



universität
wien

DISSERTATION

Titel der Dissertation

LERNEN DURCH ENTTÄUSCHUNG

Skizze eines pädagogischen Umlernvollzugs

Verfasser:

Mag. phil. Konstantin Mitgutsch

angestrebter akademischer Grad:

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, im Dezember 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt: 9908011

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt: Bildungswissenschaft

Betreuer: V. Prof. Dr. Christian Swertz

VORWORT

Eine Untersuchung über die Bedeutung von Enttäuschungen im Vollzug des Lernens zu verfassen, ist ein riskantes Unterfangen. Denn das Risiko, die eigenen Thesen im Durchgang durch die unterschiedlichen Ideen und Konzepte des Lernens zu enttäuschen, begleitet die Untersuchung, wenn sich der Autor nicht vor Neuem und Unerwarteten verschließen will. Da die Erwartungen an eine Theorie des Umlernens ihre eigene Negation zum Prüfstein nehmen, sind produktive Enttäuschungen geradezu erwünscht. So wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ein Verständnis des Lernens enttäuscht, das sich an der Effizienz und Kontrollierbarkeit seines Resultats misst. Konträr dazu wird deutlich gemacht, warum wir gerade *durch* leidvolle und leidenschaftliche Erfahrungen lernen. Im Laufe der Arbeit wird gezeigt, dass dabei der Durchgang durch widerständige Erfahrungen nicht immer zu einem *besseren* Wissen führen muss, aber Zugang zu neuartigen Erfahrungsräumen stiften kann. Dass die erfahrenen Enttäuschungen beim Verfassen dieser Arbeit produktiv in die Überlegungen einfließen konnten, verdanke ich der Unterstützung gewisser Personen, die mein Denken anregten, aber auch mein privates Erleben bereicherten:

Die vorliegende Dissertation entstand während meiner Beschäftigung als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Mein Dank gilt Christian Swertz für die umsichtige und fördernde Betreuung dieser Arbeit und meinem Gutachter Dietrich Benner für die anregenden Gespräche im Vorfeld und die hilfreichen Ratschläge. Besonders danken möchte ich Elisabeth Sattler, die durch ihre konstruktiven Rückmeldungen und ihre motivierende Unterstützung zum Gelingen dieser Arbeit wesentlich beigetragen hat. Kristin Westphal danke ich für die Anmerkungen zum Manuskript und die erfrischenden Ermutigungen und Klaus Prange für seine Unterstützung. Der kollegiale Austausch, der mir in den letzten Jahren seitens Sabrina Schrammel, Wolfgang Horvath, Barbara Wenninger, Sylvia Logar, Sigrid Jones, Katharina Toifl, Daniela Leopold, Ute Fussenegger, Christine Rabl, Richard Kubac, Agnieszka Dzierzbicka, Monika Hofer, Mirella Schwinge, Romana Bogner, Andrea Prinz, Reinhold Stipsits, der Kolleginnen und Kollegen des Instituts für Bildungswissenschaft und des Forums Erziehungsphilosophie zukam, war für mich von unschätzbarem Wert. Besonders

danken möchte ich Rosa Schultz und Ernst Mitgutsch für ihren guten korrektiven Blick auf das Manuskript.

Nicht nur wegen der anregenden Diskussionen, sondern auch für die vielen amüsanten und angenehmen Ablenkungen danke ich meinem Freundeskreis, meiner Familie und der Familie Ruf. Daniela Ruf möchte ich für die unzähligen Aufmunterungen und die liebevolle Geduld danken. Sie alle ließen mich am eigenen Leibe spüren, dass man nicht nur durch Enttäuschungen, sondern auch durch wohlwollende Unterstützung lernen kann.

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	3
Abbildungsverzeichnis	7
1. Einleitung	9
1.1 Auge in Auge mit der Negativität. Eine Einführung	9
1.2 Problemstellung	12
1.3 Fragestellung und Methode	14
1.3 Theorien pädagogischen Lernens	16
1.3.1 <i>Didaktisch</i>	20
1.3.2 <i>Teleologisch</i>	22
1.3.3 <i>Methodologisch</i>	24
1.3.4 <i>Topologisch</i>	28
1.3.5 <i>Genealogisch</i>	31
1.4 Struktur und Aufbau	34
2. Die Anfänge des Lernens	36
2.1 Indizien antiker Erkenntnis: Sophisten und Parmenides	38
2.1.1 <i>Die Möglichkeit des Wissens</i>	38
2.1.2 <i>Göttliche Erkenntnis</i>	40
2.2 Fundstellen maieutisch-anamnetischen Lernens: Sokrates und Platon	44
2.2.1 <i>Lernen als sokratisch-platonische Choreographie</i>	46
2.2.2 <i>Die Grenzen des sokratisch-platonischen Lernens</i>	49
2.3 Rekonstruktion antiken Lernens: Aristoteles	55
2.3.1 <i>Epagoge oder der Weg des Lernens</i>	58
2.3.2 <i>Grenzen und Konsequenzen des aristotelischen Lernens</i>	61
2.4 Überführung des Pathos und der Negativität des antiken Lernens	63
2.4.1 <i>Lernen durch theatrales Leiden</i>	65
2.4.2 <i>Rationales oder pathisches Lernen?</i>	67
2.4.4 <i>Fazit</i>	72
3. Auf den Spuren eines negativen Lernvollzugs	77
3.1 Die Wiederentdeckung der Negativität im Vollzug der Erfahrung	79
3.1.1 <i>Epagoge vs. Induktion</i>	79
3.1.2 <i>Learned experience and negative instances</i>	80
3.1.3 <i>Vorbemerkung zur hermeneutischen Erfahrung</i>	84
3.1.4 <i>Über die Produktivität der Negativität</i>	86

3.2 Spuren von Lernen und Negativität	93
3.2.1 Implikation und Explikation der Vor-Erfahrung und des Lernens.....	93
3.2.2 Lernen als Umlernen	99
3.2.3 Skizze des Lernvollzugs als Umlernen	101
3.2.4 Leerstellen in den Spuren von Lernen und Negativität.....	102
3.3 Phänomenologie der Erfahrung: Pathos, Bruch und Lernen	109
3.3.1 Brüche in der Struktur der Erfahrung.....	110
3.3.2 Anstoß im Vollzug der Erfahrung.....	114
3.3.3 Das Selbst im gebrochenen Vollzug der Erfahrung.....	118
3.4 Lernen durch pathisches Erfahren	120
a. Lernen aus der gebrochenen Transzendenz der Erfahrung.....	122
b. Pathos als das dynamische Moment im Lernvollzug.....	125
c. Lernen als Respondent.....	127
d. Pathisches Umlernen in gebrochenen Lernvollzügen: Ein Fazit	129
4. Lernen aus pragmatisch-operativer Perspektive	133
4.1 Ein pragmatisch-pädagogisches Lernverständnis	136
4.1.1 Das anthropologische Fundament der Erfahrung.....	137
4.1.2 Das Moment der Zeitlichkeit der gelebten Erfahrung	140
4.1.3 Die Rezeptivität der gelebten Erfahrung.....	143
4.1.4 Lernen als Operation	146
4.2 Das Verhältnis zwischen Lernen und pädagogischem Handeln	151
4.2.1 Der Übergang von Lernen zu Lehren	153
4.2.2 Die Operation des Zeigens.....	158
4.2.3 Pranges Modell der Erziehung	161
4.3 Pathologie des Lernens	167
4.3.1 Die Negativität der Erfahrung im Umgang	170
4.3.2 Poetische Rezeptivität oder pathisches Erfahren?	173
4.3.3 Pragmatisches Lernen als Vollzug des Umlernens	177
4.3.4 Pragmatisches Lernen im Übergang – Ein Fazit	179
5. Skizze eines pädagogischen Umlernvollzugs	183
5.1 Vorbemerkungen zu den Möglichkeiten und Grenzen der Skizzierung.....	183
5.2 Der Vollzug des Umlernens – eine Skizze	186
5.3 Ein Ausblick	195
6. Literatur.....	203
Kurzfassung	217

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Skizze 1: sokratisch-platonisches Lernen	48
Skizze 2: Epagoge nach Aristoteles	60
Skizze 3: Theorie der Induktion nach Francis Bacon	83
Skizze 4: Die Produktivität der Negativität bei Hans-Georg Gadamer	91
Skizze 5: Umlernen bei Günther Buck.....	101
Skizze 6: Vollzug des Umlernens – Phase 1	186
Skizze 7: Vollzug des Umlernens – Phase 2	189
Skizze 8: Umlernen als gebrochener Vollzug	191
Abbildung 1: Raffael von Urbino, Die Schule Athens	72
Abbildung 2: Modell der Erziehung nach Klaus Prange	164
Abbildung 3: Larry Mason, Bubble Burst	201

1. EINLEITUNG

1.1 Auge in Auge mit der Negativität. Eine Einführung

»Einer, der wirklich wissen möchte, wer er ist, müßte ein ruheloser, fanatischer Sammler von Enttäuschungen sein, und das Aufsuchen enttäuschter Erfahrungen müßte ihm wie eine Sucht sein, die alles bestimmende Sucht seines Lebens, denn ihm stünde mit großer Klarheit vor Augen, daß sie nicht ein heißes, zerstörerisches Gift ist, die Enttäuschung, sondern ein kühler, beruhigender Balsam, der uns die Augen öffnet über die wahren Konturen unserer selbst.«¹

Enttäuschungen begleiten unsere Erfahrungen, ohne dass wir sie willentlich aufsuchen müssen. Sie stoßen uns zu und bringen unsere Erwartungen ins Wanken. Die Enttäuschung erscheint uns dabei in einem alltäglichen Verständnis als Rückschlag und Hindernis, das sich meist dann aufdrängt, wenn eine Erwartung unerfüllt bleibt oder eine Annahme widerlegt wird. So haftet der Enttäuschung im Alltag – scheinbar zu Recht – der Ruf eines schmerzlichen Übels an, das es bestmöglich zu vermeiden oder eilig zu überwinden gilt. Die Rede von der Bedeutsamkeit der *Enttäuschungen* im Lernen läuft dabei Gefahr, missverstanden zu werden. Nimmt man das Präfix des Begriffs in den Blick, wird bereits deutlich, dass die Enttäuschung ein wesentlich produktives Moment enthält. So hebt sie geradezu eine vorhergegangene Täuschung auf und ist dadurch für unser Lernen ein fruchtbarer Nährboden: Sie ist im wahrsten Sinne des Wortes eine *Ent*-täuschung.

Unsere Reaktionen auf Enttäuschungen reichen von anteilloser Hinnahme über schmerzhaft Einsichten bis hin zu traumatischen Erlebnissen. Der Grad des Schmerzes der durchschauten Täuschung ist dabei Antwort auf die durchkreuzte Hoffnung, die desillusionierte Phantasie oder den geplatzten Traum der Vergangenheit. In manchen Fällen lernen wir aus Enttäuschungen; in anderen Fällen ignorieren wir diese oder versuchen, sie geschickt zu umgehen. Deutlich erscheint dabei, dass erst im Durchgang durch die Enttäuschungen ein Lernen eröffnet werden kann und erst dabei der eigentümlich *produktive Sinn* widerständiger Erfahrungen für unser Lernen deutlich wird.

¹ Auszug aus Pascal Merciers „Nachtzug nach Lissabon“ (Mercier 2006, 263).

Bemerkenswerte Beispiele für die Rolle der Enttäuschungen für unser Lernen finden sich in Heldensagen, Märchen, Erzählungen und Romanen: So verdeutlicht Pascal Mercier in seinem Roman „Nachtzug nach Lissabon“ warum die Enttäuschung in unserem Leben mehr als „zerstörerisches Gift“ denn „beruhigender Balsam“ (Mercier 2006, 263) gilt. Es liegt in der Art und Weise ihres Auftretens: Sie stößt uns zu, wir erleiden sie oder sie drängt sich uns auf. Die Idee, Enttäuschungen aktiv anzusammeln, wie sie in der einleitenden Passage *Amadeo de Prado* als desillusionierter Held im erwähnten Roman beschreibt, um dadurch die *Konturen* seiner *selbst* zu erkennen, erscheint sonderbar. Denn Enttäuschungen holt man sich nicht wie einen guten Rat, sondern sie widerfahren uns, ohne zuvor um Erlaubnis zu fragen. Die Enttäuschung wird dem Romanhelden zum Vermittler jener Konturen seiner selbst, die erst durch widerständige Erfahrungen in sein Blickfeld rücken.² Er kommt dabei zu einer entscheidenden Frage, welche die Bedeutung der Enttäuschung für unser Lernen bereits anspielt: „*Wodurch, wenn nicht durch Enttäuschungen, sollten wir entdecken, was wir erwartet und erhofft haben?*“ (ebd., 262) Gerade durch die widerfahrende Durchkreuzung der Erwartung wird deutlich, auf welche Hoffnungen, Erwartungen, Überzeugungen und Ideen wir vertraut hatten.

Was hier in den einleitenden Worten durch einen Roman veranschaulicht wurde, begleitet das Nachdenken über die Frage nach der Funktion und dem Sinn solcher *negativer Erfahrungen* seit der Antike. Als *negative* Erfahrungen können dabei jene Erfahrungen bezeichnet werden, die auf Widerstände stoßen und die Erfüllung einer Erwartung unterbinden.³ Im Alltag treffen wir auf unterschiedliche Formen solcher Erfahrungen: So *begehen wir Fehler, erleben Irritationen, stoßen auf Hindernisse, erleiden Enttäuschungen* oder *fühlen uns missverstanden*. Dabei treffen wir ebenso auf Lebensweisheiten, die gerade diese negativen Erfahrungen mit unserem Lernen und Denken in Verbindung bringen: So finden sich antike

² Ob Lernende durch Enttäuschungen tatsächlich einen Blick auf die „wahren“ Konturen ihrer selbst bekommen, wie es Amadeo de Prado hier andeutet, bleibt fraglich. Die Frage, in welchem Zusammenhang Lernen, Enttäuschung, Erfahrungen und das „Selbst“ der Lernenden stehen, zeichnet sich an dieser Stelle jedoch bereits ab.

³ Vgl. dazu die Untersuchungen in Bezug auf „Enttäuschende Erfahrungen“ von Hampe & Lotter (2000).

Sprüche und Weisheiten wie das griechische *matheín – patheín*⁴ (dt.: Lernen und Leiden) oder das lateinische *per aspera ad astra*⁵ (dt.: Auf rauen Wegen zu den Sternen) und überlieferte Redewendungen wie *no pain, no gain* im Englischen oder *Aus Schaden wird man klug* im Deutschen, die das lehrreiche Moment der negativen Erfahrungen thematisieren. Im Alltag scheint somit ein Zusammenhang zwischen solchen Erfahrungen und unserem Lernen durchaus hergestellt zu sein.

In einem wissenschaftlichen Kontext finden diese Aussagen in einer pointierten Formulierung des Philosophen Gadamer in seinem Werk „Wahrheit und Methode“ (1990) ihren Ausdruck:

„Die Negativität der Erfahrung hat also einen eigentümlich produktiven Sinn. Sie ist nicht einfach eine Täuschung, die durchschaut wird und insofern eine Berichtigung, sondern ein weitgreifenderes Wissen, das erworben wird.“
(Gadamer 1990 [1960], 359)

Die *Negativität der Erfahrung*, von der Gadamer spricht, bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Erfahrung nicht nur ein positives – die Erwartung bejahendes Moment –, sondern auch ein negatives Moment beinhaltet, an dem die Erwartung scheitert. Unsere Erfahrungen werden dabei mitunter negiert und können uns dadurch über unsere Täuschung belehren – also ent-täuschen. Gleichzeitig eröffnet die Enttäuschung ein *weitgreifenderes Wissen* und kann Lernen ermöglichen. Die Enttäuschung ist somit ein Moment der Negativität der Erfahrung. Aber *lernen* wir tatsächlich aus Enttäuschungen? Oder lernen wir nicht vielmehr, um gerade den Enttäuschungen des Lebens zu entgehen? Und was meint in diesem Zusammenhang überhaupt *lernen*? An eben diesen Fragen setzt die folgende Untersuchung an, wenn sie versucht, das Phänomen des Lernens durch Enttäuschung zu erörtern.

Lernen kommt dabei nicht in seinem Resultat, in seinen Zielen oder in seinen synaptischen Aktivitäten in den Blick, sondern als Vollzug und Genesis der Erfahrung, die einer eigenen Zeitlichkeit folgt (vgl. Meyer-Drawe 2008) und Unbekanntheiten, Unstimmigkeiten und Risiken (vgl. Rumpf 2008) birgt. Im Folgenden wird

⁴ Die Bedeutung der antiken Redewendung *Lernen und Leiden* wurde bereits von Heinrich Dörrie im Jahre 1956 ausgiebig erörtert (vgl. Dörrie 1956, 5-41; Meyer-Drawe 2005).

⁵ Erste lateinische Fundstellen sind u.a. bei Cornelius Severus, Silius Italicus, Lucius Annaeus Seneca, Horaz, Ovid und Publius Sirius zu finden (vgl. Tosi 2000).

also, wenn von Lernen die Rede ist, der Lernvollzug oder der Vollzug des Lernens behandelt, um seine offene, unabgeschlossene, genealogische, strukturelle, zeitliche, räumliche, operationale, handelnde, subjektive, soziale, mediale und seiner sich der *Beobachtung entziehenden Spezifik*⁶ zu verdeutlichen. Dabei wird im Besonderen ein Moment im Vollzug des Lernens fokussiert, das aktuell in der Pädagogik unter den Schlagworten *Umlernen, Lernen aus der Negativität der Erfahrung, Lernen aus Leiden* etc. zu finden ist und hier unter dem Leitgedanken *Lernen durch Enttäuschung* verhandelt wird. Während die Überlegungen zur Bedeutung negativer Erfahrungen in der pädagogischen Theoriebildung bei Heinrich Dörrie (1956), Hans-Georg Gadamer (1990), Günther Buck (1989) und Käte Meyer-Drawe (u.a. 1982, 2003, 2005, 2008) mehrfach Erwähnung finden⁷, steht der Versuch einer grundlegenden Skizzierung eines pädagogischen Lernvollzugs nach wie vor aus. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird ein Beitrag zu einer solchen Grundlegung geleistet, wobei im Besonderen die vorhandenen Ansätze aufgenommen und mit Blick auf den Vollzug der Erfahrung im Lernen rekonstruiert werden.

1.2 Problemstellung

Im Rahmen der vorliegenden Dissertation soll dabei an einen bildungswissenschaftlichen Diskurs⁸ angeschlossen werden, der bereits in der antiken Philosophie seinen Anfang nimmt und vor mehreren Jahrzehnten Eingang in die Erziehungswissenschaft gefunden hat.⁹ Im Kontext systematisch-pädagogischer und phänomenologischer Analysen scheint die Diskussion um die Bedeutung negativer Erfahrungen für Bildung, Subjektivierung, Biographien und Lernen vor wenigen Jahren ihren bisherigen Höhepunkt erreicht zu haben (vgl. Benner 2005; Oser

⁶ Die Beobachtung, aber auch die Verbildlichung des Lernens gehören zu den zentralsten methodischen Herausforderungen der Lernforschung. In der vorliegenden Analyse wird ein theoretisches Konzept entwickelt, das Lernen in seinem Vollzug genealogisch und theoretisch erfasst und nicht seine reale Praktik zu beobachten versucht. Einen spannenden – durchaus konträren Ansatz – zur Frage nach der Beobachtbarkeit des Lernens findet man u.a. bei Gerold Scholz (2008).

⁷ Vgl. u.a. Benner 2003, 2004, 2005; Göhlich & Zirfas 2007; Göhlich/Wulf/Zirfas 2007; Meyer-Drawe 2008; Mitgutsch/Sattler/Westphal/Breinbauer 2008.

⁸ Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden die Bezeichnung Bildungswissenschaft und Erziehungswissenschaft synonym verwendet.

⁹ Vgl. Günther Buck 1989; Käte Meyer-Drawe 1982; Lutz Koch 1995.

2005, 2007). Seither sind vereinzelte Beiträge in Form diverser inhaltlicher Auseinandersetzungen und Analysen erschienen, welche die Thematik um Erfahrung und Negativität unterschiedlich aufgreifen: Hierbei wird mehrfach die Bedeutung der Negativität für Bildung (Koch 1991, 1995, 2005), für Fragen nach Erziehung (Benner 2003, 2005), für Kategorien des Nicht-Wissens, Leiblichkeit und die Anfänge des Lernens (Meyer-Drawe 1982, 1996, 2003, 2005, 2008), für eine responsive Didaktik (Dörpinghaus 2007), für theatrale Ereignisse (Westphal 2007, 2008) und für die Frage nach dem Subjekt des Lernens (Ricken 2005) und nach der Negativität in biographischen Erfahrungen (Koller 2005) aufgezeigt. Der Versuch, die Einsichten in den Vollzug der Erfahrung unter der Berücksichtigung negativer Erfahrungen im pädagogischen Diskurs zu erarbeiten, ist dabei mehrfach geglückt (vgl. Benner 2003, 2005; Meyer-Drawe 2008). Eine systematische Rekonstruktion der jeweiligen Momente für den Vollzug des Lernens scheint in diesem Kontext noch auszustehen und wird in der vorliegenden Arbeit unternommen. Im Besonderen stellt sich dabei die Frage nach der Bedeutung von Enttäuschungen im Vollzug der Erfahrung und für unser Lernen.

In diesem Sinne wird nicht nach der *Funktion* der Negativität des Lernens für Lernprozesse (vgl. Oser 2005, 2007) oder transzendental-kritisch nach impliziten Prämissen oder diskurstheoretisch nach Ordnungsstrukturen diverser Lernkonzeptionen gefragt, sondern es wird die Thematik um *Lernen und Negativität* in ihrem antiken Ursprung aufgenommen und in ihrer Neudeutung in der Erziehungswissenschaft entfaltet und weiterführend expliziert.

Wie im Rahmen der vorliegenden Untersuchung gezeigt wird, besteht Lernen seiner Struktur nach nicht nur aus der Aneignung *von etwas* und dem Aufstieg *zu etwas*, sondern auch aus der Enttäuschung *durch etwas*. Diese Bestimmung des Lernens hat – trotz mehrfacher Appelle – nur unzureichend Eingang in erziehungswissenschaftliche Lerntheorien gefunden. Welche Bedeutung Enttäuschungen im Lernvollzug zukommt, welche Denkerinnen und Denker eben dieses Moment des Lernens erörterten und warum eine Theorie eines *negativen Lernvollzugs* Konsequenzen für unser pädagogisches Denken und Handeln hat, soll Thema dieser Arbeit sein.

1.3 Fragestellung und Methode

Welche Methode erscheint angemessen, um die Bedeutung von Enttäuschungen im Vollzug des Lernens in den Blick zu nehmen? Ein Hinweis des Pädagogen Günther Bucks ist in Bezug auf diese Fragestellung von Bedeutung: Um den Vollzug des Lernens erörtern zu können, muss der Fokus der Untersuchung auf das *Wie* des Lernens gerichtet werden. Wird der Blick, wie in den meisten Theorien des Lernens, auf das Resultat oder auf abgeschlossene Lernleistungen gerichtet, verschwindet der Vollzug aus dem Blickfeld (vgl. Buck 1989 [1967]). Der Vollzug des Lernens ist dabei von der grundlegenden Frage abzuleiten, wie Erfahrung entsteht und inwiefern Erfahrung und Lernen zusammenhängen. Der Frage nach dem *Wie* des Lernens liegt somit die Frage nach dem *Wie* der Erfahrung und seiner Entstehung zugrunde. In diesem Sinne gilt es, Lernen genealogisch, also nach der Logik seiner Genesis, zu untersuchen und seine unterschiedlichen Momente, wie die Frage nach seinem Vollzug, zu untersuchen¹⁰. Dabei sollen zum einen historische Überlegungen zur Bedeutung des Lernens und zur Entstehung von Erfahrung aufgegriffen und ihre Rezeption im pädagogisch-phänomenologischen Kontext erörtert werden. Um die unterschiedlichen Aspekte des Lernvollzugs mit Blick auf die Frage nach der Bedeutung von Enttäuschungen untersuchen zu können, gilt es in einem nächsten Schritt, die Wurzeln des Nachdenkens über Lernen historisch-systematisch zu ergründen (vgl. Kapitel 2), um anschließend lerntheoretisch-genealogisch weitere Aspekte des Lernvollzugs, in Hinblick auf die Negativität der Erfahrung, rekonstruieren zu können (vgl. Kapitel 3). Diese Überlegungen sollen durch kritische Ergänzungen und durch die Frage nach der Ermöglichung pädagogischen Handelns unter der Berücksichtigung negativer Erfahrungen erweitert werden (Kapitel 4). Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es dabei, die unterschiedlichen Momente des Lernens als einen Umlernvollzug zu skizzieren und

¹⁰ Wenn hier die Genealogie des Lernens zur Sprache kommt (vgl. Kapitel 1.3.5), dann soll einleitend darauf hingewiesen werden, dass eine genealogische Perspektive auf Lernen in der Phänomenologie u.a. bei Buck, Waldenfels, Meyer-Drawe, Lippitz und Westphal zum Einsatz kommt, eine systematische Entfaltung in Bezug auf Lernvollzüge jedoch noch aussteht. Inwiefern hierbei Differenzen und Parallelen zu einem Genealogiebegriff von Husserl (1999), Nietzsche und Foucault (vgl. dazu Dzierzbicka 2006) feststellbar sind, bleibt fraglich, kann an dieser Stelle jedoch nicht weiter erörtert werden.

abschließend die Möglichkeiten und Grenzen für pädagogisches Handeln zu erörtern.¹¹

Die leitenden Fragen sind dabei: *Wie ist ein Lernvollzug pädagogisch zu fassen, der sich wesentlich über die Enttäuschung von Erfahrung konstituiert? Wo und wie werden erste historische Spuren von Lernen, Erfahrung und Leiden deutlich (Kapitel 2)? Welche Momente des Erfahrungs- und Lernvollzugs zeichnen das Umlernen aus (Kapitel 3)? Welche Momente gebrochener Erfahrungen erscheinen für den pädagogischen Vollzug des Lernens durch Enttäuschung von Bedeutung? Ist der Vollzug des Lernens pädagogisch operationalisierbar (Kapitel 4)? Wie ist pädagogisches Handeln unter der Berücksichtigung eines negativ-pädagogischen Lernvollzugs denkbar? Und zuletzt: Wie skizziert sich ein pädagogischer Umlernvollzug und inwiefern kann dieser im pädagogischen Handeln berücksichtigt werden (Kapitel 5)?*

Um Antworten auf diese Fragen zu erarbeiten, wurde methodisch ein systematisch orientierter lerntheoretisch-genealogischer Zugang gewählt. Die Auseinandersetzung folgt systematischen Überlegungen, die eine Genealogie nicht als bloßes Nacheinander, sondern als komplexe lückenhafte Verflechtung von Synchronem, Asynchronem, Sequenziellem und Gleichzeitigem denken. Hierbei wird versucht, den *Umlernvollzug* in seiner Genealogie zu skizzieren und nach pädagogischen Implikationen dieses Lernens zu fragen.

Um den im Rahmen der Arbeit vorgelegten Zugang zu kontextualisieren, werden nun in weiterer Folge unterschiedliche Zugänge zu Lernen erörtert, um daran anschließend die einzelnen Kapitel inhaltlich zu skizzieren (siehe Kapitel 1.4). Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, was eine pädagogische Theorie des Lernens ausmacht.

¹¹ Die Struktur und der Aufbau der Arbeit wird im Kapitel 1.4 nochmals vertiefend aufgenommen.

1.3 Theorien pädagogischen Lernens

Im historischen wie auch im aktuellen Diskurs der *pädagogischen* Theoriebildung wird deutlich, dass das Lernen ein eigentümliches Schattendasein führt und bis heute zu den unaufgeklärten Phänomenen zählt (vgl. Buck 1989; Meyer-Drawe 2008).¹² Die pädagogische Perspektive auf Lernen fokussiert meist aus einer didaktischen Perspektive das *Was* des Lernens, statt sich der Frage nach dem *Vollzug* oder dem *Wie* des Lernens zu stellen (vgl. Kapitel 1.3).¹³

Die grundsätzliche Frage nach dem Anfang, dem Ziel, dem Grund, der Art und Weise, nach den Möglichkeiten und Grenzen des Lernens reichen zurück bis zum Beginn unserer Geschichte. Die Antworten auf diese bedeutsamen Fragen wurden seit der Antike unterschiedlich interpretiert und theoretisiert und können auch immer als „*Antwort auf gesellschaftliche Konfliktlagen*“ (Meyer-Drawe 2008, 46) gelesen werden. So erfassen und eröffnen zahlreiche wissenschaftliche Methoden, Paradigmen und Zugänge Lernen auf unterschiedliche Art und Weise (vgl. Kapitel 1.3). Dabei wird Lernen mitunter – um einige markante historische Exempel zu nennen – als göttlicher Erkenntnisakt (Parmenides), als Übernahme fremden Wissens durch Unwissende (Sophisten), als Wiedererinnerung (Sokrates und Platon), als Aufstieg zum Allgemeinen (Aristoteles), als Einübung sittlicher Haltungen (Clemens Alex), als Überwindung der Erfahrung (Francis Bacon), als Aneignung methodischer Fähigkeiten (René Descartes), als geleitete Aneignung von Wissen (Jean-Jacques Rousseau), als eigenständiges vernünftiges Hervorbringen (Immanuel Kant), als rezeptiver Akt (Johann Gottlieb Fichte), als Verhaltensänderung (Burrhus Frederic Skinner), als Reiz- und Reaktionszusammenhang (Clark Leonard Hull), als Speicherung von Information (Earl B. Hunt), als Assimilation und Akkommodation (Jean Piaget), als kognitiver Aneignungsprozess (David Paul Ausubel), als strukturelle Koppelung (Ernst v. Glasersfeld) oder jüngst als Veränderung der Stärke synaptischer Verbindungen im Gehirn (Gerhard Roth) gedeutet.

¹² Dieser Umstand fand bereits mehrfache Erwähnung (vgl. u.a. Buck 1989; Prange 1978, 2005; Meyer-Drawe 1982, 1982b, 1996, 2003, 2005; Westphal 2002; Koch 1991, 1995, 2002; Zirfas & Göhlich 2006; Wulf/Zirfas/Göhlich 2007).

¹³ Vgl. u.a. Bracht 1997, 2003; Benner 2003; Meyer-Drawe 1982, 1982a, 1996, 2004, 2005.

tet.¹⁴ Wie unterschiedlich die Perspektiven auf das Lernen auch sein mögen, so wird in den meisten Fällen die Aneignung, das *sich zu Eigen machen*, das Aufnehmen von *etwas* als das grundlegende Moment des Lernens verhandelt. Bemerkenswert erscheint hierbei, dass mit der Aneignung nur ein Moment im Lernvollzug fokussiert wird, nicht jedoch der gesamte Vollzug des Lernens an sich. Lernen wird somit meist teleologisch auf sein Ziel (griech.: Telos), die Aneignung *von etwas*, reduziert, wodurch durchaus deutlich wird, *dass etwas* gelernt wurde. *Wie* und *wodurch* Lernen vollzogen wird, bleibt dabei meistens ungeklärt.

Fraglich erscheint, ob sich die Pädagogik problemlos auf die Erklärungsmodelle und Begriffe fremder Disziplinen wie der Psychologie, der Biologie, der Neurowissenschaften und anderer Diskurse stützen kann. Denn das psychologische *Wodurch* (vgl. Koch 2002) oder das neurowissenschaftliche *Wo* des Lernens (vgl. Elger et al. 2004; Müller 2007) unterscheidet sich in mehrerer Hinsicht von der Frage nach dem Vollzug des Lernens. Dabei erscheint die grundlegende Frage relevant, was überhaupt eine *pädagogische* Theorie des Lernens auszeichnet (vgl. Kapitel 4).¹⁵

Die Frage nach dem Lernen zählt nach wie vor zu einer der zentralsten Fragen der Pädagogik überhaupt. Denn die Problemfelder Lehren, Erziehen und Unterrichten setzen in Theorie und Praxis eine Vorstellung davon voraus, was es mit dem Lernen – meist als Aneignung *von etwas durch etwas* verstanden – auf sich hat. Umso überraschender scheint es, dass das Thema *Lernen* in der Pädagogik als Wissenschaft nach wie vor ein Schattendasein führt. Auch wenn neuerdings Lernen als Thema der Pädagogik eine gewisse *Renaissance* erlebt¹⁶, kann nach wie vor Günther Bucks Äußerung aus dem Jahre 1976 als gültig bezeichnet werden: „*Unter allen menschlichen Leistungen scheint das Lernen seiner Natur nach zum Verborgenensten und Unbekanntesten zu gehören*“ (Buck 1989 [1967], 7). Dabei ist es durchaus erstaunlich, wie wenige Erkenntnisse der Lerntheorien – jen-

¹⁴ Vgl. dazu ausführlicher u. a. Bracht 1997; Wulf 1997; Benner 2005; Ritter/Gründer/Gabriel 1971-2007.

¹⁵ Der Differenz zwischen psychologischen und pädagogischen Theorien des Lernens kann hier nicht nachgegangen werden. Vgl. dazu u. a. Meyer-Drawe 1982, 2003, 2008; Benner/Oelkers/Ruhloff 1988; Koch 2002; Künkler 2008.

¹⁶ So konnten in den letzten fünf Jahren vermehrt Publikationen zu diesem Thema verzeichnet werden (vgl. u.a. Meyer-Drawe, 2003, 2005, 2008; Benner 2003, 2005; Göhlich/Wulf/Zirfas 2007; Göhlich & Zirfas 2007; Mitgutsch/Sattler/Westphal/Breinbauer 2008).

seits gewisser konstruktivistischer und neurowissenschaftlicher Trends und technologischer Entwicklungen im E-Learning¹⁷ – Eingang in die Pädagogik in Theorie und Praxis gefunden haben (vgl. Bracht 1997). Das Lernen ist nach wie vor „*die Unbekannte in der pädagogischen Gleichung*“ (Prange 2005, 82). Die Gründe dafür sind mannigfaltig und können in der teleologischen Reduktion des Lernens (Meyer-Drawe 1982), in seiner wissenschaftstheoretischen Verortung (vgl. Oelkers 1997; Bracht 1997; Göhlich & Zirfas 2007; Meyer-Drawe 2008), aber auch in der Etablierung der Pädagogik als Wissenschaft gefunden werden (vgl. Böhm 2004; Prange 2006).

Schon im Begriff der *Pädagogik* als *Logik* der *paideia* (dt.: Erziehung, Bildung), also als Lehre und Theorie des Erziehens und der Bildung (vgl. Ballauff 1952)¹⁸, wird deutlich, dass sich die Pädagogik mehr als praktische Wissenschaft der Erziehung (vgl. Benner 1994), denn als eine Theorie des Lernens begreift. Dennoch – so soll hier festgehalten werden – impliziert jede Theorie der Erziehung bereits eine Theorie des Lernens. Mit Blick auf die Frage nach einer pädagogischen Theorie des Lernens kann mit Klaus Prange darauf hingewiesen werden, dass sich das pädagogische Handeln notgedrungen auf Lernen bezieht (vgl. Prange 2006, 12).¹⁹

Beim einleitenden Aufgreifen unterschiedlicher Theorien des Lernens stellt sich die Frage, wie diese Ansätze in ihrer unüberschaubaren „*Vielfalt der Erklärungen*“ (Meyer-Drawe 2008, 32) erörtert und angeordnet werden können. So liegen momentan einige wenige Publikationen vor, die den Versuch wagen, die Theorien des Lernens historisch-systematisierend in den Blick zu nehmen (vgl. u.a. Bracht 1997, 2003; Oelkers 1997; Göhlich & Zirfas 2007), diese nach didaktischen Kriterien zu sortieren (vgl. Künzli 2004) oder diskurstheoretisch-phänomenologisch (Meyer-Drawe 2008) zu skizzieren. Dennoch bleibt deutlich, dass die Geschichte pädagogischer Lerntheorien in ihrer Lückenhaftigkeit schwer zu fassen ist. Es

¹⁷ Die im übrigen zur Entwicklung einer pädagogischen Theorie des Lernens wenig beisteuern, sondern eher von der Verlegenheit befreien, sich der Frage nach dem Lernen grundlegend zu stellen (vgl. Mitgutsch 2007).

¹⁸ Winfried Böhm unterstreicht dabei, dass die Herleitung von Pädagogik aus „*pais (griech.: der Knabe) und agein (griech.: führen)*“ (Böhm 2004, 750) irreführend ist, da die Wortschöpfung auf die Logik der *paideia* abzielt.

¹⁹ Dieser Gedanke findet in Kapitel 5 weitere Ausführungen.

scheint eine besonders schwierige Aufgabe, die Geschichte eines Phänomens zu erfassen, das sich jahrhundertlang im Dunklen des pädagogischen Nachdenkens befand und meist indirekt angedeutet wurde oder nur implizit Erwähnung findet.

In diesem Sinne wäre es für die vorliegende Analyse ebenso möglich, gewisse typische Metaphern des Lernens, wie das *Füllen* eines leeren *Gefäßes* (Sophisten), die *Umkehrung der Seele* (Platon), das *Beschreiben* einer unbeschriebenen *Wachstafel* (John Locke), die *Kultivierung* oder Begleitung des *Sprösslings* (Jean-Jacques Rousseau), die *Konditionierung* der *black box* (John Broadus Watson), die *Perturbation* des *Systems Mensch* (Humberto Maturana) oder die *Verstärkung* gewisser *synaptischer Spuren* im Gehirn (Manfred Spitzer), dem Thema Lernen zuzuordnen und zu systematisieren. Um jedoch die in dieser Arbeit Anwendung findende Perspektive auf Lernen von anderen typischen Zugängen abzugrenzen, sollen unterschiedliche Zugänge zum Problem des Lernens differenziert werden.

In weiterer Folge wird der Versuch unternommen, pädagogisch-lerntheoretische Fragerichtungen zu entfalten. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, werden unterschiedliche Perspektiven auf Lernen und die Modi ihres Antwortens auf das Problemfeld Lernen zum Ausgangspunkt der Differenzierung gemacht. In diesem Sinne werden Zugänge zur Frage und zum Problem des Lernens perspektiviert, um die differenten Arten des Zugangs zum Problem des Lernens einleitend unterscheiden zu können. Diese werden an einigen historischen und aktuellen Exempeln verdeutlicht, ohne dabei eine rein historische, methodische oder inhaltliche Differenzierung zu vollziehen, sondern um die Theorien des Lernens in *didaktische* (Kapitel 1.3.1), *teleologische* (Kapitel 1.3.2), *methodologische* (Kapitel 1.3.3), *topologische* (Kapitel 1.3.4) und *genealogische* (Kapitel 1.3.5) Zugänge zu unterscheiden. Die Frage ist demnach, wie die jeweiligen theoretisch-pädagogischen Zugänge die Frage nach den Inhalten, Zielen, Methoden, Orten oder der Genesis des Lernens in den Blick nehmen. Diese Differenzierung wird dadurch der Vielschichtigkeit des Theorems um Lernen gerecht, ohne gewisse Überschneidungen auszuschließen oder Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen.²⁰ Die ge-

²⁰ So wäre ebenfalls die Erweiterung um kulturelle, mediale, leibliche, soziale und viele andere pädagogische Perspektiven des Lernens möglich. Diese Aspekte sind jedoch in den ausgeführten Perspektiven teilweise impliziert und finden dort ihre Anwendung.

nannten *Logiken des Lernens* könnten durch weitere, wie mediale oder kulturelle lerntheoretische Zugänge, ergänzt werden und finden systematisch auf unterschiedlichen Ebenen statt. Die Theorien des Lernens treten dabei meist in Symbiosen wie *teleologisch-topologischen* oder *didaktisch-genealogischen* Logiken des Zugangs zu Lernen auf. Im Kontext der nun folgenden Differenzierung geht es vorwiegend darum, unterschiedliche pädagogische Zugänge danach zu verorten, wie sie das Problem des Lernens in den Blick nehmen, um die in dieser Arbeit angewandte Perspektive zu verdeutlichen, aber auch abzugrenzen:

1.3.1 Didaktisch

Während die Differenzierung zwischen teleologischen und genealogischen Theorien des Lernens mehrfach anzutreffen ist (vgl. u.a. Meyer-Drawe 1982; Künzli 2004), erscheint die Kategorisierung in didaktische Lerntheorien durchaus ungewöhnlich (vgl. Prange 2005; Göhlich/Zirfas/Wulf 2007). Als *didaktische* Theorien des Lernens werden hierbei jene Zugänge bezeichnet, die Fragen nach dem Lernen dem Problem der Vermittlung unterordnen. Diese in der Pädagogik typische Perspektive fokussierte zunächst Theorien der *Vermittlung* in Unterricht und Erziehung, um davon ausgehend das Problem des Lernens implizit oder explizit zu erörtern. Die Frage nach der Art und Weise der Vermittlung wird dabei am Gegenstand der Vermittlung ausgerichtet:

„Das pädagogische Interesse am Lernen ist dadurch gekennzeichnet, dass es nicht nur nach den Modalitäten des Lernens, sondern auch nach dessen Inhalten fragt, d.h. danach, was dieses Lernen mit dem Lernenden und der Welt macht. Im pädagogischen Diskurs sind hierzu am ehesten Argumente und Antworten der Didaktik präsent. [...] In diesem Sinne zielt sie stärker auf Lernziele, auf Lerninhalte und die (im Verhältnis zum Bildungsbegriff konstatierte) ideologische Neutralität oder auf die Gestaltung der Lernumgebung, weniger auf ein tieferes Verständnis des Phänomens ‚Lernen‘ insgesamt.“ (Göhlich/Zirfas/Wulf 2007, 7)

Während Göhlich, Zirfas und Wulf unter didaktischen Theorien des Lernens durchaus auch teleologische (Inhalte) und topologische (Räume) Fragen des Lernens subsumieren, sollen im Rahmen der hier intendierten Differenzierung jene Theoreme darunter versammelt werden, welche die Frage nach der *Vermittlung von Inhalten* der Frage nach der Art und Weise des Lernens vorziehen: Die Frage nach dem *Wie* der *Vermittlung* steht dabei im Vordergrund.

Eines der prominentesten und ältesten Beispiele einer didaktischen Lerntheorie kann bei den Sophisten gefunden werden.²¹ So ist für die Sophisten Lernen nur durch explizite Unterweisung, Einübung und Übernahme von bereits vorhandenem Wissen möglich (vgl. Ritter/Gründer/Gabriel 1971-2007, Bd. 5, 241). Lernen wird dabei einer Rhetorik der Wissensvermittlung unterworfen und an die korrekte Darstellung des Wissens rückgebunden. Den Sophisten ging es weniger darum, *wahres* Wissen zu vermitteln oder Lernprozesse in Gang zu bringen, als vielmehr darum, in die korrekte Art der Vermittlung einzuweihen, um dem Schüler anzutrainieren, im Wettstreit argumentative Vorzüge zu entwickeln: „*Ihre Innovation entwickelt sich nicht aus einer Problemstellung, die das Lernen selbst beträfe, vielmehr bearbeiten sie die soziale Geltung von Erfahrung und Wissen*“ (Künzli 2004, 620). Die Frage nach dem Lernen und dem Wissen wird durch die Technik der Vermittlung ersetzt: „*Es ist eine ‚technische‘ Gesinnung, die sich als Arete [griech.: Entfaltung und Vervollkommnung] ausgibt, ohne eine zu sein*“ (Gadamer 1985, 154; [Anm. KM]).

Werden jene Lerntheorien als *didaktisch* bezeichnet, die das Problem des Lernens der Vermittlung von Wissen und Können unterordnen, dann finden sich in der Geschichte der Pädagogik unzählige Beispiele. So wird in den seltensten Fällen eine differenzierte Theorie des Lernens vorgelegt, dafür aber werden unterschiedliche Ansätze zur Vermittlung postuliert. Inwiefern eine Theorie des Erziehens und des Unterrichtens ohne eine Theorie des Lernens auskommen kann, darf an dieser Stelle in Frage gestellt werden (vgl. Bracht 2003; Künzli 2004; Göhlich & Zirfas 2007). Deutlich scheint dabei: Didaktische Theorien des Lernens zeichnen sich dadurch aus, dass sie Fragen des Lernens durch Antworten aus der Theorie der Vermittlung ersetzen und somit eine lehr-/lerntheoretische Didaktik (vgl. Terhart 2000) entwerfen. In der pädagogischen Praxis werden dabei subjektive Erfahrungen aus der Praxis in die Theorie transformiert (vgl. Herbart 1802; Thiemann 1985) und – in einigen Fällen – durch lerntheoretischen Import aus anderen Disziplinen ergänzt (vgl. u.a. Holzkamp 1997; Straka & Macke 2002). Die Frage nach dem *Wie* und *Was* der Vermittlung wird der Frage nach dem *Wie*, *Wodurch*, *Wo* und *Was* des Lernens vorgezogen. Streng genommen beziehen sich diese Theo-

²¹ Dazu ausführlicher Kapitel 2.1.1.

rien gar nicht direkt auf eine *Theorie* des Lernens, sondern eher auf didaktisch-pädagogische Annahmen, wobei die Frage nach dem Lernen nur eine indirekte (meist implizite) und untergeordnete Rolle spielt. Kombiniert finden sich jene Ansätze oft mit teleologischen Lerntheorien, die in einem nächsten Schritt erörtert werden.

1.3.2 Teleologisch

In vielen Fällen finden sich im Kontext didaktischer Theorien des Lernens auch teleologische Ansätze: Teleologische Theorien des Lernens fokussieren vorwiegend das *Ziel* (griech.: Telos) und das *Resultat* des Lernens. Dabei kann zum einen der Prozess des Lernens teleologisch gefasst werden (Leistung, Ergebnis, etc.) und zum anderen kann das Ziel des Lernens an sich (Vervollkommnung, Weiterentwicklung, Veredelung des Menschen etc.) zum Thema gemacht werden.

Der Ursprung des teleologischen Lernverständnisses kann erneut in der Antike gefunden werden und nimmt ihren Anfang in einer Abgrenzung zur sophistischen Rhetorik in den Schriften Platons und durch den Philosophen Sokrates. In seinem Dialog „Menon“ (vgl. Kapitel 2.2) stellt Sokrates in Frage, ob ein sophistisches Wissen überhaupt lernbar sei (vgl. Platon, 1994) und entwirft dabei seine Theorie der Wiedererinnerung (griech.: Anamnesis) durch Einsicht in das eigene Nicht-Wissen (vgl. Prange 1973; Benner 2003). Die Frage, ob Tugend lernbar sei, führt Sokrates zu einer der ersten Theorien des Lernens (vgl. Kapitel 2.2.1):

„Im Ergebnis stellt dann Platon das sophistisch verdrehte Verhältnis von Lehren und Lernen vom Kopf auf die Füße. Er konzipiert einen Lernbegriff, der, obwohl dialogisch expliziert und demonstriert, sich weder von der Erfahrung noch von der Lehre her bestimmt, sondern sich als Erinnerung darstellt. [...] Jede Vorstellung von Lernen als Übernahme fremden Wissens wird ausgeschlossen. Lernen konstituiert sich reflexiv.“ (Künzli 2004, 622)

Das Lernen wird dabei nicht aus der Erfahrung (genealogisch) oder dem Lehren (didaktisch) abgeleitet, sondern am Ziel der Wiedererinnerung orientiert. Während im Dialog „Menon“ die Reflexion des Vorwissens durch die Aporie den Weg zur Wiedererinnerung freilegt, ohne deren Erfüllung zu erlangen, findet in den späteren Schriften Platons das Telos der Einsicht in die Ideenlehre ihre volle Entfaltung (vgl. Prange 1973).

In seinem Werk „Politeia“ (Platon 1989) veranschaulicht Platon sein Verständnis des Lernwegs als Aus- und Wiedereinstieg im Höhlengleichnis und in der Erkenntnis der wahren Dinge. In seinem Gleichnis über die Befreiung eines gefesselten Höhlenbewohners, der die Schatten der Dinge für die wahren Gegenstände hielt, entfaltet Platon seine Ideenlehre als Ziel jeden Lernens und jeder Bildung: *„Kern dieses Gleichnisses ist die Idee, dass Sinnlichkeit und Wahrnehmung bloß Schattenbilder, Meinungen und Vermutungen liefern, während Erkenntnis in der unmittelbaren Anschauung der Ideen besteht“* (Göhlich & Zirfas 2007, 66). Nach Theodor Ballauff kommt es dabei zu einer vierfachen Umwendung (griech.: Peria-goge) des Menschen: als Abwendung von den Schatten, als Hinwendung zum Unbekannten und Schmerzhaften, als Richtungsänderung der Perspektive in einer Vorschau auf das Kommende und Rückschau auf das Vergangene und zuletzt als Abkehr vom ursprünglich Gewohnten und als *„Negation der Negation“* (Ballauff 1952, 34) der Vorerfahrung und des Meinens. Lernen wird dabei zum schmerzhaften und leidvollen Vollzug (vgl. Meyer-Drawe 2005, 2008; Mitgutsch 2008), der im Ziel der Einsicht in die Ideen und als Überwindung der aktuellen Erfahrung zu seiner Vollendung kommt. Klaus Prange sieht eben in der platonischen Ideenlehre eine teleologische Reduktion des Lernens auf die Ausrichtung nach Zielen und höheren Werten, die sich in der Pädagogik weitgehend etablierte (vgl. Prange 1973). In ähnlicher Weise findet ein solches teleologisches Lernverständnis auch in der katholisch-christlichen Deutung wie u.a. bei Augustinus, Michel de Montaigne oder Jan Amos Comenius seine Fortsetzung, auch wenn dort nicht die Wiedererinnerung der Ideen, sondern die Rückkehr in die rechte Ordnung Gottes im Sinne des Schöpfungsgedankens zum Ziel erhoben wird (vgl. Künzli 2004, Breinbauer 1998 [1996]).

Auch in aktuellen pädagogischen Theorien des Lernens wird oftmals das Ziel des Lernens dem Lernen selbst vorgezogen. Hierbei werden heute weniger idealistische oder theologische Zielkategorien angestrebt, als vielmehr konkrete Lernziele intendiert und deren Erreichung gemessen und überprüft. Ist heute vom teleologischen Lernverständnis die Rede, wird darunter die Fixierung auf gewisse Zielkategorien und Ergebnisse verstanden. Das Resultat, nicht der Vollzug, spielt dabei die entscheidende Rolle. Eine Tätigkeit wird dann erst als Lernen beschrieben, wenn ein gewisses Resultat eingetroffen ist und auch beobachtbar gemacht

wurde. So wird im Kontext des Behaviorismus und der Methodik der klassischen Konditionierung ein Reiz-Reaktions- bzw. Stimulus-Response-Lernen erprobt, das gerade die Bewusstseinsunabhängigkeit zwischen Reiz und Reaktion zum Ausdruck bringt. In diesem Sinne experimentierte Iwan Petrowitsch Pawlow mit erlernten Reiz-Reaktions-Zusammenhängen bei der Speichelbildung von Hunden und John Watson bei seinem neunmonatigen Sohn Albert mit Ratten (vgl. Göhlich & Zirfas 2007, 20). Dabei steht die Veränderung des Verhaltens als Ziel des Lernens im Vordergrund:

„Sowohl im alltäglichen wie auch im wissenschaftlichen Gebrauch des Wortes ‚Lernen‘ dominiert ein teleologisches Verständnis, das das Lernen jeweils nur aus Sicht des Gelernten oder zu Lernenden sehen lässt.“ (Meyer-Drawe 1982, 22)

In kritischer Abgrenzung zur klassischen Konditionierung entwickeln Forscher wie Edward Thorndike, Burrhus Frederic Skinner und Clark L. Hull ein Konzept der operationalen Konditionierung, in dem die Lernenden aktiv auf ihre Umwelt einwirken, wobei diese Wirkung Einfluss auf ihr Verhalten hat. Edward Thorndike „formuliert dazu drei Bedingungen für Lernen: *Bereitschaft, Übung und Auswirkung*“ (Swertz 2008, 70). Dennoch bleibt das Lernen auf die Ziele und das Ergebnis des Lernens sowie auf die Beobachtung des daraus resultierenden Verhaltens beschränkt:

„Lernen wurde im Rahmen dieses Ansatzes als Reiz-Reaktionsbeziehung gedeutet, die durch unterschiedliche Umstände beeinflusst wird. Damit eröffnet sich die Möglichkeit, Lernen als Änderung des Verhaltens zu erforschen, ohne auf die unzuverlässige Introspektion oder wie auch immer geartete Spekulation über Bewusstseinsakte angewiesen zu sein.“ (Meyer-Drawe 2008, 17)

Die teleologische Perspektive auf Lernen zielt also auf das *Wie* des *Verhaltens*, das *Was* der Aneignung, die *Modalität* des *Resultats* sowie auf das *Wozu* des *Erkennens* ab. Der Fokus auf die Methode der Aneignung und auf die Introspektive des Lernens wird aus einer nächsten Perspektive deutlich.

1.3.3 Methodologisch

Ein methodologisches Verständnis erörtert die Frage, *welche Funktionen* und *Prozesse* Lernen ermöglichen und wie *Informationen* und *Wissen* vom Lernenden

bestmöglich *verarbeitet* und *gespeichert* werden. Historisch kann das Aufkommen des methodologischen Verständnisses mit der *kognitiven Wende* datiert werden (vgl. Schmid-Schönbein 1998), die sich durch Einflüsse aus Disziplinen wie der Kybernetik Norbert Wieners und der Datenverarbeitung nach Alan Newell, John von Neumann und Herbert Simon entwickelte. Der Fokus liegt dabei auf den kognitiven Operationen der Lernenden und den jeweils nötigen Lehr-/Lerninhalten, die dauerhaftes Speichern von Information ermöglichen: „Aus *kognitivistischer Sicht kommt den Denk- und Verstehensprozessen der Lernenden eine entscheidende Rolle zu. [...] Information und Wissen sind aus dieser Perspektive Schlüsselbegriffe.*“ (Göhlich & Zirfas 2007, 24) In diesem Sinne werden taxonomische Modelle entworfen, in denen Wissenstypen mit kognitiven Prozessen verbunden werden (vgl. Anderson & Krathwohl 2001; Clark & Mayer 2003). Die entworfenen Wissenstypen werden in obere und untere Wissensarten kategorisiert und dem kognitiven Vermögen, den entsprechenden Operationen und den Unterrichtszielen angepasst. Die Konzeption des Lernvollzugs wird teleologisch vom gewünschten Resultat bestimmt und im Sinne der erwartbaren kognitiven Leistungen festgelegt.

Obwohl die kognitionspsychologische Forschung interessante Ergebnisse und Modelle zur Methode des Lernens und zu Lerntypen präsentiert, bleibt die Anwendung der Modellierung kognitiver Leistung auf spezifische didaktische Ziele hin fragwürdig. So erscheint der Rückschluss von der Methode der Informationsverarbeitung auf die Legitimation didaktischer Ziele problematisch. Darüber hinaus kam es zu mehrfacher Kritik an der Reduktion menschlichen Wissens und Handelns auf kognitive Informationsverarbeitung und der daraus resultierenden Ausblendung von sozialen, emotionalen und leiblichen Aspekten des Lernens (vgl. Leonhard 1978). Ein weiterer entscheidender Aspekt methodologischer Lerntheorien ist jener der kognitiven Entwicklung und deren Einfluss auf die Wissensaneignung, die mehrfach mit Jean Piaget in Verbindung gebracht wird.

Analysen der Entwicklungsstadien des Menschen und die Frage nach der Art und Weise des kognitiven Lernens und ihrer Dynamik sind in besonderer Weise bei Jean Piaget zu finden. Die Theorien des Entwicklungspsychologen beziehen sich auf konstruierte Modelle der menschlichen Entwicklung, die er anhand unterschiedlichster Experimente überprüfte. Thomas Kesselring beschreibt die Aufga-

benstellung der genetischen Entwicklungspsychologie, die Piagets Horizont bestimmte, folgendermaßen:

„Die Entwicklungspsychologie erforscht, in welchem Entwicklungsalter der Mensch bestimmte Lernfähigkeiten erwirbt, und die genetische Erkenntnistheorie sucht nach einer Erklärung für die Reihenfolge, in der sich die verschiedenen kognitiven Fähigkeiten aufbauen.“ (Kesselring 1988, 67)

Die Entwicklungspsychologie zielt auf die Analyse der unterschiedlichen Entwicklungsstadien des Menschen und ihrer Abfolge ab. Dabei ist besonders die Frage nach den Übergängen von einer genetischen Entwicklungsaufgabe zur nächsten Stufe der Entwicklung von Interesse. Besondere Bedeutung kommt dabei dem Konzept der Äquilibration zu: Jean Piaget (1976) versteht unter der Äquilibration den Ausgleich eines Spannungszustandes eines Systems oder Organismus'. In dem widerstreitende interne Schemen ein Ungleichgewicht beim Lernenden auslösen, können diese eine Neuorganisation (Koordination), Adaptation (Anpassung) durch Assimilation und/oder Akkommodation einleiten (vgl. Mitgutsch 2003). Die Äquilibration, also das Streben nach Gleichgewicht, stellt dabei den inneren Motor der kognitiven Entwicklung dar, der darauf abzielt, die erlittenen Irritationen auszugleichen (vgl. Piaget 1976). In den pädagogischen Kontext hat im Besonderen Jerome Brunner – unter dem Titel *Entdeckendes Lernen* – die kognitivistischen Erkenntnisse eingeführt, wobei er darunter jenes Lernen versteht, in dem die Lernenden problembasiert aus Informationen Regeln ableiten und Wissen generieren (vgl. Göhlich/Wulf/Zirfas 2007). Die Art und Weise – die Methode – der kognitiven Informationsverarbeitung steht dabei im Vordergrund. Ausgehend von einem kognitivistischen Denken hat sich in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts eine neue methodologische Theorie des Lernens entwickelt, die unter dem Schlagwort *Konstruktivismus* verhandelt wird.

Seit den neunziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts hat mehrfach ein konstruktivistischer Zugang Einzug in didaktische Konzeptionen gefunden, der durch Denker wie Humberto Maturana, Francisco Varela, Heinz von Förster und Ernst von Glasersfeld angeregt wurde. Den unterschiedlichen konstruktivistischen Ansätzen scheint gemeinsam, dass diese nicht mehr von einem linearen Aneignungs-Austauschprozess der Informationsverarbeitung ausgehen, sondern den Menschen „als informationell geschlossenes System“ (Göhlich & Zirfas 2007, 25)

betrachten. Dabei werden viable (gangbare) Wissensinhalte durch Perturbation (Störung) und strukturelle Koppelung (Systemanpassung) ständig neu konstruiert und situiert (vgl. Siebert 2003 [1999]). Die Perturbation (Störung) des Lernsystems kann dabei dazu führen, dass eine neue Bedingung hinzugefügt werden muss, die den aktuellen Zustand des Systems transformiert oder ein neues Schema kreiert (Akkommodation). Lernen findet nach diesem Modell dann statt, wenn ein Ereignis nicht den Systemanforderungen entspricht und die daraus resultierende Perturbation zu einer Akkommodation des Lernsystems führt, die das Gleichgewicht wiederherstellt. Lernen bedeutet aus einer konstruktivistischen Perspektive, viables und gangbares Wissen aktiv anzuwenden, zu entwickeln und zu konstruieren, indem der Lernende auf vorhandene Erfahrungen aufbaut und neues Wissen generiert. Nicht der Lehrende, sondern der Lernende reguliert dabei seine Aneignung des Gegenstandes und seine Methodik der Konstruktion (vgl. Voß 2002 [1993]).

Während sich der konstruktivistische Ansatz in der pädagogischen Psychologie scheinbar etabliert hat, kämpft er in der Pädagogik weiterhin um Anerkennung. Die Transformation der Erkenntnisse des Konstruktivismus auf intentional verfasste Lernumgebungen (wie Schule oder technische Medien) ist nach wie vor problematisch (vgl. Pongratz/Nieke/Masschelein 2004). Ludwig Pongratz verdeutlicht, dass neben didaktischen Problemen eine Reihe von erkenntnistheoretischen Schwierigkeiten und Fragwürdigkeiten in der Anwendung des Konstruktivismus in der Praxis des Lehrens und Lernens deutlich werden: *„Es tun sich Folgeprobleme auf, die die Vermittlungsproblematik wieder ins Spiel bringen. Sie kündigen sich in zahlreichen Ungereimtheiten und logischen Inkonsistenzen an“* (Pongratz 2004, 112). Es darf darüber hinaus an dieser Stelle auf folgenden Vorwurf von Ewald Terhart hingewiesen werden: *„Denn der ‚wirkliche radikale‘ Konstruktivismus würde didaktisches Denken und Handeln letztendlich sachlich unmöglich sowie moralisch illegitim und insofern vollkommen überflüssig machen“* (Terhart 1999, 638).

Deutlich wird allemal, dass methodologische Zugänge des Lernens, ob kognitionstheoretisch oder konstruktivistisch, den Modus der Aneignung und die Methode der Informationsverarbeitung fokussieren. Die bisherige Unterscheidung zwischen *didaktischen*, *teleologischen* und *methodologischen* Perspektiven auf

das Problem des Lernens soll in weiterer Folge um jene erweitert werden, die eine Verortung des Lernens selbst zum Thema machen:

1.3.4 Topologisch

Topologische Lerntheorien fokussieren im Besonderen die Frage nach dem Ort (griech.: Topos) und dem Raum des Lernens. Orte und Räume eröffnen aus einem pädagogischen Blickwinkel unterschiedlichste lern- und bildungstheoretische Zugänge, Einblicke und Ausblicke. Dabei steht die Frage nach der Bedeutung von Raum und Räumlichkeiten sowie von Orten und Örtlichkeiten für eine pädagogische Orientierung und Theoretisierung im Vordergrund. Der topologische Zugang wird in zwei (höchst) unterschiedliche Zugänge geteilt: Zum einen in einen didaktisch-topologischen, in dem die Frage nach der pädagogischen Dimension von Lern- und Bildungsräumen untersucht wird (1) und zum anderen in einen methodisch-topologischen, der das *Wo* der biologischen, physikalischen und psychischen Prozesse des Lernens thematisiert (2).

(1) Erste didaktisch-topologische Überlegungen zur Bedeutung des Lehrraumes und dessen Wirkung auf das Lernen können bereits im platonischen Höhlengleichnis gefunden werden (vgl. Mitgutsch 2008b). Aktuell sind unter anderem didaktisch-architektonische Überlegungen (vgl. Parmentier 2007), Analysen zur mathematischen, symbolischen, sozialen, leiblichen, situativen und kognitiven Dimension des Raumes (vgl. u.a. Hasse 2007; Schmitz 1980; Westphal 2007) sowie mediale Aspekte (Schrammel 2008) und Überlegungen zum kulturellen und anthropologischen Raum auffindbar (Bollnow 2004 [1963]; Göhlich & Zirfas 2006). Seit den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts kann von einem „*topological turn*“ (Dünne & Günzel 2006) in der Geisteswissenschaft gesprochen werden, mit dem eine Wende zu topologischen Systemmodellen und zu räumlichen Fragehorizonten begonnen hat. Lerntheoretisch kommen dabei Räume und Orte des Lernens (Westphal 2007) in den Blick:

„Räume bzw. Räumlichkeit wird generiert je nach der Weise der Nutzung, der Machtkonstellation und der Zeitbezüge. Es gibt so gesehen keinen neutralen Raum. [...] Räume wirken bildend und sind für Heranwachsende wichtige Bedingungsgefüge ihrer Selbst- und Weltaneignung. Räume und ihre Orte werden sozial, kulturell und sinnlich-symbolisch vermittelt.“ (Westphal 2007, 7)

Die topologische Raumfrage schließt darüber hinaus auch macht-, leib- und medien-theoretische Überlegungen mit ein und befasst sich mit dem Problem der neuen Verortung und Situierung des Wissens und Könnens (vgl. Bollnow 2004 [1963]; Göhlich & Zirfas 2007). Besonders in der kulturellen Frage nach dem Lernen sind in diesem Kontext habituelle, rituelle und soziale Erscheinungsformen von topologisch-lerntheoretischem Interesse. Dabei wird Lernen in seiner Verflechtung mit der kulturellen Umgebung als *mimetisch* und *rituell* bezeichnet (vgl. Wulf 2007). Auch die Transformation vom *realen* zum *virtuellen* Raum und den darin stattfindenden interaktiv-symbolischen Lernprozessen (vgl. Metten 2007) fokussiert den didaktisch-topologischen Fragehorizont. Die Frage nach dem Ort des Lernens kann jedoch auch andersartig in Angriff genommen werden:

(2) Die bereits in der Antike aufkommende Frage, welches menschliche Organ für das Lernen verantwortlich sein könnte (vgl. Schirrer 1998), hat in den letzten Jahrzehnten in der Frage nach der Lokalisierung des Lernens enormen Aufschwung erlebt. Durch neuartige genetische, neurobiologische, sozialbiologische und evolutionstheoretische Einsichten gekoppelt mit neuen technologischen Abbildungsverfahren rückt das Gehirn als Medium des Lernens in den Mittelpunkt:

„Seit Ende des ‚Jahrzehnts des Gehirns‘, das nach Meinung einiger Experten nur die Overtüre zum ‚Jahrhundert des Gehirns‘ darstellte, entwickelten sich die Neurowissenschaften zum wichtigsten lerntheoretischen Referenzpunkt. Grund hierfür ist nicht ein revolutionär neuartiges Verständnis von Lernprozessen, das durch die neurowissenschaftliche Forschung gewonnen werden konnte, sondern vielmehr die Entwicklung computergestützter Bildgebungsverfahren, die einen direkten Einblick in das Gehirn versprechen.“ (Künkler 2008, 40)

Die Möglichkeit, neuronale Aktivitäten durch bildgebende Verfahren darzustellen, eröffnet die Frage nach dem *Wo* des Lernens neuartig. Dabei werden aus den Einsichten neurowissenschaftlicher Experimente Rückschlüsse auf Lernen und pädagogisches Handeln gezogen (vgl. Spitzer 2007). Lernen wird als neuronale Aktivität und synaptische Modifikation verstanden und das Gehirn als Ort des Lernens bezeichnet. Gehirnforschern wie Wolf Singer, Gerhard Hüther, Manfred Spitzer, Gerhard Roth oder Christian Elger (vgl. u.a. Elger et al. 2004) ist es dabei gelungen, die Modifikation synaptischer Transfers zu lokalisieren und gewisse Lern- und Aufmerksamkeitsleistungen via bildgebender Messverfahren zu erfassen.

sen. Dabei bleibt die Neurowissenschaft nicht bei der Beschreibung der synaptischen Aktivitäten und der mathematischen Lokalisierung stehen, sondern zieht Rückschlüsse auf Themen wie Lernen, Bildung oder den Gebrauch von Medien. So meinen einige prominente Hirnforscher beurteilen zu können, welche Lernkonzepte neurodidaktisch funktional erscheinen:

„Dank dieser Plastizität [des erwachsenen Gehirns] kann Hans also durchaus noch lernen, was Hänschen nicht gelernt hat – auch wenn es mit den Jahren deutlich schwerer fällt. Die molekularen und zellulären Faktoren, die der Lern-Plastizität zu Grunde liegen, verstehen wir mittlerweile so gut, dass wir beurteilen können, welche Lernkonzepte – etwa für die Schule – am besten an die Funktionsweise des Gehirns angepasst sind.“ (Elger et al. 2004, 33; [Anm. KM])

Dabei werden ausgehend von Einsichten zur Lokalisierung des Lernens im menschlichen Hirn und gestützt durch Messdaten Lerntheorien entworfen, die informationstheoretisch untermauert werden: *„Unsere Gehirne sind äußerst effektive Informationsstaubsauger, die gar nicht anders können, als alles Wichtige um uns herum in sich aufzunehmen und auf effektivste Weise zu verarbeiten“* (Spitzer 2002, 10). Abgesehen davon, dass Gehirne kaum als Staubsauger bezeichnet werden können und sollten, zeugt ein solches Verständnis von Information als etwas Aufsaugbares bestenfalls von einem naiven Informationsbegriff. Außerdem gilt es zu differenzieren, was neurowissenschaftliche Erkenntnisse zu einer pädagogischen Lerntheorie beitragen können und was nicht. So kann es als eine Leistung der Gehirnforschung gelten, dass elektromagnetische Feldänderungen gemessen und modelliert werden können. In ihrer didaktischen und pädagogischen Interpretation kommt die Neurowissenschaft jedoch an ihre Grenzen. So intendieren neurodidaktische Konzeptionen zwar, *„die Kapazität der Schülerhirne möglichst erschöpfend auszunutzen“* (Meyer-Drawe 2008, 75), mehr als ein repräsentationelles Modell können sie dabei jedoch nicht begründen.

Ohne an dieser Stelle die volle Komplexität der neurowissenschaftlichen Forschung ausbreiten zu können oder eine umfassende phänomenologische lerntheoretische Analyse eröffnen zu wollen²², kann deutlich gemacht werden, dass neurowissenschaftliche Analysen mit Hilfe der bildgebenden Verfahren zentral die

²² Eine bemerkenswerte Analyse dazu findet sich aktuell in Käte Meyer-Drawes Buch „Diskurse des Lernens“ (2008) und in den Überlegungen von Thomas Müller (2007).

Frage nach dem *Wo* des Lernens erörtern. In ihrer didaktischen Transformation wird diese Topologie des neuronalen Lernens in den meisten Fällen *teleologisch-methodologisch* gewendet; didaktische Begründungen und Argumentationen werden dabei meist verkürzt (vgl. u.a. Spitzer 2007). Dass die Tätigkeit des Lernens, welche Synapsen dabei im Gehirn auch feuern mögen, zunächst an der leiblichen Erfahrung ansetzt und nicht in der Darstellung von neuronalen Aktivitäten aufgeht, wird besonders im folgenden genealogischen Zugang deutlich.

1.3.5 Genealogisch

Eine genealogische Theorie des Lernens fokussiert das *Wie* des Lernens und dessen Vollzug in seiner Entstehung (Genesis). Die Genesis betrifft dabei nicht die genetische, sondern die epagogische Dimension (vgl. Buck 1989) und die Struktur der Erfahrung. Während der Konnex zwischen Erfahrung und Erkenntnis bereits in der Antike aufgegriffen wird (vgl. Parmenides; Kapitel 2.1), findet eine theoretische Entfaltung der Erfahrung als Weg der Hinführung (Epagoge) erst bei Aristoteles seine theoretische Ausführung. Jedes Lernen, Erkennen und Wissen setzt nach Aristoteles einen ursprünglichen Vollzug und einen Gang der Erfahrung voraus.²³

Während die teleologische Perspektive, wie sie in den meisten Lerntheorien in der Psychologie und der Gehirnforschung ihren Einsatz findet, das Resultat als oberste Stufe und die Erfahrung als unterste Stufe des Lernens auffasst, wodurch der Vollzug des Lernens verschwindet, fokussiert eine genealogische Perspektive auf Lernen eben diese Gangart des Erfahrens und den Weg des Lernens (vgl. Kapitel 2.3.1). Die Frage nach dem Vollzug, der Gangart, der Entstehung, aber auch den Widerständen und Irritationen in der Erfahrung stellt hierbei den zentralen Fokus dar. Philosophen wie Edmund Husserl, Martin Heidegger, Friedrich Nietzsche, Maurice Merleau-Ponty, Hans-Georg Gadamer, Bernhard Waldenfels (vgl. Kapitel 3) und Pädagoginnen und Pädagogen wie Günther Buck, Wilfried Lippitz, Käte Meyer-Drawe und Kristin Westphal (vgl. Kapitel 3.4) können als Vertreterinnen und Vertreter einer genealogischen Lerntheorie bezeichnet werden. Pädagogisches Handeln wird dabei als ein präreflexives, dezentriertes und sinnlich-leibliches Geschehen verstanden (vgl. Lippitz 2003).

²³ Eine ausführliche Analyse der Theorie der Epagogik und ihrer Bedeutung für die weitere Forschung findet sich in den Kapiteln 2 und 3.

Genealogie meint jedoch nicht ein bloßes Nacheinander im Sinne der Ahnenforschung, sondern eine lückenhafte Verflechtung von Synchronem, Asynchronem, Sequenziellem und Gleichzeitigem. Bezogen auf Lernen kann die Phänomenologie deshalb als „*Wissenschaft vom Aufbau [...] des Lernens*“ (Göhlich & Zirfas 2007, 43) bezeichnet werden. Bei der genealogischen Sichtweise kann dabei nicht von einer fixierten und trennscharfen Methodologie gesprochen werden, sondern von einer „*flexiblen Seh- und Frageweise, die verschiedene Richtungen nimmt, sich ständig neu erprobt und sich nicht auf eine fertige Identität verteilt*“ (Waldenfels 1980, 8 in: Lippitz & Meyer-Drawe 1982, 6). Dabei stehen Aspekte der Leiblichkeit, der Vorerfahrung, der Medialität, der Sozialität, der Zeitlichkeit und der Alterität im Vordergrund. Indem das Vorwissen, die Antizipation, aber auch die Medialität, die Alterität und die Leiblichkeit durch die Phänomenologie zu Wort kommen, können auch jene Momente des Lernens zur Sprache gebracht werden, die in didaktischen, teleologischen, methodologischen und topologischen Analysen im Dunklen bleiben:

„Phänomenologischen Betrachtungen des menschlichen Lernens ist es eigentümlich, dass sie diesen Entzug im Lernen selbst betonen. Nicht Lernen aus Erfahrung, sondern Lernen als Erfahrung steht dabei im Mittelpunkt des Interesses.“ (Meyer-Drawe 2008, 206)

Indem der Blick auf den Entzug der Erfahrung jenseits seiner Ziele oder seiner didaktischen Ansprüche gerichtet wird, wird das Phänomen des Lernens in ein neues Licht gerückt. Dabei werden gewisse Momente, die andere Theorien ausführlicher analysieren, weniger berücksichtigt; dafür treten neuartige Aspekte aus dem Schatten der Missachtung. Aus der Perspektive didaktischer und teleologischer Lerntheorien kann dem genealogischen Zugang ein gewisser Mangel an systematischen Theorieentwürfen vorgeworfen werden. So neigen die phänomenologischen Ansätze mehrfach dazu, *Anmerkungen* zum Vollzug des Lernens vorzulegen, ohne diese in einen systematischen Zusammenhang zu bringen. Ob es jedoch jemals Anliegen einer genealogisch-phänomenologischen Zugangsweise war, eine Systematik des Lernens aufzustellen, darf an dieser Stelle bezweifelt werden. So zeichnet sich die Phänomenologie gerade dadurch aus, Systematiken zu brechen und die Zwischenräume der Prinzipien, Axiome, Grundsätze und Vereinheitlichungen zu beleuchten (vgl. Waldenfels 2002; Meyer-Drawe 2008). Sie versucht geradezu, den „*Eingang in eine andere Ordnung*“ (Waldenfels 1990, 31)

zu öffnen, ohne eine neue Ordnung herzustellen, um dabei im Zwischen oder an der Schwelle zu verweilen. Das große *Telos* einer systematischen Theorie wird dabei nicht intendiert. Die Frage nach dem *Wie* des Lernens kommt nicht ohne die Frage nach dem *Was* und *Wer*, aber sehr wohl ohne die Frage nach dem teleologischen *Wohin* des Lernens aus.²⁴

Die vorliegende Untersuchung setzt methodisch an einem genealogischen Zugang zum Phänomen des Lernens an und skizziert die unterschiedlichen Thesen zum Vollzug des Lernens am Beispiel des Umlernens. Dabei werden im Besonderen Fragen nach der Bedeutung von Enttäuschungen und Irritationen im Lernen fokussiert, die bisher nur unzureichend Einzug in erziehungswissenschaftlichen Analysen des Lernens gefunden haben.

²⁴ Der Gedanke, dass die hier angeführten Ansätze und Zugänge zum Problem des Lernens auch unterschiedliche Kulturen des Wissens und der Wissensgenerierung implizieren, wäre für weitere Analysen von Interesse, kann hier jedoch nicht näher ausgeführt werden (vgl. dazu Galtung 1985).

1.4 Struktur und Aufbau

Nach den einleitenden Bemerkungen, den methodischen Überlegungen und der lerntheoretischen Verortung werden im Rahmen des zweiten Kapitels die antiken Anfänge des Lernens bei Parmenides aufgenommen und Anmerkungen zu Lernen bei Sokrates und Platon aufgegriffen und in ihrem Zusammenhang beleuchtet, um erste Spuren des Lernens in der Antike zu erörtern. Hierbei liegt der Fokus im Besonderen auf den ersten Indizien einer antiken Auffassung des Zusammenhangs zwischen Leiden und Lernen (griech.: mathos – pathos²⁵). Mit dieser Perspektive auf die epagogischen Theorien des Aristoteles wird das Verhältnis von Erfahrung, Lernen und Leiden in der Antike rekonstruiert und die Wendung vom Pathos zum Logos in den Theorien des Lernens veranschaulicht (vgl. Kapitel 2).

Im dritten Kapitel wird ausgehend von den antiken Indizien des Lernens und des Aufbaus der Erfahrung die Wiederentdeckung der Negativität im Vollzug der Erfahrung bei Francis Bacon aufgenommen (vgl. Kapitel 3.1). Dabei steht im Besonderen die Idee der Produktivität der Negativität der Erfahrung in der Lesart von Hans-Georg Gadamer im Interesse der Analyse (vgl. Kapitel 3.1.4).

Daran anschließend wird die Spurensuche nach den Theorien um Lernen und Negativität mit den Ausführungen von Günther Buck vervollständigt und das Theorem des Umlernens entfaltet. In einem weiteren Schritt werden jene Momente des Umlernens und des Lernens aus der Negativität der Erfahrung (Kapitel 3.2), welche weitere Ausführungen verlangen, auf phänomenologischem Terrain fortgesetzt (3.3). Dabei wird den Fragen nach der Person des Lernens, der Struktur der Erfahrung und dem pathischen Moment im Lernen mit Bernhard Waldenfels nachgegangen. Dieses zentrale Kapitel abschließend wird diese phänomenologische Perspektive pädagogisch gewendet und (u. a. mit Käte Meyer-Drawe und Andreas Dörpinghaus) nach dem pathischen Umlernvollzug anhand gebrochener Erfahrungen gefragt (vgl. Kapitel 3).

Im vierten Kapitel wird dem Zusammenhang zwischen Lernen und pädagogischem Handeln und der Operationalisierung von Lernen auf den Grund gegangen.

²⁵ Die Bedeutung der antiken Redewendung *Lernen und Leiden* wurde bereits von Heinrich Dörrie im Jahre 1956 ausgiebig erörtert (vgl. Dörrie 1956, 5-41; Meyer-Drawe 2005).

Anhand der Ausführungen des Pädagogen Klaus Prange wird ein pragmatisches Lernverständnis herangezogen und entfaltet, um Möglichkeiten und Hindernisse im Übergang zwischen Lernen und pädagogischem Handeln zu erörtern. Hierbei steht im Besonderen die Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen dem Konzept des Umlernens durch pathische Erfahrungen (Kapitel 3) und einem pragmatisch pädagogischen Lernverständnis im Vordergrund. Bedeutsam ist in diesem Kontext die Frage, inwiefern ein Lernen, das auf den Gebrauch der Dinge abzielt (Klaus Prange) mit einem Umlernen im Sinne Günther Bucks vergleichbar ist und welche Implikationen für pädagogisches Handeln dadurch deutlich werden (vgl. Kapitel 4).

Ausgehend von den Überlegungen zu den Spuren des negativen Lernvollzugs (Kapitel 2) und zur pathischen Struktur der Erfahrung (Kapitel 3) sowie zum Konnex zwischen operativem Lernen und pädagogischem Handeln (Kapitel 4), wird im abschließenden Kapitel eine Skizze eines pädagogischen Umlernvollzugs entworfen. Skizziert werden dabei die in den einzelnen Kapiteln erörterten Momente des Umlernvollzugs, ihr Verlauf sowie die Besonderheiten pathischen Erfahrens. Daran anschließend sollen Anmerkungen zu den pädagogischen Implikationen der Thesen um Lernen als Enttäuschung, ihrer Anerkennung und Konsequenzen entfaltet werden. Außerdem gilt es, auf weitere Möglichkeiten und Grenzen des Forschens im Feld von Lernen und Negativität richtungweisend darzulegen und zukünftige Herausforderungen zu positionieren.

Im nun folgenden Kapitel werden die antiken Wurzeln der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Lernen, Leiden und Erfahren aufgenommen und erörtert. Die Theorien finden im Rahmen der weiteren Untersuchung mehrfache Erwähnung und können als erste heuristische Grundlage der Skizze eines pädagogischen Umlernvollzugs gesehen werden. Der Rückgang zur Antike eröffnet dabei gewisse Indizien, Spuren und Fundstücke, die für unser heutiges Verständnis von Lernen grundlegend scheinen. Diese Suche – die nicht alleine der Frage nach der Enttäuschung im Lernvollzug gilt – wird einige maßgebliche Gedanken des antiken Lernverständnisses beleuchten, die in gängigen Publikationen zum Thema Lernen zwar mitunter Erwähnung finden, wobei aber die Komplexität dieser Ansätze nur gestreift wird. Dass die Anfänge des Lernens mehr argumentative Fülle bieten als viele aktuelle Theorien des Lernens, soll im nächsten Kapitel deutlich werden.

2. DIE ANFÄNGE DES LERNENS²⁶

Mit dem folgenden Kapitel wird eine doppelte Rückwendung intendiert: Zum einen werden die Wurzeln des theoretischen Nachdenkens über Lernen in seinem antiken Ursprung erörtert. Zum anderen soll im Zuge dessen eine Perspektive auf die Gangart des Lernens wiederentdeckt werden, die im aktuellen Lernverständnis (vgl. Kapitel 1.3) eher ein Schattendasein fristet. Um die Frage nach der Sinnhaftigkeit eines solchen historischen Rückblicks zu klären, ist an dieser Stelle auf die korrektiv-kritische und rhetorisch-argumentative Funktion historisch-pädagogischen Wissens zu verweisen (vgl. Fischer 1997). Denn zunächst kann durch eine historische Reduktion (im ursprünglichen lateinischen Sinne des Wortes: Zurückführung) das Lernen aus seinem modern-teleologischen Korsett befreit werden (vgl. Kapitel 1.3.2) und, kontrastierend dazu, kritisch auf dessen systematischen Ursprung in der Antike verwiesen werden. Darüber hinaus kann durch die Analyse der damaligen Argumentation bezüglich des Lernens das antike Lernverständnis in seinen differierenden Rezeptionen skizziert, reflektiert und problematisiert werden. Die primäre Intention der nun folgenden Rückwendung ist jedoch aufzuzeigen, so kann einleitend mit Wolfgang Fischer formuliert werden, dass *„historisch pädagogisches Wissen systematisch-pädagogisches Denken inspirieren und ‚auf etwas bringen‘ [kann], das so noch nicht als problematisch empfunden wurde“* (Fischer 1997, 17; [Anm. KM]). In diesem Sinne soll hier einleitend die antike Frage nach dem Leiden im Lernen neu aufgenommen werden.

Friedrich Kittler, das *„Enfant incompatible“* (Müller 2006, o.S.) der Geisteswissenschaft, sorgt mit einer aktuellen Publikation für Aufruhr, in der er die Mathematik im altgriechischen Sinne als *mathein* (dt.: Lernen) übersetzt und diese gemeinsam mit der Musik (der Muse) als Quelle unserer Kultur und unseres Verstehens verortet:

„Von fast der selben Wurzel wie die Muse stammt μάθησις, das Lehren ganz im allgemeinen, und die Mathematik, das Zahlendenken im besonderen.

²⁶ Diese Überschrift erinnert nicht nur zufällig an einen Artikel von Käte Meyer-Drawe, wobei ihre Analyse der „Anfänge des Lernens“ (2005) zwar durchaus historische Quellen heranzieht, dabei aber besonders der Frage nachgeht, „wie“ Lernen anfängt, und den medialen Charakter des ersten Lernens verdeutlicht (Meyer-Drawe 2005, 25). Das vorliegende Kapitel hingegen intendiert, historisch-systematisch (vgl. Fischer 1997) nach den Anfängen des Nachdenkens über den menschlichen Lernprozess in der Antike zu fragen.

Denken, danken und gedenken sind dasselbe. Das lassen wir uns sagen. μαθεῖν [Lernen] nennt im Gegenteil ein dunkles Wissen, das Helden bei Homeros erst nach Jahrzehnten des Erfahrens in Fleisch und Blut gefahren ist. Wunden und Schicksale tun es ihnen an, dies Wissen aus dem Dulden. Unter den wenigen Reimen, die in Griechenohren widerhallten, blieb der alte Spruch παθεῖν μαθεῖν, ‚aus Leiden lernen‘ unverloren.“ (Kittler 2006, 15; [Anm. KM])

In der antiken Lebensweisheit *pathei mathos*²⁷ (dt.: durch Leiden lernen) entdeckt Kittler den homerischen Lernbegriff wieder, in dem durch mühsame Erfahrung und das Erdulden des Schicksals ein langsames Lernen ermöglicht wird.²⁸ Trotz der unorthodoxen Methodik Kittlers und seiner Positionierung der Musik (oder der Muse) als Quelle jeder menschlichen Erkenntnis verdeutlicht er dabei einen entscheidenden Aspekt, der in weiterer Folge die Geschichte des menschlichen Lernens prägen sollte. Kittler spricht von einer Drehung (oder Wendung) des Lernbegriffs „vom Morgen zum Abend“ (Kittler 2005, o.S.) des antiken Griechenlands. Er deutet diese Drehung als eine Abwendung von der Muse und einem Verständnis des Lernens als leidvolles Erfahren, wie es noch in Homers Odyssee anzutreffen war, hin zur kognitiven Vernunftleistung und zur theoretischen Erkenntnis der klassischen Philosophie und der Spätantike. Ohne hier den weiteren *musikalischen* und *leidenschaftlichen* Ausführungen Kittlers folgen zu wollen, sollen die von ihm angedeutete Wendung des Lernbegriffs und die Relevanz des Leidens im Lernen einer genaueren Analyse unterzogen werden.

Wenn in der klassischen Philosophie der Antike nicht mehr die Muse und das Leiden als Quellen des menschlichen Lernens galten, stellt sich die Frage, welche neuen Quellen dem Lernen zugrunde gelegt wurden. Der hier intendierte Streifzug durch die Antike sucht in diesem Sinne nach Klärung zweier Fragen:

An welchen Orten werden Indizien antiker Erkenntnis sichtbar, die als Fundstellen für menschliche Lernvollzüge verstanden werden können? Und welche Spuren des Lernens lassen sich dort aufzeigen und richtungweisend interpretieren? Der Fokus liegt hierbei nicht auf einer umfassenden Erörterung der pädagogischen

²⁷ Die Bedeutung dieser Redewendung wurde bereits von Heinrich Dörrie im Jahre 1956 ausgiebig erörtert. Er verdeutlicht, dass der antike Reim in unterschiedlichen Epochen unterschiedlich aufgenommen und transformiert wurde (vgl. Dörrie 1956, 5-41).

²⁸ Johannes Lohmann erläutert, dass Lernen im homerischen Sinne noch in einer ethischen Dimension gedacht wurde, wobei die Gewöhnung an das Schicksal hierbei die zentrale Funktion des Lernens war (vgl. Lohmann 1970).

Relevanz der antiken Erkenntnistheorie²⁹, sondern auf dem Phänomen des Lernens, seinen Orten und seinen Spuren bei Klassikern wie Parmenides, Sokrates, Platon und Aristoteles. In diesem Sinne wird zunächst nach Indizien antiker Erkenntnis bei den Sophisten und bei Parmenides gesucht (Kapitel 2.1); daran anschließend werden Fundstellen maieutisch-anamnetischen Lernens bei Sokrates und Platon analysiert und kritisch interpretiert. In einem dritten Schritt wird der aristotelische Lernbegriff rekonstruiert (Kapitel 2.3), um abschließend Gründe für die Abwendung vom Pathos im antiken Lernverständnis zu suchen (Kapitel 2.4). Doch nun zu den Anfängen der Frage nach dem Lernen bei den Sophisten und bei Parmenides.

2.1 Indizien antiker Erkenntnis: Sophisten und Parmenides

2.1.1 Die Möglichkeit des Wissens

Wer nach *Spuren* sucht, der bezieht sich nicht nur direkt auf die Sache selbst, sondern zunächst auf Hilfstatsachen, um Rückschlüsse auf die Sachlage eines Umstandes zu erhalten. Auch wenn hier, konträr zu einem juristischen Verfahren, kein Urteil gefällt werden soll, beginnt die Suche nach dem Lernen in der Antike mit zwei Indizien, nämlich mit der Frage nach der *Erkenntnis* und der nach dem *Wissen* (vgl. Gadamer 1999).

Die Frage nach der Möglichkeit des Erwerbs von Wissen spielt in der antiken Philosophie eine bedeutsame Rolle. So zieht sich die Streitfrage, *ob* und *wie* man als Nicht-Wissender ein wahrhaftes Wissen erkennen könne, wie ein roter Faden durch die antike Denkensart. Eindeutig scheint diese Frage in der sophistischen Argumentation beantwortbar: Die Aneignung von Wissen baut auf bereits vorhandenen Dispositionen auf und kann nur durch dauerhaftes Training und rhetorische Unterweisung eingeübt werden. So wird zum Beispiel die Muttersprache durch die Eingewöhnung in die bei den Eltern vorherrschenden Muster erworben (vgl. Platon 1994, „Prot.“, 327e.). Warum spielen die Fragen nach der Wissensaneignung, der

²⁹ Eine solche liegt bereits mehrfach vor (vgl. dazu Ballauff 1949 etc.).

Erkenntnis und dem Erlernen im Kontext der sophistischen Auffassung eine so bedeutsame Rolle?

Eine Erklärung, warum das Lernen gerade zur Zeit der Sophisten an Bedeutung gewann, kann im Wandel der griechischen Gesellschaft von einer landwirtschaftlichen Adelsordnung zu einer handelsorientierten Demokratie gesehen werden. Herrschaft wurde nicht mehr allein durch Abstammung garantiert, sondern musste durch Wissensaneignung und argumentatives Geschick untermauert werden: „Man konnte sich nicht mehr auf die Gottesgaben verlassen. Das menschliche Lernen wurde zum zentralen Thema“ (Meyer-Drawe 2008, 47). Der Anspruch auf Unterweisung war deswegen noch kein Allgemeingut, sondern musste teuer bezahlt werden, was wiederum nur den Reichen möglich war. Lehren und Lernen zu „vergeldlichen“ schien eine zielführende Möglichkeit, um die Machtverhältnisse der Führungsschicht zu stabilisieren und zu sichern.³⁰ Das Lernen in einem sophistischen Sinne ist für Unwissende nur durch Unterweisung, Einübung und Übernahme von Schon-Wissen (meist durch sophistische Lehrer) möglich – Nichtwissen und Irrtümer haben für den Erwerb von Wissen keine förderliche und pekuniäre Relevanz (vgl. Ritter/Gründer/Gabriel 1971-2007, Bd. 9, 1075). Die sokratische Kritik an der sophistischen Methodik ist somit mehr als nur eine lerntheoretisch motivierte – sie trifft die Elite der griechischen Polis an ihrer verletzlichsten Stelle: der Etablierung gesicherter Machtansprüche durch Wissenskapital.

In diesem Sinne kritisiert Sokrates (vgl. Platon, „Menon“, 1994) am sophistischen Lernverständnis, bei dem Wissen nur durch argumentative Methodik erworben werden kann, dass Lernen somit entweder unmöglich, da der Lernende ein Schon-Wissen besitzen müsste, um darauf aufbauend zu lernen, oder nicht notwendig sei, weil bereits Wissen vorhanden wäre und somit nichts mehr dazugelernt werden könnte. In der Geschichte der Pädagogik und Philosophie finden sich unterschiedliche Antwortversuche auf diese sophistische Streitfrage.

³⁰ Inwiefern die Frage nach dem Lernen auch immer eine politische und gesellschaftlich motivierte ist, erscheint ein interessantes Thema für diskursanalytische Untersuchungen, besonders weil nicht nur der Zugang zum Lernen, sondern auch die Art und Weise des Lernens und seine institutionelle Rahmung Rückschlüsse auf die Ansprüche einer Gesellschaft zulässt. Erste Antworten finden sich in der Analyse von Käte Meyer-Drawe (2008); weitere Untersuchungen erscheinen jedoch notwendig.

Bevor jedoch auf pädagogische Klassiker eingegangen wird, die diese berühmte sophistische Feststellung zu widerlegen versuchten, soll zunächst ein Schritt zu den – wie Hans-Georg Gadamer es ausdrückte – *Anfängen des Wissens* bei Parmenides folgen (vgl. Gadamer 1999). Denn konträr zur sophistischen Argumentation, dass der Mensch das Maß aller Dinge sei und dass er Wissen durch eine vermittelte „*universal anwendbare Denkweise*“ (vgl. Ritter/Gründer/Gabriel 1971-2007, *Bd. 9*, 1075) zu seinen Gunsten nützen könne, negiert Parmenides die Möglichkeit des Erkenntnisgewinns durch menschliches Erfahren und verortet den Ursprung der Erkenntnis in göttlichen Sphären. Erst indem die Sophisten das Erlernen von Wissensgütern erfanden, wurde Lernen Thema der menschlichen Aneignung und nicht mehr einer göttlichen Erkenntnis. Parmenides' Nachdenken über Lernen öffnete dem Diskurs um Lernen in der Antike die Türen und ließ neue Perspektiven auf das sophistische Paradoxon zu.

2.1.2 Göttliche Erkenntnis

Der Grund, beim vor-sokratischen Nachdenken über den Erwerb von Wissen anzusetzen, liegt in der Art und Weise des frühen antiken Reflektierens und in der enormen Wirkung der damaligen Thesen auf jene Ausführungen, die man heute als Anfang des systematischen Nachdenkens über Lernen deklariert³¹. In diesem Sinne wird hier mit einem Philosophen der Anfang gemacht, der in historischen Analysen des Lernens normalerweise keinen Platz findet, aber durch seine Theorien einen (geistigen) Stein ins Rollen brachte und prominentere Denker wie Sokrates, Platon und Aristoteles nachweislich beeinflusste, indem er der Erfahrung im Lernen eine wesentliche Bestimmung gab. In weiterer Folge wird nun in den Gedankenkreis dieses Philosophen Parmenides eingeführt, um daran anschließend nach den Spuren des Lernens in seinen Thesen zu fragen.

Der aus Elea stammende Philosoph (ca. 600 v. Chr.) schien sprichwörtlich für seinen vorbildlich sittsamen Lebensstil bekannt gewesen zu sein. So galt ein *parmenideisches* Leben unter den Griechen als besonders ehrenwert und gerecht. Konträr zu seinem zeitgenössischen Antipoden Heraklit bestreitet Parmenides dessen

³¹ Nach Joachim Ritter sind die ersten Stellen, in denen Lernen (matheis) thematisiert wurde, bei Epicharm, Xenophanes, Demokrit und Parmenides zu finden (vgl. Ritter/Gründer/Gabriel 1971-2007).

These, dass sich das gesamte Sein in einem unaufhörlichen Werden und Vergehen der Dinge befinde (vgl. De Crescenzo 1997). Nicht das *Werden*³² der Dinge ist in seinem Sinne von Bedeutung, sondern der *Seins-Zustand* bzw. der *Nicht-Seins-Zustand* von diesen. Seine These besagt vereinfacht formuliert: Was ist, ist, was nicht ist, ist nicht. Das Seiende ist nach Parmenides ein Ganzes, das in seiner Unentstandenheit und Unvergänglichkeit wesentlich unteilbar ist und keine Bewegung innerhalb seiner selbst zulässt. Aufgrund der *Unveränderlichkeit* des Seienden kommt er zu dem logischen Schluss, dass die Objekte der sinnlichen Wahrnehmung nicht das wahre Seiende selbst darstellen, da diese die Kriterien der Unveränderlichkeit und Unvergänglichkeit nicht erfüllen können. Parmenides sieht im menschlichen Erkenntnisvollzug den Vorrang der sprachlichen Formulierung vor jeder sinnlichen Erfahrung. Giuseppe Scuto deutet diese Thesen des Parmenides als die Trennung des Ganzen in seine Teile durch die Übertragung „des (noch nicht wörtlichen) Sinnlichen in das (nur wörtliche) Sprachliche“ (Scuto 2005, 106)³³. So können wir zwar die Vielheit veränderlicher Dinge erfahren, doch ist die Zuverlässigkeit dieser Erfahrungen im parmenideischen Sinne in Zweifel zu ziehen und ihre Erfahrung nichts mehr als Illusion. Das Wissen, das wir aus unserer Erfahrung schöpfen können, ist somit kein falsches Wissen, sondern immer objektbezogen und folglich illusorisch oder „*wahr, soweit das Scheinen als solches wahr sein kann*“ (Scuto 2005, 107). Dem Schein der Wahrnehmungserkenntnis ist nach Parmenides die zwingende Vernunft Einsicht gegenüberzustellen, wobei nur die Vernunft Erkenntnis der Forderung absoluter, d.h. von der Erfahrung prinzipiell unabhängiger und daher auch durch die Erfahrung nicht korrigierbarer, Wahrheit genügt. Theodor Ballauff fasst den menschlichen Erkenntnisvollzug im parmenideischen Sinne folgendermaßen auf:

³² Die Struktur des *Werdens* besteht konträr zu einigen Interpretationen nicht im *Alles fließt*, sondern bezieht sich wesentlich auf das *Eine*, das im Wandel des Werdenden Bestand hat. Dieses *Eine* ist aber jedoch keine gefestigte Substanz, sondern die Einheit des gegensätzlich Werdenden. Somit vertreten Parmenides und Heraklit keine absoluten Gegensätze; vielmehr leugnet Parmenides das *Werden* prinzipiell, während Heraklit das komplexe dialektische Beziehungsverhältnis von *Werden* und *Sein* erörtert.

³³ Giuseppe Scuto wendet hierbei ein, dass Parmenides hier nicht die menschliche Wahrnehmung und Erkenntnis zu degradieren versucht, sondern: „*Vielmehr geht es ihm darum, dieses Faktum, diese Notwendigkeit des (begrifflichen) Erfahrens zu konstatieren. Namen zu setzen ist also die einzige Möglichkeit, die sich dem Menschen anbietet, um ein Wissen über die erfahrene, sinnliche Welt gewinnen zu können*“ (Scuto 2006, 106ff.).

„Wie aber kann der Mensch das reine Sein an ihm selbst denken? Doch nur dadurch, daß er sich aus der Befangenheit in die Doxa [Meinung] löst und zur Aletheia [Wahrheit] erhebt, zur Unverborgenheit des Seins.“ (Ballauff 1949, 9; [Anm. KM])

Wenn der Mensch also nicht durch Erfahrung, durch Meinung und durch scheinbares Wissen zur Erkenntnis kommt, stellt sich die Frage, wie er überhaupt zum Wissen um die Wahrheit kommen kann. Offenbar ist menschliche Erkenntnis aus einer parmenideischen Perspektive nicht möglich. Und doch liefert uns der Philosoph richtungweisende Indizien dafür, wie der Mensch zum Wissen der Wahrheit kommen kann. Ob dieses Wissen um die Wahrheit jedoch als ein Lernen verstanden werden kann, soll in weiterer Folge erörtert werden.

Parmenides verortet den Ursprung wahrhafter Erkenntnis, von der Erfahrung prinzipiell unabhängig, in göttlichen Sphären. Aus einer Perspektive, die nach Spuren des Lernens bei Parmenides sucht, erscheint besonders die parmenideische Auffassung über die Bedeutung der menschlichen Erfahrung im Prozess der Erkenntnis relevant zu sein. Parmenides entwirft in seinem berühmten, von Simplicius fragmentarisch übermittelten Lehrgedicht „Über die Natur“ (Parmenides 1985) laut Hans-Georg Gadamer „*die große Wahrheit des Seins, die völlige Nichtigkeit des Nichts*“ (Gadamer 1999, 9). Zu dieser Ansicht über die Möglichkeit und Unmöglichkeit menschlicher Erkenntnis kommt der antike Philosoph, indem er die Weisung einer Göttin erfährt und diese wiedergibt:³⁴

„Alles sollst du erkunden, sowohl der überredenden Wahrheit unwankendes Herz (êtor) als auch der Sterblichen Meinungen, in denen kein wahres Wissen (pistis alêthês) ist. Aber von diesem Wege halte fern den forschenden Gedanken, nicht nötige dich die vielversuchte Gewohnheit auf diesem Weg dem unbedachtsamen Aug' und dem schallenden Ohr und der Zunge zu folgen. Nur mit der Vernunft mußt du die vielgeprüfte Lehre erwägen, die ich dir sagen werde. Den Weg verfehlt allein die Begierde.“ (Hegel 1840, 272)

Die Göttin, die hier zu Parmenides spricht, differenziert einerseits zwischen zwei Arten von Wissen: dem wahren göttlichen Wissen und dem sterblichen (menschlichen) Meinen. Sie deutet andererseits auch darauf hin, wie ihre Lehre erkundet werden kann: „*nur mit der Vernunft*“ (ebd.). So soll sich Parmenides nicht dem

³⁴ Die Möglichkeit des Wissenserwerbs wird an dieser Stelle des Lehrgedichts besonders deutlich, die uns in der Übersetzung von Georg Wilhelm Friedrich Hegel vorliegt (vgl. Hegel 1840).

sinnlichen (auditiven, visuellen und haptischen) Erforschen hingeben, da er nur durch das vernünftige Abwägen der göttlichen Weissagung zu wahrem Wissen kommen könne. Das menschliche Lernen, eingebettet im sterblichen (menschlichen) Meinen, wird somit als ein Erlernen der Illusionen und des menschlichen *Für-Wahr-Haltens* verstanden. Lernen aus Erfahrung und durch menschliche Vermittlung erscheint wertlos, und trotzdem verlangt die Göttin, dass Parmenides beides „erkunde“ (ebd.).³⁵

Es gilt an dieser Stelle anzumerken, dass in den Überlegungen des Parmenides und seiner Schüler noch keine systematischen Erörterungen des Lernens vorliegen, aber der Diskurs über die Möglichkeit des Lernens wegweisend eröffnet wurde. Lernen, so könnte mit Parmenides formuliert werden, ist im Austausch mit Welt und Mitmenschen nutzlos – nur göttliche Erkenntnis ist für die menschliche Vernunft erkundenswert. Auch wenn der Philosoph dadurch die Möglichkeit der Erkenntnis aus unserer Welt verbannt und der Weissagung einer Göttin zuschreibt, setzt er einen wesentlichen Kontrapunkt zur sophistischen Dienstleistung der rhetorischen Belehrung. Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Lernen, Erfahrung und Erkenntnis scheint eröffnet.

Eine ausführlichere Erörterung des menschlichen Lernens wird jedoch erst in den Analysen eines Philosophen thematisiert, auf den Parmenides der Erzählung nach auf einer seiner Reisen nach Athen stößt: Sokrates. Der junge Sokrates konfrontierte, so berichten Antiphon und Pythodoros in Platons „Phaidon“ (Platon 2004), Zenon und Parmenides in Athen während eines Vortrages mit einer gewagten Provokation: Sokrates versucht in jenem ersten Zusammentreffen, die Differenzen und Parallelen zwischen der Seinslehre des Parmenides und jener seines Schülers Zenon zu verdeutlichen. Hierbei schafft er Klarheit über die Unterscheidbarkeit des wesentlich unwahrnehmbaren Einen (Parmenides) und des wahrnehmbaren Vielen (Zenon) (vgl. Ruhloff & Schönherr 2004).³⁶ Auch wenn das Zustandekom-

³⁵ Man spekuliert jedoch, dass die Antwort auf diese Fragen in den nicht überlieferten Teilen der Kosmologie und der Astronomie des Parmenides enthalten sein könnten, die, so Gadamer, die „dem Menschen erschlossene Welterfahrung“ (Gadamer 1999, 9) fassen dürften. Da diese Schriftstücke nicht erhalten sind, kann mit Parmenides keine Antwort auf diese Fragen gegeben werden.

³⁶ Auf diese Provokation, die Zenons Theorie als eine Kopie der parmenideischen Lehre bezeichnet, antwortet dieser, dass sein Vortrag „eine Hilfe für den Satz des Parmenides gegen diejenigen sei, welche sich herausnehmen, ihn zu verspotten, als ob, wenn Eins ist, gar vielerlei Lächerliches und ihm selbst Widersprechendes bei dem Satz heraus käme“ (Platon, „Phaidon“, 2004, 4).

men dieses Dialogs historisch durchaus fragwürdig erscheint, da Sokrates wohl etwas zu jung für Äußerungen dieser Art war³⁷, wird deutlich, dass Sokrates (und somit auch Platon und Aristoteles) mit der Lehre dieses Philosophen durchaus bekannt war und mit Sicherheit in einem Diskurs mit dessen Thesen stand.

Platon würdigt die Leistungen des begnadeten Philosophen Parmenides, indem er ihn im Dialog „Theaitetos“ als „*ehrwürdig*“ (vgl. Platon, „Theaitetos“, 2004, 183e) bezeichnet. Platon öffnet in weiterer Folge den Raum zwischen dem Wahren und dem Seienden, indem er die Doxa (dt.: das Wahr-Scheinende) als Zwischendimension der beiden Instanzen setzt (vgl. Scuto 2005, 169). Durch diese Wendung von Platon, die auch im Liniengleichnis in Platons „Staat“ anzutreffen ist (vgl. Platon, „Der Staat“, 1989; 509d), kann die Doxa, auch wenn sie nur einen Schein abbildet und keine Ursachen erklären kann, zum Handeln anleiten. Das Lernen aus Erfahrung ist somit nicht mehr unnötig (Sophisten) oder unmöglich (Parmenides), sondern es ist unter bestimmten Voraussetzungen möglich und erstrebenswert. Dann nämlich, wenn man die wahre Meinung – laut Sokrates – „*festbindet durch denkende Einsicht des Grundes*“ (Platon, „Menon“, 1994, 98a).

Der nächste Schritt der vorliegenden Analyse führt zu den Wurzeln des systematischen Nachdenkens über Lernen: zunächst zur Anamnese bei Sokrates und Platon (Kapitel 2.2) und anschließend zu den Ausführungen bei Aristoteles (Kapitel 2.3).

2.2 Fundstellen maieutisch-anamnetischen Lernens: Sokrates und Platon

Wenn nun in weiterer Folge das sokratisch-platonische Verständnis von Lernen erörtert und reflektiert wird, muss zunächst auf einige Besonderheiten und gleichzeitig elementare Schwierigkeiten der sokratischen Thesen – im Speziellen, wenn Lernen zum Thema gemacht wird – hingewiesen werden. Ohne hierbei in die Diskussion darüber abzugleiten, ob die Dialoge des Sokrates tatsächlich so stattge-

³⁷ Hegel deutet in seiner Analyse an, dass zum Zeitpunkt des von Platon überlieferten Zusammentreffens Sokrates nicht älter als zwölf gewesen sein kann. „*Parmenides sei schon sehr alt gewesen, mit ganz grauen Haaren, schön von Ansehen, ungefähr fünfundsiebzehn Jahre alt, Zenon nahe an vierzig. Man setzt diese Reise in die 80. Olympiade (460 bis 457 v. Chr.). So scheint doch Sokrates, da er Ol. 77, 4 (469 v. Chr.) geboren, immer noch zu jung gewesen zu sein, um solche Dialoge, wie Platon sie angibt, geführt zu haben.*“ (Hegel 1840, 270)

funden haben, wie sie von Platon verschriftlicht wurden³⁸, soll zunächst auf die möglichen Differenzen zwischen einem sokratischen und einem platonischen Lernverständnis hingewiesen werden, um daran anschließend ein sokratisch-platonisches Verständnis von Lernen zu verorten.

Im Dialog „Menon“ (vgl. Platon, „Menon“, 1994), der uns in weiterer Folge als Fundgrube des sokratischen Verständnisses von Lernen dienen soll, wendet Platon die Zielsetzung der typisch sokratischen Methodik der *Maieutik* (dt.: Hebammenkunst) in jene der *Anamnesis* (dt.: Wiedererinnerung). Während Sokrates seine frühen Dialoge nach dem Fragen, Prüfen und Hinführen zur Aporie zu einem offenen Ende führt und der Lernende sich durch die Prüfung (griech.: Elenchos) seines Nicht-Wissens bewusst wird (vgl. Fischer 1997), kommt es im Dialog „Menon“ zur Überwindung der Aporie. Wolfgang Fischer deutet bezüglich dieses Umstandes an, dass im „*merkwürdigen Vergleich*“ (Fischer 1997, 61) des Sokrates im Dialog „Menon“ eher Platon als dessen Lehrer Sokrates spricht:

„Dem Dialog wird gewöhnlich und mit guten Gründen eine Schnittstellenposition im Werke Platons zugesprochen; denn nach einem ergebnislos endenden ersten Teil, [...] wird im zweiten, mittleren Teil mit der bekannten und berühmten Doktrin vom Lernen als Wiedererinnerung erstmalig bei Platon ein Ausweg aus dem Dilemma angedeutet.“ (Fischer in Ruhloff & Schönherr 2004, 61)

So bleibt Sokrates im Dialog „Menon“ seiner fragenden, widerlegenden und Wahrheitsansprüche prüfenden Methodik treu, nicht jedoch allein, um den Gesprächspartner mit seinem Nicht-Wissen zu konfrontieren, sondern „*damit sich die Seele ‚der Wahrheit‘ erinnert, die ihr zutiefst innewohnt*“ (Platon, „Menon“, 1994, 86b). Wolfgang Fischer sieht darin einen nicht unerheblichen Beweis dafür, dass in diesem Dialog die Auffassung Platons seinem Lehrer Sokrates in den Mund gelegt wurde. Im Dialog „Menon“, den Fischer als „*zu platonisch*“ (Fischer 1997, 78) bezeichnet, führt Platon den Dialog des „*nichtwissenden, elenktisch in die Ausweglosigkeit steuernden Sokrates*“ (Fischer ebd., 91) zur Lösung durch die metaphysische Ideenlehre. Das bedeutet, dass Sokrates in diesem berühmten Dialog durch die Einführung der Anamnesis über seine rein skeptische Methode hinausgeht, wobei Spuren der platonischen Ideenlehre sichtbar werden. Dieser Umstand wäre

³⁸ Vgl. dazu Ruhloff & Schönherr 2004, 46-64.

durchaus problematisch, würde es darum gehen, explizit einen rein sokratischen oder platonischen Lernbegriff zu entfalten, da eine eindeutige Trennung zwischen der maieutischen (sokratischen) und der anamnetischen (platonischen) Methodik des Lehrens und Lernens schwer möglich scheint. Wenn jedoch die Lehren des Sokrates als Ausgangspunkt der platonischen Überlegungen gesehen werden, die dessen Lernbegriff im platonischen Dialog „Menon“ zu Grunde liegen, dann kann an dieser Stelle von einer *ergänzenden Symbiose* der beiden Philosophien gesprochen werden. In diesem Sinne wird in weiterer Folge von einem *sokratisch-platonischen* Lernbegriff ausgegangen, der sowohl die elenktische (dt.: prüfende) und maieutische (dt.: gebärdende) Methodik des Sokrates als auch das Hypothesenverfahren (die indirekte Lösung von Fragen) und die Anamnesislehre, die vielleicht eher Platon zuzurechnen sind, beinhalten.³⁹

Wenn nun an dieser Stelle aus der Vielzahl an Dialogen der Dialog „Menon“ als Exempel eines sokratisch-platonischen Lernbegriffs herangezogen wird, dann deshalb, weil diesem Dialog in den Schriften Platons eine besondere systematische Stellung zukommt. Denn in diesem Dialog treffen wir auf einen Lernbegriff, der direkt aus dem Vollzug des Lernens entfaltet und noch nicht aus der platonischen Ideenlehre abgeleitet wird.⁴⁰ Nun aber zu jenem berühmten Dialog, der uns von Platon übermittelt wurde und erste Spuren eines sokratisch-platonischen⁴¹ Lernbegriffs sichtbar macht.

2.2.1 Lernen als sokratisch-platonische Choreographie

In diesem Dialog erörtert Sokrates mit seinem Gesprächspartner Menon, dem Sohn einer reichen thessalischen Adelsfamilie, die Frage, ob Tugend lehr- und lernbar sei (vgl. Platon, „Menon“, 1994). Nachdem sein Gegenüber im Zuge des Gesprächs mehrmalig an einer Definition des Begriffes der Tugend scheitert, gibt er zu, an „*Mund und Seele betäubt*“ (80a) zu sein, woraufhin Sokrates seine These der Anamnesis (Wiedererinnerung) ins Spiel bringt. Um seine durchaus

³⁹ Ein Aspekt, der mit Sicherheit mehr dem platonischen Gedankengebäude zugerechnet werden kann, ist jener der Trennung zwischen Sinnenwelt und Ideenwelt und die daraus resultierende Ideenlehre. Während Parmenides zwischen dem wahren göttlichen Wissen und dem sterblichen (menschlichen) Meinen differenziert, verortet Platon den Dualismus nicht bei einer Gottheit, sondern zwischen den unhintergehbaren Ideen und den sinnhaften Dingen.

⁴⁰ Vgl. dazu ausführlicher Prange 1973 und Kapitel 2.2.2.

⁴¹ Auf eine vertiefende Auseinandersetzung mit einem „rein“ sokratischen oder platonischen Lernbegriff soll hier verzichtet werden.

metaphysische Vorstellung der Anamnesislehre seinem Gesprächspartner Menon zu verdeutlichen, konfrontiert er – scheinbar spontan – einen ungebildeten Pflegejungen (griech.: pais) mit einer mathematischen Problemstellung. Sokrates befragt diesen, wie sich ein Quadrat so verdoppeln lässt, dass wiederum ein doppelt so großes daraus resultiert. Ohne die Einzelheiten des Dialoges zu entfalten⁴², sei hier auf die Gangstruktur oder Choreographie (dt.: Tanzschrift) des sokratisch-platonischen Lernbegriffs im Dialog „Menon“ hingewiesen.⁴³

Der Dialog beginnt also mit der Frage danach, ob Gutsein lehr- bzw. lernbar (70a) sei; er tendiert in weiterer Folge in die Fragerichtung, was denn eigentlich das Gutsein an sich sei (70d). Nach mehrmaligem Scheitern endet Menon in der Wortlosigkeit und im bewussten Nicht-Wissen (80a). Nun beginnt die wirkliche – unvoreingenommene – gemeinsame Suche nach dem Wesen des Gutseins. Doch zuvor bringt Menon das sophistische Argument ein, dass man nicht nach etwas suchen könne, von dem man nichts wisse (80d)⁴⁴. Und in dieser ausweglosen Situation stellt nun Sokrates die These auf, dass die Seele in ihrer Unsterblichkeit bereits alles kennengelernt habe und sich nur an dieses bereits Bekannte erinnern müsse.⁴⁵ Man solle sich also – laut Sokrates – im Lernen auf die Suche nach der Wiedererinnerung begeben: *„Das Suchen und das Lernen sind also gänzlich Wiedererinnerungen“* (80d). Dass Lernen sich als Wiedererinnern vollzieht und kein Lehren benötigt, sondern nur Fragen, verdeutlicht Sokrates nun im Lehrbeispiel mit dem Sklaven. Diesem führt er zunächst sein Nicht-Wissen vor Augen (84b) und verdeutlicht an seinem Scheitern⁴⁶ den Zugang zur Wiedererinnerung, da der Sklave dadurch erst verstehe, nach was er suchen müsse. Durch die Fragen des Sokrates erkennt daraufhin der Sklave, dass er von der Diagonale auf die dop-

⁴² Die genaue Abfolge des Gesprächs ist ein bemerkenswertes Beispiel für die sokratische Lehre, soll hier aber nicht weiter ausgeführt werden (vgl. dazu u.a. Prange 1973, Benner 2003).

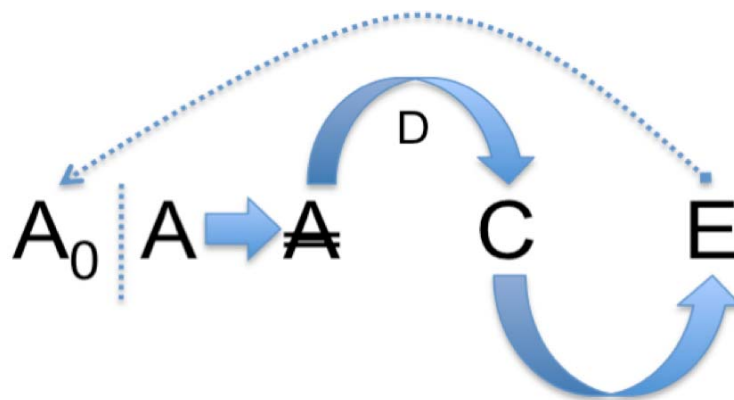
⁴³ Hier wird ausschließlich auf den Lernbegriff im Dialog „Menon“ Bezug genommen, da in diesem die platonische Ideenlehre noch nicht explizit vorkommt. Das Erinnern an die Idee wird hierbei aus dem Vollzug des Lernens selbst abgeleitet und nicht mythologisch manifestiert. In den Dialogen „Phaidon“ und „Kratylos“ und besonders in der „Politeia“ finden sich Bezüge, die der Ideenlehre näher stehen (vgl. Benner 2003).

⁴⁴ Vgl. Kapitel 2.1.1.

⁴⁵ An dieser Stelle spricht Sokrates – in der Übersetzung von Margarita Kranz – davon, dass man dieses Erinnern *„gewöhnlich Belehrung nennt“*. Hierbei kommt es zur falschen Übersetzung von matheton (Lernen) mit Lehren, was aber als didakton bezeichnet werden müsste.

⁴⁶ Hier wird bereits ein Moment der Negation im Lernen deutlich, auf den ich an einer späteren Stelle zurückkommen werde (vgl. Kapitel 3).

pelte Fläche des Quadrates schließen könnte (85b). Dieses Erkennen deutet Sokrates als einen Akt des Wiedererinnerns (Anamnesis) (85e) – oder eben als Lernen –, da der Sklave zuvor nicht in Geometrie geschult worden war und noch nie diese Gleichung gelöst hatte. Motiviert durch dieses Exempel der Wiedererinnerung drängt nun Sokrates seinen Gesprächspartner Menon zur Suche nach der Beschaffenheit und Lehrbarkeit des Gutseins (86b). Und beide kommen abschließend zu dem Schluss, dass das Gutsein nicht von Natur aus gegeben sei, nicht durch Wissen erworben werden könne (98d) und somit auch nicht durch begründete Argumentation (98a) lehrbar sei (99e).⁴⁷ Die sokratisch-platonische Choreographie des Lehrens beruht also auf folgenden Momenten:



Skizze 1: Sokratisch-platonisches Lernen

Die Grundvoraussetzung des sokratisch-platonischen Lernens (siehe Skizze 1) scheint – bei näherer Betrachtung – die Annahme des Gegenübers zu sein, etwas bereits zu wissen (A). Sokrates entlarvt durch seine Methodik des Fragens und Prüfens das Nicht-Wissen des Gesprächspartners und führt diesen in eine Aporie und in den Zustand des bewussten „Nichtwissens“ (\bar{A}), was er als Fortschritt im Erinnern bezeichnet (83e). Nun beginnt die Suche nach der Wiedererinnerung, motiviert durch die Hypothese des angestrebten Erinnerns (C) im Vollzug der begründeten Argumentation (D). Am Ende des Dialogs folgt die Wiedererinnerung der Seele (E), die jenes Wissen in sich bereit hielt, „da sie alles hier und im Hades

⁴⁷ Dass Sokrates bereits von dem wiedererinnerten Inhalt wusste, ist nach Klaus Prange durchaus bedenkenswert. Es wird erneut deutlich, dass im sokratisch-platonischen Lernverständnis Lernen (und somit auch die Anamnesis) immer im Modus seiner Lehrbarkeit gedacht wurde. Sokrates kennt die mathematische Formel der Quadratur und weiß von der Unbestimmbarkeit der Tugend – die Wiedererinnerung ist somit ein didaktischer Akt. (Vgl. Prange 1973, 693ff.)

geschaut hat“ (85c) (A₀). Suchen (Forschen) und Lernen sind demnach – im Sinne des Sokrates – „ganz und gar Wiedererinnerung“ (Platon, „Menon“, 1994, 81d).

Nach dieser Skizze der sokratisch-platonischen Choreographie des Lernens soll anschließend nach weiterführenden Spuren des Lernens in diesem Theorem gesucht sowie eine Grenzziehung zwischen Lehren und Lernen vorgenommen werden:

2.2.2 Die Grenzen des sokratisch-platonischen Lernens

Wenn in weiterer Folge das sokratisch-platonische Theorem im Dialog „Menon“ einer genaueren Analyse unterzogen wird, dann wird dabei einer doppelten Zielsetzung gefolgt. Zum einen soll auf eine bedeutsame Begriffsverschiebung zwischen Lernen und Lehren bei Sokrates und Platon hingewiesen werden und zum anderen sollen Konsequenzen dieser Verschiebung erörtert und problematisiert werden. Hierbei wird deutlich, dass es durch eine Analyse des Dialogs „Menon“ möglich wird, „einen Begriff des Lernens wiederzugewinnen, der gewissermaßen ‚vor‘ dem voll entfaltetem Dualismus, der platonischen Ideenlehre liegt [...]“ (Prange 1973, 687). Denn diese frühen Fundstellen maieutisch-anamnetischen Lernens werden direkt aus dem Vollzug des Lernens abgeleitet und noch nicht getrennt von empirischer Erkenntnis in der aporetischen Ideenlehre verortet⁴⁸.

2.2.2.1 Lehren statt Lernen

Der Dialog „Menon“ behandelt die Fragestellung, ob Tugend lehrbar sei. Menon beginnt den Dialog mit folgenden richtungweisenden Worten:

„Sokrates, kannst du mir sagen, ob man Gutsein lehren kann? Oder kann man es nicht lehren, sondern einüben? Oder kann man weder durch Übung noch durch Lernen gut werden, sondern ist man es von Natur aus oder auf sonst irgendeine Weise?“ (Platon, „Menon“, 1994, 70a)

⁴⁸ Klaus Prange sieht in der platonischen Ideenlehre nicht nur eine erste Theorie des Lernens, sondern auch den Ursprung der Trennung zwischen Lehrgegenstand und Lernvollzug. Indem Platon zwischen apriorischer und empirischer Erkenntnis differenziert, kommt es zur Trennung zwischen dem Ziel und der Methodik des Lernens, wobei die Frage nach dem Vollzug vernachlässigt wird: „In der Tat entspricht der Lehre von den Ideen eine Lehre vom Lernen, nämlich als Aufstieg aus dem Bereich der sinnhaften Dinge in den Bereich der unwandelbaren, zeitenthobenen Ideen, oder im Bild des Höhlengleichnisses: als Aufstieg aus dem Dunklen der Höhle in das Licht der Sonne“ (Prange 1973, 685).

Die Ausgangsfrage von Menon lautet also, ob das Gutsein lehrbar (griech.: didakton) ist; sie wird ergänzt durch die Zusatzfrage, ob Gutsein vielleicht nicht lehrbar sei, dafür aber eingeübt (griech.: asketon) werden könne. Menon stellt also in Frage, ob man weder durch Übung noch durch das Lehren (griech.: didaskein) *gut* werden könne. Im darauf folgenden ersten Teil des nächsten Satzes kommt es jedoch zu einer interessanten und bemerkenswerten Verschiebung der Begriffe: Statt nach der Möglichkeit der Lehrbarkeit (didakton) zu fragen, fragt er danach, ob man „weder durch Übung noch durch Lernen[!] *gut* werden“ (Platon, „Menon“, 70a; [Anm. KM]) könne. Hierbei kommt es zu einer Vermengung der zuvor fraglichen *lehrbaren* Idee des Gutseins und des nun plötzlich *lernbaren* Gutwerdens. Dass diese Verschiebung von Lehren auf Lernen nicht unerhebliche Konsequenzen für den Lernbegriff im Dialog „Menon“ hat, ist nachvollziehbar. Denn Lernen wird hierbei auf das bezogen, was lehrbar erscheint. Und vice versa kann nur das gelernt werden, was bereits jemandem bekannt ist und von diesem gelehrt wird:

„Indem das, was gelehrt werden kann, gegen das, was nur eingeübt oder sonstwie erworben wird, abgehoben wird, wird gleichsam unter der Hand das Lernbare (matheton) mit dem Lehrbaren (didakton) gleichgesetzt.“ (Prange 1973, 690)

Die Frage, *wie* gelernt werden kann und *ob* etwas potenziell erlernbar ist, wird somit mit der Frage danach beantwortet, ob dieser Lerngegenstand überhaupt *lehrbar* sei, also didaktisch und teleologisch zu erörtern ist.⁴⁹ Diese Frage nach der Lehrbarkeit führt wiederum zur Frage nach der wesentlichen Beschaffenheit des Gegenstandes und zu seiner allgemeinen begrifflichen Bestimmung. Der Dialog „Menon“ eröffnet somit die Frage nach der Möglichkeit des Lehrens (und Lernens) mit der Frage nach der allgemeinen begrifflichen Bestimmung der Tugend. Aus dieser Perspektive betrachtet hat der sokratisch-platonische Lernbegriff eine prinzipiell teleologische Ausrichtung, die sich mit dem Wesen des Lehr-/Lerngegenstands auseinandersetzt und dessen *Lehrbarkeit* problematisiert, nicht aber damit, „[...] *wie ein Gebrauch in concreto eingeübt wird*“ (Prange 1973, 691). Und folgerichtig kann festgestellt werden, dass die Gleichung, dass nur lernbar ist, was auch lehrbar ist, nicht aufgeht. Und noch mehr: „[...] *doch sie geht auch ge-*

⁴⁹ An dieser Stelle kann auf die einleitende Perspektivierung auf Lernen verwiesen werden, das in diesem Fall als didaktisch zu verorten wäre (vgl. Kapitel 1.3.1).

rade deshalb nicht auf, weil das Wissen zwar das Lernen mitbestimmt, aber das Lernen nicht im Wissen der Sache aufgeht“ (ebd., 690).

2.2.2.2 Konsequenzen für den sokratisch-platonischen Lernbegriff

Die Frage also, ob Tugend lernbar sei, kann mit der Frage, ob man Tugend lehren kann, nicht gleichgesetzt werden. Aufschlussreich erscheint im Rahmen unserer Überlegungen Peter Chotts Analyse des Begriffs des Lernens, der auf die punktuelle und lineare Differenz des Lernens (*mathein* bzw. *manthanein*) in seinem antiken Ursprung hinweist und verdeutlicht, dass das Lernen einem Selbstwillen folgt und nicht mit Lehren gleichgesetzt werden kann:

„Beide Verbformen stehen im Infinitiv und bedeuten ‚lernen‘. ‚Manthanein‘ steht im Infinitiv Präsens und ‚mathein‘ im Infinitiv Aorist. Der zuerst Genannte meint eine lineare, abfolgende Tätigkeit, während der zweite ein punktuell, plötzliches Tun bezeichnet. ‚Manthanein‘ weist also auf einen Prozess hin, während ‚mathein‘ auf ein plötzliches Erkennen deutet. Beide Verben bedeuten lernen um der Bildung willen.“ (Chott 1998, 392)⁵⁰

Lernen kann sich in diesem Sinne sowohl als Prozess wie auch als plötzlicher Erkenntnisgewinn vollziehen. Im Vergleich dazu bedeutet das Wort Lehren (*didasken*) im aktiven Sinne Lehren und Unterrichten und im passiven Sinne belehrt werden.⁵¹ Wenn hier an die einleitenden Bemerkungen von Kittler erinnert werden darf, dann wird an dieser Stelle eine weitere Drehung des Begriffs des Lernens in der Antike deutlich (vgl. Kittler 2005). Lernen wird nicht nur von der Muse und dem Leiden abgegrenzt und der Vernunft subsumiert, sondern das Lernen selbst wird ein Akt der Belehrung. Indem das Pathos (dt.: Leiden) vom Logos (dt.: Vernunft) abgelöst wird, wird die Erfahrung vom Lehren her verstanden. Vielleicht liegt in dieser letzteren begrifflichen Verschiebung sogar ein Moment, das von Kittler nicht bemerkt wurde, jedoch weitreichende Folgen für das platonische und aristotelische Denken über Lernen hatte. Denn nun galt die Erörterung des Lernens nicht mehr dem Weg des Lernens, sondern der Methode der Vermittlung und deren Gegenstand, also der Didaktik. Welche Konsequenzen hat nun die Verschiebung von Lehren auf Lernen für den sokratisch-platonischen Lernbegriff?

⁵⁰ Spannend erscheint Chotts an dieser Begriffsbestimmung anschließende Bemerkung über die Bedeutung des Begriffs Mathetik: „*Mathetik ist demnach die Klärung des im Unterricht stattfindenden Lerngeschehens – und zwar aus der Sicht des Schülers*“ (Chott 1998, 392).

⁵¹ Vgl. dazu den Artikel „Didaktik“ im „Wörterbuch Pädagogik“ (Schaub & Zenke 2004).

Lehren – im sokratisch-platonischen Sinne – setzt am Scheinwissen des Lernenden an, führt den Lernenden zum Nichtwissen, stützt sich auf die Hypothese des menschlichen Wiedererinnerungsvermögens und bringt durch vernünftige Argumentation den Lernenden zur Erkenntnis. Zu Recht kann man im sokratischen Sinne feststellen, dass Lehren, d. h. die Befragung und Prüfung des Lernenden, die Wiedererinnerung ermöglicht.

Der Vollzug des Lernens setzt jedoch an einer anderen Stelle an, die Sokrates im Dialog „Menon“ nicht expliziert: dem Vergessen⁵². Denn erst dadurch, dass unsere Seele vergessen hat, dass sie bereits *„alles hier und im Hades geschaut hat“* (85c), ist der Lernende darauf angewiesen sich wiederzuerinnern, sonst hätte er das Lernen nicht notwendig oder es wäre unmöglich. Das Vergessen ist also der argumentative Grund und der Anfang des Lernens, um im Wiedererinnern des Vergessenen dessen Ziel (griech.: Telos) zu erreichen. Dieses Telos erscheint nur erreichbar durch die Auseinandersetzung mit der Welt und der menschlichen Erfahrung, die im Scheinwissen ihren Anfang hat und durch den Prozess des Scheiterns und Wiedererinnerns zurück zur Idee führt. Das Suchen und das Wiedererinnern (81d) beziehen sich also mehr auf die Belehrung, während sie in der Gangstruktur des Lernens Teilaspekte sind, die im Vergessen ihren Grund haben und erst durch die Erfahrung und dessen Scheitern ins Rollen kommen. Dieser Aspekt der sokratisch-platonischen Lerntheorie soll durch eine kritische Feststellung von Klaus Prange zum Dialog „Menon“ verdeutlicht werden: *„Darin nämlich soll ja das eigentliche Lernen des Sklaven bestehen: sich aus der Kraft der Wiedererinnerung etwas Vergessenes neu anzueignen“* (Prange 1973, 694).

Prange postuliert hierbei, dass das Motiv des Lernens in der Spannung des Lernenden (in seiner Ratlosigkeit) der Sache gegenüber liegen müsste. Denn der Sklave versucht, im Dialog die ihm zugefügte Spannung durch das genaue Befolgen der Anweisungen seines Lehrers (Sokrates) abzuwenden. Er befindet sich bei genauerer Betrachtung zwar in einer aporetischen Situation, dieser Zustand führt ihn jedoch nicht zur Lösung, sondern zur Erfüllung der Vorgaben seines Lehrers

⁵² In Platons „Der Staat“ findet der Akt des Vergessens der Ideen eine genauere Ausführung: Die Seele, die bereits ihr zukünftiges Leben zugelost bekommen hat und in die Welt der Sterblichen übergeht, wird durch die Ebene der Vergessenheit zum Fluss der Sorgenlosigkeit geführt. Dort trinkt sie – vor der Reinkarnation – aus diesem, wodurch jene, die nicht durch die Weisheit gerettet werden, ihr himmlisches Wissen von den Ideen vergessen. (Vgl. Platon, „Der Staat“, 1989.)

Sokrates: „Der eigentliche Akt des Findens wird vom Akt der Einsicht getrennt: das Lernen bezieht sich auf das Klarmachen des Vorgefundenen“ (ebd., 695). Der Sklave wird somit durchaus belehrt und Sokrates identifiziert in dessen Erkenntnis den Akt seiner Wiedererinnerung. Trotzdem war die Spannung nicht Quelle der Erkenntnis (oder der Wiedererinnerung), sondern Motivation, die Vorgaben des Lehrers Sokrates zu prüfen und letztendlich zu bestätigen. Ob der Sklave den Weg des Lernens über das Vergessen, die Erfahrung, die Aporie, die Suche und das Wiederfinden in vollem Bewusstsein vollzogen hat, bleibt zweifelhaft. Durch die Verschiebung des Lernens als ein lineares Erkennen des Gelehrten wird jene Spur, welcher der Lernende folgt, um zu einem neuen Wissen zu gelangen, durch die Vorgaben des Lehrenden deformiert und verkürzt. So stellt das Lernen des Sklaven die einsichtige Reproduktion der sokratischen Erkenntnis und nicht die innovative Produktion oder Transformation eines noch unbekanntem Wissens dar. Wie nämlich der Sklave von den präexistenziellen Prinzipien zur konkreten Anwendung seines Wieder-Wissens kommt, bleibt im Dialog völlig unklar (vgl. Buck 1989 [1967], 22).

Klaus Prange erkennt in der ideologischen Fixierung auf die Ideenlehre bei Platon – als bereits gegebenes Allgemeines – die Tendenz der Pädagogik, nicht die Entstehung von Neuem, sondern die Vermittlung von bereits Bekanntem zu intendieren. Im Dialog „Menon“ führte gerade die Unbestimmtheit der Ideenlehre zur Verschränkung von apriorischer⁵³ Voraussetzung und der lebensweltlichen Erfahrung, die durch die Postulierung der Ideen in den späteren Werken Platons aufgehoben wurde. Platon öffnet den Raum zwischen dem Wahren (den Ideen) und dem Seienden, wodurch er die parmenideische Trennung zwischen Wahr-Scheinendem und -Seiendem überwindet und dabei das pädagogische Moment der Möglichkeit der Lehre stiftet:

„Das Sein des Parmenides, um das alle Erkenntnis sich müht und durch dessen Erfassung sie allein Erkenntnis wird, lehrt Platon als Reich der Ideen, als die unwandelbare Fülle des Seins in seinen Bestimmtheiten, die dem Menschen im Reich der Doxa nur in wandelbarer, unvollkommener Abbildlichkeit erscheinen.“ (Ballauff 1949, 26)

⁵³ Die Bezeichnung „a priorisch“ bezieht sich hierbei nicht auf Erkenntnis im kantischen Sinne, die von der Erfahrung unabhängig ist, sondern im wörtlichen Sinne „von einem Früheren“ (einem Prius) stammend (vgl. dazu Buck 1989 [1967], 28ff.).

Die Erfahrung und die Wahrnehmung erscheinen jedoch aus platonischer Perspektive unzureichende Adressaten für die Ermittlung der Ideen (vgl. Mitgutsch 2008b). So fasst Platon den Prozess des Lernens nicht analytisch auf, sondern sieht darin nur die Veranlassung, durch die sich die Seele auf die Erkenntnis der Ideen besinnt:

„Denn es muss der Mensch um das Allgemeine wissen und aus den vielen Wahrnehmungen vernünftig das Eine zu sammeln verstehen: das ist seine Erinnerung an jene hohen Dinge, welche die Seele schaut, da sie mit dem Gotte zog und, was uns für wirklich dünkt, verachtete und den Blick zum wahren Sein gehoben hatte.“ (Platon, „Phaidon“, 2004, 35-42)

Das Lernen wird somit im Ideal der Reproduktion von bereits bekanntem Allgemeinem gedacht. So beschreibt Platon durchaus einen Weg des Lernens, nur betrifft dieser eher den Aufstieg aus der Höhle und Abstieg in die Höhle des die Ideen Erkennenden (vgl. Meyer-Drawe 2005; Mitgutsch 2008b), nicht aber den Vollzug des Lernens selbst. Platon würdigt zwar das schmerzliche Moment im Lernen (vgl. Meyer-Drawe 2008), liefert aber außer der Negation des Wissens keine Einsichten in den Vollzug des Lernens als Erfahrung.

Wie sich also der Weg des Lernens vollzieht und welche Rolle dabei die Erfahrung spielt, bleibt bei Platon weitgehend unbeantwortet. Seine Ausführungen beziehen sich mehr auf die Belehrung, während das Moment der Entdeckung und die Gangstruktur des Lernens sowie die Rolle der Erfahrung fast gänzlich ungeklärt bleiben. Dieser entscheidende Aspekt wurde von einem prominenten Schüler Platons, von Aristoteles, weiterentwickelt. Aristoteles überwindet sowohl das sophistische Dilemma des Lernens als auch die Problematik der Anamnesislehre.

2.3 Rekonstruktion antiken Lernens: Aristoteles

In den Ausführungen des griechischen Philosophen Aristoteles findet sich eine Vielzahl von Bemerkungen zum Problem des Lernens⁵⁴. Ohne eine grundlegende Interpretation des umfangreichen Werks des Philosophen Aristoteles zu intendieren, soll an dieser Stelle der Leitfrage dieses Kapitels nachgegangen werden, mit der ermittelt wird, welches Verständnis von Lernen sich aus seinen Ausführungen rekonstruieren lässt. Doch zunächst soll hier Erwähnung finden, inwiefern Aristoteles auf die Aspekte des sokratisch-platonischen Lernbegriffs Bezug nimmt und welche Konsequenzen er aus den Ausführungen von Platon zieht.

In der „Zweiten Analytik“⁵⁵ (vgl. Aristoteles 1998) knüpft Aristoteles an jener Problematik an, die bereits bei Platon im Dialog „Menon“ ihren Anfang genommen hatte. Hier befasst er sich zum einen mit der sophistischen Argumentation, dass jedes Lernen unmöglich sei, da dafür ein unverfügbares Schon-Wissen nötig wäre; zum anderen erweitert er die platonische Anamnesislehre durch die Differenzierung des Vor-Wissens im menschlichen Erfahrungsprozess:

„Aller Unterricht und alles Lernen geschieht, soweit beides auf dem Denken beruht, mittels eines schon vorher bestandenen Wissens.[...] Wäre dies nicht so, so geriete man in die im Menon dargelegte Schwierigkeit, dass man entweder nichts lernen kann, oder nur das, was man schon weiß.“ (Aristoteles, „Anal. post.“, 1998 I., 71a.,1)

Während Platon die sophistische Argumentation dahingehend entkräftet, dass er auf die Mehrdeutigkeit des Wissens verweist, welches eben latent als Archiv des Wiedererinnerns verfügbar bleibt, ohne spontan und rhetorisch verfügbar zu sein (vgl. Platon, „Menon“, 1994), erweitert Aristoteles das platonische Anamnesistheorem, indem er den Anfang des Lernens als einen doppelten fasst: Unser Vor-Wissen besteht in einem aristotelischen Sinne einerseits aus einem der *sinnlichen*

⁵⁴ Dabei kommen folgende Stellen in den Blick: Aristoteles: „Organon“ (1998): Anal. Pri., 2., Kap. 21; Anal. post., 1., Kap. 1; Anal. post., 1., Kap. 2; Anal. post., 1., Kap. 18; Anal. post., 2., Kap. 19; Topik, 5., Kap. 3; Topik, 4., Kap. 4; Soph. Wid., Kap. 4; Soph. Wid., Kap. 20; Soph. Wid., Kap. 22; Aristoteles: „Physik“ (1987-88): Buch 3, Kapitel 3; Buch 5, Kapitel 2; Buch 5, Kapitel 5; Buch 7, Kapitel 3; Aristoteles: „Metaphysik“ (2003): Buch 1, Kapitel 1; Buch 2, Kapitel 2; Buch 5, Kapitel 1; Buch 6, Kapitel 2; Buch 9, Kapitel 8; Buch 11, Kapitel 12; Aristoteles: „Nikomachische Ethik“ (2001): Buch 2, Kapitel 1; Buch 6, Kapitel 3; Buch 6, Kapitel 9; Buch 6, Kapitel 11; Buch 10, Kapitel 2; „Poetik“ (1982).

⁵⁵ Vgl. Aristoteles, „Anal. post.“, 1998, 71a bis 72a5.

Wahrnehmung Früheren und andererseits einem *Früheren von Natur aus*, das wiederum von unserem sinnlichen Eindruck des Früheren weit entfernt ist:

„Denn das der Natur nach Frühere ist nicht dasselbe mit dem Früheren für uns und ebenso ist das der Natur nach Bekanntere nicht dasselbe mit dem für uns Bekannterem. Unter dem für uns Früheren und Bekannterem verstehe ich das, was der sinnlichen Wahrnehmung näher liegt; unter dem schlechthin Früheren und Bekannterem das davon Entferntere. Am entferntesten ist das am meisten Allgemeine; am nächsten das Einzelne; beide sind einander entgegengesetzt.“ (Aristoteles, „Anal. post.“, 1998, I., 71b, 33)

Die von *Natur*⁵⁶ aus früheren Prinzipien sind zu unterscheiden von dem *uns* früher Bekannten. Die einzelne Erfahrung steht uns zu Beginn am nächsten; im Vergleich dazu steht das Wissen um das Allgemeine von unserer ersten Erfahrung aus gesehen in weiter Ferne.⁵⁷ Wenn wir jedoch von unseren einzelnen Erfahrungen auf ein Allgemeines schließen, dann erkennen wir, dass eben das Allgemeine dem Einzelnen zugrunde liegt. Wodurch der erste und der oberste Grundsatz bereits ein und dasselbe sind. Der Lernende geht in diesem Sinne den Weg vom Besonderen zum Allgemeinen, bis zu den Prinzipien, die wiederum das von Natur aus Bekanntere sind und auch das uns Bekannte ausmachen.

Warum erscheint diese Differenzierung der doppelten Erfahrung von Bedeutung? Und welcher Begriff von Lernen findet hier seine Anwendung? Durch den von Aristoteles eingeführten Weg des Lernens über die *Vor-Erfahrung* wird die platonische Schwierigkeit überwunden, nur durch eine irgendwie gewonnene Wiedererinnerung der Ideen lernen zu können. Im aristotelischen Sinne ist Lernen nicht Wiedererinnerung, sondern ein aufsteigender erfahrender Weg der Hinführung (Epagoge) zu den Prinzipien (vgl. Buck 1989 [1967], 33). Die Prinzipien sind also keine Ideen einer *anderen* Wirklichkeit, die unabhängig von unseren Erfahrungen gedacht werden können, sondern sie sind Anfang und Ende unseres Erfahrungs-

⁵⁶ Günther Buck sieht in dieser Wendung eine oft übersehene Leistung der aristotelischen Analytik, die im wissenschaftlichen Diskurs unzureichend berücksichtigt wurde: „Entsprechend der Unterscheidung eines Früheren [...] und eines Bekannterem [...] gibt es prinzipiell zwei Arten des Lernens von gegensätzlicher Struktur. Prinzip oder Anfang [...] eines Prozesses sind beide, das von Natur aus Frühere und Bekanntere und das für uns Frühere und Bekannterem. Es sind Anfänge gegenläufiger Wege.“ (Buck 1989 [1967], 32)

⁵⁷ Als Exempel kann die kindliche Erfahrung des eigenen Vaters als „ein“ Mann herangezogen werden. Durch den Kontakt zu anderen Menschen erkennt das Kind, dass der eigene Vater ein Mann unter „anderen“ Männern ist. Wenn das Kind – im Sinne des Aristoteles – die „Idee“ oder das „Prinzip“, das allen Männern zu Grunde liegt, erkannt hat (falls es dazu in der Lage ist), erfährt es rückwirkend dieses Prinzip als Bestandteil der ersten Erfahrung des eigenen Vaters als „Mann“.

prozesses und können erst durch den Weg der Erfahrung selbst erkannt, entfaltet und begründet werden. Sie *stammen* a priori (im aristotelischen Sinne des Wortes) von einem Früheren her, *sind* aber nicht a priori im leibnizschen und kantischen Sinne, also von der Erfahrung unabhängig und unvermittelt. In der „Ersten Analytik“ verdeutlicht Aristoteles seine Lesart der platonischen Anamnesislehre, wobei er die Wiedererinnerung als Akt der Erkenntnis des Allgemeinen im Einzelnen situiert:

„Ähnlich verhält es sich mit dem Beweis in Platons Menon, wonach das Lernen ein Wiedererinnern sei. Denn es wird dort keineswegs gefolgert, dass man das Einzelne schon früher gewusst habe; sondern dass man bei Vorführung des Einzelnen es gleichsam als in dem Allgemeinen enthalten wiedererkenne; denn Manches wisse man sofort, wie z.B., dass die Gestalt zusammen zwei rechte Winkel enthalte, wenn man wisse, dass sie ein Dreieck sei. Ebenso verhält es sich auch in andern Fällen.“⁵⁸ (Aristoteles, „Anal. pr.“, 1998, II., 21, 343)

Nach Aristoteles ist in der einzelnen Erfahrung schon immer ein Moment der Allgemeinheit engagiert. Die Idee oder das Prinzip ist also nicht mehr Teil einer außerweltlichen Sphäre vor der Geburt des Menschen (wie noch im Anamnesistheorem Platons), sondern sie ist in den Dingen selbst enthalten und kann durch das humane Vermögen der Wahrnehmung und Erinnerung abgeleitet werden (vgl. v. Fritz 1964, 36ff.). Der Erfahrende wiedererinnert sich in der Konfrontation mit neuen Erfahrungen, den Prinzipien, die er bereits im Einzelnen gesammelt hat. Dabei setzen sowohl das sokratische wie auch das aristotelische Lernverständnis an unterschiedlichen Arten des Vorwissens (Wiedererinnerung bzw. Bekanntheit der Dinge) an.

Aristoteles positioniert in seiner Bestimmung der Art und Weise des Erfahrens das Allgemeine im Einzelnen, die Prinzipien der Erfahrung und den Weg vom Anfang bis zum Ende der Hinführung der Erfahrung. Dieses Hinführen vom Einzelnen zum Allgemeinen bezeichnet Aristoteles, wie bereits erwähnt, als Epagoge (ἐπαγωγή). Ob die Epagoge und das Lernen hierbei gleichzusetzen sind, soll in weiterer Folge geprüft werden. Wie also vollzieht sich dieses Hinführen vom Einzelnen zum Allgemeinen?

⁵⁸ In diesem Zitat wird erneut deutlich, dass sich der sokratisch-platonische Lernbegriff wesentlich auf das Lehren als *Vorführung des Einzelnen* beschränkt (vgl. Kapitel 2.2.2.1).

2.3.1 Epagoge oder der Weg des Lernens

Wenn in einem aristotelischen Sinne von Epagoge gesprochen wird, dann gilt es einleitend darauf hinzuweisen, dass Aristoteles diesen Begriff in seinen uns übermittelten Schriften nicht umfassend systematisch entfaltet und mehr dessen didaktisches Potenzial der Belehrung durch Beispiele im zwischenmenschlichen Diskurs im Blick hat. Diese Bemerkung ist deswegen von Bedeutung, weil die Bezeichnung Induktion (als Übersetzung von Epagoge) in der modernen Logik seit John Stuart Mill⁵⁹ als Instrument der gesicherten Wahrheitsfindung für den wissenschaftlichen Erkenntniserwerb gesehen wird, wodurch die pädagogisch-dialogische Dimension weitgehend ausgeklammert wurde:

„Wo immer bei ihm [Aristoteles] von der ἐπαγωγή [Epagoge] die Rede ist, geht er vielmehr sozusagen von dem Phänomen der Induktion aus, d.h. von der beobachtbaren und erprobaren Tatsache, daß es möglich ist, jemanden dadurch, daß man ihn an einen einzelnen Fall ‚heranführt‘ oder ihn auf mehrere analoge Fälle aufmerksam macht, dazu bringt, einen allgemeingültigen Zusammenhang wirklich oder vermeintlich einzusehen.“ (v. Fritz 1964, 51; [Anm. KM])

Ohne damit die Induktion/Epagoge als Quelle der wissenschaftlichen Erkenntnis in Frage stellen zu wollen, soll deutlich werden, dass die Epagoge bei Aristoteles in verschiedensten Gebieten und mit unterschiedlichem Grad der Exaktheit aufzufinden ist und im Lehren und Lernen durch die Erfahrung ihren Ursprung hat. Denn jedes Wissen und jede Erkenntnis setzt nach Aristoteles einen ursprünglichen Weg der Erfahrung voraus. Um ein Wissen von den Ursachen, Prinzipien und Elementen zu erhalten, die nach Aristoteles der *ersten* Natur der Dinge am nächsten stehen, muss der Lernende zuerst bei den ihm bekannten und deutlichen – noch weitgehend unsystematischen – Erfahrungen ansetzen. In diesem Sinne ist jedes Wissen um die Allgemeinheit eines Gegenstandes das Ende eines Weges der Erfahrung, der erst *ex post facto* seine systematische Situierung erhält.⁶⁰

Der Pädagoge Günther Buck führte den Begriff der *Epagogik* in Anlehnung an die aristotelische Analyse der Epagoge in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs

⁵⁹ Vgl. J.S. Mill, „A System of Logic“ (1877) und Kapitel 3.1.2.

⁶⁰ Somit erscheint das deduktive Verfahren des wissenschaftlichen Beweises an einem Wissen anzusetzen, das bereits den Weg über die Epagoge vollzogen hat. Der deduktive Schluss also, vom Allgemeinen auf das Einzelne, läuft konträr zum Weg der Induktion, muss diesen aber gegangen sein, um überhaupt an einem Allgemeinen ansetzen zu können.

ein (vgl. Böhm 2005 [1971], 180). Er deutet den Gang der herbeiführenden Erkenntnis (Epagoge) als genealogische Gangstruktur jeder Art des Lernens. Im unthematisch leitenden Vor-Bekanntem steckt bereits der Keim des Prinzips, das es im Lauf der Erfahrung zu erkennen gilt:

„Der Bereich dieses Vorverständnisses wird durch den Gang zum schlechterhin Bekannteren nicht überschritten, sondern 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 noch nicht ausdrücklich zur Kenntnis genommen haben.“ (Buck 1989 [1967], 37)

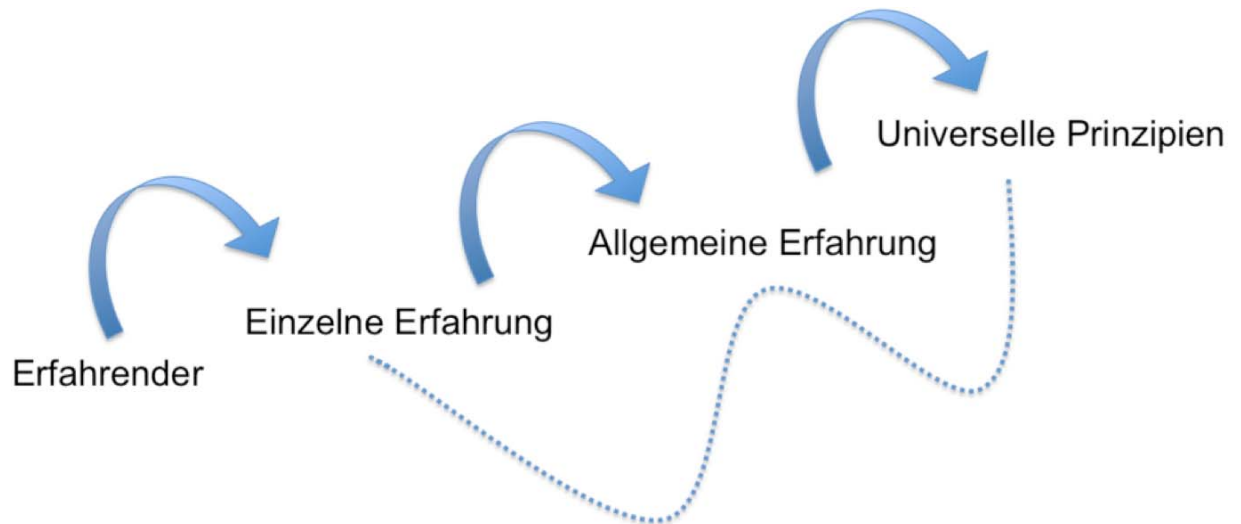
Der aristotelisch apriorische Gehalt des Wissens um Prinzipien der Erfahrung ist somit nicht vom Prozess der Erfahrung getrennt, sondern geht gerade in diesem auf. Die Erfahrung wendet sich am Gipfel ihrer Allgemeinheit auf die grundlegenden Prinzipien ihres Zustandekommens zurück. Ohne eine unthematische Vertrautheit mit den Prinzipien in der Epagoge wäre die Fragerichtung, die zur letztendlichen Erkenntnis der Prinzipien führt, orientierungslos. Der Begriff Epagoge kann also als eine aristotelische Auffassung der Induktion gesehen werden, die sich in vieler Hinsicht von einem empirischen Verständnis der Induktion unterscheidet, jedoch häufig irreführend (zumindest nicht weiterführend) mit Induktion übersetzt wird (vgl. Mittelstraß 1980-1996, 562). Aristoteles entwickelt zwar keine zusammenhängende oder systematisierte Theorie der Induktion, doch lassen seine vereinzelt Bemerkungen Rückschlüsse auf einige interessante Thesen zu.⁶¹ Aristoteles fasst die Fähigkeit des Menschen, den Weg der Erfahrung zu gehen, als Quelle jedes Lernvollzugs auf. Dieser Weg des Lernens in der Epagoge soll in weiterer Folge genauer erörtert werden. Die entscheidende Textstelle zur aristotelischen Epagoge befindet sich in seiner „Zweiten Analytik“ im neunzehnten Kapitel des zweiten Buches:

„Ein solches Vermögen scheint nun in allen Geschöpfen vorhanden zu sein; denn alle haben ein angeborenes Unterscheidungsvermögen, was der Sinn genannt wird. [...] Aus den Wahrnehmungen bilden sich, wie gesagt, bleibende Vorstellungen und aus diesen, wenn sie in Bezug auf ein und denselben Vorgang oft eintreten, die Erfahrung; denn die der Zahl nach vielen Erinnerungen werden zur einer Erfahrung. [...] Es bestehen also keine getrenn-

⁶¹ Stellen zur Induktion bei Aristoteles: „Top. I“ 12, 105a 13f.; „Anal. Pr. II“ 23, 68b 15ff.; „Anal. Post. I“ 18, 81a 38ff.; „Anal. Post. II“ 19, 100b 3).

ten Vermögen in der Seele, noch entstehen sie aus anderen stärker erkennenden Vermögen, sondern sie entstehen aus den Wahrnehmungen; gleich dem, wenn in der Schlacht eine Flucht entstanden ist und dann, wenn Einer stehen bleibt, auch der Andere und wieder ein Anderer stehen bleibt, bis es zum Obersten gelangt.“ (Aristoteles, „Anal. Post.“, 1998, II, K. 19, 99b-100b)

Resümiert man diese These, so entsteht folgendes Bild (siehe Skizze 2):



Skizze 2: Epagoge nach Aristoteles

Die Fähigkeit der Geschöpfe, aus der *Wahrnehmung* von etwas durch den Sinn (das angeborene Unterscheidungsvermögen) auf eine Vielzahl von Erinnerungen zu schließen, gründet Aristoteles in ihrem Vermögen, die Wahrnehmung zu behalten (zu erinnern). Aus dieser Vielzahl an Erinnerungen entfaltet sich durch deren Wiederholung die *einzelne Erfahrung* und aus dieser wiederum die *Erkenntnis* ihrer zugrundeliegenden *Allgemeinheit*. Durch die Erinnerung können Menschen von einzelnen Erfahrungen auf die Allgemeinheit schließen, die sich jedoch erst im *Vollzug der weiteren Erfahrung* als rechtmäßig beweisen muss.

In der ersten Erfahrung mündet also eine erste Allgemeinheit, die aus der Wiedererinnerung der einzelnen Wahrnehmungen besteht und eine letzte unhintergehbare Allgemeinheit anstrebt. Somit beinhaltet jede aktuelle einzelne Erfahrung im Lernprozess eine noch unthematische Allgemeinheit.⁶²

⁶² So nehme ich zwar einen Tisch aktuell als *diesen einen* Tisch war, erinnere ihn aber als *einen* Tisch.

Die Epagoge ist sowohl in der Vereinheitlichung der einzelnen Wahrnehmung, in der Verallgemeinerung der singulären Erfahrung und in der Vollendung der erfahrenen Prinzipien am Werk, als auch in der Reflexion über den Vollzug des Erfahrens an sich (Buck 1989 [1967], 46ff.). Nach dieser Interpretation des aristotelischen Lernbegriffs und der Funktion der Epagoge drängt sich die Frage auf, ob die Epagoge und der Vollzug des Lernens identisch sind. Dieser Frage soll in weiterer Folge nachgegangen werden, wenn die Grenzen und Konsequenzen des aristotelischen Lernbegriffs erörtert werden.

2.3.2 Grenzen und Konsequenzen des aristotelischen Lernens

Wie Aristoteles in seiner „Zweiten Analytik“ einleitet, vollzieht sich Lernen notwendigerweise entweder als Epagoge oder als Demonstration:

„Jede Form von Lehre und jedes über den Verstand gehende Lernen erfolgt von einer vorher schon vorhandenen Kenntnis aus. [...] Beide [die Formen der Deduktion und Epagoge] bewirken die Belehrung durch vorher schon Erkanntes; die einen, indem sie es sich abholen von Leuten, die es wissen, die anderen, indem sie das Allgemeine dadurch aufzeigen, daß das Einzelne klar ist.“ (Aristoteles, „Anal. Post.“, 1998, I, K. 1, 71a; [Anm. KM]).

Und doch setzt jedes Lehren und jedes Lernen an der Epagoge und am Vorwissen an, durch welche die Erfahrung zum Wissen um die Allgemeinheit aufsteigt. „Was einer lernt, weiß er in gewissem Sinne schon, in anderem Sinne hat er noch keine Kenntnis davon.“ (ebd., I, K. 1, 71b)⁶³ Wir lernen also *durch* den Gang der Epagoge und „*vermitteltst eines vorher bestandenen Wissens*“ (ebd., II, K. 1). Dieses Vorverständnis liegt im Lernen und in der Epagoge nicht außerhalb der Erfahrung, sondern dient als Grund und vollzieht sich als Explikation. Die Epagoge (und somit auch das Lernen) setzen an der einzelnen Wahrnehmung an, die durch das Erinnern zur Einheit der Erfahrung wird und in der Allgemeinheit der Erfahrung endet. Der Gang – oder die Gangart – der Epagoge und des Lernens scheinen für Aristoteles identisch und trotzdem sind sie, so soll hier über Aristoteles hinaus verdeutlicht werden, different.

⁶³ Hier spielt Aristoteles wiederum auf den Dialog „Menon“ an und überwindet die Lösung im Anamnesistheorem, indem er zwischen unterschiedlichen Arten des Wissens differenziert und das Moment des Vor-Wissens in die Erfahrung selbst legt.

Vergleicht man das Lernen mit einer Choreographie, dann wäre die Epagoge die Choreographie und das Lernen die Improvisation: Im improvisierten Tanzen gehen die Tanzenden den Weg einer spontanen Schritt- und Bewegungsfolge. Nun ist die Choreographie der Weg – oder der Vollzug – des Tanzes, nicht aber der Tanz selbst. Es ist die ihm zugrundeliegende Gesetzmäßigkeit, die den Tanz als Tanz ermöglicht, nicht aber selbst ein innovativer Tanz an sich. Nach vollendeter Improvisation kann eine Choreographie rekonstruiert und als dem Tanz zugrundeliegend interpretiert werden und doch finden Tanz und Choreographie auf zwei unterschiedlichen Ebenen statt. Um auf das Lernen und die Epagoge zurückzukommen: Der Lernende geht den Weg der Epagoge, er geht aber nicht voll in dieser auf. Während die Epagoge als hinführender Vollzug der Erfahrung im Gange ist, weiß der Lernende weder vom Anfang noch vom Ende seines Lernvollzugs. So kann er nach dem Erreichen von oder dem Scheitern an seinen Lernzielen versuchen, den Gang seiner Erfahrung zu reflektieren und darin (wenn überhaupt) die Epagoge entdecken, jedoch erkennt er dabei nur die Spur seines Ganges und nicht den Gang selbst.

Mit Aristoteles könnte man an dieser Stelle ergänzen, dass sich die Epagoge und das Lernen in ihrer Aktualität als hinführender Vollzug der Erfahrung realisieren, aber in seiner Potenzialität liegt das Lernvermögen der Epagoge zugrunde und findet in ihr und durch sie zu ihrer Aktualität (vgl. Aristoteles, „Metaphysik“, 2003, 9., 8). Fraglich bleibt jedoch, aus welchem Grund sich die Allgemeinheit als Allgemeinheit ergibt?

Bereits Hans-Georg Gadamer verdeutlichte in seinem Werk „Wahrheit und Methode“ (1990), dass dieser Aspekt in der aristotelischen „Analytik“ weitgehend ungeklärt bleibt: *„Das Verhältnis von Erfahrung, Behalten und der sich daraus ergebenden Einheit der Erfahrung bleibt dabei in auffallender Weise unklar“* (Gadamer 1975, 333). Wie nämlich die Epagoge und das Lernen in Gang oder in Bewegung kommen und dabei von der einzelnen Erfahrung zur nächsten aufsteigen, bleibt bei Aristoteles fragwürdig. Subtrahiert man die aristotelische Teleologie von den Dingen innewohnenden Prinzipien, stellt sich die Frage, durch welchen Mechanismus der Weg zum Allgemeinen besritten werden kann. Auch wenn Aristoteles Lernen als Erfahrungsprozess untersucht und dessen Gang als Epagoge und die Funktion der Vorerfahrung erörtert, bleibt weitgehend offen, wie nun dieser

Gang vollzogen wird und warum die Epagoge zum Wissen um das Allgemeine führt.

Obwohl Aristoteles die platonisch-mythologische Fundierung des Lernens durch die Ideenlehre überwindet und den Gang der Erfahrung im Lernen verdeutlicht, verdeckt er ein spezifisches Moment im sokratischen Dialog, das eben das Lernen bei diesem in Bewegung setzt: die Irritation und die Aporie. Die Irritation des Sklaven und seines Herren Menon waren für Sokrates elementare Voraussetzungen für deren Lernprozesse. In weiterer Folge soll nun versucht werden, die leidende Erkenntnis von Sokrates und Platon mit den Thesen des Aristoteles zu konfrontieren, um Aufschluss darüber zu erhalten, welcher Anstoß den Gang von der einzelnen Erfahrung zum Prinzip ermöglichen könnte.

2.4 Überführung des Pathos und der Negativität des antiken Lernens

Lassen wir die hier vollzogene Spurensuche nach einem antiken Lernbegriff kurz Revue passieren: Aristoteles setzt an einer Kritik der platonischen Anamnese-theorie an, die wiederum in Anlehnung und Abgrenzung an die Thesen des Parmenides und der Sophisten anknüpft. Während für Platon die Mehrdeutigkeit des Wissens als Archiv des Wiedererinnerns verfügbar bleibt (Anamnesis), fasst Aristoteles den Anfang des Lernens als einen doppelten und propagiert die Möglichkeit, etwas zu wissen und doch noch nicht zu wissen. In diesem Sinne baut der Mensch auf einem Vor-Wissen der sinnlichen Wahrnehmung auf, in welchem ein Wissen von Natur aus eingebettet ist, das wiederum durch den Gang der Erfahrung in der Epagoge erschlossen werden kann. Sowohl bei Platon also auch bei Aristoteles – im Kontrast zu Parmenides – ist die Konfrontation mit der Welt durch die Erfahrung anscheinend notwendig, um Lernen zu ermöglichen. Der Erfahrende wird lernend von neuen Erfahrungen getroffen, die zu neuen Erkenntnissen führen. Die Pädagogin Käte Meyer-Drawe formuliert dies folgendermaßen:

„In beiden Versionen [Platon und Aristoteles] wird kenntlich, dass Lernen im Sinne der Eröffnung einer neuen Erkenntnishaftigkeit, einer anderen Wahrnehmungsperspektive und auch Handlungsweise letztlich der Initiative des Betroffenen entzogen ist.“ (Meyer-Drawe 2005, 28; [Anm. KM.]

Das Lernen ist somit nicht allein ein willentlicher Akt, sondern es ist auch auf die Konfrontation mit der Außenwelt angewiesen, um die Anamnese bzw. die Epagoge voranzutreiben. Während die *erlittene* Konfrontation bei Sokrates noch einen zentralen Stellenwert im Lehr-/Lernprozess einnimmt und sich in den sokratischen Dialogen als radikale Aporie im Sinne des bewussten Nichtwissens äußert sowie im platonischen Höhlengleichnis als stechender Schmerz in den Augen des Befreiten erscheint (vgl. Meyer-Drawe 2005; Mitgutsch 2008b), spielen die Irritation und das Leiden bei Aristoteles für den Erkenntnisprozess zunächst eine unbedeutende Rolle:

„Während Platon noch den positiven Sinn des Negativen herausstreichen kann, wird dies für Aristoteles schwieriger, weil für ihn das Leiden zu den Affekten zählt, der nous aber ‚unleidensfähig‘ (‚apathes‘) ist.“ (Meyer-Drawe 2008, 149)

Obwohl Aristoteles dieses Moment des Lernvollzugs in seiner Epagoge nicht einbezieht, spielen die Widerständigkeit der Welt und das Leiden an der unzureichenden Erfahrung in seinem Denken eine entscheidende Rolle. Deutlich wird dieser Aspekt nicht in seinen Analytiken oder der „Metaphysik“, sondern in seinem Werk zur „Poetik“. ⁶⁴ Um Einblicke in die Bedeutung des Leidens in der aristotelischen „Poetik“ zu geben, soll diese zunächst kurz erörtert werden (Kapitel 2.4.1), um daran anschließend die Überführung des pathisch-negativen Lernens zu versuchen (Kapitel 2.4.2) und abschließend zu resümieren (Kapitel 2.4.3):

⁶⁴ Vgl. Aristoteles, „Poetik“, 1992.

2.4.1 Lernen durch theatrales Leiden

Welche Rolle spielt das Leiden für das Lernen bei Aristoteles? In der aristotelischen „Poetik“ werden sowohl die Dramatik, die Lyrik wie auch die Epik als Nachahmungen (griech.: Mimesis) charakterisiert.⁶⁵ Nicht nur Philosophen, sondern auch die *normalen* Menschen (wenn auch nur mit Anteilen) empfinden beim Betrachten von Nachahmungen:

„Sie [die Philosophen und übrigen Menschen] freuen sich also deshalb über den Anblick von Bildern, weil sie beim Betrachten etwas lernen und zu erschließen suchen, was ein jedes sei, z.B. daß diese Gestalt den und den darstelle. Wenn man indes den Gegenstand noch nie erblickt hat, dann bereitet das Werk nicht als Nachahmung Vergnügen, sondern wegen der Ausführung oder der Farbe oder einer anderen derartigen Eigenschaft.“ (Aristoteles, „Poetik“, 1982, IV, 1448b-1449a; [Anm. KM])

Aristoteles sieht in der Nachahmung – besonders von jenen Dingen, die wir im Alltag zu *übersehen* versuchen (z.B. den Tod, Gefahren oder Unästhetisches), – die menschliche Leidenschaft, aus Darstellungen und deren Imitation zu lernen. Die Inszenierung von Fehlern, Missgeschicken und Schicksalsschlägen spielt dabei eine zentrale Rolle: In seiner „Poetik“ skizziert Aristoteles drei Teile der Fabel, wobei die Peripetie (1) als Umschlag des Erwarteten in Sieg oder Niederlage und die Wiedererkennung (2) als Umschlag von Unkenntnis in Kenntnis durch das schwere Leid (3) getragen wird:

„Denn eine solche Wiedererkennung [einer Person] und Peripetie bewirkt Jammer oder Schaudern, und es wurde ja vorausgesetzt, daß die Tragödie Nachahmung von Handlungen mit diesen Wirkungen sei.“ (Aristoteles, „Poetik“, 1982, XI, 1452a-1452b; [Anm. KM])

Durch die Nachahmung durch den Schauspieler und durch sein Leiden an der Peripetie und an der Wiedererkennung lernt der Zuschauer, und es kommt zur Reinigung des Rezipienten von seinen Leidenschaften (Katharsis). Hans-Georg Gadamer erinnert uns daran, dass die Begriffe Jammern und Schaudern nicht mit den subjektivistischen Konnotationen unserer heutigen Zeit gedacht werden können. Hier geht es weniger um ein privates Mitleiden, sondern *„beides sind viel-*

⁶⁵ Inwieweit die Mimesis ein zentrales Moment im Lernvollzug ist, soll hier nicht weiter erörtert werden. Welche Bedeutung die Nachahmung im Lernen hat, verdeutlichen die Ausführungen von Christoph Wulf (2007, 2007b).

mehr Widerfahrnisse, die den Menschen überfallen und mitreißen“ (Gadamer 1990 [1960], 135). Um beim Publikum die höchstmögliche Wirkung zu erreichen, soll es laut Aristoteles in der Peripetie nicht zu einem zufälligen Umschlag des Schicksals von schlecht zu gut bzw. unglücklich zu glücklich kommen, sondern es soll ein möglichst gut und gewissenhaft Handelnder einen elementaren Fehler begehen, der in seiner Konsequenz das Leiden provoziert.

„Die gute Fabel muß also eher einfach sein als – wie es einige wollen – zwiefach, und sie darf nicht vom Unglück ins Glück, sondern sie muß vielmehr vom Glück ins Unglück umschlagen, nicht wegen der Gemeinheit, sondern wegen eines großen Fehlers entweder eines Mannes, wie er genannt wurde, oder eines besseren oder schlechteren.“ (Aristoteles, „Poetik“, 1982, XIII, 1453a)

Durch den *tragischen Fehler*⁶⁶ kommt der Held zu sich und muss von nun an sein Schicksal ertragen.⁶⁷ Der Dramatiker Maxwell Anderson deutete die Ausführungen des Aristoteles folgendermaßen: *„Mit anderen Worten: Der Held muss eine Erfahrung machen, die ihm die Augen für seinen eigenen Fehler öffnet. Er muss durch Leiden lernen“* (Anderson 1939, o.S.).

Bei der Wiedererkennung oder Wiedererinnerung wird der Zuschauer, wie Hans-Georg Gadamer es deutet, geradezu aus seiner Subjektivität gerissen: *„Jammer und Bangigkeit sind Weisen der ‚Ekstasis‘ des Außer-sich-seins, die den Bann dessen bezeugen, was sich vor einem abspielt“* (Gadamer 1990 [1960], 135). Der Zuschauer lernt am tragischen Fehler durch Nachahmung, indem er sich angesichts seiner Beobachtung *„selbst zurückstellt“*⁶⁸ (ebd., 137) – also sich selbst und seine subjektiven Erfahrungen angesichts eines fremden Leidens relativiert und in Frage stellt.

Nun scheint im Rahmen der aristotelischen „Poetik“ das Leiden für das Lernen doch ein zentrales Moment darzustellen. Konträr dazu vollzieht sich der Gang des Lernens von den einzelnen Wahrnehmungen zum obersten Prinzip in seinen

⁶⁶ Entscheidend bleibt hierbei, dass der tragische Fehler nicht aus einer Charakterschwäche des Helden resultiert, sondern aus einer irr tümlichen Einschätzung einer Situation: *„Der Ausdruck ἀμαρτία (‚Fehler‘) bezeichnet die falsche Einschätzung einer Situation, die durch ein Versagen der Einsicht beruht“* (Anmerkung von Fuhrmann in Aristoteles, „Poetik“, 1982, 118).

⁶⁷ Typisch hierfür sind Tragödien von Homer und Aischylos.

⁶⁸ Die Selbstzerstückelung der Tragik erinnert stark an die *„Konturen unserer Selbst“*, von denen Merciers Romanheld in den einleitenden Zitaten dieser Untersuchung aus dem Roman *„Nachtzug nach Lissabon“* (Mercier 2006) schreibt.

Analytiken scheinbar reibungslos. Ein Widerspruch wird an dieser Stelle deutlich: Im Theater lernt der Zuschauer durch das Betrachten des nachgeahmten Leidens, in der wissenschaftlichen Induktion durch vernünftiges Schließen von einzelnen Erfahrungen auf allgemeine Prinzipien. Im ersten Fall trifft der antike Spruch *pathei mathos* zu, im zweiten Fall scheint es vielmehr zu heißen *Lernen statt Leiden*. Es drängt sich die Vermutung auf, dass Aristoteles hier mit zwei Maßstäben misst: Warum wird im Theater aus Leiden gelernt und in der Epagoge nicht?

2.4.2 Rationales oder pathisches Lernen?

Heinrich Dörrie stellt, rekurrierend auf die Bedeutung des Leidens bei Philosophen wie Aristoteles, eine affektive Verschiebung des Leidens in der hellenistischen Epoche (336 bis 30 v. Chr.) fest. Während bei Aischylos (525 v. Chr.) und anderen Denkern und Dichtern seiner Zeit (auf die Aristoteles in seiner „Poetik“ Bezug nimmt) die lehrende Wirkung des Leidens als überlegene Instanz jeder Belehrung gilt, die zur Transformation der unbedachten Haltung des Lernenden führt, wird bei Platon (427 v. Chr.) und Aristoteles (348 v. Chr.) das Leiden als bloße Emotion und Stimmung des Menschen degradiert. Wiewohl das Leiden (*pathos*) in seinem Ursprung nicht nur das Leiden, „*sondern schlechthin das Durchmachen, das Erleben, das Mit-Einbezogen-Sein in eine Handlung*“ (Dörrie 1956, 28), also die aktiv-pathische Erduldung des Schicksals durch den Lernenden meinte, wurde seit Platon⁶⁹ das Leiden als Verzerrung der Seele und der Erkenntnis betrachtet. Diese Verzerrung der Seele durch den Schmerz, das Leiden oder das Widerfahrnis gilt seit Platon nicht mehr als Quelle der Erkenntnis, sondern als Hindernis, die volle Kraft der Seele und der Vernunft zu benutzen. Durch die platonische Verortung des Leidens als schädlicher Affekt wurde konkomitierend vernünftiges Lernen von einem sinnlich mimetischen Prozess zu einem kognitiven Vollzug zunehmender Rationalität.

Konträr zu Aristoteles würdigt Platon die besondere Art des *Pathos* als Ungetrübtheit der Seele und als die sprachliche Möglichkeit für ein positives Leiden der Seele, auch wenn sie als nicht-rationale und materielle Komponente fungiert.

⁶⁹ So interpretiert Dörrie Platons „Phaidros“ wie folgt: „Alle Wahrnehmungen, noch mehr alle Leidenschaften, trüben die Seele und machen gleichsam trunken. Nur wenn die Seele zu sich selbst kommt und wirklich sie selbst sein darf, nur dann geht es ihr gut. [...] Phaidros 247C“ (Dörrie 1956, 31).

Jacob Bernays, der bereits Friedrich Nietzsches Ausführungen zur „Geburt der Tragödie“ (Nietzsche 2005) beeinflusste, verdeutlichte an dieser Stelle die Trennung bei Platon und Aristoteles zwischen dem rationalen Vermögen der Vernunft und dem ekstatischen Erleben des Leidens: *„Denn alle Arten von Pathos sind wesentlich ekstatisch“* (Bernays 1970 [1858], 7). Dieses ekstatische Erleben bezieht sich jedoch spezifisch auf jene Momente, welche die Erfahrungen des Unerfahrenen überschreiten und von außen an dessen Seele herangetragen werden: *„Wo aber der Menschgeist noch nicht in sich selber eingewohnt hat, da wird das Auser-sich-sein für heilig und göttlich gehalten“* (ebd., 43).

Schließlich wird bei Aristoteles das Pathos als passive Offenbarung gedeutet und das Lernen als aktive Erkenntnis: *„Kurz, nicht viel anders als aktives und passives Verhalten stehen einander Erkenntnis und Offenbarung gegenüber“* (Dörrie 1956, 34). Lernen und Leiden werden in einem aristotelischen Sinne zu Gegensatzpaaren, die differente Formen von Erleben bzw. Erkennen darstellen und einander wechselseitig ausschließen. Der Leidende kommt über den Weg der Entrückung und der ekstatischen Verzweiflung zur mystischen Offenbarung; er nimmt den Weg der Epagoge und der vernünftigen Reflexion und zielt auf ein Wissen um allgemeine Prinzipien ab. Mit Aristoteles – so postuliert Heinrich Dörrie – nimmt die Geschichte der gedanklichen Verbindung von Leiden und Lernen ein Ende. Jenes *Lernen*, von dem Aristoteles in seiner „Poetik“ spricht, in dem durch das nachgeahmte Leiden des Schauspielers das Publikum zum Mitleiden und Lernen angeregt wird, bezieht sich somit auf eine passive Offenbarung des Schicksals, das konträr zu einem wissenschaftlichen (und wohl nicht jedem Bürger der Polis zugänglichen) Vollzug der Erkenntnis zu verstehen ist.

Lernen bedeutet also in einem aristotelischen Sinne einen *aktiven* rationalen epagogischen Vollzug von einzelnen Erfahrungen zu allgemeinen Prinzipien. Befreit man aus unserer heutigen Perspektive nun das Pathos von seiner affektiven Färbung und sieht das pathische Moment der Erfahrung nicht als passives Erleiden, sondern als ein notwendiges Konfrontiertsein-mit-der-Welt, dann wird ein wesentlich produktives und doch negatives Moment des Lernvollzugs deutlich (vgl. Kapitel 3.1.4). Würde sich nämlich der Lernende der Konfrontation mit neuen Erfahrungen widersetzen, wäre ein weiterer Lernvollzug unmöglich, da lediglich für Wiederholungen, nicht aber für die Innovation der Erfahrung Raum bliebe. An die-

ser Fragestellung anschließend formuliert der Philosoph Hans-Georg Gadamer unter Verweis auf Francis Bacon (vgl. Kapitel 3.1.2) seine Kritik an der aristotelischen Teleologie, in welcher der Philosoph den rationalen Vollzug des Lernens als wesentlich widerstandslos bestimmt (vgl. Gadamer 1975). In diesem Zusammenhang soll ein Hinweis von Dietrich Benner zitiert werden, der unter Bezug auf Hans-Georg Gadamer die problematische ontologische Ordnungsstruktur des aristotelischen Lernbegriffs verdeutlicht:

„Indem er [Aristoteles] Lernen als Aufstieg von der Erfahrung zu einer der zu wissenden Sache selber immer schon zugrunde liegenden Ordnung interpretierte, argumentiere er aus der Sicht dessen, der um diese Ordnung bereits weiß, nicht aber vom Standpunkt dessen, der eine Ordnung, die er noch nicht kennt, sucht.“ (Benner 2003, 100; [Anm. KM])

Der Gang der Erfahrung als Aufstieg zum wissenschaftlichen Wissen erscheint bei Aristoteles einer produktiven Teleologie zu folgen, die in impliziten Prinzipien der Dinge ihren Ursprung hat und dem Wissenden bereits bekannt ist. Im Sinne eines epagogischen Erkenntnisprozesses ist die oft eintretende Wiederholung einer Erfahrung jene Instanz, die von einem Einzelnen auf ein Allgemeines schließen lässt. Aristoteles verdeutlicht dieses Zustandekommen der allgemeinen Erfahrung mit seiner berühmten Metapher des fliehenden Heeres.⁷⁰ Das Allgemeine ergibt sich in diesem Sinne aus der Wiederholung des Einzelnen und aus der Erkenntnis dieser Wiederholung. Für Hans-Georg Gadamer wird in seiner Analyse die Kehrseite der aristotelischen Verbildlichung des fliehenden Heeres deutlich, indem er konstatiert, dass Aristoteles einerseits von der Voraussetzung ausgeht, dass es vor der Flucht einen Stillstand gab und andererseits, dass jener erneute Stillstand dem Erfahrenden problemlos zugänglich wäre. Gadamer thematisiert in diesem von Aristoteles beschriebenen Bild konträr zu dessen Verallgemeinerung die wesentliche Unzugänglichkeit und Unkontrollierbarkeit der Erfahrung. Wenn Aristoteles den Stillstand des flüchtenden Heeres als ein Zustandekommen des Allgemeinen in der Erfahrung verbildlicht, setzt er bereits eine ihm bekannte Allgemeinheit in der Erfahrung voraus. Als wüsste Aristoteles jene Stelle auf dem Schlachtfeld, an welcher der erste Krieger zum Stillstand kommt und an der es ihm seine Verbündeten gleichtun. Doch weder in der Schlacht noch im Vollzug der Erfahrung

⁷⁰ Vgl. dazu ausführlicher Kapitel 2.3.1.

ist vorher bekannt, wo der Stillstand und wann die Verallgemeinerung eintritt: „*Die Allgemeinheit des Begriffs ist für ihn ein ontologisches Prius*“ (Gadamer 1975, 335). Gadamer erörtert weiter, dass Aristoteles von einer bereits bekannten Allgemeinheit ausgeht und somit eher untersucht, wie die Erfahrung zur Entstehung von Begriffen und Allgemeinheit beiträgt. An dieser Stelle kommt Gadamer zu einer entscheidenden Erkenntnis, die das pathische Moment des Erkenntnisprozesses (wieder)entdeckt:

„Wird so Erfahrung auf ihr Resultat hin betrachtet, so wird damit der eigentliche Prozeß der Erfahrung übersprungen. Dieser Prozeß nämlich ist wesentlich negativer. Er ist nicht einfach als die bruchlose Herausbildung typischer Allgemeinheit zu beschreiben. Diese Herausbildung geschieht vielmehr dadurch, daß ständig falsche Verallgemeinerungen durch Erfahrung widerlegt, für typisch Gehaltenes gleichsam enttypisiert wird.“ (Gadamer 1975, 335)

Jener Vorwurf den Gadamer hier bezüglich der aristotelischen Epagoge postuliert, scheint ein wertvolles Indiz bei der Suche nach einem antiken Lernbegriff zu sein. Obwohl Aristoteles den Blick auf die Gangstruktur des Lernens eröffnet, denkt er diesen Gang von seinem Ergebnis aus und übersieht dabei ein wesentliches Moment im Vollzug der Erfahrung im Lernen: das Negative. Um von einzelnen Erfahrungen auf allgemeine Prinzipien zu schließen, ist die Negation der Erfahrung im Vollzug der Epagoge – für Gadamer – wesentlich notwendig. Dadurch könne aus der unzugänglichen Vielzahl der Erfahrungen auf Verallgemeinerbares geschlossen und wiederum voreilig Verallgemeinertes als unangemessen erkannt werden. Erst durch die Erfahrung des Widerständigen kann für den Hermeneutiker aus der Erfahrung gelernt werden und der Weg der Epagoge in Gang kommen. Ausgehend von der aristotelischen Epagoge wendet Gadamer den ontologischen Prius und würdigt den produktiven Aspekt der Negation:

„Die Negativität der Erfahrung hat also einen eigentümlich produktiven Sinn. Sie ist nicht einfach eine Täuschung, die durchschaut wird und insofern eine Berichtigung, sondern ein weitgreifenderes Wissen, das erworben wird.“ (Gadamer 1975, 336)

Und mit Recht kann an dieser Stelle auf die Kritik von Dietrich Benner, Günther Buck und Hans-Georg Gadamer hingewiesen werden: Während die Epagoge eine Kontinuität zunehmender Verallgemeinerung darstellt, vollzieht sich das Lernen nicht als ein „*aus lauter positiven Schritten bestehender Stufengang*“ (Buck 1989

[1967], 47), sondern als wesentlich brüchiger, spontaner und widerständiger Vollzug. Im Lernen ist nicht nur ein Gelingen, sondern auch ein Scheitern im Gang der Epagoge möglich und vielleicht sogar wesentlich und notwendig.

„Die nur positive Erfahrung und Induktion kann wahrhaftes Lernen geradezu verhindern; insofern nämlich, als die immer wieder bewährte Erfahrung gewohnheitsbildend wirkt, d.h. den Spielraum möglicher Erfahrungen und Einsicht vergessen läßt.“ (Buck 1989 [1967], 47)

Das pathische Moment des Lernens an der Widerständigkeit der Erfahrung wurde also mit der systematischen Analyse des Lernens bei Aristoteles verschüttet und erst über zweitausend Jahre später in den Erörterungen von u.a. Bacon, Husserl, Hegel und Gadamer neuartig aufgenommen, ohne diese einer christlichen Teleologie zu unterwerfen. Diese Spur des negativen Lernens soll, nach einem kurzen Fazit, in weiterer Folge wieder aufgenommen werden.

2.4.4 Fazit

Rekapituliert man die hier vollzogene Spurensuche nach Indizien und nach Fundstellen sowie die Rekonstruktion eines antiken Lernbegriffs, wird die enge thematische und theoretische Verknüpfung der unterschiedlichen Philosophen deutlich. Im Fresko „Die Schule Athens“ von Raffael wird dieser Konnex verbildlicht:⁷¹

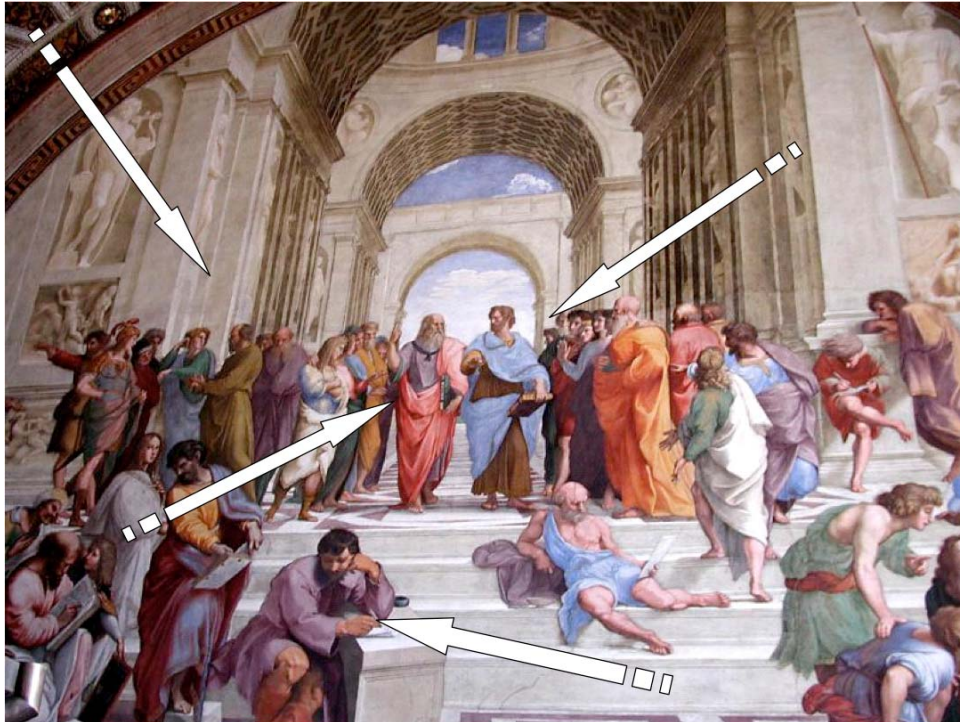


Abbildung 1: Raffael von Urbino, *Die Schule Athens*, Fresko 577x814

Wenn wir den in diesem Kapitel gegangenen Weg Revue passieren lassen, dann wird deutlich, dass Lernen bei dem Vorsokratiker Parmenides nicht an der empirischen Wirklichkeit ansetzt, da diese für ihn bloßer Schein und die daraus resultierende Erfahrung Illusion ist. Lernen bedeutet bei ihm, nach der zwingenden Vernunftseinsicht das wahrhaft göttliche Wissen zu erkennen und somit der menschlichen Meinung über die Wirklichkeit zu entsagen. Konträr zu dieser Auffassung öffnet Platon den Raum zwischen dem wahren Göttlichen und dem menschlich

⁷¹ Zu den Personen: Zentral im Bild sind links Platon und rechts Aristoteles zu sehen, vier Personen weiter links (mit dem Rücken zu ihnen) findet man Sokrates und weiter vorne (zu den Füßen des Sokrates) ist Parmenides (vielleicht auch Xenocrates oder Aristoxenes) abgebildet. Eine interessante Analyse dieses Bildes wurde von Rafael Capurro (2001) vorgelegt.

Seienden, indem er das Wahr-Scheinende als der Erkenntnis zugängliche Zwischendimension zwischen die Ideen und die Dinge setzt.

Durch diese Wendung von Platon kann die Doxa (das Wahr-Scheinende), auch wenn sie nur einen Schein abbildet und keine Ursachen erklären kann, zum Handeln anleiten. Das Lernen ist somit nicht mehr unnötig (Sophisten) oder unmöglich (Parmenides), sondern es ist unter bestimmten Voraussetzungen möglich und anstrebenswert.

So sind im Dialog „Menon“ Spuren eines sokratisch-platonischen Lernbegriffs anzutreffen, der bei der metaphysischen Schau der Ideen ansetzt, im Vergessen den Grund und den Anfang des Lernens hat, am gescheiterten Scheinwissen des Lernenden ansetzt und durch dessen bewusstes Nichtwissen mit Hilfe der Argumentation den Lernenden zur Wiedererinnerung führt. Als problematisch kann hierbei erscheinen, dass Platon Lernen prinzipiell im Modus des Lehrens denkt und der Lernvollzug des jungen Sklaven mehr einsichtige Reproduktion der sokratischen Erkenntnis als innovative Produktion eines noch unbekanntes Wissens darstellt. Der sokratisch-platonische Lernbegriff reduziert den Vollzug des Lernens auf dreifache Weise: einmal, indem er Lernen auf die Möglichkeit der Belehrung beschränkt, ein zweites Mal, weil dadurch das eigentlich unzugängliche Vor-Wissen bereits bekannt sein muss, und ein drittes Mal, da Sokrates den Vollzug des Lernens nicht analytisch fasst, sondern diesen nur als Auslöser sieht, durch den sich die Seele auf die Erkenntnis der Ideen besinnt.

An die Ausführung Platons anschließend erweitert Aristoteles das platonische Anamnesistheorem, in dem er den Anfang des Lernens als einen doppelten fasst, nämlich als ein uns in der Erfahrung früher scheinendes Wissen über einen Gegenstand und als ein von Natur aus früheres Wissen (als Prinzip), das wiederum erst im aufsteigenden Gang der Erfahrung vom Menschen erkannt werden kann. Im aristotelischen Sinne ist Lernen nicht Wiedererinnerung, sondern ein aufsteigender Weg der Epagoge zu den Prinzipien, was durch das humane Vermögen der Wahrnehmung und Erinnerung ermöglicht wird. Bei Aristoteles ist der apriorische Gehalt des Wissens als Prinzip nicht vom Prozess der Erfahrung getrennt, sondern geht gerade in diesem auf. Durch die Wahrnehmung von etwas (durch den Sinn) kann der Mensch auf eine Vielzahl von Erinnerungen schließen, und durch sein Vermögen, die Wahrnehmung zu behalten, kann er einzelne Erfahrun-

gen resümieren und aus diesen die dauernde Erkenntnis der Allgemeinheit gewinnen. Lernen ist für Aristoteles der Gang der Erfahrung: die Epagoge.

Fraglich bleibt, ob Lernen tatsächlich identisch mit dem Vollzug der Epagoge sein kann. In diesem Falle wurde verdeutlicht, dass Lernen und Epagoge zwar den gleichen Weg der fortschreitenden Erfahrung nutzen, jedoch Lernen nicht voll und ganz im Weg der Epagoge aufgeht. Während das Lernen den Gang der Epagoge reflexiv bearbeitet, endet die aristotelische Epagoge in der Erkenntnis des allgemeinen Prinzips. Darüber hinaus bleibt fragwürdig, wie die Epagoge und das Lernen in Bewegung kommen.

An dieser Stelle wurde auf jenes Moment im Dialog „Menon“ von Platon verwiesen, durch das bei diesem der Lernprozess in Gang kommt: die Irritation. Während bei Platon die Aporie und die Irritation wesentliche Bestandteile des Lehr-/Lernvollzugs sind, erscheinen diese bei Aristoteles im Sinne der teleologischen Fixierung rudimentär zu werden. Und trotzdem spielt die Negation der Erfahrung bei Aristoteles eine entscheidende Rolle.

Aristoteles setzt zwar nicht in seiner „Analytik“, dafür aber in seiner Abhandlung über die Tragödie auf die Bedeutung des Leidens im Lernen. Gerade durch die dreifache Konfrontation mit dem tragischen Fehler wird demnach Lernen beim Zuschauer gefördert, um dessen Katharsis zu ermöglichen. Jedoch wird bei Aristoteles das Pathos (Leiden) als passive (pathische) Offenbarung gedeutet und das Lernen als eine aktive Erkenntnis. Der Lernende nimmt den Weg der Epagoge und der vernünftigen Reflexion und zielt auf ein Wissen um allgemeine Prinzipien ab; der Leidende hingegen kommt über den Weg der Entrückung und der ekstatischen Verzweiflung zur mystischen Offenbarung. Im epagogischen Lernvollzug gibt es somit kein Leiden, sondern nur den positiven Aufstieg zum Wissen um Prinzipien. Befreit man jedoch das aristotelische Pathos von seiner affektiven Gewichtung und sieht das pathische Moment der Erfahrung nicht als emotionalen Schmerz oder passives Erleiden, sondern als ein notwendiges Konfrontiertsein-mit-der-Welt, dann wird ein wesentlich produktives und doch pathisches Moment des Lernvollzugs deutlich. Dieser wesentliche Aspekt des Lernvollzugs findet jedoch im Theorem des Philosophen Aristoteles keine ausreichende Begründung oder Erwähnung.

Abschließend wurde mit Hans-Georg Gadamer gezeigt, dass erst durch das Er-
fahren des Widerständigen aus der Erfahrung gelernt werden und der Weg der
Epagoge in Gang kommen kann. Hierbei geht es nicht um die affektive Reaktion
des Lernenden (die durchaus eine Rolle spielen kann), sondern um den epagogi-
schen Vollzug des Lernens, der wesentlich auf die Widerlegung falscher Verall-
gemeinerung und unzureichender Vorerfahrungen angewiesen ist. Im Lernen ist
das Scheitern möglich und vielleicht sogar wesentlich und notwendig. Welche
Rolle die Negation der Erfahrung im Lernprozess hat und wie welcher Lernbegriff
daraus resultiert, soll im nun folgenden dritten Kapitel erörtert werden, in dem die
Spurensuche für die Skizze eines pädagogischen Lernvollzugs fortgesetzt wird.

3. AUF DEN SPUREN EINES NEGATIVEN LERNVOLLZUGS

In diesem Kapitel werden jene Spuren des Nachdenkens über Lernen wiederaufgenommen, die bereits in der Antike ihren Anfang genommen haben. Eine solche Spurensuche wäre zum Scheitern verurteilt, würde sie versuchen, alle unzähligen Fährten aufzunehmen, die Momente des Lernens beinhalten. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden deshalb jene Ideen und Theorien des Lernens in ihrer Weiterentwicklung aufgegriffen, die für eine Skizze eines Umlernvollzugs im Gang der Erfahrung *von zentraler Bedeutung* scheinen: Ideen und Theorien, die der Frage nach der Bedeutung der Erfahrung, ihrem Gang und ihrem negativen Moment nachgehen. Hierbei gilt es insbesondere, historische wie aktuelle pädagogische Interpretationen dieser ersten Spuren systematisch zu reflektieren und neuartige Akzentuierungen und Analysen zu erörtern. Methodisch werden jene Spuren aufgenommen, die bedeutsame Aspekte des pädagogischen Umlernvollzugs beinhalten und für die Skizze des Lernens durch Enttäuschung von Relevanz sind (vgl. Krämer 2007).

Was im Spruch *pathei mathos* einen Anfang genommen hat, der den Zusammenhang zwischen Leiden und Lernen bedeutsam anspielte, bekommt, wie im vorigen Kapitel gezeigt wurde, in den Theorien der Spätantike eine neue Wende. Während das Leiden bei Homer mit Lernen untrennbar vereint ist und bei Platon noch eine gewisse Funktion im Lernen durch Wiedererinnerung einnimmt, wird bei Aristoteles das Leiden als passive Offenbarung gedeutet und vom Lernen als aktivem rationalem Erkenntnisakt getrennt. Aristoteles versteht Lernen als einen rationalen aufsteigenden Gang der Erfahrung vom Einzelnen zum Allgemeinen bis hin zu den unhintergehbaren Prinzipien. Das Leiden hat in der aristotelischen Epagoge jedoch keinen Platz. Fraglich bleibt, warum der Lernende in der Epagoge widerstandslos zum Wissen um die Prinzipien aufsteigt, wenn im Rahmen des mimetischen Lernens der aristotelischen „Poetik“ das Leiden zum Lernen führt. Weiter blieb in unserer bisherigen Spurensuche undeutlich, *wie* Lernen von den einzelnen zu den allgemeinen Erfahrungen aufsteigt, in welchem Zusammenhang der Gang der Erfahrung und das Lernen stehen und welche pädagogischen Implikationen sich daraus ergeben.

Drei zentrale Aspekte sollen die weitere Suche bestimmen: Die Frage nach (1) dem *Gang der Erfahrung*, (2) der *Struktur der Vor-Erfahrung* und (3) dem *Moment*

des Leidens und der Negation im Lernen. Wie also wurde jenes Theorem, das mit Aristoteles als Epagoge bezeichnet wurde, aufgenommen? Welche Rückschlüsse auf den Vollzug des Lernens und auf das Moment der Enttäuschung und der Negation lassen sich dabei ziehen? Die Spur eben dieser Fragen soll nun mit Blick auf die Genealogie des Lernens weiter aufgenommen werden:

Rekonstruiert man fragmentarisch die Rezeption der epagogischen Lerntheorie in ihrem historischen Verlauf seit Aristoteles, verlieren die Epagoge, aber auch das Lernen in der uns überlieferten wissenschaftlichen Reflexion an Bedeutung (vgl. Ritter/Gründer/Gabriel 1971-2007, *Bd. 4*, 323-335). Während die Theorien um Lernen, Leiden und Epagoge bei den Stoa (ca. 300-150 v. Chr.) keine besondere erkenntnistheoretische Relevanz mehr haben (vgl. ebd., 242) und erst bei Seneca (1-65 n. Chr.) wieder Erwähnung finden (vgl. Zirfas 2008), wird *Lernen* im Mittelalter hauptsächlich im Kontext theologischer Überlegungen verhandelt. Eine Konfrontation zwischen der aristotelischen Metaphysik und teleologischen Überlegungen zum Wissenserwerb expliziert Thomas von Aquin (1225-1274), indem er die Implikationen der aristotelischen Erfahrungstheorien in seinen Thesen erörtert, wobei er nicht explizit von *Lernen* spricht⁷². Im Kontext des Humanismus und der Renaissance verliert der Lernbegriff weiter an Bedeutung und findet erst bei René Descartes (1596-1650) eine erneute Würdigung (vgl. Cassirer & Berben 2005 [1939]). Johann Amos Comenius (1592-1670) beruft sich in seinem Werk „Opera didactica omnia“ (1657) mittelbar auf Aristoteles, wenn er den lehrhaften Stufen-gang der Bildung exploriert (vgl. Buck 1989). Im aufkommenden pädagogisch-wissenschaftlichen Diskurs der damaligen Zeit finden sich auch Überlegungen explizit zu *Lernen* u. a. bei John Locke (1632-1704) und bei Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Während Locke Lernen als „*vom Erzieher geleitete Aneignung von Wissen versteht*“ (vgl. Ritter/Gründer/Gabriel 1971-2007, *Bd. 5*, 243), postuliert Rousseau das Lernen als Leistung des Lernenden durch „*negative Erziehung*“⁷³.

⁷² Für Thomas von Aquin ist die Induktion notwendig auf die Offenbarung Gottes angewiesen. Siehe dazu ausführlicher MacIntyre (1998) und Fischer & Löwisch (1998) [1989].

⁷³ In seinem fiktiven Roman „Emile“ exploriert Rousseau, welche Rolle Enttäuschungen, Konflikte und Widerstände für die Entwicklung eines jungen Knaben in der pädagogischen Provinz spielen. Er setzt das negative Moment in der Erziehung im Ziel zu verhindern, dass mit dem Zögling etwas getan wird (vgl. Breinbauer 1998, 63f). Das „Negative“ der Erziehung kann hier als Kontrastierung zur erzieherischen Einwirkung der damaligen Pariser Gesellschaft gelesen werden. Vielmehr solle in der Erziehung das kindliche „*Herz vor Laster*“ und der „*Verstand vor Irrtümern*“ (Rousseau 1997

Eine umfassende Theorie des Lernens und der Erfahrung, in der die aristotelische Epagoge erneut aufgenommen wird, ist jedoch nicht in der Philosophie, sondern in den empirischen Schriften von Francis Bacon (1561-1626) zu finden. Erstmals seit Aristoteles wird dort der Versuch unternommen, den aufsteigenden Weg der Erfahrung durch Induktion der Erfahrung (nicht der göttlichen Schöpfung) neu zu begründen und Rückschlüsse auf wissenschaftliche Methoden zu ziehen. Bacon postuliert dabei einen Aspekt im Vollzug der Erfahrung, der für die weitere Untersuchung richtungweisend ist. Der *Gang der Erfahrung*, die *Struktur der Vor-Erfahrung*, aber auch das *Moment der Negation* im Erfahrungsvollzug finden bei ihm eine neuartige Wendung. Diese wird in einem nächsten Schritt genauer erörtert werden.

3.1 Die Wiederentdeckung der Negativität im Vollzug der Erfahrung

Um die Bedeutung der Negativität im Erfahrungsvollzug zu verdeutlichen, ist – wie bereits fragmentarisch angedeutet – ein Sprung zu den Anfängen der modernen Wissenschaftstheorie nötig: zu Francis Bacon. Trotz des paradigmatischen Bruchs zwischen der aristotelischen Metaphysik und dem Wegbereiter der Empirie Bacon, wird hierbei einer Spur nachgegangen, die ein neues Moment im Gang der Erfahrung deutlich macht. Warum gerade einer der vehementesten Kritiker von Aristoteles an dieser Stelle herangezogen wird, soll im Zuge der Ausführungen zum Vollzug der Erfahrung im Laufe dieses Kapitels deutlich werden.

3.1.1 Epagoge vs. Induktion

Obwohl die Gedankengebäude der antiken Philosophie und der neuzeitlichen Empirie denkbar unterschiedlich sind, berühren sie sich – wenn es um den Gang der Erfahrung geht – mehrfach. Francis Bacon setzte sich in seinen Werken wie u. a. „De Sapientia Verterum“ (Bacon 1609) mit dem Spannungsverhältnis zwischen den Thesen der frühen Antike und den Anforderungen der Neuzeit auseinander. Dabei negiert Bacon – im Gegensatz zur mittelalterlichen Rezeption des Aristoteles – eine direkte Auslegung der antiken Mythologie auf die Neuzeit und setzt

[1762], 72) bewahrt werden. Eine explizite *Theorie* des Lernens durch die Negativität der Erfahrung bleibt bei Rousseau jedoch aus.

konträr dazu eine Lesart im Sinne einer modernen Bedeutungskonstruktion zeitgemäßer Fragestellungen und Probleme.⁷⁴ Dieser Zuschnitt wird im Kontext der aristotelischen Lehre der Epagoge deutlich, die Bacon kritisch aufnimmt.

Sowohl Aristoteles als auch Bacon fassen Erfahrung als einen aufsteigenden Prozess, der bei der sinnlichen Wahrnehmung beginnt und im Wissen um das Allgemeine endet. Beide intendieren ein umfassendes Wissen um die Prinzipien der Dinge. Sowohl Aristoteles als auch Bacon verorten den sukzessiven Erkenntnisfortschritt in einem kontinuierlichen Vollzug der Erfahrung, wobei sich ihre Vorstellungen von *Erkenntnis* und von den *Prinzipien* der Dinge wesentlich unterscheiden.⁷⁵ Dessen ungeachtet bleibt der Einfluss von Aristoteles auf Bacon für seine Werke von zentraler Bedeutung:

„There are and can be only two ways of searching into and discovering truth. The one hurries on rapidly from the senses and particulars to the most general axioms, and from them, as principles and their supposed indisputable truth, derives and discovers the intermediate axioms. This is the way now in use. The other constructs its axioms from the senses and particulars, by ascending continually and gradually, till it finally arrives at the most general axioms, which is the true but unattempted way.“ (Bacon 1984 [1620], 50)

Francis Bacon erkennt in der aristotelischen Theorie der Epagoge die „*Schwierigkeit und anthropologische Fragwürdigkeit*“ (Gadamer 1990 [1960], 354) einer Theorie der Erfahrung als Theorie des *wahren Schlusses*. Bacon entdeckt ein Moment im Gang der Erfahrung, das Aristoteles nicht in seiner vollen Bedeutsamkeit erfasste: Die Erfahrung steigt nicht ungehindert vom Einzelnen zum Allgemeinen auf – sie wird mit negativen Instanzen konfrontiert.

3.1.2 Learned experience and negative instances

Bacon beschreibt im Kontext seiner Kritik der humanen Irrtumsquellen vier Arten von Trugbildern, die den menschlichen Geist besetzen: *Idola Tribus* (Trugbilder der Gattung), *Idola Specus* (Trugbilder der Höhle), *Idola Fori* (Trugbilder des Marktes) und *Idola Theatri* (Trugbilder des Theaters) (vgl. Bacon 1984 [1620],

⁷⁴ Vgl. dazu ausführlicher Jürgen Kleins Analyse zu Bacons Rezeption der Antike in seinem Werk „De sapientia veterum“ (Klein 1999).

⁷⁵ Dass die baconschen Termini *Prinzip*, *Natur* und *Erfahrung* konträr zur aristotelisch-ontologischen Seinslehre verlaufen und er weniger das Wesen der Dinge als die Gesetzmäßigkeit der Grundlagen des Wissens erforscht, steht hier außer Frage (vgl. dazu Bacon 1984 [1620]).

109f.). Der auffälligste Irrtum des Menschen sei jedoch, mehr die Bestätigung als die Widerlegung seiner Antizipation⁷⁶ zu fokussieren:

„Besides, even in the absence of that eagerness and want of thought (which we have mentioned) it is the peculiar and perpetual error of the human understanding to be more moved and excited by affirmatives than negatives, whereas it ought duly and regularly to be impartial; nay, in establishing any true axiom the negative instance is the most powerful.“ (Bacon 1984 [1620], 110)

In seinem Konzept der kritischen Induktion zeigt Bacon die unreflektierte und vorurteilsgeprägte Tendenz der „*bloßen Erfahrung*“ (Gehrmann 2001, 53) bei der Wahrheitssuche.⁷⁷ Das Telos der kritischen Induktion hingegen ist die experimentelle Entdeckung der zugrundeliegenden Natur, des inneren Aufbaus und der Gesetzmäßigkeit des Gegenstandes.

Bacon legt hierbei drei zentrale Momente der Erfahrung frei: Erstens erkennt er die Bedeutung widerstrebender Erfahrungen im Aufstieg zum Wissen um Gesetzmäßigkeiten; zweitens postuliert er die Tendenz, sich mehr der Bejahung seiner Erwartung als deren Widerlegung zu widmen. Und drittens deutet er an, dass konträr dazu zur Begründung eines wahren Grundsatzes negative Instanzen von größerer Bedeutung sind. Durch die Sichtung aller nur möglichen positiven Einzelfälle und ihrer Konfrontation mit negativen Einzelfällen sowie ihrer Untersuchung nach tabellarisch erfasster Veränderung intendiert Bacon diese Neigung zur Affirmation des Menschen („*error of the human understanding*“ (ebd.)) überwinden zu können.

Ohne an dieser Stelle der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der *experimentellen Induktion* nachgehen zu wollen, soll in weiterer Folge die Besonderheit der baconschen Entdeckung für den Gang der Erfahrung deutlich gemacht werden.

⁷⁶ Im Rahmen der vorliegenden Erörterung wird der problematische Begriff der Antizipation (vgl. Meyer-Drawe 2003) im Sinne seines lateinischen Ursprungs verwendet, nämlich als der Vollzug eines Vor-Wegnehmens (lat.: ante capio) einer zukünftigen Erfahrung durch eine Erwartung an einen wahrgenommenen Gegenstand. Im Sinne Rombachs ist somit die Antizipation eine „*Wesensvoraussetzung des Lernens*“ (Rombach 1969, 17).

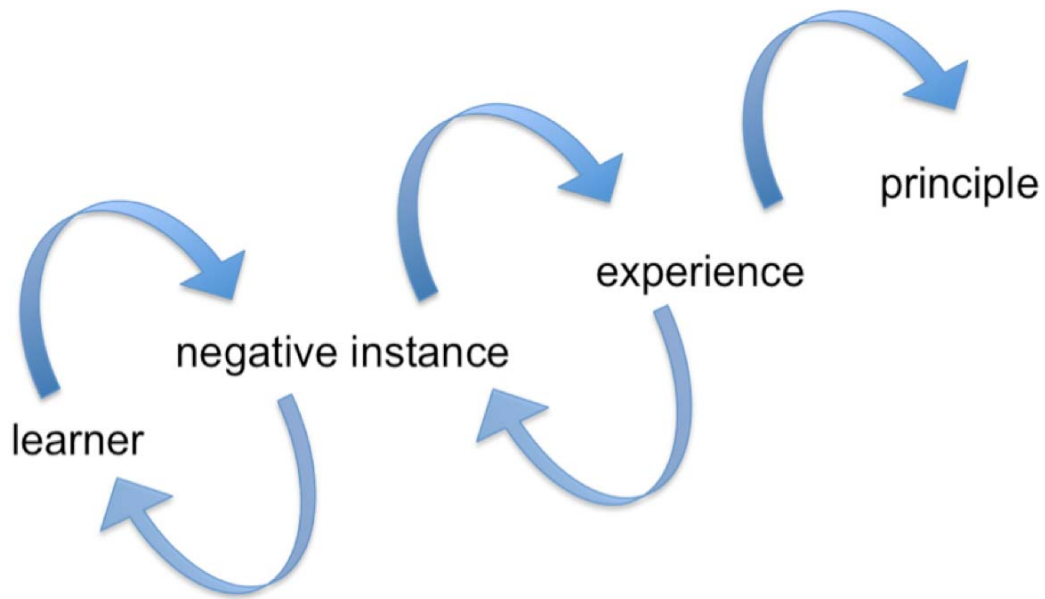
⁷⁷ „*In general, he who contemplates nature should suspect whatever particularly takes and fixes his understanding, and should use so much the more caution to preserve it equable and unprejudiced.*“ (Bacon 1984 [1620], 115)

Während bei Aristoteles die Erfahrung weitgehend widerstandslos – und frei von Irrtümern – zu ihren Prinzipien aufsteigt, argumentiert Bacon, dass unsere Vorerfahrung in den meisten Fällen von Fehlern heimgesucht wird. Diese Irrtümer verfestigen sich in den Antizipationen und entziehen sich ihrer Widerlegung. Die Erfahrung neigt dazu, den Irrtum zu übersehen, der Negation auszuweichen und eher falsche Vorahnung (*anticipatio naturae*) zu bestätigen als zu verwerfen. Die Epagoge (oder eben Induktion) hat demnach, will sie zum „wahren“ Wissen aufsteigen, die Widerlegung falscher Annahmen zum Ziel und den affirmativen Dogmatismus zum Feind. Der Aufstieg zur Wahrheit impliziert die Konfrontation mit Unwahrheit. Bacon entdeckt das negative Moment der aristotelischen Epagoge. Und noch heute gilt die Kritik des menschlichen Ganges der Erfahrung als herausragende Leistung von Francis Bacon:⁷⁸

„Seine eigentliche Leistung liegt vielmehr darin, daß er die Vorurteile, die den menschlichen Geist besetzt halten und von der wahren Erkenntnis der Dinge abführen, umfassend untersucht und damit eine methodische Selbstreinigung des Geistes vollbringt, die mehr eine disciplina als eine Methode darstellt.“ (Gadamer 1990 [1960], 355)

Bacon entdeckte die Eigenart des induktiven Schließens, nicht widerstandslos zur Verallgemeinerung aufzusteigen, sondern auf Widerstände (*negative instances*) zu stoßen. Der aufsteigende Gang der Erfahrung (siehe Skizze 3) vollzieht sich hierbei als ein Prozess fortwährender Widerlegung unzureichender Antizipationen und Vorerfahrungen. Erst durch die Konfrontation mit negativen Instanzen und durch das vernünftige Abwiegen und Vergleichen kann nach Bacon auf die mechanischen Prinzipien der Natur geschlossen werden.

⁷⁸ Denn während Bacons Versuch, die Natur durch die experimentelle Methode völlig zu unterwerfen, illusorisch blieb und viele seiner Thesen und Erfindungen wenig Nutzen für die Wissenschaft einbrachten, liegt sein Erfolg in seiner kritischen Problematisierung der humanen Antizipation und der daraus resultierenden Erfahrung: „*One of Bacon's strongest contributions to modern scientific method*“ (Wright 1951, 152).



Skizze 3: Theorie der Induktion nach Francis Bacon

Nicht seine experimentelle Methode der Wahrheitsfindung, in der Bacon dem Ziel folgt, die Erfahrung methodisch zu instrumentalisieren und zum *wahren* Wissen um unumstößliche Naturgesetze aufzusteigen, die Gadamer als methodisch enttäuschend und als metaphysisch konnotiert bezeichnet (vgl. Gadamer 1990 [1960], 354), sondern seine Analyse der menschlichen Vorurteile scheint für unsere Fragestellung von Bedeutung zu sein.⁷⁹ Eine genauere Analyse, warum die Antizipation in den meisten Fällen irrt, ob das Scheitern am Widerstand in der Erfahrung für den Vollzug des Lernens bedeutsam ist oder ob die Konfrontation mit den negativen Instanzen als ein Leiden gedeutet werden kann, findet sich in den Ausführungen Bacons nicht.

Während historisch die Frage nach der Induktion von Denkern wie David Hume, Nelson Goodman und Karl Popper mehrfach aufgenommen und weiterentwickelt wurde⁸⁰ und neue Theorien des Lernens und der Erfahrung entstanden⁸¹, wird die

⁷⁹ Interessant erscheint hierbei Gadamers Relativierung der Bedeutung negativer Instanzen im Erfahrungsprozess: „Ob in jedem Betracht der Vorrang des Positiven in der Erinnerung gültig ist, ob die Tendenz des Lebens, Negatives zu vergessen, in jedem Betracht kritisch zu behandeln ist, wäre noch zu fragen. Das Wesen der Hoffnung ist seit Aischylos' Prometheus eine so klare Auszeichnung der menschlichen Erfahrung, daß man angesichts ihrer anthropologischen Bedeutung das Prinzip, den teleologischen Maßstab der Erkenntnisleistung allein gelten zu lassen, als einseitig ansehen muß.“ (Gadamer 1990, 355)

⁸⁰ Dieser interessanten Frage kann hier nicht nachgegangen werden.

Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Negation der Erfahrung, dem Lernen und dem Leiden im Kontext der hermeneutischen Philosophie Hans-Georg Gadamer erneut aufgenommen und weiterentwickelt. Dass Lernen und Induktion auch in anderen Theorien aufgegriffen werden, die zwischen den Überlegungen Francis Bacons und Hans-Georg Gadamer liegen, ist unbestritten. Der Zusammenhang zwischen der baconschen Induktion, der aristotelischen Epagoge und den Konsequenzen der Negativität der Erfahrung für unsere lebendige Erfahrung findet sich jedoch erst in den Überlegungen Gadamer, in denen er die Thesen Hegels, Husserls, Nietzsches und Heideggers aufgreift (vgl. Gadamer 1990 [1960]). Ausgehend von Bacons Analyse zieht Gadamer Schlüsse über die Rolle der Negation im Erfahrungsvollzug und eröffnet dabei eine differente Perspektive auf die Negativität der Erfahrung, die für den Vollzug des Lernens nicht ohne Folgen bleibt. Die nächste Station der Spurensuche führt uns also zu Hans-Georg Gadamer Werk „Wahrheit und Methode“ (1990).

3.1.3 Vorbemerkung zur hermeneutischen Erfahrung

Die Theoriegebäude der Empirie und der Hermeneutik unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht. Bevor nun ausführlicher eine hermeneutische Perspektive auf Erfahrung und Negativität eröffnet wird, soll deshalb jener *methodische Sprung* erörtert werden, der von der neuzeitlichen Empirie Francis Bacons zur hermeneutischen Philosophie erfolgt.

Gadamer versteht die Hermeneutik als „*die Kunst des hermeneuein, d. h. des Verkündens, Dolmetschens, Erklärens und Auslegens*“ (Gadamer 1974, 1062). Hermeneutik wird von ihm als eine Theorie des Verstehens und der Interpretation verstanden, in der es gilt, fremde Sinnzusammenhänge in das eigene Verstehen zu übertragen, ohne das Fremde zu assimilieren. Das hermeneutische Verstehen kann hierbei als eine Form der Erkenntnis verstanden werden, die nicht nach kausalen Gründen, Gesetzmäßigkeiten oder Ursachen fragt, sondern den Sinn und den Bedeutungszusammenhang eines Gegenstandes zu erfassen sucht. So postuliert Wilhelm Dilthey in seinem Versuch, die Geisteswissenschaft durch eine Methodik des Verstehens zu charakterisieren: „*Diese Kunstlehre des Verstehens*

⁸¹ Vgl. dazu ausführlicher Bracht 2007, Oelkers 2007 und Ritter/Gründer/Gabriel 1971-2007.

schriftlich fixierter Lebensäußerungen nennen wir Hermeneutik“ (Dilthey 1957 [1900], 332f.).

Der italienische Philosoph Emilio Betti fasst in seinem Werk „Allgemeine Auslegungslehre als Methodik der Geisteswissenschaften“ (1967) das Verstehen als einen Vollzug, „*mit dem ein denkender Geist auf die Botschaft eines anderen Geistes antwortet, der zu ihm durch sinnhaltige Formen spricht*“ (Betti 1967, 60 in: Wucherl 1989, 101). Der Hermeneutik geht es demnach um die methodische Auslegung von Sinn, also der Inhalte des praktischen und theoretischen Agierens und Reagierens. Im Unterschied zur Empirie – zum Beispiel jener eines Francis Bacon – wird in der hermeneutischen Methodik nicht versucht, nach der Ursache oder dem Zweck zu fragen oder diese aus Prämissen abzuleiten, sondern Bedeutung und Sinn eines Artefakts zu erfassen:

„Häufig wird der Unterschied zwischen Natur- und Geisteswissenschaft durch das Begriffspaar ‚Erklären – Verstehen‘ erläutert. Die Naturwissenschaften *erklären* einen Vorgang, d.h. sie leiten diesen logisch aus allgemeinen Naturgesetzen und bestimmten Randbedingungen ab. Solche Erklärungen sind in den hermeneutischen Wissenschaften sekundär. Es geht in den Augen der Hermeneutiker weniger um *allgemeine* Gesetzesaussagen, sondern vielmehr um *individuelle* Manifestationen des menschlichen Geistes, die *verstanden* werden sollen.“ (Wucherl 1989, 100)

Ein methodisches Charakteristikum der hermeneutischen Analyse ist die genealogische Perspektive auf die Entstehungsgeschichte des Objekts und der Erfahrung (vgl. Rittelmeyer & Parmentier 2001, 14; vgl. Kapitel 1.3.5). Die geisteswissenschaftliche Hermeneutik fragt dabei ebenso nach der Legitimation und der Entstehung jenes Wissens, das als methodisch gesichert gilt.⁸²

Während Francis Bacon dem Ziel folgt, die Erfahrung methodisch zu instrumentalisieren und zum Wissen um unumstößliche Naturgesetze aufzusteigen, versucht Gadamer im Rahmen seiner Herangehensweise, jene Prämissen freizulegen, die Bacon in seiner Analyse voraussetzt. Hans-Georg Gadamer setzt in seinem Werk „Wahrheit und Methode“ (1990) mit seiner Kritik am wissenschaftlichen Wahrheitsanspruch nach dem Vorbild der mathematisch-naturwissenschaftlichen Me-

⁸² Ausführlicher zur Methodik der Hermeneutik siehe: Betti 1967; Wucherl 1989, 100-108; Grondin 1996, 1350-1374; Gadamer 1990; Herrmann 2000.

thoden an, mitunter auch an Francis Bacons (Wieder)Entdeckung der Struktur des Vorurteils. Gadamer hebt hierbei die Bedeutung hervor, die der historische Ort des Verstehenden für dessen Verstehen besitzt. Diese Bedeutung erläutert er am Begriff des Vorurteils⁸³. Dieses wird bei ihm nicht, wie in der Tradition der Aufklärung und auch noch bei Schleiermacher, verneinend als Quelle des Missverstehens ausgelegt, sondern als wesentlicher Aspekt der Erfahrung selbst gefasst.

Doch welche Bedeutung kann die hermeneutische Philosophie Hans-Georg Gadamer für unsere Spurensuche nach dem Phänomen des Lernens und der Enttäuschung haben? Gadamer spricht in seinen Schriften mehr von Erfahrung und Erkenntnis als von Lernen oder Lernvollzügen. Durch Gadamer kritische Analyse der „*Struktur der Erfahrung*“ (Gadamer 1990 [1960], 352) und ihrer „*inneren Geschichtlichkeit*“ (ebd.) legt er eine Spur der Erfahrung frei, die für eine Theorie des Vollzugs des Lernens grundlegend ist. Gadamer Leistung besteht nicht nur darin, die Geschichtlichkeit – oder die Genealogie – der Erfahrung aus einem teleologisch-naturwissenschaftlichen Korsett zu befreien, sondern darin, ausgehend von der aristotelischen Epagoge (vgl. Kapitel 2.3.1) und Bacons Theorie der *negative instances* (vgl. Kapitel 3.1.2) ein spezifisches Moment des Erfahrungsprozesses neuartig aufzunehmen und richtungweisend zu interpretieren.

3.1.4 Über die Produktivität der Negativität

Gadamer thematisiert in seiner Analyse den „*Begriff der Erfahrung*“ (Gadamer 1990 [1960], 352). Er stellt hierbei die beiden klassischen Auffassungen einander gegenüber, dass Erfahrung entweder nur durch Widerlegung neuer Erfahrung Gültigkeit erlangt (wie etwa bei Bacon) oder auf ständige Bestätigung angewiesen bleibt (wie bei Aristoteles). Um eine Klärung in diesem Zwiespalt zu erlangen, wendet sich Hans-Georg Gadamer Aristoteles und dessen Texten zur Lehre der Epagoge zu. In dessen Erörterung der aufsteigenden Erfahrung und in der Metapher des fliehenden Heers erkennt Gadamer einen bedeutsamen Aspekt:

In der aristotelischen Metapher des Zustandekommens der Erfahrung im Bild eines fliehenden Heeres, das nach und nach zum Stillstand kommt⁸⁴, wird deutlich, wie Wissenschaft (und jede allgemeine Wahrheit) im aristotelischen Denken ent-

⁸³ Vgl. Gadamer 1990, 270-305.

⁸⁴ Vgl. dazu ausführlicher Kapitel 2.4.2.

steht: nämlich durch die Übereinstimmung einzelner Erfahrungen. Wenn Aristoteles den Stillstand des flüchtenden Heeres als ein Zustandekommen des Allgemeinen in der Erfahrung verbildlicht, setzt er jedoch nach Gadammers Auffassung bereits eine ihm bekannte Allgemeinheit in der Erfahrung voraus. Das Heer kann nicht prinzipiell auf der Flucht sein, sondern Aristoteles nimmt vorweg, dass zuvor ein Stillstand stattgefunden haben muss, von dem aus die momentane Bewegung als Fluchtbewegung erscheint. Erst durch die räumliche und zeitliche Differenz zwischen dem stehenden und dem fliehenden Heer wird die Flucht als eine solche deutlich.

Nach Gadamer wird an dieser Stelle ersichtlich, dass Aristoteles prinzipiell von einer bereits bekannten Allgemeinheit ausgeht und somit untersucht, wie die Erfahrung zur Entstehung von Begriffen und Allgemeinheit beiträgt, die er jedoch als gegeben voraussetzt. Aristoteles unterliegt dabei dem Irrtum, die Allgemeinheit der Erfahrung als prinzipiell bekannt zu denken. Gadamer dazu kritisch: *„Als ob sich die Typik der Erfahrung widerspruchslos von selbst ergäbe. [...] Die Allgemeinheit des Begriffs ist für ihn ein ontologisches Prius“* (Gadamer 1990 [1960], 358). An dieser Stelle formuliert Gadamer eine bedeutsame These, die das negative Moment des Erkenntnisprozesses (wieder)entdeckt und die für unsere Spurensuche richtungweisend ist:

„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 Allgemeinheit zu beschreiben. Diese Herausbildung geschieht vielmehr dadurch, daß ständig falsche Verallgemeinerungen durch Erfahrung widerlegt, für typisch Gehaltenes gleichsam enttypisiert wird.“ (Gadamer 1990 [1960], 358ff.)

Dieser Vorwurf, den Gadamer hier bezüglich der aristotelischen Epagoge erhebt, ist ein wertvolles Indiz für die Suche nach den Spuren des Lernvollzugs, da er damit deutlich macht, dass sich das Allgemeine nicht ohne Bruch, ohne Widerstand und ohne negative Instanzen ergibt. Aristoteles setzt eine Allgemeinheit und Typik voraus und unterwirft die Epagoge ihrer Erfüllung. Obwohl Aristoteles den Blick auf die Gangstruktur des Lernens eröffnet, denkt er diesen Gang von seinem Ergebnis aus und negiert dabei ein wesentliches Moment im Vollzug der Erfahrung im Lernen: das negative Moment. Entgegen der aristotelischen Auffassung

der Epagoge, in der von einzelnen Erfahrungen auf allgemeine Prinzipien geschlossen wird, ist die Negation der Erfahrung im Vollzug der Erfahrung jedoch wesentlich notwendig. Erst dadurch kann aus der unzugänglichen Vielzahl der Erfahrungen auf Verallgemeinerbares geschlossen und wiederum voreilig Verallgemeinertes als unangemessen erkannt werden. Durch die Erfahrung des Widerständigen wird die Erfahrung für den Erfahrenden fruchtbar. Ausgehend von der aristotelischen Epagoge wendet Gadamer den ontologischen Prius und würdigt den produktiven Aspekt der Negation:

„Die Negativität der Erfahrung hat also einen eigentümlich produktiven Sinn. Sie ist nicht einfach eine Täuschung, die durchschaut wird und insofern eine Berichtigung, sondern ein weitgreifenderes Wissen, das erworben wird.“
(Gadamer 1990 [1960], 359)

Dieses Zitat Gadamers markiert eine richtungweisende Feststellung auf unserer Spurensuche nach dem Vollzug des Lernens. Die Negativität der Erfahrung – das Erleben von Widerständen und Enttäuschungen – ist produktiver Bestandteil der Erfahrung selbst (vgl. Benner & English 2003). Denn unser Scheitern belehrt uns über unsere vorgängige Erfahrung und öffnet somit den Raum für neuartige und unerwartete Erfahrungen. Die Erfahrenden machen nicht nur eine neue Erfahrung über einen Gegenstand, sondern sie machen eine neue Erfahrung über ihre alten Erfahrungen und über sich selbst als Erfahrende.

Die *Produktivität der Negativität* beinhaltet dabei mehr Sinn und Bedeutung für die Erfahrenden als Bacon es im Kontext der Empirie postulierte. Produktiv ist das negative Moment im Vollzug der Erfahrung nicht allein deshalb, weil gesicherte Axiome manifestiert werden („*establishing any true axiom*“, Bacon 1984 [1620], 110), sondern die Negativität impliziert die „*eigentümliche Produktivität*“ der Konfrontation der Erfahrenden mit sich selbst. Diese Art der produktiven Negation bezeichnet Gadamer als eine *bestimmte Negation* und als *dialektische Erfahrung* (vgl. Gadamer 1990 [1960]).⁸⁵

Zur Untermauerung dieser differentiellen Lesart der Negation im Erfahrungsvollzug zieht Gadamer die Überlegungen Hegels in seinem Werk „Phänomenologie des Geistes“ (Hegel 1971 [1806]) heran. Hierbei bezieht er sich hauptsächlich auf

⁸⁵ Dieser Gedanke wird später noch einmal vertiefend aufgenommen (vgl. Kapitel 3.2.2).

Hegels Analyse des Erfahrungsprozesses, die er als die Umkehrung des Bewusstseins auf sich selbst bezeichnet:

„Er gewinnt seine Wahrheit nur, indem er in der absoluten Zerrissenheit sich selbst findet. [...] er ist diese Macht nur, indem er dem Negativen ins Angesicht schaut, bei ihm verweilt. Dieses Verweilen ist die Zauberkraft, die es in das Sein umkehrt.“ (Hegel 1971 [1806/07], 26)

Das Erfahrende *Sein* kehrt sich im Sinne Hegels durch die Negation auf sich selbst zurück und kommt durch diese dialektische Bewegung am Fremden zu einer neuen Bestimmung. Nach Gadamer – der eben diesen Gedanken aufnimmt – wird die dialektische Erfahrung jedoch nicht im hegelschen Ideal ihrer Überwindung gedacht werden: Denn Hegel verortet die Negation im Telos ihrer letztendlichen Überwindung, in der kein neues Wissen mehr angeeignet werden muss und kein anderer mehr die Erfahrung negiert, sondern die Dialektik letzten Endes überwunden wird. Er zielt auf eine Vollendung der Erfahrung, eine Gewissheit über alles Wissen, also auf eine echte *Wissenschaft* ab. Gadamer jedoch macht deutlich, dass hierbei das Wesen der Erfahrung „*von vornherein von dem her gedacht wird, worin Erfahrung überschritten ist*“ (ebd., 361). Denn aus der hegelschen Perspektive wird das Wesen der Erfahrung durch ein Telos determiniert, das der Erfahrung selbst zuwiderläuft. Erfahrung bezieht sich im gadamerschen Sinne immer auf die Ermöglichung neuer Erfahrungen und kann die Allgemeinheit der Wissenschaft nie erreichen. Der Erfahrene kann – radikal gesehen – den Endpunkt der Erfahrung nicht erreichen, da es wesentlich für die Erfahrung bleibt, dass sie ihre Wahrheit in ihrer Negation sucht. Der durch die Erfahrung Gegangene weiß – so Gadamer – um die Relativität, Begrenztheit und Subjektivität seiner Erfahrung. Was sich also im Bewusstsein durch die neue Erfahrung am Gegenstand umkehrt, ist der Horizont der Erfahrung.

Anders als Hegel entwirft Gadamer kein Ideal der Überwindung der dialektischen Erfahrung, sondern formuliert seine Idee einer radikal undogmatischen Erfahrung. Weiter hält er fest: „*Erfahrung kann nie Wissenschaft sein*“ (Gadamer 1990 [1960], 361). Denn während die „eigentlich“ humane Erfahrung ihre Widerlegung zum Ziel hat, hat die wissenschaftliche Erfahrung ihr Ziel in der Überwindung ihrer Widerlegung – also in ihrer methodisch gesicherten Bestätigung. Erfahren sind nach Gadamer jene, die sich über die Relativität ihrer Erfahrungen klar geworden sind,

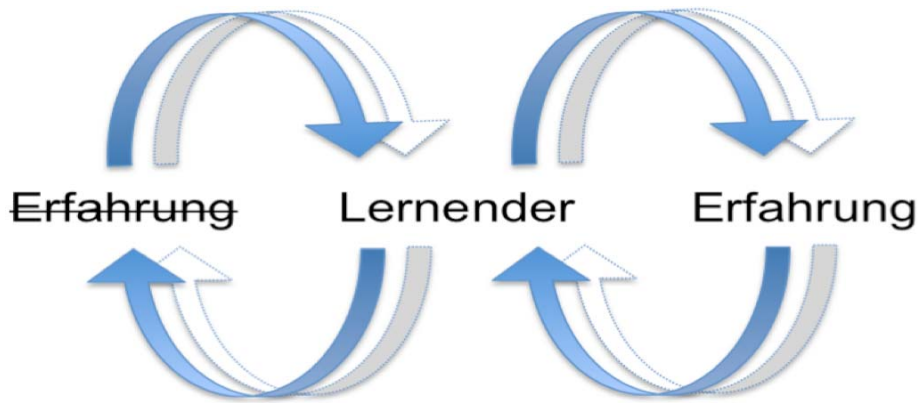
was in einer radikalen Offenheit für Neues mündet. Hierbei denkt er durchaus an eine Vollendung der Erfahrung, die sich jedoch nicht wie bei Hegel als Aufhebung der Dialektik versteht, sondern – ganz im Gegenteil – radikal die Offenheit für die Dialektik von Erfahrung kennzeichnet:

„Die Dialektik der Erfahrung hat ihre eigene Vollendung nicht in einem abschließenden Wissen, sondern in jener Offenheit für Erfahrung, die durch die Erfahrung selbst freigespielt wird.“ (Gadamer 1990 [1960], 361)

Wird diese Perspektive auf Erfahrung auf den Akteur des Erfahrens angewendet, kann festgehalten werden: Beim Erfahrenden zeigt sich der Status seiner Erfahrung an der Bereitschaft, neue Erfahrungen zu ermöglichen. Wer sich aus der Erfahrung der Negation belehren lässt, erweist sich dabei als „*der radikal Undogmatische*“ (ebd.).

An dieser Stelle zeigt sich eine Doppeldeutigkeit des Erfahrungsbegriffs. Es handelt sich nicht nur um Erfahrung als Belehrung über einen Gegenstand, sondern um Erfahrung der Erfahrung: „*Diese ist jene Erfahrung, die stets selber erworben sein muß und niemandem erspart werden kann*“ (ebd.). Eine solche Erfahrung darf und kann nicht erspart oder verhindert werden, sie muss selbst erlitten werden: „*Erfahrung in diesem Sinne setzt mannigfache Enttäuschung von Erwartungen voraus und dadurch wird Erfahrung erworben*“ (ebd., 362).

Damit wird bereits jene Spur angedeutet, die für unsere Fragestellung nach *Lernen durch Enttäuschung* relevant scheint: Gadamer legt dar, dass *negative Instanzen* und die *Negation der Erwartung* (Bacon) sowie die *bestimmte Negation* (Hegel) für den Erfahrungs- und Lernprozess notwendig sind. Die Einsicht in die Entstehung der Erfahrung und die *produktive Negativität* ist hierbei für den Erfahrenden bedeutsam. Es entsteht eine zirkuläre Bewegung im Vollzug der Erfahrung, die den Lernenden mit der Negativität der Erfahrung konfrontiert, eine Umkehrung auf ihn einleitet und eine Erweiterung bisheriger Erfahrungen ermöglicht (siehe Skizze 4):



Skizze 4: Die Produktivität der Negativität nach Hans-Georg Gadamer

Mit dem Moment der Einsicht, zu der man kommt, die man erfährt, führt Gadamer zum Phänomen des Leidens zurück, das bereits in der Antike bei Aischylos und Homer von zentraler Bedeutung für das Lernen war:

„Durch Leiden Lernen' (pathei-mathos). Diese Formel meint nicht nur, daß wir durch Schaden klug werden und die richtige Erkenntnis der Dinge erst durch Täuschung und Enttäuschung erwerben müssen. [...] Was der Mensch durch Leiden lernen soll, ist nicht dieses oder jenes, sondern ist die Einsicht in die Grenzen des Menschseins, die Einsicht in die Unaufhebbarkeit der Grenzen zum Göttlichen hin.“ (Gadamer 1990 [1960], 363)

Im Leiden wird nicht nur eine neue Erfahrung, ein neues Wissen oder eine Erkenntnis über einen Gegenstand eröffnet, sondern es kommt zur Erfahrung der eigenen Grenzen und der eigenen Relativität. Worin liegt aber die Differenz zwischen dem *Machen* einer produktiv negativen Erfahrung und dem Lernvollzug selbst? Ist die Negativität der Erfahrung ein Moment im Vollzug des Lernens oder geht Lernen darüber hinaus? Und sind das Leiden und die Erfahrung von Widerständen identische Vollzüge? Auf diese Fragen, die für unsere Spurensuche relevant scheinen, finden wir bei Hans-Georg Gadamer keine Antworten. Der Raum zwischen der Erfahrung, der Negativität und der bestimmten Negation bleibt bei Gadamer weitgehend im Dunkeln.

Denn obwohl die Negation der Erfahrung für das Lernen unumgänglich ist, klärt dieser Umstand noch nicht den Grund, warum es zu einer Negation oder überhaupt zur Bewegung in Richtung Negation kommt. Auch wenn wir nun von den Neigungen des menschlichen Geistes, das Negative zu übersehen, und von der Bewegung einer bestimmten Negation wissen, bleibt die Frage offen, warum sich

diese Bewegung vollzieht. Aus welchem Grund lösen die Widerstände die Umkehrung auf sich selbst aus? Ist diese Umkehrung ein Lernvollzug oder ein Erfahrungsvollzug?

Die Analyse Gadamers gilt der Kritik der Methodologisierung der Erfahrung in der Wissenschaft, nicht der einer Analyse von Lernprozessen aufgrund negativer Erfahrungen. In seiner Analyse rekonstruiert Gadamer den Weg des bereits Erfahrenen, der im Gang durch die Negativität der Erfahrung und durch das erlittene Schicksal zur Einsicht in seine Endlichkeit und in die Relativität seiner Erfahrungen kommt. Welche Rückschlüsse daraus für das Phänomen des Lernens zu ziehen sind, bleibt jedoch weitgehend offen⁸⁶. Die Frage nach der lerntheoretischen Relevanz und ihrer Implikation für die Pädagogik greift Günther Buck, ein Schüler Gadamers, in seinen Theorien der *Epagogik* (vgl. Buck 1969, 1989) auf. Um weitere Klärung dieser Fragen aus einer pädagogischen Perspektive zu erhalten, wird in einer letzten Station der Spurensuche nach dem Vollzug des Lernens durch Enttäuschung die Theorie des Umlernens von Günther Buck herangezogen.

⁸⁶ Ein Beispiel, wie Gadamers Erfahrungsbegriff für lern- und bildungstheoretische Analysen Verwendung finden könnte, ist bei Schütz zu finden (vgl. Schütz 1984).

3.2 Spuren von Lernen und Negativität

Jene Spur, die eine Antwort auf die Frage nach der Bedeutung der Enttäuschung im Lernen ermöglicht, findet sich in den Theorien Günther Bucks zur pädagogischen Induktion, die er in Anlehnung an die aristotelische Analyse der Epagoge in die Erziehungswissenschaft einführt (vgl. Böhm 2005 [1971], 180). Buck setzt an den Überlegungen von Aristoteles, Francis Bacon, Edmund Husserl, Georg Wilhelm Friedrich Hegel und Hans-Georg Gadamer an und bezieht deren Thesen auf die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Erfahrung, Negation und Lernen im pädagogischen Kontext. Nun nimmt Buck nicht nur die bisher erörterten Thesen zur Produktivität der Negativität auf, sondern er deutet diese neu und transformiert sie in einen pädagogischen Kontext. Sein bedeutsamstes Werk, „Lernen und Erfahrung“, erschien 1967 und trägt im Untertitel den Begriff der „Epagogik“, also der didaktisch-pädagogischen Induktion. Bedeutsam in den epagogisch-hermeneutischen – manchmal phänomenologischen – Thesen Bucks erscheinen dessen Analysen der Vorerfahrung, der Antizipation sowie des Phänomens des Umlernens. Auf seine Überlegungen zu Lernen, Erfahrung und Negativität soll hier nun eingegangen werden, um daran anschließend offene Fragen des Lernvollzugs zu stellen und auf bisher unbeleuchtete Aspekte einzugehen.

3.2.1 Implikation und Explikation der Vor-Erfahrung und des Lernens

Während mit Parmenides, Platon, Aristoteles, Bacon und Gadamer Einsichten zum Zusammenhang zwischen Erfahrung, Lernen und Negativität erörtert werden konnten, gilt es nun, den Lernvollzug auf pädagogischem Terrain zu untersuchen. In diesem Sinne ist die Leitfrage jene nach dem Zusammenhang zwischen Erfahrung und Lernen. Günther Buck eröffnet seine Antwort auf diese Frage mit den Überlegungen Johann Friedrich Herbarts (1776-1841), der die Erfahrung als eine der „*Urquellen des geistigen Lebens*“ (Herbart 1851 [1806], 59) bezeichnet.⁸⁷ Die Erfahrung liege dem Lernen zugrunde. Erst indem auf Erfahrungen aufgebaut und

⁸⁷ Dazu ausführlicher: „*In der That, wer möchte Erfahrung und Umgang bey der Erziehung entbehren? Es ist als ob man des Tages entbehren, und sich mit Kerzenlicht begnügen sollte! [...] Nur Schade! Erziehung hat Erfahrung und Umgang nicht in der Gewalt*“ (Herbart [1806] 1851, 59f.). Günther Buck deutet darauf hin, dass Herbarts Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Erfahrung und Lernen in der pädagogischen Rezeption weitgehend unberücksichtigt blieben (vgl. Buck 1989 [1967], 13).

neue Erfahrungen erlebt werden können, wird Lernen als Folge der Erfahrung möglich. Erfahrung fungiert für Buck jedoch nicht nur als Grund einer möglichen Folge im Lernen, sondern als eingeleitete Not, die durch das Lernen gewendet werden kann: *„Das Lernen gehört notwendig zur Erfahrung und ist in ihr enthalten wie die Folge im Grund“* (Buck 1989 [1967], 15). Die Erfahrung liegt dem Lernen zugrunde und vice versa ist die Erfahrung auf das Lernen angewiesen, da die Möglichkeit oder Unmöglichkeit weiterer Erfahrungen im Nicht-Lernen oder Lernen aus Erfahrung angelegt wird. Jede Erfahrung ist in den Kontext eines bereits aus früheren Erfahrungen Gelernten eingebettet und somit ebenfalls Folge vorgängiger Erfahrung. Erst durch die Erfahrung wird Lernen ermöglicht und notwendig. Der Gang der Erfahrung steht in einem engen Zusammenhang mit dem Vollzug des Lernens und wird von Aristoteles sogar gleichgesetzt: *„Mathesis [Lernen] und Epagoge [Induktion] sind im Grunde identische Begriffe“* (Buck 1989 [1967], 34; [Anm. KM]). Worin liegt nun der Unterschied zwischen der Erfahrung, der Epagoge und dem Lernen?

Von besonderem Interesse scheint für die Klärung dieser Frage die Struktur der Vorerfahrung zu sein. Günther Buck setzt daher an der aristotelischen Differenzierung zwischen der Implikation und der Explikation der Erfahrung an (vgl. Kapitel 2.3.1) und erörtert das Modell der Epagoge in Bezug auf den Zusammenhang zwischen Lernen und Erfahrung. Dabei wird ein zweifacher Aspekt deutlich: Zum einen entstammt das Lernen aus der einzelnen Erfahrung und steigt zur allgemeinen Erfahrung auf, wobei *„die Erfahrung Anfang und Grund eines Prozesses ist, der die Erfahrung übersteigt [...]“* (Buck 1989 [1967], 43). Zum anderen kann es bedeuten, dass das Lernen und die Epagoge identische Prozesse sind, denen *„zufolge der Gang der Erfahrung und der Gang der ‚Induktion‘ gleichzusetzen“* (ebd.) sind. Hierbei wendet Buck ein, dass die Epagoge über die Erfahrung hinausreicht: *„Sie ist nicht einfach Erfahrung, sondern sie bearbeitet die Erfahrung, ist dieser gegenüber also wesentlich reflexiver Natur“* (ebd., 44). Erfahrung leitet ein erstes Kennenlernen ein, das im epagogischen Gang des Lernens reflektiert wird: *„Sie [die Erfahrung] weiß über das Daß, nicht aber das Warum“* (ebd.; [Anm. KM]). Die Klärung der Frage nach dem *Warum* ist Aufgabe des Lernvollzugs und somit Folge der Erfahrung, deren weiterer Grund sie wiederum sein kann. Man kann also festhalten: Die Erfahrung belehrt uns darüber, *dass etwas so oder so ist*, und

dieses Wissen hat sie im Zuge der Epagoge erfahren. Die *Gründe* für dieses Wissen von diesem *Etwas*, vom Erfahren selbst und seiner Relativität kann jedoch erst in einem Lernvollzug erschlossen werden. An dieser Stelle wird die Bedeutung der Vorerfahrung für das Lernen deutlich.

Wie bereits Hans-Georg Gadamer (vgl. Kapitel 3.1.4) greift Günther Buck bei der Frage nach der Struktur der Vorerfahrung⁸⁸ Francis Bacons Feststellung auf, dass der Mensch mehr zur Affirmation seiner Antizipation als zum Aufmerken negativer Instanzen in seiner Erfahrung neigt. Bacon tendiert hierbei dazu, die natürliche Erfahrung (vgl. Bacon 1989 [1967]) – also jene Erfahrung, die vom vorurteilsgeprägten, unreflektierten und stumpfsinnigen Verstehen des Menschen geformt ist⁸⁹ – im Sinne seiner experimentellen Induktion zu überwinden, die bei Aristoteles noch die Bedingung der Möglichkeit des Lernens war:

„Bacon entlarvt dasjenige Moment der natürlichen Erfahrung, welches bei Aristoteles als Vorblick auf die Prinzipien verstanden wird, als Hang zu irreführenden Antizipationen. [...] Die Vertrautheit des alltäglich Vertrauten ist nicht der positive Grund, sondern der Feind des wahrhaften Lernens.“ (Buck 1989 [1967], 54)

Buck stimmt zwar mit Bacons Entdeckung überein, hält jedoch entgegen, dass jene methodisch gesicherte Erfahrung, die Bacon anstrebt, die Leistung des menschlichen Lernvollzugs verkürzt: Nicht nur das Scheitern an der Negation und das anschließende Überwinden der natürlichen Erfahrung sind für das Lernen von Bedeutung, sondern die *„prinzipielle Erfahrung über die alltägliche Erfahrung“* (Buck 1989 [1967], 57) – also die Erfahrung über die Relativität der „bloßen“ und ungesicherten Erfahrung – leitet *„Lernen im vollen Sinne“* (ebd.) erst ein. Die harmonisierende, verallgemeinernde und unreflektierte Art das Antizipierens, Denkens und Sprechens kann nicht – wie Bacon es annahm – überwunden werden, sondern sie ist Bestandteil unseres Erfahrungsvollzugs. Eben unsere *unzurei-*

⁸⁸ Von besonderem Interesse erscheint hierbei auch Bucks Gegenüberstellung zwischen Empirismus und Apriorismus, wobei er die Pattstellung zwischen den beiden Denkrichtungen auflöst. Er verdeutlicht, dass eine Einheit von Apriori, Erfahrung und Lernen durchaus denkbar sei, wenn in einem aristotelischen Sinne das A Priori als ein Frühes und nicht selbst als Prius postuliert würde (vgl. dazu Buck 1989 [1967], 21-28).

⁸⁹ Dazu Bacon: *„But by far the greatest impediment and aberration of the human understanding proceeds from the dullness, incompetency, and errors of the senses: since whatever strikes the sense preponderates over every thing, however superior, which does not immediately strike them“* (Bacon 1984 [1620], 111).

chende Art des Erfahrens und Verstehens – wie Bacon sie bezeichnet – stiftet gleichzeitig den Rahmen, in dem wir durch die Konfrontation mit Widerständen neue Erfahrungen ermöglichen: „*Erfahrung ist nur insofern belehrend, als Antizipation und negative Instanz korrelative Momente einer einheitlichen Struktur sind, in der eines das andere voraussetzt*“ (Buck 1989 [1967], 58).

Gegen Bacons radikale These, dass die Antizipation der Induktion zuwiderläuft und methodisch unterworfen werden muss, verweist Buck auf Edmund Husserls Analyse der Antizipation in dessen Werk „*Erfahrung und Urteil*“ (1999 [1939]). Husserl erkennt die Funktion der Antizipation in ihrer Sinnestransparenz. Jede neue Erfahrung impliziert und expliziert neue Erfahrungen, wodurch das Unbekannte immer bereits ein relativ Bekanntes ist. Die Erfahrung eröffnet implizit einen Raum für weitere Antizipationen, aus denen wiederum neue Erfahrungen und Antizipationen entstehen: „*Es ist diese Sinnestransparenz, die den epagogischen, d. h. belehrenden Charakter der Erfahrung ausmacht*“ (Buck 1989 [1967], 63). Buck sieht in Husserls Analyse drei weitere wesentliche Bestandteile der Induktion: die Horizontstruktur (1), die Intentionalität (2) und die Enttäuschung der Erwartungsentention (3):

1. Die Transzendenz der Erfahrung fasst Edmund Husserl im § 8 seines Werkes „*Erfahrung und Urteil*“ (1999 [1939], 26-33) als *Horizontstruktur*, die über die gegebenen, erfahrenen und bekannten Inhalte hinausreicht:

„Niemals vollzieht sich eine Erkenntnisleistung an individuellen Gegenständen der Erfahrung so, als ob diese erstmalig vorgegeben wären als noch gänzlich unbestimmte Substrate. Welt ist für uns immer schon eine solche, in der bereits Erkenntnis in der mannigfaltigsten Weise ihr Werk getan hat; [...] dieses Vorwissen ist inhaltlich unbestimmt oder unvollkommen bestimmt, aber nie vollkommen leer [...]. Jede Erfahrung hat ihren Erfahrungshorizont.“ (Husserl 1999 [1939], 26f.)

Im Erfahrungshorizont des Erfahrenden eröffnen sich unspezifische und spezifische Antizipationen, die zur weiteren Explikation oder Widerlegung zur Verfügung stehen. Diese Antizipationen sind nicht Gegner der Erfahrung, sondern – so Buck – notwendiger Bestandteil der Induktion und die Bedingung der Möglichkeit des Lernens aus der Erfahrung:

„Auf Grund seiner Vorbekanntheit ist das Unbekannte erfragbares Unbekanntes. Die Weise der Horizontalität der Erfahrung als Weise der relativen

Vorbekanntheit sind Weisen der Befragbarkeit des Unbekannten.“ (Buck 1989 [1967], 65)

So kommt Husserl entgegen Bacons Auffassung zu dem Schluss, dass jede Erfahrung einen „*Innenhorizont*“ impliziert und eine „*untrennbare Induktion in jeder Erfahrung selbst*“ (Husserl 1999 [1939], 28) bedeutet.

2. Die *Horizontalität* bezieht sich jedoch nicht nur auf das erfahrene Objekt (Innenhorizont), sondern auch auf weitere Objekte, die zwar aktuell noch nicht erfahren werden, deren Möglichkeitsraum jedoch eröffnet wurde:

„Das heißt, jedes erfahrene Ding hat nicht nur einen Innenhorizont, sondern es hat auch einen offenen endlosen Außenhorizont von Mitobjekten (also einen Horizont zweiter Stufe, bezogen auf den Horizont erster Stufe, sie implizierend) von solchen, denen ich zwar im Augenblick nicht zugewendet bin, denen ich mich aber jederzeit zuwenden kann.“ (Husserl 1999 [1939], 28)

Buck sieht diese Differenzierung Husserls zwischen einem Innen- und Außenhorizont der Erfahrung als unzureichend ausgeführt (vgl. Buck 1989 [1967], 63); für ihn scheint der Gedanke der Intentionalität von größerer Bedeutung. Denn die Antizipation zeichnet sich in der Art und Weise ihrer *Intentionalität* aus. Nach Husserl bleibt die Antizipation zum einen *unthematisch* und im Hintergrund der Wahrnehmung des Objekts, also dem Erfahrenden *unbewusst*, und zum anderen ist diese Antizipation keine rein subjektive Transformation, sondern ganz im Gegenteil vom Objekt der Betrachtung determiniert. Diese vage Typik des Antizipierens erfährt der Erfahrende in der Konfrontation mit dem Gegenstand. In der Erfahrung wird diese Antizipation auf die Probe gestellt und dem Gegenstand mehr und mehr angepasst. So Günther Buck:

„Die die Erfahrung leitende vorgreifende 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 [1967], 73)

3. Sowohl die Antizipation als auch die Explikation können einen Wandel des Erfahrungshorizonts auslösen. Indem die unthematische Antizipation scheitert oder die Explikation zum Stillstand kommt, kann ein Phänomen ausgemacht werden, das mit Husserl als Enttäuschung der Erwartungsintentionen bezeichnet werden kann, während im Normalfall die Erwartungsintention ungehemmt

erfüllt wird: „Der Gegenstand steht dann in schlichter Glaubensgewißheit als seiend und so seiend vor uns“ (Husserl 1999 [1939], 94). Nun kann es sich jedoch auch anders verhalten und „das die Erwartung enttäuschende Bewußtsein des Anders“ (ebd., 94) tritt auf.

Diese Enttäuschung (die Husserl in seinen Thesen stark auf die Wahrnehmung bezieht) betrifft jedoch nicht den Erfahrungshorizont in seiner Gesamtheit, sondern tritt immer nur partiell ein. Ein einheitlicher Sinnesrahmen stiftet das produktive Moment im Erfahrungsprozess, das trotz der Negation und der Irritation an einem relativ konstanten Erfahrungshorizont verhaftet bleibt: „Die Erfahrung der Nichtigkeit von Antizipation bedarf selbst eines Vertrautheitshorizonts, der von der Negativität nicht berührt wird, ihr gegenüber wahrhaft a priori ist“ (Buck 1989 [1967], 76). Dieser Aspekt trifft vorrangig auf unsere gelebte Erfahrung (vgl. Mitgutsch 2008a) zu und nur nachrangig auf jene gesicherte, veranstaltete, methodisierte, überzeitliche und entsubjektivierte Erfahrung der Wissenschaft. Auch wenn Husserl sein Verständnis der Enttäuschung explizit im Kontrast zur verwissenschaftlichten Erfahrung postuliert, sieht auch er die „ungehemmte“ (Husserl 1999 [1939], 94) Bestätigung der Erwartung als den Normalfall an. Er fragt sich demnach, ob eine glatte Enttäuschung der Erwartung, also eine vollkommene Heterogenität, überhaupt möglich ist.⁹⁰ Wenn jedoch die Negation der Erwartung tatsächlich eintritt (Husserl bedenkt auch ein Zwischenstadium des Zweifels), dann kommt es zu einer rückwirkenden Bewegung, die eine alte Erwartung durchkreuzt und eine neue postuliert: „Die noematische Wandlung strahlt in Form einer rückwirkenden Durchstreichung zurück in die retentionale Sphäre und wandelt ihre aus den früheren Wahrnehmungsphasen stammende Sinnesleitung“ (Husserl 1999 [1939], 96). Ohne an dieser Stelle den weiteren Ausführungen der Horizontalität folgen zu wollen, soll eben diese umkehrende Bewegung einer genaueren Be-

⁹⁰ Dies mag im Besonderen daran liegen, dass Husserl hierbei mehr von der sinnlichen Wahrnehmung als von der Struktur der Erfahrung ausgeht. Dass die Struktur der Erfahrung von der Wahrnehmung bestimmt wird und in Bezug auf Lernen ebenfalls genauerer Analysen bedarf, kann hier nur angedeutet werden: „Im Falle der ungehemmten Auswirkung des Interesses erfüllt sich dabei die protentionale Erwartung, der Gegenstand erweise sich in seinen Eigenheiten als das, als was er antizipiert war, [...] es erfolgt Näherbestimmung, eventuell partielle Korrektur, oder – im Falle der Hemmung – Enttäuschung der Erwartung, partielle Modalisierung“ (Husserl 1948, 115).

trachtung unterzogen werden. Ist es die Umkehrung der Erfahrung durch die Enttäuschung, die den Lernvollzug in Gang bringt?

3.2.2 Lernen als Umlernen

Günther Buck versucht, die Überwindung der Negation abzuwehren und so der Radikalität der produktiven Negativität Raum zu geben. Im Moment der Umkehrung, dem Durchstreichen vorhergehender Erfahrungen und der Einsicht in die unüberwindbaren Unzulänglichkeiten der Erfahrung erkennt er ein besonderes Moment im Vollzug des Lernens.

Im Sinne Nietzsches empfiehlt Buck, die Verwandlung oder Umwandlung des Selbst⁹¹ aufgrund der Enttäuschung als Sinn der Enttäuschung im Lernen zu fassen. Der produktive Sinn der Negation liegt nicht nur in einem besseren Wissen um den Gegenstand, sondern in einer neuen Erfahrung über die eigene Erfahrung und über sich selbst: „*Das Werk der negativen Erfahrung ist ein Sich-seiner-bewußt-Werden*“ (Buck 1989 [1967], 80). Darunter versteht Buck in einem hegelischen Sinne (vgl. Hegel 1971 [1806/07]) ein anfängliches *An-Sich* des Bewusstseins am Objekt, das sich von diesem *An-Sich* zu einem „*Für das Bewusstsein*“ des „*An-sich*“ transformiert – was Hegel als dasjenige bezeichnet, „*was Erfahrung genannt wird*“ (ebd., 71). Und mit Hegel hält Buck in weiterer Folge fest, dass in der Erfahrung eine Rückbestimmung auf die Erfahrung selbst folgt:

„Erfahrung 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 [1967], 14)

Über die Umkehr des Bewusstseins am Gegenstand ändert sich das Wissen um den Gegenstand und das erfahrende Bewusstsein selbst sowie dessen Horizont. Entscheidend ist hierbei – unter Bezug auf Gadamer – die Umkehrung des Bewusstseins des Erfahrenden auf sich selbst:

⁹¹ Günther Buck deutet die Thesen Nietzsches prominent an, ohne sie jedoch wirklich auszuführen. Für weitere Analysen scheint eine vertiefende Auseinandersetzung mit Nietzsches Werk von besonderem Interesse zu sein. Besonders seine Thesen zur Verwandlung des Geistes in „Also sprach Zarathustra“ (1883-1885) sind in diesem Zusammenhang lesenswert. Sie zeigen, inwiefern die Negation, das Leiden und die Umwandlung zur Wandlung des Geistes beitragen (vgl. Nietzsche 1999).

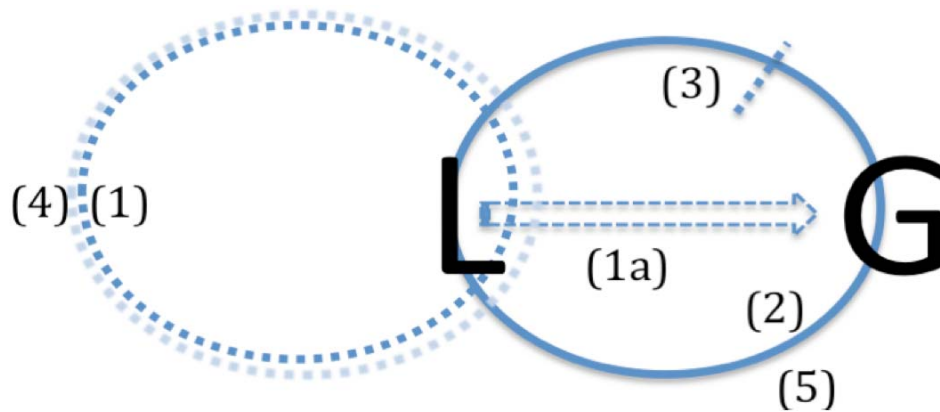
„So hat sich das erfahrene Bewußtsein umgekehrt – nämlich auf sich selbst zugekehrt. Der Erfahrende ist sich seiner Erfahrung bewußt geworden – er ist ein Erfahrener. So hat er einen neuen Horizont gewonnen, innerhalb dessen ihm etwas zur Erfahrung werden kann.“ (Gadamer 1990 [1960], 359)

Nach Hegel hat die Erfahrung die Struktur einer Umkehrung des Bewusstseins und somit kommt es zu einer dialektischen Bewegung. Hegel beschreibt, welche Erfahrung das Bewusstsein mit sich selber macht. Im Fremden des Objekts erkennt sich das Bewusstsein selbst und kehrt sich um. Die dialektische Erfahrung wird jedoch dabei, hier kann wieder mit Gadamer argumentiert werden, im Ideal ihrer Überwindung gedacht, indem kein neues Wissen mehr angeeignet werden muss, sondern die Dialektik letzten Endes überwunden wird:

„Heidegger hat mit Recht, wie mir scheint, darauf hingewiesen, daß Hegel hier nicht die Erfahrung dialektisch interpretiert, sondern umgekehrt, was dialektisch ist, aus dem Wesen der Erfahrung denkt.“ (Gadamer 1990 [1960], 360)

Bei Hegel kommt es zur Vollendung der Erfahrung, zur Gewissheit über alles Wissen, das er als die *Wissenschaft* bezeichnet. Gadamer macht deutlich, dass hierbei das Wesen der Erfahrung „*von vornherein von dem her gedacht wird, worin Erfahrung überschritten ist*“ (ebd., 361). Aus dieser Perspektive wird das Wesen der Erfahrung durch ein Telos determiniert, das der Erfahrung selbst zuwiderläuft. Der Erfahrene kann nie den Endpunkt des Erfahrens erreichen, da es wesentlich für die Erfahrung ist, dass sie ihre Wahrheit in ihrer Negation sucht. Buck schließt hierbei an Gadamers Kritik an Hegels Auffassung an, indem er anmerkt, dass selbst Hegel die dialektische *bestimmte Negation* im Ideal ihrer Überwindung denkt.⁹² Resümiert man Günther Bucks Überlegungen zu Lernen, Erfahrung und Negativität, ergibt sich folgende Skizze:

⁹² In ähnlicher Weise kritisiert Günther Buck die lerntheoretischen Überlegungen Thorndikes, Deweys und Piagets, welche die Negation und den Gang der Erfahrung zwar fassen, das Moment des Widerstandes jedoch aber letztendlich auf ein zu überwindendes Hindernis reduzieren. Der Lernende kommt hierbei zwar zu einem neuen Wissen oder einer neuen Erfahrung, jedoch kehrt sich sein Horizont dabei nicht um und es kommt zu keiner Erfahrung über das eigene Erfahren und über sich selbst. Diese These trifft auch noch auf die meisten gängigen teleologischen, methodologischen, neurowissenschaftlichen und didaktischen Lerntheorien zu (vgl. Kapitel 1.3).

3.2.3 Skizze des Lernvollzugs als Umlernen

Skizze 5: Umlernen nach Günther Buck

Günther Bucks epagogischer Lernbegriff zeichnet sich – unter Bezugnahme auf Denker wie Aristoteles, Bacon, Herbart, Husserl, Hegel, Nietzsche und Gadamer – durch folgende Aspekte aus: Jedes Lernen impliziert vorgängige Erfahrungshorizonte (1), die auf vorhergehenden Erfahrungen aufbauen und durch die Transzendenz der Erfahrung das aktuelle Erfahren übertreffen. Durch dieses unthematische, allgemeine und unbewusste Kennengelernte entwerfen die Erfahrenden Antizipationen über die Welt und zukünftige weitere Erfahrungen (1a). Auf diesem Horizont der Erfahrung aufbauend differenziert Buck zwischen unterschiedlichen Arten des Lernens: einem bloßen Kennen-Lernen, einem Dazu-Lernen und einem Um-Lernen. Während die Erfahrung im bloßen Kennenlernen nur unmittelbare Konsequenzen für den Lernenden hat und den Horizont und zukünftige Antizipationen transformiert, stellt das Dazu-Lernen einen kontinuierlich aufsteigenden (epagogischen) Prozess der Explikation von der Erfahrung dar (2). *Eigentliches* Lernen jedoch – so argumentiert Buck – vollzieht sich als ein Prozess des Umlernens, in dem Vor-Erfahrungen, Antizipationen und Erwartungen konfrontiert, negiert, enttäuscht und berichtigt werden. Die Erfahrung kehrt sich dabei auf den Lernenden um (3). Dieses Lernen impliziert nicht nur neue Erfahrungen über einen Gegenstand (2), sondern auch neue Erfahrungen über den Lernenden selbst und über die Art seines Erfahrens, Denkens, Antizipierens und Lernens (4). Dadurch transformiert sein Wissen seinen Erfahrungshorizont und ermöglicht neue unthematische Antizipationen für weitere Erfahrungen (5). Im Umlernprozess kommt es nach Buck zu einem „*Sich-seiner-bewußt-Werden*“ (Buck 1989 [1967],

80). Es vollzieht sich „[...] ein Umschlag von einer Art der Erfahrung zu einer neuen Art, welche die alte Art im ganzen reflektiert“ (Buck 1969, 24). Und mit Gadamer postuliert Günther Buck die Vollendung der Erfahrung nicht in ihrer dialektischen Überwindung (Hegel), sondern in der radikalen Undogmatik und prinzipiellen Offenheit des Erfahrenden für neue und widerstrebende Erfahrungen (vgl. Buck 1989).

Lernen zielt also nicht auf die Überwindung der Negation, der Enttäuschung und des Widerständigen ab, sondern das Ziel liegt im Sinne Bucks in der Einsicht in den eigenen Vollzug der Erfahrung, in seine Unabgeschlossenheit und in der prinzipiellen Offenheit zur Widerlegung von Erfahrungen. Diese Einsicht in die grundlegende Unvermeidlichkeit der Vorurteile und der subjektiv verzerrten Erfahrung – oder wie er mit Nietzsche sagt, des Gewährwerdens der „*großen Dummheit, die wir sind* [...]“ (Nietzsche 1886/1988, 170) – kann Ziel eines Lernens aus Enttäuschung sein.

Hier endet die grundlegende theoretische Erörterung Günther Bucks zur Theorie des Umlernens.⁹³ Somit kommt an dieser Stelle auch unsere Spurensuche zu einem ersten Ende. In weiterer Folge soll nach jenen Momenten im Lernvollzug als Enttäuschung gefragt werden, die weiterer Analysen und Klärungen und genauerer Betrachtungen bedürfen. Im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen nun jene Leerstellen der Spur, die zur Skizze eines pädagogischen Lernvollzugs notwendig scheinen.

3.2.4 Leerstellen in den Spuren von Lernen und Negativität

Günther Bucks Analyse der Epagoge, der Negation der Erfahrung und des Umlernens ist bis heute für eine pädagogische Theorie des Lernens von zentraler Bedeutung. Er legt nicht nur eine der wenigen *pädagogischen* Theorien des Lernens vor⁹⁴, sondern er ergründet dabei ein Moment im Lernvollzug, das bis dahin im

⁹³ Buck (1989) führt seine Thesen in weiterer Folge am Exempel des Beispiel- und Analogieverstehens aus (vgl. Buck 1989 [1967], 177-246).

⁹⁴ Die ungebrochene Aktualität dieser Theorien spiegelt sich in einer Vielzahl pädagogischer Publikationen zum Thema Lernen der letzten Jahre wider: Benner 2005; Duncker/Scheunpflug/Schultheis 2004; Koch 1995, 2002; Meyer-Drawe 1996, 2003, 2005, 2008; Mitgutsch/Sattler/Westphal/Breinbauer (Hg.) 2008; Neider/Hüther/Köhler/Kühlewind 2004; Oser & Spychiger 2005; Prange 2005; Rauschenbach/Düx/Sass 2005; Westphal 2002, 2004, 2005;

pädagogischen Denken und Handeln kaum Beachtung fand und bis heute eher ein Schattendasein führt: das Moment der Negation. Indem Buck die aristotelische Idee der Epagoge aufgreift, diese mit den Ausführungen Bacons, Hegels, Husserls und Gadamers konfrontiert und – das ist für unsere Analyse entscheidend – deren Ausführungen über die Erfahrung auf Lernen überträgt, legt er eine erste Theorie eines Umlernvollzugs vor.⁹⁵ Dabei verdeutlicht er, dass eine pädagogische Theorie des Lernens nicht von spezifischen Prinzipien, Ideen oder aus der Praxis abgeleitet werden muss, sondern aus dem Gang, der Dynamik und dem Vollzug der Erfahrung selbst erfolgt. Diese Einsicht erscheint für das Ziel der vorliegenden Analyse, einen pädagogischen Umlernvollzug zu skizzieren, von besonderer Bedeutung.

Ohne den Stellenwert Bucks in Bezug auf seine Theorie des Umlernens schmälern zu wollen, verdeutlicht gerade ein systematischer und reflexiver Blick auf diese einige Fragen, die im Kontext seiner Überlegungen offen bleiben. Um den Vollzug des Umlernens unter Berücksichtigung der Negativität der Erfahrung zu skizzieren, verlangen einige Aspekte in diesem Kontext weiterer Ausführungen. So scheint zum einen die Dynamik im Zwischenraum zwischen Negation und Erfahrung einige Lücken aufzuweisen (1), zum anderen bleibt der Akteur des Umlernens in seiner Selbstbestimmung an manchen Stellen undeutlich (2) und zuletzt kann die Frage nach der Einheitlichkeit der Erfahrung unter Berücksichtigung der Negativität gestellt werden (3). Eben diese drei Fragehorizonte sollen vorerst eröffnet werden, um sie anschließend aufzugreifen und weiterführend zu erörtern.⁹⁶

1. Günther Buck verortet die Bedingung der Möglichkeit des Lernens aus Erfahrung durch Negation in der Transzendenz der Erfahrung. Indem durch das Umlernen der Erfahrungshorizont des Lernenden transformiert wird, eröffnen

Westphal & Hoffmann (Hg.) 2007; Zirfas & Göhlich 2007; Wulf/Zirfas/Göhlich (Hg.) 2007; Wulf/Althans/Blaschke 2007.

⁹⁵ Die Frage, ob nicht bereits John Dewey eine Theorie des Umlernens aus Erfahrungen vorlegte, erscheint interessant, soll an dieser Stelle jedoch nicht weiter ausgeführt werden. Angemerkt darf an dieser Stelle sein, dass sich Buck von der pragmatischen Denkensart Deweys mehrfach abgrenzt und meint, dass dieser nur eine Ebene des Umlernens an Gegenständen erfasst, nicht aber die Umkehrung des Bewusstseins auf das eigene Selbst (vgl. Buck 1989 [1967]; English 2008).

⁹⁶ Es wäre hierbei auch denkbar, andere Aspekte der buckschen Analyse aufzugreifen. In der vorliegenden Untersuchung erscheint jedoch die Frage nach dem Subjekt, der Bewegung des Umlernens und der Rolle der Homogenität im Lernen zwingender, um eine Skizze von Lernen und Enttäuschung zu ermöglichen.

sich eine Vielzahl an neuen Möglichkeiten für weitere Erfahrung. Husserl hat diesen Aspekt als „den offenen endlosen Außenhorizont“ (Husserl, 1999 [1939], 28) bezeichnet, als einen Erfahrungshorizont auf einer zweiten Stufe, der aktuell nicht erfasst wird, jedoch prinzipiell für neue Erfahrung den Raum öffnet. In seinem Aufsatz zur „Freudigkeit jenes Sprungs“ (vgl. Buck 1975) formuliert Buck dazu:

„Nur weil die Erfahrung an jedem Punkt ihres Ganges prinzipiell über jede einzelne Kenntnisnahme bzw. über den Gesamtbestand aktueller Kenntnisnahme hinausgreift, diese transzendiert, kann sie überhaupt Einzelnes kennenlernen und von da aus weiter zu umfassenden Erfahrungen fortschreiten, d.h. einen Gang haben.“ (Buck 1975, 171)

Die Transzendenz und transformierbare Horizontalität der Erfahrung ermöglicht Lernen, da jede neue Erfahrung bereits relativ bekannt und eingebettet in einen Erfahrungshorizont ist: „Eben darauf beruht die Möglichkeit von Lernprozessen und eben deshalb ist die Idee absoluter Neuanfänge in Bildungsprozessen abstrus.“ (ebd., 172) Lernen wird demnach durch die Transzendenz der Erfahrung ermöglicht und kommt erst durch sie in Gang. Fraglich bleibt hierbei jedoch, wie die Transzendenz – also das die konkrete Erfahrung übersteigende Moment – das Lernen in Bewegung setzt.

Die *relative Bekanntheit* mag zeigen, *dass* und *wodurch* die Transzendenz der Erfahrung Lernen anregt, nicht jedoch *wie* aus diesen Sinnüberschüssen gelernt werden kann. Die Transzendenz der Erfahrung, das Scheitern an Negationen, die Horizontalität, die Umkehrung des Lernenden auf sich selbst und die radikale Offenheit sind durchaus *notwendige* Bedingungen des fortschreitenden Ganges des Lernens – sie klären jedoch nicht, wie Lernen selbst in Gang kommt, denn es fehlt eine Analyse des *zündenden* Moments oder der sich erhebenden Revolution der Erfahrung des Lernenden. Wie bereits in den Thesen des Aristoteles bleibt die Frage offen, *wie* die Bewegungen des zirkulären Stufengangs des Umlernens ermöglicht oder verunmöglicht werden können. Wäre das zirkulär-negative Umlernen ein automatisierter Vollzug, wären Erfahrungen des Stillstands, des Eben-Nicht-Lernens und, im Extremfall, der

Traumatisierung nicht möglich⁹⁷. Der Umstand, dass Lernen nicht intentional steuerbar ist, sich nicht nur dem Lehrenden, sondern im Besonderen auch dem Lernenden entzieht, deutet auf diesen Umstand hin. Die Transzendenz der Erfahrung alleine liefert vielleicht die Bedingung der Möglichkeit – sie erklärt jedoch nicht die Ursache oder den Grund für den fortschreitenden Lernvollzug. Wird die Frage nach der Bedeutung der produktiven Negativität der Erfahrung im Vollzug des Lernens gestellt, scheint das Problem der Bewegung im Lernvollzug von Interesse. Die Transzendenz der Erfahrung ist, so zeigt Buck mit Husserl, eine notwendige Bedingung des Lernens; ob sie jedoch auch eine hinreichende Bedingung ist, um das Lernen in Gang zu setzen, darf hier in Frage gestellt werden und bedarf weiterer Analysen.

Die Pädagogen Dietrich Benner und Andrea English spielen auf einen ähnlichen Gedanken an, wenn sie nach jenem Raum fragen, der sich zwischen der bestimmten Negation der Antizipation und der Umstrukturierung des Wissens auftut (vgl. Benner & English 2003):

„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 & English 2003, 102)

Dietrich Benner und Andrea English spielen hier darauf an, dass eine erfahrene Enttäuschung nicht notwendigerweise ein Vorwissen transformiert, sondern dass sie ebenso zu einem Stillstand im Vollzug der Erfahrung führen kann. Sie weisen darauf hin, dass eine eingeleitete Not durch die Erfahrung in manchen Fällen noch keine hinreichende Bedingung ist, um einen Umlernprozess in Gang zu setzen. Was also bringt den Vollzug des Lernens, der durch die Transzendenz der Erfahrung ermöglicht wird, in seiner Genesis in

⁹⁷ Dieser Gedanke kann mit Bernhard Waldenfels verdeutlicht werden: „*Ein schockartiges Pathos läßt sich auf direktem Wege weder fassen noch verarbeiten, als hätten wir es lediglich mit einem unbestimmten, noch formlosen X zu tun, das auf seine Bestimmung und Nutzung wartet. Was uns schlagartig trifft, hat weder raum-zeitliche Horizonte, in denen es sich entfalten könnte, noch zeigt es bestimmte Eigenschaften, die sich beschreiben und verwerten ließen*“ (Waldenfels 2004, 133). Vgl. dazu auch Waldenfels 2002, 323-335.

Bewegung? Diese Frage lässt sich in Bezug auf unsere bisherige Spurensuche nicht eindeutig klären und soll in unserer weiteren Analyse als Leitfrage fortgeführt werden.

2. Neben der Frage nach dem bewegenden Moment im Lernvollzug bleibt ein weiterer Aspekt strittig: die Frage nach jener Instanz, die eben diesem Vollzug ausgesetzt ist. Buck operiert in seinem Werk „Lernen und Erfahrung“ mit einem Subjektbegriff, der sich vom hegelschen Bewusstseinsbegriff ableiten lässt (vgl. Hegel 1971 [1806/07]). Lernen verortet Buck hierbei an dem sich umkehrenden Bewusstsein, ohne eindeutig zu klären, wie dieses „Bewusstsein“ des Lerners analytisch gefasst werden kann.

Im Vergleich zu Buck deutet Hegel seinen Bewusstseinsbegriff in einer Differenzierung des korrelierenden Verhältnisses zwischen *Wissen* als Beziehung des Gegenstandes auf das Bewusstsein und *Wahrheit* als einen auch außerhalb dieses Verhältnisses existierenden Bewusstseinszustand. Auch wenn Buck sich kritisch gegenüber der letztendlichen Überwindung der *bestimmten Negation* durch das umkehrende Bewusstsein äußert, bleibt offen, wie er jene Instanz denkt, auf die sich die Erfahrung umkehrt. Inwiefern nämlich das Umlernen ein „*Sich-seiner-bewußt-Werden*“ (Buck 1989 [1967], 80) ermöglicht und wie dieses Subjekt zu denken ist, das sich hier über etwas bewusst wird, bleibt weitgehend unbeantwortet. Birgt nicht das Widerständige im Lernvollzug die Spur des Fremden, des Unkontrollierbaren und des Unzugänglichen? Ist nicht jenes Erfahren enttäuschend, das uns in unseren Lernerwartungen desillusioniert? Wie ist dieses „Sich“ zu denken, das sich in der Enttäuschung seiner „bewusst“ wird und doch niemals bei sich ankommt? Wie ist ein „Selbst“ zu denken, das sich dadurch bestimmt, dass es sich eben nicht bestimmt, nicht zum Stillstand und zu keiner Einheit kommt, sondern die eigene Endlichkeit erkennt. Wäre hierbei nicht eher ein *Sich-seiner-nicht-bewusst-Werden* denkbar, das die radikale Undogmatik des Erfahrenden aushält?⁹⁸ Wie der Lernende als *Subjekt*, als *Bewusstsein* oder vielleicht als *Respondent* (vgl. Waldenfels 2002)

⁹⁸ Buck spielt zwar mit Nietzsche auf die Einsicht der eigenen Endlichkeit und Unfassbarkeit an, führt diesen Gedanken jedoch in Bezug auf seine eigene Lerntheorie unzureichend aus (vgl. Buck 1989 [1967], 94) .

des Umlernens gedacht werden kann, erscheint somit ebenso als eine unge löste Frage, die im weiteren Verlauf der Analyse zu beantworten ist.

3. Abschließend soll ein dritter Fragebereich angespielt werden, der neben der Bedingung der Bewegung (1) und der Frage nach dem *Selbst* des Lernens (2) nun die Frage nach dem *Vollzug* der Erfahrung als Einheit in den Vordergrund rückt. Das Phänomen der Erfahrung wird bei Günther Buck trotz seiner kritischen Analyse als homogene Einheit verstanden, die sich aus unbestimmten Gründen aus der Wahrnehmung ergibt und in einem zirkulären Stufengang zu uns selbst führt. Das heißt, auch wenn die Erfahrung in ihrer Genesis und Struktur analysiert wird, fasst Günther Buck die Erfahrung selbst als eine einheitliche Gesamtheit auf. Inwiefern jedoch das Erfahren von Widerständen zu *einer* Erfahrung, also zu einem gewissen – wie auch immer gearteten – vereinheitlichten *Ganzen* wird, bleibt fraglich. Buck spricht mit Husserl durchaus von Sinnüberschüssen, die Erfahrung selbst wird jedoch noch als epagogische Einheit gedacht, die einem Gang folgt.⁹⁹ Resultiert aus jedem Erfahren von *etwas* eine Erfahrung? Ist diese Erfahrung eine Einheit oder ist sie durch die Transzendenz nicht weitgehend offen und somit unabgeschlossen? Kann in diesem Fall überhaupt noch von einer Erfahrung gesprochen werden, die jemand *gemacht hat*? Oder impliziert nicht die Transzendenz der Erfahrung eigentlich eine prinzipielle Unabgeschlossenheit des Erfahrens als Tun? Auch diese Fragen verdienen genauer erörtert zu werden, wenn die Skizze eines pädagogischen Umlernvollzugs zum Thema gemacht wird.

Um diese drei Fragen aufzunehmen und für eine Skizze eines pädagogischen Lernvollzugs zu beantworten, wird in einem nächsten Schritt ein Exkurs zu einem Zugang gewählt, der jenem von Günther Buck durchaus ähnelt, der jedoch die Frage nach dem Phänomen der Erfahrung in einer anderen Art und Weise in den Blick nimmt und auf einem phänomenologisch-philosophischen Terrain erörtert. Hierbei wird ein Blickwechsel vorgenommen, um die Struktur der Erfahrung einer

⁹⁹ An dieser Stelle soll darauf hingedeutet werden, dass Buck durchaus auf die Uneinheitlichkeit der Erfahrung anspielt, diese jedoch nur in kritischer Distanzierung zu einer empirisch-wissenschaftlichen Erfahrung setzt und nicht weiter ausführt, inwiefern Erfahrung in seinem Lernvollzug als Einheit oder eben Nicht-Einheit gedacht werden kann. Die Ergänzung schließt somit mehr an Bucks Überlegungen an, als diese zu widerlegen.

phänomenologischen Analyse zu unterziehen und um neuartige Antworten auf die aufgetretenen Fragen zu erhalten. Anschließend soll dieser Exkurs wieder in einen pädagogischen Kontext eingebettet werden und zu einer Skizze des Lernvollzugs als Enttäuschung führen.

3.3 Phänomenologie der Erfahrung: Pathos, Bruch und Lernen

Die drei Fragebereiche, die sich im Kontext der Theorien um Lernen als Umlernen ergeben, betreffen die Bedingung der Genesis, der Bewegung und der Dynamik des Lernens, die Frage nach dem Lernenden als Akteur des Erfahrens und zuletzt die Struktur der Erfahrung im Lernvollzug. Wenn nun diese Fragen in einem phänomenologischen Diskurs verortet werden, dann unter der Annahme, dass durch diese Perspektive, in der das *Wie* des Erfahrens explizit aufgegriffen wird, neuartige Aspekte im Erfahrungsvollzug deutlich werden können, die für unsere Analyse des Lernens bedeutsam sind. Einleitend wird nun dargelegt, welcher Diskurs im folgenden Teil dieses Kapitels im Kontext einer philosophisch-phänomenologischen Analyse der Erfahrung und des Lernens herangezogen wird.

Unser Exkurs stützt sich dabei auf die Ausführungen des Philosophen Bernhard Waldenfels, da sich dieser im Besonderen mit der Struktur und Genealogie¹⁰⁰ der Erfahrung, der Intention des Erfahrenden, dem Leiden und der Person der Negation auseinandersetzt. Auch wenn andere Denker wie David Hume, Nelson Goodman, Karl Popper oder John Dewey die Frage nach der Struktur der Erfahrung fokussieren und theoretisch zu erfassen versuchen, bieten sich seine Überlegungen in besonderer Weise für die weiterführende Analyse unserer Fragestellung an. Denn in seinen Werken kommt nicht nur explizit die Struktur des Erfahrungsvollzugs zur Sprache, sondern es werden auch Momente der Negativität der Erfahrung und die Frage nach der Person des Erfahrens aufgegriffen und umfassend und neuartig erörtert.¹⁰¹

Ohne hierbei das Gesamtwerk Bernhard Waldenfels' ausführen zu können und ohne den Kontext einer phänomenologischen Methode umfassend entfalten zu wollen, sollen jene drei Fragefelder, die sich in unserer Spurensuche aufgetan

¹⁰⁰ Wenn bei Waldenfels von Genealogie die Rede ist, dann nicht in einem historisch-wissenschaftlichen Sinne als Ahnenforschung oder Herkunftskunde und auch nicht in einem philosophischen Sinne Nietzsches als Methode der Ideologiekritik, sondern in einem husserlschen Sinne als phänomenologische Ursprungsklärung (vgl. Husserl 1999, 9), die nach der Entstehung und Struktur des Phänomens der Erfahrung fragt.

¹⁰¹ Es soll darauf hingewiesen sein, dass hierbei das Terrain der hermeneutisch-phänomenologischen Pädagogik eines Günther Bucks verlassen und mit einem phänomenologisch-philosophischen Diskurs konfrontiert wird. So dringt Bernhard Waldenfels in seiner phänomenologischen Reduktion der Erfahrung an einigen Stellen tiefer in die Prozessstruktur und Genealogie der Erfahrung ein als Günther Buck fast vierzig Jahre vor ihm. Er reduziert dabei die Erfahrung auf eine Ebene, die den Vollzug der Erfahrung noch radikaler in seine Bestandteile differenziert.

haben, im Kontext seiner Analysen bearbeitet werden (vgl. Kapitel 3.2.4). Hierbei wird – in umgekehrter Reihenfolge – zunächst die Frage nach der Struktur der Erfahrung (Kapitel 3.3.1) behandelt, um daran anschließend die bewegenden Momente des Erfahrens zu erörtern (Kapitel 3.3.2). Abschließend soll der Erfahrende im Kontext der Negation (Kapitel 3.3.3) untersucht werden, um in einem nächsten Schritt eine pädagogische Wendung dieses Exkurses zu ermöglichen (Kapitel 3.4).

3.3.1 Brüche in der Struktur der Erfahrung

In seinen phänomenologischen Untersuchungen lässt Bernhard Waldenfels „herkömmliche erkenntnistheoretische Streitigkeiten [...] ins Leere laufen“ (Waldenfels 2006, 814). Konfliktreiche Korrelationen, wie jene zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Ideen und empirischen Daten, zwischen Realismus und Idealismus etc., führt er dabei analytisch an ihre Grenzen und überschreitet diese mitunter.¹⁰² Für unsere Fragestellungen sind seine Werke zu den „Bruchlinien der Erfahrung“ (2002) und zu den pathischen Momenten der Erfahrung (2004, 2006) von besonderem Interesse.¹⁰³ Wenn nun in einem ersten Schritt die Vereinheitlichung der Erfahrung an ihre Grenzen geführt und ein phänomenologisches Verstehen dieser Erfahrung erörtert wird, dann soll nun einleitend geklärt werden, wie hier Erfahrung überhaupt in den Blick genommen wird.

Bis zum jetzigen Zeitpunkt wurde ein Verständnis der Erfahrung angeführt, das die aktive Seite des Lernenden und Erfahrenden betonte (vgl. Platon, Aristoteles, Bacon, Gadamer, Buck). Erfahrung wurde verstanden als ein *Etwas*, das erlebt oder erfahren wird – also ein *Etwas*, das nur darauf gewartet hat, vom Erfahrenden eingeholt, erreicht, aufgespürt und trotz aller Widerstände aufgenommen zu

¹⁰² In einer Vielzahl von Veröffentlichungen setzt Waldenfels sich mit eben den Grenzen (1990) und den Schwellen und Zwischenräumen (1999, 2007) der Erfahrung sowie mit den Phänomenen der Aufmerksamkeit (2004), des Dialogs (1961), des Fremden (1997) und neuerlich der Moral (2006) auseinander.

¹⁰³ In seinem Werk „Antwortregister“ (2007 [1994]) finden sich ebenfalls einige interessante Ansätze zur Analyse pädagogischer Lernvollzüge. Waldenfels verdeutlicht mehrfach, dass sein Werk „Bruchlinien der Erfahrung“ (2002) auf der früheren Antwortlogik (2007 [1994]) aufbaut, diese jedoch um das pathische Moment erweitert und durch seine „*patho-logische Betrachtung unterfüttert*“ (Waldenfels 2002, 165). Inwiefern das waldenfelssche Spiel zwischen Frage und Antwort auch für pädagogische Dialoge von Interesse sein könnte, erscheint eine fruchtbare Fragestellung für weitere Erörterungen.

werden¹⁰⁴. So stoßen die Erfahrenden bei Günther Buck zwar auf Hindernisse und Widerfahrnisse, sie bleiben dabei jedoch Herr (oder Herrin) der Lage und die Erfahrung kehrt sich im besten Fall auf sie selbst zurück (vgl. Hegel, Gadamer, Buck). Er oder sie *macht* Erfahrungen einer Negation und *lernt* aktiv daraus – oder eben nicht.¹⁰⁵

Im Kontext einer neueren phänomenologischen Perspektive auf Erfahrung wird danach gefragt, *wie* überhaupt jemandem *etwas* aufmerkt, *woher* dieses *Etwas* kommt und *wovon* dieses *Etwas* stammt sowie *wodurch* es in Bewegung gerät (vgl. Westphal 2002). Erfahrung ist hierbei nicht mehr, wie noch bei Günther Buck, als eine Einheit zu verstehen, in der *etwas* erfahren wird, sondern in der Erfahrung tritt *etwas als etwas* in Erscheinung. Diese Differenzierung scheint für das weitere Verstehen von Erfahrung von Bedeutung: Das erscheinende *Etwas* ist von seinem originären *Etwas* zu unterscheiden und tritt im Medium eines *als* auf.¹⁰⁶ Was auf einen ersten Blick wie ein belangloses Spiel mit Begriffen wirkt, birgt ein radikales Neudenken der Erfahrung: „*Das Als fungiert als Scharnier zwischen dem, was ist, und dem, als was es ist, indem es zugleich eine Kluft zwischen beidem aufreißt*“ (Waldenfels 2002, 29). So erfahren wir einen Gegenstand (z.B. einen Baum) nicht unmittelbar, sondern wir nehmen ihn, gebunden an unseren Leib, unsere Wahrnehmung, unsere Medialität und Antizipation *als einen* Baum wahr. Wir nehmen dieses *Etwas* (den einzigartigen Gegenstand) *als etwas* (einen Baum) wahr – wobei eine Kluft zwischen dem originären Baum und unserer erfahrenden Wahrnehmung von diesem entsteht.

In der Erfahrung findet sich dieses *Etwas als* ein *Etwas* in mehrfacher Weise wieder: einmal, indem es sich mit vorgängigen Erfahrungen deckt und unsere Vorannahmen bestätigt. Dieser Modus der Erfahrung, den Waldenfels als „*schwache Variante der Erfahrung*“ (ebd., 30) bezeichnet, wird in seiner positiven Auslegung als Habitualisierung und Normalisierung verstanden und kann in seiner extremsten Form zur Verfestigung des *als etwas* und so zu Dogmatik und fixierten

¹⁰⁴ Kontrastierend dazu wurde Parmenides angeführt (vgl. Kapitel 2.1.2).

¹⁰⁵ Warum Erfahrende aus manchen Widerständen eben nicht lernen, bleibt bei Buck weitgehend unbeantwortet (vgl. Buck 1989 [1967]).

¹⁰⁶ Dass die Medialität in jeder unserer Erfahrungen am Werk ist, erscheint ebenso ein wichtiger Gedanke zu sein, der bei Buck wenig aufgegriffen wird, der für unser Denken (vgl. Krämer 1998), unser Lernen und unsere Bildung (vgl. Swertz 2000) aber von zentraler Bedeutung ist.

Schemen führen. Zum anderen erörtert Waldenfels eine *starke Variante* der Erfahrung, in der *etwas als etwas* Überraschendes, Ungewohntes und Widerständiges auftritt. In ihr geraten wir an die Grenzen unserer bisherigen Erfahrung, aber auch an die Grenzen der Erfahrung selbst. Die *starke Variante* der Erfahrung ist nicht mehr als Einheit denkbar, sie ist vielmehr in sich selbst gebrochen. Dazu Waldenfels:

„Eine derartige Erfahrung ist von Bruchlinien durchzogen, an denen Bewegungen an- oder abbrechen und Neues aufbricht, sie weist Breschen auf, wo Einbrüche, Ausbrüche und Durchbrüche stattfinden, sie gerät in ein Gelände, wo der Boden nachgibt und einbricht.“ (Waldenfels 2002, 9)

In der Erfahrung tritt dem Selbst *etwas als etwas* entgegen, welches sich durch eine „*signifikante Differenz*“ (ebd., 29) auszeichnet, die durch das Scharnier des *als* transformiert wird. Auf unser Beispiel des Baumes zurückkommend: Wir erfahren nicht diesen Baum in seiner Originarität, sondern wir nehmen ihn transformiert im Medium unseres Leibes, unserer Wahrnehmung und unseres Geistes *als etwas* wahr. Der existierende Baum und unsere Erfahrung dieses Baumes ist nicht deckungsgleich, sondern eben signifikant different.¹⁰⁷

In der Erfahrung, die wir in den Analysen Günther Bucks noch aktiv *machen*, wird das zunächst relativ *unbestimmte Etwas* in ein *bestimmtes Etwas* transformiert und dabei vereinheitlicht. Dabei wird die Erfahrung, das Erleben von *etwas als etwas*, als ein spezifisches *Etwas* manifestiert – die Brüche der Erfahrung werden dabei umgangen, um letzten Endes eine Einheit zu erhalten. Mit Waldenfels wird das *Scharnier* oder der *Zwischenraum* zwischen der Erfahrung *von etwas als etwas* und dem originären Gegenstand deutlich. Dieser Raum – dieses *als* – erscheint jedoch für unsere Erfahrung besonders bedeutsam, da es unsere Erfahrung transformiert und bestimmt.

Die Erfahrung selbst, so zeigt Waldenfels in seiner Analyse der *starken Variante der Erfahrung*, vollzieht sich in einem gebrochenen und uneinheitlichen Verhältnis zum Fremden. Denn zwischen dem originären *Etwas*, seinem Auftreten *als etwas* in unserer leiblichen und medialen Wahrnehmung (vgl. Merleau-Ponty 1974), sei-

¹⁰⁷ Dieser Gedanke findet seinen Ursprung bei Husserl (1999), Heidegger (2001 [1926]) und, bezogen auf den Leib, bei Merleau-Ponty (1974).

ner Strukturierung und Zuordnung, seiner Negation oder Affirmation liegt eine Vielzahl von Brüchen. Dieses *Zwischen* mit all seinen Brüchen und Sprüngen und der Vollzug seiner Transformation umspannen jenen Prozess, den wir im Alltag als Erfahrung bezeichnen. Wir denken und erinnern das wahrgenommene *Etwas als ein Etwas*, als *eine* bestimmte Erfahrung von *etwas* und vergessen dabei die signifikante Differenz zwischen unseren Erfahrungen und dem originären Gegenstand selbst. Dass unsere Erfahrungen von der Welt und ihre tatsächliche Verfasstheit differieren, erkennen wir meist erst im Scheitern an unseren Erwartungen. Erst dann wird uns bewusst, dass wir *etwas als etwas* und nicht *als ein anderes Etwas* wahrgenommen haben. Erfahrung wird zwar als eine Einheit erinnert, vollzieht sich jedoch seiner Struktur nach in einem gebrochenen Verhältnis zwischen Erfahrendem und Erfahrungsgegenstand.

Auf unsere Frage nach der Struktur der Erfahrung zurückkommend, wird mit Waldenfels deutlich, dass der Vollzug der Erfahrung – als Grundlage des Lernvollzugs – nicht als Einheit gefasst werden kann, sondern von Brüchen, Rissen und Sprüngen durchzogen ist. Gerade die Negation der Erfahrung und ihre Umkehrung können die „*signifikante Differenz*“ (Waldenfels 2002, 29) nicht überwinden; vielmehr wird die Differenz zwischen einem *Etwas* und der Erfahrung von *etwas als etwas* gerade in der Erfahrung von Widerständen deutlich. Die produktive Negativität der Erfahrung belehrt uns über die unausweichliche Unzulänglichkeit unserer Erfahrung.

Erfahrung ist hierbei keine homogene Einheit, sondern ein heterogenes Gefüge von gebrochenen Differenzenerfahrungen. Mit Waldenfels wird dabei eine *signifikante Differenz* im Erfahrungsvollzug deutlich, die als ein weiteres negatives Moment der Erfahrung – wenn auch auf einer anderen Ebene – verstanden werden kann. Welche Konsequenzen diese Feststellung für den Vollzug des Lernens haben kann, möchte ich an späterer Stelle fragen, wenn die pädagogischen Implikationen dieser phänomenologischen Sichtweise erörtert werden (vgl. Kapitel 3.4.1). In weiterer Folge soll die zweite Frage, die Frage nach der Bewegung im Vollzug der Erfahrung, aufgegriffen werden.

3.3.2 Anstoß im Vollzug der Erfahrung

Wird die Erfahrung aus den Fesseln ihrer Vereinheitlichung befreit und in ihrer Genealogie als gebrochenes Verhältnis zwischen Selbst und Fremd verstanden, scheint deutlich, dass wir unsere Erfahrungsinhalte weder unmittelbar rezipieren noch autonom konstruieren, sondern dass uns etwas *als* ein fremdes *Etwas* widerfährt. Weder stürzt *etwas* auf uns ein, noch entzieht sich das Fremde unserem direkten Zugriff völlig – vielmehr handelt es sich, nach Bernhard Waldenfels, um ein *pathisches* Verhältnis. Ob eben das pathische Moment im Lernen die Frage nach der Bedingung der Bewegung im Erfahrungsvollzug klären kann, soll in weiterer Folge erörtert werden. Wie also versteht Waldenfels das Phänomen des Pathos?

„Für solche Ereignisse, die nicht als abrufbares Etwas auftreten, als warteten sie bloß auf unser Stichwort oder auf unseren Tastenbefehl, die uns vielmehr widerfahren, zustoßen, zufallen, uns überkommen, überraschen, überfallen, scheint mir das alte Wort ‚Pathos‘ angebracht, das in dem sprichwörtlichen $\pi\acute{\alpha}\theta\epsilon\iota \mu\acute{\alpha}\theta\omicron\varsigma$ ein Lernen durch Leiden, nicht aber ein Erlernen des Leidens verheißt.“ (Waldenfels 2004a, 817)

Bernhard Waldenfels deutet hierbei auf ein Moment hin, das in unseren vorherigen Ausführungen zu Lernen aus der produktiven Negativität der Erfahrung von Bedeutung war und seit der Antike im Erfahrungs- und Lernvollzug in Vergessenheit geraten ist: das Leiden und Erleiden (vgl. Kapitel 2). Die Rede vom Pathos läuft dabei Gefahr, missverstanden zu werden. So könnte man die phänomenologische Kritik des aktiven Erfahrens, dessen der Erfahrende Herr ist, direkt proportional wenden und meinen, nun sei die Erfahrung Herr über den Erfahrenden. Dieses duale Denkschema liegt Waldenfels jedoch fern:

„Pathos bedeutet nicht, daß es *etwas* gibt, das auf uns einwirkt, es bedeutet aber ebenso wenig, daß *etwas als etwas* verstanden und gedeutet wird. Es bedeutet zugleich weniger und mehr als das, es entzieht sich der Alternative von Kausalität und Intentionalität in all ihren traditionellen Formen.“ (Waldenfels 2004a, 818)

Wenn wir erfahren, sind wir andere als Beobachter oder Täter. Weder sind wir Herr der Lage, noch sind wir von der Erfahrung unabhängig und zuletzt nicht ihr passives Opfer. Pathische Erfahrungen implizieren ein Widerfahren von *etwas als etwas*, ohne uns zuvorkommend die Chance auf Zu- und Anordnung zu geben

oder Gründe des Zustoßens zu offenbaren. *Was hier wem woraufhin* zustößt, *woher* dieser Appell kommt und *was* hier auf *wessen* Frage antwortet, verschwimmt im gebrochenen Raum zwischen Erfahrung und Widerfahrnis. Die Erfahrung wird zur Antwort, die sich in Richtung eines unbekanntes Anspruchs zu orientieren versucht: „*Erst im Antworten auf das, wovon wir getroffen sind, tritt das, was uns trifft, als solches zutage*“ (Waldenfels 2002, 59). Diese Erfahrung ist mehr als ein passives Erleiden oder ein aktives Tun, sie ist ein vorgängiges und nachträgliches pathisches Zwischen-Erfahren:

„Pathos bedeutet, daß wir von etwas getroffen sind, und zwar derart, daß dieses Wovon weder in einem vorgängigen Was fundiert, noch in einem nachträglich erzielten Wozu aufgehoben ist.“ (Waldenfels 2004a, 818)

Doch das *Wovon*, von dem wir getroffen sind, differiert von dem *Worauf*, auf das wir antworten: „*Das Worauf des Antwortens nimmt im Wovon des Widerfahrnisses eine pathische Färbung an*“ (Waldenfels 2002, 60). Neuerlich wird ein Bruch deutlich – sogar ein doppelter. Zum einen unterscheidet sich unsere Erfahrung von etwas in ein *Worauf* und ein *Wovon* der Erfahrung und zum anderen bricht ein pathisches Moment in unsere Erfahrung ein.¹⁰⁸

Das Pathos meint hierbei immer dreierlei: ein uns zustoßendes Widerfahrnis, ein Widriges, das wir erleiden, und eine Leidenschaft, die uns bewegt (vgl. Waldenfels 2006, 3).¹⁰⁹ Im Weiteren unterscheidet Waldenfels zwischen unterschiedlichen Formen des Pathos. Er unterscheidet „*solche episodischer und chronischer Art, solche, die auf ‚vulkanische‘, und solche, die auf ‚neptunische‘ Weise wirken*“ (Waldenfels 2004a, 818). Außerdem differenziert er zwischen „*einem gebundenen Pathos, das den Hintergrund unseres gewöhnlichen Verhaltens bildet und so unauffällig auftreten kann wie der alltägliche Gruß, und einem freigesetzten Pathos, das uns aus den gewohnten Zusammenhängen herausreißt*“ (Waldenfels 2006, 3).

Im übertragenen Sinne können uns Widerfahrnisse unverhofft oder erdulend treffen, das Widrige kann temporär (episodisch) oder beständig (chronisch) auf-

¹⁰⁸ Waldenfels spricht beim Doppelaspekt des *Worauf* und des *Wovon* nicht nur von einem Bruch, sondern von der Urdiastase, dem genuin Auseinandertretenden selbst (vgl. Waldenfels 2002, 60). Dieser Gedanke wird später in dieser Arbeit wieder aufgenommen.

¹⁰⁹ Zur Bedeutung der Leidenschaft im Lernen vgl. Mitgutsch & Sattler 2008.

treten und das Leidenschaftliche kann uns vehement (vulkanisch) oder verdeckt (neptunisch) in Mitleidenschaft ziehen. Außerdem trifft uns das Pathos in unterschiedlichen Intensitätsgraden und stößt uns dabei auf unterschiedliche Art und Weise (gebunden oder freigesetzt) an. Die Erfahrung ist demnach weder eine aktive Handlung, die wir machen, noch ein passives apathisches Ausgeliefertsein, sondern sie ist ein pathisches Erleiden, das seinen Sinn verhüllt und uns in unterschiedlicher Art und Weise aufmerkt. Dieses Zwischen-Erfahren aufgrund erlebter Widerstände kann dabei schmerzhaft und beglückend sein:

„Daß bei solchen Widerfahrnissen das Moment des Widrigen, des Gefährdenden und des Gewaltigen überwiegt, wie es sich in dem sprichwörtlichen πάθος μάθος [griech. Leiden und Lernen] andeutet, hat nichts mit einer pessimistischen Lebensauffassung zu tun, die stets mit dem Schlimmsten rechnet, sondern es rührt daher, daß alles, was uns aus dem Vertrauten und Gewohnten herausreißt, Erwartungen enttäuscht, daß es in bestimmte Ordnungen einbricht, ohne sich naht- und schmerzlos in sie einzufügen.“ (Waldenfels 2004, 55; [Anm. KM])

Indem wir Erfahrungen weder aktiv *machen* noch diesen passiv *ausgeliefert* sind, sondern von ihnen pathisch *getroffen* werden, findet eine zeitliche Verschiebung zwischen dem Widerfahrnis und unserer Erfahrung statt. Indem ich von etwas getroffen bin, antworte ich auf dieses *Wovon* mit einem *Worauf*. Meiner Erfahrung von *etwas als etwas* geht demnach das von *etwas* Getroffensein voraus. Oder wie Waldenfels es fasst: „Widerfahrnisse gleichen einer Wunde, die wir schon empfangen haben, wenn wir sie vorweisen“ (Waldenfels 2002, 56). Die Erfahrung bildet sich demnach aus einem zeitlichen Abstand zum Widerfahrnis heraus, sie hinkt ihr hinterher und antwortet auf sie. Aber erst in unserer Antwort tritt dieses *Etwas*, das uns getroffen hat, als ein *Etwas* hervor, auf das wir antworten. Würde uns ein Widerfahrnis in keiner Form tangieren (was uns nicht zur Wahl steht, außer bei Traumata, Amnesien und anderen vehementen Varianten), könnte der Gegenstand unserer Erfahrung auch nicht erfahren werden. Und doch holen wir das *Worauf* in unserer Erfahrung nicht ein, sondern es bleibt ein weiterer unüberwindbarer Spalt zwischen dem Widerfahrnis und unserer Antwort auf dieses – nach Waldenfels eine „responsive Differenz“ (ebd., 60).

Nun könnte man daraus schließen, dass uns Widerfahrnisse zufällig treffen und von uns unabhängig auftreten und auf uns eintreffen. *Wem* hier jedoch *was* zustößt, ist von besonderer Bedeutung:

„Das Widerfahrnis ist kein Widerfahrnis ohne jemanden, der von ihm getroffen wird, so wie Erleidende keine Erleidende sind, ohne von etwas getroffen zu sein.“ (Waldenfels 2002, 100)

Was theoretisch getrennt werden kann, fällt in der Genesis der Erfahrung zusammen, ohne die Lücke zu füllen, die sich zwischen dem *Wovon* und dem *Worauf* auftut. Erst durch meine Antwort entsteht jener Vollzug, den wir Erfahrung nennen, und der Gegenstand meiner Erfahrung tritt erst dadurch als ein solcher hervor. Unsere Erfahrung lässt sich nicht als Reiz-Reaktions-Leistung verstehen, sondern die Erfahrung selbst besteht aus diesen widerstrebenden, gebrochenen und uneinheitlichen Momenten und Bewegungen. Erst durch uns, getroffen vom Pathos, wird etwas in seinen spezifischen Bedeutungszusammenhang gestellt und somit *als etwas* wahrgenommen. Der gebrochene Tanz zwischen dem *Wovon* des Widerfahrnisses und der pathischen Erfahrung, in der *etwas als etwas* wahrgenommen wird, stiftet in seiner Zusammensetzung eine Einheit, ohne jemals zu einem geschlossenen Ganzen zu werden.

Die Bedingung der Bewegung im Erfahrungsvollzug, die im Kontext unserer bisherigen Spurensuche undeutlich blieb, wird demnach, wie bereits Buck mit Husserl feststellte, durch die Transzendenz der Erfahrung bedingt. Der einzige Unterschied besteht darin, dass im waldenfelsschen Sinne diese Überschüsse der Erfahrung in einem pathischen Verhältnis zwischen dem Erfahrenden und seinen Erfahrungsgegenständen entstehen und widerfahrenen Ereignissen gleichen (ebd., 56), auf die wir notwendig antworten.

Erst indem wir pathisch getroffen sind, wenden wir uns diesem Etwas zu und erfahren dieses Etwas als ein Etwas. Nicht nur die Transzendenz der Erfahrung, sondern auch die Widerständigkeit der uns fremden Welt eröffnet ein pathisches Moment im Erfahrungsvollzug, das seine Bewegung in Schwung setzt.

Ohne hier der Frage nachgehen zu wollen, *warum* ein solches Pathos auftritt, aufmerkt und bewegt oder eben zum Trauma führt¹¹⁰, soll mit Waldenfels nicht die Ursache, sondern das bedingende *Wie* des Erfahrungsvollzugs deutlich gemacht werden. Während die Transzendenz der Erfahrung Raum für neue Erfahrungen öffnet, leitet das erlittene Pathos den Vollzug des Erfahrens ein. Indem ich dem

¹¹⁰ Dazu ausführlicher Waldenfels 2002 (323-335) und 2004 (133ff.).

Pathos ausgesetzt bin, wende ich im Erfahren diese Not und konfrontiere mich mit seiner Herkunft: Der Erfahrungsvollzug setzt sich in Bewegung. Das Pathos kann uns jedoch auch in einer solchen vulkanischen und ungebundenen Intensität treffen, dass wir diese Not nicht wenden können und uns eine Antwort ausbleibt – und wir im Extremfall sogar pathologisch reagieren.

Dass wir in unserem Erfahren diese pathische Bewegung nicht dogmatisch abschließen und die Brüche und Risse im Erfahrungsvollzug nie gänzlich glätten können, wurde bereits erörtert. Indem uns *etwas als etwas* widerfährt, wenden wir uns diesem *Etwas* zu und verhalten uns *zu diesem*. Oder, wie Waldenfels es ausdrückt: „*Dieses Wovon des Getroffenseins verwandelt sich in das Worauf des Antwortens [...]*.“ (Waldenfels 2004, 81) Im Erfahren wenden wir uns dem erlittenen Widerfahrnis zu: Wir antworten durch unser Erfahren darauf und beziehen uns auf dieses Etwas, von dem wir getroffen sind¹¹¹.

Bevor nun nach den Implikationen dieser Feststellung für Lernvollzüge gefragt wird, soll die Frage geklärt werden, wie ein *Ich* oder *Subjekt* zu denken ist, das pathisch im gebrochenen Erfahrungsvollzug antwortet. Wenden wir uns nun der dritten Frage zu, die im Kontext unserer Frage von Bedeutung ist, der Frage nach dem *Subjekt* des Erfahrens.

3.3.3 Das Selbst im gebrochenen Vollzug der Erfahrung

Waldenfels erörtert, wie jenes *Subjekt* des Erfahrens gedacht werden kann, das sich im Zwischenraum von Widerfahrnis und antwortendem Erfahren bewegt. Wer hier erfahrend antwortet, ist für Waldenfels nicht mehr in der Kategorie eines klassischen Subjektbegriffs zu verorten, sondern wird zu einem *Patient* und *Respondent*. Der Erfahrende ist hierbei nicht autonomes Subjekt, das sich intentional einem Gegenstand widmet, sondern das *Fremde* bricht in sein Selbst ein und sein Tun ist eine Antwort auf dieses pathische Widerfahrnis: „*Dem entspricht ein Selbst, das als ‚Patient‘, Adressat und Respondent verschiedene Weisen des Selbstwerdens durchläuft*“ (Waldenfels 2002, 165). Wer durch pathische Widerfahrnisse von *etwas als etwas* getroffen ist, bei dem tritt eine Selbstabweichung und Selbstspaltung auf, was klassische Figuren, wie jene des *Subjekts*, in Frage

¹¹¹ Dazu ausführlicher Kapitel 3.3.2.2.

stellt. Dabei geht das Fremde nicht voraus, sondern es geht sich *selbst* voraus. Das Selbst befindet sich als Respondent im Zwischen eines vorgängigen Pathos und eines nachträglichen Antwortens:

„Das Selbst durchläuft nicht nur verschiedene Phasen der Selbstwerdung vom erleidenden über das provozierte und angesprochene Selbst bis zum antwortenden Sprecher und Täter, es spaltet sich auf in ein großes Selbst (S), das dem Ich (je, I) des Sagens entspricht, und in ein kleines Selbst (s), das dem Mich (moi, me) korrespondiert. Indem S [Ich] sich als s [Mich] darstellt, gewinnt es eine Identität, wird zum Selben; der Rückbezug auf S [Ich] setzt der Identifizierung Grenzen.“ (Waldenfels 2002, 184; [Anm. KM])

So trifft *mich* (s) *etwas als etwas* und *ich* (S) antworte auf dieses pathische Widerfahrnis in meiner Erfahrung. Das Selbst spaltet sich in erleidende und antwortende Phasen und setzt sich in Bezug zu einem Fremden. Es bleibt uneinheitlich, nicht-identifizierbar und es bezieht sich auf und entfernt sich von sich selbst, ohne den Absprung von sich selbst zu schaffen oder endgültig beim Fremden anzukommen. Das Selbst (als Patient und Respondent) rückt ins Zwischen von Widerfahrnis und Erfahrung, die selbst wiederum gebrochen ist, ohne zu einer eindeutigen Einheit zu verschmelzen:

„Es ist immer nur etwas an ihm [dem Selbst/dem Fremden] identifizierbar und etwas von ihm [dem Selbst/dem Fremden] integrierbar. [...] Wenn wir also von einer Selbstspaltung und Selbstteilung sprechen, so besagt dies, daß im Prozeß des Sichspaltens und Sichzeigens das Sich nicht vorausgesetzt ist, als läge alldem ein identisches Selbst zugrunde, sondern es besagt, daß das Selbst entsteht, indem es sich spaltet und teilt.“ (Waldenfels 2002, 204; [Anm. KM])¹¹²

Entgegen einem klassischen Modell von Subjektivität, in dem ein autonomes Selbst unserem Tun und Denken vorausgeht und Herr der Lage ist (vgl. u.a. Sattler 2008), entsteht das Selbst, als Respondent auf pathische Erfahrungen, im gebrochenen Verhältnis zwischen *noch* Fremd und schon *nicht mehr* Selbst. Im pathischen Erfahren kommt das Selbst zu sich, aber nicht in einer vorausgesetzten und autonomen Gesamtheit, sondern in einem gebrochenen und gespaltenen Verhältnis. Bernhard Waldenfels bezeichnet diese Transformation als eine „*Umwandlung des erleidenden in ein antwortendes Selbst*“ (Waldenfels 2002, 102).

¹¹² Diesem Gedanken soll hier nicht weiter gefolgt werden – er ist jedoch auch für die Pädagogik von zentralem Interesse (vgl. Lippitz 2003, Ricken 2005, Koller 2005, Meyer-Drawe 2008).

Neue Erfahrungen regen die Umwandlung an, ohne ein vollendetes Selbst oder einen gesamten Gegenstand ermöglichen zu können.

Die Instanz der negativen Erfahrung, die bei Buck noch handelndes autonomes Subjekt war, ist somit ins Zwischen von Erwartung, Erfahrung und Widerstand geraten.¹¹³ Die pathische Erfahrung sprengt unseren Sinn für die Ordnung, mit der wir unser Selbst positionieren.

In diesem Exkurs zu einer phänomenologischen Perspektive auf den Vollzug der Erfahrung konnten einige bedeutsame Aspekte über die Person des Erfahrenden und über das pathische, gebrochene und bewegende Moment in der Erfahrung erörtert werden. Dass es Waldenfels dabei nicht um pädagogische Fragestellungen geht, verdeutlicht allein sein eher unbedachter Umgang mit dem Lernbegriff.

Jene Fragen, die auf der Spurensuche eines antiken Lernverständnisses (Kapitel 2) und in der Analyse des Theorems um Erfahrung und Negativität sowie um Umlernen (Kapitel 3) weitgehend offen blieben, nämlich die Fragen nach der Einheit der Erfahrung, nach dem Akteur des Umlernens und nach dem Antrieb der Genesis der Erfahrung werden durch eine phänomenologische Lesart im Sinne Bernhard Waldenfels' einer neuen Perspektive ausgesetzt. Inwiefern seine Feststellungen auf pädagogische Implikationen umsetzbar sind, wird im Kontext seiner Analysen nicht zum Thema gemacht. Es gilt, nach den hier explorierten Ausführungen der Frage nachzugehen, wie diese phänomenologischen Markierungen in einem pädagogischen Gedankengebäude verortet werden können.

3.4 Lernen durch pathisches Erfahren

Die Rede von pathischer Erfahrung, von ihren Brüchen in der Struktur der Erfahrung und vom responsiven Akteur des Erfahrens scheint auf einen ersten Blick für pädagogische Fragestellungen unzugänglich. Wird pädagogisches Handeln, wie in den meisten Fällen, als ein soziales Tun verstanden, das intentional die Veränderung von menschlichen Verhältnissen und Bedingungen zum Ziel (vgl. u.a.

¹¹³ Eine genauere Analyse des Subjektbegriffs im Lernvollzug erscheint an dieser Stelle von besonderer Bedeutung zu sein, da in den meisten Lerntheorien nach wie vor von einem autonomen Subjekt ausgegangen wird. Da diese Problematik mehr Aufmerksamkeit verlangt als einen exemplarischen Diskurs, sei hier auf vertiefende Lektüre verwiesen: Ricken 2005, 2007; Meyer-Drawe 1990; Künckler 2008.

Giesecke 2007 [1987], 21) und dabei Lernen teleologisch als die Modifikation von Wissen und Können¹¹⁴ als „zentrale Aufgabe“ (ebd., 15) hat, erscheint Erfahrung in einem waldenfelsschen Sinne als unpädagogisch. Denn wo „*das Gesagte nicht mehr das Gemeinte ist*“ (ebd., 27), kommt pädagogisch inszeniertes Lernen an seine Grenze. Wird pädagogisches Handeln also auf einen intentionalen Zugriff, auf die didaktische Modifikation von Wissen und Können, beschränkt, erscheinen jene attentionalen Momente des Erfahrens, die Waldenfels erörtert (vgl. Waldenfels 2002), tatsächlich grenzgängig. Wenn nun aus einer genealogischen Perspektive pathische Momente im Erfahren Brüche zwischen dem Widerfahrnis, den Respondenten und ihren Antworten deutlich machen, könnte man – im Sinne des Pädagogen Hermann Giesecke – ein solches Lernen als pädagogisch unzugänglich bezeichnen. Hier entzieht sich nämlich genau das, was für intentionales pädagogisches Tun transformiert werden sollte. Können demnach pathische Erfahrungen als Erlebnisse von Widerständen und Enttäuschungen didaktisch überhaupt gewendet und als Momente im pädagogischen Lernvollzug postuliert werden?

Mit Günther Buck konnte im Kontext seiner Theorie des Lernens als Umlernen ein differierendes Verständnis von Lernen erörtert werden. Lernen erweist sich in seinen Theorien nicht nur als ein linearer Akt der Erkenntnis, des Dazu-Lernens und des Erlernens von gesicherten Wissensbeständen, sondern auch als ein zirkulärer Erfahrungsgang, der sich am Widerständigen als ein Umlernen aufgrund der Transzendenz der Erfahrung vollzieht (vgl. Buck 1989). Unklar bleibt jedoch dabei, wie Lernen in Schwung kommt und wie ein solches Lernen pädagogisch fruchtbar gemacht werden könnte. In jenem an Buck anschließenden Exkurs zu Waldenfels wurden im Rahmen der vorliegenden Analyse zwar die Risse und Brüche im Erfahrungsvollzug deutlich und das *Zwischen* von Widerfahrnis und Respondent bedeutsam; *ob* und *wie* diese Brüche jedoch pädagogisches Handeln und Denken bereichern können, blieb weitgehend unbeantwortet. Die pädagogischen Implikationen pathischer Erfahrungen erscheinen somit auf einen ersten Blick fragwürdig. Auf einen zweiten Blick, der pädagogisches Handeln nicht nur intentional, sondern

¹¹⁴ Dazu wörtlich Giesecke: „Den Begriff des ‚Lernens‘ möchte ich dabei im umgangssprachlichen Sinne inhaltlich offen halten: Gelernt habe ich dann etwas, wenn ich nun etwas weiß oder kann, was ich vorher nicht gewusst oder gekonnt habe“ (Giesecke 2007, 25).

vor allem auch „*attentional*“ (vgl. Dörpinghaus 2007, 164) denkt und die responsive und signifikante Differenz der Erfahrungsstruktur (Waldenfels 2002) berücksichtigt, wird eine neuartige Bedeutung des Pathos im Lernen möglich. Denn wird Lehren und Lernen nicht als Reiz-Reaktions-Zusammenhang nivelliert und der Intention und Steuerung unterworfen, sondern genealogisch als relationales, responsives, pathisches, leibliches und mediales Verhältnis verstanden, so kann dabei deutlich gemacht werden, dass pädagogisches Denken und Tun eben diese Bedingungen anerkennen und daraus konstruktive Rückschlüsse für pädagogisches Handeln ziehen kann. In diesem Sinne kommt Andreas Dörpinghaus zu der These:

„Die Ermöglichung solcherlei [pathischer] Erfahrungen ist die Grundlage einer pädagogisch-didaktischen Lernvorstellung, die, ausgehend vom Pathos, die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Aufmerksamkeit in eine Fraglichkeit verwickelt.“ (Dörpinghaus 2007, 171; [Anm. KM])

Die Brüche und Risse im Erfahrungsvollzug sind in einem solchen Verständnis kein Hindernis im Lernen und Lehren mehr, sondern sie liegen dem pädagogischen Tun zugrunde. Dazu die Pädagogin Käte Meyer-Drawe: „*In diesen Rissen kann Lernen beginnen*“ (Meyer-Drawe 2003, 511). Die Risse und Brüche markieren durchaus eine Grenze für den intentionalen Zugriff durch den Lernenden – gerade darin liegt jedoch ein produktives Moment für den Lernvollzug selbst. Denn Lernen hat eben in der Transzendenz dieser Risse und Brüche seinen Anfang. In diesem Sinne werden in weiterer Folge jene Fragen, die im Kontext der Analysen Günther Bucks unzureichend entfaltet wurden, aufgegriffen, mit den Thesen Bernhard Waldenfels' neu interpretiert und daraufhin in einen pädagogischen Lernvollzug gewendet.

a. Lernen aus der gebrochenen Transzendenz der Erfahrung

Mit Günther Buck konnte gezeigt werden, dass Lernen sich epagogisch-zirkulär als ein Umlernen an widerständigen Erfahrungen vollzieht (vgl. Buck 1989). Fraglich bleibt, ob die Erfahrung hierbei eine abgeschlossene Einheit darstellt oder ob der *produktiven Negativität* (vgl. Gadamer 1990 [1960]) nicht auch in der Struktur der Erfahrung Rechnung getragen werden muss. Oder anders: Wenn wir Lernenden mit unserer Antizipation und Vorerfahrung brechen, können wir dann noch von einem homogenen und einheitlichen Erfahrungs- und Lernvollzug sprechen?

Im Zuge unserer Frage nach der Struktur der Erfahrung wurde mit Waldenfels deutlich, dass Erfahrung keine abgeschlossene Einheit darstellt, sondern sich ihrer Struktur nach in einem gebrochenen und pathischen Verhältnis zwischen Respondent und Erfahrungsgegenstand vollzieht und Sinnüberschüsse impliziert. Das Erfahren zeichnet sich dabei durch Brüche, Risse und Sprünge aus und impliziert eine „*signifikante Differenz*“ (Waldenfels 2002, 29). Was bedeutet dies nun für unsere Frage nach der pädagogischen Relevanz des Umlernens? Besonders der methodische Wechsel der Blickrichtung erscheint hierbei von Interesse: „*Wenn nicht mehr vordergründig nach dem Was und Wer gefragt wird, also nach dem klassischen Subjekt-Objekt-Schema der Erkenntnistradition, sondern nach dem Wie und Woraufhin [...]*“ (Westphal 2002b, 98) des menschlichen Zur-Welt-Seins, dann tritt das Resultat des Lernens in den Hintergrund und der Vollzug des Lernens in den Vordergrund.

Meyer-Drawe verdeutlicht in ihren pädagogisch-phänomenologischen¹¹⁵ Bemerkungen zum Lernvollzug¹¹⁶ die Bedeutung der unthematisch leitenden Rolle der Vorerfahrung im Lernprozess (vgl. Meyer-Drawe 1982b) und der Horizontalität und Transzendenz eines sich erweiternden Möglichkeitsraumes im Umlernen. Den Umlernprozess fasst Meyer-Drawe dabei nicht als harmonisierend zirkulär, sondern als diskontinuierlich und sprunghaft: „*Der Übergang zu der neuen Sicht lässt sich nicht beschreiben als linearer Annäherungsprozeß, sondern als Sprung, aber nicht aus einem bestimmten Horizont heraus, sondern innerhalb dieses Erfahrungsfeldes*“ (ebd., 520).

Jener Sprung, der die Brüche der Erfahrung nicht glättet, sondern der eben durch diese die Dynamik des Lernens in Bewegung setzt, erscheint somit für das Lernen nicht hinderlich, sondern fördernd. Denn die Lücke stellt nicht ein Manko im Lernvollzug dar, sondern entspricht der *signifikanten Differenz* der Erfahrung, von der Bernhard Waldenfels spricht. Gerade die Differenz birgt eine Transzendenz, die

¹¹⁵ Eine solche Betrachtungsweise kann im Kontext eines pädagogisch-phänomenologischen Diskurses verortet werden, der bei der leiblichen Faktizität des Menschen ansetzt und als kollektive Grundstruktur auf die „*menschliche Leiblichkeit (K. Meyer-Drawe), Freiheit (E. Schütz), Zeitlichkeit und Geschichtlichkeit (Lippitz), Sozialität und Sprachlichkeit (K. Schaller; K. Meyer-Drawe)*“ (Benner 2000, 256) hinweist.

¹¹⁶ Käte Meyer-Drawe begrenzt ihre Thematisierung des menschlichen Lernvollzugs explizit auf phänomenologische Bemerkungen (vgl. Meyer-Drawe 1982, 510).

unthematische Vorerfahrungen eröffnet und Raum für weitere Lernvollzüge schafft:

„Lernen ist ein intersubjektiver Vollzug, in dem sich Erfahrungsmöglichkeiten begegnen und gegeneinander durchsetzen, in dem der Sinnüberschuß, den ich durch die Mehrdeutigkeit meines Sagens und Handelns hervorbringe, vom anderen aufgegriffen und in seinem Sinne zur Sprache gebracht werden kann.“ (Meyer-Drawe 1996, 95)

Eingebettet in einen sozialen, situativen und leiblichen Raum erleiden die Lernenden enttäuschende, widerstrebende und unerwartete Erfahrungen, die über ihren Horizont hinausgehen und neue Möglichkeits- und Erwartungsräume in Form von Rissen und Brüchen eröffnen. Auch wenn Buck, wie in seiner Erörterung „Die Freudigkeit jenes Sprungs...“, nicht nur die Negativität, sondern auch die Sprunghaftigkeit und die „Diskontinuität“ (Buck 1975) der Erfahrung bedenkt, impliziert seine Theorie des Umlernens die Vorstellungen eines letztlich geschlossenen Erfahrungsvollzugs. Dass jedoch eben in der Heterogenität und Unabgeschlossenheit der Erfahrung ein pädagogisches Moment steckt, wird in der *starken Variante der Erfahrung*, in der *etwas als etwas* Überraschendes und Widerständiges auftritt und sich dabei unserer Ein- und Anordnung entzieht, deutlich (vgl. Waldenfels 2002, 30). Brüche im Lernvollzug regen den pädagogischen Dialog in besonderer Weise an:

„Das Selbstverständliche wird fraglich, wird widerständig und lässt sich nicht unmittelbar einfügen in eine Ordnung des bereits Gedachten. Lernen findet Anlass durch etwas, was die kurze Verbindung von Frage und Antwort unterläuft.“ (Dörpinghaus 2007, 171)

Die Inhomogenität der Erfahrung birgt somit in ihrer Transzendenz, ihren Sinnüberschüssen, ihrer Heterogenität und ihrer Unabschließbarkeit einen bedeutsamen Lernanlass. Denn obwohl – oder gerade weil – „*das Gesagte nicht mehr das Gemeinte ist*“ (Giesecke 2007 [1987], 27) werden zukünftige Lernereignisse ermöglicht und neue Erfahrungsräume eröffnet. Es lässt sich demnach als These festhalten: Im Vollzug des Umlernens durch Enttäuschung von Vorerfahrungen an Widerständen und gebrochenen Erfahrungen wird neues Lernen und Erfahren veranlasst.

b. Pathos als das dynamische Moment im Lernvollzug

Die Bedeutsamkeit des Pathos im Lernprozess haben wir bereits an einer anderen Stelle der vorliegenden Analyse in der antiken Denktradition aufgegriffen (vgl. Kapitel 2). Bernhard Waldenfels bringt dabei den Gedanken des „*sprichwörtlichen πάθος μάθος*“ (Waldenfels 2004, 55) – des Leidens und Lernens – in einen Zusammenhang mit der gebrochenen Struktur der Erfahrung. Im Erfahren ist der Erfahrende weder aktiv noch passiv, sondern pathischer Respondent. Wer erfährt, dem *stößt etwas zu* und durch sein Erfahren antwortet er auf dieses Widerfahrnis. Genau im Zwischenraum zwischen aktiv und passiv findet das pathische Erfahren statt. Wer hier *etwas* erfährt, ist Respondent (Antwortender) erlebter Widerstände. Durch die pathisch erlittene Erfahrung von Widerständen ändert sich der Erfahrungshorizont und transformiert sich. Durch die Transzendenz der Erfahrung wird der Möglichkeitsraum für neue Erfahrungen eröffnet – das erlittene Pathos setzt den Vollzug des Erfahrens in Bewegung. Wohin diese Bewegung führt, liegt dabei weder im alleinigen Ermessen des Erfahrenden noch in jenem der Außenwelt, sondern entzieht sich dem unmittelbaren Zugriff. Kann ein Lernen aufgrund pathischer Erfahrung pädagogisch gedacht werden?

Im Sinne von Käte Meyer-Drawe kann die hier gemeinte Variante des Pathischen als „*aktive Passivität*“ (Meyer-Drawe 2005, 29) bezeichnet werden, in der wir an Tätigkeiten und Erfahrungen beteiligt sind, ohne diese intentional auszulösen. So werden wir enttäuscht, sind dabei aktiv getroffen und zugleich passiv dem Widerfahrnis ausgesetzt. Das Anfangen des Lernens entzieht sich dabei unserem aktiven Tun, aber auch dem Appell der anderen. Diesen Gedanken sieht die Erziehungswissenschaftlerin bereits im antiken Denken verankert:

„Sowohl als Wiedererinnerung als auch als Umstrukturierung eines Vorwissens ist Lernen der ausschließlich eigenen Initiative entzogen. Wir sind immer schon von anderen Menschen, aber auch von den Dingen in Anspruch genommen, bevor wir in bestimmter Weise über sie sprechen.“ (Meyer-Drawe 2003, 510)

Inwiefern hat der Umstand, dass das Pathos unser Lernen in Gang setzt, aber selbst nicht direkt initiiert werden kann, für unser pädagogisches Denken und Handeln Konsequenzen? Andreas Dörpinghaus meint dazu: „*Die Frage nach dem Pathos ist eine nach dem Lernen der Schülerinnen und Schüler und meint genau*

genommen nichts anderes als ein Widerfahrnis und ein Bewegtwerden“ (Dörpinghaus 2007, 165). Das Erleben – und im Besonderen das Aufmerken – von Widerständen und Enttäuschungen ist demnach im Lernen aus pathischen Erfahrungen von besonderer Bedeutung.¹¹⁷ Das Pathos verweist hierbei für pädagogisches Handeln auf die Orientierung am „*attentionalen’ Lernen*“ (Dörpinghaus 2007, 167) und eröffnet dadurch den Blick auf die Entwicklung, die Biographie und Herkunft des Lernenden selbst. Gerade der Umstand, dass sich das Lernen dem direkten Zugriff durch andere entzieht, von diesem Zugriff jedoch nicht unberührt bleibt, sondern diesem pathisch ausgeliefert ist, deutet eine paradoxe und bedeutsame pädagogische Implikation an.

Dörpinghaus sieht dabei die Frage nach der Aufmerksamkeit des Widerständigen als notwendige Voraussetzung des Lernens. Denn erst indem die Lernenden sich ihrer Enttäuschung bewusst werden und sie im Zwischen von Widerstand und Antwort innehalten und ihre Vor-Erfahrungen in Frage stellen, ohne eine sofortige Antwort darauf zu erhalten, kann der Lernvollzug in Gang kommen: „[...] sie [Lernen und Bildung] haben didaktisch betrachtet ihren Anfang in einem Aufmerken, das eine Antwort auf eine sachliche oder soziale Widerständigkeit ist. Der Mensch lernt, indem er die Dinge anders sieht“ (ebd., 171; [Anm. KM]).

Andreas Dörpinghaus verdeutlicht hierbei, dass die Attentionalität des pathischen Lernens eine bedeutsame pädagogische Implikation birgt. Denn das pädagogische Tun zeigt durchaus seine Wirkung: neben jener, die wir intentional herbeisteuern, auch eine, die sich in einem pathischen Verhältnis vollzieht, die in einen spezifischen biographischen, sozialen und situativen Rahmen eingebettet ist und die im Raum zwischen Widerstand und Respondent Konturen annimmt. Dieser Umstand kann als ein paradoxes Spezifikum des Lernens bezeichnet werden, das in unserem pädagogischen Handeln berücksichtigt werden sollte. Das Pathos im Lernen als ein Aufmerken von Widerständen ermöglicht neue Erfahrungen, verweist auf die Verflechtung zwischen Lehrenden und Lernenden und erinnert doch an die Bedeutung der Attentionalität. So können wir in einer zweiten These fest-

¹¹⁷ Dass die Frage nach dem „Aufmerken“ für die pädagogische Frage nach dem Lernen relevant scheint, ist eine oft übersehene, aber vielversprechende Feststellung, die für weitere Analysen des Lernens von besonderer Bedeutung scheint. Denn die Frage, ob uns etwas „aufmerkt“ und unsere Aufmerksamkeit erweckt, erscheint für jede Analyse der Erfahrung und des Lernens grundlegend. (Vgl. dazu ausführlicher Waldenfels 2005, Dörpinghaus 2007, Meyer-Drawe 2008.)

halten: Das Pathos ist ein bewegendes Moment im Lernvollzug, das seinen Anfang im Aufmerken des Widerständigen im Zwischenraum des Erfahrens nimmt und pädagogisch attentional eine neue Sicht auf Welt und Selbst eröffnet.

c. Lernen als Respondent

Eine dritte Frage, die in der Analyse des Lernens als Umlernen offen blieb, war jene nach der Person des Lerners. Ist dieser *Jemand*, der in einem gebrochenen Erfahrungsvollzug steht und durch Widerstände zur Umkehr seines Erfahrungshorizonts gebracht wird, noch als autonom handelndes *Subjekt* denkbar? Zeichnet sich der Erfahrende nicht eben dadurch aus, dass er nicht mehr Herr der Lage ist? Mit Waldenfels wurde gezeigt, dass der Erfahrende, der sich pathisch zu unerwarteten Widerfahrnissen antwortend verhält, nicht mehr in der Kategorie eines klassischen Subjektbegriffs verortet werden kann, sondern zu einem *Patient* und *Respondent* wird (vgl. Waldenfels 2002). Im pathischen Erfahren kommt der Respondent des Widerfahrnisses zu sich selbst, aber nicht im Sinne seiner autonomen, geschlossenen und souveränen Gesamtheit, sondern in einem gebrochenen und gespaltenen Verhältnis zum Fremden. Der Respondent ist dabei in einem ständigen Wandel im Zwischen von Widerstand und Antwort verortet, wodurch eine unumstößliche Positionierung als Selbst und Fremd ausbleibt.¹¹⁸ Welche pädagogischen Implikationen für die Erziehenden, die ein Tätigsein mit einem Respondenten im Lernvollzug intendieren, erscheinen hierbei von Bedeutung?

Dass unser pathisches Verhältnis zum Fremden als Respondent ein pädagogisches Moment im Lernvollzug eröffnet und dieses überhaupt erst ermöglicht, verdeutlicht Käte Meyer-Drawe. Gerade in unserem Antworten auf fremde Irritationen, aber auch in unserem Aufmerken des Anderen im pathischen Erfahren, wird Lernen in Gang gesetzt. Besonders im Austausch mit anderen werden Widerstände und Mehrdeutigkeiten transformiert und transportiert. An dieser Stelle manifestiert sich für Meyer-Drawe ein spezifisch pädagogisches Moment: Der Andere hat die Möglichkeit, den Lernenden mit den Grenzen seiner Erfahrung und seines Erfahrens zu konfrontieren und neue Sinnüberschüsse zu initiieren:

¹¹⁸ Vgl. dazu ausführlicher Meyer-Drawe „Illusionen von Autonomie“ (1990) und Norbert Ricken (2005).

„Es ist die Toleranz des Andersseins, die uns darüber belehren kann, daß wir etwas nicht verstehen, nicht weil der andere außerstande ist, sich verständlich zu machen, sondern weil wir versagen im Hinblick auf eine Frage, die dem anderen eine Antwort allererst möglich macht. Die Empfänglichkeit für die Antwort des anderen, diese engagierte Passivität, ist das Gegenteil jeder Behauptung, sei es der des eigenen oder der des fremden Selbst. Sie ist die Bedingung der Möglichkeit des Lernens von anderen – sowohl für den Lernenden als auch für den Lehrenden.“ (Meyer-Drawe 1996, 97f.)

An dieser Stelle wird die Bedeutung des Pathos im Lernvollzug für die *Person* des Lernenden deutlich. Indem wir für die Antwort des Anderen empfänglich sind und zu diesem in einem pathischen (gebrochenen) Verhältnis stehen, rücken wir von uns selbst als geschlossene Einheit ab. Unser Nicht-Verstehen des Anderen bedeutet jedoch nicht einen Stillstand oder einen Abbruch des Transfers zwischen Selbst und Fremd, dieser „*wird allererst möglich in der Dynamik zwischen Verstehen und Nicht-Verstehen*“ (Ostertag 2001, 134). Indem der Andere den Lernenden anrührt, ihn mit dem Unerwarteten konfrontiert, seine Erwartungen durchkreuzt und für dessen Bewegungen empfänglich bleibt, können Lernprozesse eröffnet und ermöglicht werden. Die „*engagierte Passivität*“ (ebd.) als das pathische Erfahren des Respondenten, in dem das Eigene mit dem Fremden verschränkt wird und Sinnüberschüsse entstehen, eröffnet Raum für Erfahrungs- und Lernanlässe. Das Lernen nimmt hierbei jedoch nicht im Akt einer aktiven Weltaneignung seinen Anfang, sondern kann als eine „*Art des Erwachens*“ verstanden werden, „*das von einem fremden Anspruch ausgelöst wird*“ (Meyer-Drawe 2003, 505).

Für Andreas Dörpinghaus erscheint hierbei der Entzug der unverstellten Sicht auf den *Anderen* in attentionalen pädagogischen Konstellationen grundlegend. Indem das Selbst in das pädagogische Tun „*responsiv verwickelt*“ (Dörpinghaus 2007, 164) ist, kann der Lehrende, Erziehende oder Vermittelnde eben nicht unmittelbar auf sein Gegenüber als Respondenten zugreifen. Dieser Umstand verhindert dabei nicht das Lehren und Lernen, muss jedoch notwendigerweise in unserem pädagogischen Tun und Handeln berücksichtigt werden: „*Sie [die Lehrenden] haben den Unterricht nicht ‚im Griff‘, aber gerade dazu sollten sie sich verhalten können*“ (ebd.; [Anm. KM]). Die Einsicht in die unausweichliche Unzulänglichkeit des Lehrens erscheint für die Frage nach dem pädagogischen Tun mit der Tatsache des Lernens unangenehm, ist aber unausweichlich (vgl. Prange 2005). Denn auch wenn der Fremde nicht unmittelbar auf den Umlernvollzug des Respondenten

zugreifen kann, ist dieser in einen prekären und pathischen Transfer mit seiner Umwelt involviert. Dazu Kristin Westphal: „*Das ICH wird immer durch andere mitkonstituiert*“ (Westphal 2003b, 17).

Wird nämlich, so die dritte These, das Verhältnis zwischen Fremd und Selbst als responsiv anerkannt, wird deutlich, dass die tatsächliche Vermittlung immer eine gebrochene und unverstandene bleibt und dass dieser Austausch attentional, situativ und sozial im Lernvollzug entspringt.¹¹⁹ Als Respondent ist der Lernende empfänglich für die Antwort des Anderen, die ihn als Widerfahrnis trifft und auf die er sich responsiv in seinem Erfahrungsvollzug verhält. Kommt es dabei zu einer Irritation oder Enttäuschung des eigenen Erfahrungshorizonts, der bisherigen Vorerfahrungen und Antizipationen, kann ein Umlernvollzug stattfinden, der neue Sinnüberschüsse eröffnet und Risse und Brüche freilegt. Wer hier lernt, ist Patient eines Widerfahrnisses und Respondent eines fremden Etwas, das es als etwas zu erfahren gilt. Dieser Vollzug ist zirkulär, ohne sich zu schließen, er ist mehrdimensional, ohne eine Positionierung zu ermöglichen, er ist pathisch und attentional. Denn das Widerfahrnis lässt sich nicht einholen, die Erfahrung nicht vereinheitlichen, das Selbst nicht abgrenzen, das Fremde nicht eindeutig identifizieren und das Lernen weder funktionalisieren noch beherrschen: „*Dazu gehört auch, daß wir durch Leiden und Enttäuschungen lernen. ‚Erfahrungen machen‘ heißt, etwas durchmachen und nicht etwas herstellen*“ (Waldenfels 1997, 67).

d. Pathisches Umlernen in gebrochenen Lernvollzügen: Ein Fazit

Die Skizze eines Umlernvollzugs nimmt nun Gestalt an (vgl. Kapitel 5). Was in den antiken Mythen mit dem sprichwörtlichen *durch Leiden lernen* seinen Anfang nimmt und im Denken bei Parmenides, Sokrates, Platon und Aristoteles eine neue Wendung erfährt (vgl. Kapitel 2), wird in der Neuzeit neu aufgegriffen und im Kontext einer hermeneutischen Pädagogik als negativ-produktiver Lernvollzug gewendet. Mit Günther Buck wird – an den Theorien von Aristoteles, Bacon und Gadamer ansetzend – eine Theorie des Umlernens entworfen. In diesem Sinne impliziert jedes Lernen vorgängige Erfahrungshorizonte, die durch die Transzen-

¹¹⁹ Dörpinghaus kommt dabei im Rahmen seiner „Rhetorischen Didaktik“ zu folgender These: „*Unterricht ist somit ein Vermittlungsgeschehen des didaktischen Gefüges selbst, in dem sich Ethos, Pathos und Logos in der Performanz des Unterrichts vermitteln*“ (Dörpinghaus 2007, 166).

denz der Erfahrung auf vorhergehenden Erfahrungen aufbauen. Im Vollzug des Lernens werden diese – zuvor als korrekt angenommenen – Vorerfahrungen und Antizipationen mit Widerständen und Enttäuschungen konfrontiert, was einen zirkulären Umlernvollzug eröffnen kann. Hierbei kommt es zu einer Umkehrung der Erfahrung auf die Lernenden selbst, zu einer neuen Erfahrung über den Erfahrungsgegenstand und über die Art und Weise des eigenen Erfahrens, Denkens und Lernens. Aufgrund der Transzendenz der Erfahrung leitet das Umlernen neue unthematische Antizipationen ein, die neues Erfahren und zukünftiges Umlernen ermöglichen. Während Buck das Ziel des Umlernens im „*Sich-seiner-bewußt-Werden*“ (Buck 1989 [1967], 80) verortet und die radikale Undogmatik und prinzipielle Offenheit des Erfahrenden für neue und widerstrebende Erfahrungen einfordert, bleibt in seinen Thesen die Frage nach der Schwungkraft des Umlernens unbeantwortet und die Frage nach dem *Subjekt* des Lernens sowie der Homogenität der Erfahrung weitgehend offen. In einem Exkurs zu Bernhard Waldenfels und seiner pädagogischen Reinterpretation konnte diesbezüglich festgehalten werden, dass der Vollzug der Erfahrung dabei von Brüchen und Rissen durchzogen ist und sich durch eine *responsive* und *signifikante* Differenz auszeichnet (vgl. Waldenfels 2002). Im Getroffensein und Antworten verhält sich der Lernende als Respondent auf das erlittene *Wovon* eines Widerfahrnisses mit dem *Worauf* seines Lernens.

Indem wir im Umlernen auf das Widerfahrnis, die Enttäuschung und die Irritation antworten, begegnen wir dem Fremden und machen uns für neue Erfahrungen empfänglich. Dieses Lernen als Umlernen an gebrochenen, pathischen Erfahrungen bleibt dabei *attentional*, jedoch nicht unpädagogisch – es verlangt sogar nach besonderer pädagogischer Aufmerksamkeit. Berücksichtigt man nämlich das pathische Verflechtungsverhältnis zwischen dem Respondenten und seinem Widerfahrnis, die Brüche und Risse in der Struktur des Erfahrens, die Attentionalität und die Unmöglichkeit des direkten Zugriffs sowie die Bewegung des Umlernens und die Kraft der Enttäuschung in der Transzendenz der Erfahrung, stellt sich die Frage nach dem pädagogischen Aspekt des Lernens neu:

„Die Ermöglichung solcherlei Erfahrungen ist die Grundlage einer pädagogisch-didaktischen Lernvorstellung, die, ausgehend vom Pathos, die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Aufmerksamkeit in eine Fraglichkeit verwickelt.“ (Dörpinghaus 2007, 171)

Für Andreas Dörpinghaus liegt eben im Entzug des Lernens für das Lehren die besondere Herausforderung des pädagogisch-didaktischen Handelns. Gerade indem wir es mit Fragen zu tun haben, „*deren Antwort nicht schon bereit liegt*“ (ebd.), und mit Lernenden als Respondenten, die in einem pathischen Verhältnis zur Welt stehen, ergeben sich neue Möglichkeiten und Grenzen des pädagogischen Handelns. Dieses Handeln kann nicht mehr als ein soziales Tun verstanden werden, das intentional die Veränderung von menschlichen Verhältnissen und Bedingungen zum Ziel hat (vgl. Giesecke 2007 [1987], 21); vielmehr stellt sich die Frage nach dem pädagogischen Handeln neuartig. In einem ähnlichen Sinne formuliert Klaus Prange: „*Wie kann man noch erziehen, wenn es solche festen Ziele nicht mehr gibt?*“ (Prange 1998, 167) Kann in diesem Kontext trotz der „*Entsubjektivierung des Subjekts und Auflösung des Identitätskonzepts*“ (ebd., 163), trotz der Attentionalität des Umlernens, trotz des pathischen und gebrochenen Verhältnisses zwischen Lernenden als Respondenten und ihren widerständigen Erfahrungen „pädagogisch“ gehandelt werden? Und wie kann ein solches „pädagogisches Handeln“ gedacht werden, das die Grenzen seines Tuns mit Blick auf Lernen anerkennt? Denn wenn Lernen als „*unumgängliche Operation*“ (Prange 2005, 7) der Pädagogik gilt, kann dieses auch in der Anerkennung der Negativität und zirkulären Heterogenität operationalisiert werden? Wenn Erziehung „*insgesamt und in seinen einzelnen Ausprägungen auf das Lernen bezogen*“ (ebd., 63) ist, dann scheint eine Neubestimmung des Lernvollzugs nicht ohne Konsequenzen für unser pädagogisches Denken und Handeln zu bleiben: „*Die Struktur des Lernens, des individuellen wie des kollektiv-organisierten, zeichnet der Wissenschaft vom Lernen und Erziehen vor, wie sie ihr Thema zur Sprache bringt*“ (Prange 2003, 149). Die Frage, wie ein solches Handeln verstanden werden kann, das der Negativität im Lernen Rechnung trägt, und welche Implikationen es birgt, soll im anschließenden Kapitel erörtert werden. Die Leitfrage lautet hierbei: Wie kann pädagogisches Handeln unter der Berücksichtigung des Lernens als ein pathisches Umlernen gedacht werden?¹²⁰

¹²⁰ In den letzten Jahren wurde die Thematik um Lernen, Erfahrung und Negativität vereinzelt in der Erziehungswissenschaft aus unterschiedlichen Perspektiven aufgenommen. So untersucht bzw. untersuchen Norbert Ricken den Zusammenhang von Macht und Negativität (vgl. Ricken 2005, 2007), Andrea English negative Momente der Grundstruktur des Lernens im Pragmatismus (vgl. English 2005), Hans-Christoph Koller den Zusammenhang von Bildung, Lernen und Negati-

Um Antwort auf diese Frage zu erhalten, soll eine pädagogische Lerntheorie herangezogen werden, die sich spezifisch mit der Korrelation zwischen dem pädagogischen Tun und dem Lernen auseinandersetzt und danach fragt, wie dieses als grundlegende Operation der Pädagogik verstanden werden kann. Dieses Vorhaben wurde in den letzten Jahrzehnten in besonderer Weise von Klaus Prange umgesetzt, der trotz der Unzulänglichkeit des intentionalen Zugriffs (vgl. Prange 1998) der Frage nachgeht, „*wie es möglich ist, dass Lernen erreicht werden kann*“ (Prange 2005, 93). Ob und wie Prange die Negativität der Erfahrung berücksichtigt und inwiefern er der Attentionalität des Lernens und seinem pathischen Moment Rechnung trägt, soll dabei erörtert werden. Zunächst soll jedoch der Zusammenhang von Lernen, Erfahrung und Erziehung exploriert werden.

vität anhand biographischer Analysen (vgl. Koller 2005), Lutz Koch pädagogische Apologien und das Moment des Nicht-Wissens im Lernen (vgl. Koch 1991, 1995, 2005), Fritz Oser die Rolle von Fehlern in didaktischen Prozessen (vgl. Oser 2005, 2007), Michael Göhlich die Verflechtung von Negativität, Erfahrung und Lernen (vgl. Göhlich 2007), Malte Brinkmann (vgl. Brinkmann 2008) das Phänomen des Übens im Horizont von Erfahrung und Negativität (Brinkmann 2008), Kristin Westphal die Rolle von Brüchen, Staunen und Widerständigem und Ereignissen für Lern- und Erfahrungsvollzüge (vgl. Westphal 2004, 2007), Elisabeth Sattler und Konstantin Mitgutsch für den Zusammenhang von Erfahrung, Leiden und Lernen (vgl. Mitgutsch 2003, Mitgutsch & Sattler 2008, Mitgutsch 2008a, 2008b) und Dietrich Benner die systematische Verortung von Erfahrung, Negativität und Lernen in der Erziehungswissenschaft (vgl. Benner 1983, 2003, 2005, 2008).

4. LERNEN AUS PRAGMATISCH-OPERATIVER PERSPEKTIVE

Nach der genealogischen Analyse des Lernvollzugs unter Berücksichtigung der pathischen Struktur des Erfahrens und der negativen Momente des Lernens stellt sich nun die Frage, wie ein solches Lernen pädagogisch gedacht werden kann. Wie überhaupt kann eine Theorie pädagogischen Handelns unter Berücksichtigung der Negativität des Lernens exploriert werden? Entzieht sich nicht gerade das negative Moment dem intentionalen Zugang, der im pädagogischen Handeln bedeutsam scheint?

Um die strittige Frage nach dem Zusammenhang zwischen Lernen und pädagogischem Handeln aufzunehmen, soll in weiterer Folge ein Theorem expliziert werden, das im Kontext der Operativen Pädagogik (vgl. u.a. Prange 1978, 1981, 2005, 2006) entwickelt wurde und das den Zusammenhang zwischen einer pädagogischen Lerntheorie und der „*Eigenart des pädagogischen Verhaltens und Handelns*“ (Prange 2005, 22) systematisch entfaltet.¹²¹ Auch wenn aus den wenigen aktuell vorliegenden Erörterungen zu pädagogischen Theorien des Lernens (vgl. Kapitel 1.3) einzelne die Implikationen für pädagogisches Handeln mitbedenken, liefert nur Klaus Prange ein differenziertes systematisches Modell. Während Fragen des Lernens in den meisten pädagogischen Theorien entweder aus der Perspektive der Erziehung und der Didaktik abgeleitet und teleologisch verkürzt werden (vgl. Meyer-Drawe 1982) oder phänomenologisch und anthropologisch beschrieben werden (Göhlich & Zirfas 2007), ohne die Frage nach einer pragmatisch-pädagogischen Wendung zu stellen, bestimmt Prange das Lernen als *einheimische* pädagogische Operation (vgl. Prange 2005):

„Es ist nicht ganz einfach, vom Erziehen zu sprechen und es für sich als die die Erziehung fundierende Operation zu fassen, ohne zugleich auch das Lernen zur Sprache zu bringen. Wenn von Erziehung die Rede ist, meldet sich zugleich und offenbar unvermeidlich das Lernthema, so dass vielfach nicht zu erkennen ist, ob tatsächlich das Erziehen und nicht vielleicht mehr vornehmlich oder ausschließlich nur das Lernen gemeint ist.“ (Prange 2005, 57)

¹²¹ Als Operative Pädagogik wird ein Zugang verstanden, der die Frage nach der fundierenden Operation des Erziehens zu beschreiben und zu erklären versucht (vgl. Prange 2005, Berdelmann & Fuhr 2008). Dabei findet im Rahmen der vorliegenden Erörterung die operative Lerntheorie Jürgen Grzesiks keine nähere Ausführung, da diese eher versucht, psychologische Lerntheorien mit neurobiologischen Erkenntnissen in Verbindung zu bringen, als den Konnex zwischen Lernen und pädagogischem Handeln genealogisch zu erfassen (vgl. Grzesik 2002).

In diesem Sinne steht Erziehung immer in einem Konnex mit der Frage nach dem Lernen, wobei dies meist in impliziter und unreflektierter statt in expliziter und differenzierter Form der Fall ist. Indem Prange sowohl die Frage nach der *relativen Unverfügbarkeit* des Lernens als auch nach den grundlegenden Operationen des Erziehens stellt, kann er auch in eben jenem Fragehorizont verortet werden, den wir mit der Frage nach der Möglichkeit des pädagogischen Handelns unter Berücksichtigung der Negativität des Lernens eröffnen. Denn wenn Erziehung „*insgesamt und in seinen einzelnen Ausprägungen auf das Lernen bezogen*“ (ebd., 63) ist, dann bleibt eine Neubestimmung des Lernvollzugs nicht ohne Konsequenzen für unser pädagogisches Denken und Handeln. Dazu meint Klaus Prange: „*Die Struktur des Lernens, des individuellen wie des kollektiv-organisierten, zeichnet der Wissenschaft vom Lernen und Erziehen vor, wie sie ihr Thema zur Sprache bringt*“ (Prange 2003, 149).

Die pädagogischen Ausführungen zum Phänomen des Lernens von Klaus Prange eignen sich darüber hinaus aus folgenden Gründen dazu, die Frage nach der Modalität der Transformation der Struktur des Lernens zu erörtern: Zum einen entfaltet Prange eine ausführliche Anthropologie des Lernens und leitet dabei seine Theorie des Lernens unter Berücksichtigung der Genesis der Erfahrung ab, indem er explizit den „*Prozeß der Erfahrung selber zum Thema macht*“ (Prange 1978, 16). Darüber hinaus erörtert er den Zusammenhang zwischen Erfahrung und Lernen und verdeutlicht die didaktisch-pädagogischen Relationen zwischen Lernen und Lehren bzw. Erziehen. Ein weiterer Grund, der diese pädagogische Wendung sinnvoll erschließen lässt, ist Pranges Berücksichtigung der Pathologie (vgl. Prange 1981) und der Rezeptivität (vgl. Prange 1978, 2005) des Lernens. Eine fokussierte Auseinandersetzung mit Pranges Ansatz, seinem Lernbegriff und seiner pädagogischen Wendung erscheint somit für die Fundierung der Skizze eines pädagogischen Lernvollzugs vielversprechend.

Die nun folgende Auseinandersetzung mit Pranges operativer Pädagogik wird dabei auf die Fragestellung, wie sich ein pädagogischer Umlernvollzug skizzieren lässt, fokussiert, aber auch begrenzt bleiben. So werden in seinen Werken u. a. auch Fragen über den Bildungskanon, das Recht in der Erziehung, das Kerncurriculum, Sozialpädagogik, ökonomische und ethische Fragen der Erziehung, Kindheit und Familie, Anthroposophie, Ästhetik und Bildung, Turn- und Sportspiele,

Motivation und Institution, Professionalisierung, die Waldorfschule, Lernziele und vieles mehr erörtert. Im Rahmen dieses Kapitels sollen jene pädagogischen Dimensionen seines Gedankengebäudes berücksichtigt werden, die für die Skizze eines pädagogischen Lernvollzugs, der die Negativität der Erfahrung inkludiert, bedeutsame Rückschlüsse zulassen. Dabei werden die zentralen Gedanken Pranges zu Lernen, Zeigen und pädagogischem Handeln erörtert und erklärt, um die drei Fragehorizonte des letzten Kapitels aufzugreifen und zu bedenken (vgl. Kapitel 3.2.4). Der Schwerpunkt liegt hierbei auf der Frage, wie ein reflektiertes pädagogisches Handeln unter Bezugnahme auf Lernen möglich ist (1), inwiefern dabei die Negativität der Erfahrung und die pathische Struktur des Erfahrens berücksichtigt werden kann (2) und welche pädagogischen Implikationen zu Lernen und Negativität sich aus Pranges Theorien ableiten lassen (3).¹²²

In diesem Sinne wird im Rahmen dieses Kapitels Klaus Pranges theoretisch-pragmatische Herleitung des Lernens erörtert (4.1.1), um daran anschließend Lernen als grundlegende Operation der Erziehung zu bestimmen (4.1.2). In weiterer Folge werden mit Prange das ambivalente Verhältnis zwischen Lernen und pädagogischem Handeln zum Thema (4.2) und der didaktische Übergang (4.2.1) sowie die Operation des Zeigens (4.2.2) und dessen Schematisierung (4.2.3) inhaltlich erschlossen. Mit Blick auf die oben ausgeführte Leitfrage wird abschließend Pranges Perspektive auf die Negativität im Lernen skizziert (4.3) und mit einem phänomenologischen Verständnis pathischer Erfahrungen im Sinne Günther Bucks und Bernhard Waldenfels' in Beziehung gesetzt (4.3.1). Dabei wird die Implikation des negativen Moments für die Operation des Lernens (4.3.2) und für den Übergang zum pädagogischen Handeln (4.3.3) berücksichtigt und resümierend abgeschlossen (4.3.4).

¹²² Der Anspruch, die Systematik der Operativen Pädagogik zu dekonstruieren oder kritisch auf unreflektierte Prämissen zu durchleuchten, wird hierbei nicht erhoben. Vielmehr gilt es, kritisch-systematisch nach Möglichkeiten und Grenzen des Anschlusses für die Skizze eines pädagogischen Umlernvollzugs zu fragen.

4.1 Ein pragmatisch-pädagogisches Lernverständnis

Klaus Prange entwirft seine Theorie des Lernens im Kontext einer *Operativen Pädagogik*.¹²³ Hierbei steht für ihn die Frage nach der fundierenden Operation des Erziehens, also „nach der Form des Erziehens“ (Prange 2005, 22), im Vordergrund, von der ausgehend Fragen nach den Inhalten, den Methoden, den Zielen und den Aufgaben der Erziehung erörtert werden. Methodisch bezeichnet Prange sein Vorgehen als „Rückgang auf die elementaren Operationen des Erziehens“ (ebd.) und als „philosophisch-anthropologische Argumentation“ (Prange 1978, 36).¹²⁴ Dabei beruft er sich, in Anlehnung an die phänomenologische Reduktion von Hermann Schmitz (1980), auf eine „analytisch-rekonstruktive Methode“ (Prange 2005, 27), der es „nicht um die Behauptung vorgegebener Evidenz, sondern um das Evidentmachen von etwas“ (Prange 2005, 26) geht. Unter Bezugnahme auf pädagogische Klassiker (vgl. Prange 2008) und richtungweisende philosophische Denkerinnen und Denker (vgl. Prange 1978, 1979, 2005) entfaltet Prange seine Theorie der Erziehung. Die zwei grundlegenden Phänomene der Erziehung sind für Prange das Lernen und das Zeigen. Im Kontext der Frage nach der Bestimmung der Erziehung postuliert Klaus Prange das Zeigen als die grundlegende Operation des pädagogischen Handelns, aber auch als Ausgangspunkt lerntheoretischer Analysen:

„Demgegenüber ist festzuhalten: Das Lernen ist der Pädagogik vom Erziehen und seiner maßgebenden Operation, dem Zeigen, her zu erfassen, nicht um anderes Wissen abzuwehren, sondern um es unter den Maßgaben pädagogischer Erfahrung rezipieren zu können.“ (Prange 2005, 87)

Die pädagogische Erfahrung wiederum bezeichnet Prange als ein „*anthropologisches Fundament*“ (1978, 39-68). Indem Prange deutlich macht, dass im Zustandekommen von Erfahrung bereits die wesentlich lernende Verfassung des Men-

¹²³ Dabei stützt er sich auf die Überlegungen der „Erlanger Schule“ und leitet diese unter Bezugnahme auf unterschiedlichste Denker wie Platon, Aristoteles, Immanuel Kant, Ludwig Wittgenstein, Johann F. Herbart und Friedrich Schleiermacher ab. Er ergänzt sie um phänomenologische Anmerkungen von Edmund Husserl, Hermann Schmitz und Werner Loch. In einem neu erscheinenden Werk wird die Operative Pädagogik erneut aufgegriffen und kritisch gewürdigt. Auf dieses kann hier nur verwiesen werden (vgl. dazu Berdelmann & Fuhr 2008).

¹²⁴ An dieser Stelle wird bereits eine Besonderheit an Pranges methodischem Zugang zum Phänomen des Lernens deutlich. So unternimmt er einerseits eine pädagogisch-anthropologische Fundierung des Lernens (vgl. Prange 1978; Kapitel 4.1.1) und wendet andererseits eine phänomenologisch analytisch-rekonstruktive Methode an (vgl. Prange 2005). Die Frage, ob diese durchaus differierenden methodischen Zugänge kommensurabel sind, kann als strittig bezeichnet werden.

schen begründet ist, bestimmt er den Menschen als „homo discens“ im Sinne eines idealtypischen Konstrukts, „ohne das sich die Pädagogik als Wissenschaft und Praxis des Lernens und Lehrens nicht entwickeln lässt“ (vgl. Prange 1978, 39).¹²⁵ Wie also ist die lernhafte Verfassung des Menschen als Grundlage pädagogischer Erfahrungen denkbar?

Um diese Frage zu klären, soll in weiterer Folge in Pranges anthropologische Grundlegung eingeführt werden, die seinen Theorien des Lernens, Zeigens und Erziehens zugrunde liegt. Bemerkenswert erscheint hierbei, dass Prange durch seinen pädagogisch-anthropologischen Zugang eine lern- und erfahrungstheoretische Fundierung vorlegt, die sich nicht an einem defizitären Menschenbild, sondern an der offenen Bestimmung des Menschen orientiert. In seinen Ausführungen zur Anthropologie der Erfahrung (vgl. Prange 1978) entfaltet der Pädagoge das theoretische Konzept seines pädagogisch-anthropologischen Zugangs zum Phänomen des Lernens, das auch noch in seinen jüngeren Publikationen anzutreffen ist (vgl. Prange 2005, 2006, 2007, 2008). Seine Ausführungen geben Einblick in die Bestimmung des Menschen als lernendes Wesen und können als Grundlage seines Gedankengebäudes verortet werden. Auf eben jene Gedanken soll nun mit Blick auf den Lernvollzug eingegangen werden, wobei zunächst anthropologische und erkenntnistheoretische Fragen (4.1.1) unter Berücksichtigung der Zeitlichkeit des Lernens (4.1.2) erörtert werden, um daran anschließend das Moment der Wahrnehmung (4.1.3) und die Operation des Lernens (4.1.4) aufzugreifen.

4.1.1 Das anthropologische Fundament der Erfahrung

Um die ursprüngliche Lernverfassung des Menschen sichtbar zu machen, verdeutlicht Prange, dass in psychologischen Lerntheorien (vgl. u.a. Skowronek 1969) vielfach analytische Klassifikationen wie Lernarten, Lerntypen, Lernleistungen und Lernschwierigkeiten vorausgesetzt werden, mit Hilfe derer kognitive oder affektive Lernereignisse – meist in Form erfolgter Aneignung – gemessen werden.

¹²⁵ Prange fasst hierbei diese anthropologische Bestimmung nicht als Abstraktionsprodukt einer Wissenschaft, Praxis oder Institution (wie es etwa beim homo oeconomicus oder homo sociologicus der Fall ist), sondern vice versa leitet er die Pädagogik als Wissenschaft und Praxis aus der grundlegend lernhaften Verfassung des Menschen ab (vgl. Prange 1978).

Diesen Voraussetzungen gehen anthropologische Vorentscheidungen voraus, die den Menschen seinem Wesen nach überhaupt als lernfähig auszeichnen. Prange meint dazu: „[...] der Frage, wie der Mensch etwas Bestimmtes lernt und dadurch sein Verhalten ändert, ist vorgeordnet der Ausweis, daß er lernt“ (Prange 1978, 44).¹²⁶ Bevor analytisch Lernleistungen gemessen oder Lerntypen klassifiziert werden können, muss die Frage geklärt werden, inwiefern Menschen überhaupt in der Lage sind, etwas zu lernen. Inwiefern ist also die Grundverfassung des Menschen als Lernwesen denkbar?

Klaus Prange eröffnet seine Anthropologie des Lernens mit der Feststellung, dass jeder Theorie des Lernens eine Theorie der Erfahrung zugrunde liegt. Unser Denken und Tun baut notwendigerweise auf vorhergehenden Erfahrungen auf und bestimmt somit unser Erkennen und unsere Erkenntnis. Die Frage nach der Erfahrung zu übersehen, bedeutet demnach für Prange, die grundlegende Frage der Pädagogik zu negieren: „Die Sache der Pädagogik ist in der Weise zu bestimmen, daß der Begriff der Erfahrung im Hinblick auf die Formen des Lernens, Lehrens und Erziehens entfaltet wird“ (ebd., 16).

In seinen Ausführungen unternimmt Prange zunächst einen kritischen Rückgriff auf die Thesen Immanuel Kants transzendentaler Analytik, bei der eine Trennung zwischen der Form der wissenschaftlichen und der gelebten Erfahrung erfolgt. Zum anderen bezieht er sich auf das Konzept der lebensweltlichen Erfahrung Edmund Husserls, in dem dieser zwar die Erfahrung lebensweltlich bestimmt, jedoch der Illusion eines „*ersten*’, *vorthoretischen*“ Erfahrens unterliegt (ebd., 27).¹²⁷ Indem das Zustandekommen objektiver Erfahrung „*unter dem Gesichts-*

¹²⁶ In dieser Unterscheidung verortet Prange einen entscheidenden Unterschied zwischen pädagogisch-anthropologischen und psychologischen Theorien des Lernens: „*Darin unterscheidet sich die Anthropologie des Lernens von der Lernpsychologie: ihr Thema ist nicht die Verhaltensänderung durch Lernen, sondern die Analyse des Verhaltens als Lernen. Erst auf dem Boden dieser Analyse ist neues oder geändertes Verhalten zu verstehen*“ (Prange 1978, 45). Ob der Analyse des Verhaltens nicht die Analyse der Struktur der Erfahrung vorzuziehen ist, bleibt an dieser Stelle offen.

¹²⁷ Die Ambivalenz der Verknüpfung von transzendental-philosophischen und phänomenologischen Theorien sowie bildungswissenschaftlichem Denken und pragmatischem Handeln zieht sich wie ein roter Faden durch das Theoriegebäude Pranges. So kombiniert er die Thesen Kants mit jenen von Husserl, Schleiermacher und Herbart und öffnet immer wieder Raum für Anmerkungen durch Loch und Schmitz sowie durch aktuelle pädagogische Theorien. Diese Synthese ist bemerkenswert, mitunter aber auch strittig: So bleibt das intentionale kantsche Subjekt trotz aller phänomenologischer Relativierung im Lernen *Herr der Lage* und der Hiatus zwischen Selbst und Fremd drängt beständig auf eine synthetisierte Ergänzung. Ohne hier die Problematik in ihrer Tiefe ent-

punkt des Erwerbs, der Vermittlung und der Anwendung in einen systematischen Zusammenhang“ (ebd., 33) gebracht wird, bestimmt Prange das pädagogische Moment der Erfahrung. Für Prange impliziert das Moment des Zustandekommens von Erfahrung eine spezifisch lerntheoretische Prämisse. Erst durch die Fähigkeit zu lernen sind Menschen imstande, eine Erfahrung als solche zu machen und vice versa wird Erfahrung erst zur gemachten Erfahrung, indem aus ihr gelernt wird. Diese anthropologische Fundierung des Lernens leitet er dabei nicht aus idealtypischen Modellen oder aus der „Defektibilität des Menschen“ (ebd., 46) ab, wie es in vielen gängigen pädagogisch-anthropologischen Erörterungen der Fall ist.¹²⁸ Vielmehr deutet er an, dass der Mensch in diesen Theorien als Mängelwesen vom Ideal seiner Vervollkommnung her abstrahiert und erst im Kontext kultureller Weiterentwicklung gedacht und somit auch kreierte wird. Erst aus der Perspektive des perfekten kulturell geprägten Menschen erscheint der „ursprüngliche“ Mensch als Mängelwesen – die Zuschreibung des Mangels impliziert bereits eine Wertung und kann somit nicht als faktisches anthropologisches Fundament gelten. Prange nimmt zwar die Thesen dieser organologisch gefärbten Anthropologien auf, abstrahiert davon jedoch keine Grundbestimmung des Menschen, sondern reduziert daraus die fundamentale Verfassung der Offenheit: *„Ursprünglicher als einzelne Mängel des Lebewesens ‚Mensch‘ ist seine Offenheit. Damit Mängel als Mängel festgestellt werden können, ist seine offene Verfassung zu beachten, zu der immer auch gehört, den gegebenen Zustand aufzuheben“* (ebd., 48).¹²⁹

Für Prange liegt nicht im existenziellen Mangel, sondern im Potenzial der Offenheit die wesentliche anthropologische Bestimmung des Menschen verankert. In diesem Sinne erscheint jede grundlegende Bestimmung des Menschen relativiert, da sich der Mensch durch seine Offenheit dieser zugleich entzieht.¹³⁰ Und dennoch bleibt der Mensch in seiner Unbestimmbarkeit wesentlich bestimmbar, auch wenn diese Bestimmtheit sich ihrer Endgültigkeit entzieht. Im Zwischen von Offen-

halten zu wollen, soll an späterer Stelle (vgl. Kapitel 4.3) am Exempel pathischer Erfahrungen die pragmatische Reduktion der Differenzen des Zur-Welt-Seins erörtert werden.

¹²⁸ Vgl. dazu z.B. Schäfer 1996.

¹²⁹ Diese These sieht Prange im Begriff der „Bildsamkeit“ bei Herbart gestützt (vgl. Herbart (1964) [1802]).

¹³⁰ An dieser Stelle wäre eine Gegenüberstellung mit Dietrich Benners praxeologischem Konzept der Imperfektheit und der daraus resultierenden prinzipiellen Lern- und Erziehungsbedürftigkeit von Interesse (vgl. Benner 1996 [1987]). Auf diese Gegenüberstellung kann hier jedoch nicht vertiefend eingegangen werden.

heit und offener Bestimmung vollzieht sich das Leben des Menschen: „[...] beides Zusammen, Offenheit und Bestimmung in der Offenheit, fassen wir terminologisch als die offene Bestimmtheit des Menschen“ (ebd., 49f.). Die offene Bestimmtheit der Menschen eröffnet dabei eine Notwendigkeit, zu der sie sich im Vollzug des Lebens lernend zu verhalten hat. In diesem Sinne liegt in der offenen Bestimmtheit der Menschen ihre „lernhafte Verfassung“ (ebd., 50) begründet. Mit Werner Loch (vgl. 1963) argumentiert Prange, dass das Lernen die Mitte zwischen dem Erkennen (Theorie) und der Lebenspraxis (Praxis) markiert. Indem der Mensch versucht, seine „offene Bestimmtheit“ (Prange 1978, 50) begrifflich zu fassen, sich also zu bestimmen, begibt er sich in den Kreislauf zwischen dem sich wandelnden Leben und der aktuellen Erkenntnis. Der Versuch, die Bestimmbarkeit der offenen Bestimmtheit zu fassen, vergegenständlicht die Erfahrung und macht sie zu einer begrenzten und endlichen Einheit, wodurch das offene Werden verdeckt wird. In diesem Zwischen von Bestimmung und Bestimmtheit wird die wesentliche Bedeutung des zeitlichen Moments der Erfahrung für Prange deutlich.

4.1.2 Das Moment der Zeitlichkeit der gelebten Erfahrung

Klaus Prange verdeutlicht dieses Wechselverhältnis zwischen *erkennendem Ist-Zustand* und *gelebtem Werden*, bedingt durch die lernhafte Verfassung, im Kontext der Kategorie Zeit¹³¹, die unsere Erfahrung rahmt: Während aus einer theoretischen Perspektive ein Vorgang datenzeitlich (dimensional)¹³² erfasst wird, wird die gelebte Zeit ekstatisch¹³³ als Modus, in dem etwas (modalzeitlich) erfahren wird, erlebt. Während die Modalzeit als Horizont, in dem sich Zukunft, Gegenwart und Vergangenheit begegnen, nicht im sprichwörtlichen Sinne „vergeht“ und von der dimensionalen Zeit unterschieden werden kann, die als Folge von Zeit-

¹³¹ Prange verortet dabei die kantsche Schemalehre als „Ausgangs- und Angelpunkt in der Untersuchung des menschlichen Erkennens und des Denkens“ (Prange 1978, 53), wobei er die Zeitlichkeit als zentrales Thema auffasst. Hierbei geht er jedoch – im Sinne W. Bröckers (vgl. Bröcker 1970) – über ein kantsches Verständnis der vergehenden Datenzeit hinaus.

¹³² Zum Verständnis des Begriffs „Modalzeit“ meint Prange: „Sie findet ihren angemessenen Ausdruck in der Uhr, mit der wir Zeitpunkte und ihren Abstand voneinander festhalten, um darauf Ergebnisse abzubilden. [...] In der Regel wird diese Zeit als ein stetiger Fluss vorgestellt, der aus der Vergangenheit kommt, Gegenwart wird und auf die Zukunft zugeht, die dann ihrerseits wieder erst Gegenwart und dann vergangen ist“ (Prange 2005, 112f.).

¹³³ Vgl. dazu ausführlicher Minkowski 1971/72 und Bröcker 1970.

punkten unserer Zeitrechnung entspricht, treffen die beiden Zeiten nach Prange im praktischen Vollzug der Erfahrung faktisch zusammen:

„Daraus ergibt sich: das Verhalten des Menschen steht in einer doppelten Ordnung: dem Nacheinander der Zeitpunkte, in dem das Leben vergeht, und dem modalen Zeithorizont, in dem die formale Bedingung dafür gegeben ist, daß sich das Zeitkontinuum in die Phase des Vergangenen, Gegenwärtigen und Zukünftigen gliedert.“ (Prange 1978, 54)

Die offene Bestimmtheit des Menschen wird jedoch erst in der „*temporalen Differenz*“ (ebd. 55) zwischen dem zukünftig erlebbaren und der datenzeitlichen Vergangenheit deutlich: Indem etwas Neues erfahren wird, entsteht ein Riss zwischen zukünftigem Werden und vergangenem Ergebnis, der sich in der gelebten Zeit verortet. In diesem Sinne unterscheidet Prange zwischen der dimensionalen Datenzeit, der Modalzeit als Bedeutungshorizont und der gelebten Zeit. In der Offenheit der gelebten Zeit für Unerwartetes und Neuartiges liegt die Möglichkeit auf zukünftige Bestimmung, die jedoch immer durch Erwartungen, Ängste und Hoffnungen geprägt ist: „*Die Erwartung ist also die Form, in der uns Zukunft erschlossen und damit das Gegenwärtige als offene Gegenwart gegeben ist*“ (ebd. 56). Indem die Erwartung auf Neues vorgreift und dabei auf Altes zurückgreift, erhält die offene Bestimmtheit des Menschen einen Sinn in der Zeit. Da für unser Handeln der Horizont des „*Vergehens und Vorgreifens*“ (ebd.) immer impliziert bleibt, wird die doppelte Seite des Lernens in ihrer Funktion und Symbolik deutlich. Der Vorgriff in die Zukunft wird vom aktuellen Umgang und von vergangenen Erfahrungen bestimmt und wirkt wiederum auf den aktuellen Umgang und zukünftige Vorgriffe ein. Das datenzeitliche Eintreten bleibt dabei nicht linear auf die modalzeitliche Erwartung bezogen, sondern wird in einer „*gleichzeitigen Entsprechung*“ (ebd. 58) verortet: „*Der Vorgriff innerhalb des Horizonts der Modalzeit läßt das datierbare Geschehen als je entsprechende Erfüllung erscheinen*“ (ebd.). Dieses Erscheinen der Erwartung spiegelt sich nach Prange in einem Sich-Zeigen als Ausdruck wider. In Form von Anzeichen, Zeichen, Hinweisen etc. artikuliert sich das Zusammentreffen von datenzeitlicher Erfüllung und modalzeitlicher Erwartung in der gelebten Erfahrung als Sprache¹³⁴.

¹³⁴ Prange merkt an dieser Stelle an, dass Sprache hier „*noch nicht die Rede meint, sondern in einem vorläufigen Sinne alles, was erscheint und im Erscheinen sich zeigt*“ (Prange 1978, 58).

Unter Bezug auf Ludwig Wittgenstein verdeutlicht Prange die Berührung von Erwartung und Erfüllung in der Artikulation des Sich-Zeigenden. Hierbei verdeutlicht er die „*technisch-funktionale*“ Seite des Lernens, in der Funktionen erkannt und eingesetzt werden, und dessen „*symbolisch-soziale*“ (ebd., 61f.) Seite, in der wir uns mit anderen darüber austauschen. Gegenstände treten immer in gewissen Bedeutungshorizonten auf, die in einem sozialen Zusammenhang stehen und den Gebrauch und Umgang der Dinge zum Thema haben. Der Umgang bezieht sich dabei auf die Doppelung aus funktionalem Bewirken (Machen) und dem symbolischen Darstellen (Sich-Zeigen) und vollzieht sich nach Prange als Umgangserfahrung. In der gelebten Umgangserfahrung kommt es dabei zu einem gleichzeitigen datenzeitlichen Bewirken und modalzeitlichen Darstellen. Im Umgang mit den Dingen und den Anderen, die an eben diesem Umgang direkt oder indirekt teilhaben, vergegenwärtigt sich ein Möglichkeitsraum für neue Erfahrungen, der wiederum immer in einen Sinn- und Bedeutungszusammenhang eingebettet ist. Lernen wird hierbei nicht als Nebenprodukt des praktischen Umgangs verortet, sondern „*als menschliche Grundbedingung, unter der überhaupt erst so etwas wie Umgang, Welt- und Menschenkenntnis, Sinnesorientierung und Wahlmöglichkeit zustandekommen*“ (ebd., 75).¹³⁵ Indem Neues im Durchgang durch Bekanntes erfahren wird, können lernend Erfahrungen zu- und angeordnet und wiederholbar gemacht werden. Horizont, Erwartung und Lernen auf der einen Seite, Faktum, Erwartung und Erfahrung auf der anderen Seite konkretisieren sich in offenen Situationen und im sozialen Gebrauch der Dinge.

Im Vollzug des Lernens tritt der Hiatus zwischen Bedeutungshorizont und datiertem Faktum auseinander; in seiner nachträglichen Reflexion erscheinen die beiden als Einheit. Trotzdem ist Lernen in der Umgangserfahrung bereits am Werk – die Erfahrung wird erst im Vollzug des „*mitgängigen Lernens*“ (Prange 1989, 72)¹³⁶, also ohne explizit thematisiert zu werden, im Handeln vollzogen.

¹³⁵ An dieser Stelle wird deutlich, dass sich Erfahrung für Prange erst im Umgang mit der Welt vollzieht. Ob jedoch der Vollzug der Erfahrung (mit all seinen Lücken und Überschüssen) voll und ganz im Umgang aufgeht, darf bezweifelt werden. So sinnvoll die pragmatische Prämisse für das Lernen sein mag, so wenig kann damit hinreichend der Vollzug der Erfahrung auf den Umgang reduziert werden. Dieser Gedanke wird später wieder aufgenommen.

¹³⁶ Die Bezeichnung *mitgängiges Lernen* soll hierbei die konstitutionelle Verflechtung zwischen Erfahrung, Umgang und Lernen verdeutlichen. Lernen kommt nicht zum Umgang hinzu, sondern der Umgang und die Erfahrung entstehen durch *mitgängiges Lernen*. Diese Form des Lernens liegt

Es lässt sich somit festhalten: Die offene Bestimmtheit des Menschen, im Zwischen von datenzeitlichem Ist-Zustand und modalzeitlichem Werden, begründet die lernhafte Verfassung und die Artikulation im gemeinsamen Umgang und bestimmt dadurch die funktionale und symbolische Seite des Lernens. Durch diese hier skizzierte anthropologische Auszeichnung des Lernens, gegründet auf der offenen Bestimmung des Menschen und dem Riss zwischen modalzeitlichem Bedeutungshorizont und datenzeitlichem Faktum, bestimmt Klaus Prange das Lernen als notwendiges Moment der Erfahrung. Im Lernen treten die Ebenen des Bewirkens und der Bedeutung im Umgang mit den Dingen und Menschen zusammen und auseinander und beziehen sich wechselseitig aufeinander. Fraglich bleibt hierbei, wie die Lernenden die Erfahrung im Umgang erfassen können. Um diesen Aspekt zu behandeln, wird ein argumentativer Wechsel von einer erkenntnistheoretischen und anthropologischen Perspektive auf Lernen zu einem phänomenologisch-wahrnehmungstheoretischen Verständnis des Lernens deutlich. Hierbei wird, nach der hier erörterten Auszeichnung des Menschen in seiner offenen Bestimmtheit, die Frage nach dem pragmatischen Wie seines Lernens, Erfahrens und Wahrnehmens aufgenommen.

4.1.3 Die Rezeptivität der gelebten Erfahrung

Klaus Prange bestimmt Lernen als einen wesentlich rezeptiven Akt, in dem wir nicht selbstwirksam gestalten und formen, sondern der uns betrifft. Unsere rezeptive Aneignung „von etwas als etwas“ (Prange 1978, 74) wird durch unsere Form der Auffassung bestimmt.¹³⁷ Diese Aneignung vollzieht sich wiederum im Umgang und wird von den Mitmenschen und Erfahrungsgegenständen mitbestimmt – „in die Auffassung eines Gegebenen geht die Verfahrensweise dessen ein, der je-

der *ausdrücklichen* Form (durch Lehre oder Übung) zugrunde. Ob dieses Lernen als ein mimetisches Lernen gedeutet werden kann (vgl. Wulf 2007), erscheint eine interessante Frage für weitere Analysen.

¹³⁷ Die Frage nach der Form der Erziehung und dem Formgedanken in der Pädagogik nimmt Prange in unterschiedlichen Analysen mehrfach auf (vgl. Prange 1973). Bedeutsam erscheint für Prange die triadische Formkausalität zwischen dem Thema (*causa finalis*), dem Erziehungssubjekt (*causa efficiens*) und dem Erziehungsobjekt (*causa materialis*), die sich in der Form (*causa formalis*) der Erziehung vollziehen (vgl. Prange 2005, 55).

weils etwas aufnimmt“ (ebd.). In einem späteren Text erweitert Prange diese Auffassung:

„Wenn wir lernen, greifen wir nicht, um es etwas großformatig zu sagen, in das Weltgeschehen ein; wir bewirken nichts in Hinsicht auf Sachverhalte und andere Personen. Vielmehr erscheinen wir als Adressaten für das, was um uns herum geschieht und sich zeigt, was wir hören und sehen; mit einem Wort: was wir wahrnehmen.“ (Prange 2005, 94)

In dieser Passage aus dem Werk „Die Zeigestruktur der Erziehung“ (2005) werden drei weitere bedeutsame Momente des Lernens thematisiert: Zum einen wird die Wahrnehmung als Basis des Lernens postuliert; zum anderen wird deutlich, dass Lernen kein rein willentlicher Akt ist, sondern ein rezeptives Erfahren impliziert, und zuletzt bestimmt Prange die Lernenden als Adressaten für Wahrnehmungsergebnisse. Die Rezeptivität denkt der Pädagoge dabei jenseits der dichotomen Trennung zwischen aktivem Tun und passivem Erleiden. Indem unsere Rezeptivität im Phänomen des Wahrnehmens begründet liegt, spricht Prange von *„poetischer und produktiver Rezeptivität“* (ebd., 95). In unserem Wahrnehmen bringen wir *durch* unser Tun poetisch die Gestalt des von uns Wahrgenommenen hervor. D.h. in unserem und durch unser Wahrnehmen transformieren und kreieren wir Erfahrungen und in unserem Denken kommen wir nachträglich auf das Erfahrene zurück. Hierin liegt die prägende Wirkung unseres Lernens, da unser zukünftiges Wahrnehmen von den Voraussetzungen beeinflusst wird, wie wir lernen sowie was wir bereits gelernt und erfahren haben. Dabei nehmen wir bereits wertend, prä-reflexiv und erfahren wahr: *„Sie [die Wahrnehmung] ist selber schon reflex gewissermaßen hineinbildend und nicht nur abbildend [...]“* (ebd., 97; [Anm. KM]). In diesem Sinne sind wir im Lernen weder bloß aktiv noch bloß passiv, sondern rezeptiv – also aktiv und passiv zugleich. Das Wahrgenommene wirkt mittels poetischer Rezeptivität auf uns ein: *„[...] wir sind da in erster Linie nicht handelnd, sondern wir erleben, erleiden und empfangen etwas“* (ebd., 90).¹³⁸ Dennoch wirkt in unserer Wahrnehmung ein Moment des Allgemeinen, der auf den situativen Umgang und auf die darstellende Bedeutung des Gegenstandes zurückzuführen

¹³⁸ Ob diese Form des Leidens, die Prange hier anspricht, jene Dimension der pathischen Erfahrung, wie wir sie bei Bernhard Waldenfels erfasst haben (vgl. Kapitel 3), meint, bleibt hier undeutlich und soll an einer anderen Stelle nochmals aufgegriffen werden (vgl. Kapitel 4.3).

ist.¹³⁹ Durch unsere offene Bestimmtheit kann etwas *als* etwas angeeignet, zukünftig wiederholt und für weitere Erfahrungen geöffnet werden:

„Damit haben wir die maßgebenden Momente bezeichnet, die das Lernen gerade in seiner beiläufigen, unausdrücklichen Form ausmachen: es ist Einheitsbildung, insofern etwas als etwas erfahren wird; es enthält Unterschied, insofern Faktum und Horizont inkongruent bleiben; es ist auf Folge angelegt, sofern das je Erfahrene wieder in einer neuen Situation angewendet, abgewandelt und fortgesetzt werden kann.“ (Prange 1978, 79)

Bedeutsam erscheint hierbei für Prange, dass dieses etwas *als* etwas nicht einfach wahrgenommen, erfahren und gelernt wird, sondern dass Erfahrung, Wahrnehmung und Lernen miteinander verflochten sind und in der situativen Anwendung vollzogen werden: *„Nicht als Datenensemble begegnen die Dinge, sondern als gedeutete, aus dem Umgang und im Umgang erfahrene Welt“* (Prange 1978, 80).¹⁴⁰ Doch impliziert unser datenzeitliches Verhalten auch immer eine Figur oder Form, die über die aktuelle Situation hinausgeht, in ihrer Erfüllung offen bleibt und geübt werden kann. Im Vollzug einer situativen Handlung kann die allgemeine Figur abstrahiert, erlernt und geübt werden und steht danach für neue Situationen zur Verfügung. So lernt man im aktuellen Versuch zu schwimmen durch gewisse Bewegungen das Schwimmen und somit die Figur des Schwimmens selbst. Im praktischen Umgang mit Dingen erlernen wir den Gebrauch und leiten die Figur des Umgangs ab. Besonders im Üben¹⁴¹ einer neu erlernten Figur im Vollzug wird der Gebrauch erlernt und perfektioniert.

Zusammenfassend lässt sich mit Prange festhalten, dass sich der Mensch durch seine offene Bestimmtheit im Zwischen von modalzeitlichem Werden und datenzeitlichem Ist-Zustand im Umgang mit sich und anderen artikuliert. In der gleichzeitigen Doppelung aus Erwartung und Erfüllung, aus der symbolischen und funktionalen Seite des Lernens und aus dem Bewirken (Machen) und Darstellen (Sich-Zeigen), vollzieht sich nach Prange die Umgangserfahrung durch mitgängiges

¹³⁹ Prange bezeichnet in Anspielung auf Kant diese Art der Wahrnehmung als *„praktische Synthesis“* (Prange 1978, 76) im Vergleich zur reproduktiven (Einheit) und projektiven (Allgemeinheit) Synthesis (vgl. Prange 1978, 75-78).

¹⁴⁰ Dieser Einwand ist deswegen von besonderer Bedeutung, da hier zwar die phänomenale Formel von „etwas *als* etwas“ angesprochen wird, jedoch in diesem Zusammenhang besonders das Motiv der Aneignung gewichtet wird.

¹⁴¹ Zum Aspekt des Übens in Pranges Verständnis des Lernens sei hier auf einen aktuellen Beitrag von Malte Brinkmann verwiesen (Brinkmann 2008).

Lernen. Dabei bleibt die Umgangserfahrung in einen sozialen Rahmen eingebettet und wird von der poetischen und produktiven Rezeptivität transformiert und als Erfahrung hervorgebracht. Die Wahrnehmung wirkt auf unser Erfahren und Lernen im Umgang ein und bestimmt wiederum zukünftiges Wahrnehmen, Erfahren und Lernen. Dabei bildet sich ein Gebrauch der Dinge als Figur im Vollzug heraus, der aus dem situativen Geflecht herausgelöst und gelernt und geübt werden kann. Aufbauend auf diesen Grundannahmen leitet Prange die Operation des Lernens ab, auf die nun genauer eingegangen wird.

4.1.4 Lernen als Operation

Wie bereits ausgeführt argumentiert Klaus Prange Lernen als einen anthropologischen Tatbestand, der unhintergebar unserer Kultur zugrunde liegt. Die Lernfähigkeit des Menschen wird somit als pädagogische Grundprämisse ausgezeichnet und als „*nichtnegierbarer Sachverhalt*“ (Prange 2005, 58) angenommen, zu dem die Pädagogik Stellung beziehen muss.¹⁴² In seinem Werk „Die Zeigestruktur der Erziehung“ (ebd.) eröffnet Prange die spezifische Problemlage, dass Lernen als „*eine unbestimmte und nur bedingt bestimmbare Größe genommen wird*“ (ebd., 82). Im alltäglichen aber auch im wissenschaftlichen Tun und Denken wird mit Metaphern und Bildern operiert, die jenes Phänomen, das wir im Alltag als Lernen bezeichnen, zu umschreiben versuchen.¹⁴³ Mit diesen Metaphern und Vorstellungen versuchen wir, Lernen zu erfassen und beobachtbar und damit zuletzt steuerbar zu machen (vgl. Prange 2007a). Dennoch bleibt das Lernen im Alltag und in den meisten Theorien „*die Unbekannte in der pädagogischen Gleichung*“ (Prange 2005, 82).

Nach Prange wird Lernen in seinem praktischen Gebrauch entfaltet und folgt in seinen Anfängen einer Stufenfolge vom zentrisch-leibbezogenen über das dezentrisch-objektbezogene zum reflexiven Lernen (vgl. ebd.). Diese Stufenfolge kann

¹⁴² Der Umstand, dass Prange zwar das Lernen als grundlegende Prämisse der Pädagogik postuliert und trotzdem das Zeigen vor dem Lernen entfaltet, deutet auf einen bemerkenswerten Zusammenhang hin. Obwohl er Lernen als Grundprämisse des Zeigens bestimmt, legt er eine erziehungstheoretische Analyse des Lernens vor und leitet Lernen nicht alleine aus dem Vollzug der Erfahrung ab, wie es bei Günther Buck vorzufinden ist (vgl. Kapitel 3.2.2).

¹⁴³ So finden wir in Erziehungstheorien u. a. Metaphern für Lernen wie der Sprössling als Pflanze, als unbeschriebenes Blatt, als formbare Wachstafel usw. (vgl. Kapitel 1.3).

im Lebenslauf des Menschen beobachtet werden, geht in diesem jedoch nicht auf. Prange geht es darum, die Genesis des Lernens aus seiner Allgemeinheit abzuleiten und somit keine faktische, sondern eine normative Stufung zu setzen. Die Unterscheidung der unterschiedlichen Lernstufen dient nicht dazu, die Entwicklung aus dem menschlichen Verhalten abzuleiten, sondern reduktiv aus der anthropologischen Fundierung eine Stufung deutlich zu machen und diese auf ihre Lernherausforderungen hin zu untersuchen: *„Normativ ist die Genese des Prozesses der Erfahrung insofern, als sie nicht auf das einmalige, zufällige Zustandekommen einer bestimmten Erfahrung abhebt, sondern vielmehr darauf, wie überhaupt Erfahrung entsteht, objektiviert und wieder angewendet werden kann“* (Prange 1978, 37). Jenes anfängliche Lernen liegt allen Menschen – jenseits sozialer, historischer oder kultureller Differenzen – zugrunde und wird nicht nur aus der Entwicklung des Menschen abgeleitet, sondern auch – aufgrund eines spezifisch pädagogischen Interesses – in die Beobachtungen hineingelegt.

In der normativen Stufung, die Prange in Anlehnung an Werner Lochs pädagogisches Lebenslauftheorem (vgl. Loch 1979) entwirft, verortet Prange Lernen in drei Stufen: Das anfängliche und ursprüngliche Lernen (z.B. das Saugen) wird als elementarer Akt der Einverleibung und der Übung verstanden.¹⁴⁴ Erst durch dieses erste zentrisch-leibbezogene Lernen und seine Einübung können wir die fundamentalen Anforderungen unseres Lebens bewältigen, wobei die Übung als wiederholte Einverleibung des Wahrgenommenen lebenslang für unser Lernen notwendig bleibt (vgl. dazu u.a. Prange 2006, Brinkmann 2008). Das zentrisch-leibbezogene Lernen ist somit nicht allein Vollzug des Kleinkindes, sondern ein Aspekt jedes elementaren leibbezogenen Lernens. Für unsere Fragestellung scheint hierbei von besonderem Interesse, dass das ursprüngliche Lernen in spezifischer Verflechtung mit der menschlichen Lebenspraxis verschränkt ist und hierbei noch nicht ausreichend zwischen Bedeutung und Wirkung differenziert

¹⁴⁴ Argumentativ mag es stimmig sein, das ursprüngliche Lernen aus der Entwicklung des Neugeborenen abzuleiten. Im Sinne einer phänomenologischen Reduktion wie sie Prange vorlegt (vgl. Prange 2005) wird hierbei jedoch ein gewisser Widerspruch deutlich: So scheint das Argument des „Saugreflexes“ biologisch plausibel, kann jedoch nur durch Theorieimport aus der Entwicklungspsychologie oder der Biologie argumentiert werden. Inwiefern das Kind „lernt“, sich über die Brust der Mutter zu ernähren, erscheint hierbei spekulativ. Bereits der Konnex zwischen Lernen und der Ernährung, die Prange mehrfach als Metapher heranzieht, bleibt dabei diskussionswürdig (vgl. Brinkmann 2006).

werden kann. Der Lernende ist dabei mit seinem Leib so sehr auf den Lerngegenstand bezogen, dass er sich von diesem nicht ausreichend distanzieren kann, um über ihn zu reflektieren. In diesem Sinne hat das Scheitern einer Erwartung, welches nach Prange auf den modalzeitlichen „*Rahmen des Situationsverständnisses*“ (Prange 1978, 58) verweist, eine potenziell lebensbedrohliche Wirkung: „*Das Scheitern in diesem Lernen ist zugleich ein Scheitern in der Situation: das Kind, das nicht versteht, seinen Hunger an der Brust der Mutter zu stillen, gefährdet sein Leben*“ (ebd., 73). Die Enttäuschung hätte demnach in ihrer extremsten Form in diesem einverleibenden und elementaren Lernen gefährliche Auswirkungen.¹⁴⁵

In einem zweiten Lernschritt beginnt der Lernende, Gegenstände und Menschen zu ergreifen und Nähe und Ferne zu erfahren. Hierbei kommt es zunächst zu einem schlichten „*Kennenlernen*“ von Welt und später zum „*Lernen als Erwerb von Kenntnissen*“ (Prange 2005, 100). Besonders die Handhabung und der Umgang (in haptischer und leiblicher Art und Weise) sind in diesem Zusammenhang für das Lernen bedeutsam.

In einem dritten Schritt erheben sich die Lernenden aus ihrer statischen Position und nehmen – wortwörtlich – Stellung zu den Gegenständen ein. Sie können nun neben der Einübung (1. Stufe) und der Fertigkeit (2. Stufe) auch über die Welt und die Menschen reflektieren. Die Bewegung zwischen Selbst und Fremd eröffnet dabei die Möglichkeit der Reflexion. Der Mensch tritt in diesem reflexiven Lernen nicht nur in ein Selbstverhältnis zu seinem Lerngegenstand, sondern das Selbstverhältnis wird zum Thema gemacht (vgl. Prange 1989):

„Zuerst wird wahrgenommen, was unmittelbar und leibhaft den bedürftigen Gesamtzustand angeht, nämlich in leiblicher Betroffenheit [1]. Dann bildet sich über das Greifen die Differenz von Umgebung und Eigenleib heraus [2]; die operativ vermittelte, poetische Qualität des Wahrnehmens tritt [sic!] deutlicher hervor. Und schließlich wird sie im Hin-Zu und Weg-Von beweglicher und wählerischer [3][...]“ (Prange 2005, 101; [Anm. KM])

¹⁴⁵ Die Frage, ob die Negativität im Lernen an dieser Stelle tatsächlich hinderlich und vermeidbar ist, oder ob hier nicht die Struktur der Erfahrung unter die Umgangserfahrung subsumiert wird, wird an späterer Stelle nochmals aufgenommen (vgl. Kapitel 4.3).

Im Sinne des Grundschemas von Einheit (Identifikation), Differenz (Distanzierung) sowie der Vereinigung von Einheit und Differenz (Zugriff und Entfernung)¹⁴⁶ ist, wie bereits in der anthropologischen Bestimmung des Lernens erörtert, das anfängliche Lernen ein produktiv-rezeptorischer Akt. In der Erziehung gilt es demnach, der Stufenfolge des Lernens Beachtung zu schenken und sie adäquat in die Erziehungsaufgabe zu integrieren. Unter Beziehung auf Lochs Lebenslaufstheorem verdeutlicht Prange, dass die Erziehung notwendigerweise in einem „*praktisch-operativen Zirkel*“ (ebd., 104) zum Lernen steht und in ihrem Tun auf dieses bezogen werden muss. Neben dieser grundlegenden Bestimmung des Lernens führt Klaus Prange drei fundamentale Einsichten zur Bedeutung des Lernens für das Erziehen ein: „(1.) *Lernen ist der Erziehung und der Erziehungswissenschaft unableitbar vorgegeben; (2.) Lernen ist unvertretbar; (3.) Lernen ist im wesentlichen unsichtbar.*“ (ebd., 87f.) Wie sind diese Aussagen zu verstehen? Folgende Argumentation findet sich zu den einzelnen Einsichten als Fundament eines pädagogischen Verständnisses des Lernens:

1. Unser Erziehen bezieht sich notwendigerweise auf Lernen – erst die Fähigkeit zu lernen macht den Heranwachsenden für unser pädagogisches Tun zugänglich: „*Für uns Pädagogen gibt es das Lernen. Es ist sozusagen die Betriebsprämisse aller Maßnahmen des Erziehens*“ (Prange 2002, 7). Lernen ist nach Prange eine „*anthropologische Konstante*“ (Prange 2005, 88), die aus keiner anderen Prämisse abgeleitet werden kann oder muss: „*Das Lernen ist dem Erziehen vorgegeben, ein ursprüngliches Können, das zur menschlichen Verfassung gehört wie das Atmen und die Verdauung*“ (ebd.).¹⁴⁷ Wie bereits in der anthropologischen Fundierung skizziert (vgl. Kapitel 4.1.1) ist die lernhafte

¹⁴⁶ Das Verständnis von Einheit, Differenz und ihrer Vermittlung liegt der theoretischen Konzeption Pranges von seiner Anthropologie über erkenntnis- und wahrnehmungstheoretische Fragen bis hin zur schematischen Modellierung zwischen Lernen und Lehren (vgl. Kapitel 4.2.3) zugrunde. Spannend erscheint an dieser Stelle, dass neue phänomenologische Konzepte wie jenes von Bernhard Waldenfels (vgl. Kapitel 3.3) eben dieses dialektische Denken an seine Grenzen führen und gerade die Unvereinbarkeit der Differenz als Grundvoraussetzung fassen.

¹⁴⁷ Diese Feststellung ist, so einsichtig sie klingen mag, überraschend wenig in die bildungswissenschaftliche Theoriebildung eingeflossen, was sich in der bescheidenen Erwähnung in der pädagogisch-lerntheoretischen Literaturlandschaft widerspiegelt. So finden sich Fragen nach dem Lernen eher in dunklen und versteckten Ecken des pädagogischen Denkens, während andere Theoreme, die eigentlich auf der Frage nach dem Lernen aufbauen, mit enormer Aufmerksamkeit bedacht werden. So kommen zum Beispiel überraschend viele bildungswissenschaftliche und medienpädagogische Ansätze ohne einen differenzierten Lernbegriff aus (vgl. Mitgutsch 2007).

Verfassung des Menschen in seiner offenen Bestimmtheit angelegt. Zu dieser unumgänglichen Einsicht hat sich die Erziehung zu verhalten und muss diese als gegeben voraussetzen, um überhaupt pädagogisch handeln zu können. Pointiert formuliert: Ohne Lernen gibt es keine Erziehung und kein Lehren. Die zweite Einsicht bezieht sich auf den Adressaten des Lernvollzugs:

2. Eine zweite fundamentale Einsicht ist für Prange die Unvertretbarkeit des Lernens. Lernen kann einem niemand abnehmen – es kann nur selbst gelernt werden. Dieses Faktum wirkt in einer Zeit, in der sich „soziales“ und „kooperatives“ Lernen großer Beliebtheit erfreut, einsichtig und fragwürdig zugleich. Denn auch wenn notwendigerweise mit und durch andere gelernt wird, bleibt niemandem das eigene Lernen erspart – es ist individuell, nicht sozial. Somit ist sowohl soziales Lernen, als auch isoliertes, individuelles Lernen unmöglich. Man lernt individuell und eingebettet in einen situativ, sozial und medial, bestimmten Raum. An dieser Stelle wird jedoch auch die Unverfügbarkeit des Lernenden für die Lehrenden oder Erziehenden deutlich. Im Lernen, das man nur selbst tun kann, verhält man sich auch zu sich selbst. Diese Selbstreferenz ist dem Lernen eigentümlich und kann auch durch die Technologisierung der Erziehung nicht überwunden werden: *„Die Selbstreferenz der Adressaten des pädagogischen Handelns dokumentiert die eigentümliche Intransparenz des Verstehens im Umgang miteinander“* (Prange 2007a, 125). Zusätzlich zur Unvertretbarkeit des Lernens bleibt der Vollzug des Lernens für den Erziehenden unzugänglich, was zur dritten Einsicht führt:
3. Lernen entzieht sich dem Blick des Betrachters. Es kann nur durch *„sekundäre Anzeichen“* (Prange 2005, 91) entnommen werden.¹⁴⁸ In den meisten Fällen bleibt es sogar für den Lernenden selbst unsichtbar, wenn nicht sogar un bemerkt. Erst bei besonderen Herausforderungen, bei Aufgaben oder im Fall des Scheiterns werden wir auf unser Lernen aufmerksam: *„Eltern und Lehrer sehen Fortschritte des Könnens, aber nicht das Lernen; und gerade Lehrer müssen deshalb auch prüfen, sonst wissen sie nicht, ob im Unterricht wirklich etwas*

¹⁴⁸ Prange kündigt an dieser Stelle einen gewissen Ideologieverdacht an – so finden sich bei Verbildlichungen von „Lernenden“ meistens Schulkinder beim Schreiben, Kinder beim Staunen oder Nachdenken. Die Mythologisierung des Lernens scheint eines der größten Probleme der Lernforschung zu sein und bedarf umfassenderer Untersuchungen.

gelernt worden ist“ (Prange 2002, 8). Auch wenn der Akt des Erziehens, des Lehrens und des Vermittelns beobachtbar ist, bleibt eine „*pädagogische Differenz*“ (Prange 2005, 92) zwischen dem Zeigen und dem Lernen – sie operieren auf zwei unterschiedlichen Ebenen.

Wie lässt sich nun das soeben skizzierte Verständnis eines pragmatisch-pädagogischen Lernens in Bezug auf pädagogisches Handeln denken? Diese Frage wird im anschließenden Kapitel erörtert.

4.2 Das Verhältnis zwischen Lernen und pädagogischem Handeln

Der Begriff des pädagogischen Handelns hat sich in unserem Sprachgebrauch etabliert und meint in den meisten Fällen alle nur denkbaren Formen erzieherischer Tätigkeiten. Klaus Prange verortet den Begriff des pädagogischen Handelns in Relation zu seinem pragmatischen Lerntheorem: „*Demgegenüber soll hier ‚pädagogisches Handeln‘ alles umfassen, was dadurch eine erzieherische Bedeutung hat, dass es sich auf Lernen bezieht*“ (Prange 2006, 12).¹⁴⁹ Dieses Tun kann jedoch nur unter der Annahme stattfinden, dass dabei das Lernen der betreffenden Person oder Personengruppe „*zu erreichen, zu fördern und zu begrenzen, zu stützen und zu begleiten*“ (ebd., 13) intendiert wird. Ob diese Handlung gelingt oder (eventuell) nicht, bleibt für unsere Fragestellung unbedeutsam; bedeutsam ist, dass die Erziehenden, Lehrenden oder Belehrenden in ihrem Handeln anerkennen, dass das Lernen des Anderen nicht direkt hervorgebracht werden kann, sondern nur Anlässe geschaffen werden können, dieses anzuregen.¹⁵⁰ Die pädagogische Handlung ist dabei immer auf einen gewissen Gegenstand bezogen, in eine gewisse Zeitlichkeit und soziale Form eingebettet und wird durch Medien vermittelt, ohne jemals die „*pädagogische Differenz*“ (Prange 2005, 58) zwischen Lernen und Erziehen zu überwinden. Diese Differenz zeigt sich im gebrochenen Verhält-

¹⁴⁹ Wie trivial dieser Gedanke auch erscheinen mag, so bedeutsam ist er für pädagogisches Denken und Tun. Bedenkt man, wie gering die Aufmerksamkeit für Lernen in der bildungswissenschaftlichen Theoriebildung ist, wird das Forschungsdesiderat mehr als offensichtlich (vgl. Oelkers 1997, Bracht 2003, Meyer-Drawe 2008).

¹⁵⁰ Diese Begrenzung des Erziehens und Lehrens, in dem Lernen nicht direkt, sondern nur indirekt erreicht werden kann, erscheint für jede pädagogische Lerntheorie bedeutsam und verdeutlicht die Problematik teleologischer Lerntheorien, die im Sinne eines Reiz-Reaktionsdenkens Lerninputs auf ihre Wirkung überprüfen.

nis zwischen Lernen und Erziehen, aber auch zwischen Vermittlung und Aneignung und lässt sich durch kein pädagogisches Handeln überwinden.¹⁵¹ Trotzdem befreit die Verlegenheit, auf das Lernen des Anderen nicht *direkt* zugreifen zu können, nicht von der Notwendigkeit, auf den Lernenden *indirekt* einzuwirken. Der Übergang von Erziehen auf Lernen bleibt die zentrale Herausforderung für unser pädagogisches Tun.

Dabei hat unser pädagogisches Handeln immer mit Übergängen zu tun, auf die reagiert und eingegangen werden muss. Indem sich das Lernen im Raum zwischen einem datenzeitlichen Ist-Zustand und einem modalzeitlichen Werden bewegt, bezieht sich die Erziehung auf eben jene Übergänge: „*Allemaal handelt es sich dabei, allgemein gesprochen, um die Differenz ‚nicht mehr : noch nicht‘. Auf dieser Grenze siedelt die Erziehung und versucht sich da einzubringen*“ (Prange 1996, 137). Wie auf diese Übergänge und die aus ihnen entstehenden Erwartungen, Enttäuschungen, Hemmungen oder Überschätzungen zu reagieren ist, ist das Thema des pädagogischen Handelns.

Klaus Prange entwickelt unter Bezug auf klassische Denker wie Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Johann Friedrich Herbart, Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher, aber auch in Anschluss an aktuelle bildungspolitische Diskurse und die Überlegungen von Werner Loch und Jochen Kade die charakteristische Form des pädagogischen Handelns. In Ergänzung zu Werner Lochs konstitutiven Fähigkeiten des Erziehens entwirft Prange schematisch die Grundform der Erziehung:

„Wer erzieht, hat innerhalb eines sozialen Kontakts die oder den Adressaten für das Darstellen und Zeigen zu gewinnen, sei es aktivierend oder auch beruhigend, sei es, dass an die schon vorhandene Lernbereitschaft angeknüpft wird; dann kann etwas dargestellt und gezeigt, aber auch eingeübt werden [...] und schließlich kommt es darauf an, dem Lernenden zurückzumelden, was er leistet oder erreicht hat, sei es bekräftigend oder anspornend oder sachlich bewertend.“ (Prange 2006, 35)

Durch Aktivierung, Kontaktierung, Darstellung und Einübung sowie durch Rückmeldung zeichnet sich pädagogisches Handeln aus, wobei Prange die Darstellung

¹⁵¹ Dass der Versuch der Überwindung der pädagogischen Differenz zu neuartigen Formen der Indoktrination führt, wurde neuerdings mehrfach erörtert (vgl. Schluß 2007).

– das Zeigen – als die zentrale pädagogische Operation fasst. Denn: „Überall wo erzogen wird, wird etwas gezeigt“ (ebd., 38). Wie die Operation des Zeigens hier zu verstehen ist, bleibt an dieser Stelle noch außer Betracht und wird im nächsten Abschnitt behandelt. Zunächst soll ein vertiefender Blick auf die Relation zwischen Lernen und Zeigen geworfen werden, um den Übergang einer Theorie des Lernens zur Operation des Zeigens zu ergründen. Eben dieser Übergang von Lernen zu pädagogischem Handeln ist mit Blick auf die Skizze eines pädagogischen Lernvollzugs für unsere Fragestellung bedeutsam und soll hier mit Prange aufgenommen werden. Denn gerade die Frage nach der pädagogischen Relevanz des Umlernens kann dadurch aufgegriffen werden.

4.2.1 Der Übergang von Lernen zu Lehren

Die grundlegenden Fragen zum Verhältnis zwischen Lernen und pädagogischem Handeln lauten: Was überhaupt macht pädagogisches Handeln erforderlich, wenn der Mensch in seiner offenen Bestimmtheit von Natur aus lernt?

Klaus Prange verdeutlicht im Kontext dieses Fragehorizonts die prägende Bedeutung der kulturellen, sozialen und situativen Umgangserfahrung. Im Lernen befinden wir uns bereits im Raum gedeuteter Erfahrungen und somit in einem Vermittlungszusammenhang mit anderen Menschen und Dingen. Auch wenn unser Handeln und Denken in der Umgangserfahrung „die Lebensführung im ganzen deuten will“ (Prange 1978, 97), erfasst sie diese immer nur situativ, individuell und somit partiell im Kontext eines spezifischen Lebenskreises. Was aber, wenn dieser Umgang ins Stocken gerät und in seinem Gebrauch scheitert? Wenn somit in der offenen Bestimmtheit des Menschen die Erwartung und die Erfüllung inkongruent bleiben? Im Moment solcher negativen Widerfahrnisse liegt nach Prange der Grund, um – über die Umgangserfahrung hinaus – neue Fragehorizonte zu eröffnen: „Solange der Gebrauch funktioniert, bleibt die [theoretische] Frage verdeckt; sie bricht auf, wenn ein Verhalten, das immer auch etwas ausdrückt, nicht mehr ohne weiteres gelingt. [...] an dieser Bruchstelle entsteht die Frage, was ‚eigentlich‘ gemeint und ‚eigentlich‘ geschehen war“ (Prange 1978, 97; [Anm. KM]). Im Sinne der bereits angesprochenen temporalen Differenz kommt es im Scheitern zum Bruch zwischen zukünftig Erlebbarem und dem datenzeitlichen Ergebnis.

Prange verdeutlicht diesen Gedanken am Lächeln: So kann ein Lächeln je nach sozialem, kulturellen und situativen Kontext als Zuwendung, Ermunterung oder als Spott gelten.¹⁵² Erst wenn in einer spezifischen Situation ein Lächeln falsch interpretiert wird, entsteht das Bedürfnis, die Deutung der Situation zu reflektieren und grundlegendere Fragen abzuleiten. Indem die Deutung und die Wirkung auseinander treten, wird es notwendig, die Elemente zu isolieren und zu verallgemeinern und sie für neue zukünftige Situationen zu reproduzieren. In der Funktionalisierung der Umgangserfahrung liegt dabei die Bedingung der Möglichkeit, isolierte Erkenntnis zu vermitteln:

„Das, was sich wiederholen lässt, kann nicht nur prinzipiell von jedermann gelernt, sondern selber als Gegenstand vorgestellt werden. Diese Abhebung der Lebensvollzüge und ihrer repräsentativen Erfassung in isolierten Lerngängen ist die Bedingung für die Lehrbarkeit der Welt.“ (Prange 1978, 98)

Indem die Erfahrung aus der Verschränkung der Lebensvollzüge abgehoben wird, kann ein reflexives Verständnis eines Lernganges erfolgen. Die Wiederholbarkeit der grundlegenden Erfahrung einer Erfahrung eröffnet dabei für neuartige Situationen, die über das singuläre Ereignis hinausgehen, die Lehrbarkeit der Umgangserfahrung.¹⁵³ Dafür muss die Umgangserfahrung nach Prange elementarisiert, also aus ihrem praktischen Verweisungszusammenhang isoliert, formalisiert, im Sinne einer funktionalen sprachlichen Systematisierung, und generalisiert, im Sinne einer geregelten Allgemeinheit, werden. Durch die reproduktive Elementarisierung, praktische Formalisierung und projektive Generalisierung der Umgangserfahrung (vgl. ebd., 104) wird die Allgemeinheit des Vorstellens abstrahiert und die Erfahrung dadurch objektivierbar, wiederholbar und mitteilbar: *„Die Lehrbarkeit der Welt ist davon abhängig, daß die Erfahrung den Charakter des Vorstellens annimmt, indem die Welt zu Elementen vereinzelt, auf formale Sprache bezogen und insgesamt als Regelzusammenhang aufgefaßt wird“* (ebd., 105).

¹⁵² Ergänzend kann hier erwähnt werden, dass auch im Fall kultureller Übereinstimmung in der zwischenmenschlichen Interaktion unterschiedliche Deutungen des Lachens (oder des Lächelns) entstehen können. So kann ein Zulächeln auch eine freundliche Ablehnung bedeuten, muss aber nicht als solche interpretiert werden.

¹⁵³ Ob die Wiederholbarkeit nicht mehr die Lehrbarkeit als die Lernbarkeit betrifft, soll hier als fraglich markiert werden. Tritt Lernen nur durch die Wiederholbarkeit ein oder wird hier nicht vom Ende des Lernvollzugs ausgegangen, indem dieser bereits beendet wurde? Dass das Lernen jedoch nicht in seinem Resultat aufgeht, hat Prange selbst mehrfach verdeutlicht (vgl. Prange 1978).

Der Grund für die Transformation der Umgangserfahrung in die wissenschaftlich-objektive Erfahrung ist dabei in der anthropologisch offenen Bestimmtheit des Menschen verankert. Während der Mensch durch seine offene Bestimmung auf neue Erfahrungen und Lernvollzüge angewiesen ist, legt die Objektivierung der Erfahrung das Abschirmen und Sichern vor der Offenheit nahe, um den Horizont zukünftiger Erfahrungen zu vergegenständlichen und lehrbar zu machen. Sie versucht, ein Scheitern durch die Offenheit zu verhindern und gesicherte Erfahrungen wiederholbar zugänglich zu machen.¹⁵⁴

Um die Intersubjektivität und die Vermittlung des gesicherten und isolierten Wissens zu gewährleisten, rückt der kommunikative Aspekt der wissenschaftlichen Erfahrung in den Blick. Erst indem die objektivierbare Erfahrung vermittelt wird, erfüllt sie ihren Zweck für die zukünftige Umgangserfahrung. Im Sinne von Immanuel Kants Frage nach der Kommunikabilität von Vorstellungen verdeutlicht Prange, dass Erfahrungsgegenstände auf die rekonstruktive Verfahrensweise des Verstandes angewiesen sind, wodurch die Vielfalt der Welt geordnet und wiederholbar wird. In sprachkritischer Ergänzung zu Kant weist er jedoch darauf hin, dass dazu bereits eine „repräsentative Zeichenwelt erforderlich“ (ebd., 108) ist und vorhanden sein muss. Die Dinge stehen unserem Verstand nicht direkt gegenüber, sondern sind für uns nur medial „durch die Deutung der Zeichen“ (ebd.) zugänglich. Demnach ist uns etwas in triadischer Relation zwischen „Objekt, Subjekt und Medium“ (ebd.) als *etwas* gegeben.¹⁵⁵ Indem die Sprache der Umgangserfahrung methodisch veranschaulicht und durch Zeichen dargestellt werden kann, eröffnet die wissenschaftliche Erfahrung ein Sprachspiel, das ihre Erkenntnisobjekte selektiv transformiert.

¹⁵⁴ Dass diese Tendenz der Isolierung des Wissens aus seinem gelebten Bedeutungszusammenhang nicht für alle Kulturen gilt, sondern in unterschiedlichen Kulturkreisen unterschiedlich vollzogen wird, soll an dieser Stelle erinnert werden. So setzen manche Kulturen, die wir mitunter als „primitiv“ bezeichnen, eben auf die gelebte und nicht objektivierbare Erfahrung der Heranwachsenden (vgl. dazu Schäfer 1999).

¹⁵⁵ Prange operiert an dieser Stelle mit einem Medienbegriff, der sich durch die Transformation und die Vermittlung durch die Medien auszeichnet. In der Medienpädagogik findet sich ein solch dialektisches Verständnis in den Ausführungen von Norbert Meder und Christian Swertz (vgl. Meder 2007, Swertz 2000). Das Moment medialer „Spuren“ (vgl. Krämer 1998, 2006), in dem sich etwas *als etwas* der direkten Zuordnung, Anordnung und Aufnahme entzieht, aber gerade deshalb in seiner Medialität deutlich wird, erscheint hierbei für Prange weniger relevant.

Die Objektivierung der Erfahrung bezieht sich dabei immer schon auf die Verallgemeinerung, die im Lernen der Umgangserfahrung selbst stattfindet, wobei sie das Allgemeine selbst zum Gegenstand macht. Nicht der Gebrauch der Dinge, sondern die Regeln, nach denen die Dinge gebraucht werden, sind dabei von Interesse.¹⁵⁶ Indem wir im Gebrauch der Umgangserfahrung mit etwas die Regeln des Gebrauchs von etwas ableiten und elementarisieren, ermöglichen wir Lehren. Im Lehren wiederum wird nicht nur das Lernbare dargeboten, sondern auch die regelhafte Anweisung wird vermittelt, die der Lernende selbst übernimmt und in seiner Umgangserfahrung anwendet. Die Lernenden müssen also im Sinne ihrer offenen Bestimmtheit an ihren bisherigen Erfahrungen ansetzen und durch die Anweisung den eigenen Gebrauch erlernen. Die Erfahrung wird demnach versprachlicht (formalisiert) und auf das Regelallgemeine hin generalisiert und somit für das Lehren operationalisiert. Diese Operationalisierung der Erfahrung bestimmt die Möglichkeit, aber auch die Grenzen des Lehrens, denn was nicht aus der Umgangserfahrung elementarisiert, formalisiert und generalisiert werden kann, kann auch nicht gelehrt werden: „Die Grenzen der Lehre sind die Grenzen dessen, was schematisiert und in eindeutiger Weise in Operationen reproduziert umgesetzt werden kann“ (ebd., 116). Dieser Hinweis auf die Grenze des Lehrbaren ist dabei für unsere Frage nach der Möglichkeit pädagogischen Handelns unter Berücksichtigung der Negativität des Lernvollzugs von besonderer Bedeutung und wird später explizit aufgenommen werden.¹⁵⁷

Prange macht hierbei unter dem Stichwort „didaktische Differenz“ (ebd., 126) deutlich, dass sich das Lehren zwar immer auf die Rekonstruktion des Lehrbaren bezieht, dass dadurch jedoch die „Erweiterung durch das Auffinden neuer Sätze nicht in gleicher Weise konstruierbar und auch nicht zu lehren ist“ (ebd., 125).¹⁵⁸

¹⁵⁶ Diesen Gedanken lehnt Prange an ein Zitat Heideggers in seinem Werk „Die Frage nach den Dingen“ (1962) an: „Aber wir können strenggenommen ein Ding nicht lernen, z. B. eine Waffe; lernen können wir nur den Gebrauch des Dings. Das Lernen ist demnach ein Nehmen und Aneignen, wobei der Gebrauch angeeignet wird. Solche Aneignung geschieht durch das Gebrauchen selbst“ (Heidegger 1962, 54f. in: Prange 1978, 114).

¹⁵⁷ Prange verdeutlicht diese Grenze des Lehrens und das Problem der Vermittlung fremder Erfahrungen im Aspekt der „Schulbildung“. Diese schuldidaktisch relevante Problematik soll hier jedoch nicht explizit aufgenommen werden (vgl. dazu Prange 1978, 117-142).

¹⁵⁸ In einem späteren Werk bezeichnet Prange diese Differenz auch als eine „pädagogische“, wobei Lernen als unhintergebares Phänomen und anthropologische Verfassung vom Erziehen als Tätigkeit und Konstruktion, die auf Lernen bezogen ist, unterschieden wird (vgl. Prange 2005, 59 und 92).

So kann zwar das methodische Vorgehen zur Entdeckung neuer Erfahrungen rekonstruiert, wiederholt und gelehrt werden, die tatsächliche Aneignung muss jedoch im Umgang selbst erschlossen werden. Deutlich wird an dieser Stelle, dass das Lehren nicht im Lernen aufgeht, da sich die Erfahrung letztendlicher Objektivierung entzieht, und somit pädagogisches Handeln nur im Rahmen seiner Möglichkeiten und Grenzen Lernen anregen kann. So kann weder eine zukünftige Welterfassung rekonstruiert werden, noch die Selbsterfassung des Subjekts durch die eigene reflexive Verfahrensweise objektiviert werden.

Das pädagogische Handeln bezieht sich in seiner Ermöglichung auf die Objektivierung der Umgangserfahrung und die Ableitung aus dem Lernvollzug, begrenzt sich durch eben diese und kann im Sinne der didaktischen Differenz nicht direkt in Umgangserfahrung integriert werden. Die Umgangserfahrung betrifft das Lehren nur insofern direkt, indem dabei wiederum ein gemeinsamer Umgang z.B. im Klassenraum entsteht, der in der subjektiven Verflechtung der gelebten Erfahrung vollzogen wird.

Trotzdem entledigt uns diese Differenz zwischen Lehren und Lernen nach Prange nicht der Aufgabe, pädagogisch tätig zu werden. Vielmehr hat sich der Lehrende oder Erziehende mit der Frage der Koordination zwischen Lernen und pädagogischem Handeln auseinanderzusetzen und sich darum zu kümmern, dass das Gezeigte auch die Aufmerksamkeit des Lernenden erreicht und auf sein Verständnis trifft:

„Sobald wir etwas vor Augen rücken oder hören, sei es ostensiv-direkt oder repräsentativ über Bilder und Geschichten, sei es direktiv, indem wir dem anderen sagen, was wir von ihm halten und von ihm erwarten, gleicht unser Vorgehen einem Vorstoß.“ (Prange 2005, 117)

Jedes Zeigen impliziert einen intentionalen Vorstoß und auch wenn dieser nicht direkt Lernen erzwingen kann, so fordert er zumindest eine Reaktion beim Gegenüber ein. Das Aufmerksammachen auf etwas als etwas stellt die grundlegende Funktion des pädagogischen Handelns dar und macht Lernen durch Zeigen möglich.¹⁵⁹ Während man im Lernen durch das Gezeigte angestoßen und auf sich

¹⁵⁹ Das Aufmerken auf etwas als etwas erscheint für didaktische und erzieherische Tätigkeiten von besonderem Interesse (vgl. Waldenfels 2004; Dörpinghaus 2007).

selbst und seine Möglichkeiten zurückgeworfen wird, wird im Lehren dem Lernen vorgegriffen und dieses nachträglich erinnert: „*Zeigen ist vorlaufender Rückgriff, Lernen rückläufiger Vorgriff*“ (ebd., 118). Im Lernen wird dabei bereits auf ein Vorwissen und auf Vorerfahrungen in der Umgangserfahrung zurückgegriffen, um neues Lernen zu ermöglichen.

Welche unterschiedlichen Formen des Zeigens können im Sinne der Operativen Pädagogik differenziert werden? In einem nächsten Schritt soll zunächst die Operation des Zeigens skizziert werden, um daran anschließend die Transformation des Lernens in die Formen des Erziehens schematisch dargestellt zu erörtern (Kapitel 4.2.3).

4.2.2 Die Operation des Zeigens

Klaus Prange sieht in der Operation des Zeigens für das Erziehen eine notwendige Funktion und verdeutlicht diese unter dem Motto „*Ohne Zeigen keine Erziehung*“ (Prange 2006, 44). Indem jemandem etwas unter Berücksichtigung zeitlicher, thematischer und sozialer Aspekte gezeigt wird, vollzieht sich eine kommunikative Handlung, die Lernen zum Ziel hat. Dabei geht es nicht nur darum, auf etwas zu zeigen, es zu benennen oder die Aufmerksamkeit auf dieses Etwas zu richten, sondern das Zeigen bezieht mannigfache Methoden mit ein, um „*Mensch und Welt für die Lernenden in Erscheinung zu bringen*“ (ebd., 47). Dabei findet das Zeigen immer in einem situativen und sozialen Kontext statt und ist auf Wiederholung angelegt. D.h., um dem Zeigen einen pädagogischen Sinn einzuräumen, soll es nicht nur Lernen ermöglichen und anregen, sondern auch zur weiteren Vermittlung genutzt und wiederholt werden. Prange unterscheidet dabei vier Modi des Zeigens, die in weiterer Folge erörtert werden:

1. Das ostensive Zeigen zielt auf jenes Lernen ab, das bereits als elementares Lernen und Üben bezeichnet wurde. Dabei wird der Lernende zur Mitahmung¹⁶⁰ und zur einverleibenden Wiederholung aufgefordert. Ostensiv ist diese Form des Zeigens, indem das Lernthema „*direkt vor Augen liegt und bis zu einem gewissen Grade von dem, der die Übung gibt, wie dem, der ihr ent-*

¹⁶⁰ Der Begriff der Mitahmung verdeutlicht die aktiv-verflochtene Teilnahme während der Nachahmung.

spricht, gemeinsam ausgeübt wird“ (ebd., 49). So ergibt es z.B. wenig Sinn, um einem Kind Tischmanieren beizubringen, diesem die notwendigen Informationen des Verhaltenskodex' einfach mitzuteilen oder als Lektüre zu geben. Vielmehr erscheint das Erlernen der kulturellen Regeln der Nahrungsaufnahme durch ostensives Zeigen, Mitahmung und Einübung angeregt. Diese Art des Zeigens verlangt vom Erziehenden ein vorbildliches und mitahmbares Tun, das dessen Zeigen begleitet, vielleicht sogar nur dadurch in Erscheinung tritt. Dabei wird jedoch nicht nur die Mitahmung durch gemeinsames Handeln, sondern auch durch leibliche Gesten ergänzt. Diese Art des Zeigens äußert sich in ihrer elementarsten Form im Umgang mit Säuglingen und dem Einleben in Rituale und Gewohnheiten und reicht bis hin zu komplexeren Übungsformen (z.B. in Sportarten) und zur Einübung sozialer Formen; sie spiegelt sich zuletzt im Meister-Lehrling Verhältnis wider. Immer bleibt das Gezeigte dabei situativ und leibgebunden auf den unmittelbaren Umgang, die Wiederholung durch Übung und die Einverleibung angewiesen.

2. In Erweiterung zum unmittelbaren Mitahmen wird im repräsentativen Zeigen der Inhalt in Zeichen transformiert und aus der situativen Verflechtung gelöst.¹⁶¹ Diese Form des Zeigens vergegenwärtigt etwas Abwesendes in einer dargestellten Welt, die wiederum eine imaginierte Welt voraussetzt. So kann einem Kind in einem Bilderbuch ein Löwe gezeigt und dadurch eine Vorstellung des Löwen ausgelöst werden, ohne dass dieses je in der gelebten Umgangserfahrung mit dieser Spezies in Berührung kam. Wir nutzen Medien, um repräsentatives Zeigen zu ermöglichen und um Orientierung in einer dargestellten Welt zu erzeugen. In seiner elementarsten Form treffen wir hierbei auf die Zeigebewegung bei Erzählungen auf Bilder, in seiner komplexeren auf Symbole und Modelle. Die daraus resultierende Differenz zwischen dem Zeichen von etwas und der Sache selbst eröffnet nicht nur neue Erfahrungsräume, sondern eignet sich auch zu Verfälschung und Indoktrination: *„Es eignet sich sowohl zur Aufklärung über verborgene Zusammenhänge und gibt dem Erleben eine Ordnungsstruktur wie auch zur Illusionierung bis hin zur manifesten Manipulation“* (ebd., 66). Bedeutsam bleibt hierbei, ob der Zeigende

¹⁶¹ Ob nicht das Zeigen selbst bereits ein Zeichen ist, kann an dieser Stelle in Frage gestellt werden (vgl. Swertz 2008).

nicht nur das verbildlichende Moment der Repräsentation erläutert oder ob er auch die sachlogische und phänomenale Dimension der Gegenstände erklärt. Im repräsentativen Zeigen wird der Sachverhalt aus der Umgangserfahrung gelöst, elementarisiert und formalisiert – die Erfahrung wird objektiviert. Die Welt wird für die Lernenden lesbar und in ihrer Repräsentation eröffnet sie die Möglichkeit auf Orientierung und Verständnis.¹⁶²

3. In einem engen Zusammenhang mit dem Üben (1) und dem Darstellen (2) vollzieht sich das direktive Zeigen – hier argumentiert Prange mit Dietrich Benner – als „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (vgl. Benner 1996, 80). Im Wechselspiel zwischen Selbst- und Fremdbestimmung richtet sich diese Art des Zeigens auf gewisse Sachverhalte und Situationen und artikuliert sich in der Absicht, eine spezifische Handlung des Lernenden einzufordern. Dabei hat der Lernende die Möglichkeit, die Aufforderung zu negieren und anders zu handeln oder daraus zu lernen. Obwohl die direktive Form – im Vergleich zum ostensiven und repräsentativen Zeigen – die Freiheit des Anderen in besonderer Weise einräumt, betrifft sie gerade *„die erlebte und ‚gefühlte‘ Erziehung“* (Prange 2006, 77). Gerade im Widerstand zur Aufforderung wird die Freiheit des Lernenden manifest. Dabei vollzieht sich diese in unterschiedlichen Modi: von der Anweisung und dem Befehl (höchste Dringlichkeit) zur Anregung und Ermutigung (in Hinblick auf zukünftiges Verhalten) bis hin zur Umkehrung des pädagogischen Verhältnisses in der Beratung und der Aufforderung zur Selbstaufforderung und Selbsttätigkeit. Immer bleibt die Aufforderung dabei auf die Selbsttätigkeit und Freiheit des Lernenden bezogen, setzt an dessen Erfahrungen an und richtet sich auf zukünftige Lernpotenziale. Hierbei erscheint die Rückmeldung des Lernenden über seinen Lernvollzug von Interesse, was zur vierten Form des Zeigens führt:
4. Anders als beim direktiven Zeigen, das in die Zukunft gerichtet ist, bezieht sich das reaktive Zeigen auf die Ergebnisse des Lernens. Sowohl beim Üben (1) als auch beim Darstellen (2) und Auffordern (3) treten gewisse Lernleistungen ein

¹⁶² Dass Medien nicht nur die Welt lesbar machen, sondern mitunter gewisse Machtkonstellationen manifestieren (vgl. Swertz, *In Druck*) oder sich der Lesbarkeit entziehen, klingt bei Prange zwar an, verdient jedoch eine genauere Analyse. Besonders die Transformation von Inhalten, bei der etwas *als* etwas und *durch* etwas repräsentiert wird, erscheint hierbei von besonderem Interesse.

oder eben nicht ein und werden dementsprechend in einem reaktiven Sinne vom Erziehenden oder Lehrenden den Lernenden zurückgemeldet. Dabei wird zum einen das vergangene Lernen thematisiert und zum anderen wird der Lernende selbst zum Thema. Das reaktive Zeigen betrifft dabei nicht allein lineare Formen der Bestärkung oder Missbilligung, der Beurteilung oder der systematisierten Form der Evaluierung oder Prüfung. Vielmehr geht es darum, das Lernen des Anderen zu verbessern oder zu steigern, wobei das Moment der Anerkennung des Lernenden eine erhebliche Rolle spielt. So kann Lob und Tadel in unterschiedlichster Art und Weise eingesetzt werden (auch zur Ausübung von Macht). Das reaktive Zeigen kann somit unterschiedlichste Verhaltensweisen auslösen und betrifft die angesprochene Person in besonderem Maße: *„Insgesamt ist festzuhalten, dass das reaktive Zeigen diejenige Form des pädagogischen Handelns ist, die wir sowohl als Lernende wie als Eltern oder Lehrer als besonders ‚erzieherisch‘ erleben und in Erinnerung behalten“* (Prange 2006, 93). Dennoch liegt in der Reaktion auf das Lernen des Adressaten eine notwendige Bedingung dafür, die Situation und Bedürfnislage des Lernenden zu erkennen und das Zeigen adäquat anzuwenden.

In allen vier Formen des Zeigens wird das Lernen durch die situative, zeitliche, soziale und mediale Artikulation bestimmt, wobei die Verzeitlichung *„darüber entscheidet, was Thema werden kann und wie es sozial zu inszenieren ist“* (Prange 1996, 143). Prange bringt diese vier Formen des Zeigens in einen Zusammenhang mit drei Formen der Erziehung, die nun in einer schematischen Darstellung verbildlicht und anschließend näher erörtert werden.

4.2.3 Pranges Modell der Erziehung

Um die bisher entfaltete Koordination von Lernen, Zeigen und der Artikulation¹⁶³ des Verhältnisses in der Erziehung im Sinne Klaus Pranges zu veranschaulichen, dient folgende Schematisierung:¹⁶⁴

¹⁶³ Die Artikulation meint dabei jenes Medium, in dem sich pädagogisches Handeln vollzieht – auf das Gespräch: *„Artikulation ist Gliederung und Organisation der Zeit, um Themen und Personen so zusammenzuführen und aufeinander zu beziehen, dass wir ihnen etwas zeigen können“* (Prange 2006, 42).

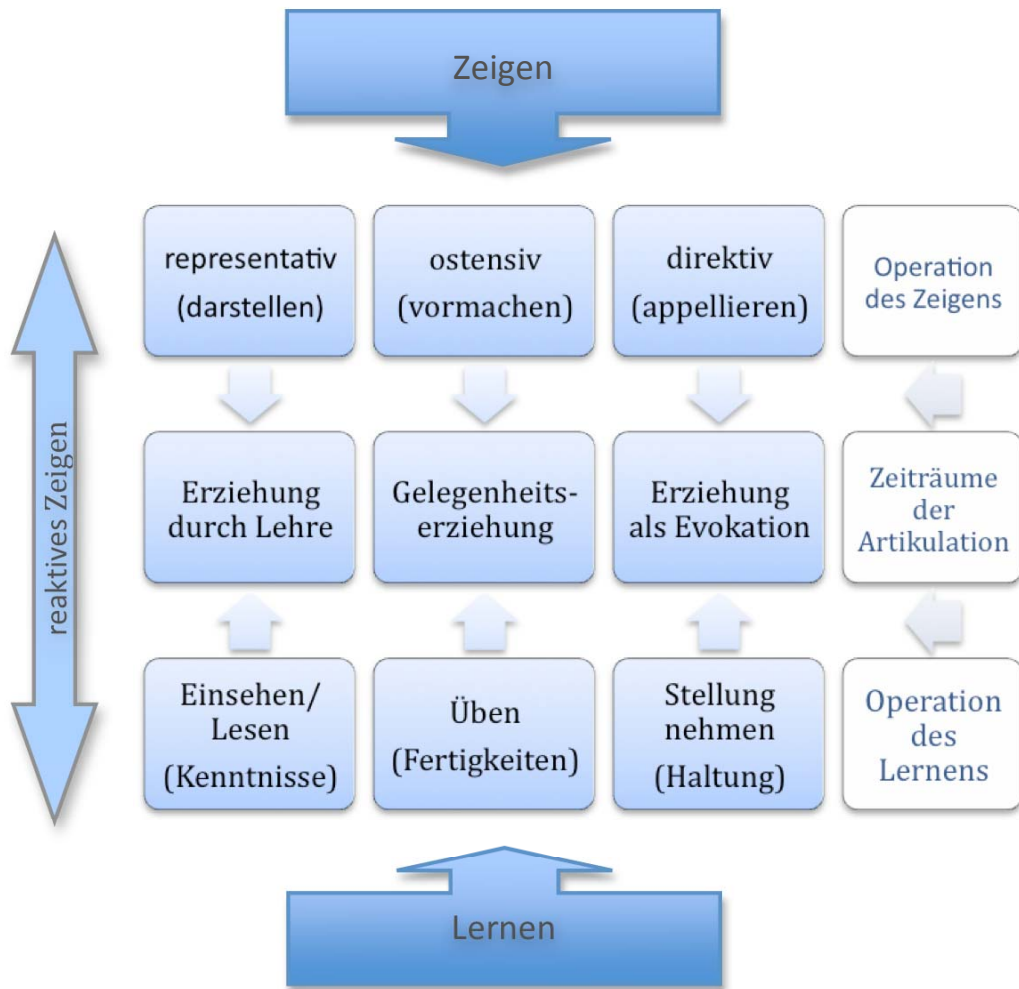


Abbildung 2: Modell der Erziehung nach Klaus Prange

Wie bereits näher ausgeführt wurde, ist die Operation des Lernens (Kapitel 4.1) in einem Übergang (Kapitel 4.2) zur Operation des Zeigens (Kapitel 4.2.2) begriffen. Wo das mitgängige Lernen an seine Grenzen stößt und darauf angewiesen ist, durch eine Zeigebewegung auf etwas aufmerksam gemacht zu werden, setzt sich das Zeigen in eine Relation zum Lernen. Die Form des Zeigens bleibt dabei wiederum auf den Modus des Lernens angewiesen und vollzieht sich im sozialen, medialen und zeitlichen Rahmen der Artikulation mit anderen. Jene Zeiträume der Artikulation, in denen es zur Relationierung von Lernen und Zeigen im pädagogischen Handeln kommt, sollen nun abschließend erörtert werden, um Lernen und Zeigen in Beziehung setzen zu können.

¹⁶⁴ Die Darstellung bezieht sich auf die Schematisierung Pranges in seinem Werk „Die Zeigestruktur der Erziehung“ (2005, 121) und wurde von Autor um die jüngeren Ausführungen zum reaktiven Zeigen (Prange 2006, 84-103) ergänzt.

Der Vollzug des Lehrens und Erziehens in seiner kontextuellen und situativen Konstellation findet in „*Zeiträumen der Artikulation*“ (vgl. Prange 2005, 124) statt. Der Begriff der Zeiträume wird dabei nicht in einem alltäglichen Sprachgebrauch als verdinglichte Zeitspanne begriffen, sondern in einem operativen Sinn verstanden: „[...] sie [die Zeiträume] zeitigen sich als das Verhältnis von Hier, Ich (wir) und Jetzt“ (ebd., 126; [Anm. KM]). Das Zeigen operiert über ein datenzeitliches Nacheinander; das Lernen über ein modalzeitliches Vollziehen im situativen Moment. Im Medium der Artikulation wird die Zeitlichkeit des Lernens und des Erziehens gegliedert und mit Bezug auf Themen und Menschen pädagogisch organisiert. Demgemäß unterscheidet Klaus Prange die Zeiträume der Erziehung in drei Arten:

1. Die Gelegenheitserziehung bestimmt die situative Lage des Lernens und artikuliert sich im zeitlichen und sozialen Verhältnis zwischen ostensivem Zeigen auf der einen und dem Üben und Mitahmen auf der anderen Seite: „*Wir lernen bei Gelegenheit und nach Lage der Dinge durch Mitübung und Mitmachen, mitahmend und im Kreis derjenigen, mit denen wir zu tun haben*“ (ebd., 130). In der Gelegenheitserziehung treten die Modal- und Datenzeit zueinander als „*Zusammen von Ich-Hier-Jetzt*“ (ebd.), woraus sich die Umgangserfahrung bildet. Dabei wird in der Erziehung Gelegenheit zur Übung durch „*räumlich-soziale Arrangements*“ (ebd., 132) in Form von Spielen, Spielplätzen oder Ausflügen gegeben.
2. Treten der thematische Inhalt und die direkte Umgangserfahrung auseinander, wird das repräsentative Zeigen durch Zeichen und das Einsehen sowie der Erwerb von abstrakten Kenntnissen bedeutsam. In diesem Fall spricht Prange von Erziehung durch Lehre; in ihr wird etwas repräsentiert, das situativ nicht (mehr) gegeben ist, aber einen gewissen Inhalt veranschaulicht. Der Sachverhalt wird dabei von der ursprünglichen Situation gelöst und abstrahiert und in ein Zeichen transformiert. Dadurch bleibt dieser auf bereits gesichertes Wissen verwiesen. Hierbei ist die Artikulation auf die Sprache angewiesen und hat im Fall des Gelingens kognitive Einsicht zur Folge.
3. Ebenfalls sprachlich vollzieht sich das direktive Zeigen, wenn es den Selbstbezug und die Haltung des Lernenden zum Ziel hat. Diese Form der Erziehung fasst Prange als Erziehung durch Evokation auf. Indem durch Appelle, Forde-

rungen und Beratung die Lernenden auf ihren Selbst-Bezug aufmerksam gemacht werden, kommt ein Hinweis auf zukünftiges Verhalten in den Blick. Dabei werden die Lernenden durch Evokation (von lat.: evocatio; dt.: „Aufruf“) auf ihre Möglichkeiten und Grenzen verwiesen.

Zusammenfassend formuliert Prange die Aufgabe der Erziehung darin, die asynchronen Operationen des Zeigens, Lernens und der Erziehung zu synchronisieren. Dabei unterscheiden sich die Zeitlichkeiten der Artikulation von Lernen und Zeigen nach Art der Aneignung, Thema, Umgang und Zeigeform. Und mit Blick auf Pranges normative Stufung (vgl. Kapitel 4.2.1) finden eben jene Lern- und Zeigevollzüge in unterschiedlichen Zeitlichkeiten ihre Entfaltung:

„Diesen Zeiträumen entsprechen unterschiedliche Lernformen: was zu wissen ist, betrifft unsere Einsicht, das kognitive Lernen; was zu wollen ist, betrifft das vorgreifende Lernen im Selbstbezug; und beidem voraus (sic!) liegt das Üben im Zeitraum des an sich gegebenen oder arrangierten Umgangs.“ (Prange 2005, 135)

Die schematische Darstellung von Lernen und Zeigen (siehe Abbildung 2) beinhaltet somit die Stufung des Lernens, die Arten des Zeigens sowie die Zeitlichkeit und Medialität und ihre Relationierung. In allen drei Formen der Erziehung spielt darüber hinaus die Rückmeldung eine entscheidende Rolle (vgl. Prange 2006).

4. Erst indem in der Gelegenheitserziehung, in der Erziehung durch Lehre oder in der Erziehung durch Evokation auf die Wirkung des Zeigens im Lernen Rücksicht genommen wird, können die pädagogischen Initiativen den Anforderungen des Themas und der Person angepasst werden. Das reaktive Zeigen bezieht sich wie das direktive Zeigen auf das Verhalten der Lernenden, richtet sich dabei aber nicht in die Zukunft, sondern auf Ergebnisse und Resultate des Lernens:

„Es geht um die Reaktion darauf, wie die Kinder und Schüler als die Adressaten unseres pädagogischen Handelns eben darauf reagieren, was wir ihnen zeigen, sei es in der Form der Einübung, der Darstellung oder der Aufforderung.“ (Prange 2006, 84)

Indem sich das reaktive Zeigen auf aktuelle Lernleistungen bezieht, diese beurteilt und sanktioniert, richtet es sich auf die Vergangenheit des Lernens. Denn jedem Lernergebnis geht ein Lernvollzug voraus, der sich wiederum auf die unterschiedlichen Zeigeformen bezieht. Wie aber ist die Ausrichtung jener Erziehungsformen denkbar, die sich in den Zeiträumen der Erziehung artikulieren? Was durch das Modell der Erziehung nicht beantwortet werden kann, ist die Frage, welche Ziele dem pädagogischen Handeln dabei zugrunde gelegt werden können.

Der jeweilige Zeitraum der Artikulation verdeutlicht zwar die Relation zwischen Lernen und Zeigen bezogen auf ein gewisses Thema; daraus leitet sich jedoch noch keine Zielkategorie der Erziehung ab. So betrifft die Artikulation der Erziehung die Form, nicht den Inhalt der Erziehung oder der Lehre. Der Spalt zwischen *„bedeutsam medialem Lernen und funktional-scholastischem Lernen“* (Prange 1978, 144) kann jedenfalls nicht automatisch durch die Artikulation der Erziehung geschlossen werden. Die theoretische Erfahrung geht nicht direkt in der gelebten Umgangserfahrung auf. Der Erziehende muss dabei durch seine Artikulation an der Sinndimension der Selbstbestimmung des Lernenden im intentionalen Miteinander anschließen. Prange verdeutlicht in dieser die notwendige Rolle des Anderen im Lernprozess: *„Erziehung ist die Einwirkung, die sich auf das Lernen des Anderen bezieht, in der Absicht, ihm dazu zu verhelfen, sich selbst zu bestimmen. Insofern liegt – formal gesehen – das Ziel des Erziehens im Lernen des oder der Anderen“* (ebd., 151). Die Erziehung hat das Erlernen der Selbstbestimmung zum Ziel. Während das scholastische Lehren die Vermittlung objektiver Erfahrungen zum Inhalt hat und auf die Aneignung von Kenntnissen abzielt, bezieht sich die Erziehung auf das bedeutsam mediale Lernen im Umgang und dessen Sinnsetzung in Bezug auf sich selbst und andere. Dabei bildet sich eine neuartige Erfahrung als „Selbsterfahrung“ heraus, die Prange als *„moralische Erfahrung“* (ebd., 155) bezeichnet, die nicht direkt gelehrt, aber geweckt und indirekt provoziert werden kann. Die erzieherische Einwirkung zielt auf einen Lernvollzug, in dem der Lernende in seiner offenen Bestimmtheit sich selbst *„als Subjekt des Erfahrens begreift“* (ebd., 175), er sich als Selbst erfährt, *„d.h. sich selbst als Subjekt kennenlernt“* (ebd.). Es gilt, auf den Lernenden so einzuwirken, dass er sich selber als

Zweck erkennt und dadurch verwirklicht.¹⁶⁵ Mit Blick auf das entworfene Modell der Erziehung hat die Artikulation der Erziehung in ihrer Relation zwischen Zeigen und Lernen das Lernen der eigenen offenen Selbstbestimmtheit zum Ziel.

In weiterer Folge soll ein Moment in Pranges Werk aufgenommen werden, das von diesem in seinen aktuellen Publikationen nicht mehr systematisch entfaltet wird, dem aber im Kontext des Lernens, wie gezeigt werden wird, eine bedeutende Rolle zukommt: das Pathos im Lernen. In weiterer Folge werden die vereinzelten Gedanken zum pathischen Lernen bei Prange gesammelt und im Kontext unserer Frage nach der Skizze eines negativen Lernvollzugs aufgenommen.¹⁶⁶ Inwiefern ist die Negativität der Erfahrung bzw. das pathische Moment des Lernens in einem pragmatischen Lernvollzug denkbar? Um diese Frage zu beantworten, rückt im Besonderen die Rolle der Negativität im Umgang, in der Rezeptivität und im pragmatischen Vollzug in den in den Vordergrund.

¹⁶⁵ Prange argumentiert in weiterer Folge bezüglich der ethischen Frage der Erziehung unter Bezug auf den kategorischen Imperativ. Dieser Gedanke soll hierbei nicht weiter verfolgt werden. Dennoch wird an dieser Stelle Pranges Vorstellung des autonomen Selbst, das „*sich selbst als Subjekt kennen lernt*“ (Prange 1978, 175) deutlich. Wer hier zu sich selbst kommt, ist kein pathischer Respondent gebrochener Erfahrungen, sondern ein reflexives Subjekt, das durch das eigene Lernen Einheit und Differenz verbindet. An dieser Stelle wird ein deutlicher Bruch zwischen Pranges pädagogisch-pragmatischer Phänomenologie und einer radikaleren genealogischen Phänomenologie Bernhard Waldenfels' deutlich (vgl. Waldenfels 2008).

¹⁶⁶ Ich beziehe mich dabei hauptsächlich auf die Werke „Pathologie der Erfahrung“ (1981), „Pädagogische Erfahrung“ (1989), auf einige Ausführungen in den „Schlüsselwerken der Pädagogik“ (2008) sowie auf seine Aufsätze „Die Funktion des pädagogischen Takts im Lichte des Technologieproblems der Erziehung“ (2007a) und „Lernen ohne Weltbild“ (2007b).

4.3 Pathologie des Lernens

Klaus Prange verortet die Pathologie¹⁶⁷ im Lern- und Erfahrungsvollzug prominent, wenn er postuliert: „Die Erfahrung als praktisch erlebte ist im genauen Sinne pathisch“ (Prange 1981, 13). Unter Pathos versteht er dabei die Erfahrung von Schwäche, von Grenze und Entbehrung, die uns über uns selbst belehrt: „Was wir tatsächlich erleben und tun, macht nur die Grenzen deutlich, die wir erleiden“ (ebd., 11). In unserem Denken und Erwarten treffen wir nicht nur auf Bestätigung und Bejahung, sondern gerade in der gelebten Umgangserfahrung stoßen wir auf Hindernisse, die uns in unsere Schranken weisen. Die Erfahrung setzt dabei in der „gebrochenen Mitte, im Pathos des erlebten Lebens“ (ebd., 25) an. Prange verdeutlicht hierbei die Bedeutung der Verflechtung zwischen Logos (Vernunft), Ethos (Sitte und Moral) und Pathos (Erleiden):

„So ist das Pathos des Lebens – seine Leiden und Irrgänge, seine Versuche und Grenzgänge, seine Bedürftigkeit und die Notausgänge – die Stelle, wo der Logos wirklich und das Ethos der Erfahrung manifest werden muß.“ (Prange 1981, 13)

Während unser Denken vereinheitlicht, verweist das Pathos als Grenzgang der Erfahrung auf jene Aspekte, die im praktischen Handeln nicht aufgehen. Eben in diesen Bruchstellen vollziehen sich das Leben und die Erziehung und diese machen deutlich, dass im Raum zwischen Reflexion und Verwirklichung die Erfahrung einbricht: „Sie [die Pathologie der Erfahrung] ist die Lehre davon, daß der Logos der Erfahrung nur in der Brechung durch das Pathos des Lebens wirklich wird, und das heißt: ein begründetes Ethos ausbildet“ (ebd., 14; [Anm. KM]). Im Lernen aus der Umgangserfahrung entäußert sich der Lernende und kommt erleidend an die Grenzen seiner bisherigen Erfahrungen. Dieses pathische Erfahren eröffnet dabei jedoch neue Erfahrungen, die – nach Prange – jenen Grenzen abgerungen sind, die das menschliche Dasein bestimmen. Durch die „offene Bestimmtheit“ des Menschen und seine „lernhafte Verfassung“ (Prange 1978, 50) ist

¹⁶⁷ Klaus Prange verwendet den Begriff der Pathologie nicht in einem medizinischen Sinne als die Lehre von Krankheiten, sondern mehr als Lehre des Pathos der Erfahrung für Lern- und Erziehungsprozesse: „Die Pathologie der Erfahrung handelt insofern davon, was Lernen, Lehren und Erziehen notwendig macht, weil Erfahrung in sich begrenzt, endlich und gebrochen ist“ (Prange 1981, 9).

der Mensch auf das Pathos als Gang an die Grenzen der Erfahrung angewiesen, um den vereinheitlichenden Logos zu brechen und ein Ethos auszubilden.

In seinen Ausführungen bezieht sich Klaus Prange mehrfach auf die Argumentationen Platons und Hegels. In seiner lerntheoretischen Interpretation des platonischen Höhlengleichnisses verdeutlicht Prange die Rolle des Pathos im Lernen, indem er den Schmerz des Lernens ausführt: *„Lernen geht nicht nur aus dem Fragen und der bloßen Neugier hervor, sondern aus dem Leid und aus dem Schmerz der Negation“* (Prange 2008, 33). Die Negation betrifft dabei die anfängliche Position des Lerners als Entsagung vertrauter Ansichten und mündet in einer Negation der Negation im Sinne Hegels. Als Übergang von einem Nicht-Mehr zu einem Noch-Nicht wird das bewegende Moment des Lernens dabei für Prange sichtbar. Dabei geht der Lernende von seiner subjektiven leibhaft-sinnlichen Gewissheit des „An-Sich“ (Position) über zum Stadium des „Für-Sich“ (einfache Negation), indem mit Hilfe des Verstandes der abstrakt-begriffliche Zustand erkannt wird. Zuletzt kommt es zur vernünftigen Einsicht des „An-und-Für-Sich“ (Negation der Negation) zum vollendeten Wissen um das Wahre (vgl. ebd., 238-251). Dieser hegelische Bildungsgang wird von Prange lerntheoretisch reinterpretiert, wobei er seine dreifache Stufung des Lernens (leibzentrisch, methodisch, reflexiv) bestätigt sieht, jedoch die Unabschließbarkeit des Lernens einfordert:

„Aber dieses Lernen hat kein Ende, weder individuell noch kollektiv, und folglich lässt es sich auch nicht in einem *curriculum universale* darstellen, sondern immer erst im Nachhinein beschreiben. [...] das Lernen erfolgt in Kontexten, aber noch der weiteste Kontext, den Hegel ins Auge fasst – das Ganze – können wir nicht zum Thema machen, sondern wir lernen an Themen, die durch das Lernen sich verändern [...]“ (Prange 2008, 251)

Das Pathos verweist auf die Relativität unseres Wissens und die Offenheit für unser Werden und impliziert dadurch einen besonderen pädagogischen Bezug: *„Enttäuschungen sind nicht bloß vorläufige Hemmnisse des Lernens, sondern gehören konstitutiv dazu“* (Prange 1989, 194). Indem die Enttäuschung auf jene Sicht verweist, die wir zuvor übersehen hatten, zwingt sie uns dazu, eine neue Position zu den Dingen und Menschen in unserem praktischen Umgang einzunehmen. Die Lernbereitschaft zeigt sich hierbei besonders in der Bereitschaft, die alte Position aufzugeben und eine neue Perspektive einzunehmen. Diese Art des

Lernens – sowohl in gesellschaftlichen Umbruchsituationen wie in individuellen Krisen – fordert eine besondere Art des pädagogischen Umgangs heraus:

„Erlebnisse dieser Art, unvordenklich und unberechenbar, fordern Anschlüsse, Antworten und Fortsetzungen heraus, die weder durch schulisches Lernen noch mitgängig erworben werden können. Kein Bild bereitet darauf vor und sagt, wie man sich zu verhalten habe; es gibt keine Lehrmeister und kein Curriculum des Neuen, auch wenn die Beteiligten selbst in der Situation gar nicht anders können, als ihr Handeln, Denken und Sprechen in alten Kostümen vorzuführen.“ (Prange 2008b, 85)

Leiden, Enttäuschungen und Grenzgänge spielen somit im reflexiven Lernen für Prange eine konstitutive Rolle, da sie die Lernenden in ihrem Umgang an ihre Grenzen führen und zur Neupositionierung auffordern.

Mit Blick auf die unterschiedlichen Aussagen Klaus Pranges zur Negativität im Lernen – wie wir jenes Phänomen im Vollzug des Lernens bis jetzt bezeichnet haben – wird deutlich, dass Prange diese Dimension durchaus berücksichtigt und das Pathos als bildendes Moment im pragmatischen Lernvollzug postuliert. So verortet er jenes Moment, in dem Lernen *„nicht mehr ohne weiteres gelingt“* (Prange 1978, 97), als die Bruchstelle, an der das Lehren und die Transformation der Umgangserfahrung in objektive Erfahrung überhaupt erst möglich wird. Auch in seiner anthropologischen Bestimmung des Menschen, in der poetischen Rezeptivität, im misslungenen Umgang, in der Entfremdung des Selbst, in der Triangulation von Pathos, Logos und Ethos schwingen Momente der Negativität mit und machen Lernen und Zeigen überhaupt erst möglich. Nicht zuletzt durch die offene Bestimmtheit des Menschen wirkt nach Prange ein spezifisch pathisches Moment auf seinen Umgang ein, das den Logos hemmt und sich erst im Erfahrungsvollzug zeigt: *„Das Ziel ist nicht gegeben, um noch in das Leben überführt zu werden; es liegt in dem Weg, auf dem Weg, auf dem wir das verarbeiten und aufzuheben suchen, was den Logos in uns behindert, verdeckt und hemmt“* (Prange 1981, 10). Dennoch scheint Pranges Auffassung von pathischem Erfahren und der Negativität im Lernen different von jenem von Günther Buck und Bernhard Waldenfels, aber auch von Andreas Dörpinghaus und Käte Meyer-Drawe zu sein. In einer Textstelle zum elementaren Lernen meint Prange etwa: *„Das Scheitern in diesem Lernen ist zugleich ein Scheitern in der Situation“* (Prange 1978, 73). Auch wenn sich Prange auf die Nahrungsaufnahme eines Säuglings bezieht und das Schei-

tern im Lernen als ein Verhungern deutet, wird hierbei ein spezifisches Verständnis der Negativität im Lernen deutlich. Denkt Prange die Negativität im Lernen als Mittel zum Zweck oder als wesentlichen Bestandteil im Lernen? Woher leitet er die Negativität der Erfahrung ab? Diesen Fragen soll in weiterer Folge nachgegangen werden, um Rückschlüsse für eine Skizze eines pädagogischen Umlernvollzugs zuzulassen.

4.3.1 Die Negativität der Erfahrung im Umgang

Um zu erkennen, wie Klaus Prange das Moment der Negativität im Vollzug des Lernens fasst, muss daran erinnert werden, wie Prange sein Lerntheorem verortet: In seiner anthropologisch-philosophischen Perspektive liegt die lernhafte Verfassung des Menschen in der fundamental offenen Bestimmtheit des Menschen begründet. Durch diese Bestimmtheit kommt es im Lernen zu einer offenen Bewegung zwischen datenzeitlichem *Ist-Zustand* und modalzeitlichem *Werden*, die sich durch eine „*temporale Differenz*“ (ebd., 55) auszeichnet. Im Riss zwischen modalzeitlichem Bedeutungshorizont und datenzeitlichem Faktum der Erfahrung tritt ein Lernvollzug ein, der die Inkongruenz zwischen Faktum und Horizont verdeutlicht und in der Umgangserfahrung neue Anwendung, Transformation und Fortsetzung einfordert. Erfahrung, Lernen und Wahrnehmung von etwas als etwas sind dabei miteinander verflochten und entfalten sich in der situativen Anwendung. Der Vollzug des Lernens wird demnach in der anthropologischen Bestimmung, im Vollzug der Erfahrung und Wahrnehmung und im situativen Umgang fundiert. Dabei vollzieht sich die Erfahrung in einem offenen Raum zwischen Pathos, Logos und Ethos, wobei das Pathos das entäußernde und erleidende Moment der Umgangserfahrung darstellt: „*Die Erfahrung als praktisch erlebte ist im genauen Sinne pathisch*“ (Prange 1981, 13). Welche Rolle spielt nun das Pathos der Erfahrung für den Lernvollzug?

Auf einen ersten Blick scheint Pranges Theorie des Lernens sowohl den Vollzug des Umlernens im Sinne Günther Bucks (vgl. Kapitel 3.2) als auch die pathische Struktur der Erfahrung, wie sie bei Bernhard Waldenfels (vgl. Kapitel 3.3) aufzufinden ist, zu implizieren. Auf einen zweiten Blick wird jedoch deutlich, dass Prange das Moment des Pathos im Lernen andersartig fasst. So wird das Pathos nicht als Moment in der Struktur des Erfahrungsvollzugs verankert, sondern im tatsächlichen Erleben als Erleiden im Umgang verortet. Diese Differenz mag zunächst

marginal erscheinen, eröffnet jedoch eine neue Ebene und einen differenten Zugang zum Phänomen des Pathos. Dabei verortet Prange die Negativität der Erfahrung auf einer anderen Stufe als Buck und Waldenfels – nämlich auf jener der Umgangserfahrung. Nach Prange widerfährt den Lernenden das Pathos in ihrer gelebten Erfahrung und im Umgang mit Dingen und Mitmenschen. Im Sinne seines pragmatischen Zugangs leitet das Pathos (als emotionaler Appell durch Leiden) den Logos (als rationales Moment) und das Ethos (als sittliches und moralisches Erfahren) ein, jedoch vollzieht sich diese Transformation erst in der Umgangserfahrung. So spricht Prange vom „*Pathos des Lebens*“ (ebd., 14), vom Erleben von Hindernissen, Grenzen und vom Scheitern im Umgang. Indem dieses die Objektivierung der Erfahrung notwendig macht, das Lehren einleitet und Unterstützung durch Erziehung einfordert, wird die konstitutive Bedeutung des Scheiterns für Lernen und Zeigen deutlich.

Indem Erfahrung, Lernen und Wahrnehmung von etwas als etwas miteinander verflochten sind, entfalten sie sich erst in der situativen Anwendung. Der Vollzug des Lernens wird demnach durch die anthropologische Bestimmung, die Erfahrung und die Wahrnehmung im situativen Umgang definiert. Prange macht dadurch deutlich, dass Gegenstände immer in gewissen Bedeutungshorizonten eingebettet auftreten, die wiederum in einem sozialen Zusammenhang stehen und den Gebrauch der Dinge und dessen Umgang zum Thema haben. Im Umgang treffen das datenzeitliche Bewirken und das bedeutungsbeladene Darstellen zusammen, die in der Erfahrung auseinandertreten. Dabei spielen, wie bereits im epagogischen Lernvollzug Bucks, die Vorerfahrung und die Antizipation eine bedeutsame Rolle, jedoch macht Prange nicht nur den Ort, sondern auch das Ziel des Lernens im Umgang mit den Dingen deutlich. Verallgemeinert formuliert: Im Sinne Pranges transformiert das Lernen die Erfahrung im situativen, sozialen, kommunikativen und pragmatischen Umgang mit der Welt und findet erst dort seine Gestalt. Der Vollzug der Erfahrung und das Lernen sind situativ eingebettet und betreffen das geistige oder leibliche Tun der Menschen. In diesem Hinweis auf die Bedeutung des Handelns als Umgang im Lernen liegt eine besondere Leistung des pragmatischen Lernbegriffs Pranges.

Im Unterschied zum Theorem Lernen als Umlernen (vgl. Kapitel 3.2 und 3.3) wird deutlich, dass Buck das Lernen aus dem Vollzug und der Struktur der Erfahrung

ableitet und daraus Schlüsse zieht für das Ziel der Umkehrung „*von einer Art der Erfahrung zu einer neuen Art*“ (Buck 1969, 24), die im „*Sich-seiner-bewußt-Werden*“ (Buck 1989 [1967], 80) resultieren soll. Buck setzt am epagogischen Vollzug der Erfahrung an, Prange wiederum am situativen Umgang mit Blick auf die bestimmende Operation des Zeigens. In beiden Fällen handelt es sich bei der Negativität im Lernvollzug um ein bedeutsames Moment, jedoch auf unterschiedlichen Ebenen und aus differierenden Perspektiven: bei Buck als Negativität der Erfahrung, bei Prange als Negativität der Umgangserfahrung. Im einen Fall führt die Negativität zu einem Umlernvollzug an widerständigen Erfahrungen, im anderen Fall löst das Scheitern im Umgang eine Not aus, die im Zeigen gesicherter Erfahrung gewendet wird. Dabei bleibt die Negativität im Lernen für Buck produktiver Bestandteil des Lernens, für Prange wiederum kann es im elementaren Lernen lebensbedrohliche Folgen haben und dient auch in anderen Formen des Lernens als Mittel zum Zweck, um die Hindernisse des Logos zu bearbeiten.

An dieser Stelle wird deutlich, dass die unterschiedliche Gewichtung und Verortung der Negativität im Lernvollzug weitreichende Konsequenzen für die Frage nach dem Lernen hat. In diesem Sinne soll nun in weiterer Folge genauer auf die grundlegenden Differenzen zwischen dem Lernen als Umlernen und dem pragmatischen Lernen sowie zwischen dem Pathos im Umgang und den pathischen Momenten in der Struktur der Erfahrung eingegangen werden. Dadurch soll deutlicher herausgearbeitet werden, inwiefern Pranges Verständnis des Pathos im negativen Umlernvollzug durch Enttäuschungen bedeutsam ist und wo neue Formen des pädagogischen Handelns notwendig scheinen.

In weiterer Folge werden drei spezifische Momente der Negativität im Lernvollzug erörtert: Zunächst soll grundlegend die poetische Rezeptivität vom pathischen Erfahren unterschieden werden (Kapitel 4.3.2), um daran anschließend die Differenzen zum Vollzug des Umlernens herauszuarbeiten (Kapitel 4.3.3). Abschließend soll die Frage nach dem pädagogischen Handeln und den Übergängen von Lernen auf Erziehen resümierend aufgenommen werden (Kapitel 4.3.4). Leitend soll dabei die Grundfrage sein, ob pädagogisches Handeln im Sinne Pranges auch unter der Berücksichtigung der Negativität möglich ist.

4.3.2 Poetische Rezeptivität oder pathisches Erfahren?

Wie bereits mit Parmenides, Sokrates, Platon und Aristoteles historisch belegt und in den Ausführungen von Bacon und Gadamer, Buck und Waldenfels weiter entwickelt, baut Lernen auf dem Vollzug der Erfahrung auf. Auch Klaus Prange entfaltet in diesem Sinne den „*Begriff der Erfahrung im Hinblick auf die Formen des Lernens, Lehrens und Erziehens*“ (Prange 1978, 16). Dabei werden Lernen und Erfahren davon bestimmt, wie unsere Wahrnehmung und Aneignung „*von etwas als etwas*“ (ebd., 74) auf uns wirkt und „*was wir wahrnehmen*“ (Prange 2005, 94). Prange spricht in diesem Sinne von der poetischen und produktiven Rezeptivität, wobei die Wahrnehmung aus vergangenen Erfahrungen und mit Blick auf zukünftiges Lernen geprägt ist und sich als gedeutete Umgangserfahrung vollzieht. Dazu Prange:

„Es [das Wahrnehmen] ist poetisch in der Bedeutung, die das Wort *poiesis* im Griechischen hat, nämlich als Hervorbringung durch eigenes Tun [...]. Was wir wahrnehmen, gewinnt nicht erst nachträglich eine Gestalt durch die Zutat der Reflexion, sondern es ist schon Form und hat eine bildhaftverständliche Gestalt, auf die wir dann allerdings auch wieder und noch einmal reflektierend zurückkommen können.“ (Prange 2005, 95f.; [Anm. KM])

Prange geht davon aus, dass die Frage, wie wir etwas wahrnehmen, durch unser angelerntes Vorwissen beeinflusst wird und jedes weitere Lernen bestimmt. Die Rezeptivität des Menschen von etwas als etwas ist demnach schon immer von unserem Umgang, unserer Vergangenheit und Zukunft determiniert. Ganz im Sinne der Thesen Günther Bucks und auch Bernhard Waldenfels' stellt die Wahrnehmung dabei kein rein aktives Tun oder passives Ausgeliefertsein dar, sondern in der poetischen Rezeptivität „*erleben, erleiden und empfangen*“ (ebd., 90) Lernende etwas. Fraglich bleibt dabei: Sind die Lernenden nun dem Widerfahrnis pathisch ausgesetzt und poetische Miterzeuger der Erfahrung? Um diese Frage zu klären, soll hier das Verständnis des Pathos im Sinne Bernhard Waldenfels' erinnert werden.

Nach Waldenfels sind wir – vor jeder poetischen Rezeption – pathischen Widerfahrnissen ausgesetzt, die unsere Erfahrung prägen und Risse sowie Sinnüberschüsse implizieren, die zukünftiges Erfahren und Lernen überhaupt erst möglich

machen. Waldenfels bringt dabei ein pathisches Verständnis der Erfahrung ins Spiel, das über das poetische Wahrnehmen hinausweist:

„Pathos bedeutet nicht, dass es etwas gibt, das auf uns einwirkt, es bedeutet aber ebenso wenig, daß *etwas als etwas* verstanden und gedeutet wird. Es bedeutet zugleich weniger und mehr als das, es entzieht sich der Alternative von Kausalität und Intentionalität in all ihren traditionellen Formen.“ (Waldenfels 2004a, 818)

Waldenfels verdeutlicht hierbei, dass wir in der Erfahrung – und mit Erfahrung meint Waldenfels hier nicht Umgangserfahrung – einem Widerfahren von etwas als etwas ausgesetzt sind, ohne zuvorkommend die Chance auf Zu- und Anordnung zu bekommen. Anders formuliert: *Was hier wem woraufhin* zustößt und *woher* dieser Appell kommt, verschränkt sich im gebrochenen Raum zwischen Erfahren und Widerfahrnis. Das *Wozu* und *Wofür* der pathischen Umgangserfahrung, das nach dem Gebrauch der Dinge fragt, ist dabei erst als Antwort auf ein Widerfahrnis denkbar und setzt ein *Wovon* eines Widerfahrnisses und das *Worauf* voraus. Indem Waldenfels den Vollzug der Erfahrung in unterschiedliche Strukturmerkmale zergliedert wird deutlich, dass Prange die Erfahrung als zeitlich verschobene Einheit denkt, die von der Wahrnehmung im Umgang geprägt wird. Der poetisch Rezipierende steht jedoch selbst in einem pathischen Verhältnis zur Welt, wobei er seine Erfahrung nicht passiv-aktiv erzeugt (im Sinne eines Hervorbringens, griech.: *poisis*), sondern den Widerständen der Welt pathisch ausgesetzt ist und erst durch seine Erfahrung darauf antworten kann. Die produktive Erfahrung Pranges setzt unter Berücksichtigung der Struktur der Erfahrung eine Intentionalität und ein hervorbringendes Tun voraus, welche jedoch selbst erst vollzogen werden, wenn unser Erfahren bereits von etwas getroffen wurde und als etwas in der Erfahrung zu- und angeordnet wird. Anders formuliert: Die produktive und poetische Rezeptivität ist bereits Antwort auf ein Pathos als Widerfahrnis in der Struktur der Erfahrung. Dabei kommt es im Vollzug der Erfahrung nach Waldenfels zu Brüchen und Rissen, in denen das Widerfahrnis und die daraus resultierende Erfahrung inkongruent bleiben.

An dieser Stelle kann eingewendet werden, dass Prange durchaus die temporale Differenz als „*Hiatus zwischen Gewordensein und offener Gegenwart*“ (Prange 1978, 57) berücksichtigt. Dabei sind „*negative Widerfahrnisse*“ (ebd., 101) eben jener Anstoß, der uns dazu bringt, unserer Umgangserfahrung besondere Auf-

merksamkeit zu schenken und diese zu reflektieren. Aus der temporalen Differenz ergibt sich somit das Potenzial des Menschen, die Kenntnis der Sache vom Bedeutungszusammenhang der Umgangserfahrung zu abstrahieren, um objektive Erfahrung aus dem Lernen abzuleiten, wodurch wiederum Lehren und Erziehen möglich werden. Fraglich bleibt an dieser Stelle, ob sich alle Erfahrungen widerstandslos elementarisieren, formalisieren und generalisieren lassen und ob nicht bereits in der Umgangserfahrung Aspekte des Erfahrungsvollzugs ausgeblendet bleiben. Diese Problematik scheint mit Blick auf die Umgangserfahrung und das daraus abgeleitete Wissen und seiner Vermittlung nachrangig zu sein, weil die Wiederholbarkeit der Erfahrung die Voraussetzung des Zeigens in der pädagogischen Handlung darstellt.

Rücken wir jedoch erneut den Blick auf das pathische Moment im Erfahrungsvollzug in einem waldenfelsschen Sinne, wird eine zeitliche Verschiebung sichtbar, die vor der temporalen Differenz zwischen datenzeitlichem und modalzeitlichem Erfahren liegt. Wir erinnern uns an die These Bernhard Waldenfels', dass dem Erfahren von etwas als etwas das Getroffensein von *etwas* voraus geht (vgl. Waldenfels 2002). Die „*signifikante Differenz*“ (ebd., 29) zwischen einem originären etwas und unserer Erfahrung von etwas als etwas (vgl. Kapitel 3.3.1) bedenkt Prange – im Kontrast zu Günther Buck – durchaus (vgl. Prange 1978, 1981).¹⁶⁸ Mit Waldenfels wird jedoch noch eine zweite Differenz im Vollzug der Erfahrung deutlich, die auf einen weiteren Bruch hinweist: Die Erfahrung bildet sich demnach aus einer zeitlichen Differenz zum Widerfahrnis heraus, wobei wir das Worauf in unserer Erfahrung nicht einholen können. Zwischen dem Widerfahrnis und unserer Antwort als modalzeitliche Erfahrung bleibt dabei eine „*responsive Differenz*“ (Waldenfels 2002, 60). Erst durch den Einsatz des Pathos wird etwas in seinen spezifischen Bedeutungszusammenhang gestellt und somit vom Erfahrenden als etwas wahrgenommen und eingeordnet. Dabei bleiben spezifische Sinnüberschüsse bestehen, die über die momentane Situation hinausgehen und sich – konträr zur Auffassung Pranges – jeder Ein- und Zuordnung entziehen. Die responsive Differenz zwischen Widerfahrnis und Erfahrung kann dabei nicht über-

¹⁶⁸ Hierbei sei nur darauf hingewiesen, dass Prange jedoch die Scharnier-Funktion des *als* der *signifikanten Differenz* (vgl. Waldenfels 2002) nicht in der selben Radikalität wie Waldenfels fasst. Dennoch scheint ein grundlegendes Verständnis der Relativität unserer Erfahrung gegeben.

wunden werden, sondern ist der vereinheitlichten Erfahrung implizit. Unsere Erfahrung als Antwort bleibt dabei dem Widerfahrnis gegenüber signifikant different und eröffnet Sinnüberschüsse und Risse, die an späteren Erfahrungen angeknüpft werden können, eine Anknüpfung aber nicht notwendig voraussetzen. Während für Prange im Sinne seines anthropologischen Grundschemas von Einheit (Identifikation), Differenz (Distanzierung) und Vereinigung von Einheit und Differenz (Zugriff und Entfernung) (Prange 2005) das Lernen die Asynchronität der Umgangserfahrung synchronisiert, bleibt die *responsive Differenz* des Erfahrens nach Waldenfels in der Erfahrung bestehen. Die Vereinigung von Einheit und Differenz bleibt somit aus. Lerntheoretisch gewendet verhindert die *responsive Differenz* dabei das Lernen nicht, sondern eben in den Rissen und Brüchen liegt ein produktives Moment für den Lernvollzug selbst (vgl. Meyer-Drawe 2003). Lernen nimmt gerade in den Sinnüberschüssen dieser Risse und Brüche seinen Anfang, indem durch das Pathos der Vollzug der Erfahrung in Bewegung gehalten wird.¹⁶⁹ Für den momentanen und situativen Umgang macht der Überschuss (noch) keinen Sinn und der Riss gefährdet seine reibungslose Anwendung. Gerade dieser Umstand verdeutlicht jedoch, dass die Umgangserfahrung nur gewisse Momente im Lernvollzug zur Sprache bringt. Lernen als Vollzug des Lernens an widerständigen Erfahrungen impliziert mehr als in seinem Gebrauch und Umgang gezeigt wird. Indem Prange das Pathos auf die kommunikative Handlung beschränkt, wird das pathische Moment der Erfahrung und die responsive Differenz zwischen Widerfahrnis und Erfahrung verdeckt. Dennoch haben eben diese Risse und Sinnüberschüsse Bedeutung für unser Lernen und Handeln, indem sie im gebrochenen unobjektivierbaren Raum des Spalts neue Erfahrungen einleiten. Der temporalen Differenz liegt somit eine signifikante und responsive Differenz zugrunde, die sich sowohl dem Bedeutungshorizont als auch der datenzeitlichen Wirkung entzieht. Das Pathos ist bereits am Werk bevor es im Handeln deutlich wird und sich als Schmerz und Hindernis äußert. Welche Konsequenzen diese Einsicht für pädagogisches Handeln hat, soll im abschließenden Kapitel im Rahmen der Frage nach der Skizze eines pädagogischen Umlernvollzugs aufgenommen werden. Dabei drängt sich zugleich die Frage auf, inwiefern das Phänomen des Umlernens im pragmatischen Lernvollzug Erwähnung findet und welche Bedeutung diesem zu-

¹⁶⁹ Vgl. dazu Mitgutsch & Sattler 2008.

geschrieben wird. Auf diesen Gedanken soll in einem nächsten Schritt eingegangen werden.

4.3.3 Pragmatisches Lernen als Vollzug des Umlernens

Der Begriff des Umlernens findet bei Prange mehrfach Erwähnung (vgl. Prange 1989)¹⁷⁰. Unter Umlernen versteht er dabei den Anschluss an bereits Gelerntes, das Umformen, Ergänzen und Ersetzen des bereits Aufgefassten. In diesem Zusammenhang schlägt Prange die didaktische Figur der Umorientierung durch Wiederholung vor, um ein Umlernen aufgrund bereits Gewusstem zu ermöglichen. Unter dem Motto: „*Noch einmal, aber anders*“ (ebd., 196) oder neuerdings mit Samuel Becketts „*Try again. Fail again. Fail better.*“ (Beckett 1983, 7 in: Prange 2007a, 131) wird deutlich, dass Prange unter Umlernen ein anderes Umlernen meint als Günther Buck. Buck denkt das Umlernen zirkulär negativ mit Blick auf Erfahrung; Prange wiederum linear reproduktiv mit Blick auf ein mögliches Einüben. Das Einüben betrifft dabei für Prange den anderen Umgang und die andere Sicht auf die Dinge in ihrem Gebrauch, nicht die Eröffnung eines neuen Horizonts durch dessen Durchkreuzung. Beide setzen auf eine radikale Undogmatik des Lernens, wobei bei Buck das Erfahren selbst und bei Prange der Gebrauch im Zentrum des Interesses stehen.

Wie bereits zuvor unter dem Aspekt der pathischen Struktur der Erfahrung wird dabei deutlich, dass Prange das Umlernen auf den Umgang mit den Dingen bezieht und somit auf einer anderen Ebene verhandelt als Buck. Für Klaus Prange kann ein *Sich-seiner-selbst-bewusst-Werden* im Sinne Bucks und die Einsicht in die radikale Undogmatik der Erfahrung nach Gadamer nur in einem gemeinsamen Handeln im Umgang vollzogen werden. Der Vollzug der Erfahrung und des Lernens kann bei ihm nicht vom sozialen, situativen, kommunikativen, medialen und pragmatischen Kontext seiner Entstehung getrennt werden. Außerdem bleibt für ihn die Generalisierung der Erfahrung und deren Wiederholbarkeit für jedes pädagogische Handeln grundlegend, was in Bucks Umlernvollzug keine Beachtung findet. Wenn Prange festhält: „*die enttäuschte Erwartung provoziert die einübende Wiederholung*“ (Prange 1978, 86), wird deutlich, dass die Negativität der Erfah-

¹⁷⁰ So findet sich in seinem Aufsatz „Lernziel Lernen“ der Untertitel „Zur Kunst des Umlernens“ (Prange 1989).

rung den Möglichkeiten der pädagogischen Handlung entsprechend gekürzt wird. Das Umlernen bezieht sich auf gesicherte Inhalte im Umgang, nicht auf eine Modifikation des Erfahrungshorizonts durch Widerstände. An dieser Stelle wird einerseits ersichtlich, dass jedes Umlernen als zirkuläres Erfahren von Widerständen auf eine spezifische Situation und einen sozial-kommunikativen Kontext bezogen bleibt. Andererseits wird fraglich, ob sich das Umlernen im Gebrauch der Dinge erschöpft oder nicht vielmehr die Erfahrung der eigenen Endlichkeit und Relativität zum Thema hat. Für Buck besteht eben in der Umkehrung der Erfahrung auf den Lernenden selbst und dessen Erfahrungsvollzug der Sinn des Umlernens; die neue Erfahrung über den Gegenstand und eventuell dessen Gebrauch erscheint dabei sekundär.

Mit Blick auf Pranges Stufung des Lernens kann interpretiert werden, dass im *zentrisch-leibbezogenen* Lernen das Umlernen notwendigerweise auf den Gebrauch bezogen bleibt und ein zirkulär-reflexives Einsehen in die Relativität des eigenen Erfahrens unter prekären Voraussetzungen stattfindet. So wäre die Einsicht in die radikale Undogmatik des Erfahrens durch das Erleben von Widerständen für einen Säugling zwar lehrreich, aber riskant.¹⁷¹ Bei Buck findet diese lebensbedrohende Variante des Umlernens keine Erwähnung – die Enttäuschung betrifft bei ihm nicht den Umgang, sondern die Struktur der Erfahrung. Mit Blick auf den Vollzug des Lernens impliziert jeder Umgang Enttäuschungen der Vorerfahrung, die jedoch nicht unwiederbringlich ein Scheitern in der Situation bedeuten. Die Negativität der Erfahrung im Sinne Bucks findet auf einer epagogischen (und nicht pragmatischen) Ebene statt und geht nicht im Gebrauch der Dinge auf.

Wird das Lernen jedoch dem Gebrauch und letztlich dem Zeigen subsumiert, ist das zirkuläre Umlernen an Widerständen nicht elementarisierbar, formalisierbar und generalisierbar und entzieht sich somit in seiner Unwiederholbarkeit dem pädagogischen Handeln. Die Operationalisierung der Erfahrung bestimmt nach Prange die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen des Lehrens, denn was nicht

¹⁷¹ Dass jedoch leibliche Erfahrung bei Jugendlichen, Erwachsenen und Seniorinnen und Senioren durchaus mit Umlernen an Widerständigem zu tun hat, soll an dieser Stelle angemerkt werden. Prange verdeutlicht zwar, dass diese Form des Lernens *lebenslang* vollzogen wird, erörtert dieses leib-zentrische Lernen jedoch nicht im Zusammenhang leiblichen Scheiterns bei Nicht-Säuglingen. Weitere diesbezügliche Analysen wären von besonderem Interesse.

aus der Umgangserfahrung elementarisiert ist, kann auch nicht gelehrt werden (vgl. ebd., 116).

Dennoch kann mit Buck deutlich gemacht werden, dass das epagogische Umlernen mitunter auf die Grenzen des Zeigens verweist, aber trotzdem notwendiger Bestandteil des Lernvollzugs selbst ist. Lernen erschöpft sich nicht im Gebrauch der Dinge und in der Aneignung dieses Gebrauchs, sondern es setzt an der Erfahrung von Widerständen an, die mitunter einen Umlernvollzug und eine Modifikation des Erfahrungshorizonts ermöglichen, diesen aber nicht gewährleisten können. Umlernen ist nur dann nicht als eigentliches Lernen zu bezeichnen, wenn das Lernen von der Operation des Zeigens bestimmt wird. Wird Lernen jedoch von der Struktur der Erfahrung und vom epagogischen Vollzug aus interpretiert, dann bilden die Aneignung und der Gebrauch spezifische Momente des Lernens und nicht umgekehrt. Lernen als Umlernen an widerständigen Erfahrungen hat Anteil an allen Formen des Lernens, auch wenn dies erst im reflexiven Lernen nach Prange zur Geltung kommt. Während der Gebrauch eine neue Kenntnis oder Erfahrung voraussetzt, in der das Umlernen ein vorübergehendes Ende finden muss, bleibt im Vollzug der Erfahrung die Anwendung weitgehend offen und das Wissen un abgeschlossen. Umlernen und pragmatisches Lernen schließen sich somit nicht aus; sie finden auf unterschiedlichen Ebenen des Erfahrungsvollzugs statt, wobei der Gebrauch aus einem Umlernvollzug resultiert, der in diesem nicht aufgeht. Fraglich bleibt, wie pädagogisches Handeln unter der Berücksichtigung des epagogischen Umlernvollzugs gedacht werden kann.

4.3.4 Pragmatisches Lernen im Übergang – Ein Fazit

Resümierend kann festgehalten werden: Klaus Prange legt durch seinen pragmatischen Lernbegriff ein anthropologisches Fundament des offenen Lernvollzugs vor, indem er Lernen als Bewegung zwischen datenzeitlichem *Ist-Zustand* und modalzeitlichem *Werden* fasst, die sich durch eine „*temporale Differenz*“ (ebd., 55) in der gelebten Zeit auszeichnet. Er bestimmt dabei die poetische und produktive Rezeptivität der Weltaneignung als grundlegend und unterscheidet die Stufung vom zentrisch-leibbezogenen, dezentrisch-objektbezogenen und reflexiven Vollzug des Lernens. Der Erwerb, die Vermittlung und Anwendung der Umgangserfahrung bleiben dabei im sozialen, situativen, medialen und kommunikativen

Rahmen verortet und zielen auf die Regeln des Gebrauchs der Dinge ab. Neben den fundamentalen Einsichten des Lernens für das Erziehen – nämlich der Unableitbarkeit, der Unvertretbarkeit und der Unsichtbarkeit des Lernens – verdeutlicht Prange den Bezug auf pädagogisches Handeln. Durch die Elementarisierung, Formalisierung und Generalisierung der Umgangserfahrung kann diese operationalisiert und vermittelbar gemacht werden. Das Aufmerksammachen auf etwas als etwas stellt die grundlegende Funktion des pädagogischen Handelns dar, wobei das Zeigen als vorlaufender Rückgriff und das Lernen als rückläufiger Vorgriff verstanden werden kann. Dabei wird das Lernen in Beziehung zur Operation des Zeigens in den Zeiträumen der Artikulation gesetzt, wobei das ostensive Zeigen das Üben in der Gelegenheitserziehung, das repräsentative Darstellen das Einsehen von Kenntnissen durch Lehre und das direktive Zeigen die Stellungnahme und Haltung in der Erziehung als Evokation zum Thema hat. All diese Erziehungsformen sind in eine spezifische Zeitlichkeit eingebettet und finden im reaktiven Zeigen die Überprüfung ihres Gelingens. Das Zeigen kann dabei nicht direkt auf das Lernen einwirken, jedoch können die Regeln des Gebrauchs im situativen Umgang vermittelt und die Selbsttätigkeit des Lernens angeregt werden. Im Gebrauch selbst stoßen die Lernenden mitunter auf Hindernisse und auf die Grenzen ihrer Erfahrung und ihres bisher Gelernten. Durch das erlebte Pathos als Scheitern und Leiden im Umgang werden die Lernenden zur Relativierung der eigenen Stellung aufgefordert. Dieser Grenzgang eröffnet die Notwendigkeit, Erfahrungen aus dem situativen Kontext zu lösen und objektiviert vermittelbar und somit lernbar zu machen. Das Ziel der Erziehung durch Lehre, Gelegenheit und Evokation liegt in diesem Sinne im Lernen selbst begründet. Die erzieherische Einwirkung hat dabei Einfluss darauf, dass der Lernende sich selbst als Akteur seines Erfahrens begreifen lernt.

Mit Blick auf die Frage nach der Bedeutung negativer Erfahrung im Lernvollzug wurde in Kontrastierung zu Bernhard Waldenfels und Günther Buck deutlich, dass Prange Lernen nicht aus der Struktur der Erfahrung oder dem epagogischen Vollzug ableitet, sondern den sozialen, situativen, kommunikativen und medialen Gebrauch im Umgang und die Operation des Zeigens fokussiert. Somit eröffnet er nicht nur eine differente Perspektive auf Lernen, sondern er leitet die Operation des Lernens methodisch aus einer anthropologisch-pragmatischen Perspektive

ab. Dadurch kommt die Negation der Erfahrung bei ihm nicht als Strukturmoment der Erfahrung (Waldenfels) oder im Erfahrungsvollzug (Buck) in den Blick, sondern als hinderliches – wenn auch notwendiges – Moment in der Umgangserfahrung. Auch wenn Prange die temporale Differenz des Lernens bedenkt und die signifikante Differenz berücksichtigt, bleibt das pathische Moment der Erfahrung, das einen Hiatus zwischen Widerfahrnis, Erfahrung und dem Respondenten reißt, auf eine pragmatische Handlungsebene begrenzt. Das produktive Moment dieser responsiven Differenz, in der Sinnüberschüsse und Brüche der Erfahrung entstehen, die neues Erfahren auf den Weg bringen, kommt in der Frage nach dem Gebrauch nicht auf. Ebenso wenig geht das Umlernen im Sinne Pranges als das Erlernen eines neuen Gebrauchs im Umlernvollzug im buckschen Sinne als Umkehrung des Lernenden auf sich selbst durch widerständige Erfahrungen auf. Das Scheitern in der Situation eröffnet dabei mehr als ein reflexives Lernen fassen kann, das auf neue Formen des Gebrauchs und der Selbsterfahrung abzielt. Gerade die zirkuläre Umkehrung der Erfahrung durch Enttäuschungen leitet einen Umlernprozess ein, der vor jeder Frage nach dem Gebrauch liegt und über diese hinausweist. Bedenkt man im Sinne Bernhard Waldenfels' und Käte Meyer-Drawes die Brüche, Risse und Sinnüberschüsse des Erfahrungsvollzugs, wird deutlich, dass Lernen sich als zirkulär-gebrochener Vollzug skizzieren lässt, der unabgeschlossen den Lernenden als Respondent pathischer Erfahrungen herausfordert. Durch die pragmatische Perspektive auf Lernen wird jedoch deutlich, dass der zirkulär-gebrochene Vollzug des Lernens durch Enttäuschungen in einem sozialen, historischen und medialen Kontext eingebettet ist. Dennoch geht das Umlernen aus pathischen Erfahrungen nicht im Gebrauch der Umgangserfahrung auf.

Dieses Kapitel zu Pranges Lernverständnis abschließend, kann Folgendes festgestellt werden: Wenn pädagogisches Handeln auf Lernen gerichtet ist, dieses Lernen jedoch auf gesicherte und wiederholbare Inhalte bezogen bleibt, kommt das pathische Moment in der Struktur der Erfahrung nicht in den Blick. An dieser Stelle wird deutlich, dass ein Umlernen im zirkulär-gebrochenen Vollzug des Lernens ein pragmatisches Lernkonzept an seine Grenzen führt. Indem diese Form des Umlernens nicht in der Umgangserfahrung aufgeht, heterogen und intentional unzugänglich ist, scheint sie sich dem Zeigen und somit dem pädagogischen Handeln zu entziehen. Wenn jedoch der Anspruch geltend gemacht werden kann, dass

pädagogisches Handeln alles umfasst, „*was dadurch eine erzieherische Bedeutung hat, dass es sich auf Lernen bezieht*“ (Prange 2006, 12), wird deutlich, dass der zirkulär-gebrochene Vollzug des Lernens durch Enttäuschung auch für die Erziehung von Relevanz ist. Dass ein auf pathisches Umlernen bezogenes pädagogisches Handeln neue Formen der Erziehung einfordert, stellt dabei eine besondere Herausforderung der Pädagogik in Theorie und Praxis dar.

Abschließend werden nun die Indizien (Kapitel 2), Spuren und Strukturmomente (Kapitel 3) und pragmatischen Überlegungen (Kapitel 4) in der Skizze eines pädagogischen Umlernvollzugs erfasst.

5. SKIZZE EINES PÄDAGOGISCHEN UMLERNVOLLZUGS

Im Durchgang durch die unterschiedlichen Theorien des Lernens, der Erfahrung und deren Vollzug von der Antike bis zu aktuellen Konzeptionen, konnten einige bedeutsame Aspekte und Besonderheiten der Genesis und der Bewegung des Umlernens aufgegriffen und erörtert werden. Um in weiterer Folge diese Momente in einer Skizze des Umlernvollzugs in Beziehung zu setzen, sind zunächst die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen einer solchen Skizze zu bedenken.

5.1 Vorbemerkungen zu den Möglichkeiten und Grenzen der Skizzierung

Der Begriff *Skizze* wurde im 18. Jahrhundert in Italien geprägt (ital.: schizzo) und meint zum einen das Festhalten eines Eindrucks oder „*einer Idee in einer vorläufigen Form*“ (Duden 1974, 672). Eine Skizze meint aber auch eine erste, flüchtig entworfene Darstellung von etwas oder eine kleine Geschichte. Im Sinne des Festhaltens einer vorläufigen Form geht es in weiterer Folge darum, die im Rahmen der Analyse herausgearbeiteten Momente des Lernens als genealogischen Vollzug des Umlernens darzustellen. Eine solche Skizze kann dabei nicht auf ein reales Objekt der Erfahrung zurückgreifen oder ein direkt beobachtbares Lernen festhalten, denn das Lernen bleibt für den Beobachter wesentlich unsichtbar (vgl. Prange 2005, 87f.). Der Vollzug des Lernens wird demnach nicht direkt aus der Praxis, sondern indirekt aus einer genealogischen Theorie des Lernens abgeleitet. Dazu wird die Genesis – die Entstehung der Erfahrung (vgl. Kapitel 2) – unter Berücksichtigung des Aspekts der Negativität der Erfahrung und des Umlernens (vgl. Kapitel 3) und der pathischen Struktur der Erfahrung (vgl. Kapitel 3 und 4) dargestellt. Der Versuch, das Umlernen zu skizzieren, „hinkt“ dabei der Bewegung des Lernens zeitlich hinterher: Denn hierbei wird versucht, einen dynamischen Vollzug statisch darzustellen.¹⁷² Mit den bereits entwickelten Einsichten in das Phänomen der Erfahrung wurde deutlich, dass Erfahrungen nicht einfach als abgeschlossene

¹⁷² Indem der Umlernvollzug durch die Skizzierung zum Stillstand kommt, wird er in seiner konkreten Situiertheit und Dynamik abstrahiert; dafür können dadurch seine Struktur und Bestandteile thematisiert werden. An dieser Stelle soll der „*Nicht-Koinzidenz von Reflexion und Vollzug*“ (Meyer-Drawe 1984, 254) Rechnung getragen werden.

Einheiten gemacht werden, sondern uns diese vielmehr zustoßen und wir sie in ihrer un abgeschlossenen Offenheit erleiden. Das markiert zugleich die Grenze der hier intendierten Skizze. Die Skizze versucht daher, die Genesis des Umlernens und seine Dynamik zu rekonstruieren und darzustellen, wird dabei jedoch nicht als abgeschlossen und endgültig verstanden, sondern als beweglich und flüchtig.

Die von Johann Wolfgang von Goethe markierte Eigenschaft jeder Skizze, nämlich kein „*Ganzes hervorbringen*“ (Goethe (1897) [1833], 210), wird dabei nicht als Manko, sondern als Voraussetzung dienen. Es geht nicht darum, den Lernvollzug als ein geschlossenes Ganzes zu entwerfen, sondern darum, bedeutsame Momente im Vollzug des Umlernens zu konturieren, diese in ihrem Bewegungsablauf zu erfassen und offene Stellen auszuweisen.

Eine weitere Eingrenzung betrifft die Beschränkung auf den Vollzug des Umlernens, nicht auf das Lernen im Allgemeinen. Nicht jedes Lernen ist auf die Negation durch widerständige Erfahrungen angewiesen. Günther Buck differenziert, wie bereits erwähnt wurde (vgl. Kapitel 3.2), zwischen drei Formen des Lernens: einem Kennen-Lernen, einem Dazu-Lernen und einem Um-Lernen. Während im Dazu-Lernen die Vorerfahrung bestätigt und ergänzt wird (so zum Beispiel beim Vokabeln Lernen), wird erst bei einem Kennen- oder Erlernen eine neuartige Vorerfahrung entfaltet. Beim Umlernen wird die Vorerfahrung durch die Negation an Widerständen modifiziert (vgl. Buck 1989 [1967]; vgl. Kapitel 3.2.3). Für Klaus Prange ist das zentrisch-leibbezogene und dezentrisch-objektbezogene Lernen in ähnlicher Weise auf Bestätigung und nicht auf Negation angewiesen (vgl. Prange 2005). So erscheint für ihn im elementaren zentrisch-leibbezogenen Lernen die Negation lebensbedrohend und im schlichten „*Kennnenlernen*“ und im „*Erwerb von Kenntnissen*“ (ebd., 100) der Umgang auf Wiederholung der Erfahrung und nicht auf Widerlegung angewiesen zu sein.¹⁷³ Wird jedoch der Blick auf die Genesis des Umlernens als Vollzug der Erfahrung gerichtet, wird die zirkuläre Umkehrung der Erfahrung auf den Lernenden durch pathische Enttäuschungen deutlich. Daher soll an dieser Stelle daran erinnert werden, dass wir es im Alltag nicht fortwährend mit Umlernvollzügen zu tun haben, da dann die Bewältigung des Alltags nicht

¹⁷³ Dass sich Prange hierbei auf ein Lernen als Umgang und den Gebrauch der Dinge bezieht, wurde bereits im vorhergehenden Kapitel erörtert (vgl. Kapitel 4).

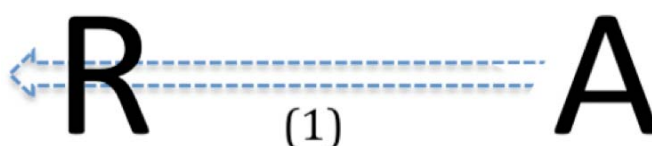
mehr möglich wäre.¹⁷⁴ In diesem Sinne kann festgehalten werden: Lernen als Umlernen – in dem sich unser Erfahren, unser Horizont und unsere Selbsterfahrung ändert und unsere Erwartungen enttäuscht werden – ist ebenso relevant für unser Erfahren wie ein Erlernen oder ein Dazulernen.

In welchen Bewegungen sich ein Umlernprozess nun vollziehen kann und wie er seine Dynamik entfaltet, wird in weiterer Folge erörtert. Die einleitend formulierte Frage, wie ein Lernvollzug pädagogisch zu fassen ist, der sich wesentlich über die Enttäuschung von Erfahrung konstituiert, soll abschließend in Form einer Skizze des Umlernvollzugs beantwortet werden. Zunächst werden die einzelnen Momente resümierend zusammengefasst, um diese anschließend in einer Skizze darzustellen (Kapitel 5.2) und abschließend nach pädagogischen Implikationen für pädagogisches Denken und Handeln zu fragen (Kapitel 5.3).

¹⁷⁴ Tagtäglich haben wir es mit einer Vielzahl an Erfahrungen zu tun, die unseren Erwartungen entsprechen und mit Lernvollzügen, die nur geringen Erweiterungen unseres Erfahrungshorizonts entsprechen, ohne diesen umzukehren. Die Bedeutung dieser alltäglichen Form des Lernens soll keinesfalls geschmälert werden. Die Spezifik des Dazu-Lernens wurde im Rahmen dieser Erörterung nicht ausgeführt. In den Überlegungen Klaus Pranges wurden jedoch einige Modi des Dazu-Lernens behandelt und expliziert (vgl. Kapitel 4).

5.2 Der Vollzug des Umlernens – eine Skizze

Verbindet man resümierend aus einer genealogischen Perspektive die verschiedenen Aspekte des Umlernvollzugs, die im Kontext der vorliegenden Untersuchung erörtert wurden, ergeben sich folgende Momente, die nun in den unterschiedlichen Phasen ihrer Genesis dargestellt werden. In der ersten Phase des Umlernvollzugs werden die Akteure des Umlernens sowie seine anfängliche Bewegung dargestellt:



Skizze 6: Umlernen als gebrochener Vollzug – Phase 1

Der Vollzug des Umlernens nimmt seinen Anfang in einem pathischen Widerfahrnis (1). Der Lernende ist dabei nicht – wie es in den meisten Theorien des Lernens aufgefasst wird – *Herr der Lage*, sondern Respondent (R), Antwortender auf einen pathischen Anstoß, ausgelöst durch das/ den Andere(n) (A). Mit Verweis auf Bernhard Waldenfels konnte deutlich gemacht werden, dass der Lernende im Umlernen nicht einfach eine Erfahrung *macht* oder diese *aufsucht*, sondern sie im Sinne eines antiken Verständnisses¹⁷⁵ erleidet. Der Lernende ist in diesem Sinne – mit Blick auf sein Erfahren – nicht autonomes *Subjekt* oder ein sich bewegendes Bewusstsein wie bei Günther Buck, sondern ein Respondent (R) pathischer Widerfahrnisse (1). Das Selbst des Lernenden transformiert sich durch den fremden Anspruch im Umlernen vom Patienten und Adressaten zum antwortenden Re-

¹⁷⁵ Im zweiten Kapitel wurde die Bedeutung der antiken Idee des *pathei – mathos*, des Lernens durch Leiden, als pathisches Moment der Erfahrung, das jenseits der Trennung zwischen aktiv und passiv auf die Verflechtung zwischen Selbst und Fremd verweist, wiedererinnert. Vgl. dazu Dörrie (1956); Kittler (2006); Meyer-Drawe (2005, 2008); Kapitel 2.

spondenten.¹⁷⁶ Das Selbst spaltet sich dabei in erleidende und antwortende Phasen und setzt sich so in Bezug zum Anderen.¹⁷⁷

Wird der Lernende als Respondent (R) bestimmt, stellt sich die Frage nach jenem Gegenüber, das eine Antwort einfordert. Die Erfahrung wird zur Antwort, die sich in Richtung eines Anspruchs zu orientieren versucht. Unsere Erfahrung und unser Lernen wie auch unser Umlernen sind dabei immer auf gewisse Erfahrungsgegenstände oder andere Personen, hier als *der* oder *das Andere* (A) bezeichnet,¹⁷⁸ angewiesen. Ohne *etwas, das* oder *jemanden, der* oder *das* uns widerfährt (1) und auf dessen Anspruch wir antworten (3), kann weder eine Erfahrung noch ein Lernen in Bewegung kommen.¹⁷⁹ Dabei ist der Lernende jedoch nicht den Gegenständen seines Erfahrens ausgeliefert oder dessen passives Opfer, sondern er transformiert seine Erfahrung durch seine Vorerfahrungen, seine Wahrnehmung und sein Aufmerksamwerden.¹⁸⁰ In diesem Sinne verdeutlicht Käte Meyer-Drawe, dass besonders im Austausch mit anderen (A) Widerstände generiert und Mehrdeutigkeiten transformiert und transportiert werden: Das Andere (A) eröffnet die Möglichkeit, die Lernenden (R) mit den Grenzen ihrer Erfahrung und ihres Erfahrens zu konfrontieren und neue Sinnüberschüsse zu initiieren. *„Die Empfänglichkeit für die Antwort des anderen, diese engagierte Passivität, [...] ist die Bedingung der Möglichkeit des Lernens von anderen – sowohl für den Lernenden als auch für den Lehrenden.“* (Meyer-Drawe 1996, 97f.)

An dieser Stelle wird die Bedeutung des *Pathos* im Lernvollzug für den Respondenten deutlich. Indem wir für die Antwort des Anderen empfänglich sind und zu dieser in einem pathischen Verhältnis stehen, rücken wir von unserem Selbst als

¹⁷⁶ Seine responsive Selbstwertung transformiert sich dabei in Bezug auf die unterschiedlichen Phasen seines Lernvollzugs *„[...] vom erleidenden über das provozierte und angesprochene Selbst bis zum antwortenden Sprecher und Täter [...]“* (Waldenfels 2002, 184).

¹⁷⁷ Vgl. dazu ausführlicher Kapitel 3.4.d.

¹⁷⁸ Dass uns Dinge anders *anrühren* als Personen, ist von zentraler Bedeutung für unser Lernen und Lehren. Diese unterschiedlichen Modalitäten sind auch für didaktische Überlegungen von Bedeutung, erscheinen jedoch in der Pädagogik noch unzureichend untersucht und analysiert worden zu sein. Dieser Gedanke kann hier nur angespielt und nicht ausgeführt werden (vgl. dazu Waldenfels 2007 [2004]).

¹⁷⁹ Diesbezüglich formuliert Käte Meyer-Drawe: *„Wir sind immer schon von anderen Menschen, aber auch von den Dingen in Anspruch genommen, bevor wir in bestimmter Weise über sie sprechen“* (Meyer-Drawe 2003, 510).

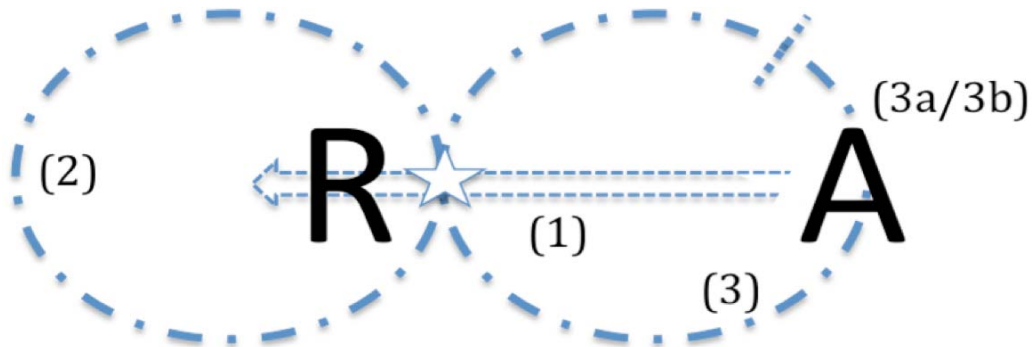
¹⁸⁰ Klaus Prange bezeichnet diese Form der Rezeptivität als eine poetisch-produktive (vgl. Prange 2005), Malte Brinkmann als eine *„aktive Empfänglichkeit und engagierte Passivität“* (Brinkmann 2006a, 300).

geschlossene Einheit ab. Indem *der* oder *das Andere* (A) den Lernenden anrührt, ihn mit dem Unerwarteten konfrontiert und seine Erwartungen durchkreuzt und er für dessen Anspruch empfänglich bleibt, können Lernprozesse eröffnet und ermöglicht werden (1). Das pathische Moment des Umlernvollzugs entspricht einem Widerfahren von *etwas als etwas*, ohne zuvor dem Lernenden die Chance auf Ein- und Zuordnung zu geben. Dieses erste Bewegen durch pathisches Erfahren im Umlernvollzug impliziert zwei bedeutsame Aspekte für den Umlernvollzug. Zum einen ist es das Pathos als Widerfahrnis, jenes Moment das unser Erfahren in Bewegung setzt und somit die Dynamik des Umlernens eröffnet, zum anderen wird dadurch eine zeitliche Verschiebung zwischen dem Widerfahrnis und unserer Antwort auf dieses deutlich:¹⁸¹

„Es [das Pathos] kommt stets zu früh, als dass wir uns dessen versehen könnten, unsere Antwort kommt immer zu spät, um ganz und gar auf der Höhe der Erfahrung zu sein. [...] Erfahrung, die einem Widerfahrnis entstammt, beginnt nicht bei sich selbst, im Eigenen, sondern anderswo, in der Fremde. [...] Daraus folgt: Ein Pathos habe ich nicht, wie ich Gefühle ‚habe‘, einem Pathos bin ich ausgesetzt.“ (Waldenfels 2006, 3; [Anm. KM])

Indem wir pathische Erfahrungen erleiden (1), wird die dynamische Bewegung unseres Erfahrens in Gang gesetzt und ein Umlernvollzug kann eingeleitet werden. In diesem Sinne *vollzieht* sich Umlernen als Gang der Erfahrung, wobei eine temporale Differenz zwischen der modal- und datenzeitlichen Struktur der gelebten Erfahrung (vgl. Prange 1978) erhalten bleibt. Der Erfahrende holt das erlittene Pathos nicht ein; er verhält sich durch seinen Umlernvollzug zu ihm. Nun kann eine zweite Phase des Umlernens deutlich gemacht werden (siehe Skizze 2):

¹⁸¹ Dass pathische Widerfahrnisse in unterschiedlichen Intensivitätsgraden auftreten können und uns dabei unterschiedlich zustoßen, wurde bereits im Kapitel 3.3.2 näher ausgeführt.



Skizze 7: Umlernen als gebrochener Vollzug – Phase 2

Um einen Umlernprozess in Gang zu bringen, muss das erfahrene Pathos (1) die Aufmerksamkeit des Lernenden erwecken. Dabei kommt es zunächst zu einem Auffallen *von etwas*, dann zu einem Aufmerken *durch* den Lernenden sowie zu einem Erfassen und Auffassen von etwas *als etwas* (vgl. Waldenfels 2004). Das pathische Widerfahrnis wird anschließend im bisherigen Horizont der Erfahrung (2) verortet, dabei jedoch noch nicht rational angeordnet oder eingegliedert. In diesem Sinne erschreckt uns z.B. ein Schrei, bevor wir diesen als „harmlos“ oder „uns angehend“ zuordnen können. Ohne den Lernenden die Chance auf bewusste Strukturierung ihres Erfahrens geben zu können, wird das zugestoßene Etwas von ihnen als *ein Etwas* lokalisiert. Im Erfahrungshorizont entstehen dabei mitunter Lücken, Risse und Sinnüberschüsse, die sich der Einordnung entziehen, über die aktuelle Situation hinausweisen und auf nähere Bestimmung drängen.¹⁸² Das aktuelle Widerfahrnis beinhaltet mehr als wir in unserer Erfahrung erfassen; es stiftet mehr Sinn als wir zu erfassen in der Lage sind. Dabei ergeben sich Risse und Überschüsse im Erfahrungshorizont, die für zukünftiges Erfahren bedeutsam sind. Eine besondere – signifikante – Differenz bleibt dabei zwischen dem Erfahrungsgegenstand in seiner Originarität und unserem Aufmerken und Erkennen von diesem *als etwas* erhalten. Mit Waldenfels konnte gezeigt werden, dass es sich dabei um eine *signifikante* und *responsive Differenz* (vgl. Kapitel 3.4.d) handelt,

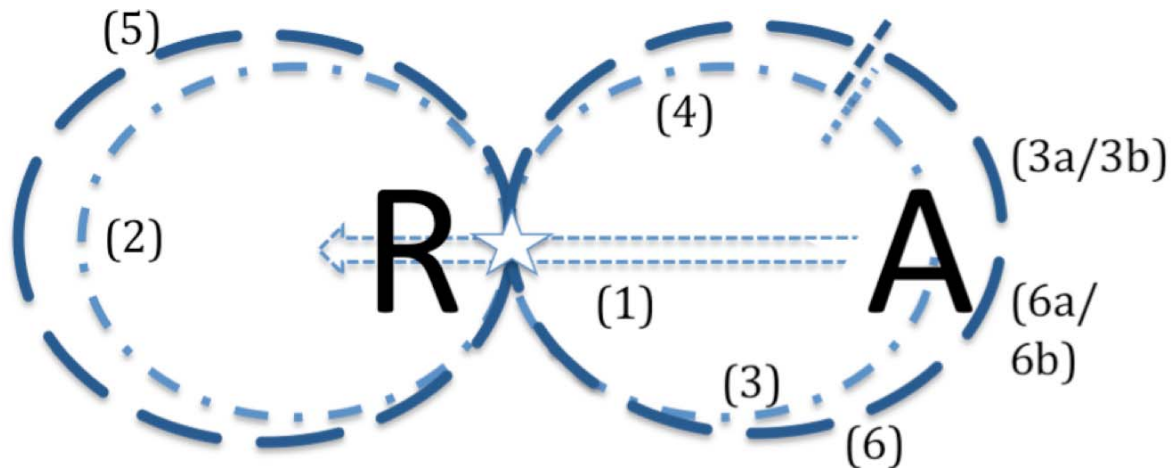
¹⁸² Aus diesem Grund wird der Erfahrungshorizont nicht durch eine durchgehende sondern durch eine gepunktete Schleife abgebildet. Ob der Horizont des Erfahrens dabei tatsächlich eine kreisartige Form annimmt, darf bezweifelt werden, soll hier aber zur Vereinfachung als solche dargestellt werden.

die durch unsere zeitliche, leibliche, mediale und soziale Situierung gestiftet wird und nicht überwunden werden kann.¹⁸³ In unserem Erfahrungshorizont wird etwas als etwas anders verortet als es „tatsächlich“ ist. Jeder Erfahrungshorizont impliziert dabei vorgängige Erfahrungshorizonte, die auf vorhergehenden Erfahrungen aufbauen. Günther Buck spricht in diesem Sinne von der *Transzendenz der Erfahrung* (vgl. Buck 1989), die unser Umlernen bedingt. Durch das pathische, unthematische und unbewusste Kennenlernen von etwas entwerfen wir als Respondenten Antizipationen über die Welt und zukünftige weitere Erfahrungen (3).

Angestoßen durch pathische Erfahrungen (1), die unsere Aufmerksamkeit auf sich ziehen und im Erfahrungshorizont verortet werden (2), antworten wir (R) durch Antizipationen (3) über den Erfahrungsgegenstand (A). Je nachdem, wie das pathische Widerfahrnis im Erfahrungshorizont verortet wurde, wird diese Antizipation nun am Anderen bestätigt (3a) oder negiert (3b). Im ersten Fall kann das pathische Widerfahrnis einem *bestimmten Etwas* zugeteilt und die Vorerfahrung bestätigt werden – also etwas *als etwas* Bekanntes verortet bzw. dazu-gelernt werden. Im anderen Fall, der für das Umlernen bedeutsam ist, zeigt sich die bisherige Vorerfahrung als *noch* unzureichend (3b). Während hierbei in extremen Fällen pathologische Erfahrungen auftreten können, also die Negation der Vorerfahrung ignoriert oder verdrängt wird,¹⁸⁴ leitet sich beim Umlernen eine rückwirkende Umkehrung der Erfahrung auf den Lernenden ein. In einer nächsten Phase des Umlernvollzugs kommt es somit zur Umkehrung der Erfahrung durch die Enttäuschung unzureichender Vorerfahrung (siehe Skizze 3):

¹⁸³ In der Skizze wird diese Differenz durch einen Stern dargestellt. Vgl. dazu ausführlicher Kapitel 3.4.b und Waldenfels 2002.

¹⁸⁴ Diese Fälle erscheinen mehr Thema der Psychologie und Therapie als der Pädagogik zu sein (vgl. Waldenfels 2004).



Skizze 8: Umlernen als gebrochener Vollzug - Phase 3

Die Antizipation (3) stößt in einem nächsten Schritt auf Widerstände und kehrt sich auf den Respondenten des Erfahrens um (4). Während die bisherigen Aspekte auf jedes Erfahren zutreffen und auch das Dazu-Lernen einschließen können, wird nun ein Umlernen notwendig. Da der Umlernvollzug durch Risse und Lücken durchzogen ist, soll er hier als *gebrochen* dargestellt werden. Die Bewegung, die der Vollzug dabei einnimmt, ist mit einer Helix zu vergleichen, die hier als Schleife skizziert wird und – konträr zu einem linearen Verständnis – die Offenheit und Heterogenität des Umlernens betont.¹⁸⁵ Die Bewegung des Umlernvollzugs durch Enttäuschungen gleicht somit einer zirkulär-gebrochenen Helix.

Die Täuschung (die falsche Erwartung) wird nun als Enttäuschung wahrgenommen und eine Transformation des bisherigen Erfahrungshorizonts tritt ein (5). Dieses Lernen impliziert nicht nur ein neues Erfahren über den Gegenstand der Erfahrung (A), sondern auch eine neue Erfahrung über den Lernenden selbst (R) und über die Art seines Aufmerkens, Erfahrens, Denkens und Antizipierens (2,3,4,5). Dadurch transformiert sich sein bisheriges Wissen und sein Erfahrungshorizont. Neue Antizipationen für weitere Erfahrungen werden generiert und der Vollzug des Umlernens kommt in Bewegung. Es vollzieht sich „[...] ein Umschlag von einer Art der Erfahrung zu einer neuen Art, welche die alte Art im ganzen re-

¹⁸⁵ Reinhold Stipsits bezeichnet in einem ähnlichen Sinne die Struktur des Lernens als rhizomatisch (vgl. Stipsits 2008).

flektiert“ (Buck 1969, 24). Dabei bleibt jedoch ein temporärer Spalt und eine signifikante und responsive Differenz zwischen dem Widerfahrnis (1), unserer Art des Antwortens (3), der Umkehrung unseres Horizonts (5) und unserem Gebrauch. Zuletzt kommt ein weiterer Aspekt des Umlernens zur Geltung, der mit Prange als Gebrauch der Dinge bezeichnet wurde.

Während Günther Bucks Theorie des Umlernens auf den epagogischen Vollzug des Lernens beschränkt bleibt (vgl. Kapitel 2.2) und Bernhard Waldenfels die pathische Struktur der Erfahrung und das Selbst als Respondent fokussiert (vgl. Kapitel 2.3), konnte mit Klaus Prange deutlich gemacht werden, dass Lernen erst im situativen, sozialen, kommunikativen und pragmatischen Umgang mit der Welt Gestalt annimmt (vgl. Kapitel 4). Der Vollzug des Umlernens kann nicht einfach aus seiner lebensweltlichen Rahmung gelöst werden, sondern ist situativ eingebettet, einzigartig und betrifft das leibliche Tun des Menschen. Diese Einbettung betrifft auch die Umkehrung am Widerstand. Die Umkehrung der Erfahrung auf den Lernenden als Respondenten (R) findet in einer Anwendung und im Umgang (6) mit dem Anderen (A) ihre Gestalt und Form. Dieser Umstand ist deswegen so bedeutsam, weil dadurch offenkundig wird, dass der Umlernvollzug letztendlich – aber nicht bereits in seiner Genesis – auf einen Gebrauch der Dinge oder auf eine Verständigung mit Mitmenschen abzielt. Gerade im Umgang mit dem Anderen (A) und dem Widerständigen und Enttäuschenden zeigt sich, ob das pathische Widerfahrnis (1) im Umlernvollzug zu einer neuen anwendbaren Erfahrung geführt hat. Dabei kann die neue Vor-Erfahrung oder Antizipation entweder im Gebrauch bestätigt (6a) oder erneut widerlegt werden (6b). Im Fall der Bestätigung wird die Produktivität des Umlernvollzugs deutlich, im Fall der neuerlichen Negation wird ein weiterer Umlernvollzug eingeleitet oder der Vollzug stagniert. Durch die Sinnüberschüsse und Risse im Erfahrungshorizont bleibt der zirkulär-gebrochene Vollzug des Umlernens auf neue Erfahrungen, Enttäuschungen, Umkehrungen und Erweiterungen angewiesen.

Welche Antwort kann nun abschließend auf die Frage nach dem pädagogischen Vollzug des Umlernens gegeben werden? Der Vollzug des Umlernens lässt sich als gebrochen-zirkuläre Helix, die ihren Anfang in einem pathischen Widerfahrnis nimmt (1), durch diese ihre Dynamik in Gang setzt, skizzieren. Dabei nimmt der Respondent (R) attentional das Widerfahrnis wahr und es kommt zu einer ersten

Verortung im Erfahrungshorizont (2). Aufbauend auf den bisherigen Vorerfahrungen wird eine Antizipation und Erwartung (3) an den Erfahrungsgegenstand gerichtet (A). Dabei kommt es beim Umlernen zur Enttäuschung der Erwartung und zur Rückwendung (4) auf den Lernenden (R) sowie zu einer Transformation und Modifikation des Erfahrungshorizonts (5). Jedoch bleibt der Gegenstand signifikant von der Erfahrung des Gegenstandes unterschieden und Sinnüberschüsse und Risse werden im Erfahrungshorizont eröffnet, die über die einzelne Erfahrung hinausweisen und neue Antizipationen für zukünftiges Lernen ermöglichen. Auf den Umlernvollzug folgt eine Anwendung der neuen Erfahrung am Gegenstand im Umgang mit anderen. Dabei kommt der Lernende nach Günther Buck nicht nur zu einer neuen Erfahrung über den Gegenstand zu einem neuen Wissen über diesen, sondern auch zu einer neuen Erfahrung über sich selbst und über die Relativität seines Erfahrens. Das Umlernen kann dabei zur Einsicht in die Unzulänglichkeit des eigenen Erfahrens und zu einer radikal undogmatischen Haltung gegenüber dem Fremden und Unbekannten führen (vgl. Gadamer 1990 [1960]). Durch Umlernen kann die Offenheit des Erfahrenden für neue und widerstrebende Erfahrungen möglich werden. Die Einsicht in die prinzipielle Unvermeidlichkeit von Vorurteilen, Enttäuschungen und unzureichenden Vorerfahrungen kann dabei als produktive Besonderheit des Umlernens verstanden werden. Um die Frage nach der pädagogischen Relevanz eines solchen Umlernens zu stellen, sollen nun abschließend und ausblickend pädagogische Implikationen des Umlernens resümiert werden.

5.3 Ein Ausblick

Die Frage, inwiefern die pädagogischen Implikationen des Umlernens für die Pädagogik in Theorie und Praxis relevant sein können, soll nun abschließend erörtert werden. Zunächst kann für die Erziehungswissenschaft deutlich gemacht werden, dass ein genealogischer Blick auf Lernen neuartige Aspekte des Lernvollzugs eröffnet, die bei einem didaktischen, teleologischen, methodologischen oder topologischen Blick auf das Lernen (vgl. Kapitel 1.3) nur teilweise oder gar nicht erfasst werden. Dabei konnte gezeigt werden, dass negative Erfahrungen, wie Enttäuschungen, Widerstände und Irritationen, für das Lernen als Umlernen von besonderer Bedeutung sind. Wird mit Prange konstatiert, dass die „*Struktur des Lernens*“ (Prange 2003, 149) der Wissenschaft des Lernens und Erziehens vorzeichnet „*wie sie ihr Thema zur Sprache bringt*“ (ebd.), dann wird die Relevanz der Einsichten in den Vollzug des Umlernens offensichtlich. Denn Umlernen ist in diesem Sinne für die Pädagogik, auch wenn dieses für den Beobachter *unsichtbar* sowie durch andere *unvertretbar* bleibt (vgl. Prange 2005, 87f.), nicht nur didaktisch relevant, sondern es verweist auch auf die produktive Bedeutung von Enttäuschungen, *pathischen Widerfahrnissen* und *widerständigen Erfahrungen* im Lernen.

Wird pädagogisches Handeln jedoch als ein soziales Tun verstanden, das teleologisch und intentional die Veränderung von menschlichen Verhältnissen und Bedingungen zum Ziel hat (vgl. u.a. Giesecke 2007 [1987], 21), und dabei Lernen als die Modifikation von Wissen und Können begriffen, zeigt das Phänomen des Umlernens die Grenzen dieses Konzepts auf. Denn Umlernen entzieht sich dem direkten intentionalen Zugang durch Andere: „*Der Vollzug selbst entzieht sich sowohl dem Zugriff des Lernenden in lebensweltlicher als auch dem Forschenden in wissenschaftlicher Hinsicht*“ (Meyer-Drawe 2008, 213). Das Umlernen entzieht sich zwar dem intentionalen Zugang, ist dabei jedoch nicht unpädagogisch, sondern es verlangt nach besonderer pädagogischer Aufmerksamkeit. Jemanden zum Umlernen zu zwingen, erscheint mit Blick auf die pathische Struktur der Erfahrung unmöglich. Sehr wohl möglich scheint es jedoch, die Möglichkeit auf Umlernvollzüge offen zu halten.

Im Umlernen ist die Negation der Vorerfahrung des Lernenden notwendiger Bestandteil. Bleibt diese aus, kann der Erfahrungshorizont weder erweitert noch

transformiert werden. Berücksichtigt man das pathische Verflechtungsverhältnis zwischen dem Respondenten und seinem Widerfahrnis, die Brüche und Risse in der Struktur des Erfahrens, die Kraft der Enttäuschung sowie die Transzendenz der Vor-Erfahrung, stellt sich die Frage nach pädagogischem Handeln in Relation zum Lernen neu.

Ausgehend von den Überlegungen zur Genealogie der Erfahrung bei Aristoteles, Francis Bacon, Hans-Georg Gadamer und Bernhard Waldenfels sowie den phänomenologischen Anmerkungen von Günther Buck, Käte Meyer-Drawe und Andreas Dörpinghaus wurde in der vorliegenden Untersuchung eine Skizze des pädagogischen Umlernvollzugs vorgestellt. Diese Skizzierung stellt dabei nicht nur die unterschiedlichen Momente des Umlernvollzugs in seiner dynamischen Genealogie dar, sondern bietet auch für zukünftige Untersuchungen Anschluss. Abschließend sollen nun vier Fragehorizonte des pädagogischen Handelns und Forschens unter Berücksichtigung des Umlernens aufgenommen werden, die als Herausforderungen für weitere Analysen gelten können:

1. Die Frage nach dem Aufmerksamwerden auf Umlernanlässe

Da die Unzugänglichkeit des Umlernens für pädagogisches Handeln kein Hindernis, sondern die notwendige Besonderheit des Lernens darstellt, ergeben sich neue Herausforderungen für die Vermittlung und die Erziehung. Mit Blick auf den genealogischen Vollzug des Umlernens beginnt jedes Lernen mit dem *Aufmerksamwerden* auf pathische Widerfahrnisse. Die Frage nach der Aufmerksamkeit von etwas *als etwas* stellt die grundlegende Voraussetzung des pädagogischen Handelns dar. Indem den Lernenden widerständige Erfahrungen zustoßen, ihnen diese auffallen und ihre Aufmerksamkeit erregen, kann das Umlernen in Schwung kommen.¹⁸⁶ Das *Aufmerksamwerden* auf widerständige Erfahrungen zu ermöglichen oder zumindest dieses nicht zu unterbinden, ist eine besondere pädagogische Herausforderung. Das *Fragwürdigmachen* des Dogmatischen, das *Irritieren* des Gesicherten und das *Relativieren* des als

¹⁸⁶ Dabei kommt der Verflechtung des fremden Anspruchs und der eigenen Antwort darauf besondere Bedeutung zu, die sich zwischen dem Auffallen von etwas und dem „*Wie des Aufmerkens*“ (Waldenfels 2004, 272) von diesem vollzieht.

absolut Gesetzten wird damit zur Aufgabe eines pädagogischen Handelns, das die Möglichkeit auf Umlernanlässe eröffnen möchte. Dazu müssen nicht nur Fragen gestellt werden, „*deren Antwort nicht schon bereit liegt*“ (Dörpinghaus 2007, 171), sondern auch die Lehrenden an die Grenzen ihres Wissens und Könnens geführt werden. Die Frage, inwiefern ein solch pathisches Lehren institutionell möglich ist und wo es an seine Grenzen stößt, bedarf weiterer Untersuchungen.¹⁸⁷

2. Die Frage nach der Bedeutung der Vorerfahrung für das Umlernen

Bedeutsam ist im Umlernvollzug das Moment der Vorerfahrung. Für Günther Buck wird durch das Vorerfahren „*das Unbekannte erfragbares Unbekanntes*“ (Buck 1989 [1967], 65). Indem Lernende ihre bisherigen Erfahrungen auf die Probe stellen und an diesen nicht dogmatisch festhalten, sondern sie vielmehr zum Anlass nehmen, produktiv enttäuscht zu werden, kann die Möglichkeit auf Umlernen eröffnet werden. Gerade darin liegt eine besondere Herausforderung für pädagogisches Handeln: „*Dieses Vorwissen zu ermitteln, ist eine der schwierigsten Aufgaben des Lehrens, weil es sich dabei vor allem um bewährte Denkgewohnheiten handelt, die sich nicht so ohne weiteres zeigen und die man nicht gerne aufgibt*“ (Meyer-Drawe 2008, 96).¹⁸⁸ Die Frage nach Vorerfahrungen in Unterricht und Erziehung zu involvieren und die Relativität des subjektiven Antizipierens und Urteilens in Frage zu stellen, ist dabei die Bedingung, um die Möglichkeit zum Umlernen offen zu halten. Dazu bedarf es eines pädagogischen Spielraums, der das Scheitern im Umlernen zulässt und die Produktivität des Scheiterns erkennt und anerkennt. Die weitere Untersuchung der Struktur der Vorerfahrung und Beobachtungen zum Umgang mit Enttäuschungen in Erziehung und Unterricht sind dabei von Relevanz.¹⁸⁹

¹⁸⁷ In diesem Sinne stellt Kristin Westphal fest: „*Die Frage nach der Aufmerksamkeit ist im schulischen Kontext ständig an- und abwesend zugleich [...]. Nun lassen sich diese nicht nur technisch oder qua Wollen herstellen, sondern sie haben auch einen passiven Charakter, der sich häufig der Intention des Lehrenden entzieht bzw. eine Eigendynamik entfaltet, die jenseits pädagogischer Absichten liegt*“ (Westphal 2008b, o.S.).

¹⁸⁸ Ohne hier die Unterschiede zwischen Vorwissen und Vorerfahren ausführen zu können, soll zumindest darauf verwiesen werden, dass in der Vorerfahrung der prozessuale Aspekt stärker im Vordergrund steht, während das Vorwissen mehr statisch zu erfassen ist.

¹⁸⁹ Interessante Untersuchungen zum Umgang mit Enttäuschungen im Unterricht sind zum Beispiel in den Analysen von Ray McDermott (2005) zu finden.

3. Die Frage nach den Sinnüberschüssen und Rissen im Umlernen

Ein weiterer Aspekt des Lehrens und Erziehens unter Berücksichtigung des Umlernens liegt in der Bedeutung von Sinnüberschüssen und den Rissen im Erfahrungshorizont der Lernenden. Die Brüche, Risse und Sinnüberschüsse im Erfahrungsvollzug sind kein Hindernis im Lernen und Lehren, sondern sie liegen dem pädagogischen Tun zugrunde. Dazu können die Worte Käte Meyer-Drawes wiederholt werden: „*In diesen Rissen kann Lernen beginnen*“ (Meyer-Drawe 2003, 511). Die Risse und Überschüsse des Erfahrens eröffnen ein produktives Moment für den Lernvollzug selbst. Problematisch erscheint dabei, dass gerade die Sinnüberschüsse und Risse im Erfahrungshorizont weder dem Lernenden noch dem Lehrenden bewusst werden. Doch allein die Feststellung, dass unser Lernen immer mehr impliziert als es in einem bestimmten Umgang aufzugehen scheint, kann für pädagogisches Handeln von Interesse sein. Demnach geht es in Unterricht und Erziehung nicht nur darum, fertiges, abgeschlossenes und wiederholbares Wissen zu repräsentieren oder gesichertes Wissen zu rekonstruieren, sondern auch darum, Überschüssen und Lücken eine Position einzuräumen, die wiederum weitere Umlernvollzüge ermöglichen. Der Vollzug des Umlernens setzt an den Überschüssen und Rissen vorheriger Erfahrungen an und kommt durch pathisches Widerfahren in Bewegung. Diesem bewegenden Aspekt des Umlernens, angeregt durch die Risse, Überschüsse und Irritationen im Erfahrungshorizont der Lernenden, kommt dabei auch im pädagogischen Handeln besondere Bedeutung zu.¹⁹⁰ Werden diese im Sinne eines geordneten Vermittelns übergangen oder unterdrückt, wird auch die Möglichkeit des Umlernens eingeschränkt.

4. Der oder das Andere als Umlernanlass

Als vierter Aspekt des Umlernens kann die Relativierung des Eigenen durch das Fremde genannt werden. So formuliert Bernhard Waldenfels: „*Das radikal*

¹⁹⁰ Dietrich Benner sieht dabei die Funktion des pädagogischen Frage-Antwort-Spiels darin, die Bewegung durch Irritationen in Schwung zu bringen: „*Die Fragen sind dabei von den Lehrenden jeweils so zu stellen, dass sie nicht die zu suchenden Antworten vorgeben, sondern bei den Lernenden eine Denkbewegung in Gang setzen, die über Irritationen, Staunen und negative Erfahrungen in schon erworbenen Wissenszusammenhängen ‚Spalte‘ öffnen, an die sich Neues anlagern kann.*“ (Benner 2008, 11)

Fremde taucht ferner als Überschuss auf, als das Unerlernbare in allem Lernen, das sich steigert, je näher wir ihm kommen, je mehr wir von ihm wissen und begreifen“ (Waldenfels 2001, 52). Wird das Verhältnis zwischen Fremd und Selbst als ein responsives bestimmt, wird deutlich, dass jedes pädagogische Tun immer auch ein gebrochenes und unverstandenes bleibt.¹⁹¹ Als Respondent pathischer Erfahrung ist der Lernende offen für den Anstoß durch den Anderen, durch das Fremde und Unbekannte. Fraglich bleibt, ob dieses Zustoßen produktiv in einen Umlernvollzug transformiert wird oder nicht. Die Garantie auf Umlernen bleibt der Pädagogik entzogen, aber die Frage nach der Ermöglichung wird dadurch erst bedeutsam. Indem der Lernende in seinem Umlernen auf das/den Andere(n) angewiesen ist, kommt gerade dem Lehrenden und Erziehenden bedeutsamer Raum für Umlernprozesse zu. Dennoch können den Lernenden ihre Enttäuschungen und Erfahrungen nicht erspart werden. Gerade in unserem Antworten auf (fremde) Irritationen, aber auch in unserem Aufmerken des Anderen im pathischen Erfahren, wird Umlernen in Gang gesetzt.

Erste systematisch-didaktische Überlegungen zum Umlernen sind zwar bereits in Bearbeitung (vgl. Dörpinghaus 2007), dennoch erscheint es als eine wichtige Aufgabe der Pädagogik, weitere Forschung in diesem Feld zu betreiben. So sind weitere genealogische Untersuchungen des Umlernvollzugs, die besonders die Bedeutung der Sinnüberschüsse und die Struktur des Erfahrungshorizonts fokussieren, notwendig. Weiterhin offen bleibt die Frage, ob Umlernvollzüge und pathische Erfahrungen mitunter stagnieren, statt das Lernen in Gang zu bringen. Nicht zuletzt könnten empirische Untersuchungen zum Umlernen und zum Umgang mit Enttäuschungen für die weitere Arbeit an einer pädagogischen Theorie des Umlernens neue Einsichten ermöglichen.

Am bedeutsamsten erscheint jedoch für pädagogisches Denken und Handeln die Frage, wie man sich zu einem Lernen als Umlernen verhalten kann, ohne dieses zu intentionalisieren, zu verkürzen oder zu umgehen. Durch Enttäuschungen zu

¹⁹¹ In diesem Sinne deutet Michael Wimmer die zentrale Herausforderung der Pädagogik und ihrer Profession, sich zur paradoxen Relation zwischen Wissen, „Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können“ (Wimmer 1997, 425) und dem Anderen, als unbestimmbares Moment des Erfahrens, verhalten zu können.

lernen ist eine schwierige und notwendige Herausforderung, nicht nur für die Lernenden, sondern auch für die Lehrenden und Erziehenden. Eine Herausforderung, derer sich eine Pädagogik als Wissenschaft der Erziehung anzunehmen hat, so sie Lernen zu ihren einheimischen Begriffen zählt. Umlernen durch widerständige Erfahrungen bedeutet, die eigenen Grenzen zu erkennen und gerade durch erlittene Enttäuschungen diese Grenzgänge als produktives Moment im Lernvollzug anzuerkennen.



Abbildung 3: Larry Mason, *Bubble Burst*, 18" x 24"

6. LITERATUR

- Althof, Wolfgang (Hg.) (1999): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem Interdisziplinären Symposium aus Anlass des 60. Geburtstags von Fritz Oser. Opladen: Leske und Budrich.
- Anderson, Lorin W./ Krathwohl, David R. (Hg.) (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Addison-Wesley Longman.
- Anderson, Maxwell (1939): The Essence of Tragedy. Washington: Anderson House. Online: <http://www.drehbuchwerkstatt.de/Fachtexte/MaxwellAnderson.htm> [22.12.2008]
- Aristoteles (1982): Poetik. Stuttgart: Philipp Reclam jun. (Hg. von Manfred Fuhrmann).
- Aristoteles (1987/88): Aristoteles' Physik. Vorlesung über Natur. Hamburg: Meiner Verlag (Hg. von Hans Günter Zekl).
- Aristoteles (1998): Organon. Erste Analytik. Zweite Analytik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Hg. von Hans Günter Zekl).
- Aristoteles (2001): Die Nikomachische Ethik. Düsseldorf: Artemis & Winkler (Hg. von Olof Gigon).
- Aristoteles (2003): Metaphysik. Berlin: Akademie-Verlag (Hg. von Thomas Alexander Szlezák).
- Bacon, Francis (1984) [1620]: Advancement of learning, Novum Organum. Chicago [u.a.]: New Atlantis.
- Ballauff, Theodor (Hg.) (1949): Das gnoseologische Problem. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Ballauff, Theodor (1952): Die Idee der Paideia. Eine Studie zu Platons „Höhlengleichnis“ und Parmenides „Lehrgedicht“. Meisenheim/Glan: Westkulturverlag Anton Hain.
- Beckett, Samuel (1983): Worstward ho. London: John Calder.
- Benner, Dietrich (1983): Pädagogische Erfahrungen: etwas spezifisch-pädagogisches? Überlegungen im Anschluss an Aristoteles, Kant und Gadamer. Herwig Blankertz zum Gedenken. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 59/4. Paderborn: Schöningh., 451-465.
- Benner, Dietrich/ Oelkers, Jürgen/ Ruhloff, Jörg (1988): Lernen. Nicht nur ein psychologisches Thema. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 4. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 295-297.
- Benner, Dietrich (1994): Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Benner, Dietrich (1996) [1987]: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München: Juventa.
- Benner, Dietrich/ Brügge, Friedhelm (2000): Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert und ihre Methoden. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 42. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 240-263.
- Benner, Dietrich/ English, Andrea (2003): Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 46. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 96-110.

-
- Benner, Dietrich/ Oelkers, Jürgen (Hg.)(2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Benner, Dietrich (Hg.) (2005): Erziehung – Bildung – Negativität. Theoretische Annäherungen, Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität, exemplarische Studien. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 49. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Benner, Dietrich (2008): Jenseits des Duals von Input und Output: Über vergessene und neue Zusammenhänge zwischen Erfahrung, Lernen und Lehren. Vortrag auf dem 43. Salzburger Symposion (unveröffentlicht).
- Berdelmann, Kathrin/ Fuhr, Thomas (Hg.) (2008): Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn: Schöningh.
- Bernays, Jacob (1970) [1858]: Grundzüge der verlorenen Abhandlung des Aristoteles über Wirkung der Tragödie. Hildesheim: Olms.
- Bernhard, Armin/ Rothermel, Lutz (Hg.) (1997): Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Betti, Emilio (1967): Allgemeine Auslegungslehre als Methodik der Geisteswissenschaften. Tübingen: Mohr.
- Blum, Askan (2001): Bibliothek in der Wissensgesellschaft. Festschrift für Peter Vodosek. München: Saur.
- Böhm, Winfried (2005)/ Hehlmann, Wilhelm [1941]: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner.
- Böhmer, Anselm (Hg.) (2006): Eugen Fink. Sozialphilosophie, Anthropologie, Kosmologie, Pädagogik, Methodik. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bollnow, Otto Friedrich (1970): Philosophie der Erkenntnis. Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bollnow, Otto Friedrich (2004) [1963]: Mensch und Raum. Stuttgart: Kohlhammer.
- Borrelli, Michele/ Ruhloff, Jörg (Hg.) (1996): Deutsche Gegenwartspädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Bracht, Ulla (1997): Lernen. In: Bernhard, Armin/ Rothermel, Lutz: Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 85-99.
- Bracht, Ulla (2003): Warum Neues so selten entsteht. Über das konservative Moment in Lernprozessen. In: Jansen, Rainer/ Schulz, Uwe/ Wiegmann, Ulrike u. a. (Hg.): Akzeptanz und Ignoranz. Festschrift für Jens Naumann. Frankfurt/Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 215-230.
- Breinbauer, Ines M. (1998) [1996]: Einführung in die allgemeine Pädagogik. Wien: Universitätsverlag.
- Brinkmann, Malte/ Prange, Klaus (2006): Die Zeigestruktur der Erziehung. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik 4/2006. Paderborn: Schöningh, 437-440.
- Brinkmann, Malte (2006a): Leiblichkeit und Passivität. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik 3/2006. Paderborn: Schöningh, 288-304.
- Bröcker, Walter (1970): Kant über Metaphysik und Erfahrung. Frankfurt a.M.: Klostermann.
- Buck, Günther/ Hauke, Harry/ Zahn, Lothar (1969): Wissenschaft, Bildung und pädagogische Wirklichkeit. Gefahren und Möglichkeiten des Menschen in der wissenschaftlich-technischen Welt. Heidenheim: Heidenheimer Verlagsanstalt.

- Buck, Günther (1975): ‚Die Freudigkeit jenes Sprungs...‘. Die Negativität, Diskontinuität und die Stetigkeit des Bios. In: Weinrich, Harald: Positionen der Negativität. München: Wilhelm Fink Verlag, 155-176.
- Buck, Günther (1989) [1967]: Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Budin, Gerhard/ Swertz, Christian/ Mitgutsch, Konstantin (Hg.) (2006): Knowledge Organization for a Global Learning Society. Würzburg: Ergon.
- Capurro, Rafael (2001): Ethik im Bilde. In: Blum, Askan (Hg.): Bibliothek in der Wissensgesellschaft. Festschrift für Peter Vodosek. München: Saur, 134-140.
- Cassirer, Ernst/ Berben, Tobias (Hg.) (2005) [1939]: Descartes. Lehre – Persönlichkeit – Wirkung. Hamburg: Meiner.
- Chott, Peter O. (1998): Die Entwicklung des MATHETIK-Begriffs und seine Bedeutung für den Unterricht der (Grund-)Schule. In: Pädagogisches Forum Heft 4/1998. Päd. Forum. Hohengehre: Schneider-Verlag, 390-396.
- Clark, Ruth C./ Mayer, Richard E. (2003): e-Learning and the Science of Instruction. Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning. San Francisco: Pfeiffer.
- De Crescenzo, Luciano (1997): Alles fließt, sagt Heraklit. München: Goldmann.
- Dilthey, Wilhelm (1957) [1900]: Die Entstehung der Hermeneutik. Gesammelte Schriften. Stuttgart: Teubner.
- Dörpinghaus, Andreas (2007): Rhetorische Didaktik. In: Fuchs, Brigitta/ Schönherr, Christian: Urteilkraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie. Würzburg: Königshausen & Neumann, 161-176.
- Dörrie, Heinrich (1956): Leid und Erfahrung. Die Wort- und Sinnverbindung *patheîn-matheîn* im griechischen Denken. Mainz: Akad. d. Wiss. u. d. Literatur.
- Duden. Das Fremdwörterbuch 1974. Mannheim/ Wien/ Zürich: Bibliographisches Institut. Dudenverlag.
- Dünne, Jörg/ Günzel, Stephan (Hg.) (2006): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Duncker, Ludwig/ Scheunpflug, Annette/ Schultheis, Klaudia (2004): Schulkindheit – Zur Anthropologie des Lernens im Schulalter. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dzierzbicka, Agnieszka (2006): Vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Gouvernementalität macht Schule. Wien: Löcker.
- Dzierzbicka, Agnieszka/ Bakic, Josef/ Horvath, Wolfgang (Hg.) (2008): In bester Gesellschaft. Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik von Diogenes bis Baudrillard. Wien: Löcker.
- Elger, C. E./ Friederici, A. D./ Koch, C./ Luhmann, H./ von der Malsburg, C./ Menzel, R./ Monyer, H./ Rösler, F./ Roth, G./ Scheich, H./ Singer, W. (2004): Das Manifest. Elf führende Neurowissenschaftler über Gegenwart und Zukunft der Hirnforschung. In: Gehirn & Geist 6/2004. Heidelberg: Verlag Spektrum der Wissenschaft.
- English, Andrea (2005): Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung des Pragmatismus von Pierce, James und Mead für Deweys Theorie der reflective experience. In: Benner, Dietrich: Erziehung – Bildung – Negativität. Theoretische Annäherungen, Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität, exemplarische Studien. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 49. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 49-62.

-
- Fischer, Wolfgang (1997): Kleine Texte zur Pädagogik in der Antike. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fischer, Wolfgang/ Löwisch, Dieter-Jürgen (Hg.) (1998) [1989]: Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker. Darmstadt: Primus.
- Fuchs, Brigitta/ Schönherr, Christian/ Koch, Lutz (Hg.) (2007): Urteilkraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Gadamer, Hans-Georg (1975): Hermeneutik. In: Ritter, Joachim: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel/Stuttgart: Schwab, 1061-1073.
- Gadamer, Hans-Georg (1985): Griechische Philosophie. Gesammelte Werke Band 5-7. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Gadamer, Hans-Georg (1990) [1960]: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Band 1. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Gadamer, Hans-Georg (1999): Der Anfang des Wissens. Stuttgart: Reclam.
- Galtung, Johan (1985): Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über saxonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. In: Wierlacher, Alois (Hg.): Das Fremde und das Eigene. München: Iudicium Verlag, 151-193.
- Gehrmann, Siegfried (2001): Natur, Erfahrung, Experiment. Francis Bacon und die Anfänge der modernen Naturwissenschaft. Essener Unikat 13/2001. Essen: Universität Duisburg-Essen/Wissenschaftsverlag, 53-63.
- Giesecke, Hermann (2007) [1987]: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim und München: Juventa.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1897): Goethes Werke, Maximen und Reflexionen. Weimar: Böhlau.
- Göhlich, Michael (2007): Aus Erfahrung Lernen. In: Göhlich, Michael/ Wulf, Christoph/ Zirfas, Jörg: Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim: Beltz Verlag, 191-202.
- Göhlich, Michael/ Wulf, Christoph/ Zirfas, Jörg (Hg.) (2007): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim: Beltz Verlag.
- Göhlich, Michael/ Zirfas, Jörg (Hg.) (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grzesik, Jürgen (2002): Operative Lerntheorie. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung des Menschen durch Selbstveränderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grondin, Jean (1996): Hermeneutik. In: Ueding, Gert: Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Tübingen: Mohr Siebeck, 1350-1374.
- Gruschka, Andreas (2002): Didaktik – das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hampe, Michael/ Lotter, Maria-Sibylla (2000): Enttäuschende Erfahrungen. In: Hampe, Michael/ Lotter, Maria-Sibylla (Hg.): „Die Erfahrungen, die wir machen, sprechen gegen die Erfahrungen, die wir haben“. Über Formen der Erfahrung in den Wissenschaften. Berlin: Duncker & Humblot, 7-25.
- Hasse, Jürgen (2007): In und aus Räumen lernen. In: Westphal, Kristin: Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim: Juventa, 15-43.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1840): Vorlesung über die Geschichte der Philosophie. Hrsg. von Michelet, Ludwig. Berlin: Duncker und Humblot. 1. Band (Hg. von Michelet, Ludwig).

- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1971) [1806/07]: Phänomenologie des Geistes. Jena: Verlag der Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Heidegger, Martin (2001) [1926]: Sein und Zeit. Tübingen: Max Niemeyer.
- Hellekamps, Stephanie/ Arntzen, Helmut (Hg.) (1998): Ästhetik und Bildung. Das Selbst im Medium von Musik, Bildender Kunst, Literatur und Fotografie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Herbart, Johann Friedrich (Hg.) (1851) [1806]: Sämtliche Werke. Leipzig: Leopold Voss Verlag.
- Herbart, Johann Friedrich (1964) [1802]: Sämtliche Werke. Band I. Aalen: Scientia-Verlag (Hg. Karl Kehrbach & Otto Flügel).
- Herrmann, Friedrich-Wilhelm von (2000): Hermeneutik und Reflexion. Der Begriff der Phänomenologie bei Heidegger und Husserl. Frankfurt a.M.: Klostermann.
- Hogrebe, Wolfram/ Bromand, Joachim (Hg.) (2004): Grenzen und Grenzüberschreitungen. Berlin: Akademie Verlag.
- Holzkamp, Klaus (Hg.) (1997): Lernen. Holzkamp-Colloquium. Hamburg: Argument.
- Husserl, Edmund (1999) [1939]: Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik. Hamburg: Meiner Verlag.
- Keisinger, Florian/ Berger, Roland (Hg.) (2003): Wozu Geisteswissenschaften? Kontroverse Argumente für eine überfällige Debatte. Frankfurt a.M.: Campus.
- Kesselring, Thomas (1988): Jean Piaget. München: Beck.
- Kittler, Friedrich (2005): Honig der Sirenen. Logos der Musik.
Online: <http://www.aesthetik.hu-berlin.de/medien/texte/honig.php> [22.12.2008]
- Kittler, Friedrich (2006): Musik und Mathematik. Paderborn: Fink.
- Klein, Jürgen (1999): Francis Bacon. De Sapientia Veterum. Inszenierung antiker Mythen im Denken der Neuzeit. In: Vogt-Spira, Gregor: Rezeption und Identität. Die kulturelle Auseinandersetzung Roms mit Griechenland als europäisches Paradigma. Stuttgart: Franz Steiner, 367-388.
- Koch, Lutz (1995): Bildung und Negativität. Grundzüge einer negativen Bildungstheorie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Koch, Lutz (1991): Logik des Lernens. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Koch, Lutz (2005): Eine pädagogische Apologie des Negativen. In: Benner, Dietrich: Erziehung – Bildung – Negativität. Theoretische Annäherungen, Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität, exemplarische Studien. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 49. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 88-106.
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.
- Koller, Hans-Christoph (2005): Negativität und Bildung. Eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von Kafkas „Brief an den Vater“. In: Benner, Dietrich: Erziehung – Bildung – Negativität. Theoretische Annäherungen, Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität, exemplarische Studien. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 49. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 136-150.
- Krämer, Sybille (Hg.) (1998): Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

-
- Krämer, Sybille (1998): Das Medium als Spur und als Apparat. In: Krämer, Sybille: Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag, 73-94.
- Krämer, Sybille/ Kogge, Werner/ Grube, Gernot (Hg.) (2007): Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Künkler, Tobias (2008): Lernen im Zwischen – Zum Zusammenhang von Lerntheorien, Subjektkonzeptionen und dem Vollzug des Lernen. In: Mitgutsch, Konstantin/ Sattler, Elisabeth/ Westphal, Kristin/ Breinbauer, Ines M. (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Künzli, Rudolf (2004): Lernen. In: Benner, Dietrich/ Oelkers, Jürgen: Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 620-697.
- Leonhard, Hans-Walter (1978): Behaviorismus und Pädagogik. Zur Kritik behavioristischer Psychologie und ihrer Anwendung in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lippitz, Wilfried/ Meyer-Drawe, Käte (Hg.) (1982): Lernen und seine Horizonte Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. Königstein: Scriptor.
- Lippitz, Wilfried (2003): Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Lippitz, Wilfried (2003a): Phänomenologische Forschungen in der deutschen Erziehungswissenschaft. In: Lippitz, Wilfried: Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 6-29.
- Lohmann, Johannes (1970): Musiké und Logos. Aufsätze zur griechischen Philosophie und Musiktheorie. Stuttgart: Musikwissenschaftliche Verlags-Gesellschaft.
- McDermott, Ray: In Praise of Negation. In: Benner, Dietrich (Hg.): Erziehung – Bildung – Negativität. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim-Basel: Beltz, 150-170.
- MacIntyre, Alasdair C. (1998): Aquinas's Critique of Education. Against his Own Age, Against Ours. In: Rorty, Amélie Oksenberg: Philosophers on education. Historical perspectives. London: Routledge, 95-108.
- Meder, Norbert (2007): Theorie der Medienbildung. Selbstverständnis und Standortbestimmung der Medienpädagogik. In: Sesink, Werner/ Kerres, Michael/ Moser, Heinz (2007): Jahrbuch MedienPädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS Verlag, 55-73.
- Mercier, Pascal (2006): Nachtzug nach Lissabon. München: Hanser.
- Merleau-Ponty, Maurice (1974) [1966]: Phänomenologie der Wahrnehmung. München: de Gruyter.
- Metten, Thomas (2007): Von der virtuellen Realität zum symbolischen Handeln. Das Internet als Lernort zwischen medialer Vermittlung und ästhetischer Erfahrung. In: Westphal, Kristin: Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim: Juventa, 233-249.
- Meyer-Drawe, Käte (1982a): Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: Meyer-Drawe, Käte: Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Frankfurt a.M.: Athenäum, 19-45.
- Meyer-Drawe, Käte (1982b): Phänomenologische Bemerkungen zum Problem menschlichen Lernens. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 4/58. Paderborn: Schöningh., 510- 524.

- Meyer-Drawe, Käte (1984): Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. In: Vierteljahrszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3/84. Paderborn: Schöningh., 249-259.
- Meyer-Drawe, Käte (1986): Das Risiko des Lernens. In: Jahresheft aller pädagogischen Zeitschriften des Friedrich-Verlages: Lernen. Ereignis und Routine. Friedrich Jahresheft IV. Seelze: Friedrich.
- Meyer-Drawe, Käte/ Lippitz, Wilfried (Hg.) (1987): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Frankfurt a.M.: Athenäum.
- Meyer-Drawe, Käte (1987a): Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden. Fragen an den Primat des Pädagogischen Bezuges. In: Meyer-Drawe, Käte/ Lippitz, Wilfried: Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Frankfurt a.M.: Athenäum.
- Meyer-Drawe, Käte/ Fischer, Matthias (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Kirchheim.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): Vom anderen Lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In: Borrelli, Michel/ Ruhloff, Jörg: Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meyer-Drawe, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6. Heft 4. Opladen: Leske & Budrich.
- Meyer-Drawe, Käte (2005): Anfänge des Lernens. In: Benner, Dietrich: Erziehung – Bildung – Negativität. Theoretische Annäherungen, Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität, exemplarische Studien. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 49. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 24-37.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. Paderborn: Fink, Wilhelm.
- Minkowski, Eugène (1971/72): Die gelebte Zeit. Salzburg: O. Müller.
- Mitgutsch, Konstantin (2003): Lernen und Negativität. Die Produktivität der Negativität der Erfahrung und das Phänomen des Um-lernens im Vollzug des Lernens. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades der Philosophie an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften der Universität Wien. Wien.
Online: http://othes.univie.ac.at/79/1/Diplomarbeit_Mitgutsch.pdf [22.12.2008]
- Mitgutsch, Konstantin (2007): Indoktrination als Phantom. Über die Intentionalität im Lehr-Lernprozess. In: Schluß, Henning (Hg.) (2007): Indoktrination und Erziehung – Einblicke in die Rückseite der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag.
- Mitgutsch, Konstantin/ Sattler, Elisabeth/ Westphal, Kristin/ Breinbauer, Ines M. (2008): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Mitgutsch, Konstantin (2008a): Lernen als Erfahren. In: Mitgutsch, Konstantin/ Sattler, Elisabeth/ Westphal, Kristin/ Breinbauer, Ines M. (Hg): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, 263-278.
- Mitgutsch, Konstantin (2008b): Schatten des Lernens. Die Höhle als Metapher der Unbildung. In: Dzierzbicka, Agnieszka/ Bakic, Josef/ Horvath, Wolfgang: In bester Gesellschaft. Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik von Diogenes bis Bau-drillard. Wien: Löcker, 31-45.
- Mitgutsch, Konstantin (2008c): Digital Play-Based Learning. A Philosophical-Pedagogical Perspective on Learning and Playing in Computer Games. In: Special issue of the Journal for Information Technology Studies as Human Science. Human IT (9.3).
Online: <http://etjanst.hb.se/bhs/ith//3-9/km.pdf> [22.12.2008]

-
- Mitgutsch, Konstantin/ Sattler, Elisabeth (2008d): Learning by Passion. Tracing a Passionate Dimension within the Negativity of Learning in Philosophy of Education. In: Stojanov, Krassimir (Hg.): Critique and Humanism. Special Issue of Philosophy of Education and Educational Practice. Sofia, 109-123.
- Mittelstraß, Jürgen (Hg.) (1980-1996): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Stuttgart: Metzler.
- Müller, Oliver (2006): Du Erwartung, ich Begehren. Friedrich Kittler findet im alten Griechenland die Geburt von „Musik und Mathematik“ aus der Liebe. Berliner Zeitung, 21.08.2006, o.S.
Online: <http://www.berlinonline.de/berliner-zeitung/spezial/kritiken/buecher/060821/index.php> [20.12.2008]
- Müller, Thomas (2007): Lernende Gehirne. Anthropologische und pädagogische Implikationen neurobiologischer Forschungspraxis. In: Mietzner, Ulrike/ Tenorth, Heinz-Elmar/ Welter, Nicole (Hg.): Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis. Zeitschrift für Pädagogik. 53 Jh. Beiheft 52. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag, 202-219.
- Neider, Andreas/ Hüther, Gerald/ Köhler, Henning/ Kühlewind, Georg (2004): Lernen. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Nietzsche, Friedrich (1999): Also sprach Zarathustra. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag (Hg. von Giorgio Colli).
- Nietzsche, Friedrich (2005): Die Geburt der Tragödie. Unzeitgemäße Betrachtungen 1-4. Nachgelassene Schriften 1870-1873. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag (Hg. von Giorgio Colli & Mazzino Montinari).
- Oelkers, Jürgen (1997): Lernen. In: Wulf, Christoph (Hg.): Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 750-756.
- Oser, Fritz/ Spychiger, Maria (Hg.) (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim: Beltz Verlag.
- Oser, Fritz (2007): Aus Fehlern Lernen. In: Göhlich, Michael: Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim: Beltz Verlag, 203-213.
- Ostertag, Margit (2001): Kommunikative Pädagogik und multikulturelle Gesellschaft. Eine Studie zur systematischen Begründung interkultureller Pädagogik durch eine kommunikative Bildungstheorie. Opladen: Leske und Budrich.
- Parmenides (1981): Über das Sein. Stuttgart: Reclam (Hg. von Hans Steuben).
- Parmentier, Michael (2007): Was die Hülle erzählt und was der Bau vorschreibt. Der Bildungssinn der Museumsarchitektur. In: Westphal, Kristin: Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim: Juventa, 49-78.
- Piaget, Jean (1976): Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Platon (1989): Der Staat. Hamburg: Meiner (Hg. von Otto Apelt, Vorwort von Paul Wilpert; 11. Auflage).
- Platon (1994): Sämtliche Werke. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Hg. von Ursula Wolf; Bearb. von Walter F. Otto, Ernesto Grassi, Gert Plambneu).
- Platon (1994): Menon. In: Platon: Sämtliche Werke. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Platon (2004): Phaidon. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Hg. von Theodor Ebert).
- Pongratz, Ludwig A./ Nieke, Wolfgang/ Masschelein, Jan (Hg.) (2004): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen: Leske und Budrich.

- Pongratz, Ludwig A. (2004): Konstruktivistische Pädagogik als Zauberkunststück. Vom Verschwindenlassen und Wiederauftauchen des Allgemeinen. In: Pongratz, Ludwig A./ Nieke, Wolfgang/ Masschelein, Jan (Hg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen: Leske und Budrich, 108-133.
- Prange, Klaus (1973): Platos Lehre vom Lernen im „Menon“ und das Problem des Allgemeinen. In: Pädagogische Rundschau. 27. Jg. 1973, 685-700.
- Prange, Klaus (1978): Der pädagogische Aufbau der Erfahrung. In: Prange, Klaus: Pädagogik als Erfahrungsprozess. Band I. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Prange, Klaus (1979): Die Epochen der Erfahrung. In: Prange, Klaus: Pädagogik als Erfahrungsprozess. Band II. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Prange, Klaus (1981): Die Pathologie der Erfahrung. In: Prange, Klaus: Pädagogik als Erfahrungsprozess. Band III. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Prange, Klaus (1986) [1983]: Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prange, Klaus (1989): Pädagogische Erfahrung. Vorträge und Aufsätze zur Anthropologie des Lernens. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Prange, Klaus (1996): Übergänge – Zum Verhältnis von Erziehung und Lernen. In: Borrelli, Michele/ Ruhloff, Jörg (Hg.) (1996): Deutsche Gegenwartspädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 136-148.
- Prange, Klaus (1998): Differentielle Identität oder Auf der Suche nach dem verlorenen Selbst. In: Hellekamps, Stephanie/ Arntzen, Helmut (Hg.): Ästhetik und Bildung. Das Selbst im Medium von Musik, bildender Kunst, Literatur und Fotografie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 159-171.
- Prange, Klaus (2003): Pädagogik. In: Keisinger, Florian/ Berger, Roland (Hg.): Wozu Geisteswissenschaften? Kontroverse Argumente für eine überfällige Debatte. Frankfurt a.M.: Campus, 144-151.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Prange, Klaus/ Strobel-Eisele, Gabriele (Hg.) (2006): Die Formen pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prange, Klaus (2007): Lernen ohne Weltbild. In: Göhlich, Michael: Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim: Beltz Verlag, 74-91.
- Prange, Klaus (2007a): Die Funktion des pädagogischen Takts im Lichte des Technologieproblems der Erziehung. In: Fuchs, Brigitta/ Schönherr, Christian/ Koch, Lutz: Urteilskraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie. Würzburg: Könighausen & Neumann, 125-132.
- Prange, Klaus (2008): Schlüsselwerke der Pädagogik. Band I. Von Plato bis Hegel. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prange, Klaus (2008a): Lernen im Kontext des Erziehens. Überlegungen zu einem pädagogischen Begriff des Lernens. In: Mitgutsch, Konstantin/ Sattler, Elisabeth/ Westphal, Kristin/ Breinbauer, Ines M. (2008): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, 241-249.
- Rauschenbach, Thomas/ Dux, Wiebken/ Sass, Erich (2006): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Reichenbach, Roland (2007): Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

-
- Ricken, Norbert (2005): „Freude aus der Verunsicherung ziehn – wer hat uns das denn eingebracht!“ (Christa Wolf). Über den Zusammenhang von Negativität und Macht. In: Benner, Dietrich: Erziehung – Bildung – Negativität. Theoretische Annäherungen, Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität, exemplarische Studien. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 49. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 106-121.
- Ricken, Norbert (Hg.) (2007): Verachtung der Pädagogik. Analysen, Materialien, Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rittelmeyer, Christian/ Parmentier, Michael (Hg.) (2001): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ritter, Joachim/ Gründer, Karlfried/ Gabriel, Gottfried: (1971-2007): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel/Stuttgart: Schwab (CD-ROM Version).
- Rombach, Heinrich (1969): Anthropologie des Lernens. In: Willmann-Institut: Der Lernprozess. Anthropologie, Psychologie, Biologie des Lernens. Freiburg/ Basel/ Wien: Herder, 3-46.
- Rorty, Amélie Oksenberg (Hg.) (1998): Philosophers on education. Historical perspectives. London: Routledge.
- Rousseau, Jean-Jacques (1997) [1762]: Emile oder von der Erziehung. Düsseldorf: Artemis und Winkler Verlag (Hg. von Siegfried Schmitz).
- Ruhloff, Jörg/ Schönherr, Christian (Hg.) (2004): Wolfgang Fischer. Sokrates – pädagogisch. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Sattler, Elisabeth (2008): „Lernen, sich zu bestimmen“. Alfred Petzelts Subjektivität im Prinzip. In: Mitgutsch, Konstantin/ Sattler, Elisabeth/ Westphal, Kristin/ Breinbauer, Ines M. (2008): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, 324-337.
- Schäfer, Alfred (1999): Unsagbare Identität. Das Andere als Grenze der Selbstthematisierung der Batemi (Sonjo). Berlin: Reimer Verlag.
- Schäfer, Alfred (1996): Anthropologische Bestimmung und bildende Erfahrung. In: Borrelli, Michele/ Ruhloff, Jörg (Hg.) (1996): Deutsche Gegenwartspädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 158-170.
- Schaub, Horst/ Zenke, Karl G. (2006): Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Schirrer, Thomas (1998): Aisthesis vor Platon. Eine semantisch-systematische Untersuchung zum Problem der Wahrnehmung. Stuttgart: B.G. Teubner.
- Schleiermacher, Friedrich (1977): Hermeneutik und Kritik. Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag (Hg. von Manfred Frank).
- Schmid-Schönbein, Gisela (1998): Die „Kognitive Wende“ in der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard (Hg.): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Schmitz, Hermann (1980): Neue Phänomenologie. Bonn: Bouvier.
- Schrammel, Sabrina (2008): Der Raum – eine neue Herausforderung für die Medienpädagogik. In: Blaschitz, Edith/ Seibt, Martin (Hg.) (2008): Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis. Wien, Münster: LIT Verlag, 74-82.
- Scholz, Gerold (2008): Der Sprung über die Bank. Oder: Lernen kann man beobachten. In: Mitgutsch, Konstantin/ Sattler, Elisabeth/ Westphal, Kristin/ Breinbauer, Ines M.

- (Hg): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, 78-96.
- Schütz, Egon (1983): Erfahrung und Lernen im Erwachsenenalter.
Online: <http://www.egon-schuetz-archiv.uni-koeln.de/#08> [22.12.2008].
- Scuto, Giuseppe (2005): Parmenides' Weg. Vom Wahr-Scheinenden zum Wahr-Seienden. Mit einer Untersuchung zur Beziehung des parmenideischen zum indischen Denken. Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- Siebert, Horst (2003) [1999]: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. München: Luchterhand.
- Spitzer, Manfred (2002): Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akad. Verlag.
- Stipsits, Reinhold (2008): Fremdes Lernen. Wenn einer eine Reise tut ... In: Mitgutsch, Konstantin/ Sattler, Elisabeth/ Westphal, Kristin/ Breinbauer, Ines M. (Hg): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, 227-241.
- Straka, Gerald A./ Macke, Gerd (Hg.) (2002): Lern-Lehr-Theoretische Didaktik. Münster: Waxmann.
- Swertz, Christian (2000): Computer und Bildung. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Swertz, Christian (2008): Bildungstechnologische Medienpädagogik. In: Sanders, Uwe/ Gross, Friederike von/ Hugger, Kai-Uwe (2008): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag. 66-75.
- Swertz, Christian (in Druck): Medium. In: Meder, Norbert u.a. (Hg.): Medienpädagogik.
- Skowronek, Helmut (1969): Lernen und Lernfähigkeit. München: Juventa Verlag.
- Terhart, Ewald (2000): Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim: Juventa.
- Thiemann, Friedrich (1985): Schulszenen. Vom Herrschen und vom Leiden. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Thomas, John E. (1980): Musing on the Menon. London: Martinus Nijhoff Publishers.
- Tosi, Renzo (2000): Dizionario delle sentenze latine e greche. 10.000 citazioni dall'antichità al Rinascimento nell'originale e in traduzione con commento storico letterario e filologico. Milano: Biblioteca universale Rizzoli.
- Ueding, Gert (Hg.) (1996): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Vogt-Spira, Gregor/ Rommel, Bettina (Hg.) (1999): Rezeption und Identität. Die kulturelle Auseinandersetzung Roms mit Griechenland als europäisches Paradigma. Stuttgart: Franz Steiner.
- Voß, Reinhard (Hg.) (2002) [1993]: Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied: Luchterhand.
- Waldenfels, Bernhard (1961): Das sokratische Fragen. Aporie, Elenchos, Anamnesis. Meisenheim: Hain.
- Waldenfels, Bernhard (1990): Der Stachel des Fremden. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden – Studien zur Phänomenologie des Fremden 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

-
- Waldenfels, Bernhard (1997a): Phänomenologie des Eigenen und Fremden. In: Herfried Münkler, Herfried/ Ladwig, Bernd (Hg.)(1997): Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit. Berlin: Adad.-Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (1998 [1983]): Phänomenologie in Frankreich. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (1999): Sinnesschwellen – Studien zur Phänomenologie des Fremden 3. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (2001): Verfremdung der Moderne. Phänomenologische Grenzgänge. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (2004): Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (2004a): Phänomenologie zwischen Pathos und Response. In: Högrefe, Wolfram: Grenzen und Grenzüberschreitungen. Berlin: Akademie Verlag, 813-825.
- Waldenfels, Bernhard (2006): Schattenrisse der Moral. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (2006) [2004]: Das Fremde im Eigenen. Der Ursprung der Gefühle. In: e-Journal Philosophie der Psychologie.
Online: <http://www.jp.philo.at/texte/WaldenfelsB1.pdf> [22.12.2008]
- Waldenfels, Bernhard (2007) [1994]: Antwortregister. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Weinrich, Harald (Hg.) (1975): Positionen der Negativität. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Westphal, Kristin (2002): Wirklichkeiten von Stimmen. Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung. Frankfurt a.M.: Lang.
- Westphal, Kristin (2002b): Grundlegende bildungsphilosophische Überlegungen zu einer Theorie der medialen Erfahrung und Bildung. In: Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 4. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Westphal, Kristin (2004): Lernen als Ereignis. Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Westphal, Kristin (2005): Zeit des Lernens. Perspektiven auf den Sachunterricht und die Grundschul-Pädagogik.
Online: <http://web.uni-frankfurt.de/fb04/su/beihefte/beiheft2/beiheft2.pdf> [22.12.2008]
- Westphal, Kristin/ Hoffmann, Nicole (Hg.) (2007): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim: Juventa.
- Westphal, Kristin (2008): Lernen als Unterbrechung. Aspekte einer Phänomenologie des Schweigens im Theater/Spiel. In: Mitgutsch, Konstantin/ Sattler, Elisabeth/ Westphal, Kristin/ Breinbauer, Ines M. (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Westphal, Kristin (2008a): Theater als Aufmerksamkeitskunst in der Schule. Auszüge von Beobachtungen eines Theaterprojekts. In: Pinkert, Ute (Hg.): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Berlin/Strasburg/Milow: Schibri Verlag.
- Willmann-Institut (1969): Der Lernprozess. Anthropologie, Psychologie, Biologie des Lernens. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Wright, Georg H. von (1951): A Treatise of Induction and Probability. London: Routledge & Kegan Paul.

- Wuchterl, Kurt (1998) [1984]: Lehrbuch der Philosophie. Bern: UTB.
- Wulf, Christoph (Hg.) (1997): Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Wulf, Christoph/ Althans, Birgit/ Blaschke, Gerald (Hg.) (2007): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wulf, Christoph (2007a): Mimetisches Lernen. In: Göhlich, Michael/ Wulf, Christoph/ Zirfas, Jörg (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim: Beltz Verlag, 91-102.
- Zirfas, Jörg (2008): Sterben Lernen. In: Mitgutsch, Konstantin/ Sattler, Elisabeth/ Westphal, Kristin/ Breinbauer, Ines M. (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
-
- Abbildung 1: Raffael von Urbino, Die Schule Athens. Quelle: Capurro, Rafael (2001): Ethik im Bilde. In: Blum, Askan (Hg.): Bibliothek in der Wissensgesellschaft. Festschrift für Peter Vodosek. München: Saur 2001.
- Abbildung 2: Modell der Erziehung nach Klaus Prange. Quelle: Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh, 121.
- Abbildung 3: Larry Mason, Bubble Burst.
Online: http://www.scottmilo.com/html/larry_mason.html [22.12.2008]

KURZFASSUNG

Im historischen wie auch im aktuellen Diskurs der pädagogischen Theoriebildung wird deutlich, dass das Lernen ein eigentümliches Schattendasein führt und bis heute zu den am wenigsten geklärten Phänomenen zählt. Obwohl die Frage nach der Struktur, der Genese und dem Aufbau des Lernens bereits in der Antike aufgenommen wurde, bleibt der Vollzug des Lernens bis heute rätselhaft. Die pädagogische Perspektive auf Lernen fokussiert in Theorie und Praxis meist das „Was“ des Lernens, statt sich der Frage nach dem Vollzug oder dem „Wie“ des Lernens zu stellen. Kommt jedoch – wie in der vorliegenden Arbeit – die Frage nach dem Vollzug des Lernens und seiner Dynamik in den Blick, rückt die Bedeutung widerständiger Erfahrungen wie Irritationen, Fehler und Enttäuschungen in den Vordergrund. Aus dieser Perspektive wird deutlich, dass Lernen seiner Struktur nach nicht nur aus der Aneignung *von etwas* und dem Aufstieg *zu etwas*, sondern auch aus der Enttäuschung *durch etwas* besteht.

In dieser Arbeit wird die Thematik um Lernen und Negativität in ihrem antiken Ursprung aufgenommen und in ihrer Neudeutung in der Erziehungswissenschaft entfaltet und weiterführend expliziert. Die leitende Frage ist, wie ein Lernvollzug pädagogisch zu fassen ist, der sich wesentlich über die Enttäuschung von Erfahrung konstituiert. Um diese Frage erörtern zu können, wird der Vollzug des Lernen genealogisch, also nach der Logik seiner Genesis, untersucht und in Bezug zur Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns gestellt. Das Ziel der vorliegenden Untersuchung liegt dabei darin, die unterschiedlichen Momente des Lernens als einen Umlernvollzug zu skizzieren. Aufbauend auf den antiken Überlegungen zur Verflechtung zwischen Erfahrung, Lernen und Leiden, wird das Konzept des Umlernens aus der hermeneutischen Philosophie aufgenommen und um pädagogisch-phänomenologische Anmerkungen erweitert. Neben der Präzisierung des Lernvollzugs wird dabei die Frage nach der Möglichkeit pädagogischen Handelns unter Berücksichtigung des Umlernens erörtert und weiterführend entfaltet. Damit wird im Rahmen der Untersuchung gezeigt, welche Bedeutung Enttäuschungen, Irritationen und Widerstände im Lernen zukommen, wie sich dieses Umlernen in seiner Genese vollzieht und warum eine Theorie eines pädagogischen Umlernvollzugs Konsequenzen für unser pädagogisches Denken und Handeln hat.

ABSTRACT

Learning is a major topic of educational sciences and there is a long tradition of investigations into the phenomena of learning since ancient times. Nevertheless, the question stays inscrutable how learning as a process of experiencing is structured and how it gains its movement. In this regard the educational scientific approach focuses more on the subjects of learning and the results of teaching than on the formation and the structure of learning. In most educational theories, learning is understood as a process in which knowledge and ability are appropriate. In this view, learning is seen as a linear act of achieving knowledge and abilities from another person, a group or an object through experience. Some authors, however, focus on the so-called “negativity” of learning, which has been overlooked in the majority of studies. They conceive learning as a process in which a person’s experience of knowledge and ignorance is a key figure to set learning in motion. From a genealogical perspective outlined during this dissertation the genesis and dynamic of learning and experiencing is analysed. Therefore the significance of irritations, failures, disillusionments and disappointments and passion for the process of learning for relearning, unlearning and learning anew gets evident.

This thesis presents a concept of learning as a circular process of relearning and learning anew that has been mainly overlooked in most theories of learning. The research question addressed will be how the process of relearning can be scratched in its circular movement and how it could be considered in a theory of education and teaching. The major task of the investigation is to give insights into the process of relearning, unlearning and learning anew and to prove the evidence of irritations, of suffering and disillusionment through resisting experiences and unapproachable knowledge. Therefore the concept of suffering and learning gets reconsidered within the ancient philosophy, and the concept of relearning, unlearning and learning anew is investigated within a hermeneutical and phenomenological approach.

Inspired by the fundamental works of thinkers like Aristotle, Socrates, Francis Bacon, Edmund Husserl, Hans-Georg Gadamer, Günther Buck, Bernhard Waldenfels, Käte Meyer-Drawe, this contribution outlines the relationship between learning and the negativity of experience. It is shown that the dimension of passion

and disillusionment within the process of relearning is evident for a theory of learning in general.

CURRICULUM VITAE

15. März 1980
Salzburg
in Partnerschaft
Österreich

Geburtsdatum
Geburtsort
Familienstand
Nationalität

AUSBILDUNG

Universität Wien
Abschluss des Magisterstudiums
Titel der Magisterarbeit

15.03.2004
"Lernen und Negativität. Die Produktivität
der Negativität der Erfahrung und das Phä-
nomen des Umlernens im Vollzug des Ler-
nens."

Universität Wien
Studium der Pädagogik mit einer Fächer-
kombination aus Soziologie und Publizis-
tik

2001 - 2004

Humboldt Universität zu Berlin
Erasmus Auslandsemester

Februar – Juli 2003

Universität Wien
Studium der Soziologie und Pädagogik

1999-2001

Musisches Gymnasium Salzburg
Matura

05.07.1998

WISSENSCHAFTLICHE TÄTIGKEIT

Institut für Bildungswissenschaft
Universität Wien
Tätigkeit
Adresse

seit 01.07.2004
Wissenschaftlicher Assistent
Garnisongasse 3; 1090 Wien

Applied Computer Game Studies
Donau Universität Krems
Tätigkeit

seit 01.03.2008
Durchführung von Forschungsprojekten und
Lektor
Dr.-Karl-Dorrek-Straße 30; 3500 Krems

Masterstudiengang Angewandtes
Wissensmanagement
Fachhochschul-Studiengänge Bur-
genland
Tätigkeit
Adresse

seit 01.09.2006
Lektor
Campus 1; 7000 Eisenstadt

Medien & Bildung
Universität Rostock
Tätigkeit
Adresse

seit 01.12.2006
Lektor
Universitätsplatz. 1;18055 Rostock