *gut* und *böse*, *wahr* oder *falsch* bewertet wird, ein Umgang, in dem weder Vernunft und Leidenschaften bzw. Begehren noch Glück und Tugend als Gegensätze aufgefasst werden, sollen die abschließenden Ausführungen dieses Kapitels gewidmet sein.

3.1.3.9 Auf dem Weg zu einem sinnvollen Umgang mit dem Begehren: Genuss statt Katerstimmung

Meyer-Drawe weist darauf hin, dass möglicherweise in der Zugangsweise der griechischen Antike Hilfreiches für einen sinnvollen Umgang mit menschlichem Begehren zu finden sei. In einem solchen Umgang mit der Sinnlichkeit des Menschen käme der „Sorge der Seele um sich selbst“ und der Kultivierung der Leidenschaften, – „sowohl im Hinblick auf die eigene Lust als auch zum Nutzen der Polis“ (Meyer-Drawe 2008, S. 30), also der Lebensgestaltung das zentrale Interesse zu. In diesem Sinne lohnt noch einmal ein Blick auf Aristoteles und seine Tugendlehre, wie er sie vor allem in der

Nikomachischen Ethik (Aristoteles 2016) ausführt; dabei werde ich den Überlegungen des Sozialphilosophen Detlef Horster (Horster 1987) ein Stück weit folgen.

Nach Horster ging es Aristoteles in seiner Ethik unter anderem darum, die Frage nach dem Verhältnis der individuellen Lust zum guten und sinnvollen Leben zu beantworten und den Gegensatz zwischen beiden aufzuheben. (Vgl. ebd., S. 84 f.) Für Aristoteles ist klar, dass beide Seelenteile zum Zweck der Wahrheitserkenntnis, aber auch für das Erreichen der *Eudaimonia*, dem letzten und höchsten Ziel allen Strebens, zusammenwirken müssen. Aristoteles spricht von einem „überlegten Begehren" (Horster 1987, 90 f.), das einer sittlichen Willenswahl bzw. der sittlichen Tugend als Habitus zugrunde liegen müsse. Verantwortlich für sittliche Handlungen ist der logistische oder folgernde Seelenteil (im Gegensatz zum epistemonischen oder wissenden Seelenteil), mit dem wir Dinge betrachten, die sich anders verhalten können, der also wichtig für Fragen und Entscheidungen in ethischen Belangen ist. Wie bereits im Kapitel 3.1.2.3 dargestellt, ist sittliches Handeln nach Aristoteles durch das Zusammenwirken von Vernunft und Begehren bzw. Willen gekennzeichnet. (Vgl. Horster 1987, S. 90 f.)

Analog zu den Seelenteilen werden die Tugenden eingeteilt: Demnach unterscheidet Aristoteles dianoetische (= Verstandes-) Tugenden: Weisheit, Verstand, Klugheit, die durch Belehrung wachsen, was Erfahrung und Zeit braucht, von ethischen (= sittlichen) Tugenden, zu denen Freigebigkeit und Mäßigkeit zählen und die wir durch Gewöhnung erreichen (von ihr haben sie auch den Namen, der nur wenig von dem Wort *Gewohnheit* verschieden ist). Horster hebt hervor, dass aus Aristoteles' Tugendlehre deutlich werde, dass keine der Tugenden uns von Natur zuteil werde, denn nichts Natürliches könnte schließlich durch Gewöhnung geändert werden. Wir haben die natürliche Anlage, die Tugenden in uns aufzunehmen, zur Wirklichkeit wird diese natürliche Anlage durch Gewöhnung. Horster fasst zusammen: Der Mensch ist nach Aristoteles dann sittlich gut, wenn er eine Haltung erlangt, die ihn stets sittlich gut handeln lässt. Er gewöhnt sich sozusagen an sittliches Handeln. Beide Vermögen, die Sittlichkeit und die Vernunft, gehören zusammen. (Vgl. Horster 1987, S. 89 f.)

Das Wissen des folgernden und logistischen vernünftigen Seelenteils ist die Klugheit. Allerdings ist es nach Aristoteles nicht möglich, klug zu sein, ohne tugendhaft zu sein. (Vgl. ebd., S. 92) Niemand kann klug sein, wenn er die sittliche Tugend nicht besitzt. Die Tugend verhilft dazu, dass man sich das rechte Ziel setzt, die Klugheit ermöglicht, dass man die richtigen Mittel wählt, um dieses Ziel zu erreichen. Aber das rechte Ziel offenbart sich, so Horster mit Verweis auf Aristoteles, nur dem Tugendhaften. (Vgl. ebd.) In diesem Zusammenhang ist das Treffen der *rechten Mitte* entscheidend, das von Aristoteles folgendermaßen erläutert wird: „Wer alles flieht und fürchtet und nichts erträgt, wird feig, dagegen wer gar nichts fürchtet und gegen alles angeht, ist tollkühn. Desgleichen wird, wer jede Lust genießt und sich keiner enthält, zügellos, wer aber jede Lust flieht, wie die sauertöpfischen Leute, verfällt in eine Art Stumpfsinn. Denn Mäßigkeit und Starkmut werden durch das Zuviel und Zuwenig aufgehoben, durch die rechte Mitte aber erhalten."[47] (Ebd., S. 91) Diese Mitte, das rechte Maß zu treffen, bedarf es „der Anstrengung der Gewöhnung, denn wir alle neigen mehr zur Lust und Zügellosigkeit, wie Aristoteles' empirischer Befund lautet[48]." (Vgl. ebd., S. 91) Der sittliche Habitus, in dem sich ein Mensch befindet und der sich durch Gewöhnung stabilisiert, garantiert, dass wir uns in Bezug auf die Affekte richtig verhalten. (Vgl. ebd., S. 92) Für die Ausbildung dieses Habitus spielt die *rechte Vernunft* eine zentrale Rolle. Was ist darunter zu verstehen? Die Tugend als ein „Habitus des Wählens" (ebd.), der die nach uns bemessene Mitte hält, besteht darin, nach Art und Weise eines klugen Mannes zu wählen. Ein kluger Mann weiß wohl zu überlegen, was ihm gut und nützlich ist, und

[47] Bien, G. (Hg.) (1972): Aristoteles. Nikomachische Ethik. Auf der Grundlage der Übersetzung von Eugen Rolfes. Hamburg, 1104a, 20ff.
[48] Siehe Anm. 33, 1109 a 14.

zwar in Bezug auf das, was das menschliche Leben gut und glücklich macht. (Vgl. ebd.) Die Eigenschaft der Gerechtigkeit, der Mäßigkeit, des Mutes usw. haben wir nach Aristoteles gleich von Geburt an, aber das eigentliche Gute besteht darin, dass diese Anlagen unter Anleitung des Verstandes zu Tugenden ausgebildet werden.[49] (Vgl. Horster 1987, S. 92 f.)

Bei Aristoteles ist also der Gegensatz von Vernunft und sittlichem Handeln, aber auch jener von Lust und glücklichem Leben aufgelöst. Glücklich ist der Mensch nach Aristoteles dann, „wenn er die allgemeinen Regeln der sittlichen Tugend entwickelt hat und seine Haltung die Haltung der Klugheit ist“ (ebd., S. 93). Das Glücklichsein ist mit Lust verbunden, die gerade darin besteht, sich glücklich zu fühlen. Diese Lust vollendet die Tätigkeit des klug handelnden Menschen und vollendet sie. (Vgl. ebd.) Die Bedeutung der lustvollen Betätigung ist nach Aristoteles nicht zu unterschätzen: „Denn die Tätigkeit wird durch die ihr verwandte Lust gesteigert. Die mit Lust tätig sind, unterscheiden alles schärfer und führen alles genauer durch; gute Geometer z. B. werden die, die an der Geometrie Freude haben, und solche verstehen alles besser. […] Die Steigerung kommt […] von der Lust.“[50] (Horster 1987, S. 93) Allerdings könne nur derjenige wahre Lust empfinden, der das rechte Maß findet. Horster spricht hinsichtlich des Übermaßes an Lust von einer „Katerstimmung“ (ebd.) – statt der Erfahrung von Freude und Genuss. Es geht eben darum, die „Mitte zu finden zwischen Zügellosigkeit und Sauertöpfigkeit“ (ebd., S. 94).

Das Programm der Nikomachischen Ethik besteht nach Horster in Anknüpfung an die Einleitung von Günther Bien (Günther Bien 1972) zu dessen Ausgabe dieses spannenden Textes von Aristoteles in der „‘Aufhebung der Entzweiung zwischen dem subjektiven Interesse in Form des Strebens nach Nutzen bzw. Lust und der Verwirklichung des an sich Guten und Gerechten‘“ (ebd., S. 85). Für den Tugendhaften sind tugendhafte Handlungen gleichzeitig genussreich und lustvoll. (Vgl. ebd.) Horster zitiert Ursula Wolf: „Daran, welche Tätigkeiten mir Freude machen, zeigt sich, welche Tätigkeiten für mich Bestandteil eines sinnvollen Lebens sind.“ (Wolf 1984, S. 158; zit. n. Horster 1987, S. 85)

Man wird also tatsächlich fündig bei Aristoteles, wenn es darum geht, einen sinnvollen Umgang mit dem menschlichen Begehren zu finden. Von selbst ergibt sich dieser jedenfalls nicht, sondern es geht darum, durch wiederholte Entscheidungen nach Art eines klugen Mannes (oder einer klugen Frau) eine entsprechende Haltung auszubilden und diese sich dadurch zur Gewohnheit zu machen. Trotzdem lässt uns auch dieser (Be-)Fund als Fragende zurück: Es stellt sich die Frage, ob das Konzept, das Aristoteles in seiner Nikomachischen Ethik entwirft, unter den Vorzeichen einer pluralistischen Gesellschaft und eines kapitalistischen Wirtschaftssystems und der mit diesem verbundenen besonderen Begehrensdynamik noch Gültigkeit beanspruchen kann, oder umgekehrt gefragt: Inwiefern ist dieses Konzept notwendig auf die antike kosmisch-teleologische Vorstellung der Welt und des Menschen und auf die antike Konzeption der *Eudaimonia* bezogen und deshalb nur von eingeschränkter Aussagekraft?

Pagel bezieht sich in ihrem Resümee nicht auf Aristoteles. Trotzdem ist dieses möglicherweise nicht allzu weit von den Ausführungen des griechischen Philosophen entfernt und soll – aufgrund seiner umfassenden und doch die Bruchlinien offen haltenden Aussage – als abschließendes Statement für dieses Kapitel stehen:

> „Dem Begehren nachzugehen und es nicht erneut zu verschütten, bedeutet nun nicht, narzißtisches Lusterleben ohne Hindernisse zu fordern und es kann auch nicht bedeuten, die Wünsche am Felsen des gesellschaftlichen Leistungsprinzips anzuketten. Das Begehren nicht aufgeben, heißt vielmehr, es aus dem Zustand der Sprachlosigkeit zu befreien und ihm den Raum zwischen Phantasie und Wirklichkeit,

[49] Siehe Anm. 33, 1144 b 5ff.
[50] Siehe Anm. 33, 1175 a 31ff.

zwischen Lust und Gesetz, Leiblichkeit und Logos, zwischen subjektivem Erleben und intersubjektivem Miteinander-Leben, offenzuhalten.“ (Pagel 1998, S. 311)

3.1.4 Wer oder was begehrt wen oder was und wie?

Dieser zweite Teil der Spurensuche hat sich vor allem den Denkbewegungen phänomenologischer Philosoph/inn/en verschrieben. Dabei soll uns einerseits die Frage leiten, wie dieses Selbst, das begehrt und vom Begehren erfasst und bewegt wird, zu denken ist (Kapitel 3.1.4.1); andererseits stellt sich noch einmal die Frage nach dem Ausgangspunkt des Begehrens: Entsteht das Begehren aus einem Mangel heraus oder ist es als ein responsives Geschehen im Sinn eines Antwortens auf einen Anspruch zu verstehen und welche Ansprüche sind es, die hier eine Anwort einfordern? (Kapitel 3.1.4.2) Ein drittes und letztes Kapitel dieses Abschnitts schließlich befasst sich mit der Frage nach dem *Worin* (etwas begehrt wird) und *Worauf* (sich das Begehren richtet) des Begehrens.

3.1.4.1 Wer oder was begehrt hier eigentlich? Anthropologische Zugänge

> "Übrigens aber ist der Mensch ein dunkles Wesen, er weiß nicht, woher er kommt, noch wohin er geht, er weiß wenig von der Welt und am wenigstens von sich selber. Ich kenne mich auch nicht und Gott soll mich auch davor behüten." (Goethe 1829)[51]

> "Die wissenschaftliche Behandlung des Menschen wirft aber dadurch, daß sie ihn zu einem Gegenstand macht, über unsere Bedenken zu Anfang hinausgehende grundsätzliche Fragen auf, Fragen, die an das Verhältnis von Wirklichkeit und Selbstverantwortlichkeit oder, wenn man es anders formulieren will, an die Grenzen der Vergegenständlichung menschlichen Wesens rühren. Inwieweit ist der Mensch überhaupt gegenständlich zu machen? Erschließt er sich bis in seine letzten Falten wissenschaftlichem Erkenntnisbemühen oder ist diese Objektivierung aus Gründen seiner Wesenseigentümlichkeit bzw. aus Gründen moralischer Art begrenzt? Selbsterkenntnis — wenn Erkenntnis in wissenschaftlicher Weise zustandekommen soll — bedeutet notwendig Selbstobjektivierung. Kann bzw. darf sie so weit vorangetrieben werden, daß dem Selbst damit sein Subjektcharakter verloren geht? Bedroht damit nicht die Erkenntnis jenes Element menschlicher Würde, ohne das er im Verhältnis zu seinen Mitmenschen wie zu sich selbst nicht auskommt: die Unnahbarkeit?" (Plessner 1983a, S. 128)

> "Ich komme für mich selbst auf eine Weise immer zu spät. Der Schwung des Ich reicht nicht aus, um an sein sozial noch unvermitteltes Mich zu gelangen. So sah es Mead (vgl. 1962, S. 174). ‹Ich bin, aber ich habe mich nicht› — heben übereinstimmend Bloch und Plessner hervor. Stets kommt mein Erkennen zu spät, weil mein Sein bereits am Werk ist. Tatsächlich ist es immer wieder erstaunlich, die Rechnung darüber aufzumachen, was man über sich wissen kann und was nicht. Wir werden geboren und sind nicht Zeugen unseres eigenen Beginnens. Unser Tod geht über unsere eigenen Erfahrungen hinaus. Wir erscheinen und entschwinden auf dem Feld des anderen. Diese grundsätzliche Versagung zieht sich durch unsere Existenz. Wir sind gleichsam zur Sozialität verdammt, auch wenn wir einsam sind. Der andere nimmt uns gerade dort in Beschlag, wo wir uns selbst nicht gegeben sind, etwa in unserem Rücken."
> (Meyer-Drawe 2008b, S. 25)

Wenn diese Arbeit sich mit dem menschlichen Begehren beschäftigt, ist es unumgänglich, darzustellen, welches Verständnis vom Menschen zugrunde gelegt werden soll. Schließlich ist es immer *jemand*, der oder die (etwas oder jemanden) begehrt. Das Subjektverständnis bestimmt (mit), wie das Begehren verstanden wird: Begehrt hier ein Vernunftwesen, das autonome Akte setzt, auf die die Umwelt reagiert, oder ist das Begehren ein Vorgang, der zumindest leiblich mitbestimmt wird und mehr als ein

[51] Goethe, Johann Wolfgang (1829/1999): Brief an Johann Peter Eckermann. In: Ders., Sämtliche Werke. 40 Bde. II. Abt., Bd. 12: Briefe, Tagebücher und Gespräche. Hrsg. V. Christoph Michel unter Mitwirkung v. Hans Grüters. Frankfurt/M., S. 350; zit. n. Meyer-Drawe 2008b, S. 25.

Antworten zu verstehen ist? Handelt es sich dabei um ein Geschehen, das aktiv gesteuert wird oder steuerbar ist, oder um eine Art von Triebgeschehen, dem das Ich passiv ausgeliefert ist? Wie ist dieses Ich, dieses Subjekt, das begehrt oder dem Begehren zugeschrieben wird, überhaupt zu denken?

Die Vertreter/innen der Zeitalter des Humanismus und der Aufklärung unternahmen es, der Autonomie des Menschen, die vor allem durch die Vorrangstellung der Vernunft gesichert schien, zu ihrem Recht zu verhelfen. Viele von ihnen beriefen sich auf den rationalistischen Denker René Descartes, den Begründer neuzeitlichen Denkens, und sein *Cogito ergo sum*, worauf bis heute zahlreiche Subjektpositionen Bezug nehmen.[52] Seither knüpfen und knüpften unterschiedlichste Strömungen an dieses Unterfangen an: einerseits, um die Bedeutung der Subjektivität und der Autonomie des Subjekts sowie seine Rationalität zu bestätigen und zu untermauern, andererseits in kritischer Weise, und zwar aus unterschiedlichen Beweggründen und mit verschiedenen Absichten: Entweder wird die Überbetonung der Vernunft – in Relation zu Gefühlen und Körperlichem bzw. Leiblichem – in Frage gestellt, die Erfahrung von Autonomie als Illusion und die Forderung nach Selbstbestimmung als Anmaßung entlarvt (vgl. Meyer-Drawe 2000), die Abhängigkeit des Subjekts vom Anderen im weitesten Sinn betont und/ oder aufgezeigt, dass dieses vielstrapazierte *Ich* nicht aus einem Guss ist, sondern sich aus verschiedenen, teils bewussten, teils unbewussten Aspekten oder Strebungen zusammensetzt, die nicht immer in einem harmonischen Verhältnis zueinander stehen. Der Philosoph Hans Michael Baumgartner spricht von den in der Rede über den Menschen oft erwähnten „drei großen Kränkungen“, unter denen „die Verkleinerung des Menschen in den verschiedenen Perspektiven“ verstanden wird.[53] Hier sind die Namen Nikolaus Kopernikus, Charles Darwin und Sigmund Freud zu nennen. (Vgl. Baumgartner 1994, S. 20)

Schließlich erklären nicht wenige DenkerInnen seit dem Ende des 19. Jahrhunderts das Subjekt als ‚tot‘ oder die Rede vom Subjekt als obsolet und verzichten überhaupt auf die Rede vom Ich, wie dies z. B. Foucault und Barthes in den 1960er-Jahren taten (vgl. Reckwitz 2008). Reckwitz ordnet Marx und Freud, Nietzsche und Heidegger, Wittgenstein, Dewey und Derrida in die Reihe jener Theoretiker ein, die auf eine Dezentrierung des Subjekts aus sind (vgl. ebd., S. 12 f.).

> "Das Subjekt wird ›dezentriert‹, indem es seinen Ort als Null- und Fixpunkt des philosophischen und humanwissenschaftlichen Vokabulars verliert, es erweist sich selber in seiner Form als abhängig von gesellschaftlich-kulturellen Strukturen, die ihm nicht äußerlich sind und in deren Rahmen es seine Gestalt jeweils wechselt: Sprachspiele, symbolische Ordnungen, psycho-soziale Konstellationen und technisch-mediale Strukturen." (Reckwitz 2008, S. 13)

Am Beispiel von Heidegger, Adorno und Nietzsche zeigt Baumgartner verschiedene Motive und Gründe für die Kritik am Subjektbegriff auf, die teilweise in der Forderung nach der Abschaffung des Subjekts gipfelt. Baumgartner stellt fünf unaufhebbare und unverzichtbare Aspekte des Subjektbegriffs dar und bewertet vor allem ein idealistisches Konzept im Sinn der Einheit von Substanz und Subjekt im Begriff des Selbstbewusstseins als fragwürdig und obsolet. (Vgl. Baumgartner 1994, S. 24) Als unverzichtbar bezeichnet der Philosoph hingegen „die Selbstreferenz des Ich, das Subjekt als individuelles erkennendes Bewußtsein, das Subjekt als verantwortliche Person in rechtlicher und moralischer Hinsicht und das kommunikative Ich als Bezugspunkt jeder gemeinsamen Rede über Welt und Leben der Menschen in ihr“ (ebd., S. 27) und weist auf zahlreiche Fehlerquellen und Missverständnisse hin, die einen unreflektierten Diskurs über das Subjekt bestimmten und immer noch bestimmen. (Vgl. ebd.,

[52] Lévinas weist darauf hin, dass nach Descartes die menschliche Vernunft ihre Quelle und ihren Grund immer in der göttlichen Vernunft habe. In diesem Sinn ist das *Cogito* nicht als autonomer Akt im modernen Sinn zu verstehen, sondern stützt sich auf den Anderen, in diesem Fall auf Gott, der die Idee des Unendlichen in die menschliche Seele gelegt habe. (Vgl. Lévinas 2002, S. 119.)

[53] Der erste, der eine solche Geschichte der Kränkungen skizzierte, war Sigmund Freud. (Vgl. Selbstdarstellung. Schriften zur Geschichte der Psychoanalse, S. 233.) Diesen Hinweis verdanke ich Käte Meyer-Drawe.

S. 25 f.) Als größten und gröbsten Fehler schätzt er die „totalisierende Übertragung der Ich-Struktur auf die Welt im ganzen, auf Natur und Geschichte“ (ebd., S. 25) ein, die er als „Sehfehler des deutschen Idealismus“ (ebd., S. 26) bezeichnet. Dieser sei allerdings nach wie vor wirksam, so z. B. im Neukantianismus oder bei Promotoren des New Age. Resümierend stellt Baumgartner fest:

> "Die Rede vom Verschwinden des Subjekts in dieser allgemeinen Phrase ist ihrerseits totalisierend und als totalisierende Zeitdiagnose verfehlt. Es gibt in der Tat Begriffe von Subjektivität bzw. Aspekte des Subjektbegriffs, die verschwinden und verschwunden sind; darum dürfen aber nicht sogleich auch alle anderen Aspekte des Subjektbegriffs gleichermaßen für verschwunden erklärt werden. " (Baumgartner 1994, S. 27)

Sowohl die christliche Tradition als auch jene, die das Verständnis des Menschen seit der Aufklärung im westlichen Denken zu einem großen Teil bestimmte und die durch das Primat der Vernunft gekennzeichnet war, führten hinsichtlich der Einschätzung der menschlichen Leiblichkeit – wenn auch mit unterschiedlicher Begründung – zu einem ähnlichen Ergebnis: Beide Denkrichtungen implizierten – zumindest in ihrem Mainstream – eine kaum verhohlene Abwertung von menschlichen Triebkräften und Gefühlen. Ziel war es jeweils, die menschliche „Trieb(natur)“ (Prechtl 1987, S. 7) zu kontrollieren und zu beherrschen, entweder mithilfe strenger Gesetze und Regeln oder aber mithilfe der Vernunft, die wiederum, wenn auch mit dem hehren Ziel der Autonomie des Menschen, einem allgemeinen Gesetz folgen sollte. (Vgl. dazu auch das Kapitel 3.1.3) In diesem Kontext wurde auch das Begehren mit Skepsis betrachtet, selbst wenn es meist zwischen vernunftgeleitetem Willen und triebgeleitetem Handeln angesiedelt wurde.

Prechtl weist darauf hin, dass die Fortsetzung des Primats des Logos und das „Moment der Beherrschbarkeit“ im französischen Materialismus zu finden sei, wenn auch in dieser Denkrichtung die Autonomie im „technisch-rationalen Vernunftsinne" (ebd., S. 7 f.) verstanden und „der Mensch als und innerhalb eines mechanischen Getriebes“ gesehen werde (ebd., S. 8). Zentrale Parameter einer solchen Sicht auf den Menschen sind laut Prechtl Beherrschbarkeit durch Meßbarkeit und Berechenbarkeit sowie vernünftiger Fortschritt im Sinn der Planbarkeit. (Vgl. ebd.) Doch diese Annahmen gehen einher mit der Vorstellung von mehr oder weniger unbewusst ablaufenden Prozessen der menschlichen Natur und ihrer Manipulierbarkeit, die Prechtl als „Kehrseite“ materialistischer Konzepte bezeichnet. (Vgl. ebd.) Diese Vorstellungen führen laut Prechtl geradewegs zu Denkschulen wie dem Behaviorismus Skinner‘scher Provenienz und seinem Reiz-Reaktionsschema. Daran schließen sich zentrale Fragen philosophischer Anthropologie an: Ist es möglich, die menschlichen Natur nach dem Modell eines mechanistischen Getriebes „beliebig manipulierbar bzw. planbar" zu machen? (Prechtl 1987, S. 7)

Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts, vor allem aber im 20. Jahrhundert wurde die *Perspektive* der Betrachtung des Menschen thematisiert und als wesentlich für die Ergebnisse dieser Betrachtung erkannt. „Was begreife ich als menschliche Natur? Fasse ich sie unter biologischen Kategorien […]“ (ebd.) oder unter welchen sonst? Diese Frage ist von fundamentaler Bedeutung, gerade auch deshalb, weil heutzutage mit dem Wesen oder vielmehr der Struktur des Menschen (vgl. ebd., S. 7) verschiedenste Wissenschaften, vor allem die Naturwissenschaften befasst sind. Auch Gadamer betont die Bedeutung der Perspektive und Zugangsweise für das Erforschen des Menschen durch die Wissenschaften und stellt damit den Wahrheitsanspruch so mancher Aussagen in Frage: „[…] eine Physik, Biologie oder Psychologie, die versucht, alles zur Abbildung zu bringen, setzt den externen Beobachter voraus, andernfalls müßte sie den Beobachter des Systems in den Gleichungen des Systems auftreten lassen, würde der Rechnende zum Berechneten, würde die Physik etc., die sich selbst ausrechnete und ihr eigenes Ausrechnen wäre, zum eigenen Widerspruch." (Gadamer 1975, S. 428; zit. n. Prechtl 1985, S. 8)

Mehrere Denker des 20. Jahrhunderts sind es wohl, die sich auf die „Suche nach einem mittleren Weg zwischen einer objektivistisch-naturalistischen Sichtweise, die alle menschlichen Phänomene einer Außenperspektive unterwirft, und einer subjektivistischen Sichtweise, die alle Phänomene von innen her erschließen will“ (Prechtl 1987, S. 11), machen. Prechtl nennt Helmuth Plessner und Maurice Merleau-Ponty als Vertreter eines solchen „mittleren Weg[s]“ (ebd.). Laut Prechtl ging es Plessner (1965) in seiner Anthropologie darum, „die Absolutsetzung der beiden Sphären von Körper und Seele, Materie und Geist durch die Darstellung der spezifischen Struktur der Sinnesqualitäten obsolet werden zu lassen.“ (Prechtl 1987, S. 12) „In den Sinnesqualitäten selbst ist die Verbindung zwischen körperlicher Welt und Geist hergestellt und somit das Außen-Innen-Schema überwunden. Ihm [Plessner] gelang der Nachweis, daß die Äußerungsweisen des Menschen aus einer biophysisch-kulturellen Organisation verständlich werden." (Prechtl 1987, S. 11; Anm. G.R.) Merleau-Ponty (1966), der in der Tradition der Phänomenologie als Philosophie der Erfahrung steht, verstehe Wirklichkeit nicht als Anhäufung von Tatsachen, sondern als „organisiertes Feld, das in zahlreichen Sinnesstrukturen sich erschließt." (Ebd., S. 12) Er begründe in Abhebung zu philosophischen Strömungen, die die Wirklichkeit (nur mehr) als Produkt von Bewusstsein darstellen, in Anlehnung an Husserl einen leibphänomenologischen Ansatz. Der „Leib generiert Erfahrung und ist gleichzeitig in der Erfahrung mitgegenwärtig." (Ebd.) Auf diese Weise ist der Leib, so Prechtl, Medium zur Welt und materiale Verankerung in der Welt. (Vgl. ebd.) Deshalb könnten alle Reflexionen einer philosophischen Anthropologie, ja jedes Denkens, immer nur das leibliche Ich zum Ausgangspunkt nehmen. (Vgl. ebd.)

Da sich diese Studie als phänomenologisch orientierte versteht, werde ich mich im Folgenden darauf beschränken, zentrale Aussagen phänomenologischer Denkerinnen und Denker, zu denen sowohl der philosophische Anthropologe Helmuth Plessner, vor allem aber Maurice Merleau-Ponty zu zählen sind, zum Subjektverständnis und deren Bedeutung für das begehrende Subjekts überblicksartig darzustellen. Neben den Analysen der beiden genannten Philosophen sollen vor allem auch die Beiträge von Bernhard Waldenfels und Käte Meyer-Drawe zum Subjektdiskurs in diese anthropologische Skizze aufgenommen werden.

„Ich bin, aber ich habe mich nicht“ (Plessner 1983, S. 190)

Die Aussage „Ich bin, aber ich habe mich nicht“, die „die menschliche Situation in ihrem leibhaften Dasein kennzeichnet“ (ebd.), knüpft an Descartes *Cogito ergo sum* an, verändert aber die Bedeutung des *Cogito* in grundlegender Weise. Dass das Ich etwas ist, das sich mir selbst immer wieder entzieht, ist eine der zentralen Einsichten, die von Husserl und anderen Denkern aufgegriffen wird und die die Möglichkeit der Selbsterkenntnis des Subjekts grundlegend in Frage stellt. Gleichzeitig heißt es hier *ich bin*, ohne dass das *ich denke* als Voraussetzung oder ermöglichende Bedingung formuliert wird. Die Existenz eines Ich wird hypothetisch vorausgesetzt, als Annahme, die für den praktischen Gebrauch sinnvoll erscheint, aber theoretisch nicht erkannt werden kann (vgl. Meyer-Drawe 1998, S. 172f.). Gleichzeitig wird der Anspruch auf Selbstbesitz oder Selbstbestimmung hinterfragt.

> "Das Wort Subjekt hat einen zumindest doppelten Sinn, nämlich aufgrund von Abhängigkeiten unterschiedlicher Art jemandem unterworfen sein, aber auch durch Erkennen oder eingreifendes Handeln anderes zu bestimmen. Nach Kants praktischer Philosophie muß sich der Mensch seiner Doppeldeutigkeit bewußt sein. Autonomie gehört als Prinzip ausschließlich in die intelligible Sphäre. Als Erfahrung ist sie uns Menschen versagt. Autonomie ist danach eine Illusion, die dann zum Trug wird, wenn man von transzendentalen Strukturen auf konkrete Existenz schließt. […]
>
> Autonomie ist ein praktischer Glaube, ohne den das Lebewesen Mensch, falls es in demokratischen Verhältnissen existieren (Meyer-Drawe 1990, bes. S. 155 ff.) will, nicht auskommt, um es einmal in Anlehnung an Nietzsches Analyse des menschlichen Begehrens nach Wahrheit zu formulieren." (Ebd., S. 173)

Diese Unverfügbarkeit meiner selbst bezieht sich natürlich auch auf das Begehren in besonderer Weise. Man könnte analog zum berühmten Satz von Descartes formulieren: *Ich begehre, also bin ich*. Doch gerade im Bereich des Begehrens zeigen sich die Grenzen der Möglichkeiten der Selbsterkenntnis und der Selbstbestimmung. Das *Begehren* stellt in einem leibphänomenologischen Verständnis ein Phänomen dar, das geradezu idealtypisch die Leibgebundenheit unserer Wahrnehmungen und Empfindungen wie auch unseres Strebens und Sehnens zeigt und damit auf die „Doppeldeutigkeit unserer Existenz“ (ebd., S. 172) verweist. Es reiht sich ein in jene dem Pathos zuzurechnenden Erfahrungen, die Waldenfels als Widerfahrnisse bezeichnet, „sofern etwas nicht nur ohne unser Zutun und wider Erwarten, sondern auch entgegen unseren Wünschen eintreten kann und überdies in Situationen vorkommt, wo wir nicht mehr Herr der Lage sind.“ (Waldenfels 2002, S. 15)

Das Begehren ist eine Regung – ein Ausdruck weder nur meines Körpers noch nur meiner Seele oder meiner Vernunft – die sich mir immer wieder entzieht, die wesentlich zu mir gehört, die ich aber nur zum Teil fassen oder steuern kann.

> „Alle Vollzüge, die uns als leibliche Wesen auszeichnen, sind opak und nicht transparent. Sie sind unzuverlässig, aber auch deshalb kreativ. Unser Augenschein trügt. Uns selbst sind wir im Hören entzogen. An unseren Geruch gewöhnen wir uns. Niemals werden wir uns im Gehen sehen wie die anderen. Auch der Film kartet nur nach. Unsere Erinnerung trügt in Farben, Formen, Gesichtern und vielem mehr. Unser Gedächtnis ist kreativ." (Meyer-Drawe 2008b, S. 29)

Im Erfassen des Ich und so auch meines Begehrens komme ich immer zu spät, da dieses Erfassen eine Distanzierung voraussetzt, die dem eigentlichen Erleben zeitlich nachgeordnet ist. (Vgl. ebd., S. 25) Wie Erwachen und Einschlafen oder Sterben ist auch das Begehren ein Vorgang, der zu einem wesentlichen Teil ohne mein Zutun erfolgt, obwohl ich beteiligt und betroffen bin. Selbsterkenntnis stellt sich somit als Illusion heraus, die nach Meyer-Drawe „in eine bestimmte Geschichte der Selbstverhältnisse eingebettet [ist], die in der Deutung des Selbst als ein sich selbst transparentes Subjekt gipfelt, das unter allen Umständen alles über sich wissen muss, das im Falle der Störung nur dadurch geheilt werden kann, dass es sich unentwegt entziffert. Genau besehen, wird hier aber kein Selbst gefunden, sondern ein Sich allererst hervorgebracht. […] War es zu Beginn der Neuzeit ein Ideal, unser Wissen von allen Täuschungen frei zu halten, so müssen wir diesen Anspruch für unser ›Ich‹ aufgeben. Dieses lebt ›ohne Gewähr‹." (ebd., S. 29)

Die Unmöglichkeit einer umfassenden Selbsterkenntnis und Selbststeuerung schließt jedoch die Möglichkeit und Verantwortung nicht aus, das Begehren zu kultivieren und zu gestalten. In der griechischen Antike galt es als zentrale Aufgabe von Menschen, sich um seine Leidenschaften zu sorgen, „sowohl im Hinblick auf die eigene Lust als auch zum Nutzen der Polis, also der gelingenden Staatsform“ (Meyer-Drawe 2008b, S. 30). Dieser Aspekt wurde bereits im Kapitel 3.1.3 erörtert.

Leiblichkeit und Welthaltigkeit des Begehrens

Im Verständnis der Phänomenologie ist der Leib nicht ein Objekt unter anderen, sondern Bedingung der Möglichkeit, überhaupt eine Perspektive auf die Welt haben zu können (vgl. Zahavi 2007, S. 61): "Das 'Hier' des Leibes ist kein Raumpunkt unter anderen, sondern ein Anker in der Welt, der alle anderen Koordinaten allererst ermöglicht." (Ebd., S. 62) Dabei wird zwischen dem *„fungierenden, subjektiven und vorreflexiven Leib* und dem *thematisierten und objektiven Körper*“ (ebd., S. 63) unterschieden. Schon Sartre wies auf diese zentrale Unterscheidung hin: „Ursprünglich habe ich kein objektivierendes Bewusstsein *vom* Leib, ich *bin* der Leib“ (Sartre 1993 (1943)). Meyer-Drawe vermutet, dass diese Unterscheidung in unserer Beziehung zu uns selbst verwischt wird und wir diese einseitig „nach dem Vorbild des *Erkennens* deuten und behandeln. Auch dann, wenn wir gar nicht das Problem meinen, *wie wir uns denken*, behalten wir den Stil dieser Frage bei, wenn es um unsere fragile leibliche

Existenz geht. Dass wir uns oft als leibliche Wesen vergessen, meint einen Verlust tiefer Art. Es bedeutet nicht nur, dass wir das Denken und höhere Sinnesempfindungen privilegieren. Es meint in einem radikalen Sinne, dass wir alle unsere Möglichkeiten nach dem Muster der sicheren Erkenntnis verstehen. Verloren geht dabei die Chance, unser Selbstverhältnis als einen *Lebensstil*, als eine *Lebensführung* zu verstehen und zu gestalten. Selbstbestimmung verkommt zur Selbstverkennung, wenn die Bedingungen im Dunkeln bleiben." (Meyer-Drawe 2008b, S. 26)

Waldenfels verweist im Anschluss an Merleau-Ponty auf die ganzheitliche Tätigkeit des Leibes am Beispiel von Stimme und Blick:

> „Mund, Auge, Hand oder Geschlechtsorgane sind, wie Merleau-Ponty an einer Stelle sagt, *Embleme des Leibes. (Merleau-Ponty 1964, S. 193f.)* Sie sind konkrete Embleme, in denen die Leiblichkeit sich wie in einem Wirbel zusammenzieht. Ich bin ‚ganz Ohr', ich lebe in der Stimme, im Blick, in der Hand, in der Geschlechtlichkeit." (Waldenfels 2000, S. 378)

Die Rede von den Organen verleite zur Vorstellung, dass sie etwas wären, was man besitzt und einsetzt wie Werkzeuge. „Aber das Auge ist kein Werkzeug, über das ich verfüge, sondern es macht mich zu jemandem, der so oder so ist: offen, vorsichtig, hinterlistig wie der Blick selbst. […] das sehende Auge ist das Sehen selber, so wie das hörende Ohr das Hören ist." (Ebd.)

Was bedeuten diese Aussagen hinsichtlich des Begehrens, jener Regung, die zwischen Trieb und Wollen, zwischen passiver Sinnlichkeit und spontan-aktiver Vernunft angesiedelt ist? Ist diese überhaupt „nach dem Muster der sicheren Erkenntnis" (Meyer-Drawe 2008b, S. 26) zu verstehen? Waldenfels kritisiert in seinen Überlegungen zum leiblichen Selbst (Waldenfels 2006) eine dualistische Sichtweise auf das Begehren (vgl. ebd., S. 320 ff.) und sieht hier eine Analogie zu einem dualistischen Verständnis der leiblichen Bewegung. (Vgl. ebd., S. 322 f.) Die Frage ist eine ähnliche: „Kann das erotische Begehren in natürliche Prozesse plus geistige Eingriffe und Vorstellungen aufgeteilt werden? Oder ist nicht auch hier von einer einheitlichen Seinsweise auszugehen, ähnlich wie im Bereich des ‚ich bewege mich'?" (Ebd., S. 323) Waldenfels betont, dass der Mensch weder rein geistig noch rein animalisch sei, jedoch die dauernde Gefahr der Dissoziation, einer Extrembildung in beide Richtungen, Teil unserer Kultur sei. Eine mögliche Spaltung werde von der Phänomenologie keineswegs geleugnet, aber als eine „Dissoziation, als ein Auseinandertreten von Momenten, die innerlich zusammengehören" (ebd., S. 323) beschrieben. Begehren sei zunächst ein sprachloses oder vorsprachliches Gerichtetsein, das „über die bloße Vorstellung hinausgeht" (ebd., S. 326). „Erst nachträglich sind Begehren und Vorstellung des Begehrten voneinander abzusondern, am Anfang ist es jedoch so, daß die Dinge und die Anderen im Begehren selber Gestalt annehmen. […] Diese Qualitäten, die dem entsprechen, was uns anzieht oder abstößt, gehen einer Beschreibung von sachlichen Eigenschaften voraus." (Waldenfels 2000, S. 327)

Warum ist die Leiblichkeit hinsichtlich des Verständnisses des Begehrens so ausschlaggebend? Zahavi betont, dass der Leib bei Husserl und bei den französischen Phänomenologen eine ausschlaggebende Rolle spiele, „wenn es um die Analyse unseres Verhältnisses zu uns selbst, zur Welt und zu anderen Subjekten geht – die Einbeziehung des Körpers transformiert mit anderen Worten unser Verständnis des Selbstbewusstseins, der Intentionalität und der Intersubjektivität." (Ebd., S. 64) Die Leiblichkeit ist deshalb auch der zentrale Dreh- und Angelpunkt für das Verständnis von Affekten. Während in der Antike Gefühle als kosmisch, psychosomatisch und politisch eingebettet gedacht werden (vgl. Waldenfels 2002, S. 17), kommt es in der Neuzeit zu einer radikalen Subjektivierung der Gefühle. Diese wiederum führt zu deren „Entweltlichung" und „Entgemeinschaftung" (vgl. ebd., S. 18). Dem gegenüber betonen phänomenologische Ansätze neben der Leibgebundenheit und Unverfügbarkeit bzw. Uneinholbarkeit den Antwortcharakter und die Welthaltigkeit von Gefühlen (vgl. Kap. 3.1.4.2). Durch unseren Leib, der uns auf fundamentale Weise entzogen ist, sind wir gleichzeitig mit der Welt

verbunden.[54] „Unser Leib ist das Milieu, das uns zugleich generalisiert und individualisiert." (Meyer-Drawe 2008b, S. 26) Emotionen gehören zu unserem Leib, sie verbinden uns mit der Welt, weil sie sich über den Leib ausdrücken. So ist unser Denken und Wollen, unser Streben und Begehren nur als leiblich vermitteltes zu denken. Darüber hinaus sind sowohl das *Ich denke* als auch das *Ich fühle* oder das *Ich begehre* nachgängig gegenüber der Verflechtung in eine konkrete, individuale und kollektive Geschichte, auf die sie antworten und auf die sie Resonanzen zeigen (vgl. Meyer-Drawe 1990, S. 14). Mit diesem Aspekt wird sich das Kapitel 3.1.4.2 noch genauer auseinandersetzen.

Etwas als etwas erkennen – etwas in etwas begehren

Husserls primäres Anliegen war es nicht, eine Subjekttheorie aufzustellen; ihm ging es zunächst darum, den Möglichkeitsbedingungen von Erkenntnissen und Erfahrungen auf die Spur zu kommen. Wie kann das Bewusstsein etwas erkennen, das außerhalb seiner selbst ist? Wie hängen Subjekt und Objekt, Mensch und Welt zusammen? Weil jedes Erscheinen eines Gegenstandes „ein Erscheinen von etwas für jemanden (und als etwas)" (Zahavi 2007, S. 17) ist, rückt in der Auseinandersetzung mit erkenntnistheoretischen Fragen die Frage nach dem Subjekt ins Zentrum der Überlegungen: Welche Eigenschaften des Subjekts sind es, die es erkennen, denken, lernen, erfahren, begehren lassen? Und umgekehrt: Inwiefern lassen sich aus dem Erkannten, Begehrten, Gedachten, Erfahrenen Rückschlüsse auf die Gegenstände des Erkennens, Begehrens, Denkens usw. ziehen?

Husserl gelingt es, einen Dualismus zwischen Welt und Subjekt zu überwinden, indem er sowohl ein autonom gedachtes Subjekt, das unabhängig von Welt existieren könnte, als auch eine Ontologie, die die Wirklichkeit aus einer „view of nowhere" (Zahavi 2007, S. 20) beschreibt, ablehnt. Phänomenologische Ansätze betonen, dass das Subjekt „sich nur in seinem Verhältnis zur Welt verstehen" lässt und wir der Welt nur Sinn geben können, „insofern sie einem Subjekt erscheint" (ebd.). Die Art und Weise, *wie* uns etwas erscheint, gibt Aufschluss über das Wesen der Dinge, auch wenn die Differenz zwischen dem, *wie* etwas *erscheint,* und dem, *wie* etwas tatsächlich *ist,* oder auch zwischen dem, *was in etwas begehrt* wird, und dem, was es *tatsächlich ist*, unaufhebbar ist. Waldenfels erläutert die zentrale Bedeutung des *etwas als etwas* auf pointierte Weise, auch in Abhebung zu anderen Ansätzen: „Das ‚als' fungiert als Scharnier zwischen dem, was ist, und dem, als was es ist, indem es zugleich eine Kluft zwischen beidem aufreißt." (Waldenfels 2002, S. 29) Das *als* zeigt an, dass nichts als es selbst erscheint, als reine Gegenwart von etwas, bevor es als etwas repräsentiert wird. Allerdings grenzt Waldenfels diese Grundthese der Phänomenologie gegenüber radikal konstruktivistischen Ansätze ab, die behaupten, es gebe nur Konstrukte. Das würde nämlich heißen, dass wir „diese für die letzte Wirklichkeit ausgeben" (ebd., S. 30).

Die Welt ist uns nicht als ‚Ding an sich', sondern als eine Welt gegeben, die von Subjekten erkannt, erfahren, erforscht usw. wird. Im Hinblick auf das Begehren bedeutet dies, dass es immer ein Subjekt ist, das begehrt und nach etwas strebt, und zwar etwas *in etwas* begehrt oder erstrebt. Das Begehren vermittelt zwischen Subjekt und Welt, weil es einerseits zum Subjekt gehört und gleichzeitig auf etwas anderes, das außerhalb des Subjekts ist, bezogen ist. Insofern lässt sich sagen, dass jemand *als Begehrende/r zur Welt ist*. Die Differenz zwischen dem, *was in etwas* begehrt wird, und dem, *was* es tatsächlich *ist*, bleibt jedoch bestehen. Im Begehren zeigt sich diese Kluft sogar besonders deutlich, da die Kluft zwischen Erwartung und Erfüllung, zwischen Streben und Zielerreichung nie geschlossen werden kann. Ein Begehren, das erfüllt wäre, wäre keines mehr (Vgl. Waldenfels 2002, S. 42) oder müsste als bloßes Bedürfnis im Sinn eines bestimmbaren Sollzustands definiert werden (vgl. ebd., S. 380). Waldenfels erörtert in seinen Überlegungen zu technischen Eingriffen in die Erfahrung die

[54] Vgl. dazu die Hinweise auf Merleau-Pontys leibphänomenologischen Ansatz im ersten Abschnitt dieses Kapitels.

Konsequenzen der Umwandlung des Strebens und Begehrens in ein funktionales Appetenzverhalten. Dieses bestehe darin, „daß das Woraufhin, also das, was in diesem oder jenem erstrebt wird, in ein *vorhandenes Wunschziel* verwandelt wird, das heißt in einen zu erwartenden beziehungsweise herbeizuführenden Zustand, der ein gegenwärtig bestehendes Bedürfnis befriedigt. Das, worin dieses Ziel gesucht wird, löst sich von dem erstrebten Ziel ab in Form *vorhandener Mittel und Wege*, die zweckmäßig eingesetzt und beschritten werden.“ (Ebd., S. 380)

Bedeuten und Begehren greifen ineinander

Die Art und Weise, wie Menschen sich auf Anderes beziehen, bezeichnet Husserl – an Brentano anknüpfend – als Intentionalität. Die Analyse der Intentionalität, also der verschiedenen Bewusstseinsformen, wie wahrnehmen, erkennen, denken, zweifeln, urteilen usw., gehört wohl zu den zentralen Leistungen der Phänomenologie. (Vgl. Zahavi 2007, S. 41) Das Wesen der Intentionalität liegt darin, dass sie auf Anderes oder Andere gerichtet ist.

> "Man liebt, fürchtet, sieht und beurteilt nicht nur, man liebt einen Geliebten oder eine Geliebte, fürchtet etwas Fürchterliches, sieht einen Gegenstand und beurteilt einen Sachverhalt. Ganz gleich, ob es sich um meine Wahrnehmung, mein Denken, mein Urteilen, meine Vorstellungskraft, meinen Zweifel, meine Erwartung oder Erinnerung handelt, sind diese Bewusstseinsformen dadurch gekennzeichnet, Gegenstände zu intendieren, und es lässt sich von ihnen überhaupt nicht sinnvoll sprechen, ohne auch ihr gegenständliches Korrelat, d. h. das Wahrgenommene, Bezweifelte, Beurteilte usw., zu berücksichtigen." (Zahavi 2007, S. 41)

Schon Husserl rechnet alle Bewusstseinsakte, auch jene des Wollens und Begehrens, der Intentionalität zu. (Vgl. Waldenfels 2002, S. 22f.) Er unterscheidet zwischen Aktintentionalität und fungierender Intentionalität, wobei letztere als nicht-objektivierende, vorsprachliche Weise des In-der-Welt-Seins zu verstehen ist und sich – nach Merleau-Ponty – nicht weiter analysieren und erklären lässt. (Vgl. Zahavi 2007, S. 41) Gefühlsempfindungen kennzeichnet Husserl jedoch als nicht-intentional und begründet dies damit, dass Empfinden und Empfundenes eins seien. (Vgl. Waldenfels, Bruchlinien, S. 20) Waldenfels kritisiert diese Konzeption als einseitige, die dem Begehren keinen Eigenwert zuerkenne, sondern es „wie in einer Muschel“ (Waldenfels 2002, 25) im Bedeuten einfange. Er schlägt eine weitere Differenzierung vor, die den Zusammenhang zwischen Bedeuten und Begehren aufzeigt und auf die pathischen Momente des Sinnstrebens hinweist. Ein Zusammenhang ergibt sich dann, wenn Wissen selbst als eine Form der Praxis dargestellt wird. Im praktischen Wissen greifen die strebende Vernunft und das vernünftige Streben ineinander. Nach Waldenfels sei es keine neue Einsicht, dass Bedeuten und Begehren nur durch einen künstlichen Schnitt voneinander abzusondern sind, sie finde sich bereits in Aristoteles‘ Nikomachischer Ethik. (Vgl. Waldenfels 2002, S. 22) Während die Bedeutungsintention auf einen Sinn gerichtet sei, richte sich das Begehren auf ein Ziel, das im Handeln erreicht werden kann. Bedeuten und Begehren würden dann ineinandergreifen, wenn es um Wissensziele gehe, die zwar praktisch, im Tun, erfüllt werden können und als solche dem Bereich des Begehrens entstammten, die aber gleichzeitig in den Bereich der theoretischen Erfüllung gehörten, da es hier ja um Wissen und Erkennen gehe. Auch seien Zielvorstellungen denkbar, die aus dem Bereich des Erkennens bzw. Bedeutens stammen, die gleichzeitig in den Bereich der praktischen Erfüllung gehören. (Vgl. Waldenfels 2002, S. 27)

Werde in der Intentionalität das Begehren, wie dies z. B. in Prozessen der Habitualisierung, Normalisierung und Programmierung geschehe, ausgeklammert, komme es zu einer Schwächung der Erfahrung. Werde Erfahren als Konstruktionsprozess begriffen, in dem sich Wirklichkeit aufbaut, so beschränke sich das, was der Erfahrung vorausgeht, auf Materialien, aus denen etwas aufgebaut wird und von denen dieser Aufbau ausgeht. Es beschränke sich auf einfache Bausteine, die zu komplexen

Gebilden zusammengefügt würden. Die Affektion, die Tatsache, dass es Gegenstände gebe, die „unsere Sinne rühren“ (Kant), verringere sich zu einem bloßen Anstoß (vgl. Waldenfels 2002, S. 31). Im Gegensatz dazu betont Waldenfels die Erfahrungsstruktur des Bedeutens und Begehrens: „Phänomenologisch betrachtet, besteht Erfahrung darin, daß *etwas als etwas* auftritt und somit bedeutsam wird und daß *etwas in etwas* erstrebt und somit begehrenswert wird.“ (Waldenfels 2002, S. 377)

3.1.4.2 Begehren als Antwortgeschehen: Eigenes und Fremdes

> "Die Güte besteht darin, hinzugehen, wo kein erhellendes – d. h. panoramahaftes – Denken ihr vorausgeht, sie besteht darin zu gehen, ohne zu wissen, wohin. Als absolutes Abenteuer von einer primordialen Unklugheit ist die Güte die eigentliche Transzendenz. Die Transzendenz ist Transzendenz eines Ich. Nur ein Ich kann dem dringenden Befehl eines Antlitzes antworten.“
>
> (Levinas 2003, S. 444)

3.1.4.2.1 Begehren aus dem Mangel oder aus der Fülle? Aus beidem oder „weder noch“?

Anknüpfend an das Einleitungskapitel soll hier noch einmal der Frage nach der Entstehung des Begehrens nachgegangen werden, dessen Ausgangspunkt Lindner im Handbuch der Erziehungskunde in einem „Gefühl[e] der Unlust“ (Lindner 1884, S. 98) ortet. Die Entstehung oder die Ursache des Begehrens wird unterschiedlich beschrieben, viele Konzepte sprechen von einem Mangel, der dem Begehren zugrunde liege. Die Psychoanalytikerin Gerda Pagel beschreibt den Menschen als Mängelwesen, das „instinktretardiert, primär ‚begierdelos‘ und unspezifiziert, jedoch mit einem chronischen Antriebsüberschuß befrachtet“ sei. (Pagel 1998, S. 296) Auch Waldenfels nimmt auf die Vorstellung eines Mangels als Ausgangspunkt des Begehrens – allerdings in kritischer Weise – Bezug:

> „Daß das Begehren mit Fülle und Leere zusammengebracht wird, beruht auf einer alten, allerdings ebenfalls nicht unzweideutigen Annahme. Jemand strebt nach etwas, das nicht da ist, das er nicht hat, das er sucht oder erzeugt und das er womöglich, wie im Falle des platonischen Eros, für immer zu erhalten sucht. Doch Leere und Fülle können zwiefach verstanden werden, als *Leere und Fülle an Bestimmtheit* und *Grad an Gesättigtheit* oder aber als Wechsel von *Ab-* und *Anwesenheit*, wobei die Abwesenheit als bloß vorläufiger Zustand des Unbefriedigtseins oder aber als konstitutive Abwesenheit verstanden werden kann.“ (Waldenfels 2002, S. 25)

Die Fragen, die Waldenfels hier an die traditionelle Konzeption vom Begehren als Ausdruck eines Mangels stellt, sind in mehrfacher Hinsicht aufschlussreich. Einerseits – er widmet ein ganzes Kapitel seiner *Bruchlinien der Erfahrung* dem Thema Mangel und Bedürfnis – weist Waldenfels darauf hin, dass Mangel nicht unbedingt – wie manche Konzeptionen es nahelegen – negativ bewertet werden muss. So würde zum Beispiel den Göttern der Antike mit der Negation der Makel der Sterblichkeit abgesprochen (vgl. Waldenfels 2002, S. 48 f.). Viele Zustände des Mangels, also der Abwesenheit von etwas, stellen nur die Kehrseite eines Zustands dar und beide Zustände sind ambivalent zu betrachten, wie z. B. „die griechische Kennzeichnung der Geschäftigkeit als Mußelosigkeit“ (ebd., S. 49). In der Antike verstand man Mangel als Ausdruck der „Unvollendung“ dessen, „was […] sein volles Ziel noch nicht erreicht hat. Den Maßstab liefert also ein vollendetes Ganzes“ (ebd., 50). Dieses ist aber nicht als „Zielpunkt einer unendlichen Perfektibilität“ zu denken, sondern nach der Vorstellung der griechischen Denker verwirklicht sich dieses schon jetzt, zumindest momenthaft, in der gelingenden Tätigkeit (vgl. ebd.). „Der Mangel als Antrieb beschränkt sich daher auf die zum Leben notwendigen Dinge“ (ebd.).

In einer modernen Konzeption des Mangels wird dieser hingegen, so Waldenfels, im Sinn der Abweichung von einem Sollzustand bestimmt (vgl. ebd.). „Mangel als Privation setzt voraus, daß etwas nicht nur ist oder nicht ist, sondern daß es zu sein hat“ (ebd., 50 f.). Damit ändert sich aber auch das Verständnis der Behebung dieses Mangels: „Das Streben fällt zusammen mit dem Mangel im Zustand seiner Behebung“ (ebd., 51). In einer modernen Konzeption des Mangels wird dieser vor allem als „Ausdruck bloßer subjektiver Bedürfnisse“ (ebd., 52) verstanden. In diesem Fall bemesse sich der Mangel „an der Differenz zwischen tatsächlicher und vollendeter *Wunscherfüllung*“ (ebd.). Das „Pursuit of happiness“ nimmt laut Waldenfels zwar „immer noch an einem All Maß, aber an einem subjektiv ermäßigten All, so daß jeder nach seiner Fasson selig werden mag.“ (Ebd.) Den Rückhalt des bedürfnisorientierten Strebens bilde der „Trieb der Selbsterhaltung, Selbstsetzung, Selbsterweiterung“, der auf altruistische oder egoistische Art befriedigt werden könne und im Denkkonzept des Utilitarismus seine rationale Begründung finde. (Vgl. ebd., S. 52 f.) Hinsichtlich der Vorstellung einer vollendeten Bedürfnisbefriedigung, die von Waldenfels als „infantil gesteuertes Phantasma“ (ebd., S. 53) bezeichnet wird, stellte bereits Freud fest: „Die Absicht, daß der Mensch glücklich sei, ist im Plan der Schöpfung nicht enthalten.“ (Freud 1940 ff., S. 434[55]; zit. n. Waldenfels 2002, S. 53).

Im Gegensatz dazu stehen nach Waldenfels Konzeptionen wie jene von Lacan und Lévinas, in denen subjektives Bedürfnis und Begehren grundlegend unterschieden werden. „Mangel [wird] als Abwesenheit eines Anderen“ (ebd.) gedeutet, das Begehren antwortet auf den Anspruch des Anderen. Auf diese Konzepte wird im Folgenden noch genauer einzugehen sein. Aus den Ausführungen Waldenfels‘ wird deutlich, dass das Verständnis des Mangels, aus dem das Begehren erklärt wird, das Verständnis des Begehrens und Strebens auf grundlegende Weise bestimmt. Neben dem Verweis auf die Ambivalenz des Begriffs des Mangels kann auch aus anderen Gründen gefragt werden, ob eine Konzeption des Begehrens, die dessen Ursprung (allein) aus einem Zustand des Mangels heraus erklärt, nicht zu kurz greift. Mit Waldenfels lässt sich zum Beispiel fragen, wie eine Konzeption vom Begehren als Mangelzustand in der Lage ist zu erklären, dass gerade ein „Überdruß am Allzubekannten“ die Neugierde nähren kann? (Vgl. ebd., S. 26) Das Begehren kann also auch in einem Gefühl des Überdrusses, des Überangebots, der Überreizung oder der Langeweile wurzeln, die nicht von vorneherein als Mangelzustand erlebt werden oder zu bestimmen sind. Bei näherer Betrachtung könnten jedoch solche Erfahrungen wiederum als Ausdruck eines Mangels bestimmt werden, nämlich des Mangels an Lust, Anregung oder Abwechslung.

Waldenfels weist darauf hin, dass schon Aristoteles sich weigert, das Streben und die sie begleitende Lust auf eine Behebung von Mängeln zurückzuführen und diese auf diese Weise im Sinn der Nahrungszufuhr zu verstehen bzw. misszuverstehen. (Vgl. ebd., S. 42) In *Philebos* entwickelt Plato die Idee der reinen Lüste, die Aristoteles aufgreift. Von Aristoteles werden unter anderem die Lust an der Erkenntnis, an der Musik, sinnliche Lüste am Gehörten, Gesehenen, an Gerüchen, an Erinnerungen und Erwartungen genannt, wobei im Hintergrund eine göttliche Lust gedacht bzw. geglaubt wird: „[…] der Gott erfreut sich immerfort einer einzigen und einfachen Lust; denn es gibt nicht nur eine Tätigkeit der Bewegung, sondern auch eine Bewegungslosigkeit, und der Ruhe wohnt die Lust eher inne als der Bewegung“[56]. Der Grundterminus dieser Teleologie heißt bei Aristoteles *Energeia*, „also weder Bewegung noch Handlung“ (ebd., S. 43), das „Rahmengeschehen für die menschlichen Dinge“ bildet die „ewige Wiederkehr“ (ebd.), auch wenn die Veränderung süß sei. (Vgl. ebd.) Jedoch ist dabei zu beachten, „daß Neues schnell schal wird“ (ebd.) oder in den Worten von Aristoteles: „‘Anfangs fühlt sich der Geist angerufen und beschäftigt sich intensiv (wörtlich: angespannt) mit den Dingen, wie wenn

[55] Freud, Sigmund: *Gesammelte Werke* XIV (Imago), London und Frankfurt/M., 1940 ff., S. 434.
[56] Aristoteles, Nik. Ethik VII, 5, 1154 b, 26 – 28; zit. nach Waldenfels 2002, S. 43

wir unser Augenmerk auf etwas richten, dann ist es nicht mehr so, und die Tätigkeit läßt nach'[57]. Dem ‚Anruf' der Dinge, der ‚gespannten' Aufmerksamkeit folgt die Störung, die dann auftritt, wenn eine lustvollere Tätigkeit die andere aus dem Feld schlägt." (ebd., S. 43) Das Streben endet nach Aristoteles „beim *Guten schlechthin,* bei dem, was […] für jegliches Seiende gut ist" (ebd., S. 44). Laut Waldenfels ergibt sich hier eine Übereinstimmung zwischen dem Streben und dem Eros, da sich auch letzterer auf eine „letzthinnige Deckung von Gutem und Eigenem" (ebd.) verlasse. In diesem „*appetitiven Zirkel*" (ebd., S. 45) machten laut Waldenfels das Wohlwollen und die Gutgesinntheit nicht beim eigenen Wohlergehen halt. (Vgl. ebd., S. 44) „Im Ziel ist alles und jedes bei sich und bei den Anderen, die mit ihm dasselbe Ziel erstreben" (ebd.). Waldenfels vergleicht diese Vorstellung mit der Oikeiosis-Lehre der Stoa: „[…] die gestufte Aneignung orientiert sich auf einen Logos hin, der das All durchwaltet, so daß auch die stärker hervorgehobene Selbsterhaltung mit einer allgemeinen Vernunfterhaltung harmonisiert." (Ebd., S. 45)

Eine solche Harmonisierung ist wohl (leider) kaum mehr zurückzugewinnen, auch wenn anzumerken ist, dass eine Anknüpfung an Denktraditionen der Antike gerade auch im Hinblick auf Begehren und Streben sich durchaus als lohnend erweisen könnte.[58] Die Frage nach der Entstehung des Begehrens aus einem Mangel ist vorläufig insofern zu bejahen, als dass die Erfahrung von Mangel ein Anstoß für das Begehren sein *kann*, vor allem für jenes Begehren, das eng mit dem Bedürfen verknüpft ist. Doch greift Mangel als alleiniger Anstoß auf jeden Fall zu kurz, vor allem dann, wenn wir Begehren zwar nicht völlig vom Bedürfen abgetrennt, aber doch als darüber hinausgehende Strebung verstehen wollen. So kann nicht nur Mangel, sondern können auch Überdruss oder Eintönigkeit Begehren entfachen, genauso wie auch ein Zuviel oder eine zu rasche Folge an neuen Eindrücken dieses verstummen lässt. Denkt man die Vielfalt der Lüste, auf die Aristoteles und vor ihm bereits Platon verweisen, auch als Vielfalt der Begehrungen, wird deutlich, dass hier noch andere Zugkräfte am Werk sind. Mit Antworten auf die Frage, welche das sein können, befassen sich die nächsten beiden Kapitel. Dabei wird sich zeigen, dass die im Zuge dieser weiteren Exkursion unserer Spurensuche befragten Einsätze von Lévinas und Waldenfels unsere Konzeption des Begehrens noch einmal auf grundlegende Weise erweitern.

[57] Aristoteles, Nik. Ethik, X, 4, 1175 a 8-10; zit. n. Waldenfels 2002, S. 43

[58] Vgl. dazu auch Kapitel 3.1.3.9.

3.1.4.2.2 Begehren als Begehren des Anderen und der ethische Anspruch

Ausgesetzt auf den Bergen des Herzens. Siehe, wie klein dort,
siehe: die letzte Ortschaft der Worte, und höher,
aber wie klein auch, noch ein letztes
Gehöft von Gefühl. Erkennst du's?
Ausgesetzt auf den Bergen des Herzens. Steingrund
Unter den Händen. Hier blüht wohl
Einiges auf; aus stummem Absturz
Blüht ein unwissendes Kraut singend hervor.
Aber der Wissende? Ach, der zu wissen begann
Und schweigt nun, ausgesetzt auf den Bergen des Herzens.
Da geht wohl, heilen Bewußtseins,
manches umher, manches gesicherte Bergtier,
wechselt und weilt. Und der große geborgene Vogel
kreist um der Gipfel reine Verweigerung. – Aber
ungeborgen, hier auf den Bergen des Herzens…

(Rilke 1980 (1953))

Im Gegensatz zu Konzeptionen, die das Begehren aus einem Mangel heraus erklären und es damit in die Nähe von Bedürfnissen rücken, kennzeichnen andere Denkrichtungen das Begehren als Begehren des Anderen, als Bezogenheit eines Selbst auf den oder die Andere/n. Das Begehren ist in einem solchen Verständnis Ausdruck einer fundamentalen Anlage von Menschen, es weist Menschen über sich hinaus auf Anderes, insbesondere aber auf *den Anderen* oder *die Andere*. In dieser Offenheit und Ausgesetztheit gründen die Bedürftigkeit des Menschen, seine Armut und sein Elend, zugleich liegt in dieser Verfasstheit des Menschen aber auch sein größter Reichtum.

Im Folgenden sollen jene Aspekte der Philosophie des litauischen Philosophen und Phänomenologen Emmanuel Lévinas dargestellt werden, die um das Thema *Begehren* kreisen. Auf das Begehren kommt der Philosoph vor allem im Zusammenhang mit der Beziehung des Selbst zum Anderen zu sprechen. Es werden deshalb vor allem zwei Schriften sein, auf die hier Bezug genommen wird: *Die Spur des Anderen* (Lèvinas und Krewani 1999) und *Totalität und Unendlichkeit* (Lévinas 2003). Nur dort, wo es für das Verständnis zentraler Aussagen unumgänglich erscheint, soll der Themenkreis des Begehrens verlassen und etwas weiter ausgeholt werden.

3.1.4.2.2.1 Begehren als Begehren des Anderen

Lévinas versteht das Begehren als *Begehren des Anderen*, der sich mir in der Begegnung „Von-Angesicht-zu-Angesicht" in seiner Not und seiner Verletzlichkeit aussetzt und meine Antwort einfordert. In dieser Begegnung werden Selbst und Bewusstsein entthront und in Frage gestellt: „Die Infragestellung des Selbst ist nichts anderes als das Empfangen des absolut Anderen. Die Epiphanie des absolut Anderen ist Antlitz, in dem der Andere mich anruft und mir durch seine Nackheit, durch seine Not, eine Anordnung zu verstehen gibt. Seine Gegenwart ist eine Aufforderung zu Antwort." (Lévinas und Krewani 1999, S. 224) Dieser Aufforderung zur Antwort kann ich mich nicht entziehen, es geht hier um einen unbedingten Anspruch des Anderen an mich: „Von daher bedeutet Ichsein, sich der Verantwortung nicht entziehen können. […] Die Infragestellung meiner Selbst durch den Anderen macht mich dem Anderen in unvergleichlicher und einziger Weise solidarisch. […] Hier ist die Solidarität Verantwortung, als ob das ganze Gebäude der Schöpfung auf meinen Schultern ruhte. Die Einzigkeit des Ich liegt in der Tatsache, daß niemand an meiner Stelle antworten kann." (Ebd.)

Diese Deutung von Intersubjektivität bedingt auch ein anderes Subjektverständnis bzw. setzt es voraus. Lévinas bestimmt die „Verteidigung der Subjektivität“ als eines der Anliegen seines Buches *Totalität und Unendlichkeit* (2003). Dabei begreift er Subjektivität „als eine solche, die in der Idee des Unendlichen begründet ist." (Ebd., S. 27) Die Idee des Unendlichen ist nach Lèvinas die Seinsweise des Unendlichen, das seine Idee in ein Selbst versenkt (vgl. ebd., S. 28), was als Offenbarung zu verstehen ist. Dadurch wird möglich, dass ein Ich, „[…] in sich enthält, was es durch die bloße Kraft seiner Identität weder zu enthalten noch zu empfangen vermag. Eben diese unmögliche Forderung erfüllt die Subjektivität: nämlich die erstaunliche Tatsache, mehr zu enthalten, als zu enthalten möglich ist.“ (Ebd.) Indem Lévinas die Subjektivität als etwas darstellt, „das den Anderen empfängt“ (ebd., S. 28), erkennt er Gastlichkeit, in der sich die Idee des Unendlichen erfüllt, als ihre wesentliche Bestimmung. (Vgl. ebd., S. 28)

3.1.4.2.2.2 Pluralität und Sozialität: Der Andere als absolut Anderer

Ein zentrales Anliegen Lévinas‘ ist es, ontologische Lehren und deren Verständnis von Totalität in Frage zu stellen und auf die Implikationen hinzuweisen, die ein solches Denken mit sich bringt. Vor allem kritisiert Lévinas, dass in diesem Denken auf die Ethik vergessen wurde, der er den Status einer „ersten Philosophie“ zuerkennt (vgl. ebd., S. 442). Dem Konzept der Totalität setzt er das Konzept der Unendlichkeit gegenüber, jenem der Ontologie das seiner Metaphysik. Im Gegensatz zu einer Betonung der Selbstwerdung des Selbst durch die Rückkehr zu sich selbst und durch das Erlangen von Autonomie betont Lévinas die *Exteriorität* des Seienden als ihr zentrales Merkmal. Das Denken Lévinas‘ stellt sich auch quer zu Konzepten – und von diesen ist das europäische Denken nach Lévinas wesentlich geprägt – , die den Primat der Vernunft als universale Größe beschwören. (Vgl. ebd., S. 98) In einem solchen Denken werde das Ich durch die Vernunft definiert, und auch das nur unter bestimmten Bedingungen:

> „Nur indem die Vernunft universal wird, ist ihr nach dieser Auffassung der Weg zur wirklichen Persönlichkeit offen, erwirbt sie Souveränität, die die autonome Person charakterisiert. Die getrennten Denker werden vernünftig nur in dem Maße, in dem ihre persönlichen und besonderen Denkakte Momente dieser einzigen und universalen Rede werden. Nur soweit das denkende Individuum selbst in seine eigene Rede eingeht, nur soweit der Gedanke den Denker im etymologischen Sinne des Wortes begreift, ihn in sich aufnimmt, findet sich nach dieser Auffassung im denkenden Individuum Vernunft." (Ebd., S. 98)

Laut Lévinas verzichte ein solches Denken auf Kommunikation (vgl. ebd.). „Die Vernunft, die in der ersten Person spricht, wendet sich nicht an den Anderen; sie hält einen Monolog.“ (Ebd.)

Ein weiterer zentraler Begriff in Lévinas‘ Denken ist der der *Pluralität* oder *Mannigfaltigkeit*. Diese setzt die radikale Andersheit des Anderen voraus und setzt auch voraus, dass – in Abgrenzung zum Anspruch einer Objektivierung – die Einzelnen „ihr Geheimnis bewahren“ (ebd., S. 168). Es gibt nach Lévinas keine Totalität, kein System, in das die Einzelnen eingebunden wären oder an dem sie teilhaben. Die Beziehung zwischen dem Ich und dem Anderen entzieht sich dem objektivierenden Blick; Zugang zu ihr habe ich nur von mir aus, indem diese sich in der Begegnung Von-Angesicht-zu-Angesicht offenbart. Diese Beziehung ist nicht von außen begreifbar oder beschreibbar. In dieser Annahme wurzeln auch die radikale Andersheit des Anderen und die Irreversibilität der Beziehung vom Selbst zum Anderen, die sich nicht in einer Beziehung der Gegenseitigkeit auflösen kann. (Vgl. ebd., S. 168ff.)

In seiner Deutung des Mythos vom Gastmahl von Aristophanes betont Lévinas, dass es nicht darum gehe, die getrennten Teile wieder zusammenzufügen, sondern die absolute Andersheit des Anderen als Abenteuer der Trennung zu verstehen. „Die Exteriorität ist keine Verneinung, sondern ein Wunder.“

(Ebd., S. 423) Die Beziehung der Mannigfaltigkeit überwindet die Trennung nicht, sie bestätigt sie sogar. (Vgl. ebd., S. 427)

> "Die Trennung ist der eigentliche Akt der Individuation; für ein Seiendes, das sich im Sein setzt, ist sie die Möglichkeit überhaupt, sich nicht dadurch im Sein zu setzen, daß es sich mittels seiner Bezüge auf ein Ganzes, durch seinen Platz im System definiert, sondern im Ausgang von sich selbst." (Ebd., S. 435)

3.1.4.2.2.3 Metaphysik als Begehren

Lévinas scheut sich nicht, von vielen Philosophen des 20. Jahrhunderts verworfene Begriffe (wieder) einzuführen und ihnen einen prominenten Platz in seinem Denken einzuräumen, wenngleich er diesen Begriffen eine neue Bedeutung zukommen lässt und ihnen dadurch neues Leben einhaucht. Dazu zählen die eben erwähnten Begriffe der *Unendlichkeit* und der *Metaphysik*; Metaphysik wird von Lévinas als *Begehren* bestimmt. Dieser Begehrensbegriff soll daher in dieser Untersuchung genauer erläutert werden:

> "'Das wahre Leben ist abwesend.' Aber wir sind auf der Welt. In diesem Alibi erhebt und hält sich die Metaphysik. Sie ist dem 'Woanders' zugewandt, dem 'Anders' und dem 'Anderen'. In ihrer allgemeinsten Form, die sie in der Geschichte des Denkens angenommen hat, erscheint die Metaphysik in der Tat als eine Bewegung, die ausgeht von einem 'Zuhause', das wir bewohnen, von einer uns vertrauten Welt – mögen auch an ihren Randzonen noch unbekannte Gebiete liegen oder verborgen sein -, und die hingeht zu einem fremden Außersich, zu einem 'Da drüben'." (Lévinas 2003, S. 35; Hervorh. i. O.)

Es ist wohl kaum möglich, die transzendente Dimension des Begehrens prägnanter – im Sinn von reichhaltig oder trächtig – auszudrücken. Ein solches Verständnis des (metaphysischen) Begehrens geht über den alltäglichen Gebrauch des Wortes hinaus, wie auch Lévinas betont:

> „Die gewöhnliche Deutung findet auf dem Grunde des Begehrens ein Bedürfnis; sie sieht das Begehren als Kennzeichen eines bedürftigen oder unvollständigen Seienden oder als Kennzeichen eines Wesens, das von seiner ehemaligen Höhe herabgestürzt ist. Für diese Deutung fällt das Begehren mit dem Bewußtsein des Verlorenen zusammen. Ihr gemäß ist es seinem Wesen nach Nostalgie, Heimweh. Aber ein solches Begehren hätte nicht einmal eine Ahnung dessen, was der wahrhaft Andere ist." (Ebd., S. 36)

Gleichzeitig bleibt auch die alltägliche Verwendung des Begriffs offen für eine (Be-)Deutung im weiteren Sinne. Das Begehren, das auch in den grundlegenden Bedürfnissen am Werke ist, weist in diesen Vollzügen über das hinaus, was es begehrt, und ist auf ein Mehr gerichtet. So finden wir die charakteristischen Strukturen des Begehrens in all seinen Auftritten, auch in jenem großen Auftritt als Metaphysik, die nach Lévinas "nach ganz Anderem [strebt], nach dem absolut Anderen." (ebd., S. 35; Anm. G.R.)

> „Das metaphysische Begehren trachtet nicht nach Rückkehr; denn es ist Begehren eines Landes, in dem wir nicht geboren sind; eines Landes, das aller Natur fremd ist, das nicht unser Vaterland war und in das wir nie den Fuß setzen werden. Das metaphysische Begehren gründet auf keiner vorgängigen Verwandtschaft. Es ist Begehren, das man nicht befriedigen vermöchte. […] Die Begierden, die man befriedigen kann, ähneln dem metaphysischen Begehren nur in der Enttäuschung der Befriedigung oder in der Erregung der Nicht-Erfüllung des Verlangens, die das Eigene der Lust ausmacht. Das metaphysische Begehren hat eine andere Intention – es begehrt, was jenseits all dessen liegt, wodurch es nur ergänzt werden kann. Das Begehren ist wie die Güte – es wird vom Begehrten nicht erfüllt, sondern vertieft." (Lévinas 2003, S. 35)

Nach Lévinas ist das Begehren das „‘Maß‘ des Unendlichen, das von keinem Ziel, keiner Befriedigung stillgelegt wird“ (ebd., S. 442 f.). Das Ereignis des Seins ist „Sein für den Anderen“ (ebd., S. 443); dieses wird als „das Begehren zeugende Begehren“ (ebd.) verstanden und als „Güte und Jenseits des Glücks“ (ebd.) bestimmt.

3.1.4.2.2.4 Bedürfnis und Begehren

Lévinas unterscheidet grundlegend zwischen Bedürfnissen, die dem Bereich des Genießens, des Bei-sich-zuhause-seins angehören und dem Begehren, das gerade auf das gerichtet ist, was uns nicht fehlt (vgl. ebd., S. 163). Gleichzeitig wertet er Bedürfnisse und damit die Leiblichkeit nicht als Ausdruck eines Mangels, sondern sieht diese als Ausdruck des Abstands des Ich von der Welt und seiner Freiheit (vgl. ebd., S. 161 f.); eine Deutung des Bedürfnisses als Mangel würde dieses „auf dem Hintergrund einer aus den Fugen geratenen Gesellschaft, die dem Bedürfnis weder Zeit noch Bewußtsein läßt“, begreifen (vgl. ebd., S. 161).

> „Das Wesen des Bedürfnisses liegt in dem Abstand, der sich zwischen den Menschen und die Welt, von der er abhängt, schiebt. Ein Seiendes hat sich von der Welt losgemacht, obwohl es sich von ihr nährt. […] Frieren, Hunger und Durst leiden, nackt sein, eine Zuflucht suchen – alle diese Abhängigkeiten von der Welt, die Bedürfnisse geworden sind, reißen das instinktgebundene Seiende von den anonymen Bedrohungen los, um ein Seiendes zu konstituieren, das von der Welt unabhängig ist, ein wahrhaftes Subjekt, fähig, seinen Bedürfnissen, die als materiell, und das heißt als der Befriedigung zugänglich, erkannt sind, die Befriedigung sichern. Die Bedürfnisse sind in meiner Gewalt, sie konstituieren mich, soweit ich der Selbe bin, und nicht, soweit ich vom Anderen abhänge. Mein Leib ist für das Subjekt nicht nur eine Weise, in die Sklaverei zurückgeführt zu werden, von dem abzuhängen, was es nicht ist, sondern eine Weise, zu besitzen und zu arbeiten, Zeit zu haben, sogar die Andersheit dessen zu überwinden, wovon ich leben muß. Der Leib ist der eigentliche Selbstbesitz; kraft dieses Besitzes gelingt es dem Ich, das durch das Bedürfnis von der Welt befreit ist, sogar mit der Not dieser Befreiung fertig zu werden." (Ebd., S. 161)

Im Gegensatz zum Bedürfnis, dem das Begehren zugrunde liegt, ist nach Lévinas im Begehren keine Sattheit, kein Zugriff auf das Sein möglich, sondern es ist auf eine „grenzenlose Zukunft“ gerichtet. (Vgl. ebd., S. 163) In der Begegnung mit dem Anderen vollzieht sich nach Lévinas eine „Infragestellung meines unbekümmerten Besitzes der Welt“ (ebd., S. 103). Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass nach dem Verständnis der Husserlschen Intentionalität alle intentionalen Akte einen Einschnitt in die Welt- und Selbstverfügbarkeit implizieren, auch wenn dieser Einschnitt in Bezug auf die Gegenstandsgerichtetheit (Subjekt-Objekt-Beziehung) sicherlich nicht in dieser radikalen Form verstanden werden kann.

3.1.4.2.2.5 Die Sprache als das Universale

Eine zentrale Rolle im Übergang vom Individuellen zum Allgemeinen spielt nach Lévinas die Sprache.

> "Die Sprache ist universal, weil sie der eigentliche Übergang vom Individuellen zum Allgemeinen ist, weil sie Dinge, die mir gehören, dem Anderen anbietet. Sprechen heißt, die Welt gemeinsam machen, Gemeinplätze schaffen. Die Sprache bezieht sich nicht auf die Allgemeinheit der Begriffe, sondern legt das Fundament für einen gemeinsamen Besitz. Sie schafft das unveräußerliche Eigentum des Genusses ab. In der Rede ist die Welt nicht mehr, was sie in der Trennung ist – das Bei-mir-zu-Hause, wo mir alles gegeben ist; sie ist vielmehr das, was ich gebe, das Mitteilbare, das Gedachte, das Universale." (Ebd., S. 104)

Sprache wird jedoch nicht nur als verbales Sich-Ausdrücken verstanden. So betont Lévinas, dass das Antlitz bereits durch sein Erscheinen spricht. (Vgl. ebd., S. 283) In der Sprache vollzieht sich eine besondere Art des Gebens, die die adäquate Antwort auf den Anspruch des Anderen ist. Im Akt des Bezeichnens wird meine Beziehung mit den Dingen modifiziert, „er stellt die Dinge in die Perspektive des Anderen" (ebd., S. 302) und entfremdet sie dadurch mir selbst; im Bezeichnen werden die Dinge mit dem Anderen geteilt. (Vgl. ebd.) „Thematisieren heißt, dem Anderen die Welt durch das Wort anbieten.“ (Ebd.) Die Rede hebt das Selbst über sich hinaus, so als überflöge es seine Existenz. (Vgl.

ebd., S. 303) Dies ist nur möglich, indem das Subjekt (noch) nicht ganz im Sein angekommen ist, während es im Sein ist, sondern einen Abstand zu sich hat. (Vgl. ebd.) Diese Distanz ist nach Lévinas „radikaler als jede Distanz auf der Welt“ (ebd.); sie bezeichnet den „Zustand der Potenz gegenüber dem Akt“ (ebd.), also nicht ein Weniger als das Sein, sondern die Zeit. Den Begriff *Selbstbewusstsein* für dieses Phänomen zu verwenden, ist nach Lévinas nur zulässig, wenn man den Abstand zu sich selbst in seiner zeitlichen Dimension versteht. (Vgl. ebd.) Diese *Überflieger-Fähigkeit*, die eine Enteignung als Distanz zu sich und den Dingen fordert und Freiheit bedeutet, hat das Subjekt „vom Empfang des Unendlichen des Anderen. Es hat diese Freiheit schließlich vom Begehren, das nicht aus einem Mangel oder einer Begrenzung kommt, sondern von einem Mehr des Unendlichen." (Ebd., S. 303 f.)

Das Ich im Sinne Lévinas ist nicht eines, das zuerst als autonomes gesetzt und von innen erfasst wird und sich dann nach außen richtet (vgl. ebd., S. 444 f.), sondern es ereignet sich gerade in diesem Sich-nach-außen-Wenden, das als Sprache bestimmt wird. Deshalb betont Lévinas, dass die Bewusstwerdung bereits Sprache sei. Das Wesen der Sprache sei Güte, Freundschaft und Gastlichkeit. (Vgl. ebd., S. 444)

3.1.4.2.2.6 Der unbedingte ethische Anspruch und das Begehren

Die Begegnung mit dem Anderen von *Angesicht-zu-Angesicht* impliziert einen unbedingten ethischen Anspruch, der allem Denken, der Politik und Kultur vorausgeht. Lévinas erklärt deshalb auch die Ethik zur ersten Philosophie: "Die Moral ist nicht ein Zweig der Philosophie, sondern die erste Philosophie." (Ebd., S. 442)

In der Gegenwart eines absolut Anderen ereignet sich ein Überfließen, das sich als „Setzung im Angesicht des Selben“ (ebd., S. 280) vollzieht. Dieses ist laut Lévinas nur als „moralische Infragestellung“ (ebd.) möglich. In dieser Bewegung, die vom Anderen ausgeht, ereignet sich „die Idee des Unendlichen, das unendliche Mehr, das im Weniger enthalten ist“ (ebd.). Nur die Idee des Unendlichen könne die „Exteriorität des Anderen im Verhältnis zum Selben“ (ebd.), die – und hier greift Lévinas eine Denkstruktur des ontologischen Denkens auf – zum Wesen eines jeden Seienden gehöre, bewahren. (Vgl. ebd.) Im Gegensatz zum ontologischen Denken endet jedoch in der Beziehung des Selbst zum Anderen die Möglichkeit einer Argumentation, hier ereignet sich die „Epiphanie als Antlitz“ (ebd.). „Das metaphysische Begehren des absolut Anderen […], entfaltet seine *En-ergie* in der Anschauung des Antlitzes oder in der Idee des Unendlichen." (Ebd., S. 280)

Das Verhältnis zum Anderen als Antlitz beschreibt Lévinas als Begehren, als „empfangene Unterweisung und friedliche[n] Gegensatz zur Rede“ (ebd., S. 282). In der Sozialität ereignet sich die Idee des Unendlichen, in der die Freiheit des Selben durch den Anderen zur Verantwortung gerufen, aber nicht begrenzt wird. (Vgl. ebd.) Das Antlitz entzieht sich dem Besitz und meinem Vermögen, also jeglichem Zugriff und fordert gerade dadurch zu einer Beziehung auf. (Vgl. ebd., S. 283) Diese Verwandlung eines Sinnlichen, das „eben noch faßbar“ (ebd.) und „Ding unter Dingen“ (ebd.) war, ist nur möglich durch eine Verwandlung, indem es die Form durchstößt, von der es eingegrenzt wird, und sich für eine neue Dimension öffnet. (Vgl. ebd., S. 283) Nur in der absoluten Verneinung des ‚Ich kann töten‘ bietet sich das Antlitz noch dem Vermögen dar. (Vgl. ebd., S. 284) Gleichzeitig leuchtet im Antlitz des Anderen, in der „unendlichen Blöße seiner Augen ohne Verteidigung“ (ebd., S. 285) die Unendlichkeit seiner Transzendenz auf, die unendlichen Widerstand gegen den Mord leistet und nicht als realer, aber als ethischer Anspruch zu verstehen ist. (Vgl. ebd., S. 286) Vom Angesicht geht also eine Macht ganz besonderer Art aus, die Macht und Ohnmacht zugleich ist.

> "Das Seiende, das sich ausdrückt, setzt sich durch; aber es tut dies, indem es mich in seiner Not und seiner Nacktheit – in seinem Hunger – um Hilfe angeht, ohne daß ich für seinen Anruf taub sein könnte. Dergestalt, daß das Seiende, das sich durchsetzt, mit dem Ausdruck meine Freiheit nicht begrenzt,

> sondern, indem es meine Güte hervorruft, fördert. Die Ordnung der Verantwortung, in der der Ernst des unausweichlichen Seins alles Lachen erstarren läßt, ist zugleich die Ordnung, in der unausweichlich die Freiheit aufgerufen wird; auf diese Weise läßt das unnachlaßliche Gewicht des Seins meine Freiheit entstehen." (Ebd., S. 287)

Freiheit und Verantwortung, die einer Ordnung entstammen und untrennbar zusammen gehören, werden in der Begegnung *Von-Angesicht-zu-Angesicht* aufgerufen. Angesichts des Hungers kann die Verantwortung nicht abgewiesen werden, keine Innerlichkeit gestattet es, der Verpflichtung aus dem Weg zu gehen. (Vgl. ebd., S. 289) In Abgrenzung zur sokratischen Maieutik betont Lévinas, dass die Beziehung mit dem Anderen etwas Neues in mich einführt, etwas, was nicht vorher schon in mir war. (Vgl. ebd., S. 294) Trotzdem wird der Geist nicht vergewaltigt, die Idee der Unendlichkeit bedingt gerade die eigentliche Gewaltlosigkeit, was gleichbedeutend ist mit der Stiftung von Ethik. (Vgl. ebd.) Doch setzt dieses Geschehen die Vernunft nicht außer Kraft: „Der Andere ist kein Skandal für die Vernunft, sondern die erste Unterweisung.“ (Ebd.; vgl. S. 317 f.)

Die Beziehung zum Anderen unterscheidet sich in grundlegender Weise von der Beziehung zu den Dingen bzw. Phänomenen, weil mich jene in die Beziehung zum Sein setzt. (Vgl. ebd., S. 307) Das Existieren des Anderen vollzieht sich als „unaufschiebbare Dringlichkeit, mit der es eine Antwort verlangt“ (ebd.). Diese Antwort geht – im Gegensatz zur "'Reaktion', die das Gegebene hervorruft“ (ebd.), „jedermann an, das Antlitz, das mich ansieht und angeht, steht im vollen Licht der Öffentlichkeit, ob ich mich gleich aus der Öffentlichkeit entferne, um mit dem Gesprächspartner die verschwiegene Gemeinschaft einer privaten Beziehung und die Heimlichkeit zu suchen." (Ebd., S. 307) In der Begegnung mit dem Anderen ist *der Dritte* immer dabei, in der Epiphanie des Antlitzes erschließt sich die Menschheit. (Vgl. ebd., S. 308) Gleichzeitig ist es nicht möglich, dieses Geschehen gewissermaßen von außen zu betrachten und im Sinn einer Gegenseitigkeit zu interpretieren. Die Beziehung vom Selbst zum Anderen vollzieht sich immer nur in eine Richtung, nämlich „‘von sich-aus‘ hin zum Anderen“ (ebd., S. 312).

Worin besteht aber nun die Freiheit des Selbst, wenn es sich dem unbedingten Anspruch des Anderen gegenüber sieht, und welche Rolle nimmt in diesem Vollzug das Begehren ein? Lévinas unterscheidet hier zwischen der Verantwortung, der sich angesichts des Erscheinens des Antlitzes niemand entziehen könne, und der Freiheit des Willens, „die Verantwortung zu übernehmen, wie es ihm gefällt“ (ebd., S. 317). In diesen ethischen Kontext stellt Lévinas das Begehren, indem er es als „Beziehung mit dem Antlitz, das sich im Wort präsentiert“, und als „Güte und Gerechtigkeit“ beschreibt. (Vgl. ebd., S. 429) Nach Lévinas hat die Bedeutung, die nicht auf Intuitionen zurückgeführt werden kann, „ihr Maß am Begehren, an der Moral und an der Güte – sie ist eine unendliche Forderung, die an mich gerichtet ist“ (ebd., S. 431); diese wird mit dem „Begehren des Andern“ und der „Beziehung mit dem Unendlichen“ (ebd.) gleichgesetzt. Das Sein spielt sich ab in der Beziehung zwischen Menschen, das Begehren als Begehren des Anderen ist das Maß der Unendlichkeit; weniger sind es die Bedürfnisse, sondern eher ist es das Begehren, das die menschlichen Handlungen bestimmt. (Vgl. ebd., S. 433 f.)

3.1.4.2.2.7 Zusammenschau und kritische Resonanz

Rezension: Das ethische Gewicht des Begehrens neu bestimmt (Tengelyi)

Tengelyi weist darauf hin, dass, da Lévinas es unternimmt, das „ethische Primordialgeschehen nicht im Vernehmen der Stimme der gesetzgebenden Vernunft, sondern im Antworten auf einen fremden Anspruch“ (Tengelyi 1998, S. 170) zu verorten, er sich damit einem Ansatz verschreibt, der danach verlange, „das ethische Gewicht des Begehrens neu zu bestimmen“ (ebd.). Dem Begehren komme in einer Ethik, die das Doppelereignis von Anspruch und Antwort zum Ausgangspunkt nehme, eine ganz andere Rolle zu als in einer Gesetzesethik. Während ein fremdes Anrecht, dem ein Gesetz zugrunde

liege, mein Begehren im Namen einer Ordnung restringiere, appelliere ein fremder Anspruch, der aus einem Begehren hervorgeht, an mein Begehren. (Vgl. ebd.) Dieser Anspruch behalte auch dann noch sein volles Recht, wo es um einen Anspruch gehe, der nicht nur nicht als Anrecht gelten könne, sondern auch keinen Anreiz mit sich führe. Es gehe um eine „Anweisung zu einer nicht erotischen Nähe, zu einem Begehren des Nichtbegehrenswerten, zu einem Begehren des Fremden im Nächsten." (Lévinas 1990 (1974), S. 195[59]; zit. n. Tengelyi 1998, S. 171)

Tengelyi beschäftigt sich mit der Frage, wie ein Begehren, das sich als Antwort gibt, überhaupt ein ethisches Gewicht erhalten könne (vgl. Tengelyi 1998, S. 174), und lädt Leserinnen und Leser ein, sich einen Grenzfall vorzustellen, „in dem man in ein Von-Angesicht-zu-Angesicht gerät, ohne darin auf irgendetwas Begehrenswertes zu stoßen" (ebd.). Tengelyi fragt, ob in einem solchen Fall noch von einer Verdoppelung des Begehrens durch die Ansprüche des fremden Begehrens die Rede sein könne und bejaht die Frage mit Verweis auf Lévinas, der vom *Begehren des Nichtbegehrenswerten* spricht. Immer gebe es, so Tengelyi, die Möglichkeit, Nichtbegehrenswertem zu begegnen, von dem kein Anreiz (mehr) ausgehe, wohl aber noch immer ein Anspruch, der sich nicht auf ein bloßes Anrecht zurückführen lasse. Mit dem Ausdruck *Begehren des Nichtbegehrenswerten* ist nach Tengelyi – im Anschluss an Lévinas – nicht mehr, aber auch nicht weniger gemeint als die Ansprechbarkeit für das Fremde. „Diese Ansprechbarkeit ist, wie Levinas betont, nicht *concupiscence*, sondern *responsabilité*[60] – eine vorgesetzliche, nicht auf Anrechte zugeschnittene, deshalb *schrankenlose*, zugleich aber *wilde* Verantwortung." (Ebd., S. 174) Tengelyi reüssiert, dass es wohl ohne weiteres einleuchte, dass einem als Ansprechbarkeit für das Fremde und damit als Verantwortung bestimmten Begehren ein ethisches Gewicht zukomme. (Vgl. ebd.)

Zusammenschau: Die Begegnung von Angesicht zu Angesicht als Schlüsselstelle

Worin besteht nun die *Ausbeute* dieser Station der Spurensuche, die uns durch einige Räume des Denkgebäudes des litauischen Philosophen Emmanuel Lévinas führte? Wir sehen uns in den Texten Lévinas' mit einem völlig neuen Verständnis des menschlichen Begehrens konfrontiert: Nicht nur, dass das Begehren im Rahmen einer Ethik, die als Antworten auf einen Anspruch verstanden und durch diesen begründet wird, eine neue Bestimmung erhält, die, worauf Tengelyi hinweist, sich grundlegend von jener in einer Gesetzesethik unterscheidet, in der das Gesetz mein Begehren einschränkt und regelt (vgl. Kapitel 3.1.3.6), sondern auch, indem das Begehren von Lévinas als jene unendliche Bewegung charakterisiert wird, in der sich die grundlegende Bezogenheit des Selbst auf das Andere und den Anderen, seine Exteriorität, ausdrückt und ereignet. Im Begehren wendet sich der Mensch dem Anderen und seinem Begehren zu, das als unbedingter Anspruch eine Antwort erzwingt. In dieser Bewegung werden das Selbst und das Bewusstsein in Frage gestellt und der Seinsweise des Unendlichen überantwortet, deren wesentliche Bestimmung Gastlichkeit ist. (Metaphysisches) Begehren wird von Lévinas als Bewegung beschrieben, die von einem Zuhause, das wir bewohnen, ausgeht und die zu einem fremden Außersich, zu einem *Da drüben* aufbricht, die nach einem Land strebt, in dem wir nie waren und das wir nicht kennen. Dem Ereignis der Begegnung mit dem Anderen von Angesicht zu Angesicht kommt damit eine Bedeutung zu, die weit über jene hinausgeht, die ihr z. B. Hegel in seiner *Phänomenologie des Geistes* beimisst, aber auch über jene, die Lacan, der das Begehren von einem Mangel an Sein im Menschen herleitet (vgl. Tengelyi 1998, S. 172), ihr zuschreibt. Diese Begegnung mit dem Anderen wird zu einer Art Nahtstelle oder einem Schlüsselereignis – sowohl in räumlicher als auch in zeitlicher Hinsicht – einem Dreh- und Angelpunkt der Welt-Anderen und der Anderen-Beziehung des Selbst, in dem dieses immer wieder neu angerufen und im Angerufen-Werden

[59] Lévinas, Emmanuel (1990 (1974)): Autrement que'être ou au-delà de l'essence. Den Haag, S. 195. Dt.: Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht. Übers. v. Th. Wiemer. Freiburg/ München 1992, S. 273.
[60] Vgl. Anm. 58, S. 196; dt. S. 274.

und Antworten konstituiert wird und sich konstituiert. Das Begehren als Begehren des Anderen ist Maß des Unendlichen und ermöglicht Freiheit und Selbstbewusstsein, die dem Selbst jedoch nur vom Anderen her zukommen, indem es in der Begegnung mit ihm, im Übergang vom Individuellen zum Universalen über sich hinauswächst und seine Existenz gleichsam *überfliegt*. Wenngleich sich diese unendliche Bewegung des Begehrens auch im alltäglichen Bedürfen widerspiegelt, übersteigt das Begehren als dem Woanders, dem Anders und dem Anderen zugewandtes dieses und kann von keiner Befriedigung stillgelegt werden. Kein Mangel ist es, der das Begehren aufruft, und keine Sehnsucht nach einem Verlorenen, die es entzündet, sondern ein fremdes Begehren, das es *aus der Reserve* lockt oder vielmehr zwingt.

Tengelyi vergleicht die Rolle des Begehrens in der Ethik Lévinas' mit derjenigen, die Ricoeur im Rekurs auf Hegel ihr zuschreibt. In Anlehnung an Hegel, der das Selbstbewusstsein als Begierde schlechthin bestimmt, das seine Befriedigung nur in einem anderen Selbstbewusstsein erhält, zeige sich das Begehren bei Ricoeur als Begehren nach dem Begehren eines anderen Bewusstseins.[61] (Ricoeur 2004 (1965)) Ricoeur übernehme von Hegel das Modell der gegenseitigen Anerkennung und wende es auf das Begehren nach dem Begehren des Anderen an, um dieses Begehren schließlich als ein „Begehren nach der Anerkennung des Menschen durch den Menschen" (ebd.) zu bestimmen. Tengelyi kritisiert diesen „Kurzschluss" (ebd., S. 173), der darin bestehe, den Unterschied zwischen eigenem und fremdem Begehren zu verwischen und dafür ein Begehren des Menschen nach gegenseitiger Anerkennung zu betonen. In einem solchen Konzept gehe es „auch noch im Begehren nach dem Begehren des Anderen um ein Selbstbegehren". (Tengelyi 1998, S. 172) Der Aspekt des *Begehrens des Begehrens des Anderen* im Sinn des *Begehrens nach Anerkennung* wird im Rekurs auf Judith Butler im Kapitel 3.1.4.3 noch ausführlich erörtert. Näher an der ethischen Bedeutung des Begehrens nach dem Verständnis von Lévinas ortet Tengelyi Waldenfels, der Begehren als responsives Begehren verstehe, das durch die Ansprüche eines fremden Begehrens geweckt werde und nicht rein aus sich erwache. (Vgl. Tengelyi 1998, S. 173) Dieser Begriff mache deutlich, inwiefern man von einer Überschussbildung im Begehren reden könne.

Es muss wohl – noch einmal – betont werden, dass die Überlegungen Lévinas' den Rahmen dessen, was nicht nur alltagssprachlich, sondern auch in psychoanalytischen oder philosophischen Zugängen unter dem Begehren verstanden wird, sprengen. Das hat einerseits mit Lévinas' metaphysischer Konzeption des Begehrens, aber auch mit seiner Betonung des ethischen Anspruchs zu tun, den er als unbedingten und uneinholbaren versteht und dem er das Begehren zu- und in den er es einordnet. Sein Verständnis von Ethik und die Begründung ethischen Verhaltens unterscheiden sich – vor allem in der Betonung dieses Anspruchs – auch wesentlich von den bisher dargestellten ethischen Konzepten, auch hinsichtlich des Verständnisses des Begehrens (vgl. Kapitel 3.1.3.5). Gleichzeitig wird mit Lévinas noch einmal die enge Verbindung des Begehrens mit einem ethischen Anspruch deutlich, einem Anspruch, der jenseits von Ansprüchen äußerer oder innerer Gesetze die Freiheit des Selbst gerade in der Verantwortlichkeit für den Anderen erst wachruft. Darüber hinaus demonstrieren Lévinas' Schriften, dass die Brillanz und Überzeugungskraft philosophischen Denkens nicht (nur) an Kriterien von Logik und begrifflicher Präzision, sondern auch an deren Mut und Entschlossenheit, (auch sprachliche) Grenzen auszuloten, zu bemessen ist, die dem Anliegen, den Menschen unbedingt angehende Fragen zu bearbeiten, geschuldet sind. Ein solches Denken ist nicht zuletzt dadurch gekennzeichnet, dass es Bruchlinien nicht verschließt, sondern – für weiterführende Anschlüsse – offenhält.

[61] Ricoeur, Paul (1965), S. 450, dt. 477; zit. n. Tengelyi 1998, S. 172.

3.1.4.2.3 Begehren als responsives Geschehen

Waldenfels‘ Konzeption des Begehrens als Antwortgeschehen steht jener von Lévinas nahe, ist jedenfalls an sie anschlussfähig. Jedoch führt Waldenfels genauer aus, was unter dem Anspruch, der vom Anderen ausgeht, zu verstehen ist, ohne allerdings explizit auf ethische Fragestellungen Bezug zu nehmen. Waldenfels‘ Konzeption der Responsivität soll im Folgenden in ihren Grundzügen dargestellt und deren Implikationen für das Begehren erörtert werden.

3.1.4.2.3.1 Responsivität: Antworten auf einen Anspruch oder ‚Die Flaschenpost als Brief ohne Absender‘

Waldenfels kommt in seinen Überlegungen – wenn auch von einem anderen Ausgangspunkt her – zu ähnlichen Ergebnissen wie Lévinas, wenn diese auch in einer etwas nüchterneren und weniger religiös-theologisch aufgeladenen Sprache präsentiert werden. Der Neuansatz Waldenfels‘ in der Deutung des Frage-Antwort-Geschehens besteht darin, dieses neu zu denken, indem er sozusagen das Pferd von hinten aufzäumt, was in diesem Fall bedeutet, es nicht von der Frage, sondern von der Antwort her zu denken. Dabei arbeitet Waldenfels in seinem *Antwortregister* (2007) heraus, dass jede Frage bereits ein *Antworten auf …* ist und dass auch Zuhören bereits als Antworten zu verstehen ist. Zentral in diesem Zusammenhang ist der in einer sprachlichen Äußerung enthaltene *Anspruch*, der uns schon in Lévinas‘ Ausführungen begegnete. Antworten wird hier gedeutet als jegliches Eingehen auf einen Anspruch, der sich in einer sprachlichen Äußerung, aber auch im vor- und außersprachlichen Ausdrucksverhalten kundtut. (Vgl. Waldenfels 2007, S. 322)

Auch wenn dieser Anspruch laut Waldenfels durchaus Elemente eines Anreizes, einer Anforderung, eines Anrechts oder einer Zumutung habe, müssten diese Momente aus der Perspektive des Antwortens neu interpretiert werden. (Vgl. Waldenfels 2007, S. 343) Die Dimension von Anspruch und Antwort müsse gegenüber einer Moralisierung, Ästhetisierung und Technisierung, deren paradigmatische Kontexte in den ersten Kapiteln seines Buchs *Antwortregister* (2007) ausführlich dargestellt werden, offen gehalten werden. Auch warnt der Phänomenologe davor, „den Anspruch als ‚reinen Appell‘ von allen leiblichen, sprachlichen und situativen Zutaten und deren Zweideutigkeiten zu befreien“ (ebd., S. 244). Denn auf diese Weise würde das „‚schlechthin Fremde‘ eines Anspruchs […] sich verfestigen zu einem ‚Fremden überhaupt‘, das in seiner Überschwenglichkeit allen Antwortereignissen entrückt wäre, da ihm nur ein ‚Ereignis überhaupt‘ gegenüberstünde. Wenn das Fremde des Anspruchs sich dem Antwortenden entzieht, so als Fremdes im Kontrast zum Eigenen, als Abwesendes in der Anwesenheit, als Überschuß über das jeweils Gegebene, Verfügbare und Geregelte hinaus. Die responsive Differenz läßt nicht zu, daß man das, worauf die Antwort geht, ablöst von dem, was geantwortet wird.“ (Ebd., S. 244)

Das dialogische Geschehen von Frage und Antwort, das immer schon mehr ist als der Austausch von Wissen, hat in der Verschränkung von Sprechen und Hören, Ansprechen und Antworten „Züge eines ‚es spricht‘“, jemand, der an diesem Geschehen mitwirkt, „behält stets Züge eines Niemand“ […]. […] Jede Sendung, die nicht der Regel einer geregelten Bestellung und Zustellung folgt, hat etwas von einer Flaschenpost.“ (Ebd., S. 261) Der fremde Anspruch, der in einer Frage liegt, die ich zu beantworten habe, bedeutet „eine Distanz, die mich mir selbst entreißt.“ (Ebd., S. 261 f.) Das „Paradox der Anonymität“ (ebd., S. 262) liegt nach Waldenfels darin, „daß der Respondent auf einen Anspruch antwortet, der aus einer nicht auszulotenden Ferne kommt und keine feste ‚Adresse‘ hat.“ (Ebd.)

Waldenfels macht auf die zeitlichen und räumlichen Verschiebungen aufmerksam, die eine Theorie von Rede und Gegenrede, die von der Antwort ausgeht, mit sich bringt. Dabei stellt er heraus, dass die Nachträglichkeit der Antwort „unhintergehbar, ursprünglich, unwiderruflich“ (ebd., S. 267) ist, da sich

das, worauf sie antwortet, sich für sie nur ereignet, indem sie darauf antwortet. (Vgl. ebd.) Diese Diastase habe aber auch einen räumlichen Aspekt: „Antwortend bin ich als Ich zugleich ein anderer, hier und jetzt antwortend bin ich zugleich anderswo und anderswann." (Ebd.)

Der Philosoph führt auch den Aspekt des *Dritten* ein, dessen Anwesenheit im Frage-Antwort-Ereignis bedeutet, dass jegliche Rede sich nicht nur zwischen den direkt Beteiligten, sondern immer auch vor einem Forum abspielt (vgl. ebd., S. 293), – ein Hinweis, den auch Lévinas bereits gab. Waldenfels spricht davon, dass die „verführerische Intimität zwischen Ich und Du" durch diese Tatsache aufgesprengt werde und jede Antwort auch danach befragt werden müsse, vor wem, vor welchem Forum sie erteilt werde. (Vgl. ebd.) „Intimität ist dann keine dyadische Eigenheitssphäre, kein unantastbarer Kernbereich, sondern ein Kontrastbereich zur Öffentlichkeit. Geheimnisse oder Tabus gibt es nur, wo uns ein Zugang verwehrt ist, nicht, wo er nicht besteht." (ebd.)

Wie Lévinas deutet auch Waldenfels die Begegnung mit dem Anderen als eine „von Angesicht zu Angesicht, als ein face-to-face, ein vis-à-vis" (ebd., S. 314). Das Angesicht stehe dabei für jemanden, der sich mir zuwendet, wobei die Irreversibilität bedeutsam ist: „Wenn du mir entgegenkommst, so stehe ich vor dir und nicht du vor mir." (Ebd.) Das Angesicht sei keinesfalls bloß als Körperteil zu verstehen, sondern als „Verkörperung des Anspruchs, der mich anspricht" (ebd.).

> „Anspruch und Anblick sind genau das, worauf wir hinhörend und hinsehend antworten. Indem ich mich angesprochen und angeblickt weiß, kommt mir die fremde Stimme und der fremde Blick zuvor. Zwischen Anruf und Anblick, die auf mich zukommen, bei mir ankommen, und dem Anhören und Ansehen, das dieses Entgegenkommen freundlich, feindlich oder sonstwie erwidert, spannt sich ein Raumnetz, das aus den Fäden des Dialogs gesponnen ist." (Ebd., S. 315)

Waldenfels betont, dass der Anspruch, der im Fragen enthalten ist und ohne den das Antworten leerliefe, weder ein Erstes sei, von dem wir ausgehen, noch ein Letztes, auf das wir zugehen können, „sondern vielmehr ein Draußen, das alle Fragekreise sprengt und in dessen Bann wir bereits stehen, wenn wir nach ihm fragen. […] Der Anspruch, auf den wir antworten, läßt sich lediglich umkreisen und in seinen Wirkungen fassen, als hätten wir einen Brief zu beantworten, dessen Absender fehlt." (Ebd., S. 319)

Die *Responsivität* wird im Werk *Das leibliche Selbst* (2006) neben der Intentionalität und Kommunikativität als einer der Grundzüge des Verhaltens, Erlebens, Tuns und Redens (vgl. ebd., S. 366) und als „Grundverhältnis zur Wirklichkeit" (ebd., S. 372) bestimmt. Diese trete nicht einfach als drittes zu den anderen Momenten hinzu, „sondern sie verändert das Gewicht unserer Worte und Taten insgesamt" (ebd., S. 369). „Die Responsivität geht über Sinnhorizonte und Regelsysteme hinaus. Sie hat es mit dem Fremden zu tun, mit dem, worauf ich antworte, wenn ich etwas im Sinn habe oder wenn ich bestimmten Regeln folge." (Ebd.) Waldenfels verweist auf Platon, der „die Philosophie mit dem Staunen, der Verwunderung beginnen läßt, also mit einem Ereignis, auf das ich fragend reagiere" (ebd.). Waldenfels deutet Platons Aussagen derart, dass unser Fragen mit einer Ursituation beginne, „in der uns etwas aus der Ruhe bringt, in der etwas störend auffällt und unsere ordentlichen Verhältnisse durchbricht." (Ebd.) Im Gegensatz zur zirkularen Kausalität, die in den bekannten Modellen von Sensorium und Motorium am Werke sei, „in der die Wirkung selbst wieder zu neuen Reizen führt" (ebd., S. 371), folgt das Responsorium anderen Prinzipien und ist nicht in einen Ziel- oder Regelkreis einzuordnen, da zwischen Anspruch und Antwort eine Schwelle liegt. (Vgl. ebd., S. 372) „Ähnlich wie im Falle des Staunens oder der Angst bricht etwas ein, auf das ich antworte, ohne daß zwischen Antwort und Anspruch eine Synthese oder sonst eine vermittelnde Ordnungsinstanz aufträte. Die Schwelle verbindet, indem sie trennt." (Waldenfels 2000, S. 371)

3.1.4.2.3.2 Begehren als Antwortgeschehen

> „Was hat es auf sich mit dieser merkwürdigen Unruhe, die uns antreibt, auf abenteuerliche Weise zu suchen, was nicht da ist? Woher diese Ansprechbarkeit für das, was uns fremd ist? Warum anderswohin streben und nicht lieber bleiben, wo man ist? Die gewöhnliche Antwort auf solche Fragen lautet: Streben ist ein Genießen- und Habenwollen dessen, was dem Strebenden fehlt. Dieses Streben steht im Dienst der Selbsterhaltung, Selbsterweiterung oder Selbststeigerung, die ein Selbst voraussetzt, das sich zwar der Fremdheit aussetzt bis hin zur Suche oder gar zur Sucht nach dem Fremden, das aber nicht radikal vom Kontrast zum Fremden her gedacht wird. Der Versuch, das Über-sich-hinaus als Antworten zu denken, wäre eine Alternative dazu." (Waldenfels 2007, S. 344)

Was aber bedeutet die Responsivität als Grundzug allen Redens, Tuns und leiblichen Verhaltens für das Begehren und Streben? Was verändert sich, wenn diese aus der Perspektive des Antwortens betrachtet werden? Wie läßt sich das Begehren im Wechsel von Aufforderung und Erwiderung fassen oder vielleicht treffender: *umkreisen*?

Waldenfels betont, dass der zentrale Vorgang des Begehrens und „mit ihm das appetitive Begriffsregister (Streben, Neigung, Drang, Trieb, Bedürfnis, Wunsch, Verlangen)" (ebd., S. 343 f.) im Rahmen einer Logik der Responsivität neu zu denken sind. Der appetitive Zirkel werde, wenn wir vom Antworten ausgehen, das sich von vorneherein einem fremden Anspruch ausgesetzt sieht, durchbrochen. (Vgl. ebd., S. 336)

> „Die Frage, die ich beantworte, entspringt weder meinem subjektiven Streben noch einem transsubjektiven Sollen. Die Zirkularität des Strebens wird durchbrochen im Ereignis des Anhörens und Antwortens selbst. Eine Antwort, die von anderswoher kommt, kehrt nicht zu sich selbst zurück, auch nicht auf dem Umweg durch das Andere oder den/die Andere(n)." (Ebd., S. 338)

Der Anspruch, der im Ansprechen laut wird, besteht in der gezielten Aufforderung, etwas zu tun. (Vgl. ebd., S. 339) Nun würde man die Bedeutung dessen, was Waldenfels unter diesem Anspruch versteht, gründlich missverstehen, wollte man diesen als „Ausdruck fremder Wünsche und Absichten" (ebd.) deuten, die ich zu erfüllen aufgefordert bin, selbst wenn die Möglichkeit der Umkehr dieser Aufforderung mitgedacht würde. (Vgl. ebd.) Waldenfels spricht hingegen von einer Verdoppelung des Begehrens im „dialogischen Zwischenereignis, im Hören der Aufforderung und im Erteilen der Antwort" (ebd., S. 340) und verweist auf „Schlüsselereignisse[n]", die „selbst eine Geschichte stiften" (ebd., S. 341). Hier genüge es nicht mehr zu sagen, hinter der Aufforderung stehe eine Absicht, sondern in der Aufforderung spricht sich das Begehren aus; „[…] es handelt sich um eine Sprache des Begehrens und nicht bloß um ein implizites Sprechen über das Begehren. Die Sprache des Begehrens gleicht der Sprache der Dichtung, die ebenfalls hervorbringt, was sie sagt, und nicht bloß nachträglich etwas zum Ausdruck bringt, was schon vorgestellt oder gedacht ist." (Ebd.) Letztlich appelliert jedoch „jedes Begehren, das ich vernehme, an mein Begehren" (ebd.), indem eine „Aufforderung, die mich etwas tun läßt und mir etwas zu tun überläßt, […] gar nicht anders [kann], als meine Bereitschaft zum Anhören und Antworten in Anspruch nehmen und bei mir eine Eigenbewegung auslösen." (Ebd., S. 341 f.) Im Anhören einer Aufforderung muss ich mit der Möglichkeit rechnen, dass „mein Begehren zur Sprache kommt und zwar so, wie ich es selbst nicht zur Sprache bringen könnte, und wir müssen damit rechnen, daß im Antworten mein Begehren sich ausspricht" (ebd., S. 342).

Die Einwilligung, die das Eingehen auf fremde Angebote und Ansprüche voraussetzt und die „bereits mit dem Anhören beginnt" (ebd.), ist nach Waldenfels nicht als freier Willensakt zu verstehen, sondern als ein Geweckt-Werden eines Begehrens durch fremde Ansprüche, als ein Sich-Einlassen eines

Begehrens auf ein anderes. (Vgl. ebd.) Diese Anschauung deckt sich mit jener von Lévinas, der feststellt, dass ich mich in der Begegnung Von-Angesicht-zu-Angesicht einer Antwort nicht entziehen könne. Waldenfels betont, dass dieses „Zusammentreffen von Anspruch und Antwort" (ebd.), bei dem „das Begehren im Anspruch eines fremden Begehrens außer sich gerät" (ebd.), weit mehr sei als ein „eshaftes Streben, das in Willensakten ichhafte Züge annimmt, indem es sich einem gesetzhaften Sollen unterwirft." (Ebd.) Der Anspruch, auf den ich antworte, unterscheidet sich wesentlich vom Anreiz, der attraktiv oder repulsiv wirkt und von dem noch die Rede sein wird, aber auch vom Anrecht, durch das er sich neutralisieren würde, da dieses „Bestandteil einer Ordnung [ist], die durch Eingriffe in mein Begehren ermöglicht, dass eigenes und fremdes Begehren zusammen bestehen können" (ebd., S. 343; Anm. G.R.), und deshalb begehrungsfrei ist. „Das Außerordentliche, das uns im fremden Anspruch begegnet, bedeutet einen Überschuß, der die Bedürfnisbefriedigung nicht nur eindämmt, sondern sprengt." (Ebd.) Das Begehren erweist sich als unerfüllbar, weil es auf ein Begehren trifft, „dessen Ferne und Fremdheit im Anspruch selbst liegt" (ebd.).

3.1.4.2.3.3 Passivität und Aktivität des Begehrens: Antworten auf ein Widerfahrnis

Den Schlüssel für ein anderes Verständnis des Begehrens, aber auch des Bedeutens sieht Waldenfels im pathischen Ereignis des Widerfahrnisses, das als *Getroffensein* zu denken ist. Zentral ist das perfektische Moment: Was uns zustößt oder zufällt, ist immer schon geschehen, wenn wir darauf antworten. Die Bezugnahme auf Widerfahrnisse hat daher indirekten Charakter, sie geschieht aus einem zeitlichen Abstand heraus. (Vgl. Waldenfels 2002, S. 56) „Widerfahrnisse gleichen einer Wunde, die wir schon empfangen haben, wenn wir sie vorweisen." (Ebd.) Waldenfels vergleicht das Widerfahrnis des Pathos mit dem platonischen Staunen, das im Gegensatz steht zu einem Anfang, den wir machen, indem wir uns z. B. zu einem methodischen Zweifel entschließen. (Vgl. ebd. S. 57 f.) Auch andere Phänomene, wie das Ergriffensein oder die „Selbsterschütterung in der Angst" (ebd., S. 58) gehören hierher; ihnen ist eine „eigentümliche Passivität" (ebd.) gemeinsam, die aber, wie Waldenfels im Anschluss an Lévinas betont, nicht im Gegensatz zu Aktivität steht und auch nicht bedeutet, dass jemand „etwas erleidet" (ebd.). Das Getroffensein-von-etwas ist nach Waldenfels zu denken als „*Vorgängigkeit* einer *Wirkung*, *die ihrer Ursache vorausgeht*." (ebd.) Dieses Konzept stellt die gängige Vorstellung des Bedeutens und Begehrens, also der Intentionalität auf den Kopf. Nicht ein autonomes Subjekt ist es, das die Initiative ergreift, indem es denkt, spricht oder begehrt, sondern dieses Denken, Sprechen und Begehren ist immer schon als ein Antworten auf ein Widerfahrnis, ein Getroffensein zu denken.

> „Erst im *Antworten auf* das, wovon wir getroffen sind, tritt das, was uns trifft, als solches zutage. […] Dieses Antworten ist also ganz und gar vom Getroffensein her zu denken, in der *Nachträglichkeit* des Tuns, das nicht bei sich selbst, sondern beim anderen beginnt, als eine Wirkung, die ihre Ursache übernimmt. Der Antwortende tritt primär auf als der, *dem* etwas widerfährt und widerfahren ist. Diese Verzögerung läßt sich niemals aufholen; um sie aufzuholen, müßte ich mein eigenes ‚Vor-Sein' aufholen, obwohl dieses unauflöslich mit fremden Einwirkungen verquickt ist." (Ebd., S. 59)

Diese Diachronie ist unaufhebbar und erklärt auch „die Asymmetrie zwischen mir selbst und dem Anderen" (ebd., S. 58), d. h. dass es mir nicht möglich ist, den Standort des Anderen einzunehmen, und die Positionen nicht austauschbar sind. Diese Unumkehrbarkeit des Vollzugs fanden wir auch in den Ausführungen von Lévinas.

Die Passivität des Antwortens, die dem Sagen, aber auch dem Denken, Handeln und Begehren, wenn es als responsives Geschehen gedeutet wird, innewohnt, ist in mehrfacher Weise zu verstehen. *Erstens* ist das Ereignis des Fragens und Antwortens nach Waldenfels ein Gemisch aus Tun und Leiden, aus Eingriff und Widerfahrnis. (Vgl. Waldenfels 2007, S. 346) *Zweitens* hat diese Passion, wie bereits

erwähnt, auch einen zeitlichen Charakter, – so sind wir von Beginn an „im eigenen Haus heimgesucht vom Anderen“ (ebd.) – und sie ist – *drittens* – nicht zuletzt darin begründet, dass das, worauf das antwortende Tun und Sagen antwortet, außerhalb der Antwort bleibt. (Vgl. ebd.) Waldenfels führt zur Beschreibung dieser „unüberwindbaren Kluft“ (ebd.) den Begriff der „responsiven Differenz“ ein, die er als Differenz zwischen dem, worauf wir antworten, und dem, was wir zur Antwort geben, charakterisiert. Diese wird von Waldenfels nicht als (bloße) Differenz gefasst, sondern er spricht von einer *Urdiastase*, einem genuinen Auseinandertreten. „Hier klafft ein Spalt auf inmitten des Geschehens, dem eine Welt, Andere und ich selbst entspringen.“ (Waldenfels 2002, S. 58)

Aus dieser Kluft resultiert nach Waldenfels die Ekstase (vgl. Waldenfels 2007, S. 346), in diesem Zwischen entfaltet das Pathos seine Wirkung. „Das Worauf des Antwortens nimmt im Wovon des Widerfahrnisses eine pathische Färbung an.“ (Waldenfels 2002, S. 58) Waldenfels weist darauf hin, dass es bei dieser Passion des Begehrens und dem Passiv der Rede, die er als Leidenschaft beschreibt, weder um rhetorische Aufwallungen und affektive Erschütterungen noch um die Frage eines bewegten oder weniger bewegten Rede- und Lebensstils gehe. (Vgl. Waldenfels 2007, S. 347)

> „Vielmehr bildet das Gesagtwerden in all seinen Formen die Rückseite des Sagens, auch des alltäglichen, so wie das Hören der Rede immerzu mitschwingt und nicht irgendwann vorkommt. Die Passion übt ihre heimliche Wirkung überall dort, wo uns etwas einfällt – ein Name, eine Idee -, wo uns etwas auffällt – ein Blick, eine Veränderung im Blick- oder Hörfeld -, wo ein neuartiges, »antwortendes Hinsehen und Hinhören« einsetzt. Auch in einem solchen antwortenden Begehren kommen die Gedanken daher ›mit Taubenfüßen‹.“ (Ebd., S. 348; Hervorh. i. O.)

Nach der Vorstellung des Bedeutens und Begehrens als Antwortgeschehen ist also etwas, „das *als etwas* intendiert oder *in etwas* erstrebt wird, [ist] darüber hinaus etwas, *wovon* wir getroffen sind und *worauf* wir antworten, indem wir es auf diese oder jene Weise meinen und erstreben.“ (Waldenfels 2002, S. 60; Anm. G.R.) Für das Begehren bedeutet dies einerseits, dass dieses als responsives Geschehen, als ein *Antworten auf ein Getroffensein* zu verstehen ist und dass auch hinsichtlich des Begehrens von einer responsiven Differenz auszugehen ist, im Sinn der Differenz zwischen dem, *worauf* unser Begehren antwortet, und dem, *was* es antwortet, indem es sich in begehrender Weise auf den Anderen/die Andere und sein/ihr Begehren richtet. Andererseits ist jedes Frage-Antwort-Ereignis vom Pathos des Begehrens durchdrungen, ist nie nur ein Austausch von Information und Wissen, sondern immer auch begehrende Rede, in der ein Begehren auf ein anderes trifft.

> „Ein Antworten, das nicht aus sich selbst heraus spricht, steht im Sog eines Fremden, in dem Passion des Begehrens und Passiv der Rede miteinander verschmelzen. Eine Rede, die nicht aus sich kommt, ist eine begehrende Rede, und ein Begehren, das auf ein anderes Begehren trifft, ist mehr als ein blinder Drang oder als ein zielgerichtetes Streben, da es auf etwas anspricht und auf diese Weise Ansprüchen der Rede zugänglich ist. Dabei handelt es sich also nicht bloß um ein Streben, das auf den Logos hört wie auf die Stimme seines Herrn (vgl. Nik. Ethik I, 13), sondern um ein herrenloses Streben, das auf einen fremden Logos hört.“ (Waldenfels 2007, S. 347)

Das Verständnis jeglicher Intentionalität als ein *Antworten auf …* wirft auch noch einmal ein neues Licht auf die Konzeption des Subjekts und dessen Sich-selbst-fremd-sein. Auch in der Reflexion über sich selbst, im Sich-Denken lässt sich nämlich die oben beschriebene Urdiastase ausmachen:

> "Wie jede Fremdheit so ist auch die Fremdheit des Selbst durch einen Entzug, nämlich durch einen Selbstentzug charakterisiert. Doch dieser Entzug meiner selbst verquickt sich mit dem Entzug des Anderen. Wenn ich nur bin, wer ich bin, indem ich vom Anderen affiziert und in Anspruch genommen bin, so bin ich außer meiner selbst, mir selbst fremd. Diese Fremdheit, die im Herzen des Selbst

aufbricht, nenne ich *ekstatische Fremdheit*. [...] Als Selbst, das aus Widerfahrnissen hervorgeht, das sich in der Fremdaffektion selbst affiziert und nicht etwa ihr zuvor, bin ich mir anfänglich selbst entzogen. Die Arche, der Anfang und Ursprung dessen was ich an mir selbst, am eigenen Leibe erfahre, liegt weder in mir noch außer mir, sondern als Ur-sprung ist sie in sich selbst gespalten, gebunden an ein Selbst, das sich selbst vorausgeht, weil es aus und in Anderem lebt." (Waldenfels 2002, S. 205 f.)

3.1.4.2.3.4 Begehren als Antworten auf den Anspruch der Dinge

Ich fürchte mich so vor der Menschen Wort.
Sie sprechen alles so deutlich aus:
Und dieses heißt Hund und jenes heißt Haus,
und hier ist Beginn und das Ende ist dort.
(…)
Ich will immer warnen und wehren: Bleibt fern.
Die Dinge singen hör ich so gern.
Ihr rührt sie an: sie sind starr und stumm.
Ihr bringt mir alle die Dinge um.
Rainer Maria Rilke

In den Ausführungen von Waldenfels ist vieles zu finden, was auch in Lévinas' Überlegungen zum unbedingten Anspruch des Anderen eine zentrale Rolle spielt. Waldenfels bindet in sein Konzept des Responsoriums aber auch die *Dinge* ein, denen er im Anschluss an die Gestalttheoretiker Kurt Lewin und Wolfgang Köhler und dem holländischen Pädagogen M. J. Langeveld und mit Verweis auf Merleau-Ponty und seine Formulierung „Auch die Dinge wollen etwas sagen"[62] einen Aufforderungscharakter zugesteht. (Vgl. Waldenfels 2000, S. 373)

Auch wenn dieser Aspekt bei Waldenfels nicht unmittelbar mit dem Begehren in Verbindung gebracht wird, so ist er doch für das Thema dieser Arbeit von größter Relevanz und soll deshalb in Grundzügen dargestellt werden. Sobald das Begehren als responsives Geschehen verstanden wird, rückt all das in den Blick, was zum Antworten auffordert. Dazu gehört der Andere und eben auch das Andere als materielle Welt, die uns umgibt und in die wir eingebettet sind.

Die These, wonach auch aus der Beziehung zu den Dingen ein Anspruch erwächst, wird von Waldenfels – im Rekurs auf Kurt Lewin – anhand von Beispielen veranschaulicht: Das schöne Wetter fordere zum Spazierengehen auf, eine Treppenstufe reize das zweijährige Kind zum Heraufklettern und Herunterspringen, Türen reizen zum Auf- und Zuschlagen, ein Hund zum Streicheln, der Baukasten zum Spielen, die Schokolade, ein Stück Kuchen will gegessen werden usw. (Vgl. ebd., S. 374) Diese Beispiele sollen hier um eine eigene Beobachtung ergänzt werden: Die zweieinhalbjährige Tochter eines befreundeten Paares, das bei uns zu Besuch war, spielte in unserem Beisein im Garten. Plötzlich entdeckte das Mädchen eine Lücke in der Hecke, die unser Grundstück von dem des nachbarlichen trennt. Seine Mutter und ich bemerkten, dass von dieser Lücke offenbar eine Anziehung auf die Kleine ausging; sie war aufgestanden und hatte, begleitet vom Ausruf „Kleine Tür!" und der Geste des auf die Lücke gerichteten ausgestreckten Zeigefingers, bereits einige Schritte auf die Hecke zugemacht. Wir forderten sie auf, da zu bleiben, da ja die andere Seite der Hecke zum Eigentum der Nachbarn gehöre. Sie zögerte einen Moment, schaute kurz zu uns und dann wieder zur verlockenden Lücke, – und war im nächsten Moment durchgeschlüpft. Der Aufforderungscharakter der *kleinen Tür* war offensichtlich stärker als unsere verbal vorgebrachte Aufforderung. Gleichzeitig könnte diese Anekdote auch als

[62] Merleau-Ponty, Maurice (1945): Phénoménologie de la perception, Paris, S. x; zit. n. Waldenfels 2006, S. 373.

Beispiel für den Zusammenhang von Verbot und Begehren stehen: Wie bereits im Kapitel 3.1.3 ausgeführt, nährt sich das Begehren mit Vorliebe am Verbot.

Claus Stieve, der in seinem Band *Von den Dingen lernen* (2008) den Aufforderungscharakter von Gegenständen der Kindheit auch unter der Rücksicht des Lernens untersucht, betont, dass Kinder sich von Gegenständen gern zu einem Verhalten verlocken lassen, das Erwachsene verbieten und Dinge anders verwenden als Erwachsene. (Vgl. ebd., S. 23) Dies erscheine oft als Zweckentfremdung, komme aber nicht nur daher, dass Kinder den *richtigen* Gebrauch dieser Gegenstände noch nicht kennen, sondern sei auch als ein „von Lust und Herausforderungen bestimmtes Spiel" (ebd.) zu deuten.

Nach Kurt Lewin ist die Aufforderung, die von den Dingen ausgeht, eine „Aufforderung, auf die Dinge zuzugehen, etwas mit ihnen zu machen" (Waldenfels 2006, S. 374). Waldenfels erkennt in dieser Aufforderung der Dinge alle drei Sprachfunktionen, die Bühler (Bühler 1933, S. 196; zit. n. Waldenfels 2006, S. 374) unterscheidet, also Ausdrucks-, Appell- und Selbstdarstellungsfunktion, verwirklicht. (Vgl. ebd., S. 374) Selbstverständlich könnten Dinge auch abschrecken, wie das z. B. bei einer steilen Feuerleiter der Fall sei. (Vgl. ebd.) Wie bereits angesprochen, folgt das Geschehen zwischen Anspruch und Antwort nicht der Dynamik von Regel- oder Zielkreisläufen klassischer Handlungstheorien, sondern zeichnet sich durch eine größere Offenheit aus, indem mehrere Möglichkeiten gleichzeitig angeboten werden. (Vgl. ebd., S. 375) Die Ausnahme bilden „Not- oder Grenzsituationen, wo der Erfahrungsspielraum zusammenschrumpft, und […] Routinehandlungen, deren Bahn schon vorgezeichnet ist" (ebd.). Mit Verweis auf Merleau-Ponty sind nach Waldenfels Aufforderungscharaktere in der „*Auseinandersetzung* des Organismus oder des Lebewesens mit der Welt" (ebd.), an der die Dinge mitbeteiligt sind, begründet. (Vgl. ebd.)

> „Die Auseinandersetzung wird nicht von meinen Beschlüssen, Entscheidungen und Setzungen regiert, doch stützt sie sich auch nicht auf fertige Lösungen in den Dingen, vielmehr hat sie den Charakter eines Quasi-Gesprächs, sofern Ziele sich erst in dieser Auseinandersetzung bilden und ihr nicht einfach vorausliegen." (Waldenfels 2000, S. 375)

Wie bei der Begegnung mit dem Anderen *Von-Angesicht-zu-Angesicht* ist auch das Eingehen auf oder das Antworten auf die Aufforderung der Dinge nicht als freier Akt zu denken.

> „Es beginnt mit dem Ereignis, daß mir etwas entgegentritt, mich anreizt, mich lockt: etwas reizt mich zum Herunterspringen. Dieser Anreiz steht nicht in meiner Macht, sondern er ist etwas, worauf antwortend ich überhaupt in Aktion trete." (Ebd., S. 377)

Nach Waldenfels – und im Anschluss an Merleau-Ponty – ist der Leib in diesen Aufforderungsfeldern als ganzer tätig, wenn auch unter wechselnden Dominanten. Die Sinne sind nicht teilbar, das widerspräche der Eigendynamik und Selbstorganisation des Leibes. (Vgl. ebd., S. 377 f.).

An den bereits erwähnten Beispielen wird noch etwas anderes deutlich: Waldenfels weist auf einen symbolischen Überschuss hin, der bereits bei einfachen Situationen auftrete. (Vgl. ebd., S. 376) So stehe z. B. das Öffnen einer Tür nicht nur für die Möglichkeit, in ein anderes Zimmer zu gelangen, sondern auch für den Zugang zu einem neuen Erfahrungsbereich. (Vgl. ebd.) Zahlreiche Belege in der Literatur, vor allem in Märchen (vgl. Kapitel 3.1.2.1) – Waldenfels erwähnt Kafkas Parabel *Vor dem Gesetz* – zeugen von diesem Überschuss im Umgang mit den Dingen. Waldenfels stellt hier auch einen Bezug zu Freuds Traumsymbolik, z. B. hinsichtlich der Deutung von Leitern und Stiegen, her. (Vgl. ebd.) Im Blick auf das oben geschilderte Hecken-Erlebnis kann folgende Aussage Waldenfels' nur bestätigt werden:

> „Der Aufforderungscharakter ist auch und gerade im kindlichen Spiel zu finden. Ein Kind tut nicht genau das, was von einer Situation zweckmäßig gefordert ist, wenn es spielt. Die Lust des Hinaufsteigens

> kommt dieser Traumsymbolik viel näher als ein zweckrationales, nüchternes Ausführen bestimmter Verrichtungen […]“ (Ebd., S. 376)

Nach Waldenfels besteht die Verarmung des Alltags „im Schwinden dieses symbolischen Überschusses“ (ebd., S. 377). „In einer zweckrationalen Welt, die den Dingen das Spielerische austreibt, sind diese zu etwas tauglich oder nicht, während der Auffassungscharakter dort, wo er vorhandene Gewohnheiten durchbricht, einen symbolischen Überschuß freisetzt.“ (Ebd.)

Auch Stieve spricht von „einer zunehmenden Entfremdung von der sinnlich-dinglichen Welt“, die er nicht nur in „einer zunehmenden Funktionalisierung des Alltags“, sondern auch in einem in unserer Gesellschaft vorherrschenden technisierten Bild vom Kind und dessen Beziehung zur Umwelt begründet sieht. (Stieve 2008, S. 140) Gerade im Hinblick auf pädagogische Beziehungen betont Stieve die Bedeutung des Anerkennens der besonderen Beziehung von Kindern zu den Dingen, in der Empfindung und Pathos eine entscheidende Dimension darstellten. (Vgl. ebd., S. 144) Er weist darauf hin, dass das Lernen „umso distanzierter, kognitiv-intellektueller“ (ebd., S. 146) werde, je höher die Klassenstufe sei und trotz des häufig genannten Anspruchs eines „Lernens mit allen Sinnen“ die Gefahr bestehe, „das Kind als Forscher und kleinen Wissenschaftler für die Dominanz einer allein naturwissenschaftlichen Rationalität zu vereinnahmen. Kognitives, naturwissenschaftlich forschendes Lernen darf nicht einer subjektiven, vermeintlich irrenden Sinnlichkeit gegenübergestellt werden, sondern es ist unabdingbar auf lebensweltliche Bezüge zu verweisen.“ (Ebd., S. 146) Es gehe nicht um das Ausspielen einer Sichtweise durch eine andere, sondern darum, beide in einen Dialog zu bringen, „der eine Vieldeutigkeit offen lässt, und in dem sich ein neuer Sinn auftut, auch für den Erziehenden.“ (Ebd., S. 309)

Aus diesen Überlegungen wird deutlich, dass dem Appell, der von den Dingen ausgeht, eine bedeutsame Rolle hinsichtlich des Weckens von Wissbegierde und Neugierde zugesprochen werden kann. Das Begehren nach Wissen ist als Antworten auf diesen Anspruch zu deuten und kann dann Ausgangspunkt pädagogischen Handelns werden (vgl. ebd., S. 150), wenn die pathische Dimension, die kindliche Beziehungen zur Welt prägt, wertgeschätzt und in ihrer Vieldeutigkeit und Bedeutung, auch für das Generieren von Wissen, erkannt wird.

3.1.4.2.3.5 Begehren zwischen Attraktion und Entzug

Im Zusammenhang mit dem Begehren und seiner Entstehung soll mit Verweis auf Waldenfels noch ein weiterer Aspekt in den Blick genommen werden, nämlich der der *Attraktion*. Die Entstehung des Begehrens kann aus einer Bewegung *weg-von* (einem als unangenehm, unbefriedigt, belastet oder schmerzlich erfahrenen Zustand) oder einer Bewegung *hin-zu* (einem attraktiven Anderen oder/und einem angenehmen, lustvollen, anregenden, glücklichen Zustand) oder auch aus beidem erklärt werden. Auf die Attraktion als ganz spezielle Zugkraft unter den „Leitfiguren des Zwischen“ (Waldenfels 2002, S. 186), die das „Verhältnis des Selbst zu Anderem und das Verhältnis des Selbst zu sich selbst prägen“ und „von Ambivalenz und Polarisierung gekennzeichnet sind“ (ebd., S. 188), geht Waldenfels ausführlich ein.

> "Die Attraktion bildet ein Motiv, das quer steht zu geläufigen Begriffskonstellationen. Sie verkörpert sich in keiner Gestalt, die wir erfassen, sie kann höchstens von einer schönen Gestalt ausgehen als ein leuchtender Glanz [...], der als *splendor veri* das bloß Wahre überstrahlt.“ (Waldenfels 2002, S. 194)

Waldenfels betont, dass die Attraktion nicht gleichzusetzen sei mit dem Ziel unseres Handelns, da Ziele auch unattraktiv sein könnten, „wie etwa eine bittere Arznei, die wir schlucken, oder eine lästige Verrichtung, die wir auf uns nehmen“ (ebd.). Die Attraktion beschreibt der Philosoph als „eine Kraft, […] eine merkwürdige *vis a fronte*, die in uns eine Bewegung auslöst und verstärkt, indem sie uns anstachelt, verlockt, mitreißt, mitzieht“ (ebd.). In traditioneller Begrifflichkeit könne von Lust und

Unlust gesprochen werden, Antriebskräfte, „die weder mit objektiven Ursachen wie den behavioristischen Stimuli noch mit berechenbaren Lustquanten, noch mit subjektiven Gefühlszuständen gleichzusetzen sind“ (ebd.). Waldenfels spricht von einer „affektiv wirksamen *actio in distans“* (ebd.), einer Ferne in der Nähe, die wiederum auf ein bestimmtes Verständnis eines Selbst verweist: ein Selbst nämlich, „das sich weder völlig aus sich selbst bewegt, noch einfach von anderem bewegt wird, sondern das sich selbst voraus ist und zugleich hinter sich zurückbleibt, ausgesetzt einer Fernwirkung, die alle potentielle Eigenwirkung übersteigt." (Ebd.)

Als Gegenbewegung zur An-ziehung macht Waldenfels den Ent-zug aus. Auch diesen ordnet er ein in jene Widerfahrnisse, von denen wir affiziert werden, bevor wir sie als etwas verstehen und auf die wir auf irgendeine Weise antworten. (Vgl. ebd., S. 192) In diesem Sinn verstanden gibt es nicht etwas oder jemanden, das sich entzieht, „sondern es gibt Sichentziehendes nur, *indem es sich entzieht*.“ (Ebd.) Es geht also um das Ereignis des Sich-Entziehens selbst, das hier angesprochen wird, ein Hinweis darauf, dass die „Spitze der Erfahrung, die wir Widerfahrnis nennen, [ist] in einem strengen Sinne unbewußt, dem Wissen entrückt“ (ebd., S. 193; Anm. G. R.) ist. Waldenfels weist unter Bezugnahme auf Heidegger darauf hin, „daß der Entzug einen Bezug voraussetzt, der abbricht, eine Entfernung, die aus der Nähe erwächst, ein Band, das verbindet und entbindet“ (ebd.). Hier drängt sich geradezu eine Verbindung zum Begehren auf, dem laut Waldenfels in diesem Zusammenhang „ein unersetzliches Gewicht“ zukomme, „und zwar in all seinen Formen, einschließlich der Seh- und Wissensbegierde und des Bemächtigungsstrebens als ein Begehren, das wie der platonische Eros darauf aus ist, ‚daß das Gute ihm immer sei‘ (Symposion 206 a).“ (Ebd., S. 194) Gerade die Tatsache, dass das Begehrte als fremdes Pathos sich einer „dauerhaften Besitznahme entzieht“, stachelt das Begehren an und vereitelt es zugleich. (Vgl. ebd.)

3.1.4.2.3.6 Zusammenschau und kritische Resonanz

Welche Spuren sind es nun, die unsere Exkursion in die Waldenfels’schen Überlegungen zum Begehren zutage förderte? Die Darstellungen des deutschen Phänomenologen sind dermaßen reichhaltig, dicht und differenziert, dass wir uns in unserer Darstellung mit lückenhaften Ergebnissen zufrieden geben mussten und müssen – ein Befund, der wohl auch auf die Auseinandersetzung mit dem Denken Lévinas‘ zutrifft – und dieses Manko wohl erst recht dem Versuch einer Zusammenfassung anhaften wird.

Ähnlich wie Lévinas betont auch Waldenfels den Antwortcharakter des Begehrens, das nicht als autonomer Akt aus dem *Nowhere*, sondern als Antworten auf den Anspruch des Anderen, als Antworten auf ein fremdes Begehren gedeutet wird. Mehr als Lévinas verweist Waldenfels auf das Ganzheitliche dieses Ereignisses, das sich nicht im Sprachlichen erschöpft, sondern in dem das leibliche Responsorium wesentlich beteiligt ist. In diesem Antwort-Frage-Geschehen wird nicht nur die Fremdheit und irreduzible Andersheit des Anderen deutlich, sondern zeigt sich auch die Fremdheit des Selbst, das nicht mehr Herr oder Frau seines oder ihres Antwortens, also Sagens, Tuns oder Begehrens zu sein scheint. Hier ist ein *Jemand* am Werk, der gleichzeitig ein *Niemand* ist, Waldenfels spricht von einer *Abwesenheit in der Anwesenheit* oder vom *Brief ohne Absender*.

Der Anspruch, der sich im Frage-Antwort-Geschehen kundtut, das Begehren, das an ein anderes Begehren appelliert, sprengt den Rahmen des *Ich* und *Du*, – nicht nur deshalb, weil dieses Ereignis immer vor dem Forum der Öffentlichkeit bzw. in Anwesenheit des oder der Dritten stattfindet, sondern weil sich darin ein Überschuss bildet. Die Schwelle, die zwischen Anspruch und Antwort liegt, wird zum Einfallstor für das Pathische. So verdoppelt sich im Hören des Anspruchs und im Erteilen der Antwort das Begehren. Waldenfels weist darauf hin, dass jede Rede begehrende Rede und vom Pathos des Begehrens durchdrungen ist: Im Hören des Anspruchs ist damit zu rechnen, dass mein Begehren zur

Sprache kommt, und im Antworten ist die Chance groß, dass sich mein Begehren ausspricht. Die Passivität dieser Formulierungen weist darauf hin, dass es sich hier nicht um freie Akte handelt, sondern dass das Begehren durch ein fremdes Begehren geweckt wird. Lévinas hebt hier noch mehr den Zwangcharakter des Antwortens hervor, während Waldenfels eher von der Unverfügbarkeit des Geschehens und einer eigentümlichen Passivität spricht. Diese ist vor allem dem Umstand zuzuschreiben, dass wir nachträglich auf etwas antworten, das uns widerfährt und das uns affiziert.

Wir sind also immer schon heimgesucht vom Anderen, wenn wir antwortend in Aktion treten, und dazu kommt, dass das, worauf wir antworten, außerhalb der Antwort, also außerhalb dessen, was wir antworten, bleibt. In dieser *Urdiastase* liegt der ekstatische Charakter des Frage-Antwort-Geschehens, als das jedes intersubjektive Geschehen bezeichnet werden kann; hier ortet Waldenfels die Einbruchsstelle für das Pathische, das jenseits unseres Einflussbereiches liegt. Diese Konzeption des Begehrens wirft wiederum ein neues Licht auf das Subjektverständnis: Wer ich bin, bin ich nur, indem ich vom Anderen affiziert und in Anspruch genommen bin. Der Ursprung dessen, was ich am eigenen Leib erfahre und empfinde, liegt also weder in mir noch außer mir, sondern ist gebunden an ein Selbst, das sich selbst vorausgeht, weil es aus und vom anderen lebt.

3.1.4.2.4 Exkurs: Liebe und erotisches Begehren

In einer Studie zum Begehren kann sexuelles Begehren, das menschliches Sein auf grundlegende Weise bestimmt, nicht völlig ausgeklammert werden, auch wenn dieses sich im Zusammenhang mit der Wissbegierde nicht zuallererst aufdrängt. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern erotisches Begehren nicht auch im Zusammenhang mit dem Begehren nach Wissen und mit dem Lernen eine nicht unbedeutende Rolle spielt. Psychoanalytische Ansätze betonen, dass der Eros oder die Libido in alle Lebensbereiche hineinwirkt, – eine Auffassung, der sich Waldenfels anschließt (vgl. Waldenfels 2000, S. 318). Unter der Voraussetzung eines weiteren Verständnisses von *Eros* sind phänomenologische Zugänge zur Welt für eine solche Deutung zumindest offen, wenn sie auf die von Pathos geprägten Verwicklungen von Menschen mit Welt und Anderen und auf das Ineinander von Bedeuten und Begehren, von Vernünftigem und Affektivem verweisen.

Unter der Überschrift „Jenseits des Antlitzes“ erörtert Lévinas Fragen der Liebe und Erotik, der Fruchtbarkeit, Kindschaft, Brüderlichkeit und Vaterschaft. Der Liebe und dem erotischen Begehren schreibt der Philosoph eine grundlegende Doppeldeutigkeit zu, da in ihm „Bedürfnis und Begehren, Begierde und Transzendenz“ (Lévinas 2003, S. 372) gleichermaßen vertreten seien.

> "Die Liebe bleibt eine Beziehung mit dem Anderen, die in Bedürfnis umschlägt; und dieses Bedürfnis setzt noch die vollständige, transzendente Exteriorität des Anderen, des Geliebten voraus. Aber die Liebe geht auch über das Geliebte hinaus. […] Als Genuß des Transzendenten, der fast ein Widerspruch in den Termini ist, spricht sich die Liebe in Wahrheit weder in der erotischen noch in der spirituellen Sprache aus; in der erotischen Sprache wird die Liebe als Empfindung gedeutet, die spirituelle Sprache erhebt sie zum Begehren des Transzendenten." (Ebd., S. 372 f.)

Die Eigenart des Erotischen beschreibt Lévinas als „Stellung gegenüber dem Gesprächspartner, die ihn gleichzeitig erreicht und über ihn hinausgeht“ und als „[…] Möglichkeit, den Anderen zu genießen“ (ebd., S. 372). Im Erotischen ereigne sich eine Berührung von „Bedürfnis und Begehren, von Begierde und Transzendenz“ (Lévinas 2003, S. 371). Die Liebkosung ist wie die Berührung sinnlich und gleichzeitig weist sie über das Sinnliche hinaus, indem sie das anstrebt, was sich entzieht; die Liebkosung steht nicht unter dem Paradigma der Intentionalität als Enthüllung, sondern jenem der Spurensuche, sie wandelt auf den Spuren des Unsichtbaren. (Vgl. ebd., S. 375 f.) Auch im Erotischen erwächst aus der Befriedigung neues Begehren, „das die Befriedigung beseelt“ (ebd., S. 376); das Begehren wird von dem genährt, „was noch nicht ist“ (ebd.).

Waldenfels verfolgt in seinen Überlegungen zum erotisch-sexuellen Begehren „den Grundgedanken, daß der ganze Bereich des Eros oder Sexus überdeterminiert ist“ (Waldenfels 2000, S. 316). In der Sexualität gehe es weder nur um die Frage der Fortpflanzung noch um die des Lustgewinns; beim Eros sei „immer schon mehr im Spiel […], obwohl beide Momente unerläßlich sind“ (ebd., S. 317). Er verweist auf Platon, laut Waldenfels der „große Denker und Dichter des Eros“, der im Symposion den Eros „als Zeugen oder Gebären im Schönen“ (vgl. Platon, Symp. 206 b; zit. n. Waldenfels 2000, S. 317) bestimmt. Für *Eros* wird von Waldenfels das Wort *Begehren* verwendet, wobei er darauf hinweist, dass die Bedeutung des Ausdrucks *Eros* eine sei, die „über den zwischenmenschlichen Bereich hinausgreift“ (ebd.). So sei für Platon auch die Philosophie als Liebe zu den Ideen und die Philologie als Liebe zu den Worten eine Form der Erotik. (Vg. Ebd.) Wenn Waldenfels den Begriff *Begehren* wählt, tut er das in der Absicht, einen bestimmten Aspekt des Eros besonders anzusprechen:

> „Wird Eros mit Begehren übersetzt, so ist damit das Moment des Außer-sich-geratens angesprochen, das vor allem im Phaidros hervortritt. Der Eros zählt neben Dichtung und Wahrsagung zu den Formen der Mania, eines Wahnsinns, der mich außer mich geraten läßt. Das eigentliche Grundmotiv, das hinter diesen Gedanken steht, lautet: Der Eros ist keine Verhaltensweise, über die wir verfügen, die wir nach bestimmten Regeln und Konventionen gestalten, sondern der Eros ist seinem Wesen nach etwas, das uns aus der Normalität herausreißt. Platon spricht ausdrücklich von einem ‚Heraustreten‘ aus dem gewohnten Lebensbereich. (Phaidr. 249 c – d)“ (Waldenfels 2000, S. 317)

Im Anschluss an Merleau-Ponty (*Phänomenologie der Wahrnehmung*) und Freud, dessen Leistung vor allem darin bestehe, dem „Bereich der Geschlechtlichkeit, der Sexualität, der Erotik insgesamt eine allgemein-menschliche Bedeutung“ (ebd.) gegeben zu haben, betont Waldenfels, dass Sexualität nicht isoliert zu sehen sei, sondern in alle Lebensbereiche eindringe. Er spricht vom „atmosphärischen Charakter der Sexualität“ (ebd., S. 318). In seinem Spätwerk spreche Merleau-Ponty von einer „ontologischen Psychoanalyse: dort wird das Sein im ganzen von der Affektivität her […] gedacht.“ (Ebd., S. 320) Merleau-Ponty setze, im Anschluss an Goldstein, eine spezifische sexuelle Intentionalität an, wobei dieser Gedanke sich bereits bei Husserl andeute. (Vgl. ebd., S. 325 f.)

> "Es gibt ein erotisches 'Verstehen', das von anderer Art ist als das Verstehen des Verstandes; der Verstand versteht, indem er eine Erfahrung unter einer Idee erfaßt, der Begierde aber eignet ein Verstehen, das 'blindlings' Körper mit Körper verbindet. So ist selbst die Geschlechtlichkeit, die man doch lange genug als typisches Beispiel einer bloßen Körperfunktion betrachtet hat, keineswegs ein peripherer Automatismus, sondern Intentionalität, die der Bewegung der Existenz folgt und mit ihr sich erhebt und zurückfällt. […] So entdecken wir das Geschlechtsleben in seinem Charakter ursprünglicher Intentionalität, und in eins damit die vitalen Wurzeln der Wahrnehmung, der Bewegung und der Vorstellung, indem wir alle diese 'Vorgänge' auf einen 'inttionalen Bogen' zurückführen […]" (Merleau-Ponty 1966, S. 188)

Waldenfels vergleicht die Sexualität mit den Farben, die die Atmosphäre mitprägen. „Ähnliches gilt für die erotische und sexuelle Welt: sie ist immer mitpräsent, wir sind immer Männer und Frauen.“ (Waldenfels 2006, S. 326)

Ausgehend vom Leib als einem begehrenden Leib stellt Waldenfels die Frage, wie „das Begehren, wie […] Liebe und Haß, wie […] Affektivität und Streben überhaupt zu denken“ (ebd.) seien. Wie auch in den vorhergehenden Kapiteln seines Buches *Das leibliche Selbst* (2006) kritisiert Waldenfels auch hinsichtlich des (sexuellen) Begehrens eine dualistische Sichtweise, die dieses „in natürliche Prozesse plus geistige Eingriffe und Vorstellungen“ (ebd., S. 323) aufteilt, und betont, dass der Mensch „weder rein geistig noch rein animalisch“ sei, wenn auch „zur Kultur die dauernde Gefahr der Dissoziation, einer Extrembildung in beide Richtungen“ (ebd.) gehöre. Die Trennung zwischen Animalischem und Geistigem lässt sich nach Waldenfels vielfach aufzeigen, zum Beispiel durch die Art und Weise, „wie über Sexuelles gesprochen oder häufiger nicht gesprochen wird“ (ebd., S. 328). Auch in der „Trennung

von Wissen und Begehren“ sieht er eine solche Dissoziation am Werke, die „z. B. die Form einer starken Intellektualisierung oder Ideologisierung annehme, wo einerseits über alles gesprochen wird und andererseits die Lebensabläufe in relativer Trivialität versinken, wo Erleben und Sprechen auseinandertreiben“ (ebd.). Gerade diese Dissoziation ist es, unter der auch schulisches Lehren und Lernen nicht selten leiden, wie sich in der Auseinandersetzung mit dem Umgang mit Wissen im schulischen Lernen im Kapitel 3.3., aber auch in der Lektüre der Vignetten und Anekdoten zeigen wird.

3.1.4.3 Worauf sich das Begehren richtet

> "›Das Begehren des Menschen ist das Begehren des Andern‹. Für Lacan ist die fundamentale Sackgasse des menschlichen Begehrens, daß es das Begehren des andern ist, sowohl im genitivus subjectivus wie objectivus: Begehren nach dem anderen, Begehren, von dem anderen begehrt zu werden, und, ganz besonders, Begehren, was der andere begehrt. Neid und Mißgunst sind konstitutive Bestandteile des menschlichen Begehrens, wie Augustinus sehr genau wußte." (Žižek 2008, S. 52)

Begehren ist nicht zu denken, ohne jemanden, der oder die begehrt, und ohne *etwas,* das *in etwas* begehrt wird. *Wie* dieser Jemand zu denken ist, der begehrt, davon war im Kapitel 3.1.4.1 die Rede. Im Kapitel 3.1.4.2 ging es darum, das Begehren als Antworten auf einen Anspruch – den des/der Anderen und den der Dinge – zu begreifen. Ein letzter Ausflug der Spurensuche führt uns nun zur Frage, was dieses *Etwas* sein kann, das *in etwas* begehrt wird. Nun kann es im Folgenden nicht darum gehen, ähnlich den Maslow’schen Bedürfnispyramiden Begehrenspyramiden zu erstellen. Wie wir gesehen haben, ist das Begehren vom Bedürfen zu unterscheiden und deshalb nicht als Mangel zu verstehen, der ausgemerzt und in Abhebung von einem Sollzustand objektiv definiert werden könnte.

Das Begehren kann sich auf vielerlei richten und dabei auf vielerlei Ansprüche antworten; im Kapitel 3.1.3 war bereits vom Begehren und Streben nach Glück die Rede, das schon bei Aristoteles als wichtigstes Ziel menschlichen Strebens, als das *Allerbegehrenswerteste*, gesehen wurde. (Vgl. Horster 1987, S. 88) Waldenfels wies uns allerdings darauf hin, dass das antike Verständnis der *eudaimonia* wenig mit dem modernen Glücksstreben gemein hat. Darüber hinaus könnten das Begehren nach Schönheit und Vollkommenheit oder auch das Begehren, Exotisches, Erotisches, Gewaltvolles oder das Leiden anderer zu sehen (Schaulust oder Voyeurismus) als Beispiele von aktueller wie zeitloser Bedeutung genannt werden.

Dieses Kapitel wird sich jedoch auf einen Aspekt konzentrieren, der auch im Zusammenhang mit der Wissbegierde und dem Lernen von besonderer Bedeutung ist: Im Rückgriff auf Lacan und Lévinas und im Rekurs auf die Philosophin Judith Butler und den Historiker und Literaturwissenschaftler René Girard wenden wir uns noch einmal dem Begehren als Begehren des Anderen zu, und zwar im Sinn des Begehrens, *vom anderen begehrt zu werden,* und im Sinn des Begehrens dessen, *was der andere begehrt*. Dabei wird deutlich, dass sich hinsichtlich beider Aspekte ein vielfältiges und facettenreiches Bedeutungsspektrum eröffnet, das an die bisherigen Ausführungen zum Begehren anschließt, diese jedoch auf wesentliche Weise erweitert. Dies ist wenig überraschend, da das Begehren ja immer bestimmt ist durch das *Subjekt* wie durch das *Objekt* des Begehrens, durch das *wer*, das *was* oder *wen* wie durch das *in was* oder *wen* gleichermaßen.

3.1.4.3.1 Begehren vom Anderen begehrt zu werden oder das Begehren nach Anerkennung

Der Anerkennungsdiskurs, der, wie Nicole Balzer (2014) darstellt, im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts in den Kultur- und Sozialwissenschaften intensiv geführt wurde, hat seit der Jahrtausendwende auch in den Erziehungswissenschaften Einzug gehalten, und Anerkennung wird

inzwischen, so Balzer, nicht mehr nur wie zu Beginn in den mit Differenz befassten Disziplinen, wie der Interkulturellen, Feministischen und Inklusiven Pädagogik, sondern zunehmend auch in der Bildungsphilosophie und -theorie sowie in der Schultheorie und Schulpädagogik berücksichtigt. (Vgl. Balzer 2014, S. 5) Diesen Diskurs darzustellen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Auch kann und soll hier nicht der Anspruch erhoben werden, diesem Diskurs Neues hinzuzufügen. *Anerkennung* soll jedoch unter der Rücksicht des *Begehrens nach Anerkennung* thematisiert und in seiner Bedeutung als wichtiges *Objekt* des Begehrens gewürdigt und weiter entfaltet werden. Darüber hinaus weisen die zahlreichen erziehungswissenschaftlichen Publikationen zu diesem Thema auf die Bedeutung des Phänomens der Anerkennung für die Pädagogik, insbesondere auch für schulisches Lernen und Lehren hin, wenngleich, wie Balzer ausführt, dieser Diskurs eine Schlagseite in Richtung ethischer, idealistischer und normativer Auslegungen von Anerkennung hat (vgl. ebd., S. 16 ff.) und der Machtaspekt von Anerkennung, die Problematik der Anerkennung von Grupppenidentitäten im Sinn von problematischen Zuschreibungen und Festlegungen sowie Fragen des praktischen Vollzugs meist ausgeklammert werden (vgl. ebd., S. 19 f.). Doch die kritische Auseinandersetzung um die Anerkennung, die auf die oben angedeuteten Einseitigkeiten fokussiert und bemüht ist, diese auszugleichen, wird in den letzten Jahren bereits von mehreren Autorinnen und Autoren geführt.

Vor diesem Hintergrund sollen die Arbeiten Judith Butlers aufgenommen werden, die in prototypischer Weise für eine kritische und die Ambivalenz des Phänomens offen haltenden Auseinandersetzung um die Anerkennung stehen kann. Diese sollen auch deshalb hier Aufnahme finden, weil Butlers Überlegungen zum Begehren und zur Anerkennung an die bisher dargestellten psychoanalytischen Konzepte und auch an die Überlegungen von Lévinas und Waldenfels (wenn auch nur teilweise explizit) anknüpfen, diese aber auch in mancherlei Hinsicht ergänzen. Die Aufnahme der Beiträge Butlers zum Anerkennungsdiskurs soll zu einem Teil mit der Unterstützung durch die Arbeit Nicole Balzers geschehen, die den Diskurs um die Anerkennung auf bisher unüberholte Weise rezipiert und diesem durch die Aufnahme neuer Zugangsweisen neue Akzente verliehen hat.

3.1.4.3.1.1 Das Begehren nach Anerkennung zwischen Unterwerfung und Widerstand (Judith Butler)

Die US-amerikanische Philosophin Judith Butler, die nicht nur Foucaults Diskursanalysen, sondern auch gendertheoretische und feministische Ansätze einer kritischen Reflexion und Umschreibung unterzieht, räumt in ihren Arbeiten den Themen der Anerkennung und der Begierde und ihrem Verhältnis zueinander einen zentralen Stellenwert ein und verknüpft diese mit Fragen der Macht. (Vgl. Balzer 2014, S. 411) Sie bezieht sich – wie viele AutorInnen, die den Anerkennungsdiskurs weitertreiben – in ihren Überlegungen zur Anerkennung unter anderem auf Hegels *Phänomenologie des Geistes*. Hegels These, wonach Begehren immer Begehren nach Anerkennung ist und wir nur durch die Erfahrung der Anerkennung zu sozial lebensfähigen Wesen werden, enthalte einiges an konfliktträchtigem Potential, führt Butler aus. (Vgl. Butler 2009, S. 10) Die Bedingungen nämlich, unter denen wir als menschlich anerkannt werden, sind, so Butler, gesellschaftlich artikuliert und veränderbar. Auf diese Weise, durch die Regelung der Normen für Anerkennung, können Menschen Rechte zu- oder aberkannt werden. „Und manchmal sind die gleichen Bestimmungen, die einigen Individuen ‚Menschlichkeit' verleihen, genau dieselben, die gewisse andere Individuen um die Möglichkeit bringen, diesen Status zu erreichen, indem sie eine Ungleichartigkeit zwischen dem Menschlichen und dem eingeschränkt Menschlichen erzeugen." (Ebd., S. 10) Eine eingeschränkte Anerkennung „führt nicht zu einem bewältigbaren Leben" (ebd., S. 11), Schemata der Anerkennung können Menschen „'zerstören'" (ebd.), indem sie Anerkennung verleihen, „oder die Person ‚auflösen', indem sie Anerkennung vorenthalten" (ebd.). Anerkennung wird so zu einem „Ort der Macht" und somit hängt auch das Begehren, das auf Anerkennung aus ist, mit der Machtfrage zusammen und ist „mit dem Problem verbunden [ist], wer für das anerkennbar Menschliche in Frage kommt und wer

nicht“ (ebd.). Butler spricht allerdings davon, dass Anerkennung nur ein Teil dessen ist, was das Begehren will. (Vgl. ebd.) Eine Frage, mit der sich Butler immer wieder beschäftigt, ist die nach der Möglichkeit, ein kritisches Verhältnis zu jenen Normen zu gewinnen, die die Anerkennung resp. Nichtanerkennung regeln. (Vgl. ebd., S. 11 f.) „Die Fähigkeit, ein kritisches Verhältnis zu diesen Normen zu entwickeln, setzt in der Tat eine Distanz zu ihnen voraus, eine Befähigung, das Bedürfnis nach ihnen aufzuheben oder aufzuschieben, selbst wenn es ein Bedürfnis nach Normen gibt, die einen vielleicht leben lassen.“ (Ebd., S. 12)

Eine der zentralen Thesen Butlers lautet, dass die „Inszenierung und Strukturierung von Zuneigung und Begehren“ (Butler 2009, S. 31) eine Form ist, „wie sich Normen ihren Weg zu dem bahnen, was nach ureigenstem Empfinden voll und ganz zu mir gehört.“ (Ebd.) Das bedeutet, dass ich mir genau dort fremd bin, wo ich erwarte, ganz ich selber zu sein. Hier ergeben sich Anknüpfungspunkte zu Waldenfels‘ Theorie des Fremden und zu den in Kapitel 3.1.4.1 besprochenen phänomenologischen Subjektverständnissen. Allerdings betont Butler auch, dass das Begehren nie vollständig festgelegt ist. (Vgl. ebd.) Sie weist darauf hin, dass Sexualität nicht in Zwängen zu finden sei, „so wie etwas ‚in‘ einem Behälter sein kann: Sie wird zwar von Zwängen erstickt, aber auch durch Zwänge mobilisiert und angestachelt, braucht diese manchmal sogar, um wieder erzeugt zu werden.“ (Butler 2009, S. 32) Diese von Butler beschriebene Eigenart des Begehrens lässt an die Ausführungen im Kapitel 3.1.3 zum Zusammenhang von Verboten und Normen und dem Begehren denken. Sexualität begründet uns gewissermaßen in einem Anderswo, einem außerhalb von uns, „dessen ganze Bedeutung und Absicht wir nicht endgültig klären können.“ (Ebd.) Gender löst dieses Ich auf, „und diese Auflösung ist Teil der eigentlichen Bedeutung und Verständlichkeit dieses ‚Ichs‘.“ (Ebd.) In diesem Verständnis wird fraglich, ob ich eine Sexualität als Attribut besitzen kann: „Was aber, wenn Sexualität das Mittel ist, mit dem ich enteignet werde? Wenn sie von anderswoher eingesetzt und animiert wird, selbst wenn sie gerade meine ist? Folgt daraus denn nicht, dass das ‚Ich‘, das seine Sexualität ‚haben‘ sollte, durch die Sexualität, die es zu haben beansprucht, aufgelöst wird und dass ein ureigenster ‚Anspruch‘ nicht mehr ausschließlich im eigenen Namen erhoben werden kann?“ (Ebd., S. 32 f.)

Wenn Butler über Sexualität und Gender spricht, ein Bereich, in dem Butler vor allem im Hinblick auf Fragen von Homo- und Transgender-Sexualität denkerische Pionierinnenarbeit geleistet hat, unter anderem, indem sie psychoanalytische Erkenntnisse philosophisch reflektiert(e), ist dabei immer auch auf das Begehren verwiesen. Damit werfen ihre Aussagen ein neues Licht auf die bisherigen Ausführungen, und zwar zumindest in zweierlei Hinsicht: *Erstens* wird – gerade im Zusammenhang mit dem Anerkennungsdiskurs – deutlich, wie sehr Begehren und seine „Inszenierung und Strukturierung“ – sowohl in ihrer affirmativen als auch in ihrer subversiven Form – Ort und Einfallstor der Macht in Form der mit ihr verbundenen gesellschaftlichen Normen ist. *Zweitens* stellen Butlers Ausführungen die Autonomie des Selbst, insbesondere als begehrendes, vor diesem Hintergrund (noch einmal) radikal in Frage. Im Begehren ereignet sich die Ent-Eignung des Selbst, nicht nur aufgrund der unauflösbaren Verwicklung mit dem Anderen, sondern auch deshalb, weil, wie Butler ausführt, „ein ureigenster ‚Anspruch‘ nicht mehr ausschließlich im eigenen Namen erhoben werden kann“ (ebd., S. 32 f.). Nicht nur, aber auch aus diesen Gründen lohnt ein (Seiten-)Blick in Butlers Ausführungen zur Anerkennung, die sie eng mit dem Begehren verknüpft (vgl. Balzer 2014, S. 411). Dabei erweisen sich vor allem ihre späteren Arbeiten als in hohem Maße anschlussfähig an die bisherigen, vor allem von phänomenologischen Denker/innen bestimmten Ausführungen, die sich durch die Betonung des Anderen, die Betonung der Leiblichkeit und die Betonung der Gespaltenheit des Ich von früheren Texten abheben.

Nach Butler findet Anerkennung „vor allem, aber nicht ausschließlich“ in Form verbaler Kommunikation statt, „in der Subjekte durch eben diese kommunikative Praxis, mit der sie beschäftigt sind, transformiert werden.“ (Butler 2009, S. 216) Anerkennung ist nach Butler ein „reziproker Prozess,

der verschiedene Selbste jenseits ihrer einverleibenden und destruktiven Veranlagungen hin zu einem Verstehen eines anderen Selbst führt“ (ebd., S. 235) und ein ethischer Imperativ, der den Unterschied zwischen uns und diesem Selbst kenntlich zu macht.

Butler setzt sich auf kritische Weise mit Jessica Benjamins Arbeiten zur Anerkennung auseinander, wobei sie mit der Psychoanalytikerin in vielen Punkten übereinstimmt. Ein Anliegen der beiden feministischen Theoretikerinnen ist es, Intersubjektivität neu zu bestimmen und zwar in der Weise, dass diese nicht in Objektbeziehungen aufgeht, sondern durch die Idee eines äußerlichen Anderen um komplementäre Bestimmungen erweitert wird. (Vgl. ebd., S. 216 f.) Ausgehend von Hegel steht dabei der Begriff der *Negation* als Erkennen des Nicht-Ich für die Überwindung der Zerstörung in Form der Identifikation mit dem Anderen bzw. der Einverleibung des Anderen. Die Negation bildet die Grundlage für jede psychische Beziehung zu anderen, die ihren Namen verdient. (Vgl. ebd., S. 217) Vor diesem Hintergrund ist Anerkennung – so Butler im Rekurs auf Benjamin – einerseits „die Norm, nach der wir ausnahmslos streben, die Norm, die therapeutische Praxis leiten soll und die Idealform der Kommunikation, wenn sie zu einem transformativen Prozess wird“ (vgl. ebd., S. 218), und andererseits auch der Name für den Prozess, der ständig der Gefahr der Zerstörung ausgesetzt ist, ja, der ohne diese gar kein Anerkennungsprozess sein könnte. (Vgl. ebd.) Butler kritisiert Benjamins Konzeption der Anerkennung als zu idealistisch und optimistisch, insofern sie Zerstörung als „eine gelegentliche und beklagenswerte Ausnahme“ nahelegt, „die in der Therapiesituation aufgehoben und überwunden wird“ (Butler 2009, S. 218), wodurch deren konstitutiver Stellenwert unterminiert werde. Auch wenn Butler wie Benjamin die Meinung vertritt, dass Anerkennung trotz möglicher Einbrüche der Aggression, mit denen immer zu rechnen ist, letztlich triumphieren kann und soll, gesteht sie der Negativität der Anerkennung mehr Raum zu als dies in Benjamins Ausführungen deutlich wird.

In ihrer Auslegung der Lacanschen These zum Begehren, wonach Begehren stets das Begehren des Andern ist, arbeitet Butler mehrere Lesarten heraus, die sich von den traditionellen ödipalen Konzepten abheben: *Erstens* hebt sie auf den Aspekt der Erneuerung und Reduplizierung des Begehrens als *Begehren des Begehrens* ab, indem dieses eine Gestalt außerhalb seiner selbst annimmt; *zweitens* verweist sie auf die enthaltene Aussage, dass das Begehren auch den Anderen will, sofern man diesen als Subjekt des Begehrens begreift, und *drittens* lege Lacans Aussage auch jene Lesart nahe, „dass das Begehren des Anderen die Vorlage für das Begehren des Subjekts wird“ (ebd., S. 225). Auf diese letzte Lesart soll im Kapitel 3.1.4.3.2 – im Rekurs auf René Girard – noch näher eingegangen werden.

Sich von Benjamins Ausführungen abhebend, betont Butler, dass der intersubjektive Raum niemals frei von Zerstörung sein könne. Das *Dritte*, das bei Pagel – im Anschluss an Lacan – die Sprache ist (vgl. Kapitel 3.1.2.4) und das Benjamin – in der Formulierung Butlers – die Form einer Art „Harmonie der dialogischen Begegnung“ (ebd., S. 237) annimmt, ist nach Butler nicht in der Lage, die Negativitäten, die den intersubjektiven Raum auf grundlegende Weise bestimmen, aufzuheben. (Vgl. ebd., S. 238) Um auf die Radikalität des Selbstverlusts hinzuweisen, ohne die keine Anderenbeziehung denkbar ist, greift Butler wiederum auf Hegel zurück. Der Preis des Selbstwissens ist der Selbstverlust, das Verhältnis zum Anderen ist daher immer ambivalent. „Der Andere bietet die Möglichkeit dieses Selbstwissen sowohl zu sichern als auch zu untergraben.“ (Ebd., S. 240) Das Selbst kehrt nie als autnomes, vom Anderen befreites zu sich selbst zurück, die Relationalität bleibt bestimmend. „Ein Selbst zu sein bedeutet unter diesen Umständen, entfernt zu sein davon, wer man ist, nicht nur das Vorrecht der Selbst-Identität (was Hegel Selbstgewissheit nennt) zu genießen, sondern um immer außerhalb sich selbst gesetzt zu werden: der Andere seiner Selbst.“ (Butler 2009, S. 241) In der Diskussion um die Frage von Ein- und Ausschließung des Anderen, in der Benjamin für die Möglichkeit der Überwindung der Ausschließung plädiert, wirft Butler – im Rekurs auf Lévinas und Drucilla Cornell – die Frage auf, ob der Andere im Prozess oder Moment der Anerkennung angeeignet ist oder ob nicht

vielmehr eine *Enteignung* stattfinde, die den Anderen überhaupt erst zu erscheinen erlaubt. (Vgl. ebd., S. 242) Nur eine Bewegung, die die „Logik des Annehmens und Verstoßens“ (ebd.) überschreite, befreie den Anderen aus dem narzisstischen Zirkel des Subjekts.

Im Verweis auf Hegels Modell von *Herrschaft und Knechtschaft* bestimmt Butler den Augenblick, „in dem sich die beiden Selbstbewusstseine gegenseitig anerkennen“ (ebd. S. 243), als jenen, „in dem beide ihre Macht erkennen, den Anderen auszulöschen und damit die Bedingung ihrer eigenen Selbstreflexion zu zerstören“ (ebd., S. 243). „Anerkennung wird so in einem Augenblick fundamentaler Verletzlichkeit möglich“, sie hält die Zerstörung in Schach. „Aber es bedeutet auch, dass das Selbst nicht sein eigenes ist, dass es dem Anderen […] übergeben wird, aber dergestalt, dass der Andere es auch nicht besitzt“ (Butler 2009, 243). Insofern könne das Selbst den Anderen niemals aufnehmen, da es immer schon ein Anderes und gespaltenes sei und sich außerhalb seiner selbst in einem unumkehrbaren Verhältnis der Andersheit überführt findet. (Vgl. ebd., S. 243)

Butlers Lesart von Hegels Theorie stellt also in fundamentaler Weise die Vorstellung eines selbstbestimmten Subjekts in Frage und entwirft Intersubjektivität neu, indem sie „einfach nur zu[gibt], dass ‚wir‘, die wir in Beziehung gesetzt sind, nicht unabhängig von diesen Beziehungen sind und uns selbst nicht außerhalb der dezentrierenden Effekte denken können, die diese Relationalität mit sich bringt“ (ebd., S. 245). Daraus folgt, „dass das, was wir ‚sind‘, grundsätzlich ein Subjekt in einer zeitlichen Kette des Begehrens ist, die nur gelegentlich und vorläufig die Form der Dyade annimmt“ (ebd.). Butler meint, es sei an der Zeit, darüber nachzudenken, was es bedeutet, „sich gegenseitig anzuerkennen, wenn es dabei um so viel mehr geht als nur uns beide“ (Butler 2009, 246).

Die Erziehungswissenschaftlerin Nicole Balzer, die sich in ihrer Dissertation auf die *Spuren der Anerkennung* (Balzer 2014) begibt und dabei nicht nur in ausführlicher und umfangreicher Weise wesentliche Positionen des Anerkennungsdiskurses dar- und einander gegenüberstellt, sondern in diesem auch wertvolle neue Akzente setzt – wobei sie weit über den erziehungswissenschaftlichen Kontext hinausgeht -, weist auf die Einseitigkeit vieler (erziehungswissenschaftlicher) Auffassungen von Anerkennung hin, die diese in harmonisierender Weise mit einem Wertschätzungshandeln gleichsetzen und damit einer „Pädagogik als ‚Kuschelpädagogik‘“ (ebd., S. 17) Vorschub leisten, während Widersprüche und Spannungsfelder, die pädagogisches Handeln kennzeichnen, meist ausgeklammert blieben. (Vgl. ebd., S. 19) Balzers Anliegen, ein breiteres Verständnis für den Begriff zu gewinnen und weder Machtfragen noch den Phänomenbereich auszusparen oder zu vereinseitigen, als auch den Begriff von einer einseitigen Bindung an moralische Fragen zu lösen (vgl. ebd., S. 22), darf als überaus gelungen bezeichnet werden.

Da die vorliegende Arbeit sich ebenfalls auf einer *Spurensuche*, allerdings auf den Spuren des Begehrens, befindet, sollen aus der Fülle an Zugängen zur Frage der Anerkennung, die Balzer darstellt, jene Aspekte aus ihrer Präsentation von Butlers Konzeption der Anerkennung aufgenommen werden, die das bisher Dargestellte – vor allem im Hinblick auf das Begehren nach Anerkennung – in sinnvoller Weise ergänzen. Anschließend sollen die gewonnenen Befunde daraufhin untersucht werden, inwiefern sie den bisherigen Konzepten des menschlichen Begehrens Weiterführendes und Erweiterndes hinzufügen.

Balzer betrachtet Butlers Konzeption des Begehrens nach Anerkennung vor allem unter dem Aspekt des Subjektverständnisses der Philosophin. Butler versteht den Prozess der Subjektivation im Anschluss an Foucault als einen Prozess der Unterwerfung des Subjekts unter herrschende Normen. „Das Subjekt [hintertreibt] sich selbst, vollbringt […] seine eigene Unterwerfung, begehrt und schmiedet […] seine eigenen Ketten“ (Butler 2001, S. 28; zit. n. Balzer 2014, S. 434). Die Bereitschaft zur (Selbst-)Unterwerfung gründet im Begehren nach Anerkennung. Auf diesen Aspekt wurde bereits

im Kapitel 3.1.3 – im Verweis auf Mecherils Lesart von Butlers Ausführungen und im Zusammenhang mit dem Verhältnis des Begehrens zum Verbot – Bezug genommen.

Wie Balzer zeigt, entwickelt Butler ihre Theorie des Begehrens des Subjekts nach Unterwerfung ausgehend von Hegel, aber auch im Anschluss an Freud, um den Begriff des „leidenschaftlichen Verhaftetseins" (ebd., S. 434). Darin kommt das Begehren des Subjekts zum Ausdruck, an seine eigene Subjektivität geheftet zu sein. (Vgl. ebd., S. 435) Das Subjekt halte aus einem gewissen Narzissmus heraus – so Butler im Rekurs auf Freud, Foucault und Spinoza – , aus dem Bestreben, im eigenen Sein zu verharren, mit Leidenschaft an seiner Unterordnung fest. (Vgl. Butler 2003b, S. 63) Das Beharren zu sein sei aber nicht mit dem Freudschen Trieb nach Selbsterhaltung gleichzusetzen und kann laut Butler nicht auf eine bewahrende und erhaltende Funktion reduziert werden, sondern es gehe darum, „nicht dasselbe zu bleiben" (Emcke und Saar 2001, S. 593; zit. n. Balzer 2014, S. 437). Das Begehren zu sein könne aber nur durch Anerkennung erfüllt werden: Nur, indem wir uns unterwerfen, können wir anerkannt sein. (Vgl. ebd., S. 592; zit. n. Balzer 2014, S. 437) Das Begehren nach Anerkennung sei deshalb Voraussetzung und Instrument der Subjektivation (vgl. Butler 2001, S. 24; zit. n. Balzer 2014, S. 438) und als ein Begehren nach Existenz zu deuten. Dabei nimmt Butler eine Differenzierung vor: Das Subjekt unterwirft sich nicht um der Erfahrung der Anerkennung, sondern um der Möglichkeit der Erfahrung eines sozialen Daseins willen. (Vgl. ebd., S. 99; zit. n. Balzer 2014, S. 439) Anerkennbar werde ein Subjekt aber nur unter bestimmten Bedingungen – hier verbindet Butler Hegels und Spinozas Ausführungen mit Foucaults Analysen – , nämlich unter den Bedingungen bestimmter sozialer Normen, die darüber bestimmen, ob jemand als Subjekt anerkannt wird oder eben nicht. Das Subjekt könne aber nicht nur nicht ohne Anerkennung sein, sondern sein Verlangen, im eigenen Sein zu beharren, ist auch auf Normen der Anerkennung, die sein Weiterleben stützen, angewiesen. (Vgl. Butler 2009, S. 58)

Im Rekurs auf Althussers Modell der Anrufung, mittels derer er die Dynamik „der gleichzeitigen Unterwerfung und Konstituierung von Individuen als (Bürger-)Subjekte" (ebd., S. 443) durch „einen Ruf, eine Anrede, eine Benennung" (Butler 2001, S. 91; zit. n. Balzer 2014, S. 444) im Rahmen einer Ideologie erklärt, und unter Bezugnahme auf die Sprechakttheorie John L. Austins, wonach Sprechakte Handlungen sind, die etwas tun, entwickelt Butler ihre Konzeption der Anrede oder Ansprache durch Andere als Akt der Anerkennung. In diesem Akt werden die Regeln aufgerufen, „die die Anerkennung regeln, verteilen und verweigern" (Butler 2003b), und damit werde „eine bestimmte Möglichkeit der gesellschaftlichen Existenz" (Butler 2006) angeboten bzw. „eine gesellschaftliche Definition verliehen" (ebd., S. 14). Hegels Konzept der Anerkennung umkehrend, betont Butler, dass das Subjekt gerade durch die Anrede anerkannt und damit konstituiert werde; dies sei als fortlaufender Prozess zu verstehen, in dem Anerkennbarkeit durch (Sprach-)Handlungen immer wieder neu bestätigt bzw. erworben werden muss. (Vgl. Butler 2001, S. 33f.; zit. nach Balzer 2014, S. 452) In Abgrenzung von Althusser betont Butler, dass der Akt der Anrufung als Instrument und Mechanismus von Diskursen und Normen und nicht nur als dyadisches Geschehen aufzufassen sei und weder auf den Sprechakt beschränkt zu verstehen sei, sondern z. B. auch gerade im Schweigen als Nichtanrufung wirksam werde, noch von agierenden SprecherInnen abhänge, sondern in einem „Arrangement von Praktiken" (Butler 2006) sowie in Institutionen lokalisiert werden könne. (Vgl. Balzer, S. 453 f.)

Butler nimmt – unter anderem unter Bezugnahme auf Jacques Derrida – weitere Überarbeitungen von Althussers Modell der Anrufung vor und entfaltet „Anerkennung als zweiseitiges Geschehen" (Balzer 2014, S. 458), indem sie aufzeigt, dass „Subjektivation nicht in der Unterwerfung aufgeht, sondern Überschreitung nicht nur ermöglicht, sondern immer schon impliziert" (ebd.) und daher Anerkennung als „paradoxes Geschehen der Unterwerfung als auch der (Ermöglichung der) Überschreitung" (ebd.)

zu verstehen ist. Diese Ambivalenz des Anerkennungsgeschehens, die auch auf die Ambivalenz des Begehrens nach Anerkennung verweist, soll im Folgenden dargestellt werden.

Butler führt aus, dass die Macht sich dort befindet, wo das Subjekt sich souverän wähnt, nämlich im Bereich des moralischen Bewusstseins und der Selbstreflexion, die sie als Gewissen bezeichnet. Im Gewissen als Rückwendung auf sich selbst werden Normen durch Identifizierung inkorporiert; dieser Prozess der Inkorporation ist auch ein Prozess der Verwerfung, ein Prozess von Ein- und Ausschlüssen, indem ein *Außen* produziert wird, ein Bereich dessen, was nicht lebbar und nicht intelligibel ist (vgl. Butler 1997; zit. n. Balzer 2014, S. 461). Subjektivierung als Prozess, der nicht frei gewählt wird, ist also immer mit dem Ausschluss von Möglichkeiten verbunden. Butler zeigt dies vor allem anhand der Verwerfung des homosexuellen Begehrens auf. Der Verlust homosexueller Zuneigung ist nach Butler von Trauer begleitet, die aber nicht anerkannt und gelebt werden kann und als Gefühl der Melancholie erfahren wird. (Vgl. Butler 2001, S. 31, 137, 128f.; 2009, S. 319f.) Das sich selbst verbietende Begehren wendet sich nach innen, in das Unbewusste einer Psyche und wird dort nicht nur verleugnet, sondern auch als psychischer Rest oder psychische Alterität aufgehoben (vgl. Reckwitz 2008, S. 94; zit. n. Balzer 2014, S. 464f.). Dadurch wird die Psyche, die Butler als vom Subjekt verschieden und über es hinausreichend versteht, zu einer Instanz der potentiellen Überschreitung von und Widerständigkeit gegen Anrufungen und Normen. (Vgl. Balzer, S. 465) So wird deutlich, dass die Möglichkeit der Subversion und des Widerstands gerade als ein Teil der Macht und ihrer Wirkung verstanden werden muss.

Überschreitungen sind jedoch nicht nur auf das verworfene Begehren und auf verworfene Identifizierungen zurückzuführen, sondern „durch das Begehren nach Anerkennung motiviert“ (Butler 2009, S. 379; zit. n. Balzer 2014, S. 466). „Weil das Subjekt, wie verdeutlicht, die Repräsentation und Reflexion seines Begehrens begehrt, werden nach Butler Normen und Ordnungen (der Anerkennbarkeit) dann überschritten, wenn ‚ein Begehren Anerkennung für sich suchen‘ (ebd., S. 378) *muss*, nicht aber finden *kann* – weil ‚bestimmte soziale Anrufungen (nicht alle) das Subjekt zwingen, auf seiner eigenen Auslöschung zu beharren‘ (Butler 2002, S. 125).“ (Zit. n. Balzer 2014, S. 466) Überschreitungen, so Balzer im Verweis auf Butler, gründen daher nicht im unerfüllten Begehren, sondern im Begehren nach der Anerkennung des Begehrens. (Vgl. ebd.) Auf diese Weise wird das Begehren nach Anerkennung sowohl zum Grund der (Selbst-)Unterwerfung als auch zum möglichen Grund der Überschreitung und des Widerstands. (Vgl. ebd., S. 467)

Butlers Konzeption der Subjektivierung ist, so Balzer, als zweiseitiges Geschehen zu verstehen: Einerseits werden Subjekte durch Anrufungen konstituiert und in Bezug auf Normen positioniert, andererseits unterwirft sich das Subjekt in der (Um-)Wendung diesen Normen und nimmt das Identifikationsangebot an, indem es diese Normen verinnerlicht und damit andere Identifikationsmöglichkeiten ausschließt. (Vgl. Balzer 2014, S. 473) Darüber hinaus wird im Zuge der Konstituierung des Subjekts „nach außen hin eine dem identfizierten Subjektmodell entsprechende körperliche Performativität“ (Reckwitz 2008, S. 94; zit. n. Balzer 2014, S. 473) aufgebaut, das bedeutet, dass sich Normen nicht nur sprachlich, sondern auch körperlich einnisten. Insofern wirkt Macht nicht nur als ein Prozess der Verinnerlichung, sondern, indem Normen über den Körper als deren „Aufführungs- bzw. Verkörperungsort“ (Balzer 2014, S. 474) laufend inszeniert werden, auch als einer der Veräußerlichung. Dieser Akt der Wiederholung und Verkörperung ist nach Butler als „ein Ritual, das unter Zwang und durch Zwang wiederholt wird, unter der Macht und durch die Macht des Verbots

und des Tabus, bei Androhung der Ächtung oder gar des Todes“ (Butler 1997, S. 139; zit. n. Balzer 2014, S. 475) zu verstehen.

Trotz der Betonung der Macht- und Zwanghaftigkeit dieses Geschehens von Anrufung und Unterwerfung hält Butler im Rekurs auf Derridas „Gedanke der Iterabilität“ (Butler 2010, S. 156; zit. n. Balzer 2014, S. 476) daran fest, dass Subjekte in ihren Handlungen nicht vollständig determiniert sind. Im sprachlichen, aber auch körperlichen Zitieren von Normen werden diese nicht nur aufgerufen und wiederholt, sondern zugleich transformiert und überschritten. (Vgl. Butler 2009, S. 52) Insofern bestimmt Butler menschliche Handlungsfähigkeit als Fähigkeit, die Wiederholung von Normen zu variieren (vgl. Butler 1991, S. 213) und betont deren Einbezogenheit in jene Macht, der sie sich gerade widersetzen will. (Vgl. Butler 1993, S. 127; Butler 1997, S. 175; zit. n. Balzer 2014, S. 478)

Im Akt der anerkennenden Anrufung übersteigt einerseits die Funktionsweise der anerkennenden Macht das durch sie konstituierte Subjekt und andererseits übersteigt das so konstituierte Subjekt die Anrufung, durch die es ins Leben gerufen wird. (Butler 2006) Insofern schafft Anrufung mehr als sie im Sinne hatte oder haben könnte (vgl. Balzer 2014, S. 480); im Sinne von Waldenfels könnte man hier vom Überschuss jedes responsiven Geschehens sprechen. Anerkennung wird auf diese Weise als „paradoxes Geschehen der Subjektwerdung“ (ebd.) bestimmt, indem sie unterwirft und Überschreitung ermöglicht, „*indem sie unterwirft*“ (ebd.). Das Subjekt ist daher nach Butler immer schon ein widerständiges Subjekt, da es Normen „*wider*-steht […], indem es sie re-iteriert“ (ebd., S. 481).

Von zentraler Bedeutung im Denken Butlers und in ihren Überlegungen zur Möglichkeit des Widerstands gegen herrschende (Geschlechter-)Normen ist, so führt Balzer aus, der Begriff der Subversion. In Abgrenzung von der alltäglichen Überschreitung von Normen versteht Butler unter Subversion eine Praxis der *fehlerhaften* Wiederholung bestimmter Normen, durch die diese verändert und verschoben werden. (Vgl. Butler 1991, S. 57) Dies zeigt Butler u. a. am Beispiel der Travestie auf, in der Geschlechtsidentität imitiert und parodiert wird, wodurch die Schwäche und Ambivalenz von Normen sichtbar wird. (Vgl. Butler 2009, S. 346; zit. n. Balzer 2014, S. 483)

Quelle sowohl des Widerstands gegen wie auch der (Selbst-)Unterwerfung unter Normen ist die Nicht-Erfüllung des ursprünglichen Begehrens nach Anerkennung. (Vgl. Balzer 2014, S. 487) Normen werden in Frage gestellt, weil sie „unsere Anerkennbarkeit beschränken“ (Butler 2003b). Dabei wird die „Fähigkeit, eine ‚kritische Perspektive‘ (Emcke und Saar 2001, S. 594) auf Anerkennungsnormen einzunehmen zu können und die Bedingungen des (eigenen Seins) als kontingent einzusehen“ (Balzer 2014, S. 588), zur Voraussetzung der widerständigen Subversion. Im In-Frage-Stellen von Normen, die das Subjekt gleichzeitig konstituieren, stellt sich das Subjekt immer auch selbst in Frage und setzt die Möglichkeit seiner Anerkennbarkeit aufs Spiel. (Vgl. Balzer, S. 491 f.) Dieses Risiko einzugehen basiert meist auf der Einsicht, „dass die Bestimmungen, nach denen ich anerkannt werde, mein Leben unerträglich machen“ (Butler 2009, S. 13; zit. n. Balzer 2014, S. 492). Jener Bereich, „den wir ohne Anerkennung leben“ (Butler 2003b), ist Quelle von Leiden, kann aber auch zur Quelle des Widerstands werden.

Balzer weist auf eine Wende in den Arbeiten Butlers seit der *Kritik der ethischen Gewalt* hin, die dadurch bestimmt sei, dass Butler Anerkennung als intersubjektiven Akt bestimmt, während sie in ihren früheren Arbeiten auf ein Verständnis von Anerkennung als Akt der Anrufung durch anonymisierte Andere abzielte. (Vgl. Balzer 2014, S. 493 f.) Im Rekurs auf und in Erweiterung von

Foucaults Analysen arbeitet Butler heraus, dass Normen der Anerkennung auch deshalb fraglich werden können, weil durch diese der Andere nicht anerkannt werden kann. (Vgl. Butler 2007, S. 36) Deshalb könne nicht nur das Begehren nach Anerkennung, sondern auch das Begehren, einen Anderen anzuerkennen, bzw. die Erkenntnis, dass Andere aufgrund von Normen nicht anerkennbar sind, zur Infragestellung dieser führen. (Vgl. Balzer 2014, S. 495) In Abgrenzung zu Foucault stellt Butler wiederholt „das Begehren des Subjekts nach Anerkennung durch den konkreten Anderen" (Bedorf 2010, S. 92; zit. n. Balzer 2014, S. 495) heraus. In Butlers späteren Arbeiten wird das Subjekt auf grundlegende Weise als durch seine Relationalität bestimmt ausgewiesen, als ein Ich, das nur durch seine Adressierung durch ein Du existieren und eine Selbstbezüglichkeit entwickeln kann. (Vgl. Balzer 2014, S. 497 f.) Stärker als in früheren Arbeiten betont Butler die Dimension der Abhängigkeit, die darin gründet, dass wir als Subjekte einander „körperlich auf Gedeih und Verderb" (Butler 2010, S. 136; zit. n. Balzer 2014, S. 498) ausgeliefert und auf die gegenseitige Anerkennung angewiesen sind. Damit gewinnt in den späteren Arbeiten Butlers – wie Balzer im Rekurs auf Butler (2010) ausführt – der Aspekt der Körperlichkeit und Verletzlichkeit im Zusammenhang mit der Anerkennung Bedeutung. Ohne Anerkennung, die in der Ansprache erfolgt, seien wir schlicht nicht überlebensfähig, stellt Butler in einer ihrer späteren Schriften fest. (Vgl. Butler 2007, S. 81) Die Ausführungen Butlers zur transformatorischen Wirkung des Anerkennungsprozesses – im Rekurs auf Hegels Vorstellung eines ek-statischen Selbst – wurden bereits eingangs dargestellt. Der Prozess, in dem das Ich in einer ekstatischen Bewegung aus sich heraus beim Anderen ist, ist nicht nur als Selbsttransformation, sondern als Enteignung und Zerstörung des Selbst zu verstehen, die die Bedingung für seine Entstehung und Neuschaffung ist. (Vgl. Butler 2002, S. 129) (Vgl. Butler 2005, S. 41; Butler 2009, S. 164f.; zit. n. Balzer 2014, S. 503)

Butlers Subjektverständnis, das sie in ihren späteren Schriften entwirft, weist eine große Nähe zu den bereits dargestellten Konzeptionen von Waldenfels, Lévinas und Meyer-Drawe auf. Sie spricht von der „Undurchsichtigkeit des Subjekts" (Butler 2007, S. 30) und von seiner Fremdheit, die darin begründet sei, dass ein Teil von uns aus den rätselhaften Spuren des Anderen besteht (vgl. Butler 2005, S. 63f.; zit. n. Balzer 2014, S. 503) und dass wir außerhalb unseres Selbst „in einem Beziehungsgeflecht […], das die Grenzen meiner eigenen Identität immer schon überschreitet" (Butler 2010, S. 48; zit. n. Balzer 2014, S. 504), verortet sind (vgl. Butler 2005, S. 63; zit. n. Balzer 2014, S. 503).

In den späten Schriften entfaltet Butler ihr Konzept von Anerkennung als ethisches Projekt, indem sie im Ausgeliefertsein an Andere und im Angesprochenwerden und im Ansprechbarsein für den Anderen unsere ethische Verantwortung begründet sieht. (Vgl. Butler 2007, S. 136; Butler 2010, S. 167; zit. n. Balzer 2014, S. 510) Das Ausgeliefertsein macht Butler vor allem am körperlichen Sein fest. Die zentrale Frage für die Anerkennung ist nicht jene Foucaults, „Was kann ich werden?" (Butler 2007, S. 45), sondern „richtet sich an den Anderen: ‚Wer bist du?'" (ebd.). In Abgrenzung von Lévinas betont Butler jedoch, dass diese/r Andere immer schon in einem gewissen epistemologischen Rahmen als menschliches Antlitz erkannt werde. (Vgl. Butler 2007, S. 43; zit. n. Balzer 2014, S. 512) Insofern sei der Anspruch des Anderen und meine Antwort immer schon in „die Problematik der Macht" (Butler 2003a, S. 38; zit. n. Balzer 2014, S. 513) verstrickt.

Ein letzter Aspekt, auf den Balzer in der Auseinandersetzung mit Butlers Ansätzen hinweist, sind die Grenzen der Anerkennung. Insofern das Selbst nur bedingt fähig ist, über sich Rechenschaft abzulegen, da „es nicht zum Schauplatz der Anrede zurückkehren kann, auf dem es eingeführt wird" (Butler 2007, S. 92; zit. n. Balzer 2014, S. 514), seien sowohl der Selbsterkenntnis und Selbstverfügbarkeit, als auch

der Anerkennung das Scheitern inharänt, was aber zugleich Ansatzpunkt für eine neue Ethik sein könne. (Vgl. Balzer 2014, S. 514f.) Die Frage der Ethik erscheine nämlich dort, „wo wir uns gleichsam an den Grenzen unserers Wissens befinden und dennoch Anerkennung zu geben und zu empfangen haben: weil da jemand ist, der anzureden und dessen Anrede zu empfangen ist“ (Butler 2007, S. 33; zit. n. Balzer 2014, S. 515). Ethisch zu handeln und andere anzuerkennen bedeutet deshalb, „die Unerträglichkeit des Ausgesetztseins als Zeichen, als Erinnerungsposten einer geteilten Verletzlichkeit, einer gemeinsamen Körperlichkeit, eines geteilten Risikos“ (Butler 2007, S. 135; zit. n. Balzer 2014, S. 515) zu begreifen. So ist es gerade meine „Undurchsichtigkeit für mich“ (Butler 2007, S. 58; zit. n. Balzer 2014, S. 516) selbst, die es mir ermöglicht, andere anzuerkennen, wobei eine endgültige Antwort auf die Frage „Wer bist du?“ nicht erwartet werden könne. Auch diese Sichtweise schließt an die Ausführungen im Kapitel 3.1.4. an, die das Selbst als sich selbst rätselhaftes und immer schon gespaltenes, vom Fremden gezeichnetes ausgewiesen haben.

In ihrer Zusammenfassung der wesentlichen Aussagen Butlers zu Anerkennung hebt Balzer Butlers die Ambivalenz des Anerkennungsgeschehen offen haltende Zugangsweise hervor, die „Anerkennung als *Modus der Subjektivation*“ (Balzer 2014, S. 526) weder nur als Akt der Unterwerfung oder Versklavung, noch als ausschließlich positiven, nützlichen Vorgang, sondern als „‚formative und konstitutive‘ Praxis, die ‚die Möglichkeiten begrenzt, wie wir uns auf uns selbst beziehen und uns schließlich repräsentieren können‘“ (Butler 2003b, S. 61; zit. n. Balzer 2014, S. 526) beschreibt. (Vgl. Butler 1998, S. 197; zit. n. Balzer 2014, S. 526) Als weiteren bedeutsamen Aspekt schätzt Balzer Butlers Ausführungen zu den Möglichkeiten des Subjekts, Normen, die es konstituieren und das Anerkennungsgeschehen regeln, zugleich zu überschreiten, und zwar einerseits aufgrund des „‚psychischen Rests‘ als auch aufgrund des Anerkennungsbegehrens und der Reflexivität des Subjekts“ (Balzer 2014, S. 529). Da Anerkennung von Butler als zweiseitiges Geschehen von Anrufung und Annahme dieser Anrufung gefasst wird, enthält sie sowohl den Aspekt der Unterwerfung und zugleich die Möglichkeit der Überschreitung bzw. liegt die Paradoxie des Anerkennungsaktes gerade darin, dass in der Unterwerfung Möglichkeiten der Überschreitungen eröffnet werden. (Vgl. ebd.)

Butlers Anerkennungskonzeption hinsichtlich ihrer Implikationen resümmierend, weist Balzer darauf hin, dass unter dem besonderen Blickwinkel Butlers auf soziales Geschehen „nicht vorrangig zu fragen wäre, ob sich Subjekte (gegenseitig) positiv bestätigen oder aber negieren und missachten. Vorrangig wäre die Frage zu stellen, als wer jemand wie adressiert und zu wem bzw. zu welchem Subjekt er/sie dadurch vor welchem – und im expliziten oder aber wie auch immer impliziten – Rekurs auf welchen Horizont etablierter Normen und normativer Geltungen ‚gemacht‘ wird“, und darüberhinaus, „wie der/die Angesprochene in der Annahme der angesprochenen Adressierung sich zur Adressierung und den in ihr aufgerufenen Normen wie auch zum Anderen ins Verhältnis setzt und in seiner/ihrer Antwort andere – im Rekurs auf Normen der Anerkennbarkeit – als spezifische adressiert und positioniert“ (Balzer 2014, S. 531f.).

Butlers Ausführungen erweitern unser Verständnis des Begehrens noch einmal in mehrfacher Hinsicht: *Erstens* zeigt Butler auf, dass gerade unser Begehren, das wir als intime und ganz zu uns gehörende Bewegung zu begreifen geneigt sind (wenngleich schon die bisherigen Ausführungen diesen Glauben in mehrfacher, jedoch anderer Hinsicht erschüttert haben!), sich als bevorzugter Ort der Inszenierung von Normen und als Einfallstor der Macht erweist. *Zweitens* eröffnet Butler einen differenzierten Blick auf das Begehren nach Anerkennung, der dessen Ambivalenz aufzeigt, die darin besteht, dass es einerseits als Begehren nach Selbstsein und nach sozialer Existenz nach Unterwerfung unter Normen

der Anerkennbarkeit strebt und andererseits als sich selbst verbietendes, nicht nur verdrängtes, sondern auch in der inneren Andersheit aufgehobenes Begehren zur Quelle des Widerstands gegen Anrufungen und Normen wird, die das Leben unerträglich machen. *Drittens* deutet Butler das Begehren als das Begehren des Anderen nicht nur als Begehren nach Anerkennung des Selbst, sondern auch als Begehren nach der Anerkennung des Begehrens und als Begehren nach der Anerkennung des Anderen, sodass auch Regeln der Anerkennbarkeit, die die Anerkennbarkeit Anderer verunmöglichen oder erschweren, zum Anlass von Widerstand gegen diese werden können. *Viertens* wird in Butlers Ausführungen zur Anerkennung und zum Begehren die Vorstellung eines autonomen Subjekts noch einmal einer radikalen Kritik unterzogen, wenngleich ihre Überlegungen sich – worauf wir bereits verwiesen haben – als durchaus anschlussfähig zu den Konzeptionen von Waldenfels, Levinas oder Meyer-Drawe erweisen. Butler macht gerade das Begehren, das uns in einem Anderswo, einem Außerhalb begründet, als Ort der Selbst-Enteignung und des Einbruchs des Fremden ausfindig. Im Begehren ereignet sich die Zerstörung des Selbst, die gerade Voraussetzung für dessen (Neu-)Konstitution ist. *Fünftens* identifiziert Butler – wie auch Lévinas – das Begehren mit einem ethischen Anspruch, der nicht zuletzt in der Erfahrung der mit der Leiblichkeit verbundenen und mit dem Anderen geteilten Verletzlichkeit gründet. Jedoch grenzt sich Butler von Lévinas' Ausführungen hinsichtlich ihrer These ab, dass das Antlitz des Anderen immer schon in einem gewissen epistemologischen Rahmen als Antlitz anerkannt und deshalb sowohl der Anspruch des Anderen als auch meine Antwort von vorneherein in die Problematik der Macht verstrickt sind.

3.1.4.3.2 Begehren nach dem, was der Andere begehrt

René Girard, ein 1923 in Avignon geborener Historiker und Literaturwissenschaftler, Kulturanthropologe und Religionsphilosoph, der zuletzt an der Stanford-Universität in den USA lehrte, entwickelte vor allem anhand der Romane von Cervantes, Flaubert, Stendhal, Proust und Dostojewskij das Modell des triangulären Begehrens. (Vgl. Girard 2009, S. 13) (Girard 1999a) Die wesentliche Aussage des Modell lautet, dass Menschen sich „in ihrem Wollen und ihrer Sehnsucht nicht, wie es ihnen scheint, auf das ihnen zutiefst Eigene, auf das Individuelle und Besondere" (ebd.) ausrichten, sondern fremdes Streben imitieren. Vermeintliche Individualität wird von Girard als *Interdividualität* enttarnt. „Das vermeintlich zutiefst Eigene ist, je mehr es als Begehrtes gepflegt wird, zutiefst vermittelt durch die eigene Fixierung auf die anderen, die sich im Medium der Imagination, der Einbildungskraft entfaltet" (Girard 2009, S. 13), schreibt Ralf Miggelbrink in seiner Einführung zur Neuausgabe eines der zentralen Werke Girards, dem *Ende der Gewalt* (2009).

Diese Sichtweise auf das Begehren scheint zu wichtig zu sein, um sie in einer Spurensuche nach dem Begehren außer Acht zu lassen. Zum einen führt sie die mimetische Eigenschaft des Begehrens als einen neuen Aspekt ein, der auch die bisher dargestellten psychoanalytischen Ansätze zum Begehren kritisch beleuchtet und deren Thesen, wenn nicht aushebelt, so zumindest in wesentlicher Weise ergänzt. Zum anderen legt Girard dar, welche Rolle das Begehren in Gruppen und Gemeinschaften spielt, ein Aspekt, der bisher noch wenig zum Tragen kam, wenn auch auf die Bedeutung des Dritten, auf die Bedeutung des gesellschaftlichen, sozialen und politischen Hintergrunds für die Ausformung und Artikulation des Begehrens bereits mehrmals verwiesen wurde.

3.1.4.3.2.1 Triangularität des Begehrens und Aneignungsmimesis

Eine der zentralen Thesen Girards lautet, dass das Begehren immer triangulär ist. Miggelbrink bringt es auf den Punkt: „Begehrenswert wird die eigene Frau als die Geliebte des anderen." (Girard 2009, S. 14) Die Dreiecksbeziehung wird als der erotische Normalfall dargestellt. Dabei bezieht Girard sich auch, aber nicht nur auf sexuelles Begehren, sondern zeigt die Dynamik des Begehrens und deren Wirkungen

in verschiedenen Kontexten und anhand unterschiedlicher Begehrensobjekte auf. So führt er aus, dass die Triangularität des Begehrens einerseits dazu beitrage, dass Lehrer, Künstler oder Politiker zu Vorbildern werden, dass es also auch eine unproblematische Form des mimetischen Begehrens geben könne, das Begehren aber andererseits auch die Quelle menschlicher Gewalt sei, da die Bestimmung des Begehrens, das zu begehren, was der andere begehrt, zwangsläufig zu „Konflikten um das Begehrte" (ebd.) führe. Zentral in diesem Zusammenhang ist der Begriff der „Aneignungsmimesis (Mimésis d'appropriation)" (Girard 2009, S. 14), da jene es ist, die nach dem Besitz begehrter Personen und Gegenstände strebt und den Ursprung der mimetischen Rivalität darstellt.

Girard hebt hervor, dass die Problematik der Nachahmung schon bei Platon einer wesentlichen Dimension beraubt sei: Platon befasse sich in seinen Ausführungen zur Mimesis nämlich nur „mit bestimmten Arten von Verhaltensweisen, von individuellen oder kollektiven Gewohnheiten, Worten, Redensarten – stets Repräsentationen" (ebd., S. 32). Nie gehe es dabei um Aneignungsverhalten, das „bei den Menschen wie bei den Lebewesen überhaupt eine herausragende Rolle spielt" (ebd.), das geeignet sei, kopiert zu werden und das die konflikthafte Dimension der Mimesis ausmache. (Ebd.) Auch bei den Tieren gibt es, so Girard, die Tendenz, die Hand nach dem auszustrecken, wonach der andere die Hand ausstreckt, gleichzeitig aber die Tendenz, diesen Impuls zu unterdrücken, um Konflikte zu vermeiden. (Vgl. ebd., S. 33) Während Tieren und Kindern die Aneignungsmimesis noch zugestanden wird, wird sie bei Erwachsenen – zumindest als offen zur Schau getragene – abgelehnt. Nichts desto trotz existiert die mimetische Rivalität, so führt Girard aus, auch bei Erwachsenen. Aber sie haben gelernt, „sich davor zu hüten und […] die gröbsten und offenkundigsten Modalitäten zu unterdrücken: diejenigen, die von der Umgebung sogleich erkannt würden." (Ebd.)

Girard bevorzugt den Begriff der *Mimesis* gegenüber jenem der *Nachahmung*, da *Nachahmung* zwar als Ursache von Konformismus und Herdentrieb gesehen und deshalb gerade in unserer Zeit verachtet werde, aber die „fundamentale Bedeutung dieses Phänomens" (ebd., S. 43) – als gesellschaftliche Kohäsionskraft und Auflösungskraft gleichermaßen – gerade dadurch unterminiert werde. (Vgl. ebd., S. 43) Girard betont immer wieder, dass gerade dort, wo Menschen vermeinen, in ihrem Begehren individuell zu sein und sich von ihrem Rivalen zu unterscheiden, sich dies als Trugschluss erweise.

> „Je eindringlicher jedoch Originalität erstrebt und verteidigt wird, umso offensichtlicher wird die Abhängigkeit des vermeintlich Individuellen von seinem Vorbild, das auch da noch kopiert wird, wo der Wille, originell zu sein, das Ich dazu veranlasst, das Gegenteil des vermeintlich vom Konkurrenten Begehrten zu begehren. Die in Wahrheit *interdividuell* Orientierten konkurrieren um die Fiktion ihrer Individualität. In Wahrheit ist alle vermeintliche Individualität nur negativ gespiegelte Imitation, in der die Negation des fremden Begehrens begehrt wird." (Ebd., S. 14)

Die Dynamik des mimetischen Konflikts führt dazu, dass die Rivalen dazu neigen, „die Objekte, also die eigentliche Ursache für die Gewalt, zu vergessen" (ebd., S. 52). Die Rivalität wird zu einer *Prestigerivalität* oder zur *Gegenspielermimesis*, „indem jeder Rivale […] für den anderen das verehrungswürdige und hassenswerte Modell-Hindernis" wird, also „derjenige, den es niederzustrecken und sich zugleich einzuverleiben gilt" (ebd.). In diesem Vorgang werden die Gegenspieler zu austauschbaren *Doppelgängern*, das Objekt des Begehrens verschwindet. (Vgl. ebd.)

3.1.4.3.2.2 Religions- und Kulturtheorie: Die Funktionen von Verbot und Ritus

Vor allem in seinem Werk *Das Heilige und die Gewalt* (Girard 1999b) zeigt Girard die Bedeutung seiner mimetischen Theorie für das Verständnis von Mythen und Religionen auf. Dieser zentrale Aspekt in den Arbeiten des Literaturtheoretikers und Religionsphilosophen wird in der Neuauflage des Buches

Das Ende der Gewalt (Girard 2009) noch einmal aufgegriffen und in Gesprächen mit Jean-Michel Oughourlian und Guy Lefort ausführlich erörtert.

Die Funktion von Verboten in traditionellen Kulturen liegt nach Girard in der Verunmöglichung des Mimetischen. (Vgl. ebd., S. 35) Mit dem Verbot der Gewalt werden „alle Gelegenheiten für Gewaltanwendung verboten, etwa allzu leidenschaftliche Rivalitäten und oftmals Formen von Konkurrenz, die in unserer Gesellschaft toleriert und gar gefördert werden“ (ebd.). Aber auch absurd erscheinende Verbote, wie „das Verbot imitatorischen Verhaltens“ (ebd.), wie das Verbot, Gesten oder Worte eines Mitglieds der Gemeinschaft zu wiederholen, werden, so Girard, mithilfe der mimetischen Theorie verständlich. Die Sorge vor der Verdoppelung des Objekts durch die Nachahmung drückt sich zum Beispiel auch im Verbot, Eigennamen zu gebrauchen, oder in der Angst vor dem Spiegel, der häufig mit dem Teufel in Verbindung gebracht wird, aus. „Die Nachahmung verdoppelt das nachgeahmte Objekt; sie bringt ein Simulakrum hervor, das Gegenstand magischer Praktiken sein könnte.“ (Ebd.) Ethnologen würden diese Verbote zwar mit dem Wunsch, sich vor der sogenannten „‚imitatorischen‘ Magie“ zu schützen, erklären, seien aber nicht bereit, „Konflikte mit dem Aneignungsmimetismus in Verbindung zu bringen“ (ebd., S. 36).

Spiegel und Zwillinge werden deshalb als „fast ebenso gefährlich“ (ebd., S. 37) eingeschätzt wie zum Beispiel die Rache als „Höhepunkt und Vervollkommnung der Mimesis“ (ebd.), da es dabei jeweils „um zwei Objekte, die sich mimetisch reproduzieren, zwei Individuen ähnlich, die sich gegenseitig imitieren“ (ebd., S. 38), zu gehen scheint; „jede mimetische Wiederholung jedoch beschwört zugleich Gewalt herauf, tritt auf als die nächste Ursache von Gewalt“ (ebd.), die verhindert werden soll. Girard betont, dass die mimetische Gewalt und ihre Abwehr im Zentrum des Systems von Religionen stehe und mit diesem Modell „sämtliche Rätsel zu lösen“ (ebd., S. 38) seien. Zwar seien Verbote und Regeln häufig durch sakrale Vorstellungen verklärt, weshalb der mimetische Konflikt, auf den sie sich beziehen, nicht immer offen zutage trete; so müssen häufig die Rache der Gottheit oder „die bösartige Epiphanie des Heiligen“ (ebd., S. 39) als Erklärungsmuster herhalten (vgl. ebd., S. 39), oder das Verbot mimetischen Verhaltens verberge sich hinter den Symbolen des Heiligen, wie Ansteckung und Befleckung (vgl. S. 42 f.). Zusammenfassend formuliert Girard: „Es gibt kein Verbot, das sich nicht auf einen mimetischen Konflikt zurückführen ließe“. (Ebd., S. 42)

Im Ritus wird die mimetische Krise, also der „konfliktbedingte[n] Zusammenbruch der kulturellen Organisation“ (ebd., S. 46; Anm. G. R.), in inszenierender Weise wiederholt. Dadurch, also durch die simulierte Auflösung, soll die reale Auflösung der Gemeinschaft verhindert werden. (Vgl. ebd., S. 48) Im Ritus werden die Verbote der Mimesis gebrochen, „das Modell noch der abstraktesten Ritualtänze ist stets die vollkommen ‚ästhetisierte‘ Konfrontation der *Doppelgänger*“ (ebd., S. 47). Der Schlussakt des Ritus mündet meist in ein Opferritual, in dem die Einheit der Gemeinschaft im Moment der größten Spaltung auf Kosten des Opfers wiederhergestellt und bestätigt wird. (Vgl. ebd., S. 49 f.) „Auf das Jeder-gegen-Jeden folgt jäh das Alle-gegen-Einen.“ (Ebd., S. 50) Auf Kosten des Opfers, „das sich nicht bloß nicht verteidigen kann, sondern nicht einmal mehr Rache zu schüren vermag“ (ebd.), findet die Gemeinschaft zur totalen Solidarität zurück. Das stellvertretende Opfer, das der Gruppe Frieden bringt, ist willkürlich gewählt und meistens ein Tieropfer, in manchen Kulturen waren auch Menschenopfer üblich. (Vgl. ebd., S. 50 f.)

> „Die Gemeinschafft stillt ihre Wut auf dieses willkürliche Opfer in der vollen Überzeugung, sie sei auf die alleinige Ursache ihres Übels gestoßen. Sie findet sich dann ohne Gegner wieder, von jeder Feindseligkeit gegen jene gereinigt, gegen die sie noch einen Augenblick zuvor extreme Wut gezeigt hatte.“ (Ebd., S. 53)

Das Opfer gilt als Manipulator seines eigenen Todes und als heilig, es ist „verantwortlich für die wieder eingekehrte Ruhe wie für die ihr vorausgehenden Wirren“ (ebd.). In vielen Mythen wird der

Opfermechanismus sakralisiert, gleichzeitig ist zum Beispiel auch in der kollektiven Ermordung des vergöttlichten Helden nur unschwer das Muster der kollektiven Schuldzuschreibung auszumachen. (Vgl. ebd., S. 65) Girards These erklärt nicht nur, „weshalb es überall Riten und Verbote gibt, sondern auch, weshalb sämtliche Kulturen ihre Gründung auf übernatürliche Mächte zurückführen, von denen zugleich angenommen wird, dass sie *jene Regeln durchsetzen, die sie selbst übertreten*, und dass sie deren Verletzung mit den schrecklichsten Strafen ahnden." (Ebd., S. 68)

Wenn Verbote an die göttliche Macht gebunden werden, hat das, so Girard, zwei Funktionen: Die Verbote mit einem Geheimnis zu umgeben, „das die Menschen erstarren lässt", und die Gemeinschaft „vom Misstrauen und von den Verdächtigungen" zu befreien, „die eine weniger mythische Sicht der Bedrohung unweigerlich befördern würde" (ebd., S. 69). Die Macht und Attraktivität des Religiösen liegt nach Girard darin, „dass es den Menschen wirklich sagt, was zu tun und was nicht zu tun ist, damit in einem bestimmten kulturellen Kontext die Beziehungen innerhalb der menschlichen Gemeinschaften erträglich bleiben" (ebd.).

Da das Opfer sich als „böse und gut, als friedfertig und gewalttätig, als Leben, das sterben lässt und als Tod, der das Leben sichert" (ebd., S. 134), präsentiert, kann auch der König als eine Art von Opfer gesehen werden. „Im Gründungsmechanismus vollzieht sich die Versöhnung gegen das Opfer und um es herum." (Ebd.) Durch das Opfer, „das aus der Gemeinschaft hervorzugehen und die Gemeinschaft aus ihm hervorzugehen scheint, kann es erstmals so etwas wie ein Innen und ein Außen geben, ein Vorher und ein Danach, eine Gemeinschaft und ein Heiliges" (ebd.). Die Gemeinschaft sucht stets nach neuen potentiellen Opfern, um das Ritual zu wiederholen und die gewaltvolle Versöhnung der Gemeinschaft aufrechtzuerhalten. Als Opfer eignen sich vor allem Menschen mit besonderen körperlichen Merkmalen oder Gebrechen, aber auch die Fremden, die Zuletztgekommenen. (Vgl. ebd., S. 157 f.) Girard weist auf zahlreiche Beispiele in der Menschheitsgeschichte hin, wo sich dieses Muster abzeichnet, wie z. B. in der Verfolgung der Juden im Mittelalter oder den Lynchmorden im Süden der USA im 19. Jahrhundert. (Vgl. ebd., S. 165) In der Gegenwart versteckten sich die Mechanismen des Sündenbocks „hinter Statistiken und den durch deren Aufblähen modernen Ängsten" (ebd., S. 160). Eine Sakralisierung der Opfer komme kaum vor, meist gewinnen die negativen Konnotationen die Oberhand. (Vgl. ebd., S. 166)

3.1.4.3.2.3 Wenn die Opfer abhanden kommen: das Dilemma der Gegenwart

Girards Anliegen ist es, dass die Menschheit endlich dieses Grundmuster der Verfolgungstexte, „die typischen Anschuldigungen einer gewissen kollektiven Gewalt" (ebd., S. 167), erkennt, um es wirksam kritisieren zu können. Zur Verfolgung kommt es vor allem dann, wenn sich die Gesellschaft in einer Krise befindet. Das Gemeinwesen verschafft sich durch das Zuschieben der Verantwortung an das Opfer „die Illusion, das eigene Schicksal wieder irgendwie in den Griff zu bekommen" (ebd., S. 167). Auch wenn oder gerade weil die Anschuldigungen gegen die Opfer nicht real seien, erhöhe das die Wahrscheinlichkeit kollektiver Gewalt. In den mythisch gefärbten Berichten zeige sich die Perspektive der Verfolger, schon allein deshalb sei diesen nicht zu trauen. (Vgl. ebd., S. 167 f.) Girard prognostiziert, dass die „graduelle Emergenz des Opfermechanismus" (ebd., S. 182), der unsere Geschichte beherrscht, sich fortsetzen und sogar beschleunigen wird. Gerade durch die „vollständige Dekonstruktion jeder religiösen und kulturellen Mystifizierung" in der Gegenwart kommt es zwangsläufig zu einem „stets radikaleren Entzug von Opferressourcen" (ebd., S. 185). Die Menschheit „kann die Götzen der Gewalt, um die herum sie Einmütigkeit herstellen könnte, nicht länger hervorbringen" (ebd.). Daher seien wir stärker als je zuvor „den Konflikten der *Doppelgänger* ausgeliefert" (ebd.). Girard bewertet die aktuelle Situation als Dilemma: „Ohne sakrifizielle Mittlerinstanzen müssen sich die Menschen auf immer und ewig miteinander versöhnen oder sie finden sich mit dem baldigen Aussterben der Menschheit ab." (Ebd., S. 185 f.) Den einzigen Ausweg

aus diesem Dilemma sieht Girard im Verzicht auf Gewalt: „Der definitive Gewaltverzicht ohne Hintergedanken wird sich uns als *conditio sine qua non* des Überlebens der Menschheit überhaupt und eines jeden von uns aufdrängen.“ (Ebd.)

3.1.4.3.2.4 Interdividuelle Psychologie und Neubestimmung des Begehrens

Girard hebt die Konflikthaftigkeit des Phänomens des Begehrens hervor, auf die gegensätzliche Reaktionen verweisen: „Den Feinden des Begehrens stehen in unserer Welt stets die Freunde gegenüber; die beiden Lager bekämpfen sich gegenseitig im Namen von Ordnung und Unordnung, von Reaktion und Fortschritt, von Vergangenheit und Zukunft“ (ebd., S. 338). Der Literaturtheoretiker betont, dass sich weder „der Pessimismus der ‚Reaktionäre‘“ noch der „‚Optimismus‘ der Revolutionäre“ (ebd., S. 339) als richtig herausgestellt hätte und dass die Hoffnungen, die mit einem „vollkommen befreiten Begehren“ verbunden wurden, sich nie bewahrheitet hätten. (Vgl. ebd.) Im Gegenteil sei es so, dass, je „mehr die Menschen ihre Begehrens-Utopien zu realisieren glauben, je mehr sie also ihre Befreiungsideologien verinnerlichen, desto mehr arbeiten sie de facto an der Vervollkommnung jener Welt des Wettbewerbs, in der sie ersticken. […] Die beste Art, die Menschen zu bestrafen, ist, ihnen stets das Geforderte zu gewähren.“ (Ebd., S. 340) Girard wird nicht müde, darauf hinzuweisen, dass die zerstörerische Kraft des Begehrens von Psychologen und Ethnologen unterschätzt und verkannt werde. Dies nicht zuletzt deshalb, weil diese Angst hätten, „als ‚Reaktionäre‘“ oder „als naiv oder unterwürfig zu gelten“ (ebd., S. 341). Das „Begehren, den Befreitesten, den Aufrüherischsten zu spielen“, spiele im Denken der letzten 100 Jahre eine zentrale Rolle, es handle sich um „ein Begehren, das nur angestachelt werden muss, um unseren modernen Denkern so ungefähr jede Aussage zu entlocken“ (Ebd.).

Als Begehren bestimmt Girard das, „was den zwischenmenschlichen Beziehungen geschieht, wenn es keine opferkultische Lösung und somit keine wirklich einmütigen Fokussierungen mehr gibt, die diese Lösung in Gang bringen könnten“ (ebd., S. 342). Es komme zu einer Steigerung und Verstärkung der mimetischen Interferenzen und zu individuellen Symptomen, die dem „dynamischen Stil der Opferkrise“ (ebd.) gleichen. „ […] diese Krise aber endet, da es keine Lösung durch Opfer und Ritual mehr gibt, in dem, was Psychose genannt wird.“ (Ebd.)

> „Das Begehren ist die mimetische Krise selbst, die akute mimetische Rivalität mit dem anderen in allen ‚privat‘ genannten Unternehmen, angefangen bei der Erotik bis zum beruflichen oder intellektuellen Ehrgeiz; diese Krise kann sich je nach Individuen auf ganz unterschiedlichem Niveau stabilisieren“ (ebd.).

Alles beginnt mit der Rivalität um das Objekt. Das Objekt wird ein umstrittenes Objekt, „worauf hüben und drüben die von ihm geweckten Begehrlichkeiten aufflackern“ (ebd., S. 349).

> „Der Objektwert wächst proportional zum Widerstand, auf den der Erwerb dieses Objekts stößt. Und auch der Wert des Modells wächst. Das eine geht nicht ohne das andere. Selbst wenn das Modell anfänglich kein besonderes Prestige genießt, selbst wenn das Subjekt all dem fremd ist, was der Begriff Prestige bald abdecken wird – *praestigia*: Trugbild, Zauber – , es geht all dies aus der Rivalität selbst hervor.“ (Ebd.)

Auch wenn das Subjekt beschwört, dass sein Begehren für das Objekt dem Auftreten des Rivalen vorausgeht: „Das Subjekt ist der eigentliche Dritte, und es begehrt immer triangulär, weil sein Begehren die exakte Kopie eines zuvor existierenden Begehrens ist.“ (Ebd., S.395) Besonders nachahmenswert erscheint das Begehren von ‚Experten‘, also jenen, die besonders erfolgreich scheinen. Dieses Verhalten empfiehlt Girard jedoch als Rezept für sicheres Scheitern: Indem man „den Reiz der Frauen nach Maßgabe ihres Erfolgs bei erfolgsverwöhnten Männern“ (ebd., S. 396) beurteilt, also anhand von mimetischen Kriterien, steuere man mit großer Wahrscheinlichkeit auf eine

Niederlage zu, da „anerkannte Don Juans […] die gefährlichsten aller Rivalen“ (ebd.) seien. Dies erkläre auch die „ambivalente Haltung dem Rivalen gegenüber“ (ebd.), der einen Gutteil der Aufmerksamkeit auf sich selbst lenkt und sowohl Bewunderung als auch Verzweiflung weckt. (Vgl. ebd.)

Der automatische Charakter der primären Nachahmung verhindere, dass der Automatismus der Rivalität erkannt wird, in dem das Modell für das Subjekt zum Gegner wird. (Vgl. ebd., S. 349 f.) Im Gegensatz zu Freud oder Lacan, die betonen, dass das Begehren sich am Verbot nähre, das sich im Gesetz ausdrückt, ortet Girard das Verbot als Verbot des Objekts durch denjenigen, „der es uns als begehrenswert bezeichnet, indem er es selbst begehrt“ (ebd., S. 350). In der Folge kommt es, so Girard, zu einem Prozess der Verstärkung, indem „das Prestige des Modells, der von ihm ausgehende Widerstand, der Wert des Objekts, die Stärke des von ihm ausgelösten Begehrens“ (ebd.) durch positives *Feedback* zunehmen. (Vgl. ebd.)

Im Gegensatz zu gesetzlichen Verboten, die sich an alle Mitglieder einer Gesellschaft richten und uns nicht auf unsere Minderwertigkeit hinweisen, richte sich das Verbot der mimetischen Rivalität „immer nur an den Einzelnen, der dieses Verbot tendenziell gegen sich selbst interpretiert“ (ebd.). Nachahmende rechtfertigen sogar eine feindselige Behandlung durch das Modell, ergreifen Partei für es, ahmen es weiterhin nach; sie glauben darin eine „eigenartige, möglicherweise gerechtfertigte Verurteilung“ (ebd.) zu sehen. Den Widerstand und die Abwehr des Modells deutet das Subjekt als Ausdruck des Besitzes des Objekts, in dem die „Differenz zwischen der Fülle des Anderen und der eigenen Leere, zwischen Ungenügen und Selbstgenügen“ (ebd., S. 351) liegt und als Ausdruck von Selbstgenügen und Allwissenheit, deren es sich bemächtigen will. (Vgl. ebd., S. 350)

Während in der primitiven Welt letztlich diese Dynamik in der „mimetische Raserei“, im „Kampf auf Leben und Tod“ (ebd., S. 351) und im Opfermechanismus gipfelt, endet man – so Girard – in unserer Welt „im ‚Unendlichen‘ des Begehrens, in all dem, was ich ontologisches oder metaphysisches Begehren nenne.“ (Ebd., S. 351) Diesen Übergang ins „‘eigentliche‘ Begehren“ bezeichnet Girard als „Schwelle des Irrationalen“ (ebd.) und des Psychopathologischen; dieses ist allerdings in Kontinuität mit dem zu sehen, „was als vollkommen normal gilt […]: Risikobereitschaft, Streben nach dem Unendlichen, dichterischer Weltschmerz, leidenschaftliche Liebe usw.“ (ebd., S. 352).

Wenn sich das Subjekt des Objekts seines Begehrens bemächtigt, besteht einerseits die Möglichkeit, dass „der Besitz […] Befriedigung, Freude, Genuss usw. bringt“ (ebd.), andererseits können die sich zunehmend metaphysisch gebärdenden Bestrebungen dazu führen, dass der Besitz zur Enttäuschung wird. (Vgl. ebd.) Diese Enttäuschung wird das Subjekt „dem Objekt, aber auch dem Modell anlasten […], niemals aber dem Begehren als solchem, niemals dem mimetischen Charakter dieses Begehrens. Das Objekt und das Modell werden herablassend verworfen, das Subjekt aber macht sich auf die Suche nach dem neuen Modell und dem neuen Objekt, die es nicht so leicht enttäuschen werden.“ (Ebd.) Das Problematische an diesem Vorgang ist, dass das Begehren dazu tendiert, ein Modell und ein Objekt zu wählen, die ihm einen unüberwindlichen Widerstand entgegensetzen. (Vgl. ebd.)

Girard vergleicht die Logik des Begehrens mit der einer Wette: „Ab einem gewissen Grad an Pech gibt der glücklose Spieler nicht etwa auf, sondern setzt immer höhere Summen auf immer geringere Wahrscheinlichkeiten. Das Subjekt wird schließlich das unbezwingbare Hindernis entdecken – vielleicht ist es nur die weitgehende Gleichgültigkeit der Welt – und an ihm zerbrechen.“ (Vgl. ebd., S. 353) In diesen Ausführungen sind durchaus Parallelen zu den psychoanalytischen Theorien zum Begehren zu finden, z. B. zur These Pagels bzw. Lacans, dass das Begehren neues Begehren wecke oder dass das Begehren sich nicht am Objekt befriedigt, sondern um das Objekt herumgehe. (Vgl. Kapitel 3.1.3) Girard betont jedoch, dass es sich bei diesem Mechanismus nicht um Masochismus handle, wie das Freud nahelegt. Im Gegenteil: Auch wenn das Begehren „darauf aus [ist], sich an den schärfsten

Klippen, an den unangreifbaren Abwehren zu verletzen“ (ebd., S. 383), strebt es letztlich „nach unerhörten Genüssen und nach großartigen Triumphen“ (ebd.). Allerdings erwartet es nicht, „diese in banalen Erfahrungen und in bewältigbaren Beziehungen zu finden“ (ebd.), sondern sieht in „den ihm zugefügten Kränkungen und der ihm entgegengebrachter Verachtung […] die Zeichen für die absolute Überlegenheit des Modells“ (ebd.) und seines eigenen Ungenügens.

In seinen Überlegungen zum Begehren geht Girard aber über psychoanalytische Ansätze hinaus. Vor allem die Theorie der *Doppelgänger*, die besagt, dass die Positionen im Vorgang der mimetischen Rivalität letztlich austauschbar sind, sprengt das bisher Dargestellte. Dadurch nämlich, dass ein Subjekt das Objekt begehrt, das sein Modell begehrt, wird die Leidenschaft des Modells für dieses Objekt gesteigert und das Modell „ahmt, über den Schüler vermittelt, schließlich sein eigenes Begehren nach“ (ebd., S. 354). Girard spricht in diesem Zusammenhang von Ansteckung. „Dient der Schüler seinem eigenen Modell als Modell, verwandelt sich das Modell hingegen in den Schüler seines eigenen Schülers.“ (Ebd.) Das bedeutet, dass in der Rivalität letztlich jeder alle Positionen besetzt“ (ebd.). „Alles, was einer der Partner der Gewalt zu einem gegebenen Augenblick fühlt, denkt oder tut, ist dazu bestimmt, über kurz oder lang auf den anderen überzuspringen.“ (Ebd.) Diese Bewegung ist einer stetigen Beschleunigung unterworfen, die Partner sind nicht mehr voneinander zu unterscheiden, sie sind zu *Doppelgängern* geworden. (Vgl. ebd.)

Besonders deutlich wird dieser Mechanismus im Zusammenhang mit Gewalt, die Girard als „vollkommene mimetische Beziehung“ (ebd., S. 355) beschreibt. „Jeder ahmt die Gewalt des anderen nach und wirft sie ‚mit Wucherzinsen‘ auf ihn zurück.“ (Ebd.)

Auch für die Beobachtung, dass Rivalitätsbeziehungen oft dadurch charakterisiert sind, dass die Beteiligten von Modellen zu *Antimodellen* mutieren, hat Girard eine Erklärung parat: „Ist die Symmetrie der mimetischen Beziehung einmal wirklich da, will man sich ihrer entledigen. […] statt einander zu gleichen, gilt es nun, sich voneinander zu unterscheiden, die Reziprozität besteht fort, weil alle sich bemühen, auf dieselbe Art mit ihr zu brechen. Faktisch ist es dasselbe Begehren, aber es ‚glaubt nicht länger‘ an die Transzendenz des Opfers.“ (Ebd.) Doch diese Differenz zum Rivalen stellt sich immer als Täuschung heraus. „Gerade weil das Subjekt ausschließlich nach Differenz strebt, weil es sich weigert, die Reziprozität einzugestehen, triumphiert diese Reziprozität“ (ebd., S. 357). Während wir diese Dynamik bei anderen durchschauen, seien wir, so Girard, bei uns selbst kaum in der Lage, die „List des Begehrens“ (ebd.), das uns Differenz vorgaukelt, wo Doppelgänger am Werk sind, zu erkennen.

Girard schreibt dem Begehren die Hauptrolle im mimetischen Drama zu und spricht sogar vom „luziferischen Charakter“ (ebd., S. 359) des Begehrens. Seine Ausführungen legen nahe, dass es sich beim Begehren um eine vom Subjekt losgelöste, eigenständige Macht handle, die beobachtet, reflektiert und betrügt. (Vgl. ebd.)

> „Das Begehren setzt das über es selbst erlangte Wissen stets zu seinen eigenen Zwecken ein; es stellt die Wahrheit in den Dienst seiner eigenen Lüge, und es ist stets besser bewaffnet, um alles, was sich ihm überlässt, zu zerstören, um in Individuen und Gemeinschaften alles zugunsten des konstitutiven *double bind* zu mobilisieren, um sich stets noch mehr in die Sackgasse hineinzubegeben, die es definiert.“ (Ebd.)

Im Bild der Schaukel beschreibt Girard die von der radikalen Konkurrenz der Doppelgänger bestimmte Welt, in der es keine Ausgeglichenheit, sondern immer nur Dominierte und Dominierene gebe: Wenn ein Spieler ganz oben, ist der andere ganz unten und umgekehrt. (Vgl. ebd., S. 361) Mit seinem Modell erklärt Girard gegewärtig zunehmende psychische Erkrankungen, wie die Zyklothymie oder bipolare Störung und kritisiert die Psychiatrie, die den „Kranken als eine Art Monade“ (ebd.) betrachte und den

Zusammenhang nicht sehe, auch wenn es denkbar sei, dass die Rolle des anderen imaginär werden kann. (Vgl. ebd.) Girard vermutet, dass „das Konkurrenzfieber und die Ungewissheit leistungsabhängiger Beförderungen“ (ebd., S. 362) für die Ausbildung des beschriebenen Mechanismus besonders förderlich sind, wie sie z. B. „in der Geschäftswelt, aber mehr noch in intellektuellen Kreisen, in denen stets über die anderen geredet, nie aber über sich selbst nachgedacht wird“ (ebd.), anzutreffen sind. Die bipolare Störung nähre sich an Zeichen, von denen die berufliche Zukunft und das Ansehen der Betroffenen abhängen, das Krankheitsbild beschreibt Girard als durch das Rivalitätsmuster gekennzeichnete „Obsession“ (ebd.):

> „Es fällt schwer, sich nicht über das zu freuen, was den Rivalen betrübt, nicht darüber betrübt zu sein, was ihn freut.
> Alles, was mich stärkt, verunsichert meine Konkurrenten, alles, was sie stärkt, verunsichert mich. In einer Gesellschaft, in der die Stellung der Individuen nicht von vornherein feststeht und die Hierarchien getilgt sind, sind die Menschen stets damit beschäftigt, sich ein Schicksal zu fabrizieren, sich bei den anderen ‚durchzusetzen‘, sich von der Herde ‚zu unterscheiden‘, das heißt, ‚Karriere zu machen‘.“ (Ebd.)

Der Manisch-Depressive habe, so Girard, „ein geschärftes Bewusstsein für die […] Abhängigkeit der Menschen und die daraus resultierende Ungewissheit“ und wünsche sich „sehnlichst die Bewunderung der anderen, […] die Fokussierung des mimetischen Begehrens auf sich selbst“ (ebd., S. 363). „Das geringste Zeichen von Zuneigung oder Ablehnung, von Hochachtung oder Verachtung stürzt ihn in das Dunkel der Verzweiflung oder in übermenschliche Ekstase. Bald sieht er sich auf der Spitze einer Pyramide, der Pyramide des Seins überhaupt, bald kehrt sich diese Pyramide um, und schon ist er, da er sich stets an der Spitze befindet, in der erniedrigendsten, vom gesamten Universum erdrückten Stellung.“ (Ebd.) Für diese Personen gebe es kein Maß, ein Phänomen, von dem unsere Gesellschaft als Ganze zunehmend bedroht sei. (Vgl. ebd.)

In unserer Gesellschaft werde ein „Wettbewerb in Grenzen“ (ebd., S. 362) gefördert, dem wir die „außerordentlichen ‚Errungenschaften‘ der modernen Welt“ (ebd.) verdanken. Der Preis dafür sei jedoch „die Demokratisierung und Banalisierung dessen, was Neurosen genannt wird“ (ebd.). Da die Stellung von Indivdiuen nicht mehr aufgrund der Geburt oder eines anderen Faktors definiert werde, entflammt der Wettbewerbsgeist mehr denn je, „alles hängt von Vergleichen ab, die zwangsläufig nicht ‚sicher‘ sind, weil jeder feste Bezugspunkt weggebrochen ist“ (ebd., S. 363).

Girard erklärt auch die traditionellen Konzepte der Psychoanalyse, wie Ödipuskomplex, Todestrieb oder Homosexualität mithilfe seiner mimetischen Theorie auf neue Weise. Zwar erkenne Freud, so Girards These, die Bedeutung der Rivalität, unterschätze aber jene der Mimesis im Dreieck des Begehrens. (Vgl. ebd., S. 413; 415; 419)

Besonders ausführlich stellt der Kulturanthropologe seine Überlegungen zum Narzissmus dar, deshalb und auch aufgrund ihrer erhellenden Aussagekraft zum Begehren sollen sie hier kurz skizziert werden. Girard entlarvt Narzissmus, der von Freud vor allem schönen Frauen zugeschrieben wird, als Strategie (von Frauen oder auch Männern!), in der Subjekte Selbstgenügsamkeit und Gleichgültigkeit bloß vortäuschen, um das Begehren anderer auf sich zu ziehen. (Vgl. ebd., S. 425 f.) Girard spricht von *Koketterie* und vergleicht diese mit der *Menschenfeindlichkeit*, die er als „intellektuelle Prüderie“ (ebd., S. 426) bezeichnet. Diese sei „die defensive Strategie der Verlierer“ (ebd.), „die gegen das Begehren anreden, weil sie es nicht anzuziehen und aus ihm Kapital zu schlagen wissen“ (ebd.). Begehren zieht Begehren an, deshalb wird der andere davon überzeugt, dass man sich selbst begehrt. (Vgl. ebd.) Die Strategie des Begehrens besteht demnach darin, „dem anderen ein Selbstgenügen vorzuspiegeln, an das wir selbst ein bisschen glauben, wenn es uns gelingt, diesen anderen davon zu überzeugen“ (ebd., S. 427). Es geht also darum, den gewaltigsten Narzissmus vorzutäuschen; der „Glaube an den intakten Narzissmus des anderen ist das Phantasma schlechthin des Begehrens“ (ebd., S. 432). Ausdrücklich

betont Girard, dass diese Dynamik nicht nur für den sexuellen Bereich gelte, sondern von allgemeiner Gültigkeit sei. (Vgl. ebd., S. 427)

3.1.4.3.2.5 Lernen und Lehren – die Meister-Schüler-Beziehung

„Im menschlichen Verhalten gibt es nichts oder doch fast nichts, was nicht erlernt wäre, und alles Lernen beruht auf Nachahmung. Würden die Menschen plötzlich nicht mehr imitieren, würden alle Kulturformen vergehen." (Girard 2009, S. 31) Insofern ist der Mimetismus zwar gefährlich, da er Konflikte hervorruft, gleichzeitig für die Eingliederung in die eigene Kultur aber unerlässlich. (Vgl. ebd., S. 344) Ohne Steuerung erstreckt sich, so Girard, die mimetische Tendenz auf alle menschlichen Verhaltensweisen. „Das Kind ist nicht in der Lage, die nötigen Unterscheidungen zwischen nichtaneignenden und aneignenden Verhaltensweisen zu treffen; Erstere zu imitieren, ist gut, während die Imitation Letzterer Rivalität hervorruft." (Ebd., S. 344) Allerdings gesteht Girard ein, dass eine objektive Unterscheidung zwischen „‚zu imitierenden' und nicht zu imitierenden Verhaltensweisen" (ebd.) gar nicht möglich sei. (Vgl. ebd.) Das Verhältnis zwischen Meister und Schüler ist grundlegend von Nachahmung bestimmt. Der Meister „ist entzückt, weil er zum Modell genommen wird" (ebd.). Konfliktträchtig wird diese Beziehung dann, wenn Schüler ihren Lehrer allzu vollkommen nachahmen oder sogar übertreffen: Dann „ändert sich die Haltung des Meisters gründlich und er beginnt, sich misstrauisch, eifersüchtig, feindselig zu gebärden. Er wird alles tun, um den Schüler herabzusetzen und ihn zu entmutigen." (Ebd.) Allerdings werde die Rivalität vom Lehrer verschleiert und deshalb vom Schüler in den meisten Fällen nicht erkannt. (Vgl. ebd.) Girard spricht hier von einem „*double bind* der sich gegen den Nachahmenden richtenden Nachahmung" (ebd., S. 345), einer Verflechtung von Einladung zur Nachahmung und gleichzeitiger Abwehr dieser Nachahmung.

Während in archaischen Gesellschaften „die Zuteilung der verfügbaren Objekte an die Mitglieder der Kultur" (ebd.) noch durch Verbote geregelt wurde, werden Kinder in der zeitgenössischen Gesellschaft nicht eingeführt und ihnen werde nicht erklärt, warum „dieselben imitatorischen Verhaltensweisen bald beklatscht und ermutigt, bald negativ beurteil werden" (ebd.). Stattdessen preise die moderne Erziehung „die naturgegebene Spontaneität des Begehrens" (ebd.), was einer mythologischen Vorstellung entspreche. (Vgl. ebd.)

Gerade indem moderne Gesellschaft der „‚Freiheit' des Begehrens keine Schranken mehr" setzen, werden Individuen von Beginn an in die „dem mimetischen double bind förderlichste Situation" (ebd.) versetzt. „Wie kann das Kind [.....] wissen, dass seine gesamte Anpassung auf zwei widersprüchlichen, gleichermaßen strengen und deshalb objektiv nicht auseinanderzuhaltenden Pflichten beruht, über die niemals gesprochen wird." (Ebd.) Der mimetische *double bind* – ein Begriff, den Girard im Anschluss an Gregory Batesons Schizophrenie-Theorie verwendet und im Licht der Mimesistheorie neu interpretiert (vgl. ebd., S. 346) – werde nur möglich durch „ein Subjekt, das unfähig ist, den zweifachen Imperativ des Gegenübers als Modell – ahme mich nach – und als Rivale – ahme mich nicht nach – korrekt zu interpretieren." (Ebd.)

3.1.4.3.2.6 Bruchstellen in der Bibel: Ausweg aus der Gewalt

Girard, zunächst Agnostiker, gelangte durch die ausführliche Beschäftigung mit dem Christentum, insbesondere mit den biblischen Büchern, zu einer christlichen Weltsicht. (Vgl. Miggelbrink in: Girard 2009, S. 16) Er legt – im Anschluss an Max Weber – eine quer zu sonstigen Mythen stehende biblische Tradition frei, die die mimetische Gewalt nicht verherrlicht, sondern diese als Unrecht anprangert und sich auf die Seite der Opfer stellt. Schon im Alten Testament entdeckt Girard ungewöhnliche Zugänge zu den Fragen der Gewalt und des Opfers, die im Neuen Testament, insbesondere in den Evangelien, aufgegriffen und radikalisiert werden. Zahlreiche Regeln in den Büchern der Genesis, des Exodus und

in den Gesetzesbüchern wenden sich gegen mimetische Rivalität und Gewalt. (Vgl. ebd., S. 204) Gleichzeitig betonen vor allem die Propheten, die den Opferkult kritisieren, dass das Einhalten der Gesetze nicht oberste Priorität habe, sondern es vor allem darum gehe, nicht gegeneinander zu kämpfen, sondern den Nächsten wie sich selbst zu lieben. (Vgl. ebd., S. 205; Lev 19,18) Im Neuen Testament spricht Jesus die Gewalt, die in den meisten Religionen verleugnet wird, offen aus, was seine Ermordung provoziert. Den Tod Jesus deutet Girard als Wiederholung des Gründungsmordes an dem, der ihn als Mord offenbart und der deshalb zum Schweigen gebracht werden soll. (Vgl. ebd., S. 221) In den Evangelien wird Jesu Leiden und Sterben „als schreiende Ungerechtigkeit präsentiert" (ebd.), die Gewalt wird nicht einem Sündenbock, sondern den wahren Verantwortlichen zugewiesen und deren Willkür betont. (Vgl. ebd.; vgl. S. 225) Die Rede vom Opfertod Jesu, so Girard, sei in den Evangelien nicht zu finden, sondern – im Rekurs auf den Hebräerbrief – sei eine mittelalterliche Erfindung. (Vgl. ebd., S. 233 ff.; 279 ff.)

Die zentrale Botschaft Jesu in den Evangelien ist die vom nahegekommenen Reich Gottes. Im Reich Gottes gehe es, so Girard, darum, „mittels des Gewaltverzichts aller der mimetischen Krise ein Ende zu setzen" (ebd., S. 251). Das Reich Gottes bedeute die „endgültige Tilgung jeglicher Rache und aller Repressalien in den zwischenmenschlichen Beziehungen" (ebd.). Besonders in der Bergpredigt werde deutlich, dass Jesus die Erfüllung dieses Reiches mit „eine[r] jede Reziprozitätsforderung ausschließende[n] Verpflichtung ohne Gegenleistung" (ebd.; Anm. G. R.) verbindet: Statt *Auge um Auge und Zahn um Zahn* (vgl. Mt 5,38-40) werden Feindesliebe und der Verzicht auf Vergeltung gefordert. (Vgl. ebd.) Es gilt „auf Verhaltensweisen zu verzichten, die zu jeder Zeit als natürlich und legitim galten" (ebd., S. 252). Dabei zeigen die Evangeliumstexte, dass sie die wahre Natur der Gewalt erkennen und deren versklavende Wirkung nicht unterschätzen. Gerade indem nicht nur der Verzicht auf „jede gewalttätige *Initiative*" (ebd.), sondern überhaupt auf gewalttätiges Handeln gefordert wird, wird dies deutlich. Denn niemand glaubt je, „die Initiative zur Gewalt zu ergreifen, da jeder Gewaltakt mimetischen Charakter hat und tatsächlich oder vermeintlich aus einem ersten Gewaltakt hervorhergeht, der dann an den Ausgangsort zurückbefördert wird, ist dieser Verzicht nur ein Scheinverzicht und vermag überhaupt nichts zu verändern. Gewalt versteht sich stets als legitime Repressalie." (Ebd.) Nur ein bedingungsloser Verzicht könne, so Girard, zum Ende der Gewalt führen. (Vgl. ebd.)

Als zentralen Begriff, der für „das Hindernis für die mimetische Rivalität" (ebd., S. 476) steht, „für das Modell, das das Unterfangen der Nachahmenden durchkreuzt" (ebd.), erkennt Girard den des *skándalons*. Dieser wird in den Evangelien nie verwendet, um „ein materielles Objekt" (ebd.) zu bezeichnen, sondern „es ist der andere oder ich selbst, sofern ich dem anderen entfremdet bin" (ebd., S. 476 f.) und „das Begehren selbst" (ebd., S. 477) und „das Gegenteil von Liebe im christlichen Verständnis" (ebd., S. 477). Die Evangelien beseitigen aus diesem Begriff alles, „was dem alttestamentlichen Begriff noch an ‚Dinglichem' und ‚Verdinglichtem', aber auch an Sakralisiertem anhaftet" (ebd., S. 486), machen „aus dem Skandal eine schlichte Vorstellung" (ebd., S. 487) und legen so das „Spiel der mimetischen Interferenzen" frei. Auch die Jünger werden in den Evangelium als skandalisiert vorgeführt, auch und gerade in ihrem Bestreben, Jesus nachzuahmen, zu seinem Doppelgänger zu werden. (Vgl. ebd., S. 479)

> „Die skandalisierte Empörung ist stets das fiebrige Begehren, den Schuldigen und den Unschuldigen zu unterscheiden, die Verantwortung zuzuweisen, die Schändlichkeit konsequent aufzudecken und angemessen zu bestrafen. Der Skandalisierte will die Affäre ans Licht bringen; in ihm brennt die Leidenschaft, den Skandal aufzudecken und ihn an den Pranger zu stellen." (Ebd., S. 487)

Dieses Verhalten wird von Girard als „Element begieriger und krankhafter Neugierde" (ebd.) beschrieben, es treffe sich mit der Leidenschaft für das Entmystifizieren, die er in der modernen Kultur

im großen Stil zugange sieht. Diese setze dem Skandal kein Ende, sondern „verbreitert und universalisiert ihn“ (ebd.). Der Skandal ist „die Gewalt selbst und das gewalttätige Wissen um die Gewalt, zuweilen in blutrünstigeren und expliziteren Formen denn je – große Verfolgungen und ganze Kontinente unter der Last grotesker Unterdrückung -, aber auch in subtilen und verborgenen Formen: in der Sprache der Gewaltlosigkeit und der Empathie für alle Unglücklichen.“ (Ebd., S. 487 f.)

Im Kreuz als höchstem Skandal werde das gewaltsame Gründungsopfer endlich offenbar. Der Vorgang im Evangelium gleiche zwar allen früheren religiösen Vorgängen, aber im scheinbar Ähnlichen würden „alle Götter der Gewalt diskreditiert und dekonstruiert“ (ebd., S. 491) und der wahre Gott geoffenbart, „der nicht die geringste Gewalt in sich birgt“ (ebd.). Bis heute sei der von den Bauleuten verworfene Stein der Stein des Anstoßes. Jedoch biete Christus „der Rivalität und den mimetischen Interferenzen keine Angriffsfläche“ (ebd., S. 491), in ihm gibt es, so Girard, „kein Aneignungsbegehren“ (ebd.). Jeder auf ihn gerichtete Wille wird auf kein Hindernis stoßen, sein „Joch ist leicht und seine Last gering“ (ebd.). Die Evangelien empfehlen, „das einzige Modell nachzuahmen, das keinerlei Gefahr bietet, sich für uns in einen faszinierenden Rivalen zu verwandeln“ (ebd.). Deshalb bedeutet „Christus nachfolgen […] dem mimetischen Begehren zu entsagen“ (ebd., S. 492).

Miggelbrink resümmiert Girards Ausweg aus der Gewalt: „Der Mitmensch wird im jüdisch-christlichen Sinne da geliebt, wo er erlöst wird aus seiner Fixierung darauf, Modell und Gegner der eigenen Begierde zu sein, wo er endlich angenommen und bejaht wird in seiner uneinholbaren Andersheit.“ (Ebd., S. 16)

3.1.4.3.2.7 Kritische Diskussion vor dem Hintergrund der bisherigen Ergebnisse der Spurensuche des Begehrens

Unbestritten ist, dass die Mimesis und die mimetische Rivalität machtvolle Dynamiken im Leben des Einzelnen und im menschlichen Zusammenleben darstellen und als Erklärungsmuster für Konflikte und Gewalt in ihrer erhellenden Wirkung kaum zu überbieten sind. Auch Girards Analyse des Begehrens, in der er dieses als triangläres, auf das Begehren des anderen fokussiertes ausweist und darin dessen konflikthaftes und gewaltvolles Potential freilegt, fügt den bisherigen Ausführungen zum Begehren Entscheidendes hinzu. Gleichzeitig sollen an dieser Stelle auch einige Aspekte der mimetischen Theorie befragt und einem kritischen Blick unterzogen werden.

Ralf Miggelbrink weist in seinem Vorwort zur Neuausgabe von *Das Ende der Gewalt* (Girard 2009) auf Girards ganz spezielle Perspektive auf den Menschen und auf seine „skeptische Anthropologie“ (ebd., S. 15) hin: Girards Untersuchungen „fixieren immer den gewalttätigen Menschen in der Hartnäckigkeit seiner mimetischen Fixierung und in seiner aus ihr resultierenden Gewaltlüsternheit“ (ebd., S. 20). Auch wenn sich angesichts der Präsenz von Krieg und Gewalt in Geschichte und Gegenwart der Menschheit diesem Skeptizismus wohl einiges abgewinnen lässt, bedeutet er doch eine starke Einschränkung einer die Ambivalenz offenhaltenden Sicht auf den Menschen.

Aus den Überlegungen, die vor allem im Kapitel 3.1.4.1 angestellt wurden, ist deutlich geworden, dass das Subjekt eines ist, das aktiv und passiv zugleich ist, das sich selbst, sein Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Handeln, nie einholt und schon bevor es fühlt, denkt und agiert, in existentieller Weise vom Einbruch des Anderen geprägt ist. Wir stimmen Girard deshalb zu, wenn er ausführt, dass der Ausweg aus der Gewalt nur möglich sei, wenn wir nicht nur die „Opferverkennung besiegen“ (ebd., S. 458 f.), sondern wenn „dieser Sieg […] zum Zusammenbruch oder wenigstens zur Erschütterung all dessen führt, was auf dieser Verkennung unserer interdividuellen Beziehungen und folglich darauf beruht, was wir unser ‚Ich‘, unsere ‚Persönlichkeit‘, unser ‚Temperament‘ usw. nennen.“ (Ebd., S. 459) Auch Girards Betonung der *interdividuellen* Verfasstheit des Menschen – im Gegensatz zu Positionen,

die über die Maßen die Individualität hervorheben – kann im Licht der vorhergehenden Ausführungen voll und ganz beigepflichtet werden.

Das menschliche Begehren unterliegt einer Dynamik, die unsere willentlichen Kräfte übersteigt. (Wenngleich fraglich ist, ob diese tatsächlich als so losgelöst und eigenständig agierend gedacht werden kann, wie Girard das in mehreren Aussagen nahelegt.) Genau deshalb ist es fraglich, ob diese Dynamik, insofern sie eine destruktive Richtung nimmt, (allein) mithilfe der Vernunft und der rationalen Einsicht in die mimetischen Interferenzen überwunden werden kann, wie Girard dies immer wieder betont. Zwar spricht Girard von einer „Innerlichkeitserfahrung" (ebd., S. 458) und einer „religiösen Erfahrung", die geeignet seien, hier eine Wende herbeizuführen – diese Aussagen bleiben sehr vage – , hebt aber immer wieder die Bedeutung der rationalen Erkenntnis als Bedingung für einen Ausweg aus den mimetischen Verwicklungen hervor. Im Kapitel 3.1.3 wurde versucht, Ansätze für einen sinnvollen Umgang mit dem Begehren – jenseits von Unterdrückung und Auslöschung, aber auch diesseits von einem völligen Verzicht auf Einschränkungen – zu entwickeln. Diese beiden Pole werden auch von Girard einleitend dargestellt und als Irrwege eingeschätzt. Gleichzeitig entsteht bei der Lektüre seiner Überlegungen zum Begehren der Eindruck, dass Girard sich auf eine der beiden Seiten geschlagen hat und das Begehren mehr als destruktive Kraft denn als positives Potential einschätzt. Dies erklärt auch, weshalb er meint, der mächtigen und bestimmenden Dynamik des Begehrens vor allem mit Vernunft und (rationaler) Einsicht beikommen zu können. Sicherlich braucht es einen klaren Verstand und eine ausgeprägte Fähigkeit zur Reflexion, um Dynamiken von Herrschaft, Unterdrückung und Gewalt durchschauen und angemessene Strategien des Widerstands entwickeln zu können. (Darauf verweist auch Judith Butler in ihren Ausführungen zu den Möglichkeiten des Widerstands. Vgl. Kapitel 3.1.4.1) Trotz der Berechtigung der Sorge und auch angesichts der überwältigenden Realität der Gewalt in unserer Welt sind die lebendigen und produktiven Seiten des menschlichen Begehrens, das auch auf die Anerkennung des Anderen als Anderen gerichtet und damit nicht nur Ursache von Konflikt, Rivalität und Gewalt, sondern auch Antriebsfeder für Versöhnung und Einsatz für Gerechtigkeit sein kann, nicht zu unterschätzen.

Hinsichtlich eines weiteren Aspekts können Girards Thesen im Lichte des bisher Ausgeführten einer kritischen Analyse unterzogen werden: Wenn wir Begehren im Anschluss an Waldenfels und Lévinas als Antwortgeschehen dargestellt haben, können wir in Girards Thesen zum mimetischen Begehren dieses unschwer als eine Form des Antwortens auf den Anderen, auf dessen Begehren erkennen. Gleichzeitig stellt sich, wenn wir das annehmen, die Frage, ob Nachahmung bzw. Mimesis tatsächlich die einzige Form des Antwortens auf den Anspruch bzw. das Begehren des Anderen darstellt oder ob Girard damit die Vielzahl der Antwortmöglichkeiten hier nicht in unangemessener Weise über einen Kamm schert. In mehreren Kapiteln wurde deutlich, dass Begehren als Antworten auf Vielerlei verstanden werden und dass es sich in seinem Antworten auf Verschiedenes richten kann. So war vom Begehren als Antworten auf den Anspruch des Anderen die Rede und vom Begehren nach der Anerkennung des Anderen – im mehrfachen Sinn dieser Aussage. Vor diesem Hintergrund erscheint eine Konzeption des Begehrens, die dieses ausschließlich als mimetisches bestimmt, als eine unzulässige Engführung des responsiven Charakters des Begehrens.

Darüber hinaus legen viele Textpassagen zur Wirkung des Begehrens und der mimetischen Interferenzen, denen es unterworfen ist – sowohl in Bezug auf das Individuum, als auch auf das Geschehen in Gruppen und Gemeinschaften -, eine mechanistische Vorstellung nahe. Girard spricht immer wieder von einem Mechanismus, der quasi automatisch abläuft, in den wir verwickelt sind und dem wir nicht entrinnen können. Eine solche Konzeption steht quer zu Konzeptionen der Responsivität, die die Offenheit der Beziehungen des Selbst zum Anderen und zu Anderen betonen. Mimesis im Sinn der (identen) Nachahmung des Begehrens des Anderen oder gar die Beliebigkeit und Austauschbarkeit der Positionen sind in diesem Konzept nicht vorgesehen, da im Antwortgeschehen, in der Differenz zwischen dem *Worauf* und dem *Was* des Antwortens, im Hiatus zwischen Anspruch und Antwort immer ein unverfügbarer Anteil bleibt, der Einfallstor des Pathischen sein kann. Selbst in der

Nachahmung (eines Begehrens) ereignet sich deshalb keine bloße Verdoppelung, sondern es entsteht etwas Neues.

Wenngleich sich Girards Theorie als höchst anschlussfähig an die christliche Theologie erwiesen hat und noch erweist, was zahlreiche Arbeiten unter Beweis stellen (Schwager 1978; 2004; Schwager und Niewiadomski 2003; Palaver 2008; Guggenberger und Palaver 2015), steht diese doch auch in einem gewissen Spannungsverhältnis zu theologischen Konzepten, die in positiver Weise auf die „Kategorie der Fülle" (ebd., S. 21) fokussieren, wie Miggelbrink anmerkt. Girard zeigt Jesus als „denjenigen, der den menschlichen Verblendungszusammenhang von mimetischer Fixierung und Gewalt durchbrochen hat" (ebd.), während „die ontologischen und epistemologischen Möglichkeitsbedingungen dieser Überwindung von Gewalt" (ebd.) als eine Art Leerstelle bleiben. Miggelbrinks Kritik ist zurückhaltend, – er weist auf Girards Kritik an der Kritik hin, die, „wo sie im mimetischen Prozess gefangen bleibt, lediglich der mimetischen Selbstbehauptung gegenüber den anderen auf einer zweiten Ebene" (ebd.) diene, – und doch trifft sie wohl, vor allem aus theologischer Perspektive, den wunden Punkt: Miggelbrink fragt, ob in einer solchen Theorie nicht auch und vor allem „vom Ereignis der Erlösung und der Gnade, die das erlöste Subjekt überhaupt erst zu einer liebenden, gönnenden, gewaltlosen Sicht auf den anderen befähigt" (ebd.), die Rede sein müsste, eine Sicht, „die nicht stoisches Ignorieren oder Ertragen ist, sondern wohlwollende Bejahung" (ebd.). Diese „erlösenden Bedingungen der Möglichkeit einer anderen Praxis" seien, so Miggelbrink, „eben nicht nur in der Kritik der Gewalt zu finden" (ebd.).

Doch Miggelbrink formuliert – im Rekurs auf Girard – einen möglichen Lösungsansatz, der sich nicht nur in der Negativität erschöpft, indem er betont, dass nicht „die Dynamik mimetischer Konkurrenz" (ebd., S. 22) die angemessene Verwirklichung menschlicher Begehrenskraft sei**, „**sondern die Dynamik des absoluten schöpferischen Wohlwollens, das nicht auf konfligierende Aneignung zielt, sondern das sein Vorbild nimmt an dem absolut bejahenden Wohlwollen des Schöpfergottes, der seine Sonne aufgehen lässt über Böse und Gute (Mt 5,45)" (ebd.). Diese Dynamik entspreche zwar der Vitalität der mimetischen Dynamik, imaginiere jedoch „nicht die Erfüllung im Objekt, sondern erfährt Erfüllung in der freudigen Zustimmung zum Ursprung alles Begehrenswerten und Schönen in der dankbaren Freude an allem, was ist." (Ebd.)

Abschließend soll die Darstellung der Meister-Schüler-Beziehung durch Girard und deren Bestimmtheit durch die mimetische Rivalität – auch im Rekurs auf Almut-Barbara Rengers (Renger 2014) Ausführungen zu diesem Thema – einer kritischen Analyse unterzogen werden. Renger führt aus, dass die Überlegungen Girards zur Meister-Schüler-Beziehung „sich um Beobachtungen der Erziehungswissenschaft zum Verhältnis von Symmetrie und Asymmetrie in der Eltern-Kind- und in der Lehrer-Schüler-Beziehung in der Schule erweitern" lassen. (Ebd., S. 56 f.) Im Rekurs auf Aussagen von Helsper/Hummrich (2009) und Christoph Wulf (2002, 2011; Suzuki/Wulf 2007), stellt sie dar, dass sich Interaktionen „zwischen lehrender bzw. führender und unterwiesener bzw. geführter Person in Schul(ungs)- und Unterweisungszusammenhängen zunächst durch eine ‚unilateral-komplementäre Reziprozität' (Helsper/Hummrich 2009)" auszeichnen, die „vom Nachahmungsverhalten des Kindes bzw. Schülers bestimmt ist" (Renger 2014, S. 57). Auch wenn sich die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden bzw. Erziehenden und Erzogenen zunächst als asymmetrische darstelle, könne diese im Idealfall, je mehr der Schüler an Kompetenz, Wissen und dadurch Autonomie gewinne, in eine „stabile symmetrische Beziehung" (ebd.) transformiert werden. Diese Überführung „aus einer anfänglich noch starken Asymmetrie in symmetrische Reziprozität" bedürfe, so Renger, „etlicher bewusster Schritte" (ebd.) und eines ständigen Aushandlungsprozesses, in dem die Positionen und die Regeln der Beziehung neu bestimmt werden.

> „Zum Beispiel können stärker strukturgebende Rahmungen einer Tendenz zur Autonomie weichen, auf Nähe gebaute Verhältnisse in eher distanzierte Relationen überführt und fachlich-kognitive Überlegenheiten des Lehrers zugunsten einer wechselseitigen Ausbalanciertheit zwischen Lehrer und

> Schüler relativiert werden. Dass die Beziehung hierbei wiederholt der Neujustierung bedarf, versteht sich von selbst.“ (Ebd., S. 57)

Nach Girard jedoch kann dieser Prozess „einer Entwicklung der Meister-Schüler-Beziehung hin zu Symmetrie in gutem Einvernehmen nicht gelingen“ (ebd.), sondern gerät zwangsläufig in die Spirale der mimetischen Rivalität und der sich gegen den Nachahmenden richtenden Nachahmung. Der einzige Ausweg aus diesem Teufelskreis nach Girard, so Renger, „liegt für ihn nicht etwa in erziehungswissenschaftlich durchdachten Aushandlungsprozessen im oben umrissenen Sinne (Ausbalancierungen und Neujustierungen der Beziehung auf Kommunikationsebene), sondern in der konsequenten Hinwendung dorthin, wo der Sündenbockmechanismus aufgedeckt wird.“ (Ebd., S. 58) Renger verhehlt nicht, dass ein Ansatz, der darauf hinausläuft, einerseits Meister-Schüler-Verhältnisse als zwangsläufig von mimetischer Rivalität bestimmt zu denken und andererseits die Lektüre biblischer Texte und die Gestaltung dieser Verhältnisse nach Art des christlichen Nachfolgegedankens zu empfehlen, sich vor allem in Anbetracht vorliegender profunder erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen der Lehrer-Schüler-Beziehung in gewisser Weise selbst diskreditiert.

Almut-Barbara Rengers kritischer Analyse der Übertragung Girards mimetischer Theorie auf die Meister-Schüler-Beziehung kann im Wesentlichen gefolgt werden. Girards Betonung der Zwangsläufigkeit, mit der die Lehrer-Schüler-Beziehung durch die mimetische Rivalität dominiert wird, die andere Aspekte und Dynamiken dieser Beziehung ausschließt und diese auf ein Muster festlegt, und auch sein Einschwören auf einen einzigen möglichen Ausweg aus dem Dilemma, der noch dazu einer Religion und einer religiösen Schrift den Vorrang einräumt, fordern eine kritische Stellungnahme geradezu heraus. Gleichzeitig ist zu fragen, ob Rengers Konzeption der Meister- bzw. Lehrer-Schüler-Beziehung bzw. die von ihr dargestellten erziehungswissenschaftliche Analysen dieses Verhältnisses nicht doch wesentliche Aspekte der in ihr angelegten Dynamik ignoriert oder deren Ausmaß und deren Wirkmacht zumindest unterschätzt, die Girards Modell gerade deutlich macht (wenngleich er dies, wie bereits kritisch beleuchtet, in einer monokausalen und monomodalen Art und Weise tut). Mit Verweis auf Butlers Analysen des Begehrens nach Anerkennung, die dieses in seiner Ambivalenz als Bereitschaft zur Unterwerfung und zugleich als Quelle des Widerstands darstellt und es als bevorzugten Ort der Macht ausweist, aber auch unter Bezugnahme auf Waldenfels, der betont, dass die Einwilligung, die das Eingehen auf ein fremdes Begehren voraussetzt, kein freier Akt ist, sondern geweckt wird und der in der Differenz zwischen dem, worauf wir antworten, und dem, was wir antworten, dem Pathos angemessenen Raum beimisst, müssen Rengers Vorschläge, das Meister- bzw. Lehrer-Schüler-Verhältnis durch Aushandlungsprozesse von einem asymmetrischen zu einem symmetrische(re)n zu transformieren, zumindest in ihrem Anspruch, damit dieses Verhältnis in seiner ganzen Dynamik zu erfassen und Konflikten angemessen begegnen zu können, in Frage gestellt werden.

3.2 Begehren nach Wissen: Wissbegierde und Neugierde

Diese Arbeit fokussiert auf jene Aspekte des Begehrens, „die mit dem Bedeuten eng verknüpft sind“, auf jene Aspekte, die das Erkennen und Wahrnehmen mit dem Affektiven des Begehrens verbinden. Auf die Bedeutung des brennenden Interesses und des Begehrens nach Wissen weist Meyer-Drawe in ihrem Artikel *Feuer und Flamme. Von der Liebe zum Wissen* hin. Sie zitiert Augustinus, der von jenen, die lehren, verlangt: „In Dir muss brennen, was du in anderen anzünden willst." Meyer-Drawe deutet diese Aussage so, dass das Brennen

> „auf ein Begehren nach Erkenntnis, eine Wissbegierde, eine strebende Vernunft (orektikos nous) [verweise], von der Aristoteles spricht (vgl. Waldenfels 2002, S. 23). Wenn ich meine, zu wissen, dann bin ich nicht auf Neues aus. Dann habe ich eine Meinung, und die brennt im Unterschied zum Interesse nicht (vgl. Husserl 2004, S. 18). Interesse gründet in einem Gefühl. Es muss angezündet, in Brand gesteckt werden. Wenn das Interesse geweckt ist, brennend wird, dann ist man auf dem Wege zu neuem Wissen, selbst wenn man überhaupt noch nicht weiß, wohin der Weg führt.“ (Meyer-Drawe 2013b, S. 92-93)

Im ersten Abschnitt dieses Kapitels sollen einige Begriffe dieses besonderen *Begehrensfeldes*, die *Neu-* und *Wiss(be-)gierde*, das *Interesse* und die *Philosophie* als Liebe zum Wissen oder zur Weisheit kurz vorgestellt werden. (Kapitel 3.2.1) Anschließend führt uns ein kurzer Seitensprung noch einmal ins Reich der Mythen und Märchen, um einige der dort befindlichen Schätze zu heben. (Kapitel 3.2.2) Der wechselvollen Geschichte der Neugierde und Wissbegierde ist das Kapitel 3.2.3 gewidmet. Abschließend geht es darum, in einer ersten Zwischenbilanz wichtige (Be-)Funde aus der im ersten Kapitel dargestellten Spurensuche (Kapitel 3.1) nach deren Implikationen für das Begehren nach Wissen zu befragen (Kapitel 3.2.4).

3.2.1 Begehren nach Wissen: Wissbegierde, Neu(be-)gierde, Interesse, Philosophie

Zunächst ist vor allem die *Neu(be-)gierde* zu nennen, deren interessante und wechselvolle Geschichte – zumindest die der Neugierde in ihrer theoretischen Gestalt – im Kapitel 3.2.3 noch ausführlich dargestellt wird. Nicht immer wurden Neugierde und Wissbegierde als etwas Positives gesehen, gerade die christliche Tradition schätzten sie lange Zeit mehr als Laster denn als Tugenden ein. In Märchen und Mythen wird die Neugierde, wie wir noch sehen werden, vor allem Frauen zugeschrieben und häufig als negativer Charakterzug bewertet, der zu unbedachtem Handeln verleitet. Neugierde wird auch – mit Recht – als typisch kindliche Grundhaltung gesehen: Kinder wollen – vor allem in bestimmten Lebensphasen – wissen, sie wollen Dinge ausprobieren. Blumenberg spricht in diesem Zusammenhang von *naiver Neugier,* schreibt diese jedoch nicht nur Kindern und Jugendlichen zu: „[…] sie [die Neugierde] ist ein Merkmal der Jugendlichkeit schon bei Tieren, ein Merkmal des Menschen als des jugendlich gebliebenen Tieres erst recht. Naive Neugierde also wäre die Konstante; zugleich aber ist sie das Substrat, an dem geschichtliche Artikulation und Zentrierung ansetzen." (Blumenberg 1988, S. 13) Im Wort *Neugierde* schwingt das Begehren nach dem Neuen und Unbekannten, das Ausbrechen aus dem Gewohnten, Alltäglichen und Vertrauten mit. Nicht umsonst sprechen wir vom *Reiz des Neuen*. Dies weist darauf hin, dass nicht nur Mangelerfahrungen zur Begierde führen können, sondern auch der Überdruss an Gewohntem und Bekanntem Begehren im Sinn der Neu(be-)gierde auslösen kann.

Blumenberg bezieht sich in seinem Werk auf die *theoretische Neugierde* als spezielle Form der Neugierde nach Wissen und (theoretischer) Erkenntnis und verwendet diesen Begriff synonym mit theoretischem Streben, theoretischem Interesse und Wissbegierde. (Vgl. Blumenberg 1988) Das

Wissen-Wollen, die Suche nach neuem Wissen gehört wohl zum Grundhabitus der Wissenschaftlerin und des Wissenschaftlers.

Liessmann macht in seinem Buch *Theorie der Unbildung* auf die zunehmende Beliebtheit von Wissenschaftssendungen aufmerksam. Diese seien vor allem deshalb erfolgreich, „weil darin ein entscheidendes Motiv alles Wissens angesprochen wird: die Neugier." (Liessmann 2006, S. 20) Diese sei jedoch von jeher dem Verdacht ausgesetzt gewesen, „sich an das Beliebige, Einzelne, Außergewöhnliche, Unnötige zu verlieren und darüber die grundlegenden Zusammenhänge und Wahrheiten zu übersehen." (ebd.) Bereits diese wenigen Überlegungen zur Neugierde decken deren ambivalenten Charakter auf, der, wie wir gesehen haben, das Begehren im Allgemeinen auszeichnet.

Ein weiterer Begriff, der in dieser begrifflichen Klärung und Abgrenzung Platz finden soll, ist das *Interesse*. Im wörtlichen Sinn bedeutet es *dazwischensein* im Sinn von *mittendrinsein* oder auch *eintauchen*. Auch wenn der Begriff in der heutigen Verwendung dies nahelegt, ist Interesse nicht nur als Ausfluss des Verstandes zu sehen, als eine Art von geläutertem, abgeklärtem Begehren, sondern ist durchaus auch mit emotionalen und pathischen Momenten verknüpft, wie dies auch Meyer-Drawe mit Verweis auf Waldenfels (2002, S. 23) betont: „Wenn ich meine zu wissen, dann bin ich nicht auf Neues aus. Dann habe ich eine Meinung, und die brennt nicht, im Unterschied zum Interesse.[10] Interesse gründet in einem Gefühl. Es muss angezündet, in Brand gesteckt werden. Wenn mein Interesse geweckt ist, brennend wird, dann bin ich zu neuem Wissen unterwegs, selbst wenn ich überhaupt noch nicht weiß, wohin mich der Weg führt." (Meyer-Drawe 2012c)

In einer begrifflichen Klärung rund um Wissbegierde und Neugierde darf natürlich die *Philosophie* nicht fehlen. Diese ist schon vom Begriff her als Liebe zur *Sophia*, zur Weisheit zu verstehen. Waldenfels weist darauf hin, dass auch die Philosophie „für Platon eine Form der Erotik [sei], der Liebe zu den Ideen, und die Philologie ist eine Liebe zu den Worten" (Waldenfels 2000, S. 317). In der Antike gab es verschiedene Begriffe für Liebe, wie *Agape*, *Eros* oder eben *Philia*, wobei mit *Philia* mehr die freundschaftliche Verbundenheit gemeint ist. Heute mutet diese Verknüpfung von Verstand und Emotionalem im Sinn der Liebe zum Wissen fast schon ein wenig befremdlich an. Dazwischen liegt eine lange Geschichte der Trennung von Körper und Seele und der Bevorzugung der Vernunft gegenüber dem Leiblichen und Emotionalem. Den antiken Denkern waren solche Vorstellungen hingegen fremd, auch wenn diese bereits in der ersten Rezeption zum Beispiel des platonischen Gedankenguts auftauchen.

Ein dualistisches Verständnis des Menschen, das nicht nur mit einer Abwertung für Leibliches, sondern auch mit einer Abwertung von Gefühlen und damit auch einer Abwertung der Neugierde einher geht – nicht selten auch gepaart mit einer Abwertung von Frauen und von Weiblichem – , begegnet uns auch in manchen Märchen und Mythen.

3.2.2 Exkurs: Neugierde in Märchen und Mythen

Nicht nur das Begehren allgemein wird in Märchen thematisiert, wie im Kapitel 3.1.2.1 dargestellt, auch das Motiv der Neugierde steht im Zentrum einiger Texte, wie zum Beispiel im Märchen vom *Blaubart* (Suhrbier 1984) aus der 1697 erstmals erschienen Märchensammlung von Charles Perrault. In diesem geht es darum, dass die junge Ehefrau Blaubarts, der über viele Reichtümer verfügt, ihr die Schlüssel zu allen Räumen seines prunkvollen Hauses übergibt, ihr aber den Zutritt zu einem Raum am Ende eines langen Ganges verbietet. In der Abwesenheit ihres Gatten kann die junge Frau der Versuchung nicht widerstehen, den verbotenen Raum zu öffnen. Dort sieht sie sich den Leichen der früheren Ehefrauen Blaubarts gegenüber. Elisabeth Bronfen setzt sich in ihrem Artikel *Männliche Sammelwut, weibliche Neugierde: Blaubarts Wunde(r)kammer* (2012) ausführlich mit diesem Text auseinander. Sie weist darauf hin, dass „[d]er furchterregende Mann mit dem blauen Bart, dessen

Reichtum seinen mörderischen Furor nur unzureichend verdeckt“ (ebd., S. 194; Anm. G. R.), der Welt des frühen Kapitalismus entstamme, in der „nicht aus Liebe geheiratet wird, sondern um kluge Geldgeschäfte zu machen. Er vertritt zugleich einen selbstherrlichen Adel, der sich an seinen Untergebenen vergreift, um eigene perverse Lüste zu befriedigen.“ (Ebd.) Bronfen betont, dass, obwohl dieses „mörderische Sammeln toter Bräute“ historischen Ursprungs sei, dieses Motiv „einer fatalen Verlockung, in der Wissensdurst mit Selbstverschwendung verschränkt ist“ (ebd.), eine breite Wirkungsgeschichte zu verzeichnen habe, was sie an mehreren Beispielen, u. a. an den Hitchcock-Filmen *Psycho* und *Rebecca* aufzeigt. Die entscheidende Frage nach Bronfen ist, warum Blaubart seiner Frau überhaupt einen Schlüssel zu allen Zimmern des Landschlosses gibt, „wenn er ihr zugleich verbietet, die kleine Kammer am Ende des langen Ganges zu betreten?" (Ebd., S. 196) Mit seinem Verbot fordere Blaubart die junge Frau geradezu dazu auf, die Kammer am Ende des Ganges zu erforschen und "löst […] überhaupt erst ihren Wunsch aus, etwas Verbotenes über sich (…) zu erfahren.“ (ebd., S. 197)

> "Nur das Verbot läßt Begehren entstehen: Du sollst nicht töten! Du sollst nicht ungehorsam sein! Diese Gesetze benötigen eine Transgression, um kulturell zementiert zu werden. Der Genuß liegt nicht im Verbieten, sondern darin, daß diejenige, an die das Verbot gerichtet ist, dieses für sich auch annimmt und, indem sie es überschreitet, darauf antwortet." (Ebd., S. 198)

Mit Girard lässt sich fragen, inwiefern hier auch eine mimetische Dynamik deutlich wird und das Verbot als das Verbot des Modells – in diesem Fall des Gatten – des begehrten Objektes habhaft zu werden, zu deuten ist. Die Ambivalenz der Gefühle der jungen Frau zwischen Faszination, Begehren und Angst legen eine solche Interpretation zumindest nahe.

Wir bleiben aber in diesem Fall bei Bronfens Deutung, die sich auch auf psychoanalytische Konzepte zu stützen scheint. Blaubart muss erfahren, dass er zwar über Leben und Tod seiner Ehefrauen verfügen könne, aber ihre Neugierde nicht unter Kontrolle habe. Diese könne zwar bestraft, aber nicht verboten werden. (Vgl. ebd., S. 199)

Bronfen vergleicht das Märchen mit dem Epos *Paradise Lost* von John Milton (1667), „in dem Gott den Baum der Erkenntnis dezidiert ins Paradies setzt, um die Verführbarkeit seiner ersten Menschen Adam und Eva zu beweisen. […]“ (Ebd., S. 197) Was die beiden Geschichten über weiblichen Wissensdurst verbinde, sei genau jener „Umstand, daß auch im Zentrum des *Blaubart*-Märchens eine neugierige Frau steht, die nach Erkenntnis strebt, diese jedoch nur erlangen kann, in dem sie ein ‚Verbot‘ überschreitet." (Ebd.) Allerdings weist Bronfen auf einen entscheidenden Unterschied hin: Im *Blaubart*-Märchen verliert die neugierige Frau im Unterschied zur Paradies-Erzählung "auf Grund ihres Wissensdurstes nicht das Paradies. Ihr Drang, etwas Verbotenes über sich zu erfahren, führt nicht den Tod und die Sünde in die Welt ein, sondern erlaubt ihr aus ihrer Transgression ökonomischen Gewinn zu schlagen, sowie sich und ihrer Familie zusammen mit dem gewonnenen Wohlstand auch gesellschaftliches Ansehen anzueignen. Zugleich bringt sie aber auch die Todesinstallation ihres Gatten endgültig ans Licht." (Ebd., S. 200 f.)

Am Schluss des Textes brandmarkt der Autor Perrault die Neugier der Frauen als flüchtiges Vergnügen, das viel koste. Bronfen jedoch entnimmt dem Märchen noch eine andere Moral: „Der Glanz des Goldes soll einen weder vor der möglichen Gewalttätigkeit eines zukünftigen Gatten täuschen noch vor dem eigenen Begehren nach Selbstverschwendung, sei dies im Auskosten eines unendlichen Reichtums oder einer lebensgefährlichen Grenzüberschreitung." (Ebd., S. 200) Mit Verweis auf die filmischen Bearbeitungen des Motivs durch Hitchcock stellt sich Bronfen die Frage, warum der weibliche Wissensdurst so häufig als „Sehnsucht nach einer Szene tödlicher Bedrohung umkodiert“ werde und worin die Verbindung „von Neugierde mit der Faszination für einen von Bedrohung durchdrungenen fremden Raum" (Ebd., S. 201) bestehe.

Ein ähnliches Motiv finden wir im Märchen *Marienkind* der Gebrüder Grimm[63]. Darin geht es um einen Holzfäller und seine Frau, die so arm sind, dass sie ihre kleine Tochter nicht mehr ernähren können. Da trifft der Holzhacker die Jungfrau Maria (in anderen Versionen ist es eine schwarze Frau), die ihm anbietet, seine dreijährige Tochter zu sich zu nehmen und gut für sie zu sorgen. Der Mann willigt ein, die Tochter lebt 14 Jahre lang sehr gut bei der Jungfrau Maria und den Engeln im Himmel. Auch sie bekommt, als ihre Beschützerin eine große Reise antritt, Schlüssel für 13 himmlische Zimmer ausgehändigt und auch ihr wird der Zutritt zum einem der Zimmer, zum dreizehnten, verboten. Der Reihe nach betritt das Mädchen alle zwölf Zimmer, in denen jeweils einer der Apostel sitzt. Schließlich siegt ihre Neugierde und sie betritt auch das dreizehnte Zimmer. Hinsichtlich des dort Gesehenen unterscheiden sich die unterschiedlichen Versionen des Märchens, in der christlichen Version ist es die Heilige Dreifaltigkeit. Wichtig ist, dass das Mädchen ihre Tat (dreimal) leugnet und deshalb auch streng bestraft wird: Sie wird auf die Erde zurück versetzt, wo sie ein König findet, der sie heiratet. Aber die Bestrafung geht weiter: Die schwarze Frau raubt ihre Kinder und schmiert ihr Blut um den Mund. Schließlich wird die junge Frau sogar aufgrund von Kindsmordes zum Tod auf dem Scheiterhaufen verurteilt. Erst, als sich das Mädchen durchringt, ihre Tat zu gestehen, wird sie erlöst.

Neugier wird also auch in diesem Märchen negativ eingeschätzt und wiederum als Haltung dargestellt, die vor allem bei Frauen und Mädchen zu finden ist. Man könnte aber die vom Autor bzw. Herausgeber formulierte *Moral der Geschichte* zum Blaubart-Märchen, aber auch diejenige, die der zweite Text nahelegt, auch so verstehen, dass es nicht die Neugier ist, die zu verurteilen ist, sondern die Lüge bzw. das Nichteingeständnis einer Tat. Mit der Neugier des Mädchens ist zu rechnen, sie wird ja durch das Verbot, das sich eben nur auf eines der Zimmer bezieht und die Tatsache, dass ihr der Schlüssel für dieses Zimmer in die Hand gedrückt wird, geradezu herausgefordert.

Das zentrale Motiv beider Märchen erinnert an eine der beiden biblischen Schöpfungserzählungen, in der Adam und Eva einerseits alle Früchte genießen dürfen, Gott ihnen jedoch verbietet, vom Baum der Erkenntnis zu essen. Wir ahnen bei solchen Ankündigungen bereits, was geschehen wird: Der Drang, genau das zu tun, was verboten ist, ist stark. Nicht umsonst sprechen wir vom *Reiz des Verbotenen*. Doch es geht nicht nur um diesen Aspekt, mit dem sich ja bereits das Kapitel 3.1.3 genauer beschäftigt hat. Es geht in allen drei Erzählungen auch um die Neugierde, um das Begehren nach Wissen und Erkenntnis. Dieses Wissen ist in allen drei Texten einer Autorität vorbehalten, einmal dem Blaubart, ein anderes Mal der schwarzen Frau oder Maria und einmal Gott, der allein über Gut und Böse urteilen soll. Damit kommt ein anderer Aspekt ins Spiel, nämlich der der Macht. Die jeweilige Autorität fordert Gehorsam ein und stellt diesen auf die Probe. Die Märchen und der Schöpfungsmythos zeigen, dass es nicht allzu weit her ist mit dem Gehorsam der Untergebenen. Auch in der Paradieserzählung wird die Gebotsübertretung zunächst geleugnet. Der Verstoß gegen die aufgestellten Regeln wird immer, teilweise sehr streng, geahndet, es gibt aber auch in allen drei Texten eine Art der Wiedergutmachung, die Chance auf ein gutes Leben ist wegen eines Fehltritts nicht vertan. Aufschlussreich ist auch, wie stark das Begehren nach Erkenntnis und die Neugierde sind, nämlich so stark, dass die Begehrenden bereit sind, größte Opfer zu bringen, ja, sogar ein paradiesisches Leben aufs Spiel zu setzen.

Wiederum ermöglicht die mimetische Theorie eine zusätzliche Sichtweise auf die Texte und die Rolle des Begehrens in der dargestellten Dynamik. Das Begehren nach Erkenntnis ist unschwer als mimetisches Begehren zu erkennen: Die Menschen streben danach, wie Gott zu sein, sie ahmen Gott nach, Gott fungiert als Modell des menschlichen Seins und Begehrens. Das Verbot steht für den Widerstand des Modells gegenüber dieser Nachahmung oder auch für die Verhinderung mimetischer Rivalität und damit Gewalt. Inwiefern hier schon von einer Gegenspielermimesis die Rede sein kann

[63] http://maerchenfibel.com/maerchen/marienkind (Zugriff am 7.06.2016)

und sich das Begehren bereits vom Objekt des Begehrens abgelöst hat und nun tatsächlich mit Gott nicht nur um Erkenntnis, sondern um Macht und Einfluss rivalisiert, lässt sich nicht letztgültig klären; eine Tendenz in diese Richtung lässt sich aber durchaus ableiten. Die Reaktion Gottes wird dann verständlich, er entlässt die Menschen aus dem Naheverhältnis mit ihm und löst damit die (Fall-)Stricke der mimetischen Rivalität auf. Gleichzeitig wird den Menschen dadurch ein eigener Lebensraum zur Entfaltung zugestanden.

Während wir also in den beiden Märchen und auch im Schöpfungsmythos eine eher negative Bewertung des Begehrens, insbesondere der Neugierde finden, zeigen die Mythen um Lilith (vgl. Christow 1998) ein anderes Bild. Sie erzählen von der Subversivität und Stärke weiblichen Begehrens. Auf die verschiedenen Quellen und Traditionen zu dieser Gegenfigur zu Eva einzugehen, würde den Rahmen der Arbeit sprengen. So sei hier nur angedeutet, dass die negative Bewertung und Unterdrückung von Begierde und Neu(be-)gierde, insbesondere des Begehrens und der Neugierde von Frauen und Mädchen, eines der zentralen Kennzeichen patriarchaler Kultur, aber auch von Hegemonien generell darstellt.

Blumenberg verweist auf Francis Bacon, der in seinem frühen, nur als Fragment überlieferten Text *Valerius Terminus* hinsichtlich der Deutung der Erzählung vom Sündenfall eine wichtige Unterscheidung trifft: Menschen, die im paradiesischen Zustand mit Macht über die Natur ausgestattet seien, trachten nach der Erkenntnis über Gut und Böse. Daraus schließt Bacon, dass das Streben nach Erkenntnis der Natur gottgewollt sei, das Streben nach moralischem Wissen hingegen den Menschen versagt bliebe. Blumenberg interpretiert dies so, dass Bacon damit eine Art von Verteilung von Zuständigkeiten nahelege: Während die Religion für die Moral zuständig sei, werde die Natur zum unbedenklichen Gegenstand der Forschung. (Blumenberg 1988, S. 196)

Hubertus Halbfas, ein Religionspädagoge, versteht die Grenzüberschreitung durch Adam und Eva im Paradies im Sinn eines Angriffs auf die sensible Mitte. „Im mythischen Denken der Völker gilt die Mitte als jener Ort, der die Erde mit dem Himmel verbindet. Diese Mitte trägt alles, was von ihr ausgeht, aber sie ist nicht menschlichem Begehren verfügbar. Ein Verlust der Mitte käme dem Verlust Gottes, dem Zerbrechen des Lebenshauses gleich." (Halbfas 1989-2001, S. 187)

Meyer-Drawe deutet die Erzählung vom Baum der Erkenntnis ähnlich wie jene Platons von den Kugelmenschen als Erzählungen von der Sehnsucht nach dem Verlorenen, die die Herkunft dieser Sehnsucht vielleicht auch erklären:

> „Adam und Eva hatten vom Baum der Erkenntnis des Unterschieds von gut und böse gegessen. Diese Erkenntnis stand nur Gott zu. Ihr Ungehorsam führte zum Verlust einer wunderbaren Existenz. Erst mit dem Sündenfall und der Vertreibung aus dem Paradies lernt der Mensch die Sehnsucht kennen, den Schmerz über das auf immer Verlorene, das wir fortan nur durch den Verlust bestimmen können, nicht durch das Gegebene.“ (Meyer-Drawe 2012c)

So wird der Fehltritt gleichzeitig zur Quelle einer wunderbaren menschlichen Kraft, der Sehnsucht, die ihn über sich hinausweist und in Bewegung hält.

3.2.3 Begehren nach Wissen – ein historischer Streifzug

> Begehren nach Wissen… „[…] die in jedem Einzelnen liegende mächtige Begierde, das Unbekannte kennenzulernen, die manche aufs Meer hinausfahren und die Beschwerlichkeiten weitester Reisen auf sich nehmen läßt um des einzigen Lohnes willen, etwas Verborgenes und Entlegenes zu entdecken; die die Volksmenge in die Schauspiele treibt; die uns Verschlossenes durchwühlen, Geheimes ausforschen, Altertümer aufspüren und Berichte von fremdartigen Sitten anderer Völker aufnehmen läßt."
> (Seneca, De otio c.32; cf. Epistulae ad Lucilium 94, 56; zit. n. Blumenberg 1988, S. 46)

Der Philosoph und Phänomenologe Hans Blumenberg setzt sich in seinem Werk *Der Prozeß der theoretischen Neugierde* (1988 (1973)) auf intensive und anspruchsvolle Weise mit der wechselvollen Geschichte des Wissensstrebens auseinander. Es wäre wohl müßig, hier eine Inhaltsangabe oder Zusammenfassung des Textes vorzunehmen. Gleichzeitig stellen Blumenbergs Analysen und Darstellungen einen zentralen Bezugspunkt einer Arbeit dar, die sich mit dem Thema *Begehren nach Wissen*, mit Neugierde und Wissbegierde beschäftigt. Deshalb soll hier der Versuch unternommen werden, die Geschichte der theoretischen Neugierde von der Antike bis ins 20. Jahrhundert anhand einiger zentraler, wiederkehrender Aspekte und anhand von ausgewählten Stationen zu veranschaulichen und dabei Blumenberg in seinen Untersuchungen zu folgen. Auch wenn sich dieses Unterfangen der Gefahr von Verkürzungen und Vereinfachungen aussetzt, erhofft sich die Autorin gleichzeitig – gerade im Vergleich mit einer reinen Inhaltsangabe – einen neuen Blick auf diese Geschichte und einen *Mehrwert* durch die Reduktion von Komplexität und die Fokussierung auf zentrale, wiederkehrende Themen und Fragen. Fünf Aspekte sollen es sein, die den Raster für diesen historischen Schnelldurchlauf bilden: *Erstens* das Welt-Mensch-Verhältnis und die Möglichkeiten der Erkenntnis, *zweitens* die Charakterisierung von Wissbegierde und Neugierde, *drittens* die Legitimation der theoretischen Neugierde bzw. Einwände und Vorbehalte gegen diese, *viertens* die Frage danach, in welcher Konkurrenz die Neugierde jeweils gesehen wird und *fünftens*, welche Metaphern, Symbole oder Vergleiche für die Neugierde stehen.

3.2.3.1 Antike: Mensch als ruhender Betrachter der Welt

Welt-Mensch-Verhältnis und Möglichkeiten der Erkenntnis

In der Antike wird die Welt als Kosmos begriffen, die Natur ist dem Menschen zugänglich und bietet sich ihm offen dar. Die Erkenntnisfähigkeit des Menschen wird als Entsprechung der den Dingen zugeschriebenen Eigenschaft der Intelligibilität gesehen. Im Erkennen realisiert sich schon bei den Vorsokratikern die elementare Verwandtschaft zwischen der Substanz der Gegenstände und den Wahrnehmungs- und Erkenntnisorganen des Menschen. Auch Aristoteles betont, Gleiches könne nur durch Gleiches repräsentiert werden und die Seele sei der Möglichkeit nach alles Seiende. Der Mensch bis zur Stoa ist nach Blumenberg ein ruhender Betrachter der Welt, er erfährt Wahrheit und Genuss zugleich im Bezugspunkt aller ihrer Gegenstände. (Vgl. Blumenberg 1988, S. 23)

Charakterisierung von Wissbegierde und Neugierde

Die theoretische Einstellung ist in der antiken Weltsicht keine Grundentscheidung, weil die Sache selbst sich darbietet und durch ihre Präsenz den forschenden Sinn auf seinen Weg bringt, der als „Richtungsnahme auf die Durchsetzung der Wahrheit" (ebd., S. 24) verstanden werden kann. Als programmatisch – auch mit Blick auf die vielfältigen späteren Bezugnahmen darauf – kann der erste Satz der Metaphysik des Aristoteles eingestuft werden, in dem als Ausgangspunkt und Rechtfertigung der Philosophie erklärt wird, „daß alle Menschen aus ihrer Natur heraus nach Wissen streben". (Ebd.)

Blumenberg weist darauf hin, dass dies auch umgekehrt bedeuten müsse, „daß alles Seiende aus seiner Natur heraus zum Erkanntwerden ‚strebt'". (Ebd.)

Legitimation der theoretischen Neugierde, Einwände und Vorbehalte

Während Sokrates noch die Anwendbarkeit als Kriterium für die Wissenswürdigkeit festlegt und einen Katalog der menschlichen Angelegenheiten, um die es sich zu kümmern lohnt, aufstellt (vgl. ebd., S. 28), fallen bei Platon und Aristoteles solche Kriterien weg. Ein natürliches Streben bedarf keiner Legitimation. Allerdings greift Platon im *Demiurgenmythos* die Vorbehalte Sokrates' in gewisser Weise noch einmal auf und bestätigt sie, indem in der „Wahrscheinlichkeit des Mythos, die zwar zuläßt, daß es anders, aber nicht, daß es andersartig gewesen sein kann" (ebd., S. 34), laut Blumenberg sowohl Anspruch als auch Verzicht liegen, nämlich „Anspruch auf das, was von der Natur zu wissen für den Menschen wesentlich ist, Verzicht auf das, was rein in der immanenten Dynamik des Fragens entwickelt wird." (ebd.)

Entscheidend für die Philosophen der griechischen Antike ist, dass das Wissensstreben einer von partiellen Zwecken unabhängigen Norm folgt und die universale Ordnung zu erfassen sucht, „deren Wahrung menschlichem Handeln allein verbürgt, daß es als Bestätigung seiner Rechtheit die *Eudaimonie* nach sich zieht." (Ebd., S. 35)

Platons Ideenlehre „läßt nicht mehr zu, zwischen dem, was den Menschen wesentlich angeht, und dem, was als Natur nur seine Wißbegierde zu reizen scheint, fernerhin einen wesentlichen Unterschied zu machen: wenn der Handelnde den normativen Ideen der sittlichen Tugenden folgt, tut er im Grunde nichts anderes, als sich jenem universalen Gehorsam einzufügen, in dem die Natur als Inbegriff der Abbilder gegenüber ihren Urbildern steht. Die Ideenlehre *erklärt* nicht nur das Lernen und Forschen des Menschen als Zuwendung zu dem schon latenten Wahrheitsbesitz, sie *legitimiert* es auch als Ausschöpfung eines sonst bezugslos bleibenden Potentials." (Ebd., S. 37)

Aristoteles betont die Wesensgemäßheit des menschlichen Wissensstrebens und sieht in ihm die höchste Quelle des Glücks: „Was für jeden seiner Natur nach das Wesenseigene ist, das ist auch das Beherrschende und das für ihn am meisten Freude Bringende. Für den Menschen ist es das dem Geist gemäße Leben, denn darin ist er am meisten Mensch. Und dieses Leben gibt ihm seine volle Eudaimonie." (Ebd., S. 39)

Wissbegierde und Neugierde in Konkurrenz zu Selbsterkenntnis

Wenn in der Antike, z. B. bei Sokrates, von Selbsterkenntnis „als Alternative zur Welterkenntnis und als Bedingung der Sicherung des eigenen Heils" die Rede ist – ein in der Geschichte der theoretischen Neugierde bis ins Mittelalter häufig vorgebrachtes Antonym zur Diskreditierung der Neugierde – dann immer in der Weise, „dass nur die Welt in ihrer vorgegebenen Ordnung der Wesenheiten Auskunft darüber geben kann, was diesem Selbst gemäß oder ungemäß, seine Ordnungsstelle erfüllend oder verfehlend ist. Kenntnis des Kosmos ist die Implikation des Postulats der Selbsterkenntnis." (Ebd., S. 36) Bereits bei Aristoteles fällt dieses Konkurrenzverhältnis weg.

Mythos, Metapher, Symbol: Verwandtschaft von menschlicher Seele und Weltseele

Im *Demiurgenmythos* verschafft Platon dem Wissendrang des Menschen, auch seinem Interesse für den Sternenhimmel, der von Sokrates und vor allem in späterer Zeit immer wieder als fragwürdiges *Objekt* des forschenden Interesses eingestuft wurde, eine ausdrückliche Legitimation. (Vgl. ebd., S. 37) Wenn der Welthandwerker aus den Überresten des Materials für die Weltseele die menschliche Seele herstellt, erklärt sich daraus die Verwandtschaft mit der Substanz der Weltseele. (Vgl. ebd., S. 37 f.)

3.2.3.2 Hellenismus: Grundhaltung der Vorsicht in Stoa, Epikureismus und Skeptizismus

Marx bestimmt in seiner Dissertation von 1841 die drei großen hellenistischen Systeme der Stoa, des Epikureismus und des Skeptizismus als Schlüssel zur wahren Geschichte der griechischen Philosophie. (Vgl. ebd., S. 55) Während die Philosophie für Platon und Aristoteles noch die Erfüllung der wesenhaften Bedürftigkeit des Geistes durch die in ihr vermittelte Wahrheit bedeutet (vgl. ebd.), wird die Möglichkeit der Erfüllung dieses Anspruch in der hellenistischen Zeit zunehmend in Frage gestellt. Laut Blumenberg führe diese „geistige Enttäuschung am großen von der Philosophie in die Welt gesetzten Wahrheitsanspruch" (ebd.) zu einer neuen Grundhaltung von „›Vorsicht‹", die in allen drei oben genannten philosophischen Schulen zu erkennen sei. (Vgl. ebd., S. 55 f.)

Welt-Mensch-Verhältnis, Möglichkeiten der Erkenntnis

Das stoische Ideal der Apathie beruht auf dem Grund des teleologischen Naturvertrauens und auf der Annahme, „dass die hellenistische Grundfrage, was die Ereignisse der Welt und des Welt selbst für den Menschen bedeuten" (ebd., S. 42) – abgesehen von physikalischen Einzelheiten – bereits beantwortet ist. Dieses Vertrauen ermöglicht die Gleichgültigkeit *(Apathie)* gegenüber allem, was dem Menschen zustößt.

Epikur bemüht sich in seiner Physik, Theologie und Ethik, die Relevanz aller Theorien über Naturphänomene in Zweifel zu ziehen. (Vgl. ebd., S. 49) Nach ihm ist es nicht Ziel der Erkenntnis, objektives Wissen zu konstituieren, sondern subjektiv akute Ungewissheit zu beheben. (Vgl. ebd.)

Im Skeptizismus, der nach Blumenberg am entschlossensten die unfragwürdigen Voraussetzungen des griechischen Denkens thematisiert (vgl. ebd., S. 55), wird die Philosophie endgültig zur Therapie und zum „Korrektiv einer verfehlten Richtungnahme des Menschen gerade in seinem theoretischen Streben, in dessen Realisierung das Strittige und in Zweifel Verstrickende, Allzu-Dunkle und Allzu-Ferne, Ängstende und Überflüssige zu einer neuen Grundhaltung von ›Vorsicht‹ führt." (Ebd., S. 55; Hervorh. i. O.) Das Hauptinteresse der Skepsis ist laut Blumenberg der Vorrang der Daseinserfüllung vor jedem anderen menschlichen Interesse. (Vgl. ebd., S. 61) Die Skepsis, die oft missverstanden werde, sei in ihrem Kern so wenig erkenntnistheoretisch interessiert, dass sie nicht das *Gegebene*, sondern das *Gesuchte* zum Thema der skeptischen Dekonstruktion macht. Blumenberg übersetzt dies in die Sprache moderner Anthropologie: Der Mensch werde „aus seiner exponierten *Welt*haftigkeit zurückgeholt […] in eine bergende *Umwelt*gegenwart, in der die Phänomene ›ungedeutet‹ bleiben, ja nicht einmal als *Phänomene*, sondern als *Zustände* des Subjekts […] selbst auf sich beruhen gelassen werden." (Ebd., S. 62) Die der Skepsis oft zugeschriebene Frage, „ob etwas wirklich so sei, wie es uns erscheint" (ebd.), sei selbst bereits gerade die „theoretische ›Ursünde‹, von der die Skepsis Erlösung verspricht". (Ebd.; Hervorh. i. O.) Die Enthaltung der skeptischen Maxime ist nach Blumenberg „eher eine Überlassung an die Unmittelbarkeit des Lebens" (ebd.). Ein Skeptiker sähe die Möglichkeit der Gleichgültigkeit bereits durch den Grundsatz der Gleichgültigkeit gefährdet, wie ihn Epikur mit der *Ataraxie* als Heilmittel postuliert. (Vgl. ebd., S. 63)

Charakterisierung von Wissbegierde und Neugierde

Nach dem stoischen Konzept ist die Neugierde eine „überflüssige und über das menschlich Mögliche und Nötige hinausgreifende Besorgtheit." (Ebd., S. 42) Ausgehend von der fragwürdigen Relevanz aller Naturerkenntnis ist nach Epikur die Wissbegierde ein „wesentlicher Ursprung jener Affekte von Furcht und Hoffnung, die das menschliche Leben beherrschen und um seine Glücksmöglichkeit betrügen." (Ebd., S. 49) Für Skeptiker ist die theoretische Neugierde „genausowenig kritisch oder ethisch zu

verantworten […] wie die anderen ‚Zustände', in denen sich Phänomene als vermeintliche Gegenstände zeigen. Der Verzicht auf Prinzipien, Gegenstände und Werte läßt nur noch eins übrig, daß nämlich der pyrrhonische Skeptiker sich selbst in seinen je gegenwärtigen Zuständen registriert". (Ebd., S. 63) Wer nun denke, hier sei Selbsterkenntnis als Alternative zur Welterkenntnis angeboten, irrt: Laut Blumenberg liege die Differenz viel mehr zwischen „theoretischer Einstellung und *unphilosophischer* Einstellung" (ebd.). Durch die „Nivellierung der von der Philosophie aufgerissenen Differenzen, auch der zwischen Selbst und Welt" auf die Ebene von Phänomenen, die als Zustände betrachtet werden, erweise sich die skeptische Schule in ihrem Verzicht auf Erkenntnis als nachphilosophische Einstellung. (Vgl. ebd., S. 63 f.)

Legitimation der theoretischen Neugierde, Einwände und Vorbehalte

Die stoische Logik betont die Möglichkeit bzw. Bedeutung der Urteilsenthaltung, einer Art von *epoché*, die als dritte Möglichkeit zwischen Bejahung und Verneinung „die ›Innerlichkeit‹ des Subjekts als Sphäre reiner Selbstverfügbarkeit" (ebd., S. 43; Hervorh. i. O.) abgrenzt und diese gleichzeitig zur Ausgangshaltung des stoischen Weisen erklärt. Im stoischen Konzept ist daher die Voreiligkeit des Urteils die theoretische Ursünde, zu der man durch den Wissenstrieb verführt wird.

Auch die stoische Erkenntnislehre, die ein in der Praxis unerreichbares Wahrheitskriterium (*Katalepsis*) als Voraussetzung für das Handeln aufstellt, führt nicht unbedingt zu einer vorbehaltlosen positiven Einstellung gegenüber dem Wissensstreben. (Vgl. ebd., S. 44) Blumenberg stellt fest, dass sich die Stoa weit von der Vorstellung der Natürlichkeit der Wahrheit entfernt habe. (Vgl. ebd., S. 45) Damit im Zusammenhang steht auch die ambivalente Haltung der Stoiker zur theoretischen Neugierde: Einerseits kann vor dem Hintergrund des Teleologieprinzips „eine so tiefliegende Disposition nicht unerfüllt bleiben und nicht wesenswidrig sein […], andererseits veranlaßt der Wissenstrieb den Menschen aber auch, ständig die Grenze des Sinnfälligen und Naheliegenden, des einsichtig Präsenten zu überschreiten und sich hinsichtlich der vagen und dunklen Gegenstände jener Voreiligkeit und Ungemessenheit zu überlassen, die mit Hilfe der Grundätze stoischer Logik und Erkenntnistheorie gerade niedergehalten werden sollten." (Ebd., S. 45)

Aus vielen Texten Senecas spricht – im Gegensatz zu den genannten Vorbehalten – eine sehr positive Einstellung gegenüber dem menschlichen Wissensstreben. (Vgl. auch Eingangszitat zu diesem Kapitel und Zitat im letzten Abschnitt in diesem Unterkapitel!) Dazu meint Blumenberg, dass die „*dogmatische* Hypertrophie der intellektuellen Neugierde und die *skeptische* Resignation" zwei Aspekte ein und desselben Vorganges seien, nämlich „des Verlustes der Norm theoretischer Selbstbeschränkung" (ebd., S. 47). So betont Seneca, dass es das „Nahe und Nächste" sei, was uns angehe und kritisiert die *artes liberales*, die er als „das Erlernbare" kennzeichnet und sie deshalb nur als „Vorstufe der Reife des Geistes" (ebd.) gelten lässt. „Ihre Gegenstände dürfen den Geist nicht in die Endlosigkeit der Wißbegierde hineinziehen, sonst verfehlen sie ihren Sinn." (Ebd.) Insbesondere die Astronomie in ihrem Anspruch, anhand der Deutung der Gestirne Ereignisse hervorzurufen oder zu erklären, erscheint Seneca fragwürdig. Er meint, der Mensch solle sich nicht auf Bestimmtes vorbereiten, „sondern auf Alles gefaßt sein" (ebd.). Blumenberg analysiert diese Aussagen als Verschärfung des Prinzips der teleologischen Ökonomie zur „Askese der Sorge um das Notwendige" (ebd.).

Im Gegensatz zum Gott der Stoiker, der sich in alles einmische und alles vorhersehe, sind die Götter laut Epikur keine Neugierigen, sie sind (vielleicht gerade deshalb) glücklich. (Vgl. ebd., S. 49) Das Ideal des nur sich selbst hingegebenen Gottes wird als Medizin gegen die anthropologische Ruhelosigkeit ins Feld geführt. Der Daseinssinn von Menschen und Göttern ist es, glücklich zu sein. (Vgl. ebd., S. 50) Die intellektuelle Neugierde ist in diesem Zusammenhang ein verhängnisvoller Trieb, der dazu

verleitet, die Grenze zwischen menschlicher und göttlicher Sphäre zu verletzen (vgl. ebd.). Obwohl Epikur ein 37-bändiges Werk über Physik schreibt, schränkt er die Bereiche dessen, womit sich der Mensch sinnvollerweise beschäftigen soll, auf das ein, „was den Menschen elementar angeht" (ebd.). Epikur will vor allem *Ataraxie*, die Blumenberg mit *Weltunbefangenheit* übersetzt, und nicht Wissenschaft vermitteln. (Vgl. ebd., S. 51) Die Wissbegierde bei Epikur beschränkt sich selbst, „indem sie vor der Entscheidung zwischen den hypothetischen Alternativen innehält und sich so vor der Enttäuschung des definitiven Wissenwollens in die *Ataraxie* rettet." (Ebd.) Die Regeln des theoretischen Verhaltens bei Epikur und seiner Schule betrachtet Blumenberg als „einen gegen den ersten Satz der aristotelischen Metaphysik gerichteten Kanon der Endlichkeit des natürlichen Wissensanspruches des Menschen" (ebd., S. 52). Im fünften Buch des Lukretius, „*De rerum natura*", entwirft der Autor eine Kulturentstehungstheorie, in der ebenfalls die kritische Selbstbeschränkung der intellektuellen Neugierde gefordert wird. In Form einer Antithese zum ersten Satz der aristotelischen Metaphysik erklärt er, dass der Mensch im Urzustand in einer Art seliger Beschränktheit existiert haben soll. (Vgl. ebd.) Blumenberg konstatiert hier das Fehlen jenes griechischen Staunens als Ursprung der Philosophie und bewertet die „Beschreibung des Urzustandes und seiner theoretischen Unbedürftigkeit" in Analogie zum Bild der griechischen Götter als den Versuch, „dem Menschen eine ursprünglichere Wesensform erfüllten Daseins in Selbstgenügsamkeit, in Autarkie, zuzuschreiben" (ebd., S. 53) und „den Menschen seiner authentischen Glücksfähigkeit zu versichern" (ebd.) und sieht in diesem Bemühen eine Ähnlichkeit mit der Funktion der Theologie. (Vgl. ebd.)

Auch wenn in einer der beiden skeptizistischen Schulen, der *Pyrrhonischen (Pyrrhonische Hypotyposen* des Sextus Empiricus), der Mensch wieder als wissbegieriges Wesen anerkannt wird, wird durch die Beschreibung des Zustands des fortdauernden Suchens als Ausgangspunkt der Pyrrhonischen Skepsis der Anspruch auf eine Erfüllung der Suche im Finden als leeres Versprechen entlarvt. (Vgl. ebd., S. 60) Wesentlich bedeutsamer jedoch ist die Lösung der in der griechischen Antike unzertrennlichen Verbindung von Wissensstreben und *Eudaimonie,* indem dem Streben nach Glück der Vorrang vor dem nach Wissen eingeräumt wird. Dadurch wird die Glückserreichung „von der Bedingung der Erreichbarkeit des Wissens bewahrt und von der Gefährdung durch den faktischen Status des unbestimmt fortdauernden Suchens befreit." (Ebd., S. 60 f.) Die Wurzel der Neugierde, die Sorge um die Zukunft, wird durch die „Beschränkung auf das gegenwärtig Gegebene ausgeschaltet" (ebd., S. 61). Das Grundproblem des Skeptizismus besteht nach Blumenberg darin, dass das „essentielle Bedingungsverhältnis von Theorie und *Eudaimonie* […] aufgelöst [war]" (Ebd., S. 57). Dies schaffe übrigens die idealen Bedingungen für den Sieg des Christentums: „Der Glaube wird zur neuen, skeptisch nicht mehr anfechtbaren und auf irdische Bewährung nicht mehr angewiesenen Bedingung der Glückseligkeit." (Ebd., S. 57)

Wissbegierde und Neugierde in Konkurrenz zu Epoché, Ataraxie und Glücksstreben

Auch wenn Blumenfeld einräumt, dass die bereits angesprochene Grundhaltung der Vorsicht von der Intensität und von der Methodik her in den verschiedenen spätantiken Schulen unterschiedlich ausgestaltet sei, basierten die *epoché* in der Urteilslehre der Stoiker, die *Ataraxie* bei Epikur und die Glücksbedingung der Skepsis auf einer gemeinsamen Grundhaltung. (Vgl. ebd., S. 55 f.) Alle drei stehen in ihrer Art und Weise in Konkurrenz zum Wissensstreben: Die *epoché*, indem sie den nach Wissen Strebenden zur Zurückhaltung im Urteilen mahnt und einen kaum erfüllbaren Wahrheitsanspruch erhebt, die *Ataraxie* als Aufruf zur Weltunbefangenheit und Selbstbeschränkung des Wissensanspruchs und das Primat des Glücksstrebens in der Skepsis, das dem Wissensstreben nicht nur den zweiten Platz zuweist, sondern auch betont, dass das eine mit dem anderen nichts mehr zu tun habe und im Streben nach Wissen wohl eher Enttäuschung denn Daseinserfüllung zu finden sei.

Mythos, Metapher, Symbol: Von Seefahrern und Sterndeutern

Trotz der Vorbehalte der Stoa gegenüber dem Wissensstreben bestimmt einer ihrer prominentesten Vertreter, Seneca, die Position des Menschen in einer Art und Weise, die ideale Voraussetzungen für die Erforschung der Welt und ihrer Dinge bietet:

> „Damit du erkennst, daß sie [die Natur] erforscht und nicht nur angeschaut sein wollte, achte auf den Platz, an den sie uns gestellt hat: in ihre Mitte hat sie uns gestellt und uns den Rundblick nach allen Seiten freigegeben, und nicht nur die aufrechte Haltung gab sie dem Menschen, sondern auch das erhobene und auf dem biegsamen Hals ruhende Haupt, damit er den Lauf der Gestirne vom Aufgang zum Untergang verfolgen und sein Gesicht mit der Himmelsbewegung mitgehen lassen könne." (Seneca, De otio c.32; cf.Epistulae ad Lucilium 94, 56; zit. n. Blumenberg 1988, S. 46)

Laut Blumenberg hat Seneca damit aus der „geozentrischen Kosmologie ein anthropozentrisches Diagramm gemacht […], in dem der Mensch als der bevorzugte Betrachter der Welt den Blick von der Erde nach allen Seiten frei auf das Schauspiel des Himmels richtet" (ebd., S. 42).

Anhand von Seefahrt und Astronomie, zwei Möglichkeiten des Ausbrechens des Menschen aus dem „Gehäuse seiner genuinen Beschränktheit" (ebd., S. 53), vergleicht Blumenberg noch einmal stoische und epikuräische Positionen. Während beim Epikuräer Lukrez der Mensch aus Neugierde und Luxusbedürfnis aufs Meer hinausgehe, wird der Mensch im Pflichtentraktat Ciceros „als Seefahrer zum Vollstrecker der Teleologie der Natur, die zwar alle Güter für die Bedürfnisse des Menschen hervorbringt" (ebd.), aber nicht an den Orten, an denen Menschen leben, sodass „die Heranbringung und Verteilung der Güter" (ebd.) dem Menschen überlassen bleibt. Auch die Betrachtung des Sternenhimmels wird bei Lukrez negativ bewertet, während sich bei den Stoikern auch diesbezüglich positive Zugänge finden lassen. (Vgl. ebd.) Blumenberg erkennt in der Beschäftigung mit der Astronomie vor allem die Sehnsucht nach Zutrauen durch Gesetzmäßigkeit:

> „Die teleologische Funktion der Astronomie für die Beruhigung des menschlichen Weltbewußtseins entsteht aus der Erfahrung einer Gesetzmäßigkeit, die mit Zutrauen zur periodischen Wiederkehr der Gunst der Lebensbedingungen erfüllt und den Menschen zur inneren Nachahmung der gesetzmäßigen Konsequenz der Natur anhält" (ebd., S. 54).

Blumenberg sieht im Skeptizismus die logische Konsequenz des Platonismus (vgl. ebd., S. 58). Gerade ein Verständnis von Wahrheit als Sache einiger weniger sieht er bereits im Höhlengleichnis des Staates angelegt: „War nicht der Mythos vom Demiurgen so etwas wie der Bericht, den im Höhlengleichnis des Staates der aus der Höhle Herausgeführte und zur Anschauung der wahrhaften Oberwelt Gekommene nach seiner Rückkehr zu den gefesselten Höhlengenossen abgestattet haben mochte – also Mittelung des einen, der gesehen hatte, für die vielen, die nur noch hören konnten?" (ebd., S. 58 f.) Während *Maieutik* und *Anamnesis* bei Sokrates noch für jede und jeden gedacht war, selbst für Sklaven, ist die Wahrheitserkenntnis nun eine durch Philosophen vermittelte. (Vgl. ebd., S. 59)

3.2.3.3 Altertum und Patristik: Aufnahme der Neugierde in den Katalog der Laster

Dieser Abschnitt kreist vor allem um die zentrale Gestalt des Augustinus und dessen Aussagen zur *curiositas*. Diese Fokussierung erscheint deshalb berechtigt, weil in der Lehre dieses Kirchenvaters die Einflüsse verschiedener Geistesströmungen seiner Zeit, wie Neuplatonismus und manichäische Gnosis, kulminieren. Auch knüpfen Augustinus' Ausführungen an die philosophischen Traditionen der Antike und der hellenistischen Epoche an, wobei deren Lehren über Cicero und Plotin an ihn herangetragen werden. (Vgl. ebd., S. 65)

Welt-Mensch-Verhältnis, Möglichkeiten der Erkenntnis

Augustinus ist es, der die Neugierde in den Katalog der Laster aufnimmt. Blumenberg weist auf den Zusammenhang der Verurteilung der Neugierde mit dem Weltbild des Augustinus hin, das im Vergleich zur Vorstellung des intelligiblen Kosmos der Antike, in der der Mensch sich in eine Teleologie eingebunden wusste, einen grundlegenden Wandel erlebt hatte:

> „Daß überhaupt Neugierde zu einem der zentralen Laster des Menschen werden kann, charakterisiert nicht nur und nicht zuerst ihn selbst, sondern die Welt, in der er sich vorfindet, als eine Sphäre blockierter Unmittelbarkeit und nur partieller anthropozentrischer Teleologie, besetzt mit Zonen der Verborgenheit und Abgelegenheit, der Seltsamkeit und des entfremdenden Vorbehalts." (Ebd., S. 107)

Charakterisierung von Wissbegierde und Neugierde

In den *Confessiones* widmet Augustinus der Neugierde ein ganzes Kapitel und ordnet sie in den Lasterkatalog ein. Blumenberg zitiert die zentralen Passagen daraus:

> „[…] sie repräsentiert aufs genaueste die ›Augenlust‹ (*concupiscentia oculorum*) als den puren Funktionsdrang des Sinnesorgans, der noch am geringsten Gegenstand Genüge findet und als nichtige und vorwitzige Begierde der sinnlichen Erfahrung (*experiendi per carnem vana et curiosa cupiditas*) definiert wird. Diese triebhafte Selbstgenügsamkeit des Sichüberlassens an die Welt der Erscheinungen kleidet sich in die großen Worte und vermeintlichen Wertvorstellungen, unter denen der menschliche Geist seine Bestimmung und Würde begreift, als Erkenntnis und Wissenschaft (*nomine cognitionis et scientiae palliata*)." (Ebd., S. 106)

Die Neugierde genießt nicht das Schöne und Angenehme, sondern vor allem sich selbst in der Erfahrung des Wissenkönnens. (Vgl. ebd.) Die Wißbegierde, wie die *cupiditas* überhaupt, ist bei Augustinus eine Folge der Erbsünde, ein Symptom für den seiner ursprünglichen Natur entfremdeten Menschen. Damit wird nach Blumenberg das, was bei Aristoteles als natürliche Anlage gesehen wurde, „durch die Auslassung des ›*von Natur*‹ zu einer Beschreibung des *status defectus* des Menschen" (ebd., S. 109; Hervorh. i. O.)

Allerdings ist die Abwertung von Neugierde und Wissbegierde nicht in allen augustinischen Texten in dieser Radikalität zu finden. In anderen Texten spricht er – wie Cicero – von „Selbstbeschränkung der Wißbegierde als Tugend der *temperantia*" (ebd., S. 110); hier erkennt Blumenberg einen wesentlichen Unterschied zu Augustins Ausführungen in den *Bekenntnissen* hinsichtlich der Bestimmung der Neugierde: Wenn von der Möglichkeit der Selbstbeschränkung die Rede ist, ist die „Verfehlung solcher Mäßigung nicht innere Unordnung des Subjekts, sondern effiziert durch die über das Auge hereinwirkende Attraktion der physischen Welt." (Ebd.) Blumenberg verweist auf die Parallele zum Sündenverständnis der Gnosis, die das Vergessen der Herkunft und der Bestimmung des geistigen Wesenskerns des Menschen nicht als inneren Vorgang, sondern als Verdeckung und Überlagerung der Erinnerung, „durch Ablenkung und Zerstreuung am äußerlich Gegebenen und sich Aufdrängenden" (ebd.) verstand. (Vgl. ebd.) Der Eindruck der Bezugnahme auf Konzeptionen der Gnosis wird dadurch verstärkt, dass im 10. Buch der *Confessiones* die *curiositas* als negatives Korrelat der *memoria* erscheint: „Nur von der Erinnerung her läßt sich begreifen, was in der Zerstreuung verloren geht" (ebd).

> „*Memoria* und *curiositas* verhalten sich wie Innerlichkeit und Äußerlichkeit, aber nicht als alternative ›Verhaltensweisen‹ des Menschen, sondern so, daß die Erinnerung als wesenhafte Realisierung nur durch die Gewaltsamkeit der Weltaffektion niedergehalten wird oder in dem Maße sich zur Geltung bringt, wie diese ›Reizüberflutung‹ abgewehrt und eingedämmt werden kann. (Anm. 174) Die Seele ist Innerlichkeit, sobald und soweit sie nicht mehr Äußerlichkeit ist; sie ist *memoria*, sofern sie sich nicht in die *curiositas* verliert." (Ebd., S. 111)

Legitimation der theoretischen Neugierde, Einwände und Vorbehalte

Die sich bereits in der hellenistischen Zeit, vor allem im Skeptizismus abzeichnende Auflösung der Einheit von Wahrheitsbesitz und Glückseligkeit und die Verschiebung der Erreichung in einen jenseitigen Zustand wurde durch das Christentum endgültig vollzogen. (Vgl. ebd., S. 25) Blumenberg sieht mit dieser Verschiebung auch eine Umwertung der theoretischen Aktivität verbunden: „[…] das energische Wissenwollen [wird] nicht nur zur überflüssigen, sondern auch frevlerischen Betriebsamkeit, in der der Mensch die Teleololologie und Ökonomie des ihm Zugewiesenen stört und sich nicht vertrauensvoll als versorgtes Glied eines Kosmos verhält." (Ebd.)

Wie zeigt sich dies aber nun bei Augustinus? Zunächst einmal betont der Kirchenvater die Gefahr, die vom Wissensstreben und von den Erkenntnissen der Philosophie ausgehe: Die Erfolge und die darin zum Ausdruck kommenden Fähigkeiten „führ[en] den Menschen in die Gefahr der Selbstbewunderung, der autonomen Erkenntnissicherheit, der *impia superbia." (*Ebd., S. 104; Anm. G. R.*)* Die Gefahr der „philosophischen Einstellung" (ebd.) liegt also in der „aus der Bewältigung des Gegenstandes gefolgerte[n] Mächtigkeit des menschlichen Intellekts, deren Natürlichkeit sich der Mensch selbst zuschreibt, ohne darin das Schöpfungsgeschenk seines Urhebers anzuerkennen" (ebd.; Anm. G. R.). Diese Haltung identifiziert Augustin mit der *Curiositas*, die „ganz in der Attraktion des Gegenstandes aufgeht" (ebd., S. 105). Allerdings ist das „Wissenwollen als solches […] keineswegs schon *curiositas*: die *saecularis sapientia* unterscheidet sich […] von der gnostischen Spekulation, daß sie empirische Bestätigung zulässt, während die Gnosis […] glaubensartige Zustimmung ohne Verifikationsanspruch gefordert hatte" (ebd., S. 105 f.).

Ein zentrales Gegensatzpaar im Denken des Augustinus stellt jenes der *fruitio*, des Genusses, und der *utilitas*, der Dienstbarkeit dar. Während letzter Genuss und Daseinserfüllung nur in Gott gefunden werden können, werden die Welt und die Dinge durch ihren Dienstcharakter für den Menschen bestimmt. Zentral sei es nun, zwischen der „Benutzbarkeit und Genußwürdigkeit der Dinge" (ebd., S. 108) zu unterscheiden. Die Theorie habe die Aufgabe, „den instrumentalen Bezug der Weltdinge als die in ihnen angelegte Dienlichkeit zu erschließen" (ebd.). Die Neugierde jedoch dreht das Verhältnis von *utilitas* und *fruitio* um, indem sie Gott dem Kriterium der Nützlichkeit unterwirft und den Genuss allein im „menschlichen Selbst" (ebd.) sucht.

Augustin wird aber in der Beschreibung der Objekte, auf die sich die Neugierde richtet, noch konkreter: In einem „Katalog der Stufen der *curiositas*" (ebd., S. 109) nennt er das Sich-Ergötzen an einem verwundeten Leichnam, Schauspiele im Theater und schließlich auch Naturforschung und magische Künste. Was haben all diese Beschäftigungen gemeinsam? Vor allem das Wissenwollen, das sich auf die Wunder der Natur richtet, hat nach Augustin weder einen Bezug zur *utilitas* noch zur Selbsterkenntnis des Menschen. „Die Erforschung dessen, was die Natur dem Menschen nicht offen zugänglich macht, ist für ihn ohne Nutzen." (ebd.) Hier entdeckt Blumenberg eine Parallele zu Cicero, der ebenfalls davon ausging, dass „der Grad der theoretischen Zugänglichkeit die ›natürliche‹ Relevanz für den Menschen anzeigt" (ebd.; Hervorh. i. O.). Wo der Mensch über die Region des Offenliegenden hinausgeht, folgt er der Wissbegierde. Auf die Gefahr des Hochmuts, die sich aus einer überbordenden Wissbegierde ergibt, macht besonders folgendes Augustinus-Zitat aufmerksam:

> „Es gibt Leute, die alle Tugendhaftigkeit verlassen und im Unwissen um das Wesen Gottes und die Größe der Majestät einer sich immer gleichbleibenden Natur etwas Bedeutendes zu leisten glauben, indem sie die ganze Masse der Körper, die wir ›Welt‹ nennen, mit äußerster Neugierde und Aufmerksamkeit (*curiosissime intentissimeque*) durchforschen. Und daraus erwächst ein solcher Hochmut, daß sie sich

> selbst in den Himmel, mit dem sie sich so häufig beschäftigen, versetzt glauben." (Augustin, De moribus ecclesiae et de moribus Manichaeorum I 38; zit. n. Blumenberg 1988, S. 111)

Blumenberg bringt es – bezugnehmend auf Augustin – auf den Punkt: „Wahre Philosophie, die Liebe und Eifer für die Weisheit ist, geht aus der Gabe der Mäßigung hervor, die vor der Neugierde bewahrt." (ebd., S. 111 f.) Nach Augustin ist nicht hochmütiger Aufschwung zu den Sternen der rechtmäßige Weg der Seele, sondern demütiger Abstieg in sich selbst und daraus Aufstieg zu Gott. (Vgl. Augustinus, Confessiones V 3, 5; zit. n. Blumenberg 1988, S. 112)

Ein weiterer Aspekt, der in der Tradition der theoretischen Neugierde immer wieder ins Spiel gebracht wird und auf den auch Augustin verweist, ist jener des zeitlichen Aufwands der Beschäftigung mit theoretischen Fragen in Relation zur Endlichkeit des menschlichen Lebens. (Vgl. ebd., S. 113 f.) Sich der Neugierde hinzugeben und damit Zeit zu verschwenden, bedeutet nach Augustin, die Endlichkeit des Lebens zu verleugnen (ebd., S. 113 f.). Blumenberg verweist darauf, dass dieses Argument und die Unterscheidung in Wissenswürdiges und weniger Wissenswürdiges in der Neuzeit schon allein deshalb fallen gelassen werde, da es nicht mehr einzelne Forschende seien, die über das Menschheitswissen verfügen und mögliche Erkenntnisse in ihrer Lebenszeit gewinnen, sondern eine unendliche Reihe von Forschenden als Träger von Erkenntnisprozessen agieren. (Vgl. ebd., S. 114)

Zu guter Letzt soll hier noch auf eine aus christlicher Sicht bedeutsame Frage, die immer wieder im Zusammenhang mit der theoretischen Neugierde gestellt wird, verwiesen werden: Gibt es eine unwandelbare Gesetzmäßigkeit der Natur oder ist Gott als eine Instanz zu sehen, die jederzeit – zum Beispiel in Form von Wundern – willkürlich in diese Gesetzmäßigkeit eingreifen und menschliche Bemühungen um Einsichtnahme in diese Gesetzmäßigkeiten auf diese Weise torpedieren kann? Augustin scheint in dieser Frage eine ambivalente Position einzunehmen: Einerseits verweist er – auch als Zugeständnis an die nichtchristliche Umwelt – auf die Regularität der Welt und die natürliche Ordnung, die ja von Gott als solche geschaffen wurde, andererseits stellt er diese in Frage, um die göttliche Verfügungsgewalt und Willensfreiheit nicht einzuschränken. (Vgl. ebd., S. 115 – 117) Blumenberg weist darauf hin, dass es unabsehbare Folgen für die Theologie haben sollte, dass Augustin „die Implikation des Erkenntnisanspruches und des ausgeschlossenen Voluntarismus mehr fürchtete, als er die Rationalität suchte." (Ebd. S. 117) Hinter der Skepsis gegenüber dem menschlichen Wissensstreben steht vor allem der dahinter vermutete und in der Neuzeit tatsächlich erhobene Anspruch der Wissenschaft, dass „wissenschaftliche Erkenntnis der Natur die Gesetze *vorschreibt" (*ebd., S. 119*).* Demgegenüber hält Augustinus fest, dass Gott in seiner Allmacht nicht an Regeln gebunden werden dürfe. (Vgl. Blumenberg 1988, ebd.) Während der platonische Demiurg für den Zusammenhang von Urbild und Abbild bürgt, wird bei Augustin eine solche Rationalität ausgeschlossen, indem das „Recht des Eingriffes" als „Verfügungsrecht des Urhebers" betont wird. (Ebd., S. 120)

Wissbegierde und Neugierde in Konkurrenz zur wahren Philosophie

Das Ziel des menschlichen Lebens wird bei Augustinus als *vita beata*, als selbstvergessene Anschauung Gottes bestimmt. Mit diesem Ziel konkurrieren andere Ziele, wie jene der Selbstliebe und des Selbstgenusses, aber auch die „ekstatische[n] Wissensbesessenheit der Neugierde" (ebd.; Anm. G. R.), in der der Mensch seine Innerlichkeit und seine Bestimmung verfehlt. (Vgl. ebd., S. 108)

Wie bereits dargestellt, steht Neugierde in Konkurrenz zur wahren Philosophie, die „Liebe und Eifer für die Weisheit" (ebd., S. 111) ist und zum rechtmäßigen Weg der Seele, der nach Augustinus darin besteht, demütig in sich selbst abzusteigen, um dort Gott zu finden. (Vgl. ebd., S. 112) Außerdem

bewertet Augustinus die Neugierde als Anmaßung und Hochmut und stellt sie einer vorbehaltlosen Anerkennung der göttlichen Majestät gegenüber. (Vgl. ebd., S. 111) In letzter Konsequenz stellt das theoretische Streben den Versuch dar, die göttliche Allmacht durch deren Festlegung und Verpflichtung auf natürliche Gesetzmäßigkeiten in Frage zu stellen (auszuhebeln), wobei das Argument der Omnipotenz Gottes erst in der Scholastik ins Zentrum der Auseinandersetzung um die Neugierde rückt.

Mythos, Metapher, Symbolträchtiges: Von Seefahrern und Sterndeutern

Wie bereits im letzten Abschnitt angedeutet, ist es insbesondere die Beschäftigung mit den Sternen, die Astronomie, die immer wieder ins Kreuzfeuer der Kritik an der theoretischen Neugierde gerät, da die Welt der Gestirne in besonderer Weise mit dem Göttlichen verbunden wurde. (Vgl. ebd., S. 25) Diese Kritik gipfelt in der Neuzeit in den Prozessen gegen Galilei Galilei und Giordano Bruno. Seit der Antike spielt in diesem Zusammenhang die von Platon überlieferte Thales-Anekdote eine ganz besondere Rolle, in der eine thrakische Magd sich über den Philosophen Thales lustig macht, der, während er den Sternenhimmel beobachtete, in den Brunnen fällt. Interessant ist nun weniger die Geschichte selbst, sondern deren Deutung in unterschiedlichen Zeitepochen. In der Polemik der Kirchenväter wird „der Blick nach oben, als der zur Transzendenz fähige, dem nach unten gerichteten, den stofflichen Götzen verfallende Blick des Heidentums entgegengesetzt." (Ebd., S. 26) Gleichzeitig weist die Anekdote und deren Rezeption aber noch auf einen anderen Konflikt hin, den „Konflikt zwischen dem Fernliegenden und dem Naheliegenden, dem nicht unmittelbar lebenswirksamen und der Tagesverpflichtung des Bürgers im Gemeinwesen." (Ebd.) Die Sklavin höhnt nämlich, dass Thales sich zwar im Himmel auskenne, dabei aber übersehe, was zu seinen Füßen liege. (Vgl. ebd.) Während in der römischen Interpretation – wie auch in der antiken Tradition – die Betonung noch auf dem Konflikt zwischen politischer Tätigkeit und kontemplativer Muße liegt, setzen die Kirchenväter „die Heilsnotwendigkeit und die von ihr gebotene Ökonomie aller Bemühungen des Menschen" (ebd.) an die Stelle der politischen Pflichten und damit in Konkurrenz zum Streben nach Wissen. (Blumenberg 1988, S. 25) Nach der Deutung des Augustinus ist „das Nächstliegende […] die Wahrnehmung und Anerkennung der illuminativen Bedingtheit des eigenen Wahrheitsvermögens", während die Beschäftigung mit Astronomie dazu verführt, Erkenntnisse der eigenen Vernunft zuzuschreiben und sich damit der Erleuchtung durch Gott zu entziehen. (Vgl. ebd., S. 104)

3.2.3.4 Mittelalter und Scholastik: *Studiositas* versus *Curiositas*

Nach dem *saeculum obscurum* bricht der Konflikt um die theoretische Neugierde im 11. Jahrhundert erneut aus. (Vgl. ebd., S. 123) Die Rezeption der antiken Tradition entfaltet, so Blumenberg, trotz deren Instrumentalisierung für die theologische Argumentation seine „immanente Rationalität" (ebd.).

Welt-Mensch-Verhältnis, Möglichkeiten der Erkenntnis

Nach Blumenberg wird der theoretischen Neugierde bei Petrus Damiani die Wurzel ihres Rechts entzogen, indem „die Zulässigkeit ihres Gegenstandsbegriffs als ›Natur‹ bestritten wird: Die Natur der Dinge ist nicht etwas Letztes, sondern es gibt eine dem theoretischen Anspruch entzogene ›Natur der Natur‹" (ebd., S. 126; Hervorh. i. O.). Diese sei nach Blumenberg wie der Wille eines Gesetzgebers zu verstehen, der durch seinen Befehl die Gesetze jederzeit aushebeln könne. (Vgl. ebd.) Vermeintliche Naturgesetze sind nach Damiani nur als Gehorsam gegenüber dem Schöpfer zu verstehen. (Vgl. ebd.) Blumenberg deutet dies so, dass es dem religiösen Denken wichtiger sei, das „Verfügungsrecht des Urhebers über die von ihm geschaffenen Werke zu manifestieren" (ebd.), als den „Selbstwiderspruch

des göttlichen Weltplans auszuschließen“ (ebd.). Damiani belegt die Außerordentlichkeit der Natur anhand vieler Beispiele (vgl. ebd., S. 126), während „von der Bewunderung ihrer Ordnung, die im Verdacht der Selbstbestätigung des theoretischen Anspruches auf Gesetzmäßigkeit steht“ (ebd., S. 127), nicht mehr die Rede ist.

Charakterisierung von Wissbegierde und Neugierde

Der Titel von Petrus Damianis Werk *Über den Vorrang der heiligen Einfalt vor der aufblähenden Wissenschaft* ist programmatisch*:* Sein Autor kritisiert die „blinde[n] Weisheit der Philosophen“ (ebd., S. 124) und identifiziert die verderbliche *cupiditas scientiae* mit der Verführung des Menschen zur Gottgleichheit (Vgl. ebd.).

Im Gegensatz zu Damiani erhebt Thomas von Aquino den ersten Satz der aristotelischen Metaphysik zu einem schlechthin gültigen Prinzip und betont die Natürlichkeit des Wissensstrebens in der Aussage: „*omnis scientia bona est.“ (*Thomas von Aquino, In Aristotelis librum de anima commentarium I lect. I n. 3; zit. n. Blumenberg 1988, S. 129) Das Verhältnis von Gotteserkenntnis und Wissensstreben wird bei Thomas neu bestimmt: „ […] Gotteserkenntnis [erscheint] als Erfüllung, nicht als Bedingung der Legitimität der theoretischen Neugierde, die gerade in ihrer natürlichen Unstillbarkeit und Universalität der garantierende Faktor und die spezifische Energie des Aufstiegs zu metaphysischen Positionen zu sein scheint.“ (Ebd., S. 129) Allerdings unterscheidet Thomas zwischen *studiositas*, als angemessener und *curiositas* als nichtiger Sorge und zwischen zweckmäßigem und überflüssigem Aufwand, zwischen denen der aus dem Paradies vertriebene Mensch oft nicht unterscheiden könne. (Vgl. ebd., S. 129 f.) Blumenberg sieht im *Studiosus homo* von Thomas den „›bemühten Menschen‹ der aristotelischen Ethik“ (ebd., S. 130; Hervorh. i. O.), der sich im angestrengten Zustand des nachparadiesischen Lebens befindet, allerdings wird im Unterschied zu Aristoteles dessen Bewußtsein der Vergeblichkeit seines Bemühens betont, „sich aus eigener Kraft die verlorene Daseinsfülle zurückzuholen“ (ebd.).

Legitimation der theoretischen Neugierde, Einwände und Vorbehalte

Das bereits bei Augustinus sich abzeichnende Argument, wonach die Wissenschaft in Konkurrenz zur göttlichen Verfügungsgewalt über die Schöpfung steht, wird von Damiani in seinem Traktat *Über die göttliche Allmacht* radikalisiert. Da der menschliche Wissensanspruch auf eine „Gesetzlichkeit der Erscheinungen“ (ebd., S. 125) gerichtet ist, stellt er die göttliche Allmacht und Freiheit in Frage. (Vgl. ebd.) Damiani bezieht diesen Konflikt vor allem auf die Dialektik und betont, dass man deren Regeln, also die Regeln der Argumentation und die Strukturen der Sprache, nicht auf Gott übertragen könne. (Vgl. ebd.) Während menschliches Denken und Sprache einen Zeitbezug implizieren, klammere die Theologie diesen aus und sei auf Ewigkeit gerichtet. (Vgl. ebd.) Vor diesem Hintergrund wird *Curiositas* als „exponierte Einstellung eines rationalen Selbstbehauptungsanspruchs erkannt […], der die theologischen Kategorien unter das Kriterium des möglichen menschlichen Weltverhältnisses stellt.“ (Ebd., S. 126) Wunder müssen, um nicht der *curiositas* bezichtigt zu werden, die geneigt ist, solche Wunder zu erwarten oder gar zu fordern, in „ihrer Herkunft aus dem Nichts“ (ebd., S. 127) akzeptiert werden. (Vgl. ebd.)

Wie bereits dargestellt, bewertet Thomas von Aquino das menschliche Wissensstreben in Anschluss an Aristoteles‘ ersten Satz der Metaphysik als grundsätzlich positiv, wobei er zwischen der Tugend der *studiositas* und der *curiositas* unterscheidet. Interessant ist, dass Thomas sowohl die „ruhelose Betriebsamkeit“ (ebd., S. 130), die er der Seele des Menschen zuordnet, als auch die „resignierte Trägheit“ (ebd.), die nach Thomas eine Neigung der körperlichen Natur sei, als „Verfehlung der *curiositas*“ (ebd.) charakterisiert. Die *Studiositas* als eine Tugend der Mäßigung zeigt sich also einerseits

in Form der Zügelung einer maßlosen theoretischen Neugierde, andererseits als „Heftigkeit der Anspannung in Richtung auf die Erlangung der Wissenschaft“ (Thomas von Aquino, Summa theologica II 2 q. 166 a. 2 ad. 3; zit. n. Blumenberg 1988, S. 131). *Curiositas* ist bei Thomas demnach „so etwas wie die ›quantitative‹ Verzerrung des an und für sich legitimen Erkenntniswillens“ (ebd., S. 131; hervorh. i. O.); das Problem sind die Flüchtigkeit der *Curiositas* und die mangelnde Konsequenz des Erkenntnisverlangens, die dazu führen, dass die Gegenstände der Erkenntnis nur oberflächlich und nicht in ihrem Verweisungscharakter auf ihren göttlichen Ursprung begriffen werden. „Neugierde ist oberflächliches Verweilen am Gegenstand, am Prospekt der Phänomene, ein Zerfließen in die Breite der objektiven Beliebigkeiten, die Untertreibung des Erkenntnisanspruches, der sich mit Wahrheiten unter Verzicht auf die Wahrheit zufrieden gibt.“ (Vgl. Thomas von Aquino, Summa theol. II 2 q. 167 a. I ad I, zit. n. Blumenberg 1988, S. 132) Schließlich ordnet Thomas *Curiositas* dem Kardinallaster der *Acedia* zu, die als Ausdruck des von seiner Bestimmung abgeirrten Menschen und als Form der Traurigkeit, Melancholie und Ziellosigkeit gesehen werden kann. (Vgl. ebd., S. 134) Blumenberg entdeckt hier Spuren des neuplatonischen Denkens, in dem das Wissensstreben als Form der Zerstreuung und als Abwendung von der Wesensbestimmung der Seele verstanden wurde. (Vgl. ebd.) Allerdings wird das neuplatonische Drama der Zu- und Abwendung der Seele bei Thomas verinnerlicht**:** Die äußere Verführung wird zur inneren Gefährdung, die fremde Übermacht wird zur immanenten sittlichen Qualität. (Vgl. ebd., S. 134 f.) „So ist auch die Neugierde eine im Grunde boshafte, sich hinter vermeintlicher Rechtfertigung versteckende Geringschätzung des absoluten Gegenstandes, von dem sich abzuwenden und in der Zerstreuung sich zu verlieren ihre Bestimmung ausmacht.“ (Ebd., S. 135) Die Seele gibt sich einer Beruhigung hin, die sie erst im Jenseits erwarten dürfte. (Vgl. ebd.)

So wird Neugierde bei Thomas zu „kompensatorische[r] Ausschweifung, die sich an den Rätseln und Geheimnissen der Welt Ersatz für das verschafft, was zu erreichen der Mensch resigniert hat.“ (Ebd., S. 135 f.; Anm. G. R.) Daraus wird laut Blumenberg der Teufelspakt der Wissbegierde im Faust-Stoff verständlich, Faust ist die „Figur der unter mittelalterlichen Voraussetzungen gesehenen Emanzipation der frühneuzeitlichen *curiositas*“ (ebd., S. 136; Hervorh. i. O.).

Wissbegierde und Neugierde in Konkurrenz zur heiligen Einfalt des Gottesglaubens

Bei Damiani steht die *cupiditas scientiae* in Konkurrenz zur *heiligen Einfalt* des Gottesglaubens und wird als Streben nach Gottgleichheit identifiziert. Außerdem stellt der menschliche Anspruch auf Erkenntnis in seiner Ausrichtung auf die Gesetzlichkeit der Erscheinungen die göttliche Allmacht und Freiheit in Frage. Vor allem der *curiositas* als einer Form des Kardinallasters der *acedia* wird bei Thomas die Tugend der *Studiositas* gegenübergestellt. Diese kommt einerseits in der Zügelung des maßlosen Wissensstrebens, andererseits im Aufruf zum Bemühen um tiefe Einsicht und Erkenntnis der Welt zur Geltung.

Mythos, Metapher, Symbolträchtiges: Von Seefahrern und Sterndeutern

Wiederum muss Thales als Figur der theoretischen Neugierde herhalten. Allerdings richtet sich die Kritik Damianis nun gegen die Anmaßung, die göttlichen Geheimnisse – für die der Sternenhimmel steht – erkunden zu wollen. Dieses Unterfangen führe zum Verlust der Tragfähigkeit des Bodens, auf dem der Mensch steht und dadurch zum Sturz des Thales in den Brunnen. (Vgl. ebd., S. 127) Damit entlarvt Damiani die *curiositas* als „das irrige Vertrauen auf die am Irdischen bewährte Denkform und die aus ihr auf den heterogenen metaphysischen Gegenstand projizierte Gesetzlichkeit“. (Vgl. Petrus Damiani, De divina omnipotentia 12; zit. n. Blumenberg 1988, S. 127)

In Dantes Inferno (26. Gesang) taucht die Gestalt des Odysseus einmal mehr im Zusammenhang mit dem menschlichen Streben nach Überschreitung der Grenzen des Wissens auf. Allerdings kehrt

Odysseus bei Dante nicht rechtzeitig um, sondern passiert die Säulen des Herkules als Symbol für die Grenze der damals bekannten Welt, erleidet schließlich Schiffbruch und landet in der Hölle der Betrüger, während Dante den Berg am Ende des Weltmeeres besteigen darf. (Vgl. ebd., S. 139) Allerdings betont Blumenberg, dass Odysseus die Höllenstrafe nicht für die Überschreitung der Weltgrenzen und für seine Neugierde erleidet, sondern für seinen Betrug an Achill und den Trojanern. (Vgl. ebd.) „Dante darf denselben Berg besteigen, an dem Odysseus scheitert, weil er sich nicht dem eigenen Willen und der Begierde nach Erfahrung überläßt, sondern sein Unterfangen an den Heilssinn bindet. […] Noch bedarf also die Neugierde der transzendenten, der mehr als theoretisch gerichteten Legitimation. […] Odysseus ist der noch unerlöste Erbe jener Ursünde, die Überschreitung der dem Menschen gesetzten Grenzen gewesen war.“ (Ebd., S. 140)

Auch Petrarca bedient sich des Bilds der Bergbesteigung bei seinen Ausführungen über die *Curiositas*. Sein Motiv, den Mont Ventoux zu besteigen, bestimmt er einzig und allein als „Begierde, die ungewöhnliche Höhe dieses Ortes zu sehen“ (Petrarca, Epistolae de rebus familiaribus IV I; zit. n. Blumenberg 1988, S. 142). Nach Blumenberg wird die Bergbesteigung zu einem symbolischen Unternehmen stilisiert, „bei dem ans Sündhafte streifende Begierde und fromme Scheu vor dem Niebetretenen, Wagemut und Furcht, Anmaßung und Selbstbesinnung zu einem Vorgang zusammenwirken, dessen Attribute man genauso als ›tiefmittelalterlich‹ wie als ›frühneuzeitlich‹ bezeichnen könnte.“ (Ebd.) In diesem Brief finden sich zahlreiche typische Motive der *curiositas*, zum Beispiel jenes, dass sich die Begierde am Verbot steigert. (Vgl. ebd., S. 143) Petrarca liest während der Wanderung immer wieder in den augustinischen Confessiones und gerät in den Zwiespalt zwischen der Faszination der Natur und dem Aufruf zu Innerlichkeit und Heilssorge. (Vgl. ebd.) Letztlich setzt sich allerdings die *memoria* gegen die *curiositas* durch, die Natur wird für Petrarca bedeutungslos.

3.2.3.5 Neuzeit: Rehabilitierte Neugierde

Vorweg: Neuzeit – Revolution oder Evolution?

Blumenbergs zentrale These in seinem Buch lautet, „daß die bestimmenden Attribute der Neuzeit aus der humanen Selbstbehauptung gegenüber dem theologischen Absolutismus des ausgehenden und nachwirkenden Mittelalters herzuleiten sind.“ (Blumenberg 1988, S. 2) Das Verhältnis von Mittelalter zur Neuzeit bestimmt er deshalb konsequenterweise als eine Beziehung des Dialogs und der Korrespondenz und lehnt es ab, die Neuzeit als einen völligen Neuanfang zu bezeichnen. (Vgl. ebd., S. 186) Nach Blumenberg liefere das Mittelalter sozusagen den Schlüssel für das Verständnis der nachfolgenden Epoche. Dieser einleitende Abschnitt soll dazu dienen, dieses Dialogverhältnis der beiden Epochen näher zu bestimmen, bevor auf die Rolle der Wiss- und Neu(be-)gierde in der Neuzeit näher eingegangen wird.

In der Neuzeit tritt der Selbstbehauptungscharakter der theoretischen Einstellung an die Stelle der mittelalterlichen Heilssorge. (Vgl. ebd., S. 148) Zwei Bedingungen sind es, die nach Blumenberg diesen Paradigmenwechsel möglich machen: Einerseits die nominalistische Theologie und ihr Postulat, der Mensch möge sich so verhalten, als ob Gott tot wäre, und andererseits die evangelisch-lutherische Theologie, „die Rechtfertigung und Gnade ausschließlich auf den […] Erwählungsratschluss Gottes zurückführte“ (ebd., S. 147). Die Neuzeit beginnt als „Epoche des verborgenen Gottes“ (ebd., S. 149) und: „ein verborgener Gott ist *pragmatisch* so gut wie ein toter“ (ebd.), meint Blumenberg. Die Verborgenheit Gottes erzwinge die ruhelose Weltinventur, die sich als Antrieb des Zeitalters der Wissenschaft bezeichnen lasse. (Ebd., S. 149) Dazu kommt, dass durch die lutherische Theologie, aber auch durch die Betonung der Prädestination durch den voluntaristischen Nominalismus ein zentrales

Axiom des Mittelalters, nämlich die Selbstverfügbarkeit des Heils in Form der freien Entscheidung und der Erdienbarkeit, radikal in Frage gestellt wird. Dies führt zum Verlust einer zentralen Bestimmung des menschlichen Handelns und dazu, dass die theoretische Neugierde „als einzig noch dem Menschen gelassene Möglichkeit, überhaupt ein zentrales Interesse zu haben und aus ihm heraus Einstellungen zu vollziehen“ (ebd., S. 148 f.), übrigblieb.

Die Aussage Wilhelm von Ockhams (1300-1349), eines der bedeutendsten Vertreter des Nominalismus, die Vernunft reiche kaum aus für das Heil, lässt sich nach Blumenberg auch so verstehen, „daß die theologische Ohnmacht der Vernunft ihre auf die Welt gerichtete theoretische Mächtigkeit keineswegs ausschließe. Die Steigerung der Theologie zu ihrem maximalen Anspruch gegen die Vernunft hatte das unbeabsichtigte Resultat, den Anteil der Theologie an der Welterklärung auf ein Minimum zu reduzieren und damit die Kompetenz der Vernunft als Organ einer neuen, sich von der Tradition befreienden Wissenschaftlichkeit vorzubereiten.“ (Ebd., S. 150) Allerdings könne umgekehrt eine solche Wissenschaft die Frage nach Gott nicht mehr stellen. (Vgl. ebd.)

Den Bedingungszusammenhang von Mittelalter und Neuzeit gerade hinsichtlich der *curiositas* beschreibt Blumenberg auf pointierte Weise:

> „Neugierde, Forschungstrieb, empirische Unbefangenheit erwachen aber gerade aus dem Tabuisierungszwang des dogmatischen Systems, das seinen Anhängern nicht nur bestimmte Fragen und Ansprüche abschneiden muß, sondern ihnen diese Entsagung mit einer besonderen Angemessenheit und Verdienstlichkeit aus dem System begründet. Das Maß, in dem die Nichtüberfragbarkeit des Systems an Selbstverständlichkeit verliert und in dem die Verdienstlichkeit des Verzichts oder die Lasterhaftigkeit der Grenzüberschreitung der Begründung bedürfen, indiziert nicht nur den Rest an ungesättigter Neugierde oder den Stau erwachenden Ungenügens, sondern wirkt auch stimulierend, akzentuierend, tendenzierend auf diesen zurück.“ (Ebd., S. 189)

Welt-Mensch-Verhältnis, Möglichkeiten der Erkenntnis

Während Augustinus noch von den bestaunenswerten menschlichen Leistungen und der Sicherheit der Erkenntnis ausging und die Notwendigkeit der moralischen Beschränkung der *curiositas* gerade mit dem ungeheuren Potential des theoretischen Strebens des Menschen begründete (vgl. ebd., S. 153), betonte die nominalistische Theologie gerade die Brüchigkeit und den zweifelhaften Wahrheitscharakter menschlicher Erkenntnisse (vgl. ebd., S. 154). Gleichzeitig war es weder in der Antike noch im Mittelalter vorgesehen, „[d]aß es in der Welt für den Menschen nicht nur zweitweise und vorläufig, sondern definitiv seiner natürlichen Optik Entzogenes und Unzugängliches geben könnte“ (ebd., S. 170). Diese Vorstellung wurde erst in der Neuzeit zur Selbstverständlichkeit und zum Motivator des menschlichen Forscherdrangs.

Kopernikus etablierte einen „neuen und schlechthin universalen Wahrheitsanspruch“ (ebd., S. 166): „Innerhalb der Welt sollte es keine Grenze für die erreichbare Erkenntnis und damit für den Erkenntniswillen mehr geben.“ (Ebd.) Das Gelingen der Erkenntnisaufgabe bestätigt den Menschen darin, „daß die Welt mit Rücksicht auf sein Vernunftbedürfnis begründet worden war“ (ebd., S. 167).

Bacon bestimmt als Ursache für die Ausschaltung der teleologischen Naturbetrachtung im Laufe der Geschichte und als Hindernisse für den Fortschritt die Trägheit und Sorglosigkeit des Menschen und ein „[f]alsches Weltvertrauen im Gegenwärtigen“ (ebd., S. 193; Anm. G. R.). Dahinter steht nach Blumenberg ein neues Verständnis von Theorie, „die nicht mehr als ruhende und beglückende Anschauung der sich selbst darbietenden Dinge […], sondern als Arbeit und Kraftprobe begriffen wird.“ (Ebd., S. 194) Gegen eine Vorstellung von Wirklichkeit, in der sich diese unmittelbar darstellt, wird die

Verschlossenheit der konstituierenden Elemente und Kräfte der Natur behauptet. Nach Bacon ist die sich selbst überlassene Vernunft ohnmächtig, weil sie „in der Momentaneität vermeintlicher Evidenz aufgeht“ (ebd.). Deshalb bedarf es einer methodisch gerüsteten und kontrollierten Vernunft, die sich „auf ein erst in seinen Zusammenhang zu bringendes Faktenmaterial“ (ebd.) richtet, das „keinen vorgegebenen Kontext bildet, sondern erst in diesen gebracht werden muss“ (ebd.). Die wahre Natur der Dinge zeigt sich nur, so die Deutung Blumenbergs, wenn diese ihrer Natürlichkeit entzogen und gleichsam künstlicher Unordnung ausgesetzt werden. (Vgl. ebd.)

Charakterisierung von Wissbegierde und Neugierde

Nietzsche nennt die *rücksichtslose Neugierde* als eines der epochalen Merkmale der Neuzeit, während Husserl die *theoretische Einstellung* als Konstante der europäischen Geschichte seit dem Erwachen des jonischen Naturinteresses annimmt. (Vgl. ebd., S. 187) Blumenberg betont, dass die theoretische Einstellung der Neuzeit nicht einfach als Fortsetzung des antiken Ideals verstanden werden kann, sondern „die Ausdrücklichkeit der Insistenz auf Willen und Recht […] erst annehmen [konnte], nachdem ihr Widerspruch, Einschränkung, Konkurrenz und Ausschließlichkeit gegenüber anderen Wesensinteressen des Menschen entgegengesetzt worden waren.“ (Ebd., S. 187 f.) Die „rehabilitierte Neugierde“ (ebd., S. 188) der Neuzeit hat nichts mehr von der „ruhenden Gelassenheit“ (ebd.) des antiken Ideals, sie ist quasi eine durch die mittelalterlichen Auseinandersetzungen und In-Frage-Stellungen geläuterte und angereicherte Neugierde.

Zunächst einmal werden die Raum-Dimensionen, in denen die Epoche der Neuzeit ihrer Weltneugierde nachgeht, durch Kopernikus bestimmt: Die Weite der Weltmeere und neuen Landmassen werden ebenso genannt wie die Faszination durch den gestirnten Himmel und – und das ist neu – ein Interesse an dem, was unter der Erdoberfläche liegt. (Vgl. ebd., S. 168)

In Leonardo da Vinci und seinem breit gestreuten Interesse sieht Blumenberg geradezu einen Prototypen der Neugierde und eine „reine *curiositas*, die sich selbst noch dann genießt, wenn sie im letzten Augenblick vor ihrem Gegenstand innehält und von ihm abläßt“ (ebd., S. 168), am Werke.

Als „reale Faust-Gestalt des Jahrhunderts“ (ebd., S. 191) bezeichnet Blumenberg den zum Tod auf dem Scheiterhaufen verurteilten Giordano Bruno. In seinem Werk *Aschermittwochmahl* feiert er in pathetischen Worten den Siegeszug der Neugierde und des Wissensdrangs „gegen seine mittelalterliche Einschließung“ (ebd.). Bruno beschreibt darin die Erkenntnis „als Durchbrechung des Himmels und Überschreitung der Grenzen der Welt, […] als Entblößung der verhüllten Natur“ (ebd.). Für Giordano Bruno sind – so Blumenberg – Naturerkenntnis und Glücksbesitz identisch. (Vgl. ebd.) Auch wenn er die aristotelische Formel vom Wissensdrang des Menschen an den Anfang der Auslegung der aristotelischen Physik stellt, ist diese aber „nun gerade gegen das geschlossene Universum des Aristoteles und des Mittelalters gerichtet“ (ebd.). Allerdings weisen die Beschreibungen der Einsamkeit und Verlorenheit des eigenen Schicksals durch Bruno darauf hin, dass das befreiende Wissensstreben nicht mehr die gemeinsam Natur aller Menschen, sondern Sache der Wenigen ist, „die er mit sich reißen und in den ekstatischen Aufschwung der Neugierde hineinziehen kann“ (ebd.).

Legitimation der theoretischen Neugierde, Einwände und Vorbehalte

Nikolaus von Cues rechtfertigt den Forscherdrang gerade dadurch, dass seine Natur in seinem Vollzug gerade erst deutlich werde und die Begrenztheit und Unerfüllbarkeit der menschlichen Erkenntnis zum Vorschein komme. (Vgl. ebd., S. 161) Jede Erkenntnis, „der sich der Geist in liebender Umarmung hingibt, ist immer schon in einer Erkenntnis der Erkenntnis aufgehoben, die jeden Anspruch auf

Endgültigkeit verbietet“ (ebd.). Bei Kopernikus steht noch beides nebeneinander – die Absichtserklärung und der moralische Anspruch, dass die Wissenschaft „von den Lastern abwende und den menschlichen Geist zu Besserem hinlenke“ (ebd., S. 168) und das „‚*unglaubliche [s] Vergnügen des Geistes*‘ […], das diese Beschäftigung im Übermaß gewähre. (Kopernikus, De revolutionibus I prooemium; zit. n. Blumenberg 1988, S. 168)“ (ebd., S. 168).

Im Werk *Novum Organum* (1620) von Francis Bacon vertritt der Autor die „Idee eines essentiellen Rechtes des Menschen auf Erkenntnis“ (ebd., S. 192), das wiederzugewinnen sei. Dieser Anspruch gründet sich in einem von Gott verliehenen Rechtstitel und soll ausgeschöpft werden. (Vgl. ebd.) Die Stagnation der Wißbegierde wird nicht auf bewusste Selbstbeschränkung, auf „religiöse Demut und theologische Tabuisierung“ (ebd., S. 193) zurückgeführt, sondern auf „illusionäre Unterschätzung der eigenen Kräfte und Mittel, die sich zugleich als Überschätzung des Erreichten beschreiben lasse“ (ebd., S. 192 f.). Insofern sind die Säulen des Herkules auf dem Titelblatt der *Instauratio Magna* laut Blumenberg zwar ein Hinweis auf eine schicksalhafte Grenze, aber nicht im Sinn einer göttlichen Mahnung gegen die Hybris, sondern im Sinn „der mythischen Entmutigung des Begehrens und der Hoffnung“ (ebd., S. 193).

Die Metaphorik des organischen Wachstums, die Bacon im Zusammenhang mit dem Erkenntnisprozess verwendet, steht für „den Fortgang eines einmal angesetzten Bildungsprozesses auf eine Totalität hin“ (ebd., S. 197) und rechtfertigt diesen. Die Erkenntnis sei eine von Gott zum Wachstum gebrachte Pflanze (vgl. ebd.), daraus ergibt sich die Aufgabe der Religion, die Naturerkenntnis zu stützen und zu fördern. (Vgl. ebd., S. 197 f.) Denn Vernachlässigung beleidige die Majestät Gottes, „etwa so, als ob man die Leistungen eines hervorragenden Juweliers nur nach dem beurteilt, was er in der Auslage seines Schaufensters zeigt.“ (Vgl. ebd., S. 198) Allerdings weist Blumenberg darauf hin, dass Wissen bei Bacon auf Herrschaft funktionalisiert bleibe, auf die Nützlichkeit für Staat und Gesellschaft, „sonst entartet es und bläht den Geist des Menschen auf“ (ebd.). In diesem Zusammenhang spricht Bacon von der Lust der Neugier (*the pleasure of curiosity*), diese beschreibt jedoch nun „ein Stehenbleiben bei der Erkenntnis, ein Vergessen ihrer ursprünglicher Bestimmung, das Ausschlagen ihres Potentials zur Wiederherstellung des Paradieses“ (Vgl. Francis Bacon, Valerius Terminus I, zit. n. Blumenberg 1988, S. 198). Bacon meint eine „Erkenntnis, die nur sich selbst genügt“ (ebd., S. 198), diese verfehle ihre wahre Bestimmung und nehme die „Züge des sexuellen Lasters an, das keine Nachkommen hervorbringt.“ (Ebd., S. 198)

Blumenberg leitet aus Bacons Aussagen weitreichende Konsequenzen für die Bewertung der theoretischen Neugierde ab: Bereits Entdecktes schrumpfe zu einem bloßen Anfang von Möglichkeiten (vgl. ebd.), die *Curiositas* werde bei Bacon zur „weltlichen ›Sünde‹, zur theoretischen Trägheit in der Theorie selbst […], zur Verfehlung der Extensität des Wissensanspruches an seiner Intensität. (Ebd., S. 199; Hervorh. i. O.) Außerdem schreibt Blumenberg Bacons Theorie die Konsequenz einer „Nivellierung und Homogenisierung der Gegenstandswelt“ (ebd.) zu, es gebe auf diese Weise keine bevorzugten und keine unwürdigen Gegenstände der Theorie mehr. „Was ein Gegenstand ›bedeutet‹, zeigt sich erst, wenn er als ›Instanz‹ in der Methode fungiert, also an dem, was er ermöglicht, nicht an dem, was er ist.“ (Ebd.; Hervorh. i. O.) Damit sei ein neuer Begriff von „›Reinheit‹ der Theorie“ (ebd.) geboren, der auf das verweise, was wir heute unter Grundlagenforschung verstehen: Ein vordefinierter Zweck wird ausgeschlossen, aber nicht ausgeschlossen wird, dass theoretische Ergebnisse selbst mögliche Zwecke erzeugen und den Weg zu Anwendungen freilegen. (Vgl. ebd.) Bacon zieht einen Vergleich mit der Schifffahrt, in der der Kompass für die Einhaltung des Weges sorge, während das Ziel unbekannt sei. (Vgl. ebd.) „Welche Ziele erreichbar sind, ergibt sich aus und auf den gefundenen Wegen; Methode ist unspezifische Potentialität der Erkenntnis, Sicherheit des Festhaltens der eingeschlagenen Richtung

und Klärung der in ihr liegenden Möglichkeiten. Die systematische Topographie der Wege verbürgt, dass die Zufälle des Sich-Zeigens schließlich zur universalen Kenntnis der Welt führen." (Ebd., S. 199) Nach Blumenberg ist es Bacons Ziel, den menschlichen Geist in Bewegung zu versetzen, auch wenn keine Zielvorstellungen vorhanden sind. „Wo nichts unternommen wird, kann man nichts erreichen, und Zielvorstellungen zu erwarten, wo Vorstellung und Begriff versagen, verleitet zum Stillstand. Wege müssen betreten und ihre Richtungen (*directions*) eingehalten werden, um Neues zu finden." (Ebd., S. 200)

Noch deutlicher tritt die Vorstellung von den Möglichkeiten der menschlichen Erkenntnis im Bereich der Mathematik zutage. Kepler stellt fest, dass der Mensch die Normen der Quantität, nach der Gott die Welt eingerichtet habe, erfassen könne, da die menschliche Vernunft genau dafür geschaffen sei. (Vgl. Kepler in einem Brief an Mästlin, 19. 4. 1597; zit. n. Blumenberg 1988, S. 201) In einem Brief an Herwart am 9./10.4.1599 begründet er die Möglichkeit der Einsichtnahme in die göttlichen Normen: „[…] daß wir *Anteil bekommen an seinen eigenen Gedanken*, […] beruht auf der wesentlichen ›Öffentlichkeit‹ dieser Gedanken selbst in ihrer mathematischen Struktur." (Ebd.; Hervorh. i. O.) Blumenberg sieht hier den Paradigmenwechsel hinsichtlich der Rechtfertigung der theoretischen Neugierde auf die Spitze getrieben:

> „[…] die Erkenntnis bedarf keiner Rechtfertigung, sie rechtfertigt sich selbst, sie verdankt sich nicht Gott, hat nichts mehr von Erleuchtung und gnädigem Teilhabenlassen, sondern ruht in ihrer eigenen Evidenz, der sich Gott und Mensch nicht entziehen können. […] Die Wirklichkeit hat ihre authentische, obligatorische Rationalität und bedarf der Garantie ihrer adäquaten Zugänglichkeit nicht mehr. Die Problematik der theoretischen Neugierde, die unter der Vorstellung der Welt als einer göttlichen Machtdemonstration und des menschlichen Stupor als des korrespondierenden Effekts gestanden hatte, wird paralysiert durch den Gedanken, daß Erkenntnis nicht Anspruch auf das Unerforschliche, sondern Freilegung der Notwendigkeit sei." (Ebd., S. 202)

Diese Ansicht wird von Galilei in seinem *Dialog über die Weltsysteme* bestätigt. Im nach Blumenberg relevanten Abschnitt am Ende des ersten Tages hat es zunächst den Anschein, als ob Salviati, einer der Dialogpartner, der mittelalterlich-scholastischen Selbstbeschränkung anhänge, wenn er die unaufhebbare Differenz des menschlichen gegenüber dem göttlichen Wissen betont. (Vgl. ebd., S. 203)

Allerdings vertritt ausgerechnet Simplicio, der konservative Scholastiker, in diesem Dialog die Position, dass, falls es um die menschliche Erkenntnis wirklich so bestellt wäre, es auch die Natur nicht verstanden habe, einen Intellekt hervorzubringen, der versteht. (Vgl. ebd.) Darauf erwidert Salvati, der göttliche Geist erkenne zwar mehr, nämlich alles, aber das, was der menschliche Geist erkannt habe, komme hinsichtlich der objektiven Gewissheit der göttlichen Erkenntnis gleich. (Vgl. ebd., S. 204) Laut Blumenberg ist die entscheidende Aussage jene, wonach „die menschliche Erkenntnis der mathematischen Wahrheiten […] sie in ihrer Notwendigkeit [begreife], über die hinaus es keine höhere Stufe der Gewißheit geben kann." (Vgl. Galilei, Dialogo I; zit. n. Blumenberg 1988, S. 204)

Mit der „zur ›Maßnahme‹ gewordenen Position des *curiositas*-Verdikts" (ebd., S. 206; Hervorh. i. O.) bekam es Galilei in Gestalt Papst Urbans VIII. zu tun, der den Wissenschaftler zwang, eine Klausel in den Text einzuarbeiten, die den Vorbehalt der unendlichen Möglichkeiten der göttlichen Allmacht berücksichtigte. (Vgl. ebd. S. 204) Auch wenn dieser Vorbehalt nach Blumenberg die wesentlichen Aspekte gar nicht berühre, sei die Formel „›Gegentheorie‹ schlechthin und gegen jede Art von physikalischer Theorie" (ebd., S. 205; Hervorh. i. O.) gerichtet. In ihr trete die Differenz zwischen mittelalterlichen Denken und dem neuzeitlichen Anspruch auf wissenschaftliche Naturerklärung nach Blumenberg unverhüllt zutage. Obwohl Galilei die Formel, nach der es unzulässige Kühnheit sei, die göttliche Macht und Weisheit durch eine Wahrheitsbehauptung einer Erklärung einengen zu wollen,

der Figur des Simplicio in den Mund legt, der letztlich als Verlierer aussteigt (vgl. ebd., S. 205), wirft der Vorbehalt den Menschen hinsichtlich der theoretischen Wahrheit „auf eine hoffnungslose Position zurück“ (ebd.), die Welt bliebe für ihn von undurchsichtiger Struktur und deren Gesetze unbekannt. (Vgl. ebd.)

Brecht verarbeitet den Konflikt zwischen Kirche und Wissenschaft in seinem Stück *Das Leben des Galilei*. Aufschlussreich findet Blumenberg vor allem Brechts Anmerkungen zum Stück, in denen der Autor die Neugierde in altbewährter, jedoch für das 20. Jahrhundert wohl überraschender Manier als Laster brandmarkt:

> „Der Forschungstrieb, ein soziales Phänomen, kaum weniger lustvoll oder diktatorisch wie der Zeugungstrieb, dirigiert Galilei auf das so gefährliche Gebiet, treibt ihn in den peinvollen Konflikt mit seinen heftigen Wünschen nach anderen Vergnügungen. Er erhebt das Fernrohr zu den Gestirnen und liefert sich der Folter aus. Am Ende betreibt er seine Wissenschaft wie ein Laster, heimlich, wahrscheinlich mit Gewissensbissen. Angesichts einer solchen Lage kann man kaum darauf erpicht sein, Galilei entweder nur zu loben oder nur zu verdammen.“ (Materialien zu Brechts ›Leben des Galilei‹, Frankfurt 1963, 12 f.; zit. n. Blumenberg 1988, S. 207)

Blumenberg erklärt diese „späte Zurücknahme der Neugierde in den Lasterkatalog“ (ebd.) folgendermaßen: Wo die theoretische Neugierde „sich in Wissenschaft umsetzt, gibt sie dieser Wissenschaft ein Gepräge der ›Reinheit‹ und apragmatischen Rücksichtslosigkeit, das sie unter dem human-gesellschaftlichen Aspekt genauso fragwürdig erscheinen läßt, wie sie es unter dem Primat der theologischen Exklusivität der Heilsfrage war.“ (Ebd.; Hervorh. i. O.) Nach Brecht hat Galilei Physik und Astronomie ihrer gesellschaftlichen Bedeutung beraubt (vgl. ebd.):

> „Galileis Verbrechen kann als die ›Erbsünde‹ der modernen Naturwissenschaft betrachtet werden. Aus der neuen Astronomie, die eine neue Klasse, das Bürgertum, zutiefst interessierte, da sie den revolutionären sozialen Strömungen der Zeit Vorschub leistete, machte er eine scharf begrenzte Spezialwissenschaft, die sich freilich gerade durch ihre ›Reinheit‹, d. h. ihre Indifferenz zu der Produktionsweise, verhältnismäßig ungestört entwickeln konnte. Die Atombombe ist sowohl als technisches als auch soziales Phänomen das klassische Endprodukt seiner wissenschaftlichen Leistung und seines sozialen Versagens.“ (Materialien zu Brechts ›Leben des Galilei‹, Frankfurt 1963, 12 f.; zit. n. Blumenberg 1988, S. 207 f.; Hervorh. i. O.)

Blumenberg sieht hier auch das Problem der theoretischen Neugierde im 17. Jahrhundert angesprochen: „[…] die Neugierde hat nicht nur aufgehört, eines der Laster des erlösungsbedürftigen Individuums sein zu können, sondern sie hat sich von der Personalstruktur, von den psychischen Triebkräften bereits abgelöst und ist zum Merkmal der hektischen Unruhe des wissenschaftlichen Prozesses selbst geworden.“ (Ebd., S. 208)

Wissbegierde und Neugierde in Konkurrenz zu einem auf Nützlichkeit gerichteten Wissensstreben

Das Besondere und Neue der Neuzeit hinsichtlich der Einstellung zur theoretischen Neugierde besteht ja gerade darin, dass Neugierde und Wissbegierde nahezu unbeschränkt positiv betrachtet werden und somit der Verweis auf ein Konkurrenzverhältnis obsolet wird. Allerdings wird – wie oben bereits dargestellt – bei Bacon eine Form der Neugierde angesprochen und kritisiert, die als „ein Stehenbleiben bei der Erkenntnis, ein Vergessen ihrer ursprünglicher Bestimmung, das Ausschlagen ihres Potentials zur Wiederherstellung des Paradieses“ (Vgl. Francis Bacon, Valerius Terminus I; zit. n. Blumenberg 1988, S. 198) charakterisiert wird. In diesem Sinn steht also eine Neugierde als „Erkenntnis, die nur sich selbst genügt“ (ebd., S. 198), im Gegensatz zu einem Wissensstreben, das auf seine wahre Bestimmung gerichtet ist, die sich bei Bacon nicht zuletzt an der Nützlichkeit für Staat und Gesellschaft bemisst. (Vgl. ebd.) In der Auseinandersetzung zwischen römischem Stuhl und Galileo Galilei oder auch Giordano Bruno kommen allerdings die alten Vorbehalte und damit das

Konkurrenzverhältnis von theoretischer Neugierde und Allmacht Gottes noch einmal mit großer Macht zum Tragen.

Mythos, Metapher, Symbolträchtiges: Von Seefahrern und Sterndeutern

Wieder sind es das Bild der Säulen des Herkules und die Gestalt des Odysseus, die Symbol für ein neues Selbstverständnis und Selbstbewusstsein der Neuzeit stehen können, das das bisher Gültige in Frage stellt. (Vgl. ebd., S. 141) Auf dem Titelblatt von Bacons *Instauratio magna* aus dem Jahr 1620 taucht das Schiff des Odysseus nun jenseits der Säulen des Herkules auf, verbunden mit dem Motto *Multi pertransibunt et augebitur scientia* (Francis Bacon, Works (ed. Spedding, Ellis, Heath) I 119; zit. n. Blumenberg 1988, S. 141).

Der Meerfahrt ins Ungewisse in Dantes Odyssee und der Besteigung des sich dem Zutritt widersetzenden Berges durch Petrarca ist etwas Wesentliches gemeinsam: In beiden Erzählungen spielt die „Befriedigung am bloßen Sehen" (ebd., S. 145) eine zentrale Rolle. Dies entspricht der antiken Vorstellung von Daseinserfüllung in der Verschränkung von Theoretischem und Ästhetischem. (Vgl. ebd.) Diese *Theorie* hat nun aber nach Blumenberg „mit der am Beginn der Neuzeit als ›wissenschaftlich‹ qualifizierten und idealisierten Einstellung zur Wirklichkeit der Natur" (ebd.; Hervorh. i. O.) kaum mehr etwas gemeinsam (Vgl. ebd.) Spätestens bei Bacon wird deutlich, dass die Fahrt über die Säulen des Herkules hinaus ihre Abenteuerlichkeit verloren hat und „nicht mehr nur in die lockende Unbestimmtheit des Weltmeeres" (ebd., S. 198) zieht. „Die Gewißheit, jenseits des Meeres die *terra incognita* zu finden, rechtfertigt die Ausfahrt, ja, macht das Verweilen im Binnenmehr des Bekannten sträflich" (ebd.; Hervorh. i. O.).

Am Beispiel des Textes *Fragment einer Höhlenforschung* von Leonardo da Vinci macht Blumenberg die neue Bedeutung des theoretischen Strebens deutlich*:* Darin beschreibt Leonardo seine ambivalenten Gefühle beim Eintritt in eine unerforschte, völlig dunkle Höhle: „‚nämlich Schauder und Begierde: Schauder vor der düster bedrohlichen Höhle und Begierde zu erforschen, ob dort im Innern etwas Staunenswertes zu finden sei …'" (Leonardo da Vinci, Codex Arundel, edd. J.P. et I. A. Richter, 155, zit. n. Blumenberg 1988, S. 169) Blumenberg sieht hier den Prozess einer „Verselbständigung und Verselbstverständlichung der Neugierde, […] der Vermenschlichung ihrer Vorbehalte und ihres Zögerns" (ebd.) am Werke. Die Dunkelheit der Höhle steht zwar noch immer für eine naturgegebene Verborgenheit, doch wird diese nun nicht mehr als natur- oder gar gottgewollte gedeutet. (Vgl. ebd.)

Auch wenn die Erfindung des Fernrohrs durch Galileo Galilei ein reales Geschehen und das Fernrohr ein realer Gegenstand ist, ist es zulässig, gerade dieser Erfindung den Status eines Symbols für die neue Zeit zuzusprechen. Blumenberg konstatiert, dass das Fernrohr zu einem „Faktor der Legitimation der Wißbegierde gerade deshalb [wurde], weil es sich im Gegensatz zu allem experimentell-verändernden Umgang mit den Naturgegenständen dem klassischen Ideal der Anschauung der Natur adaptieren ließ. Die durch das Fernrohr neu erschlossenen Phänomen haben die Imagination genährt und beflügelt, die sich mit der ›Pluralität‹ der Welt ständig sich selbst überbietende Grenzvorstellungen des noch Unerschlossenen zu schaffen suchte." (Ebd., S. 181) Außerdem bekommt die Anschauung des Himmels „durch das Fernrohr einen geschichtlichen Zug: nachdem seit Urzeiten der kosmische Erfahrungshorizont konstant gewesen war" (ebd.), konnte nun ein ständiger Zuwachs der zugänglichen Realität erwartet werden. (Vgl. ebd.) Während Galilei noch bescheiden meinte, es habe Gott gefallen, dem menschlichen Geist eine so wunderbare Erfindung zuzugestehen, sieht Kepler konsequenterweise in der Erfindung des Fernrohrs „das Signum für die dem Menschen zugestandene Herrschaft über die Welt". (Vgl. Kepler, De macula in sole observata; zit. n. Blumenberg 1988, S. 182)

Blumenberg betont, dass „die noch ›mittelalterlichen‹ Zugeständnisse und Einschränkungen, mit denen das 17. Jahrhundert der Wissbegierde Bahn und Recht verschaffen will“ (ebd., S. 189; Hervorh. i. O.), immer zugleich als Reflexion auf das wirken, was noch freizugeben blieb. In dieser Reflexionsbewegung „gewinnt die theoretische Neugierde an Typik, an gestalthafter Ausprägung, an Reichtum der Gebärde.“ (Ebd.)

Welt-Mensch-Verhältnis, Möglichkeiten der Erkenntnis

Während die theoretische Neugierde seit Descartes nicht mehr problematisiert werden musste, blieb die Frage, ob das Glück des Einzelnen nicht durch Neugier und Wissensstreben gefährdet sei, weiterhin aktuell. (Vgl. ebd., S. 214) Die cartesische Philosophie und ihre Postulate der „radikalen Neubegründung der Erkenntnisgewißheit und des Entwurfs der geregelten Prozedur aller Erkenntnisakte“ (ebd.) führten nach Blumenberg in der Folge zu einer Objektivierung der Neugierde, ja, zu ihrem Verschwinden in der Logik des methodischen Prozesses wissenschaftlicher Erkenntnis. (Vgl. ebd.) Entscheidend wurde einzig und allein die Sorge um die Möglichkeit sicherer Erkenntnis, die Bestimmung der Funktion des Einzelnen und seines Gegenstandes wurde vom Ganzen des Prozesses der Wissensgenerierung her reguliert, der „die Individuen nach Lebenszeit und Lebensinteresse“ (ebd., S. 215) transzendiert. (Vgl. ebd.) Die Motivation der Erkenntnisbewegung wird in den Prozess selbst verlegt, was wiederum eine Rationalisierung dieses Prozesses und auch der Subjekte als seiner Funktionäre zur Folge hat. (Vgl. ebd.) Das bedeutet, dass Lebenserfüllung durch Erkenntnis für Einzelne nicht beansprucht werden kann. Individuelle Motive und individuelle Chancen werden auf ihren Funktionsanteil im übergreifenden Prozess reduziert. (Vgl. ebd.) „Forschung bekommt dadurch den Zug des professionellen Dienstes, den Arbeitscharakter, der auch immer eine Form der Rechtfertigung ist, solange der Verdacht des bloßen Vergnügens in das verpflichtende Bild höherer Dienstbarkeit nicht paßt.“ (ebd.) Wahrheit wurde für die Neuzeit zum Resultat eines Verzichts, „der in der Trennung von Erkenntnisleistung und Glücksertrag liegt.“ (ebd.) Diese konnte noch akzeptiert werden, solang sie vorläufig war und die Integration der theoretischen Leistungen noch erreichbar schien. Allerdings beginnt sich diese Trennung zu verselbständigen und „[…]die Rücksichtslosigkeit gegenüber dem Glück wird zum Stigma der Wahrheit selbst, zur Huldigung an ihren Absolutismus.“ (ebd.) Nietzsche bezeichnete die wissenschaftliche Wahrheit als „Kryptomorphose des ›asketischen Ideals‹, als Spätform der lebenswidrigen Verzichte, die Platonismus und Christentum dem Menschen zugemutet hatten.“ (Ebd., S. 215 f.)

Blumenberg macht deutlich, dass bei Lessing das Endgültigkeitsideal der philosophischen Erkenntnis zerbricht und die Vorstellung, dass die Erkenntnis zumindest der Möglichkeit nach der Wahrheit definitiv habhaft wird, fragwürdig wird. Im neuen Kontext passe die alte Vorstellung nicht mehr, nach der die Realität als stets unabgeschlossenes Resultat einer Realisierung verstanden wurde, „als niemals endgültig und absolut zugestandene Konsistenz“ (ebd., S. 240). Dieser Wirklichkeitsbegriff mache auch – so Blumenberg – die sprachliche Bevorzugung der *Neugierde* vor der *Wissbegierde* verständlich. (Vgl. ebd.) Dieser Eindruck bestätigt sich bei der Lektüre Lichtenberg'scher Texte, in denen Irrtum und Zweifel an der Erreichbarkeit der Wahrheit zur „Normalität der menschlichen Erkenntnisbewegung“ (ebd., S. 244) erklärt werden. Am Beispiel der Frage nach dem Ursprung der Bewegung zeigt Lichtenberg, dass wir nichts wissen, und auch, warum wir nichts wissen. (vgl. Lichtenberg 1800, IX 161f.;[64] zit. n. Blumenberg 1988, S. 244 f.) Lichtenberg kommt zum Schluss: „Die Welt ist nicht da, um

[64] Lichtenberg (1800/06): Über das Gebiet der Naturlehre und die beiden physikalischen Systeme, das atomistische und dynamische. In: Vermischte Schriften, Göttingen 1800/06.

von uns erkannt zu werden, sondern uns in ihr zu bilden.“ (Lichtenberg 1789, S. 876[65]; zit. n. Blumenberg 1988, S. 246 f.)

Bei Kant wird die Grenze der Erkenntnis, die die Erkenntnis findet und anerkennt, zum zentralen Thema der theoretischen Wissbegierde. (Vgl. ebd., S. 247) Die Autonomie der Vernunft zeigt sich nach dem großen Philosophen der Aufklärung gerade in ihrem Vermögen, aus Einsicht in die Grenzen ihrer Möglichkeiten die Beschränkung ihres Anspruches zu vollziehen. Und im Gegenzug ist für Kant die „Hypertrophie der Wißbegierde […] die Wurzel all der geistigen Erscheinungen, deren Negation ›Aufklärung‹ heißt. […] Aufklärung nicht als privates, sondern als öffentliches, den Zustand einer Zeit und Gesellschaft bestimmendes Postulat ist mehr als das ›Selbstdenken‹, es ist die Behebung gleichsam der Gelegenheiten für die Passivität und damit Verführbarkeit der Vernunft.“ (Ebd.; Hervorh. i. O.)

Charakterisierung von Wissbegierde und Neugierde

Einen geradezu programmatischen Text zur Neugierde liefert J. G. Sulzer in seinen *Gedanken über den Ursprung und die verschiedenen Bestimmungen der Wissenschaften und schönen Künste* aus dem Jahr 1757:

> „… eine unschuldige Neugier, und die Begierde, die Erscheinungen der Natur von Grund aus zu kennen, gab, zu ihrer Erzeugung, Gelegenheit; und Zweifels ohne fiel dieses später, als die Geburt der Künste. Die Natur ist ein weiter Schauplatz, welcher von allen Seiten erstaunende Gegenstände und Begebenheiten darstellet. Konnten die Menschen, nachdem sie sich von ihren ersten Nahrungssorgen losgemacht, und übrige Zeit gewonnen hatten, lange dieses herrliche Gebäude der Welt betrachten, ohne an die unsichtbare Macht, die solches herfür gebracht, und an die geschickte Hand zu denken, welche die Theile zusammen ordnete? Konnten die alten Bewohner dieser glücklichen Gegenden, wo eine reine und stille Luft den Himmel allezeit offen läßt, lange dieses wunderwürdige Gewölbe ansehen, an welchem so viel Sterne glänzten, davon einer allein fähig wäre, unsern Anblick fest zu heften, ohne sich selbst zu fragen, was alle diese Lichter seyen?“ (Sulzer 1781, S. 114;[66] zit. n. Blumenberg 1988, S. 212)

Allerdings weist Sulzer darauf hin, dass diese Gabe der Neugierde nicht bei allen Völkern in gleicher Weise ausgeprägt sei: „Es giebt ganze Völkerschaften, bey welchen man keine Spur von dieser Neugierde findet, welche eine Mutter der Wissenschaft ist. Der dumme Hottentott und der elende Grönländer sehen die Wunder der Natur mit einer erstaunenswürdigen Unempfindlichkeit an.“ (Ebd.)

Eine radikale Position hinsichtlich der Neugierde und Wissbegierde vertritt Pierre Louis Moreau de Maupertuis, Präsident der Berliner Akademie. In seinem *Brief über den Fortschritt der Wissenschaften*[67] erstellt er eine „Theorie der ungestillten und unstillbaren Erregbarkeit und Unruhe“ (ebd., S. 219), wobei er sich selbst als Funktionär und Helden der *curiosité* darstellt. So schildert er die furchtbaren Leiden, „die er während der lappländischen Meridianvermessung durchzustehen hatte, mit der er den endgültigen Beweis für die Abplattung des Erdsphäroids und damit für Newtons Physik einbringen wollte.“ Blumenberg spricht in diesem Zusammenhang von einem „moderne[n] Martyrium der Wißbegierde“ (ebd.; Anm. G. R.). „Die Neugierde ist großräumig, großzügig und gelegentlich gewalttätig geworden“ (ebd., S. 221), meint Blumenberg mit Verweis auf die Texte Maupertuis, die – implizit – die Benutzung des Schießpulvers empfehlen, um den Weg in das innere Unbekannte

[65] Ders. (1789-1793): Aphorismen J.
[66] J. G. Sulzer (1781),: Philosophische Schriften II, Leipzig.
[67] Maupertius (1752): Lettre sur le progrés des sciences. § 9-10. Oeuvres. Lyon; Ndr. Hildesheim 1965; II 400-407. Dt. Übersetzung: Briefe. Hamburg 1753.

freizulegen. Bei Maupertuis wird die Neugierde grenzen- und schrankenlos und fordert auch Experimente an Mensch und Tier, wie zum Beispiel den alten Psammetich-Versuch, von dem nach Blumenberg bereits Herodot berichtet: „[…] es sollten isolierte Gesellschaften von Kindern verschiedener Völker ohne den geringsten Umgang mit anderen Menschen aufgezogen werden, um zu sehen, wie sie sich Sprache und welche Sprache sie erfinden." (Ebd., S. 223)

Mit dem Ziel, das allgemeine Gesetz bzw. die Verfahren der Natur bei der Erzeugung und Erhaltung der Organismen aufzudecken, schlägt Maupertuis Experimente an Tieren vor, z. B. unnatürliche Paarungen, wie die eines Stiers mit einer Eselin. Durch Experimente am lebenden Menschen, z. B. die Erprobung verschiedener Operationen an Sträflingen, könnten die Gefangenen laut Maupertuis dem Wohl der Gesellschaft bzw. dem Fortschritt der Wissenschaften nützen. Spätestens hier bricht der Präsident der Berliner Akademie klar mit der Tradition der medizinischen Ethik. (Vgl. ebd., S. 225) Blumenberg sieht das Neue an diesen Vorschlägen darin, dass die *curiositas* nicht mehr nur das Interesse an den auffindbaren *curiosa* sei, sondern dass sie selbst solche hervorbringe. (Vgl. ebd.)

Obwohl Lessing die Unerreichbarkeit der Wahrheit betont, versteht er das „Glück der ›aufrichtigen Bemühung‹, der unerreichbaren Wahrheit nachzusetzen und ihrer Unerschöpflichkeit immer neue Gewinne abzuringen" (ebd., S. 241; Hervorh. i. O.), nicht als „vorläufige, irdisch gebundene, aufhebbare, überbietbare Idee der Daseinserfüllung" (ebd.), sondern kann sich für den Menschen keine höhere Seligkeit erdenken als diese. (Vgl. ebd.)

Legitimation der theoretischen Neugierde, Einwände und Vorbehalte

Blumenberg schreibt der Neugierde in der Zeit der Aufklärung zwei Rollen zu: Einerseits wirkt sie als treibende Urkraft in jenem Prozeß, „den die Menschheit ohne Rücksicht auf den Einzelnen um die Erhellung und Bewältigung der Wirklichkeit führt" (ebd., S. 216), andererseits ist die Neugierde eine diesen Prozess irritierende, divergierende Kraft, die „den Einzelnen auf dem Zugang zu der sein Glück verbürgenden Wahrheit bestehen läßt" (ebd.). Aus diesem Spannungsverhältnis erklärt Blumenberg „das Nebeneinander von neuer Wissenschaft und alter Metaphysik oder die ständige Umsetzung von theoretischen Weltmodellen in lebensdienliche Weltbilder" (ebd.) in dieser Zeitepoche.

Voltaire kritisiert in verschiedenen Texten, u. a. im Artikel *Curiosité* (Voltaire, Dictionnaire Philosophique, Art. Ame, ed. R. Naves, S. 14, zit. n. Blumenberg 1988, S. 218), dass die Neugierde das wahre Grundproblem des Menschen verberge, das ein Problem des Verhaltens und nicht der Erkenntnis sei. (Vgl. ebd., S. 218) In einem Brief schreibt Abbé Galiani gegen diesen Artikel an und meint, „daß zwar das Gefühl des Glücks nicht aus der Befriedigung der Neugier resultiert, dass aber umgekehrt Neugier das sicherste Symptom des Glückes sei. Je glücklicher eine Nation, um so neugieriger sei sie, und ein neugieriges Volk stelle seiner Regierung ein gutes Zeugnis aus. Deshalb sei Paris die Hauptstadt der Neugier." (ebd.) Abbé Galiani, der ein flammendes Plädoyer für die Neugierde hält, stellt überdies fest, „der neugierige Mensch sei mehr Mensch als ein anderer", und bestimmt die Neugier auch zum Unterscheidungsmerkmal zwischen Mensch und Tier. Der *Neugierologe* des 17. Jahrhunderts vergleicht schließlich den neugierigen Menschen und seine Haltung mit der ästhetischen Situation des Zuschauers im Theater, „die bestimmt sei durch die Unanfechtbarkeit seines Sitzplatzes von der Gefahr und Verwirrung der Handlung, die er auf der Bühne sich abspielen sieht." Diesen Platz sieht Voltaire, so Blumenberg, dem Menschen eben nicht eingeräumt, was auch der Grund sei, weshalb die Ästhetik bei Voltaire nicht exemplarisch für das Weltverhältnis des Menschen sein könne. (Vgl. ebd.) Blumenberg weist übrigens auf einen Brief von Mme. de Epinay an Abbé Galiani hin, die – bezüglich der Behauptung der Neugierde als menschlichem Unterscheidungsmerkmal – betont, dass ihr Hund auch neugierig sei. (Vgl. ebd., S. 219)

Ein weiterer Kritiker der Neugierde, wenn auch unter anderen Vorzeichen als Voltaire, ist Rousseau (1712-1778). „Er preist die glückliche Unwissenheit […], in die eine ewige Weisheit die Menschen versenkt hatte und aus der nur ehrgeizige Gewaltsamkeit […] sie heraustreten ließ. Die Natur wollte Menschen vor der Wissenschaft bewahren, wie die Mutter ihr Kind vor dem Mißbrauch einer gefährlichen Waffe bewahrt. Die Dunkelheit, mit der sie ihre Geheimnisse verdeckt hielt, […] sollte Warnung vor Vergeblichkeit der theoretischen Anstrengung sein." (Vgl. Rousseau 1750[68]; zit. n. Blumenberg 1988, S. 230) Rousseau sieht den ursprünglichen Menschen in einem spannungslosen Zustand der Idylle, an dem er nichts verändern will, wozu ihm auch die Mittel fehlen. „Sein Dasein ist auf Nähe und Unmittelbarkeit abgestellt, die Befriedigung seiner Bedürfnisse auf den Umkreis des Erreichbaren. […] Voraussicht und Neugierde sind ihm fremd, weil sie bereits jenes Maß von Erkenntnissen voraussetzen, das erst die Fragen für weitere Schritte der Erkenntnis enthält." (Ebd., S. 230) Nach Blumenberg ist dies eine „Philosophie, aus der sich keine Folgerungen ziehen lassen" (ebd., S. 231).

Gleichzeitig etabliert Rousseau das Prinzip der Nichtumkehrbarkeit der Geschichte und postuliert die totale Vollstreckung des im Kulturprozess wirksamen Gesetzes. (Vgl. ebd.) Im Gegensatz zu der ihm zugeschriebenen Naturzuwendung fordert Rousseau „den konsequenten Durchvollzug der die menschliche Vergesellschaftung bestimmenden Naturabwendung, die Vervollkommnung der Technizität" (ebd.). Blumenberg weist darauf hin, dass bei Rousseau die Einsicht in die Irreversibilität der Geschichte mit der Kultur- und Gesellschaftskritik verbunden werde, dass aber gerade in dieser Verbindung die Dynamik der inneren Tendenzen der Neuzeit nur bestätigt und gesteigert würden. Für die theoretische Neugierde bedeute das, „daß jeder durch Wissenschaft bedingte Zustand in seinem Mangel nur durch mehr Wissenschaft kompensiert werden kann" (ebd., S. 231 f.). Gleiches gelte auch für die Technik: Die Probleme, die die Technik aufwirft, können nur durch weitere Technisierung behoben werden. (Vgl. ebd., S. 232) Rousseau sieht den Menschen – im Rückgriff auf ein Bild Demokrits – über einen Brunnen gebeugt, in den sich die Wahrheit zurückgezogen habe und empfiehlt, man möge diese doch im Brunnen liegen lassen. Die Wissenschaft sei aus den Lastern des Menschen entstanden, „die Astronomie aus dem Aberglauben, die Redekunst aus Ehrgeiz, Haß, Schmeichlerei und Lüge, die Geometrie aus dem Geiz, die Physik aus eitler Neugierde" (ebd.). Der Weg der Erkenntnis führt nach Rousseau „durch ein Übermaß des Irrtums, dessen Schaden die Wahrheit durch ihren Nutzen nicht aufwiegen kann." (Ebd.) An die Weisung, die Wahrheit aus den erwähnten Gründen im Brunnen liegen zu lassen, wolle nur Rousseau selbst sich nicht halten. (Vgl. ebd., S. 233)

Lessing, der die Unerreichbarkeit der Wahrheit betont und sich ein Leben lang mit dem Problem des humanen Bezugs der Wahrheit auseinandersetzt, legt als Kriterium für den Wert der Wahrheit und des Menschen „die aufrichtige Mühe, die er angewandt hat, hinter die Wahrheit zu kommen" (Lessing 1778, VIII 27[69]; zit. n. Blumenberg 1988, S. 235) fest. Während der Besitz der Wahrheit nach Lessing „ruhig, träge, stolz" (ebd.) mache, begebe sich der Mensch durch die Suche und das Bemühen um Wahrheit auf den Weg der Selbstvervollkommnung. (Vgl. ebd.) In der Epoche der Aufklärung tauchen vermehrt auch pädagogische Anweisungen und Überlegungen in den Texten auf. So setzt sich Lessing im elften der *Briefe, die neueste Literatur betreffend* mit Wielands Programmschrift *Plan einer Akademie zur Bildung des Verstandes und Herzens junger Leute* auseinander und bestimmt Ehrgeiz und Neubegierde als Triebfedern zur Vervollkommnung der Seele im Bemühen der Wahrheitssuche. (Vgl. ebd., S. 239) Lessing warnt davor, der Jugend die historischen Kenntnisse gleich anfangs beizubringen,

[68] Rousseau, J.J. (1750): Si le rétablissement des Sciences et des Artes a contribué à èpurer les moeurs. Discours I, I.

[69] Lessing (1778): Eine Duplik. In: Werke, ed. Rilla, VIII 27.

das schläfere die Gemüter ein. Es sei wichtig, den Weg, durch eigenes Nachdenken auf die Wahrheit zu kommen, nicht voreilig zu verschließen. (Vgl. ebd.)

Während Kant in seinen früheren Schriften, zum Beispiel am Schluss der *Kritik der reinen Vernunft* (1781) noch die optimistische Einschätzung vertrat, dass die Aufklärung, deren Organ die Wissbegierde ist, sich noch zu seinen Lebzeiten vollziehen und die Wissbegierde zur völligen Befriedigung gebracht werden könne, revidiert er später diese Sichtweise. In einer Anmerkung zu § 40 der *Kritik der Urteilskraft* (1790) heißt es:

> „Man sieht bald, daß Aufklärung zwar in Thesi leicht, in Hypothesi aber eine schwere und langsam auszuführende Sache sei, weil mit seiner Vernunft nicht passiv, sondern jederzeit sich selbst gesetzgebend zu sein, zwar etwas ganz Leichtes für den Menschen ist, der nur seinem wesentlichen Zwecke angemessen sein will und das, was über seinen Verstand ist, nicht zu wissen verlangt; aber, da die Bestrebung zum letzteren kaum zu verhüten ist, und es an andern, welche diese Wißbegierde befriedigen zu können mit vieler Zuversicht versprechen, nie fehlen wird: so muß das bloß Negative (welches die eigentliche Aufklärung ausmacht) in der Denkungsart (zumal der öffentlichen) zu erhalten oder herzustellen schwer sein.“ (Kant 1790; zit. n. Blumenberg 1988, S. 247)

In dieser Aussage scheint nun der Verdacht durch, „daß die Wißbegierde eine exzessive Triebkraft sein könnte, die das kritische Geschäft der Selbstbegrenzung der Vernunft durch ihre Ansprüche auf Beantwortung der übergroßen Fragen und auf die unerreichbaren Gewißheiten – als Organ der Verführbarkeit der Vernunft also – stören und gefährden könnte.“ (Blumenberg 1988, S. 248) Blumenberg stellt fest, dass sich hier ein Wandel in der Einschätzung Kants hinsichtlich der Aufklärung vollzogen habe, und zwar von der Art, dass sich die Aufklärung eben nur langsam vollziehen könne und „daß dies letztlich von der Voraussetzung der Freiheit im Staate abhänge, von seiner Vernunft öffentlichen Gebrauch machen zu können“. (Ebd., S. 249) Resigniert Kant hier am Unternehmen der Aufklärung? Blumenberg betont, dass zwar die Langsamkeit der Aufklärung die Form einer beruhigenden Versicherung angenommen habe, die die Plötzlichkeit oder gar Gewaltsamkeit einer Revolution ausschließe, aber auf keinen Fall völligen Stillstand bedeute. (Vgl. ebd.) Wie ist aber nun die Anerkennung der Beschränkung der Vernunft durch sich selbst zu verstehen, wenn nicht als Resignation?

> „Nur von dem Gedanken her, daß die Vernunft aus einem triebhaften Moment ihrer selbst gleichsam entartet und in Selbstverlust gerät, wird es verständlich, daß Kritik der Vernunft an sich selbst als Anerkennung ihrer Beschränkung nicht den Zug demütiger Resignation oder enttäuschten Anlaufens bekommt, sondern als endliche und endgültige Entdeckung der eigenen Würde angeboten werden kann.“ (Vgl. Stadler 1874, S. 14[70]; zit. n. Blumenberg 1988, S. 250)

Kant überträgt in seinem Aufsatz *Was heißt: sich im Denken orientieren?* von 1786 die logische Struktur des kategorischen Imperativs auf die Vernunft, indem er verlangt, dass bei allem, was man annehmen soll, sich selbst fragt, ob der Grund, warum man etwas annimmt, oder auch die Regel, die aus dem, was man annimmt, folgt, zum allgemeinen Grundsatz des Vernunftgebrauchs erklärt werden könnte. (Vgl. ebd., S. 250 f.) Blumenberg folgert daraus:

> „Wenn Aufklärung nichts anderes als eben diese Selbsterhaltung der Vernunft ist, dann ist die Freiheit der Erkenntnis, die sie fordert, nicht eine beliebige, sondern eine gesetzliche Freiheit. In dieser Analogie zur Moralphilosophie mit ihrer Lehre von der Unfähigkeit der praktischen Vernunft, sich selbst zum Handeln zu bewegen – bei aller Fähigkeit, das Handeln gesetzlich zu bestimmen -, bekommt die

[70] Stadler, A. (1874): Kants Teleologie und ihre erkenntnistheoretische Bedeutung. Berlin.

> theoretische Neugierde ihren definitiven und systematischen Ort. Das Bedürfnis bewegt, aber es orientiert nicht; es ist legitim, aber es legitimiert nicht.“ (Ebd., S. 251)

Auch wenn Kant Analogien zwischen beiden Bereichen feststellt, trennt er letztlich scharf zwischen theoretischer und praktischer Vernunft und stellt keine ethischen Richtlinien für die Theorie auf. Allerdings betont er, dass die Freiheit der Vernunft letztlich anarchisch sei, indem sie sich ihrem Erkenntnistrieb überlasse. (Vgl. ebd.) Das kann dazu führen, dass der Erkenntnistrieb gegen das Interesse der Vernunft steht, ja, „in die Maxime der Unabhängigkeit der Vernunft von ihrem eigenen Bedürfnis“ (ebd.) ausartet. Selbstverschuldete Unmündigkeit – so Blumenberg – heiße also nicht nur „Bequemlichkeit, unmündig zu sein“ (ebd.), und „Mangel an Entschließung und Mut“ (ebd.), sondern beziehe sich auch auf die „Provokation, die die ›noopathisch‹ gewordene Vernunft auf die äußere Ordnungsgewalt ausübt“ (ebd., S. 252; Hervorh. i. O.). Die Freiheit des Denkens, wenn sie unabhängig von den Gesetzen der Vernunft agiert, zerstöre sich selbst. (Vgl. ebd.)

Die Schlusssätze in Kants *Metaphysischen Anfangsgründen der Naturwissenschaft* (1786) bringen laut Blumenberg den Prozeß der Neugierde zu einem Abschluß, „der als systematische Explikation nicht mehr überboten oder revidiert werden sollte.“ (Ebd., S. 252) Augustinus stellte der nach außen gerichteten Wissbegierde die Selbsterkenntnis als Alternative gegenüber. Die Neuzeit musste – so Blumenberg – also nur die andere Möglichkeit ergreifen. (Vgl. ebd.) Kant macht nun deutlich, „dass hier gar keine Alternative vorliegt“ (ebd.), da der Antrieb der Wissbegierde in seinem Anspruch auf die Totalität der Bedingungen von Gegenständlichkeit letztlich die Selbsterkenntnis notwendigerweise zu ihrem Thema machen muss. (Vgl. ebd.) Die Aussage Kants, dass der Vernunft, wenn die Wissbegierde sie auffordere, das absolut Ganze aller Bedingungen zu fassen, nichts anderes übrigbleibe, als von den Gegenständen auf sich selbst zurückzukehren (vgl. Kant 1786[71]; zit. n. Blumenberg 1988, S. 253), hat mit der Aufforderung des Augustinus nichts mehr gemein: „Hier wird der entschiedene Vollzug des theoretischen Anspruchs bis zur letzten Konsequenz legitimiert; die Abwendung von den Gegenständen wird nur durch die Evidenz der dialektischen Unentscheidbarkeit gerechtfertigt.“ (Blumenberg 1988, S. 252)

Wissbegierde und Neugierde in Konkurrenz zur Funktionalität des wissenschaftlichen Prozesses

Die bereits dargestellte Objektivierung der Neugierde in der Logik des methodischen Prozesses wissenschaftlicher Erkenntnis führt in letzter Konsequenz zu ihrem Verschwinden. (Vgl. ebd., S. 214) Indem die Funktion des Einzelnen und seines Gegenstandes vom Ganzen des Prozesses der Wissensgenerierung her reguliert wurde, der „die Individuen nach Lebenszeit und Lebensinteresse“ (ebd., S. 215) transzendiert, werden die Subjekte zu bloßen Funktionären dieses Prozesses, die Motivation der Erkenntnisbewegung wird in den Prozess selbst verlegt. (Vgl. ebd.)

Das bedeutet, dass Lebenserfüllung durch Erkenntnis für Einzelne nicht (mehr) beansprucht werden kann. Individuelle Motive und individuelle Chancen werden auf ihren Funktionsanteil im übergreifenden Prozess reduziert. (Vgl. ebd.) „Forschung bekommt dadurch den Zug des professionellen Dienstes, den Arbeitscharakter, der auch immer eine Form der Rechtfertigung ist, solange der Verdacht des bloßen Vergnügens in das verpflichtende Bild höherer Dienstbarkeit nicht paßt.“ (ebd.) Wahrheit wurde für die Neuzeit zum Resultat eines Verzichts, „der in der Trennung von Erkenntnisleistung und Glücksertrag liegt.“ (Ebd.)

Rousseau, der vielleicht nicht gerade als Vertreter des Mainstreams der Aufklärung angesehen werden kann, erklärt den glücklichen Urzustand der Unwissenheit als Alternative zur Wissbegierde und zum

[71] Kant, I. (1786): Schlusssätze der *Metaphysischen Anfangsgründe der Naturwissenschaft*.

fragwürdigen Streben nach Wahrheit. (Vgl. ebd., S. 230) Er sieht die Dunkelheit, mit der die Natur ihre Geheimnisse verdecke, als Warnung gegen die Vergeblichkeit der theoretischen Anstrengung. (Vgl. ebd.) Der Weg der Erkenntnis führt nach Rousseau „durch ein Übermaß des Irrtums" (ebd., S. 232), dessen Schaden durch die möglicherweise gefundenen Wahrheiten nie aufgewogen werden könne. In Anbetracht der oben dargestellten Ausschließung des Glücksanspruchs aus dem Wissensstreben in der Epoche der Aufklärung werden Rousseaus Ausführungen nicht nur nachvollziehbar, sondern gewinnen eine nicht unbeachtliche Attraktivität.

Ein anderes Konkurrenzverhältnis, das Augustinus' Denken noch prägte, nämlich jenes zwischen Selbsterkenntnis und Welterkenntnis, wurde hingegen durch Kant aufgehoben, indem er deutlich machte, dass eine Erkenntnisbewegung, die den Anspruch auf die Erfassung der letzten Bedingungen erheben müsse, nicht umhin könne, sich mit sich selbst zu befassen. (Vgl. ebd., S. 253)

Mythos, Metapher, Symbolträchtiges

Faust kann als Prototyp der Epoche der Neuzeit, aber vor allem auch der Aufklärung verstanden werden. Blumenberg sieht die „poetische Figur des Doktor Faustus" (ebd., S. 189) als Protagonisten und Träger der Wandlungen der Neugierde und des Fortschritts ihrer Rechtfertigung. (Vgl. ebd.) Verkörperte die ursprüngliche Faust-Gestalt in der *Historia des Doktor Faustus* von Johann Spies im Jahre 1587 noch „das Erschrecken vor der sündhaften Wißbegierde" (ebd.), wird bereits in der Version von Christopher Marlowe die „Niedertracht des zu jedem Einsatz bereiten Wissensdranges zur tragischen Größe" (ebd., S. 190) gesteigert. Auch bei Marlow bleibt die Verdammnis als letzte Konsequenz, „aber der Zweifel hat angesetzt, ob der Geist, wenn er sich ganz dem eigensten Antrieb überläßt, sündhaft sein kann" (ebd.). Nach Blumenberg fand erst Lessings Faust Erlösung, während er an die wohl bekannteste Version Goethes die Frage stellt, inwieweit in diesem Drama die zentrale Frage des Faust-Stoffes gelöst wird. (Vgl. ebd.) Sehr kritisch gegenüber den „Lüsten der Wissenschaft" (ebd.) äußert sich hingegen Achim von Arnim in seiner Vorrede der Übersetzung des Marlowschen Faust (1817). Er spricht vom „ungeheuren Hochmuthe, dessen die Wissenschaften unserer Zeit in genialer Ausbildung sich schuldig machten" (ebd.).

In der ersten Szene von Lessings Plan für einen Faust, wie er vom Hauptmann von Blankenburg 1784 in einem Brief veröffentlicht wurde, berichtet der oberste Teufel in einer Konferenz der höllischen Geister über den Doktor Faust, dieser habe nur einen Trieb, nur eine Neigung, nämlich jene eines unauslöschlichen Dursts nach Wissenschaften und Kenntnis. (Vgl. ebd., S. 241) „Ha! ruft der oberste Teufel aus, dann ist er mein, und auf immer mein und sicherer mein, als bei jeder andern Leidenschaft!" (Ebd.) Allerdings wendet ein Engel ein, Gott habe dem Menschen doch nicht den edelsten der Triebe gegeben, um ihn unglücklich zu machen. (Vgl. ebd.) In dieser Szene sieht Blumenberg immer noch mittelalterliches Gedankengut gespiegelt: „Faustens Rettung hat immer noch die mittelalterlichen Prämissen der Verantwortung der Neugierde vor einer transzendenten Instanz und der Möglichkeit des Gnadenweges dieser Instanz." (Ebd.) Außerdem weist Blumenberg darauf hin, dass Faust die Bedingung des aufrichtigen Bemühens, die Lessing aufgestellt hatte, ja auch nicht erfüllt, weil er sich auf andere Weise Zugriff auf Wissen und Macht verschafft. (Ebd., S. 241 f.)

Der philosophische Roman *Micromégas* von Voltaire (Voltaire 1752[72]; zit. n. Blumenberg, S. 217) ist eine Art Parodie der Neugierde, deren Absurdität als „das Merkmal des endlichen Wesens mit unendlichen Ansprüchen" vorgeführt wird (ebd., S. 217). In diesem Roman erfährt ein Astronaut vom Sirius vom Sekretär der Saturn-Akademie, dass die Menschen auf dem Saturn zweiundsiebzig Sinne hätten. Diese führten nach seiner Aussage zu Wissbegier und Leidenschaften, gleichzeitig klagten die

[72] Voltaire (1752): Micromégas 2, ed. I. O. Wade (1969), S. 124.

Bewohner jedoch täglich über Langeweile. Der Reisende vom Sirius erwidert, dass man in seiner Heimat an die 1000 Sinne habe, es aber dort nicht anders sei und eine bestimmte Unruhe und Sehnsucht bleibe. Hier zeigt sich sehr deutlich die Antithese von Neugierde und Lebensglück. Nach Blumenberg zeigt die Anekdote, „daß Annäherung im Unendlichen nicht möglich ist und daß dieselben Probleme sich auf jeder Stufe in denselben Proportionen wiederholen" (ebd.). Die Labilität der beschriebenen Situation beruhe nicht auf dem Drang nach Überschreitung der Grenzen gegenüber einer tabuisierten Transzendenz, sondern im Umschlag in die Dogmatisierung des vermeintlich Erreichten. „Die Unerträglichkeit der Unruhe […] führt in die Intoleranz." (Ebd.) Voltaires Anekdote macht deutlich, dass „auch tausend Augen und tausendmal bessere Augen die Aussichten nicht verbessern, der Unruhe des Erkenntniswillens Genüge zu tun" (ebd., S. 218).

3.2.3.7 19. / 20. Jahrhundert: Wissenstrieb als Surrogat, als Akt der Antizipation und als libidinöses Potential

Im 19. und 20. Jahrhundert wird nach Blumenberg zwar eine Verlagerung, aber keine weitere Differenzierung im Prozess der Legitimierung der theoretischen Neugierde vorgenommen. (Ebd., S. 255) Blumenberg attestiert dem Prozess der Legitimierung der theoretischen Neugierde, dass er im 19. Jahrhundert „durchgestanden und gewonnen" (ebd., S. 254) war, was sich unter anderem darin zeige, dass sich die theoretische Neugierde nun auf andere, beliebige Gebiete richtete. (Vgl. ebd.) Diese Verlagerung zeigt sich auch im Sprachlichen: So spricht Paul Valéry von Neugierden im Plural (*curiosités de toute espéce*) (Valery 1931[73]; zit. n. Blumenberg 1988, S. 254), Alexander von Humboldt (1848) gar von „militärischer Neugierde" (Humboldt verwendet diesen Begriff, um die Teilnahme des preußischen Prinzen Waldemar am Kampf der Engländer gegen die Sikhs zu kritisieren. Dieser habe „aus purer militärischer Neugierde sein Leben aufs Spiel" gesetzt. (Beck 1959, S. 249 [74]; zit. n. Blumenberg 1988, S. 254))

Eine Gestalt, die als Prototyp der Neugierde zu Beginn des 19. Jahrhunderts gelten kann und angesichts der Tendenz der abnehmenden Motivbedingtheit des theoretischen Prozesses gleichzeitig als Ausnahmeerscheinung zu sehen ist (vgl. ebd., S. 255 f.), ist Alexander von Humboldt. Er unterscheidet zwischen Neugier und Wißbegier, wobei letztere im Gegensatz zu ersterer als Streben nach tieferem Wissen verstanden wird (vgl. ebd., S. 279; zit. n. Blumenberg 1988, S. 256 f.). Den Hintergrund für diese Unterscheidung bilden negative Erfahrungen Humboldts mit den neuen Medien – im 19. Jahrhundert sind dies Zeitungen – und deren Verführungspotential; Humboldt spricht in diesem Zusammenhang von *volksthümlicher Neugier,* die durch Zeitungen sowohl angefacht als auch mit unkontrollierten Mitteln wieder gestillt wird. (Vgl. ebd., S. 256)

Noch einmal verweist Blumenberg auf die „Überschreitung der Säulen des Herkules" (ebd., S. 257), die am Beginn der Neuzeit für das Öffnen der Grenzen zu einer noch unbekannten Wirklichkeit standen. Die *terra incognita* der endlich zu beherrschenden Natur sollte sich jedoch nicht als das letzte Reservat des Unbekannten erweisen, sondern es sollte sich herausstellen, „daß das Unbekannte, Unerschlossene noch andere Orientierungssysteme und damit andere Möglichkeiten der Grenzüberschreitung zuließ" (vgl. ebd., S. 257 f.).

[73] Valéry, Paul (1931): Propos sur le progrès, in: Oeuvres, Bilb. De la Pléiade, II 1025
[74] Beck, Hanno (1959) (Hg.): Gespräche Alexander von Humboldts. Berlin: Akademie.

Welt-Mensch-Verhältnis, Möglichkeiten der Erkenntnis

Feuerbachs Begriff des Wissenstriebes ähnelt insofern dem der Neugierde Bacons, dass auch er den Gedanken der Endgültigkeit einer vorgefundenen alten Welt ablehnt und die Imagination eines Jenseits ihrer Grenze fordert. (Vgl. ebd., S. 258) Allerdings ist die abgelehnte Endgültigkeit nicht mehr räumlich zu verstehen, sondern bezieht sich auf Hegels Philosophie, in der viele Zeitgenossen den Weltgeist an sein Ziel gekommen sahen. (Vgl. ebd.) Ähnlich wie bei Bacon im Hinblick auf die Leistungen der Antike stellte sich auch für Feuerbach die Frage, ob es denn überhaupt noch etwas Entdeckbares gäbe. (Vgl. ebd.)

Nach der Projektionstheorie Feuerbachs ist Geschichte nicht als Dimension der Erinnerung und Aufbewahrung, sondern als ein Arsenal an Vorwegnahmen und Projektionen zu verstehen. Das Interesse an Geschichte ist „auf die Erschließung des noch Metaphorischen gerichtet“ (ebd.). So charakterisiert Feuerbach die Theologie als „die geschichtliche Gestalt einer metaphorischen und darin noch vorenthaltenen Anthropologie“ (ebd.). Diese vermochte sich jedoch nicht direkt auszusprechen und auszuwirken, sondern artikulierte sich in Form der Projektion in ein fremdes Medium, in diesem Fall in die Überdimension der Transzendenz. (Vgl. ebd., S. 258 f.) Deshalb stellt Feuerbach fest, dass die Gottheit dieser Theologie in Wahrheit „‚nur die konsequente Seele, der unverschämte‘ menschliche Wille“ (Feuerbach 1863-66, X S. 202[75]; zit. n. Blumenberg 1988, S. 259) sei. Nach Feuerbach ist deshalb Theologie „‚die wahre, die objektive, die offenbare, die vollendete Psychologie‘ (ebd., X S. 174[76]), eine ‚hyperbolische Psychologie‘“ (ebd., II S. 334[77]; zit. n. Blumenberg 1988, S. 259). Die Episode der Projektion vergleicht Blumenberg mit einer Inkubationsphase, „die ursprüngliche Vorstellung sei gleichsam *in vitro* fortgezüchtet worden.“ (ebd., S. 259) Blumenberg weist darauf hin, dass es offenbar „nicht nur für die Optik die Möglichkeit und Notwendigkeit der Vergrößerung, der Sichtbarmachung des Unsichtbaren“ gebe, sondern eben auch „einen Bewußtseinsbedarf an Übertreibung als Artikulation“ (ebd.). Wichtig ist, zu sehen, dass die Theologie bei Feuerbach nicht negativ, sondern als Verstärker wahrgenommen wird, „ohne sie hätten wir von uns selbst weniger erfahren“ (ebd.). „Die uralten Anstrengungen, das Unendliche, Absolute, Selbstgenügende, Selbstgenießende, Selbstzweckliche zu erfassen, erweisen sich als notwendig umwegige Versuche des Menschen, sich selbst als absolut zu begreifen, sich als Selbstzweck, sich im Recht auf Selbstgenuß zu begreifen, die eigene Sensualität im *zwecklosen Anblick der Sterne* als den *lebendigen Superlativ des Sensualismus* zu erfahren.“ (Vgl. ebd., II S. 349 f.; zit. n. Blumenberg 1988, S. 259)

Charakterisierung von Wissbegierde und Neugierde

Der Antrieb der Neugierde bei Feuerbach lässt sich nach Blumenberg als „Inbegriff von Akten der ›Antizipation‹“ (ebd., S. 258; Hervorh. i. O.) beschreiben. Bedürfnisse – und auch der Wissenstrieb wird als Bedürfnis verstanden – definiert Feuerbach als „Indikatoren objektiver Möglichkeiten der Geschichte“ (ebd., S. 265), durch sie werde „ein Wesen über die Schranke seiner Subjektivität emporgehoben“ (Feuerbach/ K. Bayer 1840, II S. 130[78]; zit. n. Blumenberg 1888, S. 265). Die Geschichte wird zur Dimension der Erfüllung des menschlichen Glücksanspruches, in dem letztlich auch der Wissenstrieb gründet: „Der Glückseligkeitstrieb ist der Trieb der Triebe. Jeder Trieb ist ein anonymer, weil nur nach dem Gegenstand, worein der Mensch sein Glück setzt, benannter Glückseligkeitstrieb. Selbst der Wissenstrieb ist nur der zuerst vermittelst des Verstandes – später im Verlauf der Kultur, wo der Wissenstrieb ein selbständiger Trieb wird, im Verstande – sich befriedigender Glückseligkeitstrieb.“

[75] Feuerbach, Ludwig (1863-66): Spiritualismus und Materialismus. In: Sämtliche Werke, edd. W. Bolin, F. Jodl, 2. Aufl. Stuttgart 1959.
[76] Ders.: Die Einheit der Seelen- und Gotteslehre. In: ebd., X
[77] Ders.: Wider den Dualismus von Leib und Seele, Fleisch und Geist. In: ebd., II
[78] Ders. (1840): Rezension von K. Bayer, Über den Begriff des sittlichen Geistes. In: ebd., II.

(Feuerbach 1863-66, X S. 180 f.[79]; zit. n. Blumenberg 1988, S. 266) Der Wissenstrieb bedeutet bei Feuerbach Anspruch auf Macht über Gegenstände, auf deren Besitz oder – so Blumenberg – „wenigstens auf deren imaginatives Surrogat" (ebd., S. 267).

In Freuds Modell des psychischen Apparats gewinnt die Neugierde bzw. der *Wisstrieb* noch einmal eine neue Akzentuierung, indem diese(r) als eine Ausdrucksform des libidinösen Potentials gesehen wird. In der Psychoanalyse hat die Wißbegierde eine dem Instinktiven nahekommende Schutzfunktion, „die auf der Hintergehung des Subjekts durch das Unbewußte beruht, indem sie diese aufdeckt" (ebd., S. 267). Nach Freud ist es „die infantile aktive sexuelle Schaulust, von der *später die Wißbegierde abzweigt"* (vgl. Freud, VIII, S. 46[80]; zit. n. Blumenberg 1988, S. 269). Der Wisstrieb bei Freud ist ein *„sublimierter, ins Intellektuelle gehobener Sprößling des Bemächtigungstriebes"* (Freud, VIII, S. 450[81]; zit. n. Blumenberg 1988, S. 270) und kann im Modus der Zwangsneurose den Sadismus ersetzen. (Vgl. ebd.)

Blumenberg macht darauf aufmerksam, dass die Neugierde für Freud selbst eine zentrale Antriebsfeder war, was in den Schriften des Begründers der Psychoanalyse deutlich zur Sprache kommt. So spricht Freud davon, dass die hypnotische Therapie ungleich anziehender gewesen sei als z. B. die physikalische, auch aufgrund der Befriedigung der Wissbegierde. (Vgl. Freud 1914/1971, S. 146[82]; zit. n. Blumenberg 1988, S. 267) Freud spricht von der Neugierde, die ihn antreibt und ihn auch zu (nicht abgesicherten) Spekulationen verleitet: „Man kann sich doch einem Gedankengang hingeben, ihn verfolgen, so weit er führt, nur aus wissenschaftlicher Neugierde oder, wenn man will, als advocatus diaboli, der sich darum doch nicht dem Teufel selbst verschreibt." (Freud, XIII, S. 63 f.[83]; zit. n. Blumenberg 1988, S. 268) Blumenberg spricht in diesem Zusammenhang von einer „Komplexion von Theorie und Therapie" (ebd., S. 267), die kaum konfliktfrei zu halten sei. Freuds Anliegen ist es – als Therapeut – dass sich seine Klientinnen und Klienten ihrer unbewußten Seite so weit wie möglich bewusst werden. Gleichzeitig lassen Freuds Ausführungen den Schluss zu, dass die Befriedigung der Wißbegierde des Analytikers zumindest das nicht weniger attraktive Ziel zu sein scheint. (Blumenberg 1988, S. 267)

Legitimation der theoretischen Neugierde, Einwände und Vorbehalte

Blumenberg spricht von Feuerbachs „Temporalisierung der Neugierde" (ebd., S. 259), die schon früh „›erlernt‹" (ebd.) werde durch die – von Feuerbach als platonisch und christlich eingestufte – Vorstellung eines über die natürlichen Möglichkeiten des Menschen hinausgehenden Wissenstriebes, der dem Menschen seine Unsterblichkeit verbürge und der dadurch erst sinnvoll werde. (Vgl. ebd.) Dieses Konzept deutet Feuerbach nun in der Weise, dass in der Unsterblichkeitsprojektion zwar ein anthropologischer Kern enthalten sei, aber als „noch unverstandene Differenz zwischen dem auf die Gattung Mensch bezogenen ›Wissenstrieb‹ einerseits und seiner am Individuum Mensch unbefriedigten Faktizität andererseits" (ebd., S. 259 f.; Hervorh. i. O.). Im Gegensatz zur räumlichen Metaphorik der Neugierde oder zu „Kants ›Grenzziehung‹ der Vernunft gegenüber ihrem niemals ruhenden Drang zur Hypertrophie und Selbstverblendung" (ebd., S. 260; Hervorh. i. O.) betont Feuerbach:

[79] Ders. (1863-66): Über Spiritualismus und Materialismus. In: ebd., X.
[80] Freud, S.: Über Psychoanalyse. 4. Vorlesung. In: Werke, VIII.
[81] Freud, S.: Die Disposition der Zwangsneurose. In: ebd..
[82] Freud, S. (1914): Zur Geschichte der psychoanalytischen Bewegung. In: Selbstdarstellung. Schriften zur Geschichte der Psychoanalyse. Frankfurt.
[83] Freud, S.: Werke XIII.

> „Der Mensch, seiner Gattung nach, will gar nicht wissen, was er nicht wissen *kann*, sondern er will nur wissen, was *jetzt noch nicht* von ihm selbst und von Menschen überhaupt faktisch gewußt wird und werden kann. Der Wissenstrieb will nicht ins Unzugängliche als das anthropologisch Irrelevante vorstoßen, sondern die menschliche Möglichkeit als Zukunft antizipieren." (Ebd.)

Nach Feuerbach ist das Jenseits der Religionen und Metaphysiken ein elementares, wenn auch nicht vergebliches Missverständnis. (Vgl. ebd.) „Die Unsterblichkeitsvorstellung ist die sich selbst in ihrer rationalen Ökonomie noch nicht verstehende Neugierde, die Negation der Geschichte, insofern sie Vorbehalt gegenüber jeder individuellen Gegenwart ist. […] Die Unsterblichkeit ist das Unbegriffene an der Zeitlichkeit, die futuristische Äußerlichkeit einer nicht-weltlichen Erfüllung, die Utopie des dem einzelnen zufallenden Ganzen der menschlichen Erfahrung." (Ebd.) Die Neugierde ist – so Blumenfeld – Antizipation, die „Unsterblichkeitsvorstellung der mythische Repräsentant dieser Antizipation, der Platzhalter eines noch nicht entfalteten Bewußtseins." (Ebd., S. 261)

Blumenberg meint, es sei wenig aufschlussreich, hier von Säkularisierung zu sprechen, z. B. im Sinn dessen, dass die Explosion der rehabilitierten theoretischen Neugierde in den Wissenschaften sozusagen die verweltlichte Unsterblichkeitsvorstellung sei. Die Unsterblichkeit als Zukunft werde zwar ins Weltliche eingebracht, aber „nicht als Herausnahme einer Idee aus ihrer ›eigenen‹ Herkunft, sondern als Zurücknahme der sich nicht verstehenden Projektion in ihre Herkunft, auf den Boden des in ihr steckenden Bedürfnisses." (Ebd.; Hervorh. i. O.) Außerdem weist Blumenberg darauf hin, dass die Unsterblichkeitsvorstellung, auf die Feuerbach hier Bezug nimmt, nicht die christliche, sondern jene von Aufklärung und deutscher Klassik sei und diese gewissermaßen „›präparierte‹ Unsterblichkeitsvorstellung" Feuerbach überhaupt das Recht gebe, von Antizipation zu sprechen. (Vgl. ebd.)

In seiner Analyse einer Kindheitserinnerung, der Geierphantasie Leonardos, entwickelt Freud seine „Hypothese über den Ursprung des Zusammenhangs von Wißbegierde und Autoritätsnegation aus der infantilen Mutterbindung und Vaterrivalität" (ebd., S. 272). Für Leonardo und seine Zeit bedeutete die „Rehabilitierung der *curiositas*" (ebd.) zweierlei: „Überwindung des Gottesvorbehalts und Negation der Autorität der Antike" (ebd.). Nach Freud wiederholte Leonardo mit der Entscheidung für das Erkunden der Natur und gegen die erschöpfende Erkenntnisvorleistung der Alten die Parteinahme, nämlich „den Vaterverzicht des unehelich Geborenen und die Zuflucht zur Zärtlichkeit der Mutter (Natur)" (vgl. Freud, VIII, S. 194[84]; zit. n. Blumenberg 1988, S. 272). Blumenberg fasst die Hypothese Freuds zusammen: „Die von der Vaterbindung (Autorität) ungehemmte frühsexuelle Neugierde stabilisiert sich, behauptet sich gegen den religiösen Vorbehalt, der doch nur den Vaterkomplex überhöht, und wird in der erwachsenen Sublimierung gleichsam abstrakt". (Ebd., S. 272)

Die theoretische Neugierde ist nach Blumenberg in der Psychoanalyse in zweifacher Weise thematisch und problematisch: einerseits aufgrund ihres Spannungsverhältnisses zur Psychoanalyse als Therapie, die die Heilung von Neurosen anstrebt und gleichzeitig „auf Entbergung dessen basiert, was sich entzieht und verbirgt" (ebd., S. 269), wodurch sie sich dem Verdacht des nur noch theoretischen Interesses aussetzt, und andererseits dadurch, dass die Psychoanalyse selbst eine Theorie der theoretischen Neugierde in Form der Libido-Theorie liefert. (Vgl. ebd.)

[84] Freud, S.: Eine Kindheitserinnerung des Leonardo da Vinci. In: Werke, VIII.

Wissbegierde und Neugierde in Konkurrenz zur Sublimierung im ästhetischen Werk und zur leidenschaftlichen Liebe

Aus Freuds Ausführungen zu Leonardo da Vinci und der Metaphorik des Wassertriebwerks geht nach Blumenberg hervor, dass der „Erkenntnisdrang für Freud nur sekundäre Ableitung einer urtümlichen unspezifischen Energie“ (ebd., S. 270) ist. Am Beispiel Leonardos zeigt Freud, wie die Leidenschaft *nur* (!) in Wissensdrang verwandelt wird und er statt zum Künstler zum Forscher wurde, indem die eine Energie die andere unterdrückte. Allerdings geht dieser Umsetzungsprozess nicht ohne Verluste in der Energiebilanz vonstatten. (Vgl. Anm. 81, S. 129. 141f.; zit. n. Blumenberg 1988, S. 270f.) Blumenberg sieht hier den alten Konflikt zwischen reiner Theorie und künstlerischer Produktivität neu aufgelegt. (Vgl. ebd., S. 271)

> „Die theoretische Neugierde ist schon Regression der nicht oder nicht mehr gelingenden höchsten Sublimierung im ästhetischen Werk, angekündigt durch jene Symptome der Hemmung und Schaffensschwierigkeit. Die Neugierde ist eine Ausflucht aus dem Mißlingen der Reife: *Man hat auch geforscht, anstatt zu handeln, zu schaffen*. Das Werk ist endlich, die Theorie unendlich – der Umweg zur Praxis über die Theorie läßt das Werk als Fragment im Stich: *Er brachte sich nicht mehr dazu, seinen Anspruch zu beschränken, das Kunstwerk zu isolieren, es aus dem großen Zusammenhang zu reißen, in den er es gehörig wußte*.“ (Ebd.)

Auf diese Weise – so Blumenberg – wird bei Freud die Wißbegierde zum Ersatz, statt leidenschaftlich zu lieben richten Forschende ihre leidenschaftliche Hingabe auf die theoretischen Gegenstände. Allerdings gibt es zwei Möglichkeiten, wie die infantile Form der Wißbegierde als Vorgänger schließlich zum Vertreter werden kann: Einerseits durch Hemmung durch Verdrängung oder Fixierung zu einem Zwangsverhalten, andererseits sind nach Freud auch eine gelingende Sublimierung und Substitution der libidinösen Energie in Wissbegierde denkbar. (Vgl. ebd., S. 271f.)

Mythos, Metapher, Symbolträchtiges: Wenn das ‚Es‘ zum ‚Ich‘ wird…

In Freuds Modell des Unbewussten sieht Blumenberg das Schema des platonischen Höhlengleichnisses abgebildet, das als „elementare Verbildlichung aller Aufklärungsprozesse“ (ebd., S. 269) gesehen werden kann. Ähnlich wie im Modell des Unbewussten einer Person Handlungen und Erleidungen zugeschrieben werden, von denen diese nichts weiß, wissen die Gefesselten in der platonischen Höhle nichts von der „Vorspiegelung und Schattenhaftigkeit der ihnen präsentierten Wirklichkeit“ (ebd.). Erst nachdem einer der Höhlenbewohner mit Gewalt aus der Höhle ins Freie und damit in die Wirklichkeit gebracht wird, kann dieser die anderen aufklären. Für Blumenberg stellt sich die Frage nach dem Motiv für die Entfesselung und Ent-Täuschung und meint, dass sich der „Übergang von der Theorie der reinen Anschauung zur Praxis der Lehre“ (ebd.) zumindest dem Verdacht der Machtgewinnung aussetzt – ein Problem, mit dem es „die Psychoanalyse gründlich zu tun“ (ebd.) hat. Anders gefragt: „Was tritt anstelle der Neugierde, wenn sie gesättigt ist?“ (Ebd.)

3.2.3.8 Gegenwart: Informationsflut statt Wissen?

Auch wenn Blumenberg in der Gegenwart höchstens noch Verschiebungen hinsichtlich der Konzeption der theoretischen Neugierde ausmacht – das Interesse für das Thema Wissen, das sich nicht zuletzt um den Begriff der *Wissensgesellschaft* formiert, ist in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wieder neu entflammt und bis heute ungebrochen.

Auf eine Auseinandersetzung mit dem aktuellen Diskurs um das Wissen kann in einer Arbeit, die sich mit dem Begehren nach Wissen beschäftigt, keinesfalls verzichtet werden. Diese wird im nun

folgenden Kapitel (Kapitel 3.3.1) – auch im Hinblick auf die Bedeutung von Wissen für Schule, Bildung und Lernen – geführt, um die daraus gewonnenen Befunde anschließend wiederum unter dem Blickwinkel der Neu(be-)gierde und Wissbegierde betrachten zu können: Welches Verständnis von Wissen legen verschiedene Zugänge nahe und inwiefern beeinflusst dieses Verständnis die theoretische Neugierde? Wie und in welcher Art und Weise findet welches Wissen Eingang in schulisches Lernen und inwiefern fördert diese Neugierde und Wissbegierde der Schülerinnen und Schüler? Zuvor jedoch sollen in Form einer ersten Zwischenbilanz bisherige Ergebnisse der Spurensuche nach dem Begehren hinsichtlich ihrer Implikationen für das Begehren nach Wissen ausgewertet werden.

3.2.4 Erste Zwischenbilanz: Implikationen der Spurensuche für das ‚Begehren nach Wissen'

Am Ende dieser ersten Auseinandersetzung mit Neugierde und Wissbegierde sollen nun die aus der Spurensuche im ersten Teil (Kapitel 3.1) gewonnenen (Be-)Funde hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Begehren nach Wissen untersucht werden. Folgende Aspekte sollen für diese erste Auswertung herangezogen werden: Die Frage nach der Notwendigkeit des Kultivierens des Begehrens (Kapitel 3.1.3), das Verständnis des Begehrens als Antwortgeschehen (Kapitel 3.1.4.2), das Begehren nach Anerkennung (Kapitel 3.1.4.3.1) und das mimetische Begehren (Kapitel 3.1.4.3.2). Auch wenn nicht alle Begehrensaspekte auf die Wissbegierde übertragbar sind, so wird doch deutlich, dass sich die wesentlichen Charakteristika des Begehrens in seinen verschiedenen Ausprägungen, also auch in jener des Begehrens nach Wissen, wiederfinden. Es kann im Folgenden nicht um eine abschließende Darstellung, sondern um eine vorläufige Ergebnissicherung gehen, in der Risse und Sprünge nicht zugeschüttet und Spannungsfelder nicht aufgelöst werden. Antworten sind als vorläufige einzustufen, Widersprüchliches soll und kann schon allein aufgrund der Vielfalt der gewählten Zugänge nicht ausgeräumt werden.

3.2.4.1 Kultivieren, Versagen, Bezwingen und Erlöschen des Begehrens und das Begehren nach Wissen

Die Überfülle an Informationen, die tagtäglich auf uns einströmen, die leichte und schnelle Zugänglichkeit des Wissens durch das Internet stehen in einer gewissen Analogie zur Überfülle an Konsumgütern, die zumindest Menschen in jenem Teil der Welt, der als westliche Zivilisation ausgewiesen wird, teilweise auch in den sogenannten Schwellenländern, zur Verfügung stehen, wenngleich auch in diesen Ländern Reichtum sehr ungleich verteilt ist. Daraus ergeben sich Probleme, wie zum Beispiel die Willkür und Wahllosigkeit, mit der Wissen, Halbwissen und Unwissen vor allem im Internet nebeneinander präsentiert werden. Diese Aspekte sollen vor allem im folgenden Kapitel (3.3.1) noch genauer unter die Lupe genommen werden, in dem die Frage nach dem Wissen ausführlich erörtert wird. Hier sollen vorausschauend einige Implikationen, die sich aus der Frage der Kultivierung des Begehrens für die Wissbegierde und Neugierde ergeben, benannt werden. Ist es – analog zur Kultivierung des Begehrens – nötig, auch den Umgang mit Wissbegierde und Neugierde bewusst zu gestalten?

Liessmann kritisiert, dass Wissen in unserer Gesellschaft zunehmend nur mehr als Unterhaltung dargeboten wird und der kurzfristigen Befriedigung der Neugierde dient. (Vgl. Liessmann 2006, S. 16fff.) Dieser Umgang mit Wissen legt die Notwendigkeit der Kultivierung der Wissbegierde und Neugierde, der Einübung eines sinnvollen Umgangs mit diesen nahe. Immer schon in der Geschichte der Menschheit, zum Beispiel im Kuriositätenkabinett der Renaissance, insbesondere aber seit dem Zeitalter der Aufklärung zeigte sich der Wissensdrang in Form der Schaulust, der Lust am Exotischen, Skandalösen und auch in der Inkaufnahme von Gewalt im Zusammenhang mit Experimenten (vgl. Blumenberg 1988, S. 221fff.) nicht nur von seiner postiven Seite. „Diese Neugierde, die nicht mehr Aufstand gegen einen Vorbehalt ist […], vermag kein Kriterium ihrer Begrenzung aus sich selbst zu gewinnen." (Ebd., S. 224) Die Lust am Kuriosen und bestimmte Formen des Voyeurismus können mittels der sogenannten Neuen Medien immer leichter befriedigt werden, was deren Exzesse weiter anzustacheln scheint. „Die Vielfalt der Themen, das Springen zwischen den Gegenstandsbereichen, das Kokettieren mit dem Sensationellen, Überraschenden, Verblüffenden, die Lust an den spektakulären Entdeckungen und Innovationen charakterisieren solches Wissen: vom Wilden Westen auf den Mars, vom Judasevangelium zur Funktionsweise von Geländebaggern, von den Segnungen der Nahrungsmittelindustrie zum Totenkult der Etrusker." (Liessmann 2006, S. 18) In diesem Kontext droht die Wissbegierde als Begehren nach Wissen im Sinn von Weisheit, im Sinn des Verständnisses von

Zusammenhängen oder im Sinn des Erlangens einer reflektierten Beziehung zu sich selbst, zur Welt und zu den Anderen zunehmend ins Hintertreffen zu geraten.

Wenngleich in der Geschichte der theoretischen Neugierde das Verbot und die Unterdrückung der Wissbegierde diese Geschichte zu weiten Teilen bestimmte und sich niemand eine solche Situation zurückwünscht, so kann man sich heute des Eindrucks nicht erwehren, dass auch die überbordende Fülle an Informationen, die tagtäglich auf uns einströmen, der Wissbegierde und Neugierde nicht unbedingt zuträglich ist. Ein Überangebot kann, wie wir das bereits in Bezug auf das Begehren gesehen haben, zu Abstumpfung und Abschottung, zu Apathie und zum Erlöschen des Begehrens führen.

Das schnelle Anwachsen des Wissens durch Erkenntnisse und Errungenschaften der Wissenschaften bringt nicht nur Fortschritt und Wachstum mit sich, sondern hat auch negative Auswirkungen auf den Wissenschaftsbetrieb und dessen Akteurinnen und Akteure. Der Druck, zu publizieren und neues Wissen in möglichst kurzer Zeit zu generieren, führt zu Fehleranfälligkeit und zu psychischen und physischen Erschöpfungserscheinungen der Beteiligten. Neugierde und Wissbegierde scheinen in diesem Betrieb mehr hinderlich als förderlich, ein Umstand, auf den auch Blumenberg verweist. (Vgl. Blumenberg 1988, S. 19) Das zunehmende Tempo und der steigende Produktionsdruck führen nicht selten auch zur Vernachlässigung forschungsethischer Aspekte. (Neues) Wissen muss um jeden Preis generiert werden. Auch dieser Aspekt soll im folgenden Kapitel noch einmal zur Sprache kommen.

Wie aber könnte nun eine sinnvolle Kultivierung von Neugierde und Wissbegierde aussehen? Nach welchen Kriterien könnte eine Unterscheidung zwischen rein unterhaltenden und handlungsrelevanten Informationen vorgenommen werden? Wodurch unterscheidet sich Wissen von bloßer Information und inwiefern und in welchem Kontext ist eine solche Unterscheidung wichtig? Mit diesen Fragen wird sich das Kapitel 3.3.1 noch genauer beschäftigen.

3.2.4.2 Begehren als Antworten auf einen Anspruch und das Begehren nach Wissen

Wenn Begehren als Antworten auf den Anspruch des Anderen verstanden wird, kann auch das Begehren nach Wissen als Antworten auf einen Anspruch gedeutet werden. (Vgl. Waldenfels 2007, S. 343 f.) Welcher Anspruch spricht sich im Wissen aus? Ist es der Anspruch des Anderen oder der (vielen) Anderen, die dieses Wissen erzeugten, oder der Anspruch jener, um die es in diesem Wissen geht, der Subjekte und Objekte des Wissens? Ist es der Anspruch der Dinge, der sich im Wissen ausspricht? Wie wird dieser Anspruch, wie wird dieses Begehren der und des Anderen deutlich und wer spricht ihn aus? Dieser Anspruch kann nur hörbar werden, wenn Wissen als eine Form der Praxis verstanden wird, in der Bedeuten und Begehren Hand in Hand gehen. (Vgl. Waldenfels 2002, S. 27) Das ist vor allem dann der Fall, wenn Wissen in einem dialogischen Prozess hervorgebracht, (mit-)geteilt und für Transformation offen gehalten wird.

Allerdings ist selbst dann, wenn Wissen in Form eines Frage-Antwort-Geschehens verhandelt wird, damit zu rechnen, dass auf den Anspruch, der sich im Wissen ausdrückt, mit Ablehnung und Desinteresse geantwortet wird. Trotzdem scheint es keine Alternative zu einem Umgang mit Wissen zu geben, der geeignet ist, Wissbegierde und Neugierde zu wecken, als jenen, der in fragender Weise an das Begehren appelliert und dessen Antworten einfordert. In einem solchen Zugang wird Wissen nicht als fertiges und abgeschlossenes präsentiert, sondern in seiner Brüchigkeit, Rätselhaftigkeit und Unabgeschlossenheit gezeigt. Im Wissen spricht sich das Begehren der Vorgenerationen aus, auch jenes der Forscherinnen und Forscher, die dieses Wissen, das immer bloß vorläufiges sein kann, generierten. Gerade das Rätselhafte, Fragwürdige, das Widerprüchliche des Wissens, das im Frage-Antwort-Ereignis zwischen Selbst und Anderem den Raum für das Pathische offenhält, eignet in besonderer Weise das Potenzial, die Neugierde und Wissbegierde zu entfachen.

Die ekstatische Verfasstheit des Selbst korreliert mit diesem Zug des Wissens und ermöglicht das Aufbrechen vom Zuhause in ein Anderswo, ein *Land, das wir nicht kannten*. (Vgl. Lévinas und Krewani 1999, S. 35f.) Das Begehren nach Wissen ist Ausdruck dieser Gerichtetheit des Selbst auf Andere und Anderes, eine unendliche Bewegung, in der sich das Selbst zuallererst und immer wieder neu konstituiert.

In einem Verständnis von Wissen, das dieses (auch) in seinem Appellcharakter wahrnimmt, könnte dieser Appell nicht nur eine Antwort einfordern, sondern diesem Wissen könnte darüber hinaus auch eine Attraktivität unterstellt werden, die es von sich aus zu entfalten vermag. Dies bedeutet, dass Wissen, die ihm inharänte Leuchtkraft und sein Potenzial, Welt- und Selbstverstehen zu ermöglichen und zu vertiefen, an das Begehren appellieren. Insofern könnte man vom *Eros* des Wissens sprechen, eine Formulierung, der wohl so mancher leidenschaftlich der Wissbegierde Verfallene einiges abgewinnen kann. Insbesondere ist es auch der Anspruch der Dinge – sowohl in seiner einladenden als auch in seiner abstoßenden Geste – , der in der Lage ist, Wissbegierde und Neugierde zu wecken. Dieser Aspekt ist gerade im Hinblick auf das schulische Lernen von großer Bedeutsamkeit.

Letztlich wird das Begehren, also auch die Wissbegierde vor allem in intersubjektiven Zusammenhängen, die Waldenfels als Frage-Antwort-Geschehen bestimmt, entfacht. In diesem Ereignis ist immer damit zu rechnen, dass sich das Begehren, sowohl das eigene wie auch das des/der anderen, ausspricht. Jede Rede ist vom Begehren durchzogen, ist begehrende Rede. (Vgl. Waldenfels 2007, S. 347) Das bedeutet, dass das Begehren in einer Beziehung und im Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden, insofern dieser nicht nur nach mechanistischen, funktionalen Abläufen organisiert ist, immer mitschwingt und es nur darum ginge, dieses Begehren aufzuspüren. Dies ist eine der Aufgaben, der sich diese Arbeit verschrieben hat: den Spuren des Begehrens zu folgen – nicht nur in den theoretischen Abhandlungen, sondern vor allem auch in den Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern, insofern sich diese in den Vignetten und Anekdoten zeigen. (Vgl. Kapitel 4)

Wie Waldenfels zeigt, erweisen sich gerade Brüche und Widrigkeiten oft als Einfallstore des Pathischen. (Vgl. Waldenfels 2002, S. 59) Daraus könnte man schließen, dass es gerade jene Momente sind, die irritieren, verunsichern, die das Eigene in Frage stellen und in denen sich die Fremdheit des Anspruchs offenbart, die Wissbegierde entfachen. Auch wenn diese Momente die Chance zu lernen eröffnen, können sie auch Angst und Abwehr erzeugen. Für das schulische Lernen und Lehren könnte das bedeuten, dass es wichtig ist, den Raum für den Einbruch des Neuen offen zu halten, das Fremde zuzulassen und nicht Barrieren dagegen zu errichten, indem allzu viel vorstrukturiert, vorgeplant und Wissen den Lernenden in kleinen, essfertigen, leicht verdaulichen Portiönchen und Aufgabenstellungen serviert wird. Auf diesen Aspekt wird vor allem im Kapitel 3.3.3 eingegangen.

Zu fragen wäre, ob auch die ethischen Aspekte, die Lévinas in seine Begehrenskonstitution einführt, im Zusammenhang mit Wissbegierde und Neugierde von Bedeutung sind. Wenn Wissen vor allem in seiner Verwobenheit mit dem Selbst, dem Anderen und der Welt gesehen wird, können ethische Überlegungen nicht unberücksichtigt bleiben. Der Anspruch, der sich im Wissen ausspricht, ist demnach auch ein ethischer Anspruch, er ruft nicht nur das Begehren nach Wissen wach, sondern auch zu Freiheit und Verantwortungsübernahme auf. Mit Christine Rabl (Rabl 2014) wird dieser Aspekt thematisiert werden. (Vgl. Kapitel 3.3.1) Eine solche Konzeption hätte weitreichende Konsequenzen für die Produktion, die Weitergabe und den Austausch von Wissen.

3.2.4.3 Das Begehren nach dem Begehren des Anderen und das Begehren nach Wissen

Vor allem Judith Butler zeigt das Begehren als bevorzugten Ort der Macht und als Einfallstor für Normen. (Vgl. Butler 2009, S. 31) Wie Blumenberg in seiner Geschichte der Neugierde deutlich macht, gilt dies auch für das Begehren nach Wissen, das insbesondere in Zeiten, in denen das Begehren

insgesamt unter Verdacht geriet und mit Skepsis betrachtet wurde, ebenfalls unterdrückt wurde. Wissbegierde wurde im Laufe ihrer Geschichte nicht zuletzt deshalb als subversive Energie betrachtet, da ihr Potenzial erkannt wurde, das Bestehende und als gültig Angenommene in Frage zu stellen und damit auch jene Macht, die die Kriterien von Gültigkeit und Wahrheit des Wissens sowie den Zugang zu ihm festlegt, zu untergraben.

Butler zeigt auf, dass sich im Begehren nach Anerkennung das Begehren nach sozialer Existenz ausspricht, die nur durch Anerkennung ermöglicht und durch Regeln der Anerkennbarkeit geregelt wird. Deshalb erkennt Butler im Begehren des Selbst nach Anerkennung sowohl affirmative als auch subversive Kräfte am Werk: Es ist sowohl Begehren nach Anpassung und Unterwerfung unter Normen der Anerkennbarkeit als auch Quelle des Widerstands gegen Regeln, die (mir selbst und anderen) Anerkennung verweigern. Auch in der Wissbegierde wird diese Ambivalenz deutlich: Einerseits kann sie Ausdruck des Begehrens nach Anpassung und Unterwerfung sein, da durch Wissen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht wird. (Bestimmtes) Wissen, vor allem auch ein ganz bestimmter Zu- und Umgang mit Wissen bedeutet Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht, einem Milieu und stellt so einen nicht unwesentlichen Teil eines bestimmten Habitus dar. (Vgl. Bourdieu 2013) Deshalb ist Wissbegierde nicht nur als das allen Menschen eigene Streben nach Wissen, sondern eben auch als das Begehren nach sozialer Existenz, nach sozialem Aufstieg und nach Anerkennung zu sehen. Andererseits ist das Begehren nach Wissen – gerade in hegemonialen Verhältnissen – auch als Begehren nach Veränderung von Herrschaftsverhältnissen und als potentielle Quelle des Widerstands einzustufen. Die Aussage *Wissen ist Macht* verweist darauf, dass Unterdrückung nicht zuletzt auf dem Unwissen der Unterdrückten basiert bzw. darauf, dass die Herrschenden darüber bestimmen, was als Wissen definiert und was ausgeschlossen und zensuriert wird. Interessant wäre zu fragen, ob fehlende Wissbegierde und Desinteresse ebenfalls Weisen des Antwortens auf hegemoniale Verhältnisse, Modaliltäten des stillen Widerstands gegen bestimmte Formen oder Inhalte der Wissensvermittlung oder auch Ausdruck von Resignation oder Angst sein können. Paolo Freire, dessen *Pädagogik der Unterdrückten* im Kontext Brasiliens und Chiles entwickelt wurde, weist in seinem Band *Pädagogik der Autonomie* (2013 (1996)) auf diesen Zusammenhang hin und plädiert dafür, „Widerspenstigkeit als unabdingbare[n] Ausbruch des gerechten Zornes“ zu sehen und diese im Bildungsprozess zu „revolutionären Haltungen“ (Freire 2013, S. 73), zu einer radikaleren und kritischeren Position weiterzuentwickeln.

Jessica Benjamin zielt in ihren Überlegungen zum Begehren nach Anerkennung stärker auf die individuellen Aspekte ab, insbesondere auf die Spannung zwischen dem Begehren nach Autonomie und dem Begehren nach Anerkennung. Beide Zugkräfte zeigen sich auch im Wissensstreben: Wissbegierde kann in seiner individuellen Ausprägung als Streben nach Einordnung und Selbstaufgabe, aber auch als Begehren nach Autonomie und Abgrenzung gesehen werden. Das Begehren nach dem Anderen, nach der Gemeinschaft mit dem Anderen, das Benjamin in besonderer Weise betont, drückt sich insofern auch im Wissensstreben aus, da Wissen auch Gemeinschaft stiften und Kommunikation ermöglichen kann. In und durch Wissen und im Begehren nach Wissen erschließen wir uns die Welt, treten wir in Beziehung zu anderen und zu uns selbst, konstituieren wir (zumindest je vorläufig) unser Selbst.

Die Aussagen Benjamins zur Bedeutung, ja Notwendigkeit der Entsagung und Versagung von Anerkennung sind zwar weniger für Überlegungen zur Wissbegierde relevant, jedoch im schulischen Kontext hinsichtlich Fragen der Erziehung und der sozialen Interaktion bedeutsam. So könnte Schülerinnen und Schüler anzuerkennen auch bedeuten, ihnen oder ihrem Begehren gelegentlich Widerstand entgegenzusetzen, und eben nicht, es ihnen so angenehm wie möglich zu machen. Beleidigungen und Demütigungen sind nach Möglichkeit zu vermeiden, trotzdem ist es aufschlussreich,

diese, wenn sie sich im schulischen Kontext ereignen, (auch) als Modalitäten der Anerkennung zu deuten.

3.2.4.4 Das Begehren gemäß dem Begehren des Anderen und die Wissbegierde

Wenn wir René Girards Überlegungen folgen, sind Wissbegierde und Neugierde wesentlich auch als mimetische bestimmbar. Nachahmung bestimmt aber nicht nur das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, sondern vor allem jenes der Schülerinnen und Schüler untereinander. Wissbegierde und Neugierde können – im Sinn einer positiven und wünschenswerten Dynamik – ansteckend sein.

Nehmen wir die spezielle Form der Mimesis in den Blick, die Girard als *Aneignungsmimesis* (vgl. Girard 2009, S. 14) bezeichnet, stellt sich die Frage, ob Wissen etwas ist, das – auch wenn der Begriff es nahelegt -, wie ein Objekt *angeeignet* werden kann. Wissen ist kein Gut, das begrenzt wäre; wird eine Person *seiner habhaft*, bedeutet dies nicht, dass der Zugang zu diesem Wissen anderen verwehrt würde. Trotzdem sind verschiedene Ausprägungen der Mimesis und der mimetischen Rivalität auch im Zusammenhang mit Wissen und Lernen denkbar, die im Folgenden zumindest angedeutet werden sollen.

Eine Konzeption von Wissen und Wissenserwerb, die von einem Gefälle zwischen Lehrenden und Lernenden ausgeht, wonach Lehrende Wissen besitzen und Lernende sich gerade dadurch auszeichnen, dass sie Unwissende sind, ist nicht zuletzt auch als eine Form der Verhinderung oder Einschränkung von mimetischer Rivalität zu sehen. Eine von Autorität und Gehorsam bestimmte Schul- und Lernkultur zielt in dieselbe Richtung. Lernenden wird von vorneherein vermittelt, dass sie gar nicht die Chance haben, jemals den Wissens- und Kenntnisstand ihrer Lehrenden zu erreichen, und dass jeder Versuch, sich mit diesen in irgendeiner Weise zu messen, von vorneherein zum Scheitern verurteilt ist. Hier träte jener Mechanismus in Kraft, den Girard als *double bind* bezeichnet: Den Nachahmenden wird einerseits signalisiert „Ahme mich nach!“ und gleichzeitig wird diese Nachahmung mit der Botschaft „Ahme mich nicht nach!“ verboten.

Gleichwohl wird ein solches Modell des Lehrens und Lernens die mimetischen Interferenzen, zumindest innerhalb der Lerngruppe, nicht verhindern können. Je mehr auf Leistungsorientierung, auf Vergleich und Konkurrenz gesetzt wird, umso mehr wird diese Dynamik Raum greifen und sich unter anderem in Form des Strebens nach Wissen artikulieren. Wissen wird zu einem Medium, um Anerkennung der Lehrenden oder der MitschülerInnen zu generieren. Doch ist wohl auch mit der negativen Variante zu rechnen: Wer zeichnet sich gerade durch eine besonders große Gleichgültigkeit gegenüber schulischen Formen der Anerkennung aus? Wer scheint unabhängig von der Zuwendung der Lehrperson, ja, wer fordert deren Ablehnung und Sanktion durch widerständiges und störendes Verhalten am meisten heraus? Girard macht deutlich, dass sich gerade in der Abhebung und Abgrenzung vom Modell, in der Betonung der Differenz die Bezugnahme auf das Modell und die mimetische Dynamik zeigen. Mit Butler ist jedoch die Frage zu stellen, ob es nicht auch Formen des Widerstands gibt, die sich nicht aus dem Modell der mimetischen Interferenzen erklären lässt; ein Widerstand, der sich gegen ein System richtet, das dem Selbst oder dem Anderen die Anerkennung verweigert, und gegen Normen, die diese Anerkennung auf eine Weise regeln, dass einige Mitglieder der Gemeinschaft von vorneherein ausgeschlossen sind, wie dies ja nicht selten auf den schulischen Kontext zutrifft.

Die Ambivalenz der Gefühle, die sich darin zeigt, dass das Modell-Hindernis begehrens- und hassenswert zugleich ist, prägt, so die These im Anschluss an Girards mimetische Theorie, zu einem Gutteil die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch den Zugang von Lernenden zu einem bestimmten Fach und dem darin vermittelten Wissen. Fühlen SchülerInnen sich und ihre

Leistungen von der Lehrperson anerkannt und gewürdigt, zollen sie dieser Lehrperson Respekt und Bewunderung und lieben meist auch das Fach, das sie unterrichtet. Ist das Gegenteil der Fall, können Lernende dies bis zu einem gewissen Grad – wir folgen hier Girards Theorie – ihrem Versagen oder Ungenügen zuschreiben. Je nach Persönlichkeitstyp kann diese Erfahrung wohl dem Selbstwertgefühl einen nicht unbeträchtlichen Schaden zufügen. Ist ein neuralgischer Punkt erreicht, kann die Bewunderung in Ablehnung umschlagen, ja sogar in einen Kampf gegen das Modell oder auch in Apathie und Ignoranz. (Vgl. Girard 2009, S. 344ff.; S. 350f.)

Nach der Darstellung Girards wäre es auch vorstellbar, dass SchülerInnen in ihrem Begehren nach Wissen bzw. im Nacheifern des Modells das Erstrebte erreichen und dabei entweder Lust und Genuss oder aber Enttäuschung erleben und sich dann darauf verlegen, sich ein anspruchsvolleres Objekt des Begehrens zu suchen. (Vgl. ebd., S. 352) Nicht nur an dieser Stelle werden Grenzen der Theorie Girards deutlich. In einer allzu plakativen und verallgemeinerten Übertragung auf das Begehren und auf die Wissbegierde führt diese eher dazu, die Vielfalt möglicher Begehrensobjekte und Begehrensweisen auf ein Muster festzulegen und damit die Urdiastase, die zwischen dem Wovon des Widerfahrnisses und dem Worauf des Antwortens, zwischen dem Anspruch und der Antwort auftritt und in der sich das Pathos Bahn bricht (vg. Waldenfels 2002, S. 60), nach Art eines Ursache-Wirkungszusammenhangs zu bestimmen. Nicht uninteressant ist jedoch die Frage, inwiefern ein wohl dosiertes Erhöhen von Anforderungen und das Ansetzen von Leistungserwartungen etwas über dem (leicht) Erreichbaren nicht gerade Wissensdurst und Lerneifer anstacheln können.

Welche Rolle spielt der Widerstand, den Lehrpersonen Lernenden, die ihnen nacheifern, laut Girard entgegensetzen? (Vgl. ebd., S. 350) Inwiefern gibt es diese Rivalität vonseiten der Lehrenden und wie zeigt sie sich? Stachelt sie vielleicht auch die Wissbegierde der Lehrenden an, sich weiterzubilden, weiterzulernen, kann sie also konstruktiv sein? Kommt es vor, dass Lehrende die Leistungen ihrer SchülerInnen herabwürdigen, abwerten, sie auf Fehler hinweisen, um ihre überlegene Position unter Beweis zu stellen? Eine solche Dynamik ist denkbar und wird vermutlich vor allem dann Platz greifen, wenn SchülerInnen – entweder von vorneherein oder im Zuge dieser mimetischen Dynamik – dazu tendieren, die Autorität und fachliche Überlegenheit der/des Lehrenden in Frage zu stellen.

Nicht zuletzt ist auf die Rivalität der Lehrenden untereinander und in der Beziehung zur Schulleitung zu verweisen, in der die Rangordnung innerhalb der KollegInnenschaft je nach Schulkultur durch symbolisierte Begehrensobjekte oder Kriterien, wie fachliche Kompetenz, Durchsetzungsstärke bei den SchülerInnen, Beliebtheitsgrad bei SchülerInnen, besonders gute oder besonders schlechte Noten, besonders hohes oder besonders niedriges Engagement etc. bestimmt sein kann, wobei diese je nach Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen oder Cliquen innerhalb des Kollegiums differieren können.

Zu dieser offenbar reichhaltigen Ausbeute, die die Übertragung der Theorie Girards auf schulisches Lehren und Lernen ergab, soll abschließend die Frage nach Wegen stehen, die verhindern, dass die Dynamik der Mimesis, der Konkurrenz und der Rivalität, die im schulischen Kontext und auch in anderen Kontexten wohl nie ganz auszuräumen sein wird und die ja auch, wie Girard dies darstellt, durchaus konstruktive Facetten aufweist, eine destruktive Wendung nimmt. Wie wäre eine Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden und zwischen den Lernenden zu denken, die weniger von Rivalität als von Fairness und Kooperation und von gegenseitigem Respekt geprägt ist? Ohne auf biblische Schriften zurückgreifen zu müssen, wäre ein gewaltfreier Umgang als Maßstab nicht der schlechteste, Reflexion und Metakommunikation als Wege nicht die ungeeignetsten. Renger weist auf die Notwendigkeit des Aushandelns der Positionen hin und auf die Bedeutung, diese als prozesshaft statt statisch zu verstehen. (Vgl. Renger 2014, S. 57ff.) Mögliche Grenzen des Modells von Girard wurden – teilweise im Rekurs auf Rengers kritischen Beitrag zur mimetischen Theorie – bereits erörtert.

Möglicherweise können auch jene Aspekte, auf die mit Waldenfels und Lévinas verwiesen wurde, hier als sinnvolle Alternativen zu Konkurrenzverhältnissen gesehen werden, wenn sie nahelegen, mit dem Unverfügbaren, auch mit dem Unlösbaren und Unbewältigbaren in Beziehungen von vorneherein zu rechnen und trotzdem nicht den Rückzug ins vermeintlich Eigene anzutreten, wo erst wieder das Fremde wartet.

3.3 Die ‚Sache' des Lernens und das Begehren nach Wissen

In der ersten Zwischenbilanz zur Wissbegierde und Neu(be-)gierde drängte sich uns nicht nur – im Vorgriff auf das nun folgende Kapitel und den zentralen Fokus dieser Arbeit – die Frage nach dem Stellenwert des Begehrens nach Wissen für schulisches Lehren und Lernen auf, sondern auch die Frage nach dem Wissen als *Objekt* dieses Begehrens. Diese Spur soll nun in einem weiteren Kapitel dieser Arbeit, die sich mit dem *Begehren nach Wissen* im Zusammenhang mit der *Sache des Lernens* beschäftigt, weiter verfolgt werden. Der Thematik und dem Diskurs des *Wissens* soll auch im Hinblick darauf, dass das Thema dieser Arbeit sowohl auf das Begehren als auch auf das Wissen (und ihr Ineinander) rekurriert, angemessen Platz eingeräumt werden, bevor in einer weiteren Konklusio die beiden Aspekte im Blick auf (schulisches) Lernen aufeinander bezogen werden.

3.3.1 Welches Wissen?

> "Die Kritik oder die Philosophie ist das Wesen des Wissens. Aber das Eigentümliche des Wissens liegt nicht in seinem Vermögen, auf ein Objekt zuzugehen; durch die Bewegung zum Objekt ist das Wissen den anderen Akten verwandt. Sein Vorrang besteht darin, sich in Frage stellen zu können, vorzudringen bis zu dem, was seiner eigenen Bedingung vorausliegt. Das Wissen zieht sich aus der Welt zurück, aber nicht, weil es die Welt zum Gegenstand hat; das Wissen kann die Welt zum Thema haben, sie zum Gegenstand machen, weil sein Vollzug darin besteht, sogar die Bedingung gewissermaßen in Händen zu halten, die es trägt und die sogar diesen Akt des In-Händen-Haltens trägt. […] (Seitenwechsel) Das Wissen, das sein Wesen an der Kritik hat, läßt sich nicht auf die objektive Erkenntnis reduzieren. Das Wissen führt zum Anderen. Den Anderen empfangen heißt, meine Freiheit in Frage stellen." (Lévinas 2003, S. 117)

> "Wir meinen, daß nicht die Existenz *für sich*, sondern die Infragestellung der letzte Sinn des Wissens ist. Nicht die Existenz *für sich,* sondern die Infragestellung des Selbst, die Rückkehr zu dem, was dem Selbst vorangeht, die Rückkehr zur Gegenwart des Anderen, ist nach unserer Auffassung der letzte Sinn des Wissens. Die Gegenwart des Anderen – eine privilegierte Heternonomie – verletzt nicht die Freiheit, sondern setzt sie ein, ist ihre Investitur. Die Scham für sich selbst, die Gegenwart und das Begehren des Anderen sind nicht die Verneinung des Wissens: Erst im Wissen artikulieren sie sich. Das Wesen der Vernunft besteht nicht darin, den Menschen seines Grundes sowie seiner Vermögen zu versichern, sondern ihn in Frage zu stellen und ihn zur Gerechtigkeit einzuladen." (Ebd., S. 122)

Der Diskurs um das Wissen zeichnet sich durch eine Vielzahl an – der Natur eines Diskurses entsprechend – widersprüchlichen Stimmen aus und wird teilweise mit hohem emotionalem Einsatz geführt. Während die einen die zunehmende Bedeutung des Wissens in der Wissensgesellschaft betonen (vgl. Rabl 2014, S. 11) und lebenslanges Lernen zum Gebot der Stunde erklären, beklagen andere die Nivellierung und Trivialisierung des Wissens in der postmodernen Gesellschaft.

Wenngleich dieser Diskurs und einige Argumentationslinien daraus eingangs dargestellt werden (Kapitel 3.3.1.1), soll im Anschluss daran vor allem die Frage, was überhaupt unter Wissen verstanden werden kann, in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken (Kapitel 3.3.1.2). Das Thema der Wissensvermittlung in der Schule ist eines, das nicht erst im Zeitalter von Standardisierung und Kompetenzorientierung eine – wenn auch kritische – Betrachtung lohnt (Kapitel 3.3.1.3). Abschließend sollen Ansätze zu einem bildenden Umgang mit Wissen skizziert und in einer zweiten Zwischenbilanz den durch die Auseinandersetzung mit Wissen und seinem Stellenwert für schulisches Lernen gewonnenen Befunden einige Hinweise für das Begehren nach Wissen entnommen werden.

3.3.1.1 Der Mythos der Wissensgesellschaft und der Zwang zum lebenslangen Lernen

Noch bis ins Mittelalter herrschte die Vorstellung, dass das Menschheitswissen von Einzelnen erfasst oder gelernt werden konnte. Seit der Neuzeit entpuppt sich dieser Anspruch mehr und mehr als Illusion. Nie war die Kluft zwischen dem, was Forscherinnen und Forscher weltweit an Wissen produzieren, und dem, was Einzelne wissen oder lernen können, größer als heute. Auch Blumenberg weist auf dieses Missverhältnis hin:

> "[…] wir wissen mehr über die Welt als irgendeine Zeit vorher, aber ›wir‹ heißt in keinem Fall ›ich‹. Das Wir dieses Satzes begegnet dem Ich nur als Institution, als Enzyklopädie, als Akademie, als Universität. Sie repräsentieren Übersubjekte, die das Wissen über die Wirklichkeit in Raum und Zeit verwalten und seinen Zuwachs organisieren. Das Mißverhältnis zwischen dem, was an theoretischen Einsichten in die Realität gewonnen ist, und dem, was davon dem einzelnen zur Orientierung in seiner Welt vermittelt werden kann, ist von bestürzender Unabwendbarkeit." (Blumenberg 1988, S. 17)

Die Tatsache, dass für jede Wissensgeneration „die Halbwertzeit des Überholtwerdens bereits unter ein Jahrzehnt gesunken ist" (ebd., S. 18), hat auch Auswirkungen auf das Wissen und den Anspruch seiner Gültigkeit. Blumenberg meint, dass das Wort „›Wahrheitsbesitz‹ – wie immer man erkenntnistheoretisch die Wahrheit bestimmen mag" (ebd.; Hervorh. i. O.) – nur noch ironischen Gebrauch zulasse. Die „Beschleunigung des Verfalls" (ebd.) bedeute den Zwang zum „Erwerb der Fähigkeit provisorischen Umgangs, transitorischen Vertrauens innerhalb individueller Lebenszeiten" (ebd.). Die „Enttäuschung an der Stabilität wissenschaftlicher Wahrheit" (ebd.) habe außerdem zur Folge, sich auf Theoreme zu stützen, „die weniger unbeständig, weniger anstrengend, weil kaum falsifikationsfähig, zu sein scheinen". (Ebd.) Ob diese Tendenz den Siegeszug der Neurowissenschaften zu erklären vermag?

Nach Liessmann (2006) wird Wissen in der heutigen Gesellschaft nicht zuletzt als Unterhaltungsfaktor wahrgenommen. Der Erfolg verschiedener Wissensshows in den Medien geht einher mit einem angeblichen Bedeutungszuwachs, der Wissen in der sogenannten Wissensgesellschaft zugeschrieben wird. Allerdings handelt es sich bei dem in solchen Shows abgefragten Wissen um bloß punktuelles, zusammenhangloses Faktenwissens. „Die Wissensshow suggeriert, […] daß es völlig gleichgültig ist, was man weiß oder nicht weiß, mit etwas Glück weiß man immer etwas, das zufällig auch gefragt wird." (Liessmann 2006, S. 16) Liessmann weist darauf hin, dass diese Kultur des Abfragens als Wissensshow auch Eingang in den Unterricht findet, indem Lehrende solchen Shows nachempfundene Ratespiele veranstalten statt trockene Prüfungsgespräche durchführen. (Vgl. ebd.) Das führe außerdem dazu, dass „durch die Hintertür eines Medienereignisses […] das lange verpönte Abfragen beziehungslos nebeneinander stehender Daten, Fakten und Bedeutungen wieder in den Unterricht" (Liessmann 2006, S. 16) gelangt. Auch die sehr beliebten Wissenschaftssendungen folgen – so Liessmann – dem Prinzip des Entertainments:

> „Die Vielfalt der Themen, das Springen zwischen den Gegenstandsbereichen, das Kokettieren mit dem Sensationellen, Überraschenden, Verblüffenden, die Lust an den spektakulären Entdeckungen und Innovationen charakterisieren solches Wissen: vom Wilden Westen auf den Mars, vom Judasevangelium zur Funktionsweise von Geländebaggern, von den Segnungen der Nahrungsmittelindustrie zum Totenkult der Etrusker. […] Wissen unter diesen Bedingungen erscheint vor allem unter dem Aspekt der Verblüffung: erstaunlich, was es alles gibt und wie die Dinge funktionieren oder hergestellt werden." (Ebd., S. 19 f.)

Auch wenn Liessmann einräumt, dass Wissen schon seit dem 17. Jahrhundert auch der Unterhaltung gedient habe, konstatiert er, dass die Bildungsidee der Aufklärung und des Neuhumanismus, nämlich Wissen „vom Geruch des Kuriosen und Beliebigen zu befreien und aus einem unterhaltsamen Gesellschaftsspiel eine Selbstverpflichtung des Menschen zu machen, die Grundbedingung für das

Verständnis der Kultur und damit für die Entfaltungsmöglichkeiten des modernen Subjekts sein sollte" (ebd., S. 21), kaum mehr theoretische oder curriculare Entsprechungen finde. (Liessmann 2006, S. 20) Dass die Sehnsucht nach Bildung und Wissen ungehalten groß sei, zeigten unter anderem Publikationen wie *Bildung. Alles, was man wissen muss* (Schwanitz 2002[85]; zit. n. Liessmann 2006, S. 21). Allerdings impliziere der Titel des Buches, auch wenn er davon ausgeht, dass das Fundament der Bildung weder beliebig noch unüberschaubar sei, dass Wissen einen funktionellen Wert hat. Dies stehe im Gegensatz zur neuhumanistischen Bildungsidee, der es nie darum gegangen sei, festzuhalten, was man wissen muss. (Vgl. ebd., S. 22 f.) Vielleicht ist der Versuch von Schwanitz aber auch vor dem Hintergrund der Aussagen Blumenbergs bezüglich des Missverhältnisses zwischen dem Menschheitswissen und dem, was die/der Einzelne wissen, kann zu sehen, als Versuch nämlich, die Überfülle des Wissbaren auf eine Weise einzugrenzen, dass Einzelne dieses Pensum erfassen können. Ähnliche Tendenzen gab es ja bereits im 18. Jahrhundert, als Enzyklopädien boomten, die das unüberschaubar gewordene Wissen konservieren und aufbereiten sollten. (Vgl. Blumenberg 1988, S. 16)

Die verheißungsvolle Bezeichnung *Wissensgesellschaft* zur Charakterisierung der Gegenwart hält laut Liessmann nicht, was sie verspricht; diese sei „keine besonders kluge Gesellschaft" (vgl. Liessmann 2006, S. 25). Das Wissen dieser Gesellschaft habe nichts mit dem gemein, „was in der europäischen Tradition seit der Antike mit den Tugenden der Einsicht, lebenspraktischen Klugheit, letztlich mit Weisheit assoziiert wurde". Es gehöre zu den „Paradoxa der Wissensgesellschaft" (ebd.), dass es ihr gar nicht darum gehe, Wahrheit oder verbindliche Einsicht zu erreichen, sondern in dieser Gesellschaft lerne „niemand mehr, um etwas zu wissen, sondern um des Lernens selbst willen" (ebd., S. 25 f.), da das Wissen, so die einhellige Meinung, schnell veralte. Der Philosoph lässt auch die Bezeichnung *Informationsgesellschaft* nicht für die Charakterisierung unserer Gesellschaft gelten, sondern spricht im Gegenteil von einer „Desinformationsgesellschaft" (ebd., S. 28). In Anlehnung an Gregory Bateson bestimmt er Information als „‚irgendein[en] Unterschied, der bei einem späteren Ereignis einen Unterschied macht'" (ebd.; Anm. G. R.) und weist nach, dass die Fülle an Informationen, die auf uns heute tagtäglich einströmen, eher dazu angetan sind, Unterschiede verschwimmen zu lassen statt sie zu schärfen. Hinsichtlich von Nachrichtensendungen gesteht Liessmann einzig dem Wetterbericht die Eigenschaft einer Information zu, da dieser für die Zuseher insofern bedeutsam sei, als dass er tatsächlich einen Unterschied mache. (Vgl. ebd.)

Im Gegensatz zu *Information* bestimmt Liessmann *Wissen* als „eine Form der Durchdringung der Welt" (ebd., S. 29), die auf *Erkenntnis* abziele. Wissen existiere dort, „wo etwas erklärt oder verstanden werden kann" (ebd.). Während die Bedeutung von Informationen in ihrer Handlungsrelevanz lägen, sei Wissen nicht eindeutig zweckorientiert. Ob Wissen nützlich oder unnütz sei, entscheide sich oft erst im Nachhinein und sei abhängig von der Situation, in die man gerät. (Vgl. ebd.) Als Beispiel führt der Philosoph die Orientalistik an, die lange Zeit als Orchideenfach gegolten habe, seit dem Terroranschlag vom 11. September 2001 avancierten Kenntnisse des Arabischen und der Geschichte des Vorderen Orient zu begehrten Kompetenzen. (Vgl. ebd.) Wie Blumenberg verweist auch Liessmann auf die „Unendlichkeit eines jederzeit zugänglichen potentiellen Wissens" und die Unmöglichkeit, alles das zu wissen, „was gewußt werden könnte" (ebd., S. 29). Die „Enthierarchisierung des Wissens und seine Darstellung als beliebig variierbares und erweiterbares Netz" (ebd., S. 29 f.) mache uns zu faktisch Unwissenden und lasse keine Gestalt des Wissens mehr plausibel erscheinen. (Vgl. ebd., S. 30)

Dieser ausweglos scheinenden Situation wird unter anderem mit der oft gehörten Aussage, „es komme nicht darauf an, etwas zu wissen, sondern darauf, zu wissen, wo wir das Wissen finden" (ebd.) begegnet. Liessmann wendet hingegen ein, dass Wissen sich nicht auslagern lasse und weder in

[85] Schwanitz, Dietrich (2002): Bildung. Alles, was man wissen muss. München: Goldmann Verlag.

traditionellen Archiven und Bibliotheken noch in den modernen Datenbanken lagere, sondern bedeutet, „eine Antwort auf die Frage geben zu können, was und warum etwas ist“ (ebd., S. 31). Das sei auch der Grund, warum Wissen nicht konsumiert oder gemanagt werden könne und warum Bildungsstätten keine Dienstleistungsunternehmen seien. Auch könne Wissen nicht auf spielerische Weise angeeignet werden, da „es ohne die Mühe des Denkens schlicht und einfach nicht geht“ (ebd.). „Das Wissen selbst ist, solange es keine anderen sozialen und intelligiblen Akteure auf dieser Welt als Menschen gibt, bei diesen. Allem Wissen ist so der Makel der Subjektivität eingeschrieben, es ist stets lückenhaft, inkonsistent und in hohem Maße von Kontingenz geprägt.“ (Ebd., S. 30)

Die Behauptung, wonach das sich rasant vermehrende Wissen heute kurzlebig sei, eine Aussage, die auch Blumenberg bestätigt, entlarvt Liessmann als Mythos und erklärt: „Die Fundamente unserer technoiden Wissenskultur sind vielfach älter und konstanter, als der veränderungswillige Zeitgeist vermutet, und ohne diese Fundamente wird auch die notwendige Weiterbildung auf tönernen Füßen stehen." (Ebd., S. 35) Auch gebe es, so Liessmann, kein Lernen ohne Inhalte, Lernen setze immer ein Etwas voraus, weshalb es sinnlos, ja paradox sei, sich „auf das Lernen des Lernens zu beschränken, um später dann alles mögliche lernen zu können“ (ebd.). Dieses Etwas, so Liessmann, werde derzeit als „permanente Leerstelle offen gehalten für die rasch wechselnden Anforderungen der Märkte, Moden und Maschinen." (Ebd.) Wenn davon die Rede sei, dass nun auch Lehrer lernen sollen, wie man lernt zu lehren, lebenslang zu lernen, sei das „Ausdruck einer fundamentalen Unfähigkeit, überhaupt noch angeben zu können, was denn nun eigentlich gelernt werden soll“ (ebd., S. 36). Kindern werde neuerdings nicht das Lesen beigebracht, sondern „‚Motivation' und ‚selbstreguliertes Lernen'“ (ebd.; Hervorh. i. O.). An manchen Schulen sei *Motivation* schon zum Unterrichtsgegenstand geworden. Liessmann kommentiert dies polemisch: „Wahrscheinlich lernt man in dieser Stunde, sich für das Nichts zu motivieren.“ (Ebd.)

Liessmann demontiert die Rede von der *Wissensgesellschaft*, die die Industriegesellschaft ablöst, letztlich als einen Mythos, der darüber hinwegtäuscht, „[…] daß gegenwärtig nicht die Wissensgesellschaft die Industriegesellschaft ablöst, sondern umgekehrt das Wissen in einem rasanten Tempo industrialisiert wird" (ebd., S. 36). Das Wesen der industriellen Produktionsweise bestehe in der mechanisierten und automatisierten Herstellung „von identischen Produkten unter identischen Bedingungen mit identischen Mitteln" (ebd., S. 38). Dieses sei prinzipiell – unter der Bedingung entsprechender Automatisierungstechnologien – auf alle Bereiche anwendbar „bis hin in den Bereich der individuellen Sphären der Kommunikation, ja der Intimität“ (ebd., S. 39). Während sich die Naturwissenschaften als relativ kompatibel mit der Strukturlogik der industriellen Produktion erweisen, zeigen sich theoretische Grundlagenforschung und Geisteswissenschaften sperriger. Hier geht es um Erkenntnisse, „die keinen standardisierten und reproduzierbaren Methoden entsprechen, weil Begabungen, Individualität und, romantisch gesprochen, Genialität eine Rolle spielen“ (ebd., S. 41), was es, so Liessmann, schwierig mache, standardisierte Verfahren für die Wissensgewinnung zu entwickeln. Vieles, was derzeit zur Reform des Bildungswesens und zu seiner „Effizienzsteigerung“ unternommen werde, gehorche dem Prinzip der Industrialisierung. (Vgl. ebd., S. 42) So sieht Liessmann zum Beispiel in der Modularisierung das „Prinzip der funktional differenzierten Fertigungshallen“ (ebd.) auf den Wissenserwerb übertragen.

> „In gewisser Weise kann diese Industrialisierung des Wissens als Nachziehverfahren eines allgemeinen Prozesses begriffen werden, der nun die letzten gesellschaftlichen Refugien erfaßt. Der 'Wissensarbeiter' entpuppt sich als Phänotyp eines Wandels, der nicht dem Prinzip des Wissens, sondern dem der industriellen Arbeit gehorcht. Es ist nicht der Arbeiter, der zum Wissenden, sondern der Wissende, der zum Arbeiter wird." (Ebd., S. 42 f.)

Was ist aber nun das Neue oder Andere des heutigen Wissensbegriffs? Worin unterscheidet sich dieser von traditionellen Vorstellungen? Zunächst wendet sich Liessmann gegen eine Hierarchisierung

verschiedener Wissensformen. Auch wenn wir frühere Wissensformen heute als mythologisch bezeichnen würden und die dazugehörigen Techniken als magische Praktiken beschreiben, hörten sie deshalb nicht auf, ein Wissen zu sein, das „gewonnen, angewandt und weitergegeben werden konnte“ (ebd., S. 44). Moderne Gesellschaften erheben den Anspruch, „mit ‚Wissenschaft' ein Verfahren entwickelt zu haben, das die Gewinnung und Vermittlung eines intersubjektiv überprüfbaren Wissens darstellt, welches der Wirklichkeit angemessener ist als mythologische oder religiöse Weltdeutungen. Solch ein Wissen erlaubt nicht nur effizientere und komplexere Technologien, sondern es kommt ohne transzendente, metaphysische oder durch Traditionen verbürgte Zusatzannahmen aus. Es kann deshalb universal konzipiert werden, da es für dieses Wissen keiner anderen Voraussetzung bedarf als der menschlichen Vernunft." (Ebd., S. 43; Hervorh. i. O.) Allerdings entwickle sich diese Form der wissenschaftlich-technischen Zivilisation seit der Renaissance und sei daher nicht als Novum des 20. Jahrhunderts zu bezeichnen. Es könne höchstens von einer „Intensivierung und umfassende[n] Durchsetzung eines seit langem bekannten Prinzips“ (ebd., S. 45; Anm. G. R.) gesprochen werden, aber nicht von einem neuen Typ von Gesellschaft. Zudem stellt Liessmann fest, dass das Prinzip wissenschaftlicher Rationalität, das zum Kennzeichen der Wissensgesellschaft erklärt werde, „gerade einmal in den Kernbereichen der Wissenschaften einigermaßen klaglos“ (ebd.) funktioniere und ein guter Teil des in der Wissensgesellschaft zirkulierenden Wissens wohl kaum dem Anspruch, „wahre, gerechtfertigte Überzeugung“ (ebd.) zu sein, standzuhalten imstande wäre. In diesem Zusammenhang verweist Liessmann auch auf einige Fachdisziplinen an den Universitäten, wie Ökonomie oder Psychoanalyse, deren Anspruch, Wissenschaft zu sein, zumindest bezweifelt werden könne. (Vgl. ebd., S. 45 f.) Besonders hat der Philosoph es auf das „Beratungsgewerbe“ (ebd., S. 46) abgesehen, deren Disziplinen sich zwar den Anschein von Wissenschaft geben, den Kriterien jedoch nicht einmal ansatzweise entsprechen würden. Konsequenterweise kritisiert der Philosoph auch die Tendenz der Universitäten, Unternehmungsberatungen anzufragen, damit sie Reformprozesse begleiten – auch mit Verweis auf Kastberger[86] als „Anpassung an die alles beherrschende Sprache des *Coaching, Controlling und Monitoring*“ (ebd., S. 46) und als Blindheit gegenüber einer Ideologie, „deren kritische Demontage einstens zu den Aufgaben gesellschaftswissenschaftlichen Wissens gehört hätte“ (ebd., S. 47).

Der polemische Tonfall, der diesen Rundumschlag gegen gegenwärtige Tendenzen im Umgang mit Wissen charakterisiert, lässt die Einbeziehung der Positionen Liessmanns in eine wissenschaftliche Arbeit fragwürdig erscheinen. Die Gründe, warum sich die Autorin entschied, diese trotzdem einzubeziehen, liegen einerseits in der breiten Resonanz, auf die Liessmanns Publikationen und in Medien getätigten Aussagen insbesondere im Bildungsbereich stoßen, andererseits aber auch in den Inhalten seiner Kritik. Wenngleich viele Aussagen überzogen und zugespitzt erscheinen, nehmen sie doch neuralgische Aspekte des aktuellen gesellschaftlichen Umgangs mit Wissen in den Blick. Doch soll Liessmanns Perspektive im Folgenden durch profundere Analysen ergänzt und vertieft werden.

Christine Rabl entwirft in ihrer Schrift *Zur Reformulierung eines bildenden Umgangs mit Wissen* (Rabl 2014) einen neuen Zugang zur Frage nach dem Wissen, indem sie feministische Erkenntniskritik mit bildungstheoretischen Überlegungen verknüpft. Durch das Aufzeigen der Durchlässigkeit der Grenzen zwischen (Erkenntnis-)Subjekt und (Wissens-)Objekt sowie jener zwischen Epistemologie, Politik und Ethik macht sie deutlich, dass die theoretischen Auseinandersetzungen mit Wissen und Bildung aufeinander verweisen. (Vgl. ebd., S. 17)

In der Einleitung zeigt sie wesentliche Veränderungen in der Rede vom Wissen und der Einschätzung seiner Bedeutung in den letzten Jahrzehnten auf. Neben der Rede von der Wissensgesellschaft werde seit den 60er-Jahren eine erhöhte Bedeutung des Wissens für gesellschaftliche

[86] Klaus Kastberger (2006): Im Assessmentcenter. Sprache im Zeitalter von Coaching, Controlling und Monitoring. Wiener Karl Kraus Vorlesungen zur Kulturkritik. Weitra: edition seidengasse.

Transformationsprozesse deutlich. Damit einher gehe ein Wandel hinsichtlich des Verständnisses von Wissen. Wissen werde im Übergang von industrieller zu postindustrieller Gesellschaft als Produktionsfaktor gesehen und gewinne an wirtschaftlichem Wert. Seit den 90er-Jahren sei eine häufige Bezugnahme auf die Wissensgesellschaft im öffentlichen, vor allem im politischen Diskurs feststellbar, wobei das Verwertungsinteresse im Vordergrund stehe; Wissen diene vor allem dazu, im internationalen Wettbewerb bestehen zu können. (Vgl. ebd., S. 11) Der zunehmenden Bedeutung des Wissens bzw. der häufiger werdenden Betonung seiner Bedeutung im öffentlichen Diskurs steht, so Rabl, eine zunehmende Ungewissheit darüber, was Wissen eigentlich bedeutet, was es konkret nützt, aber auch, welches Wissen nützt, gegenüber. Außerdem liege eine Ambivalenz auch in der Expansion des Wissens in allen Bereichen bei gleichzeitiger Zunahme des Nichtwissens und der Unbestimmtheit von epistemischen Zusammenhängen und Effekten. (Vgl. ebd., S. 12) „Je bedeutsamer also Wissen wird und je differenzierter wir Wissen theoretisch zu fassen versuchen, desto diffuser erscheint das, was wir mit Wissen zu bezeichnen vermeinen“ (Ebd.), stellt sie im Rekurs auf Gamm (1999, S. 52[87]; zit. n. Rabl 2014, S. 12) fest. Während allenthalben die Wichtigkeit des Wissens beschwört werde, werde erarbeitetes Wissen der Wissenschaft in der Praxis nicht antizipiert, „die Prognosesicherheit über den Nutzen, die Folgen und die Perspektiven, die mit Wissensgenerierung, -aneignung und -anwendung im Hinblick auf die Zukunft verbunden sind“ (ebd.), nehme ab. (Vgl. ebd.)

Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangen Hans-Rüdiger Müller und Wassilios Stravoravdis in der Einleitung zu ihrem 2007 erschienen Band *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft* (Müller und Stravoravdis 2007). Sie konstatieren, dass im Zuge des Wandels von der Industrie- zur Informations- oder Wissensgesellschaft die Industriearbeit an Bedeutung verliere, während die Produktion, Bereitstellung, Verteilung, Auswahl und Verarbeitung von Wissen immer bedeutsamer werde. Diese Entwicklung beträfe zwar vor allem technologisch und ökonomisch entwickelte Gesellschaften, sei aber auch zunehmend in den so genannten Entwicklungsländern zu verzeichnen.

Jörg Ruhloff appelliert in seinem Beitrag *Schwund des Wissens in der Wissensgesellschaft?* im selben Band (Ruhloff 2007) im Anschluss an Wittpoth (2001), den Begriff *Wissensgesellschaft*, der als eine von mehreren Formeln zur Diagnose der sozialen Lage angeboten werde, nicht einfach kritiklos zu übernehmen. (Ruhloff 2007, S. 19) Ruhloff weist nach, als wie wirkmächtig sich solche Formeln erweisen, indem sie ein kollektives Selbstverständnis vorschlagen, in das wir uns einreihen sollen und dadurch unsere Aufmerksamkeit, unser Denken und Handeln in einer bestimmten Weise ausrichten. Ruhloffs Einschätzung deckt sich mit jener Liessmanns, wenn er betont, dass Wissen immer schon eine zentrale Rolle für das menschliche Zusammenleben gespielt habe und im Anschluss an Stehr (2001[88]) als anthropologische Konstante gesehen werden könne. Der Ausgangspunkt für die „Stilisierung dieser Gesellschaftsvorstellung“ (ebd., S. 21) sei die Erkenntnis, dass Wissen in modernen Gesellschaften zu einer relativ selbständigen Produktivkraft geworden sei und die ökonomische Bedeutung wissensintensiver Dienstleistungen zugenommen habe (vgl. ebd., S. 21), ein Befund, den auch Rabls Ausführungen nahelegen und dem Liessmann zumindest nicht widerspricht.

Ruhloff stellt drei Grundzüge des Wissensbegriffs, wie er von Protagonisten der Wissensgesellschaft verwendet wird, heraus: Das *erste* Merkmal betrifft die praktische und produktive Funktion, die am Wissen hervorgehoben werde; das Wissen interessiere, sofern es Handlungsmöglichkeiten eröffnet und erlange die Bedeutung einer Art von Kapital. Ein *zweites* Charakteristikum sei die Rede von der Abnahme der *Halbwertszeit* des Wissens; das bedeutet, dass durch das zunehmende Tempo des

[87] Gamm, Gerhard (1999): Das Wissen der Gesellschaft. In: Bauer, Walter u.a. (Hrsg.): Globalisierung: Perspektiven – Paradoxien – Verwerfungen. Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Band 2. – Baltmannsweiler, S. 51-63.

[88] Stehr, Nico (2001): Moderne Wissensgesellschaften. Bundeszentrale für politische Bildung.

wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritts der Zeitraum der Gültigkeit von Wissen immer kürzer werde und so die „Zeitspanne der Nutzbarkeit eines bestimmten inhaltlichen Wissens in der Wissensgesellschaft abnehme" (ebd., S. 22). Während also die Bedeutung der Wissensproduktion zunehme, sei gleichzeitig das Wissen von einer raschen Entwertung bedroht. Dies erfordere von den Akteuren und Akteurinnen die Bereitschaft zum Wissenserwerb und gleichzeitig die Bereitschaft, „das erworbene Wissen wieder durchzustreichen“ (ebd.). Der Zuwachs an Wissen gehe einher mit einem Zuwachs an Nichtwissen und einer zunehmenden Zerbrechlichkeit sozialer Strukturen (vgl. Stehr 2001, S. 12[89]; zit. n. Ruhloff 2017, S. 22). Von der raschen Entwertung des Wissens scheint das Wissen um Methoden und Prozeduren der Wissenserzeugung jedoch deutlich weniger betroffen zu sein als das Wissen von Inhalten. (Vgl. Ruhloff 2007, S. 22) Dieser Hinweis, auch wenn er mit dem Prädikat *scheint* versehen ist, wird sich im Kompetenzdiskurs (s. Kap.3.3.1.2.3) noch als bedeutsam herausstellen. Er trifft sich mit Liessmanns Diagnose, dass gerade im schulischen Lernen zunehmend die Strategien und Methoden die Inhalte verdrängen. Als *dritten* Grundzug des Wissensbegriffs im aktuellen Diskurs macht Ruhloff die zunehmende Kontrollierbarkeit und Planbarkeit im Zusammenhang mit Wissen aus. „Die Akzentverschiebung, um die es bei der Formierung der Wissensgesellschaft geht, verweist in der Tendenz auf eine vollständige Kontrolle und Beherrschung der Natur und in diesem Sinne auf deren Überwindung als ein zu respektierendes Datum. Geschichtlich kann man das als eine Radikalisierung der Menschen- und Weltdeutung verstehen, die sich seit der frühen Neuzeit in Europa angebahnt hat." (Ebd., S. 23) Mit dieser Veränderung sei auch eine Zunahme an Verantwortlichkeit verbunden, wie das von Ruhloff erwähnte Beispiel der Entscheidung, ob ein Kind mit schwerer Behinderung auf die Welt kommen soll, obwohl seine Geburt vermeidbar wäre, zeigt. (Vgl. ebd.)

Lutz Koch, dessen Buch *Lehren und Lernen. Wege zum Wissen* (Koch 2015) als Plädoyer für die Bedeutung des Wissens für das Lehren und Lernen verstanden werden kann, erläutert die Unterschiede des Wissensverständnisses der Moderne und der Postmoderne. Ein modernes Wissensverständnis zeichne sich durch die teleologische Unabgeschlossenheit des Wissens und „durch eine konstitutionelle Unruhe und Mobilität“ (ebd., S. 53) aus. „Jedes Forschungsergebnis präsentiert jetzt nicht nur Resultate, sondern auch neue Fragen, die erst von den Resultaten aus möglich werden. Mit der Erzielung des Resultats tritt kein Ruhezustand ein, höchstens ein Atemholen, um mit neuen Kräften die Anschlussfragen zu bearbeiten.“ (Ebd.) Dieses Verständnis von Wissen und Wissenschaft greife auch auf Bildung bzw. die menschliche Selbstvervollkommnung über, die nun ebenfalls kein Ende kenne, sondern nur eine „approximative Annäherung an eine unbestimmte Idee“ (ebd., S. 54). Das Bildungsstreben sei daher rastlos und auf Dauer ebenso unbefriedigt wie das Wissensstreben. (Vgl. ebd.) Da das Ideal eines lückenlosen Zusammenhangs „zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen sowie zwischen den näheren und den entfernteren Ursachen und ihren Gesetzmäßigkeiten“ (ebd.) unerreichbar sei, werde der Weg selbst zum Ziel. (Vgl. ebd., S. 54 f.) Die moderne Wissenschaft sei in ihrem Kern Forschung, das heißt Prozess. Im Rekurs auf Lyotard (1979[90]) bestimmt Koch den wesentlichen Zug des Paradigmenwechsels, der sich in der Postmoderne in Bezug auf die Wissenschaft vollzog, deren Emanzipation durch die Ablösung von ihren philosophischen Legitimationen, den Metaerzählungen. (Vgl. ebd., S. 56) In der Postmoderne komme es in der Folge zu einer Veräußerlichung des Wissens, das nicht länger mit der Person und ihrer Bildung verbunden sei. Forscher und Anwender des Wissens verhielten sich wie Warenproduzenten und Warennutzer und orientierten sich nicht am Gebrauchswert, sondern am Tauschwert des Wissens. (Vgl. ebd., S. 56 f.) Wissen als Ware höre auf, sein eigener Zweck zu sein, die Wissenschaft erscheine als Produktivkraft und orientiere sich konsequenterweise an Erfolg und Leistung, an der Effizienz als Durchsetzung der angestrebten Wirkung. Macht werde zum zentralen Faktor auch im Zusammenhang mit Wissen, was

[89] Vgl. Anm. 85

[90] Lyotard, Jean-François (1979): La condition postmoderne. Paris.

Koch mit Verweis auf postmoderne Autoren wie Foucault (Disziplinarmacht) und Deleuze (Kontrollmacht) nachweist. (Vgl. ebd., S. 57) Das postmoderne Wissensverständnis sei durch sein Interesse am Unentscheidbaren, an den Grenzen von Präzision und Kontrolle, am Instabilen und Fraktalen sowie an der Systemsteuerung und Systemkontrolle bestimmt. (Koch 2015, S. 57) Koch macht darauf aufmerksam, wie prognosesicher sich Lyotards Ausführungen über die Vermittlung des Wissens im Nachhinein herausstellen; diese könnten „als Prophetie des sog. Bologna-Prozesses gelesen werden" (ebd., S. 58), aber auch die aktuelle Kompetenz-Didaktik des Schulbetriebs werde von Lyotard vorgezeichnet.

Zusammenfassend sind sich alle genannten AutorInnen einig, dass in den letzten Jahrzehnten zumindest einige bedeutsame Verschiebungen und Verlagerungen hinsichtlich der Bedeutung des Wissens, dessen Produktion und Weitergabe stattgefunden haben und noch stattfinden. Wenn auch die Rede von der Wissensgesellschaft oder Informationsgesellschaft von einigen ExpertInnen kritisch gesehen wird, stimmen alle darin überein, dass der Umfang des Menschheitswissens wohl derzeit größer ist als je zuvor und dass es für Einzelne immer schwieriger wird, auch nur in ihrer eigenen Disziplin am Wissensstand teilzuhaben. Dieser Zunahme an Wissen steht einerseits die immer kürzer werdende Gültigkeit des Wissens, vor allem in den Naturwissenschaften, gegenüber, andererseits die zunehmende Unsicherheit darüber, was als Wissen zu zählen hat und wem es wozu nützt. Immer schon waren Macht- und Wissensfragen eng verknüpft. Doch zeigt diese Verknüpfung gegenwärtig noch einmal ihr eigenes Gesicht. Mehrere AutorInnen sprechen von einer Industrialisierung des Wissens, in weiterer Folge auch der Bildung. Wissen wird nicht nur an seinem Gebrauchs-, sondern an seinem Tauschwert gemessen, Wissenschaft und Forschung orientieren sich an quantitativ bestimmbaren Leistungs- und Effizienzstandards, die Unsicherheiten und Unwägbarkeiten im Zusammenhang mit Wissensproduktion und -weitergabe führen zu neuen Formen der Kanonisierung, Standardisierung und Kontrolle.

„Lebenslanges Lernen als Bildungsregime der Wissensgesellschaft" (Meyer-Drawe 2012, S. 10)

Da der Begriff *Lebenslanges Lernen* im Zusammenhang mit dem modernen Wissensverständnis immer wieder genannt wird und für schulisches Lernen von zentraler Bedeutung ist, soll ihm hier ein eigenes (Unter-)Kapitel gewidmet sein. Die Rede vom bzw. der Appell zum lebenslangen Lernen hängt eng mit dem Konzept der Wissensgesellschaft zusammen, in der Wissen einerseits große Bedeutung erlangt und andererseits dessen „Explosion" (Koch 2015, S. 130) und Kurzlebigkeit betont wird. „Es heißt, dass für die Verdoppelung des Wissenszuwachses um 1800 etwa 100 Jahre benötigt wurden, heute jedoch je nach Fachbereich maximal 10 Jahre (und weniger). Umgekehrt habe sich auch das Veralten des Wissens so beschleunigt, dass das heute noch Gültige morgen schon überholt sein kann (Stuckert 1980, 71)." (Ebd.) Um also nur annähernd den Anforderungen genügen zu können, ist es nötig, so die These, ständig, also lebenslang zu lernen. Koch macht auf die Widersprüchlichkeit dieses Appells und seinen uneinholbaren Anspruch aufmerksam, wenn er meint: „Wozu, wird man fragen, soll man noch lernen? Welchen Wert hat das Wissen, wenn mit dem Erlernen des Neuen zugleich das Alte zu vergessen ist?" (Ebd., S. 130 f.) Koch zeigt auf, dass der Slogan vom lebenslangen Lernen nur die eine Seite der Medaille sei, die andere ist „das lebenslange Vergessen" (ebd., S. 131). Vergesslichkeit werde in unserer Welt zu einer „Tugend, um Gedächtniskapazität freizuhalten" (ebd.). Dadurch würden sowohl Wissen als auch Lernen entwertet.

Meyer-Drawe macht – im Rekurs auf Wittpoth (2009, S. 291 f.) – darauf aufmerksam, dass der Begriff des Lernens jenen der Bildung in den 1990er-Jahren ersetzt habe. Das „Fanal des ‚lebenslangen Lernens'" (Meyer-Drawe 2012a, S. 10) fungiere als „Euphemismus für eine durchdringende Pädagogisierung gesellschaftlicher Verhältnisse bei gleichzeitigem Abbau institutionalisierter

Bildungsmöglichkeiten (Tuschling 2009, S. 45 ff.). Lebenslanges Lernen als Bildungsregime der Wissensgesellschaft reagiert nicht länger nur auf die Ängste der Alten, sondern zielt auf die einzelnen Agenten als Manager ihrer selbst, die sich den Geboten der neoliberalen Gesellschaft beugen (vgl. Bröckling 2000)." (Ebd.) Meyer-Drawe weist hier also auf zwei weitere zentrale Aspekte hin, die die Rede vom lebenslangen Lernen impliziert: Einerseits geht es dabei um eine Art von Zwangsbeglückung, die starke Zweifel aufkommen lässt, inwiefern hier das menschliche Glück angestrebt werden soll – andererseits geht es darum, dass die Verantwortung für dieses Lernen dem Einzelnen angelastet wird.

In der Forderung nach lebenslangem Lernen könnte man Parallelen zu Aristoteles‘ erstem Satz der Metaphysik vermuten, in dem von der natürlichen Anlage des Menschen, nach Wissen zu streben, die Rede ist, wie zum Beispiel den Hinweis, dass die Aneignung des Wissens nicht auf bestimmte Lebensphasen beschränkt ist. (Vgl. Liessmann 2006, S. 33) Liessmann sieht den Unterschied zwischen dem antiken Weisheitsstreben und dem heutigen Appell vor allem darin, dass Letzterer nicht auf das Erlangen von Weisheit ausgerichtet sei, sondern das Mittel selbst zum Ziel erkläre. (Vgl. ebd.) Lernen werde so zum Zwang, aber niemand wisse genau, „was eigentlich wozu gelernt werden soll“. (Ebd., S. 33) Es sei zwar nachvollziehbar, dass aufgrund sich rasch ändernder Marktverhältnisse und technologischer Innovationen Menschen an diese Veränderungs- und Entwicklungsschübe angepasst werden müssen bzw. sich anpassen müssen, das sei auch nicht unbedingt etwas Neues, wenngleich „diese Prozesse durch eine bisher kaum gekannte Dynamik und Intensität gekennzeichnet“ (ebd., S. 34) sind. Neu jedoch und fragwürdig sei, wie auch Meyer-Drawe betont, die Übertragung der Last bzw. der Risiken dieser Entwicklung auf Einzelne:

> „Nicht nur, daß viele, vor allem ältere Menschen dadurch objektiv überfordert sein könnten, dient die Ideologie des lebenslangen Lernens auch, vielleicht vor allem dazu, die Risiken dieser Entwicklung einseitig den einzelnen zuzurechnen. Welche Kurse besucht, wieviel Privatkapital auch immer in Weiterbildung investiert werden, man wird im Ernstfall stets können: Es war zu wenig." (Ebd.)

Letztlich werde das lebenslange Lernen, so Liessmann, der ebenfalls auf Tuschling[91] verweist, zu einem „‚naturalisierten Adaptionsvorgang', zum Zwang, ‚sich *fit for the job* zu machen und vor allem auch fit zu erhalten', ein Zwang, von dem man erst ‚mit dem Tod' befreit wird. " (Ebd., S. 36; Hervorh. i. O.)

Im Gegensatz zu Druckers Prognose[92], nach der die Wissensgesellschaft als postindustrielle und postkapitalistische Gesellschaft jedem Zugang zur wichtigsten Ressource, dem Wissen, ermögliche und in ihr deshalb alle Klassenunterschiede aufgehoben wären, stellt Liessmann dar, dass die „Ideologie des lebenslangen Lernens“, ein Überbleibsel der Utopie Druckers, eine Form des Abschiebens der Verantwortung für den persönlichen Erfolg oder Misserfolg auf den Einzelnen sei. „Wer nun ans Ende der sozialen Stufenleiter gerät, kann sich nicht mehr auf Eigentumsverhältnisse, Gewalt oder Ausbeutung ausreden: Er hat schlicht zu wenig oder zu langsam oder das Falsche gelernt.“ (Liessmann 2006, S. 33) Hinter diesem Begriff verberge sich daher weniger ein Konzept zur Auflösung der traditionellen Eigentumsverhältnisse, sondern „ein Instrument, mit dem jederzeit eine Anpassungsleistung an die real existierenden Eigentumsverhältnisse verlangt werden kann“ (ebd.).

Rabl betont die Ambivalenz zwischen dem Wissen zugesprochenen Potential, Entwicklungsvorteile zu verschaffen, und der Unsicherheit darüber, „*welches* Wissen für die Zukunft relevant sein wird“ (Rabl 2014, S. 13). Dies führe zur Orientierung an „sogenannter evidenzbasierter Bildungsforschung“ (ebd.), die durch die Auswertung empirisch gewonnener Daten und ein „vermeintlich auf diesen Forschungen beruhendes Insistieren auf der Bedeutung von lebenslangem und vor allem selbstregulierendem Lernen“ (ebd.) Sicherheit verspricht. Dies scheint ein Ausweg aus dem Dilemma zwischen dem

[91] Tuschling, Anna (2004): Lebenslanges Lernen. In: Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 157.

[92] Drucker, Peter F. (2002): Was ist Management? Das Beste aus 50 Jahren. München: econ.

Anwachsen des Wissens und der sich daraus ergebenden Unsicherheit und Unbestimmtheit zu sein. Rabl meint mit Verweis auf Wimmer (2002[93]), dass weder das Lernen des Lernens noch die Idee des lebenslangen Lernens neu sei, sondern „die Behauptung der Gleichzeitigkeit der *Gleichgültigkeit* und *Relevanz* des Wissens“ (ebd., S. 53; zit. n. Rabl 2014, S. 13). Dass Bildungsfragen nicht allein auf der Basis von empirischen Grundlagen beantwortet werden können, beweisen, so Rabl, gerade die von solchen Untersuchungen angebotenen Lösungsansätze, die entgegen deren Anspruch normative Vorgaben enthalten. (ebd.) Diese sind

> „neoliberalen Steuerungsansprüchen geschuldet […], die selbst keiner weiteren Reflexion unterzogen werden (vgl. Borst 2007, S. 83 ff.[94]). Wissen und Bildung bzw. deren unbestimmte Momente im Hinblick auf eine offene Zukunft werden so auf die kontinuierliche Anpassung der Wissens- und Bildungssubjekte an sich rasch wandelnde gesellschaftliche und ökonomische Erfordernisse reduziert. Die in Aussicht gestellte Kontrollierbarkeit der Ungewissheit durch (Miss-)Erfolgsüberprüfung verschleiert dabei die möglicherweise konstitutive Bedeutung jener Momente für Wissen wie für Bildung, die nicht in einer direkten Verwertungslogik aufgehen.“ (Ebd., S. 13)

Ludwig Pongratz weist in seinem Artikel zum Lebenslangen Lernen im *Pädagogischen Glossar der Gegenwart* (2006) darauf hin, dass sich die „emanzipatorische Absicht der 1970er-Jahre, durch ›lifelong education‹ partizipative gesellschaftliche Entwicklungsprozesse anzustoßen" (Pongratz 2006, S. 166; Hervorh. i. O.), seit den 1980er-Jahren in die "Bringschuld jedes Einzelnen, sein ›Potential‹ ständig ›upzudaten‹ und auf dem Laufenden zu halten" (ebd.; Hervorh. i. O.), verwandelt habe. Im Zuge dessen seien neue "›keywords‹" (ebd.; Hervorh. i. O.) in Umlauf gekommen, wie Lernen des Lernens, Schlüsselqualifikationen oder selbstgesteuertes Lernen. Gleichzeitig seien Weiterbildungsmaßnahmen selektiv und teilweise auch kostspielig und verschafften nur einigen wenigen Vorteile. Seit den 90er-Jahren werde der Appell, lebenslang lernen zu sollen, zunehmend vom Zwang, lebenslang lernen zu müssen, abgelöst. (Vgl. ebd., S. 166 f.) Die "›lernende Gesellschaft‹" (ebd., S. 167; Hervorh. i. O.) brauche „flexibel reagierende, anpassungsfähige und zugleich international konkurrenzfähige Bildungsdienstleister" (ebd.), so Pongratz. Daher trete an die Stelle ehemaliger Curricula „ein fragmentiertes Lernangebot: modularisierte, atomisierte Einzelkomponenten, die je nach Bedarf aneinander angeschlossen oder ausgetauscht werden sollen." (Ebd.) Pongratz sieht im Kompetenzbegriff den „Zwillingsbruder" des lebenslangen Lernens, der ähnlich wie dieser als Leerformel fungiere. Wie Meyer-Drawe macht auch Pongratz auf den mit dem Zwang zum lebenslangen Lernen einhergehenden Rückbau des bisherigen Bildungssystems aufmerksam und auf die Tendenz, Verantwortung und Kosten von Bildung zu privatisieren. (Vgl. ebd., S. 168)

Diese Darstellung von Einschätzungen verschiedener ExpertInnen zur Lage des Wissens in der Gegenwart und deren Bedeutung für Bildung und Lernen wirft die Frage auf, welche Auswirkungen diese Entwicklungen für das Begehren nach Wissen und die Wissbegierde haben. Im Kapitel 3.2.4 wurde im Zusammenhang mit der Frage nach der Notwendigkeit der Kultivierung von Neugierde und Wissbegierde bereits ein Vorausblick auf mögliche Implikationen unternommen. Dieser könnte nun mithilfe der neu gewonnenen Erkenntnisse erweitert und vertieft werden. Zuvor jedoch drängt sich noch einmal die Frage auf, was nun genau unter Wissen verstanden werden kann und soll und inwiefern hier phänomenologische Ansätze die Perspektive auf Wissen ergänzen oder vertiefen können. Außerdem soll in einem weiteren Kapitel der Frage, die in den einleitenden Befunden bereits zur Sprache kam, nachgegangen werden, wie Wissen in der Schule ge- und verhandelt wird.

[93] Wimmer, Michael (2002): Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft – Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung. In: Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. – Opladen, S. 45-68.
[94] Borst, Eva (2007): Ideologien und andere Scheintote: McKinsey bildet. In: Pongratz, Ludwig A.; Reichenbach, Roland; Wimmer, Michael (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. – Bielefeld, S. 82-97.

3.3.1.2 Welches Wissen?

In diesem Abschnitt der Arbeit soll die Frage nach dem Wissen noch einmal in ihrer grundsätzlicheren Dimension gestellt werden: Was ist überhaupt unter Wissen zu verstehen? Welche Verständnisse von Wissen herrschen vor, welche Ansprüche sind damit verbunden und inwiefern sind diese kritisch zu befragen? Wenngleich Christine Rabl in ihrer Schrift *Partiale Perspektiven* (Rabl 2014) von ähnlichen Befunden zur Lage des Wissens heute ausgeht (vgl. Kap. Wissensgesellschaft) wie Koch, Ruhloff oder Liessmann, erweitert sie den Wissensdiskurs um zentrale Aspekte und differenziert und vertieft die Perspektive auf Wissen auf entscheidende Weise.

3.3.1.2.1 Situiertes Wissen und partiale Perspektiven

Rabl sieht das Anliegen ihres Buches vor allem im kritischen Einspruch gegenüber einer „Gleichsetzung von Wissen, Lernen und Bildung mit wissensgesellschaftlichen Anpassungsforderungen“ (ebd., S. 13). Im Gegensatz zum Charakteristikum postmodernen Wissens, sich von der Legitimation durch „Metaerzählungen“ befreit zu haben (vgl. Koch 2015, S. 57), will Rabl ausdrücklich auf bildungstheoretische Entwürfe und philosophische Reflexionen Bezug nehmen, ohne ein einheitliches theoretisches Konzept anzustreben. Dies sei allein schon deshalb nicht leistbar, da sich auch bildungstheoretische Analysen vor dem Hintergrund eines veränderten Wissensverständnisses einer kritischen Reflexion zu unterziehen hätten. (Vgl. ebd., S. 13 f.) Rabl sieht die Fragen, die dieses Unterfangen aufwirft, in dem Problem verdichtet, wie „die reflexive Veränderung von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen gefasst werden kann, wenn wir Bildung nicht bloß als Anpassung an gegebene gesellschaftliche Verhältnisse deuten wollen, aber die Vorstellung, Bildung habe ein autonomes (Vernunft-)Subjekt zur Voraussetzung wie zum Ziel, ebenso problematisch geworden ist (vgl. Wimmer 2002, S. 49[95]).“ (Ebd., S. 14) Der Bildungsbegriff müsse unter diesen Bedingungen für Neuformulierungen offen gehalten werden. Die Implikationen des Wissensgesellschaftsdiskurses sollen einerseits nicht einfach vorbehaltlos übernommen, andererseits sollen die Transformationen des Wissensverständnisses bedacht werden. (Vgl. Rabl 2014, S. 13)

Die Erziehungswissenschaftlerin, die ähnlich wie Ruhloff auf die im aktuellen Diskurs häufige Thematisierung des Nichtwissens, der Grenzen des Wissens und dessen Unbestimmtheit und Vieldeutigkeit hinweist, macht deutlich, dass durch das Fraglichwerden von Wissensansprüchen gleichzeitig der Legitimationsbedarf dieser Ansprüche steige. (Rabl 2014, S. 15) Gesellschaftlich verbindliche Wissensansprüche könnten jedoch nur in Relation zu ihren jeweiligen Konstitutionsbedingungen Gültigkeit beanspruchen. Die Wissensfrage erweise sich deshalb als „‚Kampf um Bedeutungen‘ (Schäfer/Thompson 2009, S. 188[96]; zit. n. Rabl 2014, S. 16), der bestimmtes Wissen und dessen Subjekte durch Mechanismen der Macht performativ und diskursiv hervorbringt.“ (Rabl 2014, S. 16) Rabl stellt Zugänge dar, die die in Wissen eingeschriebenen Machtstrukturen analysieren und reflektieren, wie *Cultural Studies*, postkoloniale Theorieeinsätze und feministische Erkenntniskritik, vor allem Donna Haraways Konzept des situierten Wissens. (Vgl. ebd.)

Die Erfahrung des Holocaust und im Verweis auf diese die kritischen Einwände der Vertreter der Frankfurter Schule (Adorno und Horkheimer 2000[97]) gegenüber den Versprechen der Aufklärung, Wissen und Vernunft würden zur Emanzipation des Menschen führen und Vorurteilen und

[95] Vgl. Anm. 90.

[96] Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (2009): Produktive Heterogenität. Perspektiven auf das Verhältnis von Bildung und Wissen. In: Kubac, Richard; Rabl, Christine; Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. – Würzburg, S. 183-193.

[97] Adorno, Theodor W.; Horkheimer, Max (2000 (1944)): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt/ M., 12. Aufl.

Diskriminierung Einhalt gebieten, machten deutlich, dass Wissenschaft und Vernunft auch als Herrschaftsinstrumente missbraucht werden können. Daraus ergibt sich, so Rabl, „die Einsicht in die notwendige Verschränkung von Erkenntnis- und Gesellschaftskritik“ (ebd., S. 40).

Unter Bezugnahme auf poststrukturale Ansätze (Foucault, Butler) sowie feministisch-postkoloniale Wissenschafts- und Erkenntniskritik (Donna Haraway) nimmt Rabl eine „Erweiterung der Perspektive auf den Wahrheits- und Begründungsanspruch an das Wissen“ (ebd., S. 72) vor. In dieser Perspektive ist Wissen nicht nur – wie dies seit der Antike formuliert wurde – die Übereinstimmung einer Aussage mit der Wirklichkeit bzw. dem Erkenntnisgegenstand, die aufgrund hinreichender rationaler Gründe für wahr gehalten wird, sondern „impliziert immer auch eine historisch-gesellschaftliche Normierung dessen, was wir als wahres Wissen anerkennen (können)“ (ebd., S. 72). Entscheidend sei, dass diese normativen Ansprüche nicht erst nachträglich an vermeintlich universal gültiges Wissen herangetragen würden, sondern dass sich „unser Erkenntnisvermögen und damit unser Wissen mit diesen Normierungen [konstituiert], weshalb sie bewusst in die erkenntnistheoretische Reflexion aufzunehmen sind“ (Ebd., S. 73). Feministische und postkoloniale Erkenntnis- und Wissenskritik nimmt die privilegierenden, marginalisierenden und ausschließenden Effekte dieser Normierungen in den Blick, nicht nur, um nach Möglichkeiten der Veränderung epistemischer Verhältnisse zu suchen, sondern auch mit dem Anliegen der Gerechtigkeit. Im Anschluss an Haraways Konzeption wird die epistemologische Dimension von Wissensansprüchen mit ethischen und politischen Aspekten verknüpft. (Vgl. ebd., S. 73)

Rabl stellt dar, dass „selbst kritische Bezugnahmen auf Differenzen in die Konstitutionsbedingungen gesellschaftlicher Machtverhältnisse verstrickt bleiben“ (ebd., S. 74). „Erkenntniskritisch kann daraus gefolgert werden, dass eine allgemeine Perspektive auf Wissen ‚von nirgendwo‘ ebenso zu relativieren ist, wie uns auch keine eindeutig zu privilegierende Perspektive ‚von unten‘ zur Verfügung steht, die sich durch eine ‚unschuldige‘ Identität auszeichnen würde.“ (Rabl 2014, S. 74) Es ginge also darum, die „Partialität, Lokalität und Körpergebundenheit eigener wie fremder Wissensansprüche bewusst zu machen, um jene Macht- und Herrschaftsverhältnisse kritisch in den Blick nehmen zu können, die wir und andere durch unser Wissen fortschreiben.“ (Ebd.) Situiertes Wissen sei als „Praxis der Positionierung“ zu verstehen, es müsse jeweils angegeben werden, wer was, mit welchen Gründen und Interessen für wahr hält. (Vgl. ebd.) Wissen und der Umgang mit Wissen seien nicht voneinander zu trennen, Subjekt- und Objektkonstitution greifen ineinander, was zur Folge hat, dass die Grenzen zwischen Subjekt und Objekt „zum Gegenstand von Aushandlungsprozessen“ (ebd., S. 75) werden. Rabl plädiert für einen Umgang mit Wissen, „der die Veränderung von Welt-, Fremd- und Selbstverhältnissen zum Ziel hat“ (ebd.), eine Formulierung, die auf einen bildungspolitischen Grundgedanken verweist. Die Bedeutung einer Perspektive auf Wissen, die dessen Partialität und Situiertheit betont und deren Offenlegung fordert, hat weitreichende Konsequenzen.

> „Mit einer solchen gesellschaftskritischen Rahmung von Wissenstheorie werden die identifizierenden und ausschließenden Momente körperlicher Markierung (engl.: *mark*, be- und auszeichnen, beschädigen, bewerten, darstellen) im Kontext gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse thematisierbar. Die Einbeziehung geschlechtlicher, ethnischer, kultureller, religiöser Markierungen von Wissens- und Bildungssubjekten ermöglicht zudem erst, die Prozesse der Hervorbringung von (heteronomartiv aufeinander bezogenen) ‚Frauen‘, ‚Männern‘, ‚MigrantInnen‘, ‚ArbeiterInnen‘ usw. auch als eine von den Subjekten vollzogene zu verstehen, die auf widersprüchliche Weise im Spannungsfeld von Körpern und hierarchisierenden gesellschaftlichen Zu- und Einschreibungen eingespannt ist bzw. wird, womit wiederum Ausschlüsse und Verwerfungen ebenso wie Spielräume für Veränderungen und Ver*queer*ungen verbunden sind." (Rabl 2014, S. 116)

Wenngleich sich die Positionen Rabls und Liessmanns hinsichtlich der Betonung des Einflusses von Ökonomie und Politik auf Wissen und hinsichtlich der Einschreibung gesellschaftlicher Machtverhältnisse in dessen Produktion und Verteilung in ihren Grundzügen decken, fällt Rabls Analyse zumindest in zweierlei Hinsicht differenzierter und tiefgreifender aus, indem sie *erstens* betont, dass diese Einflussnahme dem Wissen nicht nur äußerlich anhaftet, sondern unser Erkenntnisvermögen und damit unser Wissen auch inhaltlich bestimmt, und indem sie *zweitens* auf die marginalisierenden, privilegierenden und ausschließenden Wirkungen von solchen Normierungsprozessen aufmerksam macht. Im Gegensatz zum Plädoyer Rabls bzw. Haraways, Wissen auf Gesellschaftsveränderung mit dem Ziel der Gerechtigkeit auszurichten, traut Liessmann Wissen bzw. dessen Produktion dieses gesellschaftskritische Potenzial kaum zu. Unter Verweis auf die Erfahrung, dass moderne Wissenschaften auch in fragwürdigen politischen Systemen, wie dem deutschen Nationalsozialismus, der stalinistischen Sowjetunion, dem autoritären China oder dem liberalen Amerika, klaglos funktioniert hätten und dies nach wie vor täten, bezweifelt er, dass „Produktion, Verteilung und Verwertung von Wissen […] die Kraft haben könnten, eine Gesellschaft zu formieren." (Liessmann 2006, S. 48) Liessmann kennzeichnet die Gegenwart als „Epoche der Industrialisierung des Wissens“ (ebd.) und als eine Zeit, „in der die Unterwerfung des Wissens unter die Parameter einer kapitalistischen Ökonomie, die nur dort dem Wissen gegenüber freundlich agieren wird, wo dieses entweder unmittelbar verwertet werden kann oder zumindest kostenneutral nicht weiter stört, endgültig vollzogen wird“ (ebd., S. 48 f.). Unter diesen Bedingungen werde das Wissen selbst entmündigt; es habe mit Bildung – „aller Beschwörung des Bildungsbegriffs zum Trotz“ (ebd., S. 49) – wenig bis gar nichts mehr zu tun. (Vgl. ebd., S. 49) Doch die Widersprüchlichkeit der beiden Befunde ist nur vordergründig. Die Analyse Liessmanns zeigt geradezu die Notwendigkeit der Positionierung auf, die Rabl fordert: *Wer* hält *was mit welchen Gründen* und Interessen für wahr? (Vgl. Rabl 2014, S. 74) Nur auf dieser Basis kann Wissen auch in seinem ethischen Anspruch und gesellschaftsverändernden Potential entfaltet und genutzt werden.

Wissen ist also, soviel wird durch Rabls Analysen deutlich, von mehreren Bruchlinien durchzogen. Wenn Wissen nie als unabhängiges oder isoliertes vorkommt, sondern immer menschliches Wissen ist, dem der „Makel der Subjektivität“ anhaftet (Liessmann 2006, S. 31), bedeutet das, dass Wissen von allem, was menschliches Sein ausmacht, bestimmt ist. Entgegen der Annahme, dass zumindest Wissen frei sei von allem Pathischen und Affektiven und allein der rationalen Sphäre des Menschen zugerechnet werden könnte, kann betont werden, dass Wissen, vor allem auch der Akt oder Zustand des Wissens, ebenso wie *meinen*, *hoffen*, *glauben* etc., eingebettet ist in das menschliche Konglomerat von Leiblichem, Seelischem und Verstandeskräften. Das bedeutet auch, da wir als leibliche und vernünftige Wesen in der Welt verankert sind – wie wir dies auch anhand der Analysen Rabls gesehen haben – , dass Wissen als situiertes Wissen bestimmt ist vom gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Kontext seiner Entstehung und – als partiales Wissen – von den normativen Ansprüchen, die unser Erkenntnisvermögen und unser Wissen (mit-)konstituieren. Diese Facetten von Wissen, auf die vor allem phänomenologische Einsätze verweisen, sollen in den nächsten Abschnitten entfaltet werden.

3.3.1.2.2 Leibliches Wissen

Käte Meyer-Drawe weist darauf hin, dass es auch ein Wissen des Leibes gibt, von dem der Verstand (noch) nichts weiß oder zu dem dieser nicht von vornherein Zugang hat. Sie betont dabei den Unterschied zwischen Leib und Körper, den wir im alltäglichen Sprachgebrauch machen, wenn wir von *Leibspeise* und nicht *Körperspeise*, von *Leibschmerzen*, aber von *Körpertemperatur* oder *Körpergewicht* sprechen. (Vgl. Meyer-Drawe 2002, S. 10) Sehr wohl können wir, so Meyer-Drawe, unseren Leib auch als Körper betrachten, es handle sich dabei um den Blick von gegenüber, „der auch der eigene sein

kann“ (ebd.) und der auch seine Berechtigung habe, wenn z. B. ein Teil meines Körpers geröntgt werde und auf dem Bildschirm erscheine. Allerdings verweisen Schmerzen „auf unsere Auslieferung an eine Welt, der wir nicht lediglich gegenüberstehen, wie man uns mitunter glauben machen möchte“ (ebd.). Meyer-Drawe plädiert dafür, Leib und Körper nicht zu trennen oder in ein Subjekt-Objekt-Schema zu überführen. Diese verweisen auf „eine abgründige Zweideutigkeit unserer Existenz, die in keiner Ganzheit zu versöhnen ist" (ebd.).

Das Wissen des Leibes bezeichnet Meyer-Drawe im Anschluss an Michael Polanyi als „schweigendes Wissen“ (ebd.), auf das wir uns meistens verlassen können, z. B. wenn wir über Bordsteinkanten steigen oder Pfützen und andere Hindernisse überwinden und uns in einer fremden Stadt zurechtfinden. Dieses Wissen gehe auch auf die Instrumente des Leibes über, z. B. beim Autofahren. (Vgl. ebd.) Ähnliche Automatismen finden sich beim Gebrauch von technischen Geräten, wie Computern oder Smartphones, aber in vielen anderen Bereichen, wo Handgriffe wie selbstverständlich vonstatten gehen, und unser „Bewegen und Hantieren […] nicht der ausdrücklichen reflektierenden Zuwendung“ bedarf. (Ebd.) Auch wenn dieses Wissen durch Unerwartetes irritiert werden kann und dann unsere Aufmerksamkeit auf sich zieht – Meyer-Drawe bringt das Beispiel einer Treppe, deren Stufen nicht der Norm entsprechen – , ist unser Leib in der Lage, Erfahrungen zu generalisieren, „und zieht sich in seine unauffällige Zuverlässigkeit zurück“ (ebd.).

Meyer-Drawe macht darauf aufmerksam, dass auch dieses „implizite Wissen“ (ebd.), wie jedes andere, von Vorurteilen durchsetzt sei. Dies zeige sich in interkulturellen Konflikten, aber auch im Alltag, wenn z. B. „ein hektischer Leib […] den Wunsch nach Eile [ausdrückt], als ob sich dadurch der Prozess beschleunigte“ (ebd.; Anm. G.R.), und sich der „klare Verstand bei dessen Maßnahmen nur wundern kann“ (ebd.). Auch die Gewöhnung daran, der Erste zu sein, „sei es beim Einsteigen in den Bus, in die Straßenbahn oder in den Fahrstuhl“, bezeichnet Meyer-Drawe als „Agieren vor jedem vernünftigen Urteil“ (ebd.), das jemanden in die Nähe von Automaten und Maschinen rückt. Der Leib funktioniere „im Sinne der Maximen sozialer und kultureller Ordnungen“ (ebd.) und habe auch „die Leistungsorientierungen moderner Gesellschaften inkorporiert – zum Guten und zum Schlechten“ (ebd.), sei – Meyer-Drawe verweist auf Norbert Elias und Michel Foucault – zivilisiert und diszipliniert.

Das schweigende Wissen des Leibes sei aber nicht nur „eine Sache der individuellen Biografie“ (ebd.), sondern es beerbe und bewahre, so Meyer-Drawe, wirkungsmächtige Traditionen. „Am Leib findet man das Stigma der vergangenen Ereignisse, aus ihm erwachsen auch die Begierden, die Ohnmachten und die Irrtümer." (Foucault, 1993, S. 75[98]; zit. n. Meyer-Drawe 2002, S. 10) So fungiere der Leib als Gedächtnis, gesellschaftliche und politisch funktionale Vorstellungen und Verhaltensweisen würden Leibern eingeschrieben und so zur Normalität. (Vgl. Meyer-Drawe 2002, S. 10) Während Narben und Falten in gewisser Weise das Einzelschicksal protokollierten, porträtierten Gebräuche, Moden und kulturelle Praktiken, so Meyer-Drawe, gesellschaftliche Lebensstile. (Ebd., S. 10 f.) Sie verweist auf Bourdieu, der von der „List der pädagogischen Vernunft“ (Bourdieu 1987[99]; zit. n. Meyer-Drawe 2002, S. 11) spricht, die dafür sorge, dass sich dem Körper Haltungen einprägen, die herrschende Ordnungen tragen.

> "Der Habitus der Einzelnen sorgt dafür, dass sich soziale Hierarchien und kulturelle Eigentümlichkeiten trotz reformerischer Bemühungen hartnäckig halten, weil er bestimmt, welches Verhalten den Einzelnen *unmöglich* ist. Die inkorporierte Dynamik sozialen Zusammenlebens wird als gesellschaftliches Gedächtnis zur 'zweiten Natur'. Durch das 'schweigende Wissen' werden wir in unsere Gesellschaft, ihre Traditionen und Gebräuche eingefädelt. Wir lernen, das 'schöne Händchen' zu geben, ohne zu fragen, warum das rechte schöner als das linke sei. […] Wir hantieren stets im Rahmen eines Leibes, der lernt

[98] Foucault, Michel (1993): Von der Subversion des Wissens. Frankfurt/M.
[99] Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.

> und gelernt hat, zugehörig ist oder nicht, und: 'Was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wiederbetrachtbares Wissen, sondern das ist man.' (Bourdieu 1987, S. 135[100])“ (Meyer-Drawe 2002, S. 10)

Weder sei unser Leib natürlich, sondern „durch und durch kulturell“ (ebd.), noch einzigartig, da unser Leib „stets generalisiert und imitiert“ (ebd.). Kinder, deren Weihnachtsbäume während des Zweiten Weltkriegs mit Granaten, Panzern und germanischen Symbolen geschmückt waren, verleibten sich nicht nur das „Wissen um die Notwendigkeit kriegerischer Zerstörung ein“, in „Spielen, Schmuck, Liedern und Gedichten […] nistete sich ein praktisches Wissen ein, das die erwünschten Gefühle und Gedanken mit in Szene setzte“ (ebd.). Das auf diese Weise verleiblichte Wissen scheint sich also in vielerlei Hinsicht als nachhaltiger und wirkmächtiger zu erweisen als so manches explizit vermittelte Wissen. Es verankere uns, so Meyer-Drawe, in einem sozialen Milieu, „legt uns aber auch Fesseln an, weil es nur dann nach Erklärung verlangt, wenn es in seinem Fungieren gestört ist“ (ebd.). Bourdieu spricht von „verleiblichten Werten“ (Bourdieu 1987, S. 128[101]; zit. n. Meyer-Drawe 2002, S. 11), die durch heimliche Überredung einer stillen Pädagogik bewirkt werden, „die es vermag, eine komplette Kosmologie, Ethik, Metaphysik und Politik über so unscheinbare Ermahnungen wie ‚Halt dich gerade!‘ oder ‚Nimm das Messer nicht in die linke Hand!‘ beizubringen“ (ebd.).

3.3.1.2.3 Wissen und Erfahrung

Insbesondere dann, wenn Wissen für eine Person bedeutsam wird – und darum geht es ja auch beim Lernen – gewinnt dieses die Konturen einer Erfahrung, wie sie von Waldenfels bestimmt wird, und damit auch jene der Brüchigkeit, die jeder Erfahrung anhaftet. „Phänomenologisch betrachtet, besteht Erfahrung darin, daß *etwas als etwas* auftritt und somit bedeutsam wird und daß *etwas in etwas* erstrebt und somit begehrenswert wird.“ (Waldenfels 2002, S. 377) Dies wird nicht nur dort deutlich, wo Wissen einzelnen Personen zugeschrieben wird, sondern auch dort, wo Wissen in einem gemeinschaftlichen Diskurs erzeugt, mitgeteilt, weiterentwickelt und tradiert wird. In diesem Fall tritt all das in Kraft, was wir mit Waldenfels als Antwortgeschehen bezeichnen.

Wie wir bereits mit Rabl, aber auch Meyer-Drawe oder Liessmann gesehen haben, existiert Wissen nicht unabhängig von den Subjekten des Wissens und ist daher wie alles Menschliche von allem dem Menschem Eigentümlichen durchzogen. Auch wenn sich, wie Waldenfels ausführt, „Bedeutungsstrukturen und Bedeutungsfunktionen bis zu einem gewissen Grad ablösen [lassen] von den intentionalen Akten, die jemandem zuzuschreiben sind“ (Waldenfels 2002, S. 381; Anm. G. R.), sodass eine Erfindung eine Erfindung bleibt, „auch wenn wir den Erfinder außer acht lassen“ (ebd.), betont er im Verweis auf Aristotels‘ Nikomachische Ethik, dass „Wissen selbst eine Form der Praxis darstellt und daß im praktischen Wissen die strebende Vernunft und das vernünftige Streben ineinandergreifen“ (ebd., S. 23).

Wissen wird zu einem guten Teil überhaupt erst möglich durch Abstraktionsprozesse, indem das, was erscheint, „nicht selbst, ‚in eigener Person‘, sondern vertreten durch Repräsentanten, die ihrerseits bestimmten Adäquationsregeln unterliegen“ (ebd., S. 379), erscheint.

> „Etwas, das im Laufe der Erfahrung zu dem wird, was es ist, indem es wiederholt als etwas erscheint, wird in ein vorhandenes Datum verwandelt. Aufgrund eines teils vorgegebenen, teils zu erlernenden Repertoires, das elementare Wahrnehmungsmuster, raum-zeitliche Orientierungsschemata, sprachliche Symbole, Verknüpfungsregeln sowie höherstufige Modelle enthält, wird das vorhandene Etwas als ein bestimmtes Etwas identifiziert, spezifiziert, lokalisiert, temporalisiert und mit anderen

[100] Ebd.
[101] Ebd.

> Daten koordiniert. Auf diese Weise wird eine Tanne als Tanne wiedererkannt; sie wird als abzuholzender Baum markiert.“ (Ebd., S. 379)

Eine solche Auflösung der Verbindung von *etwas* und *jemand* ist, so Waldenfels, im appetitiven Bereich ausgeschlossen: „Was wäre Hunger ohne jemanden, dem es an Speise mangelt? […] Was wäre Sehnsucht ohne jemanden, der anderswo zu sein wünscht?“ (ebd., S. 381 f.) Wenn jedoch Bedürfnisse in einen bestehenden Bedarf umgemünzt werden und der „Zustand des Mangels umdefiniert wird in einen Zustand des Ungleichgewichts, der sich aus der Differenz zwischen Ist- und Soll-Zustand errechnet“ (ebd., S. 382), braucht es keine subjektiv bewegende Triebkraft mehr. In einem derart „funktional konstruiertes System“ wird der „Zusammenschluss von Kognition und Appetenz […] dadurch gewährleistet, daß kognitive Leistungen, wie Mustererkennung, Namenssuche, Symptomnanalyse oder statistische Berechnung selbst als praktische Aufgaben behandelt oder bei Bedarf mit solchen gekoppelt werden“ (ebd.), wie zum Beispiel bei der „Beachtung von Warnschildern im Verkehr oder beim Ablesen von Skalen“ (ebd.). Auf diese Weise – und Waldenfels verweist auf die Funktionsweise von Computern oder auch eine Sichtweise, die das Gehirn nach Art einer Maschine konzipiert – entledigt man sich des leidigen Pathos, aber auch des Theorie-Praxis-Problems.

> „Wissen wird in Tun und Tun in Wissen umgesetzt, ohne daß kognitive oder affektive Überschüsse entstehen. Verwunderung wäre dann ebenso dysfunktional wie ein Zornesausbruch. Auch der Spalt zwischen Sein und Sollen schließt sich, da die Regeln dem, was faktisch geschieht, eingeschrieben sind in Form eines Programms, das jede Präskription ins Leere laufen läßt.“ (Ebd., S. 382)

Der Preis für diese „Technologisierung der Erfahrung“, wenn sich das „*als etwas*“ zum „*etwas“* (ebd., S. 31*)* verfestigt und „die Differenz zwischen dem, was zurechtgemacht wird, und den Formen des Zurechtmachens verschwindet“, ist eine Schwächung der Erfahrung. Diese vollzieht sich, so Waldenfels, nicht nur „in kleinformatigen Klischees und Stereotypen“ (ebd.), sondern „bildet den Kern für eine Stereotypisierung im großen. Die Welt verwandelt sich in ein ‚Weltbild‘, in ein ‚stahlhartes Gehäuse‘ oder in ein flexibles Netzwerk. Daraus gibt es kein Entrinnen, wenn das, was ist, mit seinem Vor- und Hergestelltsein zusammenfällt, wenn das, was sich zeigt, sich mit seinem Sinn deckt.“ (Ebd.)

Bemerkenswert sei, so Waldenfels, „daß die relative Ablösung des Bedeutens vom Begehren die Intentionalität computergerecht macht.“ (Ebd., S. 32) Allerdings stelle sich diese Ablösung letzlich als Fiktion heraus, denn es spreche vieles dafür, „daß kognitive Leistungen in stärkerem Maße mit affektiven Anteilen durchsetzt sind, als die klassische Psychophysik, aber auch die klassische Transzendentalphilosophie es vermuten lassen“ (ebd.).

Waldenfels‘ Ausführungen zum Wissen unterstreichen die Bedeutung des Blicks auf die Partialität und Situiertheit des Wissens, die die Konstitution, Weitergabe und Transformation von Wissen wesentlich beeinflussen. Seine Ausführungen, die sich mit Rabls Analysen hinsichtlich mehrerer Aspekte berühren, weisen den Wesenszug des Wissens, von affektiven Anteilen durchsetzt zu sein, jedoch auch als eine (Erfahrungs-)Qualität aus, die der Technologisierung der Erfahrung entgegensteht und der einer Stereotypisierung, einer Sicht auf Welt als Weltbild oder Netzwerk Einhalt zu gebieten bzw. diese als Fiktion zu entlarven vermag.

Noch eine andere Eigenart des Wissens ist es, die die bisher gewonnenen Erkenntnisse verstärkt: Seine Generierung und Transformation ist nicht nur in der Beziehung zwischen Welt und Selbst zu verorten, sondern vor allem auch auf den Austausch mit Anderen angewiesen.

3.3.1.2.4 Wissen entsteht im Diskurs

Der Philosoph Andreas Gelhard (2012) zitiert im Zusammenhang mit seiner Genealogie des Prüfungswesens Kleists Kritik am Examen in seiner Abhandlung *Über die allmähliche Verfertigung der*

Gedanken beim Reden (Kleist 1805[102]). Diese ist aber noch unter anderer Rücksicht aufschlussreich. Wenn Kleist schreibt, dass „nicht wir" etwas wissen, sondern dass es „allererst ein gewisser Zustand unsrer" ist, „welcher weiß" (ebd., S. 320; zit. n. Gelhard 2012, S. 82), meint er damit, so Gelhard, „den Zustand der An- und Aufgeregtheit, der sich einstellt, wenn uns andere in jeder Bedeutung des Wortes *angehen*. In dieser affektiven Gespanntheit – nicht in der Belehrung durch die anderen – liegt der Grund, warum sich der Zustand des Wissens nur ‚in einer Gesellschaft' einstellen kann." (Gelhard 2012, S. 82)

> „Wenn du etwas wissen willst und es durch Meditation nicht finden kannst, so rate ich dir, mein lieber, sinnreicher Freund, mit dem nächsten Bekannten, der dir aufstößt, darüber zu sprechen. Es braucht nicht eben ein scharfdenkender Kopf zu sein, auch meine ich es nicht so, als ob du ihn darum befragen solltest: nein! Vielmehr sollst du es ihm selber allererst erzählen. Ich sehe dich zwar große Augen machen, und mir antworten, man habe dir in frühern Jahren den Rat gegeben, von nichts zu sprechen, als nur von Dingen, die du bereits verstehst. Damals aber sprachst du wahrscheinlich mit dem Vorwitz, *andere*, ich will, daß du aus der verständigen Absicht sprechest, *dich* zu belehren, und so können, für verschiedene Fälle verschieden, beide Klugheitsregeln vielleicht gut nebeneinander bestehen. Der Franzose sagt, l'appétit vient en mangeant, und dieser Erfahrungssatz bleibt wahr, wenn man ihn parodiert, und sagt, l'idee vient en parlant." (Kleist 1805[103])

Kleists Überlegungen überschneiden sich mit Waldenfels' Konzept der Responsivität, in dem auch Denken als eine Form des Antwortens auf Ansprüche unserer Mitwelt verstanden werden kann und so kein autonomer Akt ist, der von mir aus seinen Anfang nimmt. Wissen ist einerseits zu verstehen als ein fremder Anspruch, mit dem ich konfrontiert bin und auf den ich antworte, andererseits, worauf auch Kleist verweist, auch als eine Art vorläufiges Ergebnis von Denkprozessen, die wiederum als responsives Geschehen zu charakterisieren sind.

In diesem Kapitel wurde die Komplexität des Wissensbegriffs deutlich, die eine Antwort auf die Frage, was wir unter Wissen zu verstehen haben, nicht gerade erleichtert. Gleichzeitig implizieren der Verweis auf die Situiertheit und Partialität des Wissens und der Ansprüche auf Wissen sowie seine Verfasstheit als leibliches Wissen, sein Durchsetztsein – in der Herstellung, Transformation und Weitergabe – mit affektiven Anteilen die Möglichkeit, Wissen in seiner Vorläufigkeit, Bedingtheit und Veränderbarkeit zu sehen; dies jedoch nicht im Sinn eines postkolonialen Relationalismus in Verbindung mit dem Zwang zum lebenslangen Lernen, deren Kehrseite lebenslanges Vergessen ist (vgl. Koch 2015, S. 131), sondern im Sinn der Verhinderung des Erstarrens und Versteinerns von Wissen, im Sinn der Betonung seiner Lebendigkeit und Transformationskraft, aber auch im Sinn – im Rekurs auf den ethischen Anspruch, den Rabl Wissen zuspricht – seines gesellschaftsverändernden Potentials. Diese Züge des Wissens könnten es wohl auch sein, die in besonderer Weise imstande sind, das Begehren, die Wissbegierde und Neu(be-)gierde auf den Weg zu bringen.

3.3.1.3 Wissen und Wissensvermittlung in Schule und Pädagogik

Im folgenden Abschnitt der Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, wie Wissen im Kontext formaler Bildung ge- und verhandelt wird und wie sich die dargestellten Trends der modernen Wissensgesellschaft (bzw. ihre Infragestellung), die Spannung zwischen dem Beschwören der Bedeutung von Wissen bei gleichzeitiger Technisierung, Nivellierung und Trivialisierung des Wissens im schulischen Kontext spiegeln. Dabei soll auch erörtert werden, inwiefern den thematisierten Aspekten der Situiertheit und Partialität des Wissens, des leiblichen Wissens und des Zusammenhangs

[102] Kleist, Heinrich von (1805): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. In: Sämtliche Werke, hg. von Helmuth Sembdner, München 2001, Bd. II.
[103] Heinrich von Kleist (1805): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. http://gutenberg.spiegel.de/buch/-589/1, Zugriff am 5.4.2016

von Bedeuten und Begehren und den aus diesen sich ergebenden Implikationen im Kontext der schulischen (Aus-)Bildung Rechnung getragen wird.

3.3.1.3.1 Wissen in Schule und Pädagogik – vom Verschwinden bedroht?

Michael H. D. Göhlich & Jörg Zirfas (Göhlich und Zirfas 2007), die Wissen-Lernen als eine von vier Lerndimensionen beschreiben, weisen auf die „Äußerlichkeit und Entäußerbarkeit des Wissens" als Bedingung für dessen Weitergabe hin (vgl. ebd., S. 182), während zum Beispiel Können-Lernen durch die „untrennbare Anbindung" (ebd., S. 184) an die Lernenden gekennzeichnet sei. Die Ermöglichung und Unterstützung des Wissen-Lernens werde vor allem der Schule zugeschrieben, was darin begründet sei, dass Wissen „als von der Person lösbar und damit als bloßer Gegenstand (‚Sache') vermittelbar" (ebd., S. 182) und „unter Absehung von der Person nach standardisierbaren Kriterien prüfbar erscheint" (ebd.). Göhlich und Zirfas verwenden hier zweimal das Wort *scheint*, was möglicherweise keine zufällige Einschränkung ist. Offenbar stellen die Autoren eine Argumentation dar, die durch die gängige Perspektive auf Wissen und durch schulische und schulpolitische Praxis bestätigt wird, nehmen diese aber in kritischer Weise in den Blick, wenngleich ihre Ausführungen eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Wissensbegriff, aber auch mit dem Lernverständnis – zumindest in dieser doch stark kategorisierenden und damit simplifizierenden Darstellung – vermissen lassen. Auf die Frage, ob Wissen-Lernen und Können-Lernen tatsächlich voneinander abtrennbare Dimensionen des Lernens sind wie dies Göhlich & Zirfas nahelegen – trotz ihres Hinweises, diese würden im Lernen ineinandergeifen (vgl. ebd., S. 181), bleibt dieser Eindruck bestehen – soll in der Folge noch eingegangen werden.

Göhlich und Zirfas stellen in Frage, ob Schule in Zeiten des Internets als Wissensspeicher und Wissensmedium und einer an kurzzeitigem Wissen interessierten Gesellschaft „noch als Wissensvermittlungseinrichtung im herkömmlichen Sinn nachgefragt sei" (ebd.). Sie prognostizieren, „dass Wissen-Lernen sich als fortwährender Aspekt lebenslangen Lernens erweist, dass es sich zunehmend weniger auf zeitlich überdauerndes ‚Allgemeinwissen' und mehr auf aktuelles und zu aktualisierendes Spezialwissen bezieht" und dass Wissen-Lernen „pädagogisch zunehmend nicht schulisch, sondern z. B. webbasiert bzw. in Form von Blended Learning ermöglicht und unterstützt wird" (ebd.). Diese Prognose, die von Göhlich und Zirfas allerdings – was angesichts der bisherigen Auseinandersetzung mit der Wissensfrage problematisch erscheint – wertfrei dargestellt und nicht problematisiert wird, deckt sich mit dem Befund Kochs, der das Verschwinden des Wissens aus dem Unterricht beklagt.

Lutz Koch spricht in der Einleitung zu seinem Buch *Lehren und Lernen* (2015) im Anschluss an Hegel von der „Furie des Verschwindens" und stellt – mit Verweis auf Pongratz (2005), Schopf (2007), Reichenbach (2012), Rekus (2014) und Gruschka (2011; 2014) fest, dass in der weithin bestimmenden (radikalen) konstruktivistischen Unterrichtstheorie nicht nur die Wahrheit, sondern auch die Wirklichkeit sowie das „Lehren in der sinnfreien Schule" (Koch 2015, S. 15), die fortwirkenden Kenntnisse, das Lernen auf Vorrat sowie die Inhalte die Unterrichts und mit ihnen das Wissen aus dem Unterricht verschwinde. (Vgl. ebd.) Dabei räumt Koch ein, dass vieles ruhig verschwinden dürfe, ohne den „Untergang des Abendlandes" befürchten zu müssen. (Ebd., S. 16) Allein mit dem „Verlust des freien Zugangs zum Wissen und der Erziehung zum Selbstdenken in unseren Bildungsinstitutionen werden wir uns wohl nie abfinden können" (ebd., S. 17). Koch plädiert deshalb dafür, am Projekt der Aufklärung als Verständnis der Welt festhalten und es nicht gegen „Basiswissen", „Kompetenzen" und „employability" einzutauschen. (Vgl. ebd.) Die Aufgabe des Lehrers sei es in diesem Zusammenhang immer noch, zum Wissen zu führen oder auch das Verstehen zu lehren. (Vgl. ebd.) Der bleibende

Charakter des Wissens als *Festgebundenes* (Platon[104]) werde durch die häufig gebrauchte Redewendung „etwas wird schon hängenbleiben" (ebd., S. 23) im Zusammenhang mit schulischem Umgang mit Wissen torpediert; Koch sieht in ihr die Resignation von Schule und Universität bezüglich des bleibenden Ertrags ausgesprochen. (Vgl. ebd., S. 23 f.)

In Kochs flammendem Plädoyer für das Wissen beklagt der Autor dessen Verschwinden und betont dessen zentrale Bedeutung für das Lehren und Lernen in Schule und Universität. Der Stellenwert, den der Erziehungswissenschafter dem Wissen einräumt, zeigt sich unter anderem darin, dass er diesem ein eigenes Kapitel seines Buches widmet und dieses nach der Einleitung noch vor dem *Lernen* platziert. Koch wundert sich, „wie wenig sich die pädagogische Wissenschaft um Begriff und Bedeutung des Wissens kümmert" (ebd., S. 30), sei Wissen doch nicht nur ein Auge, sondern sogar das beste Auge, das Menschen haben, „um ihre Angelegenheiten zu betrachten" (ebd.[105]). Er verweist auf Bollmann (Bollmann 2001[106]; zit. n. Koch, S. 30) und Ruhloff (vgl. Ruhloff 2011[107]; zit. n. Koch 2015, S. 30), die – obwohl zehn Jahre zwischen ihren Befunden liegen – seine Einschätzung teilen.

Christine Rabl spricht zwar nicht vom Verschwinden des Wissens in Schule und Universität, weist jedoch wie Koch darauf hin, dass Wissen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs – sowohl der Vergangenheit, als auch in der Gegenwart – im Gegensatz zu Bildung kaum berücksichtigt werde. Wissen sei in der Pädagogik zwar praktisch bedeutsam, aber, so Rabl, die ihre Position ebenfalls mittels Verweise auf Bollmann (2001, S. 15) und Ruhloff (2007, S. 19) unterlegt, ein theoretisch vernachlässigter Begriff und werde kaum systematisch als Gegenstand pädagogischer Reflexion angenommen. (Vgl. Rabl 2014, S. 14) Die Vermittlung von Wissen als ein Aspekt der Ermöglichung von Bildung werde seit jeher als eine der großen Aufgaben der Pädagogik dargestellt, habe aber für die „wissenschaftlich-pädagogische Bearbeitung zentraler Problemstellungen wie Lernen, Unterricht und Bildung eher den Stellenwert einer impliziten Kategorie" (ebd.). Angesichts der bereits dargestellten aktuellen Entwicklungen sei „die explizite Beschäftigung mit Wissen in bildungstheoretischer Perspektive" (ebd., S. 14) von zentraler Wichtigkeit. Rabl weist auf den engen Zusammenhang von Wissen und Bildung hin, indem sie feststellt, dass die „Aufnahme der Frage nach den Möglichkeiten der reflexiven Veränderung von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen […] die Frage, was wir über uns und die Welt wissen können, mit ein[schließt]" (ebd.; Anm. G.R.) und den Blick auf die Frage des Verhältnisses von Subjekt und Objekt und deren Konstitution öffnet, der sowohl für die bildungswissenschaftliche Diskussion als auch für den Wissensdiskurs bedeutsam sei. (Vgl. ebd., S. 15) Allerdings grenzt sich Rabl von Konzepten ab, die Wissen und Bildung gleichsetzen und neben Wissen auch Bildung zur „wettbewerbsfähigen Produktivkraft" erklären. (Vgl. ebd., S. 17)

Kochs Hypothese bezüglich des Verlusts des Wissens an der Schule, vor allem aber jene, in der er die Aufgabe des Anspruchs auf Wissensvermittlung vonseiten der Schule oder auch der Universität behauptet – eine Diagnose, die im Übrigen mit jener Liessmanns in mehreren Punkten übereinstimmt – , müsste einer kritischen Untersuchung unterzogen werden. Die nach wie vor inhaltlich überladenen Lehrpläne zumindest sprechen nicht für die Richtigkeit dieses Befunds. Außerdem müsste gefragt werden, ob die bisherige pädagogische Praxis an den Schulen oder die vergangener Tage den Anliegen

[104] Platon: Menon 97e-98a

[105] Koch verweist auf Herbart, J.F. (1806): Allgemeine Pädagogik. In: Pädagogische Schriften. 3 Bde. W. Asmus (Hrsg.). Stuttgart 1982, S. 21.

[106] Bollmann, Ulrike (2001): Wandlungen neuzeitlichen Wissens. Historologisch-systematische Analysen aus pädagogischer Sicht. Würzburg.

[107] Ruhloff, Jörg (2011): Bemerkungen zum Wissensbegriff in der Gegenwartspädagogik. In: Herchert, Gaby; Löwenstein, Sascha (Hrsg.): Von der Säkularisierung zur Sakralisierung. Spielarten und Gegenspieler von Vernunft in der Moderne. Festschrift für Karl Helmer zum 75. Geburtstag. Berlin, S. 207-217.

eines freien Zugangs zum Wissen und der Erziehung zum Selbstdenken mehr gerecht wurde, als die heutige dazu in der Lage ist. Diese Behauptung darf zumindest angezweifelt werden.

Allerdings legen die im Kapitel 3.3.1.1 dargestellten Entwicklungen, die (angeblich) größer werdende Bedeutung des Wissens bei gleichzeitig zunehmender Unsicherheit bezüglich seiner Relevanz – auch aufgrund der Tatsache eines in immer kürzeren Zeitabschnitten eintretenden Verfallsdatums vieler Wissensaspekte – der Maßstab der ökonomischen Verwertbarkeit sowie die Kluft zwischen dem immer rascher zunehmenden Menschheitswissen und der gleichzeitig um sich greifenden Zunahme des Nicht-Wissens und auch das Spannungsverhältnis zwischen generiertem Wissen und seiner (praktischen) Anwendung, eine Problematisierung der Auswahl und Bedeutung des Wissens und der Formen seiner Weitergabe auch im schulischen Kontext nahe. Fragwürdig wäre wohl eher ein Zugang einzuschätzen, der in traditioneller Manier darauf beharrt, Schule habe die Aufgabe, ein (Allgemein-)Wissen an die nächste Generation weiterzugeben, ohne diesen Anspruch und die damit verbundene Konzeption von Wissen kritisch zu hinterfragen.

3.3.1.3.2 Wissen als Schulwissen

Auch wenn die These des Verschwindens des Wissens aus Schulen und Universitäten im Rahmen dieser Arbeit weder bestätigt noch widerlegt werden kann – , die Problematisierung der Formen der Wissensvermittlung in der Schule, aber auch die kritische Sicht auf die Auswahl des Wissens, das als Schulwissen in Curricula eingeht, ist jedenfalls keine Erscheinung des 20. oder 21. Jahrhunderts. Wesentliche Aspekte der Kritik an Schulwissen und schulischer Wissensvermittlung sollen in den folgenden Abschnitten dargestellt werden.

Schulwissen – verkürzt, provisorisch, zu spät, tot, trivial?

Die möglicherweise aufkommende Euphorie angesichts der Bedeutung, die Koch dem Wissen für das Lernen und Lehren in der Schule zuspricht, wird durch den Verweis auf die Besonderheiten des Schulwissens wieder ein wenig gebremst. Beim Schulwissen handle es sich nämlich um ein provisorisches, verkürztes Wissen, das nicht nur in der Breite, sondern auch hinsichtlich der Tiefe der Begründung sowie hinsichtlich des Zusammenhangs mit anderen Erkenntnissen eingeschränkt sei. (Vgl. Koch 2015, S. 44) Dazu komme das Eintreten des so genannten *Paulsen-Effekts* (Sünkel 1994[108]; zit. n. Koch 2015): Damit ist die Verspätung angesprochen, „mit der nach Friedrich Paulsen der Unterricht der allgemeinen Kulturentwicklung folgt“ (Koch 2015, S. 44). Während die Wissenschaft den Anspruch erhebe, diesbezüglich Gleichschritt herzustellen, sei es weder sinnvoll noch möglich, das Schulwissen auf die Höhe der Wissenschaften zu bringen. Schule habe nicht die Aufgabe, Wissen durch Forschung zu vermehren, sondern es weiterzureichen und im Sinn einer einführenden Verständigung – Koch verweist hier auf Buck (1989) – die Horizonte des Wissens bzw. der Fächer zu eröffnen, „also die ersten Schritte in ihnen anzuleiten und das Interesse an ihnen zu erregen“ (Koch 2015, S. 44). Nach Koch kommt Schule die Aufgabe zu, einerseits Schülerinnen und Schüler zum Wissen zu führen und andererseits gerade dadurch das Wissen durch dessen Tradierung zu erhalten. Der Einzelne „soll am Wissen partizipieren und zugleich Instrument, ‚Gefäß‘ der Überlieferung sein“ (ebd.; Hervorh. i. O.). Auf diese Weise leiste die Schule „relativ mühelose Partizipation am kollektiven Wissen der Menschheit, ohne es stets aufs Neue finden und entdecken zu müssen“ (ebd.). Hinsichtlich der oft gehörten Klage über die Überfülle des Wissens, der Koch keinen Neuigkeitswert beimisst, schlägt der Erziehungswissenschaftler vor, die Auswahl nach dem Kriterium der „Fruchtbarkeit“ (ebd., S. 46), also nach der „Quantität der logischen oder realen Folgen einer Erkenntnis oder einer Einsicht“ (ebd.),

[108] Sünkel, Wolfgang (1994): Im Blick auf Erziehung. Reden und Aufsätze. Leipzig: Klinkhardt.

vorzunehmen. Jedenfalls seien Auswahlkriterien, wie sie curricularen Vorgaben zugrunde liegen, deutlich zu machen.

Allerdings weist Koch noch auf eine andere Grenze der (schulischen) Wissensvermittlung hin: Im Rekurs auf Blumenberg (Blumenberg 1996, S. 146) stellt er fest, dass sich die zentralen Aspekte des Wissens, die Ideen, der Vermittlung widersetzen. (Vgl. ebd., S. 46) Es gebe keine Lust, „die so etwas wie ein Interesse bzw. eine theoretische Neugier an ihnen zu erwecken vermag" (ebd.), man müsse die Ideen gesichtet haben, um für sie eingenommen zu sein. Blumenberg kommt deshalb zum Schluss, dass die „‚theoretische Neugierde […] an ihrem kapitalen Gegenstand [versagt]'" (Blumenberg 1996, S. 146; zit. n. Koch 2015, S. 46). Die platonische *Paideia* ist deshalb, so Blumenberg, eine *Erfahrung* und keine Belehrung (ebd.; zit. n. Koch 2015, S. 47). Interessant ist die Schlussfolgerung, die Koch aus diesem Befund zieht: Bildung – „sofern man die auf der Ideensicht beruhende *Paideia* mit Bildung übersetzen darf" (ebd.) – könne kein Schul- und Unterrichtsziel sein, zumindest werde „Schule *als Bildungsanstalt*" (ebd.) daher aus dieser Sicht fragwürdig. (Koch 2015, S. 46) Darüber hinaus stellt sich für Koch die Frage nach der Motivierbarkeit zum „guten und rechten Handeln" (ebd., S. 47), der eine Idee zugrunde liegt. Mit Verweis auf Kant, der zum Beispiel der Idee von Freiheit zugesteht, dass sie von sich aus imstande sei, Achtung ihr gegenüber und ein Interesse an ihrer Realisierung hervorzurufen, kommt Koch zum Schluss, dass die pädagogische Bemühung zwar die Sache rhetorisch vor Augen führen könne, aber keinen Hebel besitze, um „den erwünschten Effekt, das Interesse bzw. die Eingenommenheit für die Verwirklichung der idealen Handlung, bewirken zu können" (ebd., S. 48). Eine Wirkung darüber hinaus würde außerdem die Autonomie der Handelnden verletzen. (Vgl. ebd.)

Das so genannte Schulwissen ist also mehreren Einschränkungen unterworfen. Neben der Tatsache, dass Schulwissen provisorisch und verkürztes Wissen ist und dass zentrale Aspekte des Wissens nicht lehrbar sind, weist Koch auf die fehlende Lebendigkeit hin, die dem Wissen als Preis für seine Beschaffung und Sicherung anhafte. (Vgl. ebd.) Zwar sei es Aufgabe von Unterricht und Lehre, das historisch gewordene Wissen nachträglich wieder zu verlebendigen, doch sei dies vor allem für Lehrende an der Schule eine schwierige Aufgabe, da diese doch selten mit Entdeckern und Erfindern identisch seien.

Für den Verlust an Lebendigkeit im Zuge der Vermittlung von Wissen stehen auch Goethe[109] und Nietzsche[110] Pate. Während Goethe seinem Dichterfreund gesteht, dass ihm alles verhasst sei, was ihn bloß belehre, ohne seine Tätigkeit zu vermehren oder zu beleben (vgl. Goethe 1798; zit. n. Koch 2015, S. 49), stellt Nietzsche in seiner Abhandlung auf sehr differenzierte Weise dar, „warum Belehrung ohne Belebung, warum Wissen, bei dem die Tätigkeit erschlafft" (Nietzsche 1874, S. 209[111]; zit. n. Koch 2015, S. 49) uns, wie Goethe sagt, verhasst sein müsse (Koch 2015, S. 50). Die Ausführungen Nietzsches über den *Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* können, so Koch – und da stimmt die Autorin dieser Arbeit mit ihm überein – einen Beitrag zum Thema „*Vom Nutzen und Nachteil der Schule für das Leben"* leisten. (Vgl. ebd., S. 50) Nietzsche kritisiert ein „Wissen, bei dem Tätigkeit erschlafft" (Nietzsche 1874, S. 209[112]; zit. n. Koch 2015, S. 50), und „eine Belehrung, die nicht Leben wird" (ebd., S. 238; zit. n. Koch 2015, S. 50). Außerdem sei es das Übermaß an historischem Wissen, das „Leben schwächt und die Tätigkeit ermüdet" (Koch 2015, S. 50), wir könnten das Erlernte eben nur bis zu einem gewissen Grad „verdauen", alles darüber hinaus Reichende überschreite die „anverwandelnde, die ‚plastische' Kraft"

[109] Goethes Brief an Schiller, vom 19.12.1798.
[110] Nietzsche, Friedrich (1874): Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. In: Werke I.
[111] Vgl. Anm. 106.
[112] Vgl. ebd.

(Nietzsche 1874, S. 213[113]; zit. n. Koch 2015, S. 50) und gerate der historischen Bildung mehr zum Schaden als zum Nutzen (vgl. Koch 2015, S. 50). „Überlastet und am heilsamen Vergessen gehindert" (Koch 2015, S. 49), seien, so Koch mit Rekurs auf Nietzsche, dieser Art der Geschichtsschreibung keine großen Antriebe mehr zu entnehmen. Die Folgen dieser Wissensvermittlung seien, so Nietzsche, dass das Wissen antriebslos im Inneren verharrt und zu schwach und antriebslos ist, um nach außen zu wirken und sich eine Form zu geben. Damit bleibe es wirkungslos und das historisch gebildete Individuum sei „geprägt durch den Widerspruch zwischen Innerlichkeit und Äußerlichkeit, Inhalt und Form" (ebd., S. 50). Da sich das Innere höchstens im Schreiben und Reden äußere, hätten wir es dann nicht mehr mit Menschen, sondern mit „Denk-, Schreib- und Rechenmaschinen" (Nietzsche 1874, S. 240[114]; zit. n. Koch 2015, S. 50) zu tun. Das Opfer dieser historischen Bildung sei eine schwache Persönlichkeit mit einer „angeborenen Grauhaarigkeit" (ebd., S. 258), die sich daran gewöhnt habe, die wirklichen Dinge nicht mehr ernst zu nehmen. (Vgl. Koch 2015, S. 50f.) Die Aussagekraft und Prägnanz dieser Aussagen, vor allem aber ihre Aktualität hinsichtlich der Problembereiche schulischen Lernens, sind kaum zu übertreffen. Aber Nietzsche kritisiert nicht nur die Auswirkungen der (historischen) Wissensvermittlung auf den Einzelnen, sondern stellt diese auch in den gesellschaftlichen und ökonomischen Kontext seiner Zeit.

Er mutmaßt, es ginge bei dieser Art der Wissensvermittlung darum, Menschen zu den Zwecken der Zeit abzurichten, damit sie in der Fabrik der allgemeinen Nützlichkeit zuarbeiten, bevor sie reif werden, ja, damit sie gar nicht reif werden, weil dies ein Luxus wäre, der dem Arbeitsmarkt Kraft abziehen würde. (Vgl. Nietzsche 1874, S. 254f.[115]; zit. nach Koch 2015, S. 51) Koch fasst zusammen: „Bildung erscheint als ökonomisch kontraproduktiv." (Koch 2015, S. 51) Nietzsche sieht übrigens Ähnliches an den Universitäten zugange – er spricht von „allzu zeitig in der Fabrik verwendeten Sklaven" (Nietzsche 1874, S. 256 f.[116]; zit. n. Koch 2015, S. 52) und verweist auf den verräterischen ökonomischen Jargon, wo von Fabrik, Arbeitsmarkt, Angebot und Nutzbarmachung die Rede sei: Dies sei der Jargon der Sklavenhalter und Arbeitgeber. (Vgl. ebd., S. 256 f.; zit. n. Koch 2015, S. 52) Koch resümmiert, dass, nehme man noch Nietzsches Vorträge über die Zukunft unserer Bildungsanstalten dazu, man nach den Ausführungen Nietzsches davon ausgehen müsse, „dass Schulen und Universitäten an der Produktion der schwachen und unreifen Persönlichkeiten einen wesentlichen Anteil haben, was nicht daran hindert, ihnen zum Abschluss ihrer Schul- und Universitätslaufbahn eine Reifezeugnis auszustellen" (Koch 2015, S. 52). Hier – so Koch – werde das Fraglose fraglich: „Gehört das testfähige Wissen in die Schule oder ist es von der Schule zu verweisen, um dem ‚lebendigen' Wissen Platz zu machen? Kommt es beim Lernen und im Unterricht auf Leistung an oder auf das Wissen? Und was bedeutet hier Wissen, was kann und soll es bedeuten?" (Koch 2015, S. 51)

Zu all diesen Widrigkeiten, denen sich das Wissen in Form des Schulwissens ausgesetzt sieht, kommt noch die problematische Rolle hinzu, die das Wissen in der „Leistungs- und Prüfungsschule" inne hat: Unter dem Diktat der Prüfungen werde alles, was sinnvoll und wichtig sein kann, zum Prüfungsstoff degradiert. (Vgl. ebd., S. 23) „Was nicht geprüft wird, wird höchstens oberflächlich gelernt." (Ebd.) So verdränge die Leistungsprüfung und externe Leistungsnormen die Wahrheitsprüfung des Wissens und das Wissen werde in der Schule zur Nebensache, während das Interesse den Leistungsnachweisen gelte. Damit verschwinde auch die Neugierde. (Vgl. ebd.)

Aber es ist nicht nur die Vereinfachung und Verkürzung, der Verlust an Lebendigkeit sowie das Abprüfen des Wissens, die zu seiner Abwertung und Trivialisierung beitragen. Der Physiker und

[113] Vgl. ebd.
[114] Vgl. ebd.
[115] Vgl. ebd.
[116] Vgl. ebd.

Philosoph Heinz von Förster kommt im Gespräch mit dem Medienwissenschaftler Bernhard Pörksen auch auf die Trivialisierung junger Menschen zu sprechen, die wohl analog zur Trivialisierung des Wissens zu sehen ist. Förster meint, dass Kinder nicht wie triviale Maschinen agieren würden, „die auf einen bestimmten Input immer ein und denselben Output erzeugen“ (Von Foerster und Pörksen 1999, S. 65). Unser Erziehungssystem lege es aber darauf an, „jene ärgerlichen Zustände auszuschalten, die Unberechenbarkeit und Kreativität ermöglichen" (ebd.). Er könne sich noch gut an einen Geschichtelehrer erinnern, der auf die Frage, was denn die Griechen für ein Volk wären, nur eine einzige Antwort zugelassen habe, nämlich: "Ein heiteres Volk!" Wer diese nicht wusste, „sondern sagte, die Griechen seien ein philosophisches, ein lyrisches oder ein sportlich interessiertes Volk gewesen" (ebd., S. 66), fiel durch. Förster veranschaulicht den Mechanismus der Trivialisierung noch anhand einer Anekdote. Er sei zu Besuch bei einer befreundeten Familie und zum Mittagessen eingeladen gewesen. Der Sohn der Familie kam mit ziemlicher Verspätung von der Schule nach Hause und berichtete weinend, er habe nachsitzen müssen, die Lehrerin habe ihn in der Ecke stehen lassen. Auf die Frage, was denn passiert sei, erzählt der Kleine, die Lehrerin habe ihn gefragt, wieviel 2 x 3 sei, worauf er geantwortet habe: ‚Das ist 3 x 2!' Alle hätten daraufhin gelacht und die Lehrerin hätte ihn aufgefordert, sich in die Ecke zu stellen. Förster meint nun zum Buben, dass seine Antwort völlig richtig sei und fordert ihn auf, sie zu beweisen.

> "Da nimmt er Papier und Bleistift, zeichnet zwei Punkte und – darüber – drei Punkte. Er sagt: 'Das ist 3 x 2!' Und dann dreht er das Papier um 90 Grad und meint: 'Siehst du, Heinz, das ist 2 x 3!' Dieser kleine Bub, der sieben Jahre alt war, hat auf die ihm eigene Weise das kommunikative Gesetz der Multiplikation bewiesen: A x B ist B x A. Daß die Lehrerin diese Einsicht nicht als großartig erkannte, ist sehr traurig. Sie hat von ihm erwartet, daß er auf die Frage, was ist 2 x 3 'sechs' sagt. Da er dies nicht tat, erschien seine Antwort als falsch, frech und aufsässig. Das nenne ich die Trivialisierung junger Menschen." (Ebd.)

Koch und von Förster, aber auch Goethe und Nietzsche sind nicht die Einzigen und Ersten, die auf die dargestellte Problematik des Schulwissens hinweisen. Eine Vielzahl von Autor/inn/en wären zu nennen, insbesondere John Dewey, aber auch Horst Rumpf oder Kieran Egan, die in dieselbe Kerbe schlagen. In Anbetracht dieser Darstellungen stellt sich die Frage, inwiefern eine Arbeit, die sich auf die Suche nach der Neugierde und Wissbegierde in den Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern begibt, überhaupt die Chance hat, fündig zu werden. Ohne allzu viel zu verraten, soll an dieser Stelle – im Blick auf das vierte Kapitel – angemerkt werden, dass in den in Form von Vignetten *gefassten* Erfahrungen von Jugendlichen im Unterricht die Spuren des Begehrens nach Wissen doch immer wieder aufleuchten.

Ein Aspekt, der die schulische Weitergabe des Wissens wesentlich (mit-)bestimmt, der auch im Zusammenhang mit der Generierung von Wissen und dessen verminderter Halbwertszeit von Belang ist und der nicht zuletzt mit der Rolle des Wissens als (ökonomischer) Produktions- und Wettbewerbsfaktor zu tun hat, ist der Faktor der Zeit, der aufgrund seiner Bedeutung nicht unberücksichtigt bleiben soll.

Der Faktor Zeit

Jörg Ruhloff macht deutlich, dass die Frage nach dem Wissen in der Wissensgesellschaft letztlich „auf das Problem der Zeitordnung führt, in die unsere pädagogischen Begriffe und Praktiken eingebettet sind.“ Er betont, dass die dominierende allgemeine Form der Lernprodukte in der Wissensgesellschaft „produktgeleitetes Verwendungswissen“ (Ruhloff 2007, S. 28) sei. Die Lernsubjekte, die „im Sog der Beschleunigungstendenz aufscheinen, sind Problembewältigungsfunktionäre“ (ebd., S. 29). Schulpolitische Zukunftsvisionen sprächen von der kostbaren Ressource der Bildungszeit, sie gehöre zu den knappen und nicht erneuerbaren Ressourcen und daher sei Zeitmanagement die wichtigste

Komponente produktiven Lehrens und Lernens. (Vgl. ebd.) Ruhloff bezeichnet die „Zeitgestalt, unter welche die pädagogisch bedeutsamen Vorgänge in der Wissensgesellschaft geraten“, als „ökonomische ‚Effizienzzeit‘“ (ebd.); Ungelernte oder Maschinen scheinen am besten zum Regime der Effizienzzeit zu passen, was aber leider auszuschließen sei. (Vgl. ebd., S. 30) Es gehe also um die optimale Nutzung der Lernzeit innerhalb von Lernzeitblöcken und um die optimale Verteilung genutzter Lernzeiten auf die gesamte Spanne der knappen Ressource Lebenszeit. (Vgl. ebd.) Was wann gelernt werde, sei in diesem Kontext irrelevant, Ruhloff spricht in diesem Zusammenhang von „leerer Lernbereitschaft“ (ebd.). (Hier erkennen wir die Forderung nach lebenslangem Lernen oder auch die Kritik Liessmanns an der zunehmenden Inhaltsleere schulischen Lernens wieder.) Diese bedeute „inhaltlich unbegrenzte, allumspannende Wissensproduktionsbereitschaft, sozusagen Allwissenheitsanwärterschaft unter Bedingungen von Zeitknappheit und angesichts unbestimmter, aber jedenfalls kommender neuer inhaltlicher Anforderungen“ (ebd., S. 31), was im Grunde zu einer funktionalen Identität von Lernen und Nichtlernen führe, während die inhaltliche Bestimmung dem „Regulationsgeschehen des ‚freien Marktes‘“ (ebd., S. 32) überlassen werde. Ruhloff kommt zum Schluss, dass Totalitätsansprüche von Zeitordnungen, welcher auch immer, unbegründet seien. „Weder können wir jederzeit eine Bildungszeitordnung erfüllen noch eine Effizienzzeitordnung ertragen.“ (ebd., S. 33) Darüber hinaus dürfte „Bildung im Sinn von Vernunftgebrauch, von Liebe zum Wissen und Vorsicht vor Selbsttäuschungen“ (ebd.) eben gerade die Voraussetzung dafür sein, dass „verschiedenartige Zeitordnungsmöglichkeiten überhaupt erfahren, erkannt und beurteilt werden können, so dass auch Skepsis und Kritik gegen den Alleinherrschafts- oder Vorherrschaftsanspruch und die sozial verbindliche Durchsetzung eines Zeitregimes einsetzen können.“ (ebd.) Eine lange Spanne von Bildungszeit sei Grundlage für die Ermöglichung von Urteil und Kritik, diese dürfe nicht von Effizienzrücksichten oder anderen Taktgebern korrumpiert werden. (Vgl. ebd.)

Auf die Bedeutung der zeitlichen Taktung und Gliederung von Lernprozessen macht auch Gelhard (Gelhard 2012) mit Verweis auf Foucaults Ausführungen zum Üben als Form der Disziplinierung aufmerksam und betont, dass solche neuen Techniken ihre subjektivierende Funktion immer dort besonders effektiv erfüllen, wo sie auf Zeitlichkeit der Lernprozesse zugreifen. (Vgl. Gelhard 2012, S. 37) Die von Foucault dargestellte Entwicklung verweist in geradezu vorhersehender Weise auf aktuelle Entwicklungen im Bildungsbereich, daher soll sie hier in gebotener Kürze dargestellt werden.

Foucault weist die „Entwicklung einer neuen Technik zur Erfassung der Zeit der Einzelexistenzen" (Foucault 1994 (1976)) im klassischen Zeitalter nach. Während das frühere Ausbildungsverhältnis nach dem Prinzip eines umfassenden Austausches „zwischen dem Meister, der sein Wissen geben muß, und dem Lehrling, der seine Unterstützung und häufig ein Lehrgeld zu leisten hat", konzipiert war, folgen neuere Ausbildungsmodelle stärker reglementierenden und vereinheitlichenden Prinzipien und sehen vor allem „eine ganz andere Organisation der Zeit vor" (ebd., S. 202) vor. Dies zeigt Foucault am Beispiel der 1667 gegründeten Gobelinmanufaktur und deren Neukonzeption der Lehrlingsausbildung, die die Verhältnisse der Zeiten, Körper und Kräfte „zur ständigen Steigerung der Rentabilität des Zeitflusses" (ebd.) reglementiert. (Vgl. ebd., S. 201 f.) Dies geschieht nach Foucault durch vier Verfahren, die vor allem in der Militärorganisation deutlich werden, allmählich aber auch auf die pädagogische Praxis übergreifen (vgl. ebd., S. 205): Durch das Einteilen der Dauer in sukzessive oder parallele Abschnitte oder Zeitstränge, durch das Organisieren dieser Stränge nach einem analytischen Schema, schließlich durch das Finalisieren der Zeitabschnitte durch „ein bestimmtes Ziel, das durch eine Prüfung ausgewiesen wird" (ebd., S. 204), und das Installieren von Serien von Serien und durch das Vorschreiben von dem Niveau, Dienstalter und Grad des Einzelnen entsprechenden Übungen. (Vgl. ebd., S. 203 ff.) So wird die „Initiations-Zeit der traditionellen Ausbildung" von der Disziplinarzeit abgelöst, die nach Foucault „die Möglichkeit einer Besetzung der Dauer durch die Macht" (ebd., S. 206)

eröffnet, nämlich die einer „detaillierten Kontrolle und pünktlichen Intervention […] in jedem Moment der Zeit" (ebd.).
Die Strukturierung und Standardisierung von Zeit und Inhalten bestimmt die Konzeption von Schule seit dem 18. Jahrhundert. Sie findet ihre *weiche* Ausprägung in curricularen Vorgaben und zeitlich reglementierten Lerneinheiten, ihre etwas *härtere* Gangart zeigt sich im gegenwärtigen Siegeszug von Kompetenzorientierung und Standardisierung.

Die Rolle des Übens, die Foucault im Zusammenhang seiner Analyse der Veränderung von Ausbildungsverhältnissen als eine Form der Disziplinierung betrachtet, lohnt aus mehreren Gründen einen kleinen Umweg[117]: Erstens gewinnt Üben gerade im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung im schulischen Lernen (wieder) an Bedeutung, zweitens interessiert uns im Zusammenhang mit der Wissbegierde, ob und wie Wissen durch Üben erworben und modifiziert werden kann und inwiefern und unter welchen Bedingungen Üben (nicht) dazu angetan ist, Neugierde und Wissbegierde zu entfachen. Im Hinblick auf den Anspruch der Wissensvermittlung in der Schule stellt sich die Frage, welche Auswirkungen Formen der zeitlichen Gliederung und Taktung des Lernens und die Betonung des Übens – auch in ihrer disziplinierenden Bedeutung – auf die Weitergabe von Wissen und insbesondere auf Neugierde und Wissbegierde von Schülerinnen und Schülern haben.

Üben verdrängt Wissen? Üben als Normalform des Lernens?

In mehreren Kapiteln seiner *Topologie* setzt sich Koch mit den Begriffen *Können* und *Üben* und deren Relation zum *Wissen* auseinander, die seiner Einschätzung nach in der aktuellen Diskussion eine zentrale Rolle spielen. Während Brinkmann und Neuweg *Üben* zur Normalform des Lernens erklärten (vgl. ebd., S. 36), betont Koch, dass nicht alles durch Übung erlernbar sei (ebd., S. 39 f.), man könne zum Beispiel Wissen nicht durch Übung erwerben, nur dessen Anwendung. Wissen sei im strengen Sinn explizites Wissen, das sich gerade dadurch auszeichne, dass es sich selbst reflektiere, „um sich von Nichtwissen und Halbwissen, von Vermutungen, Meinungen und Glaubensüberzeugungen unterscheiden zu können, um die Gründe seiner Gewissheit benennen, seine Reichweite und seine Grenzen bestimmen, um Einwände widerlegen, sich selbst auf Fehler und Irrtümer hin überprüfen, also über sich selbst Rechenschaft ablegen zu können […] und vor allem: um sich mitteilen, um *lehren* zu können." (Ebd., S. 40) Aber auch Handeln könne nicht allein durch Handeln erlernt werden, das Meister-Lehrlings-Lernen hänge nämlich davon ab, wie sorgfältig bzw. nachlässig die Akteure und Akteurinnen im jeweiligen beruflichen Kontext ihre Aufgaben ausführen. (Vgl. ebd., S. 40 f.) Gerade dieser Aspekt spielt in der Ausbildung der Lehrenden und in der Diskussion um die Bedeutung bzw. das Ausmaß von Praxis eine zentrale Rolle. Koch sieht im Üben zwar die *natürliche*, aber nicht die *elementare Lernform* der Schule. Hinsichtlich der Frage der Bedeutung des Übens für die Bildung plädiert Koch für die Schule bzw. das Gymnasium als „Übungsplatz der menschlichen Kräfte" (ebd., S. 41): „Dazu gehören auch diejenigen Kräfte, die für das Zustandekommen des Wissens erforderlich sind: einerseits die rezeptiven Kräfte der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses und der Anschauung, andererseits die aktiven Kräfte der Phantasie und des Denkens: Verstand, Urteilskraft, Vernunft." (Ebd.) „Bildung als Kraftübung" sei daher nicht vom intentionalen Bezug der Übung auf ihr angestrebtes Resultat, nämlich dem Wissen und der Fertigkeit, ablösbar. „Lernen als Wissendwerden ist daher zugleich Bildung als Übung der Kraft und umgekehrt ist die Übung der Kräfte in sich schon Lernen und Weg zum Wissen." (Ebd., S. 41 f.) Brinkmanns Verständnis des Übens als „nicht-logophiles Konzept einer Urteilskraft" (Brinkmann 2012, S. 150[118]; zit. n. ebd., S. 42) sei, so Koch, widersprüchlich

[117] An dieser Stelle sei auf die phänomenologische Studie Tanja Westfalls verwiesen, die sich mit der Thematik des Übens auseinandersetzt.
[118] Brinkmann, Malte (2012): Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform. Habilitationsschrift. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

im Sinn des Schmiedens von hölzernem Eisen, da Urteilskraft ja – nach Kant – gerade die Verstandesfähigkeit in der Anwendung sei. (Koch 2015, S. 41) Lernen ist nach Koch eine Art des Wissendwerdens, Lehren eine Form des Wissendmachens. (Vgl. ebd.)

Kochs Thesen zum Wissen als explizites Wissen sind insofern interessant, als diese im Widerspruch, zumindest in einem Spannungsverhältnis zur leiblichen Vermittelt- und Bestimmtheit des Wissens bzw. dem Wissen des Leibes stehen, von der Meyer-Drawe, aber auch Rabl sprechen (wenngleich letztere den Begriff *Körper* verwendet), und auch Waldenfels‘ Hinweise auf die affektive Durchdringung kognitiver Prozesse können als Einspruch gegen ein Wissensverständnis gelesen werden, wie Koch es propagiert. Insofern wird fragwürdig, ob der Wissensbegriff Kochs, auch wenn er sich auf schulisches Lernen bezieht, nicht eine eingeschränkte Perspektive impliziert. Es entsteht der Eindruck, als wäre hier von einer Art *gereinigtem*, objektivem, welt- und leibentrücktem Wissen die Rede, das zwar auf menschliche Kräfte für sein Zustandekommen angewiesen ist, aber letztlich von diesen loslösbar wäre. Besonders fragwürdig erscheint die Übertragung dieser Konzeption von Wissen, wenn sie auf das Verständnis von Lernen und Lehren übertragen wird. Eine Auseinandersetzung mit der pädagogischen Konzeption von Lernen wird im Kapitel 3.3.2 geführt.

Üben spielt in Foucaults Analysen der Disziplinarmacht eine zentrale Rolle. Auch wenn darin nicht direkt auf den Zusammenhang zwischen Üben und Wissen eingegangen wird, werfen Foucaults Ausführungen einen Blick auf die disziplinierende Funktion des Übens, den Kochs Darstellung vermissen lässt und der für die Frage der Wissensvermittlung, in der Lernen vor allem unter dem Aspekt der Übung betrachtet wird, relevant sein dürfte. Foucault beschreibt die neuen Machttechniken des 18. Jahrhunderts, die dem Fortschritt der Gesellschaften und der Entwicklung der Individuen dienen sollen, als „Prozeduren des abteilenden, reihenden, zusammenfügenden und -zählenden Einsatzes der Zeit" (Foucault 1994 (1976)). In die Ausübung von Kontrollen und in die Praxis von Beherrschungen werde eine einheitliche, kontinuierliche und kumulative Zeitdimension integriert, die Foucault als „‚evolutive' Geschichtlichkeit" und als „‚Dynamik' der steten Entwicklungen" (ebd.; Hervorh. i. O.) bezeichnet. Die Prozedur der Übung spiele, so Foucault, eine zentrale Rolle in dieser "reihenden Zurichtung der Zeit" (ebd.). „Die Übung ist nämlich jene Technik, mit der man den Körpern Aufgaben stellt, die sich durch Wiederholung, Unterschiedlichkeit und Abstufung auszeichnen. […] Auf diese Weise gewährleistet sie in der Form der Stetigkeit und des Zwanges sowohl Steigerung wie Beobachtung und Qualifizierung." (Ebd., S. 207 f.) Die Übung, die ursprünglich religiösen Ursprungs sei und in Mystik und Asketik "die diesseitige Zeit auf die Erlangung des Heils" ausrichtete, wird allmählich unter Beibehaltung der Techniken zum Instrumentarium der Machtausübung in Form des „nutzbringenden Zusammenraffen[s] der Lebenszeit" (ebd., S. 209; Anm. G. R.) und ist auf eine "nie abzuschließende Unterwerfung" (ebd.) ausgerichtet. (Foucault 1994 (1976), S. 207)

Von der Kritik Kochs am Übungsverständnis Malte Brinkmanns war bereits die Rede, deshalb soll der phänomenologische Erziehungswissenschaftler im Folgenden selbst zu Wort kommen. Brinkmann stellt heraus, dass Foucault *Üben* nicht nur als Technik der Disziplinierung, sondern auch – „im Rückgriff auf das antike Konzept der Sorge um sich" (Brinkmann 2008, S. 286) – als asketische Selbsttechnik untersucht hat. (Vgl. ebd.) In beiden Bestimmungen wird der „Primat des Könnens vor dem des Wissens und Wollens“ (ebd.) betont.

Brinkmann stellt – wie auch Rabl und Koch in Bezug auf Wissen – fest, dass *Üben* in der bildungswissenschaftlichen Literatur unterrepräsentiert sei und, falls es thematisiert werde, *Lernen* und *Bildung* untergeordnet werde. Zudem habe *Übung* einen schlechten Ruf und werde nach wie vor „mit Drill, Stumpfsinn und Mechanisierung“ (ebd., S. 278) in Verbindung gebracht. (Vgl. ebd.) Der Erziehungswissenschaftler unternimmt es, eine „pädagogische Bestimmung des Übens und der Übung als elementare Lernformen“ (ebd., S. 279) zu entwerfen und die Erkenntnisse der pädagogischen

Lerntheorie für die Übung fruchtbar zu machen. (Vgl. ebd., S. 278) Hinsichtlich des Verhältnisses von Erfahren, Können und Wissen stellt Brinkmann fest, dass sowohl Lernen als auch Können und Üben voraussetzen, dass bereits etwas gelernt, gekonnt oder geübt wurde. Die Aussage Brinkmanns, auf die Koch in seinen Ausführungen zum Üben Bezug nimmt, ist eigentlich eine Frage: „Wäre es nicht denkbar, dass vor allem Wissen nicht nur Erfahrung, sondern vor allem Wissen auch Übung steht? Sind dann nicht auch Üben und Übung elementare Formen des Weltzugangs, in denen Erfahrung erst möglich wird und mit denen Neues als Neues gesehen werden kann?" (Ebd., S. 279)

Brinkmanns Überlegungen führen zwar zum Schluss, dass die pädagogische Übung als elementare Lernform angesehen werden kann, die dazu angetan ist, „im reflexiven Bezug zum Gekonnten neue Horizonte“ (ebd., S. 290) zu eröffnen, beantworten jedoch die Frage nicht, ob Üben tatsächlich „vor allem Wissen steht“ und als Grundlage des Wissens angesehen werden kann. Fest steht, dass Üben im schulischen Lernen einen prominenten Platz einnimmt und schon dies es rechtfertigt, den Zusammenhang von Üben, Lernen und Wissbegierde zu untersuchen. Die Auseinandersetzung um den Vorrang von Üben oder Wissen hat gewisse Ähnlichkeiten mit dem Streit um des Kaisers Bart oder jenem um Henne oder Ei. Entscheidend dafür, welchen Stellenwert Üben für das Lernen einnimmt und auch inwiefern dieses Wissbegierde anstachelt oder eher verhindert, wird sein, was genau jeweils unter Üben verstanden wird und wie Prozesse des Übens angeregt und vollzogen werden. Dass Üben nicht nur schulisches Lernen prägt, sondern auch ein zentraler Aspekt informellen Lernens ist, zeigt z. B. Scholz in seinem Text *Der Sprung über die Bank* (Scholz 2008). Davon wird im Kapitel 3.3.3 noch die Rede sein. Nachvollziehbar ist, dass Lernen, unabhängig davon, ob dieses auf den Erwerb von Wissen oder von Kompetenzen gerichtet ist (diese Trennung wird im Kapitel 3.3.2 problematisiert), neben kreativen und schöpferischen Aspekten immer auch Elemente von Selbstdisziplin, Ritualisierung und Wiederholung an sich hat. Aus diesem Grund sind die Rehabilitierung des Übens und der Verweis auf dessen Stellenwert für das Lernen, aber auch im Zusammenhang mit Wissensgenerierung und -transformation, die Brinkmann unternimmt, wohl ein zu begrüßendes Unterfangen. Der Phänomenologe streicht dabei – ganz im Sinn phänomenologischer Zugänge – heraus, dass Üben nie nur eine (stupid) wiederholende Tätigkeit sein kann, sondern immer auch Elemente der (Um-)Gestaltung und Neuschöpfung enthält.

3.3.1.3.3 Wissensvermittlung heute: Kompetenzorientierung, Standardisierung und Testeuphorie

Einen entscheidenden Rahmen, in den (nicht nur) schulisches Lehren und Lernen seit den 1990er-Jahren eingebettet ist, stellt der Trend zur Kompetenzorientierung, die Entwicklung neuer Formen der Standardisierung und Überprüfung dar. Diese Umwälzungsprozesse haben gravierende Auswirkungen auf das Verständnis und die Praxis von Lehren und Lernen und sind, wie sich zeigen wird, im engen Zusammenhang mit den bereits dargestellten Trends im Umgang mit Wissen zu sehen. Es würde den Rahmen dieser Arbeit deutlich sprengen, wollte man den Diskurs um die Kompetenzorientierung und Standardisierung, die europa- oder weltweit seit den 1990er-Jahren das schulische, aber auch das universitäre Lernen prägen, auch nur in annähernd repräsentativer Weise darstellen. Aus diesem Grund kann hier nur der Versuch unternommen werden, einige jener Argumente darzustellen, die in kritischer Weise die Auswirkungen dieser Entwicklungen hinsichtlich der Bedeutung des Wissens im schulischen und universitären Kontext analysieren. Darüber hinaus stellt sich die Frage, welchen Einfluss Kompetenzorientierung und Standardisierung sowie die Instrumente zur Evaluierung auf das Begehren nach Wissen haben.

Performanz statt Wissen

Zunächst soll noch einmal Lutz Koch zu Wort kommen, der sich in die Gruppe der KritikerInnen an der Kompetenzorientierung einreiht und seine Kritik in den Kontext der Postmoderne und deren Zugang

zu Wissen stellt. Koch zitiert in diesem Zusammenhang vor allem Lyotard (2009), der darauf hinweist, dass Universitäten in der Postmoderne angewiesen seien, Kompetenzen statt Idealen zu bilden. Dies begünstige den Funktionalismus der Wissensvermittlung und führe zur Unterordnung der Universität (und der Schule, wie Koch ergänzt) unter verschiedene Formen externer Machtausübung. (Vgl. ebd., S. S. 58) Wenn der Zweck des Wissens nicht mehr die Emanzipation oder die Realisierung von Ideen sei, entziehe sich die Wissensvermittlung der ausschließlichen Verantwortung der Gelehrten und Studierenden (vgl. ebd., S. 58 f.), die Idee der akademischen Freiheit gehöre vergangener Zeit an. Was gelehrt werde, sei ein „‚organisierter Bestand von Kenntnissen'" (Lyotard 1979, S. 123[119]; zit. n. Koch 2015, S. 59), der durch Lehrmaschinen weitergereicht werden könne.

Diese Akzentverschiebung sieht Koch im Anschluss an Lyotard, der die Veränderungen des Bildungssystems in der Postmoderne beschreibt, in Analogie zu den *neuen* Studierenden, deren Interesse – Koch zitiert Lyotard (1979) – nicht mehr der Wahrheit und der Erkenntnis, sondern der ökonomischen und machtsteigernden Funktion des Wissens gelte. Studierende seien nicht mehr an Emanzipation oder sozialem Fortschritt orientiert, sondern an ihrer beruflichen Laufbahn, sie stellten nicht mehr die Frage „Was ist wahr?", sondern „Wozu dient es?" bzw. „Ist es verkaufbar?" oder „Ist es effizient?". (Koch 2015, S. 58)

Lyotard weist darauf hin, dass sich im Zuge dieses Paradigmenwechsels auch die Lehrkraft verändere, diese werde zum Wissensspeicher. Durch den „Vorrang der *Performativität*, d. h. durch die Art, wie Aufgabe ausgeführt wird, und durch den Verzicht auf Grundlagenreflexionen zugunsten des eingespielten Betriebs läuten ‚der Ära des Professors die Grabesglocken' (Lyotard 1979; S. 129)" (Koch 2015, S. 59). Lehrkräfte an der Universität würden einen vororganisierten bzw. modularisierten Kenntnisbestand weitergeben, „von dem angenommen wird, dass er zur Ausbildung von ‚Kompetenzen' tauglich sei" (ebd.). Die Frage nach Wahrheit und Begründung der Kenntnisse werde zweitrangig oder überflüssig; entscheidend sei allein die Performanz, d. h. der Einsatz der richtigen Darstellungsmittel (z. B. der Powerpoint-Präsentation). Koch verweist auf Gruschkas Kritik am Methodenwahn bzw. an der Präsentation (Gruschka 2008[120]). (Vgl. ebd., S. 59)

Koch fasst die wesentlichen Aspekte postmodernen Wissens und dessen Vermittlung zusammen: Der Bestand an Kenntnissen mutiere zu bloßer Information, wodurch zentrale Charakteristika des Wissens, wie „seine innere Ungenügsamkeit" (ebd., S. 60), seine „Qualität, sich rechtfertigen und gegenüber dem Meinen und Glauben modal ausweisen zu können" (ebd.), verloren gingen. Die wichtigste aller Informationsbörsen sei die elektronische Wertpapierbörse, die wichtigsten Informationen die Aktienkurse und „das entsprechende Können bewährt sich in der erfolgreichen Kauf- oder Verkaufsentscheidung" (ebd.). Es ginge vor allem um das Erreichen ökonomischer Kompetenzen, die darauf abzielten, für andere verwertbar zu sein und sowohl sich selbst als auch andere verwerten bzw. verkaufen zu können. (Vgl. ebd.)

Koch stellt also einerseits – aufgrund von Kompetenzorientierung, der Vermittlung kurzlebiger Informationen und einer Didaktik, in der sich die Mittel verselbständigt haben (vgl. ebd., S. 130 f.) – eine allgemeine „Erosion des Wissens" (ebd., S. 130) an der Schule fest. Gleichzeitig kritisiert er – im Anschluss an Schirlbauer (2005[121]) und Gruschka (2011) – die Versuche reformpädagogischer Ansätze zur Verlebendigung und Verleiblichung des Wissens. (Vgl. Koch 2015, S. 133 f.) Die Frage stellt sich, wie

[119] Lyotard, Jean-François (1979): La condition postmoderne. Paris.

[120] Gruschka, Andreas (2008): Präsentieren als neue Unterrichtsform: Die pädagogische Eigenlogik einer Methode. Leverkusen: Budrich.

[121] Schirlbauer, Alfred (2005): Die Moralpredigt: Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik. Wien: Sonderzahl.

nun die ideale Form des Umgangs mit Wissen in der Schule nach Koch aussehen sollte und wie die Aufgabe der Lehrperson, aus „Kenntnissen Erkenntnis, aus Informationen Wissen werden zu lassen“ (ebd., S. 313), zu bewerkstelligen ist.

Auch Rabl weist darauf hin, dass im Zuge des Bedeutungszuwachses des Wissens für gesellschaftliche Transformationsprozesse, der auch einen Wandel des Verständnisses von Wissen impliziere, der Bildungsbereich vermehrt unter Druck gerate und die Forderung nach möglichst effizienter Wissensvermittlung stärker werde. Von der Erziehungswissenschaft werde erwartet, dass „sie Erkenntnisse über Vermittlungs- und Aneignungsprozesse von Wissen bzw. über deren Initiierung und Überprüfung zur Verfügung stellt“ (Rabl 2014, S. 11), sowohl pädagogische Einrichtungen als auch die Institutionen der (erziehungs)wissenschaftlichen Wissensproduktion würden „gleichermaßen auf ein effizienz- und nutzenorientiertes Wissensverständnis verpflichtet“ (ebd.). Auch dass Universitäten zunehmend als „Orte der Wissens*produktion*“ (ebd.) verstanden würden, sei ein Indiz für diese Veränderungen. Die Strukturreformen der Bildungsinstitutionen und wissenschaftlichen Institutionen, vor allem die verstärkte Standardisierung und Evaluierung sieht Rabl als einen Ausdruck der bildungspolitischen Forderungen, die vom Befund der Wissensgesellschaft ausgehen. (Vgl. ebd.)

Andreas Gelhard, dessen kritischer, in weiten Teilen auf phänomenologischen Zugängen basierenden Analyse wir ein Stück weit folgen wollen, spricht in seinem Buch *Kritik der Kompetenz* (2012) von einer Kompetenzgesellschaft, die er als „eine Variante der von Michel Foucault so genannten ‚Normalisierungsgesellschaft‘“ (ebd., S. 12; Hervorh. i. O.) bezeichnet. Diese sei durch den seit dem Ende des 18. Jahrhunderts herausgebildeten Machttyp geprägt, der nicht mehr vorrangig dem Spiel des Erlaubten und Verbotenen folge, sondern eher regulierend und optimierend wirke. Im Anschluss an Foucault beschreibt Gelhard diese Normalisierungstechniken als solche, die eher „‚qualifizieren, messen, abschätzen‘ als Verbote und Gebote durchzusetzen“ (ebd.; Hervorh. i. O.). McClelland, der in einem Interview aus dem Jahr 1997 als Gründungsvater des US-amerikanischen *competency movement* bezeichnet wird (vgl. ebd., S. 53), formuliert den programmatischen Ansatz aller späteren Bemühungen um Kompetenzmessung: „Testing for competence rather than for ‚intelligence‘“ (ebd., S. 53). Auch wenn McClellands Anliegen es zunächst war, sich in kritischer Weise mit den Intelligenztests und deren fragwürdiger Aussagekraft auseinanderzusetzen, hat die vorgeschlagene Alternative der Kompetenzüberprüfung auch ihre Tücken. McClellands Kompetenzverständnis enthält bereits alle wesentlichen Elemente, die auch heutige Konzepte prägen. Er formulierte – auch aus der Schwierigkeit heraus, Eignungstests für einzelne Berufsgruppen maßzuschneidern, was die Herstellung einer Unzahl an Testformaten nötig gemacht hätte, ein kleines Set berufsübergreifender Anforderungen, die – im Unterschied zur Intelligenz – „als variable, trainierbare Fähigkeiten angesehen werden“ (ebd., S. 60). Dieses umfasst Communication skills, patience, moderate goal setting und ego development. (McClelland 1973[122]; zit. n. Gelhard 2012, S. 60) Die kommunikativen Kompetenzen, die McClellands Liste anführen, „definieren zu Beginn des 21. Jahrhunderts ‚die Idealvorstellung des unternehmerischen Selbst schlechthin‘“ (Illouz 2009, S. 162[123]; zit. n. Gelhard 2012, S. 60) Auch die Neigung, Emotionen als zentralen Bestandteil des Kompetenzkatalogs aufzufassen, zeichnet sich, so Gelhard, bei McClelland bereits ab: Als wichtigste kommunikative Fähigkeit werde bezeichnet, in unterschiedlichen Situationen den passenden emotionalen Ton anzuschlagen. Die Kompetenz des *Ego development* erlangt nicht nur für McClellands Ansatz programmatische Bedeutung, weil er sich damit vom Intelligenz-Konzept abgrenzt und jegliche Fähigkeit als durch Training oder Erfahrung veränderbar

[122] McClelland, D.C. (1973): Testing for Competence rather than for “intelligence“. American Psychologist, 28, S. 1-14.

[123] Illouz, Eva (2009): Die Errettung der modernen Seele: Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

annimmt. Dies bezeichnet Gelhard als Axiom aller modernen Kompetenztests. Unter dieser Bedingung werde schlechterdings alles trainierbar. (Vgl. ebd., S. 61)

Auf der Basis der Aussagen Kants, Arendts und Waldenfels zum menschlichen Handeln unterzieht Gelhard nicht nur die Prüfungs- und Testformate einer kritischen Analyse, sondern weist auch auf den Responsivitätscharakter menschlichen Könnens hin, der dessen Reichweite eine „unüberschreitbare Grenze" (ebd., S. 78) auferlegt, ohne zugleich seine Freiheit in Frage zu stellen. Einerseits gewinnt, so Gelhard, das menschliche Handeln unter der Perspektive des Antwortgeschehens aber auch dem Gedanken Arendts, „dass sich die Mitwelt im Handeln konstituiert" (ebd., S. 78), eine spezifische Form der Kreativität, ja ein Moment des Schöpferischen, gleichzeitig werde deutlich, dass damit nicht eine *creatio ex nihilo* gemeint sein könne. (Vgl. ebd.) Im Anschluss an Waldenfels erläutert Gelhard die „Momente des Selbst- und des Fremdbezugs im Handeln: „Dass die Mitwelt dem freien Neubeginn immer schon vorausgeht, heißt nicht, dass sich der Handelnde nur in sie einordnen könnte, sondern dass er auf ihre Ansprüche antwortet." Die Differenz zwischen der Antwort und ihrem Worauf erklärt, so Gelhard, warum die Kreativität des Handelns zwar als radikale, aber nicht als absolute verstanden werden müsse. Waldenfels bringt diese Unterscheidung auf den Punkt: „Wir erfinden, was wir antworten, aber wir erfinden nicht, worauf wir antworten." (Waldenfels 2008, S. 94[124]; zit. n. Gelhard 2012, S. 78)

Doch nicht nur menschliches Können, das ja in der Fokussierung auf Kompetenzen ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt, gewinnt unter phänomenologischer Perspektive neue Konturen, auch die Möglichkeiten der unbegrenzten Selbststeuerung und -optimierung, die diesen Ansätzen zugrunde liegen, erscheinen fragwürdig. Auf diesen Aspekt wurde bereits im Kapitel 3.1.1 ausführlich Bezug genommen, doch offenbaren die phänomenologischen Zugänge zum Selbst und ihre Betonung der (auch zeitlichen) Uneinholbarkeit und Unverfügbarkeit des Selbst im Bereich der Kompetenzorientierung und ihrer Prämissen noch einmal ihr korrigierendes und kritisches Potential.

Sowohl Arendt als auch Waldenfels betonen mit unterschiedlicher Akzentuierung das Geborensein, das bei Arendt im Zusammenhang mit dem Anfangen-Können daran erinnert, dass wir woanders begonnen haben (Arendt 2002 (1958), S. 217[125]; zit. n. Gelhard 2012, S. 77), und bei Waldenfels auf den uneinholbaren zeitlichen Verzug verweist, mit dem wir uns selbst vorgegeben sind. „Dass das, was uns da vorausgeht, *wir* sind, ist Resultat eines Aneignungsprozesses, der aufgrund der ‚zeitlichen Verschiebung unserer Existenz, der mit der Geburt schon begonnen hat, […] nie zum einem vollendeten Selbstbesitz führt.'" (Waldenfels 1997, S. 178[126]; zit. n. Gelhard 2012, S. 77) Gelhard verweist auch auf Husserl und Levinas und ihre Bestimmung der Zeitlichkeit sowie ihre Betonung der irreduziblen Nachträglichkeit des Antwortens, die Gelhard als eine „Form von Unausweichlichkeit" charakterisiert, die jeder Theorie der Selbstbestimmung den Boden entziehe. (Vgl. ebd., S. 77)

Im Hinblick auf die Implikationen der Kompetenzorientierung, die Gelhard als neue Form der Normalisierung einstuft, für das Begehren nach Wissen sind es zwei Aspekte, die eine nähere Untersuchung lohnen würden: *Erstens* wäre zu fragen, wie sich der neue Machttyp, der regulierend und optimierend wirkt und Normalisierungstechniken des Qualifizierens, Messens und Abschätzens einsetzt, zum Begehren, insbesondere zum Begehren nach Wissen verhält. Wenn wir im Kapitel 3.1.3 das Verhältnis von Verboten und Begehren als ambivalentes dargestellt haben, wäre es

[124] Waldenfels, Bernhard (2008): Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden. 2., erw. Ausgabe. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
[125] Arendt, Hannah (2002): Vita activa oder Vom tätigen Leben. München: Piper (Erstausgabe: The Human Condition. Chicago 1958).
[126] Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

aufschlussreich, der Frage nachzugehen, ob eine Macht, die reguliert und optimiert, eine ähnliche Wirkung auf das Begehren entfaltet wie eine Macht, die verbietet oder erlaubt. Regulieren und optimieren sind Strategien, die ein Konzept nahelegen, das von einem Optimum, von einem als Ideal bestimmbaren Zustand ausgeht und diesen anstrebt. Ein solches Konzept fügt sich harmonisch zu jenem, das Waldenfels in seinen *Bruchlinien* als eines bestimmt, in dem Streben vom Mangel her gedacht wird (vgl. Waldenfels 2002, S. 48). Allerdings weicht die Konzeption der Kompetenz sowohl von der antiken Vorstellung, in der Mangel „als bloße Unvollendetheit gedeutet und jede Abwesenheit einer vollendeten Gegenwart zugeordnet wird" (ebd., S. 52), als auch von der von Waldenfels als *modern* beschriebenen, in der der Mangel als „Ausdruck bloßer subjektiver Bedürfnisse" verstanden wird und der an einem „subjektiv ermäßigten All Maß [nimmt]" (ebd.; Anm. G.R.), ab. Das Optimum oder Ideal bemisst sich nicht an subjektiven Bedürfnissen, sondern an den jeweiligen Erfordernissen des Marktes, also an ökonomischen Interessen. Die Tatsache, dass dieses Ideal starken und raschen Veränderungen und Schwankungen unterworfen ist und dass die Verantwortung für die Erreichung dieses Ideals – im Sinn der Selbstoptimierung, des Selbstmanagements und des lebenslangen Lernens – den Einzelnen angelastet wird, erzeugt aller Wahrscheinlichkeit nach weniger Begehren (nach Wissen) als vielmehr einer lebenslang währenden Forderung, die noch dazu im Gewand eines frei gewählten (Selbst-)Anspruchs auftritt und die Einzelne der ständigen Erfahrung des Nicht-Genügens und dem Risiko des Scheiterns aussetzt. Ein *zweiter* Aspekt, auf den Gelhard in seiner Kritik mit Rekurs auf Waldenfels hinweist, bezieht sich auf die geforderte Selbstoptimierung, der aufgrund des Responsivitätscharakters menschlichen Könnens von vorneherein Grenzen auferlegt sind, indem unser Handeln sowohl von Selbst- als auch von Fremdbezügen bestimmt ist und wir uns selbst in uneinholbarer Weise vorgegeben sind. Wenn Begehren vor allem als Begehren des Anderen und als Antworten auf den Anspruch des Anderen bestimmt wird, gewinnt dieses vor allem in jenen Bruchstellen zwischen dem *Worauf* und dem *Was* des Antwortens bzw. dem *Worin* und *Was* des Begehrens an Fahrt, die Einfallstor für das Pathische sein können. In einer Konzeption, in der das Optimum von vorneherein festgelegt scheint und die dem Motto „Alles ist trainierbar" folgt, können diese Risse nur als Störungen und Hindernisse wahrgenommen werden, die ehestmöglich beseitigt und repariert werden müssen. Nicht die Frage, wer worauf und wie antwortet, ist relevant, sondern einzig und allein, inwiefern etwas dem Ziel der Selbstoptimierung nützt und im Kampf um Kapital und Aufmerksamkeit Vorteile verschafft.

Im Blick auf Test- und Kontrollverfahren, die die Erreichung bestimmter Standards überprüfen, gewinnen die Techniken der Normalisierung, die im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung zum Einsatz kommen, eine noch gewichtigere Dimension.

Testen, Messen, Kontrollieren, Evaluieren: Die Magie der Zahl im Bildungsbereich

> „Wer Evaluation, Qualitätssicherung oder Internationalisierung sagt, hat immer schon gewonnen, da diese Begriffe ihre Negation nur um den Preis der Selbstschädigung zulassen. Denn natürlich will niemand in den Verdacht geraten, Leistungen nicht messen zu wollen, der Qualität kein Augenmerk zu schenken, sich dem Wettbewerb nicht zu stellen und damit in der Provinzialität zu versinken. Auch dort, wo sich Restbestände kritischen Denkens an diese Begriffe heranmachen, wird meist nur die eine oder andere Methode, das eine oder andere Verfahren, die eine oder andere Präsentationsfolie bezweifelt, nie die damit verbundene Sache an sich. Fraglich allerdings, ob Evaluationen welcher Art auch immer überhaupt das bewerten, was zu bewerten sie vorgeben. Es ist möglich, daß sie aber gerade deshalb ihren eigentlichen Zweck erfüllen: die schleichende Transformation von freier Wissenschaft in ein unfreies Dienstleistungsgewerbe." (Liessmann 2006, S. 90 f.)

Liessmann, der in seinem Band *Theorie der Unbildung* (2006) zu einem Rundumschlag gegen Bologna-Prozess, Kompetenzorientierung, Standardisierung und Evaluierung ausholt, beschreibt einen Trend,

der die Bildungslandschaft der sogenannten Industrieländer in den letzten beiden Jahrzehnten erfasst hat und der in einem engen Zusammenhang mit der oben beschriebenen Kompetenzorientierung und Standardisierung zu sehen ist: den des Zählens und Messens von Leistung. Dabei stellen sich mehrere Fragen: Lässt sich das, was an Universitäten und Schulen gelernt werden soll, überhaupt messen? Falls ja, welche Messinstrumente sind geeignet, welche Kriterien sollen angelegt werden, um Kompetenzen und Wissen von Lernenden bzw. Leistungen von Lernenden zu erfassen? Darüber hinaus: Führt das ständige Prüfen, Kontrollieren und Testen nicht zu einer Atmosphäre, die dem Lernen eher abträglich ist, und zu einer Art des Unterrichts, die als *teaching to the test* das konterkariert, was guten Unterricht, wie immer man diesen bestimmen mag, ausmacht, (ganz davon abgesehen, wieviel Zeit, Geld und Energie aufgewendet werden müssen, um diese Testungen durchzuführen)?

Auf jede dieser Fragen geben zahlreiche Publikationen der letzten Jahre ausführlich Antwort, sowohl in affirmativer als auch in kritischer Weise und Absicht. Von einer von ihnen war bereits die Rede, die sich in wohltuender Weise von vielen Beiträgen, die entweder von nahezu vorbehaltloser Zustimmung oder von unsachlicher Polemik bestimmt sind, abhebt: In Gelhards Untersuchungen zum Kompetenzbegriff weist der Autor auf die zentrale Bedeutung der Prüfungsverfahren zur Feststellung von Kompetenzen hin. Da sich diese als entscheidende Parameter dieser Entwicklung herausstellen, macht es sich Gelhard zur Aufgabe, eine Genealogie der Prüfungstechniken zu erstellen, die für die Herausbildung der heutigen Konzepte maßgeblich waren. Diese folgen, so Gelhard, ausnahmslos „der psychotechnischen Maxime ‚Es muss sich testen lassen'." (Gelhard 2012, S. 12) Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, Gelhards Genealogie, die Überraschendes zutage fördert, und die kritischen Einwände, die der Autor anhand philosophischer Texte der Tradition diesen entgegenhält, im Detail darzustellen, doch sollen die zentralen Aspekte der Kritik Gelhards an der Kompetenzorientierung, von der ja bereits im vorigen Abschnitt die Rede war, nun hinsichtlich der mit ihr zusammenhängenden Test- und Prüfungsformate, zusammenfassend dargestellt und die Befunde für unser Thema ausgewertet werden.

Gelhard stellt im Zuge seiner Analyse der psychologischen Tests vom Intelligenztest William Sterns bis zu modernen Formen der Personalauswahl und -entwicklung eine „[…] Verlagerung der Aufmerksamkeit von vorwiegend kognitiven Fähigkeiten hin zu den sogenannten sozialen, kommunikativen und emotionalen Kompetenzen" (ebd., S. 13) fest. Entscheidend für diese Entwicklung seien Elton Mayos Lehre von den zwischenmenschlichen Beziehungen und Daniel Golemans Konzept der emotionalen Intelligenz. Gelhard bestimmt die „historische Schwelle" (ebd.), mit der diese beiden Linien einsetzen, als die „‚Psychologisierung des gesamten menschlichen Lebens'" (ebd.), die William Stern 1900 prognostizierte. (Vgl. ebd., S. 13) Im Anschluss an Hegels Kritik der christlichen Gewissensprüfung weist Gelhard Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zwischen dieser Form der Selbstüberprüfung und den modernen Kompetenztests nach. Er betont, dass „die psychologischen Testformate des 20. Jahrhunderts ähnliche Funktionen der Verhaltenskontrolle übernehmen, wie zuvor die Techniken der christlichen Gewissensprüfung" (ebd., S. S. 14). Allerdings arbeiten, so Gelhard, die neuen Tests nicht mehr mit der Leitungsunterscheidung *erlaubt/verboten*, sondern mit der von Unterscheidung *können/nicht können.* „Sie überprüfen nicht moralische Qualitäten, sondern die Tauglichkeit für die Herausforderungen des Berufslebens." (Ebd.) Verordnet werden nicht Bußübungen, sondern es werden Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung empfohlen. (Vgl. ebd., S. 14)

Mit Rekurs auf Foucault entlarvt Gelhard zeitgenössische Test- und Trainingsverfahren als neue Formen von Disziplinarmacht, die sich nicht aufdrängen, sondern anbieten, keine Geständnisse, sondern Serviceleistungen erbringen. (Vgl. ebd., S. 36) Foucaults Analyse zeigt zwei Grundkomponenten der disziplinierenden Funktion von Prüfungen, die Überwachung und die Normalisierung. Beide, so weist Gelhard nach, fänden sich auch in modernen Prüfungs- und

Testformaten und stehen im Kontrast zu „gebietenden, verbietenden, strafenden Machttypen, die Foucault als ‚produktiv' bezeichnen würde. Exemplarisch für die Funktionsweise des neuen Machttyps sind vor allem die neuen Formen der Sanktion in Schulen und Ausbildungsstätten, die sich von Buße und Strafe des klassischen Typs unterscheiden, als sie wesentlich ‚korrigierende' sind (Foucault 1975, S. 289[127])." (Ebd., S. 37).

William Stern, der den Intelligenztest erfand, selbst aber in Vergessenheit geriet, wird von Gelhard als ein wichtiger Wegbereiter der Kompetenzorientierung gesehen. Er prägte den Begriff *Psychotechnik*, der heute unter dem Titel *Angewandte Psychologie* geführt wird und der, so Gelhard, alle Prüfungsformate von der schulischen Zulassungsprüfung bis zum beruflichen Eignungstest abdecke. (Vgl. ebd., S. 43) Er sei charakteristisch für den moderaten Ton, „mit dem die Psychologie ihre Unterstützung bei der Bewältigung der ‚praktischen Kulturaufgaben' anbietet" (ebd.). Bei Stern wird aus dem Foucault'schen „Zweischritt von hierarchischem Blick und normalisierender Sanktion" (ebd.) das „Zusammenspiel von Beobachtung und Beurteilung" (ebd., S. 44). In diesem Muster sieht Gelhard die Normalisierungsmacht am Werk, die den ständigen Vergleich zwischen dem Einzelnen und den anderen organisiere (vgl. ebd., S. 46), „der Einzelne kommt immer auch als Prüfling – das heißt: im Vergleich zu anderen – in den Blick. (Ebd.)

Im Rekurs auf Bröckling weist Gelhard die modernen Techniken der Selbst- und Fremdbegutachtung als moderne Form der Gewissensprüfung aus, in dem die Beobachter und Beurteiler mit dem Gott der Gewissensprüfung eines gemeinsam haben: „Sie sind für den Prüfling unsichtbar und selber der Prüfung entzogen." (Ebd., S. 64 f.) Ulrich Bröckling analysierte die Techniken des 360-Grad-Feedbacks als exemplarische Techniken einer post-disziplinären Kontrolle und hat gezeigt, „dass die von Foucault betonte produktive Seite der Macht erst in ihnen voll zum Tragen kommt." (Ebd., S. 65) Denn in ihnen werden „die Autonomie des Individuums und die Spielräume seines Handelns nicht systematisch beschnitten, sondern erweitert und als Ressource nutzbar gemacht" (ebd.). Der psychotechnische Dienstleister stellt „Hilfsmittel zur ‚methodischen Arbeit an sich selbst' zur Verfügung" (ebd.), die beachtliche Parallelen zum Repertoire der Techniken der Seelenbearbeitung aufweisen. Gelhard reüssiert: Letztlich sei es egal, „ob sie der Unterwerfung unter das moralische System der Kirche oder der Verhaltensoptimierung nach Maßgabe industrieller Arbeitsprozesse dienen" (ebd.).

Eine neue Facette gewinnen die Testformate der Kompetenzgesellschaft durch die verstärkte Aufnahme emotionaler Kompetenzen. In diesem Zusammenhang verweist Gelhard auf Golemans *Intelligenz der Gefühle* (1995[128]), die unter anderem Fähigkeiten umfasst, wie sich selbst zu motivieren und bei Enttäuschungen weiterzumachen, Impulse zu unterdrücken und Gratifikationen hinauszuschieben, die eigene Stimmung regulieren und zu verhindern, dass Trübsal einem die Denkfähigkeit raubt; sich in andere hineinzuversetzen und zu hoffen. (Vgl. Gelhard 2012, S. 98) Nach Goleman ist *Emotionale Intelligenz* eine „Metafähigkeit, von der es abhängt, wie gut wir unsere anderen Fähigkeiten, darunter auch den Intellekt, zu nutzen verstehen" (Goleman 1997[129], S. 56; zit. n. Gelhard 2012, S. 98 f.). Damit wird das Konzept der Kompetenz auf einen Allgemeinheitsgrad gehoben, der keinen Lebensbereich ausschließt.

Das Konzept der Kompetenz erlaube es, so Gelhard, fachliche und emotionale Dispositionen mit ein und demselben Instrumentarium zu überprüfen, das Leben selbst zum eigentlichen Kriterium des Erfolgs zu machen und streng standardisierte Testformate zu entwickeln, die quantitativ auswertbare

[127] Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp. Übers. modifiziert nach Surveiller et punir. La naissance de la prison. Paris 1975.
[128] Goleman, Daniel (1995): Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ. New York. Zit. n. d. dt. Ausg.: Ders. (1975): Emotionale Intelligenz. Aus dem Amerikanischen von F. Griese. München: dtv.
[129] Vgl. ebd.

Ergebnisse liefern. (Vgl. Gelhard 2012, S. 111) Die Testverfahren, die Fähigkeiten und Dispositionen testen sollen, die ein sinnvolles und fruchtbares Handeln in offenen, komplexen, manchmal auch chaotischen Situationen erlauben, geben vor, auf responsives Verhalten statt auf bloß erwartbare Reaktionen abzuzielen. (Vgl. ebd., S. 121f.) Gelhard macht auf die paradoxe Erwartung unerwarteter Kreativität aufmerksam und stellt fest, dass diese Prüfungsformen mit Responsivität nichts mehr gemein hätten; in den meisten Kompetenztests werde „das Verhältnis von kreativer Selbsttätigkeit und fremdem Anspruch auf das Maß von Klassenarbeiten“ (ebd., S. 124) heruntergebracht. Auch wenn neuerdings von Problemlösung die Rede sei, ändere das nichts an der Grundstruktur solcher Verfahren. (Vgl. ebd., S. 125) Kritisch sieht Gelhard auch die Selbstorganisation, auf die viele Kompetenzmodelle Bezug nehmen, und warnt davor, dieses Konzept mit Vorstellungen von Kreativität, Freiheit und Eigeninitiative in Verbindung zu setzen.

> „Selbstorganisation ist eine Funktionsweise komplexer Systeme, die man an Laserstrahlen ebenso studieren kann wie an Organisationen oder sozialen Systemen. Selbstorganisation ist also weder an Bewusstsein noch an intentionale Handlungsvollzüge gebunden, sie ‚passiert‘, wie der Physiker Herman Haken schreibt, ‚von selbst‘ (Haken und Schiepek 2006, S. 66[130]).“ (Gelhard 2012, S. 126)

Außerdem stehe der Anspruch, Selbstständigkeit zu befördern, im Widerspruch zum gängelnden und bevormundenden Charakter vieler kompetenzorientierter Prüfungsformate. (Vgl. ebd., S. 127) Gelhard betont – im Rekurs auf Foucault und Waldenfels – es könne nicht darum gehen, die Normalisierung an sich zu kritisieren, sondern deren „Art und Reichweite“ (ebd., S. 130). Die Kritik habe dort anzusetzen, wo „Normalisierungstechniken […] gezielt *vergessen machen*, dass sie nur eine Instanz *unter anderen* sind“ (ebd.; Hervorh. i. O.).

Gelhard sieht in Hegels *Bewährungsprobe*, die er in der *Phänomenologie des Geistes* (1988 (1807)[131]) vorstellt, einen Ansatz für ein alternatives Prüfungskonzept. Während kompetenzorientierte Verfahren einen einzigen unveränderlichen Maßstab für die Beurteilung des Prüflings vorsehen und der Logik der unbegrenzt steigerbaren Möglichkeiten folgen, was dem Einzelnen die Verantwortung für diesen Perfektionierungsprozess auferlegt (vgl. Gelhard 2012, S. 140 f.), schlägt Hegel eine Selbstprüfung des Bewusstseins vor, die ihre Maßstäbe ständig revidiert (Hegel 1988 (1807), S. 66; zit. n. Gelhard 2012, S. 141). Diese Prüfung vollzieht sich, so Gelhard, im Modus der Bewährung statt dem der Beobachtung: „[…] nicht als Handeln unter den Augen eines dem Spiel enthobenen Prüfers, sondern als Erprobung eigener Vorstellungen, Erwartungen und Handlungsmaximen in der Begegnung mit den Ansprüchen der anderen.“ (Gelhard 2012.) Es geht in diesem Geschehen nicht darum, vorgreifend die Erwartungen des Prüfers zu erfüllen, sondern sich – im Sinn des öffentlichen Sprechens in eigener Person (Kant, Arendt) – den unvorhersehbaren Reaktionen der anderen auszusetzen, was immer auch das Risiko der Enttäuschung einschließe. (Vgl. ebd., S. 142 f.) Hegels Begriff der *Bewährung* zielt deshalb, so Gelhard, „nicht auf Beobachtung, sondern auf Begegnung, und nicht auf Beurteilung, sondern auf ein gegenseitiges Seinlassen.“ (Ebd., S. 144) Die Bewährung sei ein Geschehen auf Augenhöhe, für das das Prinzip der Responsivität gelte, das keinen Konsens, keine Einigung, keinen Vergleich zulasse. „Bewährung bedeutet nicht, unter den Augen eines Beobachters am besten abzuschneiden, sondern Antworten zu (er)finden, die die anderen annehmen und – zumindest auf Zeit – akzeptieren können. Dabei agiert jeder zugleich als Prüfer und Prüfling, der sich den unvorhersehbaren Reaktionen der anderen auszusetzen hat.“ Entscheidend ist, dass es nicht um eine Harmonisierung der Gesellschaft durch (Selbst-)Optimierung der Einzelnen durch Kompetenzaufbau gehe, wie dies viele Konzepte nahelegen, sondern dass die Logik der Bewährung eine Konfliktlogik sei.

[130] Haken, Hermann; Schiepek, Günter (2006): Synergetik in der Psychologie. Selbstorganisation verstehen und gestalten. Göttingen u.a.: Hogrefe.

[131] Hegel, Georg Friedrich Wilhelm (1988 (1807)): Phänomenologie des Geistes. Neu hg. v. Hans-Friedrich Wessels und Heinrich Clairmont, m. einer Einl. v. Wolfgang Bonsiepen. Hamburg: Meiner.

(Vgl. ebd., S. 144 f.) Gemeinschaft ist, so Gelhard, wenn sie nicht autoritär gleichgerichtet wird, nur als konflikthafte zu denken. (Vgl. ebd., S. 145)

Zweifellos stehen Test- und Prüfungsformate im engen Zusammenhang mit der Bedeutung und dem Verständnis von Wissen und dem Begehren nach Wissen. Ob und wie Wissen überprüft wird, wirkt sich auf den Stellenwert aus, den SchülerInnen diesem zusprechen, vor allem aber auch auf die Art und Weise der Beziehung, die durch den jeweils nahegelegten Zu- und Umgang ermöglicht oder verhindert wird. Ein begehrendes Verhältnis zu Wissen kann vor allem dann eröffnet werden, wenn dieses in seinem offenen und fragenden Charakter, in seiner Partialität und Situiertheit, aber auch in seiner Verknüpfung und Bedingtheit mit bzw. durch Leiblichkeit und Erfahrung sichtbar wird. Ein solches Verständnis von Wissen steht in einem Spannungsverhältnis zu standardisierten Prüfungsformaten. Gleichzeitig bietet eine Verlagerung oder Erweiterung der Leistungsanforderungen und Bewertungskriterien weg von einer reinen Wissensreproduktion hin zur Einbeziehung von Kompetenzen des sinnvollen Umgangs mit Wissen, z. B. auch im Sinn der Kompetenz, Wissensansprüche kritisch zu hinterfragen, auch Chancen. Entscheidend in diesem Zusammenhang wird sein, wie Prüfungsformate konzipiert sind, ob sie, wie Gelhard dies kritisiert, nur vorgeben, auf responsives Verhalten abzuzielen, und unerwartete Kreativität erwarten und dabei nach dem Muster einer Gewissensüberprüfung gestrickt sind, oder ob es möglich ist, Leistungsüberprüfungen tatsächlich so zu gestalten, dass diese sich dem annähern, was Gelhard unter Verweis auf Hegel als Bewährungsprobe bezeichnet.

Diese in Relation zum Gesamtumfang der Arbeit relativ breit angelegte Auseinandersetzung mit Wissen, die diesem den Stellenwert eines zweiten Phänomens – neben dem Begehren – einräumt, wurde bis hierher vor allem durch kritische Einschätzungen und Einsprüche bestimmt. Abschließend sollen nun einige Aspekte dargestellt werden, die einen sinnvollen Umgang mit Wissen im schulischen Lernen auszeichnen sollten. Dabei werden wir noch einmal Christine Rabls Empfehlungen folgen, die auf den engen Zusammenhang von Wissen und Bildung verweist und für einen bildenden Umgang mit Wissen plädiert. Darüber hinaus wird auch im Kapitel 3.3.2, das dem Lernen gewidmet ist, die Frage nach dem Stellenwert des Wissens und nach der Möglichkeit des Wissenserwerbs bzw. der Wissensweitergabe – wiederum in Bezug auf mögliche Implikationen für das Begehren nach Wissen – noch einmal aufgegriffen.

3.3.1.4 Wege zu einem bildenden Umgang mit Wissen

Trotz aller Fragwürdigkeit, die gerade in den letzten Jahren (wieder) im Zusammenhang mit dem emanzipatorischen Anspruch von Bildung offenbar wird, wenn insbesondere deren unaufhebbare Verquickung mit Macht betont wird (vgl. Christof und Ribolits 2015), erscheint es nicht ratsam, den Begriff *Bildung* oder das, was mit ihm als erstrebenswert gedacht ist, nämlich die „reflexive Veränderung von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen“ (Rabl 2014, S. 14), deswegen über Bord zu werfen. Gerade unter dem kritisch-reflexiven Blickwinkel, den Rabl einführt, scheint es möglich und sinnvoll, einen bildenden Umgang mit Wissen anzustreben. Insbesondere dann, wenn Bildung im Sinne Meyer-Drawes als eine „stets revidierbare Haltung zur eigenen Verhältnishaftigkeit" (Meyer-Drawe 2015, S. 129) verstanden und nicht mit dem uneinlösbaren Versprechen sozialer Chancengleichheit oder Vorstellungen eines souverän gedachten Subjekts überfrachtet wird, liegt in ihr das Potential, „dass man sich nicht nur als Produkt gesellschaftlicher Verhältnisse begreift, sondern sich diesen entgegenstellt. Sie markiert damit, dass wir mehr sind, als wir können, und hält damit einen Möglichkeitsspielraum für unsere Selbstgestaltung offen." (Meyer-Drawe 2015, S. 129) In diesem Sinn verstanden verweist Bildung auf die Fragilität unseres Selbst und erinnert uns daran, „nicht derselbe oder dieselbe bleiben zu sollen“ (ebd.).

Bildung und Wissen

Rabl macht deutlich, dass der „Begriff der Bildung […] mehr als nur Identitätsbildung“ (Rabl 2014, S. 117) umfasst. Da Bildung den Anspruch erhebt, Individuen mit Hilfe von Wissen zu Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit zu führen, sei der Begriff der Bildung nicht von Bildungsinhalten zu trennen, „aufgrund derer sich Identitäten erst hervorbringen“ (ebd.). Rabls Analyse der dem Wissen immanenten Machtstrukturen und Normierungen, die in Form von Ein- und Ausschlüssen wirksam werden, erhebt gerade im Hinblick auf Bildungstheorie und Bildung einen kritisch-reflexiven Umgang mit Wissen, der auf die Konstitution der Bildungssubjekte zurückwirkt.

> „Die Aufmerksamkeit verschiebt sich so nicht nur auf die kritische Reflexion des Bildungsprozesses der Subjekte in Auseinandersetzung mit 'bereitgestelltem Wissen', sondern nimmt zugleich auch in den Blick, in welcher Weise diese Reflexion kritische Urteils- und Handlungsfähigkeit ermöglichen kann. Wissen wird damit zu Bildungs*inhalten*, die insofern von Bedeutung sind, als es eben auch um die Frage geht, in welcher Weise in dieses Wissen eingeschriebene Differenzen und Machtkonstellationen zur Fortschreibung und Veränderung ungerechter gesellschaftlicher Verhältnisse beitragen." (Ebd.)

Konkret wird dieser Anspruch zum Beispiel bei der kritischen Reflexion der „Auswahl von Wissens- bzw. Bildungsinhalten und deren Verdichtung zu kanonisiertem Wissen“ (ebd.): Curricula und Lehrbücher seien daraufhin zu untersuchen, „*welche Perspektiven* und *wessen Wissen* als allgemein repräsentativ dargestellt“ (ebd.; Hervorh. i. O.) werden. Eine Bildungstheorie, die eine gesellschaftskritische Auseinandersetzung mit hierarchisierten Differenzen einschließt, ermögliche es, „die Rolle der Erziehungswissenschaft, der Bildungsinstitutionen und ihrer AkteurInnen im Hinblick auf ihren Anteil an der Reproduktion, aber auch auf die Möglichkeiten zur Veränderung von gesellschaftlichen Gewaltverhältnissen, die durch Wissen reproduziert werden, zu reflektieren.“ (Rabl 2014, S. 117)

Rabl stellt dar, dass eine Perspektivierung des Wissens unser Wissen vervielfältige und daher Wissen immer mit Entscheidungen verbunden sei, „die potentiell als Eingriff zu verstehen sind […], der die Objekte des Wissens bzw. die objektiven verkörperten Anteile der Subjekte […] verändert, wodurch neue Möglichkeiten des Wissens und Handelns entstehen können“ (ebd., S. 118). Diese Eingriffe können aber auch, so Rabl, für manche Objekte bzw. körperlich markierte Subjekte Ausschluss und Zerstörung bedeuten. Bildung sei deshalb nicht nur als Verschränkung von *Selbst* und *Welt*, sondern auch als „durch Körper, Wissenschaft und Technologien vermittelt verstehbar“ (ebd., S. 118 f.). Rabl verweist in diesem Zusammenhang auf „Bio- und Reproduktions-, Computer-, Visualisierungs- sowie Kommunikationstechnologien, die unsere Verhältnisse ‚zur Welt’ konstituieren, verändern, ver*queer*en, beherrschen *und* uns Macht verleihen können“ (ebd., S. 119). Diese Situierung und Kontextualisierung unserer Wissensbehauptungen ermögliche, so Rabl, Impulse für die „mit dem Bildungsanspruch verknüpfte Frage der Urteils- und Handlungsfähigkeit im Umgang mit Wissen“ (Rabl 2014, S. 118). Was eine partialer Perspektive auf Wissen für einen bildenden Umgang mit Wissen bedeuten könnte, fasst Rabl in einem abschließenden Absatz auf pointierte Weise zusammen:

> "Wissen ist in diesem Sinne kritisch zu verorten und zu verkörpern, um die Begrenztheit und Perspektivität sowie auch die Privilegiertheit von konkreten anderen und eigenen Wissensaussagen und Bildungsinhalten bewusst zu machen. Mit der bewussten Perspektivierung des Wissens und der daran geknüpften Einsicht in die Partialität aller Wissensansprüche ist zudem ein Anspruch der Verantwortung für unsere Sichtweise verknüpft, der kein souveränes, selbsttransparentes und selbstgewisses Subjekt voraussetzt, sondern gerade in der Brüchigkeit des gespaltenen Subjekts die Möglichkeit selbst- und gesellschaftskritischer Infragestellungen und Veränderungen von Wissensordnungen offenhält." (Rabl 2014, S. 119)

3.3.1.5 Zweite Zwischenbilanz: Bildender Umgang mit Wissen und das Begehren nach Wissen

Ein Verständnis von Wissen, wie wir es im Rekurs auf Rabl, Meyer-Drawe, Waldenfels und Gelhard entwickelt haben, betont die Partialität, Lokalität und Körpergebundenheit des Wissens bzw. von Wissensansprüchen (vgl. Rabl 2014, S. 74), seine Verfasstheit als leibliches Wissen (vgl. Meyer-Drawe 2002), sein Durchsetztsein mit affektiven Anteilen (vgl. Waldenfels 2002, S. 32) , seinen okkasionellen Charakter (vgl. ebd., S. 301) und sein Zustandekommen im Diskurs mit Anderen (vgl. Gelhard 2012; Kleist 1805[132]). Dass Wissen nie unabhängig von Zeit und Raum gleichsam als absolutes und *wahres* Wissen existiert, sondern seine Bestimmung als (wahres) Wissen, seine Generierung und Weitergabe ökonomischen und politischen Machtinteressen unterworfen ist, zeigt sich heutzutage nicht zuletzt in den Tendenzen der Betonung des Tauschwerts und der Verwertbarkeit von Wissen. Mit Rabl können wir davon ausgehen, dass diese Akzentuierung nicht eine rein äußerliche bleibt, sondern Wissen und seine Konstitution verändert und (mit-)bestimmt. Der hohe Wert, der Wissen beigemessen wird, und die rasche Expansion des Wissens stehen im Spannungsverhältnis zu seinem raschen Überholtwerden und zur zunehmenden Unsicherheit darüber, welches Wissen wozu nützt. Dies führt zur Forderung nach lebenslangem Lernen, die Meyer-Drawe im Rekurs auf Anna Tuschling (2004) als „Euphemismus für die durchdringende Pädagogisierung gesellschaftlicher Verhältnisse bei gleichzeitigem Abbau institutioneller Bildungsmöglichkeiten“ (Meyer-Drawe 2012a, S. 10) entlarvt. Die Verantwortung für das Lernen wird zunehmend den Einzelnen übertragen, wobei aufgrund sich rasch wandelnder ökonomischer und gesellschaftlicher Anforderungen zunehmend unklar ist oder sogar irrelevant scheint, was wann gelernt werden soll. Dies führt einerseits zur Zunahme von Nichtwissen (vgl. Ruhloff 2007; Liessmann 2006) und zu einem provisorischen Umgang mit Wissen (vgl. Blumenberg 1988, S. 18), zur – im Vergleich zu Inhalten – stärkeren Betonung von Methoden und Prozeduren der Wissenserzeugung (vgl. Ruhloff 2007, S. 22), aber auch andererseits dazu, dass Theoreme an Bedeutung gewinnen, die weniger unbeständig, da kaum falsifikationsfähig sind (vgl. Blumenberg 1988, S. 18) bzw. zu sein scheinen.

Diesen Tendenzen gegenüber plädieren philosophische und erziehungswissenschaftliche DenkerInnen *erstens* dafür, Wissen weiterhin oder erneut als eine Form der Durchdringung der Welt zu verstehen, die auf Erkenntnis (vgl. Liessmann 2006, S. 29) und Weisheit abzielt, *zweitens,* die in Wissen eingeschriebenen Machtstrukturen, Ansprüche und Normierungen, also den Wahrheits- und Begründungszusammenhang von Wissen in den Blick zu nehmen, da durch diesen nicht nur Wissen, sondern auch unser Erkenntnisvermögen (mit-)konstituiert wird (vgl. Rabl 2014, S. 40; S. 72), *drittens,* den privilegierenden, marginalisierenden und ausschließenden Effekten dieser Normierungen auf die Spur zu kommen mit dem Ziel, Möglichkeiten für die Veränderung empistemischer Verhältnisse zu generieren und Wissen in seinem ethischen Anspruch und seiner gesellschaftsverändernden Wirkung zu begreifen und einzusetzen (vgl. Rabl 2014, S. 74), und schließlich, *viertens*, für einen bildenden Umgang mit Wissen, der die reflexive Veränderung von Fremd-, Selbst- und Weltverhältnissen zum Ziel hat (vgl. Rabl, S. 75).

Ein zweiter Abschnitt der Auseinandersetzung mit der Wissensthematik widmete sich der Frage danach, wie Wissen in der Schule ge- und verhandelt wird. Dabei wurden – den Analysen Kochs, aber auch Gelhards und von Försters folgend – die Veränderungen thematisiert, die Wissen erfährt, wenn es als Schulwissen Eingang in schulische Curricula findet und von Lehrenden an Lernende weitergegeben werden soll: die Verkürzung und der provisorische Umgang, die Tatsache der fragwürdigen Aktualität, die angesichts des immer rascher eintretenden Ablaufdatums vieler Wissensinhalte noch an Brisanz gewinnt, die mangelnde Lebendigkeit, die schulisches Wissen

[132] Kleist, Heinrich von (1805): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. In: Sämtliche Werke, hg. von Helmuth Sembdner, München 2001, Bd. II.

charakterisiert, und die Formen der Trivialisierung, denen Wissen im schulischen Kontext nicht selten ausgesetzt ist. Zu diesen Einschränkungen und Qualitätsminderungen trägt außerdem die zeitliche Organisation schulischen Lernens, aber auch die Modularisierung von Wissensinhalten bei, in der sich weniger inhaltliche Notwendigkeiten, sondern vielmehr der Zwang zur Effizienz der Wissensvermittlung und ökonomische Anforderungen abzubilden scheinen. Die Frage, ob *Üben* Wissen verdrängt und außerdem als Form der Disziplinierung einzustufen ist, blieb allerdings unentschieden. Wissen und Üben stehen nicht in einem Konkurrenzverhältnis zueinander, sondern können und sollen sich – gerade wenn Wissen im oben dargestellten Sinn verstanden wird – sinnvoll ergänzen und durchdringen: Sich Wissen aneignen und mit Wissen auseinandersetzen erfordert und wird unterstützt durch Formen des Übens und Üben ist nicht nur (stupides) Wiederholen von bereits Gelerntem, sondern enthält schöpferische und kreative Elemente, wodurch auch im Üben Wissen generiert und transformiert werden kann.

In der Erörterung der Auswirkungen von Kompetenzorientierung und Standardisierung, Entwicklungen, die die Bildungslandschaft der letzten Jahrzehnte europaweit maßgeblich bestimmen und verändern, wurden deren Implikationen für das Verständnis, die Bedeutung und den Umgang mit Wissen diskutiert: *Erstens* wurde mit Koch aufgezeigt, dass Wissen zu einem organisierten Stand an Kenntnissen mutiert und seine wesentlichen Charakteristika, wie seine innere Ungenügsamkeit, seine Qualität, sich rechtfertigen und gegenüber dem Meinen und Glauben ausweisen zu müssen, (zumindest teilweise) verloren gehen. Gleichzeitig treten, *zweitens,* ökonomische und machtsteigernde Funktionen, die Verwertbarkeit und Performanz des Wissens in den Vordergrund, während Inhalte in den Hintergrund geraten (vgl. Koch 2015, S. 58f.). *Drittens* wurde mit Gelhard die Kompetenzorientierung als Ausdruck eines neuen Machttyps gezeigt und auf dessen regulierende und optimierende Normalisierungstechniken verwiesen, die – statt zu verbieten oder zu erlauben – qualifizieren, messen und abschätzen. (Vgl. Gelhard 2012, S. 12) Insbesondere dann, wenn auch emotionale Fähigkeiten getestet und als trainierbar dargestellt werden, zeigt sich die Problematik des Anspruchs der Selbststeuerung und Selbstoptimierung, dem sich Subjekte mehr und mehr ausgesetzt sehen. In diesen Konzepten und Strategien werden der Responsivitätscharakter menschlichen Könnens als auch die Grenzen des Selbstbesitzes und der Selbststeuerung geleugnet. (Vgl. ebd., S. 77f.)

Gelhard folgten wir in einem weiteren Schritt in seiner Analyse moderner Prüfungstechniken, in der er in diesen eine neue Form der christlichen Gewissenserforschung erkennt, die anstelle der Kriterien *erlaubt/verboten* jene des *Könnens/Nicht-Könnens* setzt und sich dank Selbst- und Fremdbeobachtung und -beurteilung als mindestens ebenso wirkmächtig wie deren Vorbild erweist. (Vgl. Gelhard 2012, S. 14; 46; 64f.) Die Aufnahme emotionaler Kompetenz, das Ausdehnen von Beobachtungs- und Prüfungsverfahren auf nahezu alle Lebensbereiche und der ständige Vergleich mit anderen verstärken die disziplinierende und normalisierende Wirkung der Prüfungs- und Testverfahren, die Responsivität und Kreativität – trotz entgegengesetzer Behauptungen – ausschließen und auf Selbstorganisation setzen, die als Funktionsweise komplexer Systeme mit Intentionalität nichts gemein hat. (Vgl. ebd., S. 37; 44ff.)

Abschließend wurden – Rabls Ausführungen folgend – Ansätze zu einem bildenden Umgang mit Wissen formuliert, die die Aufgabe von Bildung darin sehen, Individuen mithilfe von Wissen zu Urteils- und Handlungsfähigkeit zu führen (vgl. Rabl 2014, S. 117). „Wissen wird damit zu Bildungs*inhalten*, die insofern von Bedeutung sind, als es eben auch um die Frage geht, in welcher Weise in dieses Wissen eingeschriebene Differenzen und Machtkonstellationen zur Fortschreibung und Veränderung ungerechter gesellschaftlicher Verhältnisse beitragen." (Ebd.) Konkret wird der Anspruch eines bildenden Umgangs mit Wissen im Zusammenhang mit der kritischen Reflexion der Auswahl und Darstellung von Wissensinhalten in Curricula oder Lehrbüchern, die danach zu untersuchen ist, „welche Perspektiven und wessen Wissen als allgemein repräsentativ dargestellt“ (ebd.) werden. Die

Eingriffe, die mit der Perspektivierung des Wissens und den damit zusammenhängenden Entscheidungen einhergehen, stellen sich einerseits als Möglichkeiten dar, neues Wissen und neue Handlungsoptionen zu eröffnen, andererseits auch in ihrem Potential, Objekte des Wissens und Subjekte auszuschließen oder gar zu zerstören. (Vgl. ebd., S. 118) Werden Bildung und Wissen in ihrer Verschränkung gesehen, wird deutlich, dass Bildung auch durch Körper, Wissenschaft und Technologien vermittelt zu verstehen ist. So „konstituieren, verändern, verqueeren, beherrschen" (ebd.) z. B. „Bio- und Reproduktions-, Computer-, Visualisierungs- sowie Kommunikations-technologien" unsere Verhältnisse zur Welt und können uns gleichzeitig Macht verleihen (ebd., S. 119). Ein bildender Umgang mit Wissen bedeutet also einerseits eine kritische Positionierung eigener und fremder Wissensaussagen und Wissensansprüche, um die Perspektivität von Wissensaussagen und Bildungsinhalten und ihre privilegierende bzw. ausschließende Wirkung bewusst zu machen. Andererseits ist mit der Einsicht in die Partialität aller Wissensansprüche ein „Anspruch der Verantwortung für unsere Sichtweise verknüpft" (ebd.), der gerade in der „Brüchigkeit des gespaltenen Subjekts die Möglichkeit selbst- und gesellschaftskritischer Infragestellungen und Veränderungen von Wissensordnungen offenhält." (ebd.)

In einer ersten Zwischenbilanz (Kapitel 3.2.4) wurden aus der Spurensuche im Kapitel 1 gewonnene (Be-)Funde auf ihre Implikationen für die Wissbegierde und Neu(be-)gierde untersucht. Diese konnten bereits in den einzelnen Kapiteln der Auseinandersetzung mit Wissen mithilfe der neu hinzugekommenen Erkenntnisse erweitert, differenziert und vertieft werden. Aus dem durch die dargestellten Aspekte eröffneten Blickhorizont auf Wissen soll im Folgenden noch einmal auf zwei Aspekte Bezug genommen werden, die sich in besonderer Weise zur Verknüpfung mit dem Thema dieser Arbeit anbieten: Auf Rabls Erweiterungen der Wissenskonstitution und ihr Plädoyer für einen bildenden Umgang mit Wissen und auf Kochs Hinweise auf die Verkürzungen und Qualitätseinbußen, denen Wissen als Schulwissen ausgesetzt scheint, Tendenzen, die vor dem Hintergrund der dargestellten Entwicklungen der Kompetenzorientierung und Standardisierung eine weitere Zuspitzung erfahren.

Wie bereits im Kapitel 3.3.1.2 ausgeführt, ist es gerade ein Wissensverständnis, das die Partialität und Situiertheit des Wissens und die Notwendigkeit der Positionierung betont, das in der Lage sein könnte, Neugierde und Wissbegierde zu entfachen. Dieses korreliert mit den im Kapitel 3.1.4.1 skizzierten Überlegungen zur Subjektkonstitution, in der die menschliche Gespaltenheit, die irreduzible und daher uneinholbare Vorgängigkeit des Fremden und Anderen im Eigenen betont wurde, aber auch mit der Konzeption des Begehrens als responsivem Geschehen, das nicht nach Art eines Ursache-Wirkungsverhältnisses, sondern insbesondere dann wachgerufen wird, wenn uns etwas Unerwartetes entgegentritt, wenn uns etwas affiziert, irritiert oder erstaunt. (Vgl. Kapitel 3.1.4.2) In einem Wissensverständnis, wie es in Rekurs auf Rabl dargestellt wurde, ist dieses offenbar selbst von jenen Bruchstellen, in denen zwischen Anspruch und Antwort etwas aufbricht und eigenes Begehren durch fremdes Begehren wachgerufen wird, gezeichnet; Wissen stellt sich nicht unabhängig von Intentionalität dar, das Begehren und die Ansprüche, an die es sich richtet, sind ihm eingeschrieben. In der ersten Zwischenbilanz (vgl. Kapitel 3.2.4.2) wurde bereits deutlich, dass sich im Wissen auch ein Anspruch, ein Begehren (mit-)ausspricht. Diese Sichtweise kann durch die Zugänge Rabls bestätigt, aber auch in mehrfacher Weise konkretisiert werden.

Christine Rabl macht deutlich, dass ökonomische, patriarchale und koloniale Macht- und Herrschaftsstrukturen, die sich in Wissen einschreiben, nicht nur Wissen nachträglich verändern, sondern die Generierung von Wissen und die epistemologischen Bedingungen seiner Generierung konstitutieren. Die Bedingungen der Tradierung, Generierung, Ordnung und Vermittlung von Wissen sind in den gesellschaftlichen und politischen Kontext eingebunden und deshalb von Wissen selbst nicht zu trennen. (Vgl. Rabl 2014, S. 18) Dieser Blick zeigt nicht nur Wissen, sondern mit ihm auch das

Begehren nach Wissen noch einmal deutlicher als von Macht- und Herrschaftsansprüchen durchzogen und (mit-)geformt. Die gesellschaftliche und politische Situiertheit des Selbst und die damit einhergehende partiale Perspektive bestimmen nicht nur, was aus welchen Gründen für wahr gehalten, sondern auch, ob und wie Wissen begehrt wird und auf welches Wissen sich das Begehren richtet. Sowohl Rabl (vgl. Rabl 2014, S. 74) als auch Butler zeigen auf, dass auch das Begehren nach gesellschaftlicher Veränderung, also auch in der Negation und im kritischen Zugang, in den herrschenden (Wissens-)Ordnungen befangen und auf diese bezogen bleibt.

Die Auseinandersetzung mit Wissen wird damit nicht einfacher – Rabl spricht von einer Vervielfachung des Wissens durch seine Perspektivierung. Die Erhöhung der Komplexität im Verständnis und im Umgang mit Wissen birgt jedoch auch Chancen: Die Verpflichtung zur Positionierung und Offenlegung eigener Perspektiven geht einher mit der Möglichkeit, ja Notwendigkeit, fremde Wissensansprüche und die durch diese möglicherweise fortgeschriebenen Unrechtsverhältnisse zu relativieren und zu hinterfragen. So haben sich sowohl Wissensansprüche von Lehrenden der kritischen Befragung durch Lernende zu stellen als auch jene in Curricula und Schulbüchern festgeschriebenen. Insbesondere müssen auch digitale Wissensspeicher hinsichtlich ihrer Perspektiviertheit und Partialität untersucht werden. Ein solcher Zugang zu Wissen könnte für Lernende nicht nur Irritation, sondern auch Anspruch und Anreiz bedeuten.

Wissen und Wahrheitsansprüche in ihrer Partialität, Lokalität und Körpergebundenheit zu zeigen, Wissen als Herrschaftswissen und perspektivisch bestimmtes auszuweisen, bedeutet auch, wie Rabl deutlich macht, dieses als veränderbar darzustellen und mit ethischen Ansprüchen zu verknüpfen. (Vgl. Rabl 2014, S. 73) Damit wird die Frage relevant, inwiefern in Wissen eingeschriebene Differenzen und Machtkonstellationen zur Fortschreibung oder Veränderung ungerechter gesellschaftlicher Verhältnisse beitragen. Wenn Wissensordnungen nicht als fertige und abgeschlossene gesehen, sondern in ihrer Begrenztheit, Perspektivität und damit Veränderbarkeit dargestellt werden, wird der Fokus vermehrt auf Verantwortlichkeit und auch auf die Ermöglichung von Urteils- und Handlungsfähigkeit durch Wissen gerichtet. Ein solches Wissen verweist nicht nur auf dessen Beitrag, ungerechte gesellschaftliche Verhältnisse fortzuschreiben, sondern auch auf sein gesellschaftsveränderndes Potential. Als solches kann Wissen Subjekte zu Teilhabe und zum Handeln befähigen und ermächtigen – eine Einsicht, die das Begehren nach Wissen anstacheln könnte.

Wenn Wissen und Bildung in ihrer Verschränktheit gesehen werden, könnte damit nicht nur ein kritischer Umgang mit Wissen als wesentliches Moment von Bildung erkannt werden (vgl. Rabl 2014, S. 117), sondern auch das Begehren nach Wissen, das wie jedes Begehren der Kultivierung bedarf (vgl. Kapitel 3.2.4), rückgebunden werden in den Kontext von Bildung. Der Beitrag von Wissen zur Bildung des Subjekts, seine Relevanz für die reflexive Veränderung von Selbst-, Anderen- und Weltverhältnissen, aber auch sein Beitrag zur Ermöglichung einer gerechteren Gesellschaft könnten ein sinnvoller Maßstab für den Umgang mit Wissbegierde und Neu(be-)gierde sein. Entscheidend in diesem Zusammenhang ist, welches Verständnis von Bildung jeweils prolongiert wird. Meyer-Drawe, aber auch Rabl – im Rekurs auf Judith Butler (vgl. Rabl 2014, S. 71) – weisen darauf hin, dass sowohl die Vorstellung eines souverän gedachten Subjekts, die häufig Konzeptionen von Bildung begleitet, als auch die Erwartungen, die mit Bildung verbunden werden, nämlich Nachteile der sozialen Herkunft auszugleichen oder aus der „Gefangenschaft im Gewohnten“ (vgl. Meyer-Drawe 2015, S. 116) zu befreien, „konkrete Verstrickungen von Menschen“ (ebd.) ignoriert, „die unter der Hand ihre fesselnde Kraft entfalten“ (ebd.).

Ein Wissensverständnis, das in Wissen eingeschriebene Herrschafts- und Machtstrukturen mitdenkt und auf deren Offenlegung aus ist, bietet zugleich die Chance, verschiedene Wissensformen in ihrem Eigenwert zu sehen, diese nicht in einem Verhältnis der Konkurrenz, sondern in einem der sinnvollen

Ergänzung zu betrachten. Damit könnte Vorwissen von SchülerInnen, auch als praktisches Wissen, leibliches Wissen und Erfahrungswissen, mehr Bedeutung erlangen, in den schulischen Umgang mit Wissen einbezogen, auf ihre Partialität, Lokalität und Körpergebundenheit befragt und mit wissenschaftlichem Wissen, das sich ebenfalls der Verpflichtung der Positionierung ausgesetzt sieht, in Beziehung gesetzt werden. Eine solche Auseinandersetzung wiederum würde die Wirkmächtigkeit von Normierungen und Regulierungen aufdecken, die sich nicht nur in wissenschaftliches Wissen, sondern ebenso in leibliches Wissen und Erfahrungswissen einschreiben. (Vgl. Meyer-Drawe 2002) Das Begehren nach Wissen wäre demnach auch als Begehren nach einem Wissen über Wissen, nach Einsicht in und kritische Bezugnahme auf die Partialität und Situiertheit von Wissen bestimmbar. Dass kein Standpunkt möglich ist, der sich gleichsam ‚außerhalb von allem' verortet und damit Wahrheitsansprüche kaum mehr zu erheben sind (vgl. Rabl 2014, S. 74), könnte aber auch Reaktionen der Enttäuschung und Resignation hervorrufen und damit Wissbegierde zum Verlöschen bringen.

Lutz Koch, der – im Rekurs auf Goethe und Nietzsche – die fehlende Lebendigkeit und Aktualität des schulischen Wissens als unvermeidliches Übel darstellt (vgl. Koch 2015, S. 48ff.), legt zugleich ein Wissensverständnis nahe, das Wissen als weltentrückt, leibfern und von allem Menschlichem gereinigt entwirft. Eine solche Wissenskonzeption erklärt den Hiatus zwischen jenem Wissen, das Koch als *Schulwissen* charakterisiert, und einem (wissenschaftlichen) Wissen, das diesen – nahezu unerreichbaren – Ansprüchen zumindest nahekommt. Rabls Einsprüche gegen eine solche Wissenskonstitution ermöglichen auch einen neuen Blick auf schulisches Wissen, da sie einerseits jegliches Wissen als perspektivisches ausweisen und damit gleichzeitig dazu einladen, andere Wissensformen und Perspektiven einzubeziehen. Damit könnte eine Aufwertung der Zugänge Lernender zu Wissen einhergehen, die einen Dialog mit Wissen und zwischen Lehrenden und Lernenden auf Augenhöhe ermöglicht. Lernende und Lehrende werden in einem solchen Zugang ermächtigt und befähigt, sich in kritischer Weise mit Wissen und fremden wie eigenen Wissensansprüchen auseinanderzusetzen.

Wir wollen Lutz Koch in seinen Überlegungen so weit folgen, dass Wissen im Bemühen um seine Vermittlung von vielfältigen Einbußen bedroht ist. Dies hat möglicherweise auch damit zu tun, dass das vorherrschende Verständnis von Wissen – sowohl das der Lehrenden als auch das der Lernenden – eines ist, das eine wirkliche Begegnung zwischen Lernenden und Wissensinhalten eher erschwert denn behindert. Mit den Überlegungen Rabls wurde deutlich – und dies knüpft an die Befunde aus der ersten Zwischenbilanz an -, dass Wissen und damit auch Schulwissen keineswegs *unlebendiges* Wissen ist, da die darin eingeschriebenen Bruchlinien zwar nicht immer so leicht auffindbar, jedoch nie völlig zum Verschwinden zu bringen sind. Darüber hinaus hat die Qualitätseinbuße, die Koch schulischem Wissen zuspricht, auch mit der Vorstellung der *Wissensvermittlung* zu tun. Der Begriff legt nahe, dass Wissen etwas Abgeschlossenes und Fertiges ist, das gleich einem Paket an andere übermittelt werden kann. Im Rahmen einer solchen Vorstellung ist der Blick vornehmlich auf die Verluste gerichtet, die im Zuge der Übermittlung unvermeidlich sind und weniger auf die mögliche Anreicherung durch einen lebendigen Austausch. Diese Überlegungen führen zur Frage des Lernens und Lehrens, mit der sich das nächste Kapitel dieser Arbeit auseinandersetzen wird.

Wenngleich Koch schulischem Wissen in weiten Teilen seiner Abhandlung Lebendigkeit abspricht bzw. die Schwierigkeiten darstellt, diese Lebendigkeit im Zuge der Vermittlung zu erhalten, ist seine Begründung, warum dem Wissen jene Lebendigkeit abhanden kam, die ihm ursprünglich zu eigen war, erwähnenswert.

> „Aus welcher Irritation, aus welcher Problemlage und aus welchen vielleicht genialen Fragen es [das Wissen] hervorging, wie die erste ‚Idee' davon in seinem Entdecker entstand, welche Rolle andere spielten, die in ähnliche Richtung dachten, welche Hindernisse zu überwinden waren, wie viel Glück und Intuition im Spiel war, welche Irrtümer auftauchten und welche Enttäuschungen es auszuhalten galt,

> wie die Entdeckung anfänglich auf Ablehnung und Widerstand stieß, um sich doch endlich siegreich durchzusetzen und wie groß die Freude über diesen Sieg auch war, alles das hat die Überlieferung am Wissen getilgt.“ (Koch 2015, S. 49; Anm. G.R.)

Der Erziehungswissenschaftler zeigt sich pessimistisch, dass Lehrende in der Lage wären, diese Facetten des Wissens, die dieses vor allem an die Umstände seiner Entstehung rückbindet und die gerade seine Lebendigkeit ausmachen, Schülerinnen näher zu bringen. Die Überlieferung sei „über die Umstände hinweggegangen, hat die Erregung ausgelöscht und das Wissen *unpersönlich* werden lassen; […] Schulwissen von der Grundschule bis zur Universität ist in den Grauschleier der Leidenschaftslosigkeit gehüllt. Es daraus zu befreien und neu zu beleben, ohne in ein hohles Pathos zu verfallen, ist vielleicht die größte und schwierigste Aufgabe des Lehrers, größer noch und schwieriger als die Vermittlung der überlieferten Einsichten selbst. Um ihr gewachsen zu sein, müsste jeder von ihnen zumindest ein Wagenschein seines Faches sein und in sich selbst die Leidenschaft spüren, die er in den anderen erregen möchte, wenn er oder sie das überhaupt will.“ (Ebd.)

Diesen Pessimismus kann und will die Autorin dieser Arbeit – aus den im Zuge dieser zweiten Zwischenbilanz bereits dargestellten Gründen – nicht teilen. Kochs Überlegungen schließen mühelos an Waldenfels‘ Konzeption des Frage-Antwort- Ereignisses an, wo er von einem Antworten spricht, in dem das Fragen noch durchscheint. (Vgl. Waldenfels 2007, S. 150) Wissen, das eine Form des Antwortens auf Ansprüche darstellt, ist deshalb zugleich in seinem fragenden und appellhaften Charakter auszuweisen. Da sich jedoch zwischen dem *Worauf* und dem *Was* des Antwortens immer ein Spalt öffnet, werden auch unter diesem Blickwinkel Bruchlinien deutlich. Die von Koch dargestellten Umstände der Entstehung von Wissen begründen nicht nur die Lebendigkeit von Wissen, sondern haben, wenn diese im Sinn des Durchscheinens der Fragen in den Antworten verstanden und präsentiert werden, auch das Potential, weitere Antworten (und Fragen) im Sinn des Begehrens nach Wissen zu entfachen.

3.3.2 Welches Lernverständnis?

Im Zusammenhang mit den Fragen des Wissens werden die Fragen nach dem Lernen brennend: Inwiefern, und falls ja, auf welche Weise kann Wissen weitergegeben, erworben, angeeignet, erlernt werden? Deshalb soll im abschließenden Kapitel dieser theoretischen Studie das Lernverständnis dargestellt werden, dem sich diese Arbeit verpflichtet weiß. Dabei geht es zunächst darum, den diskursiven Horizont aufzuzeigen, vor dem diese Positionierung erfolgt.

3.3.2.1 Wiedergewinnung der pädagogischen Perspektive auf Lernen

Die Rede von der *Wiedergewinnung* der pädagogischen Perspektive auf Lernen gründet im Befund, dass der Diskurs um das Lernen im 20. Jahrhundert nahezu unter Ausschluss der Pädagogik stattgefunden hatte und von Psychologie und Neurowissenschaften dominiert wurde und teilweise auch noch wird. Als Ausnahmen werden häufig Alfred Petzelt (1961 (1957)), Günther Buck (1989) und Lutz Koch (1991; 1988; 2007;) genannt. (Vgl. Meyer-Drawe 2008, S. 25ff.) Erst in den letzten Jahrzehnten widmet sich eine Reihe von Publikationen der Rückeroberung dieses genuin pädagogischen Terrains und formuliert zentrale Elemente einer pädagogischen Theorie des Lernens. Koller et al. stellen diese Situation auf pointierte Weise dar:

> „Lange Zeit konnte man den Eindruck haben, für das Thema *Lehren und Lernen* sei vor allem die Psychologie zuständig (vgl. Klauer/Leutner 2007[133]). Insbesondere das Lernen gilt bis heute als eine Domäne der Pädagogischen Psychologie […]. In jüngerer Zeit allerdings mehren sich die Versuche, das Thema Lernen für die Erziehungswissenschaft zurück zu gewinnen und sich einer eigenen, genuin pädagogischen Perspektive auf das Phänomen Lernens zu vergewissern" (Koller et al. 2012, S. 7).

Als AutorInnen, die sich einer pädagogischen Perspektive auf Lernen verschrieben haben, werden – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – Koch (1991), Schulze (1993), Göhlich/Zirfas (2007a und b), Meyer-Drawe (2008) und Strobe-Eisele/Wacker (2009) genannt. (Vgl. ebd.) So charakterisieren Göhlich und Zirfas, um nur ein Beispiel zu nennen, das Anliegen ihres Bandes *Lernen*, „den pädagogischen Lernbegriff neu zu bestimmen" (Göhlich und Zirfas 2007, S. 7) sowie eine „Revitalisierung des pädagogischen Lernbegriffs" und eine „Rückführung des Lernbegriffs in sein angestammtes Terrain, die Pädagogik" vorzunehmen. (Vgl. ebd.)

In nahezu allen Publikationen, die in diesem Kontext entstanden und entstehen, spielen die Kritik an einengenden und formalisierten Perspektiven auf Lernen, insbesondere die Kritik an und die Abgrenzung von Lernverständnissen der Psychologie und Neurowissenschaften als Ausgangs- und Differenzpunkt eine Rolle. Während im Lerndiskurs der Psychologie nach wie vor behavioristische und kognitivistische Konzepte bestimmend sind, beschäftigen sich die Neurowissenschaften mit der angeblichen Sichtbarkeit des Lernens und behaupten, Lernen aufgrund der Aktivität von Hirnsynapsen beobachten und mittels bildgebender Verfahren sogar darstellen zu können. Nicht genug damit, Wissenschaftlerinnen leiten aus ihren Beobachtungen auch Ratschläge für die pädagogische Praxis ab und geben damit vor, diese auf empirischer Basis gewonnen zu haben. Besonders die neurowissenschaftliche Forschung und die Aussagen ihrer – durchwegs männlichen – Vertreter gewannen in den letzten Jahrzehnten große öffentliche Aufmerksamkeit und Popularität. Plötzlich wurden Aussagen zum Lernen, die viele Jahrzehnte (Jahrtausende?) vorher von Pädagoginnen und

[133] Klauer, Karl Josef; Leutner, Detlev (2007): Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. Weinheim: BeltzPVU.

Pädagogen getätigt worden waren, für eine breite Öffentlichkeit offenbar glaubhaft und nachvollziehbar, vor allem auch medienwirksam.

Meyer-Drawe sieht den gemeinsamen Grundzug dieser Perspektiven darin, „dass Lernen als ein kumulativer und fortschreitender Prozess begriffen wird, in dem sich das Verhalten aufgrund von Erfahrungen verändert." (Meyer-Drawe 2011, S. 397) Stets gehe es „um die Erforschung assoziativer Verknüpfungen von räumlich bzw. zeitlich Nahem sowie darum, die unsichtbaren inneren Prozesse auszuklammern und nur das Beobachtbare und zu Messende zu berücksichtigen." (Ebd., S. 397) Meyer-Drawe konstatiert, dass die pädagogischen Konsequenzen aus diesen empirischen Forschungen

> „häufig darauf hinaus[laufen], dass ein Verhaltensmanagement gefordert wird, welches auf ein möglichst hohes Maß an Effektivität im Hinblick sowohl auf das Ergebnis als auch auf die Kürze der Zeit abzielt. Das Bild des reibungslosen Informationsflusses veranschaulicht dieses gesellschaftlich anerkannte Konzept. Änderungen des Verhaltens als flexible Anpassung an wechselnde Herausforderungen werden seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts unter dem Stichwort ‚Lernen des Lernens' zur Normalität angesichts einer globalisierten Gesellschaft." (Ebd., S. 398; Anm. G.R.)

Das Lernverständnis werde zunehmend verallgemeinert und von anderen Veränderungen kaum mehr unterschieden, Lerninhalte spielten keine Rolle mehr. (Vgl. ebd.)

Besonders in ihrem Band *Diskurse des Lernens* (Meyer-Drawe 2008a) kritisiert die Erziehungswissenschaftlerin und Philosophin die Ansprüche der Neurobiologie, Lernen verstehen und erfassen zu können. Lernen werde zu einem Informationsverarbeitungsprozess und zu einem kumulativen Prozess der Verstärkung synaptischer Übertragungen, das Gehirn mutiere zur besten Lernmaschine der Welt, optimal angepasst an die Lage und gesteuert von Substanzen, die im Wesentlichen für Beförderung und Hemmung zuständig sind, während „Schwierigkeiten, Lücken, Irritationen, Nichtpassendes […] als Störungen der Lernmaschine aufgefasst und behandelt, also repariert" würden. (Ebd., S. 29) Gegenüber dem Anspruch der Neurowissenschaften, Lernvollzüge anhand von Gehirnströmen erfassen zu können, stellt Meyer-Drawe fest: „Lernen ist auch durch neurale Ordnungen bestimmt, aber es geht nicht darin auf." (Ebd., S. 99)

Nicht nur empirische Zugänge zum Phänomen des Lernens, die ein Bild von Menschen als „neuronale Maschine" (ebd., S. 71) zeichnen, führen zu einer Trivialisierung und Banalisierung des Lernens, die Meyer-Drawe auch als Spiegel gesellschaftlicher Entwicklungen deutet:

> „Lernen ist banalisiert und trivialisiert worden. Alles, was sich verändern kann, lernt: Systeme, Gesellschaften, Regionen, Maschinen, Radios, intelligente Dinge, wie der Kühlschrank, der seinen Inhalt kontrolliert und Buch darüber führt. In einer Gesellschaft flexibler Menschen meint Lernen eine Art opportuner Anpassung an soziale Erfordernisse. Der Flexibilität globalisierter Gesellschaften entspricht dabei die Plastizität der Hirnarchitektur." (Meyer-Drawe 2008a, S. 29)

Auf die Standardisierung und Kompetenzorientierung, die europa- und weltweit die Bildungslandschaft erfasst hat, wurde bereits im Kapitel 3.3.1.2.3 hingewiesen. Auch in dieser Entwicklung, so scheint es, spielt ein pädagogisches Verständnis von Lernen kaum eine Rolle, der Diskurs wird offenbar von anderen Kräften und Feldern bestimmt und gesteuert. Vor allem fällt auf, dass Lernen im Zusammenhang mit Bildungsstandards – die ihrem Namen im Übrigen wenig Ehre machen – vor allem in Hinblick auf die Ergebnisse in den Blick genommen wird, ein Umstand, der durch die mit der Formulierung von Standards einhergehenden Überprüfung und Testung noch verstärkt wird. Die Fokussierung auf Kompetenzen ist, wie wir bereits mit Gelhard gesehen haben, verknüpft mit Vorstellungen von lebenslangem Lernen und mit einem zunehmenden Abschieben der Verantwortung für Lernen und Bildung auf das Individuum. Auf diesen Zusammenhang macht auch Meyer-Drawe aufmerksam. Die derzeit vorherrschende Auffassung des Lernens als Prozess der Selbstorganisation

bedeute, so die Erziehungswissenschaftlerin, eine „Privilegierung solcher gesellschaftlicher Gruppen, denen Selbständigkeit nicht fremd ist." (Ebd., S. 207) Der viel beschworene *swift from teaching to learning* stabilisiere „Herrschaftsverhältnisse, in denen jene, für die Fremdsteuerung die Normalität des Alltags prägt, von vornherein benachteiligt sind." (Ebd.) Meyer-Drawe sieht einen Widerspruch zwischen der Ablehnung zentralistischer Machtpraktiken, zu denen auch der Frontalunterricht gezählt wird, auf der einen Seite und neuen Formen der Kontrolle auf der anderen, die sich als „pulsierendes Netz, in das alle eingespannt sind, weil es durch alle gespannt wird" (ebd.), manifestierten. Die Machtwirkung geht nicht mehr von oben nach unten, jedenfalls nicht auf den ersten Blick. Das Subjekt sei Unterworfener und *Ordner* zugleich und werde als Manager seiner selbst in die Verantwortung genommen. „Unter dem Vorwand, dass es auf eigene Initiative, Motivation und Verantwortung ankomme, wird ein Subjektverständnis protegiert und normalisiert, dem im wissenschaftlichen Diskurs seit einiger Zeit das autopoietische System entspricht." (Ebd.) In diesem Sinne werde das Selbst groß geschrieben, es gehe sowohl in Bezug auf Lernende als auch auf Schulen um „Selbstorganisation, Selbststeuerung, Selbstkontrolle." (Ebd.)
In den kybernetischen Systemen erkennt Meyer-Drawe das Sinnbild für die Kontrollgesellschaft, da diese für Beschleunigung, Information und Vernetzung stünden. Die Intimität von Menschen als Funktionären des Systems werde unter dem Vorwand von Individualisierung und Selbstbestimmung liquidiert. „Sich zu *outen*, scheint ein Wert an sich zu sein" (ebd., S. 208; Hervorh. i. O.), konstatiert die Philosophin.

3.3.2.2 Fundamente und Elemente eines pädagogischen Lernbegriffs

Worin liegen aber nun die Besonderheiten einer pädagogischen Perspektive auf Lernen? Aus der Vielfalt der Darstellungen, die schwerlich auf einen Nenner gebracht werden können, sollen jene Aspekte herausgegriffen werden, die vielen pädagogischen Lerntheorien gemeinsam sind. Dazu gehören, *erstens*, der Rückgriff auf die Geschichte des Lernverständnisses, *zweitens*, die Einbeziehung des gesellschaftlichen und politischen Kontexts des Lehrens und Lernens und die Herausarbeitung seiner Bedeutung, *drittens* – entgegen einer formalistischen Sichtweise – die Vertretung der Auffassung, dass Lernen *lernen* von *etwas* durch *jemand* ist (vgl. Meyer-Drawe 2011, S. 398), *viertens* – damit im Zusammenhang – die Fokussierung auf Inhalte und die Bestimmtheit des Lernprozesses durch das *Was* des Lernens, *fünftens*, die Betonung der Erfahrungsqualität und des Vollzugs des Lernens bei gleichzeitiger Betonung der Schwierigkeit oder Unmöglichkeit, diesen Vollzug zu erfassen, darüber hinaus, *sechstens* – in Abgrenzung zu idealisierten Vorstellungen von Lernen als störungsfreien, nahezu unbegrenzt beschleunigbaren Vorgang – die Betonung der Negativität des Lernens, seiner Verbindung mit Störungen, Irritationen und Enttäuschungen sowie, *siebtens*, der Hinweis auf die Bedeutung intersubjektiver Beziehungen für das Lernen. Dazu kommen, *achtens*, die Kritik an der Rolle, die viele gängige Lern- und Lehrverständnisse Lehrenden zuweisen und – *neuntens* – die Neubestimmung der Rolle und Aufgabe von Lehrenden.

Da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, diese Aspekte im Detail darzustellen, werde ich mich im Folgenden – aufgrund der grundsätzlichen Ausrichtung der Arbeit – auf phänomenologische Lerntheorien konzentrieren, die im Übrigen nahezu alle genannten Aspekte, die pädagogische Lerntheorien kennzeichnen, in ihre Überlegungen einbeziehen.

3.3.2.3 Besonderheiten phänomenologischer Zugänge zum Lernen

In (leib-)phänomenologischen Zugängen, die sich in einer pädagogische Perspektive auf Lernen verorten, gewinnt der Blick auf Lernen noch einmal besondere Facetten. Neben der Kritik an einengenden Vorstellungen über das Lernen, dem Rückgriff auf die Geschichte des Lernverständnisses und der Fokussierung auf den Vollzug und die Negativität des Lernens, auf die auch andere Zugänge

Bezug nehmen, sind es vor allem vier Aspekte, die phänomenologische Sichtweisen auf das Lernen auszeichnen: Die Bestimmung des Lernens *als* Erfahrung, ein Wahrnehmungs- oder Weltglaube als Vorstruktur des Verstehens, die Betonung der Welthaltigkeit und Leibgebundenheit des Lernens und der Verweis auf seinen Antwortcharakter.

Meyer-Drawe, wohl eine der prominentesten Vertreterinnen einer phänomenologischen Lerntheorie, verweist auf die unter phänomenologischer Perspektive eröffnete Möglichkeit, „eine Sichtweise zurückzugewinnen und unter heutigen Bedingungen neu zu formulieren, welche die Ineinanderschlingung von apriorischen und aposteriorischen Strukturen betont." (Meyer-Drawe 2011, S. 406) Im Lernen werde das „stillschweigend fungierende (mitunter bloß vermeintlich) Bekannte thematisch und damit auf dem Wege der Reflexion schließlich zum Erkannten." (Ebd.) Dabei wird die Erfahrung nicht idealisiert: Im Bekannten liege das Potential, auf das zu Erkennende vorauszuweisen, es könne sich aber auch „als Gewohnheit mit der Neigung zur Dogmatik herausstellen und so im Wege stehen" (ebd.). Deshalb berge der Rückgang auf Erfahrungen „stets die Gefahren der Borniertheit und Trivialisierung" in sich, wenn das Vertraute das Fremde integriere, Kontinuität stifte und das Anstößige überspiele. (Vgl. ebd., S. 406)

Im Gegensatz zu Konzepten, die vor allem die Verstehens- und Erkennensdimension des Lernens betonen, spielt in leibphänomenologischen Zugängen im Anschluss an Merleau-Ponty die Vorstruktur des Verstehens für das Verständnis des Lernens eine zentrale Rolle. Diese „wurzelt in einem in erster Linie leiblich konstituierten Weltglauben, welcher die Existenz der Welt nicht bezweifelt, stattdessen die Frage ermöglicht, was es für uns bedeutet, dass eine Welt existiert. Dieser Wahrnehmungsglaube ist nicht das Gegenteil der Reflexion, sondern ihre ständige Voraussetzung." (Ebd., S. 407) Damit, so Meyer-Drawe, rücken die unbestimmten, opaken und ambiguosen Dimensionen des Lernens in den Brennpunkt der Aufmerksamkeit „und damit ‚das Unlernbare in jedem Lernen' (Waldenfels 2001, S. 52), welches die Radikalität und Universalität des Verstehens in Zweifel zieht und in Bewegung hält." (Ebd.) Phänomenologischen Betrachtungen des menschlichen Lernens setzen, so die Phänomenologin, Ansprüchen auf reibungslose Effektivität des Lernens die Bedeutung produktiver Störungen und der Verzögerung entgegen. (Vgl. ebd., S. 406) Auf die Negativität des Lernens wird im folgenden Kapitel noch eingegangen, wenngleich diese zentrale Facette eines pädagogischen Lernbegriffs in diesem ersten Durchgang nicht völlig ausgeblendet werden kann.

In ihrem Band *Diskurse des Lernens* setzt sich Meyer-Drawe nicht nur in kritischer Weise mit aktuellen Lerndiskursen auseinander, sondern entwirft auch ein phänomenologisches Verständnis von Lernen als Erfahrung. In Abgrenzung zu Verständnissen der Biowissenschaften bedeute Lernen etwas anderes als bloß mechanische Anpassung, sondern „einen fremden Blick auf die Sache und damit auch auf sich selbst zu gewinnen, mit Vertrautem zu brechen sowie die Selbstgewissheit zu verlieren und des Geläufigen verlustig zu gehen. Das, was sich bislang von selbst verstand, zeigt sich als brüchig, haltlos und verwirrend. Das bloß Bekanntsein, die Geläufigkeit, wird storniert und gerade dadurch der Weg zu einem erneuten Hinsehen und Hinhören, Erkennen, Begreifen und Tun geöffnet." (Meyer-Drawe 2008a, S. 15) So verstanden beginne Lernen „dort und dann, wo und wenn das Vertraute seinen Dienst versagt und das Neue noch nicht zur Verfügung steht". (Ebd.) Der Weg des Lernens, so Meyer-Drawe, führe nicht vom Schatten ins Licht, sondern ende zunächst „in einem Zwielicht, auf einer Schwelle zwischen *nicht mehr* und *noch nicht*" (ebd.). Als Kernthese ihres Buches formuliert sie: „Lernen ist in pädagogischer Perspektive und in strengem Sinne eine *Erfahrung*." (Ebd.; Hervorh. i. O.)

Die Besonderheiten des Erfahrungsbegriffs in der Phänomenologie, der vom alltagssprachlichen Verständnis abweicht, wurden bereits im Zusammenhang mit dem Begehren erörtert. Meyer-Drawe meint, dass in einem strengen Sinn nur dort von Erfahrung gesprochen werden kann, „‚wo etwas

Neues, Unvorhergesehenes, ja Überraschendes zum Bewußtsein gelangt. Das Überraschende und Unverhoffte ist aber seinem Wesen nach dazu beschaffen, im Gegenzug zu den vorgefaßten Erwartungen, die im jeweiligen Bewußtsein gerade vorhanden sind, zum Durchbruch zu kommen. Deshalb läßt es sich aber auch nicht restlos auf das Bewußtsein zurückführen. Vielmehr deutet es auf eine Bruch- oder Rißstelle im Bewußtsein hin." (Tengelyi 2002, S. 788f.[134]; zit. n. Meyer-Drawe 2008a, S. 188)

Wenn Lernen unter phänomenologischer Rücksicht als Erfahrung begriffen wird, wird damit auf die eigentümliche Struktur des Lernvollzugs Bezug genommen, die, so Meyer-Drawe, das Ich in ein Dativ setzt und ein Ereignis meint, „das sich nicht nach aktiv oder passiv bzw. nach innen oder außen sortieren lässt. Lernen als Erfahrung meint eine eigentümliche Verwicklung in eine Welt, auf die wir antworten, indem wir ihre Artikulationen aufnehmen." (Meyer-Drawe 2008a, S. 16) Dabei gehe es nicht um Fragen der Selbst- oder Fremdbestimmung, sondern um die Besonderheit, die menschliches Sein in und mit und zu der Welt insbesondere durch seine Leiblichkeit auszeichnet.

> „Im pädagogischen Sinne meint Lernen die Umbildung eines leiblichen *Zur-Welt-seins*, deren Anfang und Ende nicht in der Verfügung stehen. Lernen ist ein Prozess mit Herkunft und Zukunft. Beide verändern sich mit ihm. Es meint nicht nur den Gewinn einer neuen Perspektive, sondern gleichzeitig den Verlust einer alten. […] Lernen in diesem Sinne kann nicht vollständig instruiert werden. Es ist Ereignis. Das macht aber den Lehrenden nicht überflüssig. Je mehr er über die Kontingenz des Lernens weiß, umso eher wird er in der Lage sein, die Gunst der Stunde zu ergreifen." (Ebd., S. 16; Hervorh. i. O.)

Während Erleben einen intentionalen Akt meint, sprengt die Erfahrung die Intentionalität des Bewusstseins, „indem sie von der Welt überrascht und beschlagnahmt wird." (Ebd., S. 188f.) Die Erfahrungsstruktur des Lernens verweist auf Brüche im Selbst, indem ich mich zum Beispiel mit einer Antwort, die ich gebe, selbst überrasche. Die Vorgängigkeit des Widerfahrnisses, dessen, was das Selbst erleidet, gegenüber dem, was es – im Sprechen oder Handeln – antwortet, ist irreduzibel. (Vgl. ebd., S. 190)

Lernen als Erfahrung zu verstehen, bedeutet, dass wir, um Erfahrungen überhaupt machen zu können, in Bezug auf eine Sache schon etwas wissen, uns auf sie verstehen müssen. (Vgl. ebd., S. 189) Wir sind, so Meyer-Drawe, immer schon von anderen Menschen, Dingen und von uns selbst in Anspruch genommen, bevor wir in bestimmter Weise davon sprechen. (Vgl. ebd.) Heidegger spricht von einem Nehmen, bei dem der Nehmende das nimmt, was er im Grunde bereits hat. (Vgl. Heidegger 1984, S. 75[135]; zit. n. Meyer-Drawe 2008a, S. 189) Lernen ist so verstanden eine „Art Schöpfung, welche ihre eigene Herkunft aufgreift" (Meyer-Drawe 2008a, S. 189). Phänomenologische Zugänge verweisen demnach auf die Vorstrukturen von Erfahrung, die die Vernunft in Mitleidenschaft ziehen, auf die schweigenden „Voraussetzungen, in denen Dinge meinen Leib erfassen und ich durch meinen Leib auf sie übergreife" (ebd.), die in der Analyse des Lernens bedeutsam werden.

Nicht nur die Erfahrungsqualität des Lernens erschwert dessen Fassbarkeit, sondern auch die Tatsache, dass Lernen ein Vollzug ist. „Damit ist ein uraltes Problem verknüpft, wie man nämlich über Vollzüge sprechen und sie denken kann, ohne sie lediglich im Augenblick ihres Stillstands zu überraschen." (Ebd., S. 32) Als Übergangsphänomen sei Lernen daher „vorübergehend, flüchtig, unfasslich, lediglich

[134] Tengelyi, Lázlo (2002): vom Erlebnis zur Erfahrung. Phänomenologie im Umruch. In: Wolfram Hogrebe in Verbindung mit Joachim Bromand (Hrsg.): Grenzen und Grenzüberschreitungen. XIX. Deutscher Kongress für Philosophie. Berlin, S. 788-800.

[135] Heidegger, Martin (1984): Die Frage nach dem Ding. Zu Kants Lehre von den transzendentalen Grundätzen. In: Ders.: Gesamtausgabe. II. Abteilung: Vorlseungen 1923-1944. Band 41. Hrsg. v. Petra Jaeger. Frankfurt/M.

in *obliquer* Betrachtung zugänglich“ (ebd.). Dies ziehe auch andere Schwierigkeiten nach sich, nämlich die, dass der/die Lehrende „beim anderen etwas in Bewegung setzen soll, von dem er keine unmittelbare Erfahrung und was er längst hinter sich hat“ (ebd., S. 32). Daraus ergibt sich eine Art Gretchenfrage für die Lehrenden: „Wie soll man Lernvollzüge eröffnen, begleiten, verbessern, abschließen, wenn man keine präzise Vorstellung vom Lernvorgang hat?“ (ebd., S. 192) Eine mögliche Antwort weist in die Richtung eines gegenseitigen Lernens von Lernenden und Lehrenden: Nur von den Lernenden können Lehrende lernen, was sie *nicht mehr* wissen, und umgekehrt können Lernende von den Lehrenden lernen, was sie *noch nicht* wissen. (Vgl. ebd., S. 193)

Auch die Bedeutung der zeitlichen Struktur des Lernens wird von Meyer-Drawe betont, dabei geht es jedoch nicht um eine Beschleunigung und Erhöhung der Effektivität oder um einen reibungslosen Ablauf, sondern es wird dem Staunen und Stutzen, die „die fließende Zeit“ durchtrennen und „eine Art Starre, einen Zustand der Benommenheit“ (ebd., S. 28) verursachen, eine besondere Rolle für das Lernen eingeräumt. Die Bedeutung von „Unstimmigkeit, Irritation, Ausweglosigkeit, Staunen, Wundern, Stutzen, Ratlosigkeit, Verwirrung und Benommenheit“ (ebd., S. 201) für das Lernen hat mit dessen pathischer Struktur zu tun, die die Möglichkeit des Einbrechens von Unvorhergesehenem, „das allen Gewohnheiten zuwider laufen kann“ (ebd.), bereithält. Da unsere Wahrnehmung „den Hang zu Gewohnheit“ und „die Abneigung gegen Störungen“ (ebd.) hat, ist es wichtig, dass unsere Sinnlichkeit in ihrem zuverlässigen Fungieren gestört wird, wenn Lernen in Gang kommen soll. (Vgl. ebd.) Blumenberg spricht von der notwendigen „Entselbstverständlichung“ als Inbegriff der phänomenologischen Methode (vgl. Blumenberg 1981[136], S. 48; zit. n. Rumpf 2010, S. 22). Blumenberg ist es auch, der darauf hinweist, dass Zögern etwas originär Menschliches sei (vgl. Blumenberg 1980[137], S. 57; zit. n. Meyer-Drawe 2008a, S. 202). Dieses Verhalten habe Nachteile, aber auch Vorteile, betont Meyer-Drawe. Hinsichtlich des Lernens scheinen die Vorteile zu überwiegen: „Verzögerung, Innehalten, Nach-Denken schaffen Raum für etwas Neues, das sich dem Gewohnten widersetzt und sich nicht in das Gängige einfügen lässt. […] Alles steht zur Disposition, auch der Lernende selbst, nämlich als Wissender.“ (Meyer-Drawe 2008a, S. 202)

Meyer-Drawe gesteht ein, dass auch eine phänomenologische Lerntheorie, wie jede andere, gesellschaftliche Verhältnisse widerspiegle, die diese zugleich ermöglichen. Allerdings antworte eine phänomenologische Theorie des Lernens im Unterschied zu Managementkonzeptionen „auf die Schattenseite der Flexibilisierung, auf die riskante Existenz. Widerfahrnisse erscheinen in diesem Licht nicht als Hindernis, sondern als ermöglichender Grund diesseits des Kalküls. Lernen meint unter diesem Aspekt kein Kontinuum und keine Anhäufung. Es ist eine Gratwanderung zwischen Konvention und Aufbruch.“ (Ebd., S. 214)

3.3.2.4 Das Lernverständnis der Innsbrucker Vignettenforschung

Die Teilnehmenden am Forschungsprojekt *Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen* (vgl. Kap. 2.1) verorten ihr Lernverständnis in einer pädagogischen Perspektive, insbesondere in leibphänomenologischen Zugängen zu Lernen. Lernen wird im Anschluss an Meyer-Drawe (2008; 2010) und Dewey (Dewey 2011 (1916)) als bildende Erfahrung verstanden (Schratz et al. 2012, S. 17). Die Arbeit nimmt eine Perspektive „lernseits von Unterricht“ (Schratz 2009) ein und „orientiert sich

[136] Blumenberg, Hans (1981): Die Lesbarkeit der Welt. Frankfurt/M: Suhrkamp.
[137] Ders. (1980): Nachdenklichkeit. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung (Hrsg.): Jahrbuch. Heidelberg, S. 57-61.

konsequent am Lernen, d. h. an den Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler.“ (Schratz et al. 2012, S. 17)

Das Lernverständnis des Projekts „sucht die aktuelle Dominanz kognitionspsychologischer und neurobiologischer Modelle zu überschreiten“ (ebd., S.18) und verortet den Beginn des Lernens im Anschluss an Meyer-Drawe (2008) in Situationen, „wo und wenn das Vertraute seinen Dienst versagt und das Neue noch nicht zur Verfügung steht.“ (Meyer-Drawe 2008, S. 15) Lernen wird beschrieben als eine Erfahrung, „wie wir von der Welt in Anspruch genommen werden, darauf antworten und wirkmächtig werden“ (Tanja Westfall-Greiter 2011, S. 3[138]; zit. n. Schratz et al. 2012, S. 25f.)

Dieses Verständnis von Lernen verweist, so die HerausgeberInnen und AutorInnen des Buches, auf etwas, „das in der gegenwärtigen pädagogischen Praxis häufig auszumerzen versucht wird. Schwierigkeiten, Brüchigkeiten, Irritationen und Umwegen gilt es, so scheint es, schnellstens und mit geeigneten methodisch-didaktischen Mitteln ökonomisch und effizient entgegenzutreten. Es scheint, als bräuchten wir nur die Seite des Lehrens zu perfektionieren, um Lernen zu erzeugen.“ (Schratz et al. 2012, S. 18) Dem gegenüber betonen die AutorInnen des Buches, dass „Lehren nicht automatisch zum Lernen der SchülerInnen führt“ (ebd.). Wie Meyer-Drawe, aber auch andere VertreterInnen pädagogischer Lerntheorien, stellen Schratz et al. fest, dass die Sehnsucht nach raschen Lösungen zur Trivialisierung des Lernens beigetragen habe, „die sich in unterschiedlichen Formen wie Methodentrainings, Lernparcours und sonstig gestalteten Umwelten manifestiert. Die Botschaft des Evangeliums: Die SchülerInnen sollen nicht länger von LehrerInnen über sperrige Lehrplaninhalte unterrichtet, sondern von Animateuren, Lernberatern und -coaches, Moderatoren und ähnlichen neu geschaffenen ‚Pädis‘ begleitet werden. Die Verheißung neuer Methoden durchdringt die Schullandschaft wie ein Gospel. Ihre Jünger beleben die Bildungsräume, neue Spieler betreten die Bühne der Aus- und Fortbildung.“ (Ebd., S. 22) Die Botschaft, die mittels Methodentrainings an die Lehrenden übermittelt wird, laute,

> „dass die zu lernenden Inhalte den SchülerInnen möglichst mundgerecht und effizient zubereitet werden sollten, damit SchülerInnen selbständig arbeiten können. Ein soziales Miteinander, das der Erschließung der Welt zugrunde liegt, bekommt kaum Raum. Lächelnde SchülerInnen, die sich nicht anstrengen, nicht mit den Gegenständen ringen müssen, sind scheinbar das Ziel. Somit werden auftauchende Schwierigkeiten als Defizite wahrgenommen, sowohl seitens des Kindes als auch seitens der Lehrperson. Das Streben nach noch effizienteren Methoden und Materialien dominiert.“ (Ebd., S. 18)

Die ForscherInnen zitieren Comenius‘ bekannte Aussage in seiner *Großen Didaktik* (1632): „Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt.“ (Comenius 1632, S. 9[139]; zit. n. Schratz et al. 2012, S. 27f.) Schratz et al. kritisieren, dass modernistische Didaktik diese Aussage im Sinn der Förderung von Selbständigkeit und Selbstmanagement der Schülerinnen und Schüler missverstehe, mit dem Ziel, die Lehrkräfte zu entlasten. Hier soll, so das AutorInnenteam, das Spannungsfeld zwischen Sollen und Wollen zugunsten der Lernenden aufgelöst werden, um „dadurch dem Risiko zu entkommen, sich dem zu stellen, was Lehren und Lernen verbindet: gemeinsam von einer Sache in Anspruch genommen zu werden. Es ist

[138] Tanja Westfall-Greiter 2011, „Diesseits, jenseits, abseits? Lernseits!“ In T. Násrosy, T. Westfall-Greiter, C. Hofbauer, L. Krisper-Ullyett & A. Peherstorfer (Hrsg.), NMS Einsichten Staffel 2: Der Reader. Wien: BMUKK.
[139] Comenius, J. A. (1985 [1632]. Große Didaktik. Hrsg. Von A. Flitner. Stuttgart: Klett-Cotta.

die Kraft der Dinge und die Anziehung der Sache in einem Gegenstand, die im Mittelpunkt eines Lernereignisses stehen." (Schratz et al. 2012, S. 27)
Während modernistische Ansätze das zu bildende Individuum aus der Lehr(er)perspektive zum Ausgangspunkt machen, stellen die AutorInnen den gemeinsamen Lebenszusammenhang zwischen Lehrenden und Lernenden ins Zentrum ihrer Überlegungen.

> „Die größte Herausforderung liegt möglicherweise darin, ein Grundvertrauen gegenüber der Lernbereitschaft der SchülerInnen und deren Dispositionen aufzubauen, denn eine lernseitige Theorie setzt ein Verständnis von Unterricht voraus, das Lernen, auch für die Lehrenden, als menschliche Erfahrung begreift und seine bildende Kraft darin sieht, wirkmächtige Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit und in der Welt zu ermöglichen." (Ebd., S. 28)

Schratz und Westfall-Greiter (2015) weisen auf das dem Lernen innewohnende Risiko hin, indem nicht nur Vertrautes, sondern das Selbst aufs Spiel gesetzt würden.

> „Sich nicht zum Rückzug zu entschließen heißt, die Schwelle ins Ungewisse zu übertreten, um neues Wissen und Fähigkeiten zu gewinnen. Was bringt Menschen dazu, Neues zu lernen, wenn der Wissenserwerb mit dem Verlust von Altbekanntem einhergeht und, noch einschlägiger, mit dem Verlust unseres Selbst in einer uns vertrauten Welt?" (Ebd., S. 19)

Zugleich eröffnet dieser Entschluss auch die Chance der Selbstüberschreitung, wie Meyer-Drawe (2010) erläutert: „Unweigerlich können wir mehr, als wir ahnen. Erst die Herausforderung durch den anderen oder das andere, die an diesem Überfluss ansetzt, verwirklicht ein Wissen und Können, das zuvor nur möglich war." (Meyer-Drawe 2010, S. 1[140]; zit. n. Schratz und Westfall-Greiter 2015, S. 19)

Unter der Überschrift *Auf der Suche nach dem Pädagogischen Takt* wird das Lernverständnis der Forschungsgruppe im Rekurs auf Meyer-Drawe als „das Entstehen des Sinns in *statu nascendi*" bestimmt, jenes des Lehrens „als Wecken eines Sinns, dessen Besonderheit diese Entstehung ist" (Ebd., S. 6; zit. n Schratz et al. 2012, S. 28). Auch Lehren wird als Erfahrung gedeutet, „in der die Lehrperson von der (Unterrichts-)Welt in Anspruch genommen wird, darauf respondiert und wirkmächtig wird" (Schratz et al. 2012, S. 29). Die Wirkmächtigkeit des Lehrerseins und -handelns vollziehe sich in den Deutungen und Strebungen der Lehrperson in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, dem Lern-Lehr-Prozess und sich selbst. Eine lernseitige Orientierung blende Lernschwierigkeiten und brüchige Lernerfahrungen nicht zugunsten optimierender Interventionen aus oder suche sie zu vermeiden, sondern baue auf einen proaktiven und reflexiven Umgang mit diesen und ziele darauf ab, neue Möglichkeiten pädagogischer Praxis zu eröffnen. Lehren im Modus des Lernens heiße, taktvoll und responsiv zu handeln und in Beziehung zur Sache und miteinander zu sein. Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit von Lernenden und Lehrenden stehen nicht die Schülerinnen und Schüler als Objekte des Unterrichtens, sondern die zu lernenden Sachen selbst. Lehrende müssen sich daher selbst als Lernende verstehen. (Ebd., S. 28)

Im Rekurs auf Stenhouse (1975[141]) betonen die ForscherInnen die Bedeutung eines tiefen Verständnisses des Unterrichtsgegenstands und dessen Tiefenstruktur und Rationalität durch die Lehrenden. Lehrende werden auf diese Weise zu Lernenden und können Lernenden eine intensive Auseinandersetzung mit der Sache anbieten. Außerdem wird mit Verweis auf Kieran Egan (2005[142]) die Bedeutung emotionaler Bindung für das Erzeugen von Wissen betont, die durch die personale

[140] Meyer-Drawe, Käte (2010): Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. Santalka Filosofija, 18 (3), S. 6-16.
[141] Stenhouse, L. (1975): An Introduction to Curriculum Research an Development. London: Heinemann.
[142] Egan, K. (2005): An imaginative approach to teaching. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Beschäftigung mit dem Gegenstand einer gestellten Aufgabe entstehe. Nach Egan ist alles Wissen „menschliches Wissen, das aus Hoffnungen, Nöten und Leidenschaften erwächst. Die phantasievolle Auseinandersetzung mit Wissen schöpft aus dem Lernen im Kontext von Hoffnungen, Nöten und Leidenschaften, aus welchen es erwächst, oder in welchen es seine existentielle Bedeutung erfährt." (Schratz et al. 2012, S. 29)

Als weitere Referenzautoren werden Herbart (1964[143]) und Van Manen (1990[144]) genannt, die die Bedeutung des pädagogischen Takts betonen, der pädagogisches Handeln und die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden kennzeichnen solle. Pädagogischer Takt meint „jenes pädagogische Einfühlungs- und Urteilsvermögen, das der Pädagoge benötigt, um in immer wieder neuen pädagogischen Situationen und im Umgang mit je individuellen jungen Menschen angemessen entscheiden und handeln zu können" (Schratz et al. 2012, S. 30). Nach Herbart zeige sich dieser im „Offensein für die Erfahrungen des Kindes, in der Einstimmung auf Subjektivität, als sensible Einflussnahme, als Zurückhaltung, als situatives Zutrauen, als Improvisationsgeschick" (ebd.). Pädagogischer Takt, so die HerausgeberInnen des Buches im Anschluss an Van Manen, vermittle sich „durch Sprache, Stille, Blicke, Gesten, Atmosphäre und Beispiel", wahre „die Sphäre des Kindes, schützt, was verletzlich ist, vermeidet Verletzungen, ‚heilt' Zerbrochenes, verstärkt Gelungenes, erweitert Originäres und fördert personales Lernen und Entwicklung" (ebd.). „‚Tact of teaching' bedeutet neues, unerwartetes Umgehen mit Situationen, die nicht antizipiert werden können." (Ebd., S. 30)

Schratz und Westfall-Greiter (2015) weisen darauf hin, dass das Lernen in der Unterrichtspraxis eine zutiefst persönliche und ungeordnete Angelegenheit und daher „weitgehend unplanbar" (ebd., S. 18) sei:

> „Was in einer Situation funktioniert, mag in einer anderen scheitern. Die Natur von Lernerfahrungen führt uns zu einer wichtigen Erkenntnis: Das Lernen ist weniger beobachtbar als erspürbar, und das fordert unseren Spürsinn und unser Einfühlungsvermögen als Lehrende und Wissenschaftler. Diese Erkenntnis hat uns zu jenem Anspruch geführt, dass Lernen „jenseits der Reichweite von Lehren" geschieht (Schratz/Westfall-Greiter 2014[145])." (Schratz und Westfall-Greiter 2015, S. 18)

3.3.2.5 Dritte Zwischenbilanz: Lernen und das Begehren nach Wissen

Lernen und Begehren – ein Verwandtschaftsverhältnis

In der Beschäftigung mit Lernen werden einige Parallelen zwischen dem Begehren und dem Lernen deutlich. Wie das Lernen hat auch das Begehren diese eigentümliche Passivität an sich: Im Lernen wie im Begehren bin ich dabei, jedoch nicht als Initiatorin, Auslösende, einen Anfang Setzende. Weder Lernen noch Begehren sind deshalb völlig von außen auslösbar, steuerbar, instruierbar oder planbar, ein direkter Zugriff ist nicht möglich. Die Anfänge des Begehrens wie des Lernens liegen meist im Dunkeln, es handelt sich in beiden Fällen um eine Erfahrung, die in (vorreflexiven, vorsprachlichen) Vorerfahrungen wurzelt, die erst im Vollzug des Lernens bzw. im Begehren zunehmend ins Bewusstsein rücken und für reflexive Bezugnahmen zugänglich werden. Im Begehren wie auch im

[143] Herbart, J. F. (1964): Pädagogische Schriften. Bd. 1: Kleinere pädagogische Schriften. Düsseldorf und München: Küpper.

[144] Van Manen, M. (1990): Researching Lived Experience. Human science for an action senisitive pedagogy. Albany: State University of New York Press.

[145] Schratz, Michael; Schwarz, Johanna & Westfall-Greiter, T. (2014): Beyond the Reach of Teaching and Measurement: Methodology and Initial Findings of the Innsbruck Vignette Research. *Pensamiento Educativo. Revista De InvestigaciÓN Educacional Latinoamericana, 51*(1), S. 123-134.

Lernen komme ich mir immer zu spät, beides ist schon im Gange, wenn ich denkend, reflektierend darauf zugreife.

Für das In-Gang-Kommen des Lernens wie des Begehrens spielt die Differenz zwischen der Erwartung und Erfüllung eine zentrale Rolle; eine Situation, in der unsere Wahrnehmung, der Horizont des Alltäglichen, Vertrauten, Gewohnten in ihrem stillschweigenden Fungieren gestört wird, indem plötzlich etwas hervortritt, auf uns zukommt, auffällt, das irritiert, stört, dem wir uns zuwenden, auf das wir respondieren. „Das Begehren, seine eigenen Grenzen zu überschreiten, wurzelt nicht zwangsläufig in den alltäglichen Erfahrungen und Gewohnheiten. Die Diskrepanz zwischen Erwartung und Erfüllung wird oft durch ein Widerfahrnis hervorgerufen, welches nicht der Initiative des Lernenden entstammt." (Meyer-Drawe 2012a, S. 17)

Im Begehren wie im Lernen sind wir Antwortende auf Ansprüche Anderer, die uns und unserem Lernen und Begehren immer schon vorausgehen. Im Lernen wie im Begehren zeigt sich: Ich bin nur, wer ich bin, indem ich vom anderen und von anderen affiziert und in Anspruch genommen bin. Der Antwortcharakter des Begehrens wie des Lernens verweist auf den ekstatischen Charakter des Selbst, im Begehren wie im Lernen werden wir durch den fremden Anspruch, auf den wir respondieren, über uns selbst hinausgerissen in ein Anderswo.

Begehren wie Lernen sind in ihrer zeitlichen Dimension sowohl rückwärtsgewandt, indem Vorerfahrungen und frühere Wahrnehmungen einen Erfahrungshorizont bilden, der Voraussetzung für weitere Erfahrungen und Wahrnehmungen ist und diese (mit-)bestimmt, und indem das, was war, durch das Auftreten von Erfahrungen in einem neuen Licht erscheint, und zugleich vorwärtsgerichtet, indem aus dieser Erfahrung eine Zugkraft entspringt, die zu Bewegung und Aufbruch einlädt.

Im Lernen, wenn ich mich darauf einlasse, wird nicht nur mein Wissen verändert, sondern meine Wahrnehmung, mein Erfahrungshorizont, ja ich selbst werde umstrukturiert und neu ausgerichtet. Diese Umwälzungsprozesse sind durchaus mit jenen vergleichbar, die sich im Begehren von etwas in etwas ereignen. Das Begehren, die Erfahrung, dass etwas in etwas erstrebenswert wird, kann meine Wahrnehmung, mein Denken und Handeln, ja mein Selbst in fundamentaler Weise verändern.

Außerdem sind sowohl Lernen als auch das Begehren nicht vor dem Risiko des Scheiterns gefeit. Das Begehren begehrt *etwas in etwas*, doch ist mehr als unsicher, ob das, was in etwas begehrt wird, auch tatsächlich dort gefunden wird. Das Risiko, enttäuscht zu werden, ist groß, was das Begehren ja dadurch zu vermeiden sucht, indem es sich nicht am Objekt der Begierde labt, sondern um das Objekt herumgeht. Auch Lernvollzüge sind der Möglichkeit des Scheiterns ausgesetzt, ein Risiko, in dem sich das Selbst aufs Spiel setzt oder eben den Rückzug ins Vertraute und Gewohnte antritt. Scheitern kann jedoch als Widerfahrnis wiederum neue Lernchancen eröffnen. Zu guter Letzt sind sowohl Begehren als auch Lernen als ergebnisoffene und unabschließbare Vollzüge zu beschreiben, die uns ein Leben lang begleiten und bestimmen.

Die Bedeutung des Begehrens nach Wissen für das Lernen

Die aufgezeigten Parallelen zwischen Lernen und Begehren machen deren Verwandtschaft deutlich, die vor allem mit der Erfahrungsstruktur zu tun hat, die beide teilen. Doch in welcher Weise ist die Verbindung zwischen Lernen und Begehren zu denken? Das Begehren, so viel lässt sich festhalten, ist mit dem Lernen eng verknüpft, Lernen ist ohne Begehren, in Form des Interesses, der Neugierde, der Leidenschaft, des Strebens kaum denkbar. Jedoch bedeutet Begehren nach Wissen nicht selbst schon wissen und ist auch noch kein Garant dafür, dass gelernt wird. Lernen wird von Meyer-Drawe bestimmt als

> „ein kreatives Handeln, ein ganz besonderes, leidenschaftliches Tun, das vom eigenen Willen des Lernenden getrieben wird. Wissen kann man weitergeben, das Begehren danach nicht. Der Wunsch zu wissen, ist selbst kein Wissen. Was man liebt, möchte man so genau wie möglich kennen. Darum ist es wichtig, etwas zu begehren, um zu lernen. Oft hat man angesichts vollständigen Unverständnisses nur das Gefühl, dass man etwas genauer wissen möchte – ein Zeugnis für die Verwandtschaft von Liebe und Wissen. Die Sache muss in den Brennpunkt rücken. Neugierde muss entfacht werden." (Meyer-Drawe 2012a, S. 17)

Das Begehren fungiert also als Antriebsfeder für das Lernen, setzt dieses in Gang. Meyer-Drawe macht – im Rekurs auf Husserl – auf den Unterschied zwischen Meinung und Interesse aufmerksam:

> „Wenn ich meine, zu wissen, bin ich nicht auf Neues aus. Dann habe ich eine Meinung, und die brennt nicht, im Unterschied zum Interesse. (Vgl. Husserl 2004, S. 118[146]) Interesse gründet in einem Gefühl. Es muss angezündet, in Brand gesteckt werden. Wenn mein Interesse geweckt ist, brennend wird, dann bin ich zu neuem Wissen unterwegs, selbst wenn ich überhaupt noch nicht weiß, wohin mich der Weg führt." (Meyer-Drawe 2012c)

Die Wissbegierde ist nicht nur am Beginn des Lernens bedeutsam, sondern begleitet das Lernen und unterstützt dessen Fortgang. Sie hilft, die Ungewissheit auszuhalten, das Zwielicht auszuhalten und die Schwelle zwischen dem *Schon* und *Noch nicht* zu überschreiten anstatt den Rückzug anzutreten. Sie steht für das *Trotzdem* und *jetzt erst recht*, wenn Enttäuschung und Irritation auftreten. „Man muss sich ein Herz fassen, um sein Wissen und sich als Wissenden aufs Spiel zu setzen. Deshalb gehen Begehren und Bedeuten Hand in Hand." (Meyer-Drawe 2012c)

Aus den bisherigen Überlegungen wurde deutlich, dass Lernen nicht zuletzt durch Irritation und Enttäuschung ausgelöst wird, dass Störungen und sogar Scheitern eine produktive Wirkkraft in Lernvollzügen zukommen kann. Da diese Aussagen in einem gewissen Spannungsverhältnis mit dem Thema dieser Arbeit stehen, das die Freude am Lernen ins Zentrum rückt, und gleichzeitig unsere Überlegungen gezeigt haben, dass der Wissbegierde gerade in diesem Zusammenhang eine wesentliche Bedeutung zukommen könnte, soll diesem Aspekt ein eigenes Kapitel gewidmet sein.

[146] Husserl, Edmund (2004): Wahrnehmung und Aufmerksamkeit. Texte aus dem Nachlass (1893-1912). Husserliana Band XXXVIII. Hrsg. von Thomas Vongehr und Regula Giuliani. New York: Springer.

3.3.3 „Brennendes Interesse“ und „Lernen aus Passion“ (Meyer-Drawe 2012): Begehren nach Wissen zwischen Leid und Lust, zwischen der Macht der Gewohnheit und dem Begehren nach Selbstüberschreitung

Aufgrund der bereits deutlich gewordenen Bedeutung von Negativität für das Lernen soll diesem Aspekt ein eigenes Kapitel gewidmet sein. (Kapitel 3.3.2.1) Anschließend soll der Frage nachgegangen werden, in welcher Beziehung das Begehren nach Wissen zu den Überlegungen pädagogischer, vor allem phänomenologischer Zugänge zum Lernen steht, die die Bedeutung der Negativität der Erfahrung für das Lernen hervorheben. (Kapitel 3.3.2.2) Wie stehen, um es pointiert zu formulieren, Lust und Leid, Begehren nach Wissen und Irritationen, Enttäuschung und Schmerz in Bezug auf Lernen zueinander? Zeigt sich hier ein unauflöslicher Widerspruch oder eröffnet sich ein Spannungsfeld, das vielleicht sogar charakteristisch für Lernvollzüge ist?

Ein Verständnis von Lernen, das Enttäuschung, Irritation und Scheitern eine produktive Rolle zuspricht, steht im engen Zusammenhang mit der Betonung der Notwendigkeit, das Gehäuse der Alltagswelt zu verlassen und mit der Macht der Gewohnheit zu brechen (Meyer-Drawe 2012d), um zu lernen; dieser Aspekt soll im Kapitel 3.3.2.3 in den Blick gerückt und zugleich erörtert werden, welche Rolle dem Begehren, der Wiss- und Neu(be-)gierde in dieser Aufbruchsbewegung zukommt.

3.3.2.1 Negativität und Lernen

Der Zusammenhang von Leiden und Lernen wird in der griechischen Antike vor allem von Platon betont, ist aber im Lauf der Geschichte mehr und mehr in den Hintergrund getreten, wie Meyer-Drawe in ihrem Artikel *Lernen und Leiden* (2013a) ausführt. In vielen aktuellen Zugängen zum Lernen seien hingegen der hochtourige Lehrer und effektives, störungsfreies Lernen das Ideal. (Vgl. ebd., S. 68) „Während Störungen, Schwierigkeiten und andere Abweichungen unpopulär sind, weil reibungslose, hochtourige Anpassung in einer stressfreien Atmosphäre das Ideal der Zeit ist, misst eine pädagogische Theorie des Lernens gerade der zeitraubenden Irritation eine erhebliche Bedeutung bei.“ (Ebd.)

Auch wenn in jüngerer Zeit von Fehlerkultur gesprochen und die Bedeutung von Fehlern für das Lernen betont werde, seien damit vermeidbare Fehler gemeint und das Ziel sei eine Art Immunisierung des Lernenden gegen Fehler. (Vgl. ebd., S. 73) Diese Vorstellungen sind jedoch weit von dem entfernt, was unter Negativität des Lernvollzugs zu verstehen ist. Darüber hinaus gehe es, so Meyer-Drawe, phänomenologischen Zugängen zum Lernen, die dessen pathische Grundzüge rehabilitieren, nicht um Fragen von *richtig* oder *falsch,* sondern um die Erweiterung des Erfahrungshorizonts durch die Konfrontation mit Neuem. (Vgl. ebd., S. 74)

Mitgutsch spricht in seiner Dissertationsschrift *Lernen durch Enttäuschung* (Mitgutsch 2009*),* in der er im Rückgriff auf Platon, Aristoteles, Buck, Gadamer, Waldenfels, Meyer-Drawe und Prange die Bedeutung von Enttäuschung(en) für das Lernen herausarbeitet, davon, dass der erziehungswissenschaftliche Diskurs um die Negativität des Lernens seinen Höhepunkt erreicht habe (vgl. ebd., S. 12) und verweist auf zahlreiche Publikationen, die sich dieser Thematik widmen (vgl. ebd., S. 131). Offenbar handelt es sich bei diesen Zugängen um Antworten auf einen Trend, Lernen vor allem als Anpassung an veränderte Bedingungen, als Verhaltensänderung zu betrachten und als Resonanz auf und Einspruch gegen Ansätze, die Lernen in einseitiger Weise mit lustvollem, reibungslosem Tun in Verbindung bringen und, falls dieses bei Lernenden nicht in dieser Weise ausgeprägt ist, mit verschiedenen Motivationsstrategien zur Stelle sind, um hier schnellstmöglich Abhilfe zu schaffen.

Was ist nun mit Negativität des Lernens gemeint? Geht es hier darum, dass Lernen keinen Spaß machen darf? Bedeutet dies, dass jene, die auf die Bedeutung von Freude und einer lernförderlichen

Atmosphäre für das Lernen hinweisen, am Holzweg sind? Meyer-Drawe macht deutlich, dass der Hinweis auf die Bedeutung der Negativität für das Lernen die positiven Aspekte nicht außer Kraft setzt: „Dass Freude am Lernen förderlich ist, wurde und wird nicht bezweifelt. Dass Lernen, wenn mit ihm ein neuer Horizont eröffnet wird, auch immer einen schmerzhaften Abschied vom Alten, Vertrauten und Routinierten bedeutet, erregt immer wieder Anstoß." (Meyer-Drawe 2013a, S. 69)

Es ist wohl kein einfaches Unterfangen, die Vielzahl der Zugänge zu diesem Thema auf einen Nenner zu bringen, ohne deren Differenziertheit zu vereinfachen und Unterschiede zu verflachen. Trotzdem soll hier der Versuch unternommen werden, wesentliche Aspekte jener Einsätze herauszuarbeiten, die die Negativität des Lernens in besonderer Weise betonen, um die Ergebnisse dieser Recherche anschließend mit dem Thema dieser Arbeit, dem Begehren nach Wissen, zu konfrontieren. Dabei soll vor allem auf die Arbeiten Meyer-Drawes (2008a, 2012a, 2013a) und Mitgutschs (2009) Bezug genommen werden.

Wenn phänomenologische Zugänge Lernen *als* Erfahrung verstehen, wie im vorigen Kapitel ausgeführt wurde, ist entscheidend, welches Verständnis von Erfahrung zugrunde liegt. Erfahrungen in phänomenologischer Perspektive sind vor allem durch ihre Unverfügbarkeit gekennzeichnet, dadurch, dass ich sie nicht (auf-)suchen kann, sondern dass sie mir zustoßen, dass sie regelrecht über mich herfallen. Ich *mache* Erfahrungen, bin also an ihnen beteiligt und womöglich in Mitleidenschaft gezogen, kann diese aber weder herbeizitieren, auslösen oder steuern. Der Mensch als „das Wesen, das zögert" (Blumenberg 1980, S. 57[147]), schafft durch sein Innehalten Raum für Erfahrungen neuer Art. „Verzögerung, Innehalten, Nach-Denken schaffen Raum für etwas Neues, das sich dem Gewohnten widersetzt und sich nicht in das Gängige einfügen lässt. […] Alles steht zur Disposition, auch der Lernende selbst, nämlich als Wissender." (Meyer-Drawe 2008a, S. 202)

In ihrer starken Form treten Erfahrungen als Widerfahrnisse auf, die mir den Boden unter den Füßen wegziehen können. Waldenfels spricht in diesem Zusammenhang vom Pathos, das als ein uns zustoßendes Widerfahrnis, als ein Widriges, das wir erleiden oder als eine Leidenschaft, die uns bewegt, in Erscheinung treten kann. (Vgl. Waldenfels 2006, S. 3[148]; zit. n. Mitgutsch 2009, S. 115)

Lernen kann zwar auch ein *Kennenlernen* oder ein *Dazu-Lernen* sein, wie Mitgutsch im Rekurs auf Buck ausführt (vgl. Mitgutsch 2009, S. 269), ein *Umlernen* jedoch wird durch Widerfahrnisse in Gang gesetzt, die das, was vertraut, gewohnt und Routine war, in Frage stellen und brüchig werden lassen. Vorerfahrungen, Antizipationen und Erwartungen werden konfrontiert, enttäuscht und – zumindest teilweise – negiert. (Vgl. ebd.) Diese Erfahrung führt allerdings nicht notgedrungen zu einem Lernvollzug, sie kann Lernende auch zum Rückzug, zur Flucht ins Vertraute und Gewohnte veranlassen.

Das Gewohnte und Vertraute, also Vorannahmen über die Welt und Andere, fungieren in unserem alltäglichen Handeln und Denken als implizites Wissen, ein Wissen und Können, über das wir nicht länger nachdenken, das auf Vorerfahrungen bzw. früher Gelerntem basiert. Lernen, Wissen, Wahrnehmen haben zur Voraussetzung, dass wir bereits gelernt, gewusst und wahrgenommen haben. Unser stillschweigendes Vorwissen wird meist erst dann ins Bewusstsein gerückt und einer reflexiven Zuwendung zugänglich, wenn es an seine Grenzen stößt, wenn uns etwas widerfährt, worauf wir mit dem zur Verfügung Stehenden nicht antworten, womit wir nicht angemessen umgehen können. Erst wenn ich mit meinem Latein am Ende bin, mit meinem Wissen an Grenzen stoße und nicht mehr weiter weiß, werde ich der Vorläufigkeit meines Wissens und seiner Unzulänglichkeit gewahr. Husserl

[147] Blumenberg, Hans (1980): Nachdenklichkeit. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung (Hrsg.): Jahrbuch. Heidelberg, S. 57-61.

[148] Waldenfels, Bernhard (2006) [2004]: Das Fremde im Eigenen. Der Ursprung der Gefühle. In: e-Journal Philosophie der Psychologie. Online: http://www.jp.philo.at/texte/WaldenfelsB1.pdf [22.12.2008]

charakterisiert die immer gegebene Möglichkeit, dass meine Erwartung durch Wahrnehmungen auch enttäuscht werden kann, als Schlag ins Gesicht: „Aber evident ist doch, daß erst die Wahrnehmung entscheidet, und daß das Neue aller Erwartung ins Gesicht schlagen kann." (Husserl 1966, S. 211[149]; zit. n. Meyer-Drawe 2013a, S. 74)

Die verstörende Situation, in der das Geläufige in ein Zwielicht gerät und seine Verlässlichkeit einbüßt (Meyer-Drawe 2008a, S. 14), „bringt den Lernenden als solchen allererst hervor. Dieser wird aufmerksam. Er wird in Anspruch genommen durch etwas, das sich nicht wie gewohnt erledigen lässt. Mit dem Lernenden beginnt alles, ohne dass er es anfängt. Er wird gleichsam in Mitleidenschaft gezogen." (Ebd., S. 15) Wenn Vorwissen durch Neues in Frage gestellt wird, heißt das nicht, dass es aufgehoben, sondern dass zum Beispiel Lebenswissen durch andere Perspektiven durchstrichen oder ergänzt wird. So wird unser Alltagswissen durch wissenschaftliches Wissen nicht außer Kraft gesetzt, sondern in ein neues Licht gerückt: „Der Lernende muss sich jedoch nicht vollständig von seinem Vorwissen verabschieden. Dieses erhält sozusagen einen anderen Index. Es ist ehemaliges Wissen, das an seine Grenzen gestoßen ist. So differenziert sich das Erfahrungsfeld aus." (Meyer-Drawe 2012a, S. 16) (Vgl. auch Meyer-Drawe 2013a, S. 74) Lernen in diesem Sinn wird als Umstrukturieren von Erfahrungshorizonten verstanden. (Vgl. ebd.) „Lernen […] erweist sich als Differenzierungsgeschehen, in dem Wissensformen auseinandertreten und unter Umständen miteinander konkurrieren. Der virtuose Umgang mit vielen Perspektiven könnte ein Ziel sein." (Meyer-Drawe 2012a, S. 16)

Die Negativität des Lernvollzugs hat mehrere Facetten, sie bezieht sich nicht nur darauf, dass vermeintliches Wissen negiert und korrigiert wird, wodurch ein grundsätzliches Nichtwissen offenbar wird, das im Übrigen der Vorläufigkeit jedes Wissens geschuldet ist, sondern dazu kommt, wie Meyer-Drawe mit Verweis auf Ricken (Ricken 2007, S. 35[150]) darstellt, noch eine existentielle Dimension der Negativität, die auf die Begrenztheit menschlicher Akte verweist und darauf, dass weder unser eigenes Beginnen noch das Ende in unserer Macht stehen. (Vgl. Meyer-Drawe 2013a, S. 68 f.)

Im Begriff *Ent-Täuschung* steckt beides: Die schmerzhafte Erfahrung und die Notwendigkeit und möglicherweise erhellende oder sogar heilsame Wirkung der Beendigung einer Täuschung, der ich unterlag. Die beschriebenen Erfahrungen sind jedenfalls nicht immer angenehme, sie können von Scham, Schmerz, Frustration, Ohnmachtsgefühlen und Angst begleitet sein. Gleichzeitig sind dies genau jene *Bruchlinien der Erfahrung* (Waldenfels 2002), die das Potential zu lernen in sich bergen. Mitgutsch spricht von der Rauheit des Lernweges:

> "Dieser Weg führt nicht zu den Sternen, er führt zu dem Lernenden selbst, ohne jemals dort anzukommen, und er führt von ihm weg, ohne sein intendiertes Ziel je zu erreichen. Das Leiden wird nicht lernend überwunden, sondern erfahren und in Relation gesetzt. Lernen durch Erfahren ist ein rauer Vollzug, der unbeabsichtigte – aber nicht zufällige – Spuren hinterlässt und auf diese Weise eine gute Fährte für weiteres Spurensuchen liefert." (Mitgutsch 2008, S. 272)

3.3.2.2 Negativität und Lernen vs. Begehren nach Wissen – ein Gegensatz?

Welchen Platz kommt nun aber dem Begehren, insbesondere dem Begehren nach Wissen in diesem Zusammenhang zu? Begehren selbst ist keine rein positive Erfahrung, sondern ist vom Schmerz des *noch nicht* durchzogen, dem Leiden am Unerreichten oder sogar Unerreichbaren. Negativität spielt also auch im Zusammenhang mit dem Begehren eine zentrale Rolle. Begehrtes ist ja immer Begehren von etwas in etwas und fällt nie mit dem Objekt (oder Subjekt) der Begierde zusammen bzw. kommt

[149] Husserl, Edmund (2011): : Analysen zur passiven Synthesis. Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten 1918-1926. Husserliana XI. Hrsg. v. M. Fleischer. Den Haag: Nijhoff.
[150] Ricken, Norbert (2007): Über die Verachtung der Pädagogik. Eine Einführung. In: Ricken, N.; Röhr, H.; Ruhloff, J.; Schaller, K. (Hrsg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. München: Fink, S. 47-55.

darin zum Ziel. Sicherlich sind Teilerfolge zu verzeichnen, Lust oder Freude stellt sich ein, wenn das Begehren Erfüllung findet, zumindest vorübergehend. Das kann aber nie ein Dauerzustand sein. Schon bald erwacht das Begehren erneut und alles beginnt von vorne. Nicht wenige kennen auch die Erfahrung, im Begehren mehr Glück und Freude zu erfahren als in seiner (vermeintlichen) Erfüllung. Schon die Minnesänger berichten von dem Glück, das darin besteht, sich nach der verehrten *Frouwe* zu sehnen, sie anzuhimmeln und in Liedern ihre Schönheit zu preisen. Wer weiß, ob das Erreichen oder die Realisierung des Begehrens tatsächlich jene Wonnen bereithält, die es verspricht? Um eine mögliche Enttäuschung zu vermeiden, kann die so genannte Vorfreude möglichst lange kultiviert und das Erreichen des Begehrten auf die lange Bank geschoben werden, vielleicht auch auf den *St. Nimmerleinstag*. Auch hat, wie wir im Kapitel 3.1.3, aber auch anhand von Girards Überlegungen gesehen haben, das Begehren die Tendenz, sich auf Unerreichbares auszurichten oder zumindest die Ansprüche möglichst hoch zu halten. Das Begehren nach Wissen scheint dieser Dynamik in besonderer Weise entgegenzukommen: Wissen ist wesentlich unabgeschlossen und unabschließbar, sodass die Wissbegierde immer nur vorläufig ihre Ziele erreicht und Lust und Schmerz ständige BegleiterInnen dieses Strebens sind.

Lust und Freude und Schmerz und Leiden stehen in vielfältiger Weise miteinander in Beziehung. Sie sind nicht nur Gegensätze, sondern zwei Seiten einer Medaille und bedingen einander. Ein Schlaraffenland als eine Art von Narrenparadies macht letztlich nicht glücklich. Das Glück stellt sich nicht selten im Zusammenhang des Erlebens von Unglück, Krankheit, Leid ein. Freude und Lust werden dann am intensivsten erlebt, wenn sie Ergebnis von Anstrengung und großem Einsatz für eine Sache sind. Auf diesen Zusammenhang verweist auch Meyer-Drawe:

> „Es ist kaum etwas dagegen einzuwenden, dass Lernen Vergnügen machen soll. Wer hätte je ernsthaft gefordert, dass es Verdruss bereiten sollte? Das Problem allerdings, wie Lust begründet und verursacht wird, ist dabei keineswegs gelöst. Während in weit verbreiteten Ratgebern die Freude am Lernen eher beschworen als geklärt wird, erscheint es als sinnvoll, ebenfalls die Frage aufzugreifen, ob es nicht eine Freude gibt, die sich gerade in der Überwindung von Schwierigkeiten einstellt und die im Stolz auf die Bewältigung der Aufgabe wurzelt.“ (Meyer-Drawe 2008a, S. 30)

Wir haben gesehen, dass das Pathische im Lernvollzug das ist, was wir nicht von uns aus aktiv anstreben, sondern etwas, das uns trifft und affiziert, unser vermeintliches Wissen als Nicht-Wissen oder vorläufiges Wissen und damit uns selbst als Nicht-Wissende oder nur unzureichend Wissende entlarvt. Ein solches Lernverständnis ist weder vereinbar mit der Vorstellung eines autopoeitisch agierenden Subjekts, das sich zum Lernen entschließt und dieses aus eigenem Antrieb initiiert, noch mit der Idee, dass Lehrende solche Erfahrungen für Lernende künstlich herbeiführen könnten.

> „Wer hier lernt, ist Patient eines Widerfahrnisses und Respondent eines fremden Etwas, das es als etwas zu erfahren gilt. Dieser Vollzug ist zirkulär, ohne sich zu schließen, er ist mehrdimensional, ohne eine Positionierung zu ermöglichen, er ist pathisch und attentional. Denn das Widerfahrnis lässt sich nicht einholen, die Erfahrung nicht vereinheitlichen, das Selbst nicht abgrenzen, das Fremde nicht eindeutig identifizieren und das Lernen weder funktionalisieren noch beherrschen“ (Mitgutsch 2009, S. 129).

Wir haben also gar keine Wahl, die Entscheidung liegt dann darin, *wie* wir antworten, *dass* wir antworten, ist unausweichlich. Wir können uns der Herausforderung stellen, die Ungewissheit, die sich an der Schwelle zwischen Nicht-Wissen, Halbwissen und neuem Wissen breit macht, wenn das Alte nicht mehr greift und das Neue noch nicht zur Hand ist, aushalten und uns einlassen auf diese Situation oder wir können uns abschirmen und den Rückwärtsgang einlegen. Diese Bruchlinien in unserer Erfahrung, die entstehen, wenn unsere fungierenden Erwartungen durchkreuzt und vorher unbemerkte Antizipationen – in ihrer Begrenztheit – deutlich werden, erweisen sich als mögliche Einfallstore für brennendes Interesse und das Begehren nach Wissen: „Das brennende Interesse

unterläuft die Dualismen von aktiv und passiv sowie von Subjekt und Objekt. Lernen verdankt sich in dieser Hinsicht nicht nur einer Initiative, sondern bedeutet eine Antwort auf einen Anspruch." (Meyer-Drawe 2012a, S. 18)

Das nun ist einer der Ansatzpunkte für das Begehren als appetitiver Kraft. Das Begehren ist es wohl auch, das uns ermutigt, uns einzulassen auf die Ansprüche der/des Anderen, das uns die Kraft verleiht, die Ungewissheit des Dazwischen auszuhalten und letztendlich den nötigen Schwung, die Schwelle auch zu überspringen. Meyer-Drawe formuliert es so: „Man muss sich ein Herz fassen, um sein Wissen und sich als Wissenden aufs Spiel zu setzen. Deshalb gehen Begehren und Bedeuten Hand in Hand." (Ebd., S. 39) Ein Lernen, das nur als Dazulernen, als Kumulation von Wissen oder als Verhaltensänderung verstanden wird, kommt möglicherweise ohne das pathische Element des Begehrens aus. Für ein Lernen im Sinn des Umlernens, eines Vollzugs, der nicht nur mein Wissen und meinen Erfahrungshorizont, sondern auch mich als Wissende ergreift und verändert und einen radikalen Prozess der Umstrukturierung bedeuten kann, sind das Begehren und die Leidenschaft unverzichtbare Antriebsfedern und Begleiter. Ein solches Lernen ist kein rein kognitiver Prozess, der allein durch die Vernunft vollzogen wird, sondern er erfasst den Menschen mit Leib und Seele.

Dem Begehren kommt also im Lernprozess vor allem an seinem Beginn eine wichtige Rolle zu. Lernvollzüge, auch wenn sie bereits begonnen wurden, verlaufen nicht geradlinig, sondern sind auch in weiterer Folge von Bruchlinien der Erfahrung, also von Rückschlägen, Dürreperioden gezeichnet und vom Scheitern bedroht. Begehren verhilft in solchen Phasen zu einem langen Atem, überbrückt Tief- und Rückschläge und Phasen, wo nichts weiter zu gehen scheint.

Ein wunderschönes Beispiel für einen Lernvollzug in *statu nascendi*, wenn auch medial vermittelt, führt uns Gerold Scholz in seinem Text *Der Sprung über die Bank* (Scholz 2008) vor Augen. Der Autor interpretiert in seinem Beitrag einen Filmausschnitt aus dem Film *Pausenspiele* aus der Reihe *Les Films d'ic*i von Richard Copains und Serge Lalon aus dem Jahr 1992. (Vgl. ebd., S. 78) In der gewählten Szene, die nach der Einschätzung von Scholz „nur wenig geschnitten ist" (ebd.), wird eine Pausensituation in einem Schulhof in Frankreich gezeigt. Adela, ein etwa fünfjähriges Mädchen, das die Vorschule besucht, ist die Protagonistin dieser Filmsequenz. Mehrere Mädchen und Buben springen wiederholt von einer ein Meter hohen Mauer über eine unmittelbar vor dieser stehenden Bank auf den Boden. (Vgl. ebd., S. 81) Die Aussage eines der Mädchen – Scholz nennt sie Laura – gegenüber Adela, nachdem sie eines der Mädchen, Myriam, aufgefordert hatte, zu springen und diese ihrer Aufforderung nachgekommen war, „Siehst du? Du kannst das nicht! Myriam ist kleiner und kann das! In deinem Alter!" wird zur Anforderung an Adela. „Adela beginnt von nun an in einem spannenden und komplizierten Prozess sich mit dieser Anforderung auseinander zu setzen. Dies hat drei Komponenten: es gibt eine Anforderung durch die Bank. Die Bank ist im Sprung zu überwinden. Es gibt die eigene Angst vor dem Sprung – auch diese ist zu überwinden. Und es gibt die Angst, als Außenseiterin da zu stehen. Am Ende wird Adela alle Ängste überwunden haben." (Ebd.) Scholz analysiert diese Szene auf äußerst differenzierte Weise und deutet sie als Lernprozess (ebd., S. 80), in dem zwischen dem Können und Nicht-Können viele kleine Schritte liegen und Differenzierungen deutlich werden. „Es macht für Kinder einen Unterschied, ob man nur sitzend schaukeln kann oder sich traut, sich beim Schaukeln hinzustellen." (ebd.) Auch wenn die „Synthese, die zum Lernerfolg führt, nicht sichtbar" (ebd.) ist, kann man – so Scholz – „an Gesichtern und Körpern von Kindern sehen, dass sie auf einmal etwas können, was sie vorher nicht konnten." (ebd.)

Gerold Scholz entnimmt dieser Szene drei wesentliche Aspekte, die Lernvollzüge bzw. Lernprozesse charakterisieren: *Erstens* stellt er fest, dass „Lernen […] eine unhintergehbare Aufgabe" benötigt und „Lernen […] ein sozialer Vorgang" ist (ebd., S. 84); *zweitens* betont er, dass „Kinder […] sich selbst als Lernende verstehen und entsprechend verhalten" (ebd., S. 87) sowie „Lernaufgaben in kleine Schritte

unterteilen, eine Abfolge von Lernschritten entwerfen und sich reflexiv zu sich selbst verhalten“ (ebd.) können. Damit dies möglich ist, erachtet er es, *drittens*, für unabdinglich, dass Adela „das Ziel des Lernens vor Augen hat und als sinnvoll erfährt wie auch den Anfang des Lernens und eine Ahnung von dem Weg zwischen Anfang und Ende hat“ (ebd., S. 95). Das Lernen ist für Adela sinnvoll in Bezug auf „ihr Selbstbild, für ihren Status in der Gruppe, wie für ihre Beziehung in einer herausfordernden Welt“ (ebd.).

Die zentralen Elemente der Struktur des Lernprozesses, die Scholz anhand dieser Szene ausweist, sind einerseits die zu überwindende Bank, die, vor die Mauer gestellt, „zu einer Herausforderung, zu einer Aufgabe“ (ebd., S. 82) wird, andererseits die anderen Kinder, die die Rolle von Vorbildern (vgl. ebd.), aber auch die Rolle der „Lehrerin“ oder der „Bestimmerin“ (ebd., S. 83) sowie jene der Zuschauer, also der Öffentlichkeit einnehmen, indem sie beobachten, aber auch kommentieren (vgl. ebd., S. 84) und damit Adela „zu einer Positionierung ihres Leibes“ (ebd., S. 86) zwingen.

Adela kann sich längere Zeit nicht überwinden, über die Bank zu springen. Sie ruft mehrmals nach ihrer Mama, deutet auf eine brennende Stelle am Oberschenkel und sagt mehrmals, dass sie nicht springen wolle. Auch schluchzt sie immer wieder laut auf, weint, stampft mit dem Fuß auf und ruft nach einem Taschentuch. (Vgl. ebd., S. 85f.) Doch die anderen Kinder gehen nicht auf sie ein. Scholz meint, dass „für Adela in dieser Niederlage auch ein Gewinn“ liegt, da sie „erkennt, dass sie auf sich allein gestellt ist“ und „dass sie ausgeschlossen ist, wenn sie nicht mitmacht“ (ebd., S. 86). So bleibt ihr letztlich nur „die Möglichkeit wegzugehen oder sich zu stellen.“ (Ebd.) Als entscheidenden Wendepunkt stuft Scholz den Umschwung Adelas vom „nicht lernen wollen“ zum „lernen wollen“ ein, der sich in der Aussage „‘Ich würd‘ es ja so gerne machen‘“ anzeigt. (Ebd., S. 87) „Über die Bank springen zu können ist zu ihrer eigenen Aufgabe geworden.“ (Ebd.)

Die etwa fünfjährige Adela wird durch die Erfahrung, an Grenzen zu stoßen, aus ihrer Ruhe gerissen und herausgefordert. Der Sprung über die Bank, den ihre Kameradinnen und Kameraden meistern, stellt für sie zunächst ein unüberwindliches Hindernis dar. Die Frage ist, warum sie sich nicht abwendet und in der Rolle als Zuseherin verharrt, sondern – nach einigem Zögern und Wanken – beschließt, sich der Herausforderung zu stellen. Was weckt ihre Neugierde, ihr Begehren? Auch wenn Scholz nicht darauf eingeht, spielt in der beschriebenen Filmsequenz bzw. im Lernvollzug Adelas das Begehren zu lernen, etwas zu können, eine zentrale Rolle. Außerdem zeigt die Szene in geradezu modellhafter Weise, wie Enttäuschung, Scham, Wut und Angst den Weg des Lernens begleiten und beflügeln und welche Rolle dem Begehren bei deren Überwindung zukommt.

Auch die abwehrende oder vermeidende Haltung Adelas zu Beginn der Szene gehört bereits zum Lernvollzug. In Adelas Verhalten werden vor allem ihre Scham, das, was die anderen können, nicht zu können, oder sich nicht zu trauen sowie die Angst vor dieser Herausforderung deutlich. Es ist jene Schwelle, von der im Rekurs auf Waldenfels und Meyer-Drawe bereits mehrmals die Rede war, an der sich entscheidet, ob sich Adela der Herausforderung, die bereits lockt, dem Begehren, das schon angestachelt ist durch die Anwesenheit der Bank und durch das Springen der anderen, folgt, oder ob sie tatsächlich den Rückzug antreten wird. Wir können in dieser Szene nahezu alle bereits dargestellten Facetten des Begehrens ablesen: Das Begehren, das als Antworten auf einen Anspruch auftritt, – als verbal und nonverbal vermittelter Anspruch der Anderen, aber auch als Anspruch der Dinge; das Begehren, eine Aufgabe zu lösen, also der Anspruch, der sich durch eine Frage, eine Aufgabe stellt, auf die wir zu antworten geneigt sind, die wir zu lösen aufgefordert sind; dabei weist auch der sichtbar werdende innere Kampf Adelas darauf hin, dass sie es auch mit eigenen, inneren Ansprüchen zu tun hat, die wiederum mit äußeren korrespondieren; die ekstatische Bewegung des Begehrens, die Adela aus sich herausreißt oder herausreißen will und die Adela nicht nur zur Akteurin, sondern zugleich zur Patientin dieses Vollzugs zu machen scheinen; das Begehren nach Anerkennung, das einerseits dazu

einlädt, mitzumachen, sich in die Gruppe einzufügen und erst dadurch anerkennbar zu sein und andererseits dazu drängt, sich zu widersetzen und damit die eigene Anerkennbarkeit aufs Spiel zu setzen; Benjamin folgend – auch der Konflikt zwischen dem Wunsch nach Autonomie und dem nach Anerkennung durch die Anderen sowie der Wunsch nach Gemeinsamkeit mit den Anderen; weiters das Begehren als mimetisches Begehren, indem andere Kinder für Adela gleichsam die Modelle darstellen, deren Verhalten sie nachahmt, die sie bewundert und zugleich ablehnt und deren relative Gleichgültigkeit sie umso mehr zur Nachahmung reizt; es geht darum, das haben zu wollen, was andere haben, das können zu wollen, was andere können, den Erfolg für sich verbuchen zu können, den auch andere für sich in Anspruch nehmen; dies aber nicht nur im Sinn des Neids, sondern im Sinn des beflügelnden Modells, das meine Kräfte mobilisiert.

3.3.2.3 Begehren nach Wissen als Begehren nach Selbstüberschreitung und die Macht der Gewohnheit, das Gehäuse der Alltagswelt[151]

Wir alle tendieren dazu, Erfahrungen auszuweichen, die Altbewährtes in Frage stellen und zum Gewohnten und Vertrauten zurückzukehren statt uns auf das Risiko des Neuen einzulassen, das das Potential, aber auch das Risiko in sich birgt, unseren Horizont umzustrukturieren und uns als Personen zu verändern. Dies hat einerseits mit einer allgemein menschlichen Neigung zu tun, dem Gewohnten den Vorzug zu geben, auch wenn diese bei Einzelnen unterschiedlich ausgeprägt sein mag.

Meyer-Drawe betont, dass unsere Wahrnehmung „den Hang zur Gewohnheit und die Abneigung gegen Störungen“ bewahrt und eine Tendenz zur Normalisierung hat. (Meyer-Drawe 2008a, S. 201) Sie zitiert Nietzsche, der auf diese Neigung hinweist:

> „[…] – unsere Sinne lernen es spät, und lernen es nie ganz, feine treue vorsichtige Organe der Erkenntnis zu sein. Unserm Auge fällt es bequemer, auf einen gegebenen Anlass hin ein schon öfter erzeugtes Bild wieder zu erzeugen, als das Abweichende und Neue eines Eindrucks bei sich festzuhalten: letzteres braucht mehr Kraft, mehr ‚Moralität‘. Etwas Neues hören ist dem Ohre peinlich und schwierig; fremde Musik hören wir schlecht.“ (Nietzsche 1988, S. 113[152]; zit. n. Meyer-Drawe 2008a, S. 201)

Es darf also bezweifelt werden, dass sich jemand wirklich freiwillig und aus eigener Initiative den Mühen des Umlernens unterwirft bzw. danach begehrt, dass das, was bisher gegolten hat, nun plötzlich außer Kraft gesetzt werden soll. Wer wünscht sich schon Leiden und Schmerz und sehnt Enttäuschungen herbei? Die gegenläufige Zugkraft ist das Begehren nach Selbstüberschreitung und Horizonterweiterung, die sich auch im Begehren nach Wissen ausdrückt und die menschliches Sein ebenso auszeichnet wie die beharrenden Kräfte. Wissbegierde im beschriebenen Sinn ist ja nicht nur ein Begehren nach einem Wissenszuwachs, sondern bedeutet darüber hinaus eine tiefgreifende Erfahrung und zielt auf revolutionäre Umwälzungen (Kant), die den ganzen Menschen erfassen. Ohne die Zugkraft des Begehrens würden wir solche Wagnisse vermutlich schwerlich eingehen. „Das Begehren, seine eigenen Grenzen zu überschreiten, wurzelt nicht zwangsläufig in den alltäglichen Erfahrungen und Gewohnheiten. Die Diskrepanz zwischen Erwartung und Erfüllung wird oft durch ein Widerfahrnis hervorgerufen, welches nicht der Initiative des Lernenden entstammt.“ (Meyer-Drawe 2012a, S. 17) Die Frage stellt sich, wovon es abhängt, ob Lernende Widerfahrnissen, die ihnen ihr Nicht-Wissen vor Augen führen und sie als Nicht-Wissende entlarvt, vor allem oder ausschließlich mit

[151] Meyer-Drawe 2012d, S. 32.
[152] Nietzsche, Friedrich (1988): Jenseits von Gut und Böse. In: Colli, Giorgio; Montinari, Mazzino (Hrsg.): Kritische Studienausgabe. Band 5. München, S. 9-243.

Gefühlen der Angst, der Ohnmacht begegnen oder (auch) mit dem Begehren nach Wissen, also wovon es abhängt, ob Interesse erwacht und brennend wird.

Die Offenheit für Irritation, die Bereitschaft, das eigene Wissen durch Neues in Frage stellen zu lassen, ist eine Haltung, die nicht alle Lernenden in gleicher Weise mitbringen. Inwiefern eine solche Haltung ausgeprägt ist, hat vermutlich vor allem mit Vorerfahrungen zu tun: Inwiefern haben Lernende bereits Enttäuschungen und Störungen von Antizipiertem erfahren und mehr oder weniger *heil überstanden* oder sind sogar als Verwandelte und Bereichernde daraus hervorgegangen? Inwiefern erfuhren sie in solchen Situationen Unterstützung? Eine Aufgabe der Lehrenden ist es, „diese Bereitschaft zur Verunsicherung, diese Öffnung zur Irritation und diese Empfindsamkeit für das Rätselhafte in Bewegung zu halten“ (Meyer-Drawe 2013b, S. 93f.), aber auch sie in diesen Erfahrungen zu begleiten und zu unterstützen. Dies verweist auf die Bedeutung einer vertrauensvollen Beziehung und Atmosphäre, die die Chance erhöht, dass diese Bereitschaft bei Lernenden wachgehalten wird.

Ein besonderer Aspekt der Gewohnheit ist jener, auf den Bourdieu in seinen Analysen aufmerksam macht, der des Habitus, in dem sich soziale und milieubedingte Verhaltensweisen, Denkgewohnheiten und Einstellungen auch leiblich niederschlagen. Diese Habitualisierung bestimmt wohl wesentlich auch unseren Umgang mit Neuem, unsere Offenheit und Empfänglichkeit in der Beziehung zu anderen und zur Welt, insbesondere auch unsere Bereitschaft, uns als Lernende neuem Wissen zu öffnen. Hier offenbart sich ein Zug des Begehrens, der in den bisherigen Überlegungen noch (zu) wenig Beachtung fand: Was oder wen wir in etwas begehren, aber auch, wie sich unser Begehren äußert und wie wir es kultivieren, ist auf fundamentale Weise durch unsere soziale Herkunft, durch das gesellschaftliche Milieu, aus dem wir kommen und dem wir uns zugehörig fühlen, (mit-)geprägt. Dieser Umstand wirft auch ein neues Licht auf die Wissbegierde und Neu(be-)gierde.

Vor allem unsere Neigung zum Gewohnten und Vertrauten und die Tendenz, im Gehäuse der Alltagswelt auszuharren, sind es, die, wie Meyer-Drawe betont, Lehren für das Lernen unabdinglich machen. (Meyer-Drawe 2012d) Die Aufgabe von Lehrenden ist es nämlich, einerseits im Unterricht Situationen zu schaffen, die dazu angetan sind, Irritationen und Störungen zu erzeugen, zumindest diese nicht von vorneherein auszuschließen, andererseits Lernende daran zu hindern, diesen Irritationen mit Rückzug ins Gewohnte und Vertraute zu begegnen, sondern sie als Lernchancen zu be(er-)greifen. Lehrende fungieren in diesen Prozessen als „Störenfriede oder legitime Brandstifter“ (Meyer-Drawe 2013b, S. 96), aber auch als Unterstützende in Situationen der Beschämung, die eintreten können, wenn Lernende „sich zunächst selbst als vermeintlich Wissende“ (ebd.) erkennen müssen: „Aus dieser Perspektive ist der Lehrende zumindest in zwei Hinsichten unverzichtbar: Er muss den Fluchtweg ins Vertraute, aber Falsche abschneiden und gleichzeitig dem beistehen, den Scham überkommt. Aufmerksam soll er den Weg begleiten, auf dem der Lernende sich seiner selbst als Unwissenden bewusst wird.“ (Ebd., S. 97) Lehrende können auch als Modell dienen, wenn sie selbst bereit sind, sich ihrem Nicht-Wissen beherzt zu stellen und sich, ihr Wissen, ihre Erfahrungen von Erfahrungen und Wissen der Lernenden in Frage stellen zu lassen.

Das Begehren nach Wissen, nach Lernen ist in der Lage, das *Trotzdem* anzustacheln, einerseits, weil es aus der Erfahrung eines Mangels, eines Leidens am *noch nicht* entsteht, andererseits, weil Lernende als Begehrende in der Lage sind, Begehrtes in antizipierender Weise vorwegzunehmen, also ein *schon* in gewisser Weise zu erleben. Darin ist wohl auch die Lust begründet, die das Begehren (auch) begleitet. Ist Interesse entzündet und Neugierde entfacht, geht sich der Weg leichter, erscheinen Hindernisse bewältigbar. Deshalb gehört es zu den wichtigsten Aufgaben von Lehrenden, die Neugierde der Lernenden, ihr Begehren nach Wissen und ihre Leidenschaft für die Sache(n) zu entzünden:

> „Für den Lehrenden folgt daraus, dem Lernenden zu zeigen, dass es sich lohnt, das wissen zu wollen, was er noch nicht weiß. Auch in diesem Punkt findet Augustinus die richtigen Worte: ‚Wenn man etwas, das man gar nicht kennt (nur wenig kennt), ein wenig liebt, dann bewirkt eben diese Liebe, dass man es vollkommener kennenlernt.'5 Nicht nur die Philosophie, die sich bereits mit ihrem Namen bekennt, weiß von dieser Liebe zum Erkennen. Diese Liebe zu wecken, zählt zu den wesentlichen Aufgaben des Lehrens und zu den schwierigsten." (Ebd., S. 93f.)

Aus den bisherigen Ausführungen wurde deutlich, dass das Begehren nicht *erzeugt* werden kann, sich also einem direkten Zugriff durch die Lernenden selbst, umso mehr durch die Lehrenden entzieht. Das Begehren nach Wissen entsteht nicht selten aus der enttäuschten Erwartung und aus der Irritation, die ausgelöst wird, wenn unser Vorwissen und unsere Vor-Erfahrungen an Grenzen stoßen. Insofern ist das brennende Interesse ein Antworten auf Widerfahrnisse und in diesem mit dem Lernen verwandt, das im Zusammenwirken von Begehren und Bedeuten, von kognitiven und affektiven Kräften seinen Anfang nimmt und sich vollzieht. Wenn Lernen eine Erfahrung ist, die von Bruchlinien durchzogen Eingangstor für Pathisches ist, was bedeutet dies für intendiertes, schulisches Lernen? Wie können solche Erfahrungen ermöglicht, eröffnet werden, wo sie sich doch der Verfügung entziehen? Wie kann Interesse entzündet und Neugierde entfacht werden? Mitgutsch stellt zurecht die Frage, ob „pathische Erfahrungen als Erlebnisse von Widerständen und Enttäuschungen didaktisch überhaupt gewendet und als Momente im pädagogischen Lernvollzug postuliert werden" (Mitgutsch 2009, S. 121) können. Er beantwortet diese Frage allerdings – im Rekurs auf Dörpinghaus (2007, S. 171[153]) – positiv, die Ermöglichung pathischer Erfahrungen sei die Grundlage einer pädagogisch-didaktischen Lernkonzeption (vgl. Mitgtusch 2009, S. 121) und Brüche und Risse im Erfahrungsvollzug sollten nicht als Hindernis, sondern als Basis pädagogischen Tuns gesehen werden. (Vgl. Mitgutsch 2009, S. 122)

Wenn auch an dieser Stelle keine patenten Lösungen angeboten werden können, sollen zumindest einige Spuren gelegt werden, um die Richtung anzuzeigen, die einzuschlagen sich lohnen würde. Meyer-Drawe veranschaulicht mögliche Ansätze für das Entfachen der Sehnsucht nach Wissen in ihrem Buch *Diskurse des Lernens* (2008a) anhand eines Beispiels aus der Geometrie aus Platons Dialog *Menon.* Die Aufgabe Sokrates' an den von Menon herbeigerufenen Sklaven lautet, den Flächeninhalt eines Quadrats mit der Seitenlänge von zwei Fuß zu verdoppeln, ohne dass seine Gestalt verändert wird. Der Sklave wendet zunächst die ihm vertraute Gnomonmathematik an, welche die Sonnenuhr als geometrisches Modell der Welt voraussetzt und gerät darüber in völlige Ratlosigkeit. Die Verdoppelung des Quadrats, wie die Gnomonmathematik es vorschreibt, führt in die Irre, weil eine Seitenlänge von vier Fuß einen Flächeninhalt von 16 Fuß ergäbe, eine Seitenlänge von drei Fuß aber einen Flächenhalt von nur neun Fuß, während das Ergebnis aber acht Fuß lauten sollte. Die gesuchte Zahl muss aber zwischen drei und vier liegen. Das Problem besteht – aus heutiger Sicht – darin, dass in der Antike noch keine Dezimalzahlen, sondern nur natürliche Zahlen bekannt waren. Der Sklave befindet sich also in einer scheinbar ausweglosen Situation, aber auch Sokrates, der in dieser Szene als Zitterrochen bezeichnet wird, durchschaut sich in gewisser Weise als unwissend (ebd., S. 204), da er vom Sklaven an die vergessenen Möglichkeiten der Gnomomathematik erinnert wird. Gerade diese ausweglose Situation, in der beide Dialogpartner an die Grenzen ihres Wissens geführt werden, gerät nun aber zur Herausforderung, das Problem zu lösen: „Diese Verlegenheit, welche der *Zitterrochen* verursacht, fordert den Sklaven zum weiteren Suchen auf, weil er sich jetzt nach *Wissen sehnt*. (Ebd., S. 205) Der Sklave kommt schließlich gemeinsam mit Sokrates zu einer Lösung, „indem er von dem vierfach so großen Quadrat ein zweifach so großes entfernt, nämlich vier halbe Quadrate. So bleibt das Quadrat über der Diagonalen zurück, ohne dass deren Länge beziffert werden müsste" (ebd.).

[153] Dörpinghaus, Andreas (2007): Rhetorische Didaktik. In: Fuchs, Brigitta/ Schönherr, Christian: Urteilskraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie. Würzburg: Könighausen & Neumann, 161-176.

Dieses Beispiel macht einerseits noch einmal deutlich, dass es gerade diejenigen Erfahrungen sind, die das Interesse von Lernenden beflügeln, die uns aus dem Fluss des zuverlässigen Fungierens herausreißen und sich uns als Hindernisse in den Weg legen. Es geht also nicht unbedingt darum, Lernende „zu motivieren, um *sie dort abzuholen, wo sie sind*“ (ebd., S. 201) – davon abgesehen, dass es sich dabei um einen illusionären Anspruch handelt – sondern es sind gerade jene Momente, in denen „Unstimmigkeit, Irritation, Ausweglosigkeit, Staunen, Wundern, Stutzen, Ratlosigkeit, Verwirrung und Benommenheit […] den Fluss des Selbstverständlichen“ (ebd., S. 202) unterbrechen und auf Verständnis drängen, an denen sich der Funken der Wissbegierde entzünden kann und die zum Lernen herausfordern. Nicht unbedeutend scheint in diesem Zusammenhang die Tatsache zu sein, dass auch Lehrende sich irritieren und herausfordern lassen, dass sie sich in ihrer Unwissenheit und ihrem Fragen zeigen, dass auch sie staunen und sich wundern können. Das Begehren wird genau in diesem Diskurs angestachelt, es entzündet sich am Rätselhaften, am Sperrigen und Widerständigen des Objekts, des Problems oder der Aufgabe, aber vor allem auch mit und am Anderen.

In ihrem Artikel *Feuer und Flamme. Von der Liebe zum Wissen* (Meyer-Drawe 2012c, S. 35–39) stellt Meyer-Drawe eine Reihe von möglichen Wegen vor, die dazu angetan wären, das Begehren nach Wissen bei den Lernenden zu wecken. Einige davon sollen hier genannt werden.

Beim Lehren gehe es darum, „an die Erfahrungen der Lernenden“ (ebd., S. 35) anzuknüpfen und „das Vorwissen der Lernenden zu ermitteln“ (ebd., S. 36) – auch wenn dies schwierig sei und wir als Lehrende darauf angewiesen seien, dass es sich zeigt. In diesem Zusammenhang sei ein „Einstellungswechsel“ nötig, wir als Lehrende sollten uns und den Lernenden eingestehen, „dass auch wir nicht alles wissen, dass wir mitunter viel zu früh mit dem Fragen aufgehört haben“ (ebd., S. 36). Es gehe weniger darum, „nach Beständen Ausschau [zu] halten, die bereits einen Weg zum Neuen bahnen, sondern nach Überzeugungen zu fahnden, die das Neue verstellen“ (ebd., S. 37; Anm. G.R.), denn in der Gewohnheit ist das Rätsel, das die „Möglichkeit zum gemeinsamen Stauen“ (ebd.) böte, verschwunden. Die Kunst des Lehrens, so Meyer-Drawe, besteht vor allem darin, „sich selbst wieder durch das scheinbar Vertraute befremden lassen“ (ebd., S. 38). „Diese Bereitschaft zur Verunsicherung, diese Öffnung zur Irritation und diese Empfindsamkeit für das Rätselhafte in Bewegung zu halten, meint eine Facette in der Kunst des Lehrens. Bevor das Wissen für sich sprechen kann, muss anderes für es sprechen.“ (Ebd., S. 39) Es gehe darum, „dem Lernenden zu zeigen, dass es sich lohnt, das wissen zu wollen, was er noch nicht weiß“ (ebd.). Im Zusammenhang mit dem Dialog zwischen Sokrates und dem Sklaven könnte das Bild des Zitterrochens, das Sokrates als Lehrer beschreibt, nicht nur darauf hinweisen, dass der Lernende vom Lehrenden elektrisiert wird, sondern dass auch er selbst narkotisiert wird, wenn er den Lernenden berührt. (Vgl. ebd., S. 38) Dies bedeutet, dass wir

> „über die Ränder der Erkenntnis- und Wissenshorizonte hinausblicken und berücksichtigen, dass wir auch in der Begegnung von Lehrenden und Lernenden nicht nur epistemische Subjekte sind, sondern Träumende, Spielende, Sehnende, Begehrende – vor allem Erfahrende, denen eine expressive Welt noch etwas zu sagen hat, wenn sie nicht bereits vollends durch Ideenkleider zum Schweigen gebracht wurde.“ (Ebd., S. 37 f.)

4 Empirischer Teil: Begehren und Begehren nach Wissen in den Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern

4.1 Phänomenologie als Forschungsansatz

4.1.1 Qualitative Forschung in der Pädagogik

Bevor die Besonderheiten phänomenologisch orientierter Forschung herausgearbeitet werden, erscheint es wichtig zu betonen, dass phänomenologische Zugänge sich hinsichtlich vieler Aspekte mit anderen qualitativen Forschungszugängen treffen. So teilt die Phänomenologie mit anderen qualitativen Zugängen sowohl das Anliegen, „Lebenswelten ‚von innen heraus' aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben" als auch die Zugangsweise, „das Fremde oder von der Norm Abweichende und das Unerwartete als Erkenntnisquelle und Spiegel" zu nutzen und in deren Reflexion „das Unbekannte im Bekannten und Bekanntes im Unbekannten als Differenz wahrnehmbar" zu machen und damit „erweiterte Möglichkeiten von (Selbst-)Erkenntnis" (Flick et al. 2012, S. 14) zu eröffnen. Die „Offenheit für Erfahrungswelten, ihre innere Verfasstheit und ihre Konstruktionsprinzipien sind für die qualitative Forschung […] zentraler Ausgangspunkt für gegenstandsbegründete Theoriebildung" (ebd.). Wenn Flick et al. die Stärke qualitativer Forschung darin sehen, „die Sichtweisen der beteiligten Subjekte, die subjektiven und sozialen Konstruktionen ihrer Welt [zu] berücksichtigen" (ebd., S. 17; Anm. G.R.), zeichnet sich allerdings bereits eine Differenz zu phänomenologischen Zugängen ab, auf die noch einzugehen sein wird. Uwe Flick et al. nennen in ihrem Handbuch (2012) unter anderem die Gegenstandsangemessenheit der Methoden und – damit zusammenhängend – ein großes Spektrum von methodischen Verfahren, das laufend erweitert wird, die Orientierung am Alltagsgeschehen und am Alltagswissen der Untersuchten, die Kontextualität – sowohl hinsichtlich der Datenerhebung als auch der -auswertung – das Einbeziehen unterschiedlicher Perspektiven und deren Reflexion, insbesondere jene der Forschenden selbst und die Ausrichtung auf das Verstehen komplexer Zusammenhänge als gemeinsame Merkmale unterschiedlicher qualitativer Forschungszugänge. (Vgl. ebd., S. 22f.)

Jörg Schlömerkemper weist auf die Spezifika pädagogischer Forschung hin, die nicht ohne die Methoden und Theorie der Nachbardisziplinen der Hermeneutik und Empirie auskomme, aber darüber hinaus durch den „Blick auf Zielsetzungen, normative Vorgaben, intentionale Konflikte und die trotz allem immer verbleibende Ungewissheit pädagogischen Handelns" (Schlömerkemper 2010, S. 9) gekennzeichnet sei. Wenn Schlömerkemper *Suchen* und *Finden* als zwei grundlegende Zugangsweisen oder Grundhaltungen in der Forschung beschreibt und auf die Bedeutung des Wechselspiels zwischen beiden hinweist, skizziert er damit Chancen und Möglichkeiten, aber auch Grenzen und Schwächen qualitativen Forschens – nicht nur im Bereich der Pädagogik. Während *Suchen* vom Autor als Prozess bestimmt wird, in dem Forschende bereits etwas Bestimmtes im Blick haben und ein Ziel verfolgen, wodurch die Wahrnehmung auf das eingeschränkt wird, was was man ent-decken möchte, impliziert die Haltung des *Findens* einen ergebnisoffenen und in weiten Teilen von der Intuition geleiteten Prozess. (Vgl. ebd., S. 11f.)

> „Finden wird angeregt und begleitet durch Neugier und Aktivität, der Wortsinn verweist auf Weg, Vorgang, in Bewegung sein. Man ‚kommt auf etwas', etwas ‚trifft einen'. Der Begriff ‚er-finden' zielt auf etwas, was es noch nicht gab oder nicht bekannt ist (im Unterschied zum ‚Konstruieren', das mit vertrauten Parametern arbeitet). Gleichwohl ist mit Finden kein passives Abwarten gemeint, sondern

> eine aktive Aufmerksamkeit, die nicht gehetzt herumeilt, sondern bereit ist, sich auf etwas einzulassen, etwas aufzugreifen und wahrzunehmen.“ (Ebd., S. 11 f.)

Schlömerkemper weist nicht nur auf die Stärken der beiden Zugänge hin, sondern betont auch mögliche Einschränkungen, denen diese unterworfen sind: „Wer sucht, kann nur finden, was er erwartet. Der Blick ist eingeschränkt, manches bleibt außerhalb der Wahrnehmung. Wer stattdessen zu finden hofft, ist darauf angewiesen, dass der Zufall ihn auf eine Fährte führt, auf der etwas zu finden ist.“ (Ebd., S. 12) Deshalb sei es wichtig, immer wieder die Perspektiven zu wechseln und im Suchen „offen zu sein für das, was sich nebenbei finden lässt“ und im ergebnisoffenen Prozess des Findens „sich nicht allzu flatterhaft hin und her [zu] bewegen“ (ebd., Anm. G.R.). Phänomenologische Forschungsperspektiven zeichnen sich wohl insbesondere durch eine Haltung des *Findens* aus, wenngleich damit keine Abwertung oder Ausschließung suchender Bewegungen einhergeht.

4.1.2 Warum gerade Phänomenologie?

Nicht zuletzt sind es die von Schlömerkemper beschriebenen Spezifika des pädagogischen Feldes, die die Forschungsgruppe der Innsbrucker Vignettenforschung phänomenologische Zugänge – nicht nur hinsichtlich der theoretischen Begründung, sondern auch hinsichtlich des empirischen Zugangs – in einem verheißungsvollen Licht erscheinen ließen. Wenn Lernen als *bildende Erfahrung* verstanden wird, wie dies die Forschungsgruppe im Anschluss an Dewey (1916[154]), Thompson & Weiss (2008, S. 13[155]) sowie Meyer-Drawe (2008, S. 15) formuliert (vgl. Schratz et al. 2012, S. 17f.), und es darum geht, Lernerfahrungen von Schülerinnen und Schülern nachzuspüren, scheint der phänomenologische Zugang, der nicht nur „das Phänomen der Erfahrung in den Mittelpunkt“ (Brinkmann 2015, S. 13) stellt, sondern auch deren Vieldeutigkeit und Bruchstellen, deren Übergänge und Randzonen (vgl. Schwarz 2016, S. 87) thematisch macht, derjenige zu sein, der sowohl der Konzeption von Lernen und Bildung als auch dem beschriebenen Anliegen am ehesten entspricht. Darüber hinaus ist der „Rückgriff auf eine phänomenologische Orientierung, um gelebte Erfahrung möglichst nah am Kind zu beschreiben“ (ebd., S. 83) auch „angesichts der Dominanz empirischer Bildungsforschung, die von der Analyse messbarer Lernresultate her Lösungsansätze formuliert oder von methodisch-didaktischen Inszenierungen auf Lernen schließt“ (ebd.), äußerst attraktiv, wie Johanna F. Schwarz in ihrer Habilitationsschrift im Rekurs auf Brinkmann (2012b[156]) betont.

Im Folgenden sollen zentrale Motive phänomenologischen Philosophierens (vgl. Lippitz 2003) vorgestellt und gezeigt werden, die erziehungswissenschaftliche Forschungen maßgeblich beeinflussten (Kapitel 4.1.3), um die Entscheidung für diese Forschungsrichtung in differenzierterer Weise zu begründen und auch, um darzustellen, inwiefern diese Eingang in die vorliegende Arbeit gefunden haben (Kapitel 4.2). Dabei soll bewusst auf kategorische Unterscheidungen innerhalb der phänomenologischen Philosophie bzw. Erziehungswissenschaft und deren Vertreterinnen und Vertretern verzichtet und der Fokus auf gemeinsame Linien und Motive gelegt werden, die sich trotz aller Differenzen und Entwicklungen nachzeichnen lassen. Nicht selten erweisen sich Fortentwicklungen eher als Akzentverschiebungen und Überlagerungen denn als Paradigmenwechsel und eröffnen einem späteren Blick ein facettenreiches Spannungsfeld, nicht die bloße Durchstreichung

[154] Dewey, J. (1916): Democracy and education: an introduction to the philosophy of education. New York: The Macmillan Company.

[155] Thompson, C.; Weiss, G. (Hrsg.) (2008): Bildende Widerstände – wiederständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. Bielefeld: transcript.

[156] Brinkmann, Malte (2012b): Rezension von: Schratz, Michael, Schwarz, Johanna, Westfall-Greiter, Tanja. Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und Beiträgen von Horst Rumpf, Carol Ann Tomlinson, Mike Rose u.a. Innsbruck: Studienverlag. Erziehungswissenschaftliche Rundschau, 11 (4).

alten Wissens durch neues. Da auch im theoretisch angelegten Teil der Arbeit – im Zusammenhang mit dem Phänomen des Begehrens wie dem des Wissens und Lernens – bereits ein phänomenologischer Zugang gewählt wurde, lassen sich Wiederholungen in diesem Abschnitt der Arbeit nicht völlig vermeiden; diese stellen (auch) unter Beweis, dass sich phänomenologische Zugangsweisen nicht nur für die theoretische Reflexion, sondern auch für empirische Arbeiten als äußerst fruchtbar erweisen.

4.1.3 Grundprinzipien und Methoden phänomenologischer Theorie und Forschung

4.1.3.1 Sich dem Gegebenen zuwenden

Der Name der Phänomenologie bezeichnet gleichzeitig ihr Programm: Ihr geht es um das Vordringen zu den Phänomenen, um die Hinwendung zu den ‚Sachen selbst'. „Das Phänomen ist das, was von sich selbst her erscheint – das, was sich manifestiert, was sich offenbart." (Zahavi 2007, S. 13) Nicht ein *Dahinter* oder *Darunter* wird angenommen, sondern die Oberfläche fokussiert, und die Welt, wie sie sich uns zeigt, als die einzig wirkliche Welt bestimmt. (Vgl. ebd., S. 14f.) Im Bemühen, die Sachen selbst in den Blick zu nehmen, wird gleichzeitig damit gerechnet, dass sich nicht alles zeigt und zeigen lässt, dass es nicht nur Offenes und Zugängliches, sondern auch Verborgenes und Verdecktes gibt, aber auch, dass unsere Wahrnehmung wie unser Erkennen uns täuschen können. Außerdem können sich Gegenstände je nach Betrachtungsweise unterschiedlich zeigen, sie können „mehr oder minder direkt gegeben, mehr oder minder *gegenwärtig* sein" (ebd., S. 14). Damit wird bedeutsam, *wie* ein Gegenstand erscheint: „Möchte man die wirkliche Beschaffenheit eines Gegenstandes erfassen, sollte man die Weise, auf die er erscheint oder sich manifestiert, ins Auge fassen" (ebd., S. 15). Malte Brinkmann fasst dies als „thematisch-operationale[n] Grundsatz in der Phänomenologie" (Brinkmann 2015, S. 34; Anm. G.R.): „Zum einen ist das, worüber gesprochen wird, nicht von dem zu trennen, wie darüber gesprochen wird. Thema und Operation, Sache und Methode sind zu verschränken, um die *Sache selbst*, das Phänomen in seiner Eigenlogik und in seiner Erscheinungsweise erfassen zu können. […] Zum anderen wird die Differenz von Thema, Sache, Phänomen einerseits und Operation, Methode und ‚Durchgang'[157] ausdrücklich reflektiert." (Ebd.)

In diesem Zugang zeigt sich eine wissenschaftskritische Haltung, die den *Sachen* der Welt und des Menschen (wieder) zu ihrem Recht verhelfen will und die nicht zuletzt für die breite Resonanz verantwortlich war, die Husserls Texte zu Beginn des 20. Jahrhunderts auslösten. Wilfried Lippitz weist darauf hin, dass der Aufruf *Zu den Sachen selbst* ein „Misstrauen gegenüber dem einzelwissenschaftlichen hochartifiziellen Methodenarsenal samt Erfahrungs- und Erkenntniskonzepten und verabsolutierten Geltungsansprüchen" (Lippitz 2003, S. 18) ausdrücke. Husserl ruft allerdings nicht dazu auf, jegliche Theorie zu verwerfen, sondern dazu, diese in den Dienst der Sachen zu stellen und nicht umgekehrt, die Sachen und die Wirklichkeit, wie sie uns erscheint, in die Theorie *einzupassen*. „Es bedarf nicht der Forderung, mit eigenen Augen zu sehen, vielmehr: das Gesehene nicht unter dem Zwang der Vorurteile wegzudeuten" (Husserl 1987, S. 61[158]; zit. n. Zahavi 2007, S. 27). Es geht darum, auf eine Welterfahrung zurückzugreifen, die „der wissenschaftlichen Begriffsfixierung" (Zahavi 2007, S. 38), aber auch der sprachlichen Artikulation vorausgeht.

> „Hinsehen, Hinhören – sich zwar nicht völlig theorielos, aber doch unter Beiseitelegen von Theorie einer mit Händen zu greifenden Wucht des Gegebenen stellen, sich einer Dichte zuwenden, die in der

[157] Heidegger, Martin (2001): Sein und Zeit. 18. Auflage. Tübingen, S. 36; zit. n. Brinkmann 2015, S. 34.
[158] Husserl, E.: Aufsätze und Vorträge (1911-1921). Husserliana XXV. Den Haag 1987, S. 61.

> Wissenschaft normalerweise weggefiltert wird und die einen veränderten Modus von Theorie einfordert: Das ist der Impuls, für den Husserls Arbeiten stehen." (Gehring 2011, S. 31)

Petra Gehring weist auf den „Gestus des Neuanfangs" (ebd., S. 30) hin, der phänomenologische Zugänge mit Literatur und Kunst teile. Dieser impliziere, alles „noch einmal von vorn aufrollen, allein in Zwiesprache mit dem Papier und den Dingen – wie Descartes, vielleicht aber auch wie ein Künstler oder eine Künstlerin" (ebd.).

In einem Zugang zu Wirklichkeit, der darauf aus ist, das Gegebene möglichst voraussetzungfrei in den Blick zu nehmen, gewinnt die Methode, das *Wie* des Hinsehens und Hinhörens an Bedeutung. Gehring bezeichnet die Methode der *Reduktion*, die, wie sie meint, genau genommen gar keine Methode sei, weshalb sie dem Begriff *Verfahren* den Vorzug gibt (vgl. ebd., S. 33), als „das Herz der Phänomenologie" (ebd., S. 32). Während die *eidetische Variation* und *Reduktion* dazu dient, „das Wesen einer Sache in der methodischen Variation möglicher Sicht- und Erfahrungsweisen systematisch, d. h. abstrahierend, formalisierend, generalisierend zu erschließen" (Lippitz 2003, S. 21), nimmt die *transzendentale Reduktion* „die Stufe der impliziten und fungierenden Bewusstseinsakte selbst in den Blick und thematisiert sie" (ebd.). Allerdings scheitere dieses Reflexionsprogramm „des sich selbst erforschenden Bewusstseins" (ebd.), da einerseits die „faktischen Ausgangspunkte des reflektierenden Bewusstseins" (ebd.) sich selbst entzogen sind, aber auch die

> „*Anderen und damit die Sphäre der Sozialität und Intersubjektivität* sich […] hinsichtlich ihres genuinen Sinnes der Konstitutionssphäre eines einzigen epologisch strukturierten Bewusstseins [entziehen]; der Leib selbst bleibt ein merkwürdiges ambivalentes und unvollkommen konstituiertes ‚Ding'; sogar die Reflexion verstrickt sich in die *zeitlich strukturierte Differenz von Vollzug und Thematisierung* ihrer Akte und erweist sich damit als zeitlich situiert und unabschließbar. Das von den Dingen, den Anderen und seinen eigenen Reflexionsmöglichkeiten ausgehende Bewusstsein bleibt hinterrücks dem verhaftet, von dem es sich zu reinigen versucht. Es ist und bleibt faktisch und kontingent bedingt." (Ebd.; Hervorh. i. O.; Anm. G.R.)

Lippitz weist jedoch darauf hin, dass damit zwar dem „rationale[n] Aufklärungsmotiv einer sich selbst vergewissernden menschenmöglichen Vernunft" (ebd.; Anm. G.R.) Grenzen gesetzt seien, dieses aber „nicht außer Kurs gekommen" (ebd.) sei.

Brinkmann schreibt der phänomenologischen Methodologie der Deskription, Reduktion und Variation das Potenzial zu, „in einer auf Erkenntnis gerichteten Operation Vorurteile, Vormeinungen und Schemata im Wahrnehmen sowie ihre Bedingungen und Legitimationsstrategien einer besonderen Reflexion" (Brinkmann 2015, S. 36) zu unterziehen. Es gehe darum, „sich im Sehen etwas auffallen und etwas zeigen zu lassen, d. h. etwas zu sehen, was vor der phänomenologischen Analyse nicht gesehen, was verstellt, verschattet (vgl. Heidegger 2001, S. 35f.)[159] oder verdeckt worden war" (Brinkmann 2015, S. 37). Phänomenologie könne als „Praxis des Sich-zeigen-lassens" (ebd., S. 38) bestimmt werden. Die „ideierende Variation" unterscheidet sich grundlegend von Verfahren der Abstraktion, in denen das Allgemeine aus dem Besonderen abgeleitet wird. (Vgl. ebd., S. 39) Voraussetzung sei eine „Haltung, die ‚Mannigfaltigkeit' und ‚Vielheit' ‚nie ganz aus dem Griff'" (Husserl 1999, S. 413[160]; zit. n. Brinkmann 2015, S. 40) lasse und die Husserl als *Überschiebung* kennzeichne. (Vgl. Brinkmann 2015, S. 40) Brinkmann spricht in diesem Zusammenhang von einer „Abduktion", einer „Überkreuzung von real Wahrgenommenem und fiktiv Variiertem, von empirisch Gegebenem und imaginativ Abstrahiertem" (ebd.). Auf diese Weise, durch die „doppelte Distanz sowohl zum Feld und den Beobachtungen als auch zu den eigenen theoretischen Modellierungen" (ebd.) könnten „neue theoretische Hinsichten

[159] Vgl. Heidegger, Martin (2001): Sein und Zeit. 18. Aufl., Tübingen, S. 35 f.
[160] Husserl, Edmund und Landgrebe, Ludwig (1999): Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik. Hamburg.

generiert werden“ (ebd.), wobei das zu beschreibende Phänomen nicht als „Fall einer allgemeinen Regel“, sondern vielmehr „als Beispiel für eine Allgemeinheit mittlerer Reichweite“ zu sehen sei (ebd.). Zahavi betont, dass das Interesse der Phänomenologie am Wesenhaften „kein Selbstzweck“ (Zahavi 2007, S. 40), sondern dem „Wunsch, den Reichtum des faktisch Gegebenen einzufangen“ (ebd.) und nicht, von diesem zu abstrahieren, geschuldet sei.

Husserls Bestreben war es also, nicht nur das (einzelne) Gegebene zu erfassen, sondern auch zum Wesen, zum So-Sein der Dinge und zu apriorischen Mustern vorzustoßen. (Vgl. Gehring 2011, S. 33) Nach Wilfried Lippitz führt die „Suche nach einer Einheit in der Vielfalt materialer Wesensphänomene“ zur „transzendentalidealistischen Wende“ (Lippitz 2003, S. 20) bei Husserl. In diesen beiden Bestrebungen liegt nach Gehring ein Spannungsverhältnis, das sie folgendermaßen charakterisiert: „Endlich sehen, wie es wirklich ist, oder endlich wissen, was steckt wirklich dahinter?“ (Gehring 2011, S. 35) Sie plädiert einerseits dafür, Latenzen nicht zu verleugnen; diese seien aber alles andere als eine Hinterwelt, sondern es seien gerade jene Aspekte von Wirklichkeit, die so offensichtlich sind, dass wir sie oft nicht bemerken. (Vgl. ebd., S. 36) Andererseits gelte es, „im Zweifel eher bei den sperrigen Immanenzen der Oberflächen zu bleiben als sich ein ‚Dahinter‘ zu borgen, auf das hin man deutet oder mit dessen Hilfe man alles erklären kann.“ (Ebd.) Auch Zahavi weist auf das von Gehring thematisierte Spannungsfeld hin, das er zwischen den Polen der Konzentration auf das Faktische und jenem eines Essentialismus, der „Enthüllung des Beständigen und Wesenhaften“ beschreibt. (Vgl. Zahavi 2007, S. 36) Gehring bewertet den Anspruch der Phänomenologie, eine *Wirklichkeitswissenschaft* zu sein, den Husserl mit dem Aufruf *Zu den Sachen selbst* erhebt, als „schwindelerregendes Projekt“ (ebd., S. 46) und stuft diesen als paradox und verrückt ein (vgl. ebd.). Sie spricht sich jedoch – mit dem Verweis darauf, dass genau diese Verrücktheit von Ansprüchen die Philosophie seit jeher auszeichne – dafür aus, dass die Phänomenologie diesem Anspruch weiterhin treu bleibt.

4.1.3.2 In-der-Welt-sein: Die Erfahrungsstruktur des Erlebens, Wahrnehmens und Erkennens

Will man die Phänomene erfassen und beschreiben, wird deutlich, dass sich diese einem objektiven Zugriff entziehen. Damit rückt nicht nur die Art und Weise, *wie* sich diese zeigen, *wie* sie erscheinen und sich manifestieren, in den Fokus der Aufmerksamkeit, sondern auch die Frage nach den subjektiven Möglichkeiten der Erkenntnis. Etwas erscheint immer als etwas, vor allem aber *jemandem*. (Vgl. Zahavi 2007, S. 18) Das bedeutet, dass sich die Welt nur über unser Wahrnehmen, Erkennen usw., also über intentionale und nicht-intentionale Akte offenbart und es keine objektive Perspektive auf die Welt gibt. Die Phänomenologie erklärt deshalb die *Erste-Person-Perspektive* als die einzig mögliche Zugangsweise zu Welt und Anderen. „Das Subjekt lässt sich nur in seinem Verhältnis zur Welt verstehen, und umgekehrt können wir der Welt nur Sinn geben, insofern sie einem Subjekt erscheint und von ihm verstanden wird.“ (Ebd., S. 20)

Damit erteilt die Phänomenologie sowohl der Erkenntnistheorie, die von einer klaren Trennung zwischen Subjekt und Welt ausgeht, als auch der Ontologie, die die Wirklichkeit aus „‚a view from nowhere‘“ (ebd., S. 19; Hervorh. i. O.) zu beschreiben sucht, eine Absage. Insbesondere Merleau-Ponty weist auf den Trugschluss hin, dem wissenschaftliche Zugänge, die allein das in den Blick nehmen, was von einer „Dritten-Person-Perspektive“ aus zugänglich ist, aufsitzen, „da die wissenschaftliche Praxis stets die vorwissenschaftliche Welterfahrung aus der Ersten-Person-Perspektive voraussetzt“ (vgl. Merleau-Ponty 1945, S. 4f.[161]; zit. n. Zahavi 2007, S. 38)“. Andererseits wird aber auch nicht dem Subjekt Vorrang vor der Welt eingeräumt und die Wahrheit nicht in einer Innerlichkeit des Subjekts

[161] Vgl. Merleau-Ponty (1945): Phénoménologie de la perception. Paris. II-III/1966.

gesucht. „Die durch die phänomenologische Reduktion enthüllte Subjektivität ist keine verborgene Innerlichkeit, sondern ein offenes Weltverhältnis." (Ebd., S. 39)

Auf den Zusammenhang von Subjekt(en) und Welt in der Erfahrung weist auch Petra Gehring hin: „Husserls Arbeitsweise stößt Türen auf – für das ‚Es gibt' einer Welt, die nicht im starken Sinne *eine* sein muss und die niemandes monolithisches Gegenüber sein kann, sondern die in Ordnungen von Erfahrungen aufgeht – und die auf das Erfahr*en* als Praxis immer schon übergegriffen hat." (Gehring 2011, S. 31) Phänomenologie stellt, wie Brinkmann betont, „seit ihren Anfängen das Phänomen der Erfahrung in den Mittelpunkt" (Brinkmann 2015, S. 33). Erfahrung wird aber nicht im alltagssprachlichen Sinn verstanden, sondern – im Anschluss an Gadamer (Gadamer 1975, S. 338) – als *durchkreuzte Erwartung* definiert, die zur Sinnbildung herausfordert. (Vgl. Tengelyi 2007, S. 9) Erfahrung ist zu bestimmen als „ein *Ereignis* […], das *eine vorgängige Überzeugung durchstreicht*" (ebd.; Hervorh. i. O.). Aber auch „Erfahrungen, die vorhergehende Vermutungen eher bestätigen als widerlegen", bringen insofern „etwas Neues mit sich", dass sie „*in concreto* aufweisen, was wir bis dahin *in abstracto* wußten" (ebd.). Auch wenn es gemeinsame Erfahrungen gibt, die eher Überzeugungen gleichen, „die jeder teilen kann", ist Erfahrung letztlich immer eine Erfahrung, die *jemand* macht, also „ein eigenes erlebtes Ereignis, das sich jeweils dem Zusammenhang einer Lebensgeschichte einfügt" (ebd.). Aufgabe der Phänomenologie sei es, so Tengelyi mit Verweis auf Merleau-Ponty, „die Erfahrung in diesem ‚noch wilden Zustand' greifbar zu machen, um die Phänomenologie als eine *Aufklärung der Erfahrung* bestimmen zu können." (Ebd., S. 10f.; Hervorh. i. O.)

Die durchkreuzte Erwartung und die Bestimmung der Erfahrung als „Enttäuschungserlebnis" (vgl. ebd., S. 11) verweist auf den Charakter der Negativität, der der Erfahrung anhaftet und von dem bereits im Zusammenhang mit dem Lernverständnis die Rede war. (Vgl. Kapitel 3.3.3.1) *Etwas* erscheint *als etwas anderes* – damit kommt ein neuer Sinn auf, der jedoch den vorherigen nicht einfach außer Kraft setzt, sondern teilweise überlagert. (Vgl. ebd., S. 11f.) So gehen „Widerlegung und Bestätigung […] Hand in Hand" (ebd., S. 12). Erfahrungen machen wir täglich, aber oft ist es so, dass wir diese nicht als solche registrieren oder uns ihnen verschließen. „Man geht an dem Neuen, das in der jeweiligen Erfahrung liegt, oft vorbei, ohne es auch nur zu merken. Nicht selten sucht man sich vor dem Neuen, solange es geht, abzuschließen. Das bedeutet aber nur, daß das Neue, das mit der Erfahrung aufkommt, eine Schwelle überschreiten muß, um ihre Wirkung entfalten zu können." (Ebd., S. 13) Tengelyi streicht den Zusammenhang von Erfahrung und Sinnbildung heraus, indem er betont, dass es keine Erfahrung ohne Sinnbildung gebe und umgekehrt außersprachlicher Sinn nicht ohne Erfahrung auskomme. (Vgl. ebd., S. 14) Er bestimmt Erfahrung als einen „*unausdrücklichen Sinnbildungsprozeß* […], der *sich auf eine Sinngebung durch das Bewußtsein nicht zurückführen läßt*" (ebd., S. 15; Hervorh. i. O.) und betont damit die Tatsache, dass Sinn nicht nur aktiv von Subjekten gebildet wird, sondern dass dieser auf uns zukommt, durch den/die Andere und das Andere gegeben und offenbart wird und sich dem direkten Zugriff gerade entzieht. Aus dem Horizont des Vertrauten und Gewohnten hebt sich etwas ab, fällt auf oder uns zu, irritiert und drängt darauf, als etwas wahrgenommen und erkannt zu werden.

„Erfahrungen […] werden als Sinnphänomene thematisch" (Brinkmann 2015, S. 35), und zwar *erstens* „als intentionale Sinnbildungen des aktiven, konstituierenden Subjekts […], das sich Sinn gibt" (ebd.), und *zweitens* in Form der Sinngebung, „als das, von dem aus sich Sinn zeigt und was Sinn gibt: der Andere, das Ding, die Welt." (Ebd.) „Die intentionale *Sinnbildung* des aktiven Selbst stößt auf das Phänomen der Sinn*gebung*, auf das also, was einem vom Anderen oder den Anderen zukommt und über das das Selbst nicht verfügt" (ebd.; Hervorh. i. O.). „Um etwas, was sich zeigt, sehen zu können, bedarf es demnach einer Aktivität und Passivität zugleich, wobei Passivität nicht mit Rezeptivität verwechselt werden darf. […] Im Gerichtetsein auf etwas zeigt sich etwas als *etwas*, was in der

Intention nicht aufgeht und sie übersteigt.“ (Ebd.) Wiederum kommt eine passive Aktivität oder eine aktive Passivität zum Tragen, der wir bereits im Kapitel 3.1.4 im Zusammenhang mit der Frage nach dem Subjekt des Begehrens begegneten. Die Sinnbildung in der Wahrnehmung oder im Erkennen ereignet sich innerhalb eines Horizonts, der die Voraussetzung dafür ist, dass wir überhaupt etwas als etwas erkennen oder wahrnehmen können.

> „Dieser unsichtbare Horizont sorgt dafür, dass wir in einer Sicht andere mögliche Sichtweisen mit vergegenwärtigen können, dass also die Wahrnehmung nie in nur einer eindeutigen und isolierten Information aufgeht. Es existiert ein Überschuss an Sinn, der über die Gegenwart des Wahrnehmens hinausgeht. Subjektiver Sinn erschöpft sich nicht nur in der Leistung des Subjekts, nicht im Be-deuten. Die Sinngebung verweist auf etwas, das nicht vollständig in der Hand des Subjekts liegt, auf etwas Anderes, auf die Dinge oder jemand Anderen oder auf eine nicht gegenständliche Erfahrung der ‚Welt‘: die Erfahrung der Endlichkeit bzw. ‚Nothaftigkeit‘ der Existenz (Fink 1978[162]).“ (Brinkmann 2015, S. 36)

Dieser Überschuss führt unter anderem dazu, dass wir mehr wissen als wir sagen können. „Wie Netze vom Meeresgrund das zuckende Leben der Fische und Algen ans Licht heben, so müssen die Wesenheiten Husserls die Erfahrung in all ihren lebendigen Bezügen einfangen.“ (Waldenfels 1995a, S. 107) Die Phänomenologie legt es darauf an, die Erfahrung in ihrem *wilden* Zustand einzufangen und den noch *wilden Sinn* aufzuspüren. Diesem Anspruch Genüge zu tun, ist wohl als zumindest ebenso „schwindelerregendes Projekt“ (Gehring 2011, S. 46) einzustufen wie das Unterfangen, zu den Sachen selbst vorzudringen. Für phänomenologisch orientierte Forschung bedeutet dies, dass sie versucht, zur leiblichen gelebten Erfahrung vorzustoßen, wie sich diese auf einer vorsprachlichen Ebene zeigt. “Phenomenological analysis begins before empirical data are constituted and makes evident that all empirical data are already reductions: audio tapes, video-recordings, narrations, interview-data, transcripts, field notes, and so on. Phenomenological analysis therefore takes place in the here-and-now of lived experience, not on the basis of recorded data.” (Eberle 2014, S. 16)

4.1.3.3 Die Erfahrung und ihr Ausdruck

„Der Anfang ist die reine und sozusagen noch stumme Erfahrung, die nun erst zur reinen Aussprache ihres eigenen Sinnes zu bringen ist.“ (Husserl 1995[163]; zit. n. Waldenfels 1995a, S. 105) Husserl spricht von der *stummen Erfahrung*, der zu ihrem Ausdruck verholfen werden soll. Damit wird einerseits angezeigt, dass Erfahrung, wie bereits ausgeführt, nicht nur auf Sprachliches und Reflexives reduzierbar ist, sondern dass es gerade vorsprachliche, wahrnehmende und vorreflexive Ereignisse sind, die als Erfahrung bestimmt werden. Die Phänomenologie nimmt deshalb auch und insbesondere jene Welterfahrung in den Blick, die der sprachlichen Artikulation und wissenschaftlichen Begriffsfixierung vorausliegt. Gleichzeitig thematisiert sie, wie Erfahrung zu ihrem Ausdruck drängt und welche Rolle Sprache, aber auch nonverbale Aspekte in diesem Geschehen spielen und sie untersucht auch künstlerische Formen des Ausdrucks von Erfahrung. Waldenfels (1995a) betont, dass Husserl es in seiner Aussage darum geht, die Erfahrung „auf jenen Sinn hin zu befragen, der in der Erfahrung gemeint ist“ (ebd., S. 105), anstatt ihr „Sinnesdaten oder ganzheitliche Gestalten“ (ebd.) zu unterschieben. Weder sei Erfahrung völlig „stumm“, da eine stumme Erfahrung nur „Schweigen gebieten“ (ebd.) könnte, noch „beredt“, was sie in die Lage versetzen würde, sich selbst auszusprechen. (Vgl. ebd.)

Waldenfels, der Merleau-Pontys Schriften auf dessen Verständnis der eingangs angeführten Aussage Husserls untersucht, stellt fest, dass das „bloße Sprechen“ die Erfahrung verstummen lässt „anstatt ihr

[162] Fink, Eugen (1978): *Grundfragen der systematischen Pädagogik*. Hrsg. von E. Schütz und F. A. Schwarz. Freiburg i. Br.: Verlag Karl Alber.
[163] Husserl, Edmund: Cartesianische Meditationen, § 16; zit. n. Waldenfels 1995a, S. 105.

zum Ausdruck zu verhelfen“ (ebd., S. 107). Ausdruck wird hier „in einem weiten Sinne“ verstanden, der auch „leiblichen Ausdruck und sogar den Ausdrucksgehalt der Dinge“ (ebd., S. 109) miteinschließt. Das Ausdrucksgeschehen ist niemals „pure Aktion und pure Neuschöpfung“, aber auch nicht „pure Passion oder pure Nachschöpfung“ (ebd., S. 110). Merleau-Ponty spricht vom *Paradox des Ausdrucks*, was nach Waldenfels besagt, „daß das fragliche Phänomen gegensätzliche Aspekte und gegensätzliche Bestimmungen aufweist, die nicht in eine einheitliche Bestimmung überführt und in einer umfassenden oder höheren Bestimmung aufgehoben werden können“ (ebd.). Das Paradox des Ausdrucks sieht der Philosoph in der Differenz zwischen dem Ausgedrückten und dem noch Auszudrückenden und den „Mitteln, Wegen, Gestalten“ des Ausdrucks begründet. (Vgl. ebd., S. 109) Dieses sei nicht auflösbar, sondern „gehört vielmehr zur ‚Sache selbst‘“ (ebd.). Im Ausdruck wird „eine Schwelle […] überschritten“ (ebd., S. 111) und eine Einheit „in Form einer >Übergangssynthesis< […] [getätigt], die im Übergang besteht und nicht zu einem anderen Zustand überleitet“ (ebd.; Hervorh. i. O.; Anm. G.R.). Dies bedeutet, „*daß* etwas als etwas auftritt, daß es sich als Sinn in statu nascendi befindet“ (ebd.; Hervorh. i. O.). Waldenfels betont, dass die Bezeichnung des Ausdrucksgeschehens als „*Wunder*, *Rätsel* oder *Geheimnis*“ (ebd.; Hervorh. i. O.) nicht für einen Irrationalismus stehe, sondern als Hinweis dafür zu werten sei, dass „das *Faktum* der Vernunft“ nicht „einer fertigen Vernunft“ (ebd.; Hervorh. i. O.) geopfert wird. „Das Wunder der Sprache“, das „erstaunlich bleibt wie am ersten Tag“, kann, so Waldenfels im Anschluss an Merleau-Ponty, „nicht aus anderem hergeleitet werden, weder mittels einer empiristischen Erklärung, die neue Bedeutungen auf vorhandene Bedeutungen zurückführt, noch mittels einer intellektualistischen Erklärung, die auf ein untergründig vorhandenes absolutes Wissen rekurriert“ (ebd.). „Ein Denken, das als auszudrückendes Denken immerzu in Distanz zu sich selbst steht, verweist auf eine >fundamentale Dunkelheit des Ausgedrückten< (Merleau-Ponty 1945, S. 449; dt. 446[164])“ (ebd., S. 112).

Hinsichtlich der Frage, wie man mit diesem Paradox des Ausdrucks auf eine Weise umgehen könnte, die dieses weder in einem „*Weder-noch*“ noch in einem „*Sowohl als auch*“ (ebd.; Hervorh. i. O.) auflöst, bestimmt Waldenfels im Rekurs auf Merleau-Ponty Ausdruck als „Übergangsphänomen“ (ebd., S. 113), das „das scheinbar Unmögliche zustande bringt, getrennte Elemente zu berücksichtigen, und die eine Vielzahl von Monaden zu einem einzigen Gewebe von Vergangenheit und Gegenwart, Natur und Kultur zusammenzieht“ (vgl. Merleau-Ponty 1962, S. 408f.; dt. S. 11[165]; zit. n. Waldenfels 1995, S. 113). Im Ausdruck ereignet sich die Übersetzung von einem *inneren* in einen *äußeren Logos*, vom Wahrnehmungssinn in einen sprachlichen Sinn, vom Verhalten zur Thematisierung. (Vgl. Waldenfels 1995, S. 113 f.) Waldenfels stellt im Anschluss an Merleau-Ponty dar, dass es in den verschiedenen Ausdrucksbewegungen zu einem „Spiel mannigfacher Differenzen“ (ebd., S. 114) kommt, dass das Ausdrucksgeschehen „niemals voll bei Sinnen und voll bei Kräften“ ist und sich „bis zu einem gewissen Grade fremd“ bleibt. (Vgl. ebd., S. 118) So kommt es im Ausdrucksgeschehen *erstens* zu Abweichungen von einem bestimmten Ausdrucksniveau im Sinn des Schwankens zwischen „relativ *Neuem* und relativ *Altem*“ (ebd.; Hervorh. i. O.), *zweitens* überführt das Ausdrucksgeschehen als Übersetzungsleistung „Fremdes in Eigenes, ohne daß die Fremdheit je getilgt würde“ (ebd., S. 115); *drittens* besagt das Paradox des Ausdrucks, „daß das Ausdrucksgeschehen sich selbst vorausgeht, daß es früher und älter ist als es selbst“ (ebd., S. 116), sodass „das Sprechen sich selbst vorausgeht und in eine Zone ›vormenschlichen Schweigens‹ (Merleau-Ponty 1969, S. 60f.; dt. S. 64[166]) zurückreicht“ (ebd., S. 116f.); und schließlich, *viertens*, bleibt das Ausdrucksgeschehen „hinter sich selbst zurück“ (ebd., S. 117),

[164] Merleau-Ponty, Maurice (1945): Phénoménologie de la perception. Paris. – Deutsch: Phänomenologie der Wahrnehmung. Übers. v. R. Boehm, Berlin 1976.

[165] Ders. (1962): Schrift für die Kandidatur am Collège de France, veröffentlicht als: »Un inédit de Merleau-Ponty«, dt. in Vorl. I, S. 11.

[166] Ders. (1969): La prose du monde. Paris. – Deutsch: Die Prosa der Welt. Übers. v. R. Giuliani. München 1984.

indem das, „was zum Ausdruck kommt, sich in der Ausdrucksbewegung selbst andeutet als ›Überschuß‹ (excès) des Gemeinten über das Gesagte und des Gesagten über das Gemeinte“ (ebd.). Das bedeutet, dass es weder „ein letztes Wort“ (ebd.) noch ein erstes geben kann, noch einen „vollständige[n] oder erschöpfende[n] Ausdruck, der alles, was zu sagen ist, sagen würde“ (ebd.; Anm. G.R.). „Das Wunder der Sprache liegt darin, daß die Sprache selbst mehr ist als die bestehende Sprache.“ (Ebd.)

Wodurch wird das Ausdrucksgeschehen aber nun „in Gang gesetzt oder in Gang gehalten?“ (Ebd., S. 118) Da das Sagen-Wollen „angewiesen [bleibt] auf das, ‚was die Wörter sagen wollen‘ (Merleau-Ponty 1945, X; dt. S. 12[167])“ (ebd., S. 119; Anm. G.R.), wird die Bedeutungsintention zu einer „gebrochenen‹ Intention“ (ebd.). „Das einfache ›ich spreche‹ schlägt nicht um in ein ›es spricht‹ oder in ein ›die Sprache spricht‹, doch jedenfalls rückt es aus dem Zentrum: »Die Sprache transzendiert uns, gleichwohl sind wir es, die sprechen« (Merleau-Ponty 1945, S. 459; dt. S. 446[168]).“ (Ebd., S. 119) Waldenfels spricht vom „Übergang von einer leiblich-existentialen zu einer leiblich-strukturalen Sprachauffassung“ (ebd.) bei Merleau-Ponty. Ausdruck wird verstanden als *kreativer Ausdruck*, „der nicht bloß vorhandene Möglichkeiten verwirklicht, sondern bestimmte Möglichkeiten ergreift und aufgreift, andere aufgibt und beiseite läßt.“ (Ebd., S. 119f.) Dies hat stets auch „Momente des Gewaltsamen“ (ebd., S. 120) an sich, da die Auswahl bestimmter Möglichkeiten „keine zureichenden Gründe auf ihrer Seite hat, die sie völlig rechtfertigen könnten“ (ebd., S. 120).

Waldenfels verweist auf einen weiteren Aspekt, der in Merleau-Pontys Ausdruckskonzeption anklingt, den der *Responsivität* des Ausdrucks. Dieser kommt im Begehren nach Ausdruck zur Geltung, das nicht „ohne ein fremdes Begehren, das es in Gang hält und ohne ein Gesetz, das es in Schach hält“ (ebd., S. 120), zu denken ist. Damit wird deutlich, dass „die Intentionen des Sagen-Wollens“ durch „etwas, was zu sagen ist“, durchkreuzt werden und das „Zu-Sagende“ (ebd., S. 120) auf einen Anspruch verweist, „der nicht bloß verwirklicht werden kann […], sondern der zu verwirklichen ist“ (ebd., S. 120 f.). Die Erfahrung ist es, „die das Wort wachruft“ (ebd., S. 121) und die Dinge verlangen nach Ausdruck. Dabei ist der schöpferische Ausdruck nicht nur als Aufgreifen von Möglichkeiten, sondern auch als Eingehen auf fremde Ansprüche zu verstehen, dessen Gewaltsamkeit nicht nur daher rührt, dass „Möglichkeiten geopfert, sondern immer auch Ansprüche verletzt werden“ (ebd., S. 121). Diese Sichtweise offenbart einmal mehr die Gespaltenheit und ekstatische Verfasstheit des Selbst, die das Ausdrucksgeschehen ermöglicht: „Es gehört zur Paradoxie des Ausdrucks, daß dieser um so mehr er selbst ist, je stärker er von anderem bewegt, angestachelt und beansprucht wird.“ (Ebd., S. 123)

Auch László Tengelyi spricht in seinen Ausführungen zum *Ausdruck des Erfahrungssinns* von einem Bedeutungsüberschuss, der als „das Ergebnis einer *Sinnstiftung* […], die auf eine *Sinnbildung* zurückweist, ohne darin aufzugehen“ (Tengelyi 2007, S. 17; Hervorh. i. O.) charakterisiert werden kann und der dadurch entsteht, dass „der begriffliche Ausdruck einer Erfahrung […] mehr als die ausgedrückte Erfahrung selbst“ (ebd., S. 16) enthält. Deshalb sei es bedeutsam, „Erfahrungssinn und Ausdrucksbedeutung, trotz der Als-Struktur, die als beiden gemeinsam erkannt wird, streng auseinanderzuhalten“ (ebd., S. 17); Tengelyi spricht von „Kontrastphänomenen“ (ebd., S. 20). Die begriffliche Erfassung und der sprachliche Ausdruck einer Erfahrung „*setzt* einen in sich mannigfaltigen und sich ständig wandelnden Sinn einheitsstiftend *fest.* Diese einheitsstiftende Festsetzung gleicht aber einem Sprung über den Abgrund hinweg.“ (Ebd., S. 19) Erst durch diesen „Sprung“ wird die Erfahrung zur Enttäuschung von einer vorhergehenden Erwartung, diese entsteht also im Übergang von der *Sinnbildung* zur *Sinnstiftung*. (Vgl. ebd., S. 20) Tengelyi weist darauf hin, dass Ausdruck bei

[167] Vgl. Anm. 159.
[168] Vgl. Anm. 159.

Husserl jegliche Intentionalität widerspiegelt, während dieser bei Merleau-Ponty als schöpferisches Geschehen verstanden wird. (Vgl. ebd., S. 202) Wenn Merleau-Ponty vom *Wunder der Rede* spreche, die eine Erfahrung übersetze und gleichzeitig durch sie erst wachgerufen werde, sei damit die „fungierende Rede (parole opérante)" (ebd.) gemeint; „diese bleibt in unmittelbarer Fühlung mit dem Zu-Sagenden, der auszudrückenden Erfahrung. Sie begnügt sich nie mit den bereits erworbenen oder gar sedimentierten Bedeutungen; sie begibt sich vielmehr jedesmal auf die Suche nach einem noch nicht festgesetzten, mehrdeutigen, ja ‚wilden' Sinn. Deshalb kann sie – im Gegensatz zum idealen Sprachsystem – als eine ‚erobernde, tätige und schöpferische Sprache" (ebd.) bezeichnet werden. Das Verhältnis zwischen „*wildem Sinn*" und „*festgesetzter Bedeutung*" besteht darin, dass der „wilde Sinn einer Erfahrung erst dank der festgesetzten Bedeutung seines sprachlichen Ausdrucks die bereits voll artikulierte Gestalt eines ‚Textes'" (ebd., S. 204) annimmt und dass andererseits die Erfahrung selbst „die Sprache hervor[ruft], durch die sie Text wird" (ebd.; Anm. G.R.). Dies zeigt sowohl die „Nicht-Übereinstimmung zwischen der Erfahrung und ihrem Ausdruck" als auch die Abhängigkeit selbst einer „produktive[n] und schöpferische[n] Sprache von einem Sinn […], den sie ‚wiederherzustellen' hat" (ebd.; Anm. G.R.). Tengelyi spricht von einer „*diakritische[n] Differenz zwischen wildem Sinn und festgesetzter Bedeutung*" (ebd., S. 205; Anm. G.R.; Hervorh. i. O.), um die Zusammengehörigkeit von Elementen hervorzuheben, die voneinander doch durch eine Kluft getrennt sind" (ebd., S. 204). Die „unmittelbare Begegnung und Berührung mit der Wirklichkeit" (ebd., S. 209), die in der Wahrnehmung möglich ist, findet im Bereich des Denkens und der Rede keine Entsprechung. Jedoch stellt Tengelyi den Augenblick der *fungierenden Rede*, die „die zerstreuten Elemente des Sprachsystems" versammelt und sie „in einem einzigen Ausdruck" (ebd., S. 209) verdichtet, als „Augenblick einer Begegnung und Berührung mit der Wirklichkeit" (ebd.) dar.

Unter dieser Rücksicht entpuppt sich das Ausdrucksgeschehen selbst als *Erfahrung*, die dadurch bestimmt ist, dass „der Kampf um den aussagekräftigen und spruchreifen Ausdruck auf unverhoffte Weise einen – oft im voraus nicht einmal geahnten – Sinn aufkommen läßt, der keineswegs mit der ursprünglichen Redeintention des Sprechers zusammenfällt" (ebd., S. 210). Tengelyi bezeichnet diesen Vorgang als „gesteuerten, aber nie beherrschten und im wesentlichen unbeherrschbaren Sinnbildungsvorgang[s]" (ebd.; Anm. G.R.), in dem der „sich bildende Sinn fungierender Rede […] oft Wege geht, die den Sprecher geradezu überraschen" (ebd., S. 211). Tengelyi unterscheidet die *besondere* Erfahrung, „die man mit dem Ausdruck einer jeden Erfahrung macht" (ebd., S. 212) von einer *beliebigen* Erfahrung. Der wilde Sinn erweist sich darin als „ein Ausdruck, der durch die Erfahrung des Ausdrucksereignisses selbst zustande kommt" (ebd., S. 212). Nach dieser „eigentümlichen Auffassung von Erfahrung und Ausdruck" (ebd.) ist „das Verhältnis von Erfahrungswirklichkeit und Sprache […] nicht etwas durch einen Widerspiegelungsvorgang (Husserl) oder eine Abbildungsrelation (Wittgenstein), sondern durch die schöpferische Kraft, die Kreativität" (ebd.) oder – in den Worten Merleau-Pontys – „die ‚Fruchtbarkeit' des Ausdrucks vermittelt" (ebd.). Die „‚Wiederherstellung' eines wilden Sinnes der Erfahrung" (ebd.) wird möglich, „weil die Sprache der Erfahrung eines spontanen Sinnbildungsvorgangs Raum gibt, weil also, anders gesagt, eine glückliche Wendung die jeweils fertig vorgefundenen Ausdrucksbedeutungen dazu anhält, eine neue Bedeutung zu erzeugen, sie gleichsam ‚auszusondern'" (ebd.). Mit dem schöpferischen Ausdruck sei jedoch keineswegs eine „Schöpfung aus dem Nichts" (ebd., S. 213) gemeint, sondern „eine schöpferische Tätigkeit, die durch die Erfahrung angeregt und geleitet wird" (ebd.). Tengelyi betont, dass die Analyse künstlerischen Ausdrucks in der Malerei oder in der Literatur, wie sie Merleau-Ponty durchführt, nur als „Ausgangspunkt einer allgemeinen Theorie des schöpferischen Ausdrucks von Interesse" (ebd., S. 215) sei und dass man die Charakteristika, die künstlerischen Ausdruck auszeichnen, „in allen anderen Formen des schöpferischen Ausdrucks wiederfinden könnte" (ebd.). Insbesondere gelte dies für das moderne Denken bzw. eine erneuerte Phänomenologie, wie sie Merleau-Ponty entwirft, die versucht, „die Wirklichkeit *in statu nascendi* zu erfassen, das heißt sie so zu beschreiben und zu begreifen, wie sie aus

der Erfahrung erwächst“ (ebd.). In diesem Erfahrungsgeschehen, „das dem Gegensatz von Subjekt und Objekt vorhergeht […] entdeckt er [Merleau-Ponty, Anm. G.R.] die Spuren einer ‚Vernunft vor der Vernunft‘“, die nichts anderes sei „als der wilde Sinn, den der schöpferische Ausdruck wiederherzustellen sucht“ (ebd., S. 216).

Wie Waldenfels weist auch Tengelyi – im Anschluss an Merleau-Ponty – auf die Differenzen und Widrigkeiten hin, die dem Ausdrucksgeschehen inhärent sind. Er spricht von einer „ihrem Ausdruck widerstrebende[n] Erfahrung“ (ebd., S. 217; Anm. G.R.), die dem Wesenszug der Wirklichkeit geschuldet ist, unsere Erwartungen zu druchkreuzen und die als *Ereignis auftritt*, „das uns mit einer *nicht-anzueignenden Andersheit* konfrontiert“ (ebd., S. 218; Hervorh. i. O.) und als „eine Erschütterung, die uns gleichsam die Rede abschneidet“ (ebd., S. 219). Doch gleichzeitig kommt mit diesem Ereignis ein neuer Sinn zum Tragen, „der uns *zu sagen gibt*“ (ebd., S. 221; Hervorh. i. O.). Dieser taucht „unversehens“ (ebd., S. 222) auf, stellt sich „gleichsam von selbst“ (ebd.) ein und wird von Tengelyi als „*wilder Sinn*, ein *Ausdruck der Erfahrung durch die Erfahrung*“ (ebd.; Hervorh. i. O.) und als „*stumme Erfahrung*, die aber *selbst das Wort wachruft*, durch das sie *zum Text wird*“ (ebd.; Hervorh. i. O.) bestimmt. Im Rekurs auf Lévinas macht Tengelyi deutlich, dass ein wilder Sinn nicht nur durch den Anruf eines Anderen „auftauchen und mir zu sagen geben“ (ebd., S. 223) kann, sondern durch jegliches Ereignis, das uns mit einer nicht-anzueignenden Andersheit konfrontiert. Dabei unterscheidet Tengelyi zwischen dem *Antworten* auf einen Anspruch und der Herausforderung, der „man eher nur *gerecht werden*“ (ebd., S. 224; Hervorh. i. O.) kann. Aber auch letztere schneide uns nie nur das Wort ab, ohne uns nicht zugleich einen „anfänglichen Sinn anzubieten“ (ebd.), der nicht auf eine „bloße Sinngebung durch das intentionale Bewußtsein zurückzuführen“ (ebd.) ist.

4.1.3.4 Die Lebenswelt

Ein Thema, das Husserl in seiner Krisis-Schrift entwickelt und das von vielen seiner Schülerinnen und Schüler lebhaft rezipiert und weiterentwickelt wurde, ist jenes der Lebenswelt. Husserl erklärt, dass jegliche wissenschaftliche Theorie auf die Lebenswelt rückbezogen ist und nur in ihrem Kontext und auf ihrem Boden entsteht. Was versteht Husserl unter dem Begriff der Lebenswelt? Es ist jene Welt, in der wir leben und „die wir im Alltag ganz selbstverständlich voraussetzen, die vorwissenschaftliche Erfahrungswelt, mit der wir vertraut sind und die wir nicht in Frage stellen“ (Zahavi 2007, S. 31). Das Verhältnis der Wissenschaften zur Lebenswelt ist ein dynamisches: Einerseits wurzelt Wissenschaft in der Lebenswelt und gleichzeitig „werden theoretische Annahmen in die Alltagspraxis aufgenommen und bilden dann selbst einen Teil der Lebenwelt“ (ebd., S. 32).

Lippitz stellt die *lebensweltliche Wende* als eine jener wichtigen und grundlegenden Revisionen der Phänomenologie dar, die erziehungswissenschaftliche Forschungen beeinflusst haben. (Vgl. Lippitz 2003, S. 16) Als Proponenten lebensweltlichen Philosophierens, das der „Geschichtlichkeit, Endlichkeit und Pluralität *intersubjektiv verankerter menschlicher Vernunft* Vorrang“ einräume, nennt er Sartre, Heidegger, Merleau-Ponty und Ricoeur. (Vgl. ebd., S. 17; Hervorh. i. O.) „Diese Alternativen weisen nach, dass der vormals eindimensionale, um das Subjekt zentrierte Bewusstseins- und Vorstellungsraum menschlicher Rationalität von Formen und Gestalten des Vorrationalen (des Präreflexiven, des Ästhetischen, des Natürlich-Sinnlichen, des Leibes, der Psyche) unterminiert und von intersubjektiven sprachlichen, leiblichen und pragmatischen Strukturen durchkreuzt wird.“ (Ebd., S. 17) Während Husserl noch von der pluralen Lebenswelt „auf eine einzige, alle anderen Sonderwelten fundierende universale und ungeschichtliche Lebenswelt als Strukturgefüge“ (ebd., S. 22) gelangen will, rückt schon bei Heidegger die „Geschichtlichkeit, Endlichkeit, zeitliche Verfasstheit und die unabweisbare Vorurteilsstruktur menschlichen Verstehens in den philosophischen Mittelpunkt“ (ebd.)

Trotz der Kritik an Szientizismus und Objektivismus und deren Geltungsansprüchen und Konzeptionen von Rationalität und Wirklichkeit, die vergessen lassen, dass die Wissenschaft in der vorwissenschaftlichen Sphäre wurzelt und deren Einsichten in Anspruch nimmt, ist die Phänomenologie nicht wissenschaftsfeindlich und erhebt selbst den Anspruch, strenge Wissenschaft zu sein. (Vgl. Zahavi 2007, S. 32; 34) Die Theorie der Lebenswelt enthüllt den Anspruch von Wissenschaften, aus einer Art *Blick von Nirgendwo* (vgl. Nagel 2012) auf die Dinge und die Menschen zu schauen und Theorien zu entwickeln, als illusionären Anspruch. Gleichzeitig wird es auf diese Weise erst möglich, die Lebenswelt und die Art und Weise, wie diese wissenschaftliches Nachdenken fundiert und beeinflusst, zu thematisieren und einer Reflexion zugänglich zu machen

4.1.3.5 Intersubjektivität als responsives Geschehen

Im Kapitel 3.1.4.2 wurde die vor allem von Waldenfels und Lévinas entwickelte Konzeption des intersubjektiven Geschehens als Antwortgeschehen ausführlich dargestellt. Wilfried Lippitz zeigt im Rekurs auf Merleau-Ponty auf, dass das menschliche Selbst- und Weltverhältnis sich nicht nur als eingebettet in eine Welt der Empfindungen, der Wahrnehmungen und des Verhaltens, sondern auch als durch „zwischenleibliche präreflexive Strukturen der Intersubjektivität“ fundiert erweist. (Lippitz 2003, S. 23) Dadurch wird deutlich,

> „dass jedes einzelne soziale Handeln und jede soziale Erfahrung nicht im einzelnen Menschen ein einpoliges Aktzentrum hat, von dem allein aus die Initiativen ausgehen und auf das hin die Wirkungen zurücklaufen und kalkulierbar werden. Vielmehr sind Handeln, Sprechen und andere soziale Spielarten von Erfahrungen in einem *Zwischenreich* der Interaktion angesiedelt. Hier gehen subjektive, objektive, spontane und regelhafte Strukturen *laterale* Verflechtungen miteinander ein. Sie entziehen sich damit einer einzigen Kontrollinstanz, aber auch einer einzigen rational fassbaren Logik.“ (Ebd.)

Auch der Leib gehört nicht nur mir allein, sondern „erweist sich als vieldimensional verflochtenes Gebilde, für das es keinen einzigen und ersten Ursprung mehr gibt. Ihm kommt das Subjekt mit seinen beschränkten reflexiven Mitteln stets zu spät auf die Spur, wenn überhaupt.“ (Ebd., S. 24) Lévinas‘ Postulierung eines unbedingten ethischen Anspruchs in der Begegnung mit dem Anderen von Angesicht zu Angesicht, der nur hörbar wird, „wenn wir durch die Erscheinungswelt hindurchgehen, […] wenn wir den Repräsentationsraum traditioneller philosophischer und damit auch phänomenologischer Vernunft durchstoßen […] und an die Grenzen phänomenologischer Deskriptionen gelangen“ (ebd.) als auch auf Waldenfels‘ Konzeption der Responsivität nennt Lippitz als zentrale Motive phänomenologischen Philosophierens, die in erziehungswissenschaftlicher Forschung rezipiert werden und diese bereichern. Da beide Konzeptionen im Zuge der Überlegungen zum Begehren bereits ausführlich dargestellt wurden, sollen sie hier nur mehr in knapper Form Erwähnung finden. Insbesondere ist es das Waldenfels’sche „Konzept einer ‚*responsiven Rationalität*‘“ (Waldenfels 1994, S. 333ff.; zit. n. Lippitz 2003, S. 25)“, das, so Lippitz, als Gegenentwurf zum bewusstseinszentrischen Intentionalitätskonzept gelten könne. „*[…] Ordnungs-, Regel- und Kriteriensysteme entstehen aus heterogenen und fremdbezüglichen Wurzeln und prekären, oftmals intransparenten Verflechtungen des Handelns, Sprechens und der leiblich-sinnlichen Auseinandersetzung des Menschen mit den Dingen*.“ (Lippitz 2003, S. 25; Hervorh. i. O.) Waldenfels begreife diese „als laterales Geflecht von Sinnüberkreuzungen, -überschneidungen und -vermischungen ohne zentrierende Mitte oder hierarchische Organisation. Entstandene Ordnungen unterliegen damit nicht einem einzigen Logos von Rationalität und bleiben prekär, da sie sich vorrationalen und kontingenten Selektionen und Exklusionen von Sinnansprüchen und Sinnsetzungen verdanken.“ (Ebd., S. 25f.)

Dieses Verständnis von Intersubjektivität, das sowohl Husserls Konzeption von Intentionalität als auch Kommunikationstheorien wie jene von Habermas sprengt, spielt auch in phänomenologisch orientierten Forschungsarbeiten eine zentrale Rolle, und zwar gleich in mehrerlei Hinsicht. *Erstens* ist es entscheidend, ob in einem forschenden Zugang menschliches Verhalten als von einem Subjekt in autonomer Weise initiiertes und gesteuertes betrachtet oder ob – wie Waldenfels oder Lévinas dies nahelegen – dieses als *Antworten auf einen Anspruch* verstanden wird. In der Auseinandersetzung mit dem Ausdrucksgeschehen wurde deutlich, dass diesem eine Passivität eigen ist und als von anderen „bewegt, angestachelt und beansprucht" (Waldenfels 1995a, S. 123) und im Antworten auf fremde Ansprüche oder auch Herausforderungen (vgl. Tengelyi 2007, S. 223f.) als responsives Geschehen verstanden werden kann. *Zweitens* wird in einer Sichtweise, die Intersubjektivität als Antwortgeschehen bestimmt, auch das Geschehen zwischen Forschenden und *Beforschten* bzw. *Expert/inn/en* als Frage-Antwort-Geschehen charakterisiert und als solches reflektierbar. Aus dieser Bestimmung ergibt sich einerseits die Notwendigkeit, dass Forschende sich ihrer Emotionen und Wahrnehmungen, ihrer Vorannahmen und Theoriemodelle bewusst werden und diese – im Sinne der oben erwähnten Methoden der Reduktion und Epoché – nach Möglichkeit zurückstellen, andererseits aber wird in phänomenologischen Forschungszugängen die Responsivität der Forschenden auch als Quelle der Datenerhebung genützt. (Vgl. Eberle 2014, S. 12) In der Resonanz der Forschenden zeigt sich etwas, was zumindest mit dem beforschten Gegenstand zu tun hat, das Frage-Antwort-Geschehen verweist sowohl auf die enge Verwicklung von Frage und Antwort wie auch auf den Hiatus, der das *Was* des Anspruchs und das *Worauf* des Antwortens voneinander trennt. Der Überschuss, der sich aus dem Fremden des Anspruchs und aus seiner Unverfügbarkeit ergibt und der mich über mich selbst hinausreißt, ist im forschenden Sehen, Hören und Tun das Nicht-Planbare, das jedoch prädestiniert ist, neue Erfahrungen und Einsichten zu generieren. *Drittens* verweist ein Ansatz, der das Antworten nicht nur als Antworten-Können einstuft, sondern als ein Antworten auf den unbedingten Anspruch eines/ einer Anderen auffasst, auf ethische Aspekte forschenden Fragens und Handelns.

Abschließend soll noch einmal betont werden, dass phänomenologisches Denken, allein schon aufgrund der Vielfalt an Zugängen und Einsätzen, keineswegs aus einem Guss besteht oder auf einen Nenner zu bringen ist. Die dargestellten Aspekte sind daher als Versuch zu werten, einige gemeinsame Linien unterschiedlicher Einsätze aufzuzeigen, unter besonderer Rücksicht auf deren Relevanz für forschende Zugänge in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Der Anspruch, den die Phänomenologie erhebt, darf wohl als auf Dauer unabgeschlossenes oder sogar unabschließbares Projekt bezeichnet werden. Dieser Umstand wird auch von Merleau-Ponty deutlich gesehen, gleichzeitig aber nicht als Mangel, sondern als Wesensbestimmung der Phänomenologie betrachtet. (Vgl. Zahavi 2007, S. 42) „‚Als Erstaunen angesichts der Welt ist die Phänomenologie kein starres System, sondern eine unaufhörliche Bewegung' (Merleau-Ponty 1945, S. 18)[169]." (Zahavi 2007, S. 42) Dieser Grundzug der Phänomenologie zeichnet auch Forschungsvorhaben aus, die sich phänomenologischem Denken verpflichtet fühlen.

[169] Merleau-Ponty (1945): Phénoménologie de la perception. Paris: PUF./ Dt.: Ders. (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin, XVI.

4.2 Forschungsdesign und Ablauf der Untersuchung

4.2.1 Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen – das Forschungsprojekt

Vorgangsweise und Methoden der Datenerhebung und -bearbeitung der vorliegenden Dissertation basieren auf dem Forschungsinstrumentarium des Projekts *Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen I* an der Universität Innsbruck, das vom Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (FWF) gefördert und an Schulen im gesamten Bundesgebiet durchgeführt wurde. Dieses Forschungsprojekt geht der Frage nach, wie Schülerinnen und Schüler Schule in unterschiedlichen didaktischen Settings erfahren, was ihnen an diesem Ort widerfährt und wie sie auf die dort an sie gestellten Ansprüche antworten. (Vgl. Schwarz und Schratz 2014) Das Forschungsprojekt *Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen* setzt es sich zum Ziel, „Phänomene des Lernens, wie sie sich in personalen Bildungsprozessen von SchülerInnen in heterogenen Gruppen" zwischen dem ersten und dem vierten Lernjahr „an verschiedenen NMS-Standorten in ganz Österreich zeigen"[170], zu untersuchen. Dabei stehen die Erfahrungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt des Interesses.

Ein Team von zwölf Forscherinnen und Forschern hat im Schuljahr 2009/10 48 Schülerinnen und Schüler an 24 Neuen Mittelschulen im gesamten österreichischen Bundesgebiet durch ihren Schulalltag begleitet. Dabei kamen unterschiedliche Erhebungsmethoden qualitativer sozialwissenschaftlicher Forschung, wie Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern, den Eltern, den Lehrpersonen und den Schulleiterinnen und Schulleitern, Protokolle teilnehmender Erfahrung aus dem Unterricht, Fotos und andere Leistungsdokumente zum Einsatz. (Vgl. Schratz; Schwarz; Westfall-Greiter 2012, S. 17)

Ausgehend von der *Miterfahrung* mit Schülerinnen und Schülern in ihrem Schulalltag entstanden *Vignetten*, die „ausgewählte Momente gelebter Schulerfahrung sprachlich […] verdichten" (ebd., S. 33; Hervorh. i. O.). Die während und unmittelbar nach den Unterrichtsbesuchen entstandenen *Rohvignetten* wurden im Gespräch mit Schülerinnen und Schülern kommunikativ validiert und in der Forschungsgruppe im Gespräch und in rekursiven Schreibprozessen angereichert. Diese Vignetten bilden in der überarbeiteten Form eine zentrale Datenbasis der Forschungsarbeiten, die bisher im Rahmen des Projekts entstanden. Die Texte werden unter dem Blickwinkel eines bestimmten Phänomens, wie z. B. *Vertrauen*, *Schweigen*, *Unterbrechen*, *Sich-Einlassen, Erfinden* oder *Zuschreibung gelesen*.

In der zweiten Projektphase[171] wurden dieselben Schülerinnen und Schüler in der vierten Klasse in zwei weiteren mehrtägigen Feldphasen im Schuljahr 2012/13 durch ihren Schulalltag begleitet und die oben genannten Erhebungsmethoden noch einmal eingesetzt. Auf der Basis der *Miterfahrung* der Forscherinnen und Forscher entstanden wiederum Vignetten, die auch in der zweiten Projektphase im Gespräch mit Schülerinnen und Schülern kommunikativ validiert und im Team der Forscherinnen und Forscher in Gesprächen und rekursiven Schreibprozessen angereichert wurden. Um wichtige Erfahrungsmomente der Schülerinnen und Schüler in den vier Jahren ihrer Sekundarschulzeit zu erfassen, wurden darüber hinaus auf der Basis der Gespräche mit ihnen sowie mit Fokusgruppen bzw. den Transkripten dieser Gespräche, also auf der Basis der erzählten Erinnerungen, *Anekdoten* verfasst. Die im Team der Forscherinnen und Forscher entwickelte Kurzdefinition beschreibt eine Anekdote als

[170] http://www.lernforschung.at/?cont=prodetail&id= 31. Zugriff am 26.01.2013

[171] Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen II, 2012 – 2015, P 22230 G-17.

„merk-würdige Geschichte, in der Ereignisse mit besonderer Wirkkraft pointiert verdichtet werden, welche dem/der Forscher/in (von einem/einer Schüler/in) aus der erinnerten Erfahrung ihrer Mittelschulzeit erzählt werden*."* (Protokoll der Forschungsgruppe, Juli 2015) Auch Anekdoten wurden in einem intensiven Diskurs in der Gruppe der Forschenden angereichert und weiter bearbeitet.

4.2.2 Untersuchungsinstrumente

Ein zentrales Prinzip phänomenologischen Forschens ist jenes, dass die Fragestellung oder das Thema darüber entscheidet, welche Methoden im Rahmen einer Untersuchung zur Anwendung kommen sollen. Darüber hinaus zeichnen sich phänomenologische Forschungen nicht selten durch ihren Mut, neue Methoden oder Verfahren einzuführen, aus – im Bestreben, der gelebten Erfahrung möglichst nahe zu kommen, sind Kreativität und Experimentierfreude gefragt. Auch die Akteure und Akteurinnen der *Innsbrucker* bzw. *Südtiroler Vignettenforschung* machten sich auf die Suche nach geeigneten Verfahren, um möglichst reichhaltige und differenzierte Antworten auf ihre Forschungsfrage(n) zu erhalten. Dabei griffen sie nicht nur auf bereits erprobte Methoden zurück, sondern erweiterten dieses Repertoire, vor allem durch die *Vignette* als Form der Datenerhebung und -bearbeitung, aber auch durch die – im Rekurs auf Beekman – Aufnahme des Konzepts der *teilnehmenden Erfahrung*, die im Verlauf der Untersuchung zur *Miterfahrung* modifiziert wurde.

Aus der Vielzahl an verwendeten Untersuchungsinstrumenten sollen jene ausgewählt werden, auf denen der empirische Teil der vorliegenden Arbeit basiert: die *Miterfahrung* bzw. teilnehmende Erfahrung im Unterricht, das Verfassen von *Rohvignetten* als Form der Datenerhebung, die kommunikative Validierung und spätere Anreicherung und Überarbeitung der Vignetten, die *Lektüre* als Form der Datenanalyse und die *Anekdote*. Wenn diese Verfahren bzw. Instrumente dargestellt werden, soll dies mit dem Hinweis, dass diese bereits in mehreren wissenschaftlichen Publikationen, – sowohl Monographien als auch Fachartikel – präsentiert und ausführlich beschrieben wurden, in der angemessenen Ausführlichkeit und der gebotenen Prägnanz geschehen.[172]

4.2.2.1 Teilnehmende Erfahrung und Miterfahrung

Die Gruppe der Forscherinnen und Forscher der *Innsbrucker Vignettenforschung* entschied sich für eine „Forschungshaltung […], die durch *Mit*erfahrung gekennzeichnet ist" (Schwarz 2016, S. 84; 89) und die in Anlehung an das Konzept der *teilnehmenden Erfahrung*, das Ton Beekman im Anhang seines Artikels *Hand in Hand mit Sasha: Über Glühwürmchen, Grandma Millie und andere Raumgeschichten* darstellt (vgl. Beekman 1987), aber auch an Stieve (2010) entwickelt wurde. Beekman unterscheidet die Haltung der *teilnehmenden Erfahrung* vom Konzept der *teilnehmenden Beobachtung*, das aus der Ethnologie bekannt ist. Der Begriff der *teilnehmenden Erfahrung* betont insbesondere den Aspekt, dass Forscherinnen und Forscher selbst Erfahrende im Feld sind und dass sie an den Erfahrungen der Akteure und Akteurinnen im Feld teilnehmen, ja, diese teilen, indem sie mit ihnen in eine Beziehung treten und nicht nur beobachten. Beekman betont, dass Forschende in die Ereignisse verstrickt werden, die sie untersuchen, begründet die Bevorzugung des Begriffs der *teilnehmenden Erfahrung* aber auch mit Verweis auf die „jede Erfahrung fundierende »Lebenswelt«" (Beekman 1987, S. 17), in der auch die Wissenschaft gründe. „Der Theoretiker schwebt nicht gleichsam »über den Wassern«, er besitzt nicht den vollkommenen Überblick über die Wirklichkeit, er kann vielmehr seinen Schatten nicht überspringen." (Ebd.) Viele Erkenntnisse, die durch die teilnehmende Erfahrung möglich werden, blieben aus einer beobachtenden Position versagt. Die Anwesenheit der Forschenden im Untersuchungsfeld ist zunächst präreflexiv, das heißt leiblich-sinnlich und pathisch, und wird erst

[172] Zum Beispiel: Schratz/Schwarz/Westfall-Greiter (2012); Schluga (2013); Handle (2014); Mayrhofer (2014); Peterlini (2014); Eckart (2015); Agostini (2016); Schwarz (2016, in Druck);

später „sprachlich vermittelt reflexiv auseinandergelegt und als Bedeutungszusammenhang erfaßt“ (ebd.). Die Erfahrung der Teilnehmenden beschränkt sich nicht nur auf „»das Was des gegenständlich Gegebenen«“, sondern bezieht immer auch „»das Wie des Gegebenseins«“ (ebd.; Hervorh. i. O.) mit ein. Deshalb erfahren Forschende „unmittelbar die Stimmung, die Gestimmtheit der Situation, das Pathische des Umgangs als ständig tragenden Grund jeder Interaktion.“ (Ebd.) Beekman räumt ein, dass diese Art der „pathisch gestimmte[n] Anwesenheit“ zwar „schwer zu objektivieren und instrumentell zu prüfen, aber trotzdem fundamental für die intentionale Tätigkeit im Untersuchungsfeld“ sei. (Ebd., S. 18; Anm. G.R.) Sie stellt besondere Anforderungen an Forschende, zum Beispiel sollten diese mit dem Feld vertraut sein, gute ErzählerInnen sein und gleichzeitig sich verpflichten, Resultate wissenschaftlich zu legitimieren, auch wenn oder gerade weil jede/r Untersuchende seinen/ihren eigenen Stil der Anwesenheit entwickelt (vgl. ebd.) und „es *die* vollkommene Untersuchung nicht gibt“ (ebd.; Hervorh. i. O.). Anwesenheit bedeutet, so Beekman, immer auch Engagement und eine Positionierung, die sich als „selbstverständlich in die Landschaft passen“ (ebd., S. 19) beschreiben lässt. Um dem Anliegen phänomenologischer Untersuchungen treu zu bleiben, Wirklichkeit möglichst unmittelbar zu erfassen, ist es entscheidend, sich vor „theoriegeschwängerten Wahrnehmungen [zu] hüten und nicht bloß kategorial modellierte Beobachtungen“ (ebd., S. 20; Anm. G.R.) zu machen. Vorhandene Erwartungen und Interessen sollen nicht geleugnet werden, aber sie sollen im Sinn einer Öffnung für das, was wahrnehm-, hör- und sehbar ist, immer wieder beiseite gelegt werden. (Vgl. Gehring 2011, S. 25) Beekman formuliert diesen Zugang auf pointierte Weise: „Wir sind nicht vorschnell mit einer Hypothese zur Hand. Wir suchen nicht nach einem fehlenden Stück unseres nomologischen Puzzles. Schlicht ausgedrückt *wir* sind *selber* da, nur so begegnen wir *den wirklichen anderen*.“ (Beekman 1987, S. 20) Entscheidend sei es, dass Forschende, die sich als teilnehmend Erfahrende verstehen, „sich von der internen Dynamik des Feldes führen lassen“ (ebd., S. 21), dass sie in verschiedenen Situationen anwesend sind und die Menschen im Untersuchungsfeld als „seriöse Gesprächspartner respektieren“ (ebd.). Das zentrale Anliegen dieser Art von Forschung sei es, dass sowohl Hörer oder Leser, vor allem aber Beteiligte die Wirklichkeit wiedererkennen, Beekman spricht von einer „*Transsituationaliltät“* (ebd.), die jedoch keine empirische Generalisierbarkeit zulasse. Auf diese Weise konzipierte Untersuchungen leugnen nicht, dass Analyse und Interpretation „immer Hand in Hand“ (ebd., S. 22) gehen und nie wirklich abgeschlossen sind. Beekman charakterisiert den Forschungszugang als durch die Schlüsselbegriffe „*Kontextuell-hermeneutisch-longitudinal*“ und „*kritisch-dialogisch*“ sowie „geleitet von einem *praktischen* Interesse an Verbesserung“ (ebd.; Hervorh. i. O.). Der Begriff *kontextuell* bedeute, dass jede Aussage nur innerhalb eines personalen, sozialen und kulturell bestimmten Kontext verständlich sei; das Merkmal *hermeneutisch* verweist auf die Notwendigkeit der Interpretation, die sich daraus ergebe, dass „die Lebenswelt in hohem Maße prä-reflexiv ist“ (ebd., S. 23). Entscheidend sei jedoch, dass auch im Interpretieren die Lebenswelt nicht verlassen und “keine andere »Denkwelt« substituiert“ (ebd.) wird. Hingegen soll das, „was implizit war, […] explizit“ (ebd.) werden. Das Merkmal *longitudinal* verweist auf den Anspruch, Felderfahrungen „im lebensweltlich-zeitlichen Zusammenhang“, in der Lebensgeschichte des Einzelnen, aber auch der Geschichte der Institution und ihrer Mitglieder zu betrachten, wobei das Interesse vor allem auf den/die Einzelne gerichtet sei. (Vgl. ebd., S. 23) Untersuchungen von der Art, wie Beekman sie beschreibt, seien, so der Autor, in der Lage, „allgemeine[r] Grundstrukturen der Lebenswelt von Kindern“ (ebd.; Anm. G.R.) zu entdecken.

Die Forschungshaltung der Innsbrucker Vignettenforschung modifiziert die teilnehmende Erfahrung, die Beekman vorstellt, und bezeichnet die Haltung, die Forschende im Untersuchungsfeld einnehmen, als *Miterfahrung*. (Vgl. Schwarz 2016, S. 84)

> „Die wesentlichen Forschungsfragen fokussieren die Wirklichkeit schulischen Lernens als die sie in den gelebten Erfahrungen der Schülerinnern und Schüler sowie in der Miterfahrung der Forschenden

> erscheint. Erfahrungen berühren sich mit Erfahrungen auf vielfältige Art und Weise. Dies sind einerseits die Erfahrungen der SchülerInnen und Schüler in ihrer Verstrickung mit den Erfahrungen ihrer Lehrpersonen, sowie jenen der anwesenden Forschenden. Nicht eine distanzierte Beobachterposition, sondern miterfahrendes Dabeisein kennzeichnet die Forschungsperspektive dieses Zugangs." (Schwarz 2016, S. 84)

Den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler und der Sache des Lernens können wir nur auf die Spur kommen, *insofern* und *wie* sich diese uns zeigen, „in welchen Formen [sie] uns in der Miterfahrung gelebter Schulerfahrungen" (ebd., S. 85; Anm. G.R.) erscheinen. Dies bedeutet Ermöglichung und Beschränkung gleichermaßen: Wirklichkeit ist uns nie in unmittelbarer Anschauung, sondern nur in der Weise zugänglich, wie sich diese zeigt, als *etwas als etwas*, und gleichzeitig wird der Geltungsanspruch des Wahrgenommenen durch die Art und Weise des Zugangs beschränkt. Die Gerichtetheit unserer Wahrnehmung und unsere „Situation in der Landschaft" (Beekman 1987, S. 19) bestimmen wesentlich mit, *was* und *als was* wir etwas wahrnehmen. Deshalb macht es einen Unterschied, ob Forschende den Zugang der teilnehmenden Beobachtung, der teilnehmenden Erfahrung oder den der Miterfahrung wählen.

4.2.2.2 Die Vignette als Form der Datenbearbeitung

Vignetten, so die AutorInnen des Bandes *Lernen als bildende Erfahrung* (2012), sind „kurze, prägnante Erzählungen" (Schratz et al., S. 34), die „Momente gelebter (Lern-)Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in erzählter Form" (ebd., S. 31) erfassen.

Als Vignette bezeichnete man in früheren Jahrhunderten „die schmückende Verzierung am Anfang oder am Ende eines Buches" (Meyer-Drawe 2012b, S. 11), die ein Weinrebenornament darstellt. Meyer-Drawe weist darauf hin, dass das „ästhetische Moment […] auch für Vignetten im Rahmen der qualitativen Forschung von Bedeutung" (ebd., S. 12) ist und stellt verschiedene Forschungsrichtungen dar, in denen Vignetten zum Einsatz kommen. Die besondere Verständnis der Vignette im Rahmen der *Innsbrucker Vignettenforschung* zeichnet sich, so Meyer-Drawe, durch eine Nähe zum „phantastische[n] Aphorismus" und dem „Beispiel (Exemplum)" (ebd., S. 13; Anm. G.R.) aus. Der phantastische Aphorismus, ein von Peter von Matt geprägter Begriff, „ist für diese Autoren nicht das Resultat des Denkens, ‚sondern das dramatische Zeugnis des Denkprozesses selbst' (Von Matt 1995, S. 71[173])". (Meyer-Drawe 2012b, S. 13) Damit berühre sich dieses Stilmittel mit dem Anliegen der Innsbrucker Vignettenforschung, „nämlich einen Weg zu finden, den Vollzugscharakter des Lernens berücksichtigen zu können" (ebd.). Ein Verwandtschaftsverhältnis zur Vignette schreibt Meyer-Drawe auch dem *Beispiel* zu. Wie der Aphorismus entziehe sich dieser einer Definition und zeichne sich durch einen „Zug zum Konkreten" (ebd., S. 15) aus. Außerdem ordnen sich Beispiele, so Meyer-Drawe im Rekurs auf Buck (1989), „nicht einem gemeinsamen Allgemeinen unter wie Fälle einer Regel", sondern „das spezifische Allgemeine" wird erst „im Durchgang durch sie" (Meyer-Drawe 2012b, S. 13) erkennbar, – ein Charakteristikum, das die Vignette mit dem Beispiel teilt. „Deshalb verweisen Exempel nicht auf ein unabhängiges Allgemeines, sondern auf weitere Beispiele, durch deren Familienähnlichkeit das Gemeinsame gesichert wird" (ebd.).

Meyer-Drawe weist auf die Schwierigkeiten hin, die bei der Versprachlichung von Wahrgenommenem auftreten, die vor allem darin bestehen, dass „Sprache das Wahrgenommene immer bereits nach ihrem Muster verändert, dynamische Momente fixiert und das konkrete Handeln in seinen notierten Resultaten erstarren lässt" (ebd.). Wie in Aphorismen im oben dargestellten Verständnis wird jedoch auch in Vignetten „nicht eine Lage [protokolliert]" (ebd.; Anm. G.R.), sondern Lesende werden

[173] Von Matt, P. (1995): Der phantastische Aphorismus bei Elias Canetti. In: O. Huber (Hrsg.): Wortmasken. Texte zu Leben und Werk von Elias Canetti, S. 71-82). München und Wien: Carl Hanser Verlag.

„vielmehr in eine Situation hinein[gezogen]“ (ebd.; Anm. G.R.) und „in eine Denkbewegung versetzt“ (ebd., S. 14). Während „Worte […] belehren“, können Vignetten „uns […] mitreißen“ (ebd., S. 15), eine Vignette „beweist nicht, sie behauptet nicht, sie *zeigt“* (Schwarz 2016, S. 88; Hervorh. i. O.). Vignetten zu verfassen, die erfahrbar machen, „wie wir unsere Erfahrungen erfahren“ (Meyer-Drawe 2012b, S. 15), die „Überschüsse für die Lesenden“ (ebd., S. 14) dadurch erzeugen, dass „wir stets mehr gesehen haben und wissen, als wir sagen können“ (ebd.) und durch die „unsere leibliche Responsivität angesprochen“ (ebd.) wird, stellt hohe Ansprüche an die Autorinnen und Autoren. Es sind dies Anforderungen an das „genaue Beobachten sowie an das achtsame Hören und schließlich an die Sprachkunst“ (ebd., S. 11), die Forschenden sind angehalten, verwendete „Worte und […] Bilder“ (ebd., S. 14) genau zu prüfen. Nur dann hat die Vignette jene „Genauigkeit eigener Art“, die Meyer-Drawe – in Abgrenzung zur Präzision – als Prägnanz im Sinn der Trächtigkeit bezeichnet. (Vgl. ebd.) Schwarz beschreibt diesen Abwägungs- und Auswählprozess beim Schreiben von Vignetten:

> „Oft sind die Wörter, die wir *in medias res*, im Anwesend-Sein im Schulalltag spontan gewählt haben, die angemessensten: Die Ausdrücke, Fragen, Antworten und Geräusche, die wir hörten; die Aussagen, Zitate, Regeln, die wir auf Tafeln, Wänden, oder Gängen sahen, und die uns ins Auge stachen. Die Wörter oder Sätze, die unsere Forschungspartner in der Situation wählten, sind getränkt von ihrer Atmosphäre und tragen deutliche Spuren durchlebter Erfahrung in sich.“ (Schwarz 2016, S. 91)

Den hohen Anforderungen, die das Schreiben von Vignetten an die Verfasserinnen und Verfasser stellt, begegnete die Forschungsgruppe auf mehrfache Weise: *Erstens* wurden die in den Unterrichtssituationen oder im unmittelbaren Anschluss an diese verfassten Roh-Vignetten (vgl. Schwarz 2016, S. 91) im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern *kommunikativ validiert*. Die Texte werden von den Forscherinnen und Forschern vorgelesen und die Schülerinnen und Schüler werden um Resonanz und Stellungnahme gebeten. Zumeist erfolgte diese Resonanz als leibliche und auch sprachliche unmittelbar, wenn die Kinder oder Jugendlichen lächelten, nickten oder durch Ausrufe oder Aussagen deutlich machten, dass sie die in der Vignette erfasste Situation wiedererkannten. Van Manen (van Manen 1990, S. 27) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Evidenz-Erfahrung, welche durch die Übereinstimmung mit der eigenen Erfahrung hervorgerufen wird“ (Agostini 2016, S. 77) und im Anschluss an Buytendijk sogar vom *phenomenological nod*. (Vgl. ebd.) Diese Wiedererkennbarkeit der Situation durch die Beteiligten erinnert an die Anforderungen, die Beekman an die Beschreibungen der Forschenden stellt (vgl. Beekman 1987, S. 21). Hin und wieder führte die Resonanz der Beteiligten auch zu einer Überarbeitung oder Korrektur des Textes, wenngleich sich die Einsprüche häufig auf Details, wie Namen der Beteiligten, jedenfalls auf Umstände bezogen, die nicht die Erfahrung als solches betraf. *Zweitens* wurden die Vignetten im Kreis der Forscherinnen und Forscher ausführlich besprochen und in einem rekursiven Schreibprozess angereichert und überarbeitet. In diesem Prozess ging es darum, jedes verwendete Wort und Bild genauestens daraufhin zu prüfen, ob es tatsächlich dem Anliegen, der Erfahrung der Lernenden zu ihrem Ausdruck zu verhelfen und der Prägnanz der Vignette, dienlich war. Welche Kriterien und Maßstäbe die Forscherinnen und Forscher in diesem Prozess geleitet haben, stellt Schwarz auf nachvollziehbare Weise dar:

> „Besonderes Augenmerk richten wir dabei auf die Sprache des Leibes, auf die Verkörperung des Erfahrenen und Durchlebten. Das Zusammenzucken eines Kindes, ein Erröten, ein Sich-die-Haare-Raufen, ein Sich-Winden, Abwenden, Beugen oder Strecken, Blicke aus dem Fenster, Hin- und Her-Bewegungen oder Blinzeln. Wir suchen nach Verben, die den Ton wiedergeben, in dem etwas gesagt wird, und den Klang, in dem es hörbar ist. Wird hier gebrüllt, geflüstert, gemurmelt, gestammelt oder geschwiegen? Wir zeichnen die Blickrichtungen nach, die zwischen einer Sache und einer Person hin und hergehen, verhelfen den Bewegungen, die ein Kind im Raum macht, zu sprachlichem Ausdruck. Ist es ein Schlurfen, Zögern, Sprinten oder Schlendern? Wir prüfen die Wörter sorgfältig, die wir

> verwenden. Tun sie ihren Dienst und verlebendigen sie die Erfahrung, oder werden sie zum Selbstzweck eines sich poetisch-literarisch gebenden Schreibens?“ (Schwarz 2016, S. 92)

Die kommunikative Validierung mithilfe der Beteiligten sowie die Anreicherung und Überarbeitung der Vignetten in der Gruppe der Forschenden macht deutlich, dass es sich bei der Vignette nicht mehr nur um eine Form der Datenerhebung, sondern bereits um eine der Datenbearbeitung bzw. um ein „Zwischending“ handelt. (Vgl. ebd.)

Nach welchen Kriterien werden aber nun jene Momente schulischer Wirklichkeit ausgewählt, die in Form von Vignetten verdichtet werden? Für Johanna Schwarz ergibt sich die Prägnanz der Vignette daraus, „dass sie das Einprägsame, Eigentümliche, Erfreuliche, Verstörende, Neugierig-Machende eines bestimmten Momentes in einer Weise darstellt, welche die Vielschichtigkeit, Fülle und Lebendigkeit solcher Erfahrungen erhält.“ (Schwarz 2016, S. 90f.) Es ist also das, was Forschende in schulischen Situationen affiziert, „was sich in ihre Aufmerksamkeit drängt aus der Fülle dessen, was in einer Unterrichtsstunde miterfahrbar ist, was auffallen und bestechen kann“ (ebd., S. 91), was zunächst protokolliert und in Form von Vignetten sprachlich gefasst und verdichtet wird.

Schwarz weist auch auf *Grenzfälle* hin, Vignetten, die aus den „formulierten Qualitätsansprüchen herausfallen“ (ebd., S. 93) und die trotzdem Aufnahme in die Sammlung gefunden haben und konstatiert, dass Brinkmanns kritische Rezension der Monographie *Lernen als bildende Erfahrung* (vgl. Brinkmann, 2012b[174]) „hilfreich in der Klärung diffuser methodologischer Verfahren“ gewesen sei und „die intensive Dissemination in der nationalen und internationalen scientific community dem Konzept der erfahrungsorientierten Innsbrucker Vignetten- bzw. Bildungsforschung zu bedeutend mehr Reife verholfen“ (Schwarz 2016, S. 95) habe.

4.2.2.3 Die Anekdote als Form der Datenbearbeitung

Ausgangspunkt und Motivation für die Suche nach einer weiteren Textsorte im Zuge der zweiten Phase des Forschungsprojekts war das Anliegen, nicht nur die miterfahrene Erfahrung *in medias res* zu erfassen, sondern Bildungsprozesse auch in einem zeitlichen Verlauf darzustellen. Zudem war es die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler – damals in der ersten Klasse der Mittelschule – uns nun in der zweiten Phase als 13- und 14-Jährige gegenübertraten, die die Teilnehmenden der Forschungsgruppe dazu bewog, die Gesprächsprotokolle, also die Aussagen, die Erzählungen und Reflexionen der Jugendlichen in die Untersuchungen einzubeziehen. Evelyn Eckart weist in ihrer Dissertation darauf hin, dass es in der zweiten Projektphase darum ging, „auch Erwartungen, Befürchungen im Blick auf die Zukunft zu erfahren“ (Eckart 2015, S. 150). Um diesen Anliegen gerecht zu werden, schien die Anekdote, die vor allem Max van Manen (1990; 2008) in seinen Untersuchungen wiederholt eingesetzt hat und die bereits Patin für die Vignette gestanden hatte, die Textsorte der Wahl zu sein.

In der *Einführung in die neuere Literaturwissenschaft* von Dieter Gutzen, Norbert Oellers und Jürgen H. Petersen (Gutzen et al. 1981 (1976)) wird die Anekdote neben Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorabile, Märchen, Witz, Parabel, Fabel und Schwank in Anlehnung an André Jolles zu den *einfachen Formen* epischer Texte gezählt, die „eine einfache Struktur besitzen, kurz und vor-literarischen Charakters sind, mündlich tradiert wurden und gewissermaßen die Grundformen des Epischen darstellen“ (ebd., S. 41). Die Autoren weisen darauf hin, dass Anekdoten, die „eine historische

[174] Brinkmann, Malte (2012b). Rezension von: Schratz, Michael, Schwarz, Johanna, Westfall-Greiter, Tanja. Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und Beiträgen von Horst Rumpf, Carol Ann Tomlinson, Mike Rose u.a. Innsbruck: Studienverlag. Erziehungswissenschaftliche Rundschau, 11 (4).

Person dadurch scharf charaktisieren, daß sie einen Vorfall pointiert zur Darstellung bringen“ (ebd., S. 42), gegenwärtig kaum mehr von jener literarischen Bedeutung sind, „die ihr Kleist mit seiner Anekdote aus dem letzten Preußischen Kriege […] verschaffte“ (ebd.). Laut Duden ist eine Anekdote eine „kurze, meist witzige Geschichte, die eine Persönlichkeit, eine soziale Schicht, eine Epoche u. Ä. treffend charakterisiert“[175]. Etwas ausführlicher wird die Anekdote in der Schülerausgabe des Literaturlexikons von Duden charakterisiert: Die Anekdote ist darin „eine knappe, oft heitere oder witzige Erzählung, in der eine bekannte Person, eine Begebenheit, ein Menschentyp u. Ä. durch das Erzählen einer charakteristischen Besonderheit beleuchtet wird“ (Redaktion Schule und Lernen und red. Leitung: Heike Krüger 2005). Als Kennzeichen der Textsorte werden neutrale Erzählsituation, das Enden „mit einer Pointe, einer überraschenden Wendung der Handlung oder der Äußerung einer Person, die so nicht zu erwarten war“ (ebd.), genannt.

Van Manen beschreibt die Anekdote folgendermaßen: „an anecdote is a very short and simple story”, „an anecdote usually relates one incident”, „begins close to the central idea”, „includes important concrete detail”, „often contains several quotes”, „closes quickly after the climax” and „requires punctum for punch line“ (van Manen 2008, S. 2). Er weist darauf hin, dass die Lebenswelt, also die Welt gelebter Erfahrungen, Quelle und Objekt phänomenologischer Forschung sei. (Vgl. van Manen 1990, S. 53) Forschenden müsse klar sein, dass Formen der Beschreibung oder Aufzeichnung von Erfahrungen lediglich Transformationen gelebter Erfahrung sind. „So, the upshot is that we need to find access to life’s living dimensions while realizing that the meanings we bring to the surface from the depth of life’s oceans have already lost the natural quiver of their undisturbed existence.“ (Ebd., S. 54) Trotzdem, so van Manen, ist die möglichst theoriefreie Beschreibung persönlicher Erfahrungen die vielleicht geeignetste Möglichkeit, um gelebten Erfahrungen möglichst nahe zu kommen, denn: „In drawing up personal descriptions of lived experiences, the phenomenologist knows that one’s own experiences are also the possible experiences of others.” (Ebd., S. 54) In diesem Zusammenhang dient das Verfassen von Anekdoten dazu, persönliche Erfahrungen möglichst nah am Erlebten zu beschreiben. Van Manen setzt diese vor allem im Zusammenhang mit Beobachtungen („closely observing situations”) ein, ein Zugang, worin das Verfassen von Anekdoten jenem der Vignetten ähnelt, weist aber darauf hin, dass auch „personal experience and the interview […] sources for anecdotes“ (van Manen 1990, S. 69) sein können. Anekdoten können, so van Manen, auch von den Expertinnen oder Experten selbst verfasst werden, z. B. von Schülerinnen oder Schülern. Für diesen Fall sind Einschulungen und genaue Anleitungen vorgesehen, die dabei unterstützen sollen, Erfahrungen möglichst unmittelbar darzustellen. (Vgl. van Manen 2008, S. 2) Auch beim Verfassen von Anekdoten bleibt das Problem der Nachträglichkeit unüberwindbar: „[…] when we try to recover the contents of our experiences through memory or reflection we are in some sense always too late. We can never recover experience as it happened in the instant moment.” (Ebd., S. 10) In ihrem Anspruch, Erfahrungen im Moment ihres Entstehens, in *actu nascendi,* erfassen zu können, besteht das besondere Potenzial der Vignette.

Die Innsbrucker Forschungsgruppe, die in der zweiten Untersuchungsphase fast ausschließlich aus neuen Mitgliedern bestand[176], ließ sich zwar von van Manens Verständnis von Anekdoten inspirieren, beschritt aber im Weiteren neue Wege. Die erste Definition der Anekdote vom Juli 2012 wurde von Birgit Schlichtherle und Michael Schratz vorgelegt und enthielt bereits – wenngleich nur in Form von Stichworten – alle wesentlichen Merkmale der späteren Konzeption: „Merkwürdige Geschichte, wichtige Details von besonderer Wirkkraft, auf den Punkt gebracht, erzählte Erfahrung“ (aus dem

[175] http://www.duden.de/rechtschreibung/Anekdote, Zugriff am 29.08.2016

[176] TeilnehmerInnen der Forschungsgruppe in Phase II: Michael Schratz, Johanna Schwarz (bis 2014), Markus Ammann, Evelyn Eckart, Birgit Schlichtherle (bis 2014), Silvia Krenn, Annemarie Winder, Anja Thielmann, Johannes Leeb (bis 2014), Niels Anderegg (ab 2013) und Gabriele Rathgeb.

Protokoll der Forschungsgruppentreffen im Juli 2012, Mattsee). Die letzte und bis dato gültige Definition vom Mai 2013 lautet: „Anekdoten sind merk-würdige Geschichten, die erzählte Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern aus ihrer Schulzeit (Sek I) verdichten." (Aus dem Protokoll des Forschungsgruppentreffens im Mai 2013) Zusätzlich wurden – aufgrund einer Anregung von Käte Meyer-Drawe bei einem Forschungsgruppentreffen in Südtirol im Juli 2013 – die Merkmale *ein Thema, ein Fokus, eine Erfahrung* und *eine Pointe* für die Anekdote festgehalten.

Im Prozess des Schreibens, Revidierens und Anreicherns der Texte in der Gruppe wurde ausführlich über die Definition und über das Verständnis der Anekdote diskutiert. Einigkeit bestand vor allem darüber, dass es – ähnlich wie beim Verfassen von Vignetten – nicht um detailgetreues Abbilden der erzählten Erfahrungen, sondern um das Verdichten des Affizierenden (Einprägsamen, Eigentümlichen, Erfreulichen, Verstörenden, neugierig-Machenden) eines bestimmten Momentes in einer Weise geht, welche die Vielschichtigkeit, Fülle und Lebendigkeit solcher Erfahrungen möglichst nah am Erzählten festhält. (Vgl. Protokoll der Forschungsgruppe, Mai 2013; vgl. Schratz et al. 2012; vgl. auch Eckart 2015, S. 151) Die Anekdote sollte nicht von der Erfahrung des Gesprächs, die Forschende und Beforschte teilen, *gereinigt* werden, sondern diese sollte die Schreibarbeit zusätzlich inspirieren. Auch sollten nonverbale und leibliche Aspekte, wie die Art und Weise des Redens und Schweigens, ein Zögern, Flüstern, Stocken, Stammeln, lautes oder leises Sprechen usw. als potenzieller Ausdruck von Erfahrung bzw. der Qualität dieser Erfahrung Aufnahme in die Texte finden.

Das Anliegen, gelebten Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler auf die Spur zu kommen, teilen Vignette und Anekdote. Doch Anekdoten werden nicht auf der Basis von Erfahrungen *in medias res*, sondern auf der Basis von erinnerten und erzählten Erfahrungen verfasst. Dies bedeutet, dass in der Konzeption dieser Textsorte andere, neue Aspekte, insbesondere jener der Erinnerung und des Vergessens und des sprachlichen Ausdrucks dieser erinnerten Erfahrungen eine zentrale Rolle spielen und eine Auseinandersetzung mit diesen für die theoretische Fundierung der Anekdote unerlässlich ist. Dazu kommt, dass Anekdoten auf der Basis der transkribierten Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern verfasst werden, was die Art dieser Gespräche, ihre Konzeption und Durchführung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt.

Im Folgenden soll auf diese Aspekte genauer eingegangen werden, auch um im Anschluss das Potenzial der Anekdote als Textform zur Erfassung gelebter Erfahrungen, aber auch die Schwierigkeiten und ungelösten Fragen darzustellen.

Erinnerte Erfahrungen: Von der Untreue des Gedächtnisses

Erinnerung ist kein Prozess des bloßen Abrufens von Fakten oder Informationen. Während das Gedächtnis von Maschinen treu ist, zeichnet sich das menschliche Gedächtnis gerade durch seine Untreue aus. (Vgl. Meyer-Drawe 2007, S. 152) Manches wird erinnert, anderes fällt dem Vergessen anheim. Wenn eine Erfahrung in der Erinnerung wachgerufen wird, ist sie nicht mehr dieselbe, sondern taucht als veränderte aus dem Strom des Vergessenen auf. „Eine Erinnerung kann sich verändern durch eine spätere Erfahrung. Erinnerung verheißt Identität und bestreitet sie in eins." (Ebd., S. 161) Erinnerung kann daher nicht nur vom Vergangenen her verstanden werden. „Das Gedächtnis braucht, um als Gedächtnis fungieren zu können, die Intervention des Gegenwärtigen. Es bliebe sonst sprachlos. Vom Gegenwärtigen aus erhält das Gedächtnis sein Format. Insofern sind Erinnerungen Artikulationen, die etwas aufgreifen und nicht nur abrufen." (Ebd., S. 161)

Eine Erinnerung kann uns überkommen, ja, sie kann uns verfolgen. Ich kann mich an etwas erinnern wollen, aber das Erinnern ist vom Selbst nicht direkt beeinfluss- oder steuerbar. Erinnern ist also ein Vorgang, der zu einem großen Teil außerhalb unseres Einflussbereiches steht. Waldenfels und Meyer-

Drawe vergleichen Vergessen und Erinnern mit dem Einschlafen bzw. Geweckt-Werden. (Vgl. Waldenfels 2007, S. 384; vgl. Meyer-Drawe 2007, S. 148)

Sowohl Waldenfels als auch Meyer-Drawe weisen auf die Bedeutung des Vergessens hin, die nicht zuletzt aufgrund des auch durch die technischen Möglichkeiten genährten Ideals des Sich-Erinnern-Könnens, das Vergessen als bloße Fehlleistung erscheinen oder als Nicht-Erinnern verblassen lasse, in den Hintergrund geraten sei. (Vgl. Meyer-Drawe 2007, S. 147ff.; Waldenfels 2007, S. 383ff.) Wie das Erinnern ist auch das Vergessen kein vom Selbst steuerbarer Akt, aber auch kein Vorgang, „sondern ein Zustand, in den ich geraten bin oder in den ich geraten werde" (Meyer-Drawe 2007, S. 148; vgl. Waldenfels 2007, S. 384) und trägt Züge der Erfahrung, ja, des Widerfahrnisses. Waldenfels betont die Zusammengehörigkeit des Behaltens und Vergessens, eines ist nicht ohne das andere denkbar: „Nur was entfallen kann, läßt sich aufheben. Auf- und Abstieg, Werden und Entwerden gehören zu einer einzigen Bewegung." (Waldenfels 2007, S. 391)

Vergessenes ist nicht einfach verschwunden, sondern zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht zugänglich, es hinterlässt jedoch Spuren und „hat eine eigentümliche Präsenz", wenn es sich „mitunter als bohrende Leere in Erinnerung" hält (Meyer-Drawe 2007, S. 151). Meyer-Drawe bezieht sich in ihrem Plädoyer für das Vergessen auf Nietzsche, der „für das Vergessen im Sinn des Lebens" (ebd., S. 157) und der seelischen Ordnung plädiert. Die Untreue des Gedächtnisses weist, so die Phänomenologin, darauf hin, dass das Vergessen etwas eigentümlich Aktives an sich hat, es ist „ein Vergessen, das das Gedächtnis beugt, es verändert, es als Archivaren unserer eigenen Geschichte bestreitet." (Ebd., S. 158) Die Phänomenologin charakterisiert das Vergessen als eine „Strukturierung der Erfahrung im Sinne der Desartikulation", das an der „Inszenierung unseres Lebensdramas" mitarbeitet und sich nicht „in Position und Negation" einfangen lässt (ebd., S. 169). Die Unverfügbarkeit beider Zustände wird auch durch die Metaphorik der verwendeten Begriffe angezeigt: „Was zugeworfen und aufgefangen wird, ist immer schon aus dem Griff entlassen und in seinem Zwischensein vom Niederfallen bedroht. Was man ›Behalten‹ zu nennen pflegt, wäre von vornherein ein ›Aufhalten‹ des Vergessens; für das Wissen gibt es keine sicheren ›Behälter‹, in denen etwas ein für allemal ›aufgehoben‹ wäre." (Waldenfels 2007, S. 390f.; Hervorh. i. O.) Waldenfels macht deutlich, dass es auch Unvergessliches im Vergessen gibt; dies verweist auf „Ansprüche, die nicht einfach erlöschen […]und in der Wiederkehr des Vergessenen wieder auftreten, so wie das, was wir überschlafen, im Aufwachen erneut, vielleicht erneuert auftaucht." (Ebd., S. 392) Der Philosoph macht damit auf den Zusammenhang von Gedächtnis, Vergessen und Erinnern mit ethischen Ansprüchen aufmerksam, die zum Beispiel im Zusammenhang mit den Gräueln des Nationalsozialismus von großer Relevanz und Berechtigung sind.

Woran erinnern wir uns, was vergessen wir? Meyer-Drawe stellt im Rekurs auf die Gestaltpsychologin Bluma Zeigarnik und den nach ihr benannten Zeigarnik-Effekt und unter Bezugnahme auf Lacan dar, dass es offenbar vor allem die unabgeschlossenen Ereignisse und die schmerzlichen Erfahrungen sind, die uns leichter in Erinnerung bleiben. (Vgl. ebd., S. 150) „Das Gedächtnis lebt als Beziehung zu dem, was behalten, erinnert und vergessen wird. Vielleicht wird dadurch verständlich, daß es besonders lebendig dort ist, wo etwas in der Schwebe blieb, nicht zu einer Lösung führte, quälende Unentschiedenheit hervorrief und damit das Beziehungsgeflecht in seinen Verknüpfungen bedroht." (Ebd., S. 151) Auch Nietzsche weist auf diesen Zusammenhang hin, wenn er schreibt: „Man brennt Etwas ein, damit es im Gedächtniss bleibt: nur was nicht aufhört, weh zu thun, bleibt im Gedächtniss" (Nietzsche 1887, S. 295[177]; zit. n. Meyer-Drawe 2007, S. 154).

[177] Nietzsche, Friedrich (1887): Zur Genealogie der Moral.

Was bedeuten diese Einsichten nun für die erinnerten Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler Forschenden erzählen und die diese dann in Form von Anekdoten – auf verdichtete, pointierte Weise – wieder erzählen? Fest steht, dass es sich bei den Erzählungen der Schülerinnen und Schüler keinesfalls um das Abrufen von gespeicherten Daten handelt, sondern dass die Erinnerung den Ereignissen etwas hinzufügt oder auch wegnimmt, sie aufgrund der Intervention des Gegenwärtigen (vgl. Meyer-Drawe 2007, S. 161) und aufgrund des in der Zwischenzeit Durchlebten verändert. Dabei ist diese Veränderung keine zufällige oder willkürliche, sondern kann, in eins gedacht mit dem Vergessen, als Strukturierung der Erfahrung im Sinne der Artikulation und Desartikulation verstanden werden. (Vgl. ebd., S. 161; S. 169) Das bedeutet, dass die erinnerten Erzählungen einerseits hinter den Erfahrungen zurückbleiben und andererseits diesen im Sinn eines Überschusses etwas hinzufügen. Dieser Überschuss macht die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler von damals zu heutigen, verwandelten Erfahrungen, die nun erinnert und erzählt werden. Hätte jemand über die damaligen Erlebnisse Tagebuchaufzeichnungen geführt, würde er/sie diese womöglich in den heutigen Erzählungen nicht mehr wiedererkennen.

Was wir hier erhalten, sind nicht die gleichsam konservierten Erfahrungen von Zehn-, Zwölf-, 13-Jährigen, sondern die Erfahrungen der Kinder und inzwischen Jugendlichen aus ihrem heutigen Blickwinkel. Was wie ausgewählt und in welcher Weise verändert wird, ist – wenn wir die Möglichkeit des bewussten Verstellens oder Lügens einmal ausschließen – kein bewusster und willentlich vollzogener Vorgang, sondern etwas, das zu einem guten Teil ohne direkte Einflussnahme des Selbst geschieht. Erinnerungen fallen ein und zu, werden durch Fragen oder durch die Situation des Gesprächs, die Anwesenheit des Forschenden, die Umstände etc. geweckt oder eben nicht geweckt. Insofern ist Erinnern, aber auch Vergessen, als Antworten auf Ansprüche zu verstehen und von jenem Hiatus zwischen Anspruch und Antwort geprägt, von dem Waldenfels spricht. Das Erinnerte und Erzählte antwortet auf fremde Ansprüche und bleibt hinter diesen, hinter dem Zu-Sagenden zurück. Der Bruch oder Riss, der sich hier öffnet, erweist sich jedoch auch hier als Einfallstor für das Pathische.

Inwiefern die Gestimmtheit der Situation, die Beziehung zwischen Forschenden und Schülerinnen und Schülern und die Art der Gesprächsführung in diesem Zusammenhang von Bedeutung sind, darauf wird noch einzugehen sein.

Von Erfahrungen erzählen

Die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler den Forschenden von ihren Erfahrungen im Laufe der vier Jahre erzählen, lenkt unsere Aufmerksamkeit noch einmal auf das bereits im Kapitel 4.2.2.3 dargestellte Thema *Erfahrung und Ausdruck*.

Bloßes Sprechen über die Erfahrung kann diese zum Verstummen bringen. (Vgl. Waldenfels 1995b, S. 107) Gleichzeitig nährt sich Sprache aus der Erfahrung, behält die Nähe zu ihr bei, die Erfahrung bleibt in ihrem sprachlichen Ausdruck lebendig. Der Erfahrungssinn wird durch Sprache sogar überschritten, worauf Tengely verweist: „Wird der Erfahrungssinn zur Sprache gebracht und in Worte gefaßt, so tritt mit den Worten gleichzeitig ein Bedeutungsüberschuß auf, der sich auf ihn nicht zurückführen läßt. Der begriffliche Ausdruck einer Erfahrung enthält mehr als die ausgedrückte Erfahrung selbst.“ (Tengelyi 2007, S. 17) Wiederum haben wir es mit einem ambivalenten Verhältnis zu tun: Einerseits verstellt die sprachliche Artikulation den Zugang zu den gelebten (und erinnerten) Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, andererseits werden diese gerade durch die Versprachlichung, aber auch durch die Art und Weise des Erzählens, durch leiblichen Ausdruck usw. lebendig. Tengelyi empfiehlt, Erfahrungssinn und Ausdrucksbedeutung streng auseinanderzuhalten und bestimmt den Ausdruck einer Erfahrung als „das Ergebnis einer *Sinnstiftung* […], die auf eine *Sinnbildung* zurückweist, ohne darin aufzugehen.“ (Ebd.) Erfahrungen sind, so Tengelyi in Anlehnung an Husserl, immer durch eine Vielzahl an auseinanderstrebenden Sinnregungen gekennzeichnet. Indem Erfahrung begrifflich

ausgedrückt wird, geschieht eine Einheitsstiftung und Festlegung des Sinns. Dieser Sinn bleibt jedoch von der ursprünglichen Erfahrung wie durch eine Kluft getrennt. (Vgl. ebd., S. 19) Tengelyi verweist auf Merleau-Ponty, der vom *Wunder der Rede* und davon spricht, dass Reden und Schreiben eine Erfahrung übersetzen, die erst zum Text wird durch das Wort, das sie selbst wachruft. (Vgl. ebd., S. 202) Die erwähnte Rede ist die fungierende Rede (parole opérante), „diese bleibt in unmittelbarer Fühlung mit dem Zu-Sagenden, der auszudrückenden Erfahrung. Sie begnügt sich nie mit den bereits erworbenen oder gar sedimentierten Bedeutungen; sie begibt sich vielmehr jedesmal auf die Suche nach einem noch nicht festgesetzten, mehrdeutigen, ja ‚wilden' Sinn. Deshalb kann sie – im Gegensatz zum idealen Sprachsystem – als eine ‚erobernde, tätige und schöpferische Sprache" bezeichnet werden. (Ebd., S. 202) Deshalb sind Erfahrung und ihr Ausdruck aufeinander bezogen, die Erfahrung schneidet uns nicht nur die Rede ab (vgl. ebd., S.219), sondern ruft zugleich selbst die Sprache hervor, durch die sie zum Text wird (vgl. ebd., S. 203). Die Unmittelbarkeit der Begegnung und Berührung mit der Wirklichkeit, die in der Wahrnehmung möglich ist, ist uns im Fall der Rede zwar versagt; indem in der fungierenden Rede „die zerstreuten Elemente des Sprachsystems" versammelt und „in einem einzigen Ausdruck [verdichtet werden], um den Erfordernissen zu entsprechen, die aus einer bestimmten Erfahrung der Wirklichkeit erwachsen", kann aber auch „der Augenblick fungierender Rede selbst" als „Augenblick einer Begegnung und Berührung mit der Wirklichkeit" (ebd., S. 209; Anm. G.R.) gesehen werden.

Wir können also davon ausgehen, dass in den Aussagen und Erzählungen der Schülerinnen und Schüler die Erfahrung, die unmittelbare Berührung mit der Wirklichkeit zum Tragen kommt und dass die Erfahrung selbst das Wort wachruft, das ihr zum Ausdruck verhilft. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Nachträglichkeit des Ausdrucks in Bezug auf die Erfahrung eine ungleich bedeutendere Dimension annimmt als dies zum Beispiel beim Verfassen von Protokollen im Zuge der Miterfahrung im Unterricht der Fall ist. Dies wurde anhand der Überlegungen zum Erinnern und Vergessen dargelegt. In diesem Zusammenhang stellen sich mehrere Fragen: Wie ist es möglich, Schülerinnen und Schüler überhaupt dazu zu bewegen, über ihre Erfahrungen zu erzählen und das, was sie bewegt, zum Ausdruck zu bringen? Und, falls dies gelingt – so schwer dies auch sein mag – wie ist mit diesen Aussagen weiterhin umzugehen? Wie ist es möglich, die *Qualität* des Erzählten auf eine Weise einzufangen, dass die Erfahrungen darin lebendig und mit- bzw. nacherfahrbar werden?

Tengelyi weist die Erzählung als jene Form aus, „die eine untergründige Sinnbildung aus Unverfügbarem faßbar zu machen vermag. […] Durch Geschichten wird die bewegliche, ständig wechselnde, sich unaufhörlich fortbildende Als-Struktur des Erfahrungssinns aufgefangen, ohne festgesetzt und zum Stillstand gebracht zu werden." (Ebd., S. 294) Dieser Hinweis kann die Entscheidung für die Anekdote, die ja eine Form der Erzählung darstellt, erhellen; deshalb soll Tengelyis Überlegungen hier ein Stück weit gefolgt werden. Tengelyi zitiert – im Rekurs auf Ricœur – Wilhelm Schapp, einen Schüler Husserls, der ausführt, dass der Zugang zu Menschen nur über ihre Geschichten erfolgt, über Geschichten, in die wir alle von vornherein verstrickt sind. (Vgl. ebd., S. 299) Tengely erweitert diese Aussage, indem er – mit Verweis auf Lévinas – darauf hinweist, „dass ein Antlitz, ein Gesicht oder die Krümmung eines Rückens nicht nur eine Geschichte erzählt, der ich nachgehen kann, sondern auch Ansprüche erhebt, die an mich ergehen und mich zu einer Antwort drängen. Daraus erhellt, daß mein Zugang zum Anderen keineswegs notwendig durch die erzählten oder auch unausdrücklichen Geschichten vermittelt wird, in die er verstrickt ist." (Ebd., S. 300) Auch würden Handlungen, die genauso oft von einer Linie, „die sich durch meinen früheren Lebensweg abzuzeichnen scheint" (ebd.), abweichen als diese zu bestätigen, weniger durch die vergangenen Geschichten des Anderen als vielmehr durch die gegenwärtigen Ansprüche bewegt. (Vgl. ebd.) Erfahrungen können als „im Ansatz vorhandene" (ebd.), erzählungsbedürftige Geschichten verstanden werden, während Handlungen sich diesem Zugriff immer wieder entziehen. „Denn das Selbst, wie es

sich in Handlungen offenbart, läßt sich nicht auf das Selbst, wie es sich durch erzählte Geschichten bekundet, zurückführen." (Ebd., S. 301) In diesem Zusammenhang sind Konflikte vorprogrammiert: „Man fühlt sich manchmal zu Handlungen gezwungen, die sich schlecht mit den von einem selbst übernommenen Geschichten vereinbaren lassen." (Ebd., S. 302) Erfahrung, die in Geschichten angemessenen, wenn auch nie erschöpfenden Ausdruck findet, macht es nötig und möglich, Geschichten zu verändern oder neue Geschichten in den eigenen Fundus aufzunehmen. (Vgl. ebd., S. 302f.)

> „Die Erfahrung ist durch eine strömende Vieldeutigkeit gekennzeichnet, die unmöglich restlos Eingang in eine erzählte Geschichte findet. Immer fallen dabei manche Sinnregungen einer Sinnstiftung zum Opfer, die vereinheitlichend wirkt und Widerspenstiges abdrängt. Die abgedrängten Sinnregungen verschwinden jedoch nie, ohne gewisse Spuren zu hinterlassen. Diese Spuren werden oft wiederentdeckt, wenn neue Herausforderungen einen Widerhall in ihnen finden. Deshalb hält die Erfahrung immer Elemente bereit, die Anhaltspunkte zu einer Berichtigung vorhergehender Erzählungen bieten." (Ebd., S. 303)

Tengelyi schreibt auf der Basis dieser Überlegungen der Erfahrung die Vermittlungsfunktion zwischen Geschichtserzählung und Handlung zu, sie sei der „gemeinsame Grund, auf dem man im Übergang von der einen Einstellung zur anderen Fuß fassen kann" (ebd.). Die Erfahrung wird durch erzählte Geschichten nicht nur „erfaßt, ausgedrückt und festgehalten" (ebd.), sondern „auch sinnstiftend vereinheitlicht, einheitssstiftend festgesetzt und in diesem Sinne letztlich zwangsläufig vereinfacht" (ebd., S. 303 f.).

Das Potenzial der Anekdote, die geeignet ist, Menschen (oder auch Zeitepochen) zu charakterisieren (vgl. Arrighetti 2007), gewinnt mit Blick auf Tengelyis Ausführungen noch einmal eine tiefere Bedeutung. Erzählungen sind eine, vielleicht *die* angemessene Weise, Erfahrungen zum Ausdruck zu verhelfen, da sie eine Weise sind, den vielfältigen Sinnbildungsvorgang, der Erfahrung kennzeichnet, aufzufangen, ohne ihn festzulegen oder zum Stillstand zu bringen. Gleichzeitig erweisen sich diese Geschichten und der Fundus an selbst übernommenen Geschichten aufgrund von Erfahrung immer wieder als veränderungswürdig.

Viele der Geschichten, von denen Tengelyi spricht, sind unausdrücklich und können nicht so einfach abgefragt und erzählt werden. Trotzdem erzählen auch die Kinder und Jugendlichen in den Gesprächen ihre Geschichten, manchmal sind es nur Ansätze für Erzählungen, Bruchstücke, die Forscherinnen und Forscher zu Geschichten zusammenfügen oder ausgelegte Fäden, entlang derer Forschende die Geschichten der Schülerinnen und Schüler erahnen können. Eckart weist darauf hin, dass die SchülerInnen in den Gesprächen mit den Forschenden keine Anekdoten erzählen, sondern dass diese von den Forscherinnen und Forschern verfasst werden. (Vgl. Eckart 2015, S. 156 f.) Hierbei sind gutes Zuhören, Empathie, Fingerspitzengefühl und achtsames Vorgehen gefragt. Von den Erzählungen der Schülerinnen und Schüler bis zur fertigen Anekdote ist es ein weiter Weg. Bevor jedoch das Verfassen der Anekdote erläutert und theoretisch begründet wird, soll noch einmal das Augenmerk auf die Gespräche gelenkt werden, die die Basis für die in anekdotischer Form erzählten Erfahrungen bilden.

Das Gespräch als Frage-Antwort-Ereignis

Van Manen lässt Schülerinnen und Schüler selbst über ihre Erfahrungen in Form von Anekdoten in schriftlicher Form erzählen. Die Innsbrucker Forschungsgruppe entschied sich für Gespräche mit den Kindern und Jugendlichen, in der ersten Forschungsphase sicherlich nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass die Kinder erst zehn Jahre alt waren. In der vierten Klasse wäre es wohl möglich gewesen, die Forschungspartner/innen zu bitten, ihre Erfahrungen in schriftlicher Form auszudrücken. Die Vorteile dieser Vorgangsweise liegen auf der Hand: *Erstens* können diejenigen, die die Erfahrungen *gemacht* haben, ihre Wahrnehmung, ihre Gefühle wohl am zutreffendsten beschreiben; *zweitens*

könnten sie dies in Ruhe und mit der ihnen angemessenen Zeit zum Nachdenken tun, und *drittens* fiele ein weiterer Schritt der Veränderung der Erfahrung durch das Wieder- oder Nacherzählen dieser durch Forschende weg. Möglicherweise hat die Verschriftlichung der Erfahrungen aber auch Nachteile: Nicht jeder Jugendliche kann sich schriftlich auf differenzierte Weise ausdrücken oder ist gewillt das zu tun. Auch van Manen weist darauf hin, dass viele Menschen lieber mündlich über ihre Erfahrungen sprechen. (Vgl. van Manen 1990) Darüber hinaus kommt in den Gesprächen etwas zum Tragen, das im Bezug auf den Zugang zur Erfahrung der Schülerinnen und Schüler nicht nur als Verlust, sondern auch als Gewinn verstanden werden kann. Dies soll im Folgenden genauer erläutert werden.

Die Gesprächssituation zwischen Forschenden und Schülerinnen und Schülern gleicht wohl in vielem jener eines (qualitativen) Interviews. Ein Interview ist eine kommunikative Situation, in der das Verhältnis der GesprächspartnerInnen eindeutig festgelegt und nicht umkehrbar ist; – eine Person, der/die Forscher/in, stellt Fragen, die andere Person, der/die Schüler/in, beantwortet diese. Der Spielraum für die Antworten ist dabei unterschiedlich groß und wird vor allem durch die Art der Fragestellung bestimmt. Trotzdem entschieden sich die Mitglieder der Forschungsgruppe für den Begriff *Gespräch*, und zwar aus folgenden Gründen: Der Begriff *Gespräch* betont die Offenheit der Situation und das Bemühen der Forschenden, mit den Kindern und Jugendlichen ein Gespräch zu führen, das diesen Namen verdient, also mit ihnen in eine Interaktion auf Augenhöhe zu treten, in der die Befragten nicht nur auf gestellte Fragen antworten, sondern im Sinn eines Frage-Antwort-Geschehens auch auf Ansprüche respondieren und – vice versa – auch das Fragen als Antworten auf Ansprüche gedeutet werden kann. „Antworten ist nicht auch noch etwas anderes, nämlich ein Eingehen auf einen fremden Anspruch, sondern das Antwortgeben ist von Anfang an mehr als bloßes Weitergeben eines vorhandenen Wissens, schon deshalb, weil eine Antwort verweigert werden kann." (Waldenfels 2007, S. 192) Sicherlich ist dieser Aspekt auch in einer Interviewsituation nie völlig auszuklammern, jedoch wird er durch die stärker festgelegte Rollenverteilung, den Interviewleitfaden und die Fragestellung mehr oder weniger eingeschränkt. In den Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern war hingegen vielfältiges und auch unerwartetes Respondieren von beiden Seiten erwünscht, es wurde als Qualität des Gesprächs angesehen, wenn dieses nicht den erwarteten oder durch den Frageleitfaden vorgegebenen Verlauf nahm, sondern zum Beispiel der Fall eintrat, dass die Expertinnen und Experten – wenn auch zunächst inspiriert von einer Frage oder einem Gesprächsimpuls – von sich aus ins Erzählen kamen und den Gesprächsverlauf auf diese Weise mitbestimmten oder auch Forschende von den vorgesehenen Fragen abwichen. Das gesamte Responsorium der Beteiligten in seinen verbalen, akustischen, emotionalen und vor allem leiblichen Artikulationen wird im Frage-Antwort-Geschehen in Mitleidenschaft gezogen; diesem Umstand wurde mit der Bezeichnung *Gespräch* Rechnung getragen. Dahinter steht auch die Annahme, dass sich Erfahrung nicht nur im *Was* des Erzählten ausdrückt, sondern vor allem auch in der *Art und Weise*, im *Wie* des Erzählens. Dieses Verständnis des Gesprächs als Ereignis von Frage und Antwort nahm auch Einfluss auf das Verständnis und das Verfassen von Anekdoten, in denen nicht nur Verbales wiedergegeben bzw. formuliert wird, sondern auch nonverbale, insbesondere leibliche Aspekte des Gesprächs Eingang finden.

Waldenfels spricht vom *Dazwischen*, das sich zwischen Frage und Antwort ereignet und das im Gespräch zwischen Anspruch und Antwort entsteht. Dieses Dazwischen ist nicht mehr einem der beiden Gesprächspartner zuzuordnen. Es entsteht ein *Geflecht* aus Eigenem und Fremdem, Verbindendes und Trennendes schafft Raum für einen Überschuss und für einen Anspruch, der von woanders kommt und die Situation sprengt. (Vgl. Waldenfels 2000, S. 299 f.) Diese Vorstellung enthüllt das Potenzial eines Gesprächs, in dem nicht einfach Informationen abgerufen werden, sondern in dem die Beteiligten durch die Anwesenheit, das Verhalten und die Aussagen des jeweils Anderen beansprucht und herausgefordert werden und sich in antwortender, auch kreativ-schöpfender Weise in das Gespräch einbringen. So kann die Situation eintreten, dass Forschende und auch Expert/inn/en

von ihren eigenen Aussagen, von Emotionen und/oder leiblichen Artikulationen überrascht werden, dass die eigenen Ansprüche oder die der anderen Person Irritation, Widerstand, Staunen oder Ratlosigkeit auslösen, dass sie zu einem Redeschwall oder auch zum Schweigen einladen. All dies wird im Verständnis des Gesprächs zwischen Forschenden und Expertinnen und Experten als wesentlicher Bestandteil und Ausdruck der gelebten Erfahrung wertgeschätzt und von den Forschenden später als Datenquelle zur Erfassung des Unfassbaren, nämlich der gelebten und erinnerten Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen in die Untersuchungen einbezogen.

Wie auch beim Verfassen von Vignetten spielt die Miterfahrung der Forschenden für das Verfassen der Anekdoten eine wesentliche Rolle: Die Gesprächssituation ist ein Ereignis, das für Erfahrungen der Beteiligten offen ist. (Vgl. Eckart 2015, S. 154) Diese Erfahrung, die die Kinder und Jugendlichen und die Forschenden im Gespräch machen, bestimmt die Gestimmtheit der Situation und den Verlauf des Gesprächs mit und wirkt auf die Beteiligten zurück. Unter dieser Rücksicht fließt auch diese Erfahrung in die Gespräche und damit in die Anekdoten ein, die somit nicht nur die erinnerten und erzählten Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Erfahrung des Gesprächs *in medias res* zu erfassen sucht.

Daraus wird deutlich, dass es den Forschenden der Innsbrucker Anekdotenforschung nicht darum ging, die von den Schülerinnen und Schülern erinnerten und erzählten Erfahrungen nur wieder- oder nachzuerzählen, sie in möglichst unveränderter Form wiederzugeben. Genausowenig wie es möglich ist – wie bereits dargestellt – , dass Schülerinnen und Schüler unmittelbar Zugang zu ihren Erfahrungen in der Vergangenheit haben und diese nur abrufen müssten, genausowenig ist es möglich, die Gesprächssituation, das Frage-Antwort-Geschehen zwischen Forschenden und Beforschten, auszuklammern und die erinnerten und erzählten Erfahrungen gewissermaßen in *gereinigter* Form abzubilden. Doch wird dieser Umstand, die mehrfache *Brechung* und Veränderung der früheren Erfahrungen, nicht nur als Verlust gesehen: In Anekdoten kann die erinnerte und erzählte Erfahrung der Expertinnen und Experten wie auch die Erfahrung des Gesprächs in verdichteter Form lebendig werden und neue Ausdrucksgestalt gewinnen. Wie die Erinnerung Elemente des Wachrufens von Eingeprägtem und Elemente der Neuschöpfung enthält, so ist auch das Frage-Antwort-Geschehen von Vergangenem und Gegenwärtigem, von Antworten, die wiederholende wie auch neu-schöpfende Anteile haben, durchdrungen. *Was* und *wie* erinnert wird, wird auf fundamentale Weise durch die Gegenwart mitbestimmt, in diesem Fall auch durch die Situation des Gesprächs, durch die Fragen und Impulse des Forschers/der Forscherin. Insofern ist das Erinnern als ein Antworten auf einen Anspruch zu verstehen, als ein Respondieren auf eine Frage, auf das Gegenüber und auf die Situation des Gesprächs, aber auch als Antworten auf den Anspruch des vergangenen Selbst und der vergangenen Erfahrung.

Vom Transkript zur Anekdote: Die Herausforderung phänomenologischen Schreibens

Der Prozess des Niederschreibens der erinnerten und in den Gesprächen mit den Forschenden erzählten Erfahrungen der Jugendlichen auf der Basis der transkribierten Gespräche in Form von Anekdoten verdient besondere Aufmerksamkeit. Carina Henrikkson und Tone Saevi stellen in ihrem Aufsatz *An Event of Sound* (Henriksson und Saevi 2009) die Stärken des schriftlichen Darstellens von gelebten Erfahrungen in literarischen Texten dar. Sie weisen darauf hin, dass in diesen Texten, seien es Anekdoten oder andere experientelle (schriftliche) Formen der Darstellung, die gelebte Erfahrung auf eine besondere Weise lebendig bleibt oder (wieder) lebendig wird, die auch Leserinnen und Lesern einen unmittelbaren Zugang zu diesen Erfahrungen ermöglicht. (Vgl. ebd., S. 35) Die Metapher *An Event of Sound* weist insbesondere auf die klanglichen Qualitäten von literarischen Texten hin, die geeignet sind, Qualitäten gelebter Erfahrung, die immer schon vergangene Erfahrung ist und bei deren Erfassung wir immer zu spät kommen, zum Ausdruck zu bringen, Qualitäten, die in konventionellen

Formen wissenschaftlichen Schreibens womöglich leicht verloren gehen. Dabei bewegen sich Forschende, so die AutorInnen, im Grenzland zwischen einer poetischen Einstellung und einem am Pragmatischen orientierten Schreibstil. (Vgl. ebd.) Die AutorInnen vergleichen diese Art des Schreibens mit der Tätigkeit von Künstlerinnen und Künstlern, denen es gelingt, im Kunstwerk das Wesen von Dingen aufleuchten zu lassen. (Vgl. ebd., S. 37)

> „An anecdote speaks to us much in the same way as a good novel or a beautiful poem does. It evokes feelings of recognition, points to experiential possibilities that we have never encountered before, or leads to thoughts whose possibility we were not earlier aware of. […] the intention of a phenomenologist is to have the reader receive and respond to the otherwise concealed meaning of the lived experience which can be evoked in the honed anecdote." (Ebd., S. 38)

Es geht darum, eine Bedeutung erfahrbar zu machen, „which we are unable to express clearly in any other way" (Kockelmans 1987, S. ix[178]; zit. n. Henriksson und Saevi 2009, S. 38). Im Rekurs auf Martin Heidegger (Heidegger 2005) betonen Henriksson und Saevi, dass der einzige Weg für Menschen, wirklich etwas zu sagen, der ist, „to listen and respond to the things of the world through language, to let language itself speak" (Henriksson und Saevi 2009, S. 38). „The vocation, or call, of a text is sensed as an implicit, felt understanding that is non-cognitive as well as cognitive, sensed as well as reflected." (Ebd., S. 38f.) Phänomenologische Texte stellen auf diese Weise eine Verbindung zwischen den in ihnen wachgerufenen gelebten Erfahrungen und den Erfahrungen der Lesenden dar. Als *Event of Sound* appellieren sie an Lesende, an ihr Gehör, an ihr Denken, an ihren Leib und ermöglichen es, dass gelebte Erfahrungen, auch in ihrer leiblichen Dimension, während des Lesens erneut zum Klingen gebracht werden.

Im Verweis auf Roland Barthes (1981) heben Henriksson und Saevi – wie im Übrigen auch die HerausgeberInnen des Bandes *Lernen als bildende Erfahrung* (Schratz et al. 2012) – das notwendige Charakteristikum einer Pointe (*punctum*) für einen phänomenologischen Text hervor, „to point out the particular meaning of something and establish a punctum" (Henriksson und Saevi 2009, S. 39). Nach Barthes macht das Merkmal des *punctum* den Unterschied zwischen einem Schnappschuss und einer Fotografie aus. Keine fotografische Abbildung kann das Original darstellen, aber die Fotografie ist im Unterschied zum Schnappschuss in der Lage, to „prick[s] us, touch[es] us, disturb[s] us, move[s] us, and address[es] us" (ebd., S. 40; Anm. G.R.). Ähnliches Potenzial schreiben die AutorInnen – im Rekurs auf van Manen – der Anekdote zu, die uns in das Geschehen hineinzieht und gleichzeitig zum Reflektieren zwingt, die uns etwas über „a particular experience, a unique person, or an individual life" (ebd., S. 39) erzählt und gleichzeitig „something universal" (ebd.) offenbart.

Das Schreiben phänomenologischer Texte gleicht – so Henriksson und Saevi – einem Abenteuer mit offenem Ausgang. Absichtlichkeit und planvolles Vorgehen scheinen diesem Unterfangen mehr zu schaden denn zu nützen: „To enter the world of lived experiences through the world of language is to embark on an adventurous endeavour, which sometimes proves to be an amazing discovery as the meaning of an experience unfolds before our eyes, on paper or on the screen. However, there is an ironic paradox in writing for discovery: we discover nothing at all." (Ebd., S. 52) Henriksson und Saeve zeigen anhand von van Manens Ausführungen in *Writing in the Dark* (van Manen 2002) die Schwierigkeiten auf, die Forschenden bei der Übersetzung von Erfahrungen in Sprache begegnen können: „It is not uncommon for writers of phenomenological texts, van Manen argues, to find that ‚every word kills and becomes the death of the object it tries to represent … language kills whatever it touches … there is nothing to say … it is impossible to truly ›say‹ something'" (van Manen 2002, S. 244; zit. n. Henriksson und Saeve 2009, S. 52; Ausl. u. Hervorh. i. O.) und stellen sie Heideggers diesbezüglichem Optimismus gegenüber: „Language speaks." (Heidegger 2005, S. 189-190; zit. n.

[178] Kockelmans, J.J. (Ed.). (1987). Phenomenological psychology: The Dutch school. Dordrecht: Kluwer.

Henriksson und Saeve 2009, S. 52). Das Erfassen und Darstellen von gelebten Erfahrungen in Form phänomenologischer Texte begibt sich auf unsicheres Terrain und ist vom ständigen Scheitern bedroht. Dies ist nicht zuletzt dem ambivalenten, ja paradoxen Verhältnis zwischen gelebter Erfahrung und ihrem Ausdruck geschuldet, das bereits im Kapitel 4.1.3.3 erörtert wurde. Deshalb ist Bescheidenheit bezüglich des Anspruchs, Erfahrung zum Ausdruck zu verhelfen, angebracht, worauf auch Henriksson und Saeve in ihrem abschließenden Plädoyer hinweisen:

> „To ask of phenomenology that it makes anything or everything clear is to remain in the realm of Husserl's transcendental phenomenology, where essence precedes existence. But there is no original meaning, just possible meanings and shadows on the wall of the cave, which we as researchers can try to describe, interpret, and bestow meaning upon. Hermeneutic phenomenology is not a romantic project; it is very much a realistic project. It is an exploration into the lifeworld – the puzzling, the complex, and sometimes the unintelligible world we live in and experiences we live through. The phenomenon is not a meaning but a thing, a substance." (Henriksson und Saeve 2009, S. 53)

Die Schwierigkeit, das auszudrücken, was wir sagen wollen, die Tatsache, dass Sprache immer hinter der Erfahrung zurückbleibt oder diese zu verzerren und zu verfälschen droht – Henriksson und Saeve verweisen auf Sartre (Sartre 1964 (1949)) – soll Forschende jedoch nicht entmutigen, im Gegenteil: „[…] it urges us, forces us, and pushes us to write evocatively of lived experiences – with even more careful circumspection – and deeper devotion." (Henriksson und Saeve 2009, S. 54)

Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Vignette

Wie die Vignette ist auch die Anekdote im Verständnis der Innsbrucker Anekdotenforschung eine zwar literarische, jedoch nicht-fiktionale Textsorte. Sie ist, wie die Vignette, eine „kurze, prägnante Erzählung[en]" (Schratz et al., S. 34; Ausl. G.R.), die „Momente gelebter (Lern-)Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in erzählter Form" (ebd., S. 31) erfasst. Im Unterschied zur Vignette werden diese Momente gelebter Erfahrung nicht mehr ausgehend von (Mit-)Erfahrung *in statu nascendi*, sondern ausgehend von – von den Forschungspartnerinnen und -partnern – erinnerter und in mündlicher, sprachlich und nichtsprachlich mitgeteilter Erfahrung erfasst und im Schreiben verdichtet.

Ähnlich wie Vignetten sollte auch Anekdoten die Kraft eignen, Klangkörper (*event in sound*) der erinnerten Erfahrungen (vgl. Henriksson und Saeve 2009) und *prägnant* im Sinn von trächtig, gehaltvoll, ausdrucksstark hinsichtlich der erlebten Erfahrung zu sein. Eine Anekdote sollte – wie die Vignette – Lesenden eine Erfahrung im Sinn der Miterfahrung ermöglichen; wie die Vignette will die Anekdote nicht *belehren*, sondern *mitreißen* (vgl. Meyer-Drawe 2012b, S. 15). Dies wird vor allem dadurch möglich, dass Pathisches Eingang in die Anekdote findet, jener Überschuss, der nicht nur das Erinnern und Erzählen, sondern jedes Frage-Antwort-Ereignis auszeichnet. Evelyn Eckart beschreibt eindrücklich, inwiefern „‚Überschüssiges', das der Forscher im Gespräch teilnehmend mit-erfahren hat" (2015, S. 157), Eingang in die Anekdote findet: „Erzählt der Schüler *voller Begeisterung* und *sprudelte es aus ihm heraus*? Oder berichtete er *stolz* über die erreichten Leistungen im letzten Schuljahr? *Verstummt* die Schülerin beim Erzählen plötzlich?" (Ebd.)

Die Nähe zum *Exempel*, die Meyer-Drawe der Vignette zuspricht (2012b, S. 15), weist auch die Anekdote auf. Auch diese zeigt einen „Zug zum Konkreten" (ebd.), entzieht sich der Definition und ordnet sich nicht einem Allgemeinen unter, sondern das „spezifisch Allgemeine" wird erst „im Durchgang durch sie" (ebd.) erkennbar. Entscheidender noch ist wohl – wie bereits dargestellt – die Nähe zur Erzählung: Die Anekdote ist als eine Form der Erzählung eine dem Ausdruck der Erfahrung angemessene Form, indem sie den durch diese in Gang gesetzten vielfältigen Sinnbildungsvorgang zwar *auffängt*, jedoch nicht vorschnell festlegt oder gar zum Stillstand bringt (vgl. Tengelyi 2007, S. 294), wenngleich mit der Vereinfachung von Erfahrung durch die Erzählung zu rechnen ist. Vielleicht lässt sich dieser Vorgang am ehesten im Bild des Flusses beschreiben: Aus dem *Fluss der Erfahrung*

lässt sich wohl ein Becher voll entnehmen und dieses Wasser hat womöglich viel von der Qualität des Flusswassers, ist vielleicht in diesem Moment sogar identisch mit diesem. Gleichzeitig ist offensichtlich, dass der Fluss oder Strom der Erfahrung etwas ganz anderes ist als das Wasser im Becher. Jener kann nicht angehalten und analysiert werden, sondern wir können nur dadurch, dass wir einen Teil daraus entnehmen, ihn in ein Gefäß und dadurch in Form bringen und genauer betrachten, einen Einblick in die Erfahrung gewinnen. Dass es womöglich noch andere Zugangsweisen gibt, um dem Fließen der Erfahrung näher zu kommen, es auszudrücken oder mitzuteilen, bleibt unbestritten. So wäre es vielleicht auch möglich, in den Fluss zu steigen, ein Stück weit mitzuschwimmen, sich treiben zu lassen oder sich an den Rand des Flusses zu setzen und ihn zu betrachten[179].

Der hohe Anspruch, den das Verfassen von Vignetten an die Forschenden stellt, gilt auch für das Schreiben von Anekdoten. Die dabei auftretenden Schwierigkeiten, aber auch die Chancen wurden bereits im vorigen Abschnitt erläutert. Wie begegnen Forschende diesen Herausforderungen beim Verfassen von Anekdoten? Die Möglichkeit der kommunikativen Validierung im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern fiel für die Anekdote leider weg bzw. wurde nicht genützt. Da die Texte auf der Basis der transkribierten, erlebten und auch (von den Forschenden) erinnerten Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern entstanden, lag zwischen dem Verfassen der Texte und dem nächsten Zusammentreffen mit den Expertinnen und Experten ein längerer Zeitraum. Sicher wäre es möglich gewesen, die Anekdoten den Schülerinnen und Schülern auf digitalem Weg oder auf dem Postweg zukommen zu lassen und um ein Feedback zu bitten oder auch, ihnen die Texte zu Beginn des Gesprächs im Zuge der zweiten Feldphase vorzulesen. Dies wurde jedoch nicht unternommen, ein Manko, das vielleicht in weiteren Projekten ausgeglichen werden könnte. Allerdings wurden die Texte in einem ausführlichen und teilweise sehr langwierigen Verfahren in der Forschungsgruppe besprochen und in einem gemeinsamen rekursiven Schreibprozess angereichert und überarbeitet. Dabei wurden immer wieder die Transkripte, aber auch die Audio-Aufnahmen der Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern zurate gezogen, um die darin zum Ausdruck gebrachte Erfahrung in der Anekdote möglichst nah am Erzählten und Erlebten zu erfassen. Dabei wurde jede Formulierung, jedes verwendete Wort oder Bild genauestens abgewogen und überprüft, ob diese tatsächlich diesem Anliegen gerecht wurden oder etwa mehr der literarisch-poetischen Ausdrucksgestalt oder einem bestimmten Forschungsinteresse geschuldet waren. Im Zweifelsfall galt die Prämisse, möglichst nah an den Formulierungen der Schülerinnen und Schüler zu bleiben, – in der Überzeugung, dass diese einerseits die Verbindung zur ursprünglichen Erfahrung bewahrt hatten und andererseits die Art und Weise der Erinnerung und des Ausdrucks der erinnerten Erfahrung deren Verlebendigung und Veränderung zu zeigen in der Lage waren.

Die Auswahl der Textpassagen aus den Gesprächen, die als Grundlage für das Schreiben einer Anekdote verwendet wurden, erfolgte – ähnlich wie das bei der Vignette der Fall war – danach, was die Forschenden im Gespräch affizierte, was sich in den Vordergrund drängte, was aus dem Gesagten hervorstach oder auffiel. Dabei wurde es zumeist vermieden, zeitlich auseinander liegende Passagen zu einem Text zusammenzuziehen, die zeitliche Einheit des Gesprächsgeschehens wurde berücksichtigt. Oft beginnt eine Anekdote mit der Frage, die Anlass für eine Erzählung oder Aussage war, um den Rahmen oder das Thema für Lesende deutlich zu machen.

[179] Eine interessante Form der Darstellung von *Erinnerung* und *Miterfahrung* findet sich in der siebenbändigen Romanreihe *Harry Potter* von Joanne K. Rowling (1997-2007). Rowling führt das *Denkarium,* eine Art Brunnen, ein, in das jemand – ganz reell – eintaucht, um an den Erinnerungen anderer teilnehmen, diese miterfahren zu können.

Potenzial der Anekdote und Herausforderungen

Das Anliegen der Anekdote, auch erinnerte Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, die, wie bereits dargestellt, von der Gegenwart und von den Reflexionen und Wandlungen der inzwischen vergangenen und durchlebten Zeit durchdrungen sind, zu (er)fassen, ist ein ehrgeiziges Unterfangen, ein Wesenszug, der jedoch phänomenologisch orientierten Forschungsvorhaben zumindest nicht fremd ist. Trotzdem sind es die Mühe und auch das Risiko des Scheiterns wert. Die Ergebnisse, eine Sammlung von Anekdoten erinnerter und erzählter Schulerfahrungen, können sich sehen lassen. Anekdoten fügen den Möglichkeiten der Vignette etwas hinzu, was diese nicht imstande ist zu erfassen. Sie werfen das Licht auf eine andere Facette der (bildenden) Erfahrungen und lassen diese Erfahrungen, insofern und wie die Jugendlichen von ihnen erzählen und sie als erinnerte beschreiben und wie sie über ihre Erfahrungen und teilweise auch Widerfahrnisse reflektieren, wie sie diese aus heutiger Sicht bewerten, zum Vorschein treten. In den Texten spricht sich sowohl Ausgedrücktes als auch Unausdrückliches aus, sodass Leserinnen und Leser die Möglichkeit erhalten, Schulwirklichkeit und Bildungserfahrungen in einer Weise auf die Spur zu kommen, wie dies in anderer Form nur schwer möglich ist. Im Unterschied zu Auszügen aus Interviews oder Gesprächen[180] gelingt es in diesen kurzen erzählenden, mit der Qualität des *punctum* versehenen Texten häufig, erinnerte Erfahrungen so zu verdichten, dass Überschüsse entstehen, dass Atmosphärisches und Stimmungen, dass Pathisches (mit-)erlebbar werden.

Die größte Herausforderung liegt wohl in der Spannung zwischen dem, was Sprache Wahrgenommenem und damit der Erfahrung *antut*, was sie ihr *wegnimmt* – und ihrem Potenzial, der Erfahrung zum Ausdruck zu verhelfen, indem sie die Fähigkeiten und Möglichkeiten des Einzelnen aufsprengt und den unmittelbaren Bezug zur Erfahrung in sich bewahrt. Bei der Verschriftlichung in Form von Anekdoten entscheidet sich, ob Sprache „das Wahrgenommene immer bereits nach ihrem Muster verändert, dynamische Momente fixiert und das konkrete Handeln in seinen notierten Resultaten erstarren lässt“ (Meyer-Drawe 2012b, S. 13) oder ob und inwiefern sie bzw. der/die Schreiberin (auch) in der Lage ist, Erfahrung – auch als leiblicher – zu ihrem Ausdruck zu verhelfen. Dies ist allerdings ein Aspekt, der auch die Verschriftlichung von (Mit-)Erfahrungen in der Vignette betrifft. Was beim Verfassen von Anekdoten erschwerend hinzukommt, ist die Tatsache, dass es hier um erinnerte und erzählte Erfahrungen geht, die in Texten Ausdrucksgestalt erhalten sollen. Dabei wurde gezeigt, dass Erinnerung, die sich immer aus der Gegenwart speist, gerade weil sie Erfahrungen nicht konserviert und abruft, sondern in kreativer Weise aufgreift, vernachlässigt und verändert, eine ganz eigene Qualität und Ausdruckskraft zugesprochen werden kann. Insofern kommt in Anekdoten gleichzeitig mehr und weniger als die damalige Erfahrung zum Ausdruck, die Erfahrungen treten als veränderte, teilweise auch reflektierte in Erscheinung, sie zeigen sich als durch Erfahrungen über Erfahrungen und durch die Art und Weise des Ausdrucks, auch durch die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Forschenden geprägt; – ein Umstand, der sowohl Forschenden als auch Lesenden bewusst sein muss, wenn sie Anekdoten lesen oder schreiben. Sie dürfen aber auch zuversichtlich sein, dass Erfahrung immer wieder zu ihrem Ausdruck drängt und dass sie das Wort wachruft, durch das sie zum Text wird – sei es in der erinnerten und erzählten Form, sei es im Vollzug des (phänomenologischen) Schreibens.

4.2.2.4 Die Lektüre von Vignetten und Anekdoten

> „Es geht also nicht um Entlarvung der Bewegung der Evidenz. Eher geht es um ihre Auswilderung. Und es geht auch nicht um Leugnung von Latenzen. Wir bemerken nicht, wie wir permanent auf sie schon

[180] Henriksson und Saeve ordnen Zitate aus qualitativen Interviews zwischen dem Schnappschuss und der Fotografie ein. (Vgl. Henriksson und Saevi 2009, S. 40)

> gestoßen sein könnten – denn das Latente ist alles andere als eine Hinterwelt. Eher etwas […], das zu offensichtlich ist, um bemerkt zu werden.“ (Gehring 2011, S. 36)

Die Besonderheiten der Vignetten und Anekdoten erfordern einen besonderen, ihrer Verfasstheit entsprechenden Zugang der Auseinanderlegung oder Entfaltung der in ihnen angelegten Erfahrungsschichten. Die TeilnehmerInnen der Innsbrucker Vignettenforschung bezeichnen diesen Zugang als *Lektüre* und grenzen ihn von Formen der „Analyse, Interpretation und Deutung“ (Schratz et al. 2012, S. 38) ab. Wenn Vignetten Beispielen gleichen, „die in Gehalt und im skizzierten Erfahrungsreichtum, den sie artikulieren, auf andere Erfahrungen verweisen, die von anderen intuitiv nachvollzogen werden können“ (ebd.), erscheint es entscheidend, die „‚Artikulationsweisen‘ von Lernerfahrungen“ (ebd., S. 39) zu respektieren und sich in der Auslegung oder Besprechung von Vignetten mit vorschnellen Deutungen, Objektivierungen oder Operationalisierungen zurückzuhalten. (Vgl. ebd., S. 39) Die Absicht der Forschenden ist es vielmehr, „die Fülle und Reichhaltigkeit von Erfahrung, die sich in ihnen [den Vignetten bzw. Anekdoten; Anm. G.R.] artikuliert, auszudifferenzieren und in möglichst vielen Facetten und in unterschiedlichen Lektüren zu zeigen“ (ebd.).

In der Bestimmung des Begriffs der *Lektüre* drängt sich der Vergleich mit hermeneutischen Deutungsverständnissen und -verfahren auf. Evi Agostini macht auf die Nähe zwischen phänomenologischen und hermeneutischen Verfahren aufmerksam. (Vgl. 2016, S. 80) Sie zitiert Ursula Stenger (2002, S. 23; zit. n. Agostini 2016, S. 80), die den Unterschied der beiden Zugangsweisen folgendermaßen beschreibt: „Hermeneutisch gesehen bin ich immer getrennt von dem, was ich interpretiere. Phänomenologisch gesehen versuche ich, aus einer Sache, zum Beispiel aus dem Phänomen Spiel heraus eine mögliche Interpretation dieses Phänomens zu geben.“ (Ebd.) Brinkmann kritisiert an hermeneutischen Verfahren, dass diese in der Privilegierung von Sprache und Text dem Anspruch, „das implizite Nicht-Explizierbare (das Leibliche, Sinnliche, Emotionale, Vorrationale und Vorprädikative) explizieren zu wollen“ (2015, S. 42), nicht nachkommen können, sich zugleich aber „mit einer Hinterwelt des Sinns“ beschäftigen, „die in die Sachen hineingeheimnist wird“ (ebd.) und auf diese Weise in eine privilegierte Position der „Interpretations- und Identifikationsmacht“ (ebd.) begeben. Phänomenologische Sichtweisen hingegen zeichnen sich dadurch aus, dass sie versuchen, „die epistemologischen Ordnungen zwischen dem Sichtbaren und Sagbaren sowie zwischen leiblichen und symbolischen Ausdrucksformen auseinanderzuhalten“ (ebd.) und vorsprachliche und vorreflexive Erfahrungen einer gesonderten Reflexion zuzuführen. Die signifikante Differenz werde „repräsentationskritisch thematisiert, nämlich etwas sagen zu müssen, was sich nicht sagen lässt, was sich aber zeigt, und im Zeigen sich als etwas zeigen lässt.“ (Ebd., S. 43) Meyer-Drawe macht als Spezifikum der phänomenologischen Zugangsweise die Betonung der Leiblichkeit des Menschen aus und das Einbeziehen derjenigen Aspekte der Erfahrung, die sich unserem Zugriff unwiderruflich entziehen. (Vgl. Meyer-Drawe 2003, S. 505)

„Etwas sagen zu müssen, was sich nicht sagen lässt, was sich aber zeigt“ (Brinkmann 2015, S. 43) – dies charakterisiert wohl genau jene Spannung, in der sich die Proponent/inn/en der Innsbrucker Vignettenforschung bewegten, wenn sie Vignetten verfassten, aber auch, wenn sie daran gingen, die in den Texten zum Ausdruck kommenden Erfahrungen – zum Beispiel „im Lichte ihrer spezifischen Forschungsfrage“ (Meyer-Drawe 2012b, S. 11) zu *deuten*. Als Merkmale der Lektüre werden das Offenlegen der (theoretischen) Herkunft der Lesart, die Zurückhaltung hinsichtlich abschließender Deutungen, die Auswahl jener Aspekte, die bestechen, anrühren und betroffen machen und das Sich-in-Beziehung-setzen mit den Texten und den in ihnen zum Ausdruck gebrachten Erfahrungen genannt. (Vgl. Schratz et al. 2012, S. 39f.) Die Lektüren werden beschrieben als „Geste, die auf etwas zeigt, das so enthüllt und in den Schichten, die es enthält, abgetragen und aufgesucht werden kann“ (ebd., S. 40) und als „Suchbewegungen“, als „ein Lesen und Weiterlesen, ein Sehen und Wiedersehen, ein Zusammentragen, Auflesen, Verlesen und Sammeln dessen, was da noch ist, und was der erste, zweite

oder dritte Blick übersieht“ (ebd., S. 39). Im Rekurs auf Waldenfels (Waldenfels 2007) stellen die Forscherinnen und Forscher ihr Anliegen dar, „Klangfarben, Tonlagen, Nuancen und Facetten“ (Schratz et al. 2012, S. 40) des Lerngeschehens so zu zeigen, dass es sich „verkörpern kann, ohne sogleich auf die eingefahrenen Bahnen von Logos, Organon, Regel oder Konsens zu geraten“ (Waldenfels 2007, S. 17; zit. n. Schratz et al. 2012, S. 40). Der Leitgedanke, dem die Lektüren der Vignetten verpflichtet sind, ist jener, dass „sich immer mehr als das [zeigt], was an der Oberfläche da ist“ (Schratz et al. 2012, S. 40; Anm. G.R.). Der Prozess der Lektüre von Vignetten ermöglicht es, neue Blickwinkel zu eröffnen (vgl. ebd., S. 41) und „Alltägliches, Gewohntes und in […] pädagogische Erfahrung Eingegangenes anders“ (ebd.) zu sehen und neu zu „stutzen und [zu] staunen“ (ebd.; Anm. G.R.).

Agostini, die die Lektüre als „phänomenologisch orientierte Auswertungsform“ (2016, S. 77) beschreibt, weist diese Charakterisierung unter anderem am Verfahren der *Reduktion* nach, das sie nicht nur im Schreiben der Vignetten, sondern auch in der „Analyse der Vignetten in einem rekursiven Prozess“ (ebd.) umgesetzt sieht; außerdem entspreche der Analyseprozess dem, was Lippitz als „nie abreißende Auslegung von kommunikativ strukturierten Erfahrungen“[181] bezeichnet. Die Form der Deutung, welche in der Lektüre zur Anwendung komme, entspreche dem „‘pointing to‘“, im Sinne Gadamers, van Manens und Finlays, wobei letztere dieses „ganz klar von einem ‚pointing out the meaning of something by imposing an external framework‘ (Finlay 2009, S. 11) abgrenzt“ (Agostini 2016, S. 78). Es gehe also um ein „*Hindeuten* auf etwas, sodass sich, je nach Zugangsart, etwas zuallererst als ein bestimmtes Etwas zeigen kann“ (ebd.). Die Notwendigkeit der Deutung begründet sie im Rekurs auf Beekman, der diese mit der Präreflexivität der Lebenswelt und damit erklärt, dass „Zusammenhänge im Erleben und im Tun nicht immer als solche erkannt und thematisch werden“ (Beekman 1987, S. 23); im Zuge der Lektüre könnten diese Zusammenhänge thematisiert und das, was implizit war, expliziert werden. (Vgl. Agostini 2016, S. 79) Deuten im Sinn der Lektüre sei also nicht als „immer tieferes Eindringen in den Sinn“ zu verstehen, sondern „unterschiedliche Lesarten entstehen durch den reflexiven und produktiven Nachvollzug der potentiellen und nie völlig beherrschbaren Vieldeutigkeit eines Textes bzw. einer Erfahrung“ (Agostini 2016, S. 79). Das führe dazu, dass in der Lektüre „das Aufwerfen von Fragen im Vordergrund“ (ebd., S. 79f.) stehe, wodurch eine Suchbewegung in Gang komme, bei der stets „ein lernseitiger Blick eingenommen und die konkreten leiblich artikulierten Sicht- und Erfahrungsweisen der Schüler/-innen zum Ausgangspunkt der Analyse genommen“ (ebd., S. 80) werden. Wenn Agostini von einer Suchbewegung spricht, könnte man – im Rekurs auf Schlömerkemper (Schlömerkemper 2010) – auch von einer Bewegung des *Findens* sprechen, die im Unterschied zu derjenigen des *Suchens* gerade durch ihre Offenheit gekennzeichnet ist, die insbesondere phänomenologische Zugangsweisen auszeichnen.

[181] Lippitz, Wilfried (1987): Phänomenologie als Methode? Zur Geschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik. In: Lippitz, Wilfried; Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. 2., durchges. Aufl. Frankfurt/ M., S. 101-130, S. 117; zit. n. Agostini 2016, S. 77.

4.2.3 Im Feld: Vorgangsweise, UntersuchungsteilnehmerInnen, eigene Erfahrungen und forschungsethische Überlegungen

Der Verfasserin dieser Arbeit wurden zwei Mittelschulen in einem Bundesland im Westen Österreichs als Forschungsfeld zugewiesen, eine davon in einer ländlichen und touristisch bestimmten Region gelegen und mit einem speziellen Schwerpunkt im sportlichen Bereich (die Schule war früher eine Schihauptschule), die andere eine Schule in einer Kleinstadt und mit deutlich höherem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit migrantischem Hintergrund. Außerdem erhielt die Verfasserin dieser Arbeit Zugriff auf die die beiden Schulen betreffenden Daten aus der ersten Projektphase, also die Audiodateien der Gespräche mit Schülerinnen und Schülern, mit Fokusgruppen, Eltern, Schulleitungen und den Lehrpersonen, sowie die Transkripte, die Beobachtungsprotokolle und Erfahrungsberichte der Forscherin, die Leistungsdokumente, Fotos und die entstandenen Vignetten. So war es möglich, sich über diese Texte mit den Schulen, mit den Schülerinnen und Schülern, aber auch den Schulleitern und Lehrpersonen im Vorfeld der Schulbesuche vertraut zu machen. Darüber hinaus erwiesen sich die Daten für die Vorbereitung der Schulbesuche und später als Gesprächseinstieg als nützlich, ermöglichten sie es doch, an die Aussagen der Forschungspartner/innen von *damals* anzuknüpfen.

Die erste Kontaktaufnahme mit den Schulleitern und den Klassenlehrpersonen erfolgte am Ende des der eigentlichen Untersuchung vorhergehenden Schuljahres per E-Mail, eine weitere wenige Wochen vor den Schulbesuchen per Telefon und E-Mail. Alle Personen waren – aufgrund der Erfahrungen in der ersten Projektphase (2009/10) – bereits mit dem Projekt und dem ungefähren Ablauf vertraut und zeigten sich – trotz augenscheinlicher zeitlicher und arbeitsmäßiger Belastung – im Rahmen der Vorbereitung, aber auch in der Durchführung der beiden Feldphasen sehr offen und unterstützend.

Eine Begrüßung und ein kurzes Gespräch mit dem Schulleiter und den KlassenlehrerInnen, die vor allem auch der Festlegung von Organisatorischem dienten, leiteten den Besuch an den Schulen ein. Die erste Begegnung mit den dem Projekt von den Klassenlehrpersonen zugewiesenen Schülerinnen, Klaus und Karina bzw. Lara und Leo[182], erfolgte jeweils im oder vor dem Klassenraum, kurz vor Beginn des Unterrichts. Die teilnehmende Beobachtung bzw. Miterfahrung machte den Hauptteil der an den Schulen verbrachten Zeit aus. Dabei wurden nicht nur die ausgewählten Schülerinnen in den Blick genommen bzw. an den Schultagen begleitet, sondern alles, was sich in den Vordergrund drängte oder die Forscherin affizierte, protokolliert. (Vgl. Kapitel 4.2.3.1) Während die SchülerInnen die Forscherin zunächst noch als Fremdkörper wahrnahmen und ihre Rolle nicht einordnen konnten – dies zeigte sich u. a. im häufigen Hinschauen, Sich-Umwenden, vor allem auch in Pausenphasen oder darin, dass SchülerInnen direkt fragten, ob die Forscherin sie oder ihr Verhalten kontrollieren oder bewerten würde, was die Forscherin verneinte – änderte sich dies mit der Zeit, sodass die Forscherin ihre Rolle als zunehmend *harmonisch sich in den Klassenverband einfügend* wahrnehmen konnte. Dazu trug nicht zuletzt der gewählte Zugang der *Miterfahrung* bei, der sich sich grundlegend von konventionellen Formen der Unterrichtsbeobachtung unterscheidet: Die Forscherin erlebte die Anspannung und Aufregung vor einem Test oder einer Schularbeit am eigenen Leib mit, sie hielt den Atem an oder zuckte zusammen, wenn eine Lehrperson *Ruhe*! brüllte oder einen Schüler lautstark zurechtwies. Sie genoss die angenehme Arbeitsatmosphäre in vielen Phasen des Unterrichts, das angeregte Gemurmel in Phasen von Partner- oder Gruppenarbeiten oder die entspannte Ruhe in der Lesestunde oder im Zeichenunterricht. Durch verschiedene Materialien, Bilder und Anschauungsgegenstände wurden nicht nur die Aufmerksamkeit und das Interesse der Schülerinnen und Schüler, sondern auch die der Forscherin geweckt.

[182] Die Namen der Schülerinnen und Schüler wurden geändert.

Als gravierend erlebte die Forscherin den Unterschied in den beiden Schulen hinsichtlich der Atmosphäre. Während in der einen Schule (Schule L) vor allem Disziplin und Ordnung die Abläufe zu bestimmen schienen, ging es in der zweiten Schule (Schule K) etwas entspannter zu: Sowohl im Unterricht als auch in den Pausen war immer wieder Lachen zu vernehmen, Humor und freundliches Miteinander-Umgehen hatten ihren Platz. Ein Auszug aus einer Vignette, die in der erstgenannten Schule entstand, mag diese Wahrnehmung veranschaulichen:

> „Alle stellen sich in Zweierreihen vor der Tür am Gang auf!", ordnet Frau Müller an. Sie vertritt heute die Geschichte-Lehrerin. „Und leise sein!" Die SchülerInnen stellen sich in Zweierreihen auf und gehen schweigend, die Lehrerin voraus, in das Erdgeschoss zum Musiksaal. Vor der Tür bleiben die Schülerinnen und Schüler stehen, während die Lehrerin den Schlüssel holt. […] (Schule L, Feldphase IV, Vignette 4[183])

Dieses schweigende Sich-in-Zweierreihen-Aufstellen der 13- bis 14-jährigen Schülerinnen und Schüler und das lautlose Hinuntergehen über drei Stockwerke, wobei niemand auch nur einen Schritt aus der Reihe machte, ist nur ein Beispiel für die Art und Weise der angeordneten aber auch eingehaltenen Disziplin, die an dieser Schule herrschte und die die Forscherin, selbst Lehrerin von Schülerinnen und Schülern derselben Altersgruppe, affizierte. Auch die Rituale zum Stundenbeginn können hier eingeordnet werden: Lehrerinnen und Lehrer stellten sich zu Beginn des Unterrichts in die Klasseneingangstür und warteten so lange schweigend, bis alle Schülerinnen und Schüler aufgestanden waren und kein Ton mehr zu hören war, bevor sie die Klasse betraten. Im Widerspruch dazu standen die Unterbrechungen des Arbeitens durch Lehrerinnen und Lehrer, die während einer Unterrichtsstunde unvermittelt in der Klassentür standen und von den Schülerinnen und Schülern sofortige Aufmerksamkeit einforderten.

Dass die Betonung auf disziplinierte Abläufe Lernenden nicht nur Sicherheit zu geben imstande war, sondern dass Schülerinnen und Schüler unter dieser strengen Ordnung auch zu leiden hatten, wurde vor allem in den Fokusgruppengesprächen deutlich. Diese entpuppten sich in beiden Schulen als eine Art Ventil, um angesammelten Frust und Ärger loszuwerden. Dazu trug die Tatsache bei, dass sich die Schülerinnen und Schüler für die Teilnahme an dieser Gruppe jeweils freiwillig melden konnten, während die beiden Schülerinnen und Schüler, mit denen Einzelgespräche geführt wurden, von den Klassenlehrpersonen ausgewählt worden waren. Die Teilnehmerinnen der Fokusgruppen waren in beiden Schulen hauptsächlich Burschen, die sich hinsichtlich schulischer Ansprüche als Außenseiter wahrnahmen und als vonseiten der Lehrpersonen wenig anerkannt einstuften (in der Schule K waren dies vor allem Burschen mit migrantischem Hintergrund und teilweise nicht-deutscher Muttersprache). In den Gesprächen wurden deshalb vor allem empfundene Ungerechtigkeiten und unangemessene Kontrolle bzw. Misstrauen vonseiten der Lehrpersonen thematisiert. Diese Einschätzung soll wiederum durch ein Beispiel, diesmal durch eine Anekdote, dokumentiert werden:

> Kadir findet, dass die Lehrer nerven. „Du gehst aufs Klo und sie fragen dich, was du jetzt machst. Ja, aufs Klo gehen. Du trinkst ein Wasser. Ja, wieso trinkst du jetzt was?" Die Lehrer wollen immer alles wissen. Wenn man vor dem Lehrerzimmer steht, wird man sofort gefragt: Was tust du da? „Mir kommt manchmal vor, wie so kleine Kinder", ärgert sich Kerim. Andererseits wird nicht mit gleichem Maß gemessen. Wenn eines der Mädchen zu spät kommt, sagt niemand etwas. „Wenn wir eine Minute zu spät kommen, sagt er 20 Minuten!", entrüstet sich Karl. Einmal ist Markus zu spät gekommen und der Mathelehrer sagt immer, dass man nachsitzen muss, wenn man zu spät kommt. „Und dann habe ich

[183] Die Bezeichnung der von der Autorin dieser Arbeit verfassten Vignetten bzw. Anekdoten folgt der Festlegung der Forschungsgruppe. Der Buchstabe bezeichnet die Schule (anonymisiert), die Feldphasen I-V werden mit römischen Ziffern benannt, die Anekdoten und Vignetten wurden in jeder Feldphase und Schule durchnummeriert.

gefragt, ob er jetzt nachsitzen muss? – Nein, muss er nicht. Wenn ich 20, wirklich 20 Sekunden, dann kann ich schon eine Stunde nachsitzen“, empört sich Karl.

Schule K, Feldphase V, A2

Die Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern verliefen sehr unterschiedlich. Während Klaus und Lara sich äußerst gesprächsbereit und mitteilungsfreudig zeigten, waren die Gespräche mit Karina und Leo von längeren Abschnitten des Schweigens geprägt, was natürlich auch das Verfassen von Anekdoten schwierig machte. Dieses Schweigen, Verstummen, zögernde, stockende und einsilbige Sprechen der Jugendlichen beschäftigte die Forscherin und irritierte sie auch. Nicht immer gelang es, mit diesem Verhalten gelassen umzugehen, hartnäckiges Nachfragen und noch größeres Bemühen um Empathie – ein Widerspruch in sich – führten meist nicht zu mehr Offenheit, sondern teilweise erst recht zum Rückzug der beiden Schüler/innen. Die Schweigsamkeit oder Zurückhaltung von Schülerinnen und Schülern ist wohl auch ein Thema, das Lehrende bewegt. Zumindest wurde dies in Bezug auf Leo und Karina von mehreren Lehrpersonen immer wieder thematisiert und auch kritisiert, wobei auch hier zu vermuten ist, dass allzu intensives Bemühen und Nachhaken einer Veränderung nicht unbedingt förderlich sind. Welche Art von Antwort ist wohl dieses Schweigen oder zögerliche Reden? Worauf respondieren Leo und Karina, wenn sie sich auf diese Weise zeigen und verhalten? Was zeigt sich hier? Welche Erfahrung, welche Widerfahrnisse liegen zugrunde?[184]

Ein anderer Aspekt, der in den Gesprächen immer wieder irritierte, war das Verständnis von Lernen, das die Schülerinnen und Schüler in ihren Antworten zum Ausdruck brachten. Lernen wurde von vielen vor allem als Auswendiglernen und Reproduzieren von Faktenwissen in den Blick genommen bzw. artikuliert. Gefragt, was sie in den vier Jahren gelernt hätten, antworteten sie mit der Aufzählung von Fächern und deren Inhalten, teilweise bedauernd, dass sie nicht mehr alles im Gedächtnis behalten hatten. Dies scheint wohl auch damit zu tun zu haben, was Schule als Lernen propagiert und wie Lernen im Unterricht angeleitet wird. Dieser Aspekt soll anhand der Vignetten im Kapitel 4.3 noch deutlicher ausgeführt werden.

Eine etwas unbefriedigende Erfahrung berührt den forschungsethischen Bereich: Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Schülerinnen und Schüler zeigten sich äußerst interessiert an den Ergebnissen des Forschungsprojekts, an dem sie teilnahmen. Zwar war an jede Schule ein Exemplar des Bandes *Lernen als bildende Erfahrung* (Schratz et al. 2012) versandt worden, doch die meisten Lehrpersonen wussten davon nichts und hatten – nach ihrer Aussage – keinerlei Rückmeldung über Ergebnisse erhalten. In den Gesprächen bemühte sich die Forscherin, Anliegen, Vorgangsweise und mögliche bzw. erhoffte Ergebnisse des Forschungsprojekts zu erläutern, doch wurde deutlich, dass die Erwartungen der Forschungspartnerinnen und -partner, die teilweise die Veränderung ganz konkreter Anliegen betrafen, im Rahmen des Forschungsprojekts nicht erfüllbar waren. Nach Abschluss der Untersuchungen verfasste die Forscherin einen Bericht, den sie auf Wunsch der Schulleitungen und Lehrpersonen in schriftlicher Form (es wurde auch ein abschließender Schulbesuch mit kurzer Präsentation für das LehrerInnenkollegium angeboten) an die beteiligten Lehrpersonen schickte. Schülerinnen und Schüler erhielten – leider – keine Rückmeldung. Im Zusammenhang mit dieser Erfahrung stellen sich einige Fragen: Was will Forschung eigentlich, was kann sie leisten und was nicht? Wie können die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen eines Forschungsprojekts in angemessener Weise kommuniziert werden? Inwiefern werden die Expertinnen und Experten im Feld, ihre Erfahrungen, ihr Wissen nur benutzt, um wissenschaftliches Wissen zu generieren, das in der Praxis nicht, zumindest nicht unmittelbar wirksam wird, das nicht in einer Weise eingesetzt wird, dass Missstände behoben werden, dass Verbesserungen durchgeführt und Kinder und Jugendliche besser

[184] In diesem Zusammenhang sei auf die Dissertation von Ingrid Handle, *Schweigen als performative Kraft im Unterricht*, verwiesen, die sich mit dem Phänomen des Schweigens beschäftigt. (Handle 2015)

und leichter lernen, Lehrerinnen und Lehrer leichter und besser arbeiten können? Die suchende Grundhaltung von Wissenschaft darf nicht dazu führen, dass es nur mehr um ein (wertfreies) Suchen und Finden um des Suchens und Findens willen geht und darum, wissenschaftlich zu reüssieren, sondern es darf nicht aus den Augen verloren werden, dass Wissen und Wissenschaft (auch) ethischen Interessen zu dienen hat, dass Epistemologie und politisch-ethische Fragen untrennbar miteinander verbunden sind (vgl. Rabl 2014, S. 74 f.).

Sicherlich zielt das Anliegen unseres Forschungsprojektes in diese Richtung: Lernen auf die Spur zu kommen, um es zu fördern und es Kindern zu erleichtern, zu lernen und LehrerInnen dabei zu unterstützen, das Lernen der Kinder zu ermöglichen; Anliegen ist es auch, die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in der Schule zu beschreiben, um ein besseres pädagogisches Verständnis für sie zu entwickeln und die Schule kinderfreundlicher, womöglich auch gerechter zu gestalten. (Vgl. Beekman 1987, S. 24) Inwieweit das Forschungsprojekt und seine Ergebnisse diesem Anliegen – zumindest in Ansätzen – gerecht zu werden imstande ist, wird sich in den nächsten Jahren weisen. Leo und Klaus, Karina und Lara werden wohl kaum mehr in den Genuss möglicher Veränderungen kommen.

4.3 Was sich zeigt und wie: exemplarische Datenauswertung

Im Folgenden sollen zum einen auf exemplarische Weise *Lektüren* von Vignetten und Anekdoten vorgestellt werden, die diese unter dem Blickwinkel des Begehrens bzw. des Begehrens nach Wissen und Lernen *lesen* (Kapitel 4.3.1), zum anderen geht es in diesem Kapitel darum, ausgehend von diesen und von der Lektüre der vorhandenen und im Rahmen des Forschungsprojekts bereits publizierten Sammlung von Vignetten danach zu fragen, wie und als was sich das Begehren der Schülerinnen und Schüler zeigt und worauf es sich richtet, und die gewonnenen Befunde zu verdichten. (Kapitel 4.3.2) Dieser zweite Teil der Auswertung ist einem stärker analytisch ausgerichteten Vorgehen verpflichtet, während sich die Lektüre an den im Kapitel 4.2.3.4 dargestellten Kriterien dieser Textsorte orientiert.

Die Formulierung *expemplarische Datenauswertung* weist zwar darauf hin, dass es sich bei den nun folgenden Lektüren und Besprechungen von Vignetten und Anekdoten nicht um eine vollständige Auswertung der in den beiden Feldphasen erhobenen Daten handelt. Die Grundlage für die Formulierung von Erkenntnissen in Kapitel 4.3.2 ist allerdings eine breite, basieren diese doch nicht nur auf den Vignetten, die die Forscherin im Zuge der eigenen Feldphasen verfasste, sondern zudem auf der Sammlung von 73 Vignetten im Band *Lernen als bildende Erfahrung* (Schratz et al. 2012).

4.3.1 Beispielhafte Lektüren von Vignetten und Anekdoten unter der Perspektive des Phänomens Begehren und Begehren nach Wissen

4.3.1.1 Wie zeigen sich Begehren und Begehren nach Wissen?

Vorweg soll betont werden, dass das Begehren und das Begehren nach Wissen nicht direkt sichtbar oder hörbar sind, – weder in den miterfahrenen Unterrichtssituationen noch in den Vignetten, die diese Erfahrungen erfassen, ihnen zum Ausdruck verhelfen. Wir können Begehren, Wissbegierde und Neugierde jeweils nur erahnen und versuchen, es aus dem, was Waldenfels das *leibliche Responsorium* (vgl. Waldenfels 2000) nennt, aus der Mimik, den Gesten und Blicken, dem Atmen, der Körperhaltung, den Bewegungen, dem Klang der Stimme, dem Sprechtempo und der Betonung usw. zu er*schließen*, zu *erfassen* und *abzulesen*.

Begehren und Begehren nach Wissen zeigen sich oft in einer konzentrierten Gerichtetheit der Aufmerksamkeit, die in einer Gespanntheit oder auch Unruhe des Leibes, einem Atemanhalten, einem Sich-Recken und Sich-Hin- und etwas oder jemandem Zu-wenden, der Fokussierung des Blicks oder im Aufleuchten und Strahlen der Augen zum Ausdruck kommt, aber auch einer gewissen Art der Abwesenheit – von anderen vielleicht als Verträumtheit wahrgenommen – nämlich hinsichtlich dessen, worauf sich das Begehren eben gerade nicht richtet. Man kann von einem *Hingerissen-Sein*, *In-den-Bann-gezogen-sein* und von *Hingabe* sprechen, die den ganzen Menschen erfasst und sich meist auch leiblich ausdrückt. Das Begehren fokussiert die Aufmerksamkeit, den Blick, das Hören, den Leib, alle Sinne und richtet Menschen ganz auf das Begehrte aus; damit wird anderes ausgeschlossen, entzieht sich der Aufmerksamkeit; es geht um ein Öffnen für eine Sache und ein Sich-Verschließen für anderes.

Dieser Vorgang kann sowohl von positiven Gefühlsregungen und deren Äußerungen, wie Lächeln, Lachen, Schmunzeln, aber auch von negativen, wie Stöhnen, Seufzen, auch Schimpfen und Klagen oder Jammern, von Ausdrücken der Verzweiflung, der Angst und der Frustration begleitet sein. Gerade letztere weisen auf die paradoxe Struktur des Begehrens hin, das sich zwischen dem *Schon* und *Noch nicht* bewegt und zwischen dem Reiz, den das Begehrte ausübt, dem Appell, der von ihm ausgeht und der Sorge und Angst, das Begehrte nicht erreichen, die Hindernisse nicht überwinden zu können oder auch einfach der Bequemlichkeit, die davon abhält, sich auf eine Anstrengung einzulassen, aus dem

Gewohnten und Vertrauten aufzubrechen in ein *Land, das wir noch nie betreten haben*. (Levinas) Hin und wieder zeigt sich Wissbegierde aber auch unmittelbarer, ausdrücklicher, wie im Nachfragen oder im begeisterten Erzählen von einer Sache, die eine Schülerin/einen Schüler fesselt, fasziniert; oder auch darin, dass Kinder oder Jugendliche sich gern und mit hohem Engagement einer Sache, einem Thema widmen. Das Begehren, zu wissen, zu können, zu lernen zeigt sich nicht zuletzt in der Atmosphäre, in der atmosphärischen Gestimmtheit einer Situation, die Forschende als Miterfahrende erleben und die sich nicht selten auf sie überträgt. Diese wird auch in den Vignetten und Anekdoten erfahrbar und kann auch für LeserInnen mit-erfahrbar werden.

4.3.1.2 Vignette 1

Am Beginn soll eine Vignette vorgestellt werden, in der sich das Begehren, die Wissbegierde von Schülerinnen in geradezu prototypischer Weise zu zeigen scheint. Das Wort *scheint* weist noch einmal auf die Schwierigkeit hin, Wissbegierde zu erfassen, wenngleich die Miterfahrung, die in den Vignetten zum Ausdruck kommt, es ermöglicht, das Begehren der Schülerinnen und Schüler gleichsam am eigenen Leib zu erspüren, *mit- und nach-zuerfahren*.

> „In der Geografiestunde streicht sich Türkan das Haar hinter die Ohren, stützt den Kopf auf ihre Hände, sucht nach Stiften, malt am Kompass in ihrem Heft. Sie schaut kurz auf und malt konzentriert weiter, während die Lehrperson den mitgebrachten Kompass demonstriert. „Kommt einmal heraus, wir sehen uns den Kompass an!“ Sofort steht Türkan auf und sichert sich einen Platz ganz nah an der Lehrperson, geht mit dieser in nahezu identischer Körperhaltung zu Boden, bleibt ganz nah am Kompass, folgt allem, was geschieht, wach und aufmerksam. Im engen Kreis um den Kompass, auf der anderen Seite, kniet Tijana, ebenfalls ganz nah, ebenfalls hochkonzentriert. Beide Mädchen verfolgen jede Bewegung und jede Aussage, als wollten sie nichts versäumen. Beide berühren den Kompass kurz, bevor die Lehrperson den Kreis auflöst.“ (Vignette 58, in: Schratz et al. 2012, S. 82f.)

Wie und als was zeigt sich nun das Begehren Türkans und Tijanas in dieser kleinen Szene aus dem Geografie-Unterricht? Die Vignette beginnt mit der Beschreibung einiger Tätigkeiten Türkans, die sich das Haar hinter die Ohren streicht, den Kopf auf die Hände stützt, nach Stiften sucht und an einem Kompass in ihrem Heft malt. Die Einladung der Lehrerin, herauszukommen und sich gemeinsam den Kompass anzusehen, ist der Beginn von etwas Neuem. Türkan kommt der Einladung „sofort“ nach und sie „sichert sich einen Platz ganz nah an der Lehrperson“.

Es ist ein Aufruf, der Türkan aus der Normalität der Aufmerksamkeit herauszureißen scheint und der für eine Zäsur steht. Ein Aufruf, ein Appell entspricht einem Anspruch, der ein Antworten einfordert. Das Begehren, das sich in der Aufforderung der Lehrerin ausdrückt und das vom Begehren Türkans beantwortet wird, könnte im Sinn eines Befehl-Gehorsam-Zusammenhangs gelesen werden, was das Element des Pathischen, das sich in dem Raum zwischen Anspruch und Antwort Bahn bricht, auf ein Minimum schrumpfen ließe. Die Einladung oder Aufforderung der Lehrerin könnte auch mit Widerstand oder Widerwillen beantwortet werden, indem zum Beispiel das Hinausgehen möglichst lange hinausgezögert wird, Umwege beschritten werden oder sogar eine nochmalige Aufforderung nötig wird. Türkan jedoch lässt sich nicht lange bitten und kommt der Einladung *sofort* nach, sie steht *sofort* auf. Das rasche Handeln lässt darauf schließen, dass Türkan nicht nur einer Aufforderung der Lehrerin folgt, sondern dass sich in dieser etwas ausspricht, was sich mit dem trifft, was Türkan begehrt: Die Beschreibung legt nahe, dass es um die Nähe zur Lehrerin und/oder um die Nähe zum Kompass, vielleicht auch um die Nähe zum Geschehen am Pult, also um das Begehren, an diesem teilzuhaben, sich nichts entgehen zu lassen, geht, die Türkan sucht, nach denen sie strebt. Das Begehren wurzelt in einem vorgängigen Begehren, das in diesem Augenblick (wieder neu) aktiviert wird. Es entfaltet sich in diesem Zwischenraum zwischen der Lehrerin und ihrer Einladung und Türkan, aber auch zwischen dem Anspruch des Dinges, des Kompasses und der Schülerin.

Das Aufstehen und Nach-vorne-Kommen ist ein In-Bewegung-Kommen aus einer eher statischen und vielleicht zugewiesenen Position im Klassenzimmer in eine bewegliche, veränderbare Position, wenngleich die Zielrichtung klar vorgegeben und von Türkan auch eingehalten wird: Sie geht nach vorne zum Pult, zur Lehrerin, die einen Kompass in Händen hält. Der Platzwechsel birgt auch die Möglichkeit, sich – wenn auch innerhalb eines halbwegs umrissenen Raumes – einen Platz zu wählen, eine Gelegenheit, die Türkan sich offenbar nicht entgehen lässt: Sie sichert sich einen Platz ganz nah bei der Lehrperson.

Türkan sucht die Nähe zur Lehrperson. Ihr Begehren drückt sich auch im Streben nach leiblicher Nähe – zum Kompass, aber auch zur Lehrerin – aus. Darin zeigt sich ein Begehren nach dem Anderen, in diesem Fall der Lehrerin, das vor allem Judith Butler beschreibt. Das Begehren richtet sich nicht nur auf die Anerkennung durch den Anderen, sondern auch auf das Begehren nach einer intensiven Kommunikation und Beziehung mit dem Anderen. Das Verhalten Türkans, das in zeitlicher und räumlicher Hinsicht mit dem der Lehrerin abgestimmt scheint, („geht mit dieser [gemeint ist die Lehrerin] in nahezu identischer Körperhaltung zu Boden“) verstärkt diesen Eindruck. Das Antwortgeschehen gleicht hier einem Sich-Einschwingen, Sich-Einstimmen auf die Andere, einem leiblichen, räumlichen und zeitlichen Abgleichen mit der Anderen und ihren Bewegungen.

Wenn davon die Rede ist, dass Türkan „allem, was geschieht, wach und aufmerksam“ folgt, drückt das ihr Begehren nach Teilnahme am Geschehen aus. Ihr Blick, ihr ganzer Leib, ihre Aufmerksamkeit sind voll und ganz bei der Sache, bei der Lehrerin und bei dem, was sich abspielt, was geschieht. Auch das Gerichtetsein auf das Hören auf das, was gesagt wird und des Sehens auf das, was die Lehrerin tut, wie sie sich bewegt, werden erwähnt. Das Begehren bündelt die Aufmerksamkeit und richtet alle Sinne auf eine Sache hin aus. Die passive Formulierung weist darauf hin, dass es hier nicht um ein aktiv und bewusst gesteuertes Geschehen geht, sondern um etwas, was Türkan ergreift, was über sie hereinbricht, sie in den Bann zieht und worauf sie mit ihrem Leib antwortet.

Der „enge Kreis um den Kompass“ und Tijana, die „ebenfalls ganz nah, ebenfalls hochkonzentriert“ dem Geschehen folgt, lassen vermuten, dass die Faszination nicht nur Türkan erfasst hat, sondern vielleicht auf die gesamte Gruppe der Schülerinnen übergegriffen hat. Zunächst ist nur von Türkan, später ist auch von Tijana die Rede, während dieser Hinweis die Perspektive nun auf die übrigen Schülerinnen und Schüler erweitert. Der *Response*, der sich an den Bewegungen und Blicken der beiden Mädchen zeigt, erweist sich nun nicht mehr nur als Antworten auf den Anspruch der Lehrperson und des Kompasses, sondern darüber hinaus als ein Antworten auf den Anspruch der Gruppe der Anderen und auf das, was sich in dieser Interaktion ausspricht. Das Geschehen, das sich zwischen Anspruch und Antwort ereignet, zeigt sich unter diesem Blickwinkel als vervielfacht, es wird zum Resonanzraum, der gleich mehrstimmigen Chorklängen den Raum erfüllt und sich im vielfachen Respondieren gleichsam verstärkt. Darüber hinaus ist es der *Kreis* der Schülerinnen und Schüler um die Lehrerin, der – nicht zuletzt aufgrund der an den Schluss gestellten Aussage „bevor die Lehrerin den Kreis auflöst“ – bedeutsam zu sein scheint. Die symbolisch aufgeladene Form des Kreises erzeugt einen Überschuss, der das Wahrnehmbare und Fühlbare und das Interaktionsgeschehen sprengt.

Türkan sucht nicht nur die Nähe zur Lehrperson, sondern „bleibt auch ganz nah am Kompass“, worin sich wiederum ein Antworten auf den Anspruch dieses Gegenstandes zeigt, das wir als begehrendes Antworten einstufen können. Wenn wir erfahren, dass beide Mädchen den Kompass kurz berühren, bevor die Lehrperson den Kreis auflöst, drückt sich darin der Anspruch der Dinge aus, von dem bei Waldenfels (2002) oder auch bei Stieve (2008) die Rede ist. Das Sehen allein reicht hier nicht mehr aus. Insbesondere Kinder erfahren die Welt und die Anderen vor allem durch leibliches Berühren, sie werden berührt und lassen sich berühren, indem sie berühren, angreifen oder auch riechen, schmecken. Den Anspruch der Dinge vernehmen und beantworten Kinder noch unmittelbarer, ihr

Zugang zu den Dingen ist weniger kulturell vermittelt und gefiltert, wie das bei Erwachsenen der Fall ist. Der Kompass ist mehr als bloß *irgendein* Ding; auch wenn er rein äußerlich nicht unbedingt dazu einzuladen scheint, etwas mit ihm zu machen, wie das zum Beispiel bei einer Leiter oder einem Ball der Fall ist, übt er eine starke Anziehungskraft auf die Kinder aus. Diese rührt nicht zuletzt – das ist zu vermuten – von dem her, was die Lehrerin über den Kompass erzählt, was sie erklärt und gezeigt hat, auch wenn wir davon nichts erfahren. Dieses Ding scheint ein besonderes Ding zu sein, das besondere Eigenschaften und Fähigkeiten hat, so unscheinbar es auch aussehen mag. Das Wundersame, das sich wohl jenen noch unmittelbar eröffnete, die im 15. Jahrhundert zum ersten Mal einen Kompass in Händen hielten und die Möglichkeiten, die dieses Gerät bot, erprobten, springt gleichsam über die Jahrhunderte hinweg auf die Schülerinnen über und wird für Türkan und Tijana in diesem Moment lebendig.

In dieser Szene kommt etwas nahezu Magisches zum Ausdruck. Jedoch handelt es sich hier nicht um Magie: Es bedarf keiner übernatürlichen Erklärung, um diesem Geschehen Sinn zu entlocken: Der Anspruch der Dinge und der Anspruch der Anderen sind es, die in der Lage sind, uns mit Leib und Seele in Anspruch zu nehmen und unser Begehren zu wecken.

4.3.1.3 Vignette 2

Auch wenn die vorangegangene Vignette als ein beeindruckendes Beispiel dafür gelten kann, dass sich das Begehren im schulischen Arbeiten und Lernen in vielfältiger Weise zeigt, soll dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass in den schulischen (Mit-)Erfahrungen, wie sie in Vignetten zum Ausdruck kommen, häufig die Abwesenheit oder die Unterdrückung des Begehrens zu beklagen sind. Die folgende Vignette kann diese Einschätzung auf exemplarische Weise verdeutlichen. In Bezug auf die Lektüre soll betont werden, dass, da die Verfasserin selbst Zeugin bzw. Miterfahrende in der in der Vignette dargestellten Situation war, zum Teil auch Informationen in der Lektüre angesprochen oder aufgegriffen werden, die über das in der Vignette Dargestellte hinausgehen.

> „Wer beginnt als Erster? Wer stellt sein Land vor?“, fragt Frau Müller, eine Vertretungslehrerin. Niemand meldet sich. Frau Müller wartet. Alle schweigen, manche schauen in ihr Heft, andere zur Lehrerin, wieder andere tauschen Blicke mit ihren Sitznachbarn. „Wer stellt sein Land vor?“ Frau Müller wiederholt ihre Aufforderung. Wieder Schweigen. Die Schülerinnen und Schüler haben ihre Hefte aufgeschlagen. Schließlich ruft Frau Müller Sabine auf, indem sie mit dem Finger auf sie zeigt. Sabine liest mit leiser Stimme die Informationen zu Italien von ihrem Zettel ab. Es ist sehr ruhig in der Klasse. „Einmal noch!“ Die Lehrerin schaut auffordernd in die Klasse. Schweigen. „Wer macht weiter, bitte?“ Wieder meldet sich niemand. Die Lehrerin zeigt auf Hubert. Hubert liest die Informationen zu Deutschland vor. Als er „Lieblingsgetränk: Bier. Lieblingsessen: Sauerkraut, Bratwurst“ vorliest, kichern einige Schülerinnen und Schüler verhalten. Die Lehrerin bleibt ernst. Alle haben mehrere Bilder eingeklebt und ihr Land mittels einer Vorlage beschrieben. Die Heftseiten sind durchwegs sehr schön und liebevoll gestaltet. Die Hefte werden von der Lehrerin eingesammelt. (Schule L, Feldphase IV, V 2)

Eine Vertretungslehrerin hält heute den Unterricht in Geographie. Sie kennt offenbar die Namen der Schülerinnen und Schüler nicht, spricht sie nicht mit Namen an. Das schafft Distanz. Hier, eine anonyme Gruppe von Jugendlichen, dort, eine fremde Person, die anknüpfen will, wo die vorige Stunde geendet hat, nämlich beim Austausch über einen Arbeitsauftrag. Wussten die Schülerinnen und Schüler, dass heute eine fremde Lehrperson den Unterricht halten wird? Oder wurden sie durch die Situation überrumpelt? Die Vignette lässt nicht darauf schließen, dass die Jugendlichen überrascht oder irritiert waren. Sie nehmen die Sache gelassen zur Kenntnis, allerdings ist Distanz spürbar, die bis zum Ende der Stunde nicht überwunden wird. Unklar bleibt, ob diese Distanz mit der Tatsache zu tun hat, dass die Lehrerin Vertretungslehrerin und den Schülern und Schülerinnen unbekannt ist. Dieser Umstand könnte ja genauso gut Interesse wecken, neugierig machen.

Die Distanz oder fehlende Resonanz zwischen Lehrerin und Lernenden zeigt sich zum Beispiel daran, dass niemand bereit ist, das eigene Land bzw. den Steckbrief zu diesem Land vorzustellen. Es könnte auch sein, dass die Schülerinnen und Schüler sich auch in anderen Geographiestunden so zurückhaltend verhalten. Möglicherweise gibt es dort ein anderes Ritual, wenn Aufgabenergebnisse vorgestellt werden, sodass die SchülerInnen mit dieser Aufforderung wenig anzufangen wissen. Vielleicht ist Schüchternheit der Grund, dass sich niemand meldet. Jedoch ist anzunehmen, dass die fehlende Vertrautheit mit Frau Müller dieses Verhalten zumindest verstärkt.

Im weiteren Verlauf geht Frau Müller dazu über, die SchülerInnen direkt aufzurufen, indem sie auf sie zeigt. Doch auch die Tatsache, dass Sabine Informationen zu Italien vorträgt, ändert wenig an der Stimmung im Klassenzimmer. Die Kommunikation verläuft einseitig und bewegt sich in engen Bahnen. Das zeigt sich, wenn Sabine tonlos vorliest, aber auch an den (wenigen) Meldungen ihrer MitschülerInnen, als auch jenen der Lehrperson. Die Resonanz gerät zu einem Echo, der Raum für Pathisches scheint gering. Die Aussage „Einmal noch!“ erscheint unpassend, – hat doch erst eine einzige Schülerin ihre Ergebnisse vorgelesen. Sie klingt eher nach *Eine Chance gebe ich euch noch, dann reicht es mir hier mit euch*. Als jedoch Hubert aufgerufen wird und seine Kurzbeschreibung zu Deutschland präsentiert, kommt – verhalten, aber doch – etwas Stimmung in der Klasse auf. Die witzig-pointierte Charakterisierung Deutschlands stößt jedoch bei der Lehrerin offenbar nicht auf Resonanz, sie bleibt ernst. Wäre dieser Moment nicht eine Chance gewesen, das Eis zu brechen, indem die Lehrerin diesen Ausbruch von Heiterkeit aufgenommen hätte, sich mitreißen hätte lassen, vielleicht auch selbst zumindest geschmunzelt hätte?

Ob SchülerInnen im Zuge der Aufgabenerfüllung mit ihrem Land in Beziehung getreten sind, wissen wir nicht. Einen Hinweis darauf könnte die Art der Gestaltung geben. Diese bleibt den Blicken fast ganz verborgen, höchstens die Banknachbarin/der Banknachbar sieht die Heftseiten der/des anderen. Allerdings erfahren Leser/innen nicht, ob hier ein Austausch stattfindet. Von hörbaren Kommentaren ist nicht die Rede. Mit Bildern gestaltete Heftseiten können nur bedingt durch bloßes Vorlesen des Geschriebenen angemessen präsentiert werden. Jedenfalls geht dabei Wesentliches verloren. Die Information, dass die Heftseiten der Jugendlichen „durchwegs sehr schön und liebevoll gestaltet“ sind, steht in einem gewissen Spannungsverhältnis zu dieser kühl verlaufenden Kommunikation zwischen Lehrerin und Lernenden. Es wurden Bilder gesucht und eingeklebt. Das hat vielleicht Freude gemacht, die SchülerInnen haben sich Mühe gemacht, sich auf die Aufgabe eingelassen, sind mehr oder weniger zufrieden mit dem oder sogar stolz auf das Ergebnis – ein Produkt, etwas Selbstgemachtes, das nicht nur Informationen nüchtern zusammenfasst, sondern auch eine persönliche Beziehung zum Inhalt ausdrückt und die Kreativität anregt, ist entstanden. Doch die Lehrerin reagiert darauf nicht, sondern sammelt die Hefte offenbar kommentarlos ein und geht zum nächsten Programmpunkt über.

Ergänzende Anmerkungen zur Lektüre

Ist es nicht so, dass diese Situation im schulischen Alltag häufig vorkommt? Lehrende sind mit so vielem beschäftigt, mit den Anforderungen des Stoffes, mit den eigenen Ansprüchen, mit dem Bemühen, vor allem für Disziplin, für Ruhe und Ordnung zu sorgen. Gerade die Angst, womöglich die Kontrolle zu verlieren und an Autorität einzubüßen, verhindert nicht selten, dass in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern etwas ins Schwingen kommt, das den Boden für das Begehren nach Wissen bereitet. Dies trifft nicht nur, aber vielleicht insbesondere auf Supplierstunden zu, wo meist junge Lehrende, sogenannte *Springerinnen*, eine fremde Klasse, vielleicht sogar eine fremde Schule betreten. Wer weiß, ob es eine Vorabsprache mit der Stammlehrerin gab und unter welchen Umständen diese stattfand. Doch finden sich die *eingefahrenen Antennen* auch bei den Schülerinnen und Schülern. Verantwortlich dafür kann die Angst davor sein, etwas Falsches zu sagen oder dabei ertappt zu werden, etwas nicht zu können. Man könnte von Mitschülerinnen und Mitschülern ausgelacht oder von der

Lehrerin bloßgestellt werden. Es geht deshalb für viele Schülerinnen und Schüler im Schulalltag darum, möglichst nicht aufzufallen, irgendwie durchzukommen, den Vormittag möglichst unbeschadet zu überstehen. Huberts Vortrag hätte der Lehrerin die Chance geboten, inhaltlich Bezug zu nehmen und zum Beispiel auf Stereotype einzugehen, die durch solche Kurzbeschreibungen vorprogrammiert sind. Was verbinden wir mit verschiedenen Ländern und deren BewohnerInnen und inwiefern treffen diese Zuschreibungen (nicht) zu? Jedoch die Lehrerin scheint in dieser Situation völlig gebannt, ja paralysiert zu sein und dies färbt wohl auch ein wenig auf die SchülerInnen ab, die nur verhalten kichern, als Hubert Deutschland und die Deutschen durch seine Aussagen karikiert. Es kommt also nicht nur nicht zu einem persönlichen Austausch, sondern auch in Bezug auf das Thema, die Länderkunde, kommt es zu keiner wirklichen Bezugnahme.

Darüber hinaus stellt sich noch eine andere Frage: Wie ist das für Lernende, wenn sie sich auf eine Aufgabe einlassen, vielleicht mehr als das Nötige leisten, sich persönlich einbringen, was ja bei vielen Aufgabenstellungen auch ausdrücklich erwünscht ist, und dann jegliche Rückmeldung auf das Geleistete fehlt? Ist nicht auch das ein typisches schulisches Phänomen? Handelt es sich hier nicht um eine Form des Missbrauchs, wenn ein/e Vorgesetzte/r von den ihr/ihm Unterstellten verlangt, sich persönlich einzubringen, Gefühle zu zeigen und zu artikulieren, dies aber dann nicht angemessen würdigt, geschweige denn Eigenes auf ähnliche Weise offenlegt? Entsteht in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden auf diese Weise nicht eine Schieflage? Wenn Kinder und Jugendliche sich mit ihren Emotionen, ihrem Begehren zeigen, und vor allem Kinder legen diesbezüglich oft eine große Offenheit und Bereitschaft an den Tag, bedeutet das einerseits, dass Erwachsene verantwortlich sind, sie in solchen Situationen achtsam zu begleiten, sie eventuell auch zu schützen, aber auch, ihnen zu erklären, was in welchem Kontext angemessenes Verhalten sein könnte, wo Diskretion angebracht, wo und wie Intimität geschützt werden sollte usw. Andererseits bedeutet es auch, dass von Schülern und Schülerinnen im Rahmen des Unterrichts Ausgedrücktes und Geleistetes auf angemessene Weise wertgeschätzt und gewürdigt werden. Wenn dies des Öfteren nicht geschieht, werden Kinder und Jugendliche Aufgabenstellungen boykottieren oder beginnen, diese als bloße Pflichtübungen zu verstehen und entsprechend mit ihnen umgehen.

Vielleicht ist die Kritik an der fehlenden Resonanz auf die Werke der Schüler/innen auch ein wenig voreilig. Wir sehen in dieser Vignette nur eine Seite der Medaille. Wir wissen nicht, wie die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler von der Lehrperson später kommentiert werden. Sie nimmt die Hefte mit nach Hause. Das bedeutet, die Sache ist noch nicht ganz verloren. Es ist auch nicht egal, *ob* man die Aufgaben macht oder eben nicht und es ist vermutlich auch nicht egal, *wie* man sie macht. Sie werden angeschaut und kontrolliert.

4.3.1.4 Vignetten 3 und 4

Durch die beiden vorangegangenen Beispiele soll nicht der Eindruck erweckt werden, dass Unterrichtssituationen auf polarisierende Weise als solche, in denen sich das Begehren zeigt bzw. nicht zeigt, eingestuft werden können. Die Vielschichtigkeit der zum Ausdruck kommenden Erfahrung lässt eine solche Zuschreibung oder Kategorisierung nicht zu. Gleichzeitig scheint es doch eine Gestimmtheit von Situationen zu geben, die aus bestimmten Vignetten spricht und die sich hinsichtlich der Entfachung von Interesse und Neugierde als mehr oder weniger förderlich erweist. Diese Gestimmtheit ist wohl kaum auf empirische Weise zu erfassen und zu objektivieren, sie lässt sich jedoch anhand der gezeigten Situationen mehr oder weniger ausdifferenzieren und (mit-)erfahren.

Die nächsten beiden Vignetten aus dem Deutschunterricht werden – aufgrund der Zusammengehörigkeit der Situation – zusammen gelesen und können als Beispiel dafür gelten, auf

welch vielschichtige Weise sich Phänomene des Begehrens, der Wissbegierde und Neugierde im Unterricht zeigen.

> „Wir haben heute drei Punkte für die Stunde: erstens Wien, zweitens die berufspraktischen Tage und drittens die Schularbeit, da kommt eine Inhaltsangabe. Kerim hat schon geübt“, beginnt die Lehrerin die Stunde. Kerim war nämlich als einziger nicht mit auf Wienwoche und nahm stattdessen am Unterricht in einer anderen Klasse teil. Die Lehrerin will etwas über die Wienwoche erfahren und fordert die Schülerinnen und Schüler auf, zwei Minuten nachzudenken und sich in Zweierteams auszutauschen und dann zu präsentieren. „Und nicht nur, das und das haben wir gesehen, sondern mich interessieren eure Eindrücke. Jeder soll ein bis zwei Sätze sagen.“ Karl wird für die Zeitmessung eingeteilt. Nach zwei Minuten ist klar, dass die SchülerInnen noch mehr Zeit brauchen, die Lehrerin gibt noch zwei Minuten Redezeit dazu. Währenddessen schreibt sie Programmpunkte der Wienwoche an die Tafel. Dann ist die Zeit um und die SchülerInnen erzählen der Reihe nach, was ihnen besonders in Erinnerung geblieben ist. Die Lehrerin hört interessiert zu, lächelt, fragt nach. Die Stimmung ist gelöst, gleichzeitig konzentriert. Alle sind bei der Sache. (Schule K, Feldphase IV, V 1)

> Klaus erzählt von der Wienwoche: „Mir hat das Schloss Schönbrunn so gut gefallen. So ein riesiges Schloss – mitten in Wien, ich habe schon Bilder gesehen, aber das ist einfach etwas ganz anderes, wenn man dort ist und durch die Räume geht.“ Kadir meint: „Mir hat der Stephansdom gut gefallen!“ „Warum denn?“, fragt die Lehrerin. „Weil er so schön beleuchtet war und weil dort auch ein paar Sachen von Vorarlberg sind.“ Die Lehrerin: „Ein paar Sachen? Die Bänke!“ Kadir lacht. „Ja, die Bänke“, bestätigt er. „Und das haben sie euch gefragt und ihr habt es nicht gewusst!“ Mehrere Schüler und Schülerinnen: „Doch, haben wir!“ Lehrerin: „Das hab ich euch doch extra gesagt vorher, dass die Bänke aus Vorarlberg stammen.“ Die Schüler und Schülerinnen schmunzeln. Dann ist die Rede von Kaiser Franz Josef und einer Führung zu diesem Thema. „Die habe ich euch extra bestellt und das brauchen wir in Geschichte!“, betont die Lehrerin. „Habt ihr da auch etwas über den Thronfolger und das Attentat gehört? Wer ist da ermordet worden?“ Einige Schüler zeigen auf, nach einigem Raten wird der Name Erzherzog Franz Ferdinand genannt. „Das war am 28. Juni 1914 in Sarajewo!“, ruft Klaus plötzlich. (Schule K, Feldphase IV, V 2)

Das Begehren der Schülerinnen und Schüler, die vielleicht am ersten Tag nach ihrer Wienwoche erst wieder an der Schule – wirklich und gedanklich – ankommen müssen, und die Aufgabenstellung im Unterricht scheinen sich in der Aufgabenstellung zu einem guten Teil zu treffen. Dieses glückliche Zusammentreffen wird noch dadurch verstärkt, dass die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, nicht nur Fakten, sondern auch ihre persönlichen Eindrücke mitzuteilen. Damit ermuntert die Lehrerin, auch Gefühle mitzuteilen, das auszudrücken, was bewegt, beeindruckt, was Interesse geweckt hat. Auch wenn die Lehrerin in ihrer Fragestellung offen lässt, was genau die Schülerinnen und Schüler berichten – sie könnten ja genauso gut erzählen, was sie miteinander, in ihren Zimmern, im privaten Austausch usw. erlebt haben – ist für die SchülerInnen klar, dass es hier um das offizielle Programm geht. Die Antworten einiger SchülerInnen deuten darauf hin, dass das, was sie in Führungen erlebt haben, ihr Interesse geweckt hat. Genannt werden das Schloss Schönbrunn und der Stephansdom.

Klaus‘ Antwort lässt auf echtes Interesse, ja Begeisterung schließen, die dadurch ausgelöst wurde, dass er das Schloss, das er schon auf Bildern gesehen hat, nun in Wirklichkeit erlebt hat. Wenn er beschreibt, wie es ist, durch die Räume zu gehen, wenn er auf die Ausmaße des Schlosses hinweist, klingt da eine Erfahrung durch, die seine Erwartungen, die er aufgrund von Bildern hatte, übersteigt. Der Faszination, die ein solches Gebäude mit seinen Ausmaßen, seinem Prunk auslöst, kann sich wohl kaum jemand entziehen. Der An-Spruch der Dinge, von dem Waldenfels und Stieve sprechen, ist angesichts eines solchen Schlosses unüberhörbar. Welches Begehren wird angesichts der Prunkräume bei Klaus und seinen Kolleginnen und Kollegen geweckt? Zu welchen Handlungen wurden sie beim Anschauen und Durchgehen eingeladen (oder eben nicht)? Wie könnte dem Anspruch, der von Gebäuden, Plätzen, Orten in der Stadt ausgeht, in Führungen und Museumsbesuchen Raum gegeben werden?

Die Lehrerin fragt Kadir, der den Stephansdom auswählt, warum ihm gerade der Stephansdom gefallen habe, da diese Angabe zunächst fehlt. Sie bekundet damit, dass sie wirklich interessiert ist an ihm, dass sie neugierig ist, was Kadir dazu bewegt hat, gerade den Stephansdom zu erwähnen und was ihm an dieser Sehenswürdigkeit interessiert hat. Kadir ist um eine Antwort nicht verlegen und auch diese Antwort klingt ehrlich: Es ist einerseits die Beleuchtung des Domes und andererseits der Bezug zu seinem Bundesland, der durch die Bänke, die von dort stammen, hergestellt wurde. Zunächst spricht Kadir allgemein von *Sachen*, was die Lehrerin veranlasst, hier nachzuhaken. Sie konkretisiert, was Kadir mit *Sachen* gemeint hat – nämlich die Kirchenbänke – was Kadir ein Lachen entlockt. Worüber lacht er hier? Über seine eigene unspezifische Formulierung, die im Umgangssprachlichen wohl eine typische ist und deren geringe Aussagekraft ihm erst deutlich wird, als die Lehrerin das Wort wiederholt? Lacht er daher aus Verlegenheit? Oder darüber, dass die Lehrerin versteht, was er meint, ohne dass er konkret werden musste? Über das stillschweigende Einvernehmen und Verständnis, dass beide wissen, wovon die Rede ist, auch wenn Kadir den Begriff *Sachen* verwendet? Lachen jedenfalls ist in diesem Fall ein Ausdruck von – auch leiblicher – Resonanz, selbst wenn die Bemerkung der Lehrerin als korrigierende verstanden werden könnte, – Kadir nimmt es ihr nicht übel, er nimmt den Faden auf und bleibt, so scheint es jedenfalls, am Ball.

Aus dem folgenden Gespräch zwischen der Lehrerin und den Schülerinnen und Schülern geht hervor, dass der Wienbesuch im Unterricht vorbereitet wurde. Die Lehrerin betont, dass sie *extra* auf die Herkunft der Bänke aus ihrem Bundesland hingewiesen habe und kritisiert, dass die Schülerinnen und Schüler dieses Wissen offenbar nicht parat hatten, als danach gefragt wurde. „[…] und ihr habt es nicht gewusst!“ Allerdings widersprechen einige Schülerinnen und Schüler ihr, gleichzeitig schmunzeln sie. Auch dieses Schmunzeln, das wiederum als Resonanz auf die kritische Aussage der Lehrerin gewertet werden kann, könnte als Hinweis auf das gute Einvernehmen zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern gelesen werden. Es kann also ruhig offen bleiben, wie sich die Sache nun tatsächlich verhalten hat. Darüber hinaus zeigen die Aussage Kadirs, aber auch die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler im Gespräch, dass dieser Anknüpfungspunkt für einige bedeutsam war. Sie fanden etwas im weit entfernten Wien, das aus ihrer Heimat stammte, etwas Eigenes, Vertrautes im Fremden, ein Umstand, der diese Bänke und diesen Dom zu etwas Besonderem macht und ein Eindruck, der sich einprägt. Auf diese Weise wird nicht nur dieses Wissen um die Herkunft der Bänke und damit die Bänke bedeutsam, sondern es wird auch der Stephansdom sozusagen pathisch aufgeladen, (positiv) affektiv besetzt.

Ergänzende Anmerkungen zur Lektüre

Nicht alle Schülerinnen und Schüler kommen in diesem Austausch zu Wort. Allerdings hatten alle die Gelegenheit, zumindest im Gespräch mit der Banknachbarin und ihrem Banknachbarn ihre Eindrücke mitzuteilen. Vermutlich ist auch nicht alles, was in diesen Zweiergesprächen gesagt wurde, für die Präsentation vor der Klasse geeignet. Trotzdem erstaunt, dass überhaupt nicht von Erlebnissen erzählt wird, die abseits der Führungen stattgefunden haben. Es könnten ja zumindest auch das Essen, die Unterkunft, das Wetter oder lustige Begebenheiten mit den Begleitlehrpersonen thematisiert werden. Was die Gründe für diese spontane *Zensur* sind, lässt sich nur vermuten: Eine (eher unwahrscheinliche) Möglichkeit wäre, dass es sich gar nicht um eine Zensur handelt, weil es aus Sicht der Schülerinnen und Schüler über das, was sie im formellen Rahmen erlebt haben, hinaus nichts Nennenswertes zu berichten gibt. Oder aber die Schülerinnen wissen oder ahnen, was in diesem Unterrichtskontext von ihnen verlangt wird, nämlich jene Aspekte der Wienreise zu thematisieren, die schulisch relevant sind. Ihnen wurde vielleicht deutlich gemacht oder es ist ihnen von vorneherein bewusst, dass diese Wienreise keine Vergnügungsreise, sondern eine Schulveranstaltung ist und dass das, was sie dort erleben, nur insofern Bedeutung hat, als es das im Unterricht Thematisierte vertieft, veranschaulicht,

das Wissen erweitert, ihm im besten Fall eine Erlebnisdimension hinzufügt oder insofern es zum Rede- oder Schreibanlass in Fächern wie Deutsch oder Englisch wird.

Die letztgenannte These wird durch den Hinweis der Lehrerin bestätigt, dass die Führung zu Kaiser Franz Josef von ihr „extra bestellt" wurde und dass das Wissen im Geschichtsunterricht „gebraucht" werde. Damit wird einerseits gezeigt, dass das Wissen, das im Rahmen der Führung vermittelt wurde, auch für den schulischen Kontext wichtig sein wird und damit die Relevanz der – zumindest vom Ort her – außerschulischen Erfahrung betont. Gleichzeitig kommt in der Formulierung „das brauchen wir in Geschichte" ein Zugang zu Wissen zum Ausdruck, der dieses zum Schul- und Prüfungsstoff erklärt, nach dem Motto: *Habt ihr wohl eh gut aufgepasst bei den Führungen? Das wird sich nämlich spätestens dann herausstellen, wenn das Vorgetragene in Geschichte Thema wird!* So sinnvoll grundsätzlich eine solche Verknüpfung erscheint, so erweckt diese ausdrückliche Betonung durch die Lehrerin den Eindruck, als würde das Erlebte sofort schulisch auf eine Weise vereinnahmt, die dieses seines Erlebniswertes beraubt. Was genau meint die Lehrerin mit „das"? Und inwiefern kann „das" in Geschichte „gebraucht" werden? Der Verdacht drängt sich auf, dass es hier um Faktenwissen geht und dass damit die Erlebnisse oder sogar Erfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler auf ihrer Wienreise hatten, zumindest zweitrangig werden. Klaus jedenfalls kann in dieser Situation mit seinem Wissen brillieren, es verblüfft, dass er das genaue Datum des Attentats nennen kann. In der Vignette zeigt sich, dass sich die Wissbegierde nicht zuletzt auf so genanntes Faktenwissen richtet oder sich daran entzünden kann.

4.3.1.5 Vignette 5

Die folgende Vignette aus dem Mathematikunterricht der vierten Klasse zeigt eindrücklich die Gestimmtheit der Situation, die vor allem in der Art und Weise der Kommunikation zwischen dem Lehrer und den Schülerinnen und Schülern deutlich wird und deren Bedeutung für die Weckung des Begehrens nach Wissen.

> „Willkommen nach der Wienwoche!", begrüßt Herr Körner die Schülerinnen und Schüler, nachdem sie sich hingesetzt haben. „Wir beginnen heute mit einem neuen Thema. Es geht um den Kreis." Die Schüler und Schülerinnen jubeln. „Ja, endlich was Neues!", greift auch der Lehrer die Stimmung auf. „Ich habe euch alle möglichen runden Gegenstände mitgebracht." Er packt einiges aus seiner Tasche: Batterien, Dosen, eine Klebebandrolle, sogar eine runde Dose mit einer Kuh, die „Mäh" macht, kommt zum Vorschein. Die Schülerinnen und Schüler schauen neugierig, manche flüstern mit dem Banknachbarn oder der Banknachbarin. Der Lehrer verteilt die Gegenstände, sodass jede Bankreihe eines der Dinge bekommt. „Die erste Aufgabe lautet, ihr sollt den Durchmesser von diesem Zeug messen." Klaus wiederholt laut, während er seinen Gegenstand betrachtet: „Den Durchmesser!?" Zu zweit messen die Schülerinnen und Schüler den Durchmesser des Gegenstands, den sie von Herrn Körner bekommen haben. Nur Klaus und Karl erledigen die Aufgabe in Einzelarbeit. Nach kurzer Zeit, der Lehrer hat inzwischen alle Gegenstände auf die Tafel geschrieben, werden die Ergebnisse bekannt gegeben und an der Tafel festgehalten. „Es gibt ein Gerät, mit dem man den Durchmesser messen kann. Wer weiß, wie das heißt?" „Schiebelehre!", meldet sich Klaus. „Ja, genau, eine Schublehre."[185] Herr Körner hat eine Schublehre mitgebracht. Damit wird nun kontrolliert, ob die Schülerinnen und Schüler richtig gemessen haben. Klaus ruft heraus: „Mit der Schublehre kann ich auch bei einem Rohr den Innendurchmesser messen!" Herr Körner: „Ja, genau! Zeig es mir!" Klaus misst bei seiner Kartonröhre den inneren Durchmesser und hält sie dabei so, dass es alle sehen können. (Schule K, Feldphase IV, V 5)

[185] Die Begriffe *Schieblehre* und *Schublehre* sind übrigens beide korrekt. Gebräuchlicher ist der Begriff *Schieblehre*, während in Österreich der Begriff *Schublehre*, den der Lehrer verwendet, noch immer in Verwendung ist.

In seiner Begrüßung heißt der Lehrer die Schüler, die eine Woche in Wien verbrachten, wieder in der Schule willkommen. Es ist nur ein kurzer Satz, eine kleine, freundliche Geste und doch greift sie die Situation der *RückkehrerInnen* auf und drückt mehr als das Gesagte aus: Ich weiß, dass ihr eine Woche gemeinsam weg wart. Auch wenn das jetzt nicht Thema ist, weiß ich, dass ihr in dieser Zeit einiges erlebt habt. Ich freue mich, dass ihr wieder da seid! Ihr gehört hierher, an diesen Ort und seid hier willkommen!

Die Ankündigung eines neuen Themas wird von den Schülerinnen und Schülern mit Jubel und Zustimmung quittiert. Es wirkt fast so, als hätte Herr Körner ihnen einen schulfreien Tag angekündigt. Juhu, wir lernen etwas Neues! Herr Körner antwortet auf den Jubel der SchülerInnen, indem er einen Teil seiner Ankündigung wiederholt und damit bestätigt: „Ja, endlich was Neues!" Es scheint, als würde er die Stimmung der Jugendlichen in Sprache übertragen und als wäre auch er froh über die Tatsache, dass nun etwas Neues angesagt ist. Es kommt etwas zum Schwingen in dieser Interaktion zwischen dem Lehrer und den Schülerinnen und Schülern. Das Wörtchen *endlich*, das der Lehrer gebraucht, deutet darauf hin, dass aus seiner Sicht eine längere Phase mit einem anderen Thema verbracht wurde, was diesen Wechsel als dringend nötig und höchst angebracht erscheinen lässt. Es tut Lehrer und Lernenden offenbar gut, ein Thema abzuschließen und etwas Neues zu beginnen. Der Reiz und das Begehren, das Neues auslöst, Aufregung und gespannte Erwartung, die mit einem Neuanfang verbunden sind, zeigen sich hier. Neugierde und Interesse sind geweckt, bevor es noch richtig losgeht, auch wenn das Thema aus Sicht eines Lesers oder einer Beobachterin wenig spektakulär klingt.

Diese Gestimmtheit wird durch den weiteren Verlauf der Stunde noch verstärkt. Herr Körner hat Alltagsgegenstände mitgebracht, die alle eines gemeinsam haben: Sie besitzen eine runde Grundfläche. Die Inszenierung, auch wenn sie vielleicht nicht bewusst als solche angelegt war, entbehrt nicht einer gewissen Dramatik: Zunächst kündigt der Lehrer wiederum an, was folgt, nämlich, dass er etwas mitgebracht habe, und zwar „alle möglichen runden Gegenstände". Die Reaktion der Schülerinnen und Schüler auf diese Ankündigung können wir erahnen: Sie beugen sich nach vorne, rücken unruhig auf ihren Stühlen herum, sind neugierig und voll gespannter Erwartung, wollen sehen, was Herr Körner nun aus seiner Tasche packt. Dass die Gegenstände den Blicken der Schülerinnen und Schüler entzogen sind und erst dann nach und nach, eines nach dem anderen, ausgepackt werden, erhöht die Spannung. Die Situation erinnert an das Geschenke-Auspacken zu Weihnachten.

Was sich die Schülerinnen und Schüler hier wohl gegenseitig zuflüstern? *Flüstern* oder auch *schwätzen*, wie das leisere oder lautere Miteinander-Reden der Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts im schulischen Jargon benannt wird, wird meist als Störung eingestuft, vor allem, aber nicht nur von den Lehrenden. Hier scheint das Flüstern jedoch niemanden zu stören. Es ist ja in diesem Fall auch nicht Ausdruck davon, vom Thema des Unterrichts abzuschweifen, sondern vielmehr Ausdruck der Erwartung, des Interesses und der Neugier auf das Kommende. Die Schülerinnen und Schüler, zumindest einige von ihnen, können vielleicht nicht anders, als ihre Empfindungen auch sprachlich auszudrücken, sich mitzuteilen. Vor allem ein Gegenstand, eine runde Dose, die beim Umdrehen ein Mäh-Geräusch erzeugt, erregt besondere Aufmerksamkeit. Dies nicht nur aufgrund des Geräusches, das er macht – und der Lehrer demonstriert diese besondere Eigenschaft des Gegenstands auch gleich – sondern vielleicht auch deshalb, weil es sich bei ihm um ein Spielzeug handelt, das möglicherweise einige von den Jugendlichen aus Kindertagen kennen und das Erinnerungen wachruft. Gleichzeitig ist es nicht so, dass dieser Gegenstand die anderen *ausstechen* würde oder deren Wirkung damit verblassen ließe. Die Schülerinnen und Schüler nehmen die vom Lehrer zugeteilten Gegenstände kommentarlos entgegen, bringen weder Vorlieben noch Abneigung oder Tauschwünsche zum Ausdruck.

Im weiteren Verlauf der Stunde wird intensiv gearbeitet. Die Jugendlichen messen, wie vom Lehrer beauftragt, den Durchmesser von diesem *Zeug*. Dass der Lehrer hier den Ausdruck *Zeug* verwendet, erinnert an Vignette 4, in der ein Schüler von *Sachen* sprach und die Lehrerin ihn daraufhin ausbesserte bzw. das Gemeinte selbst konkretisierte. In diesem Fall verwendet der Lehrer selbst diesen Ausdruck, der wohl – wenn man nicht Heidegger'sche Diktion im Sinn hat – in den Bereich der Umgangssprache einzuordnen ist. Die Verwendung von Dialekt oder Umgangssprache deutet Beekman als Zeichen für Nähe zu den Kindern und als Ausdruck der teilnehmenden Erfahrung im Untersuchungsfeld (vgl. Beekman 1987). Der Ausdruck *Zeug* weist aber auch darauf hin, dass die Dinge, die der Lehrer da austeilt, keine besondere Bedeutung haben, sondern es eben hier nur darum geht, dass alle diese Dinge eine Eigenschaft teilen, um die es im Unterricht der nächsten Stunden geht, wenn der Kreis Thema ist: ihre Rundheit. Diese Einschränkung des Gebrauchs der Dinge auf diese ihre Eigenschaft und auf den Arbeitsauftrag des Abmessens wird von den Schülerinnen und Schülern angenommen. Keine/r verwendet den Gegenstand in irgendeiner anderen Weise, spielt mit ihm, rollt ihn über die Bank, wirft mit ihm nach anderen oder anderes. Alle sind konzentriert mit dem Messen und sich Notizen machen beschäftigt, wenngleich anzunehmen ist, dass auch diese Arbeitsphase von leisen Gesprächen begleitet ist. Ob dieses Verhalten dem Sich-Unterordnen unter die Regeln und der eingeforderten Disziplin geschuldet ist? Ist der Appell der Dinge, der vermutlich nicht so sehr auf Messbarkeit gerichtet ist, von den Schülerinnen und Schülern vernehmbar?

Die Ergebnisse werden schließlich abgefragt und an der Tafel notiert. Dies bedeutet, es ist wichtig, was gemessen wurde, es wird für alle sichtbar gemacht und jeder Gegenstand hat schließlich sein eigenes Maß. Die Einführung des Messgeräts wird durch eine Frage vorbereitet, die Klaus beantworten kann. Er hat so ein Gerät offenbar schon einmal verwendet, sonst wüsste er nicht, dass er mit ihm auch den Innendurchmesser eines Rohres messen kann. Sein (Vor-)Wissen wird vom Lehrer gewürdigt und er wird sogar aufgefordert, seine Aussage unter Beweis zu stellen, indem er den Messvorgang vorführt. Klaus wird auf diese Weise zum Experten, zu einer Art Co-Lehrer, zumindest für diese kurze Sequenz.

Diese Vignette zeigt auf geradezu modellhafte Weise, wie Wissbegierde und Neugierde der Schülerinnen und Schüler geweckt werden. Dabei spielen zunächst weniger fachliche Aspekte eine Rolle. Zwar wird deutlich, dass die methodisch-didaktische Vorgangsweise, das Einbeziehen von Materialien, die den Schülerinnen aus dem Alltag vertraut sind und mit denen sie umzugehen gewohnt sind und die dramatische Inszenierung, die zum Beispiel in der schlichten (Sprach-)Handlung besteht, das, was kommen wird, vorher anzukündigen, nicht unwesentlich dazu beitragen, die Neugierde der SchülerInnen zu entfachen und das Flämmchen des Interesses am Lodern zu halten. Vor allem aber scheint es die besondere Art der Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern zu sein, die in dieser Unterrichtssequenz in den Interaktionen zwischen dem Lehrenden und den Lernenden deutlich wird. Aus diesen spricht ein grundsätzliches Einvernehmen hinsichtlich der gemeinsamen Sache, hinsichtlich der Vorgangsweise, die der Lehrer anleitet und auch hinsichtlich der Rollenverteilung und der Art, wie die Rollen von beiden Seiten ausgefüllt werden. Die Beziehung scheint von Respekt, von Wertschätzung und zugleich von Sachlichkeit und Konzentration auf das Thema bestimmt zu sein. Der Lehrer leitet durch die Stunde, er eröffnet, stellt Aufgaben, aber auf eine Art und Weise, die Raum lässt für die Resonanz der Lernenden und grundsätzlich auch für Unvorhergesehenes, wenn davon auch in dieser Stunde nichts zu bemerken ist. Die Lehrperson lässt die Schülerinnen und Schüler so agieren und antworten, wie sie eben agieren und antworten und sanktioniert oder unterbindet dies nicht mit Verweis auf schulische Regeln oder irgendwelche Vorgaben, institutionelle Erfordernisse oder Zeitdruck. So entsteht der Eindruck eines harmonischen, organischen Zusammenspiels einer Lerngruppe.

4.3.1.6 Vignette 6

Das nächste Beispiel einer Vignette zeigt das Potenzial, aber auch die Schwierigkeiten kooperativer Arbeitsformen im Hinblick auf das Entfachen von Wissbegierde und Neugierde, vor allem unter der Perspektive der vor allem durch ihre soziale Herkunft bedingten unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in dieser Unterrichtssequenz in kleinen Gruppen zu dritt oder zu viert zusammen. Sie sollen sich mithilfe eines Puzzles die Länder Europas und deren Hauptstädte einprägen bzw. das bereits Gelernte wiederholen und üben. Das Hantieren mit Puzzleteilen erfordert die Einbeziehung der Hände, außerdem trägt die visuelle Darstellung dazu bei, dass die Jugendlichen eine visuelle Vorstellung der Länder, ihrer Lage und Umrisse sowie der Größenverhältnisse der verschiedenen Länder entwickeln. Gleichzeitig vereinfacht und schematisiert die flächige Darstellung stark. Die Arbeit in Gruppen aktualisiert die intersubjektive Dimension im Lernen. Diese Vignette wirft vor allem Fragen nach der Art und Weise, wie Wissen im Unterricht gehandelt wird, auf.

> Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in fünf Gruppen mit je einer Europa-Landkarte. In jeder Gruppe sind drei bis vier SchülerInnen. In Huberts Gruppe sind sie zu viert. Die Länder Europas sind Puzzleteile, auf der Rückseite jedes Puzzleteils steht jeweils die Hauptstadt des Landes. Es geht zunächst darum, die Hauptstädte abzufragen. Wer auf ein Land zeigt und die Hauptstadt weiß, darf das entsprechende Puzzleteil nehmen. Hubert nimmt ein sehr kleines Puzzleteil. „Was war das noch einmal? Liechtenstein?“ „Ja, Liechtenstein!“, bestätigt Josef. „Die Hauptstadt ist …“ Hubert weiß es nicht. Josef nach kurzer Pause: „Vaduz!“ Hubert gähnt. Er hat die rechte Hand auf der Europakarte liegen, die linke stützt seinen Kopf. Wieder ist Hubert an der Reihe. Es sind nicht mehr sehr viele Länder übrig. Er nimmt ein sehr großes Puzzleteil, Russland. Er denkt nach. „Was war das noch einmal?“ Da ruft auch schon Josef: „Moskau!“ „Ach ja“, daraufhin Hubert. In der nächsten Runde nimmt Hubert wieder ein kleines Land. „Des isch Dänemark. Kopenhafen!“ Die anderen lachen. „Kopenhagen heißt das!“ Felix, der ein weiteres Puzzleteil in der Hand hält, runzelt die Stirn, schaut hilfesuchend in die Runde, denkt nach. „Es ist niedrig, das Land“, versucht Josef zu helfen. „Niederlande!“ Hubert schaut auf die Uhr. Es ist 8:36 Uhr, um 8:45 Uhr ist die Stunde zu Ende. (Schule L, Feldphase IV, V 3)

Hubert scheint in dieser Gruppenarbeit in Geografie schlecht auszusteigen. Er weiß zwar, dass das Puzzleteil, das er gewählt hat, für Liechtenstein steht, aber die Hauptstadt muss er sich von Josef vorsagen lassen. Dasselbe passiert mit Russland bzw. Moskau. Immer wieder ist es Josef, der alles zu wissen scheint. Die Hauptstadt Dänemarks weiß Hubert jedoch – er nennt sie sofort, nachdem er den Namen des Landes ausgesprochen hat, – vielleicht um zu verhindern, dass ihm (wieder) jemand (Josef) zuvor kommt? Doch er spricht den Namen der Hauptstadt falsch aus, was die anderen mit Lachen quittieren. Wie es Hubert in dieser Situation geht, ob er beschämt, frustriert oder gekränkt ist, erfahren wir nicht. Vielleicht zieht er sich nach dieser Aussage zurück, da er sich – soweit wir das wissen können – bis zum Ende der beschriebenen Sequenz nicht mehr aktiv am Geschehen beteiligt. Stattdessen schaut er auf die Uhr, so als wollte er sagen: *Wann ist diese Stunde nun endlich zu Ende*? Auch sein Gähnen, nachdem Josef die Hauptstadt Liechtensteins genannt hat, weist in diese Richtung.

Diese Aufgabe ist offenbar nur bedingt dazu angetan, Huberts Interesse zu wecken. Dass er die meisten Hauptstädte europäischer Länder (noch) nicht weiß, trägt auch nicht gerade dazu bei, dass er *Feuer fängt*. Sein Verhalten, der auf die Hand gestützte Kopf, das Gähnen, das Auf-die-Uhr-Schauen, könnte Langeweile oder Müdigkeit ausdrücken, kann aber auch auf Huberts Unsicherheit hinsichtlich seines (Nicht-)Wissens hindeuten. Für diese Sichtweise spricht auch die fragende Form der Formulierung, mit der er sein Wissen einbringt: „Was war das noch einmal?“ Denkbar ist es auch, dass Hubert sich für sein Nicht- oder Halbwissen schämt oder durch Josefs Einspringen oder Korrigieren und auch durch das Lachen der anderen beschämt wird. In beiden Fällen kann sein Verhalten als eine Art Abwehr- oder Schutzstrategie gesehen werden, – nach dem Motto: *So wichtig ist das alles gar nicht für mich*. Die

Tatsache, dass Hubert immer wieder nachdenkt und sich bemüht, richtige Antworten zu geben, spricht jedenfalls gegen die Annahme von bloßem Desinteresse und Langeweile.

Interessant ist die Rolle Josefs, der hier beratend tätig wird. Er agiert eher direktiv, gibt aber Hubert beim ersten Mal ein wenig Zeit, um nachzudenken, bevor er die Antwort selbst gibt, eine Pause, die beim zweiten Mal wegfällt. Die Frage Huberts, „Was war das noch einmal?" scheint wohl für Josef allzu einladend zu sein, sodass er unmittelbar antwortet. Er zeigt sich unterstützend und spottet nicht über die Unwissenheit Huberts. Ob er mitlacht, als diesem mit *Kopenhafen* ein kleiner Lapsus unterläuft, wissen wir nicht. Im Übrigen ist dieses Lachen nicht unbedingt als ein Auslachen zu deuten, es kann auch als spontane Reaktion auf den seltsamen Klang des Wortes gesehen werden. Dazu kommt, dass Huberts Versprecher ja gar nicht so abwegig ist, da das dänische Wort *havn* im Deutschen tatsächlich mit *Hafen* übersetzt werden kann.[186]

Josef hilft Felix, indem er nach Art eines Rätsels eine Brücke baut. „Es ist niedrig, das Land!" Diese Mnemotechnik ist offenbar auch wirkungsvoll und könnte als Eselsbrücke auch später noch nützlich sein. Josef zeigt sich als einer, der weiß und der bereit ist, nicht nur mit diesem Wissen zu glänzen, sondern auch seine Mitschüler/innen dabei zu unterstützen, sich dieses Wissen selbst anzueignen. Dass dies so ist, wissen auch seine Mitschüler/innen nur allzu gut. Sie lassen sich von Josef helfen, Hubert tut das, indem er seine Antworten in fragender Weise gibt und sie sich bestätigen lässt. So vermeidet er auch allzu große Beschämung, falls die Antwort nicht richtig sein sollte. Dass die Beschämung nicht allzu groß ist, dafür sorgt auch das relativ intime Forum der Kleingruppe. Dieses scheint insbesondere dafür geeignet zu sein, Wissen, Halb- und Nichtwissen, Können, teilweises Können und Nichtkönnen auf respektvolle Weise miteinander erfahren und im Austausch korrigieren, anreichern und erweitern zu können. Selbstverständlich wäre auch eine andere Art der Kommunikation denkbar, eine, die von Abwertung oder Ausschluss gekennzeichnet ist. In Bezug auf die in dieser Vignette dargestellte Unterrichtsszene lässt sich sagen: Hubert weiß schon einiges und er ist unterwegs zu neuem Wissen. Auf diesem Weg lässt er sich von seinem Mitschüler korrigieren und auch helfen.

Bei genauerem Lesen und Nachvollziehen des Geschehens in dieser Gruppe von Burschen zeigt sich also ein etwas differenzierteres Bild, als dies der erste Eindruck erwarten ließ. Das Ereignis von Frage und Antwort, von Anspruch und Respondieren weist jene Merkmale auf, die Waldenfels in seinem Antwortregister herausarbeitet: Im Gesagten und Nicht-Gesagten drückt sich zugleich ein Sagen aus, das über das Gesagte hinausweist, das Fragen ist zugleich ein Antworten auf Ansprüche, während das Antworten hinter dem Anspruch zurückbleibt und zugleich mit diesem unauflöslich verknüpft ist. (vgl. Waldenfels 2007, S. 201) Das Vorher und Nachher der Rede wendet sich im Verhältnis von Anspruch und Antwort um, sodass jedes Sprechen sich als ein Respondieren auf einen Anspruch oder einen Anreiz, den der Sache, des und der Anderen zeigt. So verdoppelt sich im Ereignis von Frage und Antwort das Fragen und Antworten und wird durch die Beteiligung der vier Burschen zu einem dichten Geflecht aus Eigenem und Fremdem; Kategorien von aktiv und passiv, von fragen und antworten, von wissen und nicht wissen werden diesem Geschehen nicht mehr gerecht.

Ergänzende Anmerkungen zur Lektüre

Ausgehend von dieser Szene einer Gruppenarbeit – und über die Lektüre hinausgehend – stellt sich die Frage, in welcher Form Wissen hier eingeführt und welche Bedeutung ihm zugemessen wird. Geht es nur um einen Austausch von Informationen, von Fakten oder ist doch mehr im Spiel? Stellt sich das Handeln mit Wissen in dieser Gruppenarbeit als eine Art Rätselraten dar, ähnlich der Wissensabfrage

[186] Vgl. http://de.langenscheidt.com/deutsch-daenisch/hafen?term=Hafen&q_cat=%2Fdeutsch-daenisch%2F (Zugriff am 15.09.16)

im Rahmen bekannter Wissensshows im Fernsehen? Wie bedeutsam ist es, die Hauptstädte der europäischen Länder aufzählen zu können oder eine Vorstellung von der Größe und der Positonierung der Länder auf dem europäischen Kontinent zu haben? Sicherlich sind solche Informationen ein nicht unbedeutender Teil des in der Schule gehandelten Wissens, Wissen, das wiederum Teil einer bestimmten Konzeption von Bildung ist. In einer vorhergehenden Unterrichtssequenz (vgl. Vignette 2) wurde gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit einem europäischen Land genauer beschäftigten. Offenbar werden hier also verschiedene Zugangsweisen zu Wissen angeboten, wodurch dieses als facettenreicher erscheint und außerdem womöglich die Chance erhöht, dass das Interesse zumindest einiger Jugendlicher für die *Sache*, in diesem Fall *Europa* als Kontinent, aber auch als kulturelle, wirtschaftliche und politische Gemeinschaft geweckt wird. Auf den Aspekt des Wissens und des Umgangs mit Wissen in der Schule wird im Weiteren noch einzugehen sein. (Vgl. Kap. 4.3.2)

Ein weiteres Thema ist es, das sich bei der Lektüre dieser Vignette in den Vordergrund drängt: das der sozialen Herkunft der Kinder und Jugendlichen und der damit verbundene Habitus. Interesse und Begehren nach Wissen und Bildung entstehen ja oft erst dann, wenn jemand schon etwas weiß, – ein Umstand, der an Josef beobachtet werden kann. Josef wird immer wieder – sowohl in der Schule wie auch zuhause – dadurch Bestätigung erfahren, dass er schon weiß und mit seinem Wissen punkten kann. Das wiederum bestärkt ihn darin, weiter zu lernen, er interessiert sich und vertieft und erweitert sein Wissen, ein Prozess also, in dem sich die beteiligten Elemente gegenseitig verstärken.

Hubert hingegen gibt sich – zumindest in dieser Szene – als jemand zu erkennen, der wenig weiß, der in diesem Bereich nicht reüssieren kann oder sogar mit falschen Aussagen Spott erntet. Das kann dazu führen, dass er den Rückwärtsgang einlegt, sich weniger oder gar nicht mehr zu Wort meldet, dass er resigniert. Wie kommt *Hubert* aus dieser Abwärtsspirale heraus? Wie gelingt es, Huberts Interesse zu wecken? Wie kann man ihm Erfolgserlebnisse ermöglichen? Welche Irritationen und Enttäuschungen sind derart, dass Hubert angestachelt wird, sich weiter in ein Thema zu vertiefen, zu lernen? Welche Erfahrungen bewirken hingegen Abwehr und Rückzug?

4.3.1.7 Anekdote 1 und 2

Die letzte Lektüre bezieht sich auf zwei Anekdoten, die auf der Basis der Gespräche mit Klaus entstanden. Klaus ist ein guter Schüler, er war von der ersten Klasse weg Klassenbester. Er war aber auch jemand, der mit ungewöhnlichen Ideen und Aktivitäten auffiel, etwas, was ihm nicht immer positive Resonanz vonseiten seiner Klasse einbrachte.

> „Ja, in der ersten Klasse war ich irgendwie so ein Außenseiter, weil ich halt viel gelernt habe und so. Und die anderen halt nicht. Die haben sich da mit Dreiern und Vierern durchgekämpft." Klaus hat damals einen Fanclub für Kevin gegründet und dadurch erreicht, dass Kevin Klassensprecher wurde. Auch hat er eine Mappe geführt, in der er alle möglichen Vorkommnisse in der Schule dokumentiert hat. „Da hab ich allerlei Blödsinn gemacht in der ersten Klasse. (…) Und jetzt tu ich das nicht mehr, ja, lernen, das ist geblieben, aber wegen der HTL und so, äh, jetzt haben sie mich eigentlich akzeptiert."
>
> Schule K, Feldphase IV, S 2, A7
>
> „Dass ich ein sehr fleißiger Schüler war und immer Klassenbester", das würde Klaus seinen Kindern von seiner Mittelschulzeit erzählen. Aber das bedeutet ihm nicht viel, denn eigentlich fühlt er sich als Durchschnittsschüler in einer Klasse, die unter dem Durchschnitt ist. Ihm kommt vor, „dass alle anderen einfach keine Lust haben". Fast immer ist er der einzige, der aufzeigt, wenn eine Frage gestellt wird, er ist immer als Erster fertig. Und die anderen? „Denen ist das eigentlich herzlich egal." Es wäre feiner, wenn da mehrere wären, die die Schule so sehen wie er, so wie in der C- und in der B-Klasse. „Das sind so total fleißige Schüler", schwärmt Klaus und bedauert seine Situation in der A-Klasse: „Man ist halt irgendwie automatisch ausgeschlossen, – unter Anführungszeichen".

Schule K, Feldphase V, S 2, A3

Was machte Klaus damals, in der ersten Klasse zum Außenseiter? Dass er viel gelernt hat und sich offenbar leicht getan hat mit dem Lernen, während andere mehr Mühe hatten – darauf weist die Formulierung „kämpfen" hin – gibt Klaus als Grund dafür an. Die schlechten Noten gelten gleichzeitig als eine Art Prestigesache innerhalb dieser Peergroup: Wer mit schlechten Noten zu kämpfen hat, genießt mehr Ansehen als derjenige, der/die viel lernt und (deshalb?) gute Noten schreibt.

Die Frage ist auch, ob es um die Noten geht oder darum, wie viel Aufwand jemand betreibt, um gute Noten zu bekommen. Dieser Einsatz für die Schule, die Mühe, das Ernst-Nehmen, Gewissenhaft-Sein, Strebsam-Sein, die Neugierde und Wissbegierde, insofern sich diese auf schulisches Lernen beziehen, – das alles wird von mehreren in der Klasse offenbar nicht geschätzt, sondern eher negativ bewertet. Jedenfalls nimmt Klaus das so wahr.

Möglicherweise hat dies mit den leistungsbezogenen Mehrheitsverhältnissen in der Klasse zu tun. Klaus' Analyse, die in der zweiten Vignette zum Ausdruck kommt, weist in diese Richtung. Er schätzt sich „eigentlich" als „Durchschnittsschüler" ein, der in einer anderen, leistungsorientierteren Gruppe (er nennt die B- und C-Klasse desselben Jahrgangs) besser aufgehoben wäre. Durch den Vergleich, den Klaus anstellt, werden seine sehr guten Leistungen („sehr fleißiger Schüler", „immer Klassenbester") zu durchschnittlichen Leistungen degradiert. Er macht deutlich, dass er auf seine herausragende Rolle gerne verzichtet hätte, wenn er dafür in einer Gruppe Gleichgesinnter – in Bezug auf die Lernfreude und das Interesse an schulischen Aufgaben – hätte sein können. Offenbar spricht Klaus hier die Spannung zwischen dem Begehren nach Wissen und nach schulischem Erfolg einerseits und dem Begehren nach der Anerkennung vonseiten der Mitschülerinnen und Mitschüler andererseits an.

Woran liegt es, welches Verhalten und welche Einstellung innerhalb einer Klasse Voraussetzung für Zuhörigkeit und Anerkennung sind? Variiert dies tatsächlich von Klasse zu Klasse und von welchen Einflüssen ist dies jeweils abhängig? Das Kriterium für die Anerkennung innerhalb der Gruppe der Gleichaltrigen, das Klaus als dasjenige erkennt, das in seiner Gruppe dominiert, könnte einerseits durch die Zusammensetzung und soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler erklärt werden. Es kann aber auch durch das Verhalten der Lehrpersonen und durch die spezielle Dynamik in der Institution Schule im Zusammenhang mit Leistung, Bewertung und Selektion ausgelöst oder zumindest begünstigt werden. Die Schule in Gestalt der Lehrerinnen und Lehrer fordert – oft in Kombination mit angepasstem Verhalten – Leistung ein, dies kann bei nichtangepassten Kindern und Jugendlichen (teilweise sicher auch alters- bzw. entwicklungsbedingt) zu Leistungsverweigerung führen. Eine andere Entwicklung ist genauso gut denkbar: Kinder wollen, wenn sie an die Schule kommen, dort bestehen und wünschen sich die Anerkennung durch die Lehrpersonen genauso wie jene vonseiten der Peergroup. Werden diese Erwartungen enttäuscht, z.B. weil die Leistung nicht im von den Lehrpersonen erwarteten Ausmaß erbracht werden kann, kann das dazu führen, dass die betroffenen Schülerinnen und Schüler die Anerkennungserwartung gegenüber den Lehrpersonen auf ein Minimum zurückschrauben, sich davon distanzieren. Diese Haltung, die häufig auch andere Formen der Verweigerung von Gehorsam und Anpassung mit einschließt, wird dann zur Bedingung für die Anerkennung innerhalb der Gleichaltrigengruppe. Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt auch Meyer-Drawe, wenn sie vorschlägt, „*Schülerstreiche und Disziplinschwierigkeiten als ‚Kümmerformen des Protests'"* zu verstehen. (Meyer-Drawe 2001, S. 253; Hervorh. i. O.)

Die Frage ist, ob Klaus' Einschätzung von seinen Kollegen überhaupt geteilt würde. Vielleicht war er ja aus ganz anderen Gründen weniger beliebt, ein „Außenseiter", wie er das nennt. Auf jeden Fall gibt es noch andere Gründe, die Klaus als mögliche Ursachen für sein Außenseiter-Sein in der ersten Klasse ins Treffen führt. Während Klaus das Lernen nicht aufgegeben hat und damit das Risiko, deswegen zum Außenseiter zu werden bzw. ein solcher zu bleiben, offenbar in Kauf nimmt, legt er andere Gewohnheiten und Verhaltensweisen bereitwillig ab: Es geht hier z.B. um das Gründen eines Fanclubs

für einen Klassenkollegen. Obwohl Klaus mit diesem Klub sein Ziel erreichte und Kevin tatsächlich Klassensprecher wurde, bringt ihm diese Aktion offenbar nicht die Anerkennung seiner Kolleg/inn/en ein, wie man sich das vielleicht erwarten würde.

Klaus bedient sich hier einer höchst anspruchsvollen politischen Strategie. Interessant eigentlich, dass er sie nicht nützt, um selbst Klassensprecher zu werden, sondern dazu, einen Klassenkameraden zum Klassensprecher zu machen. Er agiert als Drahtzieher, als Lobbyist. Er betreibt Wahlwerbung, damit sein Wunschkandidat Klassensprecher wird und erreicht sein Ziel. Und das als Zehnjähriger! Aus heutiger Sicht bewertet Klaus sein damaliges Verhalten als „Blödsinn". Ob das wirklich seine eigene Wertung war? Heute ist sie es und sie ist ernst zu nehmen. Ob sie unter dem Einfluss der Klassenkolleg/inn/en, der Lehrpersonen oder Eltern entstand, ist nicht mehr auszumachen. Trotzdem ist seine Bewertung des damaligen Verhaltens aus heutiger Sicht das Ergebnis eines Sozialisierungsprozesses.

Was hat Klaus hier gelernt? Er hat gelernt, dass es nicht unbedingt von Vorteil ist, sich in einer Gruppe durch besondere Aktivitäten oder Initiativen hervorzutun. Klaus hat gelernt, dass er, wenn er sich schon weiterhin für die Schule anstrengen will, da ihm gute Noten wichtig sind, sich darüber hinaus eher unauffällig verhalten sollte, wenn er sich nicht den Ärger seiner Klassenkolleg/inn/en einhandeln will. Nun könnte man diese Entwicklung als eine negative bewerten. In der Schule finden Normalisierungsprozesse statt, Ecken und Kanten werden abgeschliffen, Anpassung wird erlernt, Individualität wird kaum gefördert. Studien zeigen, dass Lehrer/innen leistungsstarke und sich konform verhaltende Schüler/innen bevorzugen und deren Leistungen auch entsprechend besser beurteilen. Außerdem favorisieren Lehrer/innen eine passiv-reaktive Schülerrolle. (Vgl. Gudjons 2012, S. 177 f.) Der Prozess der Normalisierung geschieht hier jedoch weniger durch die Interaktion mit den Lehrpersonen, sondern durch jene zwischen den Gleichaltrigen. Wenn Klaus „viel lernt" und gute Noten anstrebt, erfüllt er auf jeden Fall auch die Erwartungen seiner Lehrer/innen, gerät aber in Gefahr, die Ablehnung seiner Mitschüler auf sich zu ziehen. Indem er es nun aufgibt, sich in der Kommunikation und Interaktion mit seinen Mitschülern und Mitschülerinnen zu profilieren, erreicht er eine Art *Schwebezustand*, der sein Leben in der Schule erträglich macht. Die Leistung eines solchen Spagats dürfte mit erheblichen Anstrengungen verbunden sein – ein Balanceakt sozusagen, an dem Klaus sich hier versucht.

Der Prozess und die Erfahrungen, die dazu führen, dass Klaus sich auf seine Weise in der Schule und in seiner Klasse einrichtet, müssen aber nicht nur negativ gesehen werden. Klaus hat *angemessenes* Verhalten gelernt, er hat gelernt, sich in einer Gruppe zu behaupten, sich so zu verhalten, dass er zumindest akzeptiert und in Ruhe gelassen wird. Klaus hat gelernt, sein Verhalten auf eine Art zu *dosieren*, auch zu zensurieren und abzuwägen, was er sagt und tut. Er hat gelernt, Reaktionen der Mitschüler/innen vorauszusehen und in diese Entscheidung einzubeziehen. Das ist ein wesentlicher Lern- und Bildungsprozess, vor allem unter dem Blickwinkel der Sozialisierung: Es geht hier um die Übernahme, vor allem aber auch um die freie Ausgestaltung von Rollen[187] und es geht um das Erlernen einer kontrollierten Selbstdarstellung (Habermas 1988 (1981)) oder das Einüben von *Ambiguitätstoleranz* (vgl. Krappmann 1971) und um das Ausbalancieren zwischen Konkurrenz- und Gemeinschaftsnormen (vgl. Krappmann und Oswald 1995). Nicht zuletzt lernt Klaus in diesem Zusammenhang, mit unerfüllten Bedürfnissen umzugehen, er übt sich in der Fähigkeit der *Frustrationstoleranz.* All diese Lernprozesse können als das Erlernen eines speziellen *Habitus* (vgl. Bourdieu 2013) zusammenfasst werden.

[187] Bei Habermas findet sich der Begriff „autonomes Rollenspiel" (vgl. Habermas 1981; 1988); bei Krappmann jener der „Rollendistanz" (vgl. Krappmann 1971). Diese Hinweise sind Gudjons (2012) entnommen.

Bei allem Positiven, das diesem Sozialisierungsprozess abzugewinnen ist, bleibt ein schaler Geschmack zurück: Es werden Herrschaftsmuster und Machtphänomene deutlich, die die Institution Schule in besonderer Weise prägen. In diesem Sinn wäre der Frage nachzugehen, inwieweit das *System Schule* mit seiner speziellen Dynamik, durch seine Anforderungen, Regeln und Rituale solche Normalisierungsprozesse, auch jene zwischen den Schülerinnen und Schülern stärker unterstützt als Prozesse der Subjektwerdung und Emanzipation. Anders gefragt: Werden in der Schule vor allem Anpassung und Gehorsam gelernt und weniger Zivilcourage und Eigen-Sinn? Diese Überlegungen gehen bereits über die Lektüre der Anekdote hinaus.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwiefern diese Prozesse des Einübens in Regeln und des Ausbalancierens verschiedener Ansprüche dem Begehren nach Wissen zuträglich sind oder ob diese nicht im Gegenteil dazu angetan sind, das Begehren nach Wissen hintanzustellen. Gleichzeitig wird durch die angestellten Überlegungen deutlich, dass Begehren nach Wissen und Lernen in einen sozialen Rahmen eingebettet ist, der eine eigene Dynamik besitzt. Dieser Rahmen erweist sich als äußerst wirkmächtig hinsichtlich seines Einflusses auf die Einzelnen. Das Umgehen mit unterschiedlichen Ansprüchen vonseiten des Elternhauses, der Schule und der Gruppe der Gleichaltrigen macht einen wesentlichen Teil des Lernens an und in der Schule aus. Dieses Lernen ist einerseits der Notwendigkeit des (Über-)Lebens in der Schule geschuldet und kommt scheinbar ohne Begehren aus: Die Prozesse des Sich-Einfügens und Sich-Durchsetzens, das Aushandeln verschiedener Ansprüche und Interessen, das Spiel mit unterschiedlichen Rollen ist jedoch durch und durch vom Begehren durchzogen, – vom Begehren nach dem Anderen in seinen verschiedenen Dimensionen genauso wie vom Begehren nach dem, was die/der Andere begehrt. Diese Dynamik kann aber auch zu einer Zerreißprobe für Einzelne werden, in der nicht nur die Wissbegierde auf der Strecke bleibt, sondern an der sie auch menschlich scheitern.

Ergänzende Anmerkungen zur Lektüre

Die Lektüre der beiden Anekdoten soll zum Anlass genommen werden, noch einmal die Frage nach dem Mehrwert von Anekdoten im Vergleich zu Vignetten aufzugreifen. Klaus‘ Erzählungen, vor allem auch seine Kommentare zum und Analysen des Erlebten blieben in Vignetten großteils ungehört. Was er gelernt hat, zeigt sich nicht nur in seinem Agieren, sondern auch in seinen Aussagen und Reflexionen. Diese Daten nicht zu bearbeiten und auszuwerten, hieße, eine wesentliche Möglichkeit des empirisch-methodischen Zugangs zu den gelebten Erfahrungen außer Acht zu lassen. Wie Klaus sich erinnert, was sich in den Vordergrund drängt, was er wie erzählt, worüber er schweigt und wie er das Erlebte aus heutiger Sicht bewertet und einordnet, weist auf Erfahrungen und Widerfahrnisse hin. Diese haben durch die zeitliche Distanz und das Wiedererzählen an Unmittelbarkeit verloren, finden jedoch zugleich durch die schöpferische Arbeit des Gedächtnisses und durch das (Wieder-)Erzählen zu neuem Ausdruck. In der Versprachlichung ruft die Erfahrung noch einmal das Wort wach, durch das sie zum Text wird (vgl. Tengely 2007, S. 202), im leiblichen Audruck wird die Erfahrung lebendig. Die pointierte Fassung des phänomenologischen Textes verhilft dieser Erfahrung zum Ausdruck, indem sie die vielfältigen Sinnbildungsvorgänge, die Erfahrung kennzeichnen, ausdrücken, ohne diese einheitlich festzulegen. Die klangliche Qualität von Anekdoten lassen etwas von der Qualität der gelebten Erfahrungen aufleuchten und (wieder-)erklingen.

4.3.2 Wie und als was sich das Begehren der Schülerinnen und Schüler zeigt und worauf es sich richtet: eine Verdichtung

In diesem Kapitel sollen nun wesentliche Ergebnisse auf die Fragen, *wie und als was sich das Begehren der Schülerinnen und Schüler zeigt und worauf es sich richtet*, aber auch, *wie Lehrpersonen, wie Schule als Lernort mit diesem Begehren umgehen,* verdichtet werden. Diese Zusammenschau gründet sich einerseits auf die von der Autorin dieser Arbeit selbst verfassten Vignetten und deren Lektüren (vgl. Kap. 4.3.1) und andererseits auf die Lektüre der 73 Vignetten im Buch *Lernen als bildende Erfahrung* (Schratz et al. 2012). Dabei sollen einerseits Hindernisse auf dem Weg, das Begehren nach Wissen bei Schülerinnen und Schülern zu wecken, in den Blick genommen (Kap. 4.3.2.1) und andererseits Formen und Weisen, wie sich Neugierde und Wissbegierde in den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler allen Widrigkeiten zum trotz immer wieder Bahn brechen (Kap. 4.3.2.2), nachgespürt werden.

4.3.2.1 Dem Begehren auf der Spur: Hindernisse und Widrigkeiten

Die Lektüre von Vignetten und die spätere Analyse der Befunde ergibt kein überwiegend erfreuliches Bild hinsichtlich des Begehrens nach Wissen, vielmehr sind in vielen Unterrichtssituationen die Unterdrückung des Begehrens und die Abwesenheit des Begehrens nach Wissen zu beklagen. Der erste Teil dieses Kapitels hat sich daher dem Bemühen verschrieben, diesem allgemeinen Eindruck genauer nachzugehen und anhand von Vignetten und Anekdoten und Auszügen daraus zu exemplifizieren (Kap. 4.3.2.1.), bevor im zweiten Teil (Kap. 4.3.2.2) danach gefragt wird, wie und als was sich das Begehren der Schülerinnen und Schüler zeigt.

4.3.2.1.1 Unterdrückung des Begehrens durch Erfahrungen von Zurückweisung und Beschämung

In vielen in Vignetten dargestellten Unterrichtssequenzen scheint es, als würde das Begehren, wo es aufblitzt, von den Lehrpersonen niedergedrückt und weggedrückt, um zum *Alltagsgeschäft* zurückzukehren. Es entsteht der Eindruck, als hätten Lehrer/innen Angst vor dem *Wilden* des Begehrens, Angst vor Emotionen, die in der Sorge gründen mag, mit diesen womöglich nicht umgehen, diese nicht kontrollieren zu können. Vorgeschoben werden allerdings häufig Zwänge des Stoffs, der Anforderungen des Lehrplans oder auch der geordneten Abläufe. Der Schulalltag ist von Routinen bestimmt, die vor allem für Ruhe, Disziplin, Ordnung und für reibungsloses Funktionieren sorgen, aber dem Begehren aller Beteiligten kaum Raum geben. (Wenngleich daraus nicht die Forderung abgeleitet werden soll, jegliches Begehren der Schülerinnen und Schüler zu befriedigen und jeden Wunsch zu erfüllen!)

Das, was für die Kinder und Jugendlichen Sache oder Thema ist, scheint in den Augen der Lehrperson oft Hindernis und Störung und als Desinteresse oder sogar Aufmüpfigkeit eingestuft zu werden. Dieser Eindruck wird verstärkt durch zahlreiche Situationen, in denen Schülerinnen und Schüler übersehen, ihre Beiträge oder dringenden Fragen ignoriert oder beiseite geschoben werden. Dazu kommt, dass Schülerinnen in vielen in Vignetten verdichteten Unterrichtssequenzen gekränkt, beleidigt und beschämt werden. All dies steht wohl auch im Zusammenhang mit der zeitlichen Taktung und dem Druck, den curriculare Vorgaben oder auch ambitioniert formulierte Bildungsstandards und die standardisierten Formen der Überprüfung dieser erzeugen. Ein solches Verhalten von Lehrpersonen, das sicherlich im Kontext organisationaler und systemischer Dynamiken zu sehen und weniger als individuelles Phänomen einzustufen ist und das je nach Schulkultur in einzelnen Schulen unterschiedliche Ausprägungen annimmt, fördert auf Seiten der Kinder und Jugendlichen eine Mentalität und Strategien des Stillhaltens, des Irgendwie-Durchkommens und Nicht-Auffallens, seltener führt es zu Widerstand und subversivem oder aggressivem Verhalten. Es kann auch eine

Atmosphäre der Angst erzeugen, die als Kontrastphänomen zum Begehren gesehen werden kann (vgl. Rosa 2016).[188]

Im Folgenden soll diese Tendenz anhand einiger Vignetten oder Auszügen daraus auf exemplarische Weise gezeigt werden. Im ersten Beispiel geht es um das Begehren Lorenz', das auf etwas anderes ausgerichtet ist als das Programm, das der Lehrer vorsieht. Auch die Klassenkolleginnen und -kollegen scheinen nicht wirklich auf das Besprechen der Aufgabenbeispiele der Schularbeit konzentriert zu sein. Die Lehrperson bemüht sich immer wieder, Lorenz und andere einzubeziehen, doch mit wenig Erfolg.

> Supplierstunde Englisch. Die Schularbeit wird zurückgegeben und gleich verbessert. Der Lehrer, er vertritt heute die Englischlehrerin der Klasse, richtet sich an Lorenz: „Was tust du?" Lorenz: „Ich bin beim Zählen!"[189] – „Kannst du das grad nachher machen?" Lorenz bejaht und zählt weiter. Währenddessen werden die einzelnen Aufgaben durchbesprochen. Die meisten SchülerInnen sind nur halb bei der Sache, viele Köpfe sind über die Schularbeiten gebeugt. „Warum verwendet man hier ‚did' und nicht ‚does'? Lorenz?" Keine Antwort. Ein anderer antwortet. So geht es einige Zeit. Der Lehrer fragt nach den richtigen Ergebnissen für die Schularbeitsaufgaben und ruft, da kaum jemand aufzeigt, immer wieder einzelne Schüler auf. Nach einiger Zeit meldet sich Lorenz: „Herr Lehrer! Bei mir stimmt da was nicht mit der Note!" – „Können wir das nach der Stunde abklären?", schlägt der Lehrer vor. (Schule L, Feldphase V, V 10)

Die Situation der Rückgabe einer Schularbeit oder eines Tests ist eine typische: Die Schülerinnen und Schüler brennen darauf, ihre Ergebnisse zu erfahren und sie brauchen Zeit, um die Korrekturen der Lehrperson durchzusehen, aber auch – vor allem falls das Ergebnis ein negatives ist oder sich nicht mit ihren Erwartungen deckt – um die Note zu *verdauen*. Ihre Aufmerksamkeit, ihr Begehren, ist ganz von einer Sache in Beschlag genommen. Der Lehrer möchte in der in der Vignette gezeigten Situation die einzelnen Aufgaben der Schularbeit im Detail besprechen, was bei manchen Schülerinnen und Schülern auf wenig Interesse zu stoßen scheint. Lorenz jedenfalls lässt sich von seinem Vorhaben, die Punkte zusammenzuzählen, um auf diese Weise herauszufinden, ob seine Note gerechtfertigt ist, nicht so leicht abbringen. Lorenz ist in dieser Situation erfolgreich, er findet offenbar einen Fehler und darf deshalb auf eine bessere Bewertung hoffen. Dies ist – wohl verständlicherweise – sein Interesse in diesem Moment, alles andere scheint nebensächlich. Auch das nächste Beispiel führt uns vor Augen, wie das Begehren der Lernenden von der Lehrperson ignoriert wird.

> Nachdem Frau Gärtner die SchülerInnen aufgefordert hat, sich eine Broschüre zu einem Berufsfeld zu holen und einen Text zu einem Beruf zu verfassen, stürmen viele, vor allem die Burschen, zu den Tischen, auf denen die Broschüren aufliegen. Hannes und Felix wählen eine Broschüre mit dem Titel *Elektrotechnik/Schule*. Plötzlich betritt eine Lehrerin die Klasse, in der Hand hat sie einen großen Stoß von Heften. „Zwei haben gar nicht abgegeben!", ermahnt sie laut. Alle Blicke wenden sich ihr zu. „Die haben wohl gehofft, dass ich nicht merke, dass sie die Hausübung nicht haben. – Benedikt, Aische, lasst das bitte unterschreiben, was ich dazu geschrieben habe! Aische, hast du das gehört?" – „Ja", murmelt Aische daraufhin kaum hörbar. „Ralph, du hast auch Gedächtnislücken! Gestern erst hab ich dich erinnert, du hast einen Gesprächstermin beim Direktor! Und du warst immer noch nicht bei ihm!" Von Ralph ist nur ein Brummen zu hören, er hält den Kopf gesenkt. (Schule L, Feldphase IV, V 13)

In dieser Stunde, die gerade begonnen hat, scheinen die Schülerinnen und Schüler gespannt auf die Broschüren zu verschiedenen Berufsfeldern zu sein, mit denen sie arbeiten sollen. Sie „stürmen" zu den Tischen, um sich die gewünschten Unterlagen zu holen. Das soeben aufflackernde Interesse wird

[188] In diesem Zusammenhang soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass es auch eine Angst gibt, die mit dem Beginn von Lernprozessen verbunden ist und die das Begehren zu überwinden hilft, wie wir dies am Beispiel von Adela und ihrem *Sprung über die Bank* (Scholz 2008) gesehen haben.

[189] Lorenz zählt die Punkte der Schularbeitsbewertung.

allerdings abrupt unterbrochen: Eine Lehrperson kommt mit einem Stoß von Heften an, die sie offenbar kontrolliert hat und macht sich daran, diese zurückzugeben. Sie tut dies nicht leise und unauffällig, um die Schülerinnen und Schüler nicht bei ihrer Arbeit zu stören, sondern geht – so scheint es – davon aus, dass diese sich sofort ihr zuwenden, sie fordert auf harsche Weise die Aufmerksamkeit Einzelner ein. Dazu kommt, dass die verbalen Rückmeldungen, lauthals vor der gesamten Klasse gegeben, äußerst negativ ausfallen, die SchülerInnen werden vor allen beschämt, was sich auch deutlich an ihren Reaktionen zeigt. Nach dieser Erfahrung, die zumindest die solcherart ermahnten Schülerinnen und Schüler machen, dürfte es den Jugendlichen schwer fallen, sich rasch wieder auf ihre Arbeit zu konzentrieren. Aisches und Ralphs Begehren nach Anerkennung oder zumindest Schutz vor Bloßstellung bleiben unbefriedigt und werden zurückgewiesen. Die eben noch sichtbare Freude an der gestellten Aufgabe wird von Gefühlen der Scham und der Kränkung überlagert, das Begehren ist wohl – zumindest für einige Zeit – erloschen.

Auch in der folgenden Vignette geht es um Rückmeldungen zu Arbeiten von Schülerinnen und Schülern, die zu einem unpassenden Zeitpunkt gegeben werden. Gezeigt wird eine Sequenz aus einer Freiarbeitsphase in Biologie. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten an verschiedenen Stationen, in denen es vor allem um Experimente zum Thema *Hören und Gehör* geht. Gleichzeitig gibt die Lehrerin die korrigierten Tests zurück. Sie tut dies lautstark und mit Kommentaren, die bis in die hinterste Reihe gut hörbar sind; eine Ablenkung, die es den Lernenden wohl schwer machen dürfte, sich auf die Arbeit zu konzentrieren und die ihr Begehren nach, ihr Interesse an der Sache, sollten diese aufkommen, im Keim erstickt oder zumindest behindert.

> „Während ihr bei der Arbeit seid, hole ich euch einzeln heraus und gebe euch den Test zurück!“, kündigt Frau Gantner am Beginn der Stunde an. Während die SchülerInnen arbeiten, spricht Frau Gantner vorne am Pult mit Einzelnen und kommentiert die Testergebnisse. Sie tut das so laut, dass es in der ganzen Klasse gut vernehmbar ist. „Ein Vierer in BU ist nicht schön. Ich hatte noch nie so ein schlechtes Klassenergebnis! Martha, erfreulich! Spitzenmäßig, Lara! – Im Vergleich zum letzten Mal.“ Frau Gantner weist Lara auf einen Fehler hin. Es fehle ein Punkt, um einen *Einser* zu bekommen. „Ich hab ja genau geschaut, aber leider keinen gefunden“, meint die Lehrerin. Lara zuckt mit den Schultern. „Felix, muss i nix dazu sagen.“ – An die Klasse gewandt: „Die, die 4er oder 5er haben: Bereitet euch gut auf die mündlichen Prüfungen vor!“ „Fatima, das ist ganz a tolle Leistung für dich!“, wieder die Lehrerin vorne am Pult. „Bin was Besseres gwöhnt“, dann zu einer anderen Schülerin, die mit hängenden Schultern zum Platz zurückkehrt. „Aische, das hat leider nicht gereicht, das ist zu wenig.“ Aische nickt, scheinbar verständnisvoll. „Hubert, da muss i nix dazu sagen, du weißt, was du zu tun hast.“ Hubert geht zu seinem Platz, legt das Blatt neben sein Heft auf den Tisch, würdigt es aber keines weiteren Blickes. Er arbeitet an seinen Aufgaben weiter. „Marie, du bist ein Glückskind!“ und: „Martha, super! Du hast alle Punkte erreicht! Da muaß i nix mehr dazu sagen.“ Zu Dario: „Zu bequem bisch, Freund, weil i weiß, dass du gscheider bisch als die Note, stimmt das?“ Dario schweigt, nimmt den Test entgegen, geht zurück auf den Platz. „Gibt’s Fragen zum Test?“, sagt Frau Gantner, nun im Stehen und an die gesamte Klasse gewandt. Alle arbeiten, haben die Blicke auf ihre Hefte gerichtet. (Schule L, Feldphase IV, V 17)

Mit ihrer Vorgangsweise torpediert die Lehrperson ihre eigene Aufgabenstellung, wenngleich die Absicht, dadurch Zeit zu sparen oder mit Einzelnen Gespräche führen zu können, erkennbar und nachvollziehbar ist. Auch in diesem Fall stört und unterbricht die Lehrerin das Arbeiten der Schülerinnen und Schüler, sie erschwert damit das Erwachen von Interesse an der Sache des Lernens. Aber auch durch die – trotz des Lobs, das einige Schülerinnen und Schüler erhalten – wenig wertschätzende Art und Weise der Rückmeldung werden wohl bei einigen Jugendlichen Emotionen geweckt, die dem Begehren nach Wissen, das sich am Anderen und an der Anerkennung entzündet, wenig zuträglich sind. Die Handlungen der Lehrperson können als Formen der Unterdrückung des Begehrens und als Behinderung aufflammenden Interesses an den Themen des Unterrichts gesehen werden. Gleichzeitig zeigt sich in dieser Vignette das Begehren der Schülerinnen und Schüler nach

Anerkennung, das durch die Art und Weise der Rückmeldung teilweise auch befriedigt wird. Die Schüler/innen werden mit ihren Namen an- und aufgerufen, – dies kann bereits als eine Form der Anrufung und damit der Anerkennung betrachtet werden (vgl. Butler 2001, S. 91). Darüber hinaus werden nicht nur ihre Arbeiten mit unterschiedlichen Kommentaren versehen und dadurch bewertet, sondern diese Kommentare und Bewertungen beziehen sich – direkt oder indirekt – auf die Schüler/innen selbst. Die Aussage, „Du bist ein Glückskind!" oder „Zu bequem bisch, Freund" sprechen die Verfasser/innen der Arbeiten direkt an und nicht nur die einzelne Leistung. Implizit werden dadurch Regeln der Anerkennung vermittelt, die darüber entscheiden, ob jemand und dessen Leistung als anerkennungswürdig erachtet wird oder nicht. Dies verweist auf Ein- und Ausschlüsse und auf Marginalisierungen einzelner Schülerinnen und Schüler, ein Aspekt, der eine gesonderte Untersuchung wert wäre.

Ein weiteres Beispiel zeigt die Kraft des Begehrens und die Schwierigkeit, dieses zu unterdrücken; es weist aber auch auf die Auswirkungen des Zeitdiktats auf das Lernen hin, ein Aspekt, mit dem sich das Kapitel 4.3.2.1.3 noch genauer beschäftigen wird.

> Vinzenz und Andreas fragen die Lehrerin: „Dürfen wir schon zemmapacka[190]?" „Wir haben noch vier Minuten, das ist viel zu früh!", meint die Lehrerin vorwurfsvoll. Vinzenz und Andreas setzen sich wieder hin. Sie verbringen die restliche Zeit damit, auf ihre Hefte zu starren und unsichtbar zu sein. Gelegentlich schauen sie verstohlen zur Lehrerin. Diese ignoriert sie aber. „Wir müssen zusammenräumen!", sagt die Lehrerin zwei Minuten später. „Aber ohne Reden!" Vinzenz und Andreas sind die Ersten, die fertig sind, sie stellen ihre Stühle auf den Tisch, auf dem noch die Arbeitsblätter liegen. Flugs sind sie mit ihren Schultaschen am Rücken bei der Klassentür. (Schule L, Feldphase IV, V 21)

In dieser Stunde scheint das Interesse oder die Bereitschaft Vinzenz' und Andreas' zu arbeiten bereits erlahmt zu sein. Schließlich sind es nur noch vier Minuten bis zum Ende der Stunde und es lohnt sich – aus ihrer Sicht – nicht mehr, noch mit einer neuen Lernstation der Freiarbeit anzufangen. Die Lehrerin weist ihr Anliegen brüsk zurück. Die Burschen sehen zwar gehorsam davon ab, ihre Sachen zusammenzupacken, jedoch wird deutlich, dass dies ihr Begehren, ihre Arbeit zu beenden und die Schule zu verlassen, nur auf oberflächliche Weise unterdrückt. Die beiden sitzen zwar auf ihren Plätzen, sind aber mit ihren Gedanken bereits auf dem Heimweg. Offenbar geht es der Lehrperson nicht nur um die zeitliche Ordnung, der sich die beiden zu unterwerfen haben, sondern auch um Gehorsam und um die Durchsetzung ihrer Autorität. Zwei Minuten später gibt die Lehrerin nämlich selbst den Auftrag zum Zusammenräumen. Vinzenz und Andreas boykottieren auf ihre Art die Anordnung der Lehrperson und leisten passiv Widerstand, indem sie nicht weiterarbeiten. Außerdem erleben sie vielleicht einen kleinen Triumph, indem sie als Erste ihre Sachen gepackt haben und an der Klassentür warten. Vom Begehren zu widerstehen, das, wie Judith Butler zeigt, als eine Artikulationsform des Begehrens nach Anerkennung zu sehen ist, wird im Kapitel 4.3.2.2.2 noch ausführlicher die Rede sein.

Im Folgenden soll anhand einiger Vignetten aus dem Band *Lernen als bildende Erfahrung* (Schratz et al. 2012) gezeigt werden, wie das Begehren der Schülerinnen und Schüler nach Wissen, aber auch jenes nach Anerkennung und Beteiligung ignoriert und zurückgewiesen wird. Da das Begehren nach Wissen, wie in dieser Arbeit ausführlich dargestellt, als Antworten auf einen Anspruch, vor allem dem des/der Anderern zu verstehen und eng mit dem Begehren nach dem Anderen und nach Anerkennung verknüpft ist (vgl. Kap. 3.1.4.2 und Kap. 3.1.4.3), können diese Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern dazu beitragen, dass Wissbegierde und Neugierde unterdrückt oder deren Aufflackern im Keim erstickt werden.

In Vignette 16 (ebd., S. 64) aus dem Buch von Schratz, Schwarz und Westfall-Greiter (2012) lernen Lesende eine Schülerin kennen, die sich am Unterrichtsgeschehen beteiligen möchte; doch es entsteht

[190] Im Vorarlberger Dialekt für „zusammenpacken".

der Eindruck, als trüge sie einen Tarnanzug: Sie wird nicht wahrgenommen. In der letzten Stunde vor der Deutschschularbeit wird die Textsorte *Personenbeschreibung* wiederholt. Frau Ennemoser stellt mehrere Fragen nach dem Aussehen von Obelix, die Kinder beantworten diese. Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich rege: „Viele Hände fliegen in die Höhe“ (ebd.), heißt es im Text, einmal ist sogar davon die Rede, dass die Hände in die Höhe „schießen“ (ebd.). Erst im letzten Textabschnitt erfahren wir von Evi:

> „Auch Evi ist unter den fleißig Aufzeigenden und versucht, durch heftige Handbewegungen dranzukommen – vergeblich. Sie nimmt ihre graue Kapuzenjacke und zieht sie verkehrt herum an, so dass der Reißverschluss am Rücken ist. Niemand bemerkt sie. Sie zieht sich die Kapuze über das Gesicht. Immer noch keine Reaktion. Sie zieht die Jacke aus, dreht sie um, zieht sie richtig an und setzt sich hin. Niemand bemerkt sie.“ (Ebd.)

Dies ist ein Beispiel für die vielfältigen Bemühungen von Schülerinnen und Schülern, auf sich aufmerksam zu machen. Evi versucht alles Mögliche, um Aufmerksamkeit zu erringen, sie wird jedoch nicht gesehen, von der Lehrerin nicht und – das legt die zweifache Verwendung des Wortes *niemand* nahe – auch von sonst niemandem. Sicherlich kann es vorkommen, dass in einer Klasse mit 25 Schülerinnen und Schülern, von denen sehr viele aufzeigen und drankommen wollen, jemand oder auch mehrere Kinder übersehen werden. In dieser Situation jedoch, nicht nur aus Evis Perspektive, ist dies kaum nachvollziehbar, noch dazu, da zwei Lehrerinnen in der Klasse sind. Inwiefern diese Erfahrung Evis Verhalten im Weiteren beeinflusst, wissen wir nicht. Wir können nur ahnen, dass dieses Übersehen-Werden sich einprägt.

Ähnlich wie Evi ergeht es Pepo, der in der Bank neben dem Lehrerpult sitzt und „seit Stundenbeginn geduldig auf[zeigt]“ (Schratz et al. 2012, S. 78; Anm. G.R.), er wird aber nicht drangenommen. „Plötzlich bricht es aus ihm heraus: ‚Herr Fachlehrer, ich hätte eine Frage‘“ (ebd.). Der Lehrer „wendet sich blitzartig an Pepo mit einem ungeduldigen und schroffen ‚Hör zu!‘“. Vielleicht ist der gewählte Zeitpunkt ungünstig, doch die Antwort des Lehrers löst bei Miterfahrenden und Lesenden wohl Betroffenheit aus. Die Enttäuschung Pepos drückt sich leiblich aus: Er „senkt die Arme. Sein Blick erstarrt.“ (ebd.) Wonach Pepo begehrt, welche Frage ihn beschäftigt oder welchen Beitrag zum Unterricht er auf Lager hat, erfahren weder der Lehrer noch Leser/innen der Vignette. Mit seinem geduldigen Aufzeigen drückt Pepo seine Bereitschaft und sein Begehren aus, sich einzuordnen und an Regeln zu halten. Er wartet geduldig, er drängt sich nicht vor, er ruft nicht heraus. Für einen Zehnjährigen legt er ein beachtliches Durchhaltevermögen und eine hohe Frustrationstoleranz an den Tag. Doch irgendwann ist er mit seiner Geduld am Ende – das ist für Lesende mehr als nachvollziehbar. Der Lehrer reagiert jedoch unerbittlich und fordert Pepos Aufmerksamkeit ein für das, was aus seiner Sicht Sache ist. – Was lernt Pepo aus dieser Situation? Vielleicht lernt er, dass sein Begehren im schulischen Geschehen tatsächlich wenig Bedeutung hat und er ordnet dieses weiter oder verstärkt den Anweisungen der Lehrenden und den schulischen Anforderungen unter; oder er resigniert und sucht sich andere Möglichkeiten und Bereiche, um seinem Begehren nachzugehen. Vielleicht lernt Pepo aber auch, dass, wer sich an Regeln hält und sein Begehren zurückstellt, damit rechnen muss, dass sein Begehren wenig Chance auf Erfüllung hat. Er könnte auf die Idee kommen, dass er dieses – ungeachtet schulischer Regeln – mit mehr Nachdruck vorbringen muss.

In Vignette 14 (ebd., S. 63) wird nicht nur das Begehren von Schülern ignoriert, und Schülerinnen und Schüler werden nicht gesehen, sondern diese werden von einer Lehrperson auf drastische Weise diszipliniert. Die Art und Weise, wie die Lehrerin dies tut, ist wohl dazu angetan, jegliches Begehren – zumindest für einige Zeit – aus dem Klassenzimmer zu vertreiben.

> „Es läutet. Aus der Klasse dringt Lärm in den Gang hinaus. Alwin, ein älterer Schüler, kommt gemeinsam mit der Lehrerin in die Klasse. Mit zusammengekniffenen Augen bleibt die Lehrerin an der Tür stehen.

> Alle schnellen empor und stehen an ihren Plätzen. Es wird schlagartig ruhig. Alwin geht weiter und setzt sich in die letzte Bank. Die Lehrerin, die noch an der Tür steht, schreit laut: ‚Was soll das?' Es ist totenstill. Niemand bewegt sich. Ein Schüler sitzt, ein anderer steht schief an seine Bank gelehnt. Alwin sitzt auch, er hat bereits zu schreiben begonnen. Die Lehrerin fasst die SchülerInnen, die nicht aufrecht stehen oder sogar sitzen, ins Auge und schreit lauter als zuvor: ‚Aufstehen, gerade stehen!' Alwin will aufstehen. ‚Nein, du nicht!', brüllt sie nach hinten. Es ist ganz still. Die Lehrerin verharrt einen Augenblick und fordert die Kinder auf: ‚Setzen!'" (Ebd.)

Das Gebrüll dieser Lehrerin, die mit einem älteren Schüler die Klasse betritt, geht durch Mark und Bein. Sogar, als bereits alle Kinder ruhig stehen, schreit sie: „‚Was soll das?' Es ist totenstill. Niemand bewegt sich." Schülerinnen und Schüler, die noch nicht gerade genug stehen oder an die Bank gelehnt sind, werden ein weiteres Mal angebrüllt: „Aufstehen, gerade stehen!" (Ebd., S. 63) Die Disziplinierung über den Leib erinnert an militärischen Drill und an Foucaults Analysen in seinem Buch *Überwachen und Strafen (Foucault 1994 (1976))*. Jegliches Begehren, jenes nach Anerkennung und jenes nach Wissen und Lernen, wird in diesem Moment ausgelöscht, verbannt. Die Aggression der Lehrerin hinterlässt, davon ist auszugehen, ihre Spuren in den Seelen und Leibern der Kinder.

Doch mehr noch als Drill und lautstarke Ermahnungen ist wohl die Beschämung eine Weise, zu disziplinieren und Angst statt Begehren zu erzeugen. Vignette 29 im Band *Lernen als bildende Erfahrung* (ebd.) zeigt, wie Zijada vor der Klasse beschämt wird, indem die Lehrerin nicht nur laut verkündet: „Zijada hat in der Schularbeit ‚Die Nase bummelt' geschrieben. Du hast ein ganz falsches Wort verwendet!", sondern alle Kinder im Wörterbuch das Wort und seine Bedeutung nachschlagen lässt. Die Reaktion der Kolleginnen und Kollegen lässt nicht lange auf sich warten, sie „beginnen zu lachen". Das Mädchen schämt sich: „Zijada lächelt unsicher, errötet und senkt den Kopf zwischen die Schultern." (Ebd., S. 70) Auch wenn die Lehrerin letztlich meint: „Lacht nicht, ihr habt auch Fehler gemacht!" und das „Lachen verstummt", ist die Beschämung nicht mehr wieder gut zu machen. Zijada wird nicht gefragt, was sie denn mit ihrer Formulierung „die Nase bummelt" eigentlich gemeint hat, sie erhält keine Anregungen, welches Wort sie stattdessen verwenden könnte. Es scheint, als ginge es vor allem darum, ihren Fehler, ihr Nichtwissen und -können aufzuzeigen. Zweifelhaft ist, ob Zijadas Begehren nach Wissen und Lernen durch diese Erfahrung geweckt und angestachelt wird; vielmehr drängt sich die Vermutung auf, dass ihr Begehren in Zukunft vor allem darauf gerichtet sein wird, Fehler – ängstlich – zu vermeiden oder auch zu kaschieren. In ihrer Freude am Experimentieren mit Sprache, ihre Lust, ihren Wortschatz zu erweitern, wurde das Mädchen wohl mehr eingebremst als dass es hier zu einer lernförderlichen Irritation kommt (vgl. Kap. 3.3.3).

Erfahrungen von Beschämung und Zurückweisung werden in vielen Vignetten gezeigt, sie gehören offenbar zum schulischen Alltag. Die Gestimmtheit der Situation, die durch Kränkungen und Beschämungen von Schülerinnen und Schülern geschaffen wird, ist dem Entflammen von Interesse wenig dienlich. Schülerinnen und Schüler werden durch diese Erfahrungen vor allem dazu angehalten, sich anzupassen, Anordnungen zu folgen und zu „funktionieren". Ein weiteres Beispiel mag zur Veranschaulichung dieses Phänomens dienen, dessen Bedeutung für die Unterdrückung des Begehrens nach Wissen nicht hoch genug eingeschätzt werden kann.

Geradezu zynisch mutet das Verhalten von Frau Peier in Vignette 61 (ebd., S. 84) an, als sie mit der Ankündigung eines Geschenks für Patrick mit einem Paket unter dem Arm die Klasse betritt. Zum Vorschein kommen Mathematikbücher, die die Lehrerin mit den Worten „Ihr seid meine Zeugen. Patrick hat nun keine Ausrede mehr!" (ebd.), an den Schüler übergibt. Patricks Scham ist augenscheinlich: „Patricks Augen haften auf seiner Bank, als ihm Frau Peier die Bücher auf den Schreibtisch legt. Wortlos, mit leicht geröteten Wangen, zieht er die Bücher an sich heran, ohne dabei einmal aufzublicken." Auch diese Beschämung geschieht vor den Augen aller, die Reaktion der Schülerinnen und Schüler verstärkt sie: „Ein Raunen geht durch den Raum. Einige MitschülerInnen

lächeln schadenfroh.“ (ebd.) Doch damit nicht genug: Kurze Zeit später weist Frau Peier Patrick darauf hin, er habe ein falsches Heft abgegeben. Dieser „erhebt lautstark Einspruch“, der von der Lehrerin „mit einem lauten ‚Nein! Aus!‘ abgeschmettert wird“ (ebd.). Patrick wird nicht angehört, sondern wie ein Hund zurechtgewiesen. Offenbar gibt es eine Vorgeschichte, die im Weiteren von Frau Peier dazu verwendet wird, ihre negative Einschätzung des Schülers zu unterstreichen: „Und was ist mit dem schleißigen Schmierzettel, den du mir neulich als Hausübung abgeben wolltest?“ Patrick wird einer Reihe von Fehlverhalten und Vergehen bezichtigt, eine seiner Arbeiten wird als „schleißiger Schmierzettel“ gebrandmarkt. Seine Verteidigung durch die Klassensprecherin, „Und den Sie dann gleich zerrissen haben“ ist nicht klar einordenbar: Will Paula ihren Mitschüler in Schutz nehmen und die Lehrerin – vorsichtig – kritisieren oder unterstützt sie das Verhalten von Frau Peier? Letztere greift Paulas Einwurf als einen auf, der die Richtigkeit ihrer Meinung und ihres Verhaltens bestärkt: „‚Genau!‘, bestätigt Frau Peier und wendet sich mit einem ‚Ich brauche immer Zeugen!‘ wieder den Hausübungsheften zu.“ (Ebd.) – Eine wahrhaft gruslige Szene, die an eine Gerichtsverhandlung erinnert, allerdings ohne jene Instanzen und Strukturen, die diese zu einer demokratisch legitimierten machen würden. Besonders perfide wirkt das Einbinden der Mitschülerinnen und Mitschüler: Sie werden zu Zeugen gemacht, doch sollen sie ihre Zeugenschaft wohl in höchst parteiischer Weise ausüben, indem sie das ungehörige Verhalten ihres Mitschülers verurteilen und das der Lehrerin gutheißen.

Bei der Lektüre dieser Vignetten und im Mit-Vollziehen der Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler wird die Aussage, die bei einem Fokusgruppengespräch mit der Verfasserin dieser Arbeit fiel, verständlich: „Manchmal fühle ich mich hier wie in einem Gefängnis.“ Abschließend soll noch eine Anekdote vorgestellt werden, die die Erfahrung der Schülerinnen und Schüler, kontrolliert und gegängelt zu werden, zum Ausdruck bringt, in der aber auch der Ärger über Ungerechtigkeiten deutlich wird.

> Kadir findet, dass die Lehrer nerven. „Du gehst aufs Klo und sie fragen dich, was du jetzt machst. Ja, aufs Klo gehen. Du trinkst ein Wasser. Ja, wieso trinkst du jetzt was?“ Die Lehrer wollen immer alles wissen. Wenn man vor dem Lehrerzimmer steht, wird man sofort gefragt: Was tust du da? „Mir kommt manchmal vor, wie so kleine Kinder“, ärgert sich Kerim. Andererseits wird nicht mit gleichem Maß gemessen. Wenn eines der Mädchen zu spät kommt, sagt niemand etwas. „Wenn wir eine Minute zu spät kommen, sagt er 20 Minuten!“, entrüstet sich Karl. Einmal ist Markus zu spät gekommen und der Mathelehrer sagt immer, dass man nachsitzen muss, wenn man zu spät kommt. „Und dann habe ich gefragt, ob er jetzt nachsitzen muss? – Nein, muss er nicht. Wenn ich 20, wirklich 20 Sekunden, dann kann ich schon eine Stunde nachsitzen“, empört sich Karl. (Schule K, Feldphase V, A2)

Im Kapitel 3.1.3 wurde die Notwendigkeit der Kultivierung des Begehrens dargestellt. Es ist also sehr wohl einzusehen, dass es auch in der Schule einerseits darum geht, das Begehren der Beteiligten in angemessene und dem Zusammenleben zuträgliche Bahnen zu lenken und andererseits auch darum, Kindern und Jugendlichen Wege zu zeigen, mit ihrem Begehen auf sinnvolle Weise umzugehen. Doch die Einblicke in den Unterrichtsalltag zeigen auch Maßnahmen, die mit dieser Zielsetzung nur wenig zu tun haben, die mehr dem Machterhalt der Lehrpersonen und der Unterordnung der Schülerinnen und Schüler dienen. Wie in der Lektüre der Anekdote zu Klaus im Kapitel 4.3.1.7 bereits dargestellt wurde, wird angepasstes Verhalten eher belohnt als couragiertes Einbringen von Kritik. Auch zurückhaltend vorgebrachter Widerstand wird rasch unterdrückt, eine kritische Auseinandersetzung findet kaum statt, Foren, die Schülerinnen und Schülern Mitsprache und Mitgestaltung ermöglichen, sucht man vergeblich. Mit dem eigenen Begehren umgehen lernen, das kann nur, wer dieses überhaupt wahrnehmen und artikulieren kann.

4.3.2.1.2 Routinen und Methoden trivialisieren Lernen und behindern das Begehren nach Wissen

Die Lektüre von Vignetten zeigt, dass viele Routinen des Schulalltags, aber auch so manche Unterrichtsmethode verhindern, dass Schülerinnen und Schüler mit sich selbst, mit der Lehrperson und mit den *Sachen* des Lernens, den Themen und Inhalten in Beziehung treten. Häufig kommt es zu einer Unterforderung der Kinder und Jugendlichen und zu einer Trivialisierung der Inhalte, wie Heinz von Förster (Von Foerster und Pörksen 1999), Andreas Gruschka (2011) oder Konrad Paul Liessmann (2006) dies beschreiben. Manche Methoden und Abläufe scheinen eher dazu angetan, die intensive Auseinandersetzung mit den Sachen zu erschweren oder gar zu verunmöglichen; sie scheinen die Liebe zum Wissen eher zu ersticken als sie zum Leben zu erwecken. Folgender Auszug aus einer Vignette mag diese Wahrnehmung auf exemplarische Weise verdeutlichen:

> „Hanna arbeitet an den Mathe-Aufgaben auf dem Zettel. Sie kennt sich aus und die ersten Aufgaben sind flott erledigt. Sie sind leicht für sie, wie die meisten Aufgaben in diesem Schuljahr. Vieles wird wiederholt und sie versteht warum, aber manchmal hätte sie gerne eine Aufgabe, bei der sie denken muss. […]“ (Schratz et al. 2012, S. 67, Vignette 21)

Der Eindruck einer Trivialisierung von Wissen entsteht nicht selten dann, wenn dieses in Spiele, Puzzles, Rätsel, Lückentexte, Buchstabenschlangen, Laufdiktate und Stationenbetriebe verarbeitet und verpackt wird. Ein hervorragendes Beispiel dafür stellt Vignette 7 dar, in der die Schülerinnen und Schüler in Form eines Laufdikatats an mathematischen Problemen arbeiten sollen. (Vgl. ebd., S. 60) Lenny verzweifelt an dieser Aufgabe, er „ist bereits mehrmals hin- und hergelaufen“ (ebd.), er ist „angespannt und sagt verzweifelt, dass er es nicht kann. Sein Frust steigt, er scheint paralysiert zu sein, kurz vor dem Explodieren.“ (Ebd.) Die Unterstützung durch die Lehrperson hilft offenbar nicht weiter. Lenny „schimpft mit sich selber, weil er sich nichts merken kann, und marschiert verärgert wieder zur Aufgabe hin. *Du kannst das nicht, du kannst das nicht, du kannst das nicht. Du bist zu blöd, du bist zu blöd. Ein Scheiß. Es ist ein Scheiß*.“ (Ebd.) Horst Rumpf kritisiert in diesem Zusammenhang die „situativen Lernbedingungen“ (Schratz et al. 2012, S. 96), die „nachdenklicher Betreffbarkeit nicht günstig“ zu sein scheinen. „Ein ‚Laufdiktat‘, das Schüler zum Herumrennen an vier im Zimmer aufgehängten Aufgaben animiert, scheint ein Innehalten, das sich einlässt, eher zu vertreiben, als zu begünstigen. […] Die Vignette regt außerdem das Nachdenken darüber an, wie Medien, Lernmaterialien, Aufgaben, Lehrergesten ausschauen könnten, welche die schleunige Flucht ins korrekte Erledigen von vorfabrizierten Aufgaben nicht begünstigen, sondern erschweren.“ (Ebd.) Nicht die Tatsache also, dass Lenny durch die Aufgabenstellungen irritiert ist, ist also das Problem. Irritation, auch Frustration könnten ja auch Anzeichen eines beginnenden Lernprozesses sein. Doch Lennys Erfahrung ist eine andere: Die Methode des Laufdiktats, die Anweisung, Inhalte von aufgehängten Zetteln abzulesen, sich einzuprägen und mit diesen dann im Heft weiterzuarbeiten, wird für ihn zum unüberwindbaren Hindernis und führt zu Angst, Ablehnung und Resignation.

Das Verpacken von Wissen in ausgeklügelte methodisch-didaktische Arrangements erinnert nicht selten an die Art von Unterricht, die Jochen und Monika Grell (Grell und Grell 1983; 1993) als *Verführungsunterricht* bezeichnen, und hinter dem die Annahme steht, dass Kinder das *nackte* Wissen nicht zu Gesicht bekommen dürfen, da dieses sie abschrecken würde. (Vgl. ebd., S. 141 f.) Andererseits können auch Methoden, wie das stupide Abschreiben von langen Vokabellisten (vgl. Vignette 28) oder das Auswendiglernen grammatikalischer Formen zur Trivialisierung des Lernens und Wissens beitragen. Insbesondere die Vielzahl an Arbeitsblättern, die Lehrpersonen zwischen sich, das Wissen und die Schülerinnen und Schüler *schieben*, ist auffällig: In nahezu jeder zweiten Vignette ist von Arbeitsblättern die Rede, oft werden mehrere Arbeitsblätter hintereinander ausgegeben. Es wirkt beinahe so, als würde ein direkter Kontakt zwischen Lehrperson und Lernenden, aber auch zwischen Inhalten und Lernenden und den Lernenden untereinander vermieden. Sicherlich geht auch von

Arbeitsblättern ein Anspruch oder ein Appell aus, auch durch solcherart verpackte Aufgaben und Fragestellungen werden Antworten eingefordert. Doch drängt sich der Verdacht auf, dass es hier weniger um ein wirkliches Respondieren, sondern um das Sich-Bewegen in engen Spielräumen geht, dass Wissen heruntergebrochen wird auf Schematisches, Kleinschrittiges, Formalisiertes und dass mehr ein Lernen als Erledigung denn als Vollzug im Vordergrund steht (vgl. Rumpf 2008).

4.3.2.1.3 Unter dem Diktat der Schulglocke

Die Unterwerfung des Lernens, der Inhalte wie der Personen unter das Diktat der zeitlichen Taktung stellt einen der wohl größten Störfaktoren für das Begehren nach Wissen und Lernen dar. Wissbegierde lässt sich kaum takten, nach Minuten und Stunden einteilen. Insbesondere die vorgegebene Zeitstruktur der 50-Minuten-Einheiten und wohl auch der Druck, der durch Lehrpläne und hoch angesetzte Lernziele erzeugt wird, führen dazu, dass Lernen und Arbeiten von ständigen Unterbrechungen bedroht und gestört wird. Lernvollzüge, sollten sie in Gang kommen, werden zeitlich reglementiert und in Minuten und Stunden zerlegt, Inhalte und Aufgaben werden in kleinen Häppchen serviert. Von Schülerinnen und Schülern ist rasches Sich-Einlassen und ebenso rasches Wieder-Abkühlen gefordert. Das Begehren nach Wissen und Lernen wird immer wieder geweckt, doch seine Ansätze nicht selten im Keim erstickt. Das führt dazu, dass Schülerinnen und Schüler wie Lehrende Abwehrstrategien entwickeln und von vorneherein Schutzmäntel aufbauen, indem sie sich erst gar nicht allzu sehr auf eine Sache oder Aufgabe einlassen oder eben sehr pragmatisch vorgehen. Wenn das Begehren (nach Wissen) erwacht, ist oft gerade keine Zeit dafür. Sicherlich kann es auch sein, dass Störungen, wie bereits im Kapitel 3.3.3 ausgeführt wurde, produktiv sein können. Doch die meisten Störungen, von denen hier die Rede ist, sind dies wohl nicht. Wiederum sollen einige Beispiele diese Einschätzung veranschaulichen.

In Vignette 11 erfahren wir, dass der Deutschlehrer die Schülerinnen und Schüler zur Rückgabe ihrer Hefte auffordert und sie dabei stoppt. Mehrmals ermahnt er sie und treibt sie zur Eile an. Zum Schluss meint er jedoch: „‚Wir haben es geschafft, in fünf Minuten alle Hefte abzugeben. Wir werden besser und besser.'" (Schratz et al. 2012, S. 62) Das Diktat der Zeit, das sich hier im Antreiben und sogar in der Verwendung einer Stoppuhr zeigt, wird in dieser Szene besonders deutlich. Der Lehrer regt hier wohl auch ein Begehren an, er inszeniert eine Art Wettkampf und spornt die Schüler/innen an, organisatorische Abläufe zu beschleunigen. Damit lenkt er ihre Aufmerksamkeit jedoch weg von den Sachen des Lernens, die vor allem Muße und Ruhe erfordern. „Besser werden" bedeutet nicht, besser zu werden im Lesen, Rechnen, Sich-Ausdrücken usw., sondern bedeutet schneller zu werden im Erledigen von Aufgaben.

Vignette 59 (ebd., S. 83) erzählt davon, dass alle Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht konzentriert an ihren Aufgaben arbeiten. „Plötzlich unterbricht die Lehrerin die Stille. ‚Stopp! Stopp! Und alle schauen zu mir bitte, auch wenn ihr nicht fertig seid.' […] ‚Auch wenn wir nicht fertig sind?', fragt Nathan. ‚Wie geht das, wenn wir noch keine Antworten haben?', fragt Norbert. […] Nikolaus ist noch nicht fertig, aber es ist ihm egal. Er kommt mit diesen Unterbrechungen inzwischen gut zurecht und hat eine eigene Spielregel gefunden: Er macht die Aufgaben nur fertig, wenn sie dezitiert als Hausaufgabe gekennzeichnet ist. […]" (Ebd.) Fast ungläubig wirken die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler, die offenbar nicht die Möglichkeit erhalten, zu Ende zu rechnen. Die Lehrerin möchte mit ihrem Plan fortfahren, ohne darauf Rücksicht zu nehmen, wie lange die Schülerinnen und Schüler tatsächlich zur Bewältigung der Aufgaben brauchen. Einige Schülerinnen und Schüler jedoch scheinen bereits Strategien gefunden zu haben, mit diesen Unterbrechungen umzugehen. Manche von diesen – wie die Nikolaus' – sind wohl eher nicht dazu angetan, der Neugierde und Wissbegierde zu folgen, sondern sind eher pragmatischen Überlegungen verpflichtet. Andere Schülerinnen und Schüler jedoch

lassen sich nicht so leicht abbringen von dem, was ihre Aufmerksamkeit in den Bann zieht und worauf sich ihr Begehren richtet, wie zum Beispiel Roland in Vignette 17. Er liest in der Lesestunde im Mickey Mouse Heft und lacht dabei immer wieder und kommentiert das Gelesene (oder Gesehene) mit „Super!“ (vgl. ebd., S. 65). Er ist „so in seinen Lesestoff vertieft“ (ebd.), dass er den Aufruf der Lehrerin zunächst ignoriert, obwohl er – wie sein promptes Wiederholen ihrer Aufforderung auf ihre Anfrage zeigt – ihn durchaus gehört hat. Auch Zander in Vignette 45 lässt sich – trotz mehrfacher Störungen durch die Lehrerin – nicht in seinem Arbeiten stören: Er „rechnet, radiert, rechnet“ (ebd., S. 78).

Obwohl die Schulglocke die Lerneinheiten exakt strukturiert, ist die Frage nach dem Ende der Stunde offenbar ein Tabu. Letztlich wollen die Lehrpersonen das zeitliche Heft in der Hand behalten, was in Vignette 28 (ebd., S. 70) zum Ausdruck kommt. Als Zero fragt, wie lange die Stunde noch dauere, antwortet der Lehrer: „Diese Frage stellt man nicht!“ (Ebd.) Sogar als es läutet, was von den Kindern mit Jubel quittiert wird, fordert der Lehrer zum Weitermachen auf. Offenbar gewöhnen die Kinder sich sehr schnell an die schulische Zeitstruktur und richten sich danach. Es ist wohl nachvollziehbar, dass sie sich auf die kurzen, meist nur fünf-minütigen Erholungspausen freuen, dass sie diese sogar manchmal herbeisehnen, nach der oft dringend nötigen Unterbrechung begehren. Dies zeigt sich in mehreren Vignetten, wie z.B. in der Vignette 31 (ebd., S. 71), als Franz das Läuten mit einem lauten „Yeah!“ begrüßt. So wenig produktiv die zeitliche Taktung sein mag – es gibt sie nun einmal. Ihre Absurdität wird uns besonders deutlich vor Augen geführt, wenn Lehrpersonen von Schülerinnen und Schülern einfordern, diese Struktur zu ignorieren und auf ihre Verfügungsmacht über die Zeit pochen. Schließlich geht es ja dabei selten darum, Zeit im Sinne des Lernens und der Vertiefung in Inhalte zu strukturieren bzw. Räume dafür zu öffnen. Wenn aber Schülerinnen und Schüler nach Wissen begehren, wenn es im Unterricht gelingt, ihre Neugierde und Wissbegierde zu wecken, wird die zeitliche Taktung nebensächlich und es wird sogar in die Pause hinein gearbeitet und gelernt. (Vgl. Kap. 4.3.2.2)

In der in der Vignette 60 (ebd., S. 83 f.) beschriebenen Situation übernimmt Cora (Mit-)Verantwortung für die Zeit, indem sie die Lehrerin darauf aufmerksam macht, dass die Hausübung noch nicht aufgeschrieben sei, obwohl es bald läuten werde: „Nur mehr fünf Minuten und die Hausübung haben wir auch noch nicht aufgeschrieben.“ (Ebd., S. 83) Mit ihrer Antwort brüskiert die Lehrerin das Mädchen: „Das geht sich noch aus“, versichert sie, „wenn du schnell arbeitest und nicht tratschst!“ (Ebd.) Coras Reaktion ist missmutig und unwillig, auch wenn sie gehorcht und sich den neuen Aufgaben widmet. Das Mädchen hat zunächst, das erfahren wir, konzentriert an den Aufgaben gearbeitet. Von Schwätzen war nicht die Rede, erst gegen Ende der Stunde wird es lauter in der Klasse. Coras Frage kommt also nicht ganz unerwartet, es wirkt, als wolle sie für die Klasse sprechen. Coras Umsicht wird nicht gewürdigt. Die Lehrerin nimmt in Kauf, dass es gegen Ende der Stunde „stressig“ (ebd., S. 84) wird. Cora schafft es nicht mehr, „ihre Aufgaben fertigzustellen“ (ebd.). Sie schließt „frustriert“ (ebd.) das Heft. Auch in dieser Vignette geht es um die Macht der Lehrerin über die Zeit und damit über die Gruppe der Schülerinnen und Schüler. Dass es gegen Ende der Stunde unruhiger wird, nimmt sie in Kauf, sie beantwortet dies mit der Einforderung weiterer Aufgaben anstatt auf das herannahende Stundenende und das entsprechende Verhalten der Schülerinnen und Schüler angemessen einzugehen. Coras Unterstützung nimmt sie nicht als solche wahr, sondern bewertet sie als widerständiges Verhalten und weist sie deshalb zurück. Das Entfachen von Wissbegierde und (theoretischer) Neugierde wird also einerseits durch die enge zeitliche Reglementierung erschwert. Gleichzeitig verlangen Lehrpersonen, dass Schülerinnen und Schüler ihr Begehren nach den Pausen, die diese Reglementierung vorsieht, unterdrücken und setzen auf Gehorsam und Disziplinierung. Hilfestellungen und Hinweise von Schülerinnen und Schülern bezüglich der Begrenztheit der Zeit werden eher als Affront und Arbeitsvermeidungsverhalten denn als Unterstützung wahrgenommen.

4.3.2.1.4 Begehrensfrei lernen?

Die beschriebenen Phänomene führen dazu, dass einige (viele?) Schülerinnen und Schüler die Erwartung und den Anspruch an schulisches Lernen aufgeben oder zurückstellen, dass hier ihr Begehren nach Wissen, aber auch jenes nach Anerkennung angeregt oder gar erfüllt werden. Es kommt zu einer Haltung der Abstumpfung oder des Funktionierens, in der es vor allem darum geht, irgendwie – und möglichst unbeschadet – *durchzukommen*. Im Mittelpunkt stehen das Abarbeiten von gestellten Aufgaben und die Konzentration auf positive, gute und sehr gute Noten. Lernen verkommt zum Auswendig-Lernen, zum Erledigen schulischer Anforderungen und zum Erfüllen der Erwartungen der Lehrpersonen, sicher auch der Eltern.

Es stellt sich die Frage, ob und inwiefern einige Schülerinnen und Schüler diese Haltungen schon von vorneherein mitbringen, inwiefern hier auch gesellschaftliche und schichtspezifische Aspekte eine Rolle spielen. Dies wurde bereits im Zusammenhang mit Klaus und seiner Situation in der Klasse (vgl. Kap. 4.3.1.6) und auch mit Hubert (vgl. Kap. 4.3.1.5) thematisiert. Welche Rolle spielen hier vorschulische Bildung und Grundschule? Je schwieriger die Ausgangssituation ist, umso mehr sind jedoch die Lehrpersonen als *Brandstifterinnen* (Meyer-Drawe 2012c), das Begehren Anstachelnde und Aufspürende gefordert. Wichtig ist zu sehen, dass es für jedes Kind anderes sein kann, was sein Begehren anstachelt oder es gerade erlöschen lässt.

Die Lektüre von Vignetten bestätigt die Vermutung Meyer-Drawes, dass wir Lernen, Denken und Wissen vor allem als rein rationales und durch Vernunft steuerbares Geschehen einschätzen, so als ob wir vor allem Vernunftwesen wären und dabei vergessen, dass wir leibliche Wesen sind, Sehnende, Träumende und dass unser Weltverhältnis nicht ausschließlich als rationales zu bestimmen ist. (Vgl. ebd., S. 37 f.) Doch sollen diese kritischen Wahrnehmungen und Deutungen nicht ohne Korrektur bleiben: In den Vignetten zeigen sich auch Erfahrungen von Resonanz und Begehren (nach Wissen), wie dies bereits in den Lektüren deutlich wurde. Wie und als was zeigen sich das Begehren und das Begehren nach Wissen in den Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern? Die aus den bereits im Kapitel 4.3.1 vorgestellten Lektüren und die durch die Lektüre weiterer Vignetten und Anekdoten gewonnenen Befunde sollen im folgenden Abschnitt in vier Aspekten gebündelt werden.

4.3.2.2 Dem Begehren auf der Spur: Wie und als was sich das Begehren der Schülerinnen und Schüler zeigt

Bei der Lektüre von Vignetten treten wesentliche Erscheinungsweisen des Begehrens, wie sie im theoretischen Teil dieser Arbeit dargestellt wurden, deutlich zutage (vgl. Kapitel 4.3.1). Vier davon sollen im Folgenden näher betrachtet werden: *erstens*, das Begehren als Antworten auf den Anspruch gestellter Aufgaben; *zweitens*, das Begehren nach dem Anderen*; drittens*, das Begehren als Antworten auf den Anspruch der Dinge und schließlich, *viertens*, das Begehren nach Wissen und Lernen. Diese Form der Ausdifferenzierung reißt Aspekte auseinander, die in der Erfahrung zusammengehören und nicht trennbar sind – ein Nachteil, der wohl alle Versuche, Erfahrung methodisch zu beschreiben, kennzeichnet. Die Fokussierung auf einzelne Aspekte soll daher mit dem Hinweis erfolgen, dass diese nie nur als einzelne in Erscheinung treten, sondern dass das Begehren, auch jenes nach Wissen, sich an mancherlei entzünden und auf vielfältige Ansprüche respondieren kann.

4.3.2.2.1 Begehren als Antworten auf den Anspruch gestellter Aufgaben

Das Begehren nach dem Lösen von gestellten Aufgaben ist jenes Begehren, das sich in den Vignetten am deutlichsten zeigt. Schülerinnen und Schüler wollen ihre Sache gut machen, sie wollen es *selbst* schaffen, sie wollen Aufgaben abschließen und oft brauchen sie dabei Unterstützung und fordern diese

– mehr oder weniger deutlich – ein. Damit im Zusammenhang steht das Begehren nach der geschlossenen und schönen Gestalt, das sich in vielen schulischen Erfahrungsmomenten zeigt. Kinder und Jugendliche wollen gestellte Fragen beantworten, sie wollen sich und ihr (praktisches) Wissen mitteilen. Sicherlich streben sie – mit dem Lösen von Aufgaben und dem Beantworten von Fragen – auch danach, es der Lehrerin oder dem Lehrer rechtzumachen, ihr oder ihm zu gefallen oder sie oder ihn zufrieden zu stellen – ein Aspekt, der im nächsten Kapitel näher dargestellt wird. Jede Aufgabe oder Frage ist ein Appell, ein Anspruch, der Antworten einfordert. Dies wird in vielen in Vignetten dargestellten Situationen deutlich.

Ein Beispiel für das Begehren als Antworten auf den Anspruch gestellter Aufgaben finden wir in Vignette 18, in der schon im ersten Satz von der „eifrigen Stille“ (Schratz et al. 2012, S. 65) und von Schülerinnen und Schülern, die „in ihre Arbeitsblätter vertieft“ sind, die Rede ist.

> „Es herrscht eifrige Stille. Die Schülerinnen und Schüler üben Personenbeschreibung für die Klassenarbeit aus Deutsch und sind in ihre Arbeitsblätter vertieft. Olivera, die den Ruf als selbständige und überdurchschnittlich gute Schülerin genießt, braucht wie andere heute Erklärungen zu den Arbeitsanleitungen. Nachdem Herr Oppitz ihr erklärt hat, was zu tun ist, beginnt sie sogleich mit der Übung. Sie erledigt die geforderte Anzahl von Sätzen rasch. Olivera bespricht ihren Text mit Olga, die im Vergleich zu ihr noch besser rechtschreiben kann. Erst dann bringt sie ihre Arbeit zu Herrn Oppitz, der auf einem freien Schreibtisch im hinteren Bereich der Klasse Texte korrigiert. […]“ (Schratz et al. 2012, S. 64)

Olivera, „die den Ruf als sehr selbständige und überdurchschnittlich gute Schülerin genießt“ (ebd.), fordert zwar die Hilfe des Lehrers und auch ihrer Kollegin Olga ein, erledigt aber die Aufgaben rasch und gibt sie zur Korrektur durch den Lehrer frei. Die Rückgabe der korrigierten Arbeit ist Anlass zur Freude, sicher auch zu Stolz: „Ich hab ja gar keinen Fehler!“ (ebd.) Die gestellten Aufgaben wirken hier als Appell und stellen einen Anspruch, auf den Schülerinnen und Schüler gerne antworten.

In Vignette 22 (ebd., S. 67) lernen wir Fred kennen, der „den Kopf nur wenige Zentimeter über sein vor ihm am Tisch liegendes Arbeitsblatt gebeugt“ (ebd.) hat und der „sehr schnell, mühelos“ schreibt. Ähnlich wie Olivera wird auch er als Schüler beschrieben, der „fleißig“ ist, „sich leicht [tut] und […] immer der beste in der Klasse“ ist. Fred arbeitet ein Arbeitsblatt nach dem anderen ohne Zögern ab, legt es jeweils auf den Lehrertisch und „nimmt sich das nächste Blatt“. Seine Arbeitsweise hat etwas Mechanisches, gleichzeitig drückt sich in ihr ein starker Wille aus, ein Begehren danach, die Arbeiten zu erledigen, die gestellten Aufgaben zu lösen. Möglicherweise beflügelt auch die Ansage der Lehrerin, „Das ist jetzt Level drei!“ seinen Eifer. Der Ausdruck *Level* ist ein Terminus technicus aus dem Bereich von Computer- oder Spielkonsolenspielen und ist Zehnjährigen sicher vertraut: Es geht darum, in möglichst kurzer Zeit einen möglichst hohen Level zu erreichen; – wenn das nicht zu Höchstleistungen anspornt? Kaum sichtbar in dieser Vignette ist, ob und was Fred beim Abarbeiten der Aufgaben lernt. Wir erfahren nichts über den Inhalt, um den es geht, auch das Fach, das hier unterrichtet wird, scheint nebensächlich.

Ein eindrückliches Beispiel für das Begehren, das sich an einer Aufgabe entzündet und das auch als ein Begehren nach der schönen und geschlossenen Gestalt und danach, etwas selbst zu machen, verstanden werden kann, finden wir in der Vignette 3 (ebd., S. 58). Sebastian hat ein Kuvert mit Bilderpuzzleteilen – es geht um das Verhalten des Hundes – bekommen und beginnt, noch bevor die Lehrperson ihre Erklärungen der Aufgabe beendet hat, mit dem Legen der Teile. Hier zeigt sich wiederum ein Begehren, das einerseits auf das Erfüllen der Aufgabe gerichtet ist, sich aber andererseits auch am Puzzle entzündet, ein Spiel, mit dem Sebastian mit Sicherheit vertraut ist und das zum Legen und Probieren, zum Herstellen einer vollendeten Gestalt, eines Bildes einlädt. Die Lehrerin zeigt sich in dieser Unterrichtsszene immer wieder als Störende und Unterbrechende. Schon ihr Hinweis, dass

die Teile noch nicht geklebt werden sollen, veranlasst Sebastian, die „schon erreichte Anordnung“ (ebd.) wieder zu zerstören. Später greift sie in sein Heft und gibt ihm sehr klare Anweisungen, wie er die Sache angehen soll. Sebastian lässt sich noch einmal auf die Aufgabe ein, „er prüft […] sorgfältig, bewegt seine Lippen, als ob er mitspräche, legt manche weg, nimmt andere vom Stapel“ (ebd.). Nachdem er die erste Reihe vollendet hat, mischt sich die Lehrerin wieder ein und verschiebt die Teile mit den Worten „Jetzt schauen wir mal!“. Sebastian beginnt also von neuem: „Bedächtig. Prüfend. Konzentriert. Immer wieder steht er auf, betrachtet sein Werk von oben, greift sicher und in fast heiligem Ernst nach den nächsten Teilen.“ (ebd.) Noch einmal kommt die Lehrerin an seinen Tisch, kommentiert Sebastians Werk mit den Worten „Da brauchen wir etwas Unterstützung!“ (ebd., S. 59) und klebt nun sogar selbst Plättchen für ihn fest. Was für Lesende nahezu unerträglich wirkt, nimmt Sebastian mit Gelassenheit hin und arbeitet weiter. In seinem Begehren, die Aufgabe zu lösen, das Puzzle zu legen, lässt er sich nicht so leicht unterkriegen. Ob es sich bei den Störungen und Irritationen um jene handelt, die lernförderlich sein können, wissen wir nicht. Sebastian schafft es schließlich, in der vorgegebenen Zeit das Puzzle zu lösen. Trotzdem ist er mit seiner Arbeit nicht ganz zufrieden: „Ist halt nicht so schön geworden!“, kommentiert er das Ergebnis. Offenbar ging es dem Schüler hier weniger um das auf dem Puzzle Dargestellte, um den Lerninhalt, sondern sein Begehren war (auch) auf die schöne, die geschlossene Gestalt gerichtet. Wie im Kapitel 4.3.2.1.2 bereits ausgeführt, stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage nach der Sinnhaftigkeit dieser Methode, die Kinder mit Spielen und weniger mit inhaltlicher Auseinandersetzung, mit Lernen verbinden. Sicherlich – die beiden Aspekte müssen sich nicht unbedingt ausschließen, das eine kann dem anderen wohl auch dienlich sein. Ob das in diesem Beispiel der Fall ist, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen.

Das Begehren danach, eine Aufgabe gut zu machen, aber auch, wie wichtig Kindern der ästhetische Aspekt ihrer Arbeiten ist, zeigt sich auch in Vignette 19 (ebd., S. 65 f.). Die Vignette führt uns die Situation einer schriftlichen Mitarbeitsüberprüfung, die der eines Tests zu gleichen scheint, vor Augen. Nach der Darstellung der Ausgangssituation, die durch das Austeilen des Testblattes und das Verhindern möglicher neugieriger Blicke in die Arbeit der Banknachbarn durch das Aufstellen von Schultaschen und Ordnern gekennzeichnet ist, ermöglicht uns die Vignette ein regelrechtes Eintauchen in den Arbeitsprozess Türkans, der von einer langen Reihe von Bewegungen und Tätigkeiten eingeleitet wird: Türkans Füße „sind aus ihren Hausschuhen gerutscht“, sie „fährt in ihnen vor und zurück“, sie „legt den Finger an die Nase“, sie radiert, „bläst Krümel weg und wischt zusätzlich mit der Hand darüber“, sie hebt ihr Blatt auf und „bringt es ganz nah ans Gesicht, kneift die Augen zu, spricht unhörbar mit und bläst Luft aus dem Mund“, sie schreibt und wischt immer wieder über ihr Blatt, „knackst mit den Fingern der linken Hand, stützt ihr Gesicht auf den linken Arm, kaut an ihren Lippen, die Füße schwingen hin und her und kommen dann zur Ruhe“. (ebd.) Erst nach diesem langen Vorbereitungsprozess beginnt Türkan zu schreiben. Auch das eigentliche Arbeiten wird von mehreren Bewegungen und Handlungen begleitet. Im letzten Abschnitt, nachdem Türkan mit ihrer Arbeit fertig ist, erfahren wir, dass Türkan „in einer schwungvollen Geste“ ihren Namen auf das Blatt schreibt und ihn in Pink unterstreicht. „Sie hält das Blatt weit von sich und betrachtet es aus der Distanz.“ So zufrieden Türkan mit der schönen Ausführung ihres Namens zu sein scheint, so unzufrieden wirkt sie allerdings mit ihrem Arbeitsergebnis.

Das Begehren, gestellte Aufgaben zu lösen, entzündet sich – das zeigen mehrere Vignetten – oft gerade an den Schwierigkeiten und Hindernissen. Dies bestätigt die Ausführungen zum Begehren, das durch Störungen und Irritationen gerade erst entfacht wird und das nicht nur als lustvolles erfahren wird, sondern von sehnsüchtigen, ja sogar schmerzhaften Empfindungen begleitet sein kann. (Vgl. Kap. 3.3.2.2) In mehreren Vignetten erfahren Lesende von einem Stocken, einer Unterbrechung des Arbeitsflusses, die sich während des Arbeitens der Lernenden einstellen; dies ist nicht selten von Anzeichen von Ärger und Frustration begleitet. Meist begehren die Schülerinnen und Schüler danach,

Schwierigkeiten zu überwinden, das Rätsel zu knacken, der Lösung auf die Spur zu kommen oder den Fehler auszumerzen – häufig geschieht dies nicht nur mit Unterstützung der Lehrpersonen, sondern im gemeinsamen Austausch mit Mitschülerinnen und Mitschülern. Wenn dies gelingt, zeigt sich das durch ein Strahlen im Gesicht, durch Mimik und Gesten der Erleichterung, es ist sichtbar an entspannten Gesichtern, im Ausdruck von Stolz, Triumph und Freude über das Geschaffte. Viele SchülerInnen begehren danach, durch Aufgaben nicht nur beschäftigt, sondern tatsächlich herausgefordert zu werden. In diesem Zusammenhang sei noch einmal auf die Vignette 21 verwiesen, in der wir von Hanna erfahren, dass sie manchmal gern „eine Aufgabe [hätte], bei der sie denken muss" (ebd., S. 67; Anm. G.R.).[191] In Vignette 53 (ebd., S. 80f.) gerät Sebastians Arbeit mit Karteikarten zum Thema *Erweitern und Brüche* immer wieder ins Stocken. Mehrmals hilft ihm die Lehrerin, sie „erläutert, fragt, gibt Impulse, fragt nach, zeigt, erklärt" (ebd., S. 81). Ein anderes Mal rät sie ihm: „Schüttel mal den Kopf. Dann kommt's gleich!" (ebd.) Sebastian „lacht auf und strahlt" (ebd.), er scheint intensiv bei der Sache zu sein, schließlich kommentiert er eine weitere Hilfestellung der Lehrerin mit „Ah!" (ebd.). Die Erklärung der Lehrperson für Sebastians Schwierigkeiten wirkt in gewisser Weise befreiend: „Du hast die schwierigste Karteikarte gewählt. Kein Wunder, dass du es nicht gleich schaffst. Ist ja wirklich schwer." (Ebd.) Auch Sebastian scheint also diese Herausforderung keineswegs abzuschrecken, wenngleich er bei ihrer Bewältigung auf die Hilfe der Lehrperson angewiesen ist. Diese Hilfe kommt in diesem Fall zeitgerecht und in respektvoller Form.

In Vignette 54 (ebd.) begegnen wir noch einmal Türkan, die äußerst konzentriert an einer Aufgabe zur Stellenwerttafel arbeitet. Sie kommentiert dabei ihre Lösungsversuche, „spricht halblaut die Zahlen mit, die sie in die Spalten einträgt" (ebd.), überlegt und legt dabei „einen Finger an die Lippen" (ebd.). Schließlich scheint sie zu resignieren, als sie mit dem Ausruf „Das nervt!" (ebd.) das Geschriebene wieder ausradiert. Doch sie gibt nicht auf, sondern hält kurz inne, betrachtet ihr Werk und lässt sich die Richtigkeit des Ergebnisses von der Lehrperson bestätigen. Erst dann arbeitet sie weiter, immer wieder unterbrochen vom Betrachten des Ergebnisses mit vor der Brust gefalteten Händen. Schließlich beendet sie mit dem Ausruf „Fertig!" (ebd.) ihre Arbeit. Der Wechsel von konzentriertem Arbeiten und stockendem Innehalten kommt in dieser Vignette besonders gut zum Ausdruck. Die Aufgabe scheint Türkan tatsächlich zu fesseln, in ihren Bann zu ziehen, – es ist wohl ein äußerst mächtiger und gut hörbarer Appell, der von Aufgaben ausgeht, wenngleich diese (auch) in Form von zahlreichen Arbeitsblättern dargeboten werden. Inwieweit hier wirklich das Begehren nach Wissen, das Begehren nach Lernen entfacht werden, lässt sich allerdings nicht mit Sicherheit sagen. Aufschlussreich wäre wohl auch eine genauere Analyse der ausgegebenen Arbeitsblätter unter der Rücksicht, inwieweit diese in der Lage sind, nicht nur Wissbegierde und Neugierde der Lernenden anzustacheln, sondern auch tatsächlich Lernen in Gang zu setzen.

Dass das Lösen von gestellten Aufgaben nicht immer ganz reibungslos verläuft, was an Modi des Erledigens und Abarbeitens denken lässt, sondern dass diese auch zu Irritationen und Störungen bei Lernenden führen können, die wiederum das Begehren anstacheln, kann anhand einiger weiterer Beispiele gezeigt werden. Vignette 26 führt uns eine Freiarbeitssituation vor Augen, in der Barbara und Brigitte mit Arbeitsmaterialien beschäftigt sind, die Barbara mehrmals den Kopf schütteln lassen. (Vgl. ebd., S. 69) Nach einiger Zeit des Nachdenkens, Flüsterns, Schweigens, in den Unterlagen-Blätterns und Sich-über-den-Text-Beugens wird das Problem schließlich gelöst. Dies zeigt sich durch ein „Strahlen auf Brigittes Gesicht" (ebd.). Der Weiterarbeit steht nun nichts mehr im Wege. Erstaunlich scheint, dass hier nicht die Lehrperson zuhilfe gerufen, sondern das Problem in Eigenregie und gemeinsam mit der Banknachbarin gelöst wird. Die Irritation löst erhöhte Anstrengung aus, das Begehren, die Aufgabe zu lösen, wird in der Vignette sicht- und greifbar. Auch Franz (Vignette 31), der

[191] Die Schreiberin oder der Verfasser der Vignette muss diese Information wohl einem Gespräch mit der Schülerin entnommen haben.

mit seinem Ausruf „Ich hab's!“ (ebd., S. 70) die Aufmerksamkeit der Lehrerin erregt, wird mit Blick auf das schon Erreichte aufgefordert, weiterzuarbeiten. Er „bemüht sich, eine Antwort zu finden, steht auf, setzt sich, steht wieder auf, sucht vergeblich mit seinen Augen und Händen vor, neben und unter sich nach einer passenden Lösung“ (ebd.). Dieses Ringen um die Lösung verweist wiederum auf das begehrende Streben, das von einer gestellten Aufgabe, verbunden mit der Aufforderung der Lehrperson ausgeht. Auch Franz erhält Unterstützung von der Lehrperson, indem sie ihn direkt auf die Lösung verweist, die der Schüler nur abschreiben muss. Dies scheint Franz zu veranlassen, diese Hilfe auch für die nächste Aufgabe einzufordern, deren Lösung ihm „auf der Zunge“ (ebd.) liegt. Frau Falkner macht es ihm diesmal aber nicht so leicht, sondern schickt sich an, einen Atlas zu holen. Franz versteht wohl nun sofort, worum es geht: Er eilt ihr hinterher, schlägt selbst im Atlas nach, „flitzt auf seinen Platz zurück und trägt etwas stehend in sein Arbeitsblatt ein“ (ebd.). Offenbar ist es auch die Tatsache, dass die Stunde bald zu Ende ist, die ihn anspornt, die Aufgabe rasch zu lösen. Die zeitliche Strukturierung führt also nicht nur zu Unterbrechungen, sondern sehr wohl auch dazu, mit der begrenzten Zeit zurechtzukommen und Aufgaben zeit-gerecht zu bewältigen.

Auch in Vignette 42 ist von einem „Stocken“ die Rede, das Dominik und Daniel in ihrem Tun innehalten lässt: „[…] etwas stimmt nicht mit dem Rechenvorgang“ (ebd., S. 76), erfahren wir im Erzählerbericht. Nach gemeinsamer Beratung, gefolgt von Kopfschütteln, bemüht sich Dominik um den Beistand der Lehrerin, während die beiden sich weiter über die Aufgabe unterhalten. Schließlich führt die verzögerte Reaktion der Lehrerin – sie ist mit einem anderen Schüler beschäftigt – zum eigenständigen Lösen des Problems: „So könnte es gehen!“ (Ebd.) Die Buben rechnen weiter und sind sich schließlich einig. „So muss es stimmen! Sie nicken beide, geben sich ein High-Five.“ (Ebd.) – Dies ist wohl ein beeindruckendes Beispiel für den Anreiz, der gerade von Hindernissen ausgeht und der gleichzeitig maßgeblich zu ihrer Überwindung beiträgt. (Vgl. Kap. 3.3.3)

4.3.2.2.2 Das Begehren als das Begehren nach dem Anderen

Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit gezeigt wurde, ist das Begehren des Menschen vor allem das Begehren des Anderen. (Vgl. Lévinas und Krewani 1999) Diese Aussage Lacans kann im mehrfachen Sinn verstanden werden: Es geht *erstens* um das Begehren nach Anerkennung – nämlich danach, selbst anerkannt zu werden, aber auch darum, wie Judith Butler zeigt (2009), andere anzuerkennen; *zweitens* um das Begehren nach dem Anderen, nach der Gemeinschaft mit ihm oder ihr; *drittens* um das Begehren, dass auch andere anerkannt werden – auch dies ein Aspekt, der im Rekurs auf Judith Butler aufgenommen wurde; und schließlich, *viertens*, um das Begehren nach dem, was der Andere begehrt (Girard 2009). Um einen *fünften* Aspekt soll diese Aufzählung ergänzt werden – um das Begehren nach Teilhabe, nach Beteiligung am Geschehen, am Leben einer Gemeinschaft – , ein Begehrensaspekt, der theoretisch nicht ausgeführt wurde, der sich jedoch in den Vignetten sehr eindrücklich zeigt. Wie zeigt sich dieses Begehren des Anderen in seinen vielfältigen Facetten nun in den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler im schulischen Alltag, wie er in den Vignetten lebendig wird? In folgenden Formen lässt sich dieses Begehren – ohne Anspruch auf eine vollständige Aufzählung – aufspüren:

- als das Begehren sich mitzuteilen, einzubringen, eigenes (Vor-)Wissen und sich als Wissende zu präsentieren, von Erlebtem und Erfahrenem zu berichten, eigene Erfahrung zum Ausdruck zu bringen;
- als das Begehren nach Kommunikation und Austausch mit MitschülerInnen, mit der Lehrperson, nach Gehört- und Gesehenwerden, nach (leiblicher) Nähe, Sicherheit, das Begehren danach, sich wohl zu fühlen, zu kuscheln;

- als das Begehren nach Anerkennung – vonseiten der Lehrperson, vonseiten der MitschülerInnen; aber auch als das Begehren nach der Anerkennung der Anderen (dieses zeigt sich vor allem in Fokusgruppengesprächen);
- als das Begehren, anderen zu helfen, aber auch Hilfe zu bekommen;
- als das Begehren nach der Beteiligung am Geschehen, danach, Teil einer Gemeinschaft zu sein und am gemeinschaftlichen Leben teilzuhaben;
- als das Begehren, sich einzuordnen, anzupassen, einzufügen, dazuzugehören, nicht aufzufallen (es ist immer wieder erstaunlich, wie sehr Schülerinnen und Schüler bereit sind, sich und ihr Begehren den schulischen Erfordernissen, Abläufen und Anforderungen anzupassen und unterzuordnen!);
- als das Begehren, Aufgaben und Verantwortung zu übernehmen: zum Beispiel, wenn Schülerinnen und Schüler signalisieren, „ich will präsentieren, vorlesen, diese Rolle übernehmen“;
- als das Begehren sich zu messen, zu gewinnen, im Wettbewerb zu bestehen;
- als das Begehren, zu widerstehen, sich zu wehren, zu widersprechen, nicht zu gehorchen, Macht auszuüben über SchülerInnen und Lehrpersonen, sich zu rächen (dieses zeigt sich nur sehr selten).

Auch das Begehren nach dem/der Anderen soll anhand einiger Vignetten veranschaulicht werden. Den Beginn macht Vignette 41, die uns zeigt, mit welchem Nachdruck Emir seinen Wunsch, das Plakat seiner Gruppe aufzuhängen und zu präsentieren, vorbringt. (Vgl. Schratz et al. 2012, S. 75 f.) Die Lehrerin bremst seinen Eifer ein wenig, sie mahnt zur Ruhe, worauf Emir, der bereits „mit dem Plakat in der Hand“ (ebd., S. 75) aufgestanden war, sich wieder hinsetzt. Als Frau Ennemoser verwundert fragt, ob denn niemand präsentieren wolle, ist es wiederum Emir, der aufspringt, die Hand hebt und „Ich!“ ruft (ebd.). Er wartet ungeduldig, bis es endlich soweit ist. „Emir trägt voller Enhusiasmus vor und fährt dabei mit seinem Zeigestab auf dem Plakat herum: ‚Bart rot, Gürtel Mitte und Schuhe braun.‘“ (Ebd., S. 76) Mehrmals wird er von der Lehrerin durch Fragen und durch die Aufforderung, in ganzen Sätzen zu sprechen, unterbrochen, schließlich sogar durch Evi abgelöst, um, so die Lehrerin, Emir Nachdenkzeit zu verschaffen. Evi allerdings hat offenbar gar keine Lust zu präsentieren: „Nahh!“ ruft sie, als ihr die Rolle zugeteilt wird. (Ebd.) Woran Emir nun wirklich soviel Freude hat, kann nur vermutet werden. Ist es die Möglichkeit, vor der Gruppe zu sprechen und damit eine Art Lehrerrolle einzunehmen oder die Aussicht, mit dem Zeigestab hantieren zu dürfen? Kinder erproben in Rollenspielen sehr gern die Tätigkeiten der Erwachsenen und ahmen diese nach. Das Vortragen und das Verwenden des Zeigestabs gehören zum Privileg der Lehrenden, Emir scheint es in dieser Situation außerordentlich zu genießen, dieses nun für sich beanspruchen zu können. Vielleicht ist es aber – auch – die Freude am Ergebnis der Gruppe, am schön gestalteten Plakat oder das Interesse an Obelix, das ihn mit solcher Begeisterung vorpreschen lässt? Die Lehrerin scheint eher wenig angetan von Emirs Präsentationslust zu sein. Wir können nur vermuten, dass sich ihre Zurückhaltung auf ein sich wiederholendes Muster bezieht: Immer wieder meldet sich Emir, wenn es ums Präsentieren geht, während andere Kinder sich im Hintergrund halten. Auch in Vignette 44 bringt ein Schüler, Chris, seinen Wunsch, vorzulesen und dabei eine bestimmte Rolle einzunehmen, deutlich und wiederholt zum Ausdruck: „Ich möchte den Pete lesen“ (ebd., S. 77). Die Lehrerin ignoriert diesen Wunsch und weist auf die von ihr gestellte Frage hin: „Das war nicht die Frage“ (ebd.). Obwohl sie sich Cora zuwendet, die eine Antwort auf ihre Frage parat hat, beharrt Chris noch einmal darauf, Pete lesen zu wollen. Diesmal bleibt eine Reaktion der Lehrperson überhaupt aus, worauf „sein Lächeln erlischt“ (ebd.). Die Begeisterung Chris‘, sein Lächeln leuchten uns geradezu aus dieser Unterrichtsszene entgegen. Auf die Frage der Lehrerin hebt er „sofort strahlend die Hand“ (ebd.), während Cora dies nur „langsam“ und „zögerlich“ tut. Sein Wunsch, sein Begehren ist so stark, dass er nicht in der Lage

oder gewillt ist, auf die Fragen der Lehrerin einzugehen. Vielleicht fürchtet er, es könnte ihm jemand zuvor kommen? So schön diese Freude ist, so verständlich ist das Interesse der Lehrerin, zunächst nachzufragen, ob die Kinder den Inhalt des Textes erfasst haben. Wäre es vielleicht leichter für Chris, wenn sie ihr Handeln erklären würde?

Ein schönes Beispiel für das erfüllte Begehren der Kinder nach Wohlbefinden und körperlicher Nähe zeigt die Vignette 24, in der eine Sequenz aus der Unterrichtsstunde *Soziales Lernen* geschildert wird. Die Kinder schwärmen von ihrem Sofa, „das schönste, knalligste rote Sofa der Welt" (ebd., S. 68). Vier Burschen „belagern" den Forscher, alle anderen, unter ihnen die Lehrerin, sitzen auf roten Teppichen. Anhand von Gesichtern erzählen die Kinder, wie sie sich fühlen, während sie bequem auf Teppichen und auf dem Sofa kuscheln. Wen wundert's, dass die Schülerinnen im Anschluss „von dieser schönen vergangenen Stunde schwärmen" (ebd.)? Wie viel Raum ist in der Schule für solche Erfahrungen?

Ein Beispiel für das Begehren, sich mitzuteilen, von eigenen Erfahrungen zu erzählen, von anderen, vor allem von der Lehrerin etwas Persönliches zu erfahren, und zugleich auch ein Beispiel für das Begehren nach Wissen, für erwachendes Interesse an einem Thema führt uns die Vignette 48 vor Augen. In der Biologiestunde geht es um die Hauskatze, Frau Lindner erzählt, sie habe einmal vier Kätzchen und eine Katzenmutter aufgelesen, die jemand ausgesetzt habe. (Vgl. ebd., S. 79) Daraufhin stellen die Schülerinnen und Schüler durcheinander mehrere Fragen, ob die Kleinen überlebt hätten, wie es der Katzenmutter gehe und ob die Katzen noch bei der Lehrerin leben würden. Ihr Interesse scheint sofort wach geworden, sie „schauen Frau Lindner mit großen Augen an" (ebd.). Auch zwei Burschen, „die in der letzten Reihe sitzen und bisher mit ihren Oberkörpern auf den Bänken und den Köpfen auf ihren Armen gelegen sind, richten sich auf, recken den Kopf nach vorne und hängen an den Lippen von Frau Lindner." In dieser Stunde gibt die Lehrerin den Kindern Gelegenheit, selbst von ihren Erfahrungen mit Katzen und Hunden zu erzählen, eine Einladung, der die Schülerinnen und Schüler mit „leuchtenden Augen" (ebd.) nachkommen. „Die Kinder lachen und strahlen, während sie den Geschichten über spektakuläre Stürze beim Spielen oder über jagende Katzen lauschen." (Ebd.) Die Begeisterung und Freude, das Interesse der Kinder sind hier deutlich mit- und für Lesende nacherfahrbar. Noch haben die Schülerinnen und Schüler vielleicht nicht allzu viel Neues über die Haustiere gelernt. Doch das Interesse ist entzündet, das Begehren geweckt – so sind die Lernenden auf dem Weg zu neuem Wissen (vgl. Meyer-Drawe 2013a, S. 93). Besonders auffällig ist hier auch die Reaktion der Kinder auf das Läuten der Pausenglocke: „Oh? Oh? Oh?" – „Hat es schon geläutet?" (Schratz et al. 2012, S. 79) In dieser Situation wird die Pause als Störung empfunden, dies ist ein weiterer Hinweis darauf, wie sehr die Schülerinnen und Schüler von diesem Thema und der Situation des Zuhörens und Sich-Mitteilens in Anspruch genommen sind.

In der Sammlung der Vignetten (ebd.) finden sich auch einige Beispiele für subversives und widerständiges Verhalten von Schülerinnen und Schülern, auch wenn dieses in der ersten Klasse wohl noch eine geringere Rolle spielt. In Vignette 25 erfahren wir von Anton, der eine Unterschrift vergessen hat und deshalb „vor die Tür hinaus" (ebd., S. 68) muss. Er gehorcht zwar, doch durch sein Verhalten spielt er in gewisser Weise seine Macht aus und ringt um die Loyalität von Mitschülern und Mitschülerinnen. „Grinsend", so heißt es im Text, „dreht er sich vor dem Verlassen des Klassenraums zu seinen MitschülerInnen um und schlurft aus der Klasse." (Ebd.) Das Geschehen, das sich in der Folge abspielt, gerät zu einer Art von Machtspiel zwischen der Lehrerin und den Schülerinnen und Schülern, wobei nicht klar ist, inwiefern die SchülerInnen der Klasse darin überhaupt aktiv beteiligt sind. Das Verhalten der Lehrerin lässt darauf schließen, dass es aus ihrer Sicht darum geht, sich durchzusetzen und zu zeigen, wer das Sagen hat. Sie geht mit Anton hinaus, schreit in die Klasse, als die Kinder sich leise unterhalten, „schießt" verärgert und „mit rotem Gesicht" in die Klasse, als ihre Aufforderung wenig fruchtet, „springt nach draußen und schreit, wie außer sich, in den Gang", als von dort Lärm zu vernehmen ist und lässt sich sogar zur Aussage hinreißen „Sag einmal, spinnt ihr, habt ihr einen Vogel!"

(Ebd.) Daraufhin wird es – sowohl drinnen wie auch draußen am Gang – ruhig. „Die SchülerInnen in der Klasse sitzen wie erstarrt in ihren Bänken." Doch Anton lässt das Toben der Lehrerin offenbar kalt: „Er steht immer noch, in die Klasse hinein grinsend, vor der Tür." Den Machtkampf, falls wir ihn als solchen einstufen, hat die Lehrerin also nur scheinbar gewonnen, indem sie die Klasse zum Verstummen bringt. Antons Begehren nach Anerkennung von seiten der Lehrerin scheint längst erloschen, es bleibt ihm noch der Triumph des Coolen, dem ihre Ablehnung und die Sanktionen gleichgültig sind und das Hoffen auf die Anerkennung der MitschülerInnen – gerade aufgrund seines coolen Auftritts. Sein Verhalten ist wohl unter jene „Kümmerformen des Protests" (Meyer-Drawe 2001, S. 253) einzuordnen, von denen Meyer-Drawe im Rekurs auf Friedemann Maurer spricht. Die sich anbahnende Dynamik scheint die Lehrerin wahrzunehmen, weshalb sie gleich an mehreren Fronten zu kämpfen hat. Ihr Verhalten allerdings verstärkt diese nur noch mehr, als Brüllende kann sie hier nur schlecht aussteigen.

Mehrere Vignetten zeigen die Wirksamkeit und Kraft gegenseitiger Hilfe und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler. In Vignette 5 beruhigt Benedikt seinen Banknachbarn Björn, „der am Stuhl hin und her rutscht, zappelt und zuckt" (ebd., S. 59). Björn scheint es schwer zu fallen, sich auf die Arbeit zu konzentrieren. „Immer wieder zuckt er auf, verdreht seine Hände und wirft den Kopf zurück." (Ebd.) Benedikts Unterstützung ist dezent, unauffällig: Er „legt ihm, ohne seine Arbeit zu unterbrechen, seine Hand auf den Arm" (ebd.), worauf Björn ruhig wird. Dies wiederholt sich im Verlauf der Arbeit noch einmal, wiederum kann sich Björn, Benedikts Hand auf seinem Arm, seiner Arbeit zuwenden. Inwiefern hier ein Zusammenhang zum Begehren der Schüler besteht? Vor allem ist es wohl Björns Begehren nach Berührung, nach körperlicher Nähe, die ihm Benedikt gewährt und die ihn beruhigt und konzentriert arbeiten lässt, die uns in dieser Situation in den Bann zieht und auch als LeserInnen berührt; – eine so kleine Geste mit einer so heilenden Wirkung! Dass Benedikt sie wie nebenbei, unauffällig ausführt, macht einen großen Teil ihrer Wirkung aus. Benedikt unterbricht nicht einmal seine Arbeit, während er Björn die Hand auf den Arm legt. Auch in Vignette 26, die bereits unter einem anderem Blickwinkel besprochen wurde, finden Brigitte und Barbara in gemeinsamer Beratung die Lösung für ein Problem, das sie im Rahmen der Freiarbeit beschäftigt (ebd., S. 69). In Vignette 71 erhält Bärbel – auf ihre Bitte hin – mehrmals bereitwillig Hilfe von Birgit, die hinter ihr sitzt. (Ebd., S. 88) Es scheint für Bärbel naheliegender zu sein, ihre Mitschülerin um Hilfe zu bitten als die Lehrerin zu fragen. Möglicherweise gehört dies auch zu den vereinbarten Regeln für die Freiarbeit, zuerst MitschülerInnen um Hilfe zu bitten, bevor die Lehrperson zurate gezogen wird.

Auch in Vignette 69 geht es offenbar um eine Hilfestellung, die Zachary von seinem Mitschüler Zander erbittet, indem er ihm zuflüstert: „Zander, ich brauche dich dringend!" (Ebd., S. 87) Zander „wendet sich von seiner Aufgabe ab und geht zu Zachary. Die beiden stecken ihre Köpfe zusammen, ganz leise sprechen sie miteinander. Es wirkt wie eine verbotene Situation. Sie diskutieren, tuscheln, tauschen sich aus." (Ebd.) Doch die Lehrerin unterbricht das Gespräch der Schüler und ermahnt Zander, worauf dieser „ertappt" zusammenzuckt und zu seinem Arbeitsblatt zurückkehrt. Horst Rumpf weist in seiner Besprechung dieser Vignette auf die offensichtliche Dringlichkeit des – wohl eher nicht fachbezogenen – Anliegens Zacharys hin, dessen Appell etwas von einem Notruf an sich hat. (Vgl. ebd., S. 107) Der Appell stachelt Zanders Begehren an, aus diesem spricht offenbar ein unbedingter Anspruch, dem er sich nicht entziehen kann und will. „Aus dem Kontrolleur seiner Aufgabenlösungen wird schlagartig der Partner einer untergründig verflochtenen Sozietät – und in der spielen Dinge eine Rolle, die eine andere Aufmerksamkeit, eine andere Zuwendung provozieren als es die ist, die der Kurs auf der offiziellen lehrerkontrollierten Ebene einfordert, eine andere Sprache, eine andere körperliche Zuwendung bricht durch." (Ebd.) Unbekannt bleibt, „welches Begehren Zachary zu der heftigen Notrufbitte antreibt" (ebd.). Die Rückkehr zur unterrichtlichen Normalität durch die Intervention der Lehrerin wird nicht folgenlos bleiben, meint Rumpf: „Kaum zu glauben, dass Zander genauso wie

vorher bei der Sache sein kann, so wenig wie sein Nachbar nach dessen SOS-Ruf. Beide müssen bemüht sein, die Affekte unter der Decke zu halten, die plötzlich in der heftigen Tuscheldiskussion freigeworden sind." (Ebd., S. 107 f.) Im Rahmen des Unterrichts ist es kaum möglich, jedem Begehren der Schülerinnen und Schüler angemessenen Raum zu geben. Das wissen diese auch und sie rechnen – das wird durch ihr Verhalten deutlich – mit der Intervention der Lehrperson. Rumpf ist allerdings recht zu geben, wenn er auf den Kontrast zwischen der Ebene der sachorientierten Aufgabenerfüllung im Unterricht und jener des Begehrens hinweist, das hier aufzubrechen scheint und das eine „andere Aufmerksamkeit, eine andere Zuwendung" (ebd., S. 107) aufruft. Wenn er fragt: „Was alles wabert im Acheron einer oberflächlich reibungslos und zielorientiert verlaufenden Unterrichtsstunde? Und was bedeutet das für die Lebendigkeit der noch so gut messbaren Lernerfolge, was für die Beziehung zur verhandelten Sache?" (ebd., S. 108), so spricht Rumpf allerdings Selbstverständlichkeiten an, die in jeglichem formalen Arbeits- und Lernkontext vorzufinden sind, unabhängig davon, ob diese „oberflächlich reibungslos und zielorientiert" (ebd.) verlaufen oder nicht.

Das Sich-Messen mit anderen ist in mehreren Vignetten Thema, so in Vignette 73, in der Türkan in der Sportstunde nicht nur bei einem Staffellauf mit ihrer Mannschaft gewinnt und „strahlt", sondern auf ganzer Länge als Siegerin brilliert. „Sie ist schnell. Sie ist strategisch", erfahren Leser/innen und sie „reißt […] die Arme hoch wie eine Siegerin" (ebd., S. 89). Dem Begehren, körperliche Kraft einzusetzen und sich mit anderen zu messen, dem Begehren zu gewinnen kann im Rahmen des Sportunterrichts in spielerischer Form nachgegangen werden. Ein fairer Wettkampf lockt das Begehren (vgl. Kap. 3.1.4.3.2). Inwiefern Wettkampf auch in anderen Bereichen sinnvoll eingesetzt werden kann und soll, um die Lernfreude zu entzünden, ist fraglich. In Vignette 27 liegt es zwar nicht unbedingt im Interesse der Lehrerin, einen Wettkampf anzuzetteln, doch Sebastian liefert sich in dieser Biologiestunde mehrmals Wettkämpfe. Auf die Ankündigung der Lehrerin, die Kinder könnten ein Arbeitsblatt zur Ernährung am Computer ausfüllen, läuft er sofort los, „drängelt sich an den anderen vorbei und ist bald ganz vorne an der Tür." (Ebd., S. 69) Die Klasse wird zwar dreimal von der Lehrperson zurückgerufen, doch „Sebastian setzt sich nicht mehr hin", sondern geht „wie ein Sprinter" in die Hocke, „um beim ersten Signal der Lehrperson sofort losstarten zu können". Wieder „sichert [er] sich einen Platz ganz vorne in der Reihe". (Ebd.; Anm. G. R.) Im Computerraum „hat er den ersten Arbeitsplatz in der Wandreihe ergattert, neben seinem Freund Silas". (Ebd.) Während Sebastian mit dem Arbeitsblatt zur Ernährung so seine Mühe hat – die meisten seiner MitschülerInnen sind längst fertig, während er sich noch plagt, ist er beim STIFTI-Spiel der Champion. Er ist „schnell, strategisch, erfolgreich" und im Nu „erspielt [er] 248 Punkte" (ebd.; Anm. G.R.). Auch wenn Sebastian einen weiteren Arbeitsauftrag der Lehrerin nicht mitbekommt, ist er wiederum der Erste, der den Computer heruntergefahren hat und „in der Reihe bei der Tür für den geordneten Rückmarsch" (ebd., S. 70) steht. Worauf richtet sich wohl das Begehren Sebastians? Verschafft es ihm Genugtuung, immer wieder Erster und Schnellster zu sein? Oder ist es ganz einfach die Möglichkeit, sich – endlich – bewegen zu können, die ihn antreibt? Sein inhaltliches Interesse gilt wohl mehr der Tatsache, am Computer arbeiten zu können und dem STIFTI-Spiel als dem Arbeitsblatt oder dem Thema Ernährung. Am Computer, so viel wird klar, kennt Sebastian sich aus, darauf richtet sich auch sein Begehren. Die Lehrerin spricht mit diesem Arbeitsauftrag dieses Interesse, das Sebastian sicherlich mit einigen KlassenkollegInnen teilt, an. Dieses zeigt sich daran, dass sie die Kinder, die schon an der Tür sind, um loszustürmen, dreimal zurückholen muss, um Erklärungen abzugeben. Inwiefern die mediale Aufbereitung von Inhalten und die Aussicht auf Belohnung (das STIFTI-Spiel spielen dürfen) das Interesse an diesen Inhalten erhöht, ist zumindest aufgrund der Lektüre dieser Vignette zweifelhaft.

Lob vonseiten von Lehrenden für gute Leistungen ist für SchülerInnen meist eine widersprüchliche Angelegenheit. Schnell geraten sie dadurch in die Position eines Strebers, einer Streberin, – eine Zuschreibung, die wohl auch mit neidvollen Gefühlen der Kolleginnen und Kollegen zu tun hat. In

Vignette 67 (ebd., S. 86f.) gerät Petra ins Scheinwerferlicht, indem die Lehrerin die Klasse mithilfe von Bildern auf der Schulwebsite informiert, dass sie eine von zwei Schülerinnen sei, die im Semesterzeugnis alles Einser hatten. Die widersprüchlichen Gefühle Petras werden in der Vignette gut nachvollziehbar: „Ihre Augen strahlen überrascht. Sie errötet, schwenkt ihre Füllfeder", ihre „Beine bewegen sich, indem sie abwechselnd, mit dem Hausschuh des rechten und dann des linken Fußes über den Linoleumboden streifen. Sie wirkt verlegen." (Ebd., S. 86) Erst, als die MitschülerInnen die Mitteilung mit lobenden Kommentaren beantworten, kann sich das Mädchen entspannen und das Lob genießen. Die Lehrerin verstärkt dies, indem sie meint, „Fleiß soll belohnt werden" (ebd.). Am Ende der Stunde gibt es noch eine Belohnung für Petra: „Sie findet in ihrem Hausübungsheft zwei ‚Pickerln' als Belohnung für richtig gelöste und sorgfältig ausgeführte Aufgaben." (Ebd., S. 87) Diese Form der positiven Rückmeldung quittiert das Mädchen mit einem Lächeln. Sie ist nicht beschämend, da sie diskret erfolgt, ohne das Forum der Klasse. Das Begehren der Schülerinnen und Schüler nach Anerkennung – als Person und auch für ihre Leistungen – ist unbestreitbar. Gleichzeitig erfordert es viel Fingerspitzengefühl der Lehrpersonen, auf dieses angemessen zu antworten.

4.3.2.2.3 Das Begehren als Antworten auf den Anspruch der Dinge

Die Faszination, die von Dingen ausgeht, konnten wir bereits in Vignette 58 erleben, in der Türkan und Tijana auf den Appell des Kompasses in mehrfacher Weise antworteten (vgl. Kap. 4.3.1.2). Dieses Beispiel soll noch um einige weitere ergänzt werden. In Vignette 2 ist es ein Matchboxauto, das Marco in seinen Bann zieht. Während der Englischstunde spielt er nahezu durchgehend mit seinem Auto, er „lässt es über seine Bücher in Richtung seines Nachbars düsen, macht leise Geräusche", er „düst durch die Aufgabe, weiter mit seinem Auto spielend" (ebd., S. 58), das Düsen des Autos scheint sich in der Schnelligkeit, mit der Marco die Aufgaben löst, wiederzufinden. Das Auto verschwindet zwar mehrmals für kurze Zeit unter dem Tisch, wird jedoch immer wieder hervorgeholt. Horst Rumpf weist in seinem Beitrag im Band *Lernen als bildende Erfahrung* (ebd.) darauf hin, dass Marco sich „in diesem auch klanglich und akustisch monoton strukturierten Lerngelände Ersatzerfahrungen" (ebd., S. 97) und „faszinierende Weltberührungen" (ebd.) verschafft. Er macht auf den „Reiz (des Verbotenen)" (ebd.; Anm. i. O.) aufmerksam, der darin liege, „dass diese subversiven Aktionen der Lehrerin nicht störend auffallen dürfen, Marco spielt Verstecken mit dem festgelegten Ping-Pong des ritualisierten Frage-Antwort-Spiels" (ebd.). Rumpf sieht die Lust, die der Bub sich hier durch das Ins-Spiel-Bringen seines Tastsinns und durch Einsatz seines Mundes, der „ansonsten zum Stillsein diszipliniert" ist, verschafft, im Kontrast zur „Vordergrundebene" des Unterrichts, der „undramatisch verläuft", in dem der „Lehrer fragt und fordert, Schüler antworten" und ausführen, „was gefordert wird" und in dem es „auf jede Frage eine Antwort" gibt. Der Erziehungswissenschaftler spricht von der „privaten Erfahrungsbeschaffung in dem ansonsten erfahrungsentleerten Raum" (ebd., S. 98), von „kleine[n] Ausbruchsversuche[n] aus dem festliegenden Lerngelände, in dem die Weltfühligkeit der Körper stillgelegt ist, als befänden sie sich auf einem Abstellgleis" (ebd.; Anm. G. R.). Es ist also ein unterschwelliges und auch subversives Begehren, das sich in Marcos Spiel mit dem Matchboxauto zeigt. Vielleicht hat er das Auto erst vor kurzem geschenkt bekommen und bringt es in die Schule mit, um es Mitschülern zu zeigen. Nicht selten kommt es vor, dass vor allem kleinere Kinder liebgewonnene Spielsachen in den Unterricht mitbringen, später sind es dann eher technische Geräte, wie der I-Pod oder das Smartphone, falls dies überhaupt erlaubt ist. Der Gegenstand übt einen großen Reiz aus auf Marco, das Auto will berührt und bewegt werden, es verheißt Geschwindigkeit und Vorwärtsbewegung, es steht für Eleganz, Kraft und Ausflüge an neue, unbekannte Orte. Die Hand und das Auto verschmelzen zu einer Einheit, der Mund fabriziert das Motorengeräusch, so wird das Auto lebendig, eine wirkliche Erfahrung, die Marco ausgiebig genießt und in die er eintaucht. Ob er davon ablassen würde, wenn der Unterricht weniger erfahrungs- und sinnesarm wäre?

Die verschiedensten Gegenstände sind es, die das Interesse der Schülerinnen und Schüler fesseln und die an ihre Sinne rühren. Ob es das Geo-Dreieck ist, der Spitzer, die eigenen Haare oder der Feuerstein von Opa (Vignette 33), mit dem Roland ein Papier in Brand setzen will, die Anregung auf einem Arbeitsblatt, auf verschiedene Weise Töne zu erzeugen in Vignette 64, die von den Schülern und Schülerinnen – obgleich als Hausaufgabe gedacht – sofort ausgeführt wird, oder die Jonglierbälle, die zum Spielen reizen (Vignette 70): Immer wieder sind es Dinge, die herausfordern und einladen zum Greifen, Spielen, Erfahren, Lernen. (Schratz et al. 2012, S. 72; S. 85f.; S. 87f.;)

In mehreren Vignetten wird deutlich, dass der Appell, der von Dingen ausgeht, von Lehrpersonen bewusst im Unterricht genutzt wird, wie dies ja auch in Vignette 58 mit dem mitgebrachten Kompass der Fall ist. Doch öfter vollziehen sich die Erfahrungen mit Dingen insgeheim, auf einer für die Lehrpersonen meist unsichtbaren, teilweise auch subversiven Ebene. Eine magische Anziehungskraft geht gelegentlich auch von schulischen Gegenständen aus, wie z.B. von einem Stapel Schularbeitsheften in Vignette 72 (ebd., S. 88f.), in der davon die Rede ist, dass „34 Augenpaare“ „wie magnetisch angezogen“ auf einen Stapel Hefte, die von der Lehrerin korrigierten Klassenarbeiten, starren. Die Nervosität und Anspannung, die von den Heften ausgeht, verhindert ein Sich-Einlassen auf andere Themen im Unterricht. Doch die Lehrerin lässt sich Zeit und hält die Schülerinnen und Schüler hin, indem sie allgemeine Erklärungen zur Schularbeit und zur Benotung abgibt.

Der folgende Auszug aus einer Vignette der Verfasserin dieser Doktorarbeit zeigt, wie das Vorzeigen eines reellen Quaders das Verständnis für die Berechnungen erleichtert. Während der Lehrer Hubert an der Tafel drannimmt, wendet er sich noch einmal an die übrigen Schülerinnen und Schüler:

> „Eine kurze Unterbrechung, bitte! – Bei einem Quader mit quadratischer Grundfläche – wie viele Flächendiagonalen haben wir da?“ Marie meldet sich, doch Herr Meier ist mit der Antwort offenbar noch nicht zufrieden. „Ich frage nach der Flächendiagonale!“, sagt der Lehrer auffordernd, das letzte Wort betonend. Jetzt diskutieren einige SchülerInnen eifrig, halblaut, sind bei der Sache, denken nach. Herr Meier holt einen Quader aus dem Kammerl nebenan und hält ihn in die Höhe. Anhand des Quaders erklärt er seine Frage noch einmal und fährt mit dem Finger die entsprechenden Kanten und Diagonalen ab. Alle sind leise, schauen auf den Quader. Es ist, als würden die Schülerinnen und Schüler den Atem anhalten, die Luft knistert vor gespannter Erwartung, das allgemeine Nachdenken ist hör- und sichtbar. Herr Meier scheint das nur zu bestätigen, als er sagt: „Ihr braucht‘s nur die Grundfläche, seht‘s ihr!“ Er zeigt wieder auf den Quader. Laute der Zustimmung, des Verstehens. „Aja, ah…“ (Schule L, Feldphase IV, V 6)

Das Einbringen des Quaders scheint hier nicht nur das entscheidende Moment zu sein, das Verstehen ermöglicht, sondern dieses führt auch zur Fokussierung der Aufmerksamkeit und des Interesses der Schülerinnen und Schüler, die notwendig ist, um die Aufgabe lösen zu können. Auch in der folgenden Vignette spielen Gegenstände eine bedeutsame Rolle im Anstacheln von Wissbegierde und Neugierde.

> Herr Lippitz testet mit einem Kabel, ob Gegenstände Strom leiten oder nicht. Auch die Köpfe der SchülerInnen der ersten Reihe werden auf ihre Leiterqualitäten hin getestet. Ein lautes Geräusch ist zu hören, gefolgt von unterdrücktem Kichern einiger SchülerInnen. Beim Nachbarn, dem der Lehrer das Kabel auch an den Kopf hält, bleibt alles ruhig. „Warum funktioniert das? Und bei ihm nicht?“ „Weil der Stromkreis geschlossen ist!“, antwortet eines der Versuchskaninchen. In der Pause stehen die Jungs um den Lehrer herum und testen weiter mit dem Kabel. Zu ihrem Vergnügen ertönt das laute Geräusch, das Gegenstände als Stromleiter entlarvt, immer wieder. Die Buben nehmen die verschiedenen Gegenstände aus Kunststoff in die Hand, die Herr Lippitz mitgebracht hat. Sie stellen Fragen, die der Lehrer bereitwillig beantwortet. Begriffe, wie U-Bahn, Gummi als Puffer und verschiedene Härtegrade dringen bis in die hinterste Reihe. Zwei Schüler aus einer ersten Klasse haben sich unbemerkt hereingeschlichen. Sie stellen sich auf die Zehenspitzen, um das Treiben am Lehrerpult mitverfolgen zu können. „Was macht denn ihr da? Husch! Ihr seid später dran!“ Herr Lippitz treibt die Kleinen lachend, aber bestimmt aus dem Klassenzimmer. (Schule L, Feldphase V, V 4)

Das Experiment mit dem Strom hat nicht zu leugnende unterhaltsame Qualitäten für die Schülerinnen und Schüler. Der Lehrer nutzt diese auch weidlich aus – offenbar mit Erfolg: Zumindest die Burschen scheinen Feuer gefangen, ihr Interesse ist geweckt. Auch in dieser Situation entzündet sich Wissbegierde nicht nur an und durch die mitgebrachten Gegenstände, sondern auch am und durch das Geschehen und vor allem auch an der und durch die Beziehung zur Lehrperson. Die Attraktion des Geschehens entfaltet eine immense Zugkraft, sie lockt sogar Schüler einer anderen Klasse, die sich „auf die Zehenspitzen" stellen, um teilhaben zu können.

4.3.2.2.4 Das Begehren nach Wissen und nach Lernen

Die Wissbegierde und das Begehren zu lernen, zu können zeigen sich selten in direkter Weise in den Vignetten. Häufig erfahren Forscherinnen und Forscher in Gesprächen von den besonderen Interessen und Leidenschaften der Kinder und Jugendlichen. So erzählte Leo von seinem Fable für Elektronik, das seit der ersten Klasse anhält und dem er in seiner Freizeit mit großem Engagement nachgeht, und Lara, die im Unterricht als schweigsame und zurückhaltende Schülerin auffällt, kommt ins Schwärmen, wenn sie von ihren Tieren erzählt und davon, dass sie zuhause Kaninchen, Hunde, Katzen und Schildkröten betreut. Nur im Gespräch wird deutlich, dass eine Schülerin ein Computerfreak ist und sich im Spiel XY ganz vorn auf der Rangliste befindet. Dieser Umstand verweist einmal mehr auf das Potenzial von Anekdoten hinsichtlich des Anliegens, den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler möglichst nah zu kommen. Vielen Interessen und Leidenschaften wird im privaten, familiären Bereich gefrönt, höchstens in den Pausen wäre es wohl möglich, das eine oder andere zu erfahren. Doch inwiefern können auch schulische Themen und Inhalte das Interesse der SchülerInnen wecken und ihr Begehren nach Wissen wachrufen? Geht es in der Schule wirklich nur um das Abarbeiten von Aufgaben und um das Erledigen von Arbeitsaufträgen? Die Begeisterung, mit der Schülerinnen und Schüler sich dem Lösen von Arbeitsaufgaben widmen und die Hartnäckigkeit, mit der sie sich in verschiedenen Situationen einbringen – wie in den vorangegangenen Abschnitten ausgeführt – legen die Vermutung nahe, dass diese auch dem Begehren nach Wissen und dem Interesse an den Sachen des Lernens geschuldet sind. Gerade das Beispiel der vorangegangenen Vignette, in der ein Physiklehrer verschiedene Gegenstände in den Unterricht mitbringt, zeigte nicht nur den Appell, der von Dingen – in Verbindung mit dem Anspruch des und der Anderen – ausgeht und das Begehren lockt, sondern auch deren Potential, Wissbegierde und Neugierde zu entfachen. Dies soll anhand von weiteren Vignetten bzw. Auszügen daraus gezeigt werden.

In Vignette 9 diskutieren zwei Schüler „in der Nähe des Lehrerpults […] angeregt über die Lösungswege der Textaufgaben im Buch. Ihre Wangen sind leicht gerötet. Wortfetzen, wie ‚Wie kommst du darauf?', ‚Aber, wenn ich …' – ‚Ja, genau!' – ‚Und wenn wir …', erregen Frau Piels Aufmerksamkeit." (Schratz et al. 2012., S. 61) Die beiden haben zwar mit den Rechnungen am Arbeitsblatt noch gar nicht begonnen, sind aber schon im Vorhinein in ein intensives fachliches Gespräch vertieft. Diese Szene artikuliert nicht nur eine Erfahrung, in ihr wird auch das Begehren nach Wissen und Lernen deutlich. Hier geht es nicht mehr nur um das Erledigen von Aufgaben, sondern diese Rechenaufgaben haben das Interesse der beiden Buben geweckt und damit ihr Lernen auf den Weg gebracht. Das Gespräch oder die hörbaren Wortfetzen daraus erinnern an das Gespräch des Sokrates mit einem Sklaven über eine schwierige Aufgabe aus der Geometrie in Platons Dialog Menon, das Meyer-Drawe als positives Modell der Lehrenden-Lernenden-Beziehung darstellt. (Vgl. Meyer-Drawe 2008a, S. 204f.) Als Zitterrochen, als der Sokrates in dieser Szene bezeichnet wird, da er den Sklaven, aber – worauf Meyer-Drawe hinweist – auch sich selbst narkotisiert und mit Wissbegierde ansteckt (Meyer-Drawe 2012c), fungieren in diesem Gespräch beide Schüler, indem sie sich in diesem Ringen um die Lösung gegenseitig gleichsam *unter Strom* setzen.

Sebastian als Experte in Geographie begegnet uns in Vignette 38:

> „Nach Selinas Referat über Pompeij streift Sebastian das grüne Band von der Papierrolle, zu der Selina das Handout für die ganze Gruppe gerollt hat, und öffnet sie. Während der nachfolgenden Wiederholung des Inhalts durch Fragen der Lehrperson meldet er sich immer wieder zu Wort, kaum wahrnehmbar, durch Aufzeigen des Zeigefingers der rechten Hand auf Kinnhöhe. Während die Wiederholung um ihn herum im Gange ist, rollt er das Blatt zusammen und versucht, es wieder in das grüne Band zu schieben. Ohne seine Bemühungen zu unterbrechen, zeigt er Simon und Stefan, wo sich Pompeij auf der Italienkarte im Atlas befindet. Immer wieder wendet er sich den beiden zu, führt die Aufgaben im Atlas mit aus, seine Bemühungen um Papier und Band stetig fortsetzend. Die Aufforderung der Lehrperson, die Papierrolle nun wegzulegen, ignoriert er. Während die Lehrperson Selinas Referat durch Erklärungen und Dias ergänzt, klemmt er sich die Papierrolle zwischen die Knie und probiert, das grüne Band zu entknoten. Sobald ihm dies gelungen ist, bindet er die Rolle neu, legt das fertige Werk auf den Boden neben seine Schultasche, schlüpft aus seinen Hausschuhen, zieht die Beine auf die Stuhlfläche, umfasst sie mit seinen Händen und hört ab sofort konzentriert zu. Wenig später drängt sich Sebastian nach vorn in den Kreis seiner MitschülerInnen um Sandro, der in einem schwarzen, mit Wasser gefüllten Eimer nach Erläuterungen der Lehrperson einen Wirbelsturm produziert, ganz so, als wollte er keine Einzelheiten versäumen. Er ist aktiv. Er redet mit. Er strahlt über das ganze Gesicht.“ (Schratz et al. 2012, S. 74)

Während Sebastian mit dem Zusammenrollen des Handouts von Selina beschäftigt ist, „zeigt er Simon und Stefan, wo sich Pompeji auf der Italienkarte im Atlas befindet“ (Schratz et al. 2012, S. 74). Zwar ist sein Begehren längere Zeit auf das Einrollen und Zusammenbinden des Handouts gerichtet – vielleicht ein Begehren nach Ordnung und Schönheit, das sich hier zeigt – gleichzeitig wendet er sich seinen Kameraden zu und „führt die Aufgaben im Atlas mit aus“. Das Experiment, in einem „schwarzen, mit Wasser gefüllten Eimer nach Erläuterungen der Lehrpersonen einen Wirbelsturm“ zu produzieren, verfolgt Sebastian so, „als wollte er keine Einzelheit versäumen. Er ist aktiv. Er redet mit. Er strahlt über das ganze Gesicht.“ (Ebd.) Zu jenen Dingen, die in der Lage sind, die Neugierde von Kindern zu entfachen, gehören wohl Vulkane unbedingt dazu. Zusätzlich ist es das Experiment mit dem „Sturm im Wassereimer“, der das Interesse Sebastians und seiner KlassenkollegInnen erweckt. Die Tatsache, dass Sebastian schon weiß, wo Pompeji sich befindet, lässt darauf schließen, dass er zu diesem Thema bereits über Vorwissen verfügt, dass sein Interesse schon vor dieser Stunde geweckt war und durch die Thematisierung im Unterricht nun zusätzlich geschürt wird. Vermutlich ließe sich eine Art Hitliste von Themen anfertigen, die in besonderer Weise geeignet sind, die Wissbegierde von Kindern, zumindest von vielen von ihnen, anzustacheln. Anderen Wissensgebieten jedoch wird diese Zuwendung nicht von vorneherein zuteil, es erfordert mehr Anstrengung – sowohl von seiten der Lehrenden als auch der Lernenden – um die Liebe zu ihnen zu wecken.

Noch einmal sei auf die Vignette 58 verwiesen, die ebenfalls als Beispiel für ein erwachtes Begehren nach Wissen gelten kann, wenngleich die Lektüre in Kapitel 4.3.1.2 andere Begehrensaspekte in den Vordergrund stellte. Türkan und Tijana, die „ganz nah“ an der Lehrperson und „ganz nah am Kompass“ stehen und „allem, was geschieht, wach und aufmerksam“ folgen, die „jede Bewegung und jede Aussage“ verfolgen, „als wollten sie nichts versäumen“, sind vom Begehren erfasst, ein Begehren, das sich zwar am Anderen – der Lehrperson – und an den Anderen – der Freundin und der Gruppe, wie auch am Ding – dem Kompass – entfacht, jedoch mit großer Sicherheit auch ein Begehren nach Wissen, ein Begehren nach Lernen ist. (Vgl. ebd., S. 83)

In Vignette 13 zeigen sich nicht nur Chris‘ Vorwissen und seine Wissbegierde, sondern es geht auch inhaltlich um das Begehren, um Sexualität. Das Thema Sexualität wäre im Übrigen auch eines, das – altersunabhängig – in die oben angeführte Hitliste aufzunehmen wäre.

> „Das Thema der Biologiestunde sind die körperlichen Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen. Die einleitenden Worte der Lehrerin werden von unterdrücktem Gelächter und Gemurmel begleitet. Alle sind aber aufs Äußerste gespannt. Chris ist nicht zu halten: Zu jedem Satz der Lehrerin trägt er etwas bei. Auf die Frage, wie sich die Pubertät äußere, meint er schlagartig: ‚Da wächst alles!' Dem darauf folgenden Gelächter in der Klasse begegnet er mit einer weiteren Erklärung: ‚Ja, sicher! Die Haare und die Muskeln und alles halt.' Die Lehrerin kommt ihm zu Hilfe: ‚Chris meint, dass die Buben mehr Muskeln kriegen und die Mädchen etwas breitere Hüften, und dass das Wachstum der Körperbehaarung einsetzt.' Chris nickt, das hat er gemeint. ‚Ich weiß das von meiner großen Schwester, die schaut schon wie 24 aus.' Er zeichnet mit seinen Händen einen kurvenreichen Körper in die Luft, was wiederum Gelächter auslöst. Die Lehrerin vermittelt ein weiteres Mal. ‚Ja, ihr seid ja alle sehr groß in eurer Familie. Chris ist ja auch schon ein rechter ‚Lackel'[192] mit seinen 11 Jahren.' Chris lehnt sich lächelnd und mit strahlenden Augen in seinen Sessel zurück." (Ebd., S. 63)

In der beschriebenen Unterrichtsszene zeigt sich das Interesse der Schülerinnen und Schüler durch unterdrücktes Gelächter und Gemurmel und durch die spürbare Anspannung, die sogar als „aufs Äußerste" charakterisiert wird. Chris scheint schon einiges zum Thema Pubertät zu wissen, „zu jedem Satz der Lehrerin trägt er etwas bei" (ebd., S. 63). Auch dieses Beispiel zeigt, dass Vorwissen zu einem Thema ein guter Boden ist, auf dem Wissbegierde gedeiht. Um das Begehren nach Wissen zu entfachen, ist es, so Meyer-Drawe, zunächst notwendig, „an die Erfahrungen der Lernenden" (Meyer-Drawe 2012c) anzuknüpfen und „das Vorwissen der Lernenden zu ermitteln" (ebd., S. 36) – auch wenn dies schwierig sei und wir als Lehrende darauf angewiesen seien, dass es sich zeigt. Chris' (Vor-)Wissen wird von der Lehrerin gewürdigt, teilweise auch erweitert und konkretisiert. Das Gelächter, das manche seiner Aussagen, wie jene, dass in der Pubertät *alles* wachse oder der Verweis auf seine große Schwester, die schon wie 24 ausschaut, auslösen, scheint auch ein Ausdruck der Spannung zu sein, die sich zunehmend löst. Die Sicherheit und Ruhe, mit der die Lehrerin mit dieser Situation umgeht, helfen nicht nur Chris, sondern auch seinen Kolleginnen und Kollegen, sich trotz des *heißen* Themas zu entspannen: „Chris lehnt sich lächelnd und mit strahlenden Augen in seinen Sessel zurück." Dies bereitet eine angemessene Atmosphäre für die Fortführung dieses Themas, für eine Vertiefung und Erweiterung des Vorwissens, die auch eine Irritation der Schülerinnen und Schüler durch Infragestellung ihres Erfahrungswissens ohne Beschämung möglich macht.

Noch einmal sei auf Vignette 2 verwiesen, in der die Frage eines zehnjährigen Schülers, „Wie viele Gegenwarte gibt es eigentlich?" (ebd., S. 58) unbeachtet und unbeantwortet bleibt. Diese entspringt, so darf vermutet werden, echtem Interesse, aus ihr spricht tatsächlich (theoretische) Neugierde. Horst Rumpf weist auf die „geradezu philosophische Brisanz der Frage" (ebd., S. 97) hin, die die Lehrerin nicht erfasst, wenn sie die Frage überhaupt gehört hat. Dazu kommt, dass es im Englischen ja tatsächlich zumindest zwei grammatikalische Formen der Gegenwart gibt, was die Frage auch unter fachlicher Rücksicht relevant erscheinen lässt. So bleibt eine Lernchance ungenützt, ein aufblitzendes Begehren unbeachtet.

Den Abschluss bildet eine Vignette, die Lisa Strickner, eine meiner Studierenden, im Rahmen eines Praktikums an einer Ausbildungsstätte für Vorschulpädagogik verfasst hat. Sie zeigt auf beeindruckende Weise, wie das Begehren nach den *Sachen* des Lernens gerade in musischen Fächern geweckt werden kann.

> „Die vielen Schülerinnen und wenigen Schüler der 1A singen aus voller Kraft ‚Jar of Hearts'. Ihre Blicke sind auf die Leinwand gerichtet, von welcher sie, mit gerunzelter Stirn, scheinbar konzentriert, den Text ablesen. Der Lehrer sitzt am Klavier und strahlt kurz vor Beginn des Refrains seine SchülerInnen an. Am Pult liegen fünf bis sechs Handys, die alle auf Aufnahme gestellt sind. Ein Meer aus lächelnden Gesichtern, als nun der dreistimmige Refrain beginnt. ‚*Who do you think you are? Running 'round leaving*

[192] „schlacksiger Junge" (Schratz et al. 2012, S. 63)

scars, collecting your jar of hearts, tearing love apart...' Die Burschen in der hintersten Reihe verziehen das Gesicht theatralisch, beginnen kurz zu lachen und stimmen wieder mit ein. Die Mädchen der vordersten Reihe stehen gerade, die Arme locker hängend, konzentriert singend, während vier Mädchen eine Reihe dahinter mit Armbewegungen und Gesichtsausdrücken ebenfalls sehr energetisch sich gegenseitig ansingen und dieses Lied zum Besten geben. *‚But I've grown too strong to ever fall back in your arms...'* Die zweite Strophe geht zu Ende. Der Lehrer steht während des Klavierspielens auf und sieht die SchülerInnen an. *‚And I've learned to live half alive and now you want me one more time...'* Die Klavierbegleitung wird lauter und er sagt: ‚Jetzt gebt's Gas! Mit Gefühl!' Die SchülerInnen lachen und mit dem ersten D-Dur Akkord des Refrains entsteht eine Klangwolke, die Gänsehaut bereitet und bis zum Ende des Liedes bleibt. *‚Who do you think you are?'* Nach dem Outro verklingt der letzte Akkord und kurz ist absolute Stille. Zwei Schülerinnen der ersten Reihe lösen sich aus der Spannung, gehen zum Pult und stoppen die Handy Aufnahmen, während die Blicke der anderen ihnen scheinbar konzentriert folgen. Lehrer strahlend: ‚Das hat jetzt Spaß gemacht! Es hat wirklich sehr schön geklungen. Wir hätten noch zwei Minuten aber der Abschluss war perfekt. Also ab mit euch in die wohl verdiente Pause.' Die SchülerInnen lachen und applaudieren sich selbst und dem Lehrer scheinbar spontan. Ein Zusammenpack-Chaos und Lärm bricht los und der Zauber ist verflogen." (Lisa Strickner 2015, leicht geänd. G.R.)

In der zum Ausdruck gebrachten Erfahrung und Mit-Erfahrung geht es weniger um das Begehren nach Wissen, sondern mehr darum, etwas gemeinsam zu tun und etwas Schönes zu schaffen. Angestachelt scheint das Begehren von all jenen Aspekten, von denen im empirischen Teil dieser Arbeit immer wieder die Rede war: der Lehrperson als der Anderen, der Gruppe und dem Kreis der Anderen, dem Geschehen und dem gemeinsamen Tun sowie der Gestimmtheit der Situation. Dazu kommt aber auch die Aussicht auf einen vollendeten, polyphonen Klang, der mithilfe von Tonaufnahmen festgehalten wird und dadurch anderen zugänglich gemacht werden kann. Der Klang, der hier entsteht und das Geflecht der vielfachen Resonanzen aus Eigenem und Fremdem, rühren nicht nur das Gehör, sondern alle Sinne; sie werden zu einer Erfahrung, die die Beteiligten über sich hinausreißt. Dies mag uns hoffnungsvoll stimmen hinsichtlich der Möglichkeiten, auch im schulischen Kontext dem Begehren zu begegnen, nicht nur jenem unterschwelligen, von dem Rumpf spricht, das von Lehrpersonen immer wieder – mit beachtlichem Aufwand – unter der Decke gehalten wird, sondern auch jenem machtvollen Begehren nach Wissen und nach Lernen. Ob und wie die dargestellten und besprochenen Beispiele als wahrhafte Exempel dienen können, um Wege zu begehrendem Lernen und Lehren aufzuzeigen, soll im abschließenden Kapitel dieser Dissertation dargestellt werden.

5 Begehrend lernen und lehren: Schlussfolgerungen und Ausblick

In diesem abschließenden Kapitel der Dissertation soll es nun darum gehen, Bilanz zu ziehen. Zwei Fragestellungen sind es, die diese Bilanz strukturieren und motivieren: *Erstens*, inwiefern können die im theoretischen Teil der Arbeit dargestellten Aspekte des Begehrens und des Begehrens nach Wissen im Lichte der empirischen Befunde bestätigt werden, inwiefern ist es nötig, diese zu ergänzen oder zu korrigieren? *Zweitens*, welche Implikationen lassen sich anhand der durch die Verflechtung von Theoretischem und Empirischem gewonnenen Erkenntnissen für die Praxis, für das Lehren und Lernen in der Schule ableiten?

Einer jener Texte, der das Zustandekommen der vorliegenden Arbeit inspirierte, war der Artikel *Feuer und Flamme. Von der Liebe zum Wissen* von Käte Meyer-Drawe (Meyer-Drawe 2012c). In diesem stellt die Erziehungswissenschaftlerin die Bedeutung der Liebe zum Wissen für das Lernen dar und nennt sowohl Hindernisse als auch mögliche Wege, um Wissbegierde und Neugierde der Lernenden zu wecken. Die Wege, die die Phänomenologin vorschlägt, wurden bereits im theoretischen Teil dargestellt (vgl. Kap. 3.3.3); sie entsprechen in vielfacher Hinsicht dem, was der Inhalt eines abschließenden Resümees dieser Dissertation sein könnte. Deshalb soll an diese im Folgenden noch einmal angeknüpft werden, um anschließend zu fragen, inwiefern diese Arbeit, insbesondere die aus dem empirischen Teil der Dissertation gewonnenen Erkenntnisse, die Überlegungen Meyer-Drawes bestätigen bzw. ergänzen. Zunächst sollen jedoch die Hindernisse auf dem Weg, Neugierde und Wissbegierde der Lernenden zu wecken, zur Sprache kommen.

Meyer-Drawe nennt als eines der größten Hindernisse, dass Lehrende vergessen haben, wie es war, als sie etwas noch nicht konnten. (Vgl. ebd., S. 35) „Ich weiß etwa ganz und gar nicht mehr, wie es war, nicht auf eigenen Füßen zu stehen oder mit großer Mühe Buchstaben auszuschreiben." (Ebd., S. 36) Die Schwierigkeit besteht nach Meyer-Drawe darin, bei Lernenden Akte veranlassen zu wollen, die Lehrende selbst hinter sich gebracht haben. Die scheinbare Vertrautheit mit dem zu eröffnenden Wissen bedingt eine bestimmte Weltsicht – auch diese kann Hindernis sein, um Lernende zur Liebe zum Wissen zu führen. „Wir nehmen als Lehrende" – und Meyer-Drawe verwendet hier die Wir-Form, bezieht sich also selbst als Lehrende in ihre Feststellungen mit ein – „unsere vertraute Weltsicht als selbstverständlich an. Wir sind daran gewöhnt, uns in Ordnungen des Wissens zu bewegen, die Sicherheit verbürgen." (Ebd.) Lehrende nehmen sich oft nicht die Zeit, sich „überraschen zu lassen von dem anderen, der uns zeigen könnte, wie auch wir selbst einmal waren, als wir selbst noch nicht wussten" (ebd.). Dazu kommen Faktoren, die vor allem schulisches Lernen prägen: Lehrende „verfallen […] unter dem Druck der Zeit und der Forderung nach Effizienz in die Attitüde des ‚Informierens'" (ebd.), wohl wissend, „dass man Wissen nicht eröffnet, indem man es ‚eintrichtert'" (ebd.). Hindernisse auf seiten der Lernenden sieht Meyer-Drawe vor allem darin, dass diese „keinen Geschmack an der Sache" (ebd.) finden und dass sie keine Notwendigkeit sehen, „sich dem Risiko des Lernens auszusetzen" (ebd.). Stattdessen „häufen [sie] lediglich Informationen an" (ebd.; Anm. G.R.), um Prüfungen zu bestehen.

Diese Analyse kann durch die vorliegende Untersuchung nur teilweise bestätigt werden, nicht deshalb, weil die Einschätzung nicht nachvollziehbar erscheint, sondern weil es aufgrund von Vignetten, die sich einer lernseitigen Perspektive verpflichtet wissen, kaum möglich ist, die dargestellten Befunde, die vor allem die Seite der Lehrenden beleuchten, methodisch nachvollziehbar zu überprüfen. Zeigen ließ sich jedoch, dass der Umgang mit Wissen im schulischen Lehren und Lernen fragwürdig und häufig wenig geeignet erscheint, um die Liebe zum Wissen bei Lernenden zu wecken; er erweist sich im Gegenteil oft als hinderlich, um Lernenden einen Zugang zu den ‚Sachen' des Lernens zu ermöglichen. (Vgl. v. a. Kap. 4.3.2.1.2) Auch die Auswirkungen des zeitlichen Drucks und des Drucks, der durch „die Forderung

nach Effizienz“ (ebd.) entsteht, werden in den besprochenen Vignetten mehr als deutlich. (Vgl. Kap. 4.3.2.1.1, aber auch 4.3.2.1.3)

Dass Lernende keinen „Geschmack an der Sache“ (ebd.) fänden oder sie sich dem Risiko des Lernens nicht aussetzen wollten, kann hingegen aufgrund der Lektüren und Analysen von Vignetten und Anekdoten nicht vorbehaltlos bestätigt werden. Das Begehren nach Wissen, die Neugierde und auch die Bereitschaft, sich auf angebotene Wege zum Lernen einzulassen, sind bei Kindern und Jugendlichen in einem hohen Maße vorhanden. In ihrem Bemühen werden sie jedoch des Öfteren behindert und gestört (vgl. Kap. 4.3.2.2, aber auch 4.3.2.1), sodass die Haltung, die Meyer-Drawe beschreibt, nämlich nur Informationen anzuhäufen, um Prüfungen zu bestehen, wohl vor allem als Antwort auf die vorgefundenen Bedingungen verstanden werden kann. Schülerinnen und Schüler *lernen Schule*, sie eignen sich verschiedene Strategien an, um den schulischen Alltag – und dazu gehören das Ausbalancieren unterschiedlicher Interessen und damit im Zusammenhang das Erlernen und Abwägen unterschiedlicher Systeme und Regeln der Anerkennung – möglichst unbeschadet zu bewältigen. Dieser Lernprozess beginnt, davon können wir ausgehen, bereits in der Volksschule. Dazu kommen unterschiedliche Ausgangsbedingungen aufgrund des familiären Hintergrunds, die mit beeinflussen, inwiefern das Begehren nach Wissen und die Bereitschaft zu lernen – vielleicht auch trotz widriger Bedingungen — wach bleiben oder dazu neigen, rasch zu versiegen.

Die von Käte Meyer-Drawe genannten Hindernisse können vor diesem Hintergrund und auf der Basis der in den Vignetten artikulierten (Mit-)Erfahrungen um einige Aspekte erweitert werden: Das Begehren von Kindern und Jugendlichen, auch jenes nach Wissen und Lernen wird des Öfteren unterdrückt oder zumindest ignoriert (vgl. Kap. 4.3.2.1.1); manche Routinen und Methoden des Lehrens und Lernens führen eher zum Ersticken von Wissbegierde und Neugierde anstatt diese anzustacheln (vgl. Kap. 4.3.2.1.2); das Begehren nach dem Anderen, das wesentlich dazu beitragen könnte, das Begehren nach Wissen zu erwecken, zeigt sich zwar deutlich in Vignetten, dieses wird im unterrichtlichen Geschehen nicht selten an den Rand gedrängt, nicht für wichtig erachtet oder gar als Hindernis und Störfaktor betrachtet (vgl. Kap. 4.3.2.2.2); die Dinge und Sachen, deren Appell geeignet wäre, Wissbegierde und Neugierde wachzurufen, führen im Unterricht häufig ein Schattendasein oder ihr Anspruch wird durch Reduktion auf Funktionalität unhörbar (vgl. Kap. 4.3.2.2.3).

Es ist also eine nicht unbeträchtliche Zahl an Hindernissen, die den Weg zum Begehren nach Wissen und zur Liebe zum Lernen im schulischen Kontext verstellen. Gleichzeitig konnte anhand von Vignetten auf beeindruckende Weise die lebendige Anwesenheit von Wissbegierde und Neugierde gezeigt werden. Welche Wege sind es nun, die diese Beispiele weisen? Welche Implikationen für die Praxis lassen sich ableiten?

Eine zentrale Erkenntnis dieser Arbeit beruht auf der Responsivitätskonzeption von Bernhard Waldenfels, die das Begehren als Antworten auf einen Anspruch versteht. (Vgl. Waldenfels 2007, 2002) Etwas, das in etwas begehrt wird, ist zugleich etwas, das uns affiziert und auf das wir antworten. Insbesondere der Anspruch des Anderen, fremdes Begehren also, ist es, das unser Begehren nicht nur anstachelt, sondern ein (begehrendes) Antworten einfordert, aber auch Dinge appellieren an unser Begehren. Darüber hinaus sind es nicht selten jene Momente, die uns irritieren und verunsichern, die unser Begehren wachrufen. Diese Facetten des Begehrens – das wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit ausgeführt – charakterisieren auch das Begehren nach Wissen. Der Anspruch des Anderen und der Anspruch der Dinge sind es auch, die anhand der in Vignetten artikulierten (Mit-)Erfahrungen als wirkmächtig ausgewiesen werden konnten, wenn es darum geht, das Begehren nach Wissen der Schülerinnen und Schüler zu entzünden. Im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung um Wissen konnte gezeigt werden, dass sich auch im Wissen ein Anspruch ausspricht, wenngleich dieser nicht für sich sprechen kann und daher „anderes für es sprechen“ (Meyer-Drawe 2012c, S. 39) muss. Genau

diese Aspekte sollen im Folgenden hinsichtlich ihrer Implikationen für die Praxis befragt werden.[193] Fünf Aspekte sind es, die wegweisend sein könnten:

1. Wie können wir den Anspruch, der sich in Wissen ausspricht, hörbar machen?
2. Wie ermöglichen wir, dass der Anspruch der Dinge das Begehren nach Wissen wachruft?
3. Wie viel Raum geben wir dem Anspruch des Anderen und der Anderen im schulischen Lehren und Lernen?
4. Wie begegnen wir dem *Wilden* des Begehrens im Kontext schulischen Lehrens und Lernens?
5. Inwiefern ist es überhaupt möglich, Wissbegierde und (theoretische) Neugierde von Kindern und Jugendlichen in der Schule zu wecken, und wo sind unseren Bemühungen Grenzen gesetzt?

[193] Die Vorschläge Meyer-Drawes, die bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit dargestellt wurden (vgl. Kapitel 3.3.2.3), haben auch die folgenden Anregungen wesentlich inspiriert; auch sie sollen durch auf der Basis von Vignetten und Anekdoten gewonnene Erkenntnisse angereichert werden.

5.1 Den Anspruch, der sich in Wissen ausspricht, hörbar machen

Diese Anregung schließt einerseits an die Ausführungen zu Wissen, insbesondere an die zweite Zwischenbilanz (Kap. 3.3.1.5), an und führt die dort angestellten Überlegungen im Lichte der im empirischen Teil dargestellten Erkenntnisse fort.

Die aus den Vignetten sprechenden Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern zeigen einen teilweise sehr fragwürdigen Umgang mit Wissen. Dieses wird häufig zerstückelt und durch Methoden und Darstellungsformen bis zur Unkenntlichkeit *verkleidet* und trivialisiert. Diese Beobachtung deckt sich in vieler Hinsicht mit der Kritik der im Zuge der Auseinandersetzung mit Wissen zitierten ExpertInnen. (Vgl. Kap. 3.3.1, v.a. 3.3.1.3.2) Erwachende Wissbegierde, die sich zum Beispiel in Fragen der Lernenden zeigt, die nicht durch einfache Antworten befriedigt werden können, wird im Unterricht des Öfteren übersehen, ignoriert oder als Störfaktor abgewiegelt. Anstatt Lernende zum Wissen zu führen, in ihnen die Liebe zum Wissen zu wecken und ihnen zu zeigen, warum es sich lohnt, etwas zu lernen, erfolgt der Umgang mit Wissen – unter dem Druck der Zeit und der Forderung nach Effizienz (vgl. Meyer-Drawe 2012c) – unter den Modi des Informierens und Eintrichterns; *Stoff* wird *durchgenommen* und in leicht verdaulichen Portionen den Lernenden vorgesetzt. Fragen, die Lehrende stellen, sind allzuoft nur Prüfungsfragen oder Fragen im Zusammenhang mit der sogenannten *Ostereierpädagogik*: Lehrende haben bunte Eier versteckt, die Lernende nun suchen und finden sollen. Meyer-Drawe stellt diese schulische Routinehandlung – im Rekurs auf Rumpf – in Frage: „Der Lehrer fragt, was er weiß – und was er paradoxerweise durch FRAGEN weitergeben will." (Ebd., S. 36; Hervorh. i. O.)

In der Auseinandersetzung mit Fragen des Wissens wurde gezeigt, dass sich im Wissen ein Anspruch, ein Begehren (mit-)ausspricht. (Vgl. Kap. 3.2.4.2) Diesen Anspruch hörbar zu machen, wäre wohl eine der wesentlichen Aufgaben von Lehrenden. Wie könnte dies geschehen? Mit Waldenfels wurde deutlich, dass im praktischen Wissen Bedeuten und Begehren Hand in Hand gehen (vgl. Waldenfels 2002, S. 27) und dass sowohl der Umgang mit als auch das Hervorbringen von Wissen als Frage-Antwort-Ereignis gedeutet werden kann, also als dialogischer Prozess, der für Transformationen offen bleibt und bleiben muss. Wissen stellt sich in einem solchen Verständnis nicht unabhängig von Intentionalität dar, das Begehren und die Ansprüche, an die es sich richtet, sind ihm eingeschrieben. Insbesondere einem Zugang, der Wissen nicht als fertiges und abgeschlossenes präsentiert, sondern in seiner Offenheit, Brüchigkeit und Rätselhaftigkeit zeigt, eignet das Potenzial, Wissbegierde zu entfachen. Mit Blumenberg (1988) begab sich diese Arbeit auf Spurensuche nach der theoretischen Neugierde. Diese gewährte wundervolle Einblicke in die Bedingungen, unter denen Forscherinnen und Forscher, Denkerinnen und Denker ihrem Begehren folgten und Wissen generierten und konnte zeigen, wie das Begehren nach Wissen über die Jahrhunderte und Jahrtausende durch brennende Fragen und ungelöste Rätsel wachgerufen wurde. Wissen antwortet auf brennende Fragen, wenn auch oft auf unbefriedigende, vorläufige und unabgeschlossene Weise. Diese Fragen in den Antworten durchscheinen zu lassen, sie zum Leben zu erwecken und damit Wissen in seinem fragenden und appellhaften Charakter auszuweisen, ist, wenn wir Lutz Koch folgen (vgl. Koch 2015, S. 49), ein im schulischen Kontext kaum zu erreichender Anspruch, doch zugleich eine Herausforderung, die es sich lohnt auf sich zu nehmen.

Mit Christine Rabl (2014) wurde die Partialität und Situiertheit jeglichen Wissens deutlich, die zugleich auf den Zusammenhang von Epistemologie mit politischen und ethischen Fragestellungen verweist. Auch dieser Blickwinkel enthüllt Ansprüche, die sich im Wissen kundtun. *Erstens* zeigt dieser, dass nicht nur Wissen selbst, sondern auch das Begehren nach Wissen von Macht- und Herrschaftsansprüchen

durchzogen ist. Die Erhöhung der Komplexität durch das Aufweisen der Perspektivität und Partialität von Wissen entlässt, *zweitens*, auch schulischen Umgang mit Wissen nicht aus der Verantwortung – im Gegenteil: Der Weg in eine scheinbare Unschuld, das heißt eine Objektivität, Abgeschlossenheit und Allgemeingültigkeit von Wissen, ist für immer versperrt. Die Verpflichtung zur Positionierung und Offenlegung eigener Perspektiven geht einher mit der Notwendigkeit, fremde Wissensansprüche zu relativieren und zu hinterfragen, sowohl jene von Lehrenden, als auch die in Curricula, Schulbüchern, aber auch digitalen Wissensspeichern erhobenen bzw. festgeschriebenen. Ein solcher Zugang könnte, wie gezeigt wurde, *drittens*, nicht nur Irritation, sondern auch Anspruch und Anreiz bedeuten. Die Verschränkung von Wissen und Bildung, die Relevanz von Wissen für die reflexive Veränderung von Selbst-, Welt- und Anderenverhältnissen, aber auch der Beitrag von Wissen zur Ermöglichung einer gerechteren Gesellschaft dienen, *viertens*, als sinnvoller Maßstab nicht nur zur Kultivierung von Wissbegierde (vgl. Kap. 3.2.4.1), sondern auch für die Auswahl schulisch relevanten Wissens. Schließlich bietet ein Wissensverständnis, das Rabl in ihrer Dissertation darstellt, *fünftens*, die Chance, verschiedene Wissensformen nicht in einem Verhältnis der Konkurrenz, sondern in sinnvoller Ergänzung zu betrachten. Damit könnte Erfahrungswissen und praktischem Wissen von Kindern und Jugendlichen mehr Eigenwert zuerkannt werden. Meyer-Drawe weist darauf hin, dass wir als Lehrende, die wir uns nicht mehr erinnern können, wie es war, etwas nicht zu wissen, uns bemühen müssen, „das Vorwissen der Lernenden zu ermitteln“. Dabei sind wir „darauf angewiesen, dass es sich zeigt“ (Meyer-Drawe 2012c, S. 35). Um es dann aber überhaupt wahrzunehmen, erachtet die Erziehungswissenschaftlerin einen „Einstellungswechsel“ (ebd.) für nötig. „Empfänglich werden wir gerade dann, wenn wir nicht nach Beständen Ausschau halten, die bereits einen Weg zum Neuen bahnen, sondern nach Überzeugungen fahnden, die das Neue verstellen. Die Unmöglichkeit, mit den Augen eines Kindes oder Jugendlichen zu sehen, nötigt uns dazu, uns dem Befremdlichen auszuliefern.“ (Ebd., S. 36 f.)

Wissen in seiner Veränderbarkeit, seiner Partialität, Lokalität und Körpergebundenheit als Herrschaftswissen und perspektivisch bestimmtes auszuweisen, bedeutet, *sechstens*, auch, dieses als veränderbar darzustellen und mit ethischen Ansprüchen zu verknüpfen. (Vgl. Rabl 2014) Damit wird der Fokus im Umgang mit Wissen auf Verantwortlichkeit und – im Sinn eines bildenden Umgangs – auf die Ermöglichung von Urteils- und Handlungsfähigkeit durch Wissen gerichtet. Wissen trägt nicht nur dazu bei, gesellschaftliche Verhältnisse fortzuschreiben, sondern diese auch zu mehr Gerechtigkeit hin zu verändern. Diese Perspektive Kindern und Jugendlichen näher zu bringen, wäre ein lohnendes Unterfangen. Sie könnte zudem das Begehren nach Wissen beflügeln, indem durch sie offensichtlich wird, warum es sich lohnt, etwas zu lernen und zu wissen.

Schließlich, *siebtens*, geht es darum, dass Lehrende nicht nur als ÜbersetzerInnen tätig werden, um die vielfältigen Ansprüche, die sich in Wissen aussprechen und die geeignet sind, das Begehren nach Wissen bei Lernenden zu wecken, hörbar und verstehbar zu machen, sondern dass sie selbst darauf vertrauen, dass Wissen – als veränderbares und unabgeschlossenes – in vielfacher Weise an uns appelliert. Meyer-Drawe betont die Notwendigkeit, dass Lehrende sich und den Lernenden eingestehen, „dass auch wir nicht alles wissen, dass wir mitunter viel zu früh mit dem Fragen aufgehört haben“ (Meyer-Drawe 2012c, S. 36). Vielleicht ist gerade das ein geeigneter Weg, um dem eigenen Begehren wieder neu auf die Spur zu kommen: sich den Fragen, die dieses entfachte, dem Rätselhaften und Ungelösten zuzuwenden. Zur Kunst des Lehrens gehört, wie Meyer-Drawe ausführt, die „Bereitschaft zur Verunsicherung“, eine „Öffnung zur Irritation“ und eine „Empfindsamkeit für das Rätselhafte in Bewegung zu halten“ (ebd., S. 39) und „sich selbst wieder durch das scheinbar Vertraute befremden zu lassen“ (ebd., S. 38). Denn in der Gewohnheit ist das Rätsel, das die „Möglichkeit zum

gemeinsamen Staunen“ (ebd., S. 37) böte, verschwunden. Eine Haltung des Staunens in den Schulen zu kultivieren könnte eine herausfordernde Aufgabe sein.

5.2 Den Anspruch der Dinge hörbar machen

Der Aufruf Husserls *Zurück zu den Sachen!* wäre einer, der auch in Schulen eine heilsame Wirkung entfalten könnte. Jene Vignetten, in denen sich das Begehren nach Wissen zeigt, zeichnen sich nicht selten dadurch aus, dass in den dargestellten Unterrichtssequenzen Dinge eine bedeutsame Rolle spielen. Ob es der Kompass ist, der Türkan und Tijana fasziniert oder der Quader, der den Ausdruck des Verstehens in die Gesichter der SchülerInnen schreibt – immer wieder werden die Kraft der Dinge und der Appell, der von ihnen ausgeht, deutlich.

Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass es auch auf der für Lehrende meist nicht sichtbaren Ebene des Unterrichts *Dinge* sind, die die Aufmerksamkeit von Kindern und Jugendlichen in ihren Bann ziehen. Diese stehen, worauf Horst Rumpf hinweist, nicht selten für ein im schulischen Lehren und Lernen verdrängtes und vergessenes Begehren nach sinnlichen Erfahrungen, nach Berührung, Bewegung, nach klanglichem Erleben. Rumpf spricht in seiner Besprechung von Vignette 2, in der Marco mit seinem Matchboxauto zu Gange ist, vom „klanglich und akustisch monoton strukturierten Lerngelände“, in dem sich SchülerInnen gelegentlich „Ersatzerfahrungen“ und „Weltberührungen“ (Schratz et al. 2012, S. 97) und die eine oder andere Lust beschaffen. Rumpfs Ausführungen schließen an jene Claus Stieves an, die bereits dargestellt wurden (vgl. Kap. 3.1.4.2.3.4). Stieve spricht von „einer zunehmenden Entfremdung von der sinnlich-dinglichen Welt“, die er nicht nur in „einer zunehmenden Funktionalisierung des Alltags“ (Stieve 2008, S. 140), sondern auch in einem in unserer Gesellschaft vorherrschenden technisierten Bild vom Kind und dessen Beziehung zur Umwelt begründet sieht. Gerade im Hinblick auf pädagogische Beziehungen betont Stieve die Bedeutung des Anerkennens der besonderen Beziehung von Kindern zu den Dingen, in der Empfindung und Pathos eine entscheidende Dimension darstellen. (Vgl. ebd., S. 144) Er weist darauf hin, dass das Lernen „umso distanzierter, kognitiv-intellektueller“ (ebd., S. 146) werde, je höher die Klassenstufe sei und trotz des häufig genannten Anspruchs eines „Lernens mit allen Sinnen“ die Gefahr bestehe, „das Kind als Forscher und kleinen Wissenschaftler für die Dominanz einer allein naturwissenschaftlichen Rationalität zu vereinnahmen. Kognitives, naturwissenschaftlich forschendes Lernen darf nicht einer subjektiven, vermeintlich irrenden Sinnlichkeit gegenübergestellt werden, sondern es ist unabdingbar auf lebensweltliche Bezüge zu verweisen.“ (Ebd., S. 146) Es gehe nicht um das Ausspielen einer Sichtweise durch eine andere, sondern darum, beide in einen Dialog zu bringen, „der eine Vieldeutigkeit offen lässt, und in dem sich ein neuer Sinn auftut, auch für den Erziehenden.“ (Ebd., S. 309)

Vor allem Fragen sind es, die sich angesichts dieses Befundes aufdrängen: Wie handeln wir mit Dingen im Unterricht und in der Schule? Welche Bedeutung spielen sie, welche gestehen wir ihnen zu? Welchen Appell welcher Dinge hören Lernende, auf welche Appelle von Dingen antworten sie und wie? Welche Anrufe gehen von unseren Unterrichtsräumen, den Einrichtungsgegenständen, den technischen Geräten aus? Welche Dinge bringen Lernende mit und welche Appelle gehen von ihnen aus? Welche Dinge bringen Lehrende mit, und welche Ansprüche sind mit diesen verbunden? Welche sinnlichen Erfahrungen ermöglichen wir Lernenden, welche unterbinden wir? Welche Sinne werden durch die Art unseres Lehrens und Lernens angesprochen, welche bleiben unbeachtet, zur Untätigkeit verdammt? Was hieße der Appell *Zurück zu den Sachen*! für die Schulen und für den Unterricht?

Käte Meyer-Drawe hebt im Zusammenhang mit dem Appell, Lehrende sollten sich selbst durch das scheinbar Vertraute befremden lassen (vgl. 2012c, S. 38), die Notwendigkeit hervor, dass wir „über die Ränder der Erkenntnis- und Wissenshorizonte hinausblicken und berücksichtigen, dass wir auch in der

Begegnung von Lehrenden und Lernenden nicht nur epistemische Subjekte sind, sondern Träumende, Spielende, Sehnende, Begehrende – vor allem Erfahrende, denen eine expressive Welt noch etwas zu sagen hat, wenn sie nicht bereits vollends durch Ideenkleider zum Schweigen gebracht wurde." (Ebd., S. 38f.) Dem muss nichts hinzugefügt werden.

5.3 Den Anspruch des Anderen und der Anderen hörbar machen

Das Begehren, also auch die Wissbegierde, wird vor allem in intersubjektiven Zusammenhängen entfacht. Im Frage-Antwort-Ereignis ist damit zu rechnen, dass sich das Begehren, sowohl das eigene, wie auch das des/der anderen ausspricht. Jede Rede ist vom Begehren durchzogen, ist begehrende Rede. (Vgl. Waldenfels 2007, S. 347) Das bedeutet, dass das Begehren in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch zwischen Lernenden untereinander immer mitschwingt und es vor allem darum ginge, dieses aufzuspüren, ihm Raum zu geben. Anhand von Vignetten und Anekdoten konnte gezeigt werden, dass das Interesse der Lernenden an den Sachen des Lernens vor allem aus der Beziehung zu den Lehrenden, aber auch zu Kolleginnen und Kollegen erwächst. Nicht immer gelingt es, diese Beziehungen und die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden so zu gestalten, dass das Fragen und Antworten nicht engmaschige und vorprogrammierte Formen annimmt, sondern für Pathisches, für Überraschungen und für den Einbruch des Neuen offengehalten wird. Die beispielhaften Einblicke in schulisches Interagieren machten deutlich, dass Lehrende sich den Ansprüchen und dem Begehren der Lernenden des Öfteren verschließen, so als hätten sie Angst vor dem *Wilden* und Unberechenbaren des Begehrens. (Vgl. Kap. 4.3.2.1.1) Meyer-Drawe, die auf das von Platon verwendete Bild des Zitterrochens für den Lehrer, Sokrates, hinweist, spricht von der Möglichkeit, dass auch der Zitterrochen seinerseits durch die Berührung mit dem Lernenden narkotisiert wird (vgl. 2012c, S. 38), eine Erfahrung, die allerdings an die Bereitschaft geknüpft ist, „sich selbst wieder durch das scheinbar Vertraute befremden zu lassen" (ebd.). Das Begehren nach Wissen kann also auch bei den Lehrenden durch die Begegnung mit den Lernenden, ihren Fragen und Antworten, neu entfacht werden.

Nicht zuletzt ist es der unbedingte Anspruch des Anderen, der in der Begegnung von Angesicht zu Angesicht erhoben wird (vgl. Lévinas und Krewani 1999; Lévinas 2003), der auch im schulischen Kontext, auch in seinen ethischen Implikationen, wirksam wird und der ein Antworten einfordert. Lehrerinnen und Lehrer antworten auf den Anspruch, der aus der Begegnung mit den Lernenden erwächst; jegliches leibliche und verbale Interagieren, die Blicke, das Zu- und Abwenden, das Hören, Schweigen, Ermahnen, Loben usw. sind als Modalitäten des Antwortens auf Ansprüche zu verstehen, wenngleich auch die Möglichkeit des Überhörens, Ignorierens und Sich-Entziehens denkbar ist. Das *Wie* des Antwortens, ob Lehrende sich in der Begegnung mit Lernenden auf das ganz Andere und Fremde einlassen und diesem mit Gastlichkeit und Solidarität oder mit Abschottung, Rückzug und Machtgehabe begegnen, entscheidet darüber, ob Lehrende ihre Verantwortung wahrnehmen oder sich ihr entziehen.

Mit Judith Butler wurde das Begehren als bevorzugter Ort der Macht und Einfallstor von Normen gezeigt. (Vgl. Butler 2009, S. 31) Blumenbergs Untersuchungen zur theoretischen Neugierde (1988) machten deutlich, dass auch die Wissbegierde im Laufe ihrer Geschichte immer wieder unter Verdacht geriet und mit Skepsis betrachtet wurde, nicht zuletzt aufgrund ihres Potenzials, das Bestehende und als gültig Angenommene in Frage zu stellen und damit auch jene Macht, die die Kriterien von Gültigkeit und Wahrheit des Wissens sowie den Zugang zu ihm festlegt, zu untergraben. Im Begehren nach Wissen spricht sich einerseits das Begehren nach Anpassung und Unterwerfung aus, da durch Wissen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht wird. (Bestimmtes) Wissen, vor allem auch ein bestimmter Zu- und Umgang mit Wissen, bedeutet Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen

Schicht, einem Milieu und stellt so einen nicht unwesentlichen Teil des Habitus dar. (Vgl. Bourdieu 2013) Wissbegierde ist daher vor allem auch als Streben nach sozialer Existenz, nach sozialem Aufstieg und nach Anerkennung zu sehen. Andererseits ist das Begehren nach Wissen – gerade in hegemonialen Verhältnissen – auch als Begehren nach Veränderung von Herrschaftsverhältnissen und als potentielle Quelle des Widerstands einzustufen. Jedoch auch fehlende Wissbegierde und Desinteresse können als Weisen des Antwortens auf hegemoniale Verhältnisse und als Modalitäten des stillen Widerstands gegen bestimmte Formen oder Inhalte der Wissensvermittlung oder auch als Ausdruck von Angst oder Resignation verstanden werden. Paolo Freire, der auf diesen Zusammenhang hinweist (vgl. 2013, S. 73), plädiert dafür, Widerspenstigkeit im Bildungsprozess zu „revolutionären Haltungen" (ebd.) weiterzuentwickeln.

Der Umgang mit Widerstand oder subversivem Verhalten von Schülerinnen und Schülern, der in den Vignetten und Anekdoten sichtbar wird, lässt dieses Bemühen vermissen. Es entsteht häufig der Eindruck, dass Kritik nicht erwünscht ist, und abweichendes Verhalten als Affront eingeschätzt und nach Möglichkeit unterbunden wird. Wie anhand der Lektüre von Vignetten und Anekdoten gezeigt wurde (vgl. z.B. Kap. 4.3.1.7), wird angepasstes und passiv-reaktives Verhalten in der Schule belohnt. (Vgl. Gudjons 2012, S. 177f.) Fehlendes Interesse wird vermutlich häufig nicht oder erst dann wahrgenommen, wenn es sich in störendem Verhalten niederschlägt. Wie wäre es möglich, mit abweichendem oder störendem Verhalten von Schülerinnen und Schülern, das auch als Ausdruck des Widerstands gedeutet werden kann, auf konstruktive Weise umzugehen? Welche Formen der Beteiligung und Mitsprache sind möglich und könnten kultiviert werden?

Des Öfteren gerät das Ausbalancieren zwischen den Ansprüchen der Mitschülerinnen und Mitschüler und jener der LehrerInnen für SchülerInnen zur Zerreißprobe. (Vgl. Kap. 4.3.1.7) Der familiäre und gesellschaftliche Hintergrund bestimmt wesentlich mit, auf welche Seite Lernende sich schlagen, ob sie sich den schulischen Angeboten gegenüber eher abwehrend verhalten und damit die Erwartungen an schulisches Lehren und Lernen auf ein Minimum herunterschrauben oder ob sie sich mit schulischen Anforderungen und Idealen identifizieren. Damit wird deutlich, dass das Begehren nach Wissen zu einem hohen Maß gesellschaftlich (mit-)bestimmt ist. Das entlässt jedoch Lehrende nicht aus der Verantwortung: Je schwieriger die Ausgangssituation ist, umso mehr sind die Lehrpersonen als *Brandstifterinnen*, das Begehren Anstachelnde und Aufspürende gefordert (vgl. Meyer-Drawe 2012c, S. 39). Gleichzeitig sind gesellschaftliche Wissensansprüche und -ideale, die sich im schulischen Wissenskanon und in u. a. in Bildungsstandards formulierten Erwartungen an Schule spiegeln, kritisch daraufhin zu befragen, inwiefern diese gesellschaftliche Verhältnisse fortschreiben oder diese in Richtung Gerechtigkeit verändern. In diesem Zusammenhang könnte der Widerstand von Lernenden als wichtige Ressource genutzt werden, um schulisches Lehren und Lernen in einer Weise zu gestalten, die verschiedenen Zugangsweisen zu und Formen von Wissen Raum und Berechtigung gibt.

Das Begehren nach Anerkennung zeigt sich in den Bemühungen der Schülerinnen und Schüler, die gestellten Aufgaben zu lösen und den Anforderungen zu entsprechen. Dies ist nicht zuletzt auch dem Begehren geschuldet, den Lehrpersonen zu gefallen, es ihnen recht zu machen, sie zu beeindrucken oder zufrieden zu stellen. (Vgl. Kap. 4.3.2.2.2) Dieser Befund sollte nicht dazu führen, diese Quelle des Begehrens womöglich auszuschalten, sondern ihr Potenzial in respektvoller und verantwortungsvoller Weise zu nutzen, um das Interesse der Lernenden an den Sachen des Lernens zu entfachen. Nicht zuletzt können Lehrende, die von Lernenden geschätzt, ja geliebt werden, als Modell dienen – ein Aspekt, auf den besonders René Girard (2009) hinweist und der im Folgenden hinsichtlich möglicher Implikationen für die Praxis untersucht wird.

René Girard weist auf die machtvolle Dynamik des mimetischen Begehrens hin. Das bedeutet auch, dass Wissbegierde und Neugierde – positiv gedeutet – ansteckend sein können. Dabei können sowohl

Lehrende als auch MitschülerInnen als nachahmenswertes Modell dienen. Eine Fokussierung auf Leistungsorientierung, auf Vergleich und Konkurrenz kann das Begehren nach Wissen anstacheln, fordert jedoch auch Opfer und produziert VerliererInnen oder AussteigerInnen, die sich andere Wege zur Anerkennung suchen. Möglicherweise kann jedoch ein wohldosiertes Anheben von Anforderungen und Leistungserwartungen etwas über dem (leicht) Erreichbaren Wissensdurst und Lerneifer anstacheln. Wie anhand von Vignetten deutlich wurde, leiden nicht wenige SchülerInnen unter monotonen und trivialen Aufgabenstellungen, die sie zu wenig fordern. Wesentlich scheint es, darauf zu achten, dass die Dynamik der Mimesis, der Konkurrenz und Rivalität, die im schulischen Kontext und auch in anderen Kontexten nie ganz auszuräumen ist, nicht eine destruktive Wendung nimmt. Gleichzeitig erscheinen Bemühungen lohnenswert, die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden und jene zwischen Lernenden im Geist der Fairness und Kooperation und des gegenseitigen Respekts zu gestalten und mit sich anbahnenden Konflikten nach dem von Barbara Renger prolongierten Modell des – prozesshaft verstandenen – Aushandelns von Positionen umzugehen. (Vgl. Renger 2014, S. 57 ff.)

Ein Aspekt, der dem Begehren nach dem Anderen zugeordnet werden kann, ist das Begehren nach leiblicher Nähe und nach Kommunikation und Austausch mit Anderen. Dieses Begehren kommt – das lässt sich in Anbetracht der in Vignetten dargestellten Schulerfahrungen zeigen – im schulischen Lehren und Lernen zu kurz. Dieses bevorzugt in einseitiger Weise Kognitives, ist auf Sprache und Rationalität abgestimmt. Schulische Räume laden selten zum Kuscheln ein, Lernen erfolgt nur selten im angeregten Austausch mit anderen, für Emotionen scheint wenig Platz. Hier geht es vor allem auch um Atmosphärisches, um die Gestimmtheit von Situationen, die schulisches Zusammenleben und -arbeiten bestimmen. Diesem Begehren mehr entgegenzukommen könnte nicht nur Schülerinnen und Schülern, sondern auch Lehrerinnen und Lehrern das Arbeiten und Leben an ihrer Schule bereichern.

Als Letztes soll noch auf das Begehren nach der Beteiligung am Geschehen verwiesen werden, das sich in mehreren Vignetten besonders eindrücklich zeigt. Dabei ist zu fragen, welcherart dieses Geschehen ist, damit es in der Lage ist, das Begehren der Lernenden und damit ihre Wissbegierde zu wecken? Wiederum stoßen wir auf die bereits genannten Aspekte: Es geht hier um das Einbeziehen von Dingen, die die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, es geht um die beteiligten Anderen, sowohl die Lehrperson als auch die MitschülerInnen, es geht nicht zuletzt um die Art der Inszenierung des Wissens, der Dinge wie der Menschen und es geht, und dieser Aspekt ist wohl am schwierigsten zu fassen, um die Gestimmtheit der Situation. Letztere kann als Geflecht der unterschiedlichen Ansprüche und Resonanzen, dem Fragen und Antworten, dem Respondieren, das sich im gemeinschaftlichen Tun vervielfacht und zu einem Resonanzraum wird, der äußerst fruchbare Bedingungen für das Gedeihen von Wissbegierde darstellt, beschrieben werden.

5.4 Das *Wilde* des Begehrens zulassen

Die Art und Weise, wie sich das Begehren der Kinder und Jugendliche in der Schule zeigt, entspricht des Öfteren nicht den Vorstellungen und Erwartungen der Erwachsenen. Wie immer wieder deutlich wird, sind die Bedingungen, die jeglichem Begehren förderlich sind, mit jenen, die das Begehren nach Wissen wachrufen, verwandt. Dort, wo das Begehren unter dem Anspruch von Ordnung, Funktionalität und Disziplin unterdrückt wird, schleicht sich zugleich auch das Begehren nach Wissen auf leisen Sohlen davon oder verdrückt sich in den Untergrund und waltet im Geheimen. (Vgl. Kap. 4.3.2.1.1)
Störungen und Irritationen sind es jedoch zuallererst, die das Begehren wachrufen und die Wissbegierde entfachen. Das Glätten von Unebenheiten, das Abschleifen von Ecken und Kanten – sei es in den schulischen Räumen als auch – im übertragenen Sinn – bei den Kindern und Jugendlichen, scheinen kaum dazu angetan, dem Begehren Raum zu geben. Das Ausbrechen aus der Gewohnheit

und dem Gehäuse der Alltagswelt (vgl. Meyer-Drawe 2012d) erfordert Mut und braucht LehrerInnen, die gelegentlich als Brandstifterinnen und Störenfriede agieren (vgl. Meyer-Drawe 2012c), nicht solche, die vor allem an Ruhe und Disziplin interessiert sind, die angepasstes Verhalten einfordern und ängstlich über der Aufrechterhaltung ihrer Überlegenheit wachen. Vielleicht ginge es darum, die Ansprüche an Ordnung und Disziplin in den Abläufen und räumlichen Zusammenhängen gelegentlich zurückzustellen und aufs Spiel zu setzen zugunsten eines kreativen Chaos, das Kinder und junge Menschen mehr einlädt als ein blitzblanker Boden. Es gälte womöglich, hier mehr Wagnisse einzugehen und die Angst vor Kontrollverlust zu überwinden. Dies scheint ein Weg, der nur gemeinsam, in einer Schulgemeinschaft, und mit Bedacht gegangen werden kann und auf dem es gilt, immer wieder das rechte Maß zu finden zwischen klaren Regeln und Auszuhandelndem, zwischen sinnvoller Disziplin und lebensnotwendigen und begehrenszuträglichen Freiräumen.

5.5 Chancen nützen und Grenzen erkennen und achten

Nicht unwichtig erscheint es, angesichts der Befunde und Implikationen, die Möglichkeiten realistisch einzuschätzen und die Grenzen zu erkennen. Schnell sind ExpertInnen daran, alle möglichen Ansprüche an Schule und LehrerInnen zu stellen, die überhöht und praxisuntauglich sind und die immer wieder zu Frustrationen führen und die Erfahrung von Lehrenden, nicht zu genügen, verstärken.

Das Begehren nach Wissen und die Freude am Lernen sind nicht machbar, auch und gerade nicht durch besonders gefinkelte Motivationsstrategien oder methodisch-didaktische Settings. Darüber hinaus ist schulisches Lehren und Lernen informellem Lernen in vieler Hinsicht unterlegen, gerade wenn es darum geht, Neugierde und Wissbegierde zu entfachen.

Trotzdem dürfen Lehrende und Schulen in ihrem Bemühen nicht nachlassen, wenn wir davon ausgehen, dass (auch) Wissen bildet, dass es eine Veränderung von Selbst-, Anderen- und Weltverhältnissen ermöglicht und dass gesellschaftliche Teilhabe, Verantwortlichkeit und Mündigkeit nicht zuletzt auf Wissen basieren.

Wiederum sind es Fragen, die diese Überlegungen hervorrufen und diese Arbeit beschließen sollen: Wo liegen die Möglichkeiten, wo die Grenzen hinsichtlich der Möglichkeit, Kinder und Jugendliche zum Wissen zu führen, in ihnen die Liebe zum Wissen zu wecken? Was ist dem Einfluss von Lehrenden entzogen und wie gehen sie mit diesem Ent-zug, der einen Bezug voraussetzt, um? Welche Ansprüche sind uneinholbar? Wo aber geben sich Lehrende vorschnell mit dem Status Quo zufrieden, richten sich bequem ein oder resignieren? Welchen Schülerinnen und Schülern schreiben wir Interesselosigkeit und Unlust zu und hören deshalb auf, nach Mitteln und Wegen zu suchen, ihr Interesse zu wecken und ihre Wissbegierde anzustacheln?

6 Literaturverzeichnis

Agostini, Evi (2016): Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung. Paderborn: Schöningh.

Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg: VSA.

Aristoteles (2016): Nikomachische Ethik. (Mit Begleittexten vom Philosophie Magazin). Hg. v. Edition Philosophie Magazin. Frankfurt/ M.: Fischer.

Arrighetti, Graziano (2007): Anekdote und Biographie. In: Michael Erler und Stefan Schorn (Hg.): Die griechische Biographie in hellenistischer Zeit. Akten des internationalen Kongresses vom 26.-29. Juli 2006 in Würzburg. Berlin: De Gruyter (Beiträge zur Altertumskunde, 245), S. 79–100.

Bail, Ulrike; Crüsemann, Frank; Crüsemann, Marlene; Domay, Erhard; Ebach, Jürgen; Janssen, Claudia et al. (Hg.) (2007): Bibel in gerechter Sprache. 3. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Balzer, Nicole (2014): Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: Springer.

Barthes, Roland (1981): Camera lucida. Reflections on photography. 1st American ed. New York: Hill and Wang.

Baumgartner, Hans Michael (1994): Welches Subjekt ist verschwunden? Einige Distinktionen zum Begriff der Subjektivität. In: Hermann Schrödter (Hg.): Das Verschwinden des Subjekts. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 19–28.

Bedorf, Thomas (2010): Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik. 1. Aufl. Frankfurt/ M.: Suhrkamp Verlag (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1930).

Beekman, Ton (1987): Hand in Hand mit Sasha: Über Glühwürmchen, Grandma Millie und andere Raumgeschichten. Im Anhang: teilnehmende Erfahrung. In: Wilfried Lippitz und Käte Meyer-Drawe (Hg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. 2., durchges. Aufl. Frankfurt/ M.: Athenäum-Verl. (Hochschulschriften, Erziehungswissenschaft, 19), S. 11–25.

Benjamin, Jessica (1993): Phantasie und Geschlecht. Psychoanalytische Studien über Idealisierung, Anerkennung und Differenz. Basel, Frankfurt/ M.: Stroemfeld (Nexus, 1).

Blumenberg, Hans (1988): Der Prozeß der theoretischen Neugierde. Erw. und überarb. Neuausg., 4. Aufl. Frankfurt/ M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 24).

Bourdieu, Pierre (2013): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Übersetzt von Bernd Schwibbs und Achim Russer. 23. Aufl. Frankfurt/ M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 658).

Brinkmann, Malte (2008): Üben - elementares Lernen. Überlegungen zur Phänomenologie, Theorie und Didaktik der pädagogischen Übung. In: Konstantin Mitgutsch, Elisabeth Sattler, Kristin Westphal und Ines Maria Breinbauer (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 278–294.

Brinkmann, Malte (2015): Phänomenologische Methodologie und Empirie in der Pädagogik. Ein systematischer Entwurf für die Rekonstruktion pädagogischer Erfahrungen. In: Malte Brinkmann, Richard Kubac und Severin Sales Rödel (Hg.): Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS (SpringerLink : Bücher, 1), S. 33–59.

Bronfen, Elisabeth (2012): Männliche Sammelwut, weibliche Neugierde. Blaubarts Wunde(r)kammer. In: *Fabula* 53 (3-4).

Buck, Günther (1989): Lernen und Erfahrung - Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion. 3., um e. 3. Teil erw. Aufl. Darmstadt: Wiss. Buchges.

Bühler, Karl (1933): Ausdruckstheorie. Jena: Fischer.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/ M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (1993): Für ein sorgfältiges Lesen. In: Seyla Benhabib, Judith Butler, Drucilla Cornell und Nancy Fraser (Hg.): Der Streit um die Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt/ M.: Fischer TB Verl. (Fischer-Taschenbücher, 11810 : Zeitschriften), S. 122–132.

Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Frankfurt/ M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Dt. Erstausg. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 1744 : Gender studies).

Butler, Judith (2002): Ein Interview. In: Hannelore Bublitz (Hg.): Judith Butler zur Einführung. 1. Aufl. Hamburg: Junius (Zur Einführung, 259), S. 123–133.

Butler, Judith (2003a): Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002. Frankfurt/ M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (2003b): Noch einmal: Körper und Macht. Übers. von Reiner Ansén. In: Axel Honneth und Martin Saar (Hg.): Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1617), S. 52–67.

Butler, Judith (2005): Gefährdetes Leben. Politische Essays. Frankfurt/ M.: Suhrkamp (2393).

Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Übers. v. Katharina Menke u. Markus Krist. 5. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2414).

Butler, Judith (2007): Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002. Erw. Ausg. Frankfurt/ M.: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1792).

Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Übers. von Karin Wördemann und Martin Stempfhuber. Frankfurt/ M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (2010): Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen. Frankfurt/ M., New York: Campus.

Christof, Eveline; Ribolits, Erich (Hg.) (2015): Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme. Wien: Löcker.

Christow, Swantje (1998): Der Lilith-Mythos in der Literatur. Der Wandel des Frauenbildes im literarischen Schaffen des 19. und 20. Jahrhunderts. Aachen: Shaker (Sprache & Kultur).

Dewey, John (2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 5. Aufl., [Nachdr. der Ausg. Weinheim, Beltz 1993]. Weinheim: Beltz (Beltz-Taschenbuch Essay, 57).

Dolto, Françoise (1996): Über das Begehren. Die Anfänge der menschlichen Kommunikation. Übers. von Werner Damson und Sabine Mehl. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (Konzepte der Humanwissenschaften).

Eberle, Thomas S. (2014): Phenomenology as a research method. In: Uwe Flick, Katie Metzler und Wendy Scott (Hg.): The SAGE handbook of qualitative data analysis. Los Angeles, London: SAGE, S. 184–203.

Eckart, Evelyn (2015): Bildung als Bewegung. Eine phänomenologische Studie zu Bildungserfahrungen zwischen Autonomie und Heteronomie. Dissertation, Universität Innsbruck. Innsbruck.

Emcke, Carolin; Saar, Martin (2001): "Eine Welt, in der Antigone am Leben geblieben wäre". Interview mit Judith Butler. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 49 (4), S. 587–599.

Finlay, Linda (2009): Debating Phenomenological Research Methods. In: *Phenomenology & Practice* 3 (1), S. 6–25.

Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.) (2012): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch (Rowohlts Enzyklopädie, 55628).

Foucault, Michel (1994 (1976)): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Übers. von Walter Seitter. 15. Aufl. Frankfurt/ M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch, 2271).

Freire, Paulo (2013): Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis. Unter Mitarbeit von Ivo Übers. v. Tamm und in Kooperation m. Schreiner, Peter und Dirk Oesselmann. 2. Aufl. Münster: Waxmann (Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts). Online verfügbar unter http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8309-1870-7.

Freud, Sigmund (1998): Jenseits des Lustprinzips. Massenpsychologie und Ich-Analyse. Das Ich und das Es. 10. Aufl. 18 Bände. Frankfurt/ M.: Fischer (Gesammelte Werke, Bd. 13).

Gadamer, Hans-Georg (1975): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 4. Aufl., unveränd. Nachdr. d. 3., erw. Aufl. Tübingen: Mohr.

Gehlen, Arnold (2009): Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Mit einer Einführung von Karl-Siegbert Rehberg. 15. Aufl. Wiebelsheim: Aula-Verl.

Gehring, Petra (2011): Ist die Phänomenologie eine Wirklichkeitswissenschaft? Überlegungen zur Aktualität der Phänomenologie und ihrer Verfahren. In: Matthias Flatscher und Iris Laner (Hg.): Neue Stimmen der Phänomenologie, Band 1. Die Tradition. Das Selbst. Nordhausen: Traugott Bautz (libri virides, v.1), S. 29–50.

Gelhard, Andreas (2012): Kritik der Kompetenz. 2. Aufl. Zürich: Diaphanes.

Girard, René (1999a): Figuren des Begehrens. Das Selbst und der Andere in der fiktionalen Realität. Thaur, Wien: Druck- u. Verlagshaus Thaur (Beiträge zur mimetischen Theorie, 8).

Girard, René (1999b): Figuren des Begehrens. Das Selbst und der Andere in der fiktionalen Realität. Münster: LIT (Beiträge zur mimetischen Theorie, 8).

Girard, René (2009): Das Ende der Gewalt. Analyse des Menschheitsverhängnisses. Einführung von Ralf Miggelbrink; übersetzt von Elisabeth Mainberger-Ruh. Unter Mitarbeit von Erkundungen zu Mimesis und Gewalt mit Jean-Michel Oughourlian und Guy Lefort. Ungekürzte dt. Neuausg. Freiburg im Breisgau: Herder.

Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer (Allgemeine Pädagogik).

Grell, Jochen; Grell, Monika (1983; 1993): Unterrichtsrezepte. Weinheim, Basel: Beltz.

Gronemeyer, Reimer (1998): Die neue Lust an der Askese. Hamburg: Rowohlt.

Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam (Reclams Universal-Bibliothek, 18840).

Gudjons, Herbert (2012): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gutzen, Dieter; Oellers, Norbert; Petersen, Jürgen H. (1981 (1976)): Einführung in die neuere deutsche Literaturwissenschaft. 4. Aufl. Berlin: Schmidt.

Habermas, Jürgen (1988 (1981)): Theorie kommunikativen Handelns. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. 2 Bände. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Halbfas, Hubertus (1989-2001): Religionsbuch für das siebte und achte Schuljahr. [Verschiedene Ausg.]. Düsseldorf: Patmos (Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I).

Handke, Peter (1972): Wunschloses Unglück. Erzählung. Salzburg: Residenz-Verl.

Handle, Ingrid (2015): Schweigen als performative Kraft im Unterricht. Dissertation. Universität Innsbruck.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1980 (1807)): Phänomenologie des Geistes. 3. Aufl. Hg. v. Gerhard Göhler. Frankfurt/M., Wien u.a.: Ullstein (Ullstein-Buch, 35055).

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1989 (1807)): Phänomenologie des Geistes. Neu ed. Ausg., Redaktion Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel. 2. Aufl. Frankfurt/ M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 3.).

Heidegger, Martin (2005): Poetry, language, thought. Sound disc. Princeton, N.J.: Recording for the Blind & Dyslexic.

Henriksson, Carina; Saevi, Ton (2009): An Event in Sound. Considerations on the Ethical-Aesthetic Traits of the Hermeneutic Phenomenological Text. In: *Phenomenology & Practice* 3 (1), S. 35–58.

Herkert, Petra (1987): Zur philosophischen Problematik des Triebbegriffs. In: Alfred Schöpf (Hg.): Bedürfnis, Wunsch, Begehren. Probleme einer philosophischen Sozialanthropologie. Würzburg: Königshausen und Neumann (Studien zur Anthropologie, Bd. 12), S. 47–65.

Höffe, Otfried (1997): Lexikon der Ethik. Orig.-Ausg., 5., neubearb. und erw. Aufl. München: Beck (Beck'sche Reihe, 152).

Horster, Detlef (1987): Die Aporie individuelle vs. allgemeine Interessen oder Bedürfnisse und ihre Behandlung bei Aristoteles. In: Alfred Schöpf (Hg.): Bedürfnis, Wunsch, Begehren. Probleme einer philosophischen Sozialanthropologie. Würzburg: Königshausen und Neumann (Studien zur Anthropologie, Bd. 12), S. 83–97.

Husserl, Edmund (2013 (1908-1937)): Grenzprobleme der Phänomenologie. Analysen des Unbewußtseins und der Instinkte. Metaphysik. Späte Ethik. Texte aus dem Nachlass 1908 - 1937. Hg. v. Rochus Sowa und Thomas Vongehr. Berlin: Springer.

Hutfless, Esther (2011): Begehren als Widerstand. Zur Phänomenologie des Begehrens im Kontext postmoderner Subjektkonzeptionen. In: Matthias Flatscher und Iris Laner (Hg.): Neue Stimmen der Phänomenologie, Band 1. Die Tradition. Das Selbst. Nordhausen: Traugott Bautz (libri virides, v.1), S. 233–242.

Kamlah, Wilhelm (1984 (1972)): Philosophische Anthropologie. Sprachkritische Grundlegung und Ethik. Mannheim: Bibliogr. Inst (BI-Hochschultaschenbücher, 238).

Koch, Lutz (2010): Der Satz des Aristoteles über das Lehren. In: Thomas Mikhail (Hg.): Bildung als Aufgabe. Zur Neuvermessung der Pädagogik. Frankfurt/ M.: Lang (Grundfragen der Pädagogik, Bd. 14), S. 97–104.

Koch, Lutz (2015): Lehren und Lernen. Wege zum Wissen. Paderborn: Schöningh.

Köck, Peter (2002): Handbuch des Ethikunterrichts. Heidelberg: Auer.

Koller, Hans-Christoph; Reichenbach, Roland; Ricken, Norbert (Hg.) (2012): Philosophie des Lehrens. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft).

Krappmann, Lothar (1971): Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Klett.

Krappmann, Lothar; Oswald, Hans (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim: Juventa-Verl. (Kindheiten, 5).

Küng, Hans (1999): Spurensuche. München: Piper.

Lacan, Jacques (1975): Schriften I. 1. Aufl. Frankfurt/ M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft (137).

Lacan, Jacques (1980 (1954-55)): Seminar II. Das Ich in der Theorie Freuds und in der Technik der Psychoanalyse. Freiburg: Olten.

Lévinas, Emmanuel (2003): Totalität und Unendlichkeit. Freiburg, München: Alber.

Lévinas, Emmanuel; Krewani, Wolfgang Nikolaus (1999): Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. 4. Aufl. Freiburg, München: Alber (Alber Studienausgabe).

Liessmann, Konrad Paul (2006): Die Theorie der Unbildung. Wien: Zsolnay.

Lippitz, Wilfried (2003): Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft. Frankfurt/M., Berlin, Bern, Wien: Lang.

Lyotard, Jean-François (2009): Das postmoderne Wissen. Hg. von Peter Engelmann, übers. v. Otto Pfersmann. Wien: Passagen-Verl.

Mairhofer, Theresa (2014): Why trust matters. A phenomenological study, approaching the phenomenon of trust in students' lived experiences. Dissertation an der Universität Innsbruck. Innsbruck.

Mecheril, Paul; Krenz-Dewe, Daniel (2014): Einsicht, Charisma, Zwang. Die illusionären Grundlagen pädagogischer Führung und Nachfolge. In: Alfred Schäfer (Hg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. 1. Aufl. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 41–65.

Meran, Josef (1987): Über einige methodische Schwierigkeiten, den Begriff "Bedürfnis" als Grundbegriff der Kulturwissenschaften zu verwenden. In: Alfred Schöpf (Hg.): Bedürfnis, Wunsch, Begehren. Probleme einer philosophischen Sozialanthropologie. Würzburg: Königshausen und Neumann (Studien zur Anthropologie, Bd. 12), S. 17–35.

Merleau-Ponty, Maurice (1964): Le visible et l'invisible. Paris: Gallimard.

Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Unter Mitarbeit von Rudolf Boehm. Berlin: De Gruyter (Phänomenologisch-psychologische Forschungen, 7).

Merleau-Ponty, Maurice (2003): Das Auge und der Geist. Philosophische Essays. Hamburg: Meiner (Philosophische Bibliothek, 530).

Meyer, Guido (2010): Begehrend glauben, glaubend begehren. Christentum als Kultur des Begehrens. Berlin: Logos.

Meyer-Drawe, Kaete (2002): Symbolträchtige Automatismen. Das praktische Wissen des Leibes. In: *Friedrich Jahresheft Schüler: Körper, Seelze: Friedrich Verlag* 2002, S. 10–11.

Meyer-Drawe, Kaete (2011): Lernen als pädagogischer Grundbegriff. In: Gerhard Mertens, Ursula Frost, Winfried Böhm, Lutz Koch und Volker Ladenthin (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft 1, Bd. 1. Studienausg. Paderborn: Schöningh (UTB Erziehungswissenschaft, 8455), S. 397–408.

Meyer-Drawe, Kaete (2012a): Lernen aus Passion. In: Heide von Felden, Christiane Hof und Sabine Schmidt-Lauff (Hg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. September 2011 an der Universität Hamburg,. der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 9–20.

Meyer-Drawe, Kaete (2012b): Vorwort. In: Schratz, M.; Schwarz, J.F.; Westfall-Greiter, T.: Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: StudienVerlag, S. 11–15.

Meyer-Drawe, Kaete (2013a): Lernen und Leiden. Eine bildungsphilosophische Reflexion. In: Dieter Nittel und Astrid Seltrecht (Hg.): Krankheit Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 67–76.

Meyer-Drawe, Kaete (2015): Lernen und Bildung als Erfahrung. Zur Rolle der Herkunft in Subjektivationsvollzügen. In: Eveline Christof und Erich Ribolits (Hg.): Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme. Wien: Löcker, S. 115–132.

Meyer-Drawe, Käte (1998): Versagte Identität - Aufgegebene Suche. In: Stephanie Hellekamps und Helmut Arntzen (Hg.): Ästhetik und Bildung. Das Selbst im Medium von Musik, bildender Kunst, Literatur und Fotografie. Weinheim: Dt. Studien-Verl. (Bibliothek für Bildungsforschung, 12), S. 171–175.

Meyer-Drawe, Käte (2000): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. 2. Aufl. München: Kirchheim.

Meyer-Drawe, Käte (2001): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. Habilitationsschrift Universität Bochum 1983. 3., unveränd. Aufl. München: Fink (Übergänge, 7).

Meyer-Drawe, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (4), S. 505–514.

Meyer-Drawe, Käte (2007): Menschen im Spiegel ihrer Maschinen. 2. Aufl. München: Fink (Übergänge, 29).

Meyer-Drawe, Käte (2008a): Diskurse des Lernens. München: Fink.

Meyer-Drawe, Käte (2008b): Ich ohne Gewähr. Überlegungen zu Selbstbestimmung und Selbstentzug. In: Dirk Quadflieg (Hg.): Selbst und Selbstverlust. Psychopathologische, neurowissenschaftliche und kulturphilosophische Perspektiven. Berlin: Parodos (Beiträge der Gesellschaft für Philosophie und Wissenschaften der Psyche, 7), S. 25.

Meyer-Drawe, Käte (2012c): Feuer und Flamme. Von der Liebe zum Wissen. In: Siegfried Däschler-Seiler (Hg.): Hermeneutik, Ästhetik, Anthropologie. Beiträge zur philosophischen Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Transfer, 6), S. 35–50.

Meyer-Drawe, Käte (2012d): Gefangen in der Alltagswelt. Schattenseiten des selbstorganisierten Lernens. In: Olaf Dörner, Burkhard Schäffer und Michael Schemman (Hg.): Erwachsenenbildung im Kontext. Theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann, S. 31–41.

Meyer-Drawe, Käte (2013b): Lernen braucht Lehren. In: Peter Fauser, Wolfgang Beutel und Jürgen John (Hg.): Pädagogische Reform. Anspruch - Geschichte - Aktualität. 1. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 89–97.

Mitgutsch, Konstantin (2008): Lernen durch Erfahren. Über Bruchlinien im Vollzug des Lernens. In: Konstantin Mitgutsch, Elisabeth Sattler, Kristin Westphal und Ines Maria Breinbauer (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 263–277.

Mitgutsch, Konstantin (2009): Lernen durch Enttäuschung. Eine pädagogische Skizze. Wien: Braumüller.

Möde, Erwin (1995): Das Begehren. Das Identitätsproblem in der Ethik der analytischen Psychotherapie. Dissertation. 2., völlig überarb. Neuaufl. München: Ed. Psychosymbolik.

Müller, Hans-Rüdiger; Stravoravdis, Wassilios (2007): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Zur Einführung. In: Hans-Rüdiger Müller und Wassilios Stravdoravdis (Hg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. 1. Aufl. Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften, S. 9–16.

Nagel, Thomas (2012): Der Blick von nirgendwo. Übers. v. Michael Gebauer. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 2035).

Pagel, Gerda (1998): 'Die Spitze an Sinn … ist das Rätsel' (Lacan). 10 Thesen über das Begehren. In: Herbert Csef und Dieter Wyss (Hg.): Sinnverlust und Sinnfindung in Gesundheit und Krankheit. Gedenkschrift zu Ehren von Dieter Wyss. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 295–313.

Pagel, Gerda; Weiß, Heinz (1987): Bedürfnis, Struktur und Text. Von der Lust am Schreiben zur Demontage des Triebes. In: Alfred Schöpf (Hg.): Bedürfnis, Wunsch, Begehren. Probleme einer philosophischen Sozialanthropologie. Würzburg: Königshausen und Neumann (Studien zur Anthropologie, Bd. 12), S. 125–133.

Peschel, Falko (2006): Offener Unterricht. 4., unveränd. Neuaufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Basiswissen Grundschule, Bd. 9).

Peterlini, Hans Karl (2016): Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit. 1. Auflage. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Petzelt, Alfred (1961): Grundlegung der Erziehung. 2. Aufl. Freiburg i. Br.: Lambertus-Verl.

Plessner, Helmuth (1965): Die Einheit der Sinne. Grundlinien einer Aesthesiologie des Geistes. Nachdr. der 1. Aufl. Bonn: Bouvier.

Plessner, Helmuth (1983a): Die Frage nach der Conditio humana (1961). In: Günter Dux, Odo Marquard und Elisabeth Ströker (Hg.): Helmuth Plessner: Gesammelte Schriften. Bd. VIII: conditio humana. Unter Mitarbeit von Richard W. Schmidt, Angelika Wetterer und Michael-Joachim Zemlin. Berlin: Suhrkamp.

Plessner, Helmuth (1983b): Trieb und Leidenschaft (1971). In: Günter Dux, Odo Marquard und Elisabeth Ströker (Hg.): Helmuth Plessner: Gesammelte Schriften. Bd. VIII: conditio humana. Unter Mitarbeit von Richard W. Schmidt, Angelika Wetterer und Michael-Joachim Zemlin. Berlin: Suhrkamp, S. 367–379.

Pongratz, Ludwig A. (2006): Lebenslanges Lernen. In: Agnieszka Dzierzbicka und Alfred Schirlbauer (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker, S. 162–171.

Prechtl, Peter (1987): Einleitung. Vom "Wesen" zur "Strukturierung" des Menschen. In: Alfred Schöpf (Hg.): Bedürfnis, Wunsch, Begehren. Probleme einer philosophischen Sozialanthropologie. Würzburg: Königshausen und Neumann (Studien zur Anthropologie, Bd. 12), S. 7–15.

Rabl, Christine (2014): Partiale Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Rathgeb, Gabriele (1988): Der Dreimonatskurs der Katholischen Sozialakademie Österreichs für Sozialethik, Wirtschaft und Politik. Das pädagogische Modell und seine Be-Deutung für die Religionspädagogik. Diplomarbeit an der Universität Innsbruck.

Reckwitz, Andreas (2008): Subjekt. Bielefeld: Transcript-Verl. (Einsichten - Themen der Soziologie).

Redaktion Schule und Lernen; red. Leitung: Heike Krüger (2005): Schülerduden Literatur. Ein Lexikon zum Deutschunterricht. 4., neu bearb. Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag (Schülerduden).

Renger, Almut-Barbara (2014): „Imite-moi et ne m'imite pas". Das „mimetische Begehren" als Ursprung des krisenhaften Verlaufs der Meister-Schüler- Beziehung nach René Girard. In: *Paragrana* 23 (2), S. 48–62.

Ricoeur, Paul (2004 (1965)): Die Interpretation. Ein Versuch über Freud. 1. Aufl., [Nachdr.]. Berlin: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 76).

Rienecker, Fritz; Maier, Gerhard (1994): Lexikon zur Bibel. 1., neu bearb. Aufl. / hrsg. von Gerhard Maier. Wuppertal u.a.: Brockhaus.

Rilke, Rainer Maria (1980 (1953)): Ausgesetzt auf den Bergen des Herzens. Gedichte aus den Jahren 1906 bis 1926. Baden-Baden: Insel (Insel Taschenbuch, 98).

Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Berlin: Suhrkamp.

Rowling, Joanne K. (1997): Harry Potter and the philosopher's stone. London: Bloomsbury.

Ruhloff, Jörg (2007): Schwund des Wissens in der Wissensgesellschaft? In: Hans-Rüdiger Müller und Wassilios Stravdoravdis (Hg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. 1. Aufl. Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften, S. 19–34.

Rumpf, Horst (2008): Lernen als Vollzug und als Erledigung. Sich einlassen auf Befremdliches oder: Über Lernvollzüge ohne Erledigungsdruck. In: Konstantin Mitgutsch, Elisabeth Sattler, Kristin Westphal und Ines Maria Breinbauer (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 21–32.

Rumpf, Horst (2010): Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte? Gegen die Verkürzungen des etablierten Lernbegriffs. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Juventa Paperback).

Sartre, Jean-Paul (1964 (1949)): Literature & Existentialism. Translated from the French by Bernard Frechtman. New York, Citadel Press (Citadel paperbacks, C-105).

Sartre, Jean-Paul (1993 (1943)): Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie. Hg. v. Traugott König; übers. v. Hans Schöneberg (Rororo, 13316).

Schenk, Herrad (1997): Vom einfachen Leben. Glückssuche zwischen Überfluss und Askese. München: Beck.

Schlömerkemper, Jörg (2010): Konzepte pädagogischer Forschung. Eine Einführung in Hermeneutik und Empirie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schluga, Anna (2013): Unterbrechungen: Störfaktor im Unterricht? Zwischen Unterbrechen und Unterbrochenwerden. Dissertation, Universität Innsbruck. Innsbruck.

Scholz, Gerold (2008): Der Sprung über die Bank. Oder: Lernen kann man beobachten. In: Konstantin Mitgutsch, Elisabeth Sattler, Kristin Westphal und Ines Maria Breinbauer (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 78–96.

Schratz, Michael (2009): "Lernseits" von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten - was für Schulen? In: *Lernende Schule* 12 (46/47), S. 16–21.

Schratz, Michael; Schwarz, Johanna F.; Westfall-Greiter, Tanja (2012): Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Mit einem Vorwort von Meyer-Drawe, Käte und Beiträgen von Rumpf, Horst, Carol Ann Tomlinson, Mike Rose u.a. Innsbruck: Studien-Verl.

Schratz, Michael; Westfall-Greiter, Tanja (2015): Lernen als Erfahrung: Ein pädagogischer Blick auf Phänomene des Lernens. In: Hanna Dumont, David Instance und Francisco Benavides (Hg.): The Nature of Learning - die Natur des Lernens. Forschungsergebnisse für die Praxis. Weinheim: Beltz (Pädagogik), S. 14–33.

Schwarz, Johanna F. (2016): Zuschreibung als wirkmächtiges Phänomen in der Schule. Habilitationsschrift. In Druck.

Schwarz, Johanna F.; Schratz, Michael (2014): Hospitieren - Beobachten - Miterfahren. Die Forschungshaltung in der Innsbrucker Vignettenforschung. In: *journal für lehrerInnenbildung* 14 (1), S. 39–43.

Schwarz, Johanna F.; Schratz, Michael; Westfall-Greiter, Tanja (2013): Was sich zeigt und wie. Lernseits offenen Unterrichts. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 2 (2), S. 9–20. Online verfügbar unter http://www.budrich-journals.de/index.php/zisu/article/view/17407.

Seggern, Hans-Gerd von (2012): Von "Leidenschaft der Erkenntnis" und "Wissbegierde. Zu einigen Topoi in Hermeneutik und Philosophie des Unbewussten. In: Jutta Georg und Claus Zittel (Hg.): Nietzsches Philosophie des Unbewussten. Berlin, Boston: De Gruyter (Nietzsche Heute, Bd. 3), S. 255–261.

Stenger, Ursula (2002): Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt. Weinheim: Juventa (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung).

Stieve, Claus (2008): Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. München: Fink (Phänomenologische Untersuchungen, 27).

Stieve, Claus (2010): Sich von Kindern irritieren lassen. In: Gerd E. Schäfer und Roswitha Staege (Hg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim: Juventa, S. 18–46.

Strahm, Doris (1987): Aufbruch zu neuen Räumen. Freiburg (Schweiz): Ed. Exodus.

Suhrbier, Hartwig (1984): Blaubarts Geheimnis. Märchen und Erzählungen, Gedichte und Stücke. 1. Aufl. Köln: Diederichs.

Tengelyi, László (1998): Gesetz und Begehren in der Ethik von Levinas. In: Bernhard Waldenfels (Hg.): Der Anspruch des Anderen. Perspektiven phänomenologischer Ethik. München: Fink (Übergänge, 32), S. 165–175.

Tengelyi, László. (2007): Erfahrung und Ausdruck. Phänomenologie im Umbruch bei Husserl und Seinen Nachfolgern. Dordrecht, Berlin, Heidelberg: Springer (Phaenomenologica, 180).

Unterthurner, Gerhard (2011): Respondenz: Begehren als Widerstand. In: Matthias Flatscher und Iris Laner (Hg.): Neue Stimmen der Phänomenologie, Band 1. Die Tradition. Das Selbst. Nordhausen: Traugott Bautz (libri virides, v.1), S. 243–245.

van Manen, Max (1990): Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy. Albany, NY: State Univ. of New York Press (SUNY series in the philosophy of education).

van Manen, Max (2002): Writing in the dark. Phenomenological studies in interpretive inquiry. London, Ont.: Althouse Press.

van Manen, Max (2008): Researching and Understanding Student Experience. Hg. v. Max van Manen. Online verfügbar unter http://www.maxvanmanen.com/files/2011/10/2008-Researching-and-Understanding-Student-Experience.pdf, zuletzt geprüft am 19.08.2016.

Von Foerster, Heinz; Pörksen, Bernhard (1999): Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker. 3. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verl.

Waldenfels, Bernhard (1995a): Das Paradox des schöpferischen Ausdrucks. In: Bernhard Waldenfels (Hg.): Deutsch-französische Gedankengänge. 1. Aufl. Frankfurt/ M.: Suhrkamp, S. 105–123.

Waldenfels, Bernhard (Hg.) (1995b): Deutsch-französische Gedankengänge. 1. Aufl. Frankfurt/ M.: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. 1. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1472).

Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie Psychoanalyse Phänomenotechnik. 1. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1590).

Waldenfels, Bernhard (2007): Antwortregister. Frankfurt/ M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1838).

Weischedel, Wilhelm (1995): Die philosophische Hintertreppe. 34 große Philosophen in Alltag und Denken. 25. Aufl. München: DTV.

Widmer, Peter (1997): Subversion des Begehrens. Eine Einführung in Jacques Lacans Werk. Wien: Turia und Kant.

Winnicott, Donald W. (1979 (1971)): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart: Klett-Cotta.

Wolf, Ursula (1984): Das Problem des moralischen Sollens. Habilitationsschrift Freie Universität Berlin, 1983/84. Berlin, New York: De Gruyter (De-Gruyter-Studienbuch).

Zahavi, Dan (2007): Phänomenologie für Einsteiger. Paderborn: Fink.

Žižek, Slavoj (2008): Lacan. Eine Einführung. Übers. v. Karen Genschow. 2. Aufl. Frankfurt/ M.: Fischer-TB.

Lindner, Gustav Adolf (1884): Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde unter besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. 2. und 3. unveränd. Aufl. Wien, Leipzig: Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn. [Zugriff über Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung. Scripta Paedagogica Online: http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/ Zugriff am 11.01.2016]

7 Eidesstattliche Erklärung

Leopold-Franzens-Universität Innsbruck

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt durch meine eigenhändige Unterschrift, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die wörtlich oder inhaltlich den angegebenen Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Die vorliegende Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form noch nicht als Magister-/Master-/Diplomarbeit/Dissertation eingereicht.

5. Januar 2017
Datum

Unterschrift