

Auszüge aus: Barbara Wolf (2018): Leibliche Dimensionen des pädagogischen Taktes. Vom Unwillkürlichen, Unverfügbaren und Unvorhersehbaren der pädagogischen Situation. In: Robert Gugutzer / Charolotte Uzarewicz / Thomas Latka / Michael Uzarewicz (Hg.) Irritation und Improvisation. Zum kreativen Umgang mit Unerwartetem, Freiburg i. Br./München: Alber

Leibliche Dimensionen des pädagogischen Taktes

– vom Unwillkürlichen, Unverfügbaren und Unvorhersehbaren der pädagogischen Situation

Im folgenden Text wird die Bedeutung des Unverfügbaren in pädagogischen Alltagssituationen der Schule beispielhaft zu skizzieren. Ein Zugang zu dieser Thematik bietet das Konzept des pädagogischen Taktes nach Johann Friedrich Herbart und Jakob Muth. Hermann Schmitz` Situationsbegriff verdeutlicht die komplexe Situation Unterricht und die Unberechenbarkeit der Faktoren, welche die gemeinsame Situation beeinflussen. Mit Begriffen der leiblichen Kommunikation wird der Prozess der Auseinandersetzung in der pädagogischen Beziehung näher beschrieben. Diese Interaktion ist bestimmt von Atmosphären, die gerade das Unwillkürliche ausmachen und denen mit pädagogischem Takt begegnet werden kann. Abschließend werden Chancen und Risiken des Unverfügbaren in leibphänomenologischen Reflexion abgewogen.

Kontakt: Barbara Wolf
Kolping Hochschule für Gesundheit und Soziales
St.-Apern-Straße 32
50667 Köln
Telefon: 0151-55130428
E-Mail: barbara.wolf@kolping-shs.de

1. Einleitung

Jeder Lehrende kennt das: ein Referat, das im letzten Jahr bei Schülern oder Studierenden noch große Aufmerksamkeit geweckt, neugierige und kritische Fragen aufgeworfen hatte, erlangte in einer anderen Lerngruppe eher moderate Aufmerksamkeit. Eine ausgereifte Lehr-Lerneinheit kommt bei der einen Gruppe hervorragend an, bei der nächsten stößt man auf Desinteresse, Gleichgültigkeit, ja sogar Unwillen. Obwohl alle didaktischen Planungsschritte in der Vorbereitung beachtet wurden: Zielgruppe, Vorbildung, Geschlechterverteilung, etc., hat man die Leute nicht wirklich erreicht. Man versucht, dies an bestimmten Kriterien festzumachen: Etwa an der Tageszeit, zu der das Referat gehalten wurde, etwa nach dem Mittagessen, wenn die individuelle Aufmerksamkeit einen Tiefpunkt erreicht. Oder man trifft Annahmen über die Theoriefähigkeit der Gruppe, die womöglich geringer ist. Schließlich ist auch die eigene Tagesform, eine Variable, die sich auf die „Resonanz“ im Sinne Hartmut Rosas im Seminarraum auswirken kann.¹ Rückwirkend kann man solche Ursachen analysieren. Dennoch wird man nicht exakt Gründe feststellen können, warum fast derselbe Input in der einen Situation neugierig aufgenommen und in der anderen gelangweilt konsumiert wurde. Denn eine didaktische Einheit ist im Vorhinein einfach nicht bis ins Letzte

¹ Hartmut Rosa, Resonanz – Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin 2016, S. 285

planbar, da immer unvorhersehbare Ereignisse eintreten können, welche die Planung beeinträchtigen oder gar über den Haufen werfen. Diese pädagogischen Unverfügbarkeit soll nun aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden.

Das zweite Kapitel wurde entfernt

3. Der pädagogische Takt nach Jakob Muth

Die Besonderheit des Konzeptes vom pädagogischen Takt wurde nicht ursprünglich theoretisch bestimmt, sondern entwickelte sich als Haltung aus der pädagogischen Praxis heraus und wurde dann phänomenologisch beschrieben. Bereits im 17. Jahrhundert erkannte Johannes Bruno die Notwendigkeit, dass ein Pädagoge sich in „die Personen, Zeit und Gelegenheit“ einfühlt.² Das heißt, man entwickelt ein Bewusstsein über die gemeinsame Situation des Lehrens und Lernens. Hinzu kommt die Bedeutung unterschiedlicher Ebenen des Lernens, die Herbart in seinem vierten Theorie-Praxis-Modell in kritischer Auseinandersetzung mit Aristoteles als nicht-hierarchisches Verhältnis von Erfahrungslernen und wissenschaftlichem Lernen beschreibt.³ Dazu etabliert er – neben der theoretischen Ausbildung – den pädagogischen Takt als die Erfahrungen des angehenden Lehrers in pädagogischen Situationen, die auf einem Gefühl basieren und damit zunächst nicht exakt beschreibbar sind. Herbart erläutert dabei, wie sich der Pädagoge sowohl durch „Nachdenken, Nachforschung“ und durch „Wissenschaft“ auf den Unterricht vorbereitet, aber auch, indem er „(...) sein Gemüt, seinen Kopf und sein Herz zum richtigen Aufnehmen, Aufpassen, Empfinden und beurteilen der Erscheinungen, die seiner warten, und der Lage, in die er geraten wird“ öffnet.⁴ Er benötigt also einerseits wissenschaftliche Theorie als Hintergrundwissen und andererseits eine Offenheit für die Situation, um angemessen reagieren und handeln zu können.

Diese Kompetenz des pädagogischen Taktes greift Jakob Muth auch in Anlehnung an Elisabeth Blochmann auf, die besonders die *Zurückhaltung des Erziehers* betont, die als Hinweis auf die Relevanz des Unwillkürlichen in der Pädagogik zu verstehen ist.⁵ Denn im Konzept des pädagogischen Taktes geht es gerade nicht um Erziehung als „einem bewußten Führen, einer willentlichen Beeinflussung und einem absichtlichen Einwirken“.⁶ Im Vordergrund stehen nicht etwa planbare Fakten, sondern spezifisches Situationsgeschick, Intuition und ein Gefühl für die passende Aktion, Intervention oder Reaktion zum rechten Zeitpunkt im Unterricht. Takt kann man nicht vorbereiten, sondern lediglich in der gemeinsamen Situation mit ihren spezifischen Bedingungen entfalten. Um diesen Zusammenhang näher zu bestimmen, wird in Kapitel 4 näher auf den Situationsbegriff von Hermann Schmitz eingegangen.⁷ Im Grunde ist der Takt auch Merkmal gelungener Umgangsformen, der fast selbstverständlich im Alltag vorkommt – oder auch nicht. Jakob Muth versucht, gewisse Charakteristika des Taktes zu benennen.

2 Johannes Bruno, Neues und also eingerichtetes ABC- und Lesebüchlein. Danzig 1650, S. 27

3 Benner, PH, S. 44

4 Benner, PH, S. 45

5 Muth, PT, S. 11

6 Muth, PT, S. 9

7 Hermann Schmitz, Der unerschöpfliche Gegenstand (UG), Bonn 2007, S. 65

Seinen Ursprung nimmt der Begriff des Taktes aus der Musik und gilt dort als Ordnungsprinzip bei mehrstimmigen Darbietungen. Als typisches Utensil zur Taktgestaltung diente ein Taktstock, der früher noch geräuschvoll auf den Boden gestampft wurde und erst später lediglich sanft rhythmisch geschwungen wurde.⁸ Der Takt dient somit als ordnendes Prinzip, das eine gewisse Struktur, einen Gleichklang vorgibt, ohne in den Vordergrund zu treten. Daraus ergibt sich auch die Beschreibung als *Zurückhaltung* oder *Feingefühl*, durch die der Taktvolle die gemeinsame Situation einrahmt. Als Feingefühl bezeichnet Muth das „Gefühl für das Du, für den Mitmenschen, für die Eigenart und das Eigenrecht des anderen Menschen, (...) ein Respekt vor der letzten Unnahbarkeit des anderen“.⁹ Es entfaltet sich immer erst in der konkreten Situation auf der Basis einer inneren Ausrichtung oder Zuwendung zum anderen. Man drängt sich nicht auf, hilft, falls erforderlich, schont den anderen und verletzt ihn nicht. Feingefühl kann man sich lediglich erspürend aneignen und durch Erfahrung mit anderen Menschen schulen, es lässt sich nicht theoretisch erlernen. Die Zurückhaltung bedeutet eher ein „Unterlassen als ein Tun“, welches sich dennoch in Übereinstimmung mit dem anderen auf ihn richtet.¹⁰ Sie überschreitet keine Grenzen und ist doch engagiert für den anderen. Auch die Zurückhaltung lässt sich nicht vorwegnehmen und als bloße Unterlassung zeigt sie sich nicht als taktvoll, da sie den anderen sich selbst überlässt. Pädagogischer Takt ist stets als soziales Phänomen zu betrachten, das ein in Kontakt Kommen inkludiert. Taktvolles Verhalten verzichtet auf körperliche Berührung und ist dennoch dem anderen zugewandt, ohne dabei in allgemeinen Höflichkeitsformen aufzugehen. Taktgefühl zeigt sich im pädagogischen Alltag etwa darin, dass man zwischen verschiedenen Aktivitäten galant überleitet, damit sich Kinder nicht plötzlich unterbrochen fühlen. Statt mit Befehlen wird mit Fragen gearbeitet. Auch die Namen der Kinder zu kennen, drückt Takt gegenüber den Schülern aus, da der Einzelne sich wahrgenommen fühlt. Ein taktvoller Lehrer übt sich bei seinen Ansprachen in Zurückhaltung und sorgt dafür, dass die Kinder mehr zu Wort kommen. Es sollte eine *dialogische Spannung* entstehen, die – um mit Begriffen der leiblichen Kommunikation zu arbeiten – zwischen empfundener *Engung* und *Weitung* hin und her schwingt.¹¹ Der Pädagoge kündigt etwas an, indem er in Engung vor die Klasse tritt und eine Erklärung abgibt. Die Schüler öffnen sich für diese Mitteilung in Weitung, um dann nach und nach selbst in Engung zu treten und passende oder konträre Antworten zu geben. So erfolgt ein Wechselprozess von Engung und Weitung, im Hin- und Herschwingen der aufbrachten Energie erfahrbar wird.¹² Diese interdependente Interaktion wird im 5. Kapitel weiter erörtert

Das richtige Gespür zu haben, wann man nun einen Impuls ins Gespräch eingibt und wann man sich zurückhält, bedeutet Taktgefühl zu haben. Dieses Geschick und die Fähigkeit, im passenden Moment schweigen zu können, gehört zum Unverfügbaren des Pädagogischen, da es erst in der Situation entfaltet werden kann.¹³ Bei der Vermittlung eines Gedichtes etwa ist es entscheidend, dass Lernende sich davon berühren lassen dürfen. Wenn nach strenger Methodik lediglich Zeilen gezählt oder Versmaß ermittelt wird, gerät das Ganze zu einer

8 Muth, PT, S. 17

9 Muth, PT, S. 20

10 Muth, PT, S. 20

11 Schmitz, UG, S. 122

12 Barbara Wolf, *Bildung, Erziehung und Sozialisation in der frühen Kindheit (BESK)*, Freiburg i. B. 2012, S.

31

13 Muth, PT, 35

technologischen Analyse. Beim Gedicht „Die hundert Sprachen des Kindes“ von Loris Malaguzzi wäre es fatal, würde man mit einer offiziellen Interpretation den Empfindungen der Lernenden vorweggreifen. Bedeutsam ist hier, dass der Lehrer sich selbst vom vermittelten Stoff und auch den Lernenden affizieren lässt, sich auf deren Äußerungen einlässt und nicht indifferent seinen Part abliefert.

Die Perspektive der Lernenden kann jedoch nicht als einziger Maßstab für das Unterrichtsgeschehens gelten, sondern auch die Schüler müssen Zurückhaltung aufbringen, wenn es die Konzentration auf die Sache erfordert. Hier lernen die Schüler, Geduld zu üben am Beispiel des Pädagogen. Eine taktvolle Lehrerin ist weiterhin bemüht, die Lernenden nicht zu verletzen. Dies bedeutet nicht nur, auf Beleidigen oder Bloßstellen zu verzichten. Auch Frontalunterricht kann verletzen, weil er nivelliert, von allen das gleiche Tempo, die gleiche Aufmerksamkeitsspanne verlangt.¹⁴ Hier sollten auch Methoden ergänzt werden, die einen individuelleren Lernprozess ermöglichen. Bei aller dialogischen Spannung bleibt trotz der Bezogenheit aufeinander eine gewisse pädagogische Distanz zu den Kindern erforderlich, aber auch gegenüber der Situation insgesamt. In dieser Distanz wird auch die Qualität der pädagogischen Beziehung deutlich. Denn der Bezug bleibt vom Grunde her asymmetrisch, auch wenn man um gegenseitigen Respekt bemüht ist. Der Lehrenden kommt die Bewertung der Lernenden zu und damit auch die Funktion der Selektion, die Schülern verschiedene Zugänge (Schulabschluss) und (berufliche) Positionen im hierarchisch gegliederten Gesellschaftssystem zuteilt und konstitutiv ist für das Lehrer-Schüler-Verhältnis.¹⁵

Jakob Muths Anliegen ist es zu zeigen, dass Takt nichts mit Planlosigkeit zu tun hat, sondern der Bewältigung des Unverfügbaren dient. Er ermöglicht es der Lehrenden, Situationssicherheit zu entwickeln und strukturierend in das Geschehen einzugreifen. Auf der Basis einer fundierten Planung kann das Taktgefühl eine geschmeidige Situationsvarianz ermöglichen. Nach Herbart setzt der pädagogische Takt an den Stellen im pädagogischen Interaktionsprozess ein, welche die Theorie leer lässt. Muth fasst drei wesentliche Aspekte des pädagogischen Taktes zusammen:¹⁶

- Der Takt schiebt sich zwischen Theorie und Praxis.
- Der Takt äußert sich als schnelle Beurteilung und Entscheidung in der Praxis.
- Der Takt als eine Handlungsweise, die vom Gefühl abhängig ist.

Taktgefühl ermöglicht und erleichtert innerhalb einer komplexen Situation Entscheidungen zu treffen, wie die Interaktion der Anwesenden durch Impulse oder Abstinenz von solchen in eine bestimmte Richtung gesteuert werden kann, die dem Gesamtgefüge dient. Dabei spielt interessanterweise das Gefühl für die Situation eine bedeutsame Rolle. Der Pädagoge muss dabei bewusst wahrnehmen, ob etwas Freundliches, Bedrohliches, Offenes, Gelingweiltes, Ängstliches die Atmosphäre bestimmt und entscheiden, ob er das zulässt, kommentiert oder beeinflusst und gleichzeitig reflektieren, in welcher Weise ihn das in seiner Rolle oder als Person betrifft. Diese Bedeutsamkeit des Gefühls erfordert eine Betrachtungsweise, welche den Zusammenhang zwischen affektivem Betroffensein und emanzipiertem Handeln erklärt.

14 Muth, UG. S. 50

15 Luhmann, EG, S. 63

16 Muth, UG. S. 69

Doch zunächst sollen die Dimensionen der Situation im leibphänomenologischen Sinne erörtert werden, um dann näher auf den Prozess der leiblichen Kommunikation einzugehen.

4. Die gemeinsame Situation im Unterricht

Der Begriff Situation wird im Alltag häufig verwendet, ohne dass man sich genauer damit beschäftigt, welcher Bedeutungshorizont hier mitschwingt. Hermann Schmitz, der Begründer der Neuen Phänomenologie, hat diesen Terminus genauer definiert, um seine Relevanz für das menschliche Erleben klarer zu fassen. „Eine Situation ist, ganz abstrakt gesprochen, eine absolut oder relativ chaotisch-mannigfaltige Ganzheit, zu der mindestens Sachverhalte gehören“.¹⁷ Das chaotisch Mannigfaltige dieser Ganzheit gestaltet sich diffus und kann allein durch eine Explikation von Einzelheiten nicht erschöpfend bestimmt werden. Dennoch ist die Situation zunächst von einer inneren Kohärenz geprägt, einer Verflochtenheit der unterschiedlichen Bestandteile, die sich abhebt von Aspekten außerhalb derselben. *Sachverhalte* können als Abhebungen von der Wirklichkeit objektiv festgestellt werden, da sie intersubjektiv nachvollziehbar sind, etwa die Sitzordnung in der Klasse, das Buch, der Stundenplan. Durch *Programme* erhält die Situation eine Dynamik, welche als Normen oder Werte die Interaktion mitbestimmen, etwa wer etwas sagen möchte, meldet sich und wartet, bis er aufgerufen wird. Weiterhin ist die Situation aber auch durch emotionale Empfindungen der sie erlebenden Individuen aufgeladen, die sich als Wünsche, Sorgen oder *Probleme* darstellen, etwa die Sorge um eine bessere Mitarbeitsnote. Die chaotische Mannigfaltigkeit der Situation bedingt, dass zwar einzelne Sachverhalte, Programme und Probleme expliziert, nie jedoch die Gesamtheit der Situation erfasst werden kann.¹⁸

Schmitz wagt sich an das Unbestimmbare, Unverfügbare der Situation heran. Er weist dabei auf die Strategie hin, mit welcher der emanzipierte Mensch diesen Nebel durchdringt, um das Erlebte wieder in den Griff zu bekommen. Geschickt spaltet der Beobachter nämlich die Situation mit ihren diffusen Eindrücken auf in verschiedene Einzelheiten, die er innerhalb des Mannigfaltigen identifizieren kann. Er gewinnt somit *Konstellationen*, mit deren Hilfe er die Diffusion der Situation rekonstruieren kann und damit beherrschbare Fakten, an die er sich halten kann. „Es kommt dabei darauf an, durch geschickte Auswahl der explizierten einzelnen Bedeutungen sich ein passendes Modell, ein Bild der Lage zu machen, das den Zugriff erlaubt, die Situation gleichsam in die Hand zu nehmen, mit ihr fertig zu werden“.¹⁹ Unter *Konstellationen* kann man somit Abstraktionen, Konzepte und Modelle verstehen, die komplexe Zusammenhänge auf wesentliche Komponenten reduzieren und das Verständnis dadurch vereinfachen. Dies könnte ein Soziogramm ein, das Beziehungen zwischen Schülern abbildet, ohne diese Kontakte in ihrer Komplexität erschöpfend darstellen zu können.

Hier wird nun deutlich, warum es eine Vielzahl an pädagogischen Konzepten, Beobachtungsprogrammen und Planungsrastern gibt, um pädagogische Situationen zu verstehen, ihre Komplexität zu ordnen und ihren Verlauf zu planen. Eine einzige Unterrichtsstunde ist durch eine unüberschaubare Vielfalt an Einzelaspekten geprägt, etwa

17 Schmitz, UG, S. 65

18 Schmitz, UG, S. 66

19 Hermann Schmitz, *Situationen und Konstellationen*, Freiburg i. B. 2005, S. 28.

von der Anzahl, dem Alter und dem Geschlecht der Kinder, ihrer kulturellen und sozialen Herkunft, ihrer Vorbildung und aktuellen Aufmerksamkeit, ihrer individuellen Stimmung, dem Zusammenwirken unterschiedlichster Charaktere, um nur wenige Variablen auf Schülerseite zu benennen. Hinzu kommt die aktuelle Verfassung der Lehrerin, ihre Sozialisationsbedingungen, ihr Bildungsweg, ihre familiäre Situation, ihr Interesse für das Unterrichtsfach, ihre gesundheitliche Verfassung, ihre Stellung in der Organisation Schule und vieles andere mehr. Ebenso können räumliche Faktoren einen Einfluss ausüben, wie die Möbel, Materialien, Licht, Wärme, Gerüche, Geräusche, Temperatur und Bepflanzung. Die Ganzheit der Situation ist somit mehr als die Summe ihrer einzelnen Bestandteile, weil sie noch untereinander verschränkt sind und sich gegenseitig mehr oder weniger bedingen. Wenn nun eine Unterrichtsstunde geplant wird, ist es sicher sinnvoll, zunächst nach Maßgabe einer didaktischen Planung vorzugehen.

In der Geschichte der Pädagogik wurden zahlreiche Versuche unternommen, um durch eine umfassende Planung das Unvorhersehbare der Unterrichtssituation in den Griff zu bekommen. Die Universitätsbibliotheken sind angefüllt mit Literatur über Didaktik und Methodik des Unterrichts.²⁰ In den Schulen werden Frontalunterricht, Werkstattunterricht, Projektarbeit, Stationenlernen, Forschender Unterricht, Stillarbeit, Einzelarbeit, Gruppenarbeit, usw. angeboten, um den Schülern unterschiedliche Zugänge zum Lernstoff zu ermöglichen und die Unterrichtszeit sinnvoll zu strukturieren. In Lernspiralen werden einzelne Lerneinheiten in einem Unterrichtsfach zu einem sinnvollen Ganzen verbunden.²¹ Bei der Prüfung im Lehramtsstudium werden didaktische Landkarten diskutiert. Es scheint ein großer Bedarf daran zu bestehen, die pädagogische Situation vorweg zu nehmen und sie durch Konstellationen zu strukturieren. Dennoch ersparen all diese Werkzeuge dem Pädagogen nicht, sich der aktuellen pädagogischen Situation zu stellen und sich an das Geschehen in der Klasse heran zu tasten.

In der gemeinsamen Situation Schulklasse können sehr unterschiedliche Faktoren die geplante Lerneinheit torpedieren. Ein üblicher Störfaktor sind organisatorische Fragen der Schüler, etwa nach der Sitzordnung in der Klasse. Diese Fragen haben sicher ihre Berechtigung, doch können sie bereits die gesamte Zeitplanung durcheinanderwerfen. Es erfordert viel Geschick, die Fragen der Schüler nicht völlig zu ignorieren, aber so darauf einzugehen, dass die Diskussion organisatorischer Einzelheiten nicht dermaßen ausufert, dass wesentliche Tagesziele scheitern. In dem Werk „Takt und Taktik“ von Haim Ginott werden Alltagsbeispiele angeführt, die ebenfalls treffend das Unwillkürliche und Unverfügbare einer Klassensituation zeigen. Von der Tafel grinst der Lehrerin bei Betreten der Klasse ihre eigene Karikatur entgegen. Die Schüler warten geradezu auf ihre Reaktion.²² Auch hier kommt es sehr auf das aktuelle Befinden der Lehrerin und das Gefühl für die Gesamtsituation ab, ob sie hier mit Zurückhaltung reagiert, indem sie das Ganze „cool“ ignoriert, einen Witz darüber macht oder ob eine Diskussion über den Respekt vor der Lehrerin beginnt. Für die Pädagogin ist es wichtig, die Gesamtsituation im Auge zu haben, die sich aus den unterschiedlichen Persönlichkeiten und der eigenen Befindlichkeit zusammensetzt.

20 Z.B. Heinz Klippert/Frank Müller, Methoden in der Grundschule (MG), Weinheim/Basel 2010; Astrid Kaiser, Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts, Baltmannsweiler 2010; Christa Schenk, Lesen und Schreiben lernen und lehren, Baltmannsweiler 2007; Haim Ginott, Takt und Taktik im Klassenzimmer (TT), Göttingen 1974

21 Klippert/Müller, (MG)

22 Ginott, TT

Der Unterricht in einer Schule kann als gemeinsame Situation beschrieben werden, da mehrere Individuen daran beteiligt sind. Hermann Schmitz unterscheidet in seinem Situationskonzept zwischen *persönlicher Situation* und *gemeinsamer Situation*. Die persönliche Situation bezeichnet das, was man „sonst als Persönlichkeit, Eigentümlichkeit, Individualität pp. eines Menschen ausgibt und mithilfe solcher Ausdrücke doch nicht scharf und schmiegsam an den Phänomenen zu fassen weiß“.²³ Die persönliche Situation ist, anders als bei soziologischen Modellen der Personalisation, in denen sich Rollen im Wechselspiel von Selbstbild und Fremdbild ausbilden, oder bei psychologischen Konzepten des Selbst, die eine eher schematische, stufenförmige Genese des Subjektes vorsehen, geprägt von sehr unterschiedlichen Aspekten, etwa eigenen Erinnerungen und prospektiven Erwartungen als zuständige Situationen und aktuell sich bildende und verschwindende Eindrücke sehr diskreter Art, die kaum spürbar die eigene Person prägen. Dieser Persönlichkeitsbegriff setzt sich nicht nur aus der „Summe von Eigenschaften zusammen, die sich quasi im Laufe des Lebens als beständig und für die Person typisch herauskristallisieren, sondern aus dem dynamischen Ganzen der chaotischen Mannigfaltigkeit der persönlichen Situation“, aus der immer wieder einzelne Aspekte der Individualität herausragen.²⁴ Doch Schmitz vertritt keineswegs einen solipsistischen Persönlichkeitsbegriff, sondern er sieht die persönliche Situation stark in gemeinsame Situationen eingebettet, wie etwa die Familie, die Kindergartengruppe, die Klasse, die Peergruppe, etc. Das Kind ist zur Entfaltung seiner persönlichen Situation geradezu auf die gemeinsame Situation angewiesen.²⁵

Gemeinsame Situationen durchdringen mit bestimmender aber wechselseitig oszillierender „Prägungskraft die persönliche Situation so, dass dieser Einfluss die Ausbildung unvorhersehbar neuer Formen“ ermöglicht, an denen das Subjekt „gestaltend und selbst Gestalt annehmend“ mitwirkt.²⁶ Dies entspricht etwa dem dialektischen Sozialisationsprozess nach Peter Berger und Thomas Luckmann in der primären Sozialisation, in dem äußere Anregungen internalisiert und eigene Impulse externalisiert werden.²⁷ Auch in einer Schulklasse wird also jeder einzelne - auch die Lehrperson - in seiner Entwicklung geprägt durch das Zusammenwirken der einzelnen persönlichen Situationen in der chaotischen Mannigfaltigkeit der gemeinsamen Situation. Dabei spielt die Lehrperson jedoch eine besondere Rolle, da sie in personaler Emanzipation das Geschehen reflektieren und bis zu einem gewissen Maß lenken kann. Dies geschieht auf der einen Seite durch die Methodik und Didaktik, aber vor allem auch in der pädagogischen Beziehung zum Einzelnen und zur Klasse. Die Ergebnisse der Hattie-Studie haben diese Bedeutsamkeit der Pädagogen nachdrücklich rehabilitiert.²⁸ Der pädagogische Takt bildet dabei das Bindeglied nicht nur zwischen Theorie und Praxis, sondern auch zwischen Lehrer und Klasse. Bedeutsam ist hier, dass es bei dieser Fähigkeit gerade auf das *Gefühl* ankommt, das in der Wissenschaft, auch in der Pädagogik, noch immer einen zweifelhaften Ruf besitzt. Doch mit Begriffen aus Hermann Schmitz' Konzept der leiblichen Kommunikation, das viele Anknüpfungspunkte an Jakob Muths Idee des pädagogischen Taktes aufweist, kann beschrieben werden, warum affektives

23 Hermann Schmitz, System der Philosophie, Band IV, Die Person (P), Bonn 1990, S. 287.

24 Wolf, BESK, S. 287.

25 Barbara Wolf, Die persönliche Situation als Bildungsaufgabe (PSB), Rostock 2010, S. 19

26 Schmitz, UG, S. 76.

27 Peter Berger/Thomas Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt a. M. 1980, S. 139.

28 Zeit Online, 03.01.2013, S. 1

Betroffensein in gemeinsamen Situationen einen wesentlichen Stellenwert in der Pädagogik einnimmt. Personen agieren nämlich nicht nur als personal emanzipierte (aktiv handelnde) Akteure, sondern auch als durch Gefühle, Stimmungen und Atmosphären beeindruckte (passiv erleidende) Patheure, die immer wieder um eine Bewältigung der gemeinsamen Situation ringen müssen. Hier lässt sich nun der Zugang zum Unwillkürlichen, Unverfügbaren und Unvorhersehbaren dezidiert nachzeichnen und die Kunst seiner Gestaltung beschreiben.

5. Über die Bedeutung von Engung, Weitung und Einleibung im Unterricht

Pädagogische Takt im Sinne Herbarts und Muths Konzepten wird aus einem Gefühl für die Situation entwickelt. Dieses Gefühl ist jedoch, im Gegensatz zur methodisch-didaktischen Planung, nicht im Vorhinein bestimmbar. Dennoch wird ihm im Konzept des pädagogischen Taktes eine hohe Bedeutung zugesprochen. Denn die Lehrperson begibt sich in die pädagogische Situation als fühlendes, spürendes Wesen, das affektiv berührt wird vom Sprechen, Agieren und Handeln der Schüler. Ein guter Lehrer sollte sich nach Jakob Muth auch berühren lassen von dem, was die Schüler an inneren Eindrücken zum Ausdruck bringen. „Dazu muss den Menschen die jeweilige Situation umgriffen haben, er darf nicht in sich selbst versponnen, isoliert und kühl distanziert sein, und das Sein des anderen Menschen muß ihn angerührt haben, er muss von anderen betroffen worden sein“.²⁹ Dies macht den Lehrer auf der einen Seite verletzlich, weil er sich nicht hinter seiner Rolle verstecken kann. Auf der anderen Seite ermöglicht diese Haltung einen lebendigen Austausch von Subjekten untereinander, mit ihren Gedanken, Phantasien und Gefühlen zum Thema. Die wechselseitige Interaktion zwischen Lehrerin und Schülerin kann mit Schmitz` Konzept der leiblichen Kommunikation annäherungsweise phänomenologisch beschrieben werden.

Das Wechselspiel von Engung und Weitung gilt als Grundmotiv der leiblichen Kommunikation. Dabei bezeichnet der Begriff Leib das, was im Gegensatz zum Körper nicht messbar oder sichtbar, sondern vielmehr spürbar und dennoch etwa am gleichen Ort lokalisierbar ist. Der spürbare Leib hat keine flächige Grenze wie beim Körper die Haut, sondern er spürt darüber hinaus Qualitäten wie feuchte Kälte, wärmende Zuneigung oder schroffe Ablehnung.³⁰ Der Leib ist somit gerade nicht der vermessbare Körper, sondern das Vermögen, zu sehen, berührt zu werden und zu empfinden.³¹ Merleau-Ponty betrachtet den Leib nicht als peripheren Teil der Person, sondern als faktische und personale Existenz des Ich, als Möglichkeit des Zugangs zum anderen.³² Der gespürte Leib geht also über die Körpergrenzen hinaus und kann eine Verbindung zwischen Ich und Du herstellen.

Personen erleben sich leiblich, was bedeutet, zwischen empfundener „Enge und Weite in der Mitte zu stehen und weder von dieser noch von jener ganz loszukommen [...]“.³³ Enge wird etwa bei Angst, Schmerz und Konzentration empfunden und drückt sich durch eine angespannte Körperhaltung aus. Die Person ist ausgerichtet auf etwas Bestimmtes. Die Engung entspringt dem Ausgeliefertsein an das affektive Betroffensein im Plötzlichen als Ursprung von Hier, Jetzt, Wirklichkeit und Diesheit (Identität und Verschiedenheit), in dem

29 Muth, PT, S. 35.

30 Hermann Schmitz, Leib und Gefühl, Paderborn 1992, S. 11.

31 Thomas Fuchs, Das Gehirn – ein Beziehungsorgan, Stuttgart 2013, S. 99.

32 Maurice Merleau-Ponty, Le Philosophe et son Ombre, in: Éloge de la Philosophie et autre Essais, Paris 1960, S. 287.

33 Schmitz, UG, S. 122.

sich die Subjektivität entfaltet.³⁴ Weite erlebt der Mensch in der Entspannung, Lust und Ekstase, die Muskulatur ist locker und die Wahrnehmung offen und ungerichtet.³⁵ Äußerste Weitung entspricht dem Verschmelzen mit der Welt. Engung und Weitung können als zwei Extreme betrachtet werden, zwischen denen ein Kontinuum an Erlebnisqualität möglich ist. Die Interaktion von Personen vollzieht sich in einem Wechselprozess von Engung und Weitung, den man als *Einleibung* bezeichnet. Dabei entspricht Weitung in der leiblichen Dynamik des Lehrerverhaltens eher Jakob Muths Prinzip der Zurückhaltung und Engung dem Durchsetzen von Forderungen. Einleibung ist die Ausweitung des innerleiblichen Dialogs von Engung und Weitung auf die Interaktion mit einem anderen. Schmitz schreibt: „Einleibung ist immer Konzentration auf ein Gegenüber“.³⁶ Dabei treten die Subjekte in eine umfassende Kooperation antagonistischer oder solidarischer Art. Bei der antagonistischen Einleibung wird die Hierarchie von Über- und Unterordnung verhandelt, ein Vorgang, der in der leiblichen Disposition des Menschen zur Einschätzung der Situation verankert ist. Ein erstes Händeschütteln kann klarstellen, wer hier das Sagen hat und ein Blickwechsel kann sich wie ein Ringkampf gestalten. „Blicke, die sich begegnen, sind wie Speere im Turnier; sie greifen tief in das leibliche Befinden beider Partner ein, die sich dadurch bedeutsame Signale geben, (...) und entfalten sich im Drama des ‚Augenblicks‘ zu einem vielfältigen Wechselspiel“.³⁷ Ebenso werden Worte aus der konzentrierten Engung heraus in die Interaktion geworfen und vom Gegenüber entweder in Weitung aufgefangen oder in Engung zurück geschleudert. Dieses Ineinandergreifen von Aktion und Reaktion bezeichnet Schmitz als eine Verschränkung von Engung und Weitung in wechselseitiger Einleibung, das einen gemeinsamen vitalen Antrieb erzeugt.³⁸ Der individuelle vitale Antrieb bildet die Achse leiblicher Dynamik und stellt die expansive sowie kontraktive Lebendigkeit der leiblichen Ökonomie dar. Dabei kann dieser die Grenzen des eigenen Leibes überschreiten und sich bei der Einleibung mit einem anderen zu einem gemeinsamen vitalen Antrieb verbinden.³⁹ Innerhalb dieses gemeinsamen vitalen Antriebs beziehen sich Lehrer und Schüler aktiv und reaktiv aufeinander. „Über die Stimme, den Blick und/oder Berührungen ist ihr leibliches Befinden wechselseitig antagonistisch miteinander verbunden.“⁴⁰ Idealerweise richtet sich der gemeinsame vitale Antrieb konzentriert auf den Gegenstand des Unterrichts. Anders als bei der antagonistischen Einleibung gestaltet sich die solidarische Einleibung eher symmetrisch, wie beispielsweise beim Rudern, Tanzen oder Musizieren.⁴¹ Hier greifen die Bewegungen ineinander, man schwingt in einem gemeinsamen Rhythmus mit, wie bei einem Fingerspiel, beim Singen im Chor oder bei der Choreographie eines Tanzes, ohne sich auf eine bestimmte Person zu konzentrieren. Meist spielt sich die Einleibung ganz beiläufig ab, wenn sich etwa im Pausenhof Schülermassen begegnen und sich geschickt aneinander vorbei einen Weg durch die Menge bahnen. Im Dialog zwischen Lehrerin und Schülern kann die Einleibung leicht beobachtet

34 Hermann Schmitz, P, S. 3.

35 Barbara Wolf, BESK, S. 316.

36 Schmitz, UG, S. 151.

37 Schmitz, UG, S. 136.

38 Hermann Schmitz, *Der Leib (L)*, Berlin 2011, S. 32.

39 Hermann Schmitz, *Selbst sein, über Identität, Subjektivität und Personalität*, Freiburg 2015, S. 178.

40 Sabine Weishaupt, *Subjektivierendes Arbeitshandeln in der Altenpflege – die Interaktion mit dem Körper*, 2006, in: Fritz Böhle, Dirk Fross, *Erfahrungsgeladene und leibliche Kommunikation und Kooperation in der Arbeitswelt*, Bielefeld 2009, S. 18.

41 Schmitz, UG, S. 151.

werden. Die Lehrerin gibt *Bewegungssuggestionen* vor, etwa wenn sie zielstrebigem Schrittes in straffer Körperhaltung die Klasse betritt, ihre Tasche energisch auf dem Tisch ablegt und mit kräftiger Stimme die Klasse zum Beginn des Unterrichts animiert. Oder wenn sie langsam durch die Tür schlurft, sich fast unauffällig auf einem Stuhl niederlässt und irritiert in die Klasse schaut. Bewegungssuggestionen sind nach Schmitz „Vorzeichnungen einer Bewegung, die über das Maß der erfolgten Bewegung (...) hinaus geht (...)“ und somit Reaktionen evozieren, die selbst zu Bewegungen führen.⁴² Gerade Kinder lernen vor allem durch leibliche Wahrnehmung und Mitbewegung. Sie richten ihre Aufmerksamkeit auf Bewegungen, „weil sie davon in leiblicher Weise angesprochen werden“.⁴³ Das Eintreten des Lehrers wird somit ganz unterschiedliche Reaktionen bei den Schülerinnen auslösen. Mit Blicken wird ausgemessen, wer den Überblick hat, die Stimme fordert, wer das Sagen hat und die Position im Raum zeigt, wer diesen für sich einnimmt. Doch in diesem Fall es wieder schwer planbar, mit einem bestimmten Gestus zu erscheinen. Ein zurückhaltender Lehrer wirkt eher lächerlich, wenn er plötzlich Dominanzgebärden ausübt und eine lebhaftere Lehrerin löst Irritation aus, wenn sie abwesend und schweigend die Klasse betritt.

Das Unwillkürliche spielt hier eine bedeutsame Rolle. Mit entsprechendem Feingefühl nimmt die Lehrerin beim Betreten der Klasse wahr, welche Grundstimmung hier gerade herrscht, ist es eher entspannte Müdigkeit, eine nervöse Gereiztheit oder neugierige Offenheit? Dies zeigt sich in Nuancen der Körperhaltung, der Mimik, Gestik und Sprechweise der Anwesenden aber auch in der Reaktion auf ihr Eintreten. Das Gespür, nun genau mit dem treffenden Stichwort oder der passenden Geste zu reagieren, spricht von Taktgefühl. Dieses speist sich aus theoretischem Wissen über Gruppendynamik und aus zahlreichen einverlebten Erinnerungen ähnlicher Situationen, die dann innerhalb von Sekunden zu einem Handeln, einer Geste oder einer Aussage aktualisiert werden. Es wird deutlich, dass unvorhersehbare Dynamiken der Situation und die passende intuitive Reaktion darauf eine ebenso große Rolle spielen können, wie die geplante methodische Abfolge einer Unterrichtseinheit.

Einlebung mit einer Gruppe von 30 Schülern ist ein äußerst komplexes Geschehen und eine gelingende Unterrichtsstunde kommt im Grunde einem Kunststück gleich. Denn es kann passieren, dass noch in den letzten zehn Minuten die Diskussion entgleist, die Klasse Kopf steht. Da Einlebung die Konzentration auf ein Gegenüber ist, bedeutet dies für die Lehrperson, in wacher Aufmerksamkeit verschiedenste Signale wahrzunehmen, zu verstehen, zu deuten und angemessen zu reagieren. All diese Faktoren bleiben letztlich unverfügbar und erfordern entsprechend Situationsgeschick und Wachheit, damit der gemeinsame vitale Antrieb nicht zusammenfällt. Um diese Aufmerksamkeit hervor zu bringen, sei dies in antagonistischer Einlebung bei einem Rededuell oder in solidarischer Einlebung bei gymnastischen Übungen, erfordert es eine grundlegende Körperspannung, die als Engung durch die Schüler spürbar wird wie ein Ruder, welches das Schiff in die richtige Richtung lenkt. Je nach Konstitution der Schülerinnen muss diese Spannung stärker oder schwächer ausgeprägt sein. Ganz ohne Spannung ist keine leibliche Kommunikation möglich, oder die Schüler erleben die Lehrperson in Auslebung, einem völligen Loslassen der Situation, in dem die Klasse sich selbst überlassen ist.⁴⁴ Da jedoch die Verantwortung für die pädagogische

42 Hermann Schmitz, L, S. 33.

43 Klaudia Schultheis, Macht und Erziehung. Überlegungen zur pathisch-leiblichen Dimension pädagogischen Handelns, in: Hans Jürgen Wendel, Steffen Kluck (Hrsg.), Zur Legitimierbarkeit von Macht, Freiburg i. B. / München 2008, S. 103.

44 Schmitz, UG, S. 152.

Situation vor allem in der Hand der Lehrerin liegt, die in personaler Emanzipation das Geschehen lenkt, bleibt eine gewisse Engung in Form von Spannung erforderlich. Dies erklärt auch, warum sich Pädagogen im Unterricht häufig wach und lebendig fühlen, danach aber zunehmend in sich zusammensinken und eine gewisse Erschöpfung spüren.

Da Lehrpersonen selten eine einzelne Unterrichtsstunde absolvieren, sondern sich meist über einen längeren Zeitraum mit einer Klasse beschäftigen, entsteht aus einzelnen aktuellen Situationen allmählich eine *gemeinsame Atmosphäre*, die sich in einer bestimmten Weise einspielt. Ob sich diese fröhlich, angespannt, gelassen oder gereizt darstellt, hat nicht nur mit dem Gesamtklima der Schule zu tun, sondern auch mit den Eigenschaften und Fähigkeiten der Individuen in der Lerngruppe und mit der Kompetenz der Lehrenden, mit Taktgefühl auf die Situation einzugehen. Die Relevanz solcher Atmosphären als unverfügbare Momente pädagogischer Situationen soll nun im Folgenden erörtert werden.

Das 6. Kapitel wurde entfernt

7. Schlussbetrachtungen

Es kann im Grunde keine Garantie geben, dass eine Lehr-Lernsituation erfolgreich verläuft, auch wenn sie didaktisch perfekt geplant wurde. Das Unverfügbare ist für pädagogisches Handeln konstitutiv, kann durch Methoden, Arbeitsschritte und Formeln nicht dingfest gemacht werden und ist allein durch Konstellationen nicht in den Griff zu kriegen. Im Unterricht müssen curriculare Ziele in geplante Lehr-Lernaufgaben transformiert werden, die Schülern ermöglichen, „objektivierte Sachverhalte [zu] resubjektivieren und subjektive Erfahrungen und Meinungen [zu] verobjektivieren.“⁴⁵ Diese abstrakten Prozesse vollziehen sich in phänomenologischer Perspektive auf der Ebene der Einleibung, die im Wechselspiel von Engung und Weitung das Gespür erfordern, welche Anknüpfungspunkte beim Lernenden aufzuschließen sind durch sein affektives Betroffensein und wie diesen taktvoll zu begegnen ist.

Die ‚gute Absicht‘ zu erziehen als kognitives Symbol der Zuordnung zum Erziehungssystem, spiegelt sich nach Luhmann in der pädagogischen Rollenasymmetrie wider, denn schließlich soll ja die Schülerin, nicht die Lehrerin erzogen werden.⁴⁶ Doch dieses Machtgefüge reicht nicht aus, um die doppelte Kontingenz und das Unwillkürliche pädagogischer Interaktionen erschöpfend zu regeln. Daher eröffnet der Situationsbegriff nach Hermann Schmitz einen wertvollen Zugang zur Komplexität des Unterrichtsgeschehens, der durch Jakob Muths Konzept des pädagogischen Taktgeschehens zu ergänzen ist. Dem Unvorhersehbaren kollektiver Atmosphären, die in gemeinsamen pädagogischen Situationen entstehen, kann durch eine offene Haltung oder gar Zurückhaltung und durch ein Feingefühl für die aktuelle Stimmung begegnet werden. Die Entwicklung eines solchen Taktgefühls erfordert einerseits erziehungswissenschaftliches Fachwissen, das grundlegende Kenntnisse über die Lebenswelt von Kindern oder Jugendlichen ebenso vermittelt wie Wissen über Gruppendynamik, pädagogische Konzepte, Erziehungsstile und Erziehungsziele. Andererseits aber ist eine pädagogische Haltung erforderlich, die in einem authentischen Habitus verkörpert wird, der in der konkreten Situation durch Einleibung einen Bezug zu Schülerinnen herstellen kann, der

⁴⁵ Benner/ Kemper, TGR, S. 318

⁴⁶ Luhmann, EG, S. 55

sich nicht einseitig über die Lernenden stellt, sondern sich berühren lässt von den Fragen, Anliegen und Ausdrucksweisen der Kinder. Erst wenn sich durch wechselseitiges aufeinander Einschwingen ein gemeinsamer vitaler Antrieb bildet, kann eine Resonanz entstehen, die es ermöglicht, in einer Atmosphäre lockeren Austausches unterschiedliche Zugänge des Lernens zu finden. Hartmut Rosa beschreibt die Entstehung von Resonanz wie folgt: „Wenn es dem Lehrer gelingt, die Aufmerksamkeit seiner Schüler so zu fesseln, dass es im Klassenzimmer ‚knistert‘, entstehen Momente des wechselseitigen geistigen Berührens und Berührtwerdens“.⁴⁷ Dieser Bereich des Pädagogischen bleibt unverfügbar und kann in der gemeinsamen Lehr-Lernsituation immer wieder neu erschlossen werden. Daher begleitet das Theorem des pädagogischen Taktes Lehrende lebenslang und verdient wissenschaftliche Beachtung.

47 Hartmut Rosa, Resonanzpädagogik, Wenn es im Klassenzimmer knistert, Weinheim 2016, S. 30