

**Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin**

Lernen, Negativität und Fremdheit

*Analysen zur Theorie der Negativität und
zur didaktischen Bedeutung negativer Erfahrungen*

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie

(Dr. phil.)

vorgelegt von

XU, Xiaohong

Erster Gutachter: Prof. Dr. Christoph Wulf

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Dieter Geulen

Disputation: 16. 02. 2009

Berlin 2009

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	6
2. Eine anthropologische Betrachtungsweise des Lernens.....	10
2.1 Pädagogik und Anthropologie.....	10
2.2 Mensch und Lernen: Ein anthropologischer Versuch.....	13
2.2.1 Zur pädagogisch-anthropologischen Ideengeschichte.....	13
2.2.2 Philosophische Anthropologie – Lernbedürftigkeit und Lernfähigkeit.....	22
3. Lernen als sozialer und pädagogischer Begriff.....	27
3.1 Erziehung, Bildung und Lernen.....	27
3.2 Lernen ist Leben und Handeln in der Welt.....	35
3.3 Lernen als pädagogischer Begriff.....	43
4. Versuch einer Bestimmung von „Negativität“.....	46
4.1 Kants Verständnis des „Negativen“: Mangel vs. Beraubung.....	46
4.2 Zur Diskontinuität von Lernprozessen.....	49
4.2.1 Erkenntnis und Negativität der Erfahrung beim platonischen Sokrates.....	49
4.2.2 Diskontinuierliche Erfahrung.....	55
4.3 Negativität im sozialen Kontext.....	59
4.4 Negativität als pragmatischer Begriff.....	66
4.5 Negativität und Lernen in der Lebenswelt.....	68
4.5.1 Das Andere: Kontingenz des sozialen Verhaltens und der menschlichen Praxis.....	70
4.5.2 „Krise“ als „Störung“ und als „Chance“.....	72
5. Theorien zum Verhältnis von Lernen und Negativität.....	78
5.1 Hermeneutisches Verstehen der Erfahrung bei Gadamer.....	79
5.1.1 Ein anderer Wahrheitsanspruch der Geisteswissenschaft.....	79
5.1.2 Hermeneutik als Geschehen.....	81
5.1.3 Negativität der hermeneutischen Erfahrung.....	90
5.1.4 Erfahrung als leiblich-existentielle Größe.....	94
5.2 Lernen und Negativität der Erfahrung bei Buck.....	94
5.2.1 Epagoge oder das „unausdrückliche Allgemeine“.....	95
5.2.2 Genesis der Erfahrung.....	98
5.2.3 Bestätigung und Enttäuschung.....	104
5.2.4 Antizipation und negative Instanz.....	107
5.2.5 Horizontwandel.....	111
5.2.6 Die Offenheit hermeneutischer Erfahrung.....	120
5.2.7 Pädagogische Überlegungen zur hermeneutisch-phänomenologischen Erfahrung.....	126
5.2.8 Lernen durch „paradigmatische Induktion“.....	128
5.3 Die phänomenologische Perspektive von Meyer-Drawe.....	131
5.3.1 Anfang und Genese des Lernens.....	131
5.3.2 Rehabilitierung der präobjektiven Stufe.....	132
5.3.3 Die Bedeutung von Situationen.....	134
5.3.4 Lernen als Umlernen.....	136

5.4 Benners Negativitätsbegriff.....	139
5.4.1 Transformation vom Unbekannten ins Bekannte	139
5.4.2 Bestimmte Negation versus „Zwischenraum“	141
5.4.3 Das Beispiel der Sinneswahrnehmung beim Kind via Rousseau	142
5.4.4 Lernen und Lehren durch Negativität	145
5.4.5 Benners Begriff der Negativität	147
5.5. Negativität im Pragmatismus	149
5.5.1 Problemorientiertheit.....	149
5.5.2 Betonung der Erfahrung und des Denkens.....	151
5.5.3 Lernen als Problemlösung	153
5.5.4 Einfache und reflexive Erfahrungen	157
5.5.5 Denken und Erkenntnis als Vorgang	160
5.5.6 Die Transformation einfacher in reflexive Erfahrung als pädagogische Aufgabe	162
5.5.7 Negativität der Erfahrung bei Dewey.....	165
5.6 Lernen durch negative Erfahrungen.....	167
5.6.1 „Erfahrung“ und „Lernen“	167
5.6.2 Wissensaneignung und Umlernen	170
5.6.3 Lernen durch negative Erfahrungen.....	171
5.6.4 Didaktik und das Verhältnis von advokatorischem und persönlichem Lernen	176
6. Eine negativitätstheoretische Analyse deutscher didaktischer Ansätze.....	185
6.1 Die hermeneutisch-phänomenologische Didaktik bei Buck	185
6.1.1 Das Beispiel-Verstehen	186
6.1.2 Lernen durch Analogien.....	197
6.2 Hermeneutische und kritisch-konstruktive Didaktik bei Klafki.....	203
6.2.1 Die geisteswissenschaftliche Quelle	203
6.2.2 Lebensbezug und Bildung.....	204
6.2.3 Vorwissen des Schülers	206
6.2.4 Das Exemplarische Prinzip	207
6.2.5 Selbsttätigkeit.....	213
6.2.6 Erfahrung der Negativität des Menschen	216
6.2.7 Zusammenfassung.....	222
6.3 Heimanns Lerntheoretische Didaktik: Reflexive Erfahrung	224
6.3.1 Der Lehrer als Theoriebildner	224
6.3.2 Metadidaktik und „Theorie des Unterrichts“	230
6.3.3 Entscheidung als Problem	234
6.3.4 Theoriebildung als Prozess.....	236
6.3.5 Lebens- und Lernerfahrungen der Schüler	238
6.3.6 Heimanns Bildungsbegriff	239
6.3.7 Zusammenfassung.....	242
7. Zusammenfassende und weiterführende Überlegungen.....	244
Literaturverzeichnis	247

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit fokussiert die Zusammenhänge zwischen Lernen und Negativität. Nach einer systematischen Darstellung und Ausdifferenzierung des Begriffs „Negativität“ wird die didaktische Relevanz negativer Erfahrungen ausführlich analysiert.

Im ersten Kapitel geht es um die Entwicklung einer anthropologischen Perspektive auf das Lernen. Hier wird gezeigt, dass Lernen eine für den Menschen konstitutive Bedingung ist. Sodann wird ein weiterer Lernbegriff entwickelt, nach dem Lernen Leben und Handeln des Menschen in der Welt bedeutet. Es folgt ein Kapitel zur näheren Bestimmung des Begriffs „Negativität“, wobei es sich um verschiedene Ansätze in der Philosophie, insbesondere Kant, Platon bzw. Sokrates, Hegel und die Phänomenologie handelt. Es wird die kognitive und die pragmatisch/praktische Perspektive auf das Subjekt einander gegenübergestellt. Der Begriff der „Negativität“ wird ausgelegt als ein Moment der Überraschung, Enttäuschung usw. in den Erfahrungen des Lernenden.

Im Hauptteil der vorliegenden Arbeit werden einige Theorien zum Verhältnis von Lernen und Negativität bearbeitet, und zwar H.-G. Gadammers Theorie des hermeneutischen Verstehens, G. Buck, K. Meyer-Drawe, D. Benner und J. Dewey. Es stellt sich heraus, dass Lernen und Lehren gleichermaßen auf negative Erfahrungen bezogen sind. In diesem Zusammenhang wird die Frage gestellt, ob bzw. wie die Negativität als eine relevante Größe in didaktischen Ansätzen behandelt worden ist.

Auf das Kapitel über die Rezeption wichtiger Autoren der Pädagogik sowie über die Analyse einiger Lerntheorien unter dem Aspekt der „Negativität“ folgt dann ein Kapitel über einige Theorien der Didaktik, und zwar noch einmal G. Buck, W. Klafki sowie P. Heimann und die sog. Berliner Schule. Auf dem Hintergrund der vorausgegangenen Analyse wird eine Reihe von Perspektiven für die Didaktik entwickelt. Es wird herausgearbeitet, welche Bedeutung das Beispiel-Verstehen und das Lernen durch Analogien für komplexe Lernprozesse hat. Die didaktischen Ansätze von Klafki und die lerntheoretische Didaktik von Heimann werden nach ein paar oben erarbeiteten Dimensionen bewertet, um zu prüfen, ob die betreffenden Autoren für die Idee der Negativität in Anspruch genommen werden können. Was die Didaktiken von Klafki begriffen, werden das zentrale Wissen von der Bedeutung des Vorwissens des Schülers, des exemplarischen Prinzips, der Selbsttätigkeit und der Erfahrung der Negativität als wichtige Elemente der Didaktik ins Bewusstsein gerufen. Die Rolle reflexiver Erfahrung in Heimanns lerntheoretischer Didaktik wird untersucht. Dabei wird das Problem der pädagogischen Entscheidung, der Theoriebildung als Prozess und der Lebens- und Lernerfahrungen der Schüler thematisiert. Die hier angestellten Analysen verweisen darauf hin, dass diese angesprochenen didaktischen Ansätzen mit dem Konzept der „Negativität“ in verschiedenen Hinsichten übereinstimmen.

Summary

The available work focuses on the connection between learning and negativity. After a systematic representation and differentiation of the term “negativity”, it analyzes the pedagogical relevance of negative experiences in detail.

The first chapter puts forward an anthropological perspective on learning. Here it shows that learning is a constitutive condition for humans. Then a broader sense of the concept of learning is brought forward: learning is the life and action of the people in the world.

The following chapter provides a closer definition of the term “negativity”, referring to different philosophical theories, particularly Kant, Plato, Socrates, Hegel and phenomenology. The cognitive perspective and the practical perspective of the relevant subject confront each other. The term “negativity” is interpreted as the moment of surprise and disappointment in the learners’ experiences.

The main body of the work analyzes some theories about the relationship between learning and negativity, such as H.G. Gadamer’s theory of hermeneutic understanding, G. Buck, K. Meyer Drawe, D. Benner and J. Dewey. It reveals that both learning and teaching are equally related to negative experiences. In this connection arises the question whether and how the negativity is treated as a relevant conception in some pedagogical theories.

After representing some important scholars in the field of pedagogics and analyzing some learning theories from the aspect of “negativity”, the work analyzes some pedagogical theories, such as the theories of Klafki, G. Buck and Heimann. Against the background of the preceding analysis a set of perspectives for the pedagogics are developed. It shows that example-understanding and learning through analogy are important to complicated learning process.

According to some dimensions brought forward above, the pedagogical theories of Klafki and the learning-theoretical pedagogics of Heimann are evaluated to examine whether these pedagogical theories are related to the idea of negativity. First, the importance of the students’ foreknowledge, the example principle, activity and the experience of negativity are analyzed as important elements of the pedagogics. The role of reflective experience in Heimann’s learning-theoretical pedagogics is also examined. The problem of the educational decision, the theory formation as process, and the life and learning experiences of the students are brought up for discussion. Those analyses reveal a fact, that is, the pedagogical theories mentioned here are in many aspects consistent with the concept “negativity”.

1. Einleitung

Alles pädagogische Bemühen basiert auf der anthropologischen Annahme, der Mensch sei lernbedürftig und lernfähig. Genauso heißt es, er sei erziehungsbedürftig und zum Erzogenwerden befähigt. „Erziehung“ hängt, wie auch „Bildung“, eng mit Lernen zusammen: Die Argumentation um Erziehung und Bildung kann ohne den Lernbegriff kaum auskommen. Mit diesem Begriff des Lernens wird sich die vorliegende Arbeit näher befassen. In einer historischen Rückführung, u.a. auf Platon, Comenius, Kant und Rousseau, sowie in der Auseinandersetzung mit philosophischen Ansätzen, wie Hermeneutik, Phänomenologie, Pragmatismus, soll der Begriff des „Lernens“ in den Mittelpunkt gestellt und als soziales und pädagogisches Konzept charakterisiert werden (Kap. 2, Kap. 3).

Der zweite wichtige Begriff der vorliegenden Arbeit ist „Negativität“. Mit dem „Negativen“, der „Negativität“ und der „Negation“ haben sich Kant, Hegel, Rentsch u.a. in der Geschichte der Philosophie aus unterschiedlichen Blickwinkeln auseinandergesetzt. Begriffe vom „Negativen“, die mit der „Negativität“ in verschiedenem Sinn im Zusammenhang stehen, weisen ein breites Spektrum von Bedeutungen auf. Für die vorliegende Arbeit ist es daher ein notwendiger Schritt, den Begriff der „Negativität“ aus seinen vielfältigen Deutungsvarianten herauszuheben und genauer zu differenzieren (Kap. 4).

Mit „Negativität“ im Umfeld von Pädagogik, Erziehung und Lernen haben sich in jüngster Zeit Dietrich Benner, Andrea English, Fritz Oser und Käte Meyer-Drawe befasst. Sie verzichten aber auf eine nähere begriffliche Bestimmung und gehen von einem unmittelbaren Verständnis des Begriffs aus. Dabei definieren sie ihn als eine Art von Schmerz. Das lässt sich an Benners Interpretation der „Negativität“ zeigen: „Enttäuschungen, Irritationen und Überraschungen stellen negative Erfahrungen dar, die anzeigen, dass ein anderer Mensch, [...] die Gesellschaft [...] sich anders verhalten, als wir dies erwartet haben oder bisher gewohnt waren“ (Benner 2005: 7). Auch wenn „Negativität“ in der phänomenologischen, hermeneutischen, pragmatistischen oder pädagogischen Perspektive unterschiedlich akzentuiert ist, wird von „Negativität“ im

Sinne von „Enttäuschungen, Irritationen und Überraschungen“ ausgegangen. Lernen und Erfahrungsbildung betrachten die genannten und viele andere Autoren als einen über Negativität vermittelten Prozess. So meint Gadamer, der Prozess der Erfahrung sei „ein wesentlich negativer“ (Gadamer 1972: 335); „Erfahrung in diesem Sinne setzt mannigfache Enttäuschung von Erwartungen voraus und dadurch wird Erfahrung erworben“ (Gadamer 1990: 362).

Mit der Beziehung von Negativität und Lernen in einschlägigen philosophischen und pädagogischen Theorien befasst sich Kap. 5. Die Erfahrung von Negativität ist aber ihrerseits nicht nur ein Problem oder Phänomen der Erfahrungsbildung oder der Genese und des Ablaufs von Lernprozessen. „Negativität“ in ihrer vollen Bedeutung findet unterschiedliche Ausdrucksformen in unterschiedlichen Kontexten und hat über das Individuum hinaus vor allem auch eine soziale und gesellschaftliche Ausprägung, die allem Lernen und aller Erfahrung vorausgeht bzw. zu deren Ermöglichungs- und Bedingungsgefüge zählt. Eine entsprechende Differenzierung des Begriffs „Negativität“, die für das Verständnis und das Fördern von Lernprozessen von besonderer Bedeutung ist, bleibt bis heute eher ein Desiderat der Forschung. Die vorliegende Arbeit versucht anhand einschlägiger Ansätze, zwischen dem kognitiven oder individuellen Bereich der Erfahrung von Negativität und deren überindividuellem sozialen und gesellschaftlichen Rahmen zu vermitteln. Dabei geht sie davon aus, dass für ein angemessenes Verständnis von Negativität und Negativitätsphänomenen und ihren Niederschlag in der individuellen wie kollektiven Erfahrung auch im pädagogischen Bereich die Einbeziehung des menschlichen Lebens insgesamt unerlässlich ist. Dabei ist über den Bereich des nur schulischen Lernens ebenso hinauszugehen wie über den der nur individuellen Erfahrungsbildung. Während hermeneutische und phänomenologische Betrachtungsweise Negativität auf den Prozess der Erfahrung bzw. des Lernens konzentrieren und in einem eher gesellschaftsfreien, kognitiven Kontext beschreiben, gehen etwa Benner und Dewey von menschlicher Negativität als auch einer sozialen und lebensweltlichen Größe aus. Demnach ist Negativität als unverzichtbares Moment in konkreten gesellschaftlichen – lebensweltlichen wie schulischen – Kontexten vorzufinden und findet in den

„Irritationen“, „Enttäuschungen“ und geistigen „Umwendungen“ ihren Angelpunkt, auf welche die vorliegende Arbeit sich bezieht. Sie beginnt mit dem sokratischen Dialog, in dem Lernen als ein diskontinuierlicher Prozess, eine geistige Umwendung dargestellt wird. Die Diskontinuität des Lernens, die Lernen als einen negativen Prozess im Gegensatz zu einer reinen Akkumulierung von Wissensinhalten nahelegt, wird auch durch das moralische Lernen bei Kant, durch den Begriff der „Begegnung“ bei Bollnow usw. ergänzend erläutert. Daraufhin wird menschliches Dasein in einer Auseinandersetzung mit Hermeneutik, Phänomenologie und Existenzphilosophie sowie mit Anleihen bei Hegels Jenenser Realphilosophie als „Interexistentialität“ beschrieben, was eine Abkehr von einer nur individuell-kognitiven Darstellung menschlicher Negativität ermöglicht.

Um den lebendigen Menschen und dessen Lernen herum wird dann versucht, vorliegende Ansätze und Theorien zum Verhältnis von Lernen und Negativität darzustellen und daraufhin zu befragen, welchen Charakter und welche Erscheinungsformen die Negativität der Erfahrung hat und welche Rolle sie in Lehr- und Lernprozessen spielt. Es wird sich dabei zeigen, dass Lehren und Lernen eine verwandte Struktur aufweisen dahingehend, dass sie auf negative Erfahrungen bezogen sind, die zur Unterstützung und Effektivierung pädagogischer Interventionen wie von Lernprozessen generell unerlässlich sind bzw. sogar überhaupt erst deren Wirksamkeit ermöglichen.

Der Versuch einer Analyse des Begriffs „Negativität“ plädiert nicht dafür, andere Lernformen zu vernachlässigen. Es geht vielmehr darum, dass „Negativität“ ein vernachlässigtes Moment der theoretischen Forschung darstellt, dessen Darstellung und Ausdifferenzierung das Feld der Konzeptualisierung von Lehren und Lernen theoretisch bereichern soll. Damit gelangen wir zur didaktischen Relevanz negativer Erfahrungen: Modelle des Lernens sind unverzichtbare Bezugspunkte für die Erarbeitung didaktischer Modelle. In jedem didaktischen Ansatz steckt immer ein Verständnis des Verfassers vom Lehren und vom Lernen. Auch wenn die Theorien von ganz unterschiedlichen Prämissen ausgehen, setzen sich die Ansätze damit auseinander, wie die Lernlogik der Lernenden und die Lehrlogik der Lehrenden

aussehen und zusammenstimmen können. Sind Lernen und Lehren gleichermaßen auf negative Erfahrungen bezogen, lohnt es sich zu fragen, ob bzw. wie die menschliche Erfahrung von Negativität als eine relevante Größe in didaktischen Ansätzen behandelt worden ist. Es fehlt jedoch gegenwärtig eine Arbeit, in der die Theorien der Negativität der Erfahrung in ihrer Bedeutung für die Beurteilung didaktischer Ansätze systematisch analysiert werden. Bisherige Abhandlungen über didaktische Ansätze beschränken sich meist auf eine beschreibende gedankliche Wiedergabe und Zuordnung; demgegenüber wird hier versucht, mittels Negativität als zentraler Forschungsfrage die Konzeptualisierung von Lehren und Lernen in einschlägigen didaktischen Ansätzen darzustellen. Darin fließen auch neuere Ansätze zur Explikation negativer Bildungserfahrung ein, deren Bedeutung für Grundfragen der Didaktik zu klären ist.

Dieses Vorgehen versteht sich als Beitrag zur Theoriebildung bzw. zur Weiterentwicklung des Begriffs der „Negativität“ im Bereich von Pädagogik und Lernen. Empirische Daten werden nicht erhoben, da es vorerst um die hermeneutische, phänomenologische und existenzphilosophische, sowie darüber hinaus auch anthropologische und sozialtheoretische Erörterung des Phänomenkomplexes der Negativität oder der Erfahrung von Negativität geht. Diese könnte aber in einem weiteren Schritt durchaus als Ausgangspunkt und Grundlage empirischer Untersuchungen dienen, welche in gesondert zu ermittelnden Formen der Operationalisierung der hier diskutierten Thematiken sich etwa der Frage zu widmen hätten, in welcher qualitativen (z.B. prozessualer Ablauf) und quantitativen Hinsicht (z.B. Effizienz und Effektivität) sich Lernen aus negativen Erfahrungen von anderen Lernformen unterscheidet. Mit entsprechenden Modifikationen (und wohl erhöhtem Komplexitätsgrad) wäre auch eine Erweiterung auf die empirische Untersuchung menschlicher Erfahrungsbildung aus Konstellationen der Negativität generell (d.h. auch lebensweltlich und nicht auf Lernen im engeren Sinne beschränkt) denkbar.

2. Eine anthropologische Betrachtungsweise des Lernens

2.1 Pädagogik und Anthropologie

Im Mittelpunkt der pädagogischen Fragestellung stand meist die Bestimmung des Menschen dahingehend, was oder wie er sein sollte. Derartige mehr oder weniger normative Vorstellungen sind nicht unabhängig von dem je aktuell verfügbaren Wissen darüber zu diskutieren, was der Mensch ist bzw. die Menschen sind, d.h. nicht unabhängig von jeweils vorherrschenden Konzeptualisierungen „des“ oder der Menschen etwa hinsichtlich ihrer durch die Zugehörigkeit zur Gattung gegebenen Fähigkeiten und Möglichkeiten. Darin ist eine gewisse Abhängigkeit der Pädagogik von einer biologisch-gattungsgeschichtlich ebenso wie philosophisch und historisch verstandenen Anthropologie zu erkennen. Eine pädagogische Arbeit mit der Frage zu beginnen, was der Mensch ist, hat auf der einen Seite seine ganz besondere Berechtigung – wie Humboldt sagt, „es gibt kein praktisches Geschäft im menschlichen Leben, das nicht der Kenntnis des Menschen bedürfte“ (zit. n. Börrnert 2005: 3), besonders weil Pädagogik immer auch „Besinnung auf die Bestimmung des Menschen“ (Roth 1971: 31) ist. Auf der anderen Seite ist die Beantwortung dieser Frage aber schwierig genug und niemals endgültig, weil es eine allgemeine und universal verbindliche Definition „des“ Menschen im Singular niemals geben wird.

Anthropologische Fragestellungen haben sich im Laufe der Geschichte dieser „Disziplin“ bzw. dieses Konglomerats von Disziplinen vielfach gewandelt und sich dabei oft genug als Wunschvorstellungen und Hoffnungen, als bloße Selbsteinschätzungen und manchmal auch Selbsttäuschungen erwiesen. Lassan verweist auf den Umstand, dass anthropologische Entwürfe ein Selbstverständnis des Menschen tragen und bestimmen, das auch dessen Handeln lenkt: „So wie der Mensch die Welt sieht und deutet, so handelt er in der Welt“ (Lassan 1994: 73f.). Man wird sagen dürfen, dass auch Pädagogik und Erziehungswissenschaft, soweit sie auf einem vermeintlichen oder tatsächlichen „Wissen vom Menschen“ beruhen, sich auf ein Selbstverständnis des Menschen und das daraus gewonnene Idealbild gründen. Das Erziehungsideal des Pädagogen beruht in hohem Maße auf seinem Verständnis

des Menschen von sich selbst und in seiner Zeit; es hat in diesem Kontext notwendigerweise normativen ebenso wie historischen Charakter.

Seit Humboldt mit der vergleichenden Anthropologie auf die unterschiedlichen historisch-kulturellen Ausprägungen menschlichen Daseins aufmerksam gemacht hat, wird indes seltener gefragt, was der Mensch „eigentlich“ sei. Man geht davon aus, dass Menschen in unterschiedlichen historischen Phasen je nach unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten zu interpretieren sind. Die daraus entstandene historische Anthropologie beschränkt sich nicht mehr auf die „jetzigen“ Zeiträume, sondern bezieht eine ethnologische Perspektive ein, die offen den Problemen des Menschen der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft gegenübersteht (vgl. Wulf 2004a: 9).

Eingangs des 20. Jahrhunderts beginnt der Einzug der Anthropologie in die philosophische Diskussion und Theoriebildung. Max Schelers *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, Helmuth Plessners *Die Stufen des Organischen und der Mensch* und Arnold Gehlens *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt* etablieren die philosophische Anthropologie. Der Mensch-Tier-Vergleich insbesondere fördert Theorien von der Erziehungsbedürftigkeit und -fähigkeit des Menschen und bieten der Pädagogik neue Erklärungsmöglichkeiten und Ansätze.

In dezidiert Unterscheidung zwischen „normativem“ und „empirischem“ Gehalt anthropologischer Aussagen versucht die so genannte „Realanthropologie“, ein Gesamtbild des menschlichen Seins aus den verschiedenen beobachtbaren Einzelheiten und Aspekten zu schaffen. Sie unterscheidet zwischen anthropologischen Sinnaussagen über Ziele, Bestimmungen und Leitbilder einerseits (oft als „Fundamental“- , „Ideal“- oder „Sinnanthropologie“ bezeichnet), und „empirischen“ Einsichten in die Stärken und Schwächen der Menschennatur andererseits. Letztere werden unter dem Namen der „Realanthropologie“ zusammengefasst (vgl. Lassan 1994: 75). Es geht nicht um die Bestimmung des Menschen, nicht um das, was er als frei handelndes Wesen aus sich machen soll, sondern es geht „um das Gegebene, um das real Vorhandene“ (ebd.). Erst aus der Beschreibung vieler Einzelercheinungen ergibt sich das reale Bild des

Menschen. Es wird von dem real vorhandenen, wirklich handelnden Menschen ausgegangen; es geht darum, wie der Mensch mitten in der Wirklichkeit seines Lebens steht und sein Leben gestaltet.

Diese, hier zweifellos etwas vereinfacht dargestellte, Unterscheidung zwischen „normativem“ und „empirischem“ Gehalt von Theorien über „den“ oder die Menschen wird man bei den im Laufe der vorliegenden Arbeit vorgestellten pädagogischen Theorien immer im Auge zu behalten haben. Was man in der pädagogischen Perspektive aus „dem“ oder den Menschen zu machen versucht, hängt normalerweise von deren Selbstdeutung ebenso ab wie von den Ansichten der jeweiligen Erzieher. Ob wir den Menschen und uns selbst wie Comenius als Ebenbild Gottes oder wie Freud als ein von seinen Trieben besessenes Wesen ansehen, wird wie alle derartigen Interpretationen entscheidend auf die Tätigkeit des Erziehers einwirken.

Es gab und gibt die unterschiedlichsten Versuche, aufgrund des Bildes vom Menschen die Pädagogik zu interpretieren. 1.) So wird aufgrund des Mensch-Tier-Vergleichs die Erziehbarkeit und Erziehungsbedürftigkeit des Menschen unterstellt (vgl. Bruno 1998). 2.) Heinrich Roth geht in seiner Arbeit *Pädagogische Anthropologie* von den Forschungsergebnissen aus und bildet aus unterschiedlichen Perspektiven, vor allem der Psychologie und den Sozialwissenschaften entnommen, ein integratives Modell. 3.) Otto Friedrich Bollnow verzichtet demgegenüber auf einen systematischen Gesamtentwurf und richtet sein Augenmerk auf Einzelphänomene des menschlichen Lebens, wie Krise, Tod, Frieden usw.. Die von ihm erarbeiteten „unstetigen Formen“ im Erziehungsprozess, wie „Erweckung“, „Ermahnung“, „Beratung“ und „Begegnung“, haben der Erziehungsarbeit neue Anregungen gegeben (vgl. Bollnow 1959). 4.) Scheuerl beginnt bei Platon und gibt eine „historische Einführung“ anhand ausgewählter Beispiele, die „für repräsentative Akzente möglicher Deutungen des Menschenwesens“ stehen und die nach Möglichkeit auch als „Quellpunkte unserer Geschichte gelten dürfen“ (Scheuerl 1982: 20).

Im Folgenden unternehmen wir einen kurzen Streifzug durch die Geschichte des pädagogisch-anthropologischen Gedankenguts in Europa und wenden uns dann der philosophischen Anthropologie und ihrer Thematisierung menschlichen Lernens zu.

2.2 Mensch und Lernen: Ein anthropologischer Versuch

2.2.1 Zur pädagogisch-anthropologischen Ideengeschichte

Schon Platon hat sich mit der menschlichen Fähigkeit zu lernen auseinandergesetzt. Man denkt aber vor allem an Comenius zurück, der den lernfähigen Menschen eine didaktische Hilfestellung bietet und ihnen damit zur „eigentlichen“ Menschwerdung zu verhelfen versucht. Seit Comenius ist die Notwendigkeit zur Erziehung in das anthropologische Verständnis aufgenommen. Der hinter dem Motto „animal educandum“ stehende anthropologische Gedanke besagt, dass der Mensch hilflos zur Welt kommt und erst durch Erziehung zur Lebensfähigkeit gebracht werden kann (vgl. Bollnow 1983: 40). Der Mensch muss diesem Verständnis nach als ein der Erziehung zugängliches und der Erziehung bedürftiges Wesen begriffen werden; er ist ein „erziehungsbedürftiges und erziehungsfähiges Wesen“ (Roth 1966: 109).

Platon: Der wirkliche Mensch

Der Grund, in der vorliegenden Arbeit mit Platon zu beginnen, ist zum ersten der platonische Sokrates, der das bloße Meinen und die Scheinsicherheiten seiner Zeitgenossen durch Fragen zutage zu bringen versucht, zum zweiten seine Entdeckung der menschlichen Triebnatur. Beide stehen mit dem vorliegenden Thema insofern in unmittelbarem Zusammenhang, als sie Antworten auf die Fragen zu geben beanspruchen, ob der Mensch ein essentiell „lernfähiges“ und „lernbedürftiges“ Wesen ist und wie das Lernen im Geist des Menschen vor sich geht. Unser Interesse richtet sich – mit dem Wort von Scheuerl – auf Platons „Abwertung

des *Tiers im Menschen* bei gleichzeitiger Aufwertung des *Geistes*“ (Scheuerl 1982: 34).

Nach Scheuerls Interpretation gibt es bei Platon zwei unterschiedliche Menschenbilder (vgl. Scheuerl 1982: 41). Neben dem Bild vom Philosophen als dem wahren Menschen findet sich auch eine empirische Kunde vom Menschen, den er hier in lebenspraktischer Hinsicht und im Kontext von Politik und Gesellschaft betrachtet. Mit ersterem wird eher ein „Subjekt der Ideenschau“ (Scheuerl 1982: 42) in den Mittelpunkt gestellt und die Frage gestellt, wie das Lernen des Einzelnen vor sich geht. Auf diese Perspektive des ideenschauenden Subjekts, die ein Bild des Philosophen als des wahren Menschen gibt und den Lernvorgang beschreibt, gehen wir an späterer Stelle bei Behandlung der Frage des geistigen Lernens ein. An dieser Stelle wollen wir uns auf den „empirischen“ Platon beziehen und sein Verständnis des menschlichen Wesens auf einen Zusammenhang mit der Lernthematik befragen.

Platon spricht u.a. im *Staat* über den menschlichen Charakter. Nohl hat in seinem Werk *Charakter und Schicksal* (1963) Platons Seelenlehre als Schichtenaufbau gedeutet (vgl. Nohl 1963: 29ff.; Scheuerl 1982: 41ff.), wonach der Mensch aus drei Teilen besteht, dem begehrenden und dem mutigen Teil sowie der Vernunftseele.

Der begehrende, als schlangentypisch geschilderte Anteil strebt nach wilden leiblichen Begierden. Der „löwenartige“ Teil kann zwar als mutig und ehrliebend gelten, wegen seiner ambivalenten Eigenschaften aber auch entarten. Zur Vernunftseele schließlich gehört das lernbegierige Moment, das zu einer Hinwendung zur Sache, zum Gehalt und zu Werten fähig ist. Es ist durch Interesse gekennzeichnet und ein Bestreben nach Einsicht, kann aber ebenfalls nicht davon abgehalten werden, zu pervertieren. Daher ist letztlich die Identität oder Selbigkeit erforderlich, die letzte Einheit des Menschen. Platon stellt mit dieser Identitätsnorm die Aufgabe, „selbst zu sein und stets *derselbe* zu sein“ (Böhme 1977: 686). Dadurch kann der Mensch zu seinen biologischen Trieben und Begierden Distanz halten und „das Selbst“ ist in der Lage, nein zu sagen. So zeichnen den menschlichen Charakter die Ambivalenz und das Widerspiel von Kontrollvermögen und Begierde aus, und man findet in diesem Sinne bei Platon einen *wirklichen* Menschen, der Triebe, Bedürfnisse, Begierden,

Streben usw. in sich hat. Nur wenn ein adäquates Gleichgewicht zwischen diesen Gegensätzen geschaffen wird, nur wenn das Selbst seine unangemessenen Triebe rechtzeitig hemmt und in die richtige Richtung umlenkt, gewinnt der Mensch seine „letzte Freiheit“ (Nohl 1963: 32) und wird nicht einfach den tierischen oder ehrliebenden Begierden unterworfen. Nohl weist im Anschluss an Platon darauf hin, dass die richtige Ordnung der menschlichen Seele den Menschen nicht einfach bereit- und offensteht, sondern „die eigentliche Aufgabe unseres Lebens [ist], eine Arbeit, die nie zu Ende kommt“ (Nohl 1963: 35). Für einen gesunden menschlichen Charakter muss stets ein ausgeglichener Triebhaushalt erkämpft werden, damit das Mutartige und Ehrliebende nicht in den Dienst tierischer Ansprüche gestellt wird, die Lernbegierde nicht entartet und die geordnete Identität des Menschen „die letzte Freiheit“ für sich gewinnen und des höheren Lebens versichern kann.

Bezogen auf diesen Schichtenbau der Seele bei Platon bemerkt Nohl, der Mensch sei ein „Mensch mit ihrem Widerspruch“ (Nohl 1996: 53). Der Mensch, der in sich nicht nur Bedürfnis, Triebe und Affekte, sondern auch Phantasien, Gedanken hat, strebt im Leben danach, immer derselbe zu sein und zu bleiben. Aber der empirische Befund zeigt uns, dass im Bestreben nach Einheit oft „Dissonanz und Widerstreit“ von Anlagen besteht (Nohl 1963: 53). Die Einheit unserer Individualität sei nicht bei der Geburt gegeben, sondern werde vielmehr erworben: „Wir erarbeiten sie uns nämlich im Laufe unseres Daseins“ (ebd.). Das heißt, indem wir soziale Beziehungen eingehen, in der Auseinandersetzung mit der Welt uns behaupten und durchsetzen bzw. Niederlagen erleiden, wird unser eigentliches Selbstverständnis allmählich aufgebaut und weiterentwickelt.

Der Traum von Erziehung bei Comenius

Wulf vermerkt in der *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*, „die Geschichte von Erziehung und Bildung lässt sich als eine Reihe kontinuierlicher Versuche begreifen, Kinder [...] zu vervollkommen“ (Wulf 2001: 13). Es sei vor allem Comenius zu nennen, der den Menschen als ein Wesen konzipiert, das mit Hilfe der Erziehung vollkommen werden kann (vgl. ebd., 24). Die mögliche Negativität, der der

Mensch entgegenstehen muss, wird nicht einfach ausgehalten, sondern mit dem Traum von der Vervollkommnung des Menschen kompensiert. Verdrängt werden damit Ohnmachterfahrungen und die Unfähigkeit des Menschen, sich und die Welt zu erkennen. Wir könnten somit Comenius als eines der ersten Beispiele für den Glauben an die menschliche Plastizität bzw. Lernfähigkeit und die Vorstellung von der menschlichen Bildsamkeit anführen. Comenius stellt sich mit seiner *Großen Didaktik* als ein Didaktiker dar, der allen alles beizubringen versucht:

„Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren“, und „die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts [kann] ohne jede Ausnahme rasch, angenehm und gründlich in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und das künftige Leben nötig ist, angeleitet werden. [...] 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“ (Comenius 1960: 9).

Wie er seine Didaktik systematisierte bzw. die Prinzipien und Kriterien der Auswahl bestimmte, ist in unserem Kontext eher von geringerer Bedeutung. Für unseren anthropologischen Zusammenhang des Lernens einschlägiger ist das Menschenbild des Comenius und der damaligen Zeit, wie es in seiner *Großen Didaktik* zum Ausdruck kommt.

Will Comenius alle Menschen alles durch eine vollständige Kunst lehren, setzt das die Annahme voraus, dass der Mensch lernfähig und bildsam ist. In einer Zeit, in der nach Comenius' eigenen Worten „alles einstürzt und in wildem Durcheinander liegt“ (Comenius 1960: 18), sieht er in der Erziehung und in der geeigneten Methodik des Unterrichts die einzige Möglichkeit zur Erlösung der Menschen aus ihrer elenden Lage. Unterstellt schon Platon Lernfähigkeit und Bildsamkeit des Menschen, so fällt bei Comenius mehr noch auf, dass die katastrophalen Erfahrungen des Dreißigjährigen Krieges sich nicht negativ auf seine Didaktik ausgewirkt haben. „Offensichtlich ist jeder Mensch von Geburt aus fähig, das Wissen von den Dingen zu erwerben“ (Comenius 1960: 37). Comenius geht von einer allgemeinen

Menschennatur aus und unterscheidet nicht zwischen möglichen einzelnen Typen. Denn „alle Menschen [...] haben doch die gleiche Natur und sind mit den gleichen Organen versehen“ (Comenius 1960: 71f). Die gute Natur *des Menschen*, auf die Comenius in seiner *Großen Didaktik* vertraut und die erst die Fruchtbarkeit der Bemühungen der Lehrkunst ermöglicht, geht auf die Gottesebenbildlichkeit des Menschen zurück.

Comenius verweist im 1. Kapitel auf diesen Charakter des Menschen als Gottes Ebenbild: „Ebenbild Gottes sein endlich heißt, die Vollkommenheit seines Urbildes wirklich nachzuahmen. Daraus ergeben sich die angestammten Bedürfnisse des Menschen“ (Comenius 1960: 34f.). Der Mensch ist wegen seiner Gottesebenbildlichkeit von Natur aus zur Erkenntnis der Dinge fähig, denn Gott sagt dem Menschen: „Dir allein habe ich alles zusammen gegeben, was ich den anderen Geschöpfen nur einzeln zugeteilt habe“ (Comenius 1960: 27). Das Bild vom Menschen wird bei Comenius, wie Scheuerl meint, „von der Sündenangst und von einem pervertierten Naturverständnis“ befreit (Scheuerl 1982: 87), und zwar zugunsten einer Pädagogik, die eine bessere Menschheit zu entwickeln hat.

Ist die Natur des Menschen aus der Hand des Schöpfers hervorgegangen, kann sie nur gut sein. Wir sind vom Schöpfer dazu bestimmt, Vernunft zu besitzen und über eine angeborene Lernfähigkeit zu verfügen. Comenius zieht im 5. Kapitel viele Analogien – eine Kugel aus Spiegelglas, ein Samenkorn, formbares Wachs usw. – heran, um die immense Bildsamkeit des Menschen zu verdeutlichen (vgl. Scheuerl 1982: 75f.). Die Schlussfolgerung lautet, der Mensch sei zum Lernen bestimmt, ein bildsames Wesen. Erziehung und Bildung seien für den Menschen von besonderer Bedeutung, da er nur mit bloßen Fähigkeiten geboren ist, die erst durch Erziehung ihre Form und ihre konkreten Inhalte erlangen (vgl. Scheuerl 1991: 76). Die pädagogische Arbeit verhilft dem Menschen, gottähnlich zu werden, zum wahren Menschen zu werden.

Kant: Die Keime zum Guten – Notwendigkeit der Erziehung

Kant befasst sich in der *Kritik der reinen Vernunft* auch mit dem Wesen des Menschen. Im Brief an C. F. Stüdlein formuliert er die drei Aufgaben der reinen Philosophie: „1. Was kann ich wissen? (Metaphysik) 2. Was soll ich tun ? (Moral) 3. Was darf ich hoffen? (Religion) welcher zuletzt die vierte folgen sollte: Was ist der Mensch? (Anthropologie)“ (Kant 1963: 182). Die vierte Frage ist für ihn die grundsätzliche, auf der die weiteren drei beruhen.

Kant betont die Notwendigkeit, dass der Mensch als vernünftiges, frei handelndes Wesen lebt. In der *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* geht er näher darauf ein (vgl. Kant 1963: 21, sowie 81f.). Anthropologie als Lehre vom Menschen kann in physiologischer oder in pragmatischer Hinsicht abgefasst sein. Kant unterscheidet damit deutlich zwischen den angeborenen biologischen Gegebenheiten des Menschen und der pragmatischen Seite des Menschen als frei handelndem Wesen: „Die physiologische Menschenkenntnis geht auf die Erforschung dessen, was die Natur aus dem Menschen macht, die pragmatische auf das, was er als freihandelndes Wesen aus sich selber macht oder machen kann und soll“ (Kant 1923: 3; vgl. Roth 1966: 32; Börrnert 2005: 4; Scheuerl 1982: 9). Die pragmatische Dimension bringt zum Ausdruck, dass der Mensch nicht nur ein von Antrieben und Neigungen determiniertes Wesen ist, sondern mit Verstand zur freien Entscheidung und intelligiblem Charakter ausgestattet. Von seinen sinnlichen Determinationen und Zwängen befreit, kann der Mensch zu einer sich selbst bestimmenden Person werden. Er habe einen *intelligiblen* Charakter, „den er sich selbst schafft, indem er vermögend ist, sich nach seinen von ihm selbst genommenen Zwecken zu perfektionieren“ (Kant 1963: 75). Allein von seiner physiologischen Ausstattung her kann der Mensch nicht zum Menschen werden. Kant antwortet mit der „pragmatischen“ Hinsicht auf die Frage, „wodurch er (der Mensch) als mit Vernunftfähigkeit begabtes Tier (*animal rationale*) aus sich selbst ein vernünftiges Tier (*animal rationale*) machen kann“ (Kant 1963: 75). Er soll als frei handelndes Wesen, in dem viele zu entfaltende Keime liegen, aus sich selber etwas machen. Denn er hat „nicht einmal einen Begriff von seiner Bestimmung“ (Kant 1963: 12) und muss suchen, seine Bestimmung selbst zu finden.

Für ihre jeweilige Auffassung von der Natur des Menschen nehmen Kant wie Comenius Bezug auf eine *höhere* Kraft und vertrauen auf die guten menschlichen Anlagen, betrachten sie jedoch aus unterschiedlichen Blickwinkeln: „Die Vorsehung hat gewollt, dass der Mensch das Gute aus sich selbst herausbringen soll, und spricht, so zu sagen, zum Menschen: [...] ich habe dich ausgerüstet mit allen Anlagen zum Guten. Dir kömmt es zu, sie zu entwickeln, und so hängt dein eigenes Glück und Unglück von dir selbst ab!“ (Kant 1963: 13). So geht es bei Kant zentral um die *Freilassung* des Menschen aus göttlicher Vormundschaft und um Selbstbestimmung mittels autonomer Vernunft, bei Comenius hingegen um eine Gottesebenbildlichkeit, die uns von der Vorsehung gegeben wurde.

Laut Kants *Religion innerhalb der bloßen Vernunft* gibt es einen offenen Raum, in dem menschliche Erziehung und Lernen ihre Funktion haben. Hinter der Bildungsfähigkeit steckt Kant zufolge das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur (Kant 1963: 11f.), die Bestimmung des Menschen als „vernünftigen, und zugleich der Zurechnung fähigen Wesens“ (ebd., 95). Der Mensch ist „einer Erziehung sowohl in Belehrung als Zucht (Disziplin) fähig und bedürftig“ (ebd., 77). Er ist „das einzige Geschöpf, das erzogen werden muss“ (ebd., 9) und „kann nur Mensch werden durch Erziehung“; „er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (ebd., 11).

Damit Erziehung nicht zur manipulierenden Fremdbestimmung pervertiert, sondern den zu Erziehenden zu Vernunft und Freiheit verhilft, auf dass die pädagogische Arbeit an der „Bestimmung“ des Menschen im Prozess der menschlichen Geschichte auch vernunftgemäß verrichtet werde, muss die pädagogische Arbeit eine Aufgabe der Menschengattung in ihrer gesamten Geschichte sein. Auffallend bei Kant ist hier, dass er die Notwendigkeit der Erziehung mit dem so genannten menschlichen Guten bzw. Bösen in Zusammenhang bringt. Der Mensch kann als vernünftiges Wesen durch seine eigene Tätigkeit die Entwicklung des Guten aus dem Bösen zustande bringen: „die ursprüngliche Anlage im Menschen ist gut; der Mensch ist es selber dadurch noch nicht, sondern nachdem er die Triebfedern, die diese Anlage enthält, in seine Maxime aufnimmt oder nicht [...], macht er, dass er gut

oder böse wird“ (Kant 1963: 105). Der Grund liegt auf der Hand: „Der Mensch muss also zum Guten erzogen werden, der aber, welcher ihn erziehen soll, ist wieder ein Mensch, der noch in der Rohigkeit der Natur liegt und nun doch dasjenige bewirken soll, was er selbst bedarf. Daher ist beständige Abweichung von seiner Bestimmung, mit immer wiederholter Einlenkung zu derselben“ (Kant 1963: 78; vgl. ebd., 11). Die Erziehung wurzelt im Wesen des Menschen, von dem Kant in Bezug auf das Gute und das Böse spricht. Daher sind die Keime zum Guten im Menschen ein Grundmotiv bei Kant: „Der einzelne Mensch wird nie ganz frei werden von Schwächen, wird selbst seine Fehler nicht ganz ablegen, aber dabei kann es mit ihm und mit der Menschheit insbesondere, doch immer besser werden“ (Kant 1963: 13). Daher ist bei Kant von guter Erziehung die Rede, wenn das im Menschen liegende Gute sich entwickelt: „Gute Erziehung gerade ist das, woraus alles Gute in der Welt entspringt. Die Keime, die im Menschen liegen, müssen nur immer mehr entwickelt werden. Denn die Gründe zum Bösen findet man nicht in den Naturanlagen des Menschen. [...] Im Menschen liegen nur Keime zum Guten“ (Kant 1963: 15).

Aber dass der Mensch als ein „mit Vernunftfähigkeit begabtes Tier aus sich selbst ein vernünftiges Tier“ macht, ist ein großes Problem und kann nicht vom einzelnen Menschen geleistet werden. Die „Bestimmung des Menschen“ stellt sich als eine Aufgabe der Menschengattung dar; nicht der einzeln Mensch kann „es dahin bringen“, sondern „die Menschengattung soll dahin gelangen“ (Kant 1963: 13; vgl. ebd., 77, sowie Scheuerl 1982: 133).

Rousseaus Geistigkeit/Perfectibilité

Rang versucht in seinem Werk *Rousseaus Lehre vom Menschen* (1965), Rousseaus Lehre der Kindererziehung anthropologisch zu erklären. Rousseau stellt ja den Menschen nicht nur im Vergleich zum Tier, sondern auch in der eigenen historischen wie ontogenetischen Entwicklung dar. Der Mensch ist ihm ein „frei handelndes Wesen“, das nicht nur über Sinnlichkeit bzw. Sinnesempfindungen, sondern auch über Geistigkeit verfügt: „Es ist nicht so sehr die Erkenntnisfähigkeit, die dem Menschen unter den Lebewesen seine Sonderstellung gibt, als vielmehr seine Eigenschaft als frei

handelndes Wesen. Die Natur befiehlt jedem Tier, und das Tier gehorcht. Der Mensch empfindet wohl denselben Eindruck, aber erkennt sich frei, ihm nachzugeben oder ihm zu widerstehen. Vor allem in diesem Bewusstsein der Freiheit zeigt sich die Geistigkeit seiner Seele. [...] in der Fähigkeit zu wollen oder vielmehr zu wählen und in dem Gefühl dieser Fähigkeit stoßen wir auf rein geistige Akte [...]“ (zit. n. Rang 1965: 181f.).

Die Geistigkeit ist eine Fähigkeit der *perfectibilité*, die den Menschen vom Tier unterscheidet. Diese „Perfektibilität“ oder „Vervollkommenbarkeit“ ist die Fähigkeit, Fähigkeiten zu entwickeln. Neben den Begierden und Fähigkeiten, die der Mensch gemeinsam mit dem Tier zu seiner Selbsterhaltung benötigt, hat die Natur ihm auch „alle anderen wie in Reserve in den Grund seiner Seele gelegt, damit sie sich nach Bedürfnis entwickeln“ (zit. n. Rang 1965: 137; vgl. ebd., 182). Für Rousseau ist die *perfectibilité* deshalb nur eine potentielle Fähigkeit, durch die der Mensch einer unbestimmten, unvorausehbaren Zukunft ausgesetzt ist.

Das lässt sich noch deutlicher erkennen, wenn Rousseau sagt: „Nachdem ich gezeigt habe, dass die Perfektibilität, die sozialen Tugenden und die anderen Fähigkeiten, die der natürliche Mensch als potentielle erhalten hatte, sich niemals von selber entwickeln konnte, sondern dass sie dazu des zufälligen Zusammenwirkens mehrerer äußerer Ursachen bedurften, die niemals einzutreten brauchten und ohne die er ewig in seinem primitiven Zustand geblieben wäre“ (zit. n. Rang 1965: 137). Also muss die angeborene potentielle Fähigkeit des Menschen durch äußere Kräfte herausgefordert und angestoßen werden. Die weitere Entwicklung ist dann aber zwiespältig: Entwicklung und Entartung. Perfektibilität ist daher bei Rousseau eine Fähigkeit, aus dem Zustand der angeborenen Unfertigkeit herauszutreten und Fähigkeiten hervorzubringen. Der äußere Anstoß zur Entwicklung, aber auch zur Entartung der Menschheit ist nach Rousseau die Erziehung.

2.2.2 Philosophische Anthropologie – Lernbedürftigkeit und Lernfähigkeit

In diesem Rousseau'schen Sinne geht auch die philosophische Anthropologie von der Unfertigkeit, Weltoffenheit, Erziehungsbedürftigkeit und Lernfähigkeit des Menschen aus. Die biologisch immer wieder bestätigte Annahme ist, dass der Mensch durch seine genetische Ausstattung zum Lernen determiniert bzw. gezwungen ist (vgl. Gehlen 1958). Lernen ist auch für das Werden der Persönlichkeit von besonderer Bedeutung und eine unentbehrliche Voraussetzung des Menschen als vollwertiges Mitglied eines Gemeinwesens. Im Folgenden wird Lernen im philosophisch-anthropologischen Sinne aus der Perspektive der Lernbedürftigkeit und Lernfähigkeit betrachtet.

Lernbedürftigkeit

Johann Gottfried Herder beschreibt in seiner Abhandlung *Über den Ursprung der Sprache* (1772/1901) das neugeborene als das verwaiste Kind: „Bloß unter Tiere gestellt, ist's also das verwaiste Kind der Natur. Nackt und bloß, schwach und dürftig, schüchtern und unbewaffnet und, was die Summe des Elends ausmacht, aller Leiterinnen des Lebens beraubt [...] Mit geteilten und ermatteten Trieben geboren, offenbar (aber) auf tausend Bedürfnisse verwiesen und einem großen Kreis bestimmt“ (zit. n. Maurer 1990: 21f.). Diese biologische Ausstattung bzw. die Mängel derselben schaffen dem Menschen offene Möglichkeiten und machen seine Sonderstellung gegenüber den Tieren aus.

Der biologisch bedingten „Mängel“ wegen kann der Mensch nur in einer künstlich geschaffenen Umwelt sein Leben fristen. Es besteht für ihn die Notwendigkeit, die biologisch bedingten Mängel durch Lernen zu kompensieren. So sind die biologische Konstitution des Menschen und das Lernen in einer Kultur bzw. die Gesellschaftlichkeit von vornherein einander zugeordnet und machen komplementäre Elemente des Menschlichen aus. Herders These der biologischen Hilflosigkeit wurde von Gehlen und Portmann aufgegriffen und weiterentwickelt (vgl. Gehlen 1958, 1966, 1978; Portmann 1956, 1969).

Gehlen nimmt Herders These der Unspezialisiertheit und organischen Defizite auf: Das Wesen des Menschen ist „durch Mängel bestimmt, die jeweils im exakt biologischen Sinne als Unangepasstheit, Unspezialisiertheiten, als Primitivismen, d.h. als Unentwickeltes zu bezeichnen sind: als wesentlich negativ“ (Gehlen 1978: 33). Diese biologische Unspezialisiertheit lässt Gehlen folgern: „Selbstzucht, Erziehung, Züchtung als In-Form-Kommen und In-Form-Bleiben gehört zu den Existenzbedingungen eines nicht festgestellten Wesens“ (Gehlen 1978: 32). Er legt in diesem Sinne den Entwurf „eines organisch mangelhaften, deswegen weltoffenen, d.h. [...] lebensfähigen Wesens“ vor (ebd., 36). Dieser Status des Menschen als „Mängelwesen“, als ausgestattet mit einem „Mangel“ an angeborenen Fertigkeiten und Instinkten, wird von einer unendlichen Lernfähigkeit kompensiert, ohne die er nicht überleben könnte.

Portmann hat als erster auf die Besonderheiten des neugeborenen Menschen, auf die Einzigartigkeit des ersten Lebensjahres, das er „extrauterines Frühjahr“ nennt, hingewiesen und den hilflosesten aller Säuglinge, den Menschen, einen „sekundären Nesthocker“ genannt (Portmann 1956: 29ff., 49ff.). Der Reifezustand des Menschen bei der Geburt sei weder mit dem der so genannten Nesthocker noch mit dem der Nestflüchter in Zusammenhang zu bringen. Portmann nennt die Geburt des Menschen eine „physiologische Frühgeburt“ (ebd., 49). Die „physiologische Frühgeburt“ bzw. das „extrauterine Frühjahr“ stempeln den Menschen zum „Lernwesen“ (vgl. Griese 1976: 20). Die auf Lernen und Mitmenschen hin angelegte Lebensform des Menschen entspringt also seiner biologisch-physiologischen Eigenart.

So ist mit der These vom „Mängelwesen“ Menschen eng die von Plessner und dann von Gehlen vertretene These verbunden, der Mensch sei von Natur aus ein Kulturwesen (vgl. Gehlen 1966: 80). Damit wird die Notwendigkeit des Lernens und des Strebens nach Höherem angedeutet. Der Mensch ist den verschiedenen Umweltzuständen ausgesetzt und wird zum „dauernd nach Neuem strebenden Wesen“ (Portmann 1969: 395). Als biologisches „Mängelwesen“ ist er nur durch Lernen lebensfähig. Nur dadurch, dass er dauernd nach Neuem strebt, kann er seine biologisch vorgegebenen „Mängel“ kompensieren und in den verschiedenen

Umwelträumen zurechtkommen. Er muss sich in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt stets mit Neuem ausstatten, um lebensfähig zu sein. Zusammenfassend lässt sich aus philosophisch-anthropologischer Perspektive sagen: Der Mensch muss dauernd lernen, um überleben zu können. Viele Pädagogen nehmen Bezug darauf und gehen davon aus, dass die Unreife und Hilflosigkeit des menschlichen Nachwuchses keine Schwäche, sondern eine Fähigkeit bedeutet, eine Kraft, zu wachsen.

Lernfähigkeit

Die philosophische Anthropologie hat nicht nur für die Lernbedürftigkeit argumentiert, sondern auch für die Lernfähigkeit. Als ein Beispiel dafür ist Plessner zu nennen. Für ihn ist Exzentrizität eine für den Menschen charakteristische Form: „Ist das Leben des Tieres zentrisch, so ist das Leben des Menschen, ohne die Zentrierung durchbrechen zu können, zugleich aus ihr heraus, exzentrisch“ (Plessner 1965: 291f.). Nach Plessners Begriff der „exzentrischen Positionalität“ ist es uns möglich, unseren Körper nicht nur im Modus des Körper-Seins, sondern auch im Modus des Körper-Habens zu erfahren. Mit der Doppelrolle – den Körper zu haben und im Körper zu sein – muss sich jeder vom Tage seiner Geburt an abfinden. Man kann Lernen damit zusammenhängend sehen: „Jedes Lernen: zu greifen [...] zu stehen, zu laufen usw. vollzieht sich auf Grund und im Rahmen dieser Doppelrolle [...] Ein Mensch ist immer zugleich Leib [...] und hat diesen Leib als diesen Körper“ (Plessner 1970: 43). Der Mensch kann Distanz zum eigenen Körper und zum eigenen Ich gewinnen; er ist ex-zentrisch in der Lage, sich von seinem Umfeld absetzen, sich von sich zu distanzieren: „Zum Wesen der Selbststellung gehört die Spaltung in das Ich, auf das Bezug genommen wird, und in das Ich, welches Bezug nimmt“ (Plessner 1965: 47).

Da der Mensch zugleich auch außerhalb seiner selbst steht und über seine Existenz hinaus ist, was zu seinem Wesen gehört, ist es auch das Subjekt seines Erlebens, das sich seiner Wahrnehmungen und seiner Aktionen, seiner Initiative bewusst ist (vgl. Plessner 1965: 293). Daher muss er als selbstmächtig handelndes Wesen in Rechnung gestellt werden. Der Mensch ist ein Wesen, das zu sich und seiner Umwelt Stellung

nehmen kann. Plessner meint mit dem Begriff der „exzentrischen Positionalität“ das Selbstbewusstsein des Ich aus der Distanz zu sich selbst heraus: Der Mensch ist reflexiv und fähig zu denken und zu lernen.

Nach Plessners Begriff der „exzentrischen Positionalität“ verfügt der Mensch über das Vermögen, sich zu sich selbst zu verhalten, sich seiner Identität bewusst zu werden, zu sich selbst Distanz zu halten. Auf diesem Vermögen der Selbstobjektivierung fußt die Fähigkeit zum Lernen. So erwächst aus der philosophischen Anthropologie die Schlussfolgerung, dass der Mensch wegen des organischen Mangels zum Lernen gezwungen ist. Lernbedürftigkeit und Lernfähigkeit machen die anthropologischen Voraussetzungen des Menschen aus. Denn anders als das Tier kann der Mensch sich zu sich selbst verhalten, ist die Weltordnung immer ein Resultat seiner Welt- und Selbstdeutung. Aus der Grundlage der Bildsamkeit des Subjekts, die auch eine biologisch bestimmte Anpassungsfähigkeit, plastische Möglichkeiten des Lernens und der Selbstbestimmung bedeutet, erwachsen die Möglichkeiten der Erziehungsarbeit.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Lernen ist Voraussetzung der Menschwerdung des Menschen, es ist Bedingung und Chance des Menschen als Menschen. In der geschichtlichen Auseinandersetzung mit dem menschlichen Wesen wird öfters – wie bei Comenius und Kant – davon ausgegangen, dass der Mensch als ein der Erziehung zugängliches und der Erziehung bedürftiges Wesen angesehen werden muss. Erziehung basiert auf Lernfähigkeit und Lernbedürftigkeit und kann davon nicht getrennt betrachtet werden.

In der Tat wird Lernfähigkeit im Deutschen oft zusammen mit Erziehbarkeit, Bildsamkeit, Selbstbestimmungsfähigkeit sowie Perfektibilität des Menschen erörtert (vgl. Benner 2004a: 170; Benner/Brüggen 2004b: 174, 194, 208). Zwischen Erziehung und Lernen vermittelt die Bildsamkeit bzw. Lernfähigkeit, denn nur auf ihrer Basis machen intentionale Erziehungsarbeit bzw. intendiertes oder nicht intendiertes Lernen Sinn: Bildsamkeit ist die Fähigkeit, „aus früheren Erfahrungen Faktoren zurückzubehalten, die spätere Bestätigung beeinflussen können“ (Dewey

1993: 70). Durch Lernen erwirbt man Gewohnheiten und entwickelt feste Dispositionen und persönliche Eigentümlichkeiten.

3. Lernen als sozialer und pädagogischer Begriff

3.1 Erziehung, Bildung und Lernen

Um uns dem Begriff des „Lernens“ weiter zu nähern, beginnen wir mit dem Erziehungskonzept bei Dewey. Dort meint Erziehung zweierlei: Erstens ist Erziehung ein „sozialer Vorgang“ (Dewey 1949: 136) und bedeutet eine „soziale Funktion, die eine Leitung und Entwicklung der Unreifen durch ihre Teilnahme am Leben ihrer Gruppe sicherstellt“ (Dewey 1949: 113). Kurz gesagt: Erziehung ist es, durch die Erwachsene die Jugendlichen „wachsen lassen“ (Dewey 1949: 79). Dewey unterscheidet zwischen zwei Formen der Erziehung, nämlich Erziehung „durch das bloße Zusammenleben mit anderen“ und „planvolle Erziehung“ (Dewey 1949: 21).

„Erziehung“ meint zum zweiten „diejenige Rekonstruktion und Reorganisation der Erfahrung, die die Bedeutung der Erfahrung erhöht und die Fähigkeit, den Lauf der folgenden Erfahrung zu leiten, vermehrt“ (Dewey 1949: 108). Brezinka moniert, es sei unklar, ob Dewey mit „Erziehung“ „einen zwischenmenschlichen (sozialen) Vorgang oder einen innerpsychischen Vorgang“ meint (Brezinka 1975: 38). Dewey verwendet mehrfach die Begriffe von Erziehung und Lernen austauschbar (vgl. ebd., 38ff.). Erziehung besteht z.B. auch im „Erwerb derjenigen Fähigkeiten, die die Anpassung des Einzelwesens an die Umwelt bewirken“ (Dewey 1993: 71). Wir wollen zwischen „Erziehung“ und „Lernen“ unterscheiden und Deweys „Rekonstruktion und Reorganisation der Erfahrung“ mit dem Begriff des „Lernens“ besetzen.

In welchem Verhältnis stehen Erziehung und Lernen zueinander? Dass der Mensch in einigem Maße bildsam und erziehbar ist, lässt sich leicht begründen, denn sonst würde er auf ewig im Naturzustand verharren. Die Erziehungswissenschaft geht von der Hypothese aus, dass der Mensch erziehbar und bildsam sei. Die erzieherischen Handlungen setzen mehr oder weniger die Erziehbarkeit bzw. Lehrbarkeit und Selbstbestimmungsfähigkeit des Menschen voraus. Die pädagogische Hilfe basiert auf der Annahme, dass der Mensch ein extrem lernfähiges und bildungsbedürftiges

Lebewesen darstellt. Die erzieherischen Bemühungen basieren dabei auf der Formbarkeit der menschlichen Natur und vertrauen darauf, dass die besonderen Formen des menschlichen Lebens eher im sozialen Bereich liegen und nicht den unveränderbaren Bestandteilen der menschlichen Natur angehören. Erziehung ist insofern ein Versuch der Entwicklung bzw. Veränderung menschlicher Dispositionen: „Denn die Bedeutung von Erziehung ist nichts anderes als die Modifikation der angeborenen Menschennatur in der Bildung solcher neuen Weisen des Denkens, Fühlens, Strebens und Glaubens, die der rohen Menschennatur fremd sind. Wäre diese unveränderbar, so gäbe es Übung, aber keine Erziehung“ (Dewey 1994: 275).

Für den Menschen als „nicht fertiges Wesen“ (Freud) gibt es immer Lücken zwischen Sein, Können und Bestimmung. Erziehung bedeutet ein soziales und pädagogisches Handeln, das von Erwachsenen ausgeübt wird und ist auf die Verbesserung des Zustands der Persönlichkeit von Heranwachsenden gerichtet. Sie will immer das wecken, zur Entfaltung bringen und fördern, was im Zögling schlummernd als Potenz und Anlage gegeben ist. Kurzum: Das Hauptaugenmerk der Erziehung gilt dem Problem, wie die Natur des Menschen am wirksamsten modifiziert werden könnte. An den vielfältigen Definitionen von Erziehung lässt sich absehen, dass über die Intention erzieherischen Handelns gestritten wird. Je nach individuellen oder gesellschaftlichen Perspektiven gehen die Intentionen der erzieherischen Einwirkungen auseinander; wie aber Erziehung auch beschaffen sein mag, es ist ihr immer ein Merkmal zu eigen: Sie ist „das Streben nach Höherführung des sich entwickelnden Menschen“ (Spieler 1930: 667).

Im Gegensatz dazu umfasst Lernen eher Vorgänge, die sich im Subjekt selbst vollziehen. Wird von Lernen gesprochen, betont das den Vorgang, in dem das „psychische Dispositionsgefüge“ (Brezinka 1975: 79) der Erzogenen in bestimmte Richtung verbessert wird. Der Zusammenhang von Erziehung und Lernen besteht dann darin, dass Erziehung als soziale Handlung darauf hinzielt, so Brezinka, „das psychische Dispositionsgefüge [...] zu verbessern“, bestimmte Dispositionen zu schaffen, zu ändern, zu erhalten oder zu verhüten (Brezinka 1975: 84). Erziehung lässt sich mithin als Einwirkung auf Lernprozesse verstehen. Der pädagogische Versuch

geht immer von dem Gedanken aus, durch absichtliche – neben der unabsichtlichen erzieherischen Einwirkung – pädagogische Tätigkeit dem Menschen zu helfen, seine Lebensführung zu erlernen.

Die Lehrenden lassen normalerweise kein Mittel unversucht, sich der beabsichtigten Veränderungen zu versichern, aber die Intention der Bemühungen garantiert keinesfalls die Verwirklichung der Absichten. Der pädagogische Wert jeder erzieherischen Bemühung liegt ausschließlich in ihrem Einfluss auf die Lernprozesse. Und wo diese nicht oder anders als erwünscht eintreten, misslingt Erziehung.

Brezinka unterscheidet in Auseinandersetzung mit Dewey den Begriff der „Erziehung“ als Versuch zur Verbesserung bzw. Änderung der psychischen Dispositionen vom Lernbegriff wie folgt: „Mit gewissen Einschränkungen kann man deshalb sagen, dass der Neuerwerb oder die Änderung von psychischen Dispositionen durch Lernvorgänge erfolgt. Unter Lernen wird ein psychischer Vorgang verstanden, der durch Erfahrung zum Neuerwerb oder zur Veränderung der psychischen Dispositionen für ein bestimmtes Erleben oder Verhalten führt“ (Brezinka 1975: 85; vgl. ebd., 179). Brezinka betont jedoch, dass Erziehung als ein „Versuchs-Zeitwort“ und kein „Geschafft-Zeitwort“ (Brezinka 1975: 50f.) nie versichert, ob die Erziehungshandlungen zweckmäßig sind. Auch wenn eine Erziehungstätigkeit eine pädagogische Absicht verfolgt, bleibt offen, ob das Erreichen von Erziehungszielen gesichert werden kann. Erziehung ist *nur* eine Form der Hilfeleistung fürs Lernen. Es kommt hauptsächlich darauf an, wie die Lernenden ihre Erfahrungen machen und aus sich selbst heraus die Lernvorgänge hervorbringen.

So weist Brezinka in Abhebung von der Ansicht, Erziehung sei eine unentbehrliche Voraussetzung für das vollständige Menschsein, zu Recht darauf hin, dass, auch wenn mit erzieherischen Handlungen immer die Hoffnung verbunden wird, bestimmte Lernvorgänge und bestimmte Lernergebnisse hervorzubringen, Erziehung keine notwendige Bedingung für Lernen ist und nicht unbedingt zu den erwünschten Lernvorgängen führt. Es heißt bei ihm wiederholt, Erziehung sei „keineswegs immer und in jedem Fall eine notwendige Bedingung für den Erwerb jener psychischen Dispositionen“, und der Lernprozess könne auch ohne Erziehung sich entwickeln und

durch das Subjekt selbst vor sich gehen (Brezinka 1975: 86; vgl. ebd., 172). Brezinka wendet sich mit seinen Vorstellungen einer „unendlichen Lernbedürftigkeit“, „Lernfähigkeit“ und „Erziehbarkeit“ gegen den Begriff der „generellen Erziehungsbedürftigkeit“ (vgl. Dienelt 1984: 37) und hebt die Bedeutung des Lernbegriffs für den Menschen hervor: „Er ist das einzige Lebewesen, das lernen muss, um überhaupt bestehen zu können. [...] Wer [den Erziehungsbegriff] gebraucht, übersieht, dass erst das Lernen die Menschwerdung des Menschen ermöglicht“ (Brezinka 1961: 11f.). Pädagogische Arbeit bezieht sich demnach auf das Lernen, und die vornehmste pädagogische Aufgabe besteht darin, eine lernunterstützende Umgebung zu gestalten, die anregend und klärend wirkt. Der Erziehungsversuch zielt mithilfe verschiedener Formen auf die Veränderung des Heranwachsenden hin, er ist darauf angelegt und eingerichtet, die geistigen Dispositionen der Heranwachsenden zu beeinflussen.

Im Deutschen wird „Bildung“ oft als Synonym für „Erziehung“ gebraucht.¹ Auch die vorliegende Arbeit verwendet beide Begriffe synonym. Weil hier vom Lernen gesprochen wird – in der Schule wie im Leben –, kann man nicht klar zwischen erzieherischen Handlungen und Bildungsprozessen unterscheiden. Es gibt keinen Lernprozess, der einfach nur Ergebnis der Erziehung oder der Bildung ist.

Doch gibt es auch Versuche zur Differenzierung: Bildung wird des öfteren in der Fortführung Willmann'scher Gedanken auf den intellektuellen Bereich eingengt und als „Beseelung der Begegnung eines leib-geistigen Wesens mit der Welt“ bezeichnet (Spieler 1930: 354). Das sich entfaltende Geistwesen wird durch die Begegnung mit den geistigen Inhalten bzw. mit der objektiven Welt gebildet. Während jedoch die Bildung im Willmann'schen Sinne noch als Vermittlung von geistigen Inhalten verstanden wird, ist sie bei Klafki auf keinen Fall nur Vermittlung von geistigen Inhalten an das Geistwesen. H. Nohl und E. Weniger sowie Klafki sind über den

¹ Angesichts der Vieldeutigkeit des Wortes „Bildung“ und der komplexen Beziehungen zwischen Bildung und Erziehung ist es schwierig, beide Begriffe voneinander abzugrenzen. Das kommt besonders auch bei Begriffsbildungen wie „Bildungsideal“ und „Erziehungsziel“ zum Ausdruck (vgl. Brezinka 1975: 104; Spieler 1930: 349ff., 673f.).

Objektivismus Willmanns hinausgegangen: Schon die „Theorie der Bildungsinhalte“ von Weniger stellt die These auf, Bildung sei „Begegnung“ des Schülers mit Objekten der kulturellen Umwelt (vgl. Peterson 1983: 83f.). Klafki teilt Wenigers Definition des Bildungsgeschehens als Wechselwirkung zwischen Individuum und Welt (vgl. Klafki 1968: 145). Seine Studie zum Bildungsbegriff basiert auch auf der Metapher der „Begegnung“ – in der Begegnung des Menschen mit der kulturellen Wirklichkeit ereigne sich Bildung. Damit ist die Vorbereitung auf die Bewältigung der in besonderen historischen Situationen auftauchenden spezifischen Aufgaben und Anforderungen gemeint (vgl. Klafki 1968: 157).

Der Begriff der Bildung richtet sich im 21. Jahrhundert immer auf die mögliche Veränderung des Erzogenen, und so sollen hier unter „Bildung“ zunächst in sehr weit gehender Bedeutung „der Prozess und das Ergebnis einer Veränderung verstanden werden“ (Wulf 2007: 29). Bezogen darauf, dass das performative Tun² den Blick vom Ergebnis auf den Prozess der Veränderung richtet, heißt es bei Wulf: „Unter dem Blickwinkel des Performativen erscheinen unter dem Titel Bildung [...] vor allem Bildungsprozesse als Lern-, Handlungs- und Veränderungsprozesse, in deren Vollzügen eine Formung und Leistung des Bildenden zur Geltung kommt“ (Wulf 2007: 29f.). Auch Bildung als performative Orientierung zielt darauf ab, Dispositionen und Disponibilitäten hervorzubringen bzw. zu verändern.

Die UNESCO macht deutlich, „dass Bildung bei der Entwicklung des Individuums und der Gesellschaft eine fundamentale Rolle spielt“; sie stelle „eines der wichtigsten Mittel“ dar, „um die Entwicklung besser und in größerem Einklang zu fördern“ (Merkel 1997: 11). Ein weit greifendes Konzept von Bildung muss nach dem Konzept der UNESCO darauf abzielen, „das kreative Potential in jedem einzelnen zu entdecken, hervorzubringen und zu bereichern“ (ebd., 75) und den Lernenden für das Leben zu lernen helfen. Das Thema „Lernen“ muss immer im Vordergrund stehen, wenn von Didaktik, Unterricht, Lehren gesprochen wird.

² Die performative Orientierung legt mehr Akzent auf Geschehen bzw. Prozesshaftigkeit der Bildung: „Das Bildungssubjekt handelt und antwortet aus dem Geschehen, aus der Begegnung mit dem Anderen und Dingen heraus“ (Westphal 2007: 50).

Die Hauptrolle des Lernbegriffs gegenüber Erziehung und Bildung lässt sich in Bezug auf das lernende Subjekt erklären. In diesem Zusammenhang bezieht Bollnow die von Herbart angesprochene Differenz von objektivem und subjektivem Charakter³ in seine Abhandlung ein und verweist auf die beschränkte „Macht und Grenze der Erziehung“. Er erläutert im Anschluss an Herbart, dass die Erziehung an sich bzw. der Erzieherwillen nicht das Ganze ausmacht; ebenso wichtig sei das Moment des subjektiven Charakters (vgl. Bollnow 1966: 84). Es komme darauf an, dass man sich selbst zu steigern sucht. Diese „Selbsttranszendenz“ sei „der entscheidende Wesenszug des Menschen“ und „der entscheidende Einsatzpunkt für die Erziehung“ (Bollnow 1966: 73). Der Erzieher könne nicht willkürlich alles aus dem Erzogenen machen und ihm seine Intention aufzwingen; er könne nur insoweit seine Funktion ausfüllen, Einsicht zu wecken, Erfahrungen hervorzurufen, als diese im Wesen des Menschen schon angelegt sind. Erziehung zum friedlichen Zusammenleben und zur Anerkennung fremder Möglichkeiten sei an sich gut gemeint, aber „viel zu wenig und viel zu harmlos und allgemein“ (Bollnow 1966: 84). Wie ein fester und unwandelbarer Charakter des Erzogenen beschaffen sei, setzt nicht nur den guten Erzieherwillen voraus, sondern „was der Mensch erfährt, der durch diese Erfahrungen hindurchgeht, und wie er durch diese geformt wird, das ist ausschließlich durch die Sache selbst gegeben. Was die Erziehung kann, das ist, dass sie ihn zu diesen Erfahrungen hinführt“ (Bollnow 1966: 87). In der Erziehung käme es auch darauf an, dass das Subjekt „im ausdrücklichen Bewusstsein und in eigener Entscheidung“ (Bollnow 1966: 84) zum Bildungsinhalt Stellung nimmt.

So ließe sich im Sinne Bollnows sagen, Erziehung kann sich in einem ersten Schritt nur an den objektiven Charakter richten; aber ob der zu Erziehende „diese Erziehung wirklich ergreift und in seinem Innern vollzieht, das ist seine eigene

³ Der subjektive Charakter bedeutet nach Herbart das Bild, das der Mensch sich von sich selber macht mit seinen im Bewusstsein vorschwebenden Zielsetzungen und Idealen; mit dem objektiven Charakter ist im Gegensatz dazu gemeint, wie das Wesen des Menschen unabhängig von seinen Vorstellungen von sich selbst beschaffen ist. „Es ist eine alte Klage, dass der Mensch oft gleichsam zwei Seelen habe. Er beobachtet sich, er möchte sich begreifen, sich gefallen, sich leiten. Aber, schon vor dieser Beobachtung, versunken in Sachen und Äußerlichkeiten, hat er einen Willen und zuweilen sehr bestimmte Charakterzüge. Diese sind Objektive, welchen das beschauende Subjekt durch einen neuen, in ganz anderer Gemütslage erzeugten Willen entweder zustimmt oder widerstreitet“ (Herbart 1962: 117).

Entscheidung, zu der ihn die Erziehung nur hinführen kann“ (Bollnow 1966: 87). Aber eben dieser subjektive Teil ist leicht äußeren Einflüssen ausgesetzt, er kann in der verwirrenden Lebenswelt vielen an sich selbst gestellten Ansprüchen nicht nachkommen und bleibt daher variabel; und wegen seiner Brüchigkeit und Schwäche, die auch auf die geistige Freiheit des Menschen zurückzuführen ist, müssten Erziehung bzw. Pädagogik helfend gegen die Wandelbarkeit und Brüchigkeit und für das eigene Streben nach Selbsttranszendenz des subjektiven Charakters eingreifen. Hier wird nicht nur die Macht, sondern auch die Grenze bzw. Ohnmacht aller Erziehung deutlich zum Ausdruck gebracht.

Es ist kaum abzustreiten, dass die Erkenntnisse, die der Lehrer seinen Schülern vermittelt, oft „verhältnismäßig kühl aufgenommen“ und „sogar mit Widerwillen hingenommen“ werden (Heimann 1976b: 130f.). Darin besteht Heimann zufolge die „Krankheit unserer Bildung“: „Schüler ergreifen leider diese Erkenntnis nicht wie längst ersehnte Gegenstände. Es ist noch keiner seelisch vor Erstaunen zusammengebrochen, als er [was auch immer] didaktisch einwandfrei erklärt bekam“ (Heimann 1976b: 130f.). Das Gelingen von Erkenntnisbildungen liegt darin, dass sie zu inneren Erschütterungen führen, worauf auch das Buch von Copei, *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß*, verweist: „Die eigentliche zielgerichtete und schöpferische Tätigkeit des Geistes wird mit der Erschütterung der Selbstverständlichkeiten eingeleitet“ (Copei 1963: 60). Ähnlich Schulz: „Jeder Lehrer sollte wissen, daß die bei ihm Lernenden nicht nur das von ihm übernehmen, was er ihnen in der Absicht anbietet, daß sie es übernehmen sollten, daß er sie, die er rechnen lehren wollte, durch sein Verhalten vielleicht ermuntert hat, Spielarten der Heuchelei und der Vortäuschung von Kenntnissen zu entwickeln, daß er mit dem sicheren Besitz einer Formel vielleicht die lebenslängliche Abneigung gegen Mathematik vermittelt“ (Schulz 1972: 19). Trotz des Versuchs zur Erziehung bleibt offen, ob das Ergebnis des sozialen Handelns gelingt, und es bleibt dem konkreten Subjekt selbst vorbehalten, seine inneren Dispositionen zu ändern. Darüber entscheidet nur die psychische Aktivität des Erzogenen selbst.

Der Begriff der „Erweckung“,⁴ den Bollnow aus anthropologisch-pädagogischer Perspektive als eine Erziehungsform in Abhebung von gängigen pädagogischen Formen des Machen- und Wachsen-Lassens erarbeitet, richtet den Schwerpunkt auf das Lernen selbst, nicht auf das Machen der Erzieher, sondern auf die Änderung der Einstellung im Schüler. „Die Leistung der Erziehung ist die Erweckung, d.h. der Anstoß zu der Bewegung, die sich dann von innen her im Kinde selbst vollzieht. Die Leistung des Erziehers geht nur bis zu diesem Anstoß, d.h. dahin, dass die Bewegung überhaupt in Gang kommt. Was der Erzieher von sich aus tun kann, ist in der Auffassungsweise Maria Montessoris, die Kinder zur Konzentration zu bringen, zu diesem Still-werden und dieser Sammlung nach innen hin. [...] Was dann aber durch diese Konzentration geschieht, ist [...] ein dem Aufwachen vergleichbarer Vorgang, in dem die geistigen Kräfte des Menschen frei werden“ (Bollnow 1959, 54f.).

So sind Erziehung und Bildung immer nur ein *Versuch* der Einwirkung auf Lernprozesse, „pädagogische Interventionen“ (Benner 2001b: 87), die beabsichtigen, die Heranwachsenden zu einer lebendigen Gestalt zu steigern. Diese pädagogische Interaktion hat ihre Auswirkungen auf die Lernprozesse. Wird der Lernende als Mensch betrachtet, der rezeptiv und spontan, leidend und handelnd die Welt erfährt, gibt es hier aber keine linearen Zusammenhänge von erziehender Ursache und erzieherischer Wirkung. An ihre Stelle tritt nach Benner „eine reflexive Kausalität, welche pädagogisches Wirken als ein Einwirken auf die Wechselwirkung von Denk- und Welttätigkeit Lernender interpretiert“ (ebd., 134). Angesichts komplizierter sozial-kultureller Einflüsse und subjektiver bzw. intersubjektiver Konstellationen ist über die Erziehungswirkung im Voraus nichts auszumachen.

Demnach überschneiden sich die Begriffe „Erziehung“ und „Bildung“: Erziehung versucht durch zwischenmenschliches Handeln oder alle die innere Formung des Menschen beeinflussenden Kräfte das „psychische Dispositionsgefüge“ zu verbessern (Brezinka 1975: 79). Erzieherischer Einfluss ebenso wie Bildung wirken sich auf Individualitäten aus, aber weder immer gemäß der ursprünglichen Intention noch stets

⁴ Bollnow räumt ein, dass es schwierig ist, „Wecken“ und „Wiedererinnerung“ auf den erzieherischen Vorgang anzuwenden oder in das alltägliche Schulgeschehen einzubeziehen (vgl. Bollnow 1959: 46).

in entscheidender Weise. Andererseits sind beide Konzepte insofern von besonderer Bedeutung, als Lernen in der gegebenen Gesellschaftsstruktur oft durch pädagogische Handlungen stattfindet.

3.2 Lernen ist Leben und Handeln in der Welt

Lernen findet nicht nur im institutionellen Schullernen statt, sondern auch im alltäglichen Lernen in sozialer Umgebung, das normalerweise sporadisch erfolgt. Die althergebrachte Einteilung des Lernens in getrennten Lebensabschnitten stimmt mit der heutigen Realität nicht mehr überein. Die Bildungsarbeit ist „immer unterbaut durch die ständig fließende Erfahrung“ (Spieler 1930: 354f.), und die gelegentliche Unterweisung und das Selbstlernen können immer einem Erziehungsganzen eingefügt werden. Die Lernform Schule ist bei weitem nicht die einzige, sondern nur eine von vielfältig existierenden Lernformen: Wir müssen ständig auch außerhalb der Schule lernen. Die gelegentliche Unterweisung, freier Erwerb von Lernern und der organisierte Unterricht bieten zusammen genommen Möglichkeiten des Lernens und machen das ganze Spektrum des Lernens aus. Hier lässt sich im Anschluss an die UNESCO-Kommission sagen, dass lebenslanges Lernen als Schlüssel zum 21. Jahrhundert künftig entscheidend ist für die Fähigkeit, sich an die veränderten Anforderungen der Situationen in verschiedenen Bereichen anzupassen.

Besteht im alltäglichen Lernen oft ein Zusammenhang von Lernen und Handeln, so findet der institutionelle Unterricht oft in Situationen statt, die aus dem Alltagsleben ausgegrenzt sind. Da eine unmittelbare Teilnahme am gesellschaftlichen sowie am geschichtlichen Leben unmöglich ist, wird uns mithilfe systematischer Erziehung ein mittelbarer Zugang zu den Erfahrungen eröffnet, die wir nicht selbst machen können. Schulisches Lernen muss unweigerlich dort stattfinden, wo Lernen aus unmittelbarer Erfahrung und im zwischenmenschlichen Umgang nicht ausreicht. Daher gibt es Unterschiede zwischen dem Lernen, das jeder durch das bloße Zusammenleben mit

anderen, durch unmittelbare Teilnahme erfährt, und dem planvollen systematischen Lernen: Während die alltägliche Umgangserfahrung die Individuen gelegentlich erzieht und bildet, wird die Welt der Bildung und Erziehung in der Schule in systematischer Arbeit aufgebaut. Die wissenschaftlichen Gegenstandsbereiche, denen man in der Alltagswirklichkeit nur sporadisch begegnet, werden im Unterricht systematisch zusammengefasst und vermittelt; Lehren und Lernen in der Schule zeichnen sich dadurch aus, dass sie „notwendig an Lehrpläne, d.h. an Bildungsinhalte und Aufgabenbestimmungen gebunden“ sind (Menze 1970: 178). Von daher sind lebensweltliches und schulisches Lernen gesondert zu betrachten, wenn es um eine Analyse des Begriffs „Lernen“ bezogen auf die Lebenswelt und das in ihr stattfindende Handeln geht.

In der Auseinandersetzung mit der Umwelt lernt man diese kennen. Man lebt in einer Gesellschaft, die anders als das Ich ist. Wir müssen lernen, mit Unsicherheiten in unserer Gegenwart umzugehen und ihnen auch in Zukunft begegnen zu können. Lernen zielt auf das selbstbewusste Handeln von Menschen in der Welt und kann insofern mit dem Leben identifiziert werden, als dieses einen unaufhörlichen Lernprozess darstellt, d.h. im Lebensprozess vollzieht sich das Lernen. Um diese These zu entwickeln, wenden wir uns Nohl und Maurer zu.

Dass wir manchmal nicht glücklich, sondern angespannt oder ängstlich sind, ist nach Nohl darauf zurückzuführen, dass unsere „Kraft“ auf der einen, die an uns herantretenden „Anforderungen“ auf der anderen Seite nicht (mehr) im Gleichgewicht sind (Nohl 1963: 53f.). Equilibriumsthesen sind nicht neu, sie sind bekannt z.B. aus der Entwicklungstheorie Piagets oder dem „Störungstheorem“ Roths.⁵ Was bei Nohl hinzukommt, ist das Ungleichgewicht als eigentlicher Quellpunkt des Glücks oder Unglücks eines Menschen (vgl. Nohl 1963: 49f.). Man kann sich nicht einfach aus sich selbst erkennen und seine Schwächen und Stärken empfinden, sondern nur dadurch, dass man im Leben genießt und leidet. Man lernt durch Leiden und Freuden die Welt kennen und wird über sich belehrt.

⁵ Bei Heinrich Roth gilt jede Handlung als Resultat einer Gleichgewichtsstörung: „Handlungen erwachsen aus den Störungen unseres leiblichen, seelischen oder geistigen Gleichgewichts und dienen der Wiederherstellung unseres Gleichgewichts“ (Roth 1969: 259).

Maurer fasst menschliches Leben und Lernen im Anschluss an den amerikanischen Linguisten Shands als „Fertigwerden mit dem Neuen“ (Maurer 1990: 16). Dadurch werden Lernen, Gesellschaftlichkeit/Leben und Mensch zusammengedacht: Der Mensch sieht der Gesellschaft entgegen, die ganz anders als das Ich ist; weil der Mensch immer zu sich selbst auf neue Distanz gehen kann, wird er immer neu nach dem Sinn seines Lebens fragen; er ist „ständig auf der Suche nach Sinn“, und zwar in fortdauernder Aufarbeitung seiner Vergangenheit, um aus seinem Leben etwas für sein weiteres Leben zu machen (Maurer 1990: 20).

Auf der Suche nach dem Lebenssinn lernt man bewusst oder unbewusst aus den lebensgeschichtlich bedeutsamen Erfahrungen und verändert sich. Das Subjekt interpretiert die von ihm erlebten Ereignisse, sucht herauszufinden, was sie ihm bedeuten; es fragt sich, ob es sein Leben richtig führt und zieht Lehren daraus. Dennoch lernt es auf keinen Fall nur aus Erfahrungen, die von ihm als ichbedeutsam bestimmt werden. Die subjektive Sinndeutung filtert gewisse Ereignisse heraus, aber auch die „unbedeutenden“ Ereignisse formen das Selbstkonzept des Ich und beeinflussen sein weiteres Leben. Man lernt die Welt in dauernder Aufarbeitung neuer Sinnbezüge kennen. Die Geschichte „innerer Wandlungen, geistiger und sozialer Umorientierungen“, die für das menschliche Leben charakteristisch ist, wird von Maurer mit der Lerngeschichte gleichgesetzt (Maurer 1990: 23).

In diesem Sinne wird die Lebens- und Lerngeschichte als Prozess der „Assimilation des Neuen und des Sich-Selbst-Veränderns durch die Akkomodation an das Neue“ beschrieben (Maurer 1990: 16f.). Maurers Beschreibung des Lernprozesses des Menschen im Leben ähnelt der Gleichgewichtstheorie Piagets, wiewohl Piaget von der Entwicklungspsychologie ausgeht und keine sozialtheoretische Erklärung gibt. Lernen ist bei Maurer ein Prozess, in dem das „Neue, Unverständliche, ja das Sinnlose als Angst und Unsicherheit Auslösendes auftritt und das Gleichgewicht des Subjekts gefährdet“, so dass immer neue Orientierungs- und Denkmuster sowie Handlungsmöglichkeiten erworben werden (Maurer 1990: 25).

Dass neue „prädikative“ Orientierungsmuster überhaupt zustande kommen und für die individuelle Existenz wesentlich sind, liegt daran, dass bislang gültige

Wahrnehmungsmuster und Lösungsstrategien angesichts von Konflikten versagen und ihre Selbstverständlichkeit verlieren können. Derartige „Verfremdungserlebnisse“ verlangen eine reflexive Auseinandersetzung des Menschen mit neuen Sinnbezügen und eine Korrektur von Handlungsstrategien; Umorientierungen werden notwendig. Die Ausbildung neuer Handlungsmuster „setzt subjektive oder kollektive Deutungs- und Handlungskrisen – zumindest Unsicherheiten – voraus“ (Maurer 1990: 29). Der Erwerb neuer Orientierungsmuster findet oft „in einem eher schmerzlichen Umlernen“ statt, „in der Enttäuschung von Erwartungen, im Verlust bisheriger Gewissheiten und im mühevollen Aufbau und ichgewissen Gebrauch neuer Orientierungsmuster. Dabei sind wir uns mit unserer bisherigen Lern- und Erwartungsgeschichte buchstäblich immer wieder im Weg“ (ebd., 18). Die Lebensgeschichte zeigt angesichts des immer wiederkehrenden Verlustes bisheriger Geborgenheiten keine lineare Entwicklung im Sinne von Gewinn und Wachstum, sondern eher einen „diskontinuierlichen“ und oft krisenhaft verlaufenden Prozess. Das heißt, „dass diese Muster nicht nur im Verlauf des Lebens differenzierter und reicher werden, sondern immer wieder auch von Grund auf neu aufgebaut werden müssen. Es ist keine bloße Redensart, dass der Mensch im Verlauf seines Lebens wiederholte Untergänge und Geburten seines Ich erfährt, dass er in den Verbiegungen und Verwerfungen, in den Knicken und Brüchen, den Metamorphosen und Häutungen seiner Lebensgeschichte sein Wesen, seine Identität, seine Einstellung zur Wirklichkeit immer wieder neu hervorbringen muss“ (ebd., 32).

Bisweilen sind solche Krisenerfahrungen nicht mehr zu bewältigen. Das Neue, das Ungewöhnliche, das Fremde, das aus der umgebenden Welt in das Subjekt einströmt, ist nicht immer in die bisherige Lebenserfahrung und -planung zu integrieren. Ob man seinen Lebenssinn verfolgt oder verfehlt, ob man sich „normal“ oder „abnorm“ verhält, hängt Maurer zufolge im Anschluss an Nietzsche damit zusammen, ob man die Fähigkeit zum Lernen hat bzw. wie man Lernprozesse in sein Leben integriert. Mangelnde Lernfähigkeit ist ein Ausdruck von „Ichbedrohung“ oder Selbstentfremdung, sie spiegelt sich in Krankheit und Depression wider: „Gelingt diese Seelenarbeit – das meint die Wiederherstellung persönlicher Identität durch die

Differenzierung oder Neudefinition der bisherigen Orientierungsmuster – nicht, dann kommt es zu Stress, zu Desorientierung, zur Desorganisation des Ich. Gelingt es dem Subjekt nicht, sich im Wandel zu behaupten, dann kann es im extremen Fall zu dem kommen, was uns die [...] Medizin als Umsetzung dieser Ichbedrohungen in existentielle Neurosen [...] verstehen lehrte“ (ebd., 17; vgl. ebd., 32).

Diese Herausforderung, mit unterschiedlichen, häufig unvorhersehbaren Situationen fertig zu werden, erfordert von uns die Fähigkeit, zu lernen: „Der einzige Weg, [den Bildungsbedarf] zu befriedigen, ist, dass jeder lernt, wie man lernt“ (Merkel 1997: 18). Unsicherheit angesichts der Zukunft wird zur Urmotivation des Lernens. Lernen findet Maurer im täglichen Leben statt, als beständiges Neu- und Umlernen.

Alltag bedeutet Handeln von Menschen in der Welt. Etwas zu erkennen heißt in diesem Zusammenhang primär, mit den Dingen unmittelbar umzugehen und mit ihnen zurechtzukommen. Buck betont die herausragende Rolle der praktischen Erfahrung bzw. des Handelns in der Lebenswelt: Erfahrung sei „primär und alltäglich eine Weise, wie wir uns praktisch zur Welt und zu uns selbst verhalten“ (Buck 1989: 194). Dazu zählt ein praktischer Umgang mit den Dingen unserer Lebenswelt, die wir handhaben müssen, mit anderen Personen, auf die wir uns einlassen und mit denen wir uns verständigen müssen; und in beiden Fällen wird es ein Ensemble von mehr oder weniger komplexen Techniken geben, mit denen wir uns aus problematischen Situationen heraushelfen können.

In welchem Zusammenhang aber steht das institutionalisierte Lernen mit der alltäglichen Lebenswelt, wie geht es auf Unsicherheiten und Herausforderungen des „wirklichen Lebens“ ein? Um diese Frage zu erörtern, ist zunächst auf den für Lernprozesse generell einschlägigen Unterschied von Handlungsorientierung und Wissensorientierung einzugehen.⁶ Da Bildung oft im Zusammenhang praxisferner

⁶ Schon Aristoteles kennt nicht nur ein theoretisch-teleologisches, sondern auch ein praktisch-teleologisches Wissen. Die praktische Klugheit oder Phronesis bezieht sich im Unterschied zum theoretischen Wissen auf ein „Sich-Wissen“, von dem im Unterschied zum „Etwas-Wissen“ gesprochen wird (vgl. Benner 2001: 237). Anders als das „Etwas-Wissen“, das keine Rückkehr ins Handeln beansprucht, ist das „Sich-Wissen“ auf das zweckmäßige Handeln ausgerichtet und findet seinen Wert nur in praktischen Bewährungssituationen. Ähnlich unterscheidet Kant die

methodisierter Wissenschaften gedacht wird, heißt es bisweilen, sie sei zur Bewältigung der Lebensnot nicht unmittelbar vonnöten. Doch hat sich zu Recht die Einsicht durchgesetzt, dass Schule die Aufgabe hat, auf die aktive Teilnahme am Leben in der Gesellschaft vorzubereiten (vgl. Merkel 1997: 50). Seit langem wird z.B. vom erziehenden bzw. bildenden Unterricht verlangt, dass nicht nur Wissensbestände vermittelt, sondern auch Formen des Umgangs mit dem Gelernten eingeübt werden sollen. Der Lernende muss in die Lage versetzt werden, zu wissen, wie etwas gemacht oder getan wird und sich darauf zu verstehen, in unterschiedlichen Bereichen mit anderen zu interagieren.

Mit der These, dass das Problem aufgeklärten Handelns sich heute verstärkt als ein Problem der Wissenschaft selbst stelle, hat Buck „Bildung durch Wissenschaft“ mit „Handelnkönnen“ in Lebenssituationen in Verbindung gebracht (vgl. Buck 1981: 185). Er betont die neben der methodisierten, wissenschaftlichen Erfahrung existierende Lebenserfahrung und stellt in diesem Zusammenhang ein anderes Verständnis von Wissenschaft vor: Die exakten Wissenschaften sind in der Lebenspraxis verwurzelt und sollen – auch nach Habermas – wieder in den Horizont der Lebenswelt rückübersetzt werden (vgl. Buck 1981: 189).

Die UNESCO spricht in diesem Zusammenhang vom „Bildungsbedarf“ (Merkel 1997: 18), insofern durch Bildung den Menschen die Bewältigung neuer problematischer Situationen ermöglicht werden soll. Sie hebt vier „Säulen“ als

Wirklichkeit theoretischer Vernunft von Begriffen praktischer Vernunft (vgl. Dieringer 2002: 140). Bei Aristoteles wie bei Kant nimmt die praktische in Abhebung von der theoretischen Vernunft auf unsere Fähigkeit Bezug, „in der Erfahrungswelt tätig zu werden und Erfahrungsgegenstände hervorbringen zu können“ (Dieringer 2002: 140f.). Die Einsicht, dass die praktische Vernunft neben dem theoretischen Wissen ein wichtiges Ziel des Lernens darstellt, gilt bis heute. Die Möglichkeit, vertiefende Kenntnisse und Wissen in ausgewählten Fächern zu erwerben, ist nach der Konzeption der UNESCO der Schlüssel für einen lebenslangen Lernprozess. Wissenserwerb ist in diesem Sinne für uns von besonderer Bedeutung, als erster Schritt, „die zunehmende Komplexität globaler Ereignisse besser zu begreifen und die daraus resultierende Unsicherheit abzubauen“ (Merkel 1997: 40). Doch leider wird das Wesen der Erfahrung nach herkömmlicher Deutung vor allem und fast ausschließlich als ein Modus theoretischen Weltverhaltens ausgelegt. Bis heute wird Wissen-Lernen insbesondere mit der Institution Schule verbunden und im didaktischen Diskurs vorrangig behandelt. Nach dieser Interpretation wird das Gelernte oft als von der Person lösbar und damit auch als Gegenstand vermittelbar betrachtet, es kommt in der Institution Schule oft vor, dass Wissen unter Absehung vom Kontext nach standardisierbaren Kriterien geprüft wird. Die Betonung der Aneignung kognitiven Wissens geht oft einher mit der Geringschätzung des Können- und Handeln-Lernens. „Indes, die Erkenntnis, dass sich durch den Einsatz bestimmter Mittel ein bestimmtes Ziel erreichen lässt, macht eine auf dieser Erkenntnis beruhende Handlung noch nicht zum Gegenstand praktischer Vernunftkenntnis“ (Dieringer 2002: 141).

tragendes Gerüst von Bildung hervor: Lernen, um „Wissen zu erwerben“, „zu handeln“, „zusammenzuleben“ und Lernen „für das Leben“ (Merkel 1997: 18f.; vgl. ebd., 74-82). Es reicht demnach nicht hin, jedes Kind schon früh mit einer bestimmten Wissensmenge zu versorgen, von der es dann in Zukunft zehren kann; jeder Einzelne muss befähigt werden, „sein ganzes Leben hindurch lernen zu können, um sein Wissen zu mehren, Fertigkeiten und Qualifikationen zu erwerben und sich einer wandelnden, komplexen und miteinander verknüpfenden Welt anpassen zu können“ (ebd., 74).

Bezugsetzungen zwischen alltäglichen Erfahrungen und schulischem Lernen entspringen der Überlegung, dass der Lernende als handlungsfähiger, freier Mensch in der Welt lebt und auch in die Welt zurückkehren muss. Benner weist darauf hin, es sei Aufgabe pädagogischen Handelns, individuelle Lernprozesse so zu unterstützen, dass die Einzelnen in den gesellschaftlichen Handlungsbereichen urteils- und handlungsfähig werden (vgl. Benner 2001b: 199). Der Unterricht kann oft Übergänge in außerschulische Bewährungssituationen nur unterstützen, nicht aber selbst schon vollziehen (vgl. ebd., 232). Es ist in der Tat dem Subjekt überlassen, ob bzw. wie die Problemfälle des Lebens gelöst werden. Aber weil die pädagogische Praxis den Übergang in ein selbst verantwortetes individuelles Handeln unterstützen kann, müssen Ansprüche an das schulische Lernen gestellt werden. Das Subjekt steht selbst in der Welt, daher können Bildung und Erziehung Kinder nicht restlos auf eine bestimmte Gesellschaft vorbereiten; sie können nur dabei helfen, die „eigenen Probleme zu lösen, eigene Entscheidungen zu fällen und Verantwortung für sich selbst zu übernehmen“ (Merkel 1997: 81). Hier geht es für die Bildungsarbeit darum, „den Schülern am Anfang ihres Lebens die Fähigkeit zu vermitteln, Faktoren, die ihre persönliche Zukunft und die ihrer Gesellschaft als Ganzes betreffen, zu deuten“ (Merkel 1997: 49).

Die Aufgabe der Schule liegt demnach darin, durch kunstvoll erteilten Unterricht Lernprozesse zu veranstalten, die im unmittelbaren Erfahrungs- und Sozialgeschehen nicht stattfinden können, und dadurch Erfahrung und soziale Fähigkeiten der Schüler zu erweitern. Diese eignen sich damit Erkenntnisse, Einstellungen und

Verhaltensweisen an, die wieder Möglichkeiten für weitere menschliche Grunderfahrungen schaffen und für das Bestehen in der Gesellschaft nützlich sein können. Durch schulisches Lernen wird die Voraussetzung für eine grundlegende Geistesbildung geschaffen, die nicht nur auf die Bewältigung der Gegenwart aus ist, sondern auch auf die Vollendung der Persönlichkeit abzielt (vgl. Menze 1970: 178).

Die in pädagogischen Institutionen zu fördernden Lehr-Lernprozesse, so Benner, sind daher niemals nur auf innerinstitutionelle Leistungen, sondern stets zugleich auf Bewährungssituationen außerhalb der Bildungseinrichtungen ausgerichtet (vgl. Benner 2001b: 201f., 2001c: 63). Die schulische Institution vermittelt den Übergang von der familiären Lernatmosphäre in die verschiedenen menschlichen Lebensbereiche. Daher sind die in der Schule ermöglichten Lernleistungen immer auch in die nicht-pädagogischen Handlungsformen zu reintegrieren: Legitimation und Überprüfung eines Fachgebietes oder einer Lehrsituation sollen nicht ausschließlich auf der Autorität des Lehrenden basieren, sondern auch über eine Außenvalidierung erfolgen, inwieweit die Aneignung neuen Wissens sich anwendungsbezogen vollzieht. Pädagogische Institutionen kommen ohne eine Beurteilung von In- und Output nicht aus, und die Bildung soll sich nicht nur auf das beschränken, was als Wissen gewusst und als Können gekonnt werden soll, sondern sie soll sich auch befragen lassen, inwieweit sie zu einer diskursiven Öffentlichkeit beiträgt.

Die Handlungsorientierung in der Schule hängt direkt mit den Herausforderungen des Lebens zusammen: „Jeder Mensch muss befähigt werden, eigenständiges, kritisches Denken zu entwickeln und zu einem Urteil zu gelangen, um für sich selbst zu bestimmen, was er oder sie in verschiedenen Lebensumständen tun sollte“ (Merkel 1997: 81). Menschen müssen beständig lernen, mit neuen Situationen fertig zu werden. Unter der Voraussetzung, dass Lernen als sozialer Begriff – sowohl im systematischen als auch im unmethodisierten Rahmen – mit dem Leben und Handeln in der Welt identifiziert bzw. in engen Zusammenhang gebracht wird, wollen wir es unter erziehungstheoretischer Perspektive als pädagogischen Begriff herausarbeiten.

3.3 Lernen als pädagogischer Begriff

Über weite Strecken des 20. Jahrhunderts wurde der psychologische Lernbegriff⁷ in großem Maße vom Behaviorismus geprägt und durch die so genannte Reiz-Reaktions-Kette erklärt; er bestimmt seit Anfang des 20. Jahrhunderts die wissenschaftliche Diskussion über das Thema Lernen. Noch im 1970 erschienenen *Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe* wird der Begriff „Lernen“ so thematisiert: „Von Lernprozessen wird in der Regel dann gesprochen, wenn sich Verhaltensabläufe in bestimmter Weise ändern, ohne dass dafür andere Gründe angegeben werden könnten als die Wirkungen früherer Erfahrungen“ (Foppa 1970: 37). Lernen als psychologischer Begriff wird als Verhaltensveränderungsprozess gedacht und nicht mit einer Veränderung von Wahrnehmungs- und Denkstrukturen und damit mit Bewusstseinsveränderungen in Verbindung gebracht.

Im pädagogischen Bereich war der Erfolg des Behaviorismus geringer ausgeprägt als in der Psychologie. Benner/Oelkers/Ruhloff weisen in ihrer Arbeit *Lernen: Nicht nur ein psychologisches Thema* auf die Notwendigkeit der pädagogischen Theoriebildung des Lernens hin, um die Schwäche der psychologischen Orientierung zu vermeiden. Schon seit längerer Zeit wird davor gewarnt, dass Erziehungstätigkeit direkt von psychologischen Forschungsergebnissen Gebrauch macht (vgl. Göhlich/Wulf/Zirfas 2007: 7; Benner/Oelkers/Ruhloff 1988: 296f.). Die Pädagogik kann das Phänomen des Lernens aber nicht, wie allzu lange geschehen, dem psychologischen Diskurs überlassen; vielmehr muss man die Erkenntnisse aus

⁷ Der Behaviorismus verzichtet auf die Heranziehung innerpsychischer Vorgänge zur Erklärung von Verhalten. Damit sollen die Lernentwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie der Lernvorgang präzise beschrieben und Lernen entsprechend kontrolliert und verbessert werden. Insgesamt lassen sich im psychologischen Diskurs behavioristische, kognitive und konstruktivistische Theorien des Lernens unterscheiden (vgl. Göhlich/Wulf/Zirfas 2007: 9). Während die behavioristische Psychologie auf die extrinsische Motivation verweist, behandeln Kognitivisten und Konstruktivisten auch die intrinsische Motivation, das Innerpsychische. Aus kognitivistischer Sicht wird Lernen als Informationsverarbeitung aufgefasst: „Unter Lernen verstehen wir alle nicht direkt zu beobachtenden Vorgänge in einem Organismus, vor allem in seinem zentralen Nervensystem (Gehirn), die durch Erfahrung (aber nicht durch Reifung, Ermüdung, Drogen o.ä.) bedingt sind, und eine relativ dauerhafte Veränderung bzw. Erweiterung des Verhaltensrepertoires zur Folge haben“ (Trembl 1996: 97). Im Konstruktivismus wird der Mensch als informationell und selbstreferentiell geschlossenes, autopoietisches psychophysisches System betrachtet. Die daraus abgeleiteten Lerntheorien gehen alle auf nicht direkt zu beobachtende „Lernprozesse“ ein.

anderen wissenschaftlichen Bereichen in pädagogische Konzepte transformieren. Die spezifische Perspektive der Pädagogik liegt in den folgenden Punkten:

Erstens: Lernen wird nicht nur als „innere Aktivität“ oder „eine mentale oder emotive Operation“ aufgefasst (Benner/Oelkers/Ruhloff 1988: 296), es handelt sich nicht um eine monologische Logik oder eine stufenspezifische Einzigartigkeit der Kinder; und die entwicklungspezifischen Stufenfolgen sind auch von ihrer Umwelt beeinflussbar.

Zweitens: Weil die Pädagogik keinen reagierenden Organismus, sondern ein denkendes und handelndes Subjekt voraussetzt, ist das Verständnis von Subjektivität ein unentbehrlicher Punkt. Im Unterricht muss das Subjekt als denkendes und handelndes Wesen anerkannt und auch zum Selbst-Denken aufgefordert bzw. befähigt werden. Wir fassen daher den Begriff des Lernens auf den denkenden und handelnden Menschen zentriert.

Drittens: Im pädagogischen Zusammenhang ist Subjektivität nur im Kontext von Intersubjektivität auszumachen. Pädagogische Theorien thematisieren Lernen stets im Zusammenhang mit Lehren, d.h. es wird immer von pädagogischer Handlung und erziehender und bildender Wirkung gesprochen. Die Zusammenhänge von Lehren und Lernen näher zu betrachten, ist auch besonderes Interesse der vorliegenden Arbeit. Die UNESCO fordert diesbezüglich, „die Lehrerausbildung zu überdenken“ (Merkel 1997: 127) und weist darauf hin, „dass Lehrer genauso wie andere Berufsgruppen erkennen müssen, dass ihre ursprüngliche Ausbildung nicht für den Rest des Lebens ausreicht“; daher müssen sie „Wissen und Methoden ihr ganzes Arbeitsleben hindurch verbessern und auf den neuesten Stand bringen“ (Merkel 1997: 130). Dabei soll die Lehrerausbildung eine Auffassung vom Unterrichten vermitteln, die kritische Fragen sowie Interaktion und die Berücksichtigung mehrerer alternativer Hypothesen ermutigt (ebd.).

Viertens: Lernen ist damit um die Kategorie der Sozialität erweitert. Kinder kommen *mit einer Vorstellung von der Welt* in die Schule. „Lehrer müssen, sollen die Schüler richtig lernen, das Vorwissen der Kinder zum Ausgangspunkt nehmen“ (Merkel 1997: 125). Lernen bezieht sich immer auf bestimmte

Voraussetzungen sowie die von uns gemachten Erfahrungen. Die Vorerfahrungen der Lernenden, die in ihren lebensweltlichen Bereichen immer schon als denkende und handelnde Wesen agieren, müssen in den Unterricht eingehen und dort reflektiert werden.

Da die sozialen Probleme ihrer Umwelt am Schultor nicht aufhören, wird von der Schule erwartet, dass sie sich mit diesen Problemen auseinandersetzt und den Schülern Verständnis für eine Reihe sozialer Fragen eröffnet. Schule muss den Lernprozess aus dem Klassenzimmer verlagern, praktische Lernerfahrungen außerhalb der Schule einbeziehen und den Lehrstoff mit den Themen des täglichen Lebens verbinden. Lernen als soziales wie pädagogisches Phänomen zu verstehen, schafft auch eine Grundlage für die Behandlung der Frage, in welchem Sinne es mit dem Phänomen der „Negativität“ zusammenhängt. Dieses wollen wir zunächst näher zu bestimmen suchen.

4. Versuch einer Bestimmung von „Negativität“

Was unter „Negativität“ zu verstehen ist, ist seit jeher umstritten. Kant hat zwischen „Mangel“ und „Beraubung“ als Aspekten der Negativität zu unterscheiden versucht (vgl. Koch 1995: 69ff.); in Hegels *Phänomenologie des Geistes* wird Negativität als wesentliche Fähigkeit des Subjekts betrachtet, kraft derer es zu seiner Entwicklung kommt (vgl. Hegel 1952: 20ff., 347ff.; Menze 1970: 146f.). Es gab und gibt auch pädagogische Versuche: Von Rousseaus negativer Erziehung, Herbarts negativer Zucht, Schleiermachers „Gegenwirken“ bis hin zu Benners „nicht-affirmativer Erziehungstheorie“ sowie Kochs „negativer Didaktik“ versuchen Pädagogen, unter Rückgriff auf das Phänomen der Negativität Erziehungskonzepte zu formen. Im Weiteren sollen aus diesem Spektrum die Elemente herausfiltriert werden, die unserem Verständnis von „Negativität“ korrespondieren.

4.1 Kants Verständnis des „Negativen“: Mangel vs. Beraubung

Kant unterscheidet die empirisch-praktische Vernunft von der reinen praktischen Vernunft: Während die empirisch-praktische Vernunft individuelle Neigungen und Interessen berücksichtigt, beurteilt reine praktische Vernunft menschliches Handeln nach dem Anspruch des Sittengesetzes. Während das Gute im weiteren Sinne sich auf praktische Vernunftkenntnis richtet und als das mit einer Handlung verbundene Strebensziel angesehen wird, das sich auch auf unser Empfindungsvermögen bezieht, soll das moralische Gute, das Gute im engeren Sinne, aus reiner praktischer Vernunft erkannt werden (vgl. Dieringer 2002: 148). Kant stellt die Frage, wie die Unterscheidung zwischen Gut und Böse unser Handeln bestimmen könnte. Sie werden als Prädikate für einen Grund zu handeln angeführt, der nicht im Willen des Subjekts und bei individuellen Neigungen liegt, sondern bei dem „die Vernunft souverän das Handlungsziel festlegt und diese Festlegung nicht aufgrund sinnlicher

Neigungen revidiert werden kann“ (Dieringer 2002: 144). Als unmittelbar „gut“ wird einzig die Souveränität der Handlungsleitung bezeichnet: „In der Vergabe der Prädikate *gut* und *böse* erkennt reine praktische Vernunft mithin ihre eigene souveräne Fähigkeit, nach Grundsätzen, die sie sich selber gibt, das Handeln zu leiten“ (ebd.). So leitet Kant aus dem Guten Handlungsziele ab: „Das Gute ist das, was sich für jede Handlung, soll sie aus einer wohlbegründeten Entscheidung heraus erfolgen, als Zweck des Handelns angeben lassen muss“ (ebd., 148).

„Negativ“ wird von vielen Menschen zunächst mit Mathematik zusammengebracht, als in Abhebung vom Plus gemeintes Minus. Auch Kant entnimmt den Begriff der negativen Größe der Mathematik, und Koch spricht in Bezug auf Kants Begriff des Negativen das Problem der „Belehrbarkeit“ bzw. „Unbelehrbarkeit“ an, das für Lernen und dort auftretende Phänomene der Negativität von besonderer Bedeutung ist.

Kant führt Begriffe des „Negativen“ an mehreren Stellen an, etwa „Mangel“, „Beraubung“, „negative Urteile“, „Disziplin“ bzw. Zucht (vgl. Koch 1995: 69ff.; Koch 2005: 94). Die Auseinandersetzung mit diesen Begriffen ist für unser Verständnis von Negativität einschlägig und soll zu einer Fassung des Begriffs führen, die als Orientierung für die weitere Darstellung dient.

Schon 1763 hat Kant für einen Versuch plädiert, „den Begriff der negativen Größen in die Pädagogik einzuführen“ (zit. n. Koch 1995: 68). Was versteht er darunter? Es handelt sich um eine Art Entgegensetzung bzw. ein Gegenverhältnis. Koch zufolge heißt es bei Kant, „dass eine Größe dann in bezug auf eine andere negativ ist, wenn sie mit ihr nur durch Entgegensetzung zusammengenommen werden kann. Ist das der Fall, etwa dann, wenn $+ a$ und $- a$ (z.B. $+ 5$ und $- 5$) zusammengenommen werden sollen, so hebt die eine Größe in der anderen den ihr selbst gleichen Betrag auf. Das Resultat ist in den Beispielen 0 “ (Koch 1995: 69f.).

In einem gegensätzlichen Verhältnis hat jede Seite eine aufhebende Wirkung. Es gibt zwei Möglichkeiten von Gegensätzen, den logischen und den realen. Weil der logische Gegensatz auf dem Widerspruch beruht, ist nur von einem Mangel oder einer Abwesenheit die Rede (vgl. Koch 1995: 69). Wird eine Seite mit einer

entgegengesetzten anderen Seite zusammengenommen, ist die Folge die Null.⁸ Bei einem realen Gegensatz entstünde durch Entgegensetzung bzw. Verneinung eine Beraubung.

Diese Unterscheidung zwischen Beraubung und Mangel ist für Lernen von besonderer Bedeutung. So beruhen Kant zufolge manche menschlichen Übel auf einem bloßen Mangel, der Abwesenheit oder dem Fehlen von etwas, andere hingegen auf einer „Beraubung“, nicht einem „Fehlen der Wahrheit“ (Koch 1995: 70). Kant führt den „Irrtum“ als Beispiel an: Irrtum ist sozusagen nicht ein Fehlen von etwas, sondern ist selbst etwas, eine „negative Wahrheit“ bzw. eine vermeintliche Wahrheit (vgl. ebd.). Der „Irrtum“ kann als Beispiel für die „negative Größe“ dienen, insofern hier eine vermeintliche Wahrheit sich der eigentlichen Wahrheit entgegenstellt. Er ist daher als eine *Beraubung* zu verstehen, da er die eigentliche Wahrheit verdrängt und aufgehoben hat. Die eigentliche Wahrheit existiert nicht für den, der den Irrtum begeht. In diesem Sinne wird er ihrer beraubt. Ein Irrtum ist nicht einfach auf ein Fehlen von Erkenntnis zurückzuführen, sondern liegt in einer vermeintlichen, negativen Wahrheit, die man für die richtige hält. Deshalb sagt man im Deutschen, „er befindet sich im Irrtum“ oder „er ist im Irrtum“. Diese vermeintliche Wahrheit wird zum Hindernis auf dem Weg zur eigentlichen Wahrheit: Sie macht unbelehrbar (vgl. Berkson/Wettersten 1982).

Auch bezogen auf Lernphänomene geht es in der Tradition seit Aristoteles oft um ein Vorwissen bzw. eine vermeintliche „Wahrheit“, die dem eigentlich „richtigen“ Wissen zwar in gewissem Sinne hilft, aber auch im Weg steht. „Wenn uns die Wahrheit nur mangelt, dann sind wir leicht zu belehren: Man braucht sie uns bloß mitzuteilen. [...] Befinden wir uns aber im Irrtum, dann setzt die positive Belehrung etwas anderes voraus, nämlich die Beseitigung der falschen Meinung, die wir ja irrigerweise für die wahre halten. Ohne die vorherige Beseitigung der falschen Ansicht, die der Belehrung im Wege steht, können wir in diesem Falle nicht belehrt

⁸ Mit der „0“ wird nicht einfach ein „Nichts“ gemeint, sondern eine Leere an der angegebenen Stelle, eine leere Menge, ein neutrales Element – aber eben doch eine Stelle, Menge oder Element.

werden. Und diese Beseitigung ist als negatives Tun zu charakterisieren, das uns nichts hinzusetzt, sondern etwas nimmt!“ (Koch 1995: 70f.).

Koch hat ausgehend von den kantischen Unterscheidungen dieses negative Tun im Bereich der Pädagogik bzw. Didaktik fokussiert und eine negative Didaktik entwickelt: Nach Kant ist zur Bildung „nicht nur (positive) Kultur bzw. *Doktrin* erforderlich, die eine Fertigkeit verschafft, sondern auch (negative) Disziplin, die eine schon vorhandene Fertigkeit aufhebt“ (Koch 1995: 80). Diese Dimension der „Negativität“ kommt dem in der vorliegenden Arbeit vertretenen Verständnis schon sehr viel näher als die der mathematischen Größe. Bevor darauf detaillierter eingegangen wird, soll aber das Phänomen der Negativität im Lernprozess anhand ihrer diversen Interpretationen in der Geschichte der Pädagogik beleuchtet werden, insbesondere hinsichtlich der Frage, was unter dortigen „negativen Erfahrungen“ zu verstehen ist und welche Rolle sie für den Lernvorgang spielen.

4.2 Zur Diskontinuität von Lernprozessen

4.2.1 Erkenntnis und Negativität der Erfahrung beim platonischen Sokrates

Die erste historische Quelle, die das Moment der Negativität im Lernprozess verdeutlicht, zeichnet sich in Platons Dialog *Menon* ab. Wir legen das Bild der sokratischen Mäeutik zugrunde, das die platonischen Dialoge uns bieten. Benner nimmt in seiner Abhandlung *Kritik und Negativität* den Dialog als Beispiel und bringt den Lehr-Lern-Prozess mit der Negativität der Erfahrung zusammen; er verweist darauf, dass Platons Dialog „den Lernweg des Lernenden als einen über die Negativität der Erfahrung vermittelten Erkenntnisprozess“ beschreibt (Benner 2003a: 98f.).

Platon unterscheidet zwei Arten von Nichtwissen und erarbeitet für beide unterschiedliche Methoden, um dagegen zu kämpfen und durch Reden zu belehren: das einfache Nichtwissen und das vermeintliche Wissen. Das vermeintliche Wissen

verstellt uns den Blick für wahre Erkenntnis und macht einigermaßen unbelehrbar, daher muss die Lehrkunst in diesem Fall dem Nichtwissen entgegen wirken. Im anfänglichen Nicht-Wissen hingegen liegen Sokrates zufolge bereits sachlich richtige Vorstellungen vor. Er sagt im *Menon*, dass im Nichtwissenden von dem, was er nicht weiß, dennoch richtige Vorstellungen seien (vgl. *Menon* 85c).

Zunächst wird der eigentlich Unbelehrbare über sein Scheinwissen befragt, aber dabei stellt sich alsbald heraus, dass es eine schmerzhaft Begegnung für das Subjekt ist, weil hier nicht nur das Wissen, sondern auch das Subjekt zur Disposition steht (vgl. Benner 2003a: 97ff.). Platon vergleicht den Geburtsschmerz mit dem, der bei der Herausbildung neuen Wissens am Werke sei. Wie bei der Geburt ist der Schmerz auch Voraussetzung für das Lernen. Er hebt das Schmerzhaft der Umkehrung und den positiven Sinn des Negativen hervor (vgl. Meyer-Drawe 2005: 27ff.; Scheuerl 1982: 40).

Das Moment von Diskontinuität ist charakteristisch für die Anamnesislehre und zeichnet ihr zufolge jedes Lernen aus. Die Umwendung der Seele ist daher kein selbstverständlicher Prozess, sondern eine schmerzhaft Begegnung, nicht nur mit dem hellen Licht der Wahrheit, sondern auch mit sich selbst. Diese schmerzhaft Erfahrung beim Lernen artikuliert der platonische Sokrates in etlichen Gleichnissen. So im wohl bekanntesten, dem „Höhlengleichnis“, demzufolge Lernen „die befreiende Abkehr von der Welt des Scheins“ und „die schmerzhaft Hinwendung zur Welt des Denkens des Allgemeinen“ bedeutet (vgl. Wigger 2004: 250f.). Der Mensch wird gequält durch den Zwischenzustand bzw. das Ersehnen der Wendung der Seele vom Trugbild zum Licht der Wahrheit. Meyer-Drawe beschreibt Platons Höhlengleichnis wie folgt:

„Von denen, die in der Höhle ihr Leben lang an einen Ort gefesselt waren, ohne den Kopf wenden zu können, und die deshalb die Schatten an der Höhlenwand für das wahre Wirkliche halten mussten und schließlich auch wollten, wird einer entfesselt und genötigt, auf das Sonnenlicht zuzugehen, das durch eine lange gestreckte Öffnung zu sehen ist. Dieser Aufbruch zum Licht hat zunächst gar nichts von einem Jubel über die Begegnung mit der Wahrheit an sich. Der Betroffene wird im Gegenteil in mehrfacher Hinsicht zum Opfer seiner Befreiung. Ins Sonnenlicht zu blicken blendet ihn und schmerzt in seinen Augen. Der Blick zurück in die Höhle ist vom Nachflimmern beeinträchtigt, so dass er weder die Wahrheit sehen noch sich in den Schutz der bloßen Meinung zurückziehen kann. Dieser Zustand

der Schweben markiert den Anfang des Lernens: Das Neue wird noch nicht verstanden, dem Alten wird nicht mehr getraut. Wer wollte schon freiwillig in eine solche unbequeme Lage geraten?“ (Meyer-Drawe 2005: 32).

Um den Prozess deutlich ins Auge zu fassen, wie der eigentlich Unbelehrbare im Verlauf der Gespräche zu zweifeln beginnt und seine Ausgangsmeinung zögernd zu revidieren versucht, wie er endlich seine Meinung ändernd aus dem Dialog herausgeht und dann anders auftritt, als er eingetreten ist, zitieren wir einen Abschnitt aus Platons *Menon* (82b-86c). Sokrates will angesichts der Frage, ob die Tugend lehrbar sei, zeigen, dass die Seele die Fähigkeit hat, sich der unvergänglichen Idee zu erinnern; es könne aufgrund der Unsterblichkeit der Seele nichts geben, das ihr völlig unbekannt ist. Er lässt einen mathematisch völlig ungeschulten Jungen den mathematischen Lehrsatz entwickeln, dass die Diagonale eines gegebenen Quadrats gleich ist der Seite eines zweiten Quadrats, das doppelt so groß ist wie das erste. Damit ist die Frage angesprochen, ob der Mensch belehrbar bzw. lernfähig ist oder nicht. Zugleich bietet uns diese berühmte Szene im *Menon* ein knappes Bild des sokratischen Verfahrens.

Sokrates: „Rufe mir also von den vielen Dienern hier, welche dich begleiten, irgendeinen her, welchen du willst, damit ich es dir an diesem zeige.“

Menon ruft einen jungen Sklaven, der zwar griechisch spricht, aber ohne jede Schulbildung ist.

S.: „Merke also wohl auf, wie er dir erscheinen wird, ob als erinnerte er sich oder als lernte er von mir.“

S. malt ein Quadrat in den Sand: „Sage mir also, Knabe, weißt du wohl, dass ein Viereck eine solche Figur ist?“

K.: „Das weiß ich.“

S. Du siehst auch, dass die Seiten gleich sind und dass, wenn man zwei sich kreuzende Senkrechte hindurchzieht, vier gleiche Teilquadrate entstehen.

K. stimmt zu.

S.: „Ein solcher Raum nun kann doch größer und kleiner sein.“

K.: „Freilich.“

S.: Wenn nun jede Seite zwei Fuß hätte, enthielte dann nicht der ganz Raum zweimal zwei Fuß?

K.: „Das wird er.“

S.: „Wieviel nun zweimal zwei Fuß sind, das rechne und sage es.“

K.: „Vier, o Sokrates.“

S.: „Kann es nun nicht einen anderen Raum geben, der das doppelte von diesem wäre, sonst habe ein ebensolcher, in dem alle Seiten gleich sind, wie in diesem?“

K.: „O ja“

S.: „Wieviel Fuß muss er enthalten?“

K.: „Acht Fuß.“

S.: „Gut! Nun versuche auch, mir zu sagen, wie groß jede Seite in diesem Viereck sein wird ...“

K.: „Offenbar, o Sokrates, zweimal so groß.“

S.: „Siehst du wohl, Menon, wie ich diesen nichts lehre, sondern alles nur frage? Und jetzt glaubt er zu wissen, wie groß die Seite ist ... “ Aber weiß er wirklich?

M.: „Wohl nicht.“

S.: „Sieh nun zu, wie er sich ... erinnern wird.“

S. zeichnet das Quadrat mit der doppelten Seitenlänge und lässt, nachdem er wiederum als Hilfslinien die beiden Mittelsenkrechten eingetragen hat, den Knaben prüfen, wie groß es sei.

K. stutzt: „Nein, bei Zeus ...“, das ist ja das Vierfache des ursprünglichen Quadrats.

S. äußert verschiedene Vermutungen, die der Knabe mit Äußerungen wie „Ja“, „Ich denke, so ist es“, „allerdings“ meist bestätigt, gelegentlich aber auch mit eigenen Vermutungen beantwortet, die sich jedoch als falsch herausstellen: so der Versuch, das zweifüßige Quadrat mit der dreifüßigen Seitenlänge auf seinen doppelten Inhalt zu bringen. Als er erkennt, dass dabei ein Gebilde von neun Quadratfuß Inhalt herauskommt, zeigt er sich völlig verwirrt und sagt:

K.: „Beim Zeus, o Sokrates, ich weiß es nicht.“

S. erläutert sein methodisches Vorgehen: „Siehst du wohl, Menon, wie weit er schon fortgeht im Erinnern?“ Erst wusste er nicht, glaubte aber zu wissen und antwortete „dreist wie ein Wissender“. Jetzt ist er in Verlegenheit. Das mag zwar für ihn unbehaglich sein, setzt ihn aber der Sache gegenüber in eine bessere Lage: Er weiß nun, dass er's nicht weiß, und sehnt sich nach dem Wissen.

Zum Knaben gewandt eröffnet Sokrates nun einen neuen Argumentationsabschnitt:

S.: Wenn das große Quadrat mit der verdoppelten Seitenlänge aus vier Quadrat der ursprünglichen Größe bestehe, dann müsse doch wohl die Halbierung jedes von diesen Vierecken in zwei gleiche Teile?“

K.: „Ja.“

S. zeichnet die diagonalen Hilfslinien so in das große Quadrat, dass ein auf der Spitze stehendes Teilquadrat entsteht, das jedes der vier vorherigen kleinen Teilquadrate diagonal halbiert. An der so entstandenen neuen Figur kann der Knabe leicht ablesen, dass damit das gesuchte zweifache Quadrat gefunden sei. S. unterrichtet ihn noch davon, dass die Gelehrten diese Linie von Winkel zu Winkel eine Diagonale nennen und lässt ihn erleichtert gehen. Zu Menon gewandt aber fragt er:

S.: „Was dünkt dich nun, Menon? Hat dieser irgendeine Vorstellung, die nicht sein war, zur Antwort gegeben?“

M.: „Nein, nur seine eigenen.“

S.: „Und doch wusste er es vor kurzem noch nicht.“ Es müssen also Vorstellungen in ihm gewesen sein, richtige Vorstellungen von dem, was er nicht wusste. Nicht durch Belehrung, sondern nur durch Fragen wurde er dazu gebracht, die Erkenntnis aus sich selber hervorzuholen.

M.: „Du scheinst mir, ich weiß nicht wie, vortrefflich zu reden, Sokrates.“

Auch wenn Sokrates hier – gegen seine eigene Absicht – gewissermaßen eine pädagogische Autorität darstellt, ist durch die Zustimmung des Knaben auch dessen sich ändernder Gedankengang offensichtlich, dass er auch „selber dabei ist“ und bei jedem Schritt etwas einsieht. Durch den Anstoß des fragenden Sokrates wird er sich seines Nichtwissens bewusst. Er zeigt sich dann völlig verwirrt und sagt: „Ich weiß es

nicht“. Die Bewusstwerdung seines eigenen Nichtwissens macht ihn belehrbar und ist bedeutsam für sein späteres Lernen.

Wir richten unser Augenmerk auf den Lernprozess des Jungen und zeichnen seinen Gedankengang wie folgt nach: Ganz am Anfang glaubt er zu wissen und reagiert mit größter Selbstverständlichkeit auf die von Sokrates gestellte Frage: „Offenbar, o Sokrates, zweimal so groß“. Sokrates lässt den vom Jungen gemachten Fehler durch die Sache korrigieren: Er konstruiert das Quadrat von angeblich acht Quadratfuß mit vier Fuß Seitenlänge; der Junge stutzt, denn er steht überrascht einem Quadrat von sechzehn Quadratfuß gegenüber und wird sich seines Irrtums bewusst. Eine Wandlung ist inzwischen in ihm vor sich gegangen, er hält sich mit seiner früheren Selbstverständlichkeit zurück, gesteht sein Nichtwissen und die unbekümmerte Selbstsicherheit weicht einer Beunruhigung, einer Verlegenheit: „Beim Zeus, o Sokrates, ich weiß es nicht.“ So werden dem Sklaven im Gang des Gesprächs mehrfach die Selbstsicherheit und das Gebäude seiner Selbstverständlichkeiten erschüttert. Unruhe und Suchen nach der Lösung werden geweckt, und er zeigt sich als einer, der nach einer „richtigen“ Erkenntnis drängt. Dass aber der Sklave sich fortan als einen Nichtwissenden im Forschen charakterisiert und seine Verlegenheit und Ratlosigkeit, sein Erstarren und Stutzen zeigt, bedeutet für Sokrates einen wichtigen Schritt in der Auffindung des Sachverhalts: „Er weiß nun, dass er’s nicht weiß und sehnt sich nach dem Wissen.“ Dieses Staunen, die Sehnsucht nach richtigem Wissen, der Drang zur geistigen Umfassung des Objekts mündet im letzten Augenblick in eine eigene Erkenntnis im Bewusstsein. Dieses Moment des Auftauchens und Gewinnens wird von Copei – in einem anderen Kontext – als „fruchtbarer Moment“ bezeichnet: „In ihm wird auf einer höheren Stufe eine Gewißheit gewonnen, die sich scharf von der blinden Selbstgewißheit der so selbstverständlich vorgetragenen Meinung unterscheidet“ (vgl. Copei 1963: 21).

Dem voraus aber geht, so auch Benner, die negative Erfahrung: „Nicht dadurch lernt der Knabe geometrische Zusammenhänge erkennen, dass er auf die Frage des Sokrates spontan die richtigen Antworten gibt, sondern dadurch, dass er, unterstützt durch den fragenden Sokrates, in Lernprozesse eintritt, in denen ihm sein partielles

Wissen und Nicht-Wissen bewusst werden. Über Enttäuschungen und Irritationen, über negative Erfahrungen also, gelangt er zu der Antwort auf die an ihn gerichtete Frage, welches wohl die Seitenlänge eines Quadrates sei, das doppelt so groß wie das 2x2- oder 4-füßige ist“ (Benner 2003a: 98; vgl. Benner 2004b: 242f.).

Somit schlägt bereits die sokratische Mäeutik die seitherige pädagogische Thematik an, dass weniger die gedächtnismäßige Einprägung überlieferter Sachver- oder Sinngehalte als vielmehr der suchende Geist, die ringende Seele „didaktisch“ von besonderer Bedeutung ist. Dort, wo bloßes Demonstrieren und Vermitteln eines Wissenbestandes wirkt, das nur Mitgehen und passives Zuhören verlangt, wird Lernen nicht als lebendiger Erkenntnisvorgang angesehen. Ein solches Vorgehen ist der „Suche nach der Wahrheit“ eher abträglich.

Wegen des Mangels an plausiblen Begründungen war der Knabe nicht in der Lage, sein vermeintliches Wissen als Wissen zu behalten und gerät in eine aporetische, auswegslose Situation. In diesem Prozess muss das Subjekt sich selbst mit seinen Denkgewohnheiten und vermeintlichen Sicherheiten in Zweifel ziehen. Diese aporetische Unbestimmtheit fordert eine Veränderung des Verhaltens, der Disposition und der Orientierung. Das ist ein Lernprozess, der durch eine Erschütterung des bisher als sicher geglaubten Wissens und durch die damit verbundene Verlegenheit in Gang gebracht wird. Angeregt durch die Hinweise des Lehrers und nach mehreren Enttäuschungen, nicht gelungenen Versuchen sowie durch Vergleichen erkennt der Knabe die wegen seines Nicht-Wissens „zunächst gar nicht erkennbare“ Diagonale (vgl. Benner 2003a: 98). Sein Nicht-Wissen, die Anregung durch den Lehrer, die mehreren Versuche und die Lernbereitschaft und Arbeit daran sind unentbehrliche Elemente, um sich der Wahrheit anzunähern und eine passende Antwort zu finden. Das Lernen erfolgt nicht kontinuierlich, sondern sprunghaft.

Entscheidend in diesem Prozess ist, so Koch, „dass Nichtwissen, noch bevor es durch Lernen in Wissen verwandelt werden kann, in bewusstes Nichtwissen transformiert werden muss“ (Koch 2005: 100). Auf diesen Schlüsselpunkt des Lernens verweist hier die sokratische Elenktik. Das Nichtwissen oder der hartnäckige Irrtum stellen den Ausgangspunkt des Lernens dar und sind für Lernen konstitutiv.

Die ironischen Methoden des Sokrates setzen beim vermeintlichen Wissen des Knaben als Nichtwissen an. Benner weist auf den wichtigen Begriff des Vorwissens bei Platon hin und betont, dass der Knabe eigentlich „zutreffende, in seinem Nicht-Wissen vorhandene Vorstellungen aufspürt sowie falsche von sachlich richtigen Antworten zu unterscheiden beginnt“ (Benner 2003a: 98). Das heißt, die zutreffende Antwort ist am Anfang schon im Bereich des Wissenshorizonts des Knaben, nur weil er dessen nicht bewusst war, kann er durch den Irrtum, der „sich als konstitutiv für die spätere Lösung des Problems [erweist], die ohne ihn gar nicht hätte gefunden werden können“, zu einem Lernen kommen (Benner 2003a: 98). Lernen und Problemlösung sind deshalb im Sinne von Platon eine durch fremde Anregung erfolgende Bewusstwerdung des eigentlichen Vorwissens bzw. die allmähliche Unterscheidung einer vermutlich zutreffenden Antwort vom Nichtwissen, das in der Tat schon die Antwort in sich umfasst.

Es ist nicht leicht, sich von hartnäckigen Irrtümern zu befreien. Antwortversuche sind auch als ein Prozess zu verstehen, der bei unklaren Vorstellungen beginnt und vermittelt über negative Erfahrungen sich der Wahrheit annähert. Hier soll das Lernen wie bei Platon, anders als bei Aristoteles mit seinem stetigen Zuwachs von Kenntnissen, als über die eigenen Enttäuschungen und Irritationen vermittelter Prozess konzipiert werden. Wie der Mann im Höhlengleichnis im Zwischenzustand von Ersehung und Fürchten, hat auch der Junge eine quälende Selbsterfahrung und Selbstbegegnung erlebt. So ergibt sich aus den angesprochenen Ausschnitten der platonischen Dialoge ein skizzenhaftes Gesamtbild vom Lernen als ein über negative Erfahrungen vermittelter Prozess.

4.2.2 Diskontinuierliche Erfahrung

Zum Kontext der Negativität der Erfahrung zählt die Kontinuität bzw. Diskontinuität des Lernprozesses, wie sich bei Kant und Bollnow andeutet. Im Folgenden wird auf beide Beschreibungen des Lernens als un stetigen Prozesses eingegangen. Das gehört zur

Negativitätsthematik, insofern diese Diskontinuität, Widerstand, Umwendung, Überraschung usw. umfasst. Dass Lernen als ein diskontinuierlicher Prozess betrachtet wird, ist eine Voraussetzung für die Analyse der Negativität des Lernens. „Bis heute bleibt unklar, wie sich Lernen aus der Sicht des Lernenden vollzieht. Eines ist gewiss, wir lernen, wenn uns etwas aufstößt, wenn wir Widerstand erfahren, uns etwas überrascht“ (Westphal 2007: 50). Es bleibt zu differenzieren, welche Art Diskontinuität, Überraschung, Fremdheit, Schmerzhaftigkeit der Begriff der Negativität des Lernens impliziert.

Das diskontinuierliche moralische Lernen bei Kant

Buck zufolge zählt die weitgehende Kontinuität von Lernprozessen zu den Prinzipien pädagogischen Denkens im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert, auch wenn Indizien angesprochen werden, die auf diskontinuierliche Phänomene verweisen (vgl. Buck 1975: 160). Buck weist darauf hin, dass Kant die Diskontinuität des Lernens im Bereich des moralischen Lernens behandelt hat.

Kant ist in „Religion innerhalb der bloßen Vernunft“ auf das moralische Lehren bzw. Lernen zu sprechen gekommen. Tugend wird zunächst nur nach und nach erworben; das Individuum gehe von seiner Gewohnheit des Hanges zum Laster nur durch allmähliche Reformen seines Verhaltens zum „guten“ Verhalten über und befestige entsprechende Maximen in seinem Charakter (vgl. Kant 1963: 105). Das Subjekt kann nur in kontinuierlichem Wirken und Werden zum tugendhaften Menschen werden.

Von diesem langen fortdauernden Prozess unterscheidet Kant den Zeitpunkt, zu dem der Mensch durch eigene Kräfte eine Revolution zustande bringt und selbst „ein moralisch guter Mensch, d.i. tugendhaft nach dem intelligiblen Charakter“ wird (Kant 1963: 107), und es ergibt sich die Diskontinuität der moralischen Revolution. Dass der Mensch ein moralisch guter, neuer Mensch wird, kann „nicht durch allmähliche Reform, solange die Grundlage der Maximen unlauter bleibt, sondern muss durch eine Revolution in der Gesinnung im Menschen [...] bewirkt werden“ (ebd.). Zum neuen Menschen wird man „nur durch eine Art von Wiedergeburt gleich als durch eine neue

Schöpfung, und Änderung des Herzens“ (ebd.). Der kantische Ausdruck für das diskontinuierliche Moment der Moralitätsgenese ist „Revolution“. Sie wird zur Beschreibung der grundlegenden Veränderung zum Guten verwendet und von der allmählichen Reform des Hanges zum Bösen unterschieden. Moralische Bildung muss nicht bei der Besserung der Sitten, sondern „von der Umwandlung der Denkungsart und von der Gründung eines Charakters anfangen, [...] ob man zwar gewöhnlicherweise anders verfährt“ (ebd., 108).

Buck verweist darauf, dass Kant nahezu jede Ausbildung von Dispositionen als kontinuierliches, kausal erklärbares Geschehen sieht und nur bei der Genese der Moralität das diskontinuierliche Moment für charakteristisch hält: „Diskontinuität kann für Kant nicht Thema in der Erfahrung beliebiger Genesen sein, [...] Alle Ausbildung von Dispositionen, Habitualitäten, Neigungen und Sitten ist nur als kontinuierliches, d.h. kausal erklärbares Geschehen Thema der Erfahrung. Nur in dieser eingeschränkten Hinsicht kann man das Werden der Sittlichkeit erklärend beschreiben, – nicht jedoch die Genesis der Moralität, des intelligiblen im Unterschied zum empirischen Charakter“ (Buck 1975: 161).

Diskontinuität des Lernens bei Bollnow

Die Existenzphilosophie hat gegenüber der traditionellen Anschauung und auch der Lebensphilosophie die Diskontinuität entdeckt (Bollnow 1959: 64ff.). Die durchgängige Kontinuität menschlichen Daseins wird in Frage gestellt, die Diskontinuität des Geschehens wird absolut gesetzt und nicht innerhalb einer prinzipiellen Vermittelbarkeit verstanden. Bollnow spricht von den drei Erziehungsformen der „Erweckung“, „Ermahnung“ und „Begegnung“. Während „Ermahnung“ die sich entfaltende Bildsamkeit des Menschen in Zweifel zieht, wird in den Formen von „Erweckung“ und „Begegnung“ nicht nur die wichtige Position, sondern auch die Diskontinuität des Lernens explizit zum Ausdruck gebracht.

Der platonische Sokrates wird mit seiner Hebammenkunst auch von Bollnow bei der Anwendung des Begriffs der „Erweckung“ – im Anschluss an Spranger und Derbodav – als Vorbild gesehen (vgl. Bollnow 1959: 43), die Kunst, durch Fragen im

anderen Menschen „das ans Licht zu heben, was in irgendeiner verborgenen Weise schon immer in ihm geschlummert hatte“ (Bollnow 1959: 43). Auf die vielen Parallelen zwischen dem platonischen Sokrates und dem Begriff der „Erweckung“ gehen wir hier nicht ein. „Begegnung“ hingegen meint ein krisenhaftes Umschlagen des seelischen Zustands: Begegnung als existentieller Begriff heißt immer, „daß der Mensch hier auf etwas stößt, das ihm unvorhergesehen und unvorhersehbar, vielmehr schicksalhaft entgegentritt und das ganz anders ist, das ihn so zwingt, sich neu zu orientieren“ (Bollnow 1959: 99). An anderer Stelle heißt es, Begegnung bedeute, „daß eine Wirklichkeit schicksalhaft in sein Leben einbricht, die ihn erbarmungslos aus seinen bisherigen Gewohnheiten herausreißt, die ihn zur Auseinandersetzung zwingt und so in seinen Tiefen erschüttert“ (Bollnow 1994: 90). Die in der Begegnung implizierte Fremdheit bedeutet Buck zufolge keine „Fremdheit im Horizont einer wie auch immer beschaffenen Vertrautheit“; angesichts einer existentiellen Begegnung versagen vielmehr Antizipation und Vertrautheit, stattdessen „vergeht einem buchstäblich Hören und Sehen“ (Buck 1975: 168). Begegnung meint „das Erschütternde, daß ein ganz Anderes mir gegenübertritt, das absolut von mir fordert und demgegenüber der Gedanke der Individualität und Verschiedenheit belanglos wird“ (Bollnow 1959: 121). Damit berührt sich die Begegnung mit der Krise, die der Existenzphilosophie zufolge eine fremde Wirklichkeit offenbart, welche die Härte, Unausweichlichkeit und Unvorhersehbarkeit des Lebens widerspiegelt, und durch die man in seinem Kern erschüttert ist.

Wir halten an dieser Stelle fest, dass das Lernen im platonischen Dialog, im kantischen Tugenderwerb und in Bollnows „Begegnung“ in einer mentalen, kognitiven Perspektive zentriert auf das einzelne Individuum thematisiert wird. Aus dieser kognitiven Perspektive wird Lernen als unstetiger, diskontinuierlicher Vorgang beschrieben, mit der entsprechenden Deutung von Negativität als Umwendung des Geistes, Überraschung, „Sich-selbst-bewusst-Werden“. In der pädagogischen Diskussion ist eine Auffassung von Negativität zu bemerken, die Hegel in seiner *Phänomenologie des Geistes* als „bestimmte Negation“ thematisiert und die sich auch bei Husserl, Buck, Gadamer usw. abzeichnet: das Bewusstsein der eigenen

Unwissenheit, sogar eine Umwendung des Bewusstseins des Erfahrenden selbst. Das Lernen geht nicht Schritt für Schritt vor sich, sondern in unstetigen, krisenhaften Ereignissen. Einsicht, heißt das, kann nicht schrittweise aufgebaut werden, sondern – so Bollnow im Anschluss an Copei – „kommt auf einen Schlag, sie *schnappt plötzlich ein* und zündet dann wie ein Blitz“ (Bollnow 1959: 38).

Wir werden diese Thematik noch am Beispiel mehrerer Theorien aus den Bereichen von Hermeneutik und Phänomenologie behandeln. Wird nun das Augenmerk über die kognitive Analyse von Lernprozessen hinaus auf die Lebenswelt und den sozialen Kontext der Lernenden gerichtet, erweitert dies das Phänomen des Lernens um eine Reihe von Dimensionen, die u.a. auch mit negativen Erfahrungen eng zusammenhängen.

4.3 Negativität im sozialen Kontext

Was bedeutet „Negativität“ in der Lebenswelt? Nachdem Rentsch sich in einer interessanten Abhandlung über *Negativität und praktische Vernunft* mit Heidegger, Hegel, Wittgenstein u.a. auseinandergesetzt hat, stellt er den Begriff der Negativität in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Aus philosophischer Perspektive sieht er „Negativität“ als Endlichkeit, Verletzlichkeit, Fehlbarkeit, Fragilität und Sterblichkeit, praktisch als interexistentielle Differenz und interpersonale Ferne und begrifflich als stets fallible sprachliche Weltorientierung (Rentsch 2000: 10ff.). Daher sind bei ihm „Endlichkeit“, „Unverfügbarkeit“, „Entzogenheit“, „Grenze“, „Gebrochenheit“ des menschlichen Lebens, der Sprache, des Erkennens oder des Mitseins Hauptbegriffe.

Diese „negativen Aspekte“ (Rentsch 2000: 14) der menschlichen Lebenspraxis machen einen wesentlichen Teil unseres Verständnisses von Negativität aus, wenn wir den individuell-kognitiven Rahmen verlassen und uns in die reale Lebenswelt von Menschen begeben. Wir setzen hier Denken, Intelligenz, Redepraxis und Handlungsmöglichkeit des Menschen und das von ihnen ermöglichte Alltagsleben

voraus und bemühen uns vor diesem Hintergrund um das Phänomen der Negativität am sozial lebenden, denkenden und lernenden Subjekt.

Im Folgenden werden die Phänomenologie, die Existenzphilosophie und der Ansatz von Hegel behandelt, um unser Verständnis von Negativität zu erläutern. Dabei werden die kognitive/epistemische und die pragmatisch-praktische Perspektive auf das Subjekt einander gegenübergestellt. Da letztere das Individuum als soziales Wesen und Mitglied der Gesellschaft versteht, geht es hier auch um die Ergänzung einer nur kognitiv orientierten durch eine pragmatische, an der lebensweltlichen Praxis orientierte Fassung des Negativitätsbegriffs. Mit dieser Hinwendung auf die Lebenswelt sollen die dort vorfindbaren Aspekte von Negativität auf ihre Bedeutung für den pädagogischen Bereich befragt werden.

Phänomenologie: Die transzendente Subjektivität

Die Phänomenologie⁹ via Husserl, die sich für die Genese der Erfahrung interessiert, beschränkt sich in ihrer Analyse menschlicher Wahrnehmung auf die Erfahrungswelt und das individuelle Bewusstsein. Das „Leben“ wird bei Husserl eher als eine transzendental reduzierte Subjektivität verstanden, für die die vorgegebene Welt aufgehoben ist. Die Frage, wie die immer als geltend vorausgesetzte Welt betrachtet werden soll, ist für das Konzept des „reinen Ich“ bei Husserl nicht kompatibel. Intersubjektivität kommt im Bereich der „transzendentalen Subjektivität“ nicht vor, auch dort nicht, wo hier von „Lebenswelt“ gesprochen wird.

Ricoeur weist in seiner Abhandlung über „die wechselseitige Anerkennung“ darauf hin, dass die Phänomenologie bei ihrem Versuch auf eine Schwierigkeit stößt, „die Gegenseitigkeit aus der als originär vorausgesetzten Asymmetrie im Verhältnis des

⁹ Die phänomenologische Betrachtungsweise setzt bei der Faktizität des Menschen an und wird oft als Versuch der Beschreibung der unmittelbaren Erfahrung verstanden: Sie versucht eine direkte „Beschreibung aller Erfahrung, so wie sie ist“ (Merleau-Ponty 1966: 3). Das Hauptanliegen der Phänomenologie wird durch das Motto *zu den Sachen selbst* verdeutlicht; es geht um Subjektivität im Sinne der in subjektiven Vollzügen anschaulichen Erscheinung des Gegenstandes. Diese Subjektivität entspringt dem Bewusstsein, das bei Husserl nur die radikal vorurteilsfreie Erkenntnis kennt und sich vom bloßen Meinen gänzlich abhebt. Es wird zum Forschungsgegenstand der Phänomenologie. Sie fragt nicht, ob überhaupt Realität für den Erkennenden besteht oder nicht, sondern „geht von der Tatsächlichkeit der immer schon im Wahrnehmen, Handeln etc. geschehenden Weltvermittlung aus“ und kümmert sich darum, „das Wie, die Vermittlungsweise im menschlichen Bewusstsein“ adäquat zu erfassen (Lippitz 1987: 110).

Ich zum anderen abzuleiten“ (Ricoeur 2006: 197). Aus dieser phänomenologischen Perspektive geht die Realität Husserl zufolge stets aus einem „Ego als Subjekt jeder möglichen Erkenntnis“ hervor (Husserl 1963: 118). Für unseren Zusammenhang ist in diesem Zuge der Versuch der Phänomenologie von Interesse, die Alterität des Fremden aus der Selbstausslegung des Ego zu „domestizieren“ zu suchen und Sinn einzig aus der Erfahrung des Ego zu ziehen. Denn jedes Andere, das für „mich“ ein Fremdes ist, ist für sich selbst auch als Ego konstituiert, sieht sich selbst als Subjekt von Erfahrung an und nimmt „mich“ als Teil seiner Erfahrungswelt wahr. Ricoeur spricht von „analogisierender Auffassung“, um dieses asymmetrische Verhältnis zum Ausdruck zu bringen (vgl. Ricoeur 2006: 199). Der andere wird nur als *ein anderes Ich* wahrgenommen, und diese „Analogie“ schützt „die prinzipielle Unzugänglichkeit dessen, wie der andere sich selbst und die Welt erfährt“ (Ricoeur 2006: 198f.). Die Erfahrungswelt des Subjekts bleibt verschlossen und eine wechselseitige Beziehung zwischen ihm und seiner sozialen Umwelt wird ausgeschlossen.

Lévinas versucht, diese Asymmetrie durch eine intersubjektive Beziehung zu überwinden und eine Verbindung zwischen der Erfahrung des Ich und der des anderen herzustellen. Wir wollen dagegen die Selbstgenügsamkeit des Ego vor dem Hintergrund einer wechselwirkenden Beziehung zwischen dem Organismus und seiner Umwelt betrachten bzw. erweitern. Wir beschränken uns also nicht darauf, die asymmetrische Beziehung gleichsam intersubjektiv zu verbessern, sondern gehen über die Gegenseitigkeitserfahrung der beiden Partner hinaus und interessieren uns für die Beziehung des wahrnehmenden Subjekts zu seiner gesamten sozialen Welt.

Phänomenologisches Denken konzentriert sich auf die Erfahrungsvollzüge selbst und geht auf die außerhalb der Genese der Erfahrung existierende soziale Realität nicht ein. Es zeichnet sich nach Meyer-Drawe¹⁰ dadurch aus, „daß es Erfahrungsvollzüge nach ihrem eigenen Sinn befragt, um so konstruktive

¹⁰ Meyer-Drawe weist mit dem Ausdruck „Sozialität als Grundmodus menschlicher Existenz“ auf die Tatsache hin, dass das Ich immer schon durch andere mitkonstituiert ist (Meyer-Drawe 1996: 94). Ihr Interesse gilt „den unausweisbaren Konstruktionen sozialer Realität und der unkritischen Vorherrschaft eines sich selbst vollständig durchschaubaren Selbstbewußtseins“ (Meyer-Drawe 1984: 13). Denn unsere Selbstwahrnehmung und unsere Identitätskonstitution sind immer unterlaufen von Intersubjektivität.

Überfremdungen, seien es solche, die sich im alltäglichen Dahinleben herausgebildet haben, oder solche, die sich in wissenschaftlichen Erklärungen etablieren, auf ihren Entstehungszusammenhang zurückzubeziehen und ihre Genesis begreifbar zu machen“ (Meyer-Drawe 1984: 12f.).

Existenzphilosophie: In-der-Welt-Sein

Die Existenzphilosophie Heideggers beschränkt sich nicht auf das Bewusstsein, sondern wendet sich dem Subjekt zu. *Sein und Zeit* geht vom „In-der-Welt-Sein“ des Subjekts aus und sieht in ihm aus existenzphilosophischer Perspektive ein Dasein, das die Faktizität der Grenze der eigenen Existenz bewältigen muss: „Die Welt des Daseins ist Mitwelt“ (Heidegger 1967: 118). An anderer Stelle heißt es: „Auch das Alleinsein des Daseins ist Mitsein in der Welt“ (ebd., 120).

In *Sein und Zeit* kommt der menschlichen Zeitlichkeit und der zeitlichen Sorge die Zentralstellung zu. Die Sorge stellt sich als Todesangst und als Fragilität (Verfallenheit, Larvanz, Ruinanzen) des Lebens dar und drückt sich je in der Vergangenheit, in der Gegenwart und in der Zukunft aus. Der „Ruinanzen“- bzw. „Sturzcharakter“ des Daseins in der Gegenwart geht darauf zurück, dass wir, wie Rentsch Heidegger interpretiert, „das Leben tätig zustande bringen“ müssen (Rentsch 2000: 34). „Wir müssen uns ständig um uns selbst kümmern, uns um uns *sorgen*, und indem wir dies müssen, übernehmen wir Arbeiten, Besorgungen, Aufgaben, wir setzen uns ein oder auch nicht. Beides läuft in bestimmtem Sinne auf das gleiche hinaus“ (ebd., 86).

Auch unsere Vergangenheit und Zukunft sind durch ihre Endlichkeit charakterisiert. Das Subjekt versucht sich durch „diese so sich selbst ausbildende und dabei, ihr selbst in sich verhelfend, sich steigernde Bewegtheit des faktischen Lebens“ aus den Möglichkeiten des Verfallens herauszuhelfen (Heidegger 1985: 131); darin liegt die Mühe des Daseins. Was wir auch machen, „verendlichen wir uns ununterbrochen“ (Rentsch 2000: 88). Diese existentielle Fragilität bzw. Verletzlichkeit des menschlichen Lebens ist ständig gegeben. Hier sind Negativität der Erfahrung bzw. menschliche Erfahrung der Negativität direkt angesprochen.

Das „In-der-Welt-Sein“ lässt sich nach Ansicht von Rentsch jedoch nicht im Kontext von Gesellschaft und Intersubjektivität verstehen, sondern bleibt „monologisch-subjektzentriert“ (Rentsch 2000: 20). Das gilt entsprechend auch für „das temporalisierte Sorge-Existential“ (Rentsch 2000: 35f.) bzw. die menschliche Sorge. „Es geht ihr in diesem Fall nicht um die zu bewältigende äußere und zeughaft gegenständliche Wirklichkeit, sondern um die Bewältigung der Faktizität der äußersten und innersten Grenzen der eigenen Existenz selbst“ (ebd., 35). Der Subjektivismus, der durch das „reine Selbst“ charakterisiert ist, findet sich also nicht nur in der Phänomenologie, sondern auch in der Existenzphilosophie. Obwohl das menschliche Sein und Weltverständnis als „In-der-Welt-Sein“ dargestellt wird, unterstellt Heidegger einzelne Subjekte, die sich nicht in kommunikativer Intersubjektivität befinden. Die Konstitution des gemeinsamen Lebens und der alltäglichen Lebenspraxis wird von Heidegger nicht ausgearbeitet, sondern abgewertet: „Die Selbstsicherheit wird nun zum ganzen In-der-Welt-Sein“ (Rentsch 2000: 40). Auch wenn Heidegger von Mitsein spricht, bleibt das Subjekt immer ein Einzelsubjekt bzw. „Existential neben anderen Existentialen“ (Rentsch 2000: 44) und befindet sich nicht in einer kommunikativen, interexistentiellen Welt.

Demgegenüber hat Hegel in seiner „Jenenser Realphilosophie“ das reine Selbst, das vom sozialen Leben losgelöst und einfach auf sich selbst gestellt ist, als irrationale Verzerrungsform offengelegt.

Hegels Jenenser Sozialtheorie: kommunikative Interexistentialität

Hegel sieht im „objektiven Geist“ – Sprache, Kunst, Religion, Staatsform – ein wichtiges Element für die Bildung des individuellen Geistes. In seiner Jenenser Realphilosophie geht er von der Selbstkonstitution des Menschen aus und versucht sie im Rahmen kommunikativer Interexistentialität zu begreifen. Anders als die neuzeitliche Sozialphilosophie, in der das soziale Handeln in einem permanenten Kampf des Subjekts um Selbsterhaltung besteht, geht Hegel nicht von der Existenz voneinander isolierter Subjekte aus und ist der Überzeugung, dass das Menschenleben

durch Formen des intersubjektiven Zusammenlebens geprägt ist (vgl. Honneth 1994: 13ff., 26).

Hegel zufolge kann man sich nur in einer gemeinsamen Praxis konstituieren. Die wirkliche Welt ist stets vor allem eine gemeinschaftliche Welt, und von diesem Da- und Mitsein der anderen darf die Theorie nicht absehen. Die Konstitution menschlicher Identität erfolgt bei Hegel „im Medium der kommunikativen Lebensformen der Arbeit, der Sprache und der Liebe“ (Rentsch 2000: 20; vgl. ebd., 90f., 225). Der Mensch ist nicht isoliert in einem Horizont der Selbstbeziehung und kann für sich allein weder existieren noch die Welt konstituieren, worauf auch Wittgenstein in seiner Sprachanalyse hingewiesen hat. Der Einzelne kann sich von sich aus überhaupt nicht orientieren und ist deshalb nicht solipsistisch darzustellen, sondern die Konstitution einer menschlichen Welt erfolgt immer im Rahmen zwischenmenschlicher Interexistentialität. „Das zeitliche Sich-zu-sich-Verhalten ist durch das gemeinsame Leben zugänglich und geformt“ (Rentsch 2000: 42).

Wie ist diese kommunikative Interexistentialität beschaffen, welche individuellen Erfahrungen macht ein Subjekt in der Gemeinschaft, sollte es oder muss es machen? Hegel versucht die sozialen Konflikte durch das Bedürfnis des Subjekts nach vollständiger Identität zu erklären. Er besteht auf der Abhängigkeit des Menschen von zwischenmenschlicher Anerkennung, um zur Integrität des menschlichen Wesens und zu einer geglückten Selbstbeziehung zu gelangen. Die Struktur einer Gesellschaft stellt sich bei Hegel immer als eine Beziehung wechselseitiger Anerkennung dar. In seiner Sozialtheorie sind zwei Thesenkomplexe für uns einschlägig: Zum ersten sind Formen reziproker Anerkennung Voraussetzungen einer gelingenden Selbstkonstitution bzw. Identitätsentwicklung; der Mensch, der in einer kommunizierenden Gemeinschaft sich behaupten muss, hat auf der geistigen Ebene schon das Grundbedürfnis, anerkannt zu werden.¹¹ Daher würde das Ausbleiben der Anerkennung für das Subjekt Missachtung – in unserem Zusammenhang „Negativität der Erfahrung“ – bedeuten, die umgekehrt den Grund eines „Kampf(es) um

¹¹ Mead greift das Thema der Vergesellschaftung des Menschen beim jungen Hegel wieder auf und stellt Geist und Identität des Individuums im Rahmen des gesellschaftlichen Prozesses dar.

Anerkennung“ darstellt (vgl. Honneth 1994: 112); soziale Missachtung wird zu einer Motivationsquelle für die Lösung sozialer Konflikte. Honneth hebt dieses intersubjektive Moment bei Hegel¹² hervor: „Stets wird ein Subjekt in dem Maße, in dem es sich in bestimmten seiner Fähigkeiten um Eigenschaften durch ein anderes Subjekt anerkannt weiß und darin mit ihm versöhnt ist, zugleich auch Teile seiner unverwechselbaren Identität kennenlernen und somit dem anderen auch wieder als ein Besonderes entgegengesetzt sein“ (Honneth 1994: 30f.).

Von besonderem Interesse ist zum zweiten die von Honneth angesprochene „Bewegung der Anerkennung“, die auf das Bedürfnis einer vollständigen Konstitution des Subjekts zurückzuführen ist. Die Subjekte müssten das sittlich einmal etablierte Verhältnis der wechselseitigen Anerkennung immer wieder auf konflikthafte Weise verlassen und unterbrechen, „um gewissermaßen zur Anerkennung einer anspruchsvolleren Gestalt ihrer Individualität zu gelangen“ (Honneth 1994: 31). In drei verschiedenen Formen reziproker Anerkennung, Liebe, Recht und Sittlichkeit, bestätigen sich die Individuen in immer höherem Maße wechselseitig als autonome und individuierte Personen und finden sich je vollständig anerkannt (vgl. Honneth 1994: 111, 151). Anders formuliert, handelt es sich hier um die drei Formen der emotionalen Zuwendung, der rechtlichen Anerkennung und des solidarischen Handelns.

So müssen Subjekte als autonome, individuierte und gleichgestellte Personen in der Gesellschaft Anerkennung finden, während andererseits aus ihrem Zusammenleben, aus ihrer Sozialität und kommunikativen Interexistentialität soziale und gesellschaftliche Auseinandersetzungen herrühren. Die Frage, wie in diesem Zusammenleben das Ich persönliche Identität ausbildet ist bzw. was den Menschen in der Gesellschaft ausmacht, ist in der Nachfolge Hegels von der Sozialtheorie behandelt worden. Es ist demnach nicht nur Leiblichkeit, sondern auch Gesellschaftlichkeit bzw. Sozialität, die die menschliche Existenz bestimmt. Die

¹² Honneth weist auch darauf hin, dass Hegels Ansatz eine spekulative Konstruktion darstellt und es nicht empirisch bzw. durch historisch-soziologische Belege bestätigt worden ist, „ob sich den jeweiligen Formen der reziproken Anerkennung verschiedene Stufen der praktischen Selbstbeziehung des Menschen bzw. entsprechende Erfahrungen der sozialen Missachtung zuordnen lassen“ (Honneth 1994: 112f.).

Konstitution des Subjekts ist symbolisch vermittelt, sozial, geschichtlich und durch den kulturellen Zusammenhang überformt und daher nur im Kontext von Intersubjektivität auszumachen. Mein eigenes Ich kann ohne seine Widerspiegelung in anderen nicht konstituiert werden. Damit wird hier auch Negativität der nur kognitiven Betrachtungsweise enthoben und im praktischen Sinne im Kontext alltäglichen Lebens betrachtet.

4.4 Negativität als pragmatischer Begriff

Wir haben zu Beginn Lernen und menschliches Leben insofern miteinander identifiziert, als Lernen das (ganze) Leben ausmacht. Einen gewichtigen Teil davon nimmt die Negativität der Erfahrung ein: Die Mängel des Lebens, die Irritationen im Leben stellen Problemsituationen dar, die man zu bewältigen lernen muss. Reicht das bisherige Welt- und Selbstverhältnis für die Bearbeitung oder Bewältigung einer Problemlage nicht aus, gerät man in eine Krisensituation. Eine neue bzw. für das Subjekt fremde Situation tritt dort ein, wo es zu einer Labilisierung oder Gefährdung erlernter Verhaltensmuster, Handlungsabläufe oder kognitiver Schemata kommt. Das bisherige Selbst- und Weltverständnis kann durch solche Problemlagen angegriffen und außer Kraft gesetzt werden.

Der Pragmatismus hat seine Lerntheorien im Zusammenhang mit Problemsituationen erarbeitet: Er geht von individuellen problematischen Situationen aus und interpretiert Wissen als Mittel zur Problemlösung. Auch Lernen durch Erfahrung bei Dewey steht in der pragmatistischen Tradition der Problemlösung. Buck weist darauf hin, dass bei Dewey die Negativität zum Wesen der Erfahrung gehört, da er die Bedeutung der Beunruhigung durch das Unerwartete, also die negative Erfahrung, als Anstoß für die Reflexivität des Untersuchens und Lernens neu würdigt (Buck 1969: 72). English hat pragmatische Ansätze einschließlich der Theorie

von Dewey vom Begriff der Negativität der Erfahrung her zu interpretieren versucht (English 2005b; vgl. auch English 2005a). Auch sie hebt hervor, dass Dewey auf die Bedeutung von Irrtümern, Schwierigkeiten im menschlichen Handeln aufmerksam macht, die generell vernachlässigt wurde (vgl. English 2005b: 67f.). Wir wollen daher die Negativität der Erfahrung im pragmat(ist)ischen Sinne näher thematisieren.

Benner hebt den Begriff der Negativität besonders hervor und gibt ihm eine leicht verständliche Interpretation: „Unter negativen Erfahrungen werden im alltäglichen Sprachgebrauch Erfahrungen verstanden, die wir lieber nicht machen. Enttäuschungen, Irritationen und Überraschungen stellen negative Erfahrungen dar, die anzeigen, dass ein anderer Mensch, unser eigener Organismus, die Gesellschaft oder die Natur sich anders verhalten, als wir dies erwartet haben oder bisher gewohnt waren“ (Benner 2005: 7). Wenn uns andere Menschen etwas anderes zeigen, „als wir dies erwartet haben“, wir etwas erleben, das anders ist als unser Erwartungsmuster, unser „eingeübtes Urteilmuster“ (ebd., 9), wollen wir diese Erfahrungen „lieber nicht machen“. Hier drückt sich ein umgangssprachliches Verständnis von Negativität als Oberbegriff für das Schlechte, das Abträgliche und das Mislungene aus. Benner spricht zwar allgemein von der „Negativität menschlicher Erfahrung“ (ebd., 7), geht aber hauptsächlich auf die negativen Erfahrungen des Lehrens und Lernens ein. Die Frage, auf welche Weise und in welcher Hinsicht hier die Negativität menschlicher Erfahrung allgemein zum Ausdruck kommt, woher die negativen Erfahrungen von Lehrern und Lernern als menschlichen Wesen kommen könnten, behandelt er nicht.

Benner zufolge gibt es neben den Enttäuschungen, Irritationen und Überraschungen, die negative Erfahrungen darstellen, eine andere Interpretation der Negativität in pädagogischen Prozessen, wo sie nicht etwas „Negatives“ darstellt, sondern eine „positive“ pädagogische Bedeutung hat. Benner erkennt der Negativität in pädagogischen Prozessen gar „keine negative, sondern eine positive Bedeutung“ zu (ebd., 7). Die Wirkung der negativen Erfahrungen geht so weit, dass bildende Wechselwirkungen über sie vermittelt sind und „ohne diese weder gelingen noch gedacht werden“ können (ebd.). Wir wollen im Folgenden diesem Aspekt von

„Negativität“ nachgehen, der sich nicht nur auf Problemlösung, sondern allgemein auf menschliche Erfahrungsbildung bezieht.

4.5 Negativität und Lernen in der Lebenswelt

Der Begriff der „Negativität“ wurde bisher in drei Schritten erläutert. Zunächst sind wir am Beispiel des platonischen Sokrates auf Lernen als diskontinuierliches Phänomen eingegangen und haben gesehen, wie Lernen bei Platon als Umwendung des Geistes verstanden wird. Sodann wurde Negativität im Anschluss an den Pragmatismus in Zusammenhang mit Problemsituationen und Problemlösung gebracht; im Zuge der Problemlösung werden einfache Erfahrungen in reflexive transformiert. Drittens schließlich wurde gegenüber dem Alltagsverständnis von Negativität als Oberbegriff für das Schlechte, Enttäuschende und Misslungene mit Benner die Negativität von Erfahrungen als unverzichtbar für den reflexiven Lernprozess hervorgehoben.

Wenn wir uns jetzt Phänomenen der Negativität im Zusammenhang mit alltäglichem Lernen in der Lebenswelt zuwenden, sollten wir diese Phänomene zunächst deutlich von ihren methodisch oder sonstwie „künstlich“ erzeugten Varianten abgrenzen, die wir als induzierte oder „simulierte“ Negativität ansehen.

So wird im *Menon* der Knabe mit (mathematischen) Problemen konfrontiert, die nicht der Welterfahrung entspringen. Es kommt in platonischen Dialogen generell kaum zu einer tatsächlichen lebensweltlichen Erfahrung von Negativität; der platonische Sokrates geht mit seinen Dialogen eher an der Lebenswirklichkeit vorbei. Ein solches „Umlernen“ beschreibt auch Piaget, als Anpassung des Menschen an seine Umwelt. Während Assimilation den „Einbezug eines äußeren Elements in ein sensomotorisches oder begriffliches Schema des Subjektes“ bedeutet, meint Akkomodation die Veränderung der eigenen inneren Strukturen (Piaget 1976: 13). Die

Äquilibration der kognitiven Strukturen bei Piaget geht davon aus, dass der Lernprozess seinen Ausgang beim Erlebnis eines Konflikts mit der Umwelt nimmt, in dem eine bisherige Harmonie zerstört wird. Daraus entsteht das Bedürfnis, den gestörten Zustand durch einen höheren wieder aufzubauen (vgl. Piaget 1995: 21f.). Aber auch Piaget geht in seinen entwicklungspsychologischen Versuchen im Labor von konstruierten Problemen aus; die Kinder werden mit mathematischen oder ähnlich komplexen Fragen konfrontiert. Die Negativität der Erfahrung wird vom Lehrer entworfen und dem Kind simuliert, sie wird dem Kind aufgedrängt, um seine Äquilibrationstendenzen zu stimulieren (vgl. Mitgutsch 2005). Dieses Vorgehen wollen wir hier als „simulierte Negativität“ der Erfahrung bezeichnen.

Dagegen wird der Lerner bei Dewey und bei Benner in das alltägliche Leben gestellt; ihre Theorien der Negativität gehen nicht von einer simulierten, auf kognitive Bewegung beschränkten Negativität aus, sondern beziehen sich auf die Negativitätserfahrungen des in der Welt lebenden Menschen. Im Pragmatismus oder bei Benner dient die alltägliche Lebenswelt als Problemsituation mit ständig neuen und neues Lernen bzw. Umlernen ermöglichenden und erfordernden Elementen gerade als Ausgangspunkt der Konzeptionalisierung von Lernprozessen.

In Abschnitt 3.2 wurde das menschliche Leben und Lernen von Maurer im Anschluss an den amerikanischen Linguisten Shands als „Fertigwerden mit dem Neuen“ aufgefasst (Maurer 1990: 16). Lernen stellt nicht nur einen kognitiven Prozess dar. Seine Welt beschert dem Subjekt Ungewissheiten und Unsicherheiten, welche die Urmotivation allen Lernens darstellen. Unser Umgang mit der Welt, ob diese als Sprache, als fremde Umgebung oder als anderer Mensch auftritt, gelingt als Lernen. „Ein Gefühl des Nicht-Beherrschens“, so Oser/Spychinger, sei ein zentrales Motiv für den Einstieg in einen bearbeitenden Lernprozess und der Motor des bearbeitenden Geistes; in diesem Sinne kann „Lernen“ als die „Überwindung des Zustandes der Hilflosigkeit angesichts eines Zieles“ verstanden werden (Oser/Spychinger 2005: 13). Aus dieser Perspektive ist „Lernen“ immer schon eng verzahnt mit der Negativität der Erfahrung.

Lernen durch negative Erfahrungen stellt nicht nur ein kognitives Phänomen, nicht nur einen mentalen Vorgang dar, sondern findet immer in einem sozialen Raum und Rahmen statt. Die Fremdheit, Herausforderungen, Schwierigkeiten, die aus dem Leben erwachsen, wurden als Urmotivation des Lernens angesprochen; wir wollen sie unter dem Begriff der „Negativität“ zusammenfassen.

Wie das Lernen sich nicht nur auf einen mentalen Vorgang bezieht, hat auch Negativität nicht nur als kognitive Ichbeziehung zu gelten. Die aus dem Alltagsleben entspringenden Elemente des Neuen und Fremden, die Lernen ebenso ermöglichen wie erzwingen, werden hier dem Begriff der „Negativität“ zugeordnet; die Negativität der Erfahrung wird konkret im Blick auf die tatsächlich existierende Welt behandelt. Da das Leben uns dauernd Neues und Fremdes bietet und zum reflexiven Denken anregt, stellt es oft den Ausgangspunkt und das Material des Lernens dar und muss in pädagogische Überlegungen einbezogen werden. Im Folgenden wird versucht, die Gesellschaftlichkeit bzw. Sozialität des Menschen aus verschiedenen Perspektiven darzustellen und die Frage gestellt, auf welche Weise Negativität im Alltagsleben ihre bedeutende Rolle spielt. Aufgabe dieses Teils ist es, Ergebnisse der Nachbarwissenschaften der Pädagogik unter diesem Gesichtspunkt zu befragen.

4.5.1 Das Andere: Kontingenz des sozialen Verhaltens und der menschlichen Praxis

Bereits das Kleinkind lernt, zwischen sich und seiner Welt zu unterscheiden, und es bedarf von Geburt an der Zuwendung der Eltern auch, um ein Selbstbewusstsein aufzubauen und auszudifferenzieren. Der Mensch ist in diesem Sinne immer auf andere bezogen, wird immer schon von anderen wahrgenommen, erlebt und interpretiert. Diese Angewiesenheit des Einzelnen auf andere ist nicht nur für das Individuum, sondern auch für die Gemeinschaft und Kultur von besonderer Bedeutung. Wulf spricht von der „Unhintergebarkeit des Anderen“ (Wulf 2001: 150) und unterscheidet dabei drei Dimensionen: die Werturteile über den anderen, nämlich

die Frage, ob man sich angezogen oder abgestoßen fühle; die Annäherung an den anderen mit der Frage, welche Möglichkeiten kommunikativen Handelns bestehen, und schließlich die Frage, inwieweit man den anderen kenne (Wulf 2001: 155).

Die konstitutive Angewiesenheit des Einzelnen auf andere setzt zunächst Grenzziehungen und Differenzen voraus. Dabei scheint sehr kontextabhängig, was als das andere empfunden und wahrgenommen wird. Die Existenz der anderen kann Bereicherung, aber auch negative Empfindungen bzw. Erfahrungen bedeuten. Je nach Wahrnehmungsweise und Blickwinkel zeigt sich das andere in unterschiedlichem Gewand und wechselnden Ausprägungen, die auch in pädagogischen und anthropologischen Abhandlungen auftreten: der Fremde, der Feind, das Unbekannte, das Böse, das Unheimliche usw. (vgl. Wulf 2001: 153).

Ob der andere nun bereichernd oder bedrohend erfahren wird, er bietet in jedem Fall einen fremden Rahmen an, durch den die eigene Selbstverständlichkeit in Frage gestellt wird. Daher bedeuten Differenz und Alterität in gewissem Maße immer auch Ungewissheit, Unsicherheit und Bedrohung. Wulf weist darauf hin, dass Ungewissheit und Unsicherheit „zentrale Merkmale gesellschaftlichen Lebens“ ausmachen (Wulf 2001: 158f.). Der Umgang mit dem anderen bedeutet auch „den Umgang mit Kontingenz“¹³ (ebd., 159). Wulf führt Ungewissheit und Unsicherheit als zentrale Merkmale gesellschaftlichen Lebens nicht nur auf die äußere Welt oder auf das Innere des Menschen, sondern auch auf das Wechselverhältnis zwischen Innen und Außen zurück (vgl. ebd., 158f.). Zukunft ist angesichts offener Erfahrungsmöglichkeiten und unbekannter Interpretationshorizonte nur begrenzt planbar, vielfach unvorhersehbar und unverfügbar, obwohl man ungern Unsicherheiten entgegenseht, ihnen lieber ausweichen möchte und nach Gewissheit und Ordnung sucht. Bietet aber die Welt

¹³ In diesem Zusammenhang ist der Begriff „Kontingenz“ von Luhmann angemessen: „Kontingenz ist etwas, was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist. Der Begriff bezeichnet mithin Gegebenes, Erfahrenes, Erwartetes, Gedachtes, Fantasiertes im Hinblick auf mögliches Anderssein; er bezeichnet Gegenstände im Horizont möglicher Abwandlungen. Er setzt die gegebene Welt voraus, bezeichnet also nicht das Mögliche überhaupt, sondern das, was von der Realität aus gesehen anders möglich ist“ (Luhmann 1984: 152). Kontingenz ist für das menschliche Leben insofern von größter Bedeutung, als sie den Ausschluss von Alternativen vermeidet.

dem Menschen ein Bild der Undurchschaubarkeit und Unsicherheit, führt das auch zur Kontingenz des sozialen Verhaltens in der Praxis.

4.5.2 „Krise“ als „Störung“ und als „Chance“

Wir haben die Unsicherheit angesichts einer sich beständig verändernden Außenwelt als Urmotivation des Lernens angesprochen. Dabei erscheint diese Außenwelt mitsamt ihren Veränderungen nicht nur als fremd oder unbekannt in einem neutralen Sinne, sondern oft auch als feindlich, böse oder unheimlich. Die menschliche Erfahrung von Negativität erwächst nicht nur aus einer harmlosen unbekanntem Welt, in der der Mensch sich behaupten muss, sondern auch aus einer Welt voller Gefahren. Die Außenwelt ist nicht nur das in Abhebung vom Subjekt existierende Fremde bzw. Andere, sondern bringt auch im Lebensgang eines jeden Individuums Herausforderungen und Probleme mit sich, die dazu zwingen, sich vielen paradoxen und problematischen Situationen zu stellen und sie zu lösen, um weiter bzw. besser zu leben.

Gerät man in eine solche Situation, ohne sie sofort einer „Lösung“ zuführen zu können, mag man sie angesichts ihrer Dauerhaftigkeit als „Krise“ empfinden. Es gibt zwei gegensätzliche Auffassungen von Krise. Im Alltag erscheint sie als umschriebener, herausgehobener Zeitabschnitt, in dem das ansonsten stetige Leben für kürzer oder länger gestört wird. Die Existenzphilosophie sieht sie dagegen als Zustand des „eigentlichen“ Daseins (vgl. Bollnow 1959, 1966, 1969). Zunächst gehen wir auf die Krise als alltägliche Erfahrung ein, die bisweilen eintritt und die Kontinuität der Entwicklung unterbricht.

Richten wir unser Augenmerk auf die Schwächen und Härten des menschlichen Lebens, erlangen wir einen erschütternden Blick in die Fragilität der menschlichen Situation. Dewey meinte, der Mensch lebe in einer Welt voller Gefahren; seine Unsicherheiten „betreffen eine ungewisse Zukunft und schließen Gefahr, das Risiko

des Scheiterns, des Misserfolgs und Versagens ein“ (Dewey 1994: 190). Krise, Erschütterung, negative Erfahrungen prägen den menschlichen Lebenslauf.

Sinnbildlich für die potentiell gravierenden Folgen einer Krise sei die ärztliche Erfahrung angeführt, „daß gerade die schwersten anfallsartigen Ereignisse, die uns als Krise imponieren, mit einer Wende des ganzen bisherigen Krankheitsverlaufs einhergehen, einer Wendung zur Heilung, zum Stillstand des Prozesses, zur Remission – oder zum Tode“ (Plügge, zit. n. Bollnow 1959: 28f.). Plügge betrachtet die Krise als etwas, „was die fließende kontinuierliche Entwicklung des Menschen unterbricht“ (zit. n. ebd., 30). Krisen treten bisweilen ein, unterbrechen die stetige Entwicklung, und der Mensch wird plötzlich oder unmerklich in eine andere Situation hineingeleitet. Daher bestehe der typisch menschliche Lebenslauf, so Plügge, nicht nur aus stetigen Verläufen, sondern auch aus unstetigen Einschnitten. Das Leben ist durch „das Alternieren von kontinuierlicher Entwicklung und kritischen Unterbrechungen“ charakterisiert (Bollnow 1959: 30).

Ungewissheit und Angst vor Unsicherheit und zunehmender Gewalt ist eine Grundstimmung der heutigen Welt. Überall wird das Gefühl der Sicherheit infrage gestellt. An vielen Orten bestehen latente oder explizite Spannungen, Konflikte aller Art brechen in zahlreichen Regionen immer wieder auf. Das alarmierende Bild der gegenwärtigen Situation löst ein Gefühl der Krise aus: durch wachsende Armut verursachte Ungleichheit, Entwurzelung, Zusammenbruch des Familienlebens, die moralische Krise, die Zunahme von Gewalt und Verbrechen usw. „Das Phänomen wird fast jeden Tag sichtbar, wenn man die Zeitung aufschlägt oder die Fernsehnachrichten verfolgt. Unsere Welt erscheint als Ort der Katastrophen: Erdbeben, Überschwemmungen, Taifune. Die menschliche Gesellschaft wird durch endlose Kriege erschüttert; Menschen verhungern und werden gefoltert; Geiselnahmen, Terrorüberfälle, Mord und Selbstmord sind tägliche Erfahrungen“ (Kerstiens 1978: 80).

Manche Krisen und Probleme wie Entfremdung, Anomie oder andere Identitätsprobleme lassen sich in unterschiedlichen Graden durch menschliches Handeln vermindern bzw. bewältigen. Andere Arten von Krisen und Katastrophen,

wie manche Krankheiten oder Naturkatastrophen wie Erdbeben und Überschwemmungen, sind menschlicher Macht eher entzogen und man fühlt sich ihnen ausgeliefert. Auch bei mancher im Prinzip noch zu bewältigenden Krise ist die Situation dadurch charakterisiert, dass man mit herkömmlichen Mitteln keinen Ausweg finden kann und verzweifelt um eine Entscheidung ringt. Bollnow spricht von einer „Verschlingung zwischen der Freiheit des Handelns und dem Zwang der Situation“ (Bollnow 1959: 33). Der daraus entstehenden Problematik muss aber auch durch menschliche Anstrengung begegnet werden. Wie die UNESCO konstatiert: „Die vielen wirklichen oder vermeintlichen Gefahren, deren zahlreiche Elemente immer noch schwer zu entziffern sind, prägen das 20. Jh. und haben das Weltgewissen zutiefst aufgewühlt und herausgefordert“ (Merkel 1997: 37). Die Gefahren, denen die Welt zukünftig entgegentreten muss, zwingen uns dazu, uns vielen paradoxen bzw. problematischen Situationen zu stellen.

Vor diesem Hintergrund ist für die Existenzphilosophie¹⁴ die Krise weniger ein Sonderereignis, als dass sie wesentlich zum menschlichen Dasein gezählt wird. Sie entwickelt ein aus Angst, Verzweiflung, Langeweile, Schwermut bestehendes düsteres Menschenbild. Besonders Bollnow ist auf das Phänomen der „Krise“ eingegangen (vgl. Bollnow 1959: 25).

Der Mensch erfährt im Leben oft Scheitern, Tragik, Schwierigkeiten, Krise usw. Leibliche und seelische Entwicklung des Menschen stellen unstetige Vorgänge dar. Der Mensch kann „aus dem stetigen Fluss des sonstigen Lebens“ herausgerissen werden (Bollnow 1966: 9). Das Leben hat angesichts immer vorkommender Einschnitte einen Charakter der Unstetigkeit: „Die Welt erscheint dem Menschen in einer früher nicht gekannten Unheimlichkeit und Fremdheit, in einer Bedrohlichkeit und Gefährlichkeit, die auf den Menschen einstürzt und der es standzuhalten

¹⁴ „Existenz“ ist der wichtigste Begriff der Existenzphilosophie. Er bezeichnet den unteilbaren „innersten Kern“ des Menschen, „etwas wirklich Letztes und Unbedingtes“ (Bollnow 1969: 25), im Unterschied zu dem, was man als Lebensgehalte und Lebensbezüge hat. Während man sich von allen „letztlich doch äußerlichen“ Lebensgehalten zu distanzieren vermag, liegt der letzte, innerste Kern des Menschen „jenseits alles inhaltlich Angebbaren“ bzw. jenseits aller Bestimmungen. Für Heidegger liegt „das Wesen des Daseins [...] in seiner Existenz“ (Heidegger 1972: 191; vgl. 12, 322).

gilt“ (Bollnow 1969: 42). Demnach handelt es sich bei einer Krise stets „um eine Störung des normalen Lebenslaufs“, diese Störung ist „durch die Plötzlichkeit ihres Auftretens und ungewöhnliche Intensität gekennzeichnet“, daher erscheint „der Fortbestand des Lebens in ihr überhaupt gefährdet“ (Bollnow 1959: 27).

Unsere Welt als die „gedeutete“, so Bollnow im Anschluss an Rilke, als „durch unsre Deutung uns einverleibte und angeglichene Welt kann immer nur mit Mühe die unheimliche Fremdheit der wirklichen Welt verdecken, und jeden Augenblick kann diese wieder, unerwartet und bedrohlich, dahinter hervorbrechen“ (Bollnow 1969: 43f.).¹⁵ Jaspers nennt Krisensituationen als schmerzliche menschliche Gegebenheiten „Grenzsituationen“, und Bollnow erläutert den Begriff folgendermaßen: „Grenzsituationen sind nichts, was man im Wissen hinnehmen und im Handeln berücksichtigen könnte, sondern das Entscheidende ist gerade, dass jedes Wissen und Handeln fragwürdig wird, dass eine Unzulänglichkeit in ihnen aufbricht, die [...] sein Leben bis auf den innersten Grund erschüttern muss. In den Grenzsituationen wird der Mensch vor die volle Unheimlichkeit seines Daseins gestellt“ (Bollnow 1969: 62ff.).

Anders als in Ansätzen, die auch die Begrenztheit des menschlichen Daseins sehen, sie aber als etwas Zufälliges im menschlichen Leben betrachten, wird die Grenze des Daseins hier als „unaufhebbar“ und „konstitutiv“ für das innere Wesen menschlichen Lebens angesehen. Fremdheit, Krise, Leiden, Kampf, Zufall usw. drücken der Existenzphilosophie zufolge deutlich die Brüchigkeit des Menschenlebens aus. Sie sind nichts Zufälliges, sondern das menschliche Leben ist „wesentlich und in jedem Augenblick in einer Krise begriffen“. „Die kritischen Augenblicke sind die einzig zählenden Augenblicke des menschlichen Lebens. Existieren heißt in der Krise stehen“ (Bollnow 1966: 12).

¹⁵ So wird das Verhältnis zur Welt in der Existenzphilosophie ganz anders als in der Lebensphilosophie verstanden. Während letztere z.B. bei Nietzsche noch ein „Vertrauthitsgefühl“, eine „ursprüngliche Nähe“ zu den Dingen, ein Gefühl des „Getragensein“ von und „Geborgenheit“ in einem Ganzen betont, zerbricht in der Existenzphilosophie das Vertrauthitsgefühl bzw. die Geborgenheit und der Mensch sieht einer fremden Wirklichkeit entgegen. Bollnow spricht jedoch andererseits auch von Vertrauen und Hoffnung, ohne die sinnvolles Planen bzw. Handeln nicht möglich wären. Entsprechend der „Geworfenheit“ des Menschen und der „Härte“ des Lebens gilt: „Das neu gewonnene Vertrauen zur Welt und zum Leben bleibt immer bedroht und muss in immer neuer Anstrengung der immer neu andrängenden Verzweiflung abgewonnen werden“ (Bollnow 1983: 75).

Zu einem sinnhaften menschlichen Leben gehören aber zweckhaftes Handeln und der Gebrauch des Verstandes, um dem bedrängenden Chaos der Welt zu begegnen und ihm eine Ordnung abzugewinnen (vgl. Bollnow 1983: 76f.). Immer habe man die Unheimlichkeit und Bedrohlichkeit des Lebens zu erfahren, gegen die man sich mit Vernunft und Handeln verteidigen müsse. Das Leben ist nicht einfach gegeben, sondern kommt durch Streit und Bemühungen des Menschen zustande, man muss sich im Leben immer anstrengen, um die eigentliche Existenz zu erringen. Das heißt aber nicht, dass man sich immer in derselben Krise befände. Man muss immer wieder in erneuter Anstrengung neu anfangen und sein Leben realisieren: „Das ganze Leben ist ein ewiges Wiederaufbeginnen“ (Bollnow 1966: 37).

Ist man durch die Krise hindurchgegangen, hat man sich nicht nur von einer bevorstehenden Gefahr abgewendet, sondern ist dadurch auch zu einer „Reinigung“ gekommen. Bollnow bringt das Durchhalten der Krise mit menschlicher Reife und geistiger Reinigung in Zusammenhang und glaubt, dass „im mutigen Durchhalten der Krise sich eine Reinigung und Erneuerung des menschlichen Lebens vollzieht, die auf anderem Wege nicht erreichbar gewesen wäre. In diesem Sinne dürfen wir vermuten, daß in der Tat die Krise notwendig zum Wesen des menschlichen Lebens gehört und daß die höhere Stufe der Reife grundsätzlich nur im Durchgang durch die Krise erreicht werden kann“ (Bollnow 1962: 36; vgl. auch Bollnow 1959: 27ff.). In diesem Sinne werden Leben, Krise und Lernen in Zusammenhang gebracht, das Durchhalten und Begegnen der Krise stellt einen Lernprozess dar.

So lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Existenzphilosophie ihr Augenmerk auf die „Unheimlichkeit der Welt“ und die „Endlichkeit“ sowie „Geworfenheit“ des Daseins richtet. Der Begriff der „Geworfenheit“ spiegelt das harte Verhältnis von Mensch und Welt in der Existenzphilosophie besonders deutlich wider und kommt auch in Heimanns Didaktik zum Ausdruck. „Geworfenheit“ meint Bollnow zufolge, der Mensch habe sich den Ort nicht aussuchen können, in den sich das Dasein schon immer gestellt finde. Er finde das „Da“ des Daseins eher vor und werde von Anfang an dadurch belastet (vgl. Bollnow 1969: 47). Die Fremdheit kann man dieser

Auffassung nach nicht einfach vom Denken her abwerfen. Alle geschaffene Ordnung muss immer wieder abgerungen werden, und die Welt stellt sich oft als eine unüberwindbare Fremdheit dar. „Geworfenheit“, „Erschütterung“ und die nach dem Durchgang durch die Krise geschaffenen „Neuanfänge“, dies alles zeichnet die Existenz aus. Obwohl der Mensch immer im Augenblick erschüttert wird, obwohl der bisherige Lebenslauf oft durch die existentielle Begegnung vernichtet wird, bedeutet solche Erschütterung immer auch einen neuen Anfang, wenn er sich anstrengt. Es gibt für den Menschen immer Möglichkeiten, „dass er sich zur tätigen Gegenbewegung aufrafft, um dann im Durchhalten der Angst einen letzten absoluten Grund [...] in sich selber zu finden“ (Bollnow 1983: 73).

Ob die Krise als Kennzeichen des Existierens angesehen wird oder als fremdartiger Einbruch im stetigen Lebenslauf, sie tritt im Leben unvermeidlich ein. Ob als lästige, aber „zufällige“ Störungen oder als der Lebenspraxis selbst inhärentes „kritisches Potential“ oder auch als „befreiende“ Ideologiekritik, die sich als „negativ-praktische Einsicht in die Endlichkeit, Naturabhängigkeit und soziale Bedingtheit“ darstellt und auch ihre Begrenztheit zeigt (Rentsch 2000: 20), lassen sich diese negativen Aspekte des menschlichen Lebens im Rahmen von Lernprozessen darstellen. Das Leben besteht unvermeidlich aus Unstetigkeiten, Abbrüchen, Einschnitten.¹⁶

¹⁶ Natürlich charakterisieren nicht nur negative kommunikative Interexistenziale wie Angst, Furcht, Zweifel, Gewalt unseren Alltag; diese Schwerpunktsetzung verdankt sich der hier gewählten Thematik.

5. Theorien zum Verhältnis von Lernen und Negativität

Das „pädagogische Bewusstsein“, heißt es, sei „hinter das gesellschaftliche Sein zurückgefallen“ (Kuppfer 1990: 9). Die traditionelle Ausrichtung am Schönen, Wahren und Guten habe, so Brezinka, ihre Berechtigung verloren (Brezinka 1975: 144). Nach dem Leid des Zweiten Weltkriegs und angesichts der Kälte und der Härten der modernen Welt richtet man das Augenmerk auf die Schwächen und Unzulänglichkeiten des menschlichen Lebens. Bezogen auf die Erziehungspraxis widmet sich Fritzsche dieser Wendung zur „Negativität“: Die der Pädagogik eigene „gegenwärtige Tendenz zur Negativität“ will „nicht länger an Positivitäten festzuhalten [...], die keine konkrete Entsprechung besitzen“ (Fritzsche 1996: 180). Fritzsche stellt im Anschluss an Adorno Pädagogik und Gesellschaft einander gegenüber: „Mit welcher Berechtigung verpflichtet [Gesellschaft] ihre Praxis auf Konstrukte wie *Mündigkeit*, *Freiheit* oder *Autonomie*, während faktisch Kinder wie Erwachsene [...] unfrei sind und unfrei bleiben? Welchen rational nachvollziehenden Erwägungen verdankt sich der beharrlich angemeldete Anspruch, Menschen zu ethisch-moralisch wertgeleiteten Mitgliedern einer Gesellschaft heranbilden zu können, deren Alltag durch Herrschaftsstrukturen und Verteilungskämpfe, häufig auch durch konkrete Not und Gewalt bestimmt wird? Schließlich und wesentlich: Weshalb wird diese die pädagogische Wirklichkeit prägende Negativität nur höchst dürftig aufgearbeitet?“ (ebd., 3).

Versagen und Versagungen, Enttäuschungen, Krisen, Fehler usw. sind Bestandteil jeden Lernens und gehören zum Leben selbst. Weder die pädagogische Praxis noch die pädagogische Theoriebildung kann es sich leisten, diesen Umstand außen vor zu lassen. Wir wollen uns daher in diesem Kapitel mit Ansätzen beschäftigen, die Lernen als einen über die Negativität der Erfahrung vermittelten Prozess ansehen. Wir beginnen mit der hermeneutischen und phänomenologischen Perspektive, da für beide charakteristisch ist, dass sie die Lern- bzw. Erfahrungsgenese rekonstruieren und sich auf das Wie des Lernens konzentrieren. Beide lösen Negativität gleichsam von ihrer

negativen Wertigkeit im Alltagsdiskurs und weisen ihr eine positive Bedeutung zu. Im Lernprozess und in der Erfahrungsbildung stellt sie keine Funktionsstörung oder Behinderung dar. Negativität in einem genealogischen Verständnis wird zu einem positiven Aspekt in der Entstehung von Erfahrung und im Prozess des Lernens – zur Ent-täuschung von Vorwissen und zur Ent-fremdung von Unbekanntem.

5.1. Hermeneutisches Verstehen der Erfahrung bei Gadamer

5.1.1 Ein anderer Wahrheitsanspruch der Geisteswissenschaft

Gadamer geht es in seinem Hauptwerk *Wahrheit und Methode*¹⁷ „darum, an den Widerstand an(zuknüpfen), der sich innerhalb der modernen Wissenschaft gegen den universellen Anspruch wissenschaftlicher Methodik behauptet“, und Erfahrung von Wahrheit auf die ihr eigene Legitimation zu befragen (Gadamer 1993: 1). Er problematisiert den mathematisch-naturwissenschaftlichen Wahrheitsanspruch: „Es wird versucht, ein falsches Denken über das, was ist, was sie (die Wissenschaften) sind, zu berichten“ (Gadamer 1993: 3). Es ist das Ziel der Wissenschaft, Erfahrung so zu objektivieren, dass ihr keinerlei geschichtliches Moment mehr anhaftet (Gadamer 1972: 329). Das wird dadurch objektiviert verbürgt, dass man die Erfahrungen für jedermann wiederholbar zu machen versucht.

Tatsächlich aber gehört „Erfahrung“ zu den „unaufgeklärtesten Begriffen“ (Gadamer 1972: 329). Die Theorie der Erfahrung darf sich nicht auf den Bereich der modernen Wissenschaft beschränken; der Mangel der bisherigen Theorie der Erfahrung bestehe gerade darin, „dass sie ganz auf die Wissenschaft hin orientiert ist und deshalb die innere Geschichtlichkeit der Erfahrung nicht beachtet“ (Gadamer 1972: 339). Das aus den Naturwissenschaften bekannte Erkenntnisideal, der Versuch, das Verfahren nachprüfbar, wiederholbar und kontrollierbar zu machen, widerspricht

¹⁷ Unter „Methode“ wird hier eine Verfahrensweise verstanden, die sachliche oder symbolische Zusammenhänge nach intersubjektiv kontrollierten Regeln gemäß dem Vorbild naturwissenschaftlicher Kontrollierbarkeit zu analysieren sucht.

dem Wesen der Erfahrung und beraubt sie ihrer Geschichtlichkeit. Gadamer erwartet aus diesen Überlegungen „von den Geisteswissenschaften [...] Erkenntnisse von anderer Art und anderem Rang“ (Gadamer 1986: 37).

Er stellt aus der Perspektive der philosophischen Hermeneutik¹⁸ die Frage, was die Wahrheit der Geisteswissenschaft bzw. was eigentlich das Wissenschaftliche daran sei (ebd., 38). In Gegenbildung gegen ein Modell von „Welt“, das nur auf deren wissenschaftlich objektivierbare Elemente rekurriert, wird erstens der phänomenologische Begriff der „Lebenswelt“¹⁹ erarbeitet, in der es vieles gibt, was sich nicht objektivieren lässt. Gadamer weist zweitens auf die geschichtliche Bedingtheit hin, in der wir unvermeidlich befangen sind. Bedingtheit sei „nicht eine Beeinträchtigung geschichtlicher Erkenntnis, sondern ein Moment der Wahrheit selbst“; und „es muss geradezu hier als *wissenschaftlich* gelten, das Phantom einer vom Standort des Erkennenden abgelösten Wahrheit zu zerstören“ (Gadamer 1986: 40). Gadamer behauptet drittens die Einmaligkeit der Erfahrung und ihre Unwiederholbarkeit: „Wenn man eine Erfahrung gemacht hat, so heißt das, man besitzt sie. Man sieht von nun an eher dem Unerwarteten voraus. Das Gleiche kann einem nicht noch einmal zu neuer Erfahrung werden. Nur ein anderes Unerwartetes kann dem, der Erfahrung besitzt, eine neue Erfahrung vermitteln“ (Gadamer 1972: 336). Es tut sich nach Gadamer in den Geisteswissenschaften viertens ein Verhältnis von Wahrheitserkenntnis und Sagbarkeit auf, das nicht an der Verifizierbarkeit von Aussagen zu messen ist (vgl. Gadamer 1986: 50).

Gesellschaftliche Bedingtheit, geschichtlich entstandene Vorurteile, situationsgebundene Sagbarkeit usw. sind nach Gadamer wichtige Begriffe für die Geisteswissenschaften. Auf der Basis u.a. von „Sprachlichkeit“, „Situationsbedingtheit“, „wirkungsgeschichtlichem Bewusstsein“ fasst er

¹⁸ Einfach formuliert ist Hermeneutik seit der griechischen Antike die Kunst des Deutens, der Auslegung, des Erklärens und Übersetzens. Die Aufgabe aller Hermeneutik als Auslegungskunst erwächst daraus, dass Sinn und Bedeutung von etwas sich nicht von selbst ergeben. Es ist seit der griechischen Antike eine Tradition der Hermeneutik, den historischen Abstand zwischen einem fremden Sinnzusammenhang – Text – und seinen Interpreten zu überwinden und aufzuheben (vgl. Brüggen 2003: 481).

¹⁹ Hermeneutik und Phänomenologie stimmen darin überein, dass Kriterien für Wahrheit bzw. Wissenschaftlichkeit nicht ausschließlich in Objektivierbarkeit und Verifizierbarkeit liegen. Andere Bedingungen gehen dem Ideal der Verifizierbarkeit weit voraus (vgl. Gadamer 1972: 330; 1990: 253f).

Hermeneutik als Geschehen, um die positiven Setzungen der Wissenschaften auszuschalten und die subjektive Bedeutung zu betonen.

5.1.2 Hermeneutik als Geschehen

Vorurteile scheinen im Alltag wie in der Wissenschaft gleichermaßen erkenntnishemmend zu sein. Seit der Aufklärung wird erhofft, dass man sich vom Vorurteil frei machen kann. Während die Tradition der Aufklärung bis Schleiermacher das Vorurteil als Quelle des Missverstehens versteht, erhält es bei Gadamer einen Platz in der durch seine Lebensgeschichte vorstrukturierten Verstehensfähigkeit des Subjekts und stellt eine produktive Bedingung des geschichtlichen Verstehens dar. Der Welthorizont, der auf Subjektivität bezogen ist, bleibt nach Gadamer in allen Wissenschaften vorausgesetzt; die darin zur Geltung kommende wesenhafte Subjektivität ist demnach ein abgrenzendes Merkmal der Geisteswissenschaft gegenüber den Naturwissenschaften. Der Versuch, den subjektiven Anteil des Interpreten und alle aktuellen Bezüge auszuschalten, ist unhaltbar. Damit distanziert Gadamer sich vom historischen Objektivismus. Tritt man nach seinem Vorbild der Überlieferung *unbetroffen* gegenüber, schaltet man alle subjektiven Momente in Bezug zur Überlieferung aus. Der Interpret darf sich aber nicht vom Fortwirken der Tradition lösen, in der er selbst seine geschichtliche Wirklichkeit hat (vgl. Gadamer 1972: 341). Es ist für Gadamer unvermeidlich, dass eigene Gedanken des Interpreten in die Entfaltung des Textsinnes mit eingehen, daher müsse ein wirklich historisches Denken die eigene Geschichtlichkeit mitdenken (vgl. Gadamer 1990: 305, 343).

Gadamer rekurriert auf Bacon, dessen Lehre von den „Vorurteilen“ auf Elemente Bezug nimmt, die mit der Genese von Erfahrung zu tun haben. Bacons Leistung besteht Gadamer zufolge darin, die Vorurteile, die von der wahren Erkenntnis der Dinge abführen, umfassend untersucht zu haben (Gadamer 1972: 332). Anders als Bacon, der Wissenschaftlichkeit im Rahmen der alle Voreiligkeiten vermeidenden Erfahrungen definiert, verweist Gadamer auf die wesentliche, positive Bedeutung des

Vorurteils innerhalb der Erfahrungsstruktur hin. Er unterscheidet – wie andere auch – zwischen der Art von Vorurteilen, die einfach überwindbar und negativ zu beurteilen sind, und dem Vorurteil im positiven Sinn.

Für Gadamer's Hermeneutik charakteristisch ist die genealogische Perspektive auf die Entstehungsgeschichte. Das Vorurteil spielt eine Rolle für die Frage, wie die Hermeneutik der Geschichtlichkeit des Verstehens gerecht zu werden vermag: „Auslegen heißt gerade, die eigenen Vorbegriffe mit ins Spiel bringen, damit die Meinung des Textes für uns wirklich zum Sprechen gebracht wird“ (Gadamer 1990: 400f.; vgl. ebd., 270). Das Vorverständnis bleibt die erste aller hermeneutischen Bedingungen: „Wer zu verstehen sucht, ist der Beirung durch Vor-Meinungen ausgesetzt, die sich nicht an den Sachen selbst bewähren. Die Ausarbeitung der rechten, sachgemessenen Entwürfe, die als Entwürfe Vorwegnahmen sind, die sich *an den Sachen* erst bestätigen sollen, ist die ständige Aufgabe des Verstehens“ (Gadamer 1990: 272).

Wie verwandeln sich Vorurteile bzw. Vorverständnis in Verstehen? Gadamer spricht hier von der „Abhebung“ des Vorurteils bzw. der „Suspension der eigenen Vorurteile“: „Ein Vorurteil als solches zur Abhebung bringen, verlangt offenbar, es in seiner Geltung zu suspendieren. [...] Das erste, womit das Verstehen beginnt, ist [...], daß etwas uns anspricht. Das ist die oberste aller hermeneutischen Bedingungen. [...] Was damit gefordert ist: eine grundsätzliche Suspension der eigenen Vorurteile“ (Gadamer 1990: 64; vgl. ebd., 304). Wir bringen die Vorurteile mit, die unser wahrhaftes Verstehen ermöglichen und den Horizont einer Gegenwart bilden. Diese offene Haltung des hermeneutischen Bewusstseins beginnt mit der abhebenden Aneignung der eigenen Vorurteile, d.h. man hat sich seiner Antizipationen bewusst zu werden und sie zu kontrollieren: „Es gilt, der eigenen Voreingenommenheit innewohnend, damit sich der Text selbst in seiner Andersheit darstellt und in die Möglichkeit kommt, seine sachliche Wahrheit gegen die eigenen Vorurteile auszuspielen“ (Gadamer 1990: 274).

Gadamer gesteht ein, dass es erheblicher Anstrengung bedarf, die eigenen Vorurteile zu suspendieren: „Wir sind immer von dem uns Nächsten hoffend und

fürchtend eingenommen und treten in solcher Voreingenommenheit dem Zeugnis der Vergangenheit entgegen. Daher ist es eine beständige Aufgabe, die voreilige Angleichung der Vergangenheit an die eigenen Sinnerwartungen zu hemmen“ (Gadamer 1990: 310).

Den Vorgang des Verstehens betrachtet er als zirkelhaftes Verhältnis, geleitet von einer Sinnerwartung, die man an das Ganze haben kann und die aus unserem eigenen Sachverhältnis geschöpft ist. Im Prozess muss sich diese Erwartung berichtigen lassen. Schleiermacher, für den alles Verstehen ein „divinatorischer“ Vorgang ist, führt aus, der Prozess des Verstehens sei eine wechselseitige Erhellung von Einzelnem und Ganzem (vgl. Gadamer 1975: 191). Verstehen erfordert demnach, dass die Erwartung in unterschiedlichem Maße umgestimmt und korrigiert werden kann und eine andere Sinnerwartung an ihre Stelle tritt (vgl. Gadamer 1990: 296; Buck 1981: 49). Die Produktivität des Vorurteils besteht darin, dass es immer das Verstehen ermöglicht, auch wenn es zu Missverständnissen führen kann.

So bindet Gadamer in seinem wirkungsgeschichtlichen Hermeneutikkonzept den hermeneutischen Zirkel an das produktive Vorurteil. Sinnhafte Verständigung mit den anderen und Sinnverstehen der Vergangenheit sind in eine Wirkungsgeschichte integriert, die sowohl den Lebens- und Erkenntnishorizont des Verstehenden als auch den Objekt-Horizont umgreift. Sie haben daher im wirkungsgeschichtlich geprägten Urteilen und Meinen ihren Ausgangspunkt und beinhalten damit immer schon Vorurteile oder Vormeinungen. Daher vollzieht sich die verstehende Auslegung in der sachlichen Überprüfung dieser Vorurteile als Vorentwürfe und in ihrer Veränderung, Vertiefung oder auch Verwerfung. So gewinnt man notwendigerweise und nur im Lichte eines Vorverständnisses neue Erfahrungen und Einsichten, die einen Wandel des individuellen Horizontes bewirken. Auf diese Weise vermittelt der hermeneutische Zirkel zwischen dem Verstehenden und der zu verstehenden Sache.

Anders als Schleiermacher und Dilthey sieht Gadamer ihn nicht als methodischen Zirkel, sondern als „ontologisches Strukturmoment des Verstehens“. Dieses „Verstehen als das Ineinanderspiel der Bewegung der Überlieferung und der Bewegung des Interpretieren“ macht das Textverständnis zu einem nicht einfach

subjektiven Akt, sondern zu einem Werk „der Gemeinsamkeit, die uns mit der Überlieferung verbindet. Diese Gemeinsamkeit aber ist in unserem Verhältnis zur Überlieferung in beständiger Bildung begriffen. Sie ist nicht einfach eine Voraussetzung, unter der wir schon immer stehen, sondern wir erstellen sie selbst, sofern wir verstehen, am Überlieferungsgeschehen teilhaben und es dadurch selber weiterbestimmen“ (Gadamer 1990: 299). Der Zirkel des Verstehens ist demnach ein Grundzug der menschlichen Lebenspraxis und allgemeiner Lebenserfahrung.²⁰

Die Aufgabe des Verstehens geht „in erster Linie auf den Sinn des Textes selbst“ (Gadamer 1972: 354). Alles Verstehen ist mehr als ein bloßes Nachvollziehen einer fremden Meinung in ihrem ursprünglichen Horizont, sei es eine Reduktion auf den Sinn des Urhebers oder auf die Meinung des so genannten ursprünglichen Lesers. Und die rekonstruierte Frage, mit der wir den historischen Horizont des Textes zu überschreiten versuchen, kann niemals in ihren ursprünglichen Horizont zurückkommen, weil die Rekonstruktion auch in einem Horizont stattfindet, der „uns als die Fragenden und von dem Wort der Überlieferung Getroffene“ umschließt (Gadamer 1972: 356).

Gadamer betont die „unaufhebbare Differenz“ zwischen den Interpreten und dem Urheber eines Textes (Gadamer 1990: 301). Wegen der historischen Distanz ist es möglich, dass ein Punkt, der für den Verfasser unproblematisch war, für den Interpret fragwürdig sein kann. Während die geschichtliche Welt bei Dilthey noch wie ein zu entziffernder Text und die geschichtliche Vergangenheit eher als Entzifferung und nicht als geschichtliche Erfahrung gedacht wird, wird der Zeitabstand zwischen dem

²⁰ Für Heidegger und Gadamer besteht der hermeneutische Zirkel im Verhältnis zwischen einer Teilauslegung von etwas und der Verstehensganzheit oder dem Sinnhorizont, in dem sich jede Auslegung immer schon befindet. Ein bestimmtes Etwas zu verstehen, setzt ein Vorverständnis des Zusammenhangs voraus, in dem sich dieses Etwas befindet. Um von diesem Zusammenhang ein Vorverständnis zu haben, muss man wiederum einzelne seiner Teile schon verstanden haben. Stegmüller hält den Zirkelbegriff für fragwürdig und spricht stattdessen von der „hermeneutischen Spirale“ (Stegmüller 1979: 37). Es handle sich um eine Schwierigkeit, ein Dilemma, das nicht prinzipiell unüberwindbar sei (vgl. ebd., 37-40). Die „Spirale“ hebt den Prozess der Umstimmung des Vorverständnisses und seiner Korrektur hervor. Der hermeneutische Grundton findet sich auch bei Stegmüller. Er betrachtet das Vorverständnis als wesentlichen und nicht auflösbaren Teil menschlicher Praxis: „Jede Interpretation von Texten und jede Deutung menschlicher Handlungen setzt ein Vorverständnis voraus. Und der Interpret kann aus diesem Vorverständnis in dem Sinn *niemals ganz herauskommen*, als er dabei gewisse Voraussetzungen (*Vorurteile*) benützt, die nicht nur de facto nicht geprüft wurden, sondern die er prinzipiell nicht überprüfen kann“ (ebd., 42f.).

gegenwärtigen Leser und dem überlieferten Text von Gadamer als produktive Bedingung des geschichtlichen Verstehens angesehen (vgl. Gadamer 1972: 245). Die Zeit ist nicht das, was überbrückt und überwunden werden muss, sondern „der tragende Grund des Geschehens“ (Gadamer 1990: 302). Der Zeitabstand stellt eine „positive“ und „produktive“ Möglichkeit des Verstehens dar (Gadamer 1990: 63; vgl. ebd., 302).

Gadamer hebt die Bedeutung hervor, die der historische Ort des Verstehenden, die „Situation“, für das Verstehen hat. „Situation“ und „Anrede“ sind für das wirkungsgeschichtliche Bewusstsein von wesentlicher Bedeutung (Gadamer 1990: 307), durch diese beiden Begriffe hebt Gadamer die Bedeutung des historischen Ortes des Verstehenden für dessen Verstehen hervor (vgl. Gadamer 1986: 54). Man befindet sich der Überlieferung gegenüber immer in einer bestimmten Situation, und die Interpretation der Überlieferung ist immer durch die eigene Gegenwart mitdefiniert. Wir können nicht aus der geschichtlichen Bedingtheit heraustreten, in der wir stehen und aus der wir sehen (Gadamer 1972: 357f.). Diese Einbezogenheit kommt auch in der „Anrede“ zum Ausdruck: „Was wir [...] gewahren, ist, dass wir nicht die Wahrheit sagen können ohne Anrede, ohne Antwort und damit ohne die Gemeinsamkeit des gewonnenen Einverständnisses“ (Gadamer 1986: 56). Dass das von uns wiedererkannte Problem anders aussieht als in seinem Entstehungskontext, dass wir das Problem im Kontext geschichtlich erfahrenen Bewusstseins betrachten, darin liegt die Wahrheit des wirkungsgeschichtlichen Bewusstseins, auf das Gadamer besonderen Akzent gelegt hat. Der Interpret erlebt an der Überlieferung unvermeidlich eine Entfremdung, die angesichts der gesellschaftlich-historischen Distanz entsteht. Es gibt immer ein Spannungsverhältnis in jeder Begegnung mit der Überlieferung zwischen der vergangenen Entfremdung und der lebendigen Gegenwart. Durch immer neue Ausschöpfung des Sinnes, durch neue Interpretationen in neuen Situationen, in denen der Interpret sich befindet, schließen wir unsere Gegenwart immer aufs Neue an die soziokulturelle Tradition an.

Wegen der unaufhebbaren Differenz zwischen dem Interpreten und dem Urheber besteht die Möglichkeit, dass der zu verstehende Text „durch die geschichtliche

Situation des Interpreten weiterbestimmt [wird] und durch das Ganze des objektiven Geschichtsganges“ (Gadamer 1990: 301). Wenn wir verstehen, bedeutet dies, dass wir „am Überlieferungsgeschehen teilhaben und es durch uns selber weiter bestimmen“ (Gadamer 1990: 298). Das, was weitergegeben und uns zu deuten gegeben wird, ist immer aufs Neue auf die jeweiligen Zeitgenossen bezogen und hat sich für einen neuen Bezug freigegeben (vgl. Gadamer 1990: 399). Der Entwurf jedes historischen Horizontes ist immer vom Verstehenshorizont der Gegenwart eingeholt, „in die lebendige Gegenwart des Gesprächs zurückgeholt“ (Gadamer 1972: 350) und stellt nur ein Phasenmoment im Vollzug des Verstehens dar.

Wegen der Produktivität des Zeitabstandes und weil der Sinn eines Textes nicht nur gelegentlich, sondern immer seinen Autor übertrifft (Gadamer 1990: 301) kann die „Ausschöpfung des wahren Sinnes“ nie zum Abschluss kommen; sie ist „ein unendlicher Prozess“ (ebd., 303; vgl. Gadamer 1986: 63). Die neue Ausschöpfung des Textsinnes besteht nicht nur in der Filterung bzw. Ausschaltung von Fehlerquellen, in der Ent-Täuschung der Vormeinung, sondern auch im Entspringen neuer Quellen des Verständnisses, die „ungeahnte Sinnbezüge offenbaren“ (Gadamer 1990: 303). Es gibt beim hermeneutischen Verstehen keine Wahrheit des Gemeinten als solche, auf die man aus sein muss, sondern man muss über die bloße Rekonstruktion der Produktion hinausgehen und aufzudecken versuchen, „was stets geschieht“ (Gadamer 1972: 356).

Wenn wir zu verstehen versuchen, unterliegen wir bereits den Effekten der Wirkungsgeschichte: In allem Verstehen ist die Wirkungsgeschichte am Werk, Geschichtlichkeit ist „ein Moment des Vollzugs des Verstehens selbst“ (Gadamer 1990: 306). Denn man muss die Wirklichkeit der Geschichte immer mit einbeziehen, so dass Verstehen keinem abgeschlossenen Zusammenhang angehört, sondern sich als „ein wirkungsgeschichtlicher Vorgang“ darstellt (Gadamer 1990: 305).

In diesem Prozess findet immer eine „Horizontverschmelzung“ des Verstehens statt, die zwischen Text und Interpreten vermittelt: „In Wahrheit ist der Horizont der Gegenwart stets in Bildung begriffen, sofern wir alle Vorurteile ständig erproben müssen“ (Gadamer 1990: 311f.). Der in der Rekonstruktion beschriebene historische Horizont ist „vielmehr selbst noch von dem Horizont umfasst, der uns als die

Fragenden und von dem Wort der Überlieferung Getroffene umschließt. [...] Zum wirklichen Verstehen gehört dagegen, die Begriffe einer historischen Vergangenheit so weiterzugewinnen, dass sie zugleich unser eigenes Begreifen mit enthalten. Wir nannten das oben die Horizontverschmelzung“ (Gadamer 1972: 356).

Diese Weiterbestimmung des Sinngehalts erläutert Gadamer durch die Struktur der Frage. Er bringt die Erfahrungsfähigkeit des Menschen mit der Aktivität des Fragens zusammen: „Man macht keine Erfahrungen ohne die Aktivität des Fragens“ (Gadamer 1972: 344). Durch Fragen wird man davon abgehalten, sich den Vormeinungen unterzuordnen, in der gewohnten Meinung zu verharren (vgl. ebd., 348). Man kann überhaupt nur Erfahrungen machen, wenn man sich von der gewohnten Meinung befreit. Jede Erfahrung impliziert das Fragen, die Fraglichkeit offenzulegen, Gegenargumente zu berücksichtigen und darüber nachzudenken. Es ist in aller Erfahrung die Struktur der Frage vorausgesetzt; die Offenheit, die im Wesen der Erfahrung liegt, hat die Struktur der Frage (Gadamer 1972: 344). Weil der Gesprächspartner immer zu fragen fähig ist, wird er selbst immer zur Rede, zur Verteidigung gestellt und herausgefordert. Die „Kunst des Fragens“ sei die „Kunst des Weiterfragens“, „Kunst des Denkens“, sowie die Kunst, „ein wirkliches Gespräch zu führen“ (Gadamer 1972: 349), darin kommt die Offenheit der Erfahrung zum Ausdruck.

Gadamer sieht die Interpretation eines Textes als eine „Teilhabe am gemeinsamen Sinn“ (Gadamer 1986: 58; vgl. Gadamer 1990: 297). Die Individuen haben am hermeneutischen Geschehen, an der Weiterbestimmung des Sinngehalts des Textes teil. Die Wahrheit ist dann nicht die Meinung Einzelner, sondern tritt als das gemeinsam Gemeinte heraus (Gadamer 1972: 350). Dementsprechend findet ein hermeneutisches Gespräch²¹ zwischen dem Überlieferten und dem Interpreten statt. Das Verstehen wird als ein Gesprächsprozess verstanden, ein Geschehen; es ist die besondere Art und Weise, in der ein überlieferter Text aufrechterhalten und

²¹ Auch Buck betrachtet die Interpretation als ein Gespräch: „Vielmehr heißt einen Text interpretieren primär: ein Einverständnis herstellen über das, was zwischen dem Autor und dem Interpreten in gemeinsamer Rede steht“ (Buck 1981: 194).

weiterentwickelt wird. Das hermeneutische Gespräch hat Gemeinsamkeiten mit dem tatsächlichen Gespräch, und zwar in dem Sinne, dass die Gesprächspartner – im Fall des hermeneutischen Gesprächs der Text und der Interpret – eine gemeinsame Sprache erarbeiten müssen. Die hermeneutische Aufgabe begreift sich – nach Gadamer – als „ein In-das-Gesprächkommen mit dem Text“ (Gadamer 1972: 350).

In diesem Zusammenhang ist Gadamers Hinweis von besonderer Bedeutung, dass Verstehen von Überlieferung den überlieferten Text nicht als die „Lebensäußerung eines Du“ versteht, sondern „als einen Sinngehalt, der von aller Bindung an die Meinenden, an Ich und Du, abgelöst“ sei (Gadamer 1972: 340). Um die Überlieferung zu verstehen, spricht man sie wie ein Du an, um dieses dann „zum Reden (zu) bringen“ (ebd., 359) und mit ihm ins Gespräch zu kommen. Der Ausgang des Gesprächs und was letztendlich als seine Wahrheit hervortritt, übertrifft das subjektive Meinen jedes Gesprächspartners, es ist eine Herausarbeitung des gemeinsamen Sinnes (vgl. ebd., 350). Hermeneutische Gespräche sind Gespräche, in die beide Gesprächspartner „geraten“ sind oder „sich verwickeln“; und was das eigentliche Gespräch auszeichnet, ist die Widerfahrnis: „Was bei einem Gespräch *herauskommt*, weiß keiner vorher. Die Verständigung oder ihr Misslingen ist wie ein Geschehen, das sich an uns vollzogen hat“ (Gadamer 1990: 387).

Das hermeneutische Bewusstsein hängt mit dem Begriff der „Erfahrung“ unmittelbar zusammen, und Gadamer sieht die Hermeneutik selbst als eine Erfahrung an. Das hermeneutische Bewusstsein zeichnet sich demnach erstens dadurch aus, dass es nicht an die Methode und die durch sie erreichbare Objektivität glaubt; es wird nie seine subjektiven Momente im Bezug zur Überlieferung methodisch ausschalten, um eine so genannte Objektivität zu erreichen; es weiß, dass es nicht losgelöst vom Fortwirken der Tradition gedacht werden kann und nur in der jeweiligen Welt seine geschichtliche Wirklichkeit hat. Dadurch, dass es die Überlieferung nicht einfach in ihrer Andersheit im ursprünglichen Horizont zu kennen beansprucht, dadurch, dass es sich nicht über die eigene geschichtliche Bedingtheit zu erheben glaubt und der Vergangenheit Herr zu werden sucht, ist das hermeneutische Bewusstsein aus dem Rahmen des

historischen Bewusstsein herausgesprungen. Der Interpret lässt die Überlieferung in ihrem Anspruch gegen sich selbst gelten und stellt die Maßstäbe des eigenen Wissens durch die Überlieferung in Frage. Er stützt sich nie auf die Objektivität seines Verfahrens und verleugnet nie seine Vorurteile, die durch seine eigene geschichtliche Bedingtheit entstanden sind. Er tritt der Überlieferung nicht unbetroffen gegenüber, sondern befindet sich immer in einem „Lebensverhältnis“ zu dieser Überlieferung. Den wahren Sinn der Überlieferung kann man nur in dieser geschichtlich bedingten, situationsabhängigen und fortwirkenden Wechselseitigkeit erschöpfen; sie hält für den Wahrheitsanspruch offen, der in ihr begegnet. Mit dieser Offenheit und Erfahrungsbereitschaft erhebt der Interpret sich über die methodische Selbstgewissheit und über das historische Bewusstsein.

Gadamer's Hermeneutik fordert Offenheit für die Meinung des anderen oder des Textes, Empfänglichkeit für die Andersheit des Textes. Solche Offenheit aber schließt immer schon ein, „dass man die andere Meinung zu dem Ganzen der eigenen Meinungen in ein Verhältnis setzt oder sich zu ihr“ (Gadamer 1990: 273). Das wirkungsgeschichtliche Moment gilt für das Verständnis des Textes, der in ein geschichtliches Geschehen einbezogen wird, was ihm einen neuen Sinn verleiht. Weil Gadamer die Fraglichkeit des Sinngehaltes des Textes in den Mittelpunkt stellt, gibt es für ihn kein abschließendes Wissen und keine bestimmte Wahrheit. Die Herausfilterung des wahren Sinnes ist in einer ständigen Bewegung begriffen. Gadamer betont an mehreren Stellen die grundsätzliche „Unabschließbarkeit des Sinnhorizontes“, die „Fortbestimmung durch den Fortgang der Dinge“; und er bezeichnet als wirkungsgeschichtliches Moment innerhalb der hermeneutischen Erfahrung, dass es der „Fortgang des Geschehens“ ist, „durch den das Überlieferte in neuen Bedeutungsaspekten herauskommt“, dass die Texte „durch die neue Aktualisierung im Verstehen genau so in ein echtes Geschehen einbezogen [werden], wie die Ereignisse durch ihren Fortgang selbst“ (Gadamer 1972: 355). Jede Interpretation eines Textes stellt nur eine geschichtliche Möglichkeit dar, die im Wandel der Geschichte stets fortgesetzt und weiterbestimmt wird. Das wirkungsgeschichtliche Bewusstsein der Begrenztheit und Endlichkeit allen

Verstehens und damit die Erfahrung der Grenzen des Verstehens gehören konstitutiv zum Fundament hermeneutischer Erfahrung (vgl. Gadamer 1995: 130). Die höchste Form der hermeneutischen Erfahrung ist nach Gadamer „die Offenheit für die Überlieferung, die das wirkungsgeschichtliche Bewusstsein besitzt“ (Gadamer 1972: 343). Daher spricht er von „Erproben von Möglichkeiten“, „Sinnmöglichkeiten“ und „Wahrheitsmöglichkeiten“ (ebd., 356ff.).

Dass wir am Überlieferungsgeschehen teilhaben und es selbst weiter bestimmen, ist der Punkt, den Gadamer in seiner Hermeneutik betont. Hermeneutik ist ihm mehr Geschehen als Verstehen, ein Aspekt, in dem er sich von anderen Hermeneutikern wie Ast, Schleiermacher, Dilthey unterscheidet (vgl. Gadamer 1972: 355).

5.1.3 Negativität der hermeneutischen Erfahrung

Gadamer weist darauf hin, dass das hermeneutische Bewusstsein die Struktur der Erfahrung hat: „Genau das ist es, was wir für die Analyse des wirkungsgeschichtlichen Bewusstseins festhalten müssen: es hat die Struktur der Erfahrung“ (Gadamer 1972: 32). Welche Struktur hat die Erfahrung?

Gadamer glaubt das entscheidende Moment der Erfahrung durch ein Bild des Aristoteles illustrieren zu können. Er nimmt Bezug auf dessen Analogie des „fliehenden Heeres“ und versucht den Vorgang der Erfahrung zu erläutern (vgl. Gadamer 1972: 334f.; vgl. auch Buck 1969: 19). Er weist darauf hin, dass das von Aristoteles erarbeitete ontologische Prius voller Probleme ist und „das Verhältnis von Erfahren, Behalten und der sich daraus ergebenden Einheit der Erfahrung [...] dabei in auffallender Weise unklar“ bleibt (Gadamer 1972: 333). Dieser Prozess des Zusammenkommens der Erfahrung ist „ein Geschehen, dessen niemand Herr ist“ (ebd., 335). Alles ordnet sich „auf eine undurchschaubare Weise“, und das Zusammenkommen ist „plötzlich, unvorhersehbar und doch nicht unvorbereitet“ (ebd.).

Gadamer führt gegen Aristoteles an, dass die Typik, die Allgemeinheit der Erfahrung sich nicht von selbst ergeben kann. Während Aristoteles in seiner Analyse der Begriffsbildung die ontologische Ordnungsstruktur – das „An-sich Frühere“ – voraussetzt, nimmt Gadamer die Erfahrung als eine genealogische Erscheinung an: „Wird so Erfahrung auf ihr Resultat hin betrachtet, so wird damit der eigentliche Prozess der Erfahrung übersprungen. Dieser Prozess nämlich ist ein wesentlich negativer. Er ist nicht einfach als die bruchlose Herausbildung typischer Allgemeinheiten zu beschreiben“ (Gadamer 1972: 335). Gadamer führt bei der Behandlung des Begriffs der Erfahrung den Begriff der Negativität ein: „Diese, die eigentliche Erfahrung, ist immer eine negative. Wenn wir an einem Gegenstand eine Erfahrung machen, so heißt das, dass wir die Dinge bisher nicht richtig gesehen haben [...] Die Negativität der Erfahrung hat also einen eigentümlich produktiven Sinn“ (Gadamer 1972: 335). Weiter heißt es: „Erfahrung in diesem Sinne setzt vielmehr notwendig mannigfache Enttäuschung von Erwartungen voraus und nur dadurch wird Erfahrung erworben. Dass Erfahrung vorzüglich die schmerzliche und unangenehme Erfahrung ist, [...] lässt sich aus ihrem Wesen unmittelbar einsehen. [...] Jede Erfahrung, die diesen Namen verdient, durchkreuzt eine Erwartung“ (Gadamer 1972: 338).

Aristoteles betrachtet den Prozess des Lernens als Aufstieg von der Erfahrung zu einer apriorischen Ordnung (vgl. Benner 2003a: 100). Nach Gadamer simplifiziert dieses aristotelische Verständnis den Erfahrungsprozess nicht nur, sondern verfälscht ihn auch: „Erfahrung ist immer nur in der einzelnen Beobachtung aktuell da. Sie wird nicht in vorgängiger Allgemeinheit gewusst. Darin liegt die grundsätzliche Offenheit der Erfahrung für neue Erfahrung [...] sie ist ihrem Wesen nach auf ständige Bestätigung angewiesen und wird daher notwendigerweise selbst eine andere, wenn die Bestätigung ausbleibt“ (Gadamer 1972: 334).

Gadamer hält daran fest, dass Erfahrung nur im Durchgang durch Konfrontation mit dem Vorwissen und durch Ent-Täuschung von Vorurteilen ermöglicht werden kann. In diesem genealogischen Verständnis spielt die Negativität von Erfahrungen, auf Grund deren ein Wandel des Vorwissens stattfindet, eine entscheidende Rolle und

macht überhaupt das Wesen von Erfahrung aus. Gadamer spricht in diesem Zusammenhang von der „Erfahrung des Anstoßes“, den man an einem Text nimmt, wenn dessen Sinn mit unserer Erwartung nicht vereinbar ist: „In der Tat ist es der Anstoß, den dasjenige darstellt, das sich der Vormeinung nicht einfügt, durch den wir Erfahrungen machen“ (Gadamer 1972: 348; vgl. Gadamer 1990: 272). Die Erfahrung des Anstoßes „drängt sich auf, es lässt sich ihr nicht ausweichen und bei der gewohnten Meinung verharren“ (Gadamer 1972: 348, vgl. ebd., 272).

Das eigentliche produktive Moment der Negativität von Erfahrung äußert sich aber darin, dass nicht einfach eine Täuschung durchschaut, und etwas Falsches unmittelbar berichtigt, sondern dass ein „weitgreifendes Wissen“ erworben werde (vgl. Gadamer 1972: 336). Die Versöhnung zwischen dem ent-täuschten Vorwissen und dem berichtigten Wissen findet nach Gadamer nur in einer bestimmten Richtung statt, weil das eigentliche Vorwissen nicht im Ganzen negiert wird und nur zum Teil „in der Form einer bestimmten Negation“ passiert (vgl. Benner 2003a: 100). Gadamer weist darauf hin, dass alte und neue Erfahrungen immer schon in Form einer „bestimmten Negation“ verschmolzen und versöhnt seien; in bestimmten Negationen sei das Alte im Neuen gleichsam aufgehoben und das Neue bleibt immer für weitere Erfahrungen offen (vgl. Gadamer 1975: 345; vgl. auch Buck 1975: 175f.; Buck 1981: 94). Es ist immer eine „bestimmte Negation“, die man beim Erfahren durchmacht (Gadamer 1972: 335). Eine über Negativität vermittelte Erfahrung ist nach Gadamer das Ergebnis der bestimmten Negation einer älteren Erfahrung und steht deshalb auch in deren Wirkungsgeschichte (vgl. Benner 2003a: 100; Brüggem 2003: 496).

Erfahrung bringt die Einsicht, dass man früher in einer falschen Erwartung befangen war. „Wenn wir an einem Gegenstand eine Erfahrung machen, so heißt das, dass wir die Dinge bisher nicht richtig gesehen haben“ (Gadamer 1972: 332). „Erfahrung (ist) zunächst immer Erfahrung der Nichtigkeit: es ist nicht so, wie wir annahmen“, daher ändert sich beides, unser Wissen und sein Gegenstand (ebd., 337). Die Erfahrung hat die Struktur einer Umkehrung des Bewusstseins: Das wahre Wesen der Erfahrung sei, sich umzukehren, d.h. das erfahrende Bewusstsein kehrt sich um (vgl. ebd., 332).

Das Wesen des Geistes bei Hegel bestehe darin, im Anderssein sich selbst zu erkennen (vgl. Gadamer 1972: 328). In der Wissenschaft kommt man zu einem Sichwissen, man wird mit sich selbst versöhnt, stellt eine Einigkeit mit sich selbst her, und kennt kein Anderes, Fremdes mehr außer sich. Dass man im Fremden sich selbst erkennt, ist eine Umkehrung des Bewusstseins im Hegel'schen Sinne (vgl. Gadamer 1972: 337f., 328). Gadamer wendet sich gegen Hegels dialektischen Prozess der Erfahrung, der im absoluten Wissen seine Vollendung findet, mit seinem Konzept der geschichtlichen Erfahrung. Hegel habe den Erfahrung und Wissenschaft verwechselt, denn „das Wesen der Erfahrung wird hier von vorherein von dem her gedacht, worin Erfahrung überschritten ist“ (Gadamer 1972: 338). Man kann die Tatsache nicht leugnen, dass die Erfahrung in einem unaufhebbaren Gegensatz zu Wissen und Belehrung steht. Aber weil die von Hegel gemeinte Umkehrung nur im Horizont des Bewusstseins stattfindet, ist sie nur „scheinbar ein anderes“, der Erfahrende stimmt in Hegels Umkehrung mit sich selber überein und kennt kein Anderes außer sich selber: „Das ist die Umkehrung, die dem Bewußtsein geschieht, im Fremden, Anderen sich selbst zu erkennen“ (Gadamer 1972: 337ff.). Die Hegel'sche Philosophie wird dem hermeneutischen Bewusstsein in dem Sinne nicht gerecht, dass sie im absoluten Selbstbewusstsein, in der Identität von Bewusstsein und Gegenstand, in der Wissenschaft ihre Vollendung findet.

Statt auf Vollendung der Erfahrung zu zielen, die in einem abschließenden Wissen, in der Wissenschaft, in der Gewissheit seiner selbst im Wissen zum Ausdruck kommt, ist der Erfahrende für Gadamer „der radikal Undogmatische“, „der, weil er so viele Erfahrungen gemacht und aus Erfahrung gelernt hat, gerade besonders befähigt ist, aufs neue Erfahrungen zu machen und aus Erfahrungen zu lernen“; das Wesen der Erfahrung liegt in ihrer „Offenheit für Erfahrung, die durch die Erfahrung selbst freigespielt wird“; und „die Wahrheit der Erfahrung enthält stets den Bezug auf neue Erfahrung“ (Gadamer 1972: 338).

Da es wesentlich für die Erfahrung ist, dass sie ihre Wahrheit in ihrer Negation sucht und sich immer auf die Möglichkeit neuer Erfahrungen bezieht, kann sie nie den Status von Wissenschaft erreichen. So, wie Erfahrung nicht Vollendung in der

methodischen Selbstgewissheit findet und ihr Wesen in der Empfänglichkeit für neue Erfahrungen hat, liegt das Wesen des hermeneutischen Bewusstseins in der Erfahrungsbereitschaft. Eben daher hat das wirkungsgeschichtliche Bewusstsein die „Struktur der Erfahrung“. Gerade die Offenheit für neue Erfahrungen, die das Wesen der Erfahrung ausmacht, zeichnet das wirkungsgeschichtliche Bewusstsein aus.

5.1.4 Erfahrung als leiblich-existentielle Größe

Es gibt auch Erfahrungen im Sinne der Belehrung, und oft verfolgt die erzieherische Fürsorge das Ziel, den zu Erziehenden bestimmte Erfahrungen zu ersparen. Das sieht auch Gadamer, der auf solche ersparten Erfahrungen nicht nur im erzieherischen, sondern auch im Bereich des alltäglichen Lebens verweist. Er betont demgegenüber jedoch sein Verständnis von Erfahrung als einer von den Menschen selbst erlittenen, leiblich-existentialen Größe. Demnach kann man „eigentliche“ Erfahrung immer nur selbst machen und erleiden und nicht anderen übertragen. „Das ist jene Erfahrung, die stets selber erworben sein muß und niemandem erspart werden kann. Erfahrung ist hier etwas, was zum geschichtlichen Wesen des Menschen gehört. [...] was Erfahrung im ganzen ist, ist nichts, was jemandem erspart werden kann“ (Gadamer 1972: 338).

Denn „das Verstehen erfüllt den ganzen logischen Raum“ (Stegmüller 1979: 32), und so ist die hermeneutische Wissenschaft für das Verständnis menschlichen Daseins von besonderer Bedeutung. Gadamers philosophische Hermeneutik ist jedoch in der Erziehungswissenschaft kaum beachtet worden. Sie findet Anwendung aber in den Arbeiten Günther Bucks, der, ausdrücklich an Gadamer anknüpfend, eine hermeneutische Bildungstheorie und eine didaktische Theorie entworfen hat.

5.2 Lernen und Negativität der Erfahrung bei Buck

Aus einer hermeneutisch-phänomenologischen Perspektive hat sich Günther Buck in mehreren Abhandlungen mit dem Thema Lernen und Negativität befasst. Buck identifiziert den Prozess der Erfahrung als Lernen (vgl. Buck 1989: 13ff.). Bucks Theorie greift tief in die Geschichte bis zu Aristoteles' Epagoge²² zurück. Sein hermeneutisch-phänomenologischer Ansatz des Lernprozesses folgt in mehrerer Hinsicht Husserls phänomenologischen und Gadamers hermeneutischen Überlegungen. Für das Verständnis seiner Lerntheorie ist die Auseinandersetzung mit Aristoteles, Bacon, Husserl, Gadamer und Hegel erforderlich. Im Kontext der vorliegenden Arbeit sind die folgenden von Buck wiederholt betonten Gedanken von Bedeutung. Erstens: Er erarbeitet seine Theorie des Lernens als Theorie der Epagoge. Zweitens: Er geht von einem nicht-teleologischen Verständnis des Lernens aus. Drittens: Lernen basiert auf einem Vorwissen, das wir – wie bei Aristoteles – unausdrücklich vorverstehen, das aber nicht – anders als bei Aristoteles – auf ein bestimmtes Ziel abzielt. Viertens: In diesem Gang der Erfahrung wird das Vorverständnis entweder bestätigt oder negiert.

5.2.1 Epagoge oder das „unausdrückliche Allgemeine“

Lernen wird von Buck auf die Struktur der Induktion hin ausgelegt und analysiert. Induktion ist als ein erkenntnistheoretisches Verfahren, als eine Methode zu verstehen, ein Gang vom Bekannten zum Unbekannten, vom Besonderen zum Allgemeineren (vgl. Buck 1989: 2). Für Bucks Verständnis von Induktion ist der Rückgriff auf Aristoteles einschlägig. Buck erläutert an dem von Aristoteles angeführten Beispiel des Verhältnisses von Wort und Begriff, dass mit dem Wort schon implizit das mitgemeint ist, was durch den Begriff weiter entfaltet wird. Das ist bei Aristoteles eine dialektische bzw. epagogische Bewegung: zugleich zu den Prinzipien hin und von ihnen aus (vgl. Buck 1989: 41): Man verwendet das Wort, dadurch wird auch eine

²² Aristoteles verwendet, so Fritz, den Begriff Epagoge in dem Sinn, dass man von Axiomen ausgeht, also von einer „Annahme erster Voraussetzungen“. Epagoge als Synonym für Induktion ist nach Fritz daher sachlich falsch (vgl. Fritz 1964). Für diesen Hinweis bin ich Herrn Dr. Volker Wendt dankbar. Buck versteht hingegen Epagoge synonym mit Induktion (vgl. Buck 1989: 34; Buck 1969: 33).

Bedeutung darin vorausgesetzt. Und die Definition drückt nur das aus, was im Wort steckt. Auch beim Kennen der Sache sind wir in unthematischer Weise auf Prinzipien bezogen, die uns in einzelnen Beispielen noch nicht bekannt sind.

Bei Aristoteles wird von diesem „von Natur aus, d.h. der Sache nach Früherem“ unterschieden „ein Späteres (und zwar das Frühere für uns)“ (Buck 1989: 30). Während mit dem „Frühere(n) für uns“ das aus Erfahrung und Umgang gespeiste Vorwissen gemeint ist, sind das „von Natur aus Frühere“²³ die allgemeinen Prinzipien. Die Epagoge bei Aristoteles strebt nach der immer „verschwindenden Differenz zwischen dem für uns und dem schlechthin früheren Wissen“ (Buck 1989: 42). Aristoteles interessiert das implizite Allgemeine; das Suchen nach den Prinzipien einer Sache ist für ihn der Prozess der Epagoge. In Bucks Worten: „Die Epagoge ist nichts anderes als die Explikation, die Ausarbeitung des in dem für uns Früheren steckenden an sich Früheren, des im Kennen des uns Bekannteren enthaltenen eigentlich Bekannten, das wir nur noch nicht ausdrücklich zur Kenntnis genommen haben“ (Buck 1969: 35, 1989: 36f.). Dass bei Aristoteles die Induktion ein fertiger Vorblick ist, zeigt sich an dem Begriff „von-Natur-aus Früheres und Bekannteres“ (Buck 1989: 32); darin liege auch die erste Abweichung der aristotelischen Theorie des Lernens von Bucks Lernkonzept. Die von Aristoteles gemeinte „Ausdrücklichmachung des darin unausdrücklich Mitgemeinten“ (Buck 1969: 45) geht vom einem „an-sich-Früheren“ aus.

Buck versteht die Epagoge – wie Aristoteles – als die Explikation eines Allgemeinen: Wessen man sich aber bewusst wird, das muss man im Grunde schon irgendwie gewusst haben, eben in unausdrücklicher Weise. Buck interpretiert Lernen als „die Explikation, die Ausarbeitung des [...] Bekannten, das wir nur noch nicht ausdrücklich zur Kenntnis genommen haben“ (Buck 1969: 35), und meint im Anschluss an Aristoteles mit Epagoge jedes Lernen, „das auf Grund eines in der Erfahrung wirksamen Vorwissens geschieht“ (Buck 1989: 45).

²³ Aristoteles setzt eine zweckmäßige Ordnung des Kosmos voraus, die aller Erfahrung zugrunde liegt, und um die erst im philosophischen Wissen gewusst werden kann. Er entnimmt die Kriterien einer vorgegebenen Ordnung.

Der Weg der Induktion bei Aristoteles ist nach Buck insofern problematisch, als er ein Weg „von der Erfahrung zum expliziten Wissen der Prinzipien“ und ein Weg des „immer deutlicheren und ausdrücklicheren Wissens des Allgemeinen“ ist (ebd., 42). Buck versucht aus einer phänomenologischen Perspektive zu erklären, dass dieses Allgemeine ein implizites, nicht begrifflich definierbares Allgemeines ist. Er setzt sich vom aristotelischen „an sich Früheren“ ab (vgl. Buck 1969: 35), und während Aristoteles davon ausgeht, dass der Einzelne in sich schon einen unausdrücklichen Vorblick auf die Prinzipien enthält, ist dieser Vorblick für Buck vage und unbestimmt. „Es genügt nämlich nicht, dass überhaupt eine allgemeine Hinsicht zustande gekommen ist: denn die Erfahrung ist ja nicht schon ein vollendetes Wissen des Allgemeinen. Sie weiß nur das Daß, nicht aber das Warum. Das heißt: Sie verfügt im Unterschied zur Wissenschaft nicht von vornherein über das Allgemeine. Es gehört zum Wesen der erfahrungsmäßigen Kenntnis des Allgemeinen, daß diese immer wieder auf neue Erfahrung angewiesen ist und nur solange gilt, als sie durch andere Erfahrung bestätigt oder widerlegt wird“ (Buck 1969: 42; vgl. Buck 1989: 53).

Das aristotelische „An-sich-Frühere“ ist heutzutage Gegenstand weiter Kritik. Aristoteles habe das „Geschehen der Epagoge“ als einen immer deutlicheren Prozess beobachtet, als wüsste er, wie das zu erwartende Allgemeine am Ende aussehen würde (vgl. Benner 2001b: 236; Gadamer 1972: 334f.). Buck kennzeichnet die Epagoge abweichend von Aristoteles als „das Lernen von Einzellern und Besonderem auf Grund einer noch prinzipienlosen Allgemeinerfahrung, die man an anderem Besonderem gemacht hat“ (Buck 1989: 45f.). „Die Einsicht, dass alles Lernen an sich schon an vorhandenes Vorwissen anknüpfen muss, schließt aber keineswegs die Annahme eines solchen fertigen Vorblicks auf das Wesen [...] ein“ (Buck 1989: 91; vgl. ebd., 41). Im Unterschied zur Wissenschaft verfügt nach Buck die Erfahrung über kein vollendetes Wissen des Allgemeinen.

5.2.2 Genesis der Erfahrung

Die Hermeneutik versucht sich stets gegenüber der Anfechtung durch das an den Naturwissenschaften orientierte Wissenschaftsideal zu behaupten und die hermeneutische Praxis als eine der naturwissenschaftlichen ebenbürtige Erfahrungsweise zu legitimieren. Hermeneutische Erfahrung wird nicht mehr primär als Prozess methodisch gesicherter Aneignung und Ansammlung gegenständlicher Erkenntnisse angesehen. Erfahrung gilt als Geschehen in lebensweltlicher Praxis, das dem methodischen Verfahren der wissenschaftlichen Erkenntnis vorausliegt.

Buck richtet seinen Blick auf die Genesis bzw. den historischen Charakter der Erfahrung, der im Verlauf der Neuzeit in den modernen Geisteswissenschaften zugunsten von Objektivität und Wiederholbarkeit vernachlässigt wird, und versucht – wie Husserl und Gadamer – die Idealisierung neuzeitlich-wissenschaftlicher Erfahrung im Rückgriff auf die Geschichtlichkeit der lebensweltlichen Erfahrung abzubauen. Er setzt eine Genesis der Erfahrung voraus, bemüht sich um die Dignität lebensweltlicher Erfahrung und konzentriert sich dabei auf den Vorgang des Lernens.

Dabei leitet er zwei verschiedene Konzeptionen des Lernens ab. Im alltäglichen Sprachgebrauch gilt Lernen oft als fortschreitendes Lernen, ein positiver Wandel, in dem Neues und Unvertrautes an die Stelle des früher Vertrauten und für sicher Gehaltenen tritt. Richten wir unser Augenmerk jedoch auf die Genese von Erfahrung, taucht Lernen als diskontinuierlicher Vorgang auf: Die Progressivität des Lernens wird durch ein anderes Lernkonzept, das aus dem „Sich-selbst-bewusst-Werden“ abgeleitet wird, unterdrückt. Die phänomenologische Betrachtungsweise steht dem Lernbegriff im alltäglichen Sprachgebrauch entgegen und betrachtet Lernen nicht mehr einfach als Erweiterung und Verallgemeinerung des Vertrauten; vielmehr liegt hier ein genealogisches Lernverständnis vor.

Bucks Lernbegriff ist nicht teleologisch, sondern genealogisch zu verstehen, d.h. es gibt keinen fixierbaren Endpunkt, an dem man ausgelernt hat (vgl. Buck 1969: 12; Buck 1989: 8ff.). Wenn es auch ein Können oder die „Fertigkeit“ einer Leistung im Sinne eines „Ausgelernthabens“ gibt und wir im täglichen Leben lieber bei einer

fertigen Leistung ansetzen und an einem eindeutig messbaren Output überprüft werden, ist doch der Versuch zu kritisieren, Lernen anhand eines zeitlich fixierbaren Ergebnisses zu analysieren. Bucks Argumentation gegen das teleologische Verständnis des Lernens ist u.a. eine Reaktion auf den Befund, dass die wissenschaftliche Erfahrung ihren historischen Charakter einbüßt. Der Vollzug des Lernens entziehe sich unserer Aufmerksamkeit. Wir lernen vieles und Entscheidendes „unbewusst, also so, dass wir uns prinzipiell nicht mehr darauf besinnen können, wie das Lernen vor sich gegangen ist“ (Buck 1969: 11; vgl. Buck 1989: 3, 7). Der Blick auf die Genese des Lernens bzw. der Erfahrung und der Versuch, das Lernen im Sinne eines Erfahrungsvollzugs zu begreifen, bedeuten in der Geschichte der Lernforschung m.E. eine bedeutende Wende.

Jedes Lernen, auch das einsame bzw. selbstvermittelnde Lernen, hat eine eigentümliche Verlaufsstruktur (vgl. Buck 1989: 2). Lernen ist „eine Aneignung von Neuem, noch Unbekanntem auf Grund von schon Bekanntem, von noch Ungekonntem auf Grund von schon Gekonntem“ (Buck 1989: 11). Die Möglichkeit, überhaupt von der Negativität der Erfahrung im hermeneutisch-phänomenologischen Sinne zu reden, setzt eine genetische Analyse voraus, in der das geschichtliche Moment der Erfahrung nicht ausgeschaltet ist: „Denn vorausgesetzt, der Prozess des Lernens sei ein Prozess der Erfahrung, dann bedarf es eines Begriffs der Erfahrung, der deren Geschichtlichkeit nicht verkürzt, und zwar nicht nur deshalb, weil es vielerlei Lernen gibt, das nicht wissenschaftliche Erkenntnis zum Ziel hat, sondern auch deshalb, weil schon die Aneignung der Wissenschaft [...] ein Erfahrungsgeschehen voraussetzt, das genetisch erst den Grund für das Lernen der idealisierten Erfahrung der Wissenschaften liefert“ (Buck 1969: 17).

Dieses „Frühere“ lässt sich aber unterschiedlich auslegen, daher entsteht ein komplexes und weites Bild zum Begriff des „Vorwissens“. Aristoteles glaubt,²⁴ dass alles Lernen von einem Vorwissen, d.h. von einem von den Lernenden schon

²⁴ Nach Aristoteles basiert jedes Lernen auf etwas Vorangegangenem: „Jede Belehrung und jedes vernunftmäßige Lernen beruht auf vorangegangener Erkenntnis. [...] teils durch Schlüsse, teils durch Erfahrung. In beiden Fällen knüpft die Belehrung an vorherige Erkenntnis an, im ersten setzt man das Verständnis des Allgemeinen voraus, im zweiten beweist man es aus der bereits vorhandenen Erkenntnis des Einzelnen“ (Aristoteles 1953 A1, 71a 1f.; vgl. Brüggem 1988: 302).

erworbenen Wissen, ausgeht. Diese genetische Struktur hebt erstens hervor, was jeweils gelernt und gelehrt wird, und zweitens, dass das Neue und das Alte demselben Sinnzusammenhang angehören. Während Buck sich von der zweiten These in gewissem Maße distanziert, gilt bei ihm die Einsicht seit Aristoteles, dass die Aneignung eines Neuen immer an etwas schon Vorhandenes anknüpfen muss (vgl. Buck 1989: 72, 90). Buck glaubt, dass die anfänglich-alltägliche Erfahrung der Grund allen Wissens und aller weiteren Erfahrung sei (vgl. Brüggen 1988: 308). Der „phänomenologisch verifizierbare Sachverhalt“ lautet, dass „das Lernen [...] immer an etwas schon Vorhandenes anknüpfen muss“ (Buck 1989: 90). Das negiert die Möglichkeit absoluter Neuanfänge: Die Idee eines absolut Neuen und Unbekannten sei phänomenologisch widersinnig (vgl. Buck 1975: 172).

In Husserls phänomenologischem Verständnis wird die Unbekanntheit „jederzeit zugleich ein Modus der Bekanntheit“ (Husserl 1948: 34). Ein jedes Ding ist einigermaßen vorbekannt, und die Antizipation leitet uns vorläufig und verweist auf einen undeutlichen Bedeutungsrahmen. Zu jeder aktuellen Erfahrung gehört ein Vorwissen, auf Grund dessen das Neue, das wir zur Kenntnis nehmen, überhaupt erst erfahrbare und in einem bestimmten Kontext interpretierbar ist. Diese Einsicht findet sich auch bei Buck. Im Anschluss an Husserl meint er, dass nur, wenn man im Allgemeinen ein Ding im Voraus versteht, man im Fortgang der Erfahrung das Ding dahingehend kennen lernen kann, was es im Besonderen ist. Darauf, dass das Neue in einem bestimmten Sinnhorizont auftaucht und nur unbekannt in Beziehung auf eine bestimmte Bekanntheit ist, beruht hier die Möglichkeit von Lernprozessen. Das Lernen sei, so Buck mit Heidegger, „das ausdrückliche In-die-Kennntnis-Nehmen dessen“, „was man eigentlich im Voraus schon kenne“ (Buck 1989: 90). Buck bestreitet im Anschluss an Husserl die absolute Fremdheit eines Unbekannten und nimmt an, dass der Erfahrende zuerst von einem unbekanntem Gegenstand ein undeutliches Vorverstehen hat, das dann im Fortgang der Erfahrung aufgeklärt wird. Wir haben an einem fremden Ding schon Vorverständnis dessen, was ein Ding ungefähr ist: „Husserl zeigt [...], wie zu jeder aktuellen Erfahrung [...] ein Prius, ein *Vorwissen* gehört, das ein Moment der Erfahrung selber ist und auf Grund dessen das

Neue, das wir zur Kenntnis nehmen, überhaupt erfahrbar, und das heißt: in einem Erfahrungs-Kontext gleichsam lesbar wird. Es gibt keine Erfahrung, die nicht von dem, was sie aktuell kennen lernt, immer schon mehr weiß, als gerade zur Kenntnis kommt. Alles Neue und Unbekannte ist immer schon vorgängig in gewisser Weise verstanden. [...] Jede aktuelle Erfahrung hat einen offenen Horizont von Vor- und Mehrwissen, der über alles bestimmte Gegebene hinausreicht und es gerade dadurch als das Bestimmte an etwas verstehen lässt bzw. noch ausstehende Bestimmungen entdeckbar macht“ (Buck 1969: 56; vgl. Buck 1975: 170). An anderer Stelle heißt es: „Immer steht das Unbekannte im Horizont einer Vorbekanntheit, d.h. es ist Unbekanntes in gewisser Hinsicht, es ist relativ Unbekanntes und darum auch immer schon relativ Bekanntes. [...] Auf Grund seiner Vorbekanntheit ist das Unbekannte erfragbares Unbekanntes. Die Weisen der Horizontalität der Erfahrung als Weisen der relativen Vorbekanntheit sind Weisen der Befragbarkeit des Unbekannten“ (Buck 1989: 65; vgl. Buck 1989: 208ff.; Buck 1975: 170ff.; Buck 1981: 50ff.). Wie sieht dieses Vorwissen oder Vor-Verständnis aus, auf das man beim Neulernen zurückgreift, wenn kein fertiges, angeborenes Wissen vorliegt, wenn es phänomenologisch gesehen auch „keine absolute erste dingliche oder sachliche Ausgangserfahrung gibt“ (Buck 1989: 220)?

Buck zeigt im Anschluss an Husserl, wie das Lernen ursprünglich zu allem Weltverstehen gehört, sei es als wahrnehmendes Kennenlernen der Dinge, sei es als die Belehrung durch Umgangserfahrung, sei es als Erlernen wissenschaftlicher theoretischer Erkenntnisse. Buck geht in seiner Theorie des Lernens von einer vielfältigen pädagogischen Praxis aus und meint, dass „uns sowohl in der erfahrungsmäßigen Kunde wie im Unterricht gar nichts geradezu gegeben wird, sondern daß wir selbst es vermitteln müssen“ (Buck 1989: 12).

Dass wir die Welt nicht primär hinnehmend kennen lernen, sie nicht einfach direkt oder indirekt dargeboten wird, ist darauf zurückzuführen, dass uns die neue Welt erst durch unsere Erfahrungen als solche zur Kenntnis kommt. Die Erfahrung ist der *Grund*, auf dem alles andere Verständnis möglich ist und wir zu lernen in der Lage sind, auch zu lernen, was uns im Unterricht oder in anderer Form beigebracht wird.

Buck argumentiert in diesem Zusammenhang nicht nur gegen die teleologisch rein wissenschaftliche Einstellung, sondern auch gegen die extremen Verfechter der natürlichen Pädagogik. Er gibt dabei eine schöne Antwort auf die Frage nach dem Vorwissen – es ist die Erfahrung: „Erfahrung erscheint als dasjenige, von woher überhaupt etwas lernbar ist, als die Voraussetzung allen Lernens, gleichgültig, ob das Gelernte selbst eine Erfahrung im strengen Sinn, ob es ein begrifflicher Sachverhalt, ob es nur ein Gegenstand möglicher oder künftiger Erfahrung ist, der uns durch *Unterricht* vorgreifend vermittelt wird“ (Buck 1989: 11). Erfahrung ist also eine Voraussetzung von Lernen, gleichgültig, ob man sie selber gemacht hat oder sie durch einen anderen vermittelt wurde.

Da Buck die Wurzeln des Vorwissens in der Erfahrung findet, fragt er weiter, „weshalb die Erfahrung Grund des Lernens sei“, „was zeichnet die Erfahrung als Verstehensgrund für das Lernen aus“, nicht – wie bei Herbart und Kant – inwiefern, sondern *warum* ist die Erfahrung das *Licht* fürs Lernen (Buck 1989: 13)? Buck greift hier auf Hegel zurück, demzufolge für die Erfahrung bestimmend ist, dass der Erfahrende „für das Annehmen und Fürwahrhalten eines Inhalts“ beim Erfahren selbst dabei sei (Hegel 1949: 38; vgl. Buck 1989: 13). „Erfahrung“, so daraufhin Buck, „ist die anfängliche und für alle weitere (begriffliche) Vermittlung grundlegende Vermitteltheit der Dinge und meiner selbst, in der mich die Dinge überhaupt erst etwas angehen“ (Buck 1989: 14).

Erfahrung bedeutet hier zweierlei, erstens „grundlegendes Verständnis der Dinge“ und zweitens „grundlegende innere Verhältnismäßigkeit des Erfahrenden“, „die Verständigkeit, mit der ich bei den Dingen bin“ (Buck 1989: 14). Das „Selbst-dabei-Sein“ gehört eigentlich zur Erfahrung, und damit erst kann etwas „gegeben“ werden (vgl. ebd.). Dass man erstens durch Erfahren ein Verständnis für das Ding gewinnt und zweitens in Bezug auf das Ding sich selbst kennen lernt, bildet zusammengenommen, so Buck mit Hegel, „den eigentlichen Lerngrund“ (ebd.).

Die zwei scheinbar gegenläufigen Lernweisen – „bloßes Lernen“ und „unmittelbare Erfahrungen“ – haben hier beide als Erfahrungen etwas gemeinsam: „Wir lernen zum schon Bekannten Analoges oder gegenüber dem schon Bekannten

Neues, weil wir aus Erfahrung nicht nur über die Kenntnis von Einzelnem verfügen, sondern die Dinge immer schon im allgemeinen kennen. Insofern ist das Lernen durch Kunde, obwohl wir nicht unmittelbar selbst dabei sind, d.h. etwas nur durch jemanden erfahren, sogar selbst eine Weise der Erfahrung“ (Buck 1969: 20). Erfahrung ist nicht nur die unmittelbare originäre Erfahrung, die man im wörtlichen Sinne des Selbst-dabei-Seins macht, sondern auch die durch Kunde oder durch Überlieferung vermittelte. In beiden Fällen ist man nach Bucks (wie Hegels) Verständnis „selbst dabei“, denn wir müssen die originäre oder gegebene Erfahrung verarbeiten und vermitteln: „Auch das durch autoritative Lehre, nicht nur das durch unmittelbare Erfahrung Gelernte kann nur deshalb gelernt und behalten werden, weil der Lernende eine, wenn auch noch unangemessene, Bedeutung damit verbindet“ (Buck 1969: 20).

Selbst dort, so Buck mit Hegel, wo man „auf Treu und Glaube“ lernt, weil man wegen des „Mangel(s) an Kontext in seiner Erfahrung“ der „Unmündige als der Unerfahrene“ ist, ist das „Selbst-dabei-Sein“ wirksam (Buck 1989: 17); denn damit ist kein „in purer Objektivität unmittelbar Gegebenes“ gemeint, sondern „ein ursprüngliches Inter-esse der Subjektivität“ (Buck 1989: 17). Auch in unterrichtlichen Lehrgängen also eignet sich der Lerner nicht passiv-„hinnehmend“ an, sondern durch Selbstvermittlung. Buck plädiert somit im Anschluss an Hegel für eine vielfältige Praxis des Lernens – „manches bloß übernommen, gedächtnismäßig eingepägt, anderes durch Nachahmung“ – und für einen erweiterten Erfahrungs- und Lernbegriff (vgl. Buck 1969: 19). Wir kommen später im Anschluss an Fritz/Oser im Kapitel über die Didaktik von Klafki auf die These zurück, dass das advokatorische Lernen, das oft anhand von Dokumentationen, Narrationen und Beispielen entwickelt bzw. über Geschichten in allen medialen Formen und literarischen Gattungen aufgebaut wird, ein wichtiges Mittel zum Kennenlernen der Welt und einen wesentlichen Teil des menschlichen Lernens darstellt.

Das gilt auch für das kindliche Lernen. Buck wendet gegen die Einstellung, dem Kind sollten angesichts geistiger Unmündigkeit gewisse Dinge nicht zu früh beigebracht werden, ein, dass das fehlende Verständnis beim Kind doch auch ein bestimmtes wirksames Verständnis beinhaltet. In Anlehnung an Hegels Beobachtung,

es sei leicht zu bemerken, dass die sittlichen Begriffe vom Kinde, nach Maßgabe seines Alters, wohl verstanden werden, meint Buck, dass das vom Kind anfänglich Gelernte sicher eine Bedeutung erlangt (vgl. Buck 1989: 19ff.), die ins Vorverständnis des Kindes eingeht und der künftigen Erfahrung dient.

Daher eignen wir uns in unterschiedlichen Formen neben der unmittelbaren Erfahrung Wissen an, im Unterricht, durch Nachahmung oder in anderer Form. Nicht nur muss man in der aktuellen Erfahrung immer auf sein Vorwissen zurückgreifen, sondern die nicht durch unmittelbare Erfahrung erworbene Erkenntnis muss auch mit dem, was man bis dahin gelernt hat, konfrontiert werden. Wir verstehen eine Sache immer aufgrund schon gemachter Erfahrung.

Buck betont hier in dem der Erfahrung vorgehenden Lernen schon wirksame Verstehensmomente. Diese beiden Arten von Erfahrung gelten nach Buck in einer bestimmten Situation als Vorverständnis und sind nach zwei Richtungen auf Erfahrung bezogen: „nach rückwärts auf das immer schon Vorausgesetzte, nach vorwärts auf das, was es ermöglichen soll“ (Buck 1969: 20). Die Bildungsbedeutung dieser reflexiven Erfahrung liegt darin, dass sie ursprünglich leitende Antizipationen bewusst macht und damit zur Korrektur freigibt (vgl. Buck 1981: 192). Dadurch wird das Gelernte entweder „erfüllt, ergänzt und zur gekonnten Anwendung gebracht“, oder der Lernende wird enttäuscht. Aber wenn das Gelernte auch durch die künftige Erfahrung als ein falscher Vorgriff oder als Vorurteil erfahren wird, ist es für das Lernen durch diese Offenlegung oder diesen Umschlag dennoch sinnvoll (vgl. Buck 1969: 22).

5.2.3 Bestätigung und Enttäuschung

Zum grundlegenden Satz des Aristoteles, dass alles Lernen aus einem vorgängigen Wissen geschehe (vgl. Buck 1989: 45), gehört nicht nur das Lernen, das in eine begriffliche, theoretische Erkenntnis übergeht, sondern auch das sich in der Lebenswelt vollziehende Kennenlernen. Aristoteles beschreibt ein Bild, das von

anfänglicher Unordnung auf undurchschaubare Weise in eine Schlachtordnung übergeht. Das epagogische Geschehen besagt, dass schon für Aristoteles Epagoge kein methodisch gesicherter, wissenschaftlich strukturierter Weg ist.

Hat die platonische Anamnesislehre das Lernen als ein für den Lernenden diskontinuierlichen Rückgriff auf die Idee beschrieben, deklariert Aristoteles jedoch das Lernen als einen kontinuierlichen Vorgang. Der Prozess der aufsteigender Erfahrung geht von dem Für-uns-Bekanntem zu dem An-sich-Bekanntem, dem wahren Allgemeinen. Obwohl Aristoteles von „einem Geschehen der Epagoge“ spricht, versteht er Lernen, so Buck, als eine „Kontinuität einander ermöglichender Erwerbungen von immer Allgemeinerem“ (Buck 1969: 44; vgl. Brüggem 1988: 308). Von dieser stetigen Kontinuität sich aufbauender, immer allgemeiner werdender Erkenntnisse der aristotelischen Epagoge distanziert sich Buck als von einem „Dazulernen“: „Die Frage ist jedoch, ob das Lernen als ein solcher aus lauter positiven Schritten bestehender Stufengang angemessen verstanden ist“ (Buck 1969: 44). Statt eines stetig-kumulativen Prozesses bruchlosen Aneinanderfügens von Wissen sei ein genealogisches Lernverständnis aus hermeneutisch-phänomenologischer Perspektive zu bevorzugen. Buck spricht im Anschluss an Gadamer von der Offenheit des Prozesses und meint, das Wesen der Erfahrung liege darin, dass sie immer auf weitere Erfahrungen angewiesen ist. „Also ein solcher Prozess ist im ganzen unvorhersehbar, *ein Geschehen, dessen im Ganzen niemand Herr ist*“ (Buck 1989: 45; vgl. Gadamer 1990: 335). Damit kommt ein Moment von Diskontinuität bzw., so Buck, „Unstetigkeit“ in den Lernbegriff (Buck 1981: 56).

Buck nennt zwei Möglichkeiten, denen das durch unmittelbare Erfahrung oder durch Überlieferung/Kunde Gelernte unvermeidlich ausgesetzt ist, nämlich Bestätigung oder Enttäuschung des Vorwissens: „Das Gelernte bzw. die Meinung, die sich damit verbindet, kann ein adäquater Vorgriff auf künftige Erfahrung sein, die das Gelernte erfüllt, ergänzt und zur gekonnten Anwendung bringt. Es kann aber auch ein inadäquater Vorgriff sein, der durch künftige Erfahrung enttäuscht [...] und gerade durch den Umschlag zum Moment einer Belehrung wird“ (Buck 1969: 22). Der

Erwartungshorizont kann also bereichert und inhaltlich ausgefüllt werden; es kann sein, dass die Erwartungen von den Dingen bestätigt werden und unsere Erfahrungen den Charakter der Erfüllung und näheren Bestimmung der Antizipation haben. Der Ausdruck „Ich habe etwas gelernt“ spricht für die Einstellung, die im alltäglichen Sprachgebrauch oft ein „Dazulernen“ bedeutet. Die Antizipation stellt sich in Bucks Verständnis aber nicht nur im Wechselspiel von Vorwegnahme und Erfüllung als eine Bedingung des Dazulernens dar, sondern auch als eine Möglichkeit des „krisenhafte(n) Umschlagen(s)“ (Buck 1989: 60).

Anders als Aristoteles erkennt Buck der Negativität der Erfahrung beim Lernen große Bedeutung zu: „Demgegenüber gilt es festzuhalten, dass Erfahrung und Lernen *in ganz entscheidender Weise* durch Negativität bestimmt“ sind (Buck 1989: 47; vgl. ebd., 44; Buck 1981: 48; Brüggem 1988: 308). „Erfahrung machen“ bedeutet, so Buck, „dass sich die Dinge anders verhalten, als man es erwartet hat“: „Zur Erfahrung gehören prinzipiell [...] die *instantiae negativae*, die Enttäuschung von Antizipationen“ (Buck 1981: 192). Lernen sei nicht nur die bruchlose Folge einander bedingender Erwerbungen, sondern „vorzüglich ein Umlernen“ (Buck 1969: 44).

Buck bringt im Anschluss an Hegel das Lernen durch Widerlegung der Erfahrung mit dem Bildungsprozess²⁵ in Zusammenhang (vgl. Buck 1989: 47f.). Die belehrende Wirkung setzt nach Buck nicht erst dann ein, wenn man die vorschnellen Antizipationen nach Möglichkeit ausgeschaltet hat und nun durch positive, bestätigende Erfahrungen zu allgemeinen Erfahrungssätzen gelangt: „Gerade darin, daß es anders kommt, als wir meinten, steckt ja schon eine Belehrung durch die Erfahrung. Die Erfahrung selbst korrigiert die Antizipation, nicht nur durch Begrenzung eines zunächst vagen, unpräzisen Vormeinens, sondern durch dessen Widerlegung“ (Buck 1969: 46; Buck 1989: 49). Die nur positive Erfahrung und Induktion könne wahrhaftes Lernen sogar insofern verhindern, als die immer wieder bewährte Erfahrung „gewohnheitsbildend wirkt“ (Buck 1969: 44). Die zum

²⁵ Bei Hegel macht die Selbstgewinnung des Geistes aus der Selbstvergessenheit den Weg der Bildung aus. Dass der Erfahrende primär eine Erfahrung über seine seitherigen Erfahrungen im Ganzen, eine Selbsterfahrung macht, wird bei Hegel als Gang der Bildung beschrieben. Diesen Bildungsprozess erläutert Hegel an späterer Stelle im Zusammenhang mit den Begriffen „negativ“ und „Negativität“.

wahrhaften Lernen gehörende Negativität durch Widerlegung der Erfahrung hat belehrende Wirkung; wir werden klüger, wenn unsere Erwartungen im Prozess der Erfahrung nicht bestätigt werden. Buck betont weniger die Bestätigung der Erwartungen als den Vorrang der negativen Instanz: Die negative Erfahrung ist insofern eine „induktive“ Belehrung, als sie die voreiligen Erwartungen kritisch zurückweist und eine Erfahrung über die Erfahrung macht. Mit der Widerlegung der Erfahrung findet ein *Umschlagen* des Vorwissens statt: „Dass wir durch Erfahrung lernen, hat vor allem auch den Sinn, dass wir durch die Konfrontation mit der Wirklichkeit gezwungen werden, unsere gegenständlichen Meinungen in geringerem oder größerem Umfang zu korrigieren“ (Buck 1981: 192).

Noch wichtiger ist, dass wenn das substantielle Vorwissen expliziert bzw. durchstrichen wird, sich auch das erfahrende Bewusstsein ändert. Dadurch, dass er sich nachträglich bewusst wird, in Wirklichkeit „in einem Vorurteil befangen“ gewesen zu sein (vgl. Buck 1989: 59, 92), ändert der Erfahrende seine Einstellung zum Gegenstand, zur Antizipation und sich selbst: „Das (Umlernen) ist nicht nur die Korrektur dieser und jener Vorstellungen, die man sich über etwas gemacht hat; es bedeutet auch einen Wandel der Einstellung, d.h. des ganzen Horizonts der Erfahrung. Wer umlernt, wird mit sich selbst konfrontiert: er kommt zur Besinnung. Nicht nur gewisse Vorstellungen wandeln sich hier, sondern der Lernende selbst wandelt sich“ (Buck 1989: 47; vgl. Buck 1989: 15, 92). Buck macht darauf aufmerksam, dass man durch die negative Erfahrung „in nicht geringerer, sondern [...] in eminenterer Weise“ als durch die positive Erfahrung belehrt wird (Buck 1989: 50).

5.2.4 Antizipation und negative Instanz

Dass das Lernen oft als eine „Kontinuität einander ermöglichender Erwerbungen von immer Allgemeinerem“, weniger als ein „Umlernen“ verstanden wird, hat Buck im Anschluss an Bacon mit der menschlichen Tendenz zur Vermeidung der „negativen Instanz“ zusammengebracht (Buck 1989: 51ff.). Wie Bacon hebt Buck die Neigung

des Menschen hervor, immer nur das Positive zu behalten und „die negativen Instanzen zu vergessen oder zu bagatellisieren“ (Buck 1969: 52). Es gibt nach Bacon im menschlichen Geist eine natürliche und immanente Neigung, „bestätigende Erfahrungen eher zu behalten als der Antizipation widerstrebende“ (Buck 1989: 49). Der Lernende neigt dazu, die mit seinen antizipierenden Vorurteilen übereinstimmenden Einstellungen beizubehalten, weniger dazu, den möglichen Widerspruch, der sich in der Erfahrung auftun könnte, wahrzunehmen, daher wird der mögliche Widerspruch leicht von der vorschnellen, unreflektierten Meinung übersprungen. Das negative Moment der Erfahrung wird weitgehend ausgeblendet, der Spielraum der Erfahrung insofern entscheidend verkürzt. Daher übt Bacon Kritik an allen natürlichen Erfahrungen und darauf aufbauenden regellosen und zufälligen – nur vermeintlich wissenschaftlichen – Erfahrungen.

Die Bedeutung natürlicher Erfahrung sieht Buck anders als Bacon. „Für Bacon fehlt der natürlichen Erfahrung jener Vorrang. Es kommt vielmehr gerade darauf an, die geheimen Motive, die der Vorstellung von der Dignität der natürlichen Erfahrung [...] zugrunde liegen, auszuschalten und so erst auf den Weg der eigentlichen Erfahrung zu finden. Dieser Weg hat seine Richtung gegen diejenige der natürlichen Erfahrung“ (Buck 1989: 53f.). Während Bacons methodische Induktion nicht wie bei Aristoteles auf einer prinzipiellen Dignität der natürlichen Erfahrung basiert, schließt Buck an Aristoteles an und hebt die Dignität der natürlichen Erfahrung hervor. Die Differenz zwischen dem aus natürlicher Erfahrung Bekannten und dem Wissen der Prinzipien wird von Bacon nicht wie von Aristoteles als Differenz von Implikation und Explikation gedacht; vielmehr wird das Moment, das in der natürlichen Erfahrung als Vorblick funktionieren kann, von Bacon als Hang zu irreführenden Antizipationen interpretiert (vgl. Buck 1969: 49, 52).

In diesem Zusammenhang weist Buck zunächst die negative Funktion des Vertrauten hin: Da aus dem Vertrauen leicht ein dogmatisches Fürwahrhalten der eigenen Meinung entsteht, könnte das Vertraute, so Buck mit Bacon, möglicherweise dem Lernen schaden: „Die Vertrautheit des alltäglich Vertrauten ist nicht der positive Grund, sondern der Feind des wahrhaften Lernens. Denn worin besteht diese

Vertrautheit? Das Vertraute ist dasjenige, was man im allgemeinen kennt oder zu kennen meint“ (Buck 1969: 50). In der menschlichen Neigung, „mit der negativen Instanz fertig zu werden, d.h. ihrem Anspruch auszuweichen“, liegt „die höchste Stufe der Befangenheit und die eigentliche Unbelehrbarkeit der natürlichen Erfahrung, gleichsam ihre Verstocktheit“ (Buck 1969: 52f.).

Bucks Blick auf die Rolle der Antizipation bzw. des Vertrauten ist ambivalent: Einerseits entspricht positive und bewährte Erfahrung normalerweise den Gewohnheiten und könnte die Einsicht in Tatsachen verhindern. Andererseits ist Buck in Abhebung von Bacon der Ansicht, dass Erfahrung das „Licht“, der „Grund“ des Lernens sei (Buck 1989: 13); das Lernen setzt oft bei einem Vorgängigen an. Hier zeichnet sich die Hervorhebung der Antizipation bzw. des Vorwissens als Möglichkeit zum Kennenlernen des Neuen ab. Die Frage in diesem Zusammenhang ist nur, wie sich das potentiale Moment, das im Vertrauten implizit ist, ausschöpfen und pädagogisch nutzbar machen lässt.

Das Wesen der Antizipation besteht nach Buck nicht nur im leichtsinnigen Vorwegnehmen des Allgemeinen, das dann durch negative Instanzen enttäuscht wird, sondern „im raisonierenden Sich-Durchsetzen gegen die sehr wohl bemerkten negativen Instanzen“ (Buck 1969: 52f.), die für die Erkenntnis sehr wichtig sind. Aus diesem Grund hebt Buck wie Bacon die Bedeutung der negativen Instanz besonders hervor: „Die kritische Aufdeckung der insgeheim wirksamen und darum nicht nur gelegentlich, sondern prinzipiell verführerischen Tendenz des menschlichen Geistes zur Antizipation und im Zusammenhang damit die Betonung der entscheidenden Funktion der negativen Instanzen ist erst dadurch möglich geworden“ (Buck 1969: 51f.; Buck 1989: 53).

Diese „aus der Negativität der Erfahrung resultierende Einsicht“ habe „den Charakter einer Umkehr, eines Zu-sich-Kommens aus der Befangenheit“ (Buck 1969: 52). Damit kommt den *instantiae negativae* eine wesentlich erfahrungsstiftende Funktion zu. Für die Entwicklung wahrhafter Erkenntnis müsste das Gewicht verstärkt auf der negativen Seite liegen: „Der menschliche Intellekt sollte sich von Rechts wegen und der Ordnung halber zu den negativen Erfahrungen gleich verhalten

wie zu den positiven. Ja, da wo es darauf ankommt, einen wahrhaft bejahenden allgemeinen Satz aufzustellen, ist die Kraft der negativen Instanz sogar stärker als die aller bejahenden Instanzen“ (Buck 1969: 48; Buck 1989: 52f.).

So vernachlässigt Bacon die Verständnis ermöglichende Funktion der Antizipation und legt mehr Akzent darauf, zu begründen, dass die Neigung des menschlichen Geistes, „in den Dingen eine größere Regelmäßigkeit und Gleichheit vorauszusetzen als darin später auffindbar ist“, dem echten Lernen schade (Buck 1969: 51). Demgegenüber gehört die Antizipation Buck zufolge *notwendig* zur epagogischen Struktur der Erfahrung (vgl. Buck 1969: 53, 60). Die Vorwegnahme ist jedoch nicht nur – wie bei Aristoteles – die Bedingung für ein im Wechselspiel von Vorwegnahme und Erfüllung geschehendes Hinzulernen, sondern die Verflechtung von Antizipation und neuer Erfahrung ist auch bei der belehrenden Funktion der negativen Instanzen sichtbar. „Das Auftreten negativer Instanz und damit sowohl die [...] Grunderfahrung als auch die [...] Korrekturen setzen die Wirksamkeit der Antizipationen als Bedingung voraus. Erfahrung ist nur insofern belehrend, als Antizipationen und negative Instanz korrelative Momente einer einheitlichen Struktur sind, in der eines das andere voraussetzt“ (Buck 1969: 53).

Auch in der methodisierten Erfahrung ist ein Zusammenspiel von Antizipation und negativer Instanz wirksam. Buck weist auf die Differenz zwischen der methodisierten und der alltäglichen bzw. natürlichen Erfahrung und meint: „Es ist klar, daß das vorgängige Anzünden des Lichts, in dessen Helle diese methodische Erfahrung vor sich geht, in Wirklichkeit in jenem Akt prinzipieller, aus der Negativität der Erfahrung resultierender Einsicht in dem geheimen Mechanismus der alltäglichen Erfahrung besteht“ (Buck 1969: 52). Aber gegen Bacons negative Bewertung der Antizipationen und ihre Ausschaltung in der methodisierten Erfahrung meint Buck, in der methodisierten Erfahrung sei ein neues Verhältnis zu den Vorurteilen der natürlichen Erfahrung gewonnen und echte Antizipation im Spiel. Nur dass die Antizipationen nicht mehr blindlings wirken und man nicht mehr ihren unvorhergesehenen Überraschungen ausgesetzt ist: „so gehört also auch zur methodisierten Induktion Antizipation, allerdings eine solche, die nicht mehr prinzipiell der Enttäuschung durch

negative Instanzen ausgesetzt ist. [...] Ohne Antizipation könnte die Induktion gar keine Fragen an die Natur stellen“ (Buck 1969: 53).

Auch in der methodisch betriebenen Induktion können noch negative Instanzen auftreten, in natürlicher wie in methodischer Induktion ist die Antizipation im Spiel, die durch eine negative Instanz bestätigt bzw. enttäuscht werden kann. Dieses genealogische Moment jeder Erfahrungsbildung verschwindet dort aus dem Blick, wo wie in der neuzeitlichen Wissenschaft die Geschichtlichkeit der methodisch veranstalteten Erfahrung weitgehend aufgehoben und dadurch ausgelöscht ist.

So sind für Buck in Erfahren und Lernen sowohl die negative Instanz wie die Antizipation nebst beider Wechselspiel von besonderer Bedeutung. Deutet Antizipation bei Bacon auf eine aus der Vertrautheit erwachsende Verslossenheit des Bewusstseins, meint sie für Buck im Sinne von Husserl gerade „die zur Erfahrung gehörende Offenheit“ (Buck 1969: 59). Sie ist „Erfahrung ermöglichendes, nicht Erfahrung unterbindendes Vorgehen“ (Buck 1989: 65).

5.2.5 Horizontwandel

Husserl fasst Antizipation als eine Vorwegnahme oder ein Vorwissen davon, was das Ding im Allgemeinen ist. Mittels Antizipation wird das Ding als etwas verstanden. Sie ermöglicht das Kennenlernen der Dinge. Antizipation ist die fördernde Bedingung der Erfahrung und der Möglichkeit von Lernen und macht daher ein wesentliches (potentiales) Moment der Erfahrung aus. Husserl verweist auf die Bedeutung der Antizipation im Prozess der neuen Erfahrung, die in der Ent-täuschung der „antizipatorischen Täuschung“ liegt (Buck 1989: 75).

Bucks Theorie des Lernens basiert auch auf dem im Geschehen von Antizipation und Explikation sich vollziehenden Horizontwandel. Dafür wichtig sind im Anschluss an Husserl erarbeitete phänomenologische Begriffe wie Horizontbewusstsein, Antizipation, Vorwissen, Horizontwandel. Der Kern der phänomenologischen Entdeckung Husserls liegt im Begriff der „Intentionalität“ (vgl. Husserl 1948: 28),

wonach das, was sich im Phänomen von ihm selbst her zeigt, nicht einfach das Thema des intentionalen Akts ist, soweit er dem „Bewusstsein“ vorschwebt. Husserl erläutert in seiner genetischen Analyse der Erfahrung das ein neues Verständnis ermöglichende Vorwissen bzw. die entscheidende Rolle der Antizipation mit dem Begriff der „Intentionalität“. „Intentionalität bedeutet, dass wir uns immer schon bei den Dingen aufhalten und von ihnen eingenommen sind, gerade auch hinsichtlich dessen, was in jedem Meinen über das gerade Gemeinte hinaus *mehr* gemeint ist“ (Buck 1969: 60).

Im Anschluss an Husserls „Intentionalität“ unterscheidet Buck zwischen „Vollzug des Meinens“ und „Gemeintem“: „*Phänomen* der phänomenologischen Deskription ist der Vollzug des Meinens, nicht das Gemeinte. Phänomen ist das, was in allem Thematisch-Haben gerade nicht Thema ist. [...] Ein für das vollziehende Subjekt selbst latenter Sinn stellt sich im Vollzug dar. Phänomenologie ist Bewusstmachung, Explikation eines zuvor im Vollzug für den Vollziehenden selbst nur unter der Hand, implicite, leitenden Sinnes“ (Buck 1981: 26). Daher ist die Leistung der phänomenologischen Erkenntnis „Explikation eines im Vollzug zwar sich darstellenden und insofern für andere Subjekte sichtbaren, wenn auch dem handelnden Subjekt primär nicht bewussten, bloß impliziten Sinnes“ (Buck 1981: 27). Wir wollen daher Bucks Theorie der Erfahrung anhand bzw. in Abhebung von Husserls Phänomenologie erklären.

Der Begriff Erfahrung bedeutet für Husserl immer, dass die aktuellen Kenntnisnahmen von etwas überhaupt als etwas verstanden werden können. Buck folgt hier Husserl und macht auf die Horizontstruktur der Erfahrung aufmerksam, auf die wir oben kurz eingegangen sind. Mithilfe der in der Unbekanntheit implizierten Bekanntheit wird das Neue in gewisser Weise vorverstanden; die Gegenstände sind immer „verstehensmäßig früher“ (Buck 1969: 58). „Jede Kenntnisnahme – und das heißt: jede aktuelle Einzel-Erfahrung – geschieht von einem Vorverständnis her. Nur weil die Erfahrung an jedem Punkt ihres Ganges prinzipiell über jede einzelne Kenntnisnahme bzw. über den Gesamtbestand aktueller Kenntnisnahmen hinausgreift, diese transzendiert, kann sie überhaupt Einzelnes kennenlernen und von da aus weiter

zu umfassenderen Erfahrungen fortschreiten, d.h. einen Gang haben“ (Buck 1989: 62f.; vgl. Buck 1975: 170).

In der phänomenologischen Betrachtungsweise wird die Horizontalität der Erfahrung herausgestellt, der zufolge jede bestimmte Erfahrung im Kontext von Antizipation²⁶ und Erwartungen gemacht wird und innerhalb derer etwas überhaupt verstanden wird. „Antizipation“ ist ein wichtiger phänomenologischer Begriff in Bezug darauf, dass man etwas neues kennenlernt. Alles Kennenlernen von Neuem fängt nicht bei Null an, sondern bei einer bestimmten Antizipation, die aus vorgängiger Bekanntheit ermöglicht wird. Husserl spielt insofern im Rahmen der Negativitätstheorie eine wichtige Rolle, als er die Antizipation als prinzipiell „inhaltlich unbestimmt oder unvollkommen bestimmt“ interpretiert (Husserl 1948: 27). In Bucks Worten bedeutet das: „Das Neue ist *im allgemeinen*, d.h. hinsichtlich eines Spielraums im einzelnen unbestimmter Möglichkeiten antizipiert, der von sich aus auf Erfüllung, aber auch Korrektur durch weitere Erfahrung verweist [...] und so ermöglicht sie nicht nur, sondern fordert von sich aus Weiterbestimmung durch Erfahrung und sogar ihren eigenen Wandel auf Grund der weitergehenden Erfahrung“ (Buck 1969: 59; Buck 1989: 65f.).

Dies wird von Husserl als im Geschehen von Antizipation und Explikation sich vollziehender Horizontwandel beschrieben. Ein Horizontwandel entsteht entweder durch Erfüllung oder Durchstreichung der Antizipation, was der angesprochenen Differenzierung von Dazulernen und Umlernen entspricht. Buck übernimmt Husserls Sicht, dass auch die Enttäuschung voreiliger und unangemessener Antizipationen einen Horizontwandel herbeiführen kann, mit der Ergänzung, dass dieses Lernen wesentlich ein Umlernen sei. „Erweist sich der Gegenstand als das, als was er antizipiert war, so hat die Explikation als Näherbestimmung den Modus der *Erfüllung* (Husserl) der Erwartung. Es kann auch partielle Korrektur erfolgen oder, wie sich

²⁶ Konkret zur Antizipation und zum Unterschied zwischen Antizipation und Hypothese vgl. Buck 1989: 77, 193; Buck 1969: 53, 68; Buck 1981: 52).

noch zeigen wird, *Enttäuschung*²⁷ der Erwartungen“ (Buck 1989: 72; vgl. Buck 1981: 53; Buck 1975: 173).

Ob „Erfüllung“ oder „Durchstreichung“ der Vorgriffe, das Horizontbewusstsein wird im Geschehen von Antizipation und Explikation näher geklärt und aufgehellt. Wir können darunter verstehen, dass jedes Mal nach dem Geschehen der Explikation des Vorverständnisses das Vorverständnis selbst eine Veränderung erlebt. Buck stimmt mit Husserl in der Struktur der Erfahrung bzw. des Lernens überein: Man differenziert sein Vorverständnis aus und erwirbt immer wieder das *Vermögen*, Erfahrung zu machen, das „nicht einfach fertig vorausgesetzt werden kann, sondern, wie die Erfahrung selbst, die Struktur des Lernens hat“ (Buck 1969: 64). Der Prozess der Erfahrung wird aus phänomenologischer Perspektive als ein Lernprozess beschrieben. Buck spricht im Anschluss an Husserl von „Bildung durch Erfahrung“: „Mit anderen Worten: Die die Erfahrung leitende vorgeifende Anschauung lernt im Fortgang der Erfahrung sich immer mehr in den Grenzen des jeweiligen gegenständlichen Sinnes zu halten. Sie wird im Gange der Erfahrung gekonnter; sie ist ein Produkt der Bildung durch Erfahrung“ (Buck 1989: 73).

Bezüglich der Enttäuschung der Erfahrungsintention ist für Buck die Feststellung Husserls entscheidend, dass dabei „unter allen Umständen, damit noch eine Einheit eines intentionalen Prozesses erhalten bleiben kann, ein gewisses Maß durchgehender Erfüllung vorausgesetzt“ wird (Husserl 1948: 95). Ein prinzipieller Vertrauenshorizont bleibt immer erhalten. Es gilt, „dass die Horizontanschauung im ganzen nicht trügerisch sein kann, [...] dass immer nur ein Teil der vorzeichnenden Erwartungsintention im Fortgang der Erfahrung als nichtig enthüllt wird [...] Eine gewisse Einheit des gegenständlichen Sinnes muss sich durchhalten. Es sind immer nur Momente, die sich als nichtig erweisen innerhalb eines Antizipationshorizontes im ganzen, dessen letzte und allgemeinste Hinsichten von der Enttäuschung nicht betroffen werden können. Die Erfahrung der Nichtigkeit von Antizipationen bedarf

²⁷ Buck lehnt den Gebrauch des Wortes „Enttäuschung“ mehr oder weniger ab, worauf wir noch eingehen werden. Er hat eine andere Einstellung zur Rolle der negativen Erfahrungen als Husserl.

selbst eines Vertrautheitshorizonts, der von der Negativität nicht berührt wird, ihr gegenüber wahrhaft a priori ist“ (Buck 1989: 75f.; vgl. Buck 1981: 54f.).

Der Begriff der „bestimmten Negation“ besagt an dieser Stelle, dass der Sinnrahmen durch keine negative Erfahrungsinstanz im Ganzen hinfällig werden kann; er bleibt in seiner vagen Allgemeinheit unberührt (Buck 1981: 35). Die bestimmte Negation der negativen Erfahrung wird in einem veränderten bzw. erweiterten Welt- und Selbstverhältnis aufgehoben, und ein neuer Horizont taucht auf, der einen angemesseneren Rahmen für das Verständnis des Gegenstandes bietet. Diese jeweils auftauchenden neuen Horizonte sind nach Buck im alten, außer Geltung gesetzten Horizont implizit. Ist das Auftreten der negativen Instanz auch als diskretes Ereignis anzusehen, hat diese Diskontinuität ihren Ort doch nur im Rahmen eines größeren Zusammenhanges geschichtlicher Kontinuität: Jede „durch negative Erfahrung eingeführte Unstetigkeit“, so Buck, „ist immer umfassen von einer übergeordneten Stetigkeit weiterer Horizonte“ (Buck 1981: 56; vgl. Husserl 1948: 95; vgl. auch Buck 1975: 174; Benner 2003a: 105). Keine negative Instanz vermag die Horizontstruktur völlig zu durchbrechen. Diese These einer alle Einzeldiskontinuitäten überwölbenden wirkungsgeschichtlichen Kontinuität erklärt, wie nach Durchkreuzung einer kontinuierlich gewordenen Erwartungsintention durch eine negative Erfahrungsinstanz weitere Erfahrungen innerhalb eines Erfahrungshorizont zustande kommen können.

Für Husserl äußert sich in Antizipationen eine gewisse Vorbekanntheit des Gegenstandes, die einer vagen Typik gleichkommt und inhaltlich näher bestimmt wird. Sein Versuch, das Horizontbewusstsein als ein „Etwas überhaupt“, das Bewusstsein eines jeweils Umgreifenden zu interpretieren, zeigt sich deutlich am Terminus „Typus“. Der Typus bleibt nach Husserl invariant, solange er durch „Erfüllung“ bereichert wird und sich in einem invarianten Horizont abwandelt, und solange er durch keine Erfahrungsinstanz dementiert und außer Geltung gesetzt wird. Negative Instanzen dementieren also die vage Allgemeinerwartung, und bei Husserl genüge eine negative Instanz, so Buck, den verfügbaren und bewährten Verstehensrahmen nichtig werden zu lassen (Buck 1989: 222). Durch eine negative

Instanz versagt der ganze Erwartungsrahmen und eine neue Typik muss eingerichtet werden. Das erfahrende Ich ist daher „persönlich betroffen“ und die Kontinuität des Strebens nach Gewissheit und Selbsterhaltung wird gefährdet. Das Auftreten einer negativen Instanz ist insofern eine Störung, eine Krise des Bewusstseins, als sie den erworbenen und ausgearbeiteten Typus vernichtet.

Buck moniert diesen Typusbegriff: „Trotz dieser immanenten Tendenz, die auf Allgemeines zielt, wäre es phänomenologisch indessen vorschnell gehandelt, wenn man [...] Antizipationen schon im Lichte eines sehr späten Resultats als Verallgemeinerung interpretieren und mit Husserl als Typenbildung fassen wollte“ (Buck 1989: 211). Buck spricht bei anfänglichem Lernen von einem neuen Feld statt von einem „invarianten“ Allgemeinen bzw. einem bloß formalen „Horizont“, von einer „bestimmte(n) Allgemeinheit“ (vgl. Buck 1989: 210). Er ersetzt folglich den Begriff „Typus“ durch den des „Paradigmas“ bzw. der „paradigmatischen Projektion“ (vgl. Buck 1989: 220), um sich gegen die Bestimmung der Antizipation als „ständig selbige identifizierbare Allgemeinheit einer bestimmten Typik des Erfahrbaren“ zu wenden (Husserl 1948: 32): „Die inhaltlichen Antizipationen der Erfahrung sind nicht Typen, sondern Paradigmen, und der Wandel der Antizipationen ist kein Wandel innerhalb eines invarianten Typus, sondern eine Abwandlung im Umkreis von Paradigmen, die insofern Paradigmen *für* dieselbe Spielregel sind, als ein Paradigma auf das andere als das nächstliegende verweist“ (Buck 1989: 211). Buck sieht den Horizont nicht als stabile Typik der Antizipation, sondern eher als „eine Erwartung auf der Basis eines herrschenden Paradigmas bzw. einer Synthesis der seither herrschenden und so erinnerten Paradigmen“ (Buck 1989: 220). Das Paradigma verweist, wie oben gesagt, nicht auf *das* Allgemeine, sondern auf ein anderes, neues Paradigma. Es gibt für Buck weniger ein „Etwas überhaupt“ als einen offenen Umkreis von Paradigmen, von denen eines auf das andere verweist. Der Übergang von Paradigma zu Paradigma ist ein Prozess des Lernens.

Aus der bisherigen Erfahrung gesehen, hat der noch unvertraute Gegenstand eine Präferenz. Der Horizontwandel stellt sich bei Buck dann als ein „Gang von engeren und bestimmteren zu weiteren und allgemeineren Horizonten“ dar (Buck 1981: 56).

Gegenüber Husserl charakterisiert er den Horizont als „das zu einer konkreten Sacherfahrung gehörende Bewusstsein einer an diese konkrete Erfahrung geknüpften Möglichkeit“, und diese konkrete Möglichkeit hat stets den Charakter des „offenen Horizonts“, in den dies oder jenes eintreten kann (Buck 1989: 220). „Paradigmatische Projektion“ besagt nach Buck: „Die Antizipation ist keine Vorwegnahme dessen, was ein Ding *im allgemeinen* ist; sie ist z.B. keine Vorwegnahme von *Werkzeug überhaupt* ... Die paradigmatische Projektion ist keine generelle Antizipation, sondern eine Antizipation mit bestimmten Präferenzen“ (Buck 1989: 220).

Um die bestimmte Allgemeinheit zu erläutern, nimmt Buck das kindliche Lernen und jedes anfängliche Lernen als Beispiel, das mit „paradigmatischen Projektionen“ beginnt und das er als „pragmatische Induktion“ bezeichnet (Buck 1989: 221, 224). In dieser Phase erkennt man das Ähnliche wieder, um mit dem Ding und der Welt zurechtzukommen. Diese Antizipationen enthalten nur wenige Möglichkeiten der Anknüpfung für weiteres. Man verfügt beim anfänglichen Lernen nur über einen „beschränkten Ausschnitt“ oder ein „Segment“. Das Kind oder der Anfänger ist, so Buck, „wegen der Beschränktheit der Anknüpfungspunkte“ anfänglich in seiner Leistungsfähigkeit und Lenkbarkeit begrenzter als in einem späteren Stadium (Buck 1989: 221). Das Kind hat nicht einfach immer schon ein unausdrückliches Wissen von „Pflanzlichem“, „Tierischem“ usw., ein Vogel ist nicht ein „x-beliebiger“ Vogel, sondern „ein Vogel“ im Licht der schon geläufigen Paradigmen. Deswegen ist das Vorwissen „ein Vogel“, das „Pflanzliche“ oder „Tierische“ auch ein „Gewordenes, unter Umständen etwas erst durch eine Reihe von Missgriffen, Irrtümern und Belehrung Gewordenes“ (Buck 1989: 210).

So ist die kindliche Auffassung immer auch „Produkt einer Bildungsgeschichte des Bewusstseins“ (Buck 1989: 91), und im Prozess des Kennenlernens der Welt muss man immer auch das Vorverständnis erlernen. Auf Bucks Auffassung vom im Besonderen implizit enthaltenen Allgemeinen wird der folgende Abschnitt über Husserls Phänomenologie näher eingehen. Diese „bestimmte Allgemeinheit“ besagt, es gibt kein invariantes Allgemeines und keinen bloß formalen Horizont; darin liegt

m.E. der erste wichtige Unterschied zwischen Husserl und Buck (vgl. Buck 1989: 210). In der vorliegenden Arbeit wird von Horizont und „Allgemeinem“ bzw. „Allgemeinheit“ immer im Buck'schen Sinne gesprochen.

Nach der bisherigen Darstellung beschreibt Buck mit Husserl den Horizontwandel nicht als die Geschichte des positiven Zueinanders von Antizipation und Explikation, sondern zum Horizontwandel gehört auch die Nichterfüllung von Antizipation (vgl. Buck 1969: 67). Man erweitert nicht nur durch Bestätigung einer Annahme seinen Wissenshorizont, sondern die Widerlegung kann auch zur Aufklärung der Antizipation führen. Darin, dass Husserl auf das negative Moment innerhalb des Erfahrungsganges hinweist, liegt nach Buck sein großer Verdienst.

Husserls Versuch einer Rehabilitierung der negativen Erfahrung werden von Buck jedoch auch enge Grenzen gesetzt. Husserl bestimmt die negative Erfahrung als eine Form von „Hemmungen im Erfüllungsverlauf der Tendenzen“ und „Enttäuschung (der Erwartungsintention)“, die unsere Selbsterhaltung stört (Husserl 1948: 94f.; vgl. Buck 1969: 67; Buck 1989: 79f.). Das Subjekt trachtet nach positivem Resultat der Erfahrung bzw. nach einer weiteren Gewissheit. Wieder unproblematisch zu werden ist das Ziel, das nach Husserl angestrebt wird; demnach liegt die Funktion der Negativität darin, „die Fehlerstellen im System der Gewissheit anzuzeigen, [...] partielles Fehlverhalten zu indizieren und eine verbesserte, angepasste Weise des Erfahrungserwerbs zu ermöglichen“ (Buck 1969: 70; Buck 1989: 79f.; vgl. Buck 1975: 175). Während Husserl die Erfüllung der Erwartungsintention in der Wahrnehmungserfahrung als „Normalfall“ (Husserl 1948: 93f.) ansieht, spricht Buck von einer Verkürzung der Bedeutung von Negativität im Lernprozess bei Husserl.

Dieses teleologische, am positiven Resultat der Erfahrung orientierte Verständnis bei Husserl besagt, so Buck, dass der Gang der Erfahrung „im Wesen gar nicht durch Negativität bestimmt“ ist; vielmehr werde Negativität als „ein verschwindendes Moment“ betrachtet (vgl. Buck 1989: 78f.). Damit wendet sich Buck gegen das Modell der Alltagserfahrung bei Husserl. Dieser habe die Alltagserfahrung vom Modell des methodisierten und systematischen Erfahrungserwerbs her interpretiert (vgl. Buck 1989: 223). Die Negativität der Erfahrung bei Husserl werde insofern

instrumentalisiert, als sie als Mittel zum Zweck der positiven Erfüllung von Antizipation verwendet wird.

Buck bemerkt nicht nur die korrigierende und revidierende bzw. vermeidende Funktion der Negativität. Negativität ist nicht wie bei Husserl ein Mittel der Gewissheit und Selbsterhaltung, ein Moment, das instrumentalisiert werden kann; Buck interpretiert die „Betroffenheit“ des Erfahrenden auch nicht als eine Enttäuschung, sondern bewertet Husserls Formulierung „Enttäuschung“ aus einer anderen Perspektive und sieht die negative als „die eigentliche Erfahrung“ (Buck 1989: 80), die er im Anschluss an Hegel als Umkehrung des Bewusstseins versteht. Der Negativität wird hier ein positiver Sinn zuerkannt: „Zum experimentellen Verfahren gehört es, daß man sich der Antizipation als einer bloßen Annahme bewußt bleibt, auf deren Bestätigung oder Widerlegung man eingestellt ist. Die Widerlegung einer Annahme ist nicht eigentlich die *Enttäuschung* einer *Erwartung*“ (Buck 1969: 67ff.; Buck 1989: 75ff.). An anderer Stelle der ähnliche Kommentar, die „Enttäuschung“ stelle genau genommen ein positives Moment in der Geschichte der Erfahrung dar: „Eine Erfahrung, durch die man persönlich betroffen (Husserl) wird, richtet sich nicht nur auf einen Gegenstand [...] Sie ist eine Erfahrung, die man vorzüglich über sich selbst macht [...] Deshalb verhält man sich auf Grund einer solchen Erfahrung [...] vor allem zu sich selbst in neuer Weise. Die Enttäuschung ist ein positives Moment in der Geschichte des Erfahrenden. Nicht nur der vermeinte Gegenstand, sondern unser Erfahrenkönnen selbst wandelt sich“ (Buck 1969: 69; Buck 1989: 77).

Das ist m.E. der zweite wichtige Punkt, in dem Bucks Negativität der Erfahrung sich von Husserls Theorie unterscheidet. Anders als die „Enttäuschung“ bei Husserl stellt die Widerlegung einer Annahme bei Buck – im Anschluss an Hegel – ein positives Moment in der Geschichte des Erfahrenden dar. Buck wendet gegen Husserl ein, dass die Erfüllung der Erwartungsintentionen nicht der „Normalfall“ sei und der Gang der Erfahrung im Wesen *doch* „durch Negativität bestimmt“ sei (Buck 1969: 69; Buck 1989: 78; vgl. Buck 1975: 174). So betont er die Rolle der negativen Erfahrung im Ganzen des Erfahrungskontinuums: Während bei Husserl negative Erfahrung als

zu eliminierendes Missgeschick angesichts des Strebens des Subjekts nach Gewissheit angesehen wird, macht Negativität nach Buck das Wesen der Erfahrung aus. Buck wendet sich Hegel zu, um die negative Erfahrung als „Umkehrung des Bewußtseins, in der man zur Besinnung über seine Erfahrung im ganzen kommt“, zu interpretieren (Buck 1969: 71; Buck 1989: 80f.). Man verhält sich nicht nur zu den Dingen, sondern vor allem zu sich selbst in neuer Weise. Im Anschluss an Gadamer und Hegel geht Buck über Husserl hinaus und interpretiert Lernen als ein Sich-selbst-bewusst-Werden des Subjekts.

5.2.6 Die Offenheit hermeneutischer Erfahrung

Dass bei Buck die negative Erfahrung nicht wie bei Husserl als „verschwindendes Moment“ (Buck 1969: 69) aufscheint, das seine Funktion in der Wieder-Bereinigung der Erkenntnissituation hat, sie auch nicht wie bei den Pragmatisten als ein Umgehenkönnen mit den Dingen, sondern eher als ein Umwendungsprozess des erfahrenden Bewusstseins angesehen wird, geht auf Hegel zurück. Hegel habe diese Wendung des erfahrenden Bewusstseins auf sich selbst als das Wesen der Erfahrung erkannt (vgl. Buck 1969: 73). Dieses Sich-selbst-bewusst-Werden des Subjekts sei im Folgenden näher erläutert.

Buck weist auf die von Hegel angesprochene „Erfahrung von der Unwahrheit unseres ersten Begriffes“ hin und bringt sie mit dem „Fürsichsein“²⁸ in Zusammenhang: „Dem Bewußtsein ist sein Gegenstand zunächst das An-Sich. In der

²⁸ In Hegels *Phänomenologie des Geistes* macht das Negative ein wichtiges Moment des Geistes aus. Das ist ein Zustand, in dem das Subjekt mit dem Objekt nicht identisch ist. Hegel spricht vom Subjekt als „reine einfache Negativität“, um sie vom „Wahren“ zu unterscheiden: „Seine Kraft zu bewegen, abstrakt genommen, ist das Fürsichsein oder die reine Negativität“ (Hegel 1952: 22). Denn das Subjekt als „reine einfache Negativität“ kann nur zum Wahren und Absoluten werden, wenn es die Stufe des absoluten Bewusstsein erreicht hat. Aber das Problem ist: Das Subjekt ist nach Hegel im Unterschied zum Unbeseelten auf ein äußeres Objekt gerichtet; zwischen dem Subjekt und seinem Gegenstand liegt eine Ungleichheit vor, die aus der Unbekanntheit entstanden ist. Das heißt, wo Lebendiges ist, treten Widersprüche auf. Die Spannung zwischen Subjekt und Objekt scheint zu leugnen zu sein. Die Unvertrautheit mit dem anderen ist bei Hegel „das Negative überhaupt“: „Die Ungleichheit, die im Bewusstsein zwischen dem Ich und der Substanz, die sein Gegenstand ist, stattfindet, ist ihr Unterschied, das Negative überhaupt. Es kann als der Mangel beider angesehen werden, ist aber ihre Seele oder das Bewegende derselben“ (Hegel 1952: 32).

Erfahrung, die es, wie man sagt, an dem anderen Gegenstand macht, wird jedoch jenes An-Sich zu einem Für-das-Bewußtsein des An-Sich. Indem der erste Gegenstand und das, was man über ihn zu wissen meinte, nicht standhält, stellt sich heraus, daß er ein vermeinter Gegenstand, d.h. für uns an sich war. So ist der neue Gegenstand nicht jener *andere*, sondern [...] das Für-uns-Sein des An-Sich“ (Buck 1969: 74; Buck 1989: 84). Der Weg²⁹, auf dem man das *Fürsichsein* bzw. die *einfache reine Negativität* erkennt, wird von Hegel als Geschichte der Erfahrung und *Weg des Zweifels*³⁰ identifiziert. Hegel „beschreibt die Geschichte der Erfahrungen, die das Bewußtsein mit seinen Gegenständen und damit zugleich mit sich selbst macht, als den sich vollbringenden Skeptizismus“ (Buck 1969: 73; vgl. Koch 2005: 102). Das Bewusstsein beginnt am Anfang der Erfahrung daran zu zweifeln, ob das, was wir für das Wahre halten, wirklich diesem Anspruch gerecht zu werden vermag. Und im Fortgang des Erfahrungsprozesses stellt sich heraus: Was für das Wahre gehalten wurde, hält nicht, was es verspricht.

Es handelt sich bei Hegel nicht bloß um die Erfahrung, die das Bewusstsein mit seinen Gegenständen oder Vorgängen macht, sondern auch um die „Erfahrung, welche das Bewusstsein über sich macht“ (Hegel 1970b: 80; 1949: 75; 1952: 74), eine Umkehrung des Bewusstseins selbst. Die negative Erfahrung besteht, so Buck, nicht nur darin, dass der bisherige Gegenstand nicht standhält, sondern auch in der „Besinnung über seine Erfahrung“ und „Umkehrung des erfahrenden Bewusstseins“ (Buck 1989: 80f.). Die Widerlegung bzw. Negation unserer bisherigen

²⁹ Bei Hegel ist die „Negativität“ schon das Vermögen der Aufhebung des Negativen überhaupt. Die Unbekanntheit mit dem Gegenstand macht nach Hegel die Bewegkräfte des Geistes aus. Das Subjekt hat den Mangel empfunden und ist bereit, „die Objektivität als ein Moment seiner Selbstbestimmung zu setzen“ (Hegel 1970a: 473): Die formelle Vernünftigkeit des Triebes und der Neigung, so Hegel, bestehe nur in ihrem allgemeinen Trieb, nicht als Subjektives zu sein, sondern durch die Tätigkeit des Subjekts selbst die Subjektivität aufzuheben (vgl. Marotzki 1984: 114); die Funktion des beseelten Triebes besteht darin, als Veränderungspotenzial bzw. Entwicklungsagens zu funktionieren und den gefühlten Widerspruch aufzuheben. Dieses Vermögen ist auch eine Kraft, die Ungleichheit zwischen dem Ich und der Substanz aufzuheben, es macht nach Hegel das Subjektsein aus. In diesem Zusammenhang wird die Bewegung des Geistes als ein Lernprozess beschrieben, „ein Anderes [...] zu werden und dieses Anderssein aufzuheben“ (Hegel 1970a: 425). Aus der Bewegung, die durch das Gefälle zwischen Subjekt und Objekt initiiert wird, entwickelt sich der Geist.

³⁰ Dieser Weg könne angesehen werden „als der Weg des Zweifels, oder eigentlich als der Weg der Verzweiflung; auf ihm geschieht nämlich nicht das, was unter Zweifel verstanden zu werden pflegt, ein Rütteln an dieser oder jener vermeinten Wahrheit, auf welches ein gehöriges Wiederverschwinden des Zweifels und eine Rückkehr zu jener Wahrheit erfolgt, so dass am Ende die Sache genommen wird wie vorher“ (Hegel 1949: 67).

Erfahrung führt zu einer Umkehrung des Bewusstseins. Buck geht damit mit Hegels dialektischer Erfahrung über Husserl hinaus und macht auf die „Umkehrung des Bewusstsein selbst“ aufmerksam: „Das erfahrende Bewusstsein kehrt sich um, d.h. es macht eine Erfahrung über seine seitherige Erfahrung. Diese hält nicht stand. Die neue Erfahrung ist also charakterisiert als bestimmte Negation“ (Buck 1969: 74; Buck 1989: 83f.). Denn wir machen, indem wir die Unwahrheit des ersten Begriffs erfahren, eine Erfahrung über unsere bisherige Erfahrungsweise, und so verändert sich auch unsere Erfahrungsweise (vgl. ebd.). Nicht nur der Gegenstand der Erfahrung stellt sich anders dar, das erfahrende Bewusstsein selbst kehrt sich um. Das Werk der negativen Erfahrung ist ein Sich-seiner-bewusst-Werden. „Wessen man sich bewußt wird, das sind die in der seitherigen Erfahrung leitenden und als leitende unbefragt gebliebenen Motive. Die negative Erfahrung hat so primär den Charakter der Selbsterfahrung, die freimacht für eine qualitativ neue Art der Erfahrung“ (Buck 1989: 80; vgl. ebd., 85; Gadamer 1990: 336ff.). Das Vorliegen einer „bestimmten Negation“ impliziert, dass die bisherige Erfahrung sich durch Widerlegung nicht einfach in nichts auflöst. Diese Gedanke zeichnet sich ähnlich auch in Gadamers philosophischer Hermeneutik und Husserls Phänomenologie ab. Wir gewinnen durch die Negation eine weiterreichende Erfahrung und werden unserer bisherigen Erfahrung bewusst.

Mit Gadamer entfernt sich Buck wieder von Hegel, wenn er darauf hinweist, dass die Wahrheit des Umlernens bei Hegel in einem vollendeten Wissen, in der Wissenschaft besteht: „Das in der Dialektik der Erfahrung wirksame Ziel der Erfahrung ist für Hegel die Wissenschaft, die in der vollendeten Identität von Bewusstsein und Gegenstand die Endlichkeit des erfahrenden Bewusstseins hinter sich gelassen hat. Im absoluten Wissen³¹ hat das Bewusstsein über sich und seine

³¹ Hegel hat z.B. seine Idee der Bildung auf dem Boden der neuzeitlichen Selbstentfremdung konzipiert und den Weg der Bildung als *Rückkehr zu uns selbst* thematisiert (vgl. Buck 1981: 126). Durch die „geschichtliche Begegnung“ (Hegel) erkenne ich im anderen im Grunde nur mich selbst wieder. Die in jeder Erkenntnis vor sich gehende Bewegung besteht aus zweifacher Negation: Unter der ersten oder bestimmten Negation kann man verstehen, dass das erkennende Ich sich zunächst mit dem unbekanntem Gegenstand beschäftigt und dadurch von sich selbst entfremdet ist. In der zweiten oder absoluten Negation werden das Anderssein an dem früher unerkanntem Gegenstand und die Entfremdung von sich selbst durch anhaltende Beschäftigung aufgehoben; die Folge ist, dass der erkennende Geist auf

Gegenstände ausgelernt. [...] Aber diese Wahrheit des Umlernens ist teleologisch vom Ausgelernthaben her verstanden, in dem der *aktive Irrtum*, der zum Lernen gehört, überwunden ist“ (Buck 1969: 75). Bei Hegel wird, so Buck mit Gadamer, „das Wesen der Erfahrung von vornherein von dem her gedacht [...], worin Erfahrung überschritten ist“ (Buck 1969: 75). Buck hält wie Gadamer in diesem Sinne Hegels dialektischem Begriff der Erfahrung entgegen, im absoluten Wissen habe das Bewusstsein über sich und seine Gegenstände ausgelernt (vgl. Buck 1989: 85).

In seiner Auseinandersetzung mit Negativität bzw. negativer Erfahrung nimmt Buck schließlich Bezug auf den Begriff „hermeneutischer Erfahrung“³². Bucks Theorie des Lernens geht von Gadamers hermeneutischer These aus, der Prozess der Erfahrung sei im Ganzen unvorhersehbar, „ein Geschehen, dessen im Ganzen niemand Herr ist“ (Buck 1989: 45; vgl. Gadamer 1990: 335), wobei Buck der Ansicht ist, „dass Erfahrung und Lernen *in ganz entscheidender Weise* durch Negativität bestimmt“ seien (Buck 1989: 47; vgl. Buck 1989: 44; Buck 1981: 48; Brüggem 1988: 308).

Buck sieht die Hermeneutik – als Theorie des kunstmäßig geübten Verstehens – als eine Theorie der Bildung an, weil wir in der hermeneutischen Praxis durch den historischen Abstand auch eine Erfahrung über uns selbst machen (vgl. Buck 1981: 19). Interpretation ist insofern prinzipiell immer Reflexion, als die Vormeinungen des Interpreten, in die die Tradition und die historischen Situationen eingegangen sind,

bereicherte Weise zu sich zurückkehrt (vgl. Koch 1995: 25f.). Nach Hegels Interpretation ist diese zweifache Negationsstruktur eine Bereicherung des Geistes selbst, eine Entwicklung des subjektiven Bewusstseins, ein Aneignungsprozess der objektiven Wissenschaft: „Die wahre Gestalt, in welcher die Wahrheit existiert, kann allein das wissenschaftliche System derselben sein“ (Hegel 1952: 12). Wie die Weltgeschichte sich in der Positivität vollendet, entwickelt sich das Subjekt auch zum Absoluten, zur Vernunft.

³² Buck weist auch im Anschluss an Habermas auf die eventuelle Begrenztheit der hermeneutischen Erfahrung hin: Da hermeneutische Erfahrung den Traditionszusammenhang als letztes Fundament akzeptieren will, muss nach Habermas im Durchgang durch das ideologiekritische Verfahren die Befangenheit der Tradition und des Auslegungshorizonts des Interpreten gebrochen werden, in die das wirkungsgeschichtliche Bewusstsein verstrickt sein kann (vgl. Buck 1981: 58ff.). Zur Geschichtlichkeit des hermeneutischen Bewusstseins lässt sich jedoch mit Buck sagen, dass die ideologiekritische Reflexion der Macht von Tradition nicht so einfach den Bann bricht und der Interpret dem Auslegungshorizont wirkungsgeschichtlich zugewachsen ist und ihn gar nicht frei wählen kann; der Interpretierende kann nur übernehmen, was die Tradition ihm entgegenbringt und entnimmt die „Maßstäbe ihrer Kritik“ dem wirkungsgeschichtlichen Zusammenhang, dem er unaufhebbar angehört (vgl. Buck 1981: 67, 195f.). Das führt zu dem Ergebnis – wie bei Habermas –, dass die Maßstäbe oder Interpretationen selber und der Interpret ein Moment der wirkungsgeschichtlichen Tradition bleiben und der Notwendigkeit stets neuer Interpretation unterliegen.

mit dem, was ihm vorher nicht zum Thema geworden ist, konfrontiert werden. Das sind die negativen Erfahrungen, die uns mit uns selbst konfrontieren, durch die wir zur Selbstreflexion und Selbstbesinnung kommen. Wir werden deswegen enttäuscht, weil wir aus einer subjektiven Befangenheit herausgerissen werden, in die wir verstrickt gewesen sind. Für die hermeneutische Erfahrung charakteristisch ist im Grunde, sich seiner bewusst zu sein bzw. zu werden (vgl. Buck 1981: 195).

Wie Gadamer spricht Buck davon, dass der Interpret den Autor besser versteht als dieser sich selbst: Das „besser“ verweist auf die Differenz zwischen Vollzug und reflexiver Bearbeitung eines Interpreten (vgl. Gadamer 1986: 301; vgl. Buck 1981: 65). Der Interpret kann durch unbewusste, gleichsam unter der Hand wirksame Wertungen bestimmt sein, daher bietet die Rekonstruktion des Verstehenshorizonts des zu interpretierenden Autors oft eine mögliche negative Instanz für die eigenen unreflektierten Vorurteile des Interpreten. Der Interpret muss seine Antizipationen am Sinnhorizont des Textes im Ganzen erproben und seine Vor-Urteile durch den zu interpretierenden Text in Frage stellen lassen (vgl. Buck 1981: 58; 195). In diesem Sinne, dass ein über die historische Distanz hinweg ermöglichtes Wissen dem Wissenden eine Selbsterfahrung vermittelt, macht das uns entfremdete Sein den bildenden Sinn aus. Die unreflektierende Selbstbefangenheit der Auslegungsvorgriffe des Interpreten bricht sich an dem ihm Befremdlichen; er macht dadurch nicht nur Erfahrungen mit seinem Text, sondern auch mit sich selbst. Durch diese Negativität, dadurch, dass das erfahrende Bewusstsein sich wandelt und umwendet, ist die hermeneutische Erfahrung bildende Erfahrung.

Die hermeneutische Erfahrung unterscheidet sich nach Buck von der dialektischen Erfahrung Hegels: Die Wahrheit des Umlernens liegt nicht im Ausgelernthaben. Sie besteht nicht in einem vollendeten Wissen, sondern in der Offenheit für weitere Erfahrungen: „Gadamer hat demgegenüber festgehalten, daß phänomenologisch die Dialektik der Erfahrung ihre eigene Vollendung nicht in einem Wissen, sondern in jener Offenheit für Erfahrung habe, die durch die Erfahrung selbst freigespielt werde“ (Buck 1969: 75; Buck 1989: 85; vgl. Buck 1989: 92; Brüggem 1988: 308; Brüggem 2003: 497). „Lernen“ ist demnach nicht teleologisch zu verstehen, nicht

mehr nur von einem feststellbaren Resultat oder einem bestimmten fixierbaren Endpunkt aus; vielmehr bedeutet Lernen, so Buck im Anschluss an Gadamer's Hermeneutik, nichts anderes als die Fähigkeit, weiterzulernen und neue Erfahrungen machen zu können (vgl. Buck 1969: 12; 1989: 8ff.). Die Negativität der Erfahrung drückt sich hier noch sichtbarer aus, wo die Erfahrung immer offen bleibt für eine qualitativ neue Art der Erfahrung. Sie eröffnet durch einen Akt der Bewusstmachung stets neue Möglichkeiten von Erfahrung und Selbsterfahrung.

Buck vergleicht „die hermeneutische Erfahrung“ mit dem „historischen Bewusstsein“. Die hermeneutische Erfahrung versucht – anders als „das historische Bewusstsein“ – nicht „das geschichtliche Andere in seiner Andersheit zur Kenntnis“ zu nehmen und anzuerkennen und beansprucht sozusagen keine für jedermann wiederholbare, ungeschichtliche, „als Erkenntnisbestand verfügbare“ Erfahrung (Buck 1989: 85f.). Im Gegensatz dazu lasse ich den anderen in seinem Wahrheitsanspruch gelten und stelle die Maßstäbe meines Wissens in Frage. Die hermeneutische Erfahrung besagt, dass die Maßstäbe meines Wissens in Frage gestellt werden, „dass ich den Anderen als eine Instanz anerkenne, dir mir etwas zu sagen hat“; und indem ich den Anderen in seinem Wahrheitsanspruch gelten lasse, funktioniert hier eine negative Instanz, „die mich meiner selber, nämlich der zunächst unbewußten und gerade als unbewußt wirksamen Maßstäbe meines Wissens bewußt werden läßt“ (Buck 1969: 76).

Wir haben gesehen, dass bei Aristoteles Lernen von einem Vorgängigen ausgeht, Husserl auf die Bedeutung der der wissenschaftlichen Erfahrung voraus liegenden lebensweltlichen Erfahrung abhebt und Hegel vom „Sich-selber-bewusst-Werden“ des Subjekts spricht. Alle machen auf das Vorgängige oder die Genese der Erfahrung aufmerksam, gehören aber zu einer teleologischen Lerntheorie, denn sie zielen auf eine bestimmte Wissensform ab. Buck verzichtet auf ein teleologisches Lernkonzept und sieht im Anschluss an Gadamer in der Offenheit der Erfahrung für weitere nachfolgende Erfahrungen ihr Wesen. Wie oben ausgeführt: Die Erfahrung und das Lernen sind im hermeneutisch-phänomenologischen Verständnis „in ganz

entscheidender Weise durch Negativität bestimmt“ (Buck 1989: 47; vgl. Buck 1989: 44; Buck 1981: 48; Brüggem 1988: 308).

5.2.7 Pädagogische Überlegungen zur hermeneutisch-phänomenologischen Erfahrung

Buck spricht den Begriff der Erfahrung aus den unterschiedlichen, aber einander nahe stehenden Disziplinen der Hermeneutik und Phänomenologie an. Wichtig ist uns hier die pädagogische bzw. didaktische Bedeutung der von ihm thematisierten Perspektiven der Erfahrung. Die methodisierte Erfahrung ist die Erfahrung, „die man veranstaltet, nicht eine, die man macht“ (Buck 1969: 69; vgl. Buck 1989: 87f.); im Gegensatz dazu sei die hermeneutische Erfahrung durch die Umkehrung des Bewusstseins belehrend; sie ist in besonderem Maße eine, „die man *macht*, d.h. selbst machen muß“ und deswegen „am wenigsten lehrbare Erfahrung“ (Buck 1969: 76f.). Während die hermeneutische Erfahrung zur Konfrontation des Subjekts mit sich selbst auffordert und daher mit ihren negativen Instanzen das Subjekt richtiggehend „betrifft“, kann man die methodisierte Erfahrung veranstalten. Den Zusammenhang zwischen beiden Arten von Erfahrung beschreibt Buck wie folgt: „Man wird künftig nur durch die methodisierte Erfahrung, aber nicht auch über sie als eine bestimmte Gestalt der Erfahrung belehrt. Die dialektische Umkehrung des Bewußtseins, mit der die methodisierte Erfahrung beginnt, geht nicht innerhalb dieser Erfahrung und als diese Erfahrung weiter“ (Buck 1969: 77; Buck 1989: 88). Problem für eine Lerntheorie ist es nicht, wie man durch methodisierte Lehre die hermeneutische Erfahrung vermitteln könnte, sondern die Genese des Lernprozesses als eines Sich-selber-bewusst-Werdens des Lernalers zu beachten. Daher ist für Buck eine „Zusammenarbeit“ von beiden auf pädagogischem Gebiet sehr zu wünschen.

Ausgehend von der Erfahrung, die man vorlogisch in der Lebenswelt macht, thematisiert Buck die Frage, wie man von ihr zur spezifischen Erfahrungsweise der exakten Wissenschaften gelangt. Beim Erwerb einer methodisierten,

wissenschaftlichen Erfahrungsweise findet nach Buck eine Art von Lernen statt, die von besonderer Bedeutung ist. Das Lernen im anfänglichen Sinne muss nach Buck anders als das Lernen interpretiert werden, das auf der Basis gleichsam schon gekonnter Erfahrung stattfindet. Das ist die Aufgabe der jeder Wissenschaft zugeordneten „Propädeutik“ bzw. „Vorlehre“. Das Besondere einer solchen Vorlehre liegt nach Buck darin, „dass sie dem Lernenden nicht nur diese und jene elementaren inhaltlichen Erfahrungen vermittelt; sie muss die Inhalte vielmehr so vermitteln, dass sich dem Lernenden zugleich der spezifische Erfahrungshorizont öffnet und die zu ihm gehörende Art und Weise der Erfahrungs-Veranstaltung einsichtig wird. Der Lernende muss also eine Erfahrung machen über die Erfahrungsart selbst, die ihm vermittelt werden soll“ (Buck 1989: 87f.).

Besonders in der Anfangsphase treffen zwei Arten und Weisen von Erfahrung aufeinander. Daher soll es in der Vorlehre eine „einführende Verständigung“ über die spezifische Erfahrungsweise der exakten Wissenschaft geben. Die Lernenden machen dadurch eine Erfahrung über ihre eigene bisherige Erfahrungsart – „am Beginn der Einsicht in die wissenschaftliche Erfahrungsweise steht [...] eine Erfahrung, welche das Bewusstsein über sich selbst, d.h. über ein Verhalten macht, in dem es bisher befangen war“ (ebd.). Die Lernenden erleben hier unvermeidlich Entfremdung, ein negatives Moment, das auf die zwei unterschiedlichen Erfahrungsweisen zurückzuführen ist. „Diese Erfahrung impliziert aber ein negatives Moment, eben jene Umwandlung und Entfremdung [...] Sie entspringt vorzüglich aus der Enttäuschung der Meinungen und Erwartungen des vorwissenschaftlichen Bewußtseins durch die Konfrontation mit der methodisch befragten Sache“ (ebd.). Lernen kann hier nicht einfach als Berichtigung der enttäuschten lebensweltlichen Erfahrungsweise verstanden werden, sondern man erfährt, dass es neben der lebensweltlichen Erfahrungsweise noch eine spezifisch wissenschaftliche gibt. Wissenschaft versteht sich hier als die permanente Enttäuschung der vorwissenschaftlichen Erfahrungsweise. Erfahrung bedeutet hier „Umwandlung“, „Entfremdung“, weil wir in der methodisierten Erfahrung unsere vorwissenschaftliche Erfahrung des gelebten Lebens

beiseite zu legen haben. Nicht nur wird das frühere eigene Wissen in Frage gestellt, auch die eigene Person und die eigene Erfahrungsweise stehen zur Disposition.

Ist die natürliche in der wissenschaftlichen Erfahrung aufgehoben bzw. in sie eingegangen, kann man sie pädagogisch nutzbar machen: „Was sich von der wissenschaftlich veranstalteten Erfahrung her als nichtige Antizipation enthüllt, die die Wissenschaft hinter sich gebracht hat, besitzt eine positive Funktion beim Lernen der wissenschaftlichen Erfahrungsweise. In sie bringt man jemanden am besten dadurch hinein, dass man ihm zeigt, wie unsere natürlichen Erwartungen durch sie enttäuscht werden“ (Buck 1969: 69). Das bislang leitende Vorwissen steht wieder in der Konfrontation des Lernenden mit einem neuen Verständnishorizont zur Disposition, es wird expliziert und geklärt. Der diesmal etablierte Horizont wird in erneuter Enttäuschung wieder ausdifferenziert. Darin soll die Offenheit der Erfahrung im phänomenologisch-hermeneutischen Sinne gesehen werden.

Obwohl man durch die Erfahrung in die besondere Art und Weise der methodisierten Erfahrung hineingekommen ist, bleibt diese Erfahrung noch „unausdrücklich“, aber „explizierbar“ (Buck 1989: 88). Unausdrücklich ist sie deswegen, weil sie *nur* als Können der betreffenden Wissenschaft fungiert. Explizierbar bleibt sie aber auch, wenn wir durch die methodisierte Erfahrung in der Tat „wieder die Offenheit eines übergreifenden Horizontes“ gewinnen (Buck 1989: 88).

5.2.8 Lernen durch „paradigmatische Induktion“

So ist für Buck Lernen in entscheidender Weise durch Negativität bestimmt. Man kommt im Zuge der Explikation der eigenen Antizipation durch die nachfolgenden Erfahrungen zur Besinnung. Wenn auch die durch das Wechselspiel von Antizipation und Erfüllung entstandene „Bereicherung“ des Horizontrahmens erwähnt wird, liegt der Akzent doch in entscheidender Weise im krisenhaften Umschlagen der vorangehenden Erfahrung (vgl. Buck 1969: 54f.; vgl. auch Buck 1989: 60).

Doch spricht Buck auch von der „paradigmatischen Induktion“, bei der keine negative Instanz vorliegt: „Die erste Phase aller Erfahrungsbildung, die paradigmatische Induktion, kennt noch keine negative Instanz. Das eine gesellt sich hier ganz positiv zum anderen, durch bloßes Wiedererkennen des Ähnlichen. [...] So wie die Angehörigen des fliehenden Heeres sich als einander Ähnliche wiedererkennen, geschieht es mit den Wahrnehmungen. [...] Hier ist keine ausdrückliche negative Instanz vonnöten“ (Buck 1989: 224). Weiter heißt es: „Offenbar ist es für das Stadium des paradigmatischen Gangs der Erfahrung wichtig, dass sich die Paradigmen stillschweigend, ohne ausdrückliches Krisenbewusstsein infolge negativer Instanzen, miteinander vermitteln. Die paradigmatischen Antizipationen korrigieren sich wohl stillschweigend aneinander, ehe sie sich ausdrücklich in Frage stellen, wie das die negativen Instanzen mit den typischen Antizipationen tun“ (Buck 1989: 224).

Die Bewegung der Induktion ist hier kein Aufstieg zu einer situationsübergreifenden Theorie. Buck betont weniger die *vertikale* Richtung des Erfahrungsganges, die zur Allgemeinheit oder Wissenschaft führt, als die vergleichsweise *horizontale, quer verlaufende* Richtung des Fortschritts der Erfahrung: „Erfahrung ist aber als Geschehen der Akkumulation von *Erfahrung* nicht vor allem ein Aufstieg, sondern ein Quergang, ein Überstieg zu Ähnlichem und Verwandtem“ (Buck 1989: 213). Hier wird ein Zuwachs in der Breite eines Horizonts betont, innerhalb dessen die Erfahrung „unproblematisch und ohne schwere Beeinträchtigung seiner Zuversicht vorankommt“ (Buck 1989: 213). In der Phase der paradigmatischen Projektion liegt nur ein positiver Zuwachs vor; es kommt keine Negativität ins Spiel.

Die paradigmatische Induktion ohne negative Instanz betrachtet Buck als „die erste Phase aller Erfahrungsbildung“ (Buck 1989: 224). Das ist jedoch ein undeutlich erklärter Punkt. Man weiß nicht, wann diese Phase anfängt und endet. Der These der paradigmatischen Induktion steht jedoch Bucks stets wiederholte Einsicht nicht entgegen, dass Lernen „wesentlich“ (Buck 1969: 18, 80), „vorzüglich“ (ebd., 18, 44) und „in ganz entscheidender Weise“ (ebd., 44) ein Umlernen ist. Er leugnet nie die

Funktion der positiven Erfahrung sowie des Dazulernens, der – wenn auch nur scheinbar – bruchlosen Folge einander bedingender Erwerbung (vgl. ebd., 44, 53).

Buck hat diese Phase hauptsächlich für kindliches Lernen bzw. das anfängliche Lernen auf einem neuen Feld konzipiert. Es kann ein „Zuwachs“ sein, ein Gang zu Ähnlichem und Verwandtem, wenn eine positive Antizipation vorliegt, die „ein Paradigma als Paradigma auszeichnet“ (Buck 1989: 212f.). In diesem ersten Fall würde der Horizont des Vertrauten „im Fortgang von Analogon zu Analogon ausgefüllt“ und wandelte sich zugleich. Da die paradigmatische Induktion fast nur mit der Kontrollinstanz der Ähnlichkeit abläuft, spricht Buck von deren „spielerischer Wirksamkeit“, die in sich den Zug des „Phantastischen“ enthält und Ähnlichkeit entsprechend interpretiert (vgl. Buck 1989: 225), wenn sie in den Gang von „Vertrautem zu Neuem“ etwas „Phantastisches“ hineinbringt. Was u.a. bedeutet, dass man in der Erfahrungsbildung nicht von Anfang an fähig ist, negative Instanzen zu erkennen.

Besonders relevant in unserem Zusammenhang ist Bucks Aussage, es gebe einen Endpunkt, an dem paradigmatische Induktion ihren Abschied nimmt. Der Anfänger befände sich nicht immer in der Phase der paradigmatischen Induktion und werde seine bisherige Erfahrung reflektieren. „Eine eminent belehrende Weise der Erfahrung“ tritt ein, die Buck unter Berufung auf Husserl und Hegel als „negative Erfahrung“ beschreibt (Buck 1989: 225). Sie tritt zu einem bestimmten Zeitpunkt ein: „Wenn das erfahrende Subjekt seine Lehre so absolviert, dass sich dabei das Bewusstsein umkehrt und über die bisherige Erfahrung reflektiert, dann ist die paradigmatische Induktion am Ende, und ein disziplinierter Gang der Erfahrung und Selbsterfahrung setzt ein“ (Buck 1989: 225). Die vorschnelle paradigmatische Induktion wird mit der Wirklichkeit konfrontiert und durch die negative Instanz belehrt und „bestraft“ (ebd.). Das, was in der Phase der paradigmatischen Induktion „probierend akzeptiert oder verworfen“ (ebd., 223) wird, muss durch Konfrontation mit der Wirklichkeit kritisiert werden. Die Ausbildung typischer Antizipationen bedeutet nach Buck das Ende der Phase der paradigmatischen Erfahrung.

5.3 Die phänomenologische Perspektive von Meyer-Drawe

Meyer-Drawe betont die Vernachlässigung der Prozesshaftigkeit von Lernen von der Unterscheidung der wissenschaftlichen und lebensweltlichen Betrachtungsweise her: „Das Vergessen der Genese von Erfahrungsstrukturen sanktioniert auf heimtückische Weise die Überlegenheit dessen, der sich bereits in den historisch bedingten Formen des Umgangs mit Dingen und den ebenfalls historisch bedingten Regeln im zwischenmenschlichen Handeln aufhält“ (Meyer-Drawe 1987: 71f.). Es gehört „als Struktureigentümlichkeit zum Lernen selbst dazu“, so Meyer-Drawe, „dass sich der Vollzug ins Dunkle zurückzieht“ (Meyer-Drawe 2003a: 508f.). Angesichts dessen, dass uns eine unmittelbare Sicht aufs Lernen versagt ist, betonen nach Meyer-Drawe phänomenologische Analysen die konflikthafte Beziehung von Vollzug und Thematisierung und versuchen, beider Differenz im Gedächtnis zu behalten (vgl. Meyer-Drawe 1996: 89). Die Theoretiker wollen verständlich machen, „was mit dem Lernenden auf seinem Weg der Veränderung seines Verhaltens oder Erkenntnis geschieht“ (Meyer-Drawe 1996: 85; vgl. Buck 1989: 9).

5.3.1 Anfang und Genese des Lernens

Es zeigt sich, „dass der Anfang dieses Lernens nicht als Initiative eines zielorientierten Aktes zu begreifen ist. Vielmehr erweist er sich als eine Art Erwachen, das von einem fremden Anspruch ausgelöst wird. Anfangen, die Dinge in einem neuen Licht zu sehen, ist ein Ereignis, bei dem man in dem Sinne dabei ist, dass es einem selbst zustößt“ (Meyer-Drawe 2003a: 505). So zeigen sich die ontogenetischen Anfänge des Lernens als „Aufwachen“ (ebd., 509); das lernende Subjekt ist kein konstituierendes Subjekt, das eigenmächtig über den Beginn eines Aktes entscheiden und den Vollzug auslösen kann. Meyer-Drawe spricht auch vom „Anfang als Widerfahrnis“ statt als Ergebnis eines Entschlusses (vgl. ebd., 505; Meyer-Drawe 2005: 31).

Darüber hinaus verweigert sich auch die Genese des Lernprozesses der Erinnerung des lernenden Subjekts. Weil die Anfänge des Lernens als Gefüge von Akten zu verstehen sind, die nicht aus bewusster Eigeninitiative hervorgehen, wird man nie den individuellen Anfangspunkt des Lernens bestimmen können. Da man aber irgendwann sagen kann: „Ich habe etwas gelernt“, muss man diesen Anfang thematisieren können. Daher ist die Frage von besonderem Interesse, was eigentlich der Anfang des Lernens ist: Wie ereignet sich Lernen? Wie „stößt“ es einem „zu“?

Lernen bedeutet hier nicht wie bei den Sophisten „dem Blinden gleichsam Augen einzusetzen“, auch nicht – nach Bucks Interpretation – Dazulernen im Sinne von Aristoteles, sondern der Beginn des Lernens „gründet in einer Störung eines unter anderen Umständen verlässlichen Vollzugs“ (Meyer-Drawe 2005: 32). Durch Konfrontation mit der Fremdheit, die dem Menschen selbst innewohnt, und durch die Interaktion mit dem Unbekannten kann ein „Umlernen vor dem Hintergrund der Ent-täuschung unangemessener Antizipation, der Negation des maßgebenden Erfahrungshorizontes in der aktuellen Erfahrung“ erfolgen (Meyer-Drawe 1996: 97f.). Lernen durchkreuzt als Widerfahrnis das Gewohnte, es wird hier im Sinne einer schmerzhaften Umwendung erlebt, in der nicht nur das Wissen, sondern die eigene Person zur Disposition steht und in Frage gestellt wird (vgl. Meyer-Drawe 2003a: 511; Buck 1989). Kurz gesagt: Lernen wird vor allem als „Umlernen“ interpretiert.

5.3.2 Rehabilitierung der präobjektiven Stufe

Meyer-Drawe grenzt sich von der entwicklungspsychologischen Theorie Piagets³³ ab und weist darauf hin, dass bei Piaget „die besondere Art kindlichen Zur-Welt-Seins als Fundierung späteren Handelns und Erkennens“ unterschlagen wird (Meyer-Drawe 1982a: 25). Anderswo heißt es: „Für Piaget zeigt sich [...] die sensomotorische Phase

³³ In der lernpsychologischen Studie von Piaget ist die kindliche Sichtweise der Wertung des überlegenen und rationalen Erwachsenen unterlegen. Piaget beobachtet die kindliche Sichtweise aus der Höhe der erwachsenen Rationalität und kommt zu dem Ergebnis, dass das kindliche Stadium wegen des „Zustand(s) chaotischer Undifferenziertheit zwischen Individuum und Objekt“ (Piaget 1972: 157) als lückenhaft zu verstehen und zu überwinden ist. Kindliches Wahrnehmen, Handeln und Denken erscheinen als vorläufiges Stadium auf dem Wege zur rationalen Sicht des Erwachsenen.

als notwendiger erster Schritt im Hinblick auf die logisch-mathematischen Operationen im Rahmen der Entwicklung der Intelligenz, vom bloßen sensomotorischen und praktischen zum eigentlichen Denken“³⁴ (Meyer-Drawe 1982b: 515). Im Gegensatz dazu haben die phänomenologischen Konzeptionen pädagogischer Theoriebildung die vorprädikative und vorobjektive Wahrnehmungs- und Verhaltensweise des Zur-Welt-Seins legitimiert.

Meyer-Drawe klassifiziert daher das Präreflexive nicht als vorlogische Entwicklungsphase, sondern als fundamentale Erlebnisweise des menschlichen Zur-Welt-Seins. Im Gegensatz zu Piagets entwicklungstheoretischem Ansatz ist die Entwicklung des Menschen in früheren Phasen im Sinne der pädagogischen Phänomenologie nicht vorlogisch, sondern unthematisch ausgelegt.³⁵

Für das kindliche Lernen stellt Meyer-Drawe in Abhebung von lernpsychologischen Theorien fest, „dass hier kein *primitiver*, möglichst bald zu optimierender Vorgang des Welterkennens stattfindet, sondern dass hier eine Struktur des Wissens fungiert, die nicht [...] wegzuarbeiten ist“ (Meyer-Drawe 1982a: 21). Sie identifiziert das präobjektive Lernen des Kindes nicht wie Piaget als zu überwindende Stufe und als kognitiv unentwickelt, sondern als eine kindspezifische Stufe. Das kindliche Zur-Welt-Sein unterscheidet sich „nicht nur graduell, sondern prinzipiell von dem des Erwachsenen“ (Meyer-Drawe 1982a: 25). Deswegen dürfe man die vorlogische Phase des Kindes nicht einfach auf der niedrigeren Stufe der kognitiven Entwicklung positionieren.

Nicht aus einer Erwachsenen-Perspektive wird die Frage gestellt, welche besonderen Merkmale die kindliche Weltsicht kennzeichnen. Meyer-Drawe versucht

³⁴ Die Ansicht, dass die vorlogische, noch nicht rational strukturierte Erfahrungsweise für Entwicklungspsychologen „eine für überwindbar gehaltene Vorstufe rationaler, kognitiver Entwicklung“ darstellt, vertritt auch Lippitz (vgl. Lippitz 1987: 119). Piaget würdigt die präreflexive Erlebnisdimension nicht – wie in der phänomenologischen Betrachtungsweise – als wesentliches spezifisches Fundament menschlichen Verhaltens, sondern unterwirft sie einer rationalistischen Verkürzung. Bei ihm wird z.B. gefragt, „was dem Kind mangelt, um wie ein normaler, durchschnittlich gebildeter Erwachsener überlegen zu können“ (zit. n. Meyer-Drawe 1982a: 25).

³⁵ Die Thematisierung des „Unthematischen“ ist für Meyer-Drawe mit Heidegger der Gegenstand phänomenologischen Denkens, die Aufweisung dessen, „was sich zunächst und zumeist gerade nicht zeigt, was gegenüber dem, was sich zunächst und zumeist zeigt, verborgen ist, aber zugleich etwas ist, was wesentlich zu dem, was sich zunächst zumeist zeigt, gehört, so zwar, dass es seinen Sinn und Grund ausmacht ...“ (Heidegger 1972: 35; vgl. Meyer-Drawe 1982b: 512).

die Perspektive Piagets auf kindliches Verhalten als eine vom Erwachsensein losgelöste „egozentrische“ Stufe zu vermeiden. Sozialität, die Beziehung zu anderen beginnt sich nach Meyer-Drawe schon bei Kindern zu entfalten. Statt mittels Projektion des Erwachsenen in das kindliche Verhalten von der primären Egozentriertheit von Kindern zu sprechen, wird der „fungierende(n) Sozialität kindlichen Handelns“ Aufmerksamkeit geschenkt (Meyer-Drawe 1982a: 25). Die kindliche Entwicklung der Sozialität geht demnach „von einer *anonymen Kollektivität* aus, aus der heraus sich das Ich zu allererst durch Modifikation und Umstrukturierung des Erfahrungshorizonts herausbildet“ (Meyer-Drawe 1984: 30).

5.3.3 Die Bedeutung von Situationen

Es werden zwei Arten von Wissen³⁶ unterschieden: „Wissen spaltet sich in ein lebensweltliches Auskennen und ein wissenschaftliches Erkennen“ (Meyer-Drawe 1996: 88). Wissenschaftliche und lebensweltliche Erfahrung sind einander völlig different und finden auf strukturell verschiedenen Ebenen statt. Das vortheoretische, vorobjektive Wissen liegt aller wissenschaftlichen Erkenntnis voraus und wird durch sie in keiner Weise überflüssig gemacht (vgl. Meyer-Drawe 1982a: 33). Wissen im wissenschaftlichen Sinne ist durch „Verfügbarkeit“, „Objektiviertheit“, „Exaktheit“ und „Klarheit“ der Grundvorstellungen ausgezeichnet. Und Wissenschaft wird insofern als Wirklichkeit angesehen, als sie aus unzähligen wahrgenommenen und konkret erfahrbaren Situationen kristallisiert und sublimiert worden ist. Während in Naturwissenschaften oder in Fachgebieten z.B. einzelne Erscheinungen oft als Fall unter einen allgemeinen Begriff subsumiert und von Einzelsituationen abgelöste Regeln bevorzugt werden, hat die Situation für uns wesentliche Bedeutung. Die

³⁶ Die Unterscheidung zwischen lebensweltlichem und szientifischem Wissen gilt es in der Aneignung des Wissens zu bedenken. Schon bei Aristoteles ist die Differenzierung zwischen Erfahrungswissen und Wissen um Zweckursachen vorzufinden, welche ihre Entsprechung in der Abgrenzung lebensweltlicher und szientifischer Erfahrungen findet, die Husserl im Hinblick auf die Wissensformen neuzeitlicher Wissenschaft vornimmt. Diesen Differenzierungen in der Neuzeit ist gemeinsam, dass sie dem lebensweltlichen und umgänglichen Erfahren in epistemologischer Hinsicht den Status eines dem wissenschaftlichen Wissen vorausliegenden Bereichs zuerkennen.

phänomenologischen Konzeptionen heben die wesentliche Bedeutung des konkreten Wahrnehmens, praktischen Denkens und des gegenwartsbezogenen Handelns hervor.

Das präobjektive Handeln von Kindern macht aber nur einen Teil der lebensweltlichen, vorwissenschaftlichen Lernens aus, denn auch das Zur-Welt-sein des Erwachsenen ist in präobjektiven, lebensweltlichen Bezügen fundiert (vgl. Meyer-Drawe 1982a: 29). Es sind hier unzählige Beispiele zu nennen, in denen man aus dem Leben lernt: Das Kind ist heißem Wasser gegenüber vorsichtig; wir stolpern, dann wissen wir warum; das verbrannte Kind wird dem Feuer ausweichen; wir lassen uns nur einmal auf die gleiche Weise betrügen u.ä.³⁷ Wichtig ist hier, dass der Mensch vor jeder logischen Reflexion und Auseinandersetzung mit der Umwelt schon in einer spezifischen Art und Weise in der Welt engagiert ist. Darin liegt die wesentliche und fundierte Position im menschlichen Zur-Welt-Sein: Der Bereich des Präreflexiven, Vor-Prädikativen und Vor-Objektiven ist für Meyer-Drawe dem Reflexiven, Prädikativen und Objektiven nicht zeitlich vorgeordnet und kann in ihm überwunden werden, sondern unsere Handlungen, unser Denken und Wahrnehmen sind „essentiell fundiert in diesem Bereich des Präreflexiven“ (Meyer-Drawe 1982b: 515). Das präobjektive und situative Handeln ist genau das, was das Menschliche ausmacht (vgl. Meyer-Drawe 1982a: 26).

Im phänomenologischen Verständnis konstituiert sich das allgemeine Wissen, das für uns immer als Vorwissen funktionieren kann, eher durch lebensweltliche Wahrnehmungen und umsichtiges Handeln als durch objektives Denken. Denn die Dinge sind uns „vor jeder Thematisierung als Gegenstände physikalischer Erkenntnis z.B. im umsichtigen Gebrauch erschlossen“. Es ist die „praktische Erschlossenheit von Handlungskontexten“ (Meyer-Drawe 1982a: 34f.), die uns beim Kennenlernen der Dinge bzw. der Welt hilft.

Die situativ-praktische Bedeutung von Erlebnissen in unserem alltäglichen Wahrnehmen, Denken und Handeln besteht im phänomenologischen Verständnis in der präreflexiven Allgemeinheit, die uns immer ein Vorwissen und Mehrwissen bzw.

³⁷ Angesichts dieser Beispiele ist zu bemerken, dass zwischen verschiedenen Arten von „Lernen aus negativen Erfahrungen“ zu unterscheiden ist (vgl. Buck 1969; 1989). Darauf gehen wir später noch ein.

einen Horizont bedeutet. Der Horizont bieten uns einen Überschuss an impliziten Einschränkungen und Möglichkeiten des Handelns an, von denen wir ausgehen und aus denen wir heraustreten können. Meyer-Drawe hält mit Jakob Muth Lernen grundsätzlich für ein „Erschließen von Möglichkeiten“: „Man kann einen Prozess nur dann als Lernen bezeichnen, wenn sich in ihm eine allgemeine Perspektive eröffnet. [...] Wir bewegen uns immer schon im Horizont vorgängiger Erschlossenheit“ (Meyer-Drawe 1982a: 27).

Man kann sich immer aus eingeübten Zusammenhängen lösen, neue konstituieren und auf neue Problematiken in verschiedenen Situationen unterschiedlich reagieren. Diese Vielfältigkeit und Flexibilität unserer täglichen Praxis führt unser Handeln nicht auf eine allgemeine stringente Struktur zurück und hält es als bestimmte wissenschaftliche Regel fest, sondern *erschließt uns Möglichkeiten*.

Wir haben unsere Umwelt in vielerlei Hinsichten immer schon erfahren und erlebt, bevor wir einzelne Dinge wissenschaftlich betrachten. „Erfahrungsgemäß fallen wir immer wieder auf vertraute lebensweltliche Erklärungsmuster zurück“ (Meyer-Drawe 1996: 91). Die vertrauten Lebensbezüge fungieren als Boden für das weitere Zur-Welt-Sein einschließlich der Erfahrung von Lehre und Unterweisung. Nur aus dem vorgängigen Erfahrungshorizont heraus können wir weitere Erfahrungen oder Belehrung durch andere Menschen kennen lernen, verstehen und interpretieren. Lernen inklusive wissenschaftlichem Erkennen ist fundiert in diesen alltäglichen Weisen unseres Zur-Welt-Seins: „Bevor wir z.B. *Kraft* als physikalischen Begriff kennen lernen, haben wir Kraft *am eigenen Leibe* erlebt. Diese Horizonte vorgängiger Vertrautheit disponieren die Möglichkeit des weiteren Lernens“ (Meyer-Drawe 1982a: 35).

5.3.4 Lernen als Umlernen

Meyer-Drawe geht nicht von einem einsamen Lernenden aus, sondern hebt die sprachliche Dimension hervor. Erfahrung wird in hermeneutischer Perspektive vor

allem als die zur Sprache gebrachte Erfahrung interpretiert, die sich auf den oder das andere orientiert. Dieses andere meint sowohl die außerhalb des eigenen Ich existierenden anderen und als auch das andere in der Person selbst. Auch das „einsame“ Lernen ist „eingetaucht in ein Medium der Intersubjektivität“ (vgl. Meyer-Drawe 1996: 94). Jedes Lernen findet immer schon in einer ausgelegten Welt und in einem durch Sprache vermittelten Horizont statt. Lernen ist daher als ein intersubjektiver Vollzug anzusehen, in dem sich verschiedene Erfahrungen begegnen und gegeneinander durchsetzen können.

Wie kommt es nun zum Übergang vom lebensweltlichen zum wissenschaftlichen Wissen, vom Zur-Welt-Sein der Kinder zur Weltsicht der Erwachsenen? Wie können die vertrauten Lebensbezüge zu einer neuen Weltsicht kommen, im Horizont vorgängiger Erschlossenheit? Wie findet Lernen als „Erschließen von Möglichkeiten“ statt? Wie kommt es zur Konfrontation zwischen unausdrücklich leitendem Vorwissen und neuen Sichtweisen? Und wie kann die lebensweltliche Basis pädagogisch bzw. didaktisch nutzbar gemacht werden?

Lernen durch den „anderen“ will sagen, dass Lehrer wie Mitschüler zum Lernen des Schülers beitragen können. Obwohl auch der Lehrer – aus phänomenologischer Sicht – den Anfang eines Lernprozesses bei Schülern nicht erzwingen und garantieren kann, vermag er doch, Akte zu veranlassen, mit dem Beginn eines Lernprozesses zu rechnen und die Lernbedingungen günstig zu gestalten. Der Lehrer sieht so beim Lerner einer Vielfalt von Verhaltensmöglichkeiten entgegen und kann Anknüpfungspunkte zwischen den lebensweltlichen Erfahrungen und dem Lernstoff herausfinden. Es sind Meyer-Drawe zufolge immer die Einwirkung, die Aufmerksamkeit und Provokation eines anderen, in diesem Fall des Lehrers, notwendig, um die Erfahrungsbereitschaft der Schüler anzusprechen: „In diesem Sinne fordern Lehrer den Erfahrungshorizont der Schüler an den Rändern heraus und ermöglichen so, dass sie ihn von innen her überschreiten, dass die Armatur der Erfahrung (Benjamin) brüchig wird, so dass der Rückzug in das Selbstverständliche erschwert und die Anstrengung im Hinblick auf eine neue Sichtweise forciert wird“ (Meyer-Drawe 1996: 96).

Es kann dann passieren, dass ich durch die Fragen eines anderen sowie im Sagen und Ausdrücken erst erfahre, wessen ich eigentlich in meinem eigenen Tun nicht bewusst war. Durch die Interaktion mit dem Fremden wird der Heranwachsende an die Grenzen seines Vorwissens geführt und sich seines eigenen, eigentlich unsichtbaren Erfahrungshorizonts bewusst. In der Konfrontation des Lernenden mit einem neuen Verständnishorizont funktioniert sein jetzt leitendes Vorwissen weiter als fundierender Horizont. Das vorgängig leitende Vorwissen wird uns dann ausdrücklich, wenn es in der Begegnung mit einer neuen Weltsicht aus seinem unthematischen Zusammenhang hervorgehoben und in der neuen Erfahrung aufgehoben wird (vgl. Meyer-Drawe 1982a: 40). Wenn unsere unthematisch strukturierten Vorerfahrungen auf Widerstand treffen und zu thematischen werden, wenn deren Begrenztheit in der Interaktion mit der Welt hervortritt, dann sind wir zu einer Erweiterung bzw. Veränderung unseres Erfahrungshorizonts genötigt. In der Konfrontation mit dem Fremden wird unser unthematisch leitendes Vorwissen sichtbar und thematisiert. Strukturen unseres Wahrnehmens und Handelns, die uns im Vollzug nicht gegenwärtig und noch implizit sind, werden uns bewusst, wenn wir durch die Interaktion mit anderen aus unseren gewohnten Lebensbezügen gerissen werden. Eine aporetische Situation veranlasst das Subjekt zu einer Umstrukturierung seines Erfahrungshorizonts. Lernen ist in diesem Zusammenhang „ein Prozess der Konfrontation zwischen unausdrücklich leitendem Vorwissen und neuer Sicht, neuer Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeit“ (Meyer-Drawe 1982a: 34).

Meyer-Drawe bringt in einem anderen Kontext auch die Offenheit der Erfahrung bzw. ihre Diskontinuität und Unstetigkeit, die in der phänomenologischen Konzeption vertreten wird, prägnant zum Ausdruck, wenn sie sagt: „Lernen als Erfahrung bleibt in jedem Fall ein fragiler Prozess, in dem der Lernende immer wieder mit der Evidenz lebensweltlicher, aber auch wissenschaftlicher Erfahrung brechen muss und damit mit seiner unausgesprochenen Sicherheit in Bezug auf sich selbst als Wissenden“ (Meyer-Drawe 1996: 90f.). Das Subjekt wird mit einem Widerspruch zwischen lebensweltlicher und wissenschaftlicher Erfahrungsweise konfrontiert, ein Prozess der Umstrukturierung wird – wenn möglich – eingeleitet. Dabei geht es

weniger um ein Hinzufügen neuer Möglichkeiten als um eine Modifizierung und Umstrukturierung lebensweltlicher Erfahrungshorizonte – „die Produktivität des Lernprozesses liegt in seiner Negativität: Lernen ist Umlernen“ (Meyer-Drawe 1982a: 34).

5.4 Benners Negativitätsbegriff

Auch Benner betrachtet Negativität nicht nur aus kognitiver Sicht, sondern thematisiert das Phänomen im realen Kontext von Lehr-Lern-Situationen und menschlichen Praxen. Allerdings fehlt eine theoretische Argumentation dafür, dass vom hermeneutischen Verständnis auf die negativen Erfahrungen im „wirklichen Leben“ übergegangen wird.

Benners Hauptthese ist, dass „ohne die [...] Negativität der Erfahrung menschliches Lehren und Lernen nicht denkbar ist und diese für alles menschliche Denken und Handeln konstitutiv ist“; die Negativität menschlicher Erfahrung macht „eine universelle Form des Denkens und Handelns“ aus (Benner: 2004b: 241). Folglich beschränkt die Negativität der Erfahrung sich nicht auf den pädagogischen Kontext, sondern ist ein gesellschaftliches Phänomen (vgl. Benner 2003a: 102; Benner 2005: 15).

5.4.1 Transformation vom Unbekannten ins Bekannte

Weil das Vorwissen das Gewusste und das Neue ein noch nicht Gewusstes darstellt, bedeutet Lernen immer, dass ein schon Gewusstes Fremderfahrungen ausgesetzt wird und dem Subjekt durch ein Unbekanntes unsicher wird. Lernen vollzieht sich immer „in der Spannung zwischen einem schon Gewussten und Gekonnten und einem noch nicht Gewussten und noch nicht Gekonnten“ (Benner 2005: 8). Im Prozess des

Lernens wird auf der einen Seite das Gewusste Fremderfahrungen ausgesetzt, erfährt deshalb der Lernende am Bekannten etwas Unbekanntes. Weil das „schon“ Bekannte verfremdet wird, muss der Lernende sich erneut orientieren. Auf der anderen Seite muss das Unbekannte dem Lernenden nicht absolut unbekannt sein; es kann sich auch als „in bestimmten Aspekten zum Teil schon bekannt“ erweisen (Benner 2005: 8ff.), da sonst das Unbekannte womöglich nicht als unbekannt identifiziert werden könnte. Negativität ist immer eine Art von Negation eines Vorwissens, das der Lernende früher erworben hat und mit sich bringt.

Benner thematisiert die Unterscheidung und Transformation von Nicht-Bekanntem und Bekanntem nicht nur im hermeneutischen Kontext, er überträgt sie auf den pädagogischen Bereich und spricht vom Zusammenhang von Nichtwissen und Wissen. Dabei geht es um die Transformation im Aneignungsprozess: „Neue Erfahrungen, Gedanken und Handlungen aber kommen genetisch niemals zustande, dass irgendein Neues bejaht wird, sondern dadurch, dass Bekanntes Unbekanntes aufspürt und an Unbekanntem Neues hervorgebracht wird“ (Benner 1991b: 17). Die Übergangsmöglichkeiten von Nicht-Wissen und Nicht-Können in Wissen und Können verweisen auf die Negativität im Bildungsprozess (vgl. Benner 2003a: 96). Lernen erweist sich als ein sich immer wieder vollziehender transformatorischer Prozess zwischen Unbekanntem und Bekanntem, und zwar dadurch, dass „an einem Bekannten etwas Unbekanntes erfahren wird und Unbekanntes sich in bestimmten Aspekten als zum Teil schon bekannt erweist“ (Benner 2005: 9). Die negativen Erfahrungen sind immer die, so Benner im Anschluss an Waldenfels, „in denen an bekannten Weltinhalten neue aufbrechen oder neue Welterfahrungen Bekanntheitsmomente freisetzen“ (Benner 2005: 9), daher muss der Lerner bei der Begegnung mit dem Fremden immer auf sein Bekanntes zurückgehen und „nach- und vorausdenkend tätig“ sein (Benner 1991: 17).

5.4.2 Bestimmte Negation versus „Zwischenraum“

Dass sich eine neue, über Negativität vermittelte Erfahrung einstellt, ist immer das Ergebnis einer bestimmten Negation einer älteren Erfahrung und bleibt erneut für weitere Erfahrung bzw. Lernen offen (vgl. Benner 2004b: 245f.; Benner 2003a: 100; vgl. auch Gadamer 1975: 345; Buck 1975: 175f.; Buck 1981: 94). So wie bei Gadamer das Wesen der Erfahrung in der „bestimmten Negation“ bzw. der Negativität der Erfahrung liegt, sind Lernprozesse bei Benner so strukturiert, dass das Nicht-Wissen und Können in der Form „bestimmter Negation“ in Können und Wissen überführt wird. Im Unterschied zur unbestimmten Negation, so Benner, die nach Hegel nur etwas „Leeres“ meine, wisse bestimmte Negation, was negiert werde (vgl. Benner 2003a: 100). Er wendet den hermeneutisch-phänomenologischen Terminus der „bestimmten Negation“ der Erfahrung auf den Bereich des Lernens an. Als Beispiel dient das kindliche Laufenlernen: „Wenn ein Kind das Laufen erlernt hat, ist das frühere Krabbeln- und Nicht-Laufen-Können in ein neues Können überführt und folglich in bestimmter Weise negiert [...] In dem neuen Wissen und Können [ist] das frühere Nicht-[Laufen]-Können nicht auf unbestimmte, sondern auf bestimmte Weise negiert“ (Benner 2005: 11; vgl. Benner 2004b: 245f.).

Anders als für Gadamer sind für Benner die alte Erfahrung und die über bestimmte Negation vermittelte neue nicht miteinander „versöhnt“ in dem Sinne, dass Altwissen und Irritationen im Neuwissen aufgehoben wären. Das frühere Nicht-Wissen und Nicht-Können sei „zwar in ein positives Wissen und Können überführbar, nicht jedoch in dieses aufhebbar“ (Benner 2003a: 96). Wenn jemand etwas gelernt hat, hat er Nicht-Gewusstes in Gewusstes transformiert; ersteres ist dadurch nicht verschwunden oder aufgehoben.

Damit macht Benner auf den Zwischenraum zwischen negativen Erfahrungen und ihrer bestimmten Negation aufmerksam. Dieser Zwischenraum ließe sich in Begriffen von „Verschmelzung“ und „bestimmter Negation“ nicht fassen (vgl. Benner 2005: 11). Der Übergang von Nicht-Wissen und Nicht-Können zu Wissen und Können sei nicht durch ein Nachfolgeverhältnis von „schon“ und „noch nicht“ und die Spannung

zwischen beiden zu beschreiben (Benner 2005: 8ff.). „Wie aber verhält es sich im Raum zwischen der Erfahrung der Negativität und der bestimmten Negation, in dem die Enttäuschung eines Vorwissens manifest, die Umstrukturierung des Wissens und seines Gegenstandes aber noch nicht abgeschlossen, die Negativität eine Irritation erlitt, die Not, in welche diese führt, aber noch nicht gewendet, das Alte zwar als das Falsche erkannt und in durchaus bestimmter Weise negiert, das Neue aber noch nicht gefunden ist“ (Benner 2003a: 100).

Es kann sein, dass das frühere Nicht-Können (des Schwimmens, Laufens, von Fremdsprachen usw.) vom Lernenden nach dem Erwerb der entsprechenden Fähigkeit vergessen wird, das bedeutet jedoch nicht, so Benner, dass es einfach in einem bestimmten neuen Können aufgehoben und das frühere Unbekannte dadurch zu einem bestimmten Resultat des Lernens geworden ist. Eine solche Zustandsreihung entspricht nicht der Prozesshaftigkeit des Lernens. „Die durch Irritationen markierten Zwischenräume“ dürfen „nicht auf solche zwischen einem bekannten *schon* und einem feststehenden *noch nicht* verkürzt“ werden, sondern müssen „als Räume interpretiert werden, die durch Verfremdung eines schon Bekannten strukturiert sind“ (Benner 2005: 10). Ein so im genealogischen Sinne verstandenes Lernen als Ereignis beschreibt Waldenfels wie folgt: „Zunächst orientiert man sich entweder an dem, was *nicht mehr* ist, aber das Ereignis an seinen Ursprung zurückbindet, oder man orientiert sich an dem, was *noch nicht* ist, aber das Ereignis an sein Ziel zu bringen verspricht. Was *hier und jetzt* geschieht, bildet den bloßen Übergang zwischen Nicht-mehr und Noch nicht“ (Waldenfels 2004: 169).

5.4.3 Das Beispiel der Sinneswahrnehmung beim Kind via Rousseau

Benner bezieht sich auf Rousseau, der auf die Bildung und Erziehung der Sinne besonderen Wert legt und führt so den Begriff der Negativität in Lernsituationen ein. Am Beispiel der Sinneswahrnehmung und des Greifenlernens bringt Benner zum Ausdruck, dass Enttäuschungen für das Lernen konstitutiv sind. Die

Fehlwahrnehmungen eines Sinnes werden durch diesen selbst und durch andere Sinne korrigiert. Das Kind weiß zu Beginn nicht, wie weit es sich strecken muss, um den Gegenstand in seiner Nähe ergreifen zu können. Es versucht, sich ihm anzunähern – eine aktive Teilnahme des Kindes, das auf seine Wahrnehmung reagiert und nicht unbeteiligt abwartet. Aber es erfährt im Sehen- und Greifenlernen die Enttäuschung, ferne Gegenstände, die in seinem Blickfeld liegen, nicht ergreifen zu können. Und zugleich lernt es, mit dieser Enttäuschung umzugehen. „Im Sehen- und Greifenlernen erfährt das Kind die Enttäuschung, ferne Gegenstände, die zuweilen in seinen Blick treten, nicht greifen zu können. Solche Enttäuschungen sind für sein Lernen konstitutiv. Hat es Greifen und Sehen gelernt, sind sie in seinem Können nicht nur aufgehoben, sondern in gewisser Weise zugleich vergessen. Bewahrt ist jedoch die Fähigkeit, erneut durch Irritationen lernen und neue Erfahrungen machen zu können“ (Benner 2003a: 101).

Damit lassen sich die wesentlichen Aspekte der Benner'schen Thematisierung von Negativität im Lernprozess zusammenfassen:

Erstens: Die anfänglichen Enttäuschungen und Irritationen des Kindes sind für das Lernen konstitutiv und unentbehrlich. Das kindliche Greifenlernen etwa ist in diesem Sinne über die Negativität der Erfahrung vermittelt, die den Anstrengungen, Enttäuschungen und Schwierigkeiten in Lernprozessen entspricht. Dabei kann das Kind aktiv zur Korrektur der Fehlwahrnehmung eines Sinnes fähig oder auf die Hilfe eines anderen angewiesen sein; auf die damit zusammenhängende Frage der kognitiven Entwicklung des Kindes geht Benner allerdings nicht näher ein.

Zweitens: Hat das Kind Sehen und Greifen gelernt hat, werden die Anstrengungen und Schwierigkeiten im Aneignungsprozess in gewissem Sinne vergessen. Benner weist auf den „flüchtigen Charakter“ (Benner 2005: 7) negativer Erfahrungen hin: „Die Negativität der Erfahrung ist verschwunden, sobald im Lernprozess die Stufe eines neuen Können erreicht ist“ (Benner 2004b: 245f.; vgl. Benner 2005: 10).

Drittens: Die Voraussetzung, daraus wiederholt zu lernen, ist die Wiedererinnerung und der aktive Umgang mit den Irritationen. Aus Ent-täuschung, so Benner, folgt solange keine bildende Wirkung, wie sie und die vergessenen Irritationen nicht aktiv

und reflexiv bearbeitet werden (vgl. Benner 2005 10, 13; Benner 2004b: 245f.). Die Negativität der Erfahrung ist für das menschliche Lernen nur produktiv, insofern sie in der Form der „bestimmten Negation“ stattfindet. Werden die Negativität der Erfahrung und die Möglichkeiten des Umgangs damit im Bewusstsein wieder aktiviert, ergibt sich eine Bildungsfunktion, die im bloßen Vergessen nicht aufgeht und die für neue Lernprozesse nutzbar wird. Dass man auf diese Weise kritisch mit den „Irritationen“ umgehen und experimentelle Erfahrungen zu machen vermag, ist nach Benner die unentbehrliche Voraussetzung für verantwortungsvolles Handeln. Daher soll der Lehrer sich der vermutlichen negativen Erfahrungen der Lernenden bewusst werden und sie für sein pädagogisches Wirken nutzen.

Viertens: Die pädagogische Wirkung der „negativen Erziehung“³⁸ deutet Benner als Einwirkung auf die Selbsttätigkeit des Lerners. Er weist darauf hin, dass die die Selbsttätigkeit fördernde negative Erziehung bei Rousseau kein Beispiel für eine auf Seiten der Heranwachsenden wirksame Negativität der Erfahrung, sondern eher dafür sei, dass „in ihr negative Erfahrung von pädagogischen Akteuren bewusst als eine Methode und Technik des Einwirkens auf Lernprozesse Heranwachsender eingesetzt wird“ (Benner 2004a: 170). Die pädagogische Einwirkung ist ein Versuch unter Anerkennung der subjektiven Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit. Daran, dass die pädagogischen Akteure die Heranwachsenden zu einer selbständigen Auseinandersetzung mit der Welt auffordern, zeigt sich nach Benner eine spezifisch pädagogische Überlegung. Die Erzieher wissen, „dass sie Lernenden den Umweg durch die Negativität der Erfahrung nicht ersparen dürfen, sondern diesen künstlich arrangieren müssen“ (Benner 2004a: 170). Mit dieser Notwendigkeit der Negativität von Erfahrung in Lehr-Lernprozessen stimmt auch Benners pädagogisches Prinzip der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ überein (Benner 2001b: 59ff.; 80ff.; 90ff.; 126ff.; 135, 145). Wird der Lernende im pädagogischen Wirken als selbsturteilendes und selbstdenkendes Subjekt betrachtet, ist es erforderlich, dass gesellschaftliche bzw. pädagogische Einwirkungen „in zur Selbsttätigkeit auffordernde Einwirkungen

³⁸ Nach Rousseau lässt die *zweite Natur* des Menschen dessen *erste Natur* kaum noch erkennen, daher versucht er durch u.a. mit den Mitteln „negativer Erziehung“ induzierte Selbsttätigkeit des Menschen dessen Entfremdung von seiner natürlichen Bestimmung vorzubeugen.

transformiert werden“ (Benner 2001b, 197). Damit wird die Selbsttätigkeit des lernenden Subjekts als wichtige Kategorie der „Negativität“ angesehen. Berücksichtigt der Lehrende die Negativität der Erfahrung in Lehr-Lernprozessen, soll er auch Techniken anwenden, welche die Heranwachsenden zu einer selbsttätigen und reflektierenden Auseinandersetzung mit der Welt und mit sich selbst auffordern. Dieser Punkt wird bezogen auf die didaktische Bedeutung negativer Erfahrungen noch thematisiert werden.

5.4.4 Lernen und Lehren durch Negativität

Anders als andere Theoretiker macht Benner auf den Lehrweg aufmerksam: Er bringt die über Negativität der Erfahrung vermittelten Lernprozesse des Lerners mit den möglichen negativen Erfahrungen des Lehrers im Prozess des Lehrens in Verbindung. Er spricht nicht nur von der „Negativität des Lernens“, sondern auch von der „Negativität des Einwirkens auf Lernprozesse“. Allerdings weist er auf keine konkreten Methoden und Strategien hin, welche die Negativitätserfahrungen pädagogisch unterstützen könnten. Benner ist der Ansicht, „dass pädagogisches Wirken über eine doppelte Negativität vermittelt ist, in der zu der allgemeinen Negativität des Lernens eine besondere, für pädagogische Prozesse unentbehrliche Negativität des Einwirkens auf Lernprozesse hinzutritt“ (Benner 2003a: 97; vgl. Benner 2005: 9). Demnach wären zum einen auch „die zur Lehrkunst hinführenden Prozesse über negative Erfahrungen vermittelt“ (vgl. Benner 2003a: 98f.; Benner 2004b: 244), zum anderen käme im pädagogischen Wirken selbst eine Negativität behrender Erfahrung zum Tragen.

Benner rekurriert auf Platons *Menon* und weist darauf hin, dass der zur pädagogischen Kunst hinführende Prozess dort nicht behandelt wird. Nach den teleologischen Ordnungsvorstellungen bei Platon und Aristoteles werden Lernprozesse durch einen im Lehren Kundigen unterstützt. Ein kundiger Lehrer versteht sich darauf, die Negativität der Erfahrung zu berücksichtigen und

entsprechend den über Negativität vermittelten Lernprozess auf Seiten des Lerners zu arrangieren. Während im *Menon* der in geometrischen Zusammenhängen unkundige Knabe durch die Fragen des Sokrates angeregt und zum Lernen angehalten und sein Lernweg als ein über die eigenen Enttäuschungen vermittelter Prozess beschrieben wird, findet sich über den Lehr- bzw. Lernprozess, in dem die Kunst des Fragens oder Anleitens erworben wird, dort kein Wort. Wie fand also „Sokrates zu seiner Lehrkunst“, welche die für den Lernenden zunächst nicht sichtbaren Sachverhalte sichtbar macht (vgl. Benner 2003a: 98f.; Benner 2004b: 244)?

Offenkundig machen auch Lehrende in ihrem pädagogischen Wirken negative Erfahrungen, etwa dahingehend, dass eingeübte Verhaltensweisen und Urteilmuster sich als nicht mehr tauglich erweisen, dass Mittel und Maßnahmen, die zuvor zur Unterstützung von Lernprozessen hilfreich waren, unwirksam werden. Benner vermutet einen Zusammenhang zwischen den die Negativität pädagogisch unterstützenden Lernprozessen und der Negativität pädagogischer Erfahrungen (vgl. Benner 2004b: 245; Benner 2003a: 99). Die Lehrer bemerken „Fremderfahrungen und Enttäuschungen stärker bei sich selbst und an ihren eigenen Handlungen und weniger bei den Heranwachsenden, deren Lernprozesse sie zu unterstützen und zu fördern suchen“ (Benner 2005: 9). Sie sind mit dem von den Lernenden anzueignenden Stoff vertraut und haben ihre eigene Ausbildung hinter sich, können sich daher nurmehr schwer in die Situation hineinversetzen, in der die Lernenden sich befinden. Die Genese des eigenen Lernprozesses und mit ihr die eigenen negativen Erfahrungen als Lerner entziehen sich unvermeidlich dem Gedächtnis. Nur dadurch, dass der Lehrer sich an die im eigenen Bildungsgang wirksamen negativen Erfahrungen erinnert und sich damit reflexiv auseinandersetzt, kann er jene Irritationen verstehen, die Heranwachsenden in ihren Lernprozessen widerfahren, und daraufhin den Unterricht entsprechend gestalten (vgl. Benner 2005: 13; Benner 2004b: 247). Benner richtet das Augenmerk auf die konkreten Lehr-Lern-Prozesse, auf die Frage, mit welchen Irritationen Lehrende und Lernende konfrontiert sind, woraus sich mehr Informationen und Anregungen für die pädagogische Praxis gewinnen ließen als aus Untersuchungsergebnissen wie denen der PISA-Studie.

Der Lehrende hat somit in zweierlei Hinsicht mit negativen Erfahrungen zu tun: Zum einen muss er die Irritationen im eigenen Bildungsgang ins Gedächtnis zurückholen und in einer reflexiven Distanz aufarbeiten, um die negativen Erfahrungen des Schülers zu verstehen und pädagogisch nutzbar zu machen. Zum anderen hat er auch die eigenen Irritationen im Prozess des Lehrens zu beachten und zu reflektieren, um seine pädagogischen Fertigkeiten zu verbessern und die Schüler vermehrt zu motivieren und anzuleiten. Es gehöre unverzichtbar zur Lehrerausbildung, dass Pädagogen die in ihren eigenen Lernprozessen wirksamen Irritationen und Erfahrungen aufarbeiten.

5.4.5 Benners Begriff der Negativität

Benner befasst sich mit der „Negativität“ der Erfahrung im Anschluss an die hermeneutische Betrachtungsweise Gadamers (vgl. Benner 2005: 12; Benner 2003a: 100). „Negativität der Erfahrung“ besagt nach Gadamer, dass alte und neue Erfahrungen immer in Form einer „bestimmten Negation“ im Neuen aufgehoben sind, und dass das Neue für weitere Erfahrungen offenbleibt; eine über Negativität vermittelte Erfahrung steht in deren Wirkungsgeschichte (vgl. Gadamer 1975: 345; Buck 1975: 175f.; Buck 1981: 94; Benner 2003a: 100). Aus dieser Perspektive gehört die Negativität der Erfahrung zum Wesen der Erfahrung selbst.

Wie Buck und Meyer-Drawe bezieht Benner in diese hermeneutische Perspektive auf die Negativität der Erfahrung das Phänomen des Lernens ein. „Negativität der Erfahrung“ stellt eine Grundstruktur menschlichen Lehrens und Lernens dar, „der zufolge Neues immer im Ausgang von Bekanntem angeeignet und vermittelt über Irritationen, Verwirrungen und Schwierigkeiten erfahren wird“ (English 2005b: 6). Die von Benner und English angesprochene Negativität von Lernen und Lehren ist dabei analog zur hermeneutisch-phänomenologischen Negativität der Erfahrung zu verstehen. Negativität des Lernens ist demnach ein erkenntnistheoretischer Begriff, mit dem die mentale Bewegung des Bewusstseins beschrieben wird. Wie Negativität

in hermeneutischen Sinne als das Wesen der Erfahrung angesehen wird, wird hier die These vertreten, dass die Negativität für die Übergänge vom Alten zum Neuen, vom Nicht-Wissen zum Wissen konstitutiv und für das Verständnis des Lernprozesses wesentlich ist. Aus der Perspektive der „Negativität des Lernens“ (Benner 2005: 12) zeigt sich der Lernprozess nicht als unmittelbarer, direkter, kontinuierlicher Aneignungsvorgang, sondern als Ensemble diskontinuierlicher Prozesse, in denen gerade der Übergang vom Nicht-Wissen zum Wissen genauer zu analysieren ist.

„Negativität“ wird ferner aus dem nur bewusstseinstheoretischen oder kognitiven Kontext befreit und im Zusammenhang der tatsächlichen Lebenswelten von Lehrenden und Lernenden betrachtet. In diesem Zuge setzt Benner die „Negativität“ den Irritationen und Verwirrungen, den negativen Erfahrungen überhaupt gleich, die man mit der Welt oder mit sich selbst macht. So kommt er etwa wiederholt auf die negativen Erfahrungen des Lerners und des Lehrers in ihrem Bildungsgang zurück. Er betont, dass die negativen Erfahrungen, die der Lehrer und der Lerner im vorausgegangenen Lernen gemacht haben, pädagogisch nutzbar zu machen sind und erkennt ihnen, die ja im alltäglichen Sprachgebrauch eher als störend empfunden werden, eine positive pädagogische Bedeutung zu. „Bildende Wechselwirkungen zwischen den Menschen sowie zwischen Mensch und Welt sind nämlich über negative Erfahrungen vermittelt und können ohne diese weder gelingen noch gedacht werden“ (Benner 2005: 7). Daher fordert er auf, dass die theoriegeleitete und praxisbezogene Erziehungswissenschaft „an die vergessenen Irritationen erinnert, die Schüler und Studierende in ihrem Bildungsgang erfahren haben, und in das Gedächtnis zurückholt, was diesem – unvermeidbar – entglitten ist“ (Benner 2005: 14).

Schließlich sei die Negativität der Erfahrung seit Schleiermacher „nicht mehr nur eine für den Lernenden selbst“, sondern auch „eine gesellschaftliche, an der die Erziehung und alle anderen Bereiche der ausdifferenzierten Praxis teilhaben“ (Benner 2003a: 102). „Negativität der Erfahrung“ bzw. „Erfahrung von Negativität“ beziehen sich also nicht nur im engeren Sinne auf die individuellen Erfahrungen von Lernern. Individuelles Subjekt, gesellschaftliche Praxis und auch (z.B. pädagogische) Theorien

sollten sich in der Begegnung mit dem „Anderen“, „Fremden“ und „Unbekannten“ selbst in Frage zu stellen verstehen.

5.5. Negativität im Pragmatismus

Der Pragmatismus ist eine philosophische Richtung, die Erkenntnisbildung und Wahrheitsurteile an in der Lebenswelt ausgeführte menschliche Handlungen bindet. Auch theoretisches Wissen stammt nicht nur aus diesen Aktivitäten, sondern bleibt auf den praktischen Umgang mit der Welt angewiesen. Peirce hatte die Forderung aufgestellt, Vorstellungen jedweder Art (Anschauungen, Begriffe, Urteile usw.) nach ihren möglichen praktischen Wirkungen zu beurteilen und nur noch solche Inhalte als Bestandteile des Wissens zu akzeptieren, die intersubjektiv überprüfbar sind, etwa anhand von Experimenten. Damit wird wissenschaftliche Wahrheit zum Konsens einer *scientific community* (noch weiter gehend hat dann William James den Wahrheitsbegriff auf den praktischen Nutzen einer Erkenntnis reduziert). John Dewey hat den pragmatistischen Ansatz auf das Feld von Pädagogik und Lernen übertragen.

5.5.1 Problemorientiertheit

Vor Dewey haben sich viele Pragmatiker mit verschiedenen Formen negativer Erfahrungen beschäftigt, wie Pierce, James und Mead. English spricht in ihrer Dissertation von „irritation of doubt“ bei Peirce, „difficulties“ bei James und auch von „problems for thought“ (English 2005a: 50ff.). Um Deweys Theorie besser zu verstehen, skizzieren wir zunächst im Anschluss an English die pragmatistischen Grundgedanken und lokalisieren dann Deweys Theorie in dieser Linie.

Während Pierce die Bedeutung der mit Zweifel verbundenen Irritation und Orientierungslosigkeit für die Suche nach Auswegen aus einer aufgetretenen Aporie

hervorhebt, konzentriert sich James auf die *Wahrheitsfrage* der Ideen, die den Einzelnen aus den Ausgangsproblemen hinauszuführen versprechen. Auch Mead steht in der philosophischen Tradition des Pragmatismus und geht von problematischen Sachverhalten aus. Aber stärker als Pierce und James neigt er dazu, die Lösung von Problemen als „historisch-gesellschaftlich vermittelt“ zu denken (vgl. Mead 1973). Der soziale und kommunikative Charakter der Erfahrung wird von ihm sehr beachtet.

Auch wenn die Bearbeitung negativer Erfahrungen bei den Pragmatisten unterschiedlich akzentuiert ist, heben sie doch alle die Bedeutung der Irritation im Kontext des forschenden Denkens hervor. Der Prozess beginnt mit einer Irritation, einer Verwirrung oder einem Zweifel anlässlich eines Auftretens von etwas Neuem und Unbekanntem; diese problematisch gewordene Situation gibt immer Anstoß für neue Erfahrungen. Das kann sich durch eine gewisse Orientierungslosigkeit oder durch irreführende und misslingende Versuche einer Neuorientierung auszeichnen. Immer nehmen neue Erfahrungen ihren Ausgang von einer schwierigen, irritierenden Sachlage. Die bisherige Erfahrung ist durch eine neu auftretende Aporie fraglich geworden, und der Einzelne versucht, sich der daraus entstandenen Orientierungslosigkeit zu entledigen.

Ferner betont der Pragmatismus das reflektierende Denken und die forschende, wissenschaftlich-experimentelle Methode. Man reflektiert über einen irritierenden Sachverhalt und bearbeitet ihn, findet auch einen möglichen Ausweg. Diese problematische Sachlage wird vom Subjekt interpretiert und aufgearbeitet, und dann geht die Aufstellung einer Hypothese schließlich zu theoriegesteuerten Handlungsversuchen über; in diesem ganzen Prozess kommt es darauf an, mit einer problematischen Situation fertig zu werden (vgl. Dewey 1994: 152ff.; Dewey 2002: 58f.). Bei Dewey finden wir immer noch starke pragmatistische Spuren, ihm zufolge steht das Subjekt unter dem Druck eines zu lösenden Handlungsproblems, wenn gewohnheitsmäßige Denk- und Handlungsweisen und bislang gültige Situationsdeutungen ihrer Geltung beraubt werden. Doch es gibt Unterschiede zwischen Dewey und dem Pragmatismus.

5.5.2 Betonung der Erfahrung und des Denkens

Ausgangspunkt von Deweys Überlegungen ist die Distanzierung von der Sintflut „der halben Beobachtungen, der inhaltsarmen Begriffe, der hohlen Wortklänge, des unverdauten Wissens“ (Dewey 1994: 145). Es besteht nach Dewey die Gefahr einer „unerwünschten Scheidung zwischen der Erfahrung, die in unmittelbaren menschlichen Beziehungen gewonnen wird, und dem, was man in der Schule erwirbt“ (Dewey 1993: 26; vgl. Dewey 1993: 243). Da der Zusammenhang zwischen unterrichtlichen und außerschulischen Situationen außer Acht gelassen und die Lernmöglichkeiten anhand lebensweltlich orientierter Problemstellungen weithin vernachlässigt werden, verfehlt die Schule ihr Ziel einer Bildung für das Leben (vgl. Dewey 1993: 26). Der Durchgang durch die Schule reicht zu oft nicht hin, den Anforderungen des „wirklichen Lebens“ zu genügen.

Dewey weist damit über die Position der Instruktionsdidaktik und den lehrerzentrierten Unterricht hinaus und kritisiert den Dualismus zwischen Geist und Tun, Denken und Handeln. In Abhebung von der Instruktionsform des Unterrichts fordert Dewey einen Unterricht, der Lebenssituationen wiedergibt, die „Interesse erwecken und zur Bestätigung anregen“ (Dewey 1993: 206). Unterricht sei die pädagogische Inszenierung des Wechselspiels „between the child's experience and the various forms of subject matter that make up the course of study“ (Dewey 1990: 189). Das Schulwissen darf nicht die Welt der eigenen Erfahrung überlagern, Lehrstoff und außerschulische Erfahrung nicht voneinander isoliert bleiben. In Schule und Unterricht soll „eine Umgebung bereitgestellt [werden], die zu solcher Bestätigung herausfordert“ (Dewey 1993: 186; vgl. ebd., 39, 241).

Dewey hebt besonders den Begriff der „Erfahrung“ hervor. Ein progressiver Ansatz sei dadurch gekennzeichnet, dass die Erfahrungen der Lernenden als entscheidendes Moment des Erziehungsprozesses angesehen werden. Die Kardinalvorschrift der Reformpädagogik lautet, dass aller Unterricht an der Erfahrung der Kinder anzusetzen hat (vgl. Dewey 1994: 297f.). Dewey orientiert den Erfahrungsbegriff also am Alltagsleben. Dass die dortigen Erlebnisse als Ausgangspunkt schulischer

Problemstellungen genutzt werden sollten, dass alle schulischen Unterrichtsgebiete mit den gewöhnlichen außerschulischen Lebenserfahrungen in Zusammenhang gebracht werden, dass die Erfahrungen und Fähigkeiten der Schüler den Ausgangspunkt für alles weitere Lernen darstellen, dies sind für Dewey Charakteristika, welche die „auf Erfahrung begründete Erziehung“ von den überlieferten Erziehungsformen unterscheiden (Dewey 1994: 301).

Diese Erfahrung bezieht sich auf den Umgang mit Gegenständen und eine pragmatische Praxis und ist nicht objektiv messbar. Dewey vertritt die Auffassung, dass sich gelingende Erziehung nur im Zirkel praktischer Erfahrung von Lernenden vollzieht. Es handelt sich in Benners Worten um „lernende Erfahrung, die nur innerhalb von Handlungsmöglichkeiten gestaltet werden kann“; von ihr hat der Erzieher auszugehen (Benner/Brüggen 2004a: 203). Erziehung müsse danach streben, Denkfähigkeit zu fördern, „alles das in den Mittelpunkt zu stellen, was das Denken herausfordert, fördert und erprobt“ (Dewey 1993: 204). Auf die Frage nach der entsprechenden Methode antwortet Dewey mit dem Plädoyer für eine enge Verbindung von Denken, Handeln und Wissen. Der Geist sei nichts in sich Geschlossenes, das lediglich auf gegebenes Material angewandt werden kann, sondern erfordere verständige, zweckbewusste Hingabe an einen Handlungsverlauf (ebd., 186); Lehrstoffe sind nicht als etwas fertig Bereitliegendes anzueignen, sondern es gehe um die „Zielstrebigkeit der Vorgänge“ in der Welt, an denen das Individuum beteiligt ist (ebd., 179). Unterrichtsformen können nur im Zusammenhang mit der verständigen Ausführung eines zweckhaften Tuns zu Bildungsprozessen beitragen. Im tatsächlichen Handeln können sich Denken, Wissen und Tun vereinigen: „Wo aber die Kinder wirklich etwas tun und das besprechen, was im Laufe ihres Handelns aufkommt, da zeigt sich, dass sie aus sich heraus zahlreiche Fragen stellen und sehr verständige und mannigfaltige Lösungen finden“ (ebd., 208). Dieses Konzept nennt er „Denken als Methode der Erfahrung“ (Dewey 1994: 112).

5.5.3 Lernen als Problemlösung

English interpretiert Deweys Theorie vom Begriff der Negativität der Erfahrung her. Sie betont, Dewey habe auf die Bedeutung von Irrtümern und Problemen im menschlichen Handeln aufmerksam gemacht, die generell vernachlässigt wurde (vgl. English 2005a: 67f.). Der Begriff der „Erfahrung“, der sich auf die alltäglichen Lebenserfahrungen von Schülern bezieht, akzentuiert diese Problemorientierung. Dewey geht über andere Pragmatisten insofern einen Schritt hinaus, als er „explizit und systematisch“ die grundlegende Bedeutung der negativen Erfahrungen – Irritationen, Schwierigkeiten, Enttäuschungen usw. – für den Lern- und Lehrprozess untersucht (vgl. English 2005a: 50). Er überlässt die Aufarbeitung individueller negativer Erfahrungen nicht den Einzelnen, sondern denkt negative Erfahrung bildungstheoretisch als „Möglichkeit und Aufgabe eines gemeinsamen Lernens im Kontext von Erziehung und Unterricht“ (vgl. English 2005a: 56; English 2005b: 71f.).

Dewey geht von Hindernissen und Reibungen aus, die dem glatten Verlauf des Lebens entgegenstehen, und setzt sich mit den praktischen Umgangsmöglichkeiten mit konkreten Situationen auseinander. Wissen wird als ein Instrument zur Lösung von Problemen begriffen; zur konkreten Problem- und Lebensbewältigung benötigt man situationsgerechtes und sozial angemessenes Wissen. Die Negativität der Erfahrung ist in Deweys Lernkonzept insofern relevant, als Lernprozesse durch Probleme angestoßen und vorangetrieben werden. Die Problematik, der man begegnet und die man zu bewältigen versucht, ist der Ausgangspunkt eines Denkaktes und der Suche nach weiterführende Überlegungen. Die vertraute Verlässlichkeit des leitenden Vorwissens wird erschüttert; das bislang gültige Verständnis kann dem Subjekt bei der Problemlösung nicht mehr helfen.

Dewey unterscheidet zwischen „echten“ und „vorgetäuschten“ Problemen (vgl. Dewey 1993: 206f.): Vorgetäuschte Probleme sind vom Lehrer vorgegebene oder vom Lehrbuch formulierte Problemstellungen, echte Probleme ergeben sich aus den Lebenserfahrungen der Lernenden oder dem praktischen Handeln. Im Unterricht zu behandelnde Probleme sollten möglichst dem Alltag der Kinder entstammen, ebenso

wie die Anstöße, von denen das Suchen nach der Lösung ausgeht und geleitet wird. Nur Probleme, die sich unmittelbar aus der Lebenspraxis der Lernenden im Umgang mit Neuem und Unbekanntem ergeben, fördern selbständiges Denken und Handeln. Für den Bereich der Schule und des Unterrichts stelle sich die Frage, „wie weit die üblichen Schulumstände einen Erfahrungszusammenhang bereitstellen, in dem sich tatsächlich und von selbst Probleme aufdrängen“ (Dewey 1993: 208).

Deweys Konzept des „Denkens als Methode der Erfahrung“ ist also anders als konventioneller Unterricht darum bemüht, statt konstruierter Probleme stets die Auseinandersetzung mit einer praktischen, lebensweltlichen Sachlage zu fördern, aus der Probleme erwachsen, die das Subjekt betreffen und auf die es sich einlässt. Die Beschäftigung mit den Dingen auf Seiten der Schüler soll „im Dienste wirklicher Zwecke“ stattfinden (Dewey 1993: 180f.). Nur wenn eine Fragestellung nicht von außen an den Schüler herangetragen wird, sondern es sich um ein ihn persönlich angehendes *echtes* Problem handelt, wird sie seine wirkliche Aufmerksamkeit erregen und ihn zu Beobachtung und versuchsweisem Handeln veranlassen. Wenn der Lehrstoff mit seinen Lebenserfahrungen zusammenhängt, wenn er Probleme behandelt, an denen zu arbeiten der Schüler sich veranlasst sieht, und wenn der Schüler erkennt, welche Rolle der Lehrstoff im Ganzen seiner Lebenserfahrung spielt (vgl. Dewey 1993: 225), können Lernpotentiale voll ausgeschöpft werden und erlangt die pädagogische Bearbeitung negativer Erfahrungen besondere Bedeutung. Die Aufgabe des Erziehers ist dann, „innerhalb des Bereichs der vorhandenen Erfahrung das auszuwählen, was verspricht, neue Probleme darzubieten“ (Dewey 1994: 298).

Die alltägliche Lebenserfahrung steht in zweierlei Hinsicht mit der Bearbeitung von Negativitätserfahrungen aus pädagogischer Perspektive in Zusammenhang: Zum einen wird Heranwachsenden etwas, dass ihnen in außerunterrichtlichen Situationen selbstverständlich zu sein scheint, in unterrichtlichen Situationen problematisch (vgl. English 2005b: 76). Zum anderen sollen die negativen Erfahrungen, die man im alltäglichen Leben gemacht hat, einbezogen und gesondert bearbeitet werden. Indem die Erfahrungen der Lernenden Anknüpfungspunkte für den Unterricht bieten, können die Situationen, in denen negative Erfahrungen vorkommen, nicht nur zugelassen,

sondern auch im Unterricht rekonstruiert und bearbeitet werden. Dewey sieht gerade in den Problemen, die den Schülern im alltäglichen Leben begegnen, ein wesentliches pädagogisches Potential.

Verwirrung und Irritation („confusions“) von Schülern angesichts solcher Problemlagen sind vom Lehrpersonal aufzugreifen und in unterrichtlichen Situationen zu analysieren, in denen sie sich unter einer erneuerten Perspektive aufklären. Auf beiden Seiten macht man sich auf, nach Auswegen aus Irritation und Frustration zu suchen. Da es sich um in der eigenen (Alltags-) Erfahrung vorkommende Schwierigkeiten handelt, wird die Eigenmotivation besonders angesprochen und das problemlösungsorientierte Denken entsprechend angeregt.

English betont Deweys Unterscheidung der beiden Stufen des gesamten Problemlösungsprozesses, des *prä-reflexiven Status*, in dem sich Irritationen und Besorgnis („troubles“) einstellen, und des *reflexiven Status*, in dem aus der Verwirrung ein vom Lernenden selbst als solches zu bestimmendes Problem wird. Die Aufgabe unterrichtlichen Handelns besteht in diesem Zuge zunächst darin, eine Verwirrtheit (*perplexity*) in ein konkretes Problem umzuwandeln. Dieses nun umschreibbare Problem des Schülers muss dann zu einem „zu lösenden Problem“ („problem to be resolved“) werden: „*Problems* [...] unterscheiden sich nach Dewey von *perplexities* und *troubles* dadurch, dass sie über ein Denken vermittelt sind, in dem ein prä-reflexiv fraglich gewordener Sachverhalt zu einem für das Denken fragwürdigen Sachverhalt mit einer für das weitere Denken konstruktiven Bedeutung erhoben wird. *Problems* also markieren eine Phase reflektierenden Denkens, in der eine *difficulty* oder *perplexity* zu einem *problem to be solved* wird. Die Umwandlung einer *perplexity* in ein *problem* beinhaltet, dass nach dem Grund der vorausgegangenen prä-reflexiven Schwierigkeit gefragt wird“ (English 2005b: 68).

Confusions markieren demnach eine Situation, die noch nicht kognitiv-rational strukturiert ist und sich noch nicht als eine *problemorientierte* Situation darstellt. Das prä-reflexive Moment und die eigene Erfahrung von Frustration und Befremdung stellen aber einen wichtigen vorkognitiven Anfang und die Voraussetzung dafür dar, dass dem Schüler etwas zum Problem werden und in ihm ein forschendes und

suchendes Denken entstehen kann. Die prä-reflexive Form kann daher in die *problemorientierte* Situation überführt werden, wenn das Subjekt aktiv und bewusst mit der Situation umgeht und ein bestimmtes Problem feststellt (vgl. English 2005b: 69). Alle Formen von *confusions* und *troubles* der vorkognitiven Stufe sind in unterrichtlichen – ebenso wie in außerschulischen – Situationen als Lehrmaterial aufzugreifen und zu bearbeiten, um in reflexive Formen transformiert zu werden. Darin liegen die Aufgabe des Lehrers und die Kunst des Unterrichts. Durch die geeignete pädagogische Unterstützung werden die aus den Lebenserfahrungen erwachsenen *confusions* zum Thema des Unterrichts und in seinem Verlauf zu „Problemen“. „Die reflexive Form negativer Erfahrung findet sich dort, wo Lernende – vom Lehrer unterstützt – die Frage reflektieren, worin die in ihrer Erfahrung aufgetretenen Schwierigkeiten, Irrtümer oder Enttäuschungen der Sache nach bestehen“ (English 2005b: 78f.).

Das Subjekt hat die Möglichkeit, sich seinen Irritationen und seiner Verwirrung zuzuwenden, oder aber eine Lösung dem Zufall zu überlassen. Doch nur, wenn er den Schwierigkeiten bewusst nachgeht und sich damit auseinandersetzt, wird er die Chance erhalten, aus der unbestimmt-schwierigen Situation herauszugelangen und in die Phase der bewussten Problemlösung überzugehen. Der Übergang von der prä-reflexiven zur problemorientierten Form ist durch die Unterrichtsgestaltung zu unterstützen; die bewusste Herbeiführung und Zuwendung zur Negativität einer irritierenden Erfahrung stellen eine Aufgabe von Erziehung und Unterricht dar (vgl. English 2005b: 70f.). Dewey unterstreicht wiederholt das Lernpotential in dieser (bewussten) Transformation von Irritationen in (eigene) *Probleme*: Wird die prä-reflexive *Konfusion* des Schülers nicht mit Unterstützung des Lehrers zum *Problem* für ihn selbst, bleibt er an die Zufälligkeit seines Handelns gebunden.

Didaktisch gesehen muss man daran denken, „wie die Schüler in neue Bereiche, die zu den bereits gehabten Erfahrungen gehören, eingeführt werden können“ (Dewey 1994: 298). Dass man sich bewusst den Irritationen zuwendet, ist noch keine Garantie dafür, dass eine vom Lehrer vorgegebene Sachlage zum Problem des Schülers wird. Die Kunst des Unterrichts besteht darin, Sachlagen, die sich aus den persönlichen

Erfahrungen von Schülern ergeben, zu Problemen zu machen, welche die Schüler als ihre *eigenen* empfinden (vgl. Dewey 1994: 151; Dewey 1993: 207). Daher ist es von besonderer Bedeutung, das Problem dem geistigen Niveau des Kindes und seinem lebensweltlichen Kontext entsprechend zu gestalten und eine Mitte zwischen Unter- und Überforderung zu finden.

Die Problemgestaltung muss daher im Bereich der Fähigkeiten des Schülers liegen, damit er nicht entmutigt und durch übergroße Anforderungen überwältigt wird. Dass in der durch die neuen Elemente hervorgebrachten Verwirrung auch vertraute Ansatzpunkte vorhanden sind und das Problem aus den Bedingungen der gegenwärtigen Erfahrung heraus als solches erkannt werden kann, ist dafür Dewey zufolge die erste Voraussetzung. Es sind immer die früheren Erfahrungen, auf Grund derer man über das Neue und Unbekannte reflektiert und auf deren Basis man letztendlich auch Mittel finden kann, um der gegebenen Sachlage beizukommen. Auf der anderen Seite muss die Schwierigkeit auch geeignet sein, überhaupt das Denken herauszufordern und eine wirksame Reaktion auszulösen; das Problem muss also den Schüler zu aktivem Forschen und zu neuen Ideen anregen können (vgl. Dewey 1994: 301; Dewey 1993: 206, 209f.; English 2005b: 86). Führt eine Erfahrung nicht in ein bisher unbekanntes Gebiet hinaus, so Dewey, entstehen keine Probleme (Dewey 1994: 301).

5.5.4 Einfache und reflexive Erfahrungen

„Wer erfolgreich denken will, muss Erfahrungen gemacht haben oder machen, die ihm die Hilfsmittel liefern, mit denen er der gegebenen Schwierigkeit zu Leib gehen kann. Eine Schwierigkeit ist als Anreiz zum Denken unentbehrlich [...]“ (Dewey 1993: 209). Denken wird für Dewey immer durch eine Unfertigkeit ausgelöst und zielt auf Beseitigung einer Störung ab. Es gebe keinerlei sinnvolle Erfahrung, die nicht ein Element des Denkens enthielte (vgl. Dewey 1994: 146). Was uns zum Denken anregt, ist eine Sachlage, die „tatsächlich oder für uns unabgeschlossen und daher

unvollständig“, eben problematisch ist (Dewey 1994: 153; vgl. ebd., 149). Wo die Selbstverständlichkeiten, die Selbstsicherheit unter einem Anstoß erschüttert werden und zerbrechen, stoße ich plötzlich auf ein Unerwartetes, das mich zum Denken anreizt. In einer zweifelhaften, unsicheren, noch in der Entwicklung begriffenen Sachlage entsteht das Denken. Die erwachte Frage drängt sich dann einen Weg durch die Gegebenheiten, Daten analysierend, ordnend und kombinierend auf eine Lösung zu.

Auch wenn immer von problematischen, irritierenden Sachverhalten ausgegangen wird, kann die Art und Weise der Problembeseitigung unterschiedlich sein. Dewey unterscheidet zwischen einfachem „trial and error“, Versuch-und-Irrtum-Verhalten, und reflektierenden Erfahrungen. Die erste Art von Erfahrung hofft „auf gut Glück“, das verfolgte Ziel kann womöglich auch erreicht werden, wenn das Subjekt lange genug ausprobiert. Dewey weist auf eine menschliche Tendenz hin, die in unterrichtlichen wie außerschulischen Situationen oft anzutreffen ist: Wir bleiben zu leicht an die Zufälligkeit eines Handelns auf gut Glück gebunden. Hat man mit seinen Versuchen endlich Erfolg, weiß man zunächst nur, dass ein Handeln zu einem Ergebnis führt, aber nicht um die Verbindung von Problem und Ergebnis. In der einfachen Erfahrung wird nicht bearbeitet, was zum möglichen Nicht-Gelingen einer Sache geführt hat, sondern stattdessen „verfallen wir auf etwas, was zum Ziele führt“ (Dewey 1993: 194). Die einfache Erfahrung ist, so English, daran ausgerichtet, die entstandene Negativität „möglichst rasch zu überwinden“ (English 2005b: 64).

In *How we think* erarbeitet Dewey ein Konzept des logischen Denkens und des planvollen Tuns, das durch problematische Situationen ausgelöst wird. Er analysiert den Denkakt, der aus folgenden Phasen besteht, die prinzipiell für die Bewältigung von Alltagsschwierigkeiten ebenso gelten wie für wissenschaftliche Forschungen: 1. das Erblicken einer Schwierigkeit; 2. eine sorgfältige Erkundung aller erreichbaren Umstände und die probeweise Deutung der Schwierigkeit; in dieser Phase kommt es darauf an, das Urteil aufzuschieben und vorschnelle Entscheidungen zu vermeiden; 3. Ansatz einer möglichen Lösung; 4. logische Entwicklung der Konsequenzen des

Ansatzes; 5. die Ausarbeitung eines naheliegenden Schlusses und die handelnde Erprobung (vgl. Dewey 1994: 91, 153; Dewey 2002: 56).

Die erste Stufe der Befremdung, Verwirrung, Zweifel und die zweite Stufe der versuchsweisen Vorausberechnung der gegebenen Elemente teilen sich die einfache und denkende Erfahrung. Denn der Ausgangspunkt jedes Denkvorganges ist, dass man im gegebenen Augenblick einer unabgeschlossenen, zweifelhaften, problematischen Sachlage begegnet. Erscheinungen wie „Unsicherheit, Zweifel, Zögern, Zufall und Neuheit, echte Veränderung“ sind für Dewey vom empirischen Standpunkt „wirkliche Tatsachen“ und zeugen von der Freiheit der Überlegung und Entscheidungsfindung im Kontext menschlicher Endlichkeit (Dewey 1994: 185f.). Es ist immer eine Lücke in einer Deutung oder eine Problematik des Unvollkommenen, die den Anstoß zu neuer Untersuchung gibt, zum Prüfen und Weiterdenken reizt und uns stark anregt; es sind immer Veränderlichkeit, Neuerung, Fremdheit der Außenwelt, die eine innere Schwierigkeit hervorrufen.

Anders als bei trial and error nimmt der Anteil der Überlegung bei der reflexiven Erfahrung so stark zu, dass diese sich „im Horizont eines forschenden und suchenden Denkens, das sich auf Ungewissheiten, Widrigkeiten und Schwierigkeiten ausgiebig und explizit einlässt“, bewegt (English 2005b: 64). Ihre Vorgehensweise zeichnet sich durch sorgfältige Prüfung aller erreichbaren Umstände aus; der Weg führt auch über Irrtum und Versuch, wodurch sich die richtige Lösung immer deutlicher abzeichnet. Der Prozess der Aufhellung und des Hinführens zur Sache wird durch Vermutungen oder antizipierendes Denken geleitet und dann durch kombinierende Setzung, Verifizierung und Nachprüfung am vorliegenden Tatbestand bis zur aufscheinenden Lösung geführt. Abgeschlossen wird der Prozess durch die vorläufig sichere Eingliederung in den eigenen Erfahrungskreis. Die Analyse des vorliegenden Tatbestands wird langsam zur Klärung und zu einer Ordnung führen, die eine wesentliche Vorbereitung für die und Bedingung der Erkenntnis darstellt. Angeregt durch die Unsicherheiten und Schwierigkeiten stellt das Subjekt eine Hypothese für ihre Aufklärung auf und gelangt zu erforschenden problemlösenden

Handlungsversuchen, die dann am wirklichen Handeln nachgeprüft werden müssen (vgl. Dewey 2002: 59f.).

5.5.5 Denken und Erkenntnis als Vorgang

English meint, bei Dewey bewege sich der Lernende in einem Zwischengebiet, einem „Spannungsgebiet, das zwischen der Erfahrung eines Nicht-Wissens und Nicht-Könnens, welches einem bestimmten Wissen und Können innewohnt, und dem Finden einer Lösung liegt“ (English 2005b: 62f.). Im Zwischengebiet von Nichtwissen und Wissen regt der von Irritationen ausgehende Zweifel zu weiteren Erfahrungen an, motiviert das Individuum zur vermehrten Hervorbringung von Ideen und angemessenen Lösungen. Eine Idee bedeutet immer nur „eine versuchsweise gebildete, bedingt angenommene Bedeutung, die man verwendet, um zu sehen, wieweit sie geeignet ist, eine beunruhigende Situation zu erklären. Sie ist ein Instrument, um zu einem Urteil zu gelangen“ (Dewey 2002: 81).

In reflektierenden Handlungsversuchen Hypothesen zu prüfen, garantiert noch kein brauchbares Resultat; Denken mündet nicht immer in Erkenntnis. Da die Hypothesen stets in Unkenntnis der Lösung aufgestellt werden, handelt es sich um eine experimentelle Methode mit „unsicherem“ Ausgang. Für Dewey ist das Entstehen einer möglichen Erklärung und einer Idee immer „spekulativ, ein Abenteuer“, denn es muss „ein großer Schritt, ein Sprung getan werden, für dessen Genauigkeit im voraus keine Gewähr besteht“ (Dewey 1994: 93); Ideen sind angesichts ihres experimentellen Charakters immer „unvollständig“. Denken im Prozess der Problemlösung schließt somit „immer ein Wagnis“ ein (Dewey 1993: 198; 1994: 150), eingegangen vor dem Hintergrund negativer Erfahrung.

Beim Versuch, eine Vermutung zu verifizieren, kommt es manchmal zu Stocken und Stillstand. Unter Umständen muss da, wo eine neue Erkenntnis nicht mit bisherigen Erfahrungen übereinstimmen will, das uns als sicher geltende Wissen sich eine Korrektur gefallen lassen. Die hypothetische und versuchsweise Vermutung eines

Denkergebnisses bleibt immer offen im Ablauf des Prozesses, bis die Annahmen durch ihn entweder bestätigt, abgeändert oder widerlegt werden. „Wir müssen immer eines Einbruches des Unbekannten, eines Abenteuers gegewärtig sein; wir sind der Dinge nie von vornherein sicher“ (Dewey 1993: 198). Die Irritationen, Verwirrungen und Zweifel in der Anfangsphase, aber auch die Vermutungen und Ideen im Prozess des Erkundens sowie die Entwicklung eines Plans für das eigene Handeln verweisen auf ein Moment der Negativität.

Ein Misslingen bedeutet Dewey zufolge aber nicht notwendig, dass alle Mühe umsonst war, denn zum einen kann durch dieses „Problemlöse-Training“ ein neuer Anlauf eventuell doch noch erfolgreich sein, zum anderen lernt man dabei Techniken, Methoden, Einstellungen für zukünftige Fälle. Dabei sind Verwirrungen und Überraschungen für die Entdeckung des Problems ebenso wie für die Problemlösung unverzichtbar und konstitutiv, da sie zur Motivierung, zum Denkantrieb und zur Ausschöpfung der menschlichen Intelligenz stark beitragen.

In diesem Sinne wird Erkenntnis, die immer „das Ergebnis tätiger Auseinandersetzung mit den Problemen“ ist (Dewey 1994: 115), nicht mehr teleologisch von einem fixierbaren Erkenntniserwerb aus, sondern als Vorgang oder Prozess verstanden. Es steht keine Methode im Denken und Handeln zur Verfügung, die dem Subjekt die Versuche und Irrtümer ersparen kann (Dewey 1994: 185; vgl. English 2005a: 56f.; 2005b: 66). Da der Zweifel in der experimentellen Methode vielmehr als produktives Moment für die Entwicklung neuer Versuche betrachtet wird, gelangt man nie an das Ende eines Erkenntnisprozesses, sondern jede Erkenntnis stellt erneut einen möglichen Ausgangspunkt neuer Erfahrungen dar (vgl. English 2005a: 60; 2005b: 90). Der Lernbegriff bei Dewey zeichnet sich somit durch sein offenes Ende aus (vgl. English 2005b: 65). Es gibt für den Pragmatismus keinen „definitiven“ und „fertigen“ Wissensbestand, sondern die jeweils gewonnene Erfahrung kann stets als Ausgangspunkt neuer Erfahrung gelten. Das Verständnis der „Erkenntnis als Vorgang“ (Dewey 1994: 126) impliziert dabei auch, dass unser Erfahrungsbestand sich stets auf's Neue gegenüber neuen Erkenntnissen zu behaupten und durchzusetzen hat.

5.5.6 Die Transformation einfacher in reflexive Erfahrung als pädagogische Aufgabe

In der Transformation einfacher in reflektierende Erfahrung sowie im Aufbau einer Kultur der reflexiven Erfahrung sieht Dewey die Aufgabe von Erziehung und pädagogischem Handeln (vgl. English 2005: 56; 2005b: 63; Benner 2005: 12; Benner/English 2004). Pädagogisches Handeln ist darauf verpflichtet, von einem Lernen auf gut Glück in reflektierende Lernprozesse überzuleiten und Lehr-Lernprozesse als Prozesse einer reflexiven Erfahrung zu konzipieren. „Solche Übergänge sind auf Formen des Denkens und Handelns angewiesen, die über eine Auseinandersetzung der Lernenden mit ihren eigenen negativen Erfahrungen vermittelt sind“, daher „gilt es Unterrichtsformen zu entwickeln, in denen Schüler [...] mit verschiedenen Auswegen aus negativen Erfahrungen experimentieren“ (English 2005a: 58; vgl. English 2005b: 70ff.).

Während der Lehrer Situationen anbieten muss, die das Denken der Lernenden anregen, und Lernsituationen arrangieren, die Lernern bei der Problemlösung Anregungen und Unterstützung geben, hat der Lernende auf dem Weg der Suche nach der Problemlösung auch Irritationen zu durchlaufen, denen er durch das erfahrene Nicht-Wissen ausgesetzt ist. Das Subjekt bewegt sich in einem „Zwischengebiet des Forschens, des Denkens“, in dem es aus der Verwicklung der gegebenen Sachlage hypothetische Schlüsse zu ziehen und tastend einen Ausweg sucht (Dewey 1993: 199); in diesem Zwischengebiet von Nichtwissen und Wissen findet dann die Arbeit von Erziehung und Unterricht statt (English 2005b: 71).

Die von Dewey erarbeitete Projektmethode fördert in diesem Zuge ein selbsttätiges und selbstgesteuertes Lernen, dieses Lernkonzept hebt „das probeweise Vorgehen“ (vgl. English 2005b: 89) der Lernenden und die in diesen Versuchen vorkommenden Schwierigkeiten hervor. Für Dewey weisen Lernprozesse „diskontinuierliche Momente des Verharrens, der Unterbrechung, des

Überraschens“ auf (vgl. English 2005b: 90). Im Vordergrund stehen unterrichtliche Lernprozesse, bei denen Neues und Unvorhersehbares passiert (English 2005b: 110f.). Gelernt wird beim planvollen und selbsttätigen Tun, indem der Prozess und die Folgen des eigenen Handelns selbst erfahren und selbst reflektiert werden.

In der „auf Erfahrung begründeten Erziehung“ mit der Betonung des Denkens „als Methode der Erfahrung“ lassen sich Erfahrungsbildung und Problemlösung im Unterricht wie folgt beschreiben: Der Schüler wird in eine reale Sachlage eingeführt, die für den Erwerb von Erfahrung und fürs Lernen geeignet ist; daraus erwächst ein echtes Problem und eine Anregung zum Denken. Durch diese angestoßen geht er an eine Tätigkeit heran, an der er um ihrer selbst willen interessiert ist. Bei der Behandlung des Problems wird das Interesse des Schülers am behandelten Gegenstand angesprochen, die Frage, ob er an der Sache interessiert ist und situationsangemessen handeln *will*. Lernprozesse sind für Dewey „Zusammenhänge aktiver Interessen, [...] des Nachdenkens und der Erforschung“ (Dewey 1993: 181), in denen ein Kampf im Inneren des Subjekts stattfindet, Vorgänge, in die man verwickelt und an deren Ausgang man interessiert ist. Nur durch ein derartiges Eigeninteresse wird das Denken angeregt und vorangetrieben. Daher die schon erwähnte Forderung an den Lehrer, Stoffe aus den Lebenserfahrungen der Lernenden anzubieten (Dewey 1993: 178).

Für Dewey ist das Erlernen der Fähigkeit, künftigen negativen Erfahrungen reflexiv zu begegnen, lebenswichtig. Überall dort, wo man über Freiheit im Handeln verfügt, Bedingungen erforscht, Pläne aufstellt und ausführt, wo man eine Regelmäßigkeit für das künftige Handeln zu sichern versucht, gibt es keine Chance der Versicherung gegen künftige unvorhergesehene Möglichkeiten. Erfahrung muss an neuen Situationen geprüft werden, keine überkommenen Handlungsorientierungen gelten ohne weiteres für neue Situationen. Angesichts der faktischen Offenheit der Erfahrung lassen sich individuelle und kollektive Lernprozesse auf kein feststehendes Ziel finalisieren; selbsttätiges Lernen vollzieht sich immer als Erfahrungserweiterung durch Handeln, das wiederum neuen Schwierigkeiten ausgesetzt sein wird. Die stets

offene Zukunft erfordert daher vom Lernenden einen experimentellen Umgang, der sich durch ein forschendes Denken und die Suche nach Problemlösung auszeichnet und über negative Erfahrungen vermittelt ist. Der Lernende hat sich in einen kritischen Umgang mit Ungewissheiten, Irrtümer und Irritationen zu begeben und dies als wichtige Erfahrung im Leben anzuerkennen. Diese Fähigkeit, sich mit den Umständen, denen man im Laufe seines Lebens begegnet, immer wieder neu auseinanderzusetzen, seine Erfahrungen neu zu interpretieren und anzuwenden und stets erneut aus seinen Erfahrungen zu lernen, gehört für Dewey zum Menschsein (vgl. Dewey 1994: 295). Dabei kommt es auch darauf an, ein „selbstkritisches“ Verhältnis zu den eigenen Überzeugungen aufzubauen (vgl. English 2005b: 112), indem alte Handlungsorientierungen angesichts neuer Situationen analysiert, reflektiert und problematisiert werden.

So erblickt Dewey Aufgabe und Ziel der Erziehung in der Vermittlung der Fähigkeit, experimentelle Erfahrungen zu durchlaufen (vgl. English 2005b: 91f., 117). Das beste Ergebnis schulischer Arbeit besteht in der Bereitschaft der Schüler, „vom Leben selbst zu lernen und die Lebensbedingungen so zu gestalten, dass alle im Vorgang des Lebens lernen“ (Dewey 1993: 77). Statt zu autoritären Erziehungsformen zu greifen oder der Versuchung zu erliegen, die eigenen Begriffe und das eigene Verständnis an die Stelle der Negativität der Erfahrung von Lernenden zu setzen, soll sich der Pädagoge immer die Aufgabe stellen, Lernende dazu zu befähigen, der Negativität der Erfahrung reflexiv zu begegnen (vgl. English 2005b: 94). Da Neues und Unbekanntes unvermeidlich in allen gesellschaftlichen Bereichen auftaucht, sollte es als grundlegender Aspekt aller Lernprozesse betrachtet und genutzt werden. „Lernen aus Erfahrung“ ist somit ein Weg, „sich der Negativität der Erfahrung zuzuwenden, diese als Hinweise für die Notwendigkeit einer Neuorientierung zu deuten und entsprechende neue Wege zu beschreiten“ (English 2005b: 100).³⁹

³⁹Eine besondere Bedeutung erlangt die reflexive Erfahrung für Dewey im Kontext demokratisch verfasster Gesellschaften. *Erziehung durch reflektierende Erfahrung* wird umso wichtiger in einem demokratischen System, in dem die Menschen wechselseitig auf Prozesse der Meinungsbildung Einfluss nehmen können (vgl. English 2005a: 58). Die Demokratie sei die einzige legitime Gesellschaftsordnung, in der Erfahrungen unter den Mitgliedern frei ausgetauscht werden können, und nur eine demokratische Gesellschaft könne ein Bildungssystem realisieren, das sich die Aufgabe setzt,

5.5.7 Negativität der Erfahrung bei Dewey

Für Dewey ist die Aneignung von Gedachtem und Erdachtem zweitrangig; sie ist Hilfsmittel für das Befragen und Erforschen der Dinge (vgl. Dewey 1993: 198). Lernen wird von ihm nicht als „Anhäufen von Wissen“, sondern als ein durch eine problematische Sachlage veranlasster Denkprozess konzipiert. Es wird durch problematische Erfahrungen, die man im unterrichtlichen wie im außerschulischen Kontext mit der Welt macht, angestoßen und durch das selbständige Handeln und Denken des Subjekts vermittelt. Dewey steht in der pragmatistischen Tradition und macht von daher die Problemlösung zum Forschungsthema. Benner wie English weisen darauf hin, dass er den Begriff der Negativität der Erfahrung nicht verwendet und trotzdem einen wirksamen Lernbegriff entwickelt (vgl. Benner 2001c: 61; 2005: 12; English 2005a; English 2005b; Benner/English 2004).

Negativität der Erfahrung kommt bei Dewey in zweierlei Hinsicht vor. Zunächst können die von ihm angesprochenen Irritationen angesichts einer schwierigen Situation in unserem Zusammenhang als Motivation des Lernens verstanden werden. Die negativen Erfahrungen, die man in der Welt und mit der Welt macht, unter denen

reflektierende Erfahrungen zu fördern. „Eine Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 1993: 121). Im Unterschied zu einer Gesellschaft, die den freien Erfahrungsaustausch hemmt, hält Dewey diejenige Gesellschaft für demokratisch, „die für die gleichmäßige Teilnahme aller ihrer Glieder an ihren Gütern und für immer erneute biegsame Anpassung ihrer Einrichtung durch Wechselwirkung zwischen verschiedenen Formen des Gemeinschaftslebens sorgt“ (Dewey 1993: 136). Demokratie wird als eine besondere Form der Interaktion und der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben gesehen, was Grenzziehungen zwischen Klassen, Rassen usw. vermeidet. Für Dewey weisen alle gesellschaftlichen Praxen eine gemeinsame Struktur auf, die Struktur menschlicher Erfahrung; sie lassen sich einer lernenden und bildenden Erfahrung zuordnen (vgl. Benner 2001c: 54). Der Demokratiebegriff wird aus seinem institutionellen, politischen Rahmen gelöst und als Methode zur Förderung des freien Austauschs von Interessen und der freien Wechselwirkung zwischen sozialen Gruppen sowie zur Erhöhung der kooperativen Intelligenz angesehen. Damit schenkt Dewey nicht nur der Funktion des wechselseitigen Interesses in der Regelung sozialer Beziehungen, sondern auch der fortschreitenden Entwicklung der menschlichen Vernunft zuviel Vertrauen. Auch überschätzt er die Funktion der Erziehung für die Besserung der sozialen Verhältnisse (vgl. Dewey 1993: 184f.). Gewiss trägt eine Steigerung der Reflexions- und Handlungsfähigkeit des Menschen zur angemessenen Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme bei; als Instrument zu ihrer Lösung wird das aber kaum reichen (vgl. Dewey 1994: 52; Benner 2001c: 56f.; 2005: 12). „Letztlich glaubt Dewey an die Wirksamkeit des demokratischen Ideals [...] weil Dewey von der realistischen Einsicht abgeht und an ihre Stelle den Glauben setzt, wird sein materialistisches Bildungskonzept verfälscht“ (Apel 1974: 164).

normalerweise Irritationen, Frustrationen verstanden werden, stellen eine Voraussetzung neben anderen für das Lernen dar. Dewey fordert eine enge Verbindung zwischen Schule und Alltagsleben; er geht aber kaum auf die eher didaktische Fragestellung ein, ob bzw. wie sich problematische Alltagssituationen in der Schule in zwangloser Weise abbilden lassen oder ob sie mehr oder weniger „künstlich“ rekonstruiert werden müssen. Jedenfalls unternimmt Dewey mit der Perspektive auf Irritationen als Ausgangspunkt und Ansporn zum Denken den Versuch, die Negativität von Erfahrungen des Menschen in und mit seiner Umwelt pädagogisch nutzbar zu machen.

Problemsituationen in der Lebenswelt bilden den Ausgangspunkt und das grundlegende Motiv für Denkakte und stellen die wichtigste Voraussetzung für die gedankliche Entfaltung im Zuge des resultierenden Problemlösungsprozesses dar. Dabei ist man nun zum zweiten auch *während* der Suche nach Lösungen Irritationen und Enttäuschungen ausgesetzt. Diese Erfahrungen, die man angestoßen durch problematische Situationen mit sich selbst macht, führen zu gedanklichen Bewegungen und Wendungen des Bewusstseins, die für den Lernprozess konstitutiv sind. Sie zeichnen Lernen wesentlich als Vorgang oder Prozess reflexiver Erfahrungsbildung aus. Man muss Erfahrungen, auch negativer Art, mit dem eigenen Bewusstsein⁴⁰ machen, um etwas lernen zu können. Dadurch, dass das Denken angeregt, der experimentelle Lernprozess eingeleitet und durch *Tun* – „learning by doing“ – in Gang gesetzt wird, richtet sich das Augenmerk des Lernenden auf den Lernprozess selbst; er erlebt die kognitive Bewegung im Fortgang des Denkaktes an sich selbst.

Von daher spricht Deweys Theorie zwei Arten negativer Erfahrungen an, auf die sich die vorliegende Arbeit bezieht: negative Erfahrungen, die man mit der Welt

⁴⁰ Buck weist aus hermeneutisch-phänomenologischer Perspektive auf die Begrenztheit des Selbstbewusstsein im pragmatischen Sinne hin: Die Grenze des pragmatistischen Verständnisses der Erfahrung liege darin, dass Offenheit und Belehrbarkeit immer auf derselben Ebene bleiben und die Erfahrungen, die wir machen, immer „innerhalb desselben Horizonts der Erfahrbarkeit“ stattfinden (Buck 1969: 72). Dieses Umgehenkönnen mit den Dingen mache uns klüger, aber der Erfahrende werde dadurch nicht seiner Erfahrung, seiner selbst bewusst (Buck 1969: 72). Doch auch im Pragmatismus oder zumindest bei Dewey ist der Denk- als Problemlösungsprozess ebenso als reflexiver Prozess anzusehen, der sich nicht nur auf ein Umgehenkönnen mit den Dingen reduziert.

macht und solche, die man mit sich selbst im Zuge der Problemlösung macht. Dewey schenkt sowohl den Irritationen, Enttäuschungen, Forschungen als Anstoß des Handelns als auch der resultierenden reflexiven Erfahrung große Aufmerksamkeit. Das über negative Erfahrungen vermittelte experimentelle, reflexive Lernen bringt er mit dem pädagogischen Handeln und Unterrichtsformen in Zusammenhang. In den Aporien der Erfahrung werden die Bedingung des Lernens und die Möglichkeit pädagogischen Handelns gesehen. Ein Lerner wird durch ein über negative Erfahrungen vermitteltes Tun lernen, in unbekanntem Situationen Auswege aus Aporien zu suchen. In problemorientierten Situationen wird das Subjekt aufgefordert, sich selbst mit den Problemen auseinanderzusetzen, eigenständiges Denken zu entwickeln und durch eigenes Tun nach Auswegen zu suchen (vgl. Dewey 1994: 112f.). Dewey will lebensweltliche Problemstellungen zum Thema des Unterrichts machen und weist darauf hin, dass Erziehung und Bildung, Lehren und Lernen über Formen negativer Erfahrung vermittelt sind; er hat damit einen einzigartigen Begriff des Lernens entwickelt, der sich unmittelbar auf die im Handeln gemachten Erfahrungen bezieht (English 2005a: 49; 2005b: 62f., 109).

5.6 Lernen durch negative Erfahrungen

5.6.1 „Erfahrung“ und „Lernen“

Das Verhältnis von Erfahrung und Lernen ist nicht so eindeutig und gar als lineare Ursache-Wirkungs-Kette vorstellbar, wie es alltagssprachlich erscheinen mag. In den diversen philosophischen und pädagogischen Abhandlungen der Thematik werden sie indes als derart eng miteinander verzahnt angesehen, dass vom einen nie ohne das andere die Rede ist.

So bezeichnet Buck Erfahrung als Grund und Verstehensgrund des Lernens (Buck 1989: 13). Erfahrung sei sowohl Grund und Anfang als auch Folge des Lernens. Beide stünden in einem notwendigen Zusammenhang: „Das Lernen gehört notwendig zur

Erfahrung und ist in ihr enthalten wie die Folge im Grund. Es ist eine immanente Konsequenz der Erfahrung, [...] dass man eine Erfahrung gar nicht eigentlich gemacht hat, ehe man aus ihr lernt. [...] Eine Erfahrung, die ohne Konsequenzen bleibt, aus der man nicht gelernt hat, ist keine gewesen“ (Buck 1989: 15). Die Frage nach dem Wesen des Lernens ist für Buck eine Frage nach der Geschehensstruktur der Erfahrung (vgl. Buck 1989: 3).

Für Gadamer enthält Erfahrung stets den Bezug auf neue Erfahrung: „Daher ist derjenige, den man erfahren nennt, nicht nur durch Erfahrung zu einem solchen geworden, sondern auch für Erfahrung offen“ (Gadamer 1972: 338). Aufgrund dieser Offenheit der Erfahrung ist der Mensch besonders befähigt, „aufs neue Erfahrung zu machen und aus Erfahrungen zu lernen“ (Gadamer 1972: 338).

Für Benner sind Erfahrungen „niemals nur Einzelerfahrungen, sondern immer zugleich Teil einer Lern- und Bildungsgeschichte, in der künftige Erfahrungen im Sinne der Differenz von Bekanntem und Unbekanntem an zurückliegende anschließen und zurückliegende Erfahrungen durch neue und andersartige erweiterbar sind“ (Benner 2001: 76).

Dewey bringt Erfahrung mit Handeln zusammen und unterscheidet eine probierend-aktive und eine passiv-erleidende, hinnehmende Seite der Erfahrung. Er unterscheidet Erfahrung von bloßer Bestätigung oder bloßer Veränderung, die nicht bewusst mit der Welle von Rückwirkungen in Beziehung gebracht wird, die von ihr ausgehen (Dewey 1994: 140ff.; 1993: 186ff.); es ist noch keine Erfahrung, wenn ein Kind in eine Flamme greift oder nur blinde und launische Impulse ausagiert. Erfahrung ist bei Dewey immer auch Lernen: „Erfahrung als Probieren umfasst zugleich Veränderung [...] Wenn die durch unser Handeln hervorgebrachte Veränderung zurückwirkt auf uns selbst und in uns eine Veränderung bewirkt, dann gewinnt die bloße Abänderung Sinn und Bedeutung: dann lernen wir etwas“ (Dewey 1994: 140; 1993: 186f.). „Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung bringen. Bei dieser Sachlage aber wird das Erfahren zu einem Versuchen,

zu einem Experiment mit der Welt zum Zwecke ihrer Erkennung“ (Dewey 1994: 141; 1993: 187).

Dieser allgegenwärtig konstatierte enge bzw. notwendige Zusammenhang von Erfahrung und Lernen ändert aber nichts daran, dass die unterschiedlichen Theorieansätze Erfahrung und Lernen aus ihren je spezifischen Perspektiven heraus thematisieren und es keinen allgemein verbindlichen Erfahrungs- und Lernbegriff gibt.

In phänomenologischer Perspektive sind es die Dinge selbst, „die sich uns kundtun und uns über sie belehren“ (Buck 1989: 12f.). Wird aus phänomenologischer Sicht Erfahrung eher als Widerfahrnis verstanden, so betont auch der hermeneutische Erfahrungsbegriff, dass „wir verstehend in der Welt, bei ihren Phänomenen, bei den Dingen sind“ (Göhlich 2007: 194f.). Der Pragmatismus betont demgegenüber eher die aktive Seite, die im Ausprobieren, im Versuchen, im Handeln besteht.

Entsprechend unterschiedlich zeigt sich die Interpretation negativer Erfahrungen. Die Phänomenologie thematisiert prä-objektive Lebenserfahrungen und das Erschließen von Möglichkeiten im Leben. Die soziale Lebenswirklichkeit samt problematischen Situationen wird dagegen eher nicht behandelt. Die phänomenologische These, dass Lernen als Umlernen zu verstehen ist, ist vielmehr eine philosophische Umschreibung der genetischen Aspekte des Lernens.

Anders als Husserl sehen Gadamer und Buck in der Negativität der Erfahrung kein zu vermeidendes oder zu überwindendes Unvermögen oder Defizit (vgl. Buck 1989: 80f.). Gadamer betrachtet Negativität als das Wesen der Erfahrung; Lernen ist für Buck in entscheidender Weise durch Negativität bestimmt. In hermeneutisch-phänomenologischer Perspektive verhilft die Negativität der Erfahrung zu prinzipiellen Einsichten über die alltägliche Erfahrungsbildung, wodurch sich das erfahrende Verhalten im Ganzen verändert (vgl. Buck 1969: 52). Der Lernende macht über die Erkenntnis der Gegenstände hinaus auch Erfahrungen über sich selbst als Wissenden oder Wissensuchenden. Die durch Bearbeitung der negativen Instanz geschöpfte Einsicht hat „den Charakter einer Umkehr, eines Zu-sich-Kommens aus der Befangenheit“ (ebd.). Der Anlass, auf Grund dessen sich alles umkehrt, ist dann

die „Macht der negativen Instanz, d.h. die Erfahrung davon“ (ebd.). Meyer-Drawe und Buck sehen Lernen hauptsächlich als über Negativität vermittelten Prozess. In diesem Verständnis stimmen die hermeneutischen und phänomenologischen Erklärungsversuche in großem Maße überein.

5.6.2 Wissensaneignung und Umlernen

Koch spricht vom „negativen Lernen“, d.h. „der durch Lernen möglichen Aufklärung über Einseitigkeiten, Fehler, Irrtümer und Vorurteile“ (Koch 2007: 48f.). Oser/Spyschinger verweisen auf den übenden Piloten im Simulator, der viele Fehler machen müsse und dessen Lernen nicht „Spaß“ mache, sondern „schmerzhaft“, „mühsam, oft gebrochen und risikoreich“ sei (Oser/Spyschinger 2005: 18). Aber dass Lernen in hohem Maße als „Umlernen“ definiert werden kann, schließt das „Dazulernen“ im Sinne einer Bereicherung des Wissensbestandes nicht aus. Lernen ist nicht nur Lernen aus negativen Erfahrungen. „Erfahrung bedeutet hier nicht Lernen als ein bloßes Kennenlernen, sondern als ein Dazulernen. Und dieses wiederum ist nicht ein bruchloses Anfügen von Kenntnissen, sondern *wesentlich* ein Umlernen“ (Buck 1989: 15). Auch Wissenszunahmen stellen oft kognitiv-reflexive Erfahrungsprozesse dar, sind Übergänge von undeutlicher zu deutlicher Erkenntnis, zu immer tieferem Wissen um die Logik von Sachverhalten und lassen sich als analytische Prozesse der Erläuterung unseres Wissens verstehen. Lernen stellt in vielen Fällen auch ein Dazulernen, eine Erweiterung, eine Vermehrung dar. So kann der Übergang vom Nichtwissen zum Wissen sowohl innovativ wie additiv verlaufen.

Doch ist der quantitative Zuwachs an Einzelwissen vom Bildungsstandpunkt aus „sekundär“ (vgl. Copei 1963: 70); die bloße Aneignung von Wissen, wie auch Dewey ausführt, „kommt erst in zweiter Linie, ist ein Hilfsmittel“ (Dewey 1993: 198). Didaktische Aufgabe ist es, die eigentlich bildenden Wirkungen des Lernprozesses, das „Lernen des Lernens“, für weiteres Lernen produktiv zu machen. Schule und Unterricht legen aber wenig Akzent auf das Lernen aus negativen Erfahrungen. Und

noch die neuere Gehirnforschung scheint sie zu bestätigen: „Gelernt wird immer dann, wenn positive Erfahrungen gemacht werden. Dieser Mechanismus ist wesentlich für das Lernen der verschiedensten Dinge“ (Spitzer 2002: 181). Lernen aus und anhand von „negativen“ Erfahrungen wird demgegenüber in Lern- und Lehrtheorien und der dazugehörigen pädagogischen Praxis oft ausgeblendet zugunsten eines positiven Lernens und Lehrens, das unseren Wissensstand vermehren und erweitern soll. Wir sind nur allzu leicht geneigt, den bloßen Zuwachs an Einzelwissen bereits als geistige Bereicherung des Lernenden anzusehen. Gegenüber diesem „Dazulernen“ im Sinne einer Wissens- oder Informationserweiterung soll hier die Betonung auf das „Umlernen“, das Lernen aus dem Irrtum, aus der Krise, aus der Problemsituation sowie die resultierende Neustrukturierung von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern gelegt werden.

5.6.3 Lernen durch negative Erfahrungen

Aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht liegt „Negativität“ im Lernen insofern vor, als es eine Konfrontation mit dem vorhandenen Vorwissen bedeutet (vgl. Buck 1989: 3f.). Die Aneignung von Neuem muss an bereits vorhandenes Vorwissen anknüpfen; beim Kennenlernen eines neuen Gegenstandes oder Sachverhalts oder beim Handeln in einer neuen Situation muss man bestehende Gewissheiten voraussetzen. Diese Gewissheit gilt als optimale Basis für das weitere Denken und sogar als eine „Notwendigkeit a priori, damit neues Denken überhaupt zu Stande kommt“ (Oser/Spychinger 2005: 20; vgl. ebd., 59ff.). Der Zweifel, das In-Frage-Stellen einer These oder überhaupt Lernen könnten nur vor dem Hintergrund einer Gewissheit stattfinden, wir müssten als Menschen immer mit einem epistemischen Nichtzweifel, mit einer Akzeptanz der Weltexistenz anfangen, sonst würde ein weiteres Kennenlernen der Welt nicht funktionieren. „Lernen“ besagt immer, dass bestimmte bisherige Konzepte, Verhaltensweisen, Dispositionen verändert werden; dass Lernen überhaupt stattfindet, bedeutet, dass ein Konzeptwechsel sich auf der Basis der vorangehenden Gewissheit vollzieht und diese

in bestimmter Weise korrigiert bzw. negiert: „*Conceptual change* bedeutet, dass man ein falsches Bild von einer Sache [...] hat (Gewissheit 1) und jetzt auf Grund der Negativität von Erfahrung dieses korrigieren muss (Gewissheit 2)“ (Oser/Spychinger 2005: 20; vgl. ebd., 59f.). Dieses vorausgesetzte Bild wird durch einen Zweifel erschüttert, woraus sich ein neues, „korrigiertes“ Denken entwickelt und ein Gefühl der gehobenen Sicherheit erwächst.

Unser Vorwissen gewinnen wir in der Regel unplanmäßig und unmittelbar aus dem Alltag. Insoweit es sich nicht „berichtigen“ lässt, droht es den weiteren Wissenserwerb zu behindern. Daher stellt Lernen oft einen „schmerzhaften“ Erkenntnisprozess dar, wenn durch Irritationen, Erschütterung, Brüche und innere Konfrontation eine erneuerte Erkenntnis und Urteilsfähigkeit entstehen. In diesem Sinne macht die Negativität der Erfahrung das Wesen des Lernens aus. Ob man im konkreten Fall jedoch durch negative Erfahrung lernt, hängt von verschiedenen weiteren Faktoren ab. Es gibt diverse Möglichkeiten, mit Widersprüchen und Störungen umzugehen:

In einem ersten Fall gibt es keine direkte Beziehung zwischen negativen Erfahrungen und Lernen. Negative Erfahrungen führen nicht immer dazu, dass ein Lernprozess vonstatten geht; Menschen lernen nicht automatisch aus negativen Erfahrungen. Man kann auch in der problematischen Situation verharren, wofür es verschiedene Gründe geben kann, von denen hier drei aufgeführt seien: das geistige Niveau bzw. der kognitive Entwicklungsstand, die Kraft des Selbstverständlichen und die Stärke der Emotionen, d.h. das Ausmaß, in dem man sich von der Situation betroffen fühlt.

Erstens: Zur Entwicklung des geistigen Niveaus verweist Buck auf die ungenügende Fähigkeit des Kindes beim Lernen bzw. des Menschen beim anfänglichen Lernen auf der Stufe der „paradigmatischen Induktion“, auf der hauptsächlich bloßes Wiedererkennen des Ähnlichen vorliegt und keine negative Instanz wirksam ist (vgl. Buck 1989: 224). Nach Piaget ist das Kind zu Beginn seiner Entwicklung auf niedriger kognitiver Entwicklungsstufe zur Wahrnehmung eines Widerspruchs noch nicht in der Lage. Angesichts des niedrigen kognitiven

Entwicklungsniveaus bleiben Widersprüche hinter dem Gegenstand verborgen und für das Kind undeutlich. Ob eine neue Erfahrung zu einem Konflikt führt, hängt demnach vom Entwicklungsniveau ab: „Nach dieser Auffassung wird das Kind sich nur dann in einem Konflikt befinden, wenn seine Schemata weit genug entwickelt sind. Sind sie es nicht, werden auch noch so viele Befragungen oder Vorführungen verschiedener Objektformationen keinen Konflikt entstehen lassen und damit geistige Weiterentwicklung auslösen. Ein Konflikt (und das sich daraus ergebende Lernen) kann nur dann ausgelöst werden, wenn das Kind die Voraussetzungen dafür erfüllt“ (Ginsburg/Opper 1998: 272; vgl. Piaget 1985: 35). Nur auf der Basis eines bestimmten kognitiven Niveaus kann ein Ungleichgewicht sich einstellen, das den Motor des Lernens und der kognitiven Weiterentwicklung abgibt. Das erklärt in einigen Fällen, warum das Umlernen im Lernprozess ausbleibt (vgl. Mitgutsch 2005).

Zweitens: Auf die Problematisierung des Vorwissens können das automatisierte Handeln, habituelle Dispositionen und Selbstverständlichkeiten positiven oder negativen Einfluss nehmen. Was wir uns aneignen oder lernen, wird oft mit der Zeit habitualisiert oder gar automatisiert. Angesichts der verschiedenen Lebenssituationen aktualisieren sich im Laufe der Zeit verschiedene Handlungsschemata. Diese „Handlungsautomatisierung“ erspart viel Energie und Zeit, wenn etwa über bestimmte erlernte Bewegungsvollzüge – wie beim Auto- oder Fahrradfahren – nicht gesondert reflektiert werden muss. Situationseinschätzungen und Reaktionsbildungen im automatisierten Bereich laufen schneller und präziser ab, sind „eingeschliffen“. Raum und Zeit für andere Informationen und ihre Verarbeitung stehen daraufhin vermehrt zur Verfügung, insbesondere für solche Gegenstände und Umstände, die uns neu oder fremd sind und die besondere Aufmerksamkeit und Mühe erfordern.

Auf der anderen Seite bedeutet uns das, was wir im weitesten Sinne als Gewohnheit bezeichnen können, des öfteren auch eine „Selbstverständlichkeit“, die sich nicht leicht in Frage stellen lässt. Das mindert unsere Empfänglichkeit für neue Situationen oder Situationsaspekte und erschwert das Lernen daraus. Der Rahmen der „Selbstverständlichkeiten“ ist sehr weit zu spannen und umfasst nicht nur das übernommene „tote“ Wissen und das mechanisch-blinde Urteil, sondern auch das,

was wir als „richtiges“ Wissen akzeptiert haben. Menschen sind in ihren Anschauungen leicht derart befangen, dass sie deren Grenzen nicht mehr zu überschreiten vermögen. Neue und potentiell kreative oder schöpferische Denkweisen bleiben dann leicht auf der Strecke und auch weiteres Lernen findet nicht mehr statt. Gegenüber dieser „Denklähmung“ durch Automatisierung ist gerade das problemorientierte Bewusstsein für Lernen aus negativen Erfahrungen von besonderer Bedeutung. „Negatives“ Wissen kann sich als solches nicht automatisieren, sondern nur bewusst aufgebaut und metakognitiv rekonstruiert werden (vgl. Oser/Spychinger 2005: 19, 42ff.).

Zum dritten ist Lernen aus negativen Erfahrungen immer mit einer bestimmten Emotionalität gekoppelt. Ob wir überhaupt eine Sache als Problem betrachten, entscheidet auch darüber, ob bestimmte Emotionen ausgelöst werden, die für weiteres Handeln notwendig sind. Bei ausbleibendem Lernen angesichts negativer Erfahrungen kann die Gefühlswelt des (Nicht-) Lernalerns eine Rolle spielen. Oser/Spychinger machen auf die Bedeutung emotionaler Variablen in bezug auf den Aufbau von moralischem Schutzwissen aufmerksam (vgl. Oser/Spychinger 2005: 17f., 72ff.); demnach liegt ein signifikanter Zusammenhang zwischen moralischer Sensibilität und Fehlerreflexion vor (ebd., 106). Lernen aus negativen Erfahrungen korreliert mit einzelnen Aspekten emotionaler Sensibilität wie Irritation, Enttäuschung, Schock und deren Verarbeitungstiefe. Die negativen Emotionen angesichts negativer Erfahrungen und ihre Intensität können einerseits den Motor des Handelns und des daraus resultierenden Lernens darstellen. Ist man aber zu sehr emotional involviert, etwa, indem man sich über Gebühr ärgert, kann das die kognitive Verarbeitung der Situation und damit auch das Lernen daraus blockieren.⁴¹

Zum Umkreis von Emotionalität gehört auch der Aspekt, dass Lernende Mut fassen müssen, sich mit neuen und in ihrer Empfindung womöglich „gefährlichen“ Situationen auseinanderzusetzen. Auch angesichts der tatsächlichen

⁴¹ Höffe erinnert an die antike Tragödie als Paradigma für das Zusammenspannen von (Mit-)Leiden und Lernen. Sie führt Leidenschaften und Emotionen vor, die sich auch „im inneren Drama des Zuschauers“ abspielen und dadurch einen Lernprozess provozieren sollen (Höffe 2001: 332f.). Dazu müssen sich die Zuschauer sowohl mit der dargestellten Konfliktsituation wie mit der Rolle der Darsteller identifizieren.

Schrecken einer riskant und gefährlich gewordenen Welt muss die Frage des Muts zu lernen erziehungstheoretisch in Überlegung gezogen werden. „Wer gibt die Garantie, dass [Lernende] in diesen Risiken nicht umkommen, und wie können sie emotional vom Schrecken der Welt im positiven Sinne lernen, ohne dass sie davon erdrückt werden“ (Oser/Spychinger 2005: 114)?

Deweys „trial and error“-Verhalten, das bloße Ausprobieren, bis eine Lösung gefunden ist bzw. sich einstellt, „ein bloßes Herumtappen, wie es des Nachts geschieht, wo man alles mögliche probiert, bis man zufällig auf den rechten Weg stößt“ (Buck 1969: 52), drückt sich auch im Sprichwort vom gebrannten Kind aus, welches das Feuer scheut (vgl. Buck 1989: 80f.). Dieses behavioristische Verständnis ohne Einbeziehung von Kognition und Bewusstsein findet im Tierverhalten und teils auch in elementaren und reflexartigen menschlichen Lernformen seine typischen Beispiele. Selbst wenn hier ein Bewusstsein im Spiel ist, ist es doch einzig der unmittelbare Erfolg, der eine „gewählte“ Verhaltensweise als richtig auszeichnet. Was künftig zu vermeiden ist, wird behalten, und ein „negatives“ Wissen darüber, was nicht getan werden darf, wird aus den negativen Erfahrungen aufgebaut. Diese Verhaltensmodifikation hat mit einem reflexiven Umgang mit der Welt, mit Einstellungsveränderungen und Bewusstwerdungen wenig zu tun.

Zum reflexiven Lernen hingegen zählt, dass man die übersehbaren Vorgänge bewusst herbeiführt, die negativen Erfahrungen gesondert erinnert und reflektiert, die Negativität, die einem widerfährt, festhält und daraus Einsichten für sich selbst gewinnt. Auf diese Weise kann die negative Erfahrung eine pädagogisch positive Bedeutung erlangen. Entscheidend für den Lernerfolg ist hier die Frage, ob man sich bewusst den negativen Erfahrungen zuwendet und sie reflektiert. Dewey wie Benner zielen in ihrem jeweiligen Verständnis von Negativität auf eine bewusste Herbeiführung und pädagogische Auseinandersetzung mit lebensweltlich orientierten negativen Erfahrungen. Die negative Erfahrung ist daher nicht als etwas Negatives und Hinderliches anzusehen; ihr kommt in pädagogischen Prozessen keine negative, sondern eine positive Bedeutung zu, insofern Lernen zentral über negative

Erfahrungen vermittelt ist und durch die pädagogische Aufarbeitung negativer Erfahrungen im Bildungsgang effektiv gestaltet und unterstützt werden kann.

5.6.4 Didaktik und das Verhältnis von advokatorischem und persönlichem Lernen

Wissen ist nicht nur aus persönlich erlebten Erfahrungen aufgebaut. Ein Großteil wird – durch Instruktion, sozialisierende Instanzen und Institutionen, soziales Lernen – stellvertretend oder advokatorisch übernommen und erworben. Wer von anderen oder durch andere lernt, erfährt in gewisser Weise auch stellvertretend die Situation des anderen. Oser/Spychinger betonen am Beispiel des moralischen Lernens die Wirkung des advokatorischen Lernens: „Stellvertretendes negatives moralisches Wissen hat in vieler Hinsicht die gleiche Funktion wie die Erfahrung im Kontext selbst, auch wenn es große Unterschiede im Grad der Erfahrungstiefe gibt. Es steht advokatorisch für diese Erfahrung, indem zum Erlebnis wird, was andere erfahren, erduldet, erlitten haben“ (Oser 1998: 601; vgl. Oser/Spychinger 2005: 101f.). Man müsse, so Oser, nicht alles Böse nochmals tun, um ein moralisches Urteil und ein moralisch positives Gefühl zu entwickeln. Es geht dabei darum, „ob wir vermittelt durch Narration stellvertretend erleiden können, was notwendig ist, um es nicht nochmals in Realität erleiden zu müssen. Grenzziehungen und Diskussionen sind unabdingbar, denn zugleich gibt es vieles, was wir erleiden müssen, damit wir wachsen“ (Oser/Spychinger 2005: 53).

Diese offene und problematische Relation zwischen instruktivem Lehren und eigenständigem Lernen ist eines der zentralen Probleme jeder Didaktik. Didaktisch zentrale Fragestellungen, die in der Didaktik als Disziplin immer wieder thematisiert und bearbeitet worden sind, tauchen bereits bei den Sophisten auf. Schon bei ihnen entstehen die ersten Ansätze erzieherischen bzw. didaktischen Fragens danach, wie erfolgreich gelehrt werden kann. Die Sophisten beanspruchten, über Wissen zu verfügen und dieses Wissen anderen vermitteln zu können, sofern die Schüler in

angemessener Weise angesprochen werden. Sie entwickelten ein Instruktions- oder Übertragungsmodell des Lernens, worin Lernen als ein rezeptives Vernehmen und Akkumulieren von Sachverhalten aufscheint.

Dieses Modell kritisiert Platon in seinen Dialogen. Einem Zu-Belehrenden würde Wissen in einer Weise vermittelt, wie wenn einem blinden Auge ein Gesichtssinn eingesetzt werden sollte; an anderer Stelle illustriert Platon die sophistische didaktische Theorie am Bild eines mit Wasser gefüllten Bechers, dessen Inhalt vermittels eines Wollfadens in einen leeren Becher hinüberfließt (vgl. Brüggem 1988: 300). Sokrates spricht Platon zufolge in Abhebung vom sophistischen Instruktionskonzept davon, nie jemandes Lehrer gewesen zu sein, denn er verfüge nicht über das Wissen des „Tugendhaften“. Die Tugend kann nach Sokrates überhaupt nicht begrifflich gemacht oder über irgendeine dogmatische Feststellung übermittelt werden. Er distanziert sich von einem selbstgewissen Fürwahrhalten und betont auf der anderen Seite, auch im Nichtwissenden sind von dem, was er nicht weiß, richtige Vorstellungen angelegt (vgl. Platon Menon 85c). Das ist ein Grundpfeiler der platonischen Anamnesislehre.

Es gibt die Methode der Ermahnung und die elenktische Methode – eine Methode der „prüfenden Zurechtweisung“ (vgl. Koch 1995: 100). Der Unterschied zwischen beiden liegt darin, dass im zweiten Fall der Unbelehrbare noch nicht der Belehrung geöffnet ist und von seiner Unbelehrbarkeit noch befreit werden muss. Es handelt sich um eine Gesprächstechnik bzw. Fragemethode, die Sokrates zu benutzen pflegte: nicht einfach positiv übermittelnd, sondern immer fragend und damit zur Stellung- und Anteilnahme zwingend.

Die Elenktik ist eine Kunst der Widerlegung, nachfragend, zweifelnd in Gesprächen mit anderen, um ihnen die Unwahrheit ihres Wissens bewusst zu machen. Die Kunst der elenktischen Widerlegung zielt darauf hin, dem Unbelehrbaren sein eigenes Schein- und Trugwissen zu Bewusstsein zu bringen, die Unzulänglichkeit des vermeintlichen Wissens des Gesprächspartners vor Augen zu führen. Das prüfende Fragen von Sokrates gilt als Anstoß zum bewussten Denken, als Anregung zur Selbsterkenntnis. Ihm steht eine andere Fragemethode zur Seite, die als Mäeutik oder

Hebammenkunst bekannt wurde (vgl. Koch 1995: 102). Die Hebammenkunst von Sokrates setzt ein denkendes Subjekt und die anerkannte Position im Dialog voraus: „Das Größte aber an unserer Kunst ist dieses, dass sie imstande ist, zu prüfen, ob die Seele des Jünglings ein Trugbild oder Falschheit zu gebären im Begriff ist. Ja, auch hierin geht es mir eben wie den Hebammen: Ich gebäre nichts von Weisheit“ (Platon Theaitetos 150b-150c). Durch geschickte Fragen sollen die im Gesprächspartner schlummernden, ihm aber nicht bewussten richtigen Einsichten geweckt und ans Licht gebracht werden.

Elenktik und Mäeutik arbeiten in der sokratischen Didaktik gut miteinander zusammen. Während durch die Elenktik der Knabe sich allmählich seines nur vermeintlichen Wissens bewusst und in die Belehrbarkeit zurückgeholt wird, erlangt er durch die Mäeutik Belehrung durch seinen eigenen Verstand sowie durch Führung, hier des Sokrates (vgl. Koch 1995: 103). Daher ist das Wissen des Nichtwissens eine wesentliche Voraussetzung für das Lernen, denn dem Subjekt wird so die Möglichkeit eröffnet, sich auf die Suche nach Erkenntnis zu begeben. Die Kunst der Erziehung wird hier als „Kunst der Umlenkung“ verstanden, nämlich „auf welche Weise wohl am leichtesten und wirksamsten dieses Vermögen kann umgewendet werden, nicht die Kunst, ihm das Sehen erst einzubilden, sondern als ob es dies schon habe und nur nicht recht gestellt sei und nicht sehe, wohin es solle“ (zit. n. Brüggem 1988: 301; vgl. Meyer-Drawe 2005: 32).

Wie Platon diesen befreienden, reinigenden Teil als Paideia bezeichnet und die positive Unterweisung nur als ein Handwerk ansieht (vgl. Koch 2005: 100, 1995: 105), wollen wir mit ihm daran zweifeln, ob die ermahnende Methode überhaupt gut funktionieren kann, wenn der Ermahnte nie zur Einsicht gebracht werden kann, wenn er keine Selbstbegegnung erlebt: „Keine Befreiung, keine Emanzipation“, so Koch, „scheint sich ohne einen realen Widerstand und ohne Vernunft, die der am Ende Befreite zunächst einmal erleiden muss, zu vollziehen“ (Koch 1995: 106). Diese didaktische Überlegung hängt eng mit einem Verständnis des Lernens zusammen, das darin einen diskontinuierlichen, über die Negativität der Erfahrung vermittelten, schmerzhaften Prozess sieht.

Die Sophisten und Sokrates entwickeln keine systematische didaktische Theorie. Das pädagogische Hauptwerk von Comenius, die *Didactica magna*, handelt hingegen hauptsächlich von Fragen des rechten Lehrens und Lernens. Sie bestimmt die göttliche Weltordnung als Fundus der Bildungsinhalte. Didaktik wird bei ihm damit als große Lehrkunst oder große Unterrichtslehre verstanden, „die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren“ (Comenius 1960: 9). Die Didaktik hat hier die Grenzen der Sammlung pädagogischen Rezeptwissens seit langem überwunden und sich zu einer Wissenschaft vom Lehren und Lernen entwickelt.

Nach heutigem Verständnis kann man Didaktik im Anschluss an Heimann als Wissenschaft vom Unterricht, im Anschluss an Weniger und Klafki als Theorie der Bildungslehre, ihrer Struktur und Auswahl, und im weitesten Sinne als Wissenschaft und Lehre vom Lehren und Lernen überhaupt interpretieren. Im engeren Sinne bezieht sich Didaktik auf das Lehren und Lernen unter schulischen Bedingungen bzw. in unterrichtlichen Zusammenhängen.

Dennoch darf man Didaktik nicht mit Schuldidaktik gleichsetzen, da eine solche Verkürzung der vielfältigen differenzierten Praxis des Lernens bei weitem nicht entspricht. Auch wenn die schulbezogene Didaktik eine dominierende Rolle in didaktischen Ansätzen spielt, sind auch außerschulische Didaktiken entwickelt worden. In Didaktiken werden Lernen und Lehren in einem schulischen oder außerschulischen Lernfeld angesprochen, d.h. die Voraussetzungen, Möglichkeiten, Folgen und Grenzen des Lernens und Lehrens (vgl. Jank/Meyer 2002: 31). In der vorliegenden Arbeit bezieht sich Didaktik daher nicht nur auf schulischen Unterricht, sondern auch auf jegliche Form der beabsichtigten Beeinflussung von Lernprozessen. Es wird hier vom weitesten Sinn des Wortes ausgegangen, wonach Didaktik „die Wissenschaft (und Lehre) vom Lernen und Lehren überhaupt“ ist (Dolch 1969: 45f.).

Copei ist nicht zur Entwicklung einer didaktischen Theorie gekommen, er hat aber in seiner Abhandlung *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess* zwei wichtige Beispiele dafür genannt, dass ein Lehrer durch pädagogisches Eingreifen das wichtige Lernpotenzial, das durch eine aufgetauchte Problematik hervorgerufen wird, festzuhalten und pädagogisch nutzbar zu machen versucht.

Er geht zunächst auf die planmäßige Vorbereitung auf den Erkenntnisprozess durch das pädagogische Handeln ein. Fehl geht demnach eine Auffassung, die einfach an die Wirkung eines freien Strömens schöpferischer Einfälle und Kräfte ohne Bemühen und ohne Forschung glaubt. Die pädagogische Unterstützung auf dem Forschungsweg ist vielmehr von besonderer Bedeutung, da mir die problematisch gewordene Sache, die der Anstoß zu einem Besinnungsprozess wird, immer neue Fragen aufzwingt und jeder neue Gedankengang sich leicht zu verlieren droht. „Der Erkenntnisprozess wird ohne planmäßige straffe Vorbereitung und Zucht der Prüfung nicht über die ersten Institutionen hinauskommen. Gelänge es aber doch, im glücklichen Impuls bis zu jenem großen Aufleuchten vorzustoßen, so bliebe immer noch die erste Arbeit der Prüfung und der Eingliederung in das Erkenntnisganze notwendig [...] Denn die Erkenntnis, die im fruchtbaren Moment aufleuchtet, ist nur wie das Aufleuchten einer Leuchtrakete über einem dunklen Gelände, das für einen Augenblick das ganze Feld in allen Einzelheiten und deren Zusammenhang unter sich überblicken läßt und dann verlischt, alles wieder in Dunkel hüllend. Wird der Überblick nicht festgehalten, so vermag nichts das Bild zurückzurufen und in der Seele bleibt nur ein verschwommener Eindruck“ (Copei 1963: 68).

Als erstes Beispiel wird die Wirkung des Luftdrucks angeführt (Copei 1963: 103ff.): Nachdem ein Junge ein Loch in den Deckel einer Büchse Kondensmilch gebohrt hat, kann er keine Milch herausfließen lassen. Eine Reihe von Fragen stellen sich ein: Warum fließt die Milch nicht in schönem Strahl glatt aus der gebohrten Öffnung heraus; warum sie fließt nur, solange die Büchse schräg gehalten wird; warum hört das Fließen wieder auf und die Milch kommt nicht zugleich aus beiden Löchern heraus, wenn man die Büchse senkrecht hält? Didaktisch relevant ist, dass der Lehrer diese Problematik, die von den Jungen erlebte Erfahrung der „Negativität“ und ihre Verblüffung, Verwunderung, Staunen darüber bemerkt und pädagogisch nutzbar zu machen versucht: Man soll sich die beiden Fälle überlegen, in denen keine Milch herauskam. Die Vermutung lautet, dass ihr etwas im Wege stehen müsse, dass wohl die Luft die Milch nicht ausfließen lässt. Durch den Verweis auf die Erscheinung, dass wenn die Büchse schräg gehalten wird, die Milch herausfließt,

werden die Jungen zur Überlegung veranlasst: Wer ist stärker, die Milch oder die Luft?

Das pädagogische Handeln ist für die Entwicklung des kindlichen Gedankenganges von besonderer Bedeutung. Unterrichtliches Handeln ist oft nicht viel mehr als die Veranlassung der gedächtnismäßigen Einprägung eines überlieferten Kulturkanons, ein dozierendes Vorführen und Erklären der Sachvorgänge. Der Schüler braucht vielfach nur dem Vormachen denkend und beobachtend zu folgen. Viel wichtiger aber ist der suchende Geist, der durch eine Problemstellung geweckt wird. Hier klingt das Thema wieder auf, das in der sokratischen Mäeutik angeschlagen wurde.

Aber in Abhebung von der „simulierten Negativität“ in den platonischen Dialogen ist erstens darauf zu achten, dass solche Problemstellungen sich aus dem Alltagsleben ergeben und der Lehrer sie pädagogisch zu nutzen versteht. Er kann durch sein Eingreifen die Lust des Schülers stärken, die von den Schülern selbst aufgeworfene Fragestellung schärfen und das Augenmerk auf nichtbeachtete Punkte lenken, er kann auch eine geordnete Reflexion der Einzelfälle einleiten, Vermutungen evozieren, Irrtümer als Umwege zur Wahrheit gelten lassen und bei der Analyse der Fälle durch Veranschaulichung helfen. Bezogen auf die Problematik verstehen die Kinder durch die pädagogische Hilfe des Lehrers die doppelte Druckbewegung der ausströmenden Milch und der einströmenden Luft. Als zweiter Unterschied zum platonischen Dialog wird die Selbsttätigkeit des Schülers betont: Jeder Schüler muss alle Schritte selbst tun und wird stets durch das Eingreifen des Lehrers von einer Frage auf die nächste Phase der Beobachtung und Überlegung gebracht. Die Vermutungen, die im Prozess des Forschens angestellt wurden, werden auf die Probe gestellt bzw. durch Fragen, Beobachtungen, Analyse und Vergleich verifiziert. Den Schülern sind keine Mühe, keine Spannung und auch keine Misserfolge zu ersparen, um die negativen Erfahrungen voll für das Lernen nutzen zu können.

Auch Copei beschreibt die vorgefundene Unstimmigkeit von Gegenstand oder Situation als Ausgangspunkt des Denkens (vgl. Copei 1963: 60f.). Ein problemorientiertes Bewusstsein „überwindet“ angesichts wahrgenommener

Schwierigkeiten die bis dahin selbstgewisse Haltung. Aus zufällig auftauchenden Problemen mag ein zu untersuchendes Thema erwachsen; oder die Aufmerksamkeit richtet sich auf irgendwelche eigenartigen Phänomene, die sich der gewohnten Deutungsweise nicht ohne weiteres einfügen lassen. Das Thema, als Aufgabe von einem anderen gestellt, kann zu meiner eigenen Frage werden. Bei all diesen Varianten und Möglichkeiten ist wesentlich, dass mir endlich die Aufgabe am Gegenstand selbst aufstößt, statt dass sie einfach als Fragestellung übernommen wird. Durch die erschütterte Sicherheit oder durch Empfindungen wie Staunen, Stutzen oder Verblüffung wird ein Nachforschen eingeleitet. Einem problemorientierten Bewusstsein bzw., so Copei, dem diesbezüglich geschulten Blick werden ungewöhnliche Erscheinungen leichter auffallen, die dem Ungeschulten durchaus in Ordnung zu gehen scheinen; ein unverbildeter Blick würde eher das Eigenartige einer neuen Erscheinung bemerken. Denn oft ist das Gefühl der Unstimmigkeit vage und flüchtig und es ist didaktisch von besonderer Bedeutung, dieses in seiner Problemorientiertheit noch unentwickelte Denken pädagogisch zu unterstützen.

Auf diese Weise erlangt die problematische Situation selbst didaktische Qualitäten, wenn das pädagogische Handeln uns den undurchsichtigen Sachverhalt und seinen Kontext zu erfassen hilft und Situationen zum Nach- und Weiterforschen bietet. Anders als alltägliche Situationen, in denen wir der uns begegnenden Problematik oft auszuweichen versuchen, kann unterrichtliches Handeln uns vom ersten Moment der Überraschung an die Situation heranzuführen und jene gespannte intellektuelle Haltung hervorrufen, welche die schulischen bzw. unterrichtlichen Aktivitäten zum Zwecke haben sollten.

Das zweite Beispiel ist das Messen der Höhe eines Berges im Fach Heimatkunde am Ende des dritten Schuljahres (vgl. Copei 1963: 107ff.). Ein Schüler selbst hat diese Frage aufgeworfen. Der Lehrer erkennt, dass die durch diese Frage entstandene Erwartung in der Unterrichtssituation genutzt werden muss. Er fördert den Fortgang der Erkenntnisbildung durch einige Vermutungen, auch durch fehlschlagende Versuche, die zunächst Verwirrung und Probleme erzeugen, aber dazu führen, dass die Schüler selbst sich aktiv auf den „mühseligen Weg der Erkenntnis“ begeben und über

die Ausschließung der erfolglosen Varianten zu angemessenen Überlegungen kommen. Falsche Messbefunde werden über die Entfaltung der „Logik der Sache“ selbst in Frage gestellt, was dann schließlich zur Lösung der Problematik führt, als ein Schüler das Metermaß von der Spitze des Sandberges, der als Modell im Unterricht benutzt wird, senkrecht bis auf den Grund stellt. Das ist in diesem Fall keine Erfahrung im Sinne von „trial and error“, sondern die Problematik ist durch vernünftige Analyse, logische Ordnung der Daten und Auswertung einiger Fehlschläge zunehmend durchsichtig geworden. Alle Schüler haben diesen Prozess mit eigenen Entdeckungen und Überlegungen begleitet und sind von ihm mit starker innerer Beteiligung erfasst worden.

Die Einsicht in den Problemzusammenhang und seine Lösungsmöglichkeit(en) wird sodann als vorläufige Erkenntnis in den eigenen Erfahrungsbestand eingegliedert, die sich im Weiteren gegenüber neuen Erfahrungsmöglichkeiten durchzusetzen hat. Man wird die hier erworbenen Erkenntnisse später überprüfen und die dahinter steckenden Prinzipien auf breiter Basis ausprobieren, denn das Lernen ist ein dauernder Prozess. Copei hebt die Bedeutung eines genuinen Interesses an der Sache und den Erwerb einer entsprechenden Fragehaltung hervor: „Regelmäßig aber erschließt sich das Eigenartige eines neuen Gegenstandes nur von der fragenden Haltung her [...] Es kommt darauf an, dass er [der Mensch] mit einer dauernden, feindifferenzierten Frage- und Beobachtungshaltung allen Dingen gegenübertritt. Diese offene Haltung zu schaffen, ist eine Aufgabe der Schule“ (Copei 1963: 115).

In beiden Beispielen Copeis kommen grundlegende Aspekte der in dieser Arbeit angesprochenen und für das Lernen nutzbar zu machenden „Negativität“ bzw. der Arbeit an und mit negativen Erfahrungen zum Tragen, vom in Frage gestellten Vorverständnis des Schülers über das rechtzeitige und angemessene Eingreifen des Lehrers bis zum aktiven Gang einer Erkenntnissuche, in der es vor allem auf die Selbsttätigkeit des Schülers ankommt. Alle erzieherischen Handlungen münden in das Selbstlernen des Subjekts. Auch wenn Individualität durch pädagogische Einwirkungen veränderbar ist, „die Leistung des Lernens kann nur der Lernende selbst vollbringen“ (Brenzinka 1975: 85). Lernen als eine Veränderung der

psychischen Disposition kann weniger durch äußere Einflussnahme und artifiziell-erzieherische Formen verordnet werden, sondern benötigt eher anstoßende und auf den dann selbst zu beschreitenden Weg bringende Hilfe. Es gibt keine „richtige“ Methode, das Lernen zu erzwingen; was Unterricht und didaktische Ansätze zu leisten haben ist, die Möglichkeit zur Entfaltung zu ergreifen und auszunutzen. An der Unmöglichkeit, das Auftauchen einer Einsicht zu methodisieren, zeigt sich dabei die Grenze der pädagogischen Planbarkeit. Erziehbarkeit und Bildsamkeit beruhen auf einer inneren und äußeren Ansprechbarkeit der Menschen, die zu wecken es der pädagogischen Kunst bedarf, die aber nicht bis ins Letzte kalkulierbar ist.

Der „fruchtbare Moment im Bildungsprozess“ (Copei) kommt aus dem Subjekt selbst; durch pädagogisches Eingreifen kann man das resultierende Lernen besser gestalten, und darin liegt die Aufgabe des Lehrens bzw. der Didaktik: „Lehren heißt nicht übermitteln, es heißt, den fruchtbaren Moment vorbereiten, heißt eine lebendige Bereitschaft wecken, welche im Ringen mit dem Gegenstand den Sinngehalt in sich aufzunehmen strebt“ (Copei 1963: 101). Dabei gilt, „daß die (erzieherischen) Kräfte aktualisiert werden im *Anstoß* durch ein Fragewecken, daß sie nicht erstickt oder mißgeleitet werden durch die falsche Methode und daß sie nach diesem Anstoß sich durcharbeiten können bis zum fruchtbaren Moment, darauf kommt es hier an“ (Copei 1963: 67).

6. Eine negativitätstheoretische Analyse deutscher didaktischer Ansätze

Es geht in dieser Arbeit um die pädagogische bzw. didaktische Relevanz des Begriffs bzw. des Phänomens der „Negativität“ bzw. der Erfahrung von Negativität. Aus ihrer Perspektive sollen didaktische Ansätze untersucht werden, um pädagogische Einsichten zu gewinnen. Werfen diese Ansätze – implizit oder explizit – die Frage auf, welche Ziele man aus der Erfahrung von Negativem, von Widerständen und Problemen für die Erziehung ableiten kann? Wird in den verschiedenen didaktischen Theorien das Handeln im Anschluss an negative Erfahrung überhaupt thematisiert?

6.1 Die hermeneutisch-phänomenologische Didaktik bei Buck

Buck zufolge setzt Lehren als „einführende Verständigung“ oder „Verständnis erst eröffnende Verständigung“ (Buck 1969: 7) immer ein Lernverständnis voraus, ob im methodischen Unterricht oder im Alltag. In seiner Auseinandersetzung mit der didaktischen Induktion unter Rückgriff auf die aristotelische „Epagoge“ geht er davon aus, dass Lernen Vorwissen und die Konfrontation mit diesem Vorwissen impliziert. Vom Begriff der Negativität her gewinnt er einen Begriff des Lernens und versucht einige Grundformen des Lernens und des darauf beziehenden Lehrens verständlich zu machen. An den zwei „elementaren“ Formen des Lernens und der „einführenden Verständigung“ – Lernen am Beispiel und die das Verständnis weckende Analogie – zeigt er diese Konfrontation auf und nennt das Beispiel-Verstehen „eine ausgezeichnete Form solcher Konfrontation mit dem in der Erfahrung wirksamen Vorwissen“ (Buck 1989: 4). Auch das didaktische Mittel der Analogie erklärt er vom Begriff der Negativität her.

6.1.1 Das Beispiel-Verstehen

In Aristoteles' Darstellung wird das Beispiel schon als „Struktur der Epagoge“ erklärt (Buck 1989: 38). Es lässt sich zeigen, dass im besonderen Beispiel ein Wissen des allgemeinen Prinzips implizit mitgemeint ist, unter dem dieses Beispiel steht. Zur Kenntnis des Einzelnen gehört ein impliziter, unausdrücklicher „Vorblick“ auf das Allgemeine: Das Beispiel „bringt einen darauf, indem es auf ein im Kennen der Beispielmaterie wirksames Vorwissen anspielt, das man nun selbst explizieren kann“ (Buck 1989: 98). Wir beziehen uns am uns Bekannten schon auf das Allgemeine, nur in unausdrücklicher und unthematischer Weise. Für Aristoteles ist „das Beispiel einführende Verständigung“ und hat deshalb „belehrende Kraft“, aber er entwickelt keine didaktische Theorie des Beispiels (vgl. Buck 1989: 98f.).

Im 18. Jahrhundert, als viel und heftig über didaktische Fragen diskutiert wird, entsteht eine neuzeitliche Theorie des Beispiels. Aber die aristotelische Einsicht, beim Beispiel handle es sich um einen Anfang des Verstehens, wird hintangesetzt; stattdessen betrachtet die Didaktik dieser Zeit das Beispiel „unter dem logischen Gesichtspunkt des Verhältnisses von Besonderem und Allgemeinem“ (Buck 1989: 99). Buck hat Aristoteles' These wieder aufgegriffen gegen den Ansatz der Fall-Logik via Wolff und Kant.

Mit seinem Hinweis, dass Kant zwischen dem eigentlich veranschaulichenden Beispiel und der demonstrativen Aufweisung eines Sachverhalts nicht unterscheide, wendet sich Buck gegen das Gesetz-Fall-Verhältnis (vgl. Buck 1989: 140, 136; vgl. auch Buck 1981: 104). Das Verhältnis von Beispiel und demjenigen, wofür es Beispiel ist einerseits und das Verhältnis von Fall und Gesetz andererseits schließen sich nach Buck aus. Wiederholt betont Buck die Unterschiede zwischen „Fall“ und „Beispiel“. Er räumt ein, dass man auch von den Fällen her über den allgemeinen Sachverhalt belehrt werden kann. Zur direkten Darstellung von Gesetzmäßigkeiten dienen z.B. eine schlicht vorgezeigte Sache, Schemata und Modelle. Es ist aber eine andere Art und Weise des Lehrens: „Das Allgemeine wird hier demonstriert, d.h. wie Kant sagt, *direkt* dargestellt, so dass man es ablesen kann“ (Buck 1989: 139f.).

Dagegen, so Buck, gibt es keine demonstrativen Wahrheiten, die man dann im Einzelnen bestätigt finden kann. Denn das Verhältnis von Beispiel und Begriff lässt sich nicht nach dem Modell von Regel und Fall verstehen. Die lehrende Funktion des Beispiels nennt Buck in Abhebung von der „Demonstration“ „Veranschaulichung“: die Veranschaulichungsfunktion des Beispiels, das „einen lediglich auf etwas bringt, d.h. ein Verständnis anbahnt, jedoch nichts gerade vorführt“ (Buck 1989: 139f.).

Bei Wolff sei das Bewusstsein davon weggefallen, „dass das Beispiel nicht nur eine didaktische Hilfsfunktion, sondern eine ursprünglich Erkenntnis stiftende Funktion hat“; „seither gilt das Beispiel als eine bloße didaktische Form, und auch so ist es nur ein zusätzliches Mittel innerhalb eines Verständigungsverfahrens, bei dem die Frage, wie man denn dazu kommt, überhaupt etwas zu verstehen, immer schon übersprungen ist“ (vgl. Buck 1989: 103f.). Daher bedeutet das Beispiel im Kontext der Didaktik nicht mehr nur, wie man mit ihm als bloßem Hilfsmittel lehrt und belehrt wird, sondern für Buck geht es um die Frage nach der Struktur des Beispielverstehens bzw. des Verstehensprozesses, der durch das Beispiel in Gang kommt (Buck 1989: 156), wie also das Beispiel seine das Verständnis eröffnende Funktion erfüllt.

Der Unterschied zwischen Beispiel und Fall liegt darin, dass im Verhältnis von Gesetz und Fall ein Gesetz den Maßstab liefert, mit dessen Hilfe dann etwas als Fall des Gesetzes erklärt und unter das Allgemeine subsumiert wird. „Ein Fall von ... wird als solcher erst verständlich, wenn man den allgemeinen Sachverhalt erklärt bekommt, von dem er Fall ist“ (Buck 1981: 199; vgl. ebd., 104ff.; 116ff., 132). Man verfügt zuerst über den Maßstab, unter dem man etwas Besonderes als einen Fall von etwas Allgemeinem beurteilen kann.

Buck argumentiert gegen die Logik des Falls und auch gegen die Bestimmtheit durch einen situationsüberlegenen Sachverhalt, der unabhängig vom Besonderen die Regel seiner Subsumtion vorschreibt. Gegen Kants *Theorie als Inbegriff selbst von praktischen Regeln* stellt Buck seine *Theorie der Praxis* bzw. These zur praktischen Erkenntnis, wonach es keine „Theorie“ als Maßstab für das Geschäft der Urteilskraft gibt, zu unterscheiden, *ob etwas der Fall einer Regel sei oder nicht* (vgl. Buck 1981: 97). Buck setzt die Erkenntnis mit ihrer praktischen Anwendung gleich. Er

unterscheidet dasjenige Allgemeine, worauf ein Beispiel uns bringen könnte, von demjenigen Allgemeinen (Gesetz), das durch einen Fall erklärt werden kann: „Auch praktische Erkenntnis übersteigt das Besondere im Hinblick auf einen übergreifenden Kontext von Situationen, der das Besondere *als* etwas identifizierbar macht [...] Aber sie übersteigt sie nicht als beliebig austauschbare Fälle eines begrifflich formulierten Allgemeinen, sondern als Beispiele. [...] An Beispielen orientiert man sich da, wo das Allgemeine, *für* das sie Beispiel sind, nicht so scharf und ausdrücklich zu fassen ist wie der wohlbestimmte Begriff“ (Buck 1981: 104).

Im Verhältnis von Beispiel und Allgemeinem wird nicht von einem allgemeinen Sachverhalt her beurteilt, ob etwas ein Beispiel ist. Die Logik des Beispiels ist ein epagogischer Weg, den man wie folgt beschreiben kann: Das Allgemeine ist hier mit dem Besonderen in dem Sinne miteinander verbunden, dass es in der konkreten Situation impliziert ist und bei der Thematisierung des Besonderen mitthematisiert wird. „Ein Besonderes aber, in dessen Vergegenwärtigung ein Allgemeines mitvergegenwärtigt wird, auf welches das Besondere hinweist, heißt Beispiel“ (Buck 1981: 108). Das Allgemeine, das im Beispiel angesprochen ist, ist vage und unbestimmt; „Beispiele wirken aber deshalb, weil sie uns zwingen, uns in die Konkretion des Besonderen zu versetzen“ (Buck 1989: 106); und am Ende des epagogischen Wegs steht das ausdrücklich verstandene Allgemeine.

Als vorläufige Bilanz lässt sich in Abhebung von der Fall-Logik schlussfolgern, dass zur Kenntnis des Beispiel-Verstehens ein implizierter, unausdrücklicher Vorblick auf das Allgemeine gehört, dass das Verstehen ein Zurückkommen auf das Vorverständnis ist, das man in praktischen Situationen geschöpft hat, und dass in der Vergegenwärtigung eines Besonderen ein Allgemeines mitvergegenwärtigt und konfrontiert wird. Im Folgenden wollen wir auf die einzelnen Elemente des Beispiel-Verstehens eingehen.

Die seit Aristoteles bekannte Bedeutung des *Vorverständnisses* für den Ablauf des Lernprozesses lässt sich am Beispiel-Verstehen erörtern. Dass ein Beispiel ein Verständnis ermöglicht und einen auf etwas bringt, verläuft nach Buck nicht

„voraussetzungslos“. Führt uns jemand etwas als Beispiel an, bringen wir in dessen Rezeption selbst bereits ein Verständnis mit, wenn es am Anfang auch nur unartikulierbar gegeben sein mag. Das in Beispielen wirksame Vorverständnis verweist implizit auf ein Allgemeines. Was man eigentlich schon weiß, wird aktiviert, um das gegebene Beispiel zu verstehen. Das Beispiel-Verstehen weist Buck zufolge die allgemeine Verlaufsstruktur des Lernens auf: „Das Beispiel-Verstehen [...] steht einem Besonderen nicht einfach im Gesicht geschrieben, woraufhin es als Beispiel verstanden werden soll. Beispiele werden immer in einem Kontext der Verständigung angeführt, und erst dieser Kontext entscheidet über die bestimmte Hinsicht, in der man das Beispiel *nehmen* soll. Dafür, was ein Beispiel überhaupt jeweils *soll*, ist z.B. das in einer bestimmten Frage immer schon enthaltene Vorverständnis maßgebend. Beispiele stehen von vornherein in einem bestimmten Erwartungshorizont“ (Buck 1989: 156).

Am Beispiel-Verstehen lässt sich der Zusammenhang zwischen Bekanntem und Neuem beschreiben: „Im Bekannten soll ja etwas Neues und bisher noch nicht eigens Erkanntes entdeckt werden. Aber dieses Neue ist wiederum nur das im Kennen des Beispiels eigentlich, wenngleich nur implizit, Bekannte. Das als Beispiel genommene Bekannte wird auf das in ihm implizierte Verständnis hin thematisiert. [...] Beispiele [...] weisen über sich hinaus, [...] indem sie auf etwas zurückweisen“ (Buck 1989: 157).

Es gibt erfahrungswissenschaftliche Begriffe,⁴² die je nach wissenschaftlichem Stand der Dinge möglichst erschöpfend definiert und als inhaltlich fixierte Begriffe anerkannt sind. Im Alltag begegnen uns jedoch umgangssprachliche Ausdrücke, die man „nicht vollständig definieren kann“ (Buck 1989: 205), sondern „zu denen

⁴² Stegmüller hebt am Beispiel der Begriffsexplikation die Bedeutung des Vorverständnisses hervor und nimmt ebenfalls an, dass ein intuitives Vorverständnis in das erst zu Gewinnende, nämlich in das Explikat eingeht. Er stellt die Begriffsexplikation als eine „hermeneutische Spirale“ dar und meint in ihr „einen Vorgang mit mehrfacher negativer Rückkoppelung zu erblicken, da ein Erfolg der Explikation von einem häufigen Rückgang zur intuitiven Ausgangsbasis und Revisionen an dieser Basis abhängig sein wird.“ Was aus der Begriffsexplikation hervorgeht, enthalte keine Preisgabe oder Überwindung, sondern „eine Ausarbeitung des ursprünglichen Vorverständnisses“ (Stegmüller 1979: 36).

prinzipiell die Möglichkeit weiterer Auslegung gehört“ (ebd., 133). Der Bedeutungsgehalt eines Worts ist kein für sich bestehender, begrifflich fixierbarer Sachverhalt. Das Wesen solcher operativen Begriffe des täglichen Lebens ist, „in unthematischer Weise zu fungieren“ (ebd., 149). Wir gebrauchen in alltäglicher Rede unreflektiert einen Ausdruck und fragen uns, was eigentlich damit gemeint ist. Umgangssprachliche Ausdrücke funktionieren relativ unbewusst, wir haben keine Definition dafür, sie aber irgendwie im Griff.

Buck spricht von der Alltagsbegriffen impliziten *Unausdrücklichkeit*. Ausdrückliches Verständnis hat an sich selbst ein unaufhebbares Moment der Unausdrücklichkeit: „Ihre Unausdrücklichkeit, dass einem nämlich ihr Sinn in der jeweiligen Situation zwar deutlich ist, man aber nicht, wie bei den theoretischen Begriffen, über sie als eine für sich sachlich eindeutig explizierbare Regel ihrer Anwendung verfügt, ist die Unausdrücklichkeit eines Vorverständnisses“ (ebd., 151f.; vgl. ebd., 142).⁴³

⁴³ Über die traditionelle Ansicht hinaus, nach der Hermeneutik primär Texthermeneutik ist, die mit der Auslegung von Texten zu tun hat, fasst Buck die Erzeugung sprachlicher Gebilde als einen Modus des Handelns auf, so dass die Hermeneutik von Texten auch als Handlungshermeneutik anzusehen ist (vgl. Buck 1981: 25). Nach Buck gehört zu jeder bestimmten Praxis eine „Selbstvergessenheit“, derzufolge Unausdrücklichkeit ein Charakteristikum von Ausdrücklichkeit selbst ist (Buck 1981: 28; vgl. Buck 1969: 142). Die Unausdrücklichkeit von Sinn, der sich im Sprechen oder im Handlungsvollzug darstellt, ist demnach nicht *kontingent*, sondern *essentiell* (Buck 1981: 33). Absolute Ausdrücklichkeit ist in der Perspektive von Hermeneutik und Phänomenologie dem Handelnden unerreichbar. Jede Auslegung als Explikation unausdrücklicher, latenter Motive kann deshalb als eine Form von Reflexion über das Auszulegende betrachtet werden, weil jeder Interpret aus der Befangenheit des Tätigen heraustritt und den Vollzug gleichsam von außen sieht bzw. kommentiert. Interpretation expliziert das, was bei der Konstruktion einer ausdrücklichen Meinung oder im Vollzug des Handelns unausdrücklich geblieben ist. Der Interpret kann daher das, was der Autor in seinem ausdrücklichen Reden unausdrücklich mitgesagt hat, zum Thema machen und analysieren. Zur nachträglichen Reflexion bei der Auslegung zwingen historische und soziale Distanz; es geht nicht um die Entschlüsselung eines absichtlich verschlüsselten Sinns (vgl. Buck 1981: 34). Hermeneutik und Phänomenologie finden in diesem Sinne ihren Zusammenhang darin, dass der Grundzug aller Auslegung „Explikation [ist] von im Vollzug nur implizit gegebenem Sinn“ und „ausdrückliche Wiederholung und Aneignung von solchem, was in der zu interpretierenden Praxis“ unausdrücklich mitgeteilt ist (Buck 1981: 27ff.). Hermeneutik als Handlungshermeneutik hat daher die Struktur der Explikation von impliziertem Sinn – Bewusstmachung eines zuvor unbewussten Sinnes, der sich nicht nur auf den Bereich der sprachlichen Auslegung von Texten beschränkt, sondern sich in verschiedenen praktischen Vollzügen darstellt. Wie sich der Tätige auch anstrengt, seine Intentionen ausdrücklich zur Sprache zu bringen, er kann sich immer nur praktisch, im Vollzug verstehen; bei diesem Vollzug bleibt immer etwas unthematisch und geschieht gleichsam unter der Hand. „Das in allem ausdrücklichen Meinen darüber hinaus Gemeinte und insofern gegenüber dem ausdrücklich Gemeinten Frühere bleibt [...] unthematisch“ (Buck 1989: 67). Daher gehört die hermeneutische Explikation zur Normalität von Sprechen und Handeln bzw. von Lebenspraxis.

Das Allgemeine ist bei Buck als das Gemeinsame eines offenen Umkreises von Situationen ein vager Begriff. Auch wenn wir uns oder anderen einen Begriff an vielfältigen Beispielen verdeutlichen, bleibt der Sinn des Begriffs immer vage. Insofern in menschlicher Praxis begriffliche Genauigkeit und Trennschärfe nicht erreichbar sind, lässt sich das Allgemeine nicht in einer genauen Definition festhalten. Aber gerade in dieser Unexaktheit des umgangssprachlichen Begriffs liegt seine Funktionstüchtigkeit. Weil diese aus der Alltagserfahrung erwachsenen Begriffe sich nicht vollständig definieren lassen, können sie „nur durch sprachliche Beispiele verständlich gemacht werden“ (Buck 1989: 205). Es steht nach Buck gar nicht in unserer Macht, gewisse umgangssprachliche Begriffe anders als durch Beispiele zu erschließen.

Dass Beispiele nicht im strengen Sinne Fälle und die entsprechenden Begriffe nicht eindeutige Termini sind, ist phänomenologisch gesehen ein positives Charakteristikum (Buck 1989: 133). „So gewiss also Beispiele immer über sich hinausweisen: Man verständigt sich an Hand von Beispielen vorzüglich über solches *Allgemeine*, das exakt weder bestimmt oder bestimmbar ist“ (ebd., 138). Das im alltäglichen Begriff enthaltene Allgemeine kommt „durch Bewusstmachung von Hinsichten, die in den Beispielen nur unbewusst, unter der Hand, leitend sind“, „vergleichsweise vage zu Wort“ (Buck 1981: 121). So dient das Beispiel dazu, das, was *unter der Hand* leitend ist, bewusst zu machen, d.h. das implizit Vorverstandene ausdrücklich zu vergegenwärtigen.

Die Tatsache, dass man umgangssprachliche Begriffe nur mit Hilfe von Beispielen verdeutlichen kann und über sie sich am besten an Hand von Beispielen verständigt, verweist auf ihre praktische Natur: „Ihre Unexaktheit ist daher auch kein Mangel, [...] während sich in ihnen doch eine bestimmte Praxis, ein Umgangsverhältnis artikuliert“ (Buck 1989: 145). Umgangssprachliche Ausdrücke sind, in Wittgensteins Worten, Begriffe „mit verschwommenen Rändern“, sie besitzen eine relativ offene Bedeutung, die sich nicht erschöpfend entfalten lässt.

Ein Beispiel – anders als der „Fall“ eines objektiven Allgemeinen – lässt uns nicht direkt das Gemeinte ablesen, sondern versetzt uns in eine konkrete „praktische“ *Situation* und vergegenwärtigt eine Handlung. Ein Beispiel verstehen bedeutet nach Buck nicht, dass einem etwas direkt mitgeteilt wird, das dann gelernt werden könnte; wir eignen uns ausdrücklich das an, was uns im naiven Verstehensvollzug unbemerkt mit unterläuft, was wir in bestimmter Weise schon vorverstanden haben: „Die Verständigung durch Beispiele ist eine Weise der indirekten Mitteilung. Der Mitteilende beschränkt sich darauf, dem anderen eine [...] Verstehenssituation zu vergegenwärtigen [...] Er mutet ihm zu, sich selbst über das zu verständigen, was er schon mitbringt“ (Buck 1989: 159). Das Geschehen der sprachlichen Identifizierung entspringt vorausgegangenen Situationen, die als Beispiel für die gegenwärtige Situation fungieren; das neue Beispiel wird erschlossen durch den Blick auf die geläufigen Anwendungsbeispiele (vgl. Buck 1981: 56).

Das in diesen Begriffen ausgedrückte Allgemeine ist „nur fassbar in den konkreten Besonderheiten seiner Abwandlung“; es gibt „nichts, was über oder außerhalb des Umkreises der besonderen Wortverwendung stünde“ (Buck 1989: 205). Die Identifizierung von etwas als Beispiel ist abhängig von besonderen Umständen vorzunehmen; daher steht die Begriff-Beispiel-Relation unter der Voraussetzung, dass sie nicht von einem durch eine antizipierte Regel formulierten Sachverhalt handelt und kein situationsfreies Geschehen ist. „Nur kraft seiner Besonderheit wirkt ein Beispiel belehrend. Was beim Fall hier eher als störender Umstand im Weg steht, die Besonderheit, das ist beim Beispiel gerade das Förderliche. Nur im Durchgang durch die besonderen Beispiele, d.h. durch die Abwandlungen des Allgemeinen, kommt man *darauf*. [...] Zwar bringt mich das Beispiel auf einen in Grenzen formulierbaren Sachverhalt. [...] Beispiele sind aber eben deshalb unerlässlich, weil das, wofür sie stehen, prinzipiell offen und weiter bestimmbar ist“ (Buck 1981: 201). Die Konkretheit des Beispiels ist unerlässlich; um das im Begriff enthaltene Allgemeine erläutern zu können, muss die Besonderheit des Besonderen nicht beseitigt, sondern eher, in der Mehrung der Beispiele, vervielfältigt werden (vgl. Buck 1989: 137; 196).

Buck betont mehrfach, ein Beispiel könne ohne weiteres aus sich selbst einleuchten (vgl. Buck 1981: 54, 199; Buck 1989: 136, 157). Das wirft die Frage auf, was ein *gutes* Beispiel ausmacht. Zu den entscheidenden Bedingungen der Verständlichkeit eines Beispiels, das man zur Verdeutlichung eines Begriffs anführt, gehört es, „dass dem anderen die Beispielmaterie geläufig ist“: „Man rekurriert auf das dem anderen Vertraute, auf das, was er durch Erfahrung oder Lehre schon kennt. Dass ein gutes Beispiel *ohne weiteres* einleuchtet, beruht also gerade darauf, dass hier ein vorgängiges Verständnis aktiviert wird“ (Buck 1989: 157).

Einen umgangssprachlichen Ausdruck verstanden zu haben heißt demnach, „sich auf seinen Gebrauch verstehen, d.h. ihn *können*“ (ebd., 204). In Anlehnung an Lipps Begriff der Praxis betont Buck, „wer einen Begriff hat, der kann mit ihm arbeiten“ (Buck 1989: 204; vgl. ebd., 145; Buck 1981: 99). Einen umgangssprachlichen Begriff verwenden, heißt „seine Anwendung verstehen, sich auf seine Anwendung verstehen, ihn beherrschen. [...] Es gibt kein anderes Kriterium für das Verständnis eines Begriffs. Das Beispiel bringt mich also eben dadurch auf den Begriff, dass es mich auf neue Beispiele für dasselbe bringt. So funktioniert das Beispielverstehen“ (Buck 1989: 203).

Die Explikation des Begriffs kennt keine von seinen jeweiligen konkreten (An-)Wendungen abgelöste, ideale Einheit der Bedeutung, sie vollzieht sich nur „in den besonderen Auslegungen, die [das Wort] durch seinen Gebrauch erfährt“ (Buck 1989: 155; vgl. ebd., 137). Ein Wort zu verstehen, „einen Begriff zu wissen“, so Buck mit Wittgenstein, heißt, „sich auf seinen Gebrauch zu verstehen“ (ebd., 146). Wir (ge-)brauchen diese Begriffe, um in sozialen Alltagssituationen zurechtzukommen. Dass man ein Wort auf neue Weise kreativ auf andere Situationen anwendet, heißt dann, dass man das Wort einigermaßen versteht.

Das durch Beispiel vermittelte *Können* in der *Praxis* und das *Umgangsverhältnis* durch die *Veranschaulichung* des Beispiels werden von Buck immer in Abhebung von der *Nachahmung* und von Kants *Demonstration* hervorgehoben (vgl. Buck 1989: 138, 143ff.). Buck erklärt mit dem kantischen Begriff der „Nachfolge“, was er als „Beispiel“ versteht: „Man muss vielmehr den Gang des Vorgängers mitgehen, eine

Praxis mitvollziehen. Indem man etwas mitmacht, geht einem das Verständnis auf, auf das es ankommt. Das Beispiel versetzt einen in einen konkreten Vollzug [...] dieses Versetzt-Werden in einen konkreten Vollzug, dieser Mitvollzug [ist] die entscheidende Bedingung für das Verstehen eines Beispiels“ (ebd., 144).

Man verfügt beim Beispiel-Verstehen über keinen exakten Begriff, verwendet aber das Beispiel in gewisser Weise: „Beispiele *veranschaulichen*, indem sie uns in eine Praxis versetzen; sie vergegenwärtigen einen Vollzug. Beispiele veranschaulichen, indem sie operationalisieren!“ (Buck 1981: 203). An anderer Stelle heißt es: „Beispiele bringen einen ja auf etwas; sie vermitteln ein Verständnis, nur eben so, dass man dasjenige, dessen man durch sie innewird, nicht mehr ausdrücklich formulieren kann. Das Verständnis zeigt sich daran, wie man sie verwendet“ (Buck 1989: 129). Es ist der „Bezug auf eine Praxis, in die das Beispiel einführt“ (ebd., 143). Beispiele dienen weniger dem methodischen Zweck, sondern sind primär praktisch und „im Wesen Anwendungsbeispiele“ (Buck 1981: 204f.). Das Ziel von Beispielen sei daher schon erreicht, wenn man „von ihnen aus, ohne die Vermittlung durch einen exakten Begriff, nun über anderes, Analoges Bescheid weiß, d.h. die Beispiele in gewisser Weise verwendet“ (Buck 1989: 138). Beispiele weisen über sich hinaus und ermöglichen ein Verständnis, und man wird *in einen konkreten Vollzug versetzt*. Man braucht nur ein neues Beispiel anzuführen, eine andere Anwendung desselben zu machen, um sein Verständnis zu zeigen: „worauf einen ein Beispiel zunächst bringt, das ist nicht das Allgemeine, sondern ein anderes, analoges Beispiel“ (Buck 1981: 204).

„Das Beispiel weist als Beispiel über sich hinaus, es bringt einen auf etwas; aber es weist nicht auf ein Allgemeines *über* allen Beispielen, sondern auf ein neues Beispiel! Es hat die Struktur des Ganges von Beispiel zu Beispiel“ (ebd., 106). Ein solcher Gang der praktischen Erfahrung von Beispiel zu Beispiel, von Analogon zu Analogon sei charakteristisch für jede Art nicht streng methodisierter Erfahrung (vgl. Buck 1981: 108f., 212).

Die Bedeutung eines Wortes impliziert also immer auch die Anwendung einer gelernten Bedeutung auf neue Situationen, und „die Bedeutung eines Worts ist nichts

außerhalb des offenen Umkreises seiner besonderen Verwendungsbeispiele“ (Buck 1981: 105f.). Damit kommt es zu einer immer weitergehenden Bestimmung des Allgemeinen in praktischen Situationen. Wir bleiben im täglichen Sprachgebrauch gebunden an den Gang von Beispiel zu Beispiel, und wir können uns durch das Beispiel das, was wir im sprachlichen Vollzug zunächst relativ unausdrücklich begriffen haben, versichern.

Statt von einer *begriffsbestimmenden* spricht Buck in diesem Zuge daher von einer *begrifferschließenden* Funktion von Beispielen. Man wendet keinen fixen Maßstab an, sondern bestimmt das Allgemeine in den konkreten (An-)Wendungen produktiv weiter, so dass der Gebrauch, den man von den Beispielen macht, dasjenige selbst, wofür sie Beispiele sind, wiederum modifizieren kann (vgl. Buck 1989: 145, 205).

Buck meint unter Verweis auf Kants „Exposition“, „der allgemeine Begriff“ werde vom Einzelfall her auch produktiv ergänzt“ und bedürfe immer weiterer Auslegung (Buck 1989: 132); die Funktion des Beispiels liege darin, „ein Allgemeines zu vermitteln, das sich begrifflich nicht erschöpfend explizieren lässt“ (ebd., 133; vgl. ebd., 204). Buck betont damit, dass das Beispiel kein bloßer Fall eines terminologisch festlegbaren Begriffs sei. Nur wenn man in den jeweiligen konkreten Situationen das Wort gebraucht, lässt sich sein Sinn vergegenwärtigen. Der Umkreis der Anwendungsbeispiele bleibt „prinzipiell offen für kreative Neuanwendung und Weiterbestimmung“ (Buck 1981: 201), daher findet die Begriffsbestimmung anhand des Beispiels kein feststellbares Ende, sondern bleibt „ein unvollendbares Geschäft“ (Buck 1989: 135).

Buck wendet seine Analyse des Beispiel-Verstehens gegen die logische Interpretation von Beispielen anhand des Gesetz-Fall-Schemas. Das Beispiel gibt etwas nicht als den konkreten Fall einer allgemeinen Regel zu verstehen, sondern funktioniert deshalb, „weil es uns eine Handlung vergegenwärtigt, in der das, was schon in bestimmter Weise vorverstanden ist, in Frage steht, so dass wir nun die Sache ausdrücklich begreifen, indem wir uns ganz einfach an dasjenige erinnern, was wir in

irgendeiner Praxis des Lebens oder der Erkenntnis begriffen, zuvor schon immer irgendwie verstanden haben“ (Buck 1989: 189).

Die Struktur des Ganges von Beispiel zu Beispiel analysiert Buck am relativ unreflektierten Wortgebrauch: Beispiele „führen uns einen sprachlichen Vollzug vor, bei dem wir uns nun nachträglich erinnernd antreffen können, um ausdrücklich einen Sinn zu verstehen, auf den wir uns zuvor im Wortgebrauch nur eben – praktisch – verstanden haben“ (Buck 1981: 105). Das gegebene Beispiel aktiviert ein vorgängiges, unausdrückliches (Vor-)Verständnis. Man erblickt im Bekannten das bisher noch nicht Erkannte und erkennt im Unbekannten das, was man „eigentlich“ weiß.

Diese „Konfrontation mit dem Vorwissen“ kommt beim Beispiel-Verstehen an mehreren Stellen zum Tragen: Das Beispiel führt eine situative Wirklichkeit vor und versetzt mich in die mir geläufige Situation, es bewirkt dadurch die Vergegenwärtigung einer Praxis; es ruft die in dieser Praxis unausdrücklich leitende Hinsicht wach und verhilft mir zu einem expliziten Verständnis des zuvor in der Situation nur implizit Verstandenen.

Das Beispiel bringt einen *reflexiv* auf etwas zurück, das zuvor im Vollzug quasi unter der Hand schon im Spiel gewesen ist. „Beispiele versetzen in eine schon vertraute Verstehenspraxis; sie machen bewusst, was relativ unbewusst schon vorverstanden ist“ (Buck 1981: 205). Das Beispiel ruft ein latentes Vor-Verständnis wach und das Beispiel-Verstehen „weist eine reflexive Struktur auf: ich bekomme mich zu fassen, treffe mich an bei etwas, was ich vorgängig schon kann“ (ebd., 206). Das Verstehen von Beispielen wird hier als eine Weise der Erkenntnis interpretiert, durch die man sich als „ein im sprachlichen Vollzug Begriffener reflexiv zu fassen bekommt“ (ebd., 105).

Buck beschreibt das Beispiel-Verstehen als Bewusstwerdung. Verstehen ist ein „reflexives Geschehen“ (vgl. Buck 1989: 164, 157). Das in dem Beispiel implizit Bekannte verhilft dazu, das Neue zu verstehen. Diese Reflexivität des Geschehens fängt bei einem Vorverständnis an, das zunächst unbewusst und nur nachträglich herauszuarbeiten ist. Dabei handelt es sich um eine prinzipielle Nachträglichkeit. Die Reflexion des Beispiel-Verstehens ist für Buck keine „analytische“ Reflexion (Buck

1989: 164).⁴⁴ Buck versteht Reflexion hier im Kontext der von Hegel angesprochenen Struktur der Erfahrung. Im Rahmen des Erwartungshorizonts bildet der Verstehende ein Verhältnis sowohl zu dem Gegenstand als auch zu sich selbst. Diese Zurückwendung des erfahrenden Bewusstseins auf sich selbst erfolgt, so Buck, gleichermaßen beim Verstehen von Beispielen: „Das Beispiel-Verstehen hat genau die Struktur, die Hegel als die Struktur der Erfahrung beschreibt: Das Wesen der Erfahrung ist es, dass sich das erfahrende Bewusstsein auf sich zurückwendet und dabei seine Erfahrung über sich selbst macht. [...] Die Zirkelbewegung des Beispiel-Verstehens ist ein Sich-seiner-bewusst-Werden“ (Buck 1989: 158).

6.1.2 Lernen durch Analogien

Buck versteht die Analogie als eine neben dem Beispiel existierende wichtige praktische Verstehens- und Verständigungsweise. „Das Allgemeine vollzieht sich als das je Besondere und in Form von je Besonderem, von denen das eine dennoch auf das andere verweist. Die Analogie ist insofern eine wesentlich praktische Verständigungsweise. Unsere ganze lebensweltliche Erfahrung bewegt sich in Analogien, schreitet in Analogien voran. Sie ist, als praktische Erfahrung, die wir mit unseresgleichen und mit uns machen [...] können, ein Gang von Analogie zu Analogie“ (Buck 1989: 206).

An anderer Stelle heißt es: „Die Welt der alltäglichen Erfahrung ist eine Welt der Pragmata. Die Welt der Pragmata ist eine Welt, in der man sich an Beispielen orientiert, d.h. den Horizont des Vertrauten im Fortgang von Analogon zu Analogon ausfüllt und zugleich wandelt“ (ebd., 214). In der Lebenspraxis ist es so, dass man nicht mit der Formulierung eines Begriffs antwortet, was der Begriff eigentlich

⁴⁴ Wenn alles Handeln in gewisser Weise „selbstvergessen“ ist, d.h. im Bewusstsein nicht ausdrücklich thematisiert wird, können wir uns dessen, was in unmittelbaren Verhaltensvollzügen geschieht, nicht bewusst werden und bleiben darin befangen. Es gibt immer Differenzen zwischen dem spontanen, nicht bewussten Vollzug und der nachvollziehenden Reflexion des Vollzugs, zwischen „Vollzug mitmachen“ und „uns reflexiv zu ihm verhalten“ (vgl. Buck 1989: 161). Die durch das Verstehen von Beispiel oder Analogie erzeugte Reflexion hebt die Selbstvergessenheit und Unbewusstheit des Handelns nachträglich auf und ist daher pädagogisch zu nutzen.

bedeutet, sondern mit ähnlichen Beispielen. Das Beispiel und die Analogie hängen miteinander zusammen, denn das Beispiel zu verstehen bedeutet, dass man vom Beispiel aus „über Analoges Bescheid weiß“ (ebd., 138). Buck spricht von Beispielen in Bezug auf das unausdrückliche Allgemeine, das in lebensweltlichen Begriffen enthalten ist, und die Relation der einzelnen Beispiele zueinander kommt in Analogien zum Ausdruck.

Das Anführen von Analogien ist ein Verfahren, „dessen sich das einsame Erfahren und Lernen von selbst bedient, indem es Analogien bemerkt und aufsucht und das Besondere ohne weiteres als über sich hinausweisendes Paradigma nimmt“ (ebd., 2). So stellt der Gang von Analogon zu Analogon eine „elementare“ Form des Lernens dar, mit der man sich in der Welt zurechtfindet.

Buck unterscheidet die Analogien nach ihrer didaktischen Funktion in die „epagogischen, d.h. Verständnis überhaupt erst ermöglichenden“, und die „apagogischen, d.h. zusätzliche Fasslichkeit garantierenden Analogien“ (ebd., 243). Die generelle Funktionsweise der epagogischen Analogien ist bei Buck identisch mit derjenigen der Beispiele. „Sie bringen einen – ohne weiteres – auf etwas, erschließen das Verständnis; sie machen einem etwas bewusst, das man, relativ unbewusst, schon vorverstanden hat“ (ebd., 244). Weil die „epagogischen“ Analogien „vom Besonderen zum Allgemeinen“ gehen und einen Sachverhalt überhaupt erst verständlich machen, sind sie „die eigentlich didaktische Form“ der Analogie (vgl. ebd., 230).

Das Muster des Verstehens von Beispielen und Analogien korrespondiert mit Aristoteles' These, alles Lernen geschehe aus einem vorgängigen Wissen: Beide funktionieren durch die Aktivierung des Vorverständnisses (vgl. ebd., 45f., 178). Bei Aristoteles gründet ein analoger Fall auf Ähnlichkeit; der analoge Fall bringt auf ein anderes Besonderes, ohne sein Allgemeines eigens zum Thema zu machen (vgl. ebd., 178). Dennoch ist Aristoteles, wie bereits ausgeführt, nicht zu einer eigentlich didaktischen Theorie des Beispiels und der Analogie gekommen (vgl. ebd., 99).

Eine didaktische Theorie der Analogie findet sich bei Kant. Für ihn sind Analogien „indirekte Darstellungen“ der Begriffe im Unterschied zur „direkten“ Darstellung durch die schematische Anschauung oder das anschauliche Beispiel (ebd., 198f.). Als

„indirekte Darstellung“ gibt die Analogie etwas nicht geradezu, sie *bringt einen auf etwas* (Kant; vgl. ebd., 201). Bei Kant ist der analoge Gegenstand nicht wie ein Fall unter den Begriff subsumierbar. Er wirkt aber „aufgrund einer Qualität, die von derselben Art ist wie die Qualität des Falls“ (ebd., 200f.). Gemeint ist die Logik und Methodik, in der etwas als Fall von etwas bestimmt wird, und so ist Kants Analogie – wie das Beispiel – nach dem Modell des Regel-Fall-Verhältnisses konzipiert. „Auch Analogien bringen einen auf etwas, das sie nicht geradezu darbieten. Sie sind *indirekte* Darstellungen (Kant). [...] Sie bringt mich auf die gemeinte Sache selbst, d.h. auf deren Begriff ...“ (ebd., 203).

Gegen das logische Modell des „Regel-Fall-Verhältnisses“ bei Kant wendet Buck ein, die Dinge seien nicht insofern analog, als sie durch einen allgemeinen Sachverhalt bestimmt sind, unter den sie subsumierbar sind und unter den sie auch subsumiert werden müssen (vgl. ebd., 195). In Bezug auf die Frage, worauf ein Beispiel mich bringt (ebd., 203), schließt Buck an Aristoteles an und bringt das Analogie-Verstehen mit einem unausdrücklich mitgemeinten Allgemeinen in Zusammenhang. Analogien bringen uns auf „etwas“, was aber kein klar definierbarer Begriff ist, sondern ein unausdrückliches, nicht feststehendes Allgemeines. „Kraft welcher Leistung(en) produziert sich hier das volle Verstehen aus dem Vorverständnis heraus?“ (ebd., 188f.). Buck versucht das Analogie-Verstehen wieder aus dem Wesen der Erfahrung verständlich zu machen.

Zu diesem Zweck unternimmt er eine „operationalistische“ – anstelle einer logischen – Analyse des Analogie-Verstehens (vgl. ebd., 189), d.h. eine Analyse der Prozessgenese. Wie das Beispiel-Verstehen hat auch das Analogie-Verstehen eine epagogische Struktur und setzt ein Vorverständnis voraus, „von dem aus es in Gang gebracht und kraft dessen es in Gang gehalten wird“ (ebd., 188). Buck bezieht sich hier wieder auf Heideggers Verstehens-Struktur für die Textinterpretation. Demnach ist „jedes ausdrückliche Verständnis, jede Interpretation nur die Ausarbeitung eines vorgängigen und in der pragmatischen und praktischen Umgangserfahrung schon vollzogenen Verstehens der Welt“ (ebd., 226).

Buck geht von einer nie gegebenen präzisen Definierbarkeit von Begriffen und der „praktischen Natur“ und jeweiligen „Situationsgebundenheit“ aus, und gerade durch sie kann der Erfahrende in die konkrete Praxis einbezogen werden. Buck betont wiederholt, das Allgemeine sei „nur fassbar in den konkreten Besonderheiten seiner Abwandlungen“ (ebd., 205). Statt eine übergeordnete vorgegebene Regel vorauszusetzen, geht Buck stets von der Verständigungsfunktion und Praxisgebundenheit beim Analogie-Verstehen aus (vgl. ebd., 189). Als Beispiel fungieren hier sprachliche Ausdrücke lebensweltlicher Provenienz, denn deren je besondere Wendungen seien in ihrem Verhältnis zueinander Analogien (ebd., 205f.): In der sprachlichen Praxis zeigt sich eine epagogische Verständigungs- und Lernweise. Indem wir die Verwendungen eines Wortes in abgewandelten sprachlichen Situationen einüben, erlangen wir ein stillschweigendes Verständnis für das Allgemeine einer Wortbedeutung. Wir können nur im Übergang von einer Verwendung zu einer analogen anderen Verwendung die Wortbedeutung kennen. Was ein Ausdruck bedeutet, wird nur bewusst als „Regel der analogen Abwandlungen des Wortes in seinen situationsbezogenen Verwendungen“ (ebd., 207).

Was man im Gebrauch eines Gegenstandes praktisch, aber unbewusst verstanden habe, fungiert als Vorverständnis, das durch ein Beispiel oder eine Analogie nachträglich bewusst gemacht wird. Wenn jemand mir ein Beispiel oder eine Analogie zu verstehen gibt, werde ich mir dessen bewusst, was ich im praktischen Gebrauch verstanden habe. Das Analogon versetzt mich erinnernd in die konkrete erlebte Situation. Eher gefordert als das theoretische Wissen ist hier ein praktisches Wissen, ein Können, sich auf den Gebrauch eines Gegenstandes zu bestimmten Zwecken zu verstehen.

Der Gang „von Vertrautem zu Neuem“ ist die Eigenart der alltäglichen Erfahrung: „Die Analogie leitet eine Interpretation eines Sachverhalts ein, den man praktisch – unter der Hand und ohne ausdrückliche Absicht und Anwendung – zuvor schon verstanden hat“ (ebd., 226). „Das ausdrückliche Verstehen ist ein erinnerndes Zurückkommen auf dieses Schon-Verstehen. Indem ich mir die Situation meines in der Praxis und als Praxis wirksamen Verstehens eigens vergegenwärtige, bekomme

ich mich zu fassen in diesem Vollzug meines Schon-Verstehens. Anders gesagt, ich aktualisiere und artikuliere mein eigenes Vor-Verständnis in eine schon vertraute Verstehenspraxis; sie machen bewusst, was relativ unbewusst schon vorverstanden ist. [...] Nicht anders arbeitet die Analogie“ (ebd., 227).

Analogie und Beispiel sind funktional identisch: „Sie bringen einen – ohne weiteres – auf etwas, erschließen das Verständnis; sie machen einem etwas bewusst, das man, relativ unbewusst, schon vorverstanden hat“ (ebd., 244; vgl. ebd., 226ff.). So folgt das Verständnis beider auch dem Muster der Induktion. Durch die Aktivierung des Vorverständnisses wird das Analogie-Verstehen in Gang gehalten. Auch das, was man zuvor nicht ausdrücklich verstanden hat, wird durch die Analogie aktiviert. Das vorgängige Verstehen wird durch die Analogie ausgearbeitet und geht in ein ausdrückliches Verständnis über. Der Gang von Analogie zu Analogie sei „ein Gang von einem Vorverständnis zum wirklichen Verständnis einer Sache und von diesem als einem Vorverständnis zum Verständnis der nächsten Sache“ (ebd., 207), ein Gang von „Paradigma zu Paradigma“. Ob ein jeweiliges Vorverständnis richtig oder falsch ist, muss sich an seiner Konfrontation mit der Praxis erweisen. Analogien beim anfänglichen Lernen geben uns Gelegenheit, unser Vorverständnis zu aktivieren und zum nächsten Vorverständnis überzugehen und Paradigmen aufzubauen. Wo eine vermeintliche Erkenntnis durch eine negative Instanz „bestraft“ wird, wo das Subjekt eine Selbsterfahrung macht, endet die Phase der paradigmatischen Erfahrung und die „belehrende“ negative Erfahrung tritt ein.

Dass sich Bucks didaktische Theorie aus seinem hermeneutisch-phänomenologischen Konzept der Negativität ableitet, zeigen auch die „apagogischen“ Analogien. Sie führen „abduktiv vom Allgemeinen zum Besonderen“, nicht umgekehrt „epagogisch, induktiv vom Besonderen zum Allgemeinen“ (Buck 1989: 229). Apagogische Analogien sind, etwa zu Veranschaulichungszwecken, heute allgegenwärtig. Wo die Wirklichkeit nicht direkt abbildbar ist, werden analoge Modelle konstruiert und suchen „etwas in ein Bild zu bringen“ (ebd., 238). Analoge Modelle haben insofern „eine ursprünglich didaktische Funktion“, als sie der

Darstellung und besseren Fasslichkeit zuvor schon ermittelter Sachverhalte dienen können (vgl. ebd., 235).

Aus diesem Grund werden sie eigens für didaktische Zwecke konstruiert (vgl. ebd., 235f.). Wenn Buck fragt, warum oder wodurch diese Art der Analogie wirkt, rekurriert er auf die negative Instanz und spricht von einem Verfremdungseffekt, der das Vertraute und die habituierten Standards tangiert: „Sie wirkt, weil sie Größen, die man sich eigentlich *nicht vorstellen kann*, auf eine Weise wahrnehmen [...] lässt, die betroffen macht. Die Betroffenheit ist das Resultat einer *Übersetzung*, die [...] an das geschichtlich gewordene Vorverständnis der Adressaten anknüpft, um einem sehr abstrakten Sachverhalt Bedeutung zu verleihen. [...] Im Horizont des uns Vertrauten erscheinen die dargestellten Größen als etwas ganz und gar Überraschendes. Die Übersetzung in den uns vertrauten Wahrnehmungsraum erzeugt einen Verfremdungseffekt [...] Der Kontrast ... mach[t] uns stutzig, und erst danach setzt die Reflexion ein, die die in der Analogie enthaltene Mitteilung wirklich versteht“ (ebd., 236f.). So ist auch die apogogische Analogie, insofern sie Verfremdung hervorruft, das Resultat einer Enttäuschung: „Nur ist die enttäuschende Instanz hier das uns Vertraute selbst, da infolge der Konstruktion eine Störung für unsere Normaleinstellung eintritt“ (ebd., 238).

Mittels Anknüpfung an das Vertraute stiftet die Analogie Verfremdung und erreicht dadurch ihre Wirksamkeit. Verfremdung ist eine Art von Negativität: „Verfremdung ist im allgemeinen ein durch Negativität zustande kommender Effekt: Eine positive Erwartung wird durch das unvertraute Neue enttäuscht“ (ebd., 237). Die apogogische Analogie bringt unser Vorverständnis ins Spiel, sie lebt von unserer Weltvertrautheit und begründet und erweitert diese Weltvertrautheit, indem sie sie zunächst verfremdet, woraufhin das, was uns sonst unbewusst und insgeheim mit unterläuft, entdeckt und aktualisiert wird. So hat dieser Verfremdungseffekt eine didaktische Funktion. Das ist ein Moment der Überraschung, welches die Verständigungswirkung in erheblichem Maße positiv beeinflusst. „Das Überraschungsmoment ist der Hebel, den der Lehrende dem Hörer in die Hand gibt, damit dieser die Kraft seines Vorwissens in der beabsichtigten Richtung wirksam werden lässt“ (ebd., 187).

6.2 Hermeneutische und kritisch-konstruktive Didaktik bei Klafki

6.2.1 Die geisteswissenschaftliche Quelle

Klafkis Ausgangspunkt in seiner Didaktik ist „Bildung“, sie schließt sich unmittelbar an Wenigers *Didaktik als Bildungslehre* an. Didaktik sei nicht adäquat konzeptualisierbar, ohne dass man einen Bildungsbegriff⁴⁵ voraussetzt. Für Klafki gilt deshalb Bildung als zentraler didaktischer Maßstab, an dem alle didaktischen Entscheidungen sich zu bewähren haben (vgl. Klafki 1963: 91f.). In seiner bildungstheoretischen Didaktik dominiert daher der Bildungs- über den Lernbegriff.

Im Anschluss an Weniger entscheidet sich Klafki für eine enge Definition der Didaktik und interpretiert sie als Theorie der Auswahl und Konzentration von Inhalten. Diese Tradition der Didaktik als „Theorie der Bildungsinhalte“ wird von Klafki in seiner hermeneutischen⁴⁶ Didaktik weitergeführt (vgl. Klafki 1973a: 22). Er definiert Didaktik nach wie vor als die „Theorie der Bildungsaufgaben und Bildungsinhalte bzw. der Bildungskategorien; sie fragt nach ihrem Bildungssinn und Kriterien für ihre Auswahl, nach ihrer Struktur und damit auch ihrer Schichtung, schließlich nach ihrer Ordnung“ (Klafki 1963: 84). Didaktik meint „Theorie der Bildungsinhalte, ihrer Struktur und Auswahl“ (Klafki 1973a: 19; 1963: 72). Dass die bildungstheoretische Didaktik ihr Augenmerk besonders auf das „Inhaltsproblem“ des Unterrichts richtet, zeigt sich bei Klafki besonders an der Unterscheidung zwischen „Bildungsgehalt“ und „Bildungsinhalt“ (vgl. Klafki 1973a: 22). Im Folgenden wird mit der Thematisierung von „Bildung“ und „Bildungsinhalt“ gefragt, ob bzw. in welcher Weise die Erfahrung

⁴⁵ Gegen Heimanns Charakterisierung der Klafki'schen Didaktik als „bildungsphilosophisches Stratosphärendenken“ (1976: 146) weist Meyer (2001: 66) darauf hin, dass der völlige Verzicht auf einen Bildungsbegriff nur eine Scheinlösung des Problems sei.

⁴⁶ Klafki erläutert seinen hermeneutischen Ansatz wie folgt: „Wo immer Erziehungssituationen geschaffen, erzieherische Praxis vollzogen, Erziehungsauffassungen bzw. -theorien entwickelt oder erörtert werden, liegen solchen Aktivitäten [...] pädagogische Sinngebungen, m.a.W.: pädagogische Bedeutungssetzungen zugrunde, werden Sinngebungen ausgerückt, vergegenständlicht, vermittelt, in Frage gestellt, bekämpft“ (Klafki 1982: 24). Da die erzieherische Handlung und das Verhalten des Lernenden immer sinnhafte, bedeutungshaltige Handlungen und Prozesse darstellen, seien pädagogische Theorien immer explizite Auslegungen pädagogischer Sinngebungen bzw. Bedeutungszusammenhänge. Es wird zur hermeneutischen Aufgabe, die pädagogischen Sinngebungen zu interpretieren bzw. zu erschließen. Dazu muss das pädagogische Phänomen in umfassenderen Sinnzusammenhängen eingeordnet werden, „aus denen die spezielle Frage zunächst einmal herausgelöst werden musste“ (Klafki 1982: 33).

von Negativität ein wichtiges Moment in der geisteswissenschaftlichen sowie kritisch-konstruktiven Didaktik darstellt.

6.2.2 Lebensbezug und Bildung

Bildung setzt Klafki zufolge am Selbst- und Weltverständnis des Jugendlichen an und soll dazu beitragen, ihm „zu seinem Menschsein zu verhelfen“ (Klafki 1963: 98, 92). Lebenswelt und Alltag spielen eine große Rolle in Klafkis Ansatz. Er plädiert für eine intersubjektive Orientierung der Bildung und bezieht sie „von Anfang an auf die Mitmenschlichkeit, die Sozialität (Gesellschaftlichkeit) und auf die politische Existenz des Menschen“ (ebd., 94).

Klafki sieht die „Wandlungsfähigkeit“ als Moment der Bildung an, sie bedeutet „nicht blinde Anpassungsbereitschaft, sondern Bereitschaft, auf neue Situationen produktiv zu antworten“ (ebd., 98). Bildung bezieht sich auf eine Weise, „dieses In-der-Welt-Sein des Menschen zu erfüllen und zu vollziehen“ (ebd., 95). Sie zielt auf die Verwirklichung bzw. Überwindung der Lebensproblematik hin, sie kann nicht mehr an harmonistischen Zielvorstellungen orientiert werden, sondern „muss als eine Haltung verstanden und ermöglicht werden, die uns hilft, Lebensspannungen, [...] die die verschiedenen Wirklichkeitsbezüge von uns fordern, zu bewältigen“ (ebd., 96). Der junge Mensch hat einen Anspruch auf sein kindliches und jugendliches Menschsein, auf erfüllte Gegenwart; wichtig ist aber, dass solche Erfüllung Aufgaben und fordernde Begegnung mit einschließt (vgl. ebd., 102).

Pädagogische Entscheidungen dürfen demnach nicht losgelöst vom geschichtlich-gesellschaftlichen In-der-Welt-Sein der Menschen gefällt werden. Pädagogisches Denken muss davon ausgehen, dass „Bildung eine bestimmte Weise des In-der-Welt-Seins, des Sich-Bewährens, der verantwortlichen Mitmenschlichkeit, des Mit-sich-selbst-und-mit-der-Welt-in-Ordnung-Kommens ist“ und daraus ihre didaktischen Konsequenzen ziehen (ebd., 95).

So wird Bildung zur entscheidenden organisierenden Kategorie und liefert Maßstäbe (vgl. ebd., 43f.). Insbesondere das Konzept der kategorialen Bildung soll die Kriterien liefern, denen die Bildungsinhalte zu genügen haben. Klafkis didaktische Theorie beschränkt sich auf das Inhaltsproblem⁴⁷ und die didaktische Analyse richtet sich auf die Auswahl und Begründung der Bildungsinhalte (vgl. ebd., 126-153). So lenkt die bildungstheoretische Didaktik die Aufmerksamkeit auf die Frage, unter welchen Bedingungen Inhalte zu Bildungsinhalten werden.

Klafki präsentiert fünf Dimensionen bzw. Grundfragen, nach denen der Lehrer in der Phase der Unterrichtsvorbereitung den in Frage stehenden Unterrichtsinhalt analysieren sollte (ebd., 135ff.).⁴⁸ Auch in der kritisch-konstruktiven Didaktik soll die Lehrperson bei der Unterrichtsvorbereitung diese Analyse inklusive der fünf Fragen durchführen, zu denen noch weitere Elemente hinzugefügt werden (vgl. Meyer 2002: 73-75; Jank/Meyer 2002: 236). In beiden Fällen sucht die „didaktische Analyse“ nach Möglichkeiten zur fruchtbaren Begegnung bestimmter Kinder mit bestimmten Bildungsinhalten.

Im Folgenden wollen wir Klafkis didaktische Theorie vom Begriff der Negativität her beleuchten, insbesondere darauf bezogen, inwieweit sie kognitive Modifikationen bis hin zur „Wendung“ oder „Umkehr“ von Operationen und Reflexionen beim Lernen einbezieht, ob sie Wert auf die Verbindung von Lebenserfahrungen und Unterricht legt, inwiefern sie explizite Reflexionstätigkeit von Lernenden und Lehrenden unterstützt und fordert, und schließlich, ob insbesondere auch *Problem-Situationen* des täglichen Lebens angesprochen und bearbeitet werden. Mit diesen Fragen werden wir die bildungstheoretische und kritisch-konstruktive Didaktik von Klafki wie später auch die lerntheoretische Didaktik von Heimann behandeln.

⁴⁷ In anderer Akzentuierung spricht Künzli vom „Kanon des Lernens“ als dem „formellen oder informellen *Auftrag* der Institutionen der Erziehung“; er sei gegenüber dem kulturellen Kanon „ein funktionaler, propädeutischer Ausschnitt, der die Teilhabe an der Kultur generationsübergreifend sichern soll“ (Künzli 2007: 31). Ob Bildungskanon oder „Kanon des Lernens“, didaktische Ansätze und unterrichtliches Handeln stimmen darin überein, dass sie die Auswahl von Lerninhalten als ihre Hauptaufgabe ansehen.

⁴⁸ Klafki hat die Reihenfolge dieser fünf Fragen verändert, indem er in neueren Fassungen (1963) die Frage nach dem „allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang“ an die erste Stelle rückte, die in der älteren Fassung (1962) der Gegenwartsbezug einnahm.

Klafkis Didaktik soll auf drei Aspekte hin thematisiert werden: Vorwissen des Schülers, Erfahrung von Negativität sowie das Exemplarische Prinzip.

6.2.3 Vorwissen des Schülers

Auch Klafki betont das Vorwissen des Kindes als didaktischen Ansatzpunkt. Das Lehren soll bei vorgängig vertrautem Material ansetzen und einen Einstieg in die Problemwelt der Schüler suchen. Um Themen aus der Lebenswelt der Kinder im Unterricht zu behandeln, ist nach Anknüpfungspunkten für die Bearbeitung im Unterricht zu fragen: „Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse [...] Ist das geplante Thema bereits in der Klasse durch Fragen aufgeworfen worden? Ist das Thema diesen Kindern (einigen, allen) aus der außerschulischen Erfahrung bekannt oder nicht? Spielt es eine lebendige Rolle im außerschulischen oder im schulischen Leben dieser Kinder? Von welchen Aspekten aus haben die Schüler bereits Zugang zum Thema, welche sind ihnen noch fremd?“ (Klafki 1963: 136)

Der Ansatzpunkt sei die Gegenwart des jungen Menschen, der Didaktiker findet nach Klafki den *Einstieg* in sein Problemfeld, „indem er zunächst das Kind und den Jugendlichen in ihrer Gegenwärtigkeit, ihren Fragen und Nöten, ihren Interessen und Möglichkeiten ins Auge fasst“ (ebd., 102). Analog und parallel zur Begegnung des Schülers mit Aufgaben aus seiner Lebenswelt soll er auch die Aufgabe des Unterrichts verstehen können (ebd., 89f.). Für die Unterrichtsgestaltung sind daher außerschulische Erfahrungen einzubeziehen, die daraufhin zu durchdenken sind, was relevant und bedeutsam für die Schüler ist und was sie interessieren könnte. Die Didaktik hätte sich etwa die Frage zu stellen, ob der Unterrichtsstoff für die Schüler auch außerhalb der Schule bedeutsam sein könnte. Als Beispiele werden Fachbegriffe wie „Elektrizität“ oder Allgemeinbegriffe wie „die Tiere“ genannt. Die Aufgabe des Unterrichts bestehe dann darin, einen Übergang zwischen Alltags- und Fach- bzw.

Allgemeinbegriffen herzustellen. Dabei sind stets die vorhandenen oder nicht vorhandenen Zugangsmöglichkeiten der Kinder zu reflektieren: „Muss also die auf dieses Thema gerichtete Ausgangs- oder Zugangs-Fragestellung erst geweckt werden – vielleicht durch Erschütterung scheinbarer Selbstverständlichkeiten –, oder kann sie als lebendig vorausgesetzt werden?“ (ebd., 136).

In diesem Zuge stellt sich auch die Frage, ob die Lebenswirklichkeit der Kinder oder Jugendlichen im Unterricht angemessen repräsentiert werden kann oder ob es nur um Scheinwirklichkeiten geht und vielleicht bedrängende Realitäten unerschlossen bleiben (ebd., 114). Wo die planmäßige Form des unterrichtlichen Lernens bei vorgängig vertrautem Material ansetzt, soll das Lernen auch dessen Erweiterung und Verallgemeinerung dienen und Schule sich, dabei konsequent auf das außerschulische Leben bezogen, „als Ort der Klärung, Reinigung, Vertiefung, Erweiterung, Anregung verstehen“ (ebd., 136; vgl. ebd., 22, 95). Didaktisch handelt es sich demnach um eine zu inszenierende „Auseinandersetzung, Aneignung, Bewältigung, Erschütterung in der Begegnung des jungen Menschen mit Aufgaben und Inhalten bestimmter Sinnbereiche oder Wirklichkeitsaspekte“ (ebd., 89f.).

6.2.4 Das Exemplarische Prinzip

Mit der „exemplarischen Bedeutung“ von Unterrichtsstoffen ist ein Prinzip der Konzentration bzw. der inhaltlichen Schwerpunktbildung angesprochen. Unterricht bedeutet immer auch Beschränkung und Verzicht auf die vollständige Fülle des Wissens; für Klafki (1973a: 23) handelt es sich diesbezüglich um das „Problem des Elementaren“. Es wird versucht, die Fülle des Stoffes durch die Beschränkung auf das Wesentliche, Typische, Repräsentative zu bezwingen. Die Wirkungsweise der jeweils „an einem Beispiel oder einer kleinen Zahl ausgewählter Beispiele gewonnenen allgemeinen Erkenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen“ nennt Klafki (1996: 144) „*kategorial*“.

So zeigt sich am exemplarischen Prinzip ein Wechselspiel von Besonderem und Allgemeinem, das seinen Ausdruck im Begriffspaar „Bildungsinhalte“ und „Bildungsgehalte“ findet, das Klafki im Anschluss an Otto Willmann erarbeitet. Eine Erschließung, ein Offenmachen für Inhalte und Werte können Bildungsinhalte Klafki zufolge nur leisten, wo sie auf allgemeinere Zusammenhänge verweisen: „Es charakterisiert einen Bildungsinhalt, dass er als einzelner Inhalt immer stellvertretend für viele Kulturinhalte steht; immer soll ein Bildungsinhalt Grundprobleme, Grundverhältnisse, Grundmöglichkeiten, allgemeine Prinzipien, Gesetze, Werte, Methoden sichtbar machen. Jene Momente nun, die solche Erschließung des Allgemeinen im Besonderen oder am Besonderen bewirken, meint der Begriff des Bildungsgehaltes. Jeder besondere Bildungsinhalt birgt in sich also einen allgemeinen Bildungsgehalt“ (Klafki 1963: 134f.; vgl. ebd., 121f.). Es liege zutiefst im Wesen des menschlichen Geistes begründet, „dass uns alles Besondere immer nur von einem Allgemeinen her verständlich und sinnvoll wird“ (Klafki 1973b: 57). In der kritisch-konstruktiven Didaktik hat daher im Unterricht zu gelten, dass Schüler sich jeweils an wenigen, in ihrem Erfahrungsbereich liegenden Beispielen das Verständnis verallgemeinerbarer Prinzipien, Einsichten erarbeiten können (vgl. Klafki 1996: 67f.).

Wie findet exemplarisches Lernen statt, wie ist es möglich, in einer bestimmten Schulsituation Kindern das Allgemeine an dem in ihrem Lebenskreis vorfindbaren Besonderen exemplarisch zugänglich und erfahrbar zu machen (Klafki 1963: 124); wie kann man an wenigen ausgewählten Beispielen weitreichend verallgemeinerbare Kenntnisse gewinnen? Offenbar muss das besondere Beispiel bestimmten Voraussetzungen genügen, um offene Lernmöglichkeiten zu schaffen. In diesem Zuge gewinnt das Elementare und Fundamentale seine aufschließende oder erschließende Funktion als das doppelseitig Erschließende (vgl. Klafki 1973b: 54). Diese Erschließung besteht darin, dass die allgemeinen Einsichten an das konkrete Beispiel gebunden bleiben, aber nichtsdestoweniger unmittelbar angesprochen sind (vgl. Klafki 1973b: 53). Da die Grunderfahrungen zwar vielfältig differenziert, aber nur „unmittelbar“ zugänglich sind, müssen sie im Medium des Besonderen erfahren werden. Die Inhalte sind daher er- oder aufschließend, insofern sie „jeweils ganze

Felder oder Reihen von einzelnen Phänomenen verständlich [machen, sie] ermöglichen die Bewältigung ganzer Gruppen von Aufgaben oder öffnen jeweils einen Kreis von freien Möglichkeiten“ (Klafki 1963: 121f.). An einem potentiellen Thema, an einem besonderen Phänomen müssen sich allgemeinere Zusammenhänge, Beziehungen und Handlungsmöglichkeiten erarbeiten lassen, so dass eine allgemeine, variable Grundstruktur deutlich und verstehbar wird. Mit Hilfe von an wenigen Fällen gewonnenen allgemeinen Einsichten können eine Reihe strukturgleicher Einzelphänomene zugänglich gemacht werden (vgl. Klafki 1985: 33).

Für Klafki hat das exemplarische Lehren und Lernen im Zentrum aller Bemühungen zu stehen; das Exemplarische sei kein einfach nur neben anderen Ergänzungen existierendes Prinzip: „Denn was heißt *Erschließen* oder *Aufschließen* anders, als daß am prägnanten Beispiel eben – die *Fülle* zugänglich, *orientierendes Lernen* sinnvoll möglich wird?“ (Klafki 1973b: 58). Da Schüler sich im exemplarischen Lehren und Lernen ein wachsendes Potential an kategorialen Verstehensvoraussetzungen aneignen, können sie auch sinnvoll orientierend lernen (vgl. Klafki 1996: 155f.).

Elementare Exempel gibt es überall: „Im Hüpfen mag dem kleinen Kind zum erstmal die Urerfahrung des Rhythmischen aufgehen, im kindlichen Helfen die des Sozialen usf.“ (Klafki 1963: 123). Zur Einsicht in die Wirkung des Luftdrucks zieht Klafki das Beispiel Copeis heran, „daß die Milch aus einer Kondensmilchdose nur dann fließt, wenn man 2 Löcher in den Deckel schlägt und die Dose schräg hält“ (Klafki 1973b: 58; vgl. Copei 1963: 103ff.). An einem besonderen Phänomen des Elementaren wird eine allgemeine, variable Grundstruktur – die Druckwirkung der Luft – deutlich und verstehbar.

Nach Klafki kann nur dasjenige Besondere Bildungswert erlangen, bildende Wirkungen auslösen, „in dem ein Allgemeines sichtbar wird oder besser: das von einem Allgemeinen her erfaßt wird“ (Klafki 1974b: 57). Bildendes Lernen, das zu weiterwirkenden Erkenntnissen und Einstellungen führt, wird nach Klafki besonders dadurch gewonnen, dass sich die Lernenden an einer begrenzten Zahl von ausgewählten Beispielen weitreichende, verallgemeinernde Kenntnisse erarbeiten (vgl.

Klafki 1985: 89f.; Klafki 1996: 143f.). Darin liegen die Bildungs- und Lernmöglichkeiten des Elementaren: In der erschließenden Funktion des Elementaren ist die Fruchtbarkeit für die Bildung begründet. Im Elementaren erschließt sich dem jungen Menschen ein Ausschnitt der Wirklichkeit, aber zugleich erschließt sich der junge Mensch selbst der umgebenden Wirklichkeit.

Als Beispiel wird das Sprachlernen angeführt: „Hat [das Kind] an einem oder wenigen Fällen den Sinn der Verknüpfung eines *Subjekts* mit einem Verb an einem oder wenigen Fällen verstehend und/oder sprachhandelnd aufgefasst, so hat es damit eine (differenzierbare und erweiterbare) *Einsicht* gewonnen, die es ihm ermöglicht, eine große Zahl von Aussagen gleicher Struktur zu verstehen, und es hat damit gleichzeitig eine *Strategie* erworben, mit deren Hilfe es ihm selbst bedeutsame Beziehungen von *Subjekten* und *Handlungen* bzw. *Geschehnissen* angehen kann“ (Klafki 1996: 144f.). Klafki formuliert die prinzipielle Funktionsweise des exemplarischen Lernens: „Der Lernende gewinnt über das am Besonderen erarbeitete Allgemeine Einsicht in einen Zusammenhang, einen Aspekt, eine Dimension seiner naturhaften und/oder kommunikativen, gesellschaftlichen und politischen Wirklichkeit, und zugleich damit gewinnt er eine ihm bisher nicht verfügbare neue Strukturierungsmöglichkeit, eine Zugangsweise, eine Lösungsstrategie, eine Handlungsperspektive“ (Klafki 1996: 144).

Jedes schulische Fach bedient sich nach Klafki einer Reihe von Grundbegriffen und Kategorien; es ist daher die Aufgabe der Didaktik, diese Grundbegriffe aufzuarbeiten und einen Kreis von Themen auszuwählen, deren verstehende Aneignung den Kindern freie Möglichkeiten der Bewältigung von strukturähnlichen Aufgaben ermöglicht. Da ein besonderer Inhalt für mehrere allgemeine Gehalte stehen kann und in jedem Fachzusammenhang anders dargestellt werden muss, ergibt sich die Frage, „wofür [...] das geplante Thema exemplarisch, repräsentativ, typisch sein“ soll (Klafki 1963: 135). Lehrende müssen daher den „aufschließenden“ Sinn ihrer inhaltlichen Entscheidungen sichtbar machen und sich bei ihrer Vorbereitung darüber klar werden, welche Seite des besonderen Inhaltes betont und ermittelt werden soll. Denn der für exemplarisches Lehren und Lernen generell grundlegende

Zusammenhang von Allgemeinem und Besonderem kann in unterschiedlichen Grundformen und Verhältnissen auftreten: als Verhältnis von „Gesetz“ und „Fall“, von „Methode“ und „Anwendungsfall“, von „Prinzip“ und „Exempel“, oder als „Typus“, „Klassisches“, „einfache Zweckform“ oder aber als „das historisch-politisch Repräsentative“ (vgl. Klafki 1996: 160; 1973b: 56).

Als konkretes Beispiel für die Relation von Prinzip und Fall nennt Klafki den Chemieunterricht. Hier sind die einzelnen Beispiele, an denen die Grundeinsicht gewonnen werden kann, „im Prinzip austauschbar; jedes Einzelbeispiel ist ein bloßer Fall eines allgemeinen Gesetzes“ (Klafki 1996: 159). Im Gegensatz dazu erwähnt er das Lernen von Strahlensätzen als eine weitere Variante des Exemplarischen im pädagogischen Sinne: „Wir gehen nicht von den Strahlensätzen [...] aus, um dann [...] Anwendungsfälle erscheinen zu lassen. Wir machen umgekehrt diese technischen Erfindungen zum Ausgangs- und Mittelpunkt und entwickeln an ihnen Fragen und Vermutungen, deren Beantwortung uns dann zu den [...] Gesetzmäßigkeiten führt. Die Strahlensätze erweisen sich hier als Elementaria im pädagogischen Sinne, insofern sie eine dem Schüler bedeutsame Wirklichkeit erschließen“ (Klafki 1973b: 66). Im historisch-politischen Unterricht wiederum geht es nicht darum, ein allgemeines Gesetz an einigen Fällen zu exemplifizieren, sondern „geschichtliche Zusammenhänge, die für das Verständnis der Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft zentral sind, verständlich [zu] machen“ (Klafki 1996: 160). Für historische Zusammenhänge gibt es keine fixen allgemeinen Prinzipien; sie sind jeweils mehr oder weniger einmalig (ebd., 159). Hier besteht die exemplarische Funktion der ausgewählten Beispiele darin, aus der historischen Entwicklung die historisch-politische Gegenwart zu erschließen.⁴⁹

⁴⁹ Eine weitere Ausdrucksform der Beziehung von Besonderem und Allgemeinem ist die Relation von begrifflich formulierbarem Prinzip und dessen austauschbarem Einzelfall. In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass das Verhältnis von Elementarem zu Allgemeinem bei Klafki zwar in gewisser Hinsicht der Relation von Beispiel und Allgemeinem in der phänomenologischen Perspektive ähnelt, damit jedoch nicht gleichzusetzen ist. Wenn etwa Buck die Fall-Logik eines begrifflich zu identifizierenden Allgemeinen aus der Beziehung von Besonderem und Allgemeinem ausschließt und ein unausdrückliches Allgemeines annimmt, wofür das Besondere ein Beispiel darstellt (vgl. Buck 1989: 136f.), macht dieses implizite Allgemeine nur einen Teil des von Klafki angesprochenen Allgemeinen aus.

Klafki betont die Offenheit dessen, was man exemplarisch am Beispiel erworben hat und betrachtet es nicht als Endresultat, sondern als „Vorgriff, eine neugewonnene, generelle Erklärung oder Sichtweise [...], kurzum: ein Allgemeines mit größerem oder begrenztem Generalisierungsanspruch, das zum einen gefestigt und gesichert werden und das zum anderen seine Reichweite und Geltung erst unter Beweis stellen muss“ (Klafki 1996: 155). Daher steht das im exemplarischen Verfahren Angeeignete nicht fest, sondern bedarf „der Übung, Wiederholung, Anwendung, der Erprobung, ob es wirklich *hält, was es verspricht* (Copei)“ (Klafki 1996: 155).

In Bezug darauf, dass das Elementare „jeweils ein zugleich einfaches und prägnantes Besonderes, in dem Allgemeines zugänglich wird“, sei (Klafki 1973b: 69), führt Klafki den Begriff der Anschauung ein. Erforderlich sei, dass „jenes Verhältnis eines Allgemeinen, das im Besonderen zugänglich wird, in einer einfachen, überschaubaren Form erscheint“ (Klafki 1973b: 59). „Anschauung“ bedeutet demnach „eine prägnante Konkretion des im Elementaren intendierten Allgemeinen“ (ebd., 69). „Anschauung“ bezieht sich also auf die Art und Weise, wie das Besondere das in ihm steckende Allgemeine zum Ausdruck bringt, und auf die daran anschließende Frage, ob im Unterricht das im Besonderen enthaltene Allgemeine auf effektive Weise vergegenwärtigt werden kann.

Für das Lernen ist es von besonderer Bedeutung, diese im Elementaren steckende Prägnanz herauszuarbeiten und „die allgemeinen Züge, auf die es ankommt, überzeugend, rein [...] zur Anschauung“ zu bringen (ebd., 61). Da die Zusammenhänge den Kindern zunächst nur bedingt durchschaubar sind, dient das Elementare dazu, die Wirklichkeit zu erschließen, wenn die Zusammenhänge unter dem didaktischen Gesichtspunkt der „Einfachheit und Prägnanz“ ausgewählt werden (vgl. ebd., 64). Das Allgemeine stellt sich im Normalfall als das Kompliziertere dar, es benötigt das Einfache und Prägnante bzw. das Exemplarische, um im Elementaren in prägnanter Weise zutage zu treten. Das Elementare ist – mit dem Wort von Spranger – „das Einfache, zu dem sich andere Fälle als das Komplizierte verhalten“ (Klafki 1973b: 61). Es ist besonders wichtig, zu fragen, welches die besonderen Fälle sind, „in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser

Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, *anschaulich* werden kann“ (Klafki 1963: 140ff.). Am anschaulichen, konkreten Beispiel entzündet sich leicht das Denken des geschulten wie des ungeschulten Menschen. „Welche Sachverhalte, Phänomene, Situationen, Versuche, Kontroversen usw., m.a.W.: welche *Anschauungen* sind geeignet, die auf das Wesen des jeweiligen Inhaltes, auf seine Struktur gerichtete Fragestellung in den Kindern zu erwecken ...?“ (Klafki: 1963: 140ff.).

6.2.5 Selbsttätigkeit

Über Negativität vermittelte Erfahrung und das daraus resultierende Lernen, „jene Erfahrung, die stets selber erworben sein muss und niemandem erspart werden kann“ (Gadamer 1972: 338), sind leiblich-existentielle Größen. Das bedeutet, dass sie „am eigenen Leib“ erlebt, „stets über eigene Leiberfahrungen vermittelt sind, also nie nur entworfen, initiiert und gemacht, sondern immer auch erlitten, gefühlt, bemerkt und durchlaufen werden“ (English 2005b: 117). Benner hat in diesem Zusammenhang am Beispiel der negativen Erfahrung bei Rousseau auf die Selbsttätigkeit der Lernenden verwiesen: Die Erzieher müssen wissen, „dass sie Lernenden den Umweg durch die Negativität der Erfahrung nicht ersparen dürfen, sondern diesen künstlich⁵⁰ arrangieren müssen“ (Benner 2004a: 170).

Am eigenen Leibe erleben impliziert also auch die Selbsttätigkeit der Lernenden bzw. zieht sie nach sich, und so weist auch Klafki darauf hin, dass der Lehrprozess sich nicht „geistig“ oder sonstwie vorgebend vollziehen lässt, sondern erst das praktische, selbsttätige Tun die Bedeutung einer Sache in ihrer vollen Tragweite und in ihrem gesamten Erlebnisspektrum einzuschätzen lehrt. Da einfach übernommene Frageschemata das Aufkommen eigener Fragehaltungen verhindern, sei es eine wichtige pädagogische Aufgabe, Kinder schrittweise zu einem in die Tiefe dringenden

⁵⁰ Mit „künstlich“ meint Benner pädagogische Hilfestellungen bzw. Handlungen, die Jugendlichen zur Selbsttätigkeit im Unterricht verhelfen können und sollen und die außerhalb der „natürlichen“ Lernsituationen in alltäglichen Lebensräumen stattfinden.

Fragen zu befähigen (Klafki 1996: 150). Insofern schulisches, „künstlich“ arrangiertes Lernen dem Lernen im Alltag gegenüber weniger Erfahrungs- und Erlebnisbreite aufweist, sollte die Schule nach Ansicht von Klafki heutzutage darauf achten, die Selbsttätigkeit des Schülers zu unterstützen und die dabei mögliche Bandbreite an Erfahrungen voll auszuschöpfen.

Die Selbsttätigkeit von Lernenden setzt eine Fragehaltung oder ein Problembewusstsein voraus: Erste Aufgabe jedes Unterrichts ist folglich, „in den Kindern Fragen zu wecken oder sie, wo sie spontan hervortreten, aufzugreifen“ (Klafki 1973b: 68). Der exemplarische Ansatz betrachtet das Lernen nicht als Übermittlung vorgegebenen fixierten Wissens, sondern „als pädagogische Hilfe zum aktiven Lernen des Schülers“ (Klafki 1996: 145). Demnach gilt die Zielvorstellung, „dass Lernen in schulischen oder außerschulischen Einrichtungen dem Lernenden zur Selbsttätigkeit, zu kritischer Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsfähigkeit verhelfen soll und damit auch zur Fähigkeit, aus eigener Initiative weiterzulernen“ (Klafki 1996: 145).

„Das Elementare als dasjenige, was einen jeweils allgemeinen Sinn in prägnanter Gestalt repräsentiert, kann dem Jungen nie direkt – sozusagen *fertig* – gegeben, sondern muss von ihm selbsttätig erschlossen werden“ (Klafki 1973b: 66f.). Im Anschluss an Heinrich Roths Begriff der *originären Begegnung* ist es nach Klafki das erste Erfordernis eines elementaren Unterrichts, tote Gegenstände in lebendige Zusammenhänge rückzuverwandeln, aus denen sie entsprungen sind, und „den Schüler in die Ursprünglichkeit [...] des Betroffenseins hineinzustellen“ (ebd., 68). Die Prinzipien und Strukturen, die im Unterricht produktiv angeeignet werden, sollen in ihrem entwicklungslogischen Zusammenhang angeboten werden. An dieser Form der „Veranschauung“ sollen Fragehaltung und Problembewusstsein der Schüler entwickelt werden (Klafki 1963: 140ff.).

Der exemplarische Ansatz erfordert „aktivitätsbetonte“ Lernformen und entsprechende Lehrmethoden, die die Schüler zur besseren Aneignung kategorialer Einsichten und Fähigkeiten führen sollen (vgl. Klafki 1996: 147). In seiner Distanzierung von den „in abgeschlossener, fertiger Gestalt“ dargebotenen

Wissensresultaten hebt Klafki mit Wagenschein und Heinrich Roth das genetische Lernen und mit Bruner das entdeckende Lernen hervor: „Die zweite Bedingung für selbständiges Lernen [...] besteht darin, dass [im] Unterricht die Gesetzmäßigkeiten, die Prinzipien [...] produktiv angeeignet und dann anwendend erprobt und gefestigt werden sollen“; vom Unterricht wird erwartet, „dass er den Schülern dazu verhilft, die sachlogischen Stufen der Entwicklung solcher Gesetzmäßigkeiten, Strukturen Zusammenhänge entweder schrittweise aufbauend nachzuvollziehen bzw. zu entdecken oder aber analytisch, vom fertigen Ergebnis aus rückschreitend, zu rekonstruieren“ (Klafki 1996: 146f.). Beide, der „entdeckende“ Lernprozess wie die analytisch-rückschreitende Rekonstruktion entsprechen dem Ziel exemplarischen Lehrens und Lernens (vgl. ebd., 147) und befördern die Negativität der Erfahrung und ihre produktive Verarbeitung, insofern mit der Selbsttätigkeit der Schüler negative Erfahrungen nicht erspart, sondern gesondert arrangiert und gestaltet werden.

Dass Anschauung den Kindern auch dazu verhilft, möglichst selbständig Fragestellungen zu beantworten und das dafür notwendige Interesse zu wecken, ist für Klafki von besonderer Bedeutung. Er spricht davon, dass das Allgemeine mich angehen und interessieren muss: „Das Allgemeine wird nur dort wirklich erfasst, nur dort bildend wirksam, [...] wo es im eigenen geistigen Ringen um ein Interessierendes des Besonderen erfahren und erfasst wird. Das Allgemeine muss mich angehen, wenn es in mich eingehen soll. Was mich ursprünglich betrifft und beunruhigt, mich fragen und forschen lässt, das ist aber immer ein Konkretes, Besonderes. So gewiss also das Allgemeine der Wesenskern des Besonderen ist, ebenso gewiss ist das Besondere der Anlass, der mich überhaupt erst nach dem Allgemeinen suchen lässt“ (Klafki 1973b: 57; vgl. ebd., 65). Klafki meint, dass Themen als Bildungsinhalt genommen werden sollen, „die dem Kind im Anschluss an seine Erfahrungen Einsicht in inhaltlich interessante Erscheinungen und Vorgänge anorganischer und organischer Natur und in diesem Zusammenhang auch Fähigkeiten zum explorierenden, erprobenden [...] Umgang mit solchen Phänomenen und Vorgängen eröffnen könnten“ (Klafki 1996: 150).

6.2.6 Erfahrung der Negativität des Menschen

Um konkrete Bildungsinhalte bewerten zu können, muss ihre Relevanz im größeren Zusammenhang der Bildung für das Leben im Hier und Jetzt beurteilt werden: „Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung läßt sich in der Auseinandersetzung mit ihm *exemplarisch* erfassen?“ (Klafki 1963: 135). Es macht die „Kernfrage der Didaktik“ aus, welche Gehalte für die Erschließung der Sinn- und Sachwirklichkeit des jungen Menschen in unserer Zeit und für diese seine Wirklichkeit wesentlich sind (vgl. Klafki 1963: 123f.). Diese Frage bezieht sich auf die grundlegenden Themen des Unterrichts, die durch die Auswahl des Bildungsinhaltes expliziert werden. Als Frage danach, was als Bildungsgehalt gelten kann, hängt sie zunächst unmittelbar mit der „Gegenwartsbedeutung“ und „Zukunftsbedeutung“ des Bildungsinhaltes zusammen. Wir wollen jetzt eruieren, welche Rolle die Erfahrung von Negativität im täglichen Leben bei Klafki in diesem Kontext spielt.

Klafki weist darauf hin, die außerschulische Lebenswirklichkeit müsse in den Unterricht einbezogen werden, der Unterricht solle sich auf die gegenwärtige Situation des jungen Menschen beziehen (vgl. Klafki 1963: 136). Wer in didaktischer Reflexion sich mit den Bildungsinhalten junger Menschen befasst, dem muss daran gelegen sein, dem ihm anvertrauten jungen Menschen zu helfen, der Gegenwart entgegenzusehen und die Zukunft zu bewältigen (vgl. Klafki 1973a: 23; 1963: 103). Diese Ansicht hat sich schon mit Klafkis Bildungsbegriff angedeutet. Die Bereitschaft, „auf neue Situationen produktiv zu antworten“ (Klafki 1963: 98), stellt ein wichtiges Moment der Bildung dar; sie bezieht sich auf das In-der-Welt-Sein des Menschen und hat die Aufgabe, die Lebensbewältigung der Jugendlichen in Gegenwart und Zukunft zu unterstützen. Der Pädagogik geht es also vorrangig um „das auf seine noch nicht erreichten, aber zu erreichbaren Lebensmöglichkeiten hin hilfsbedürftige Kind bzw. de[n] Jugendliche[n], die befähigt werden sollen, in Gegenwart und Zukunft alle sie

wesentlich betreffenden Dimensionen ihrer Lebenswirklichkeit menschlich zu bewältigen“ (Klafki 1963: 101). Diese Punkte machen nach Klafki „unverzichtbare Voraussetzungen eines elementaren Welt und Selbstverständnisses und der praktischen Weltbewältigung“ aus (vgl. Klafki 1973b: 67).

Das lässt sich in konkreter Hinsicht in zwei Richtungen aufschlüsseln: Es geht zunächst darum, dass der betreffende Inhalt mit der gegenwärtigen Situation der Kinder, mit ihrem Leben, ihrer Erfahrungswelt zusammenhängt; dieser gesuchte Ansatzpunkt der pädagogischen bzw. didaktischen Aufgabe liegt in der Gegenwart des Zöglings: „Wie das Kind in seiner Familie steht, wie es hineingeflochten ist in den Kreis der es umgebenden Menschen, gelockt und bedroht durch seine Umwelt, [...] so muss die Erziehung es annehmen und ernstnehmen“ (Klafki 1963: 21). Das didaktische Bemühen kann sich zum zweiten aber nicht auf die „Reallage“ des Zöglings beschränken, sondern geht darüber hinaus und bezieht sich auf die fundamentalen, grundlegenden Erfahrungen der Mensch-Wirklichkeits-Beziehung, die Erfahrung des Ästhetischen, Politischen usw.; die Erziehung soll danach streben, den jungen Menschen „zur freien, menschlichen, geistigen und sittlichen Bewältigung und Gestaltung ihres Lebens“ zu verhelfen (Klafki 1963: 21). Als Beispiel für die über den Schulzusammenhang hinaus weisende Bedeutung der ausgewählten Inhalte nennt Klafki die Werkdidaktik: Sie „muss zeigen, was man mit Hilfe des in der Schule exemplarisch Gelernten außerhalb der Schule gestalten oder verstehen kann“ (Klafki 1963: 95).

Stehen Weltbezug des Bildungsinhalts und Lebensbewältigung im Vordergrund, stellt sich die Frage, welches elementare Wissen und Können der junge Mensch benötigt, „um mit dieser seiner Wirklichkeit geistig fertig zu werden, um sein Leben in geistiger Mündigkeit führen zu können“ (Klafki 1973b: 55). In Beantwortung dieser Frage sind es die Problemhaftigkeit menschlichen Lebens und die Negativität der Erfahrung, von der Bildungsinhalte ihren Ausgangspunkt nehmen sollten. Die Auseinandersetzung mit „echten“ Problemfragen ist für Klafki unerlässliche Voraussetzung kategorialer Bildung (vgl. 1973b: 68; 1963: 140), und die didaktische

Frage lautet: „Wo aber erwachen echte Fragen und Problemstellungen?“ (Klafki 1973b: 68).

Erziehung und Schule können, so Klafki, „aus der verwirrenden Mannigfaltigkeit der wirkenden Einflüsse der Gegenwart, [...] diejenigen Geschehnisse, Kräfte, Werte auswählen, durch deren Aufklärung, Vertiefung, Verstärkung die geistigen Möglichkeiten und Aufgaben sichtbar werden und bewältigt werden“ (Klafki 1963: 21f.). Es sind daher vorwiegend Situationen des wissenschaftlichen und des sozialen Lebens, die sinnvolle Zusammenhänge darstellen. Bei der Auswahl der Bildungsinhalte sollte man sich den Ansprüchen des Berufslebens, der Wirtschaft, der Wissenschaft, der Politik usw. zuwenden (Klafki 1973a: 23).

Der geforderte Gegenwartsbezug der Inhalte korrespondiert daher mit der schulisch anzubietenden Möglichkeit, „das Leben zu lernen“; dafür führt Klafki eine breite Palette von Lebensbereichen an, wie etwa richtig und angemessen sprechen zu können in Alltag und Beruf, schreiben und rechnen zu können, verantwortlich mitdiskutieren, wählen und handeln zu können usw. (vgl. Klafki 1963: 111). Die „echten“ Problemstellungen erwachsen aus dem Alltagsleben, und hier nicht nur aus den negativen Erfahrungen; Fragestellungen kann man auch aus dem gewinnen, was normal und selbstverständlich scheint – besonders, wenn selbstverständliche Situationen in Frage gestellt werden: „Sie brechen angesichts konkreter Situationen, ungewöhnlicher, auffälliger Phänomene und Sachverhalte, zum Widerspruch reizender Behauptungen auf, sie entzünden sich, wo eine gängige scheinbar *selbstverständliche* Deutung oder die Lösung theoretischer oder praktischer Aufgaben mißlingt“ (Klafki 1973b: 68).

Wir wollen hier besonders auf die Zukunftsbedeutung ausgewählter Inhalte eingehen. Klafki spricht im Anschluss an Weniger von „legitime[r] pädagogische[r] Vorwegnahme“ (1963: 22) und meint, dass die Didaktik und der Erzieher auch über die Gegenwart des Zöglings hinausgreifen sollen. Mit der Erfüllung der Gegenwart des jungen Menschen soll der Zögling auch auf seine Zukunft vorbereitet werden: Die Schule bzw. der Unterricht wird dem jungen Menschen stufenweise Aufgaben und Probleme sichtbar machen, „die in der Gegenwart noch unbewältigt sind oder die

bereits erkennbar auf uns zukommen und an deren Lösung der gereifte Mensch einst mitarbeiten sollte“ (Klafki 1963: 22). Die Didaktik hat die Richtung auf die Zukunft des jungen Menschen in ihre Reflexion einzubeziehen und soll ihm kommende Möglichkeiten sichtbar machen: „Von den Nöten, Aufgaben, Verantwortungen und Chancen der Gegenwart und der in ihr sich abzeichnenden Zukunft aus muss die Geschichte unserer Wirklichkeit didaktisch aufgeschlüsselt werden“ (Klafki 1963: 103).

Die von der Didaktik zu erschließenden Inhalte und Aufgaben müssen also solche Gehalte, Kategorien, Motivationen eröffnen, „die den zukünftigen Erwachsenen befähigen, sich in den verschiedenen Wirklichkeitsbereichen zurechtzufinden, auf ihn zukommende Anforderungen und Belastungen menschlich zu bestehen, ihm auferlegte Verantwortungen zu bewältigen, ihm sich öffnende freie Möglichkeit und die Bereitschaft gewonnen werden, sich auch unvorhersehbar und unplanbar Neuem und Fremdem zu stellen, es produktiv zu verarbeiten und zu beantworten“ (ebd., 102). Diese Zukunftsorientierung findet ihren Ausdruck „ebenso in der Lebensbewältigung im Beruf wie in der freien Bestätigung in der Freizeit, im mitmenschlichen Bezug wie in der einsamen Beziehung des Menschen“ (ebd., 137).

Im Kontext der folgenden Aufgabe, die im Lehrplan vorgegebenen Inhalte daraufhin zu prüfen, ob sie den Schülern für die Bewältigung späterer Lebenssituationen und zukünftiger Aufgaben hilfreich sind, führt Klafki den Begriff des „Laien“ ein. Er will damit zum Ausdruck bringen, dass die „Perspektive des Laien [...] der für die Didaktik maßgebliche Horizont“ ist (ebd., 108). Damit sind „die positiven Möglichkeiten jener Sinnhaltung“ angesprochen, „in der wir uns alle außerhalb unseres jeweiligen Spezialberufes in der Wirklichkeit zurechtzufinden versuchen, in jener Alltagswirklichkeit, die menschlich zu bewältigen eine zeitgemäße Allgemein- oder Grundbildung uns alle befähigen sollte“ (ebd., 108). Es ist „die Perspektive des aufgeklärten Zeitgenossen, des sich politisch mitverantwortlich fühlenden Bürgers, des Laien in der kirchlichen Gemeinde“, die wir sachlich und menschlich zu erfüllen versuchen (ebd.). Dies verlangt vom Lehrer, die Perspektive des *gebildeten Laien* einzunehmen und sich ein Bild über jene Fähigkeiten und

Fertigkeiten zu machen, über die ein demokratischer Staatsbürger und aufgeklärter Zeitgenosse verfügen muss (vgl. ebd., 129f.).

Die Kriterien dafür „können letztlich nur in einem [...] Konsens darüber festgelegt werden, was an Erkenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen für junge Menschen heute und im Vorblick auf ihre vermutliche Zukunft notwendig ist“ (Klafki 1996: 153). Klafki fordert einen „schülerorientierten Unterricht“: „Es geht zum einen um die gegenwärtige, jugendliche *Lebenswelt* (Alltagswelt) der Schüler (*Schülerorientierung* i.e.S.), zum anderen aber immer auch um die Orientierung der Schüler auf ihre zukünftigen individuellen und gesellschaftlichen Möglichkeiten und Aufgaben“ (Klafki 1980: 17). Der Bildungskanon müsste daher immer wieder daraufhin überprüft werden, ob er den jeweils gegenwärtigen und voraussehbar zukünftigen Aufgaben der Schule entspricht oder nicht (vgl. Klafki 1985: 114).

Klafki hält daran fest, dass sich Bildung nur in der Begegnung mit Inhaltlichkeit vollziehen könne. Anders als in der bildungstheoretischen Didaktik, in der auf keine konkreten zu bearbeitenden Themen im Unterricht eingegangen wird, arbeitet Klafki in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik einige Schlüsselprobleme heraus. Insofern Kinder und Jugendliche sich in ihrem Leben unvermeidlich in konfliktuellen und problematischen Zusammenhängen wiederfinden werden, bleibt die grundlegende Frage der Erziehung für Klafki, mit welchen Inhalten und Gegenständen sich junge Menschen auseinandersetzen müssen, um zu einem selbstbestimmten, sachkompetenten und solidarischen Leben zu kommen (vgl. Jank/Meyer 2002: 211; Meyer 2002: 67). Die von Klafki betonte Allgemeinbildung geht mit der Konzentration auf Schlüsselprobleme einher: Ein Konzept der Allgemeinbildung kann „nur als ein umfassender, zugleich pädagogischer und politischer Entwurf im Blick auf Notwendigkeit, Probleme, Gefahren und Möglichkeiten unserer Gegenwart und der unvorausehbaren Zukunft“ (Klafki 1995: 10) gedacht werden; daher müssen Schlüsselprobleme immer wieder neu auf ihre Relevanz für die Allgemeinbildung durchdacht werden. Klafkis Kernthese lautet: „Allgemeinbildung bedeutet in dieser Hinsicht, ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die

Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken“ (Klafki 1996: 50).

Im Mittelpunkt eines heute als pädagogisch verbindlich zu bestimmenden Allgemeinen der Bildung muss nach Klafki das stehen, „was uns alle und voraussehbar die nachwachsende Generation zentral angeht, mit anderen Worten: Schlüsselprobleme unserer gesellschaftlichen und individuellen Existenz“ (Klafki 1996: 29). Grundlegende, für unsere Epoche typische Probleme von Mensch und Gesellschaft sollen als konkreter, für den Unterricht verbindlicher Rahmen gelten. Die Kategorie der „Schlüsselprobleme“ ist eine erneute Hinwendung Klafkis zu Fragen der Auswahl von Inhalten. Eine Auseinandersetzung mit den zentralen Zeitfragen reicht nach Klafki über die jeweiligen engeren Problembereiche hinaus, und an den Schlüsselproblemen sollen nicht nur kognitive Erkenntnisse und intellektuelle Einsichten, sondern auch grundlegende Einstellungen und Haltungen gewonnen werden (vgl. Klafki 1996: 63).

Er nennt zunächst „epochaltypische Schlüsselprobleme unserer kommunikativen, gesellschaftlichen, politischen, individuellen Existenz“, über die gesellschaftlich diskursiv entschieden werden soll (Klafki 1995: 12; 1996: 50). Als solche Schlüsselprobleme nennt er die Friedensfrage, die Umweltproblematik, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, die Gefahren und die Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien, die Subjektivität des Einzelnen und das Phänomen der Ich-Du-Beziehung (vgl. Klafki 1996: 56-60). Solche zentralen Fragen seien nicht ausschließlich oder vorwiegend Erwachsenenprobleme; es lasse sich vielmehr leicht zeigen, „dass sie größtenteils in die kindliche und jugendliche Erfahrungswelt hineinreichen und hineinwirken und – gerade auch in unaufgeklärter, problematischer Weise – Verhaltensweisen, Urteile und Vorurteile, Einstellungen von Kindern und Jugendlichen nachhaltig prägen“ (Klafki 1996: 154). Zur Allgemeinbildung zählt daher, dass jeder junge Mensch und jeder Erwachsene „mindestens in einige solcher Zentralprobleme [...] eingedrungen sein“ soll (Klafki 1985: 21f.).

Einen auf Schlüsselprobleme ausgerichteten Unterricht nennt Klafki Problemunterricht (1995: 13; vgl. 1996: 67). Diesem Problemunterricht korrespondiert das „zweckrationale Unterrichtskonzept“ nicht; im Gegensatz dazu spricht er sich für einen „offenen, problem- und schülerorientierten Unterricht“ aus, in dem „Schüler lernen sollen, Themen des Unterrichts auf ihre außerschulischen Erfahrungen, Interessen und Probleme zu beziehen, dass sie eigene Fragen und Vorschläge einbringen, dass sie möglichst selbsttätig Wege zu einem von ihnen als sinnvoll erkannten Ziel erlernen, sei es auch über Irrtümer und Umwege“ (Klafki 1996: 137). Mit dem Konzept der Schlüsselprobleme werden die traditionellen Grenzen der Schulfächer in Frage gestellt und projektförmiger und für längere Zeit zu gestaltender Unterricht vorgezogen (vgl. Klafki 1995: 13f.). Das zweckrationale Unterrichtskonzept kann daher nur für begrenzte Teile des Unterrichts akzeptiert werden.

6.2.7 Zusammenfassung

Klafkis Didaktik zentriert sich um den Bildungsbegriff und die Bildungsinhalte, er geht aber auch auf den Lernprozess selbst ein. Der Unterricht soll an vertrautem Stoff ansetzen und das (auch außerschulische) Vorwissen der Schüler wird besonders hervorgehoben. Neben den vielen Bereichen des Alltagslebens, die für den Unterricht nutzbar zu machen wären, gilt dies an vorderer Stelle auch für die schulische Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten. Die Kinder treten mit einem gewissen Sprachkompetenz in den Unterricht ein, die sie durch mimetisches Lernen und mehr oder weniger unbewusst in ihrer bisherigen Sozialisation angeeignet haben. Hier kommt nun die Rolle der Negativität ins Spiel, denn die Bildungswirkung unserer negativen Erfahrungen tritt erst da ein, wo der Sprachgebrauch ins Bewusstsein gehoben und die Selbstverständlichkeit, mit der wir uns unserer Sprache bedienen, erschüttert wird und wir auf die Stufe der begrifflichen Reflexion gelangen. Die Lehrenden sollen den Einstieg in das Problemfeld der Schüler finden; Schule und

Unterricht bieten einen Ort „der Klärung, Reinigung, Vertiefung, Erweiterung, Anregung“ (Klafki 1963: 136; vgl. ebd., 22, 95). Eine wesentliche Aufgabe des Unterrichts liegt in der Vorbereitung auf die Probleme der zukünftigen Lebenswirklichkeit der Schüler.

In engem Zusammenhang damit steht die zu ermöglichende Selbsttätigkeit der Schüler. „Selbsttätigkeit“ der Lernenden bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die pädagogisch nutzbar gemachte Negativität der Erfahrung leiblich vermittelt ist, „am eigenen Leibe“ erlebt wird und weder erspart bleibt noch durch bloße Belehrung ersetzt wird. Stattdessen sind Problemzusammenhänge zu erforschen und zu lösen. Klafki distanziert sich vom Lernen „in abgeschlossener, fertiger Gestalt“ (Klafki 1996: 146f.) und versteht Lernen als „entdeckenden“ Prozess und als analytisch-rückschreitende Rekonstruktion vom fertigen Ergebnis aus (vgl. ebd., 147). Die Problemfragen der Kinder und das Einbringen ihrer Alltagserfahrungen tragen die erforderliche Spannung in den Unterricht. Das pädagogische Handeln wird zur „Hilfe zum aktiven Lernen des Schülers“ (Klafki 1996: 145).

Bildendes Lernen, das zu weiterwirkenden Erkenntnissen und Einstellungen führt, wird besonders dadurch gewonnen, dass sich der Lernende an einer begrenzten Zahl von ausgewählten Beispielen weitreichende verallgemeinernde Kenntnisse erarbeitet (vgl. Klafki 1985: 89f.; 1996: 143f.). Was in diesem exemplarischen Lehren und Lernen am Beispiel erworben wird, ist nicht als Endresultat, sondern als „Vorgriff“ zu verstehen, dessen Richtigkeit oder Angemessenheit immer wieder unter Beweis gestellt werden muss – es bleibt der Negation offen.

Klafki hat die Lernmöglichkeiten und die Auswahl der passenden Bildungsinhalte im Rahmen des existierenden Gesellschafts- und Bildungssystem erörtert. Bildung könne heute (1963) „nicht mehr als sozialständische Kategorie verstanden werden, und die Differenzierungen der Schularten dürfen weder bewusst noch unbewusst an dem Denkmodell einer ständisch gegliederten Gesellschaft orientiert werden“ (Klafki 1963: 97). Das erinnert an Dewey, für den ein Bildungssystem, das sich die Aufgabe setzt, negative Erfahrungen zu fördern, nur im Kontext einer demokratischen Verständigung wirken kann (vgl. English 2005a: 58, 106).

6.3 Heimanns Lerntheoretische Didaktik: Reflexive Erfahrung

Deweys Einbeziehung lebensweltlicher Erfahrung und Problemsituationen in Pädagogik und Unterricht geht vom Handeln als die Negativität von Erfahrung vermittelnder Prozess aus. Solche zunächst rezeptiv-einfachen Erfahrungen sind dann in ihrer Bearbeitung über einen experimentellen Umgang mit der Welt und den Mitmenschen in reflexive Erfahrung zu transformieren. Sie ist nicht durch bloße Übernahme vorgegebener Anweisungen und Handlungsregeln zu gewährleisten. Der Handelnde muss gestützt auf das eigene Wissen und Können den immer neu auftauchenden Problematiken auf seinem Lebensweg rational zu begegnen versuchen. English fasst diese pädagogische Nutzbarmachung der Erfahrung von Negativität zusammen: „Ein über die Negativität der Erfahrung vermittelter experimenteller Umgang mit der Welt und den Mitmenschen besteht weder aus subjektiven Entwürfen und Konstruktionen des eigenen Handelns noch aus einer passiven Übernahme von außen vorgegebener Bestimmungen, sondern in einem Handeln, das es versteht, konstruktive Entwürfe an der Welt zu prüfen und die Ergebnisse einer solchen Prüfung instruktiv für neue Versuche zu nutzen sowie in künftigen Entscheidungen zu berücksichtigen“ (English 2005b: 92). Dieser über die Negativität der Erfahrung vermittelte experimentell-reflexive Umgang kann sowohl blinde Handlungsversuche als auch starre Autoritätsorientierung vermeiden und zu einem verantwortungsvollen Handeln führen. Er ist auch ein zentrales Element der Berliner Didaktik.

6.3.1 Der Lehrer als Theoriebildner

Paul Heimanns wissenschaftliches Werk ist neben der Problematik der modernen Medien besonders durch das Anliegen einer zeitgemäßen Lehrerbildung geprägt. Jank/Meyer (2002: 276) sprechen von einer „Didaktik für Ausbilder“. Die Berliner Didaktik sei demnach aus der Perspektive professioneller Lehrpersonen verfasst und

an diese gerichtet. Sie zeichnet sich insbesondere durch eine Art „Theoretisierung“ der Lehrenden aus.

Heimann hielt die bisherige Lehrerbildung für praxisfern. Dem Lehrer sollte keine Theorie vermittelt werden, die er dann mehr oder weniger lückenhaft in der unterrichtlichen Praxis umsetzen würde. Er sollte vielmehr sein praktisches Handeln selbst in das Theoriestudium integrieren, sollte selbst Theoriebildung als „Anschauung von Praxis“ vollziehen. Hier hinein gehört auch die Kritik an Klafkis bildungstheoretischem Modell. Heimann hält den Bildungsbegriff für ungeeignet, um als Dreh- und Angelpunkt der Unterrichtsplanung zu dienen. Ein derart praxisfernes „Stratosphärendenken“ übersehe geflissentlich, dass die „subtilen Vorgänge“, die der Bildungsbegriff umschreibt, im Unterricht kaum eine Rolle spielen. Gewiss sei Bildung ein zentrales Anliegen des Unterrichts, darauf jedoch die Unterrichtsplanung aufzubauen, fördere das Auseinanderfallen von Theorie und Praxis weiter.

Gegen die hermeneutisch ausgerichtete bildungstheoretische Didaktik vertritt Heimann eine empirisch orientierte wissenschaftliche Arbeitsweise, die auf intersubjektiv nachprüfbar Ergebnisse zielt. Die Vorgehensweise in der empirischen Forschung ist bestimmt durch Beobachtung, Hypothesenbildung und Überprüfung im kontrollierten Experiment. Der Bildungsbegriff sei einer empirischen Kontrolle kaum zugänglich, weil nicht beobachtbar; beobachtbar seien hingegen Lehr- und Lerntätigkeiten. Didaktisches Denken habe sich daher am Lernvorgang zu orientieren, und der Lernbegriff habe überdies gegenüber dem Bildungsbegriff den Vorteil, einfach, neutral und umfassend zu sein: Er erspare Diskussionen wie beim Bildungsbegriff, er setze keine inhaltlichen Entscheidungen voraus wie etwa Klafkis Definition der „kategorialen Bildung“ mit Entscheidungen für bestimmte Bildungsinhalte als Elementaria, und er ermögliche schließlich die „Totalerfassung“ aller Vorgänge im Unterricht.⁵¹

⁵¹ Die Präferenz für den Lernbegriff bedeutet bei Heimann keine Präferenz für die Lernpsychologie oder den Behaviorismus. Gerade die Orientierung am praktischen Lernvorgang schließt unterschiedliche Auffassungen von Lernprozessen auch auf der Basis unterschiedlicher Lerntheorien nicht aus.

Der Lehrer nun fungiert in diesem Konzept gleichsam als eigenständiger Theoriebildner. Statt Theorien oder Theoreme nur zu übernehmen, soll er sich selbst seine Theorie erarbeiten, und alle existierenden Modelle (auch das Heimann'sche) sind nur Entscheidungshilfen. Es gibt keine fixen Normen oder Vorschriften wie in der bildungstheoretischen Didaktik. Stattdessen sollen über eine Art „theorizing by doing“ Unterricht und Denken über den Unterricht, das Engagement und die Reflexion in ihm untrennbar miteinander verbunden werden. Dazu bedarf es des stetigen Vergleichs von Theorie und Praxis. Die eigenen, konkret erfahrenen pädagogischen Prozesse sollen mit den in den Theorien artikulierten Vorstellungen über pädagogisches Handeln und Gestalten verglichen und bearbeitet und so zu einer „eigenen“ pädagogisch-didaktischen Theorievorstellung amalgamiert werden. Ein derart ausgebildeter Lehrer werde später aber keineswegs subjektiv-willkürlich unterrichten, sondern „die Verwirklichung moderner erziehungswissenschaftlicher, historisch-pädagogischer und bildungspsychologischer Erkenntnisse“ anstreben.

Heimanns lerntheoretische Didaktik findet sich hauptsächlich in der „Didaktik als Theorie und Wissenschaft“,⁵² die von Heimann bzw. dem Berliner Arbeitskreis entwickelt wird. Heimann hatte bereits in den Konzeptionen 1947/48 dafür plädiert, „dass innerhalb der deutschen Lehrerbildung der Gegenwart bei aller Unterschiedlichkeit [...] grundsätzlich nur eine theoretisch-wissenschaftliche Modifizierung des unterrichtlichen Naiv-Verhaltens gemeint sein kann“ (Heimann 1970: 111). Er will in seiner Didaktik keine bestimmten Handlungsweisen und Zielsetzungen didaktischer Prozesse festlegen und sich aller Vorgriffe auf die praktischen Entscheidungen des Lehrers enthalten. Um sich von einer irrationalen Pädagogik und einer normativen Didaktik abzusetzen, will Heimann eine wissenschaftliche Didaktik entwickeln, die eine Einheit von Theorie und Praxis bietet und dem damals vorherrschenden Konzept einer nur methodisch ausgerichteten „Meisterlehre“ im Bereich der Lehrerausbildung entgegenarbeitet.

⁵² In der vorliegenden Arbeit wird die Abhandlung „Didaktik als Theorie und Lehre“ (1962) zusammen mit dem 1965 veröffentlichten „Unterricht. Analyse und Planung“ als „Berliner Modell“ verstanden.

Heimanns damaliger Assistent Schulz resümiert diesbezüglich, dass der Lehrer „einer wissenschaftlichen Theorie des Unterrichts bedarf, um seinen Unterricht zureichend zu begründen, und er seinen Unterricht dazu benutzen muss, seine Unterrichtstheorie laufend zu überprüfen, damit die wechselseitige Korrektur von Praxis und Theorie ihn davor bewahrt, diesen Unterricht der Laune des Augenblicks oder dem Zwang der Gewohnheit zu unterwerfen, unkontrollierten Wünschen und erfolglosen Verfahrensweisen zu folgen“ (Schulz 1972: 13f.).

Für Heimann kann die Bindung an eine wissenschaftliche Theorie und eine daran anknüpfende berufspraktische Qualifizierung nicht das Ziel der Lehrerbildung sein, weil sie den Lehr- und Lernbereich auf die berufsmäßige Ausübung einer fixen Technik reduzieren würde. Es gibt keine losgelöst von jeder Praxis feststehenden Prinzipien, die der Lehrer sich anzueignen und im Unterricht umzusetzen hätte. Gerade im Unterricht, einem prozesshaften Geschehen mit großer „Faktorenkomplexion“, ist es vielmehr entscheidend, dass man aus dem Zwang der Gewohnheits- und Regelbildung herauszutreten vermag. Eine „Didaktik als ein bloßes Unterrichtsrezept“ vermag darauf nicht angemessen vorzubereiten.

Für Heimann wird jeder Lehrer zum Theoretiker gegenüber seiner eigenen Praxis, und „Theorie“ meint hier kein zu deduzierendes Prinzip. Schon 1947 weist Heimann darauf hin, dass die persönliche Erfahrung des Lehrers für die Theoretisierung und für eine resultierende reflexive Verhaltensweise von besonderer Bedeutung ist: „Wie ist die fremde Erfahrung am besten anzueignen und wirksam in eigenes Können umzuwandeln? [...] Es müssen Wege gefunden werden, die fremden Erfahrungen so zu verallgemeinern, daß Schlüsse für die eigene Praxis daraus gezogen werden können. Das ist nur möglich durch eine exakte Analyse der beobachtenden Unterrichtsprozesse“ (Heimann 1947: 55). Das hat mit einem neuen Theorieverständnis zu tun, das den Lehrer „zur Verallgemeinerung seiner Erfahrung“ herausfordert und zwingt (Heimann 1947: 55). Solche Verallgemeinerung ist nicht als Versuch der dogmatischen Herleitung allgemeingültiger positiver Gesetze zu verstehen, sondern ist immer mit dem persönlichen Erleben des Lehrers in der widersprüchlichen Schulwirklichkeit verbunden und durch seine eigene Reflexion

vermittelt. Die enge Verbindung zwischen Theorie und Praxis basiert auf der Verarbeitung selbst gemachter Erfahrungen.

Das Praktikum des zukünftigen Lehrers sollte sich daher der Problemsituationen der Schulwirklichkeit annehmen. Das geschieht dadurch, dass die Studenten „an ganz spezielle Schwierigkeiten des Unterrichtsbetriebs herangeführt, in bestimmte Problemsituationen gestellt und zu ihrer Bewältigung angeleitet werden“ (Heimann 1947: 55). Für Heimann ist entscheidend, dass die Lehrer in der widersprüchlichen Schulwirklichkeit ausgebildet werden: „Gerade die in diesem Zusammenhang auftretenden Widersprüche und Unstetigkeiten sollten als Anlass dienen, schon die Praktikanten an der Überprüfung erarbeiteter Theoreme zu beteiligen und sie in den dialektischen Prozess der Theoriebildung selbst zu verwickeln“ (Heimann 1948: 300). Es wird angestrebt, „durch fortgesetzte Selbst- und Fremdanalyse die aufgetretenen Mängel und das pädagogische Fehlverhalten des Studenten schon innerhalb des Praktikums zu beseitigen“ (Heimann 1947: 56). Wie in jedem Beruf wird ein beruflicher Sozialisationsprozess angenommen, der vom Studenten eine immerwährende Reflexion und berufsbezogene Verantwortung fordert. Heimanns didaktische Konzeption wird erstmals systematischer formuliert im Zuge der Gründung des „Didaktikums“ an der Pädagogischen Hochschule Berlin, „das als Stätte der schulpraktischen Ausbildung eine zentrale Funktion übernehmen und das permanente Zusammenwirken von Theorie und Praxis experimentell verwirklichen sollte“ (Heimann 1972: 8f.).

Wie wird das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis im Einzelnen gesehen und an welcher Art von Theorie soll sich das Lehrerverhalten orientieren? Schon im „Modell des didaktischen Dreiecks“ hat Heimann 1947 veranschaulicht, dass der Lehrer ein dreifaches Verhältnis aufbauen sollte: „zu sich selbst, zum Schüler, zum Stoff“ (Heimann 1947: 328; vgl. Reich/Thomas 1976: 18f.; Hübner 1991: 8). Am wichtigsten ist hier die Entwicklung einer bewussten Reflexion des Unterrichtsprozesses: Das Verhältnis zu sich selbst steht auf dem ersten Platz, hier wird vom Lehrer „Selbstreflexion und Selbstthematisierung“ als wichtige Voraussetzung gefordert. In der „Vergleichenden Unterrichtslehre“ von 1956 hat

Heimann ein Konzept zu erarbeiten versucht, durch das die angehenden Lehrer „instandgesetzt werden, eine ganz eigene, persönlich bestimmte Unterrichtshaltung zu entwickeln“ (Heimann 1956: 73). Nicht die Anwendung vorgegebener Theorien in der Praxis ist wichtig, sondern dass der angehende Lehrer Handlungs- und Reflexionsfähigkeit entwickelt. In einem Vortrag von 1961 setzt Heimann diese theoretische Haltung der Theaterhaltung gleich: „So ist also die Haltung, die wir im Theater haben, gleichzusetzen mit der Haltung, die ein Theoretiker gegenüber seiner eigenen Praxis hat. [...] Diese Theaterhaltung müssen Sie einmal auf ihre Berufspraxis übertragen. Es ist dort jedoch keine ästhetische Distanzierung, die Sie vorzunehmen haben, sondern es ist eine theoretische Distanzierung. Das *Geschäft* muss Sie zwar angehen, Sie müssen wirklich *hineinverwickelt* sein, und doch müssen Sie jene Distanz besitzen, aus der heraus Sie überhaupt erst die Zusammenhänge Ihrer eigenen Erfolge oder Misserfolge enträtseln und überblicken können“ (Heimann 1976b: 103f.).

1962 fordert Heimann dazu auf, dass man „weitgehend auf unreflektierte Imitation, dogmatische Nachbildung und primitive Selbstregulierung, wie sie im praktischen Handeln laufend erfolgt, verzichtet“ (Heimann 1970: 112). Er fasst sein Konzept der Didaktik unter den Begriff „eines theoretisch gesteuerten Verhaltens“ (Heimann 1962/1970: 112; vgl. 1976b: 117). Dieses lässt sich in der situationsadäquaten Handlungsfähigkeit des Lehrers erweisen. Durch die erfahrungswissenschaftlich betriebene Analyse der Erziehungswirklichkeit wird sichergestellt, dass die didaktische Theorie rational auf die Praxis bezogen ist. Die Vorbereitung des Unterrichts muss sich immer auf das Ganze des Unterrichtens beziehen, der Lehrer muss „alle Faktoren des Unterrichtens im Bewusstsein haben“, d.h. „den Unterricht als Gesamtproblem“ betrachten, „Unterricht überhaupt theoretisch in den Griff zu bekommen, nicht nur Einzelprobleme zu betrachten“ (Heimann 1976b: 104).

So definiert Heimann den Unterricht als einen „Ort, wo die ungelösten Fragen des didaktischen Gesamtsituation als konkret zu lösende Lehr- und Lernprobleme auftreten“ (Heimann 1962a: 415). Der Berliner Arbeitskreis glaubt, „dass man die Rationalität, die zur radikalen Reflexion auf den Unterricht, seine Bedingungen und

seine Folgen nötig ist, jedem Lehrer zumuten muss und durch das Studium an wissenschaftlichen Hochschulen ermöglichen sollte“ (Schulz 1972: 16). Das Studium einer solchen Theorie bestehe „nicht so sehr in der verbalen Aneignung ihres Begriffssystems als in einem didaktischen Exerzitium, in dem die Bildung eines wachen Struktur-, Methoden- und Problembewusstseins anzustreben ist“ (Heimann 1972: 10; vgl. 1970: 120). In diesem Sinne ist Heimanns Didaktik eine „Didaktik der geistigen Wachheit und ständigen Reflexionsbereitschaft, die ein vitales Engagement voraussetzt“ (Heimann 1972: 10). In dieser theoretischen Haltung des Lehrers sind Selbstdistanz, Reflexionsbereitschaft, eigenständiges Denken und ein gut funktionierendes Problembewusstsein gefordert, um seiner Funktion gerecht zu werden. Heimann erwartet vom Lehrer ein möglichst operatives theoretisches Bewusstsein, die Kunst des Theoretisierens, rationale Wachheit, immerwährende Reflexion und die wissenschaftliche Kontrolle didaktischen Handelns. Ein theoretisches Verhalten des Lehrers auszubilden, heißt vor allem Reflexionen zu entwickeln (vgl. Reich 1977: 125). Diese Theoretisierungsfähigkeit baut sich aus den individuellen Erfahrungen des Lehrers in der Unterrichtspraxis selbst auf. Heimann will keine Didaktik entwickeln, die Handlungsanweisungen gibt, sondern fordert die Reflexions- und Theoretisierungsfähigkeit der Lehrenden.

6.3.2 Metadidaktik und „Theorie des Unterrichts“

Der Berliner Arbeitskreis betrachtet im bewussten Gegensatz zur „bildungstheoretischen Didaktik“ die Didaktik als „Theorie des Unterrichts“ (Heimann 1972: 9). Im Unterricht sieht Heimann „sehr dynamische Interaktionsprozesse von strenger gegenseitiger Bezogenheit, betonter Singularität und Augenblicks-Gebundenheit [...], die trotzdem einer bestimmaren Strukturgesetzlichkeit gehorchen und deshalb auch manipulierbar sind“ (Heimann 1970: 119). Die Didaktik hat, so Schulz, „Lehre und insbesondere Unterricht einschließlich seiner Voraussetzungen und seiner Folgen wissenschaftlich zu

erforschen und ihre Ergebnisse in Theorie der Lehre und des Unterrichts“ zusammenzufassen (Schulz 1972: 22). In diesem Konzept wird eine „Totalerfassung aller im Unterricht auftretenden Erscheinungen“ angestrebt (Heimann 1972: 9).

Die Berliner Didaktik versteht sich demzufolge als eine „allgemeine Didaktik“, die „ein für solche Zwecke unabdingbares Mindest-Maß an didaktischen Grundkategorien und Denkmethode bereitstellt, ohne die weder eine kategoriale Durchdringung und Erhellung von Unterrichtsprozessen noch die konstruktive Leistung einer Unterrichtsplanung und -realisierung denkbar erscheint“ (Heimann 1970: 111). Auch wenn jede unterrichtliche Situation einmaligen Charakter trägt und unwiederholbar ist, gehen Heimann und der Berliner Arbeitskreis davon aus, dass Unterricht einen strukturellen Kern hat, wie groß auch die Variationen innerhalb der Struktur sein mögen. Heimann spricht von „formal konstant bleibenden, inhaltlich variablen Elementar-Strukturen didaktischer Vorgänge“. Im Einzelnen handelt es sich um sechs solcher „Elementar-Strukturen“, ohne die kein konkreter Unterricht denkbar ist und die inhaltlich variierend das Gerüst eines jeden Unterrichts ausmachen.

Die ersten vier Elementar-Strukturen – Intentionen, Inhalte, Methoden, Medien – bezeichnet Heimann als „Entscheidungsfelder“, weil der Lehrer hier konkrete Entscheidungen treffen muss, die einen Teil des je spezifischen Unterrichts ausmachen. Die weiteren beiden Elementar-Strukturen – sozial-kulturelle und anthropologisch-psychologische Voraussetzungen – bezeichnet er als „Bedingungsfelder“, die der Lehrer für den Unterricht vorfindet. Sozial-kulturelle Bedingungen sind etwa Klassenzusammensetzung, Vorwissen, Interessen, Herkunft, Verhaltensweisen, Intelligenz, die Ausstattung der Schule, der bisherige Lehrplan usw. Anthropologisch-psychologische Voraussetzungen beziehen sich auf den Entwicklungsstand der Schüler, ihr Leistungs- und Urteilsvermögen, aber auch die Fähigkeiten und Vorlieben des Lehrers und die Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern.

Diese „formal konstant bleibenden, inhaltlich variablen Elementar-Strukturen“ machen die „formale Baugesetzlichkeit von Lehr- und

Lernvorgängen“ aus (Heimann 1976a: 153f.; 1970: 124). Der Lehrer muss in seinem Unterricht seinerseits „lernen, 1. Strukturen zu erkennen; 2. Probleme zu exponieren; 3. Tatsachen, Normen und Organisations-Formen zu beurteilen; 4. Entscheidungen vorzubereiten; um in ganz konkreten Fällen das jeweils erforderliche theoretische Äquivalent bilden und Entscheidungen mit einem mittleren Maß wissenschaftlicher Begründetheit treffen zu können“ (Heimann 1970: 121).

Damit sowie mit der „Totalerfassung“ didaktischer Vorgänge und der „praxisnahen Orientierung“ erarbeitet Heimann ein Instrumentarium, mit dem Lehrer sich über das eigene Handeln aufklären und eigene didaktische Theorien entwickeln können. Dies soll eine Perspektive eröffnen, zu interpretieren, was täglich im Unterricht vor sich geht, und alle Aspekte des didaktischen Handelns „unter eine wissenschaftliche Kontrolle zu bringen“ (Heimann 1970: 117). „Hier soll jedenfalls darunter nur verstanden werden, dass es sich bei dieser didaktischen Lehre [...] um eine weitgehend erfahrungswissenschaftlich orientierte Durchforschung und Klärung unserer Unterrichtswirklichkeit [handelt], um die Kategorien zu gewinnen und gebrauchen zu lernen, welche uns befähigen, unser unterrichtliches Handeln rationaler und erfolgreicher zu gestalten und frei zu machen von dem häßlichen Zwang der Gewohnheit und des Herkommens, jeglicher Art von didaktischem Dogmatismus und nicht zuletzt von den Zufällen, die unser pädagogisches Handeln in jedem Augenblick bedrohen“ (Heimann 1970: 111f.).

So steht die „formale Baugesetzlichkeit“ des Unterrichts dem Lehrer als Mittel zur eigenen Theoriebildung zur Verfügung: „Was auf dieser ersten Ebene der Grundstruktur des Unterrichts bei den Lehrern entstehen sollte“, so Heimann, ist „ein Strukturbewußtsein für Unterricht“ (Heimann 1976b: 121). Heimann entwickelt keine bis in die Details ausgearbeitete und gar normativ-fixe Didaktik, sondern eine Basis für die eigenständige Theoriebildung des Lehrers. Die Berliner Didaktik versteht sich daher weniger als didaktische Theorie denn als Metatheorie der Didaktik: „Sie hilft dem Lehrer über die Grundorientierung zu Problembewußtsein und Untersuchungsmethoden [...] um die Theorie zu modifizieren oder die Praxis zu korrigieren“ (Schulz 1972: 22). Diese Analyse der konstanten Struktur als eines

„wertfreien Beschreibungsmodells“ „hilft lediglich, Ordnung in Eindrücke zu bringen und Probleme zu exponieren“ (Otto 1969: 24f.). Mit Hilfe des kategorisierten Strukturgefüges soll dem Unterricht ein höherer Grad an Rationalität verliehen werden. „Es bleibt festzustellen, daß eine didaktische Strukturanalyse [...] einige Chancen haben könnte, das Problembewußtsein [...] zu wecken, zu differenzieren und zu aktivieren“ (Heimann 1970: 134). Der Lehrer soll mit dieser Metadidaktik in die Lage versetzt werden, unterrichtliche Situationen kategorial zu strukturieren, faktoriell zu analysieren und sie auf fällige Entscheidungen hin didaktisch zu beurteilen (ebd., 120f.). Didaktik wird zur vom Lehrer selbst durch eine exakte Analyse der Unterrichtsprozesse entworfenen didaktischen Theorie. Dieses Grundmotiv der Berliner Didaktik gibt ihr gegenüber anderen Didaktiken ein sehr spezielles Gesicht.⁵³

Das Modell der Berliner Didaktik ist sehr offen gestaltet, gibt nur einen Rahmen vor, in dem der Lehrer frei agieren und rational entscheiden kann. Sie setzt die Lehrenden in die Lage, „Theoretisieren zu lehren“ (Heimann 1976b: 103; 1970: 119). Ziel der didaktischen Ausbildung ist „die Bildung eines leistungsfähigen didaktischen Bezugsfeldes und die Konstituierung eines operativen theoretischen Bewußtseins“ (Heimann 1970: 120). Es kommt im Wesentlichen gar nicht auf die Theorie an, die man vertritt, sondern darauf, dass man „überhaupt eine theoretische Einstellung, eine theoretische Haltung hat“ (Heimann 1976b: 103). „Ein theoretisches Bewußtsein zu bewahren“ (ebd., 104) und „den Unterricht theoretisch [zu] steuern“ (ebd., 117) ist daher von entscheidender Bedeutung: „Ich glaube, höchste Form theoretischer Bestätigung [...] ist, die Theorie [...] im Vollzug des Unterrichtens, dauernd als Steuerungsmoment zur Seite zu haben“ (Heimann 1976b: 104).

⁵³ Reich spricht von der „Verwissenschaftlichung“ der didaktischen Seite des Unterrichts: „Verwissenschaftlichung heißt, den Unterricht als Gesamtproblem einerseits theoretisch erfaßbar zu machen, andererseits Beurteilungskriterien zu entwickeln, die diese Erfaßbarkeit lehrbar werden lassen“ (Reich/Thomas 1976: 27).

6.3.3 Entscheidung als Problem

Wie erwähnt, stellt Heimann in strikter Absetzung von Klafki die Analyse des Unterrichtsprozesses in den Vordergrund seiner Erörterungen und betrachtet den Unterricht „als Prozess und Vorgang von größter Faktorenkomplexion“ (1972: 9). Insgesamt teilt sich das Berliner Modell in zwei Reflexionsphasen: die Struktur- und die Faktorenanalyse.⁵⁴ Mit den sechs Elementar-Strukturen befasst sich die Strukturanalyse. Die vom Berliner Arbeitskreis beschriebenen Strukturen stellen „so etwas wie eine Matrix für unterrichtliche Handlungsmöglichkeiten“ dar (Heimann 1970: 134). Die Berliner Didaktik will den praktischen Entscheidungen nicht vorgreifen, sondern nur darauf vorbereiten, insofern sie dem Lehrer konstante Strukturen und Entscheidungsmöglichkeiten aufzeigt.

In der Durchführung von Unterricht steht jeder Lehrer unter dem Zwang, Entscheidungen zu fällen: „Es muss entschieden werden, welche Absichten an welchen Inhalten unter Verwendung welcher Methoden und Medien verwirklicht werden sollen (Planung) oder verwirklicht worden sind (Unterrichtsanalyse)“ (Heimann 1970: 125). Die Theorie hilft, die Rückkopplung der Bedingungen des Unterrichts zu den Entscheidungen herzustellen; sie wird immer unter dem Blickwinkel des Lehrers konstruiert, der alles organisatorisch in der Hand hält: „Zu beachtende Strukturen sind angegeben, Kriterien der Entscheidungsfindung werden bewußt gemacht, die Entscheidung wird als Problem exponiert“ (Reich 1977: 157f.). In der Kategorial-Analyse erweist sich Unterricht als ein „Aktionsfeld, in dem eindeutig zu benennende Entscheidung zu fällen sind“ für bestimmte Unterrichtsziele, Inhalte, Verfahren und Medien (Heimann 1972: 10). Mittels Struktur- und Faktorenanalyse wird dem Lehrer geholfen, die Entscheidung zu modifizieren und gar zu korrigieren. Insgesamt geht es hier um didaktische Entscheidungen und insbesondere ihre – rational nachvollziehbare – Begründung (Heimann 1970: 123).

⁵⁴ Während die Strukturanalyse die formale Baugesetzlichkeit des Unterrichts wertfrei zu bestimmen sucht, versteht sich im Gegensatz dazu die Faktorenanalyse ideologiekritisch und als wertende Analyse aller im Unterricht auftretenden Faktoren, die „die Erscheinungsform der Struktur bedingen“ (Otto 1969: 31f.; vgl. Heimann 1962a: 414). Durch die Analyse aller in Frage kommenden Faktoren (Heimann 1976a: 162) wird die wertfreie Deskription um die „Bedingungsprüfung“ ergänzt.

Die Notwendigkeit der Faktorenanalyse für die Entscheidung des Lehrers besteht in ihrem Konkretisierungsgewinn gegenüber der Strukturanalyse: „Es hat sich gezeigt, daß die rein kategorial-analytischen Bemühungen um die Grundstrukturen des Unterrichts allenfalls zu einem geschärften Problembewußtsein und zur Einsicht in die hier sich eröffnenden formalen Möglichkeiten und Notwendigkeiten, nicht aber zu einem Verständnis von faktischem Unterricht hic et nunc führen können“ (Heimann 1970: 134; 1976a: 161). Die Strukturanalyse kann „zu keinem Urteil *richtig* oder *falsch* führen“; ihre Leistung ist es, „zu einer gedanklichen Ordnung“ zu führen sowie „Probleme ins Bewußtsein“ zu heben (Otto 1969: 37; vgl. ebd., 24f.). Folglich ist eine Bedingungsprüfung bzw. die Faktorenanalyse des konkreten Unterrichts erforderlich. Die zweite Reflexionsstufe zielt darauf ab, zu untersuchen, welche Faktoren z.B. gesellschaftlicher politischer, ökonomischer Art die didaktischen Entscheidungen von Lehrern beeinflussen. Daher versteht sich Didaktik hier nicht mehr als beschreibende Disziplin, sondern veranlasst den Lehrer, sich selbst zu hinterfragen. Denn im didaktischen Entscheidungsmoment wirken oft normsetzende Vorentscheidungen unmittelbar in das Unterrichtsgeschehen hinein, die eher unbewusster Natur sind: „Die theoretische Reflexion hat ihr besonderes Augenmerk auf die verdeckten Vorentscheidungen zu richten und zu ihrer Aufdeckung beizutragen [...] um in Akten der Identifikation einen bewußten Entscheidungsnachvollzug zu provozieren“ (Heimann 1970: 122). Nur indem der Lehrer kritisch reflektiert, welche Faktoren die didaktische Entscheidung herbeiführen, kann er seine unterrichtliche Entscheidung rational und begründet fällen und das Unterrichtsgeschäft nicht blind betreiben. „Der Lehrer muß ein Bewusstsein dieser Aktionsformen haben, und er muß auf der zweiten Ebene der Reflexion imstande sein, die richtigen Argumente zu ergreifen“ (Heimann 1976b: 120).

So geht es im Berliner Modell vor allem darum, wie eine effektive und rationale Entscheidungsfindung des Lehrers im Rahmen der Schulwirklichkeit vollzogen werden kann. Dabei können in der ersten Reflexionsphase der Strukturanalyse gesellschaftliche Determinierungen und kollektive wie subjektive tendenziöse Wertsetzungen in die pädagogische Situation einfließen. Sie bedrohen aber nicht

zwangsläufig die Handlungsmöglichkeiten und -spielräume des Lehrers, wenn bei dessen Entscheidungsfindung der Aspekt der Distanzierung zum Tragen kommt: Obwohl bzw. gerade weil in der Entscheidung z.B. über Inhalte „Mächte, Ideologien und Faktizitäten des gesellschaftlichen Raumes“ (Heimann 1976a: 159) zur Geltung kommen, hat der Lehrer die Möglichkeit, über die „Ideologie-Anfälligkeit“ zu reflektieren und „seinen eigenen Standort im ideologisch-politisch-gesellschaftlichen Spannungsfeld“ zu finden (ebd., 163f.).

Mit einer „distanzierenden Analyse“ kann der Lehrer sich nicht nur der eigenen ideologischen Bedingtheit bewusst werden und sich über das eigene Tun aufklären, eine distanzierende Betrachtungsweise hilft auch bei den unterschiedlichen unterrichtlichen Entscheidungen, Analysen und Planungen. Für Heimann ist es wichtig, dass der Unterrichtende sich nicht einfach darauf beruft, dass der Lehrplan bestimmte Zwecksetzungen, Inhalte, Medien und Methoden vorschreibt, sondern über eine selbst-distanzierende Reflexion zu einer begründeten eigenen Einschätzung und damit auch zum eigenverantwortlichen Handeln gelangt. Überlässt Heimann den Analyseprozess dem selbst-bewussten Lehrer, drückt Hübner seine Zweifel an den hier gestellten hohen Anforderungen an die Qualifikation des Lehrers aus: „Ob wir nicht sehr häufig der Versuchung erliegen, Rezeptwissen und methodisches Wissen an die Stelle dieses geforderten Reflexionswissens zu setzen und dies eben für das Ganze der Sache zu halten?“ (Hübner 1991: 10).⁵⁵

6.3.4 Theoriebildung als Prozess

Das Berliner Modell postuliert mit seinen formal konstanten, inhaltlich variablen Elementar-Strukturen einen permanenten Wandel. Der Unterricht wird grundsätzlich als „Prozeß und als ein Vorgang von größter Faktorenkomplexion“ angesehen (Heimann 1972: 9). Es gibt einen dauernden Begründungsdruck in

⁵⁵ Reich spricht vom „normativ-analytischen Verfahren“ in der Berliner Didaktik. Sie betrachtet die Strukturmomente als „die eigentliche Norm“ Heimann'scher Didaktik und übt Kritik an der „hypothetischen Setzung“: „Er setzt ohne kausale Herleitung bestimmte Strukturen und damit Kriterien der Unterrichtsbeurteilung normativ fest, die den Ausgangspunkt der Analyse bilden“ (Reich 1977: 154; vgl. ebd., 160ff.).

Entscheidungssituationen, der „als Motor für die Entfaltung und Differenzierung des theoretischen Bewußtseins angesehen“ wird (ebd., 10). Die Gewichtung einzelner Faktoren je nach den situativen Bezügen ist in die Entscheidungsfreiheit und Verantwortung des Lehrers gestellt. Heimann sieht nur in der selbständigen Theoriebildung des Lehrers die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Didaktik. „Das heißt aber, daß die Theoriebildung sich dem prozeßhaften Seins-Charakter der Grundvorgänge anzupassen und selbst Prozeß-Form anzunehmen hat“ (ebd.). „Das adäquate theoretische Verhalten besteht demzufolge in einer vieldimensionalen Reflexion über alle Phasen seines wirklichen Verlaufes. Dadurch nimmt die Theorie den Charakter grundsätzlicher Unabschließbarkeit an, weil jeder konkrete Unterrichtsvorgang als ein unwiederholbarer Prozeß von einmaliger Faktorenkomplexion aufgefasst wird, dem auf der theoretischen Ebene ein individuelles theoretisches Äquivalent entspricht, das von Fall zu Fall aus dem bereitstehenden Begriffsmaterial der Theorie zu bilden ist“ (ebd., 9; vgl. Heimann 1970: 119).

Nach allem ist es bei Heimann von geringer Bedeutung, ob die vom Lehrer selbst hergestellten Theorien gründlich theoretisch abgesichert und überprüft sind. Es geht nicht um von angenommenen Prinzipien aus konstruierte und im Unterricht einzuhaltende Theorien, sondern um eine beständige Theoretisierung aus dem Unterricht selbst heraus. Der „Prozeß der Theoriebildung“ (Heimann 1970: 120) ist der eigentliche Gegenstand der didaktischen Ausbildung. Das didaktische System kann nur aus dem didaktischen Geschehen selbst gewonnen werden und wird je nach vorfindbarer Unterrichtswirklichkeit in begrifflicher Äquivalenz jedes Mal neu entworfen. Ein theoretisches Bewusstsein zu haben, bedeutet hier, eine immerwährende Reflexion zu entwickeln.

Für jede konkrete Situation muss also ein „theoretisches Äquivalent“ neu geschaffen werden, muss Unterricht im Grunde neu durchdacht und geplant werden. Das „theoretische Äquivalent“ hat nur situationsbezogene Geltung, wird erst im Augenblick des Sich-Ereignens der Lehr-Lern-Prozesse gebildet und endet mit dem Ende oder der Änderung der Situation. In ihm werden die Momente der je aktuellen

Unterrichtspraxis und ihre Bedingungen selbst Gegenstand des didaktischen Strukturzusammenhangs. Heimann spricht vom experimentellen Charakter der resultierenden Theorien: „Das Grundverhalten des theoretisch gesteuerten Didaktikers muß also prinzipiell ein experimentelles sein“ (Heimann 1970: 119; vgl. Otto 1969: 34).

6.3.5 Lebens- und Lernerfahrungen der Schüler

Heimann kommt in seiner Metatheorie der Didaktik nicht unmittelbar auf die Lebens- und Lernerfahrungen von Schülern zu sprechen oder darauf, welche Themen bzw. ob vorwissenschaftliche individuelle Erfahrungen der Schüler im Unterricht bearbeitet werden sollten. Die Schüler bringen ihre angeborenen bzw. in der Sozialisation ausgebildeten Voraussetzungen ins Klassenzimmer mit; diese Voraussetzungen gelten als Kontrollier- und Argumentationsfaktoren und wirken in der Unterrichtsplanung, Unterrichtsdurchführung und Reflexion des Lehrers. Als eine Voraussetzung der Entscheidung des Lehrers ist der Schüler aber kein festes Faktum, sondern die Schülerreaktionen sind „unvorhersehbar“; das verlangt von Lehrern umso mehr Flexibilität und Reflexionsfähigkeit. Für Heimann ist das Prinzip der „Variabilität“ ein Versuch, „wegen der prinzipiellen Unvorhersehbarkeit von Schülerreaktionen in der Planung mehrere Verlaufsmöglichkeiten vorzusehen“ (Heimann 1972: 11). Die diversen unkalkulierbaren Bedingungen des komplexen Unterrichts einschließlich der psychischen und physischen Beschaffenheit der Schüler betrachtet er ebenso wie die anthropologisch-psychologischen und sozialkulturellen Voraussetzungen der Schüler aus der Zielperspektive einer rationalen und effektiven Entscheidungsfindung des Lehrers. In diesem Sinne betonen Jank/Meyer (2002: 274), dass die lerntheoretische Didaktik wegen der Lehrerzentriertheit bzw. der „Beschränkung des Blicks auf die Entscheidungs- und Reflexionsprobleme des Lehrers“ keine Lerntheorie bereitstellt.

Aber Heimanns „Metadidaktik“ beabsichtigt auch gar nicht, konkrete Handlungsweisen vorzugeben. Etliche Fachdidaktiker setzen sich im Rahmen der

Berliner Didaktik durchaus mit individuellen Erfahrungen der Schüler auseinander und machen sie zum Ausgangspunkt des Unterrichts. Diese Weiterentwicklung bzw. Anwendung der Berliner Didaktik in der konkreten Unterrichtsgestaltung steht durchaus in Einklang mit der Heimann'schen Theorie, die dem Lehrer großen Raum für seine Entscheidungen lässt. Er selbst hat überdies sehr früh für eine Einbeziehung der kindlichen und jugendlichen Problemwelten in den Unterricht plädiert. In dem 1962 veröffentlichten Aufsatz „Um die Schule von morgen“ geht er der Frage nach, „ob der Didaktiker [die] vorwissenschaftliche Weltinterpretation als gegeben hinnehmen muß“ (Heimann 1962b: 286). Die Widersprüche des Lebens würden unzureichend in den Schulunterricht aufgenommen: „Hier wird nichts angezweifelt, hier wird eine gewisse naive Sicherheit geradezu kultiviert, das merkt man an den Gegenständen, die in den Horizont der Kinder gebracht werden. In den Fibelinhalten bis zu den Rechenbüchern gibt es niemals auch die geringste Andeutung der Fragwürdigkeit der Dinge. Dabei glaube ich, daß schon im Bewußtsein dieser Kinder durchaus Zweifel an der Welt aufgetreten sind, schon durch Erlebnisse aus dem Elternhaus.“ Deshalb „müßte diese Schule mindestens den Mut entwickeln, die Widersprüche, die in der gelebten Kultur bestehen, in einer didaktisch vertretbaren Weise auch in der Schule sichtbar werden zu lassen“ (ebd.).

6.3.6 Heimanns Bildungsbegriff

Zugang zu Heimanns Bildungsverständnis erlangt man über die beiden Momente von „Intentionalität“ und „Thema“ (vgl. Jank/Meyer 2002: 277ff.). Zur Intentionalität stellt Heimann die Ausgangsfrage: „Was beabsichtigt der Lehrer eigentlich in seinem Unterricht?“ (1976b: 122). Diese Dimension ist bei Heimann von besonderer Bedeutung, da es kein unabhängig von der Intention zu definierendes Thema gebe. Es handelt sich im Unterricht durchgehend um intendierte Prozesse, und Intention ist „im Sinne von Zwecksetzung und Sinngebung unterrichtlicher Akte“ ein entscheidender Begriff (vgl. Heimann 1970: 125). Heimann unterscheidet nach traditionellem Modell

zwischen „kognitiv-aktiver“ Dimension des Denkens und Daseinserhellung, „pragmatisch-dynamischer“ Dimension des Wollens und Daseinsbewältigung und „pathisch-affektiver“ Dimension des Fühlens und Daseinserfüllung (vgl. Heimann 1976b: 125).

Heimann hält die Achse des Wollens (Daseinsbewältigung) für die wichtigste, die immer auf das direkte Handeln gerichtet und von Denk- und Gefühlsvorgängen begleitet bzw. bereichert ist (ebd., 124). Er verweist auf die linke Hirnhemisphäre als traditionell so gesehenen „Sitz“ von Denken bzw. kognitiv-aktivem Bereich und beklagt dessen Überbewertung: Die Schule habe „eine (verhängnisvolle) Neigung zum Überbewerten der linken (kognitiven) Seite entwickelt. Wir kranken daran, daß die Schule die Intellektualität so übermäßig pflegt!“ (ebd., 128). Demgegenüber zielt Heimanns Didaktik in hohem Maße auf einen Bildungsbegriff der allseitig entfalteten, auf Daseinsbewältigung zielenden Persönlichkeit (vgl. Jank/Meyer 2002: 280). Heimann spricht vom menschlichen Handeln als „Hauptdimension“ und fasst gemäß einem humanistischen Menschenbild den Menschen als primär Handelnden auf: „Danach ist für uns auch der Lernende ein Handelnder! Das wäre die Grundthese“ (Heimann 1976b: 123). Er verweist darauf, dass der Mensch als ein primär Handelnder „sich also angetrieben fühlt, etwas in der Welt zu tun, etwas in ihr zu bewirken“ (ebd., 124), und resümiert: „Wenn wir leben, bewegen wir uns in drei Dimensionen auf die Welt zu: wir sind angetrieben, etwas zu tun, das wird begleitet von [...] Erkenntnisvorgängen, zugleich werden wir gebunden durch das Gefühl, das uns vor der Welt ganz erfüllt“ (ebd., 126f.).

Da der Mensch in Welt- und Lebenssituationen immer wieder etwas zu bewältigen hat und sich behaupten muss, soll der Unterricht ihm zu einer auf Lebens- bzw. Daseinsbewältigung zielenden Persönlichkeit verhelfen (vgl. Heistermann 1991: 48). Heimann nimmt Bezug auf Gehlens Handlungsbegriff und betrachtet „Werk, Lebensgestaltung, Tat“ als das Ziel seines Lernbegriffs (Heimann 1976a: 125).

Dieses anthropologische Leitbild bringt er bereits 1955 zum Ausdruck: Der Mensch sei „ein weltoffenes, nicht festgestelltes Wesen, das sich konstituiert vor allem durch das Bewußtsein der Freiheit und die Fähigkeit, sich selbst bestimmen zu

können“, ein Wesen, das angesichts der Außenwelt handeln muss, „also stets und in allem Mitwisser seiner selbst, seiner Taten und Gedanken, Verantwortlicher seiner selbst zu sein.“ Das menschliche Wesen wird hier „niemals als vollendet, sondern immer nur als aufgegeben vorgestellt“ (Heimann 1976c: 172). Heimann betrachtet das „*Geworfensein* in die drangvollen Weltumstände eines wie immer gearteten Zeitalters“ (ebd.) nicht als widriges Akzidens des Menschseins, sondern sieht darin die Ermöglichung menschlicher Selbstverwirklichung. Die handelnde Bewältigung zieht sich daher als ein anthropologischer Topos durch Heimanns gesamtes Werk (vgl. Neubert 1991: 27).

Heimann führt zur Erläuterung von „Lebens“- bzw. „Daseinsbewältigung“ das Erlernen des Skilaufens ebenso wie das irgendeiner Kultur- oder Sozialtechnik als Beispiel an und sieht sie als ein Stück Lebensbewältigung: „Wenn also Kinder [...] das Lesen lernen und mühsam diese Technik erwerben, so ist das durchaus in Analogie zu setzen zu motorischen Vollzügen. Es handelt sich dabei um das Erwerben von Techniken, das uns instandsetzt, das Leben, wie es sich in Problemsituationen darbietet, besser zu bewältigen“ (Heimann 1976b: 125).

So ist Heimann der Ansicht, der Mensch habe sich in der Welt beständig zu behaupten und sich immer neu zu bewähren, weil seine Umwelt nicht problemlos für ihn da ist (vgl. Heistermann 1991: 48). Nur durch Tat, Werk und Lebensgestaltung kann man sich adäquate Daseinsbedingungen schaffen. Als Lebewesen mit Verstand, Vernunft und Sprachfähigkeit ist der Mensch aber doch zugleich auch ein „Mängelwesen“, und so soll der Unterricht das Erziehungsziel verfolgen, dem wirkenden und handelnden Menschen zur „Lebensgestaltung“ zu verhelfen. In Heimanns anthropologischem Menschenbild steht also die immerwährende Bereitschaft des Menschen zur Konfrontation mit der Umwelt im Zentrum, und Heimann legt großes Gewicht auf die Kraft des vernunftgemäßen Handelns, die in seiner didaktischen Theorie allgegenwärtig ist. Das Wort von der „Anstrengung des Begriffs“ (vgl. Heistermann 1991: 47f.), das Heimann in Anlehnung an Hegel gebraucht, bezeugt diesen Zusammenhang von Vernunft und Handeln: Durch

„Anstrengung“ des Menschen, der Vernunft hat, ist er imstande, sich den vielfältigen Überraschungen in der Welt zu konfrontieren.

Dabei steht ihm die menschliche „Geworfenheit“ nicht im Wege, sondern ermöglicht erst Humanität, Selbstfindung und Selbstverwirklichung des Menschen (Heimann 1957: 56; vgl. 1976c: 172; s.a. Reich/Thomas 1976: 30; Reich 1977: 173f.). Man ist im Prozess der Daseinserhellung, Daseinsbewältigung und Daseinserfüllung auf die gesellschaftlichen Gegebenheiten als Voraussetzung angewiesen. In seinem Aufsatz über die „Bildungssituation der Volksschuloberstufe“ weist Heimann darauf hin, dass die Erziehung zu einem „angepassten Arbeitsverhalten“, „humanen Sozialverhalten“ und „sinnvollen Kulturverhalten“ notwendig sei (Heimann 1957: 56; vgl. 1976c: 172; vgl. auch Reich/Thomas 1976: 30; Reich 1977: 173f.).

Heimann sieht in den Menschen (Schülern) als Handelnden mit Vernunft und in der Bewältigung der Unvorhersehbarkeit der Umgebung, in der der Mensch lebt und zu leben gezwungen ist, die Aufgabe der Bildung – daher die Notwendigkeit, ihn zu bilden und zu unterrichten. Das verfolgte Ziel ist die Vermeidung der „Abdankung des Menschen“ bzw. die Erhaltung der „menschlichen Integrität“ und die „persönliche Selbstverwirklichung“ (vgl. Heistermann 1991: 50).

6.3.7 Zusammenfassung

Heimanns Didaktik sieht sich hauptsächlich als Didaktik des Unterrichts; sie richtet ihr Augenmerk auf das Lehrerverhalten, ohne Lernen und Bildung der Schüler außer acht zu lassen. „Reflexions“- und „Theoretisierungsfähigkeit“ der Lehrenden erinnern insofern an den Begriff der „Negativität“ bei Dewey und Benner, als Lehrende ihre Erfahrungen während des Praktikums und im Prozess des Unterrichts festhalten und in reflexive Erfahrungen transformieren und die Erfahrung von Negativität nicht auf deren Beseitigung, sondern ihre pädagogische Bearbeitung zielen soll. Dies passt auch zu Benners These, das pädagogische Handeln sei über eine doppelte Negativität

vermittelt und zur allgemeinen Negativität des Lernens trete eine für pädagogische Prozesse unentbehrliche Negativität des Einwirkens auf Lernprozesse hinzu.

Die Berliner Didaktik gibt mit „Strukturgesetzlichkeit“ und „Elementar-Strukturen“ dem Lehrer einen Raster, von dem aus er entscheiden kann, was in konkreten Situationen zu tun ist. Dieser Entscheidungszwang ist unterrichtlich stets gegeben und erfordert Reflexion bzw. „theoretisch gesteuertes Verhalten“. Es handelt sich mithin um eine „Didaktik der geistigen Wachheit und ständigen Reflexionsbereitschaft, die ein vitales Engagement voraussetzt“ (Heimann 1972: 10). Dies umso mehr, als die theoretische Synthetisierung auf eine prinzipiell unendliche Abfolge singulärer Ereignisse trifft: „Dadurch nimmt die Theorie den Charakter grundsätzlicher Unabschließbarkeit an, weil jeder konkrete Unterrichtsvorgang als ein unwiederholbarer Prozeß von einmaliger Faktorenkomplexion aufgefaßt wird, dem auf der theoretischen Ebene ein individuelles theoretisches Äquivalent entspricht, das von Fall zu Fall aus dem bereitstehenden Begriffsmaterial der Theorie zu bilden ist“ (Heimann 1972: 9; vgl. 1970: 119). Dieses eingeforderte Lehrerverhalten entspricht weitgehend Deweys Konzeption von Lehrverhalten als „über die Negativität der Erfahrung vermittelter experimenteller Umgang mit der Welt und den Mitmenschen“ (English 2005b: 92). Die Einforderung von Reflexionsfähigkeit lässt sich aus dem Konzept der Negativität herleiten.

7. Zusammenfassende und weiterführende Überlegungen

Negative Erfahrungen, ob sie sich auf den kognitiven Bereich beschränken oder aus realen Begegnungen mit der Welt hervorgehen, sind unterschiedlich klassifizierbar. So könnte der Versuch unternommen werden, verschiedene Arten negativer Erfahrung im gesellschaftlichen Prozess voneinander zu unterscheiden und zu systematisieren. Diverse negative Erfahrungen in unterschiedlichen Situationen werden etwa als unterschiedlich gravierend eingeschätzt, was wiederum unterschiedliche Grade emotionaler Sensibilität und Intensität nach sich zieht: Wir sind in unterschiedlicher Weise und in unterschiedlichem Maße persönlich betroffen. Honneth weist darauf hin, dass zwischen verschiedenen Formen negativer Erfahrung je nach stattgehabten Lernsituationen und Lernwirkungen „ein kategorialer Unterschied“ liegt, der eine systematische Abstufung ermöglicht bzw. sogar erfordert (vgl. Honneth 1994: 212ff.). Die Stufung hätte sich an den verschiedenen Graden zu bemessen, in denen die Identität bzw. praktische Selbstbeziehung einer Person erschüttert wurde. So kann negative Erfahrung je nach konkretem Kontext in der Spannweite vom mehr oder minder starken Gefühl eines Verlusts bis zum elementaren Schock auftreten. Die vorliegende Arbeit kann auf ein solches Differenzierungs- und Kategorisierungsbemühen nicht weiter eingehen; mit dem Versuch einer Abstufung könnte aber erklärt werden, warum manche Thematiken nicht als Lerninhalt angenommen werden bzw. Schüler nicht in der Lage sind, sie angemessen zu erarbeiten.

Didaktische Theorien, die Lehrern beim Lehren bzw. Lernern beim Lernen zu unterstützen suchen, verfolgen unterschiedliche Konzepte und Strategien. In den genannten Didaktiken wird das Lernen durch negative Erfahrung – explizit oder implizit – mit unterschiedlichen Akzentuierungen thematisiert.

Bucks hermeneutisch-phänomenologisch orientierte Didaktik geht insbesondere auf die Genese des Lernens und das Vorwissen der Lernenden ein und beschreibt Lernen als einen Umlernprozess. Für die pädagogische Praxis eignet sie sich hingegen

weniger. Dagegen lassen sich die Negativitätstheorien allgemeiner Didaktiken, die von der pädagogischen Praxis ausgehen und den Lehrenden beim Lehren und Unterrichten zu helfen versuchen, sehr gut umsetzen und anwenden. Auch bei Klafki wird Lernen implizit als eine Konfrontation mit dem Vorwissen konzeptualisiert, die der Negativität im hermeneutisch-phänomenologischen Sinn entspricht. Klafkis bildungstheoretische Didaktik nimmt Bezug auf praktische Lebenserfahrungen und -probleme und ähnelt hierin dem Lernen aus Problemsituationen bei Dewey. Klafkis „Schlüsselprobleme“ gehen aber über nur individuelle Erfahrungen hinaus und beziehen sich auf generell relevante Problemkonstellationen von Gegenwart und Zukunft. Dass die kritisch-konstruktive Didaktik auch die Mängel des Lebens, das Leid, die Irritationen von Menschen thematisiert, ist eine wichtige Ergänzung der didaktischen Theorien in Richtung auf den realen Lebensalltag. Heimanns lerntheoretische Didaktik zentriert sich auf Lehrerentscheidungen als in konkreten Praxissituationen zu lösendes Problem und rückt die Forderung nach Theoretisierungs- und Reflexionsfähigkeit des Lehrers in den Vordergrund, was an Deweys Begriff der reflexiven Erfahrung erinnert.

Didaktische Schlussfolgerungen aus dem hier diskutierten Phänomenkreis und Umfeld negativer Erfahrungen laufen darauf hinaus, dass es in Unterricht oder allgemein in Lehr-Lern-Prozessen darum gehen sollte, Schüler zum Fragen und zur eigenständigen Lösungssuche anzuhalten, sie zur eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand anzuhalten und ihnen diese zu ermöglichen. Dazu zählt auch, die Kluft zwischen der unterrichtlichen bzw. schulischen Sphäre und dem Erleben und Handeln in alltäglichen realen Lebenssituationen bewusst zu machen bzw. sie zu überbrücken.

Leider wird die Umsetzung solcher didaktischen Folgerungen in Unterricht und schulischer Praxis etlicher organisatorischer und erziehungspolitischer, auch außerschulischer Einschränkungen gewärtig sein müssen. Ein Beispiel dafür ist der Verweis auf die Zeitökonomie: Unterrichtende glauben vielfach, sie hätten angesichts schulischer und schulpolitischer Bedingungen nicht ausreichend Zeit, um die komplexen Prozesse der Erfahrung von Negativität in unterrichtlichen Arrangements

zu inszenieren. Gewiss erspart eine „Negativitätsvermeidungsdidaktik“ viel Energie und Zeit, aber sie stellt auch eine Verdrängung der negativen Erfahrungen dar, denen Schüler wie Lehrer in Lehr-Lern-Prozessen, aber auch in ihrem sonstigen Leben unweigerlich begegnen.

Insgesamt scheint es von vorrangiger Wichtigkeit, die pädagogische Bedeutung der alltäglichen Erfahrungen zu erschließen und hierbei insbesondere negative Erfahrungen und ihre Auswirkungen auf Lernprozesse näher zu analysieren. Offen muss hier die Frage bleiben, wie in der praktischen Umsetzung im Unterricht die Wirkung empirisch ermittelt werden könnte. Es erscheint möglich, auf der Grundlage vorliegender Definitionen und theoretischer Ansätze zur Negativität der Erfahrung und ihrer pädagogischen Funktion und Wirksamkeit ein Rahmenkonzept von Lernen zu erarbeiten, das offen für den Zugang empirischer Forschung ist. Dabei bleibt aber der Umstand zu bedenken, dass die praktische Umsetzung des hermeneutisch-phänomenologischen Begriffs der Negativität im Unterricht wesentliche Dimensionen beinhaltet, die sich einer systematischen empirischen Forschung weitgehend entziehen bzw. nur im Bereich des kognitiven Verständnisses zugänglich wären. Ferner wird auch die Einbeziehung lebensweltlicher Erfahrungen und Problemsituationen in Didaktik und Unterricht auf ihre Analysierbarkeit mit Methoden empirischer Forschung noch zu untersuchen sein, was auch bedeutet, einen verbindlichen differenzierenden theoretischen Rahmen zu finden, der ausdrücklich die spezifische Vorgehensweise empirischer Unterrichtsforschung einbezieht.

Literaturverzeichnis

- Apel, Hans-Jürgen (1974): Theorie der Schule in einer demokratischen Industriegesellschaft. Rekonstruktion des Zusammenhangs von Erziehung, Gesellschaft und Politik bei John Dewey. Düsseldorf.
- Aristoteles (1953): Zweite Analytik. Hrsg. von Paul Gohlke. Paderborn: Schöningh.
- Benner, Dietrich (1983): Pädagogische Erfahrung: etwas spezifisch pädagogisches? Überlegungen zum Problem pädagogischer Erfahrung im Anschluss an Aristoteles, Kant und Gadamer. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 59/4. Wien: Kamp. S. 451-465
- Benner, Dietrich (1991a u. 2001a): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. 3. und 4. Aufl.. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Benner, Dietrich (1991b): Zur theoriegeschichtlichen und systematischen Relevanz nicht-affirmativer Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Ders/ Lenzen, Dieter (hrsg.): Erziehung, Bildung, Normativität. Versuche einer deutsch-deutschen Annäherung. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 11-28.
- Benner, Dietrich (2001b): Allgemeine Pädagogik. Eine Systematischproblemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 4. Auflage. Weinheim/München: Juventa Verlag
- Benner, Dietrich (2001c): Bildung und Demokratie. In: Oelkers, Jürgen (hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik 43. Beiheft: Zukunftsfragen der Bildung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 49-65
- Benner, Dietrich (2003a): Kritik und Negativität. Legitimationsprobleme des Kritischen im Kontext pädagogisch bedeutsamen Denkens und Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik 46. Weinheim/Basel. S.96-110
- Benner, Dietrich (2003b): Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ her zu begreifen. In: Zeitschrift für Pädagogik 49. Weinheim/Basel: Beltz. S. 290-304
- Benner, Dietrich (2004a): Erziehung und Tradierung: Grundprobleme einer innovatorischen Theorie und Praxis der Überlieferung. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. Heft 2/3. Wien: Kamp S. 163-181
- Benner, Dietrich (2004b): Zur Rolle der Negativität in Erziehung und Bildung. In: Beillerot, Jacky/Wulf, Christoph (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich. Münster usw.: Waxmann Verlag. S. 239-250
- Benner, Dietrich (2005): Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: Zeitschrift für Pädagogik 49. Weinheim/Basel: Beltz. S.7-21
- Benner, Dietrich / Brüggem, Friedhelm (2004b): Mündigkeit. In: Ders./ Ölkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz. S. 686-699
- Benner, Dietrich./Brüggem, Friedhelm (2004a): Bildsamkeit/Bildung. In: Ders./Ölkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz. S. 173-215.
- Benner, Dietrich/Brüggem, Friedhelm (1997): Erziehung und Bildung. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim und Basel: Beltz. S. 768-779
- Benner, Dietrich/English, Andrea (2004): Clitique and Negativity. Towards the Pluralisation of Critique in Educational Practice, Theory and Research. In: Journal of Philosophy of Education 38: 3. Oxford [u.a.] : Blackwell. S. 409-428
- Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen/Ruhloff, Jörg (1988): Lernen: Nicht nur ein psychologisches Thema. In: Zeitschrift für Pädagogik 34: 3. Weinheim und Basel: Beltz. S. 295-298
- Berkson, William/Wettersten, John (1982): Lernen aus dem Irrtum. Die Bedeutung von Karl Poppers Lerntheorie für die Psychologie und die Philosophie der Wissenschaft. Mit einem Vorwort von Hans Albert. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Blankertz, Herwig (1969): Die Stellung Paul Heimanns in der didaktischen Diskussion der Gegenwart. In: Northemann, Wolfgang. (Hrsg.): Geplante Information. Paul Heimanns didaktisches Konzept: Ansätze, Entwicklung, Kritik. Weinheim; Berlin: Verlag Julius Beltz. S. 265-274
- Blankertz, Herwig (1969): Theorien und Modelle der Didaktik. 3. Aufl.. München: Juventa Verlag
- Boehm, Gottfried (2007): Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens. 1. Aufl.. Berlin: Berlin Univ. Press.
- Böhme, Gernot (1997): Identität. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim und Basel: Beltz. S. 686-697
- Bollnow, Otto Friedrich (1959 u. 1962): Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. 1. u. 2. Aufl.. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Bollnow, Otto Friedrich (1966): Krise und neuer Anfang. Heidelberg: Quelle & Meyer

- Bollnow, Otto Friedrich (1969): Existenzphilosophie. 7. Aufl.. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer Verlag
- Bollnow, Otto Friedrich (1983): Anthropologische Pädagogik. 3. Aufl.. Bern und Stuttgart: Verlag Paul Haupt
- Bollnow, Otto Friedrich (1994): Das veränderte Bild vom Menschen und sein Einfluss auf das pädagogische Denken. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer. S. 82-93
- Börrnert, René (2005): Pädagogische Anthropologie: Paradigmen und Anthropina. Korrigierter Nachdr. der Erstaufll. Braunschweig: Edition Börrnert
- Braun, Walter (1989): Pädagogische Anthropologie im Widerstreit. Genese und Versuch einer Systematik. Bad Heilbrunn / Obb.: Verlag Julius Klinkhardt
- Brezinka, Wolfgang (1961): Erziehung als Lebenshilfe: eine Einführung in die pädagogische Situation. 2. Aufl. Stuttgart: Klett
- Brezinka, Wolfgang (1975): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. 2. Aufl.. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- Brezinka, Wolfgang (1963): Erziehung als Lebenshilfe : eine Einführung in die pädagogische Situation. 3., verb. Aufl. Stuttgart: Klett
- Brüggen, Friedhelm (1988): Lernen-Erfahrung-Bildung oder Über Kontinuität und Diskontinuität im Lernprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 34/3. Weinheim : Beltz. S. 299-314
- Brüggen, Friedhelm (2003): Stichwort: Hermeneutik – Bildung – Wissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jahrg., Heft 4. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften. S. 480-504
- Buck, Günther (1969): Zum Begriff der didaktischen Induktion. 2. Aufl.. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer.
- Buck, Günther (1975): „Die Freudigkeit jenes Sprungs...“ Negativität, Diskontinuität und die Stetigkeit des Bios. In: Weinrich, Harald (Hrsg.): Positionen der Negativität. München: Fink, S. 155-176.
- Buck, Günther (1981): Hermeneutik und Bildung: Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München: Fink.
- Buck, Günther (1989): Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion. 3. Aufl.. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Carnap, Rudolf (1973): Grundlagen der Logik und Mathematik. München: Nymphenburger Verlags-Handlung
- Comenius, Johann Amos (1960): Große Didaktik. Hrsg. von Andreas Flitner. 2. Aufl.. Düsseldorf/München: Kupper.
- Copei, Friedrich (1963): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. 7. Aufl. Eingeleitet und herausgegeben von Hans Sprenger. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Dauenhauer, Erich (1970): Kategoriale Didaktik. 2. verbesserte und erweiterte Aufl.. Rinteln und München: Merkur Lehrmittel – Verlag.
- Delory-Momberger, Christine (2007): Biographisches Lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 142-152.
- Dewey, John (1949): Demokratie und Erziehung: eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 2. Aufl.. Braunschweig: Westermann
- Dewey, John (1993): Demokratie und Erziehung: eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Herausgegeben und mit einem Vorwort von Jürgen Oelkers. Nachdr. der 3. Aufl. Braunschweig, Westermann, 1964. Weinheim, Basel: Beltz
- Dewey, John (1994): Erziehung durch und für Erfahrung. Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von Helmut Schreier. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta
- Dewey, John (2002): Wie wir denken. Mit einem Nachwort neu herausgegeben von Rebekka Horlacher und Jürgen Oelkers. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Dewey, John (1990): The School an Society and The Child and The Curriculum. Chicago, London.
- Dickopp, Karl-Heinz (1973): Die Krise der anthropologischen Begründung von Erziehung. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf: A. Henn Verlag.
- Dieckmann, Bernhard (1994): Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dieckmann, Bernhard (1997): Erfahrung. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim, Basel: Beltz. S. 744-749.
- Dienelt, Karl (1984): Von der Metatheorie der Erziehung zur „sinn“-orientierten Pädagogik: Rechtfertigung und Aufgabe der Pädagogischen Anthropologie in unserer Zeit. Frankfurt/M., Berlin, München: Moritz Diesterweg
- Dieringer, Volker (2002): Was erkennt die praktische Vernunft? Zu Kants Begriff des Guten in der Kritik der praktischen Vernunft. In: Kant-Gesellschaft: Kant-Studien 93. Jahrg. Philosophische Zeitschrift der Kant-Gesellschaft. Berlin: Walter de Gruyter. S. 137-157

- Dilthey, W. (1973): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. VII 6. Aufl.. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dolch, Josef (1969): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache: mit viersprachigem Register. 7. Aufl.. München: Ehrenwirth
- Dreitzel, Hand-Peter (1997): Leid. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 854-873.
- Ebert, Joachim/Herter, Jürgen (1991): Unterrichtsstruktur und Bildungssinn – ein Dialog über Paul Heimann in vier Szenen. In: Neubert, Hansjörg (Hrsg.): Die Berliner Didaktik: Paul Heimann. Berlin: Colloquium Verlag. S. 91-100.
- Eickhorst, Annegret (1994): Unterricht als Gegenstand empirischer Forschung: eine Untersuchung zur Praxisorientierung auf der Basis psychologisch-erziehungswissenschaftlicher Forschungsbereiche. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.
- English, Andrea (2005a): Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens: Erziehungswissenschaftliche Reflexion zur Bedeutung des Pragmatismus von Peirce, James und Mead für Deweys Theorie der *reflective experience*. In: Zeitschrift für Pädagogik 49. Weinheim/Basel. S. 49-61
- English, Andrea (2005b): Bildung - Negativität – Moralität: eine systematisch-vergleichende Analyse zu Herbarts und Deweys Konzepten der Erziehung. Mikrofiche-Ausg.
- Flitner, Wilhelm (1957): Allgemeine Pädagogik. 4. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Foppa, Klaus (1970): Lernen und Lerntheorien. In: Speck, Josef/Wehle, Gerhard (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Band 2. München: Kösel. S. 37-56
- Frank, Helmar (1969): Über die Kalkülsierbarkeit der didaktischen Variablen von Paul Heimann. In: Northemann, Wolfgang (Hrsg.): Geplante Information. Paul Heimanns didaktisches Konzept: Ansätze, Entwicklung, Kritik. Weinheim, Berlin: Julius Beltz. S. 251-264
- Fritz, von Kurt (1964): Die Epagoge bei Aristoteles. München: Verlag der Bayerischen Akad. der Wissenschaften.
- Fritzsche, Thomas (1996): Halbierete Wirklichkeit. Über das Unverhältnis der Pädagogik zur Negativität. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Gadamer, Hans-Georg (1972, 1975 u. 1990): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 3., 4. u. 6. Aufl. Tübingen: J.C.B.Mohr.
- Gadamer, Hans-Georg (1986 u. 1993): Wahrheit und Methode. Ergänzung und Register.. 1. u. 2. Aufl.. Tübingen: J.C.B.Mohr
- Gadamer, Hans-Georg (1995): Hermeneutik im Rückblick. Tübingen: Mohr
- Gadamer, Hans-Georg (2000): Hermeneutische Entwürfe. Vorträge und Aufsätze. 1. Aufl.. Tübingen: Mohr Siebeck
- Gehlen, Arnold (1956): Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen. 1. Aufl.. Bonn: Athenäum Verlag
- Gehlen, Arnold (1958, 1966 u. 1978): Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. 6., 8. u. 12. Aufl.. Bonn: Athenäum Verlag
- Ginsburg, Herbert/Opper, Sylvia (1998): Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. 8. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Göhlich, Michael (2007): Aus Erfahrung lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 191-202
- Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2007): Pädagogische Zugänge zum Lernen. Eine Einleitung. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 7-22
- Griese, Hartmut Martin (1976): Soziologische Anthropologie und Sozialisationstheorie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Groschupf, Margarete (1991): Wie die Wissenschaft Schlagseite bekommt. In: Neubert, Hansjörg (Hrsg.): Die Berliner Didaktik: Paul Heimann. Berlin: Colloquium Verlag. S. 201-210
- Grundmann, Matthias/Keller, Monika (1999): Perspektivität, soziale Kognition und die (Re-)Konstruktion sozialisationsrelevanter Handlungsstrukturen. In: Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Herausgegeben von Matthias Grundmann. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 118-148.
- Gunther, Otto (1969): Paul Heimanns Entwurf einer wissenschaftlich begründeten Didaktik. In: Northemann, Wolfgang (Hrsg.): Geplante Information: Paul Heimanns didaktisches Konzept: Ansätze, Entwicklung, Kritik. Weinheim; Berlin: Verlag Julius Beltz. S. 9-44
- Hamann, Bruno (1998): Pädagogische Anthropologie: Theorien – Modelle – Strukturen. Eine Einführung. 3., überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartfiel, Günter (1969): „Soziale Strukturen“ als Bedingungen didaktischer Entscheidungen. In: Northemann, Wolfgang (Hrsg.): Geplante Information. Paul Heimanns didaktisches Konzept: Ansätze, Entwicklung, Kritik. Weinheim; Berlin: Verlag Julius Beltz. S. 187-206

- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1949): Phänomenologie des Geistes. Herausgegeben von Georg Lassan, fortgeführt von Johannes Hoffmeister. 5. Aufl.. Leipzig: Meiner
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1952): Phänomenologie des Geistes. Nach dem Texte der Orig. Ausg. hrsg. von Johannes Hoffmeister. 6. Aufl.. Hamburg : Meiner
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1969): Jenaer Realphilosophie. Vorlesungsmanuskripte zur Philosophie der Natur und des Geistes von 1805-1806. Herausgegeben von Johannes Hoffmeister. Unveränd. Nachdr. Hamburg: Meiner.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970a): Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften. Theorie Werkausgabe, Bd. 8-10. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970b): Phänomenologie des Geistes. Theorie Werkausgabe, hrsg. von Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Heidegger, Martin (1985): Phänomenologische Interpretationen zu Aristoteles. Einführung in die phänomenologische Forschung. Gesamtausgabe Band 6. Frankfurt/M.: Klostermann.
- Heidegger, Martin (1967): Sein und Zeit. 11. Aufl.. Tübingen: Niemeyer.
- Heimann, Paul (1947): Rezension zu S. N. Poljanskij: Das pädagogische Praktikum der Studenten des Moskauer pädagogischen Instituts W. P. Potemkin. In: Pädagogik, 2. Jg. Heft 4.
- Heimann, Paul (1948): Pädagogische Theorie und *Praktikum*. In: Pädagogik, 3. Jg. Heft 7.
- Heimann, Paul (1956): Vergleichende Unterrichtslehre. Ihre Möglichkeiten und Methoden. In: Espe, H. (Hrsg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Berlin.
- Heimann, Paul (1957): Zur Bildungssituation der Volksschuloberstufe in Kultur und Gesellschaft der Gegenwart. In: Die Deutsche Schule. 49. Jg. Heft 2. Weinheim: Juventa.
- Heimann, Paul (1962a): Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule, 54. Hg., Heft 9. Weinheim: Juventa. S. 409-427.
- Heimann, Paul (1962b): Um die Schule von morgen. (Interview von Wolfgang Schulz mit Werner Stein und Paul Heimann.) In: Berliner Lehrerzeitung, 16. Jg. Nr.12/13.
- Heimann, Paul (1970): Didaktik als Theorie und Lehre. In: Kochen, Detlef C. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik. Fachdidaktik. Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953 bis 1969. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 110-142.
- Heimann, Paul (1972): Didaktik 1965. In: Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang: Unterricht – Analyse und Planung. 6., bearb. Aufl. Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund: Hermann Schroedel. S. 7-12.
- Heimann, Paul (1976a): Didaktik als Theorie und Lehre. (1962) In: Reich, Kersten/Thomas, Helga (Hrsg.): Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Didaktische Arbeiten zur Lehrerbildung, Medienpädagogik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 142-167.
- Heimann, Paul (1976b): Didaktische Grundbegriffe (1961). In: Reich, Kersten/Thomas, Helga (Hrsg.): Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Didaktische Arbeiten zur Lehrerbildung, Medienpädagogik. Stuttgart: Ernst Klett Verlag. S. 103-141.
- Heimann, Paul (1976c): Kultursoziologische Prolegomena zu einer Bildungsplanung für Oberschulen des Praktischen Zweiges (1955). In: Reich, Kersten/Thomas, Helga (Hrsg.): Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Didaktische Arbeiten zur Lehrerbildung, Medienpädagogik. Stuttgart: Ernst Klett, S. 171-184.
- Heistermann, Walter (1991): Die ideengeschichtlichen Voraussetzungen der Theorie der Erziehung und des Unterrichts von Paul Heimann. In: Neubert, Hansjörg (Hrsg.): Die Berliner Didaktik: Paul Heimann. Berlin: Colloquium Verlag. S. 45-58
- Herbart, Johann Friedrich (1806/1962 u. 1806/1963): Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Vorwort von Herman Nohl. Hrsg. von Elisabeth Blochmann/Georg Geißler/Herman Nohl/Erich Weniger. 4. und 5. Aufl.. Weinheim: Julius Beltz.
- Herder, Johann Gottfried: Herders Abhandlung über den Ursprung der Sprache (1772/1901). Herausgegeben und mit einer Einleitung und Anmerkung versehen von Theodor Matthias. Leipzig: Friedrich Brandstetter
- Hess, Hans Werner (2004): DaF und die „Berliner Didaktik“. Eine Einleitung. In: Hans Werner Hess (Hrsg.): Didaktische Reflexionen. „Berliner Didaktik“ und Deutsch als Fremdsprache heute. Tübingen: Stauffenburg Verlag. S. 9-20
- Höffe, Otfried (2001): „Durch Leiden lernen“. Ein philosophischer Blick auf die griechische Tragödie. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 49/3. S. 331-351
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hübner, Peter (1991): Zur Lage der Didaktik an der Universität heute. In: Neubert, Hansjörg (Hrsg.): Die Berliner Didaktik: Paul Heimann. Berlin: Colloquium Verlag. S. 5-12.
- Huisken, Freerk (1972): Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München: List.
- Husserl, Edmund (1948): Erfahrung und Urteil: Untersuchung zur Genealogie der Logik. Red. u. hrsg. von Ludwig Landgrebe. Hamburg: Claassen & Govers.
- Husserl, Edmund (1963): Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge, Husserliana I , Den Haag.

- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2002): Didaktische Modelle. 5. Aufl.. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2007): Lebenslanges Lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, Basel: Beltz, S. 133-141.
- Kant, Immanuel (1800/1923): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht abgefaßt. 2. Aufl. In: Immanuel Kants Werke, hrsg. von E. Cassirer Bd. VIII, Berlin: Cassirer
- Kant, Immanuel (1900): Immanuel Kant's Kritik der reinen Vernunft. Hrsg. von Benno Erdmann. 5. Aufl.. Berlin: Georg Reimer.
- Kant, Immanuel (1956): Kritik der reinen Vernunft. Hamburg: Felix Meiner.
- Kant, Immanuel (1963): Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung, hrsg. von Groothoff, Hans-Hermann. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kantner, Rudolf (1983): Ein spezifisch pädagogisches Verständnis von „Erfahrung“? In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 59/4. Wien: Kamp, S. 466-470
- Kerstiens, Ludwig (1978): Erziehungsziele neu befragt. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Klafki, Wolfgang (1962 u. 1968): Didaktische Analyse. 2. u. 9. Aufl.. Hannover: Schroedel.
- Klafki, Wolfgang (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 2. Aufl.. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1973a): Didaktik. In: Heiland, Helmut (Hrsg.): Didaktik und Lerntheorie. 2., neubearb. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, S. 18-24
- Klafki, Wolfgang (1973b): Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen. In: Heiland, Helmut (Hrsg.): Didaktik und Lerntheorie. 2., neubearb. Aufl.. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, S. 50 - 69
- Klafki, Wolfgang (1980): Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: E. König/N.Schier/U. Vohland (Hrsg.): Diskussion Unterrichtsvorbereitung – Verfahren und Modelle. München. S. 13-44.
- Klafki, Wolfgang (1982): Thesen und Argumentationsansätze zum Selbstverständnis „kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft“. In: E. König/P. Zedler (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn, München. S. 15-52
- Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1995): „Schlüsselprobleme“ als thematische Dimension eines zukunftsorientierten Konzepts von „Allgemeinbildung“. In: Münzinger, Wolfgang/Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Schlüsselprobleme im Unterricht. Die Deutsche Schule, 3. Heft. S. 9-14.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Koch, Lutz (1995): Bildung und Negativität. Grundzüge einer negativen Bildungstheorie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Koch, Lutz (2007): Lernen und Wissen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, Basel: Beltz, S. 42-51.
- Kohlberg, Lawrence (1995): Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg. von Wolfgang Althof. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Kreppner, Kurt (1999): Beziehung und Entwicklung in der Familie. Kontinuität und Diskontinuität bei der Konstruktion von Erfahrungswelten. In: Matthias Grundmann (Hrsg.): Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 180-207.
- Künzli, Rudolf (2004): Lernen. In: Benner, Dietrich/Ölkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 620-637.
- Künzli, Rudolf (2007): Kanon des Lernens. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, Basel: Beltz, S. 23-41
- Kuppfer, Heinrich (1990): Pädagogik der Postmoderne. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lahn, Werner (1969): Die Ansätze einer Lehrobjektivierung aus der Heimannschen „Matrix unterrichtlicher Handlungsmöglichkeiten“. In: Northemann, Wolfgang (Hrsg.): Geplante Information. Paul Heimanns didaktisches Konzept: Ansätze, Entwicklung, Kritik. Weinheim, Berlin: Julius Beltz. S. 219-250.
- Langewand, Alfred (2003): Über die Schwierigkeit, Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit zu begreifen. In: Zeitschrift für Pädagogik 49. Weinheim/Basel: Beltz, S. 274-289.
- Lassan, Rudolf (1994): Fragestellungen einer pädagogischen Realanthropologie. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth: Ludwig Auer. S. 72-81
- Ledig, Hans-Manfred (1991): Lernpsychologische Betrachtungen zur Didaktik von Paul Heimann. In: Neubert, Hansjörg (Hrsg.): Die Berliner Didaktik: Paul Heimann. Berlin: Colloquium Verlag. S. 211-216.

- Lippitz, Wilfried. (1987): Phänomenologie als Methode? Zur Geschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik. In: Ders./Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. 2. Aufl. Frankfurt/M.: S. 101-130.
- Litt, Theodor (1926): Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Berlin: B.G. Teubner
- Loch, Werner (1963): Die anthropologische Dimension der Pädagogik. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Loch, Werner (1994): Der pädagogische Sinn der anthropologischen Betrachtungsweise. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth: Ludwig Auer, S. 130-153.
- Luhmann, Niklas (1975): Über die Funktion der Negation in sinnkonstituierenden Systemen. In: Weinrich, Harald (Hrsg.): Positionen der Negativität. München: Wilhelm Fink, S. 201- 218.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Macha, Hildegard (1989): Pädagogisch-anthropologische Theorie des Ich. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Marotzki, Winfried (1984): Subjektivität und Negativität als Bildungsproblem: Tiefenpsychologische, struktur- und interaktionstheoretische Perspektiven moderner Subjektivität. Mit einem Vorwort von Rainer Kokemohr. Frankfurt/M., Bern, New York, Nancy: Peter Lang.
- Matthes, Eva (1992): Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Pädagogik und Didaktik: der Beitrag Wolfgang Klafkis zur Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Maurer, Friedemann (1990): Lebenssinn und Lernen. Zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters. Langenau, Ulm: Armin Vaas.
- Mead, George Herbart (1973): Geist, Identität und Gesellschaft: aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Mit einer Einleitung hrsg. von Charles W. Morris. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Menze, Clemens (1970): Bildung. In: Speck, Josef/Wehle, Gerhard (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd. 1. München: Kösel, S. 134-184
- Merkel, Christine M. (Red.) (1997): Unesco: Lernfähigkeiten: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert/Deutsche Unesco-Kommission (Hrsg.). Übersetzung: Tom Hartmann. Fachred.: Christine M. Merkel; Michaela Reithinger. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: de Gruyter.
- Merleau-Ponty, Maurice (1968): Die Abenteuer der Didaktik. Übers. von Alfred Schmidt/Herbert Schmitt. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Meyer, Hilbert (2001): Türklinken-Didaktik. Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Hilbert (2002): Die Bildungstheoretische Didaktik. In: Kiper, Hanna/Meyer, Hilbert/Topsch, Wilhelm (Hrsg.): Einführung in die Schulpädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 64-75.
- Meyer-Drawe, Käte (1982a): Lernen als Umlernen. Zur Negativität der Lernprozesse. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. Frankfurt/M.: Scriptor. S. 19-45.
- Meyer-Drawe, Käte (1982b): Phänomenologische Bemerkungen zum Problem menschlichen Lernens. In: Vierteljahresschrift für Pädagogik. Heft 58/ 4. Wien: Kamp. S. 510-524.
- Meyer-Drawe, Käte (1984): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, Käte: (1987): Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden. Fragen an den Primat des Pädagogischen Bezuges. In: Lippitz, W./Meyer-Drawe, K. (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. 2. Aufl.. Frankfurt/M.: S. 63-74.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): Vom anderen Lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In: Borrelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Hohengehren: Schneider, S. 85-98
- Meyer-Drawe, Käte (1997): Individuum. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim, Basel: Beltz, S. 698-707.
- Meyer-Drawe, Käte (2003a): Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 4. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 505-514.
- Meyer-Drawe, Käte (2005): Anfänge des Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik 49. Weinheim, Basel: Beltz, S. 24-37.
- Mitgutsch, Konstantin (2005): Lernen und Negativität. Die Produktivität der Negativität von Erfahrung und das Phänomen des Um-Lernens im Vollzug des Lernens (Manuskript).
- Neubert, Hansjörg (1991): Spurensicherungen – Nachdenken über Paul Heimann. In: Neubert, Hansjörg (Hrsg.): Die Berliner Didaktik: Paul Heimann. Berlin: Colloquium Verlag, S. 21-34.
- Nicolaisen, Bernd (1999): Zwischen Konstruktion und Interaktion. Zur Rekonstruktion der Genese sozialer Handlungsfähigkeit. In: Matthias Grundmann (Hrsg.): Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 101-117.

- Nohl, Hermann (1963): *Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde*. 6. Aufl. Frankfurt/M.: G. Schulte-Bulmke.
- Northemann, Wolfgang (1991): Zur Bedeutung des Heimannsches Ansatzes in der Politikdidaktik. In: Neubert, Hansjörg (Hrsg.): *Die Berliner Didaktik: Paul Heimann*. Berlin: Colloquium Verlag, S. 241-252.
- Oser, Fritz (1998): Negative Moralität und Entwicklung. Ein undurchsichtiges Verhältnis. In: *Ethik und Sozialwissenschaften*, 9. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 597-608.
- Oser, Fritz (1999): Wir müssen nicht alles Böse nochmals tun, um es zu verstehen. Konstruktivismus und Unterricht. In: Matthias Grundmann (Hrsg.): *Konstruktivistische Sozialisationsforschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 208-227.
- Oser, Fritz (2007): Aus Fehlern lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 203-212.
- Oser, Fritz/Spychinger, Maria (2005): *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Otto, Gunter (1969): Paul Heimanns Entwurf einer wissenschaftlich begründeten Didaktik. In: Northemann, Wolfgang (Hrsg.): *Geplante Information. Paul Heimanns didaktisches Konzept: Ansätze, Entwicklung, Kritik*. Weinheim, Berlin: Julius Beltz.
- Otto, Gunter (1970): *Fach und Didaktik*. In: Kochen, Detlef C. (Hrsg.): *Allgemeine Didaktik. Fachdidaktik. Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953 bis 1969*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 209-234.
- Peterßen, Wilhelm H. (1973): *Didaktik als Strukturtheorie des Lehrens und Lernens*. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf: Henn.
- Peterßen, Wilhelm H. (1982): *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen*. München: Ehrenwirth.
- Peterßen, Wilhelm H. (1983): *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. 3., überarb. u. erw. Aufl. München: Ehrenwirth.
- Piaget, Jean (1972): *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Aus dem Franz. von Wolfgang Teuschl. Wien; München; Zürich: Molden.
- Piaget, Jean (1976): *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart: Klett.
- Piaget, Jean (1985): *Weisheit und Illusionen der Philosophie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Piaget, Jean (1995): *Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes*. Mit einem Beitrag des Hrsg.: „Ein Schlüssel zum Verständnis menschlichen Verhaltens“ von Aloys Leber. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Platon (1957): *Sämtliche Werke*. Hrsg. von Ernesto Grassi in der Übersetzung von Friedrich Schleiermacher. Hamburg.
- Plessner, Helmuth (1950): *Lachen und Weinen. Eine Untersuchung nach den Grenzen menschlichen Verhaltens*. 2. Aufl. München: Lehnen.
- Pleßner, Helmuth (1965): *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Zweite Aufl. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Plessner, Helmuth (1970): *Philosophische Anthropologie. Lachen und Weinen. Das Lächeln. Anthropologie der Sinne*. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Günter Dux. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Pleßner, Helmuth (1981): *Gesammelte Schriften. Macht und menschliche Natur*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Portmann, Adolf (1956 u. 1969): *Zoologie und das neue Bild vom Menschen. Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen*. 1. u. 3. Aufl. Hamburg: Rowohlt.
- Portmann, Adolf (1968): *Der Mensch ein Mängelwesen? Heutiges Menschenbild, Forschung und technisches Zeitalter*. Universitas, 23. Jahrg.
- Rang, Martin (1965): *Rousseaus Lehre vom Menschen*. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reich, Kersten (1991): *Begründungsfragen der Didaktik. Ein fiktives Gespräch mit Paul Heimann*. In: Neubert, Hansjörg (Hrsg.): *Die Berliner Didaktik: Paul Heimann*. Berlin: Colloquium Verlag, S. 77-90.
- Reich, Kersten (1977): *Theorien der Allgemeinen Didaktik. Zu den Grundlinien didaktischer Wissenschaftsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*. Stuttgart: Klett.
- Reich, Kersten./Thomas, Helga (1976): *Einleitung*. In: Dies. (Hrsg.): *Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Didaktische Arbeiten zur Lehrerbildung, Medienpädagogik*. Stuttgart: Ernst Klett, S. 9-34.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi./Mandl, Heinz (1995): *Untrrichten und Lernumgebungen gestalten*. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Rentsch, Thomas (2000): *Negativität und praktische Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Ricken, Norbert (2005): „Freude aus Verunsicherung ziehn – wer hat uns das denn beigebracht!“ (Christa Wolf). Über den Zusammenhang von Negativität und Macht. In: Zeitschrift für Pädagogik 49. Weinheim, Basel: Beltz, S. 106-120.
- Ricoeur, Paul (2006): Die wechselseitige Anerkennung. In: Ders.: Wege der Anerkennung. Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 193-206
- Rombach, Heinrich (1969): Anthropologie des Lernens. In: Ders.: Der Lernprozess. Anthropologie, Psychologie, Biologie des Lernens. Hrsg. vom Willmann-Institut, Wien, Freiburg, Basel, S. 3-46.
- Rösch, Heidi (2004): Berliner Didaktik als Modell für den DaF-Unterricht. In: Hess, Hans Werner (Hrsg.): Didaktische Reflexionen. „Berliner Didaktik“ und Deutsch als Fremdsprache heute. Tübingen: Stauffenburg. Arbeiten zur Angewandten Linguistik. Band 3, S. 21-40.
- Roth, Heinrich (1966): Pädagogische Anthropologie. Band 1: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover: Hermann Schroedel.
- Roth, Heinrich (1969): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 11. Aufl. Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund: Schroedel.
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. 3. Aufl. Hannover: Hermann Schroedel.
- Scheler, Max (1947): Die Stellung des Menschen im Kosmos. 4. Aufl. München: Nymphenburger Verlagshandlung.
- Scheuerl, Hans (1982): Pädagogische Anthropologie: eine historische Einführung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: W. Kohlhammer
- Scheuerl, Hans (Hrsg.) (1991): Klassiker der Pädagogik. Band 1. Von Erasmus von Rotterdam bis Herbart Spencer. 2. Aufl. München: C. H. Beck.
- Schleiermacher, Friedrich (1977): Hermeneutik und Kritik: mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers. Hrsg. u. eingel. von Manfred Frank. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schluss, Henning (2005): Negativität im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 49. Weinheim, Basel: Beltz, S. 182-196.
- Schulz, Wolfgang (1972): Unterricht – Analyse und Planung. In: Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang: Unterricht – Analyse und Planung. Blumenthal, Alfred/Ostermann, Wilhelm (Hrsg.). Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund: Hermann Schroedel Verlag KG. 6. bearbeitete Aufl.. S. 13-47.
- Schulz, Wolfgang (1991): Soziokulturelles Krisenbewusstsein als Stimulans der Didactica Magna. In: Neubert, Hansjörg (Hrsg.): Die Berliner Didaktik: Paul Heimann. Berlin: Colloquium Verlag. S. 59-76
- Schwarzer, Christine/Buchwald, Petra (2007): Umlernen und Dazulernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, Basel: Beltz, S. 213-221.
- Spieler, Josef (1930): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. In Verb. mit zahlr. Fachgelehrten hrsg. vom Dt. Institut für Wissenschaftliche Pädagogik, Münster in Westfalen. Freiburg: Herder.
- Spitzer, Manfred (2002): Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stegmüller, Wolfgang (1979): Rationale Rekonstruktion von Wissenschaft und ihrem Wandel: mit einer autobiographischen Einleitung. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Steinmetz, Maria (2004): Lernen als Vernetzung von Erfahrungen – Konzept und Konsequenzen für DaF. In: Hess, Hans Werner (Hrsg.): Didaktische Reflexionen. „Berliner Didaktik“ und Deutsch als Fremdsprache heute. Tübingen: Stauffenburg Verlag. Arbeiten zur Angewandten Linguistik. Band 3. S. 41-62
- Sutter, Tilmann (1999): Strukturgenese und Interaktion. Die Perspektive des interaktionistischen Konstruktivismus. In: Matthias Grundmann (Hrsg.): Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 53-79.
- Thomas, Philipp (2003): Phänomenologie als negative Hermeneutik. In: Rohbeck, Johannes (Hrsg.): Didaktische Transformationen. Dresden: Thelem, S. 13-49
- Topsch, Wilhelm (2002): Die lern-/lehrtheoretische Didaktik. In: Kiper, Hanna/Meyer, Hilbert/Topsch, Wilhelm (Hrsg.): Einführung in die Schulpädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 76-86.
- Umlauf, Václav (2007): Hermeneutik nach Gadamer. Freiburg; München: Alber.
- Vathke, Werner (1991): „Die Geschichte lehrt, wie man sie fälscht“. In: Neubert, Hansjörg (Hrsg.): Die Berliner Didaktik: Paul Heimann. Berlin: Colloquium Verlag. S. 253-270
- Wagenschein, Martin (1968): Verstehen lehren. genetisch – sokratisch – exemplarisch. Weinheim, Berlin: Beltz.
- Waldenfels, Bernhard (2000): Zwischen den Kulturen. In: Jahrbuch DaF 26. München: Indicium, S. 245-264.
- Waldenfels, Bernhard (2004): Die Macht der Ereignisse: In: Huber, Jörg: Ästhetik Erfahrung. Interventionen 13. Zürich (ith): Institut für Theorie der Gestaltung und Kunst. S. 155-170
- Westphal, ? (2007): Lernen als Ereignis. Schultheater als performative Praxis. In: Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim: Beltz.

- Wigger, Lothar (2004): Didaktik. In: Benner, Dietrich/Ölkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 244-275.
- Wimmer, Michael (1994): Die Frage des Anderen. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim, Basel: Beltz, S. 114-140.
- Wulf, Christoph (1978): Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl.. München: Juventa.
- Wulf, Christoph (1994): Zur Einleitung: Grundzüge einer historisch-pädagogischen Anthropologie. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim, Basel: Beltz, S. 7-21
- Wulf, Christoph (2001): Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wulf, Christoph (2004a): Anthropologie. Geschichte Kultur Philosophie. Reinbek: Rowohlt.
- Wulf, Christoph (2004b): Anthropologie, pädagogische. In: Benner, Dietrich/Ölkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 33-57.
- Wulf, Christoph (2006): Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld: transcript.
- Wulf, Christoph (2007): Einführung. In: Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim: Beltz.
- Wulf, Christoph (2007): Mimetisches Lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, Basel: Beltz, S. 91-101.
- Zirfas, Jörg (2007): Das Lernen der Lebenskunst. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, Basel: Beltz, S. 163-176.

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt zunächst meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Christoph Wulf für seine wertvolle Betreuung, Beratung sowie für seine hilfsreiche Unterstützung bei der Anfertigung dieser Arbeit. Bei Herrn Prof. Dr. Dieter Geulen möchte ich mich herzlich bedanken für sein Interesse und die Übernahme der Dissertation. Für die wissenschaftlichen Gespräche in der ersten Phase der vorliegenden Arbeit danke ich Herrn Prof. Dr. Dietrich Benner, Herrn Prof. Dr. Hilbert Meyer und auch Herrn Dr. Volker Wendt für seine Gesprächsbereitschaft und seine wissenschaftliche Unterstützung.

Selbständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorgelegte Arbeit selbständig verfasst habe. Andere als die angegebenen Hilfsmittel habe ich nicht verwendet. Die Arbeit ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden.

Berlin, den 06. 12. 2008

(Xiaohong XU)

Curriculum Vitae

Mein Lebenslauf wird aus Datenschutzgründen in der elektronischen Version meiner Arbeit nicht mit veröffentlicht.