



DIPLOMARBEIT

Schaden und Lernen

Eine hermeneutische Studie über Zusammenhänge
zwischen ausgewählten pädagogischen Lernverständnissen
und dem Phänomen „Schaden“

Verfasser:

Peter Leidlmair

angestrebter akademischer Grad:

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin Univ. Prof. Mag. Dr. Ines Maria Breinbauer

Kurzfassung

Ausgehend von dem Umstand, dass das Phänomen „Schaden“ im Hinblick auf das Phänomen „Lernen“ als ein noch ungeklärtes Terrain der pädagogischen Lernforschung anzusehen ist, findet in der vorliegenden Arbeit eine auf einen möglichen Zusammenhang von Lernen und Schaden fokussierte hermeneutische Auseinandersetzung mit den lerntheoretischen Ansätzen von Oser et al., Buck, Meyer-Drawe und Prange statt. Da sich das Phänomen „Schaden“ in philosophischer Hinsicht als ein begrifflich noch ungefasstes darbietet, wird ausgehend von einem juristischen Begriffsverständnis, welchem durch Betrachtung seiner Struktur hermeneutisch auf den Grund gegangen wird, basierend auf Waldenfels' phänomenologischer Darstellung von pathischen Widerfahrnissen sowie Kochs Erörterungen zum Aristotelischen Verständnis von Privation, ein begrifflicher Rahmen für „Schaden“ geschaffen. Im Zuge dieser begrifflichen Fassung zeigt sich, dass „Schaden“ im philosophischen Sinne nur unter Einbeziehung der menschlichen Erfahrung verstanden werden kann. Die darauffolgende Darstellung von Schaden *als* Erfahrung, welche in Form einer Auseinandersetzung mit den Erfahrungsverständnissen von Husserl, Gadamer, Bollnow und Waldenfels vollzogen wird, bedeutet gleichzeitig ein themengemäßes Hinsteuern auf das Phänomen „Lernen“, da die Verflechtung von Erfahrung und Lernen explizit in zentraler Positionierung und unter Bezugnahme auf die eben genannten Autoren in den Werken Bucks, Meyer-Drawes und Pranges sowie implizit bei Oser et al. zum Ausdruck kommt. Diese vier lerntheoretischen Positionen werden hinsichtlich des Vorhandenseins von Anknüpfungspunkten zwischen Schaden, Erfahrung und Lernen analysiert. Die herausgearbeiteten Konnexen bilden die Grundlage dafür speziell auf das Phänomen „Schaden“ fokussierende Sichtweisen auf die Gangstruktur des Lernens darzustellen.

Abstract

Based on the fact that the phenomenon „harm“ in regard to the phenomenon „learning“ still is to be considered as unknown territory of pedagogical study research; in the paper at hand a possible context between learning and harm focusing hermeneutical debate with the learning theories approach of Fritz Oser et al., Günther Buck, Käthe Meyer-Drawe and Klaus Prange is taking place. Since the phenomenon “harm”, in a philosophical sense, is still a non covered concept, a concept frame based on judicial conceptualization, which is hermeneutically looked into its structure, based on Bernhard Waldenfels’ phenomenological account of pathic experience, Lutz Koch’s arguments on the aristotelic comprehension of Privation as well as Gerhard Roth’s research concerning the perception process, is created. In the course of this concept version it is made evident, that “harm” in a philosophical sense can only be understood taking human experience into account. The following account of harm as experience, which is carried out in terms of a dispute of experience comprehensions of Edmund Husserl, Hans-Georg Gadamer, Otto Friedrich Bollnow and Bernhard Waldenfels, means at the same time a theme corresponding piloting towards the phenomenon “learning”, because the interweavement of experience and learning is expressed explicit in central positioning in reference to just now mentioned authors in the works of Buck, Meyer-Drawe and Prange as well as implicit in the works of Oser et al. These four learning theoretical positions are analysed in regard to the existence of tying knots between harm, experience and learning. The carved out connexions form the foundation to illustrate focussed views in the structure of learning concerning especially the phenomenon “harm”.

Inhalt

1. Einleitung	1
1.1. Fragestellung	1
1.2. Zielsetzung und pädagogische Relevanz.....	4
1.3. Reflexionen über die Methode und den Aufbau	5
2. Begriffliche Fassung des Phänomens „Schaden“	7
2.1. Strukturelle Analyse des juristischen Begriffsverständnisses von Schaden	8
2.2. Verletzung und Schaden.....	10
2.3. Schaden als Negativum	15
2.4. Schadensfeststellung als qualifikatorische Leistung.....	21
2.5. Kurzfassung des Schadensbegriffes	26
3. Schaden als Erfahrung.....	28
3.1. Relevante Aspekte des phänomenologischen Verständnisses von Erfahrung bei Edmund Husserl	30
3.1.1. Evidenz als Voraussetzung von Erfahrung.....	31
3.1.2. Der Begriff der Lebenswelt und ihre Horizontstruktur	32
3.1.3. Wahrnehmung und ihre zeitliche Struktur.....	34
3.1.4. Schadenswahrnehmung – Prädikation von etwas <i>als</i> Schaden im Sinne eines an Husserl angelehnten Erfahrungsverständnisses.....	38
3.2. Der hermeneutische Erfahrungsbegriff bei Hans-Georg Gadamer und seine Implikationen im Hinblick auf das Phänomen „Schaden“	43
3.2.1. Wechselseitige Bedingtheit von Verstehen und Erfahrung.....	43
3.2.2. Schaden als Zünd- und Sprengmittel für verfestigte Erfahrungen?.....	47
3.3. Schaden als Erfahrung im Lichte der responsiven Phänomenologie von Bernhard Waldenfels.....	53
3.3.1. Strukturelle Merkmale des Verständnisses der Erfahrung bei Bernhard Waldenfels	53
3.3.2. Der Akt des Qualifizierens von etwas als Schaden als Bestandteil der Erfahrung.....	55
4. Schaden, Erfahrung und Lernen im Lichte der pädagogischen Lerntheorien von Oser, Buck, Meyer-Drawe und Prange	59
4.1. Lernen als Erwerb von Schutzwissen: Die pädagogische Fehlerforschung von Oser und Mitautoren	59
4.1.1. Osers Menschenbild und Lernverständnis.....	59

4.1.2. Grenzen und Zusammenhänge zwischen Schaden und Fehler und ihre Bedeutung für ein Lernen aus Fehlern	63
4.1.3. Osers Verständnis von Gewissheit und seine Bedeutung für ein Lernen in Zusammenhang mit Schaden	67
4.1.4. Lernen <i>aus</i> Schaden.....	68
4.1.5. Kritische Anmerkungen zum Oserschen Lernverständnis	69
4.2. Bucks Verständnis von Erfahrung und Lernen und seine Zusammenhänge mit dem erörterten Schadensverständnis	70
4.2.1. Die Gangstruktur der aristotelischen Epagoge und ihre Bedeutung für Bucks Verständnis von Lernen.....	71
4.2.2. Negative Instanzen und ihre Bedeutung für das Lernen.....	74
4.2.3. Husserls Bedeutung für das Verständnis von Lernen bei Günther Buck	76
4.2.4. Bucks Kritik am Erfahrungsverständnis des Pragmatismus	80
4.2.5. Der Auftakt einer Krise – Schaden als Unstetigkeit im Sinn-Kontinuum des Lebens	81
4.3. Lernen als ein durch Unverfügbarkeit gekennzeichnetes Phänomen bei Meyer-Drawe und seine Bezugspunkte zum Phänomen „Schaden“	83
4.3.1. Der brüchige Lernprozess.....	83
4.3.2. Schaden als Anfangspunkt eines Lernprozesses	87
4.3.3. Lernen als Antworten auf Schaden.....	89
4.3.4. Lehrgeld zahlen als Investition? – Der Begriff „Lehrgeld“ als Bindeglied zwischen Lernen und Schaden bei Buck und Meyer-Drawe.....	91
4.4. Zur Relevanz von Klaus Pranges Lernverständnis hinsichtlich Schaden und Lernen ..	98
4.4.1. Wesentliche Merkmale des Prangeschen Lernverständnisses	98
4.4.2. Offene Bestimmtheit und lernhafte Verfassung des Menschen – Die anthropologische Fundierung von Erfahrung und Lernen bei Klaus Prange	100
4.4.3. Der gezeigte Schaden – Die Umgangserfahrung, ihre zeitliche Gestalt und ihr kommunikativer Charakter.....	101
4.4.4. Die pathische Prägung von Erfahrung und Lernen bei Klaus Prange im Zusammenhang mit Schaden	105
5. Gangstruktur des Lernens im Zusammenhang mit Schaden	116
5.1. Gangstruktur bei Oser et al.: Lernen <i>aus</i> Schaden als Weg zur Aneignung von Risikoverminderungskompetenz	116
5.2. Gangstruktur bei Buck: Kennenlernen, Dazulernen, Umlernen	119

5.3. Gangstruktur des Lernens bei Meyer-Drawe: Umlernen im Schadensfall	123
5.4. Gangstruktur bei Prange: Mitgängiges Lernen und Schaden	127
6. Resümee	132
7. Literatur	137
Danksagung	144
Lebenslauf	145
Eigenständigkeitserklärung	147

1. Einleitung

Was unter dem Abstraktum „Schaden“ zu verstehen ist, weiß wahrscheinlich jeder, der der deutschen Sprache mächtig ist, da dieser Begriff zum Standardwortschatz der deutschen Sprache gehört.¹ Dass etwas kaputt geht, erleben Menschen von Kindheit an immer wieder. Das heißt, dass Wissen um das, was Schaden im Allgemeinen bedeutet, rührt von konkreten Erlebnissen her. Schaden, das wird kaum jemand bestreiten, ist Teil des alltagsweltlichen Umgangs und gehört somit zur menschlichen Erfahrung.² Umso mehr verwundert es, dass die geisteswissenschaftliche und philosophische Literatur mit keiner expliziten allgemeinen Erläuterung dieses Phänomens aufwarten kann. In der Rechtswissenschaft spielt Schaden eine bedeutende Rolle, doch auch hier sind mit Ausnahme weniger Werke³ allgemeine Begriffserklärungen eher kurz und bündig gehalten. Im Bereich der philosophisch pädagogischen Lernforschung wird Schaden als Begriff nie explizit erläutert, jedoch wird er, wie gezeigt wird, implizit wie auch explizit verwendet.⁴ Die Annahme, dass es sich hierbei um eine Forschungslücke handelt, war der Grund dafür diese Untersuchung von möglichen Zusammenhängen zwischen Schaden und Lernen durchzuführen. Ein prognostizierbarer Nutzen dieser Arbeit liegt in disziplinärer Hinsicht darin, dass zumindest die Relevanz oder auch die Irrelevanz des bisher nicht ausdifferenzierten Phänomens „Schaden“ für die pädagogisch philosophische Lernforschung aufgezeigt wird.

1.1. Fragestellung

Bei einem näheren Blick auf das Phänomen „Schaden“ stellt sich heraus, dass es sich hierbei um ein vielschichtiges handelt, dessen Erklärung nur ausschnitthaft und nie lückenlos gelingen kann. Eindeutig ist jedoch, dass eine begriffliche Fassung des Phäno-

¹ Vgl. Kluge, 2002, S. 790: Das Wort „Schaden“ wird in Friedrich Kluges „Etymologisches Wörterbuch“ zum deutschen Standardwortschatz gezählt. In gleicher begrifflicher Bedeutung gehe es, so Kluge, auf das mittelhochdeutsche „schade“, das althochdeutsch „scado“ und das altsächsische „skatho“ zurück. Die Bedeutung von „Schaden“ als Nachteil sei bis ins 8. Jahrhundert etymologisch nachweisbar.

² Vgl. Buck, 1989, S. 146: Laut Buck ist das alltägliche Verständnis eines Begriffs nicht an exakte Abgrenzungen desselbigen gebunden, sondern es reicht ein situatives Zurechtkommen mit dem Begriff.

³ Das 1964 erschienene Werk Rudolf Strassers „Der immaterielle Schaden im österreichischen Recht“ kann nach meinen Recherchen als eine der wenigen Arbeiten gesehen werden, in denen der Begriff „Schaden“ als juristisches Phänomen erörtert wird.

⁴ Z.B. Oser/Spychinger, 2005, S. 28f.; Buck, 1989, S. 80, 82

mens eine unerlässliche Grundlage für alle weiteren Forschungsschritte dieser Arbeit bildet. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage, die im folgenden Kapitel erörtert wird: Wie ist das Phänomen „Schaden“ aus philosophischer Sicht begrifflich zu fassen? Oder anders formuliert: Wann und warum kann etwas, das sinnlich wahrgenommen wurde, als Schaden bezeichnet werden?

Kein philosophisch pädagogisches Werk über das Verständnis von „Lernen“ kommt ohne eine zentrale Bezugnahme auf die enge Verquickung der Phänomene „Erfahrung“ und „Lernen“ aus.⁵ Beim alltagsweltlichen Phänomen „Schaden“ handelt es sich um einen fixen Bestandteil jener Erfahrung, die jeder Mensch im Laufe seines Lebens sammelt. Somit können die Phänomene „Lernen“ und „Schaden“ über das Phänomen „Erfahrung“ miteinander verknüpft werden. Die nächste Forschungsfrage, welcher das dritte Kapitel gewidmet ist, lautet daher: Was bedeutet Schaden als Erfahrung?

Die Beantwortung der beiden bisher formulierten Forschungsfragen, welche als notwendige Vorarbeit für die weiteren Untersuchungen zu verstehen ist, erfolgt in Form einer hermeneutischen Auseinandersetzung mit den Erfahrungsverständnissen von Edmund Husserl und Bernhard Waldenfels als unterschiedlichen Epochen angehörenden Vertretern der phänomenologischen Denkrichtung, und den in der hermeneutischen Tradition stehenden Autoren Otto Friedrich Bollnow und Hans-Georg Gadamer, die laut Hügli und Lübke beide um eine Verbindung zwischen der philosophischen Hermeneutik und der Existenzphilosophie bemüht waren.⁶ Die Auswahl der Autoren liegt darin begründet, dass die Lernverständnisse der danach zu behandelnden Autoren Buck, Meyer-Drawe und Prange in unterschiedlicher Weise gerade auf den Erfahrungsverständnissen der vier vorhin genannten Autoren aufbauen.

Im vierten Kapitel geht es darum, „Lernen“ und „Schaden“ von der im dritten Kapitel dargestellten Struktur der Erfahrung her zu beleuchten. Die Forschungsfrage lautet: In welcher Weise werden Schaden und Lernen bei Oser et al., Günther Buck, Käthe Meyer-Drawe und Klaus Prange kontextualisiert? Hierzu werden die Lernverständnisse der Autoren Fritz Oser, Günther Buck, Käthe Meyer-Drawe sowie Klaus Prange und seinen Mitautoren herangezogen und hinsichtlich einer expliziten bzw. impliziten Thematisierung von Schaden hermeneutisch untersucht. Die Auswahl der Autoren wird wie folgt begründet: Nachteilige, unerwünschte und unangenehme Situationen, in die ein Mensch

⁵ Diese Koppelung von Erfahrung und Lernen wird in den Werken Bucks, Pranges und Meyer-Drawes zentral thematisiert.

⁶ Vgl. Hügli/Lübcke, 1991, S. 95, 202

gerät, werden bei allen vier Autoren im Zusammenhang mit Lernen in unterschiedlicher Weise thematisiert. Nachteil und Schaden werden dabei als Synonyme verstanden. Damit ist ein positives Ergebnis einer Suche nach expliziten oder impliziten Hinweisen auf eine Kontextualisierung von Schaden und Lernen mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwarten. Buck, Meyer-Drawe und Prange aspektieren das Phänomen „Lernen“ zwar unterschiedlich, doch ist jedes dieser Lernverständnisse aufs engste mit einem jeweiligen Erfahrungsverständnis, welches wiederum vor allem auf Husserl und Gadamer zurückgeht, verflochten. Bei Buck finden sich zudem essentielle Bezugspunkte zu Bollnow. Das Erfahrungs- und Lernverständnis von Käthe Meyer-Drawe beinhaltet des Weiteren die bei Bernhard Waldenfels zentral behandelten Denkfiguren der Responsivität und der Brüchigkeit der Erfahrung. Alle drei Lernverständnisse korrelieren mit den zuvor erörterten Erfahrungsverständnissen, mit denen Schaden als Erfahrung erklärt werden kann. Die hermeneutische Suche nach Zusammenhängen zwischen Schaden und Lernen findet somit auf der tragfähigen Verbindung eines gemeinsamen Grundverständnisses von Erfahrung statt, welches zum einen den Gang der Erfahrung, also das Erfahrungsmachen, und zum anderen den dabei essentiellen Aspekt des Pathischen im Auge behält.

Fritz Oser, von der Lernpsychologie geprägter Ansatz, der sich in erster Linie mit dem Phänomen des Fehlermachens im schulischen wie außerschulischen Kontext auseinandersetzt, fällt in dieser Hinsicht aus der Reihe. Sein durch Kognitivismus und Konstruktivismus geprägtes, und im Vergleich zu den anderen Autoren der pädagogischen Praxis näherliegendes Lernverständnis lässt phänomenologische Betrachtungen hinsichtlich Erfahrung außen vor und fundiert in theoretischer Hinsicht auf Wittgensteins Überlegungen zum Thema „Gewissheit“. Dem Lernverständnis Osers ist das Telos des Schutzes eingeschrieben. Als Schutz wiederum kann alles verstanden werden, was Schaden entgegenwirkt. Der Konnex zwischen Schaden und Lernen ist bei Oser sozusagen im Telos des Lernens eingelassen.

Zum Abschluss wird die Gangstruktur eines Lernens herausgearbeitet, das in Verbindung mit der Erfahrung von Schaden steht. Ausgangspunkt und Motivation dafür war die 2009 veröffentlichte Dissertation „Lernen durch Enttäuschung. Eine pädagogische Skizze“ von Konstantin Mitgutsch, der die Gangstruktur des Lernens in Hinblick auf Enttäuschung, basierend auf den Lernverständnissen von Buck, Meyer-Drawe und Prange dargestellt hat. Die Frage, der das fünfte Kapitel gewidmet ist, lautet: Welche

Rolle kann dem Phänomen „Schaden“ im Hinblick auf die Gangstruktur von Erfahrungslernen zugeschrieben werden.

1.2. Zielsetzung und pädagogische Relevanz

Lernen wird von Göhlich und Zirfas „in Anlehnung an Herbart quasi als ‚einheimischer Begriff‘ der Pädagogik“ bezeichnet, weil „Erziehung, Unterricht, Bildung etc. ohne Lernen nicht denkbar“ seien.⁷ Grundsätzlich scheint sich die pädagogische Relevanz allein schon durch die Thematisierung jenes Grundbegriffes der pädagogischen Disziplin zu ergeben. Das dargelegte Problemfeld befindet sich jedoch in jenem Bereich der wissenschaftlich pädagogischen Beforschung von Lernen, der sich für gewöhnlich einem absichtsvollen pädagogischen Einwirken entzieht. Die Entzogenheit rührt jedoch nicht von einer sachlichen Unmöglichkeit her, sondern ist einem ureigensten moralischen Anspruch der pädagogischen Disziplin geschuldet. Jemandem absichtlich zu schaden, *um* ihn zu erziehen oder zu belehren, bedeutet eine moralische Grenze zu überschreiten, indem ein eigener Anspruch des pädagogisch Handelnden, der an den Anderen gerichtet wird, über den Anspruch einer umfassenden Unversehrtheit des Anderen gestellt wird. Das wäre ein auf Unterwerfung ausgerichteter schwarzpädagogischer „Behandlungsterror“ in Reinkultur.⁸ Aller weiteren Erörterung von Schaden und Lernen wird daher vorausgeschickt: Schaden hat als ein jeglicher Absicht pädagogischen Handelns Zuwiderlaufendes zu gelten.

Wenn also in dieser Arbeit von Lernen im Zusammenhang mit Schaden die Rede ist, dann wird Lernen in einem informellen Kontext verstanden, auf den kein disziplinärer Zugriff gegeben erscheint, weil hierbei das Lernen „in keinem genuin pädagogischen Setting stattfindet“.⁹ Ziel der Arbeit ist es, den oben angeführten Forschungsbereich, in dem das Phänomen „Lernen“ weitgehend von pädagogischem Handeln dekontextualisiert dasteht, an seinem Rand auszuloten, um dem pädagogischen Begriffsverständnis von Lernen in Ergänzungsabsicht einen Aspekt hinzuzufügen, welcher bis dato in dieser Form nicht behandelt wurde. Ein möglicher disziplinärer Nutzen könnte darin liegen, dass gerade in einem philosophisch-pädagogischen Abtasten von Randbereichen eines

⁷ Göhlich/Zirfas, 2007, S. 14

⁸ Böhm, 2005, S. 577

⁹ Dzierzbicka, 2008, S. 181: Dzierzbicka betont in ihrem Aufsatz „Informelles Lernen: Engagement unerwünscht!“, dass informelles Lernen sich jeglichen Institutionalisierungsbemühungen d.h. einer Einspeisung des informellen Lernens in den Bereich des formellen Lernens entzieht, da „es einfach passiert“ (Dzierzbicka, 2008, S. 176f.).

ausgewiesenen pädagogischen Grundbegriffs¹⁰, Potential für eine disziplinäre Abgrenzung steckt. Eine Abgrenzung, die aber nicht auf ein disziplinäres Abdichten, sondern auf einen gedeihlichen disziplinären Grenzverkehr hin auszurichten wäre.

1.3. Reflexionen über die Methode und den Aufbau

Der methodische Aufbau der Arbeit wurde bereits im Abschnitt Fragestellung grob skizziert. Hier geht es nun darum, jene Gedanken und Begründungen darzulegen, die zu diesem Aufbau geführt haben.

Vorerst zum Thema selbst: Die Frage „Wird man aus Schaden klug?“ mag sich als wesentlich „griffigerer“ Titel für diese Arbeit präsentieren, eine derartige Titelwahl birgt jedoch folgende Hindernisse:

1. Es wäre nach einem Lernen zu suchen, dessen Ergebnis Klugheit ist. Damit wäre von vorne herein eine Fixierung auf ein Telos vorgenommen. Dies wiederum kann den Blick auf die Gangstruktur des Lernens verstellen oder mögliche, noch nicht in Betracht gezogene Aspekte von Lernergebnissen, die sich aus der hermeneutischen Untersuchung von Lernen *und* Schaden ergeben könnten, von vorne herein verdecken.
2. Eine eingehende Behandlung des Klugheitsbegriffs und dessen pädagogischer Relevanz wäre für sich ein lohnendes Thema für eine weitere Diplomarbeit. Eine begriffliche Eingrenzung von Klugheit auf einen Teilaspekt, wie beispielsweise Besonnenheit¹¹ oder Geistesgegenwart¹² würde jedoch bedeuten, dass es sich dann eben nicht mehr um „die Klugheit“ handelt, nach der gesucht wird.

Als tragfähiger Ausgangspunkt für die begriffliche Fassung von „Schaden“ erweisen sich die unterschiedlichen, wenn auch sehr knapp gehaltenen Begriffserklärungen, juristischer (Online-)Lexika. Das Vorhandensein von einschlägigen, wenn auch disziplinexternen, begriffsklärenden Texten ermöglicht die Anwendung der hermeneutischen Methode, mit deren Hilfe im juristischen Kontext zur Erklärung von „Schaden“ verwendete Schlüsselbegriffe herausgelöst werden können, die in ihrer Zusammenschau ein Begriffsgerüst ergeben, das wiederum hermeneutisch an philosophische Texte herangetragen werden kann. Da es sich hierbei im Wesentlichen um ontologische und phänomenologische Texte bzw. Textstellen, wie zum Beispiel von Husserl oder Waldenfels handelt, erscheint im Zuge der Behandlung der Frage, was Schaden als Erfahrung bedeutet,

¹⁰ Göhlich/Zirfas, 2007, S. 180

¹¹ Vgl. Aristoteles, 1952, S. 186 (EN, VI, 5, 1140b 12)

¹² Vgl. Aristoteles, 1952, S. 192 (EN, VI, 10, 1142b 5)

die Behandlung der allgemeinen Bedingungen von Wahrnehmung sowie Wahrnehmungserfahrung im Allgemeinen als notwendiger Exkurs, welcher im Rahmen einer Auseinandersetzung mit Husserl vollzogen wird und zu einer Erklärung für „Schadenswahrnehmung“ führt. Die Auseinandersetzung mit Husserl wird im Sinne einer phänomenologisch-ontologischen Pfahlgründung des Themas „Schaden und Lernen“ unter Inkaufnahme einer ursprünglich nicht geplanten Volumserweiterung der gegenständlichen Arbeit für notwendig erachtet, weil zum einen die meisten von späteren Autoren¹³ verwendeten phänomenologischen Grundbegriffe auf Husserl zurückgehen und zum Anderen die für das Verständnis von Schaden wichtige Zeitstruktur der Erfahrung nur bei Husserl in detaillierter Form beschrieben wird. Was Schaden als Erfahrung, das heißt als ein Erfahrung-machen, das über den mit Husserl behandelten Aspekt der Wahrnehmungserfahrung hinausgeht und das Negative im Erfahrungsprozess nicht nur als Negation einer Wahrnehmungserwartung sieht, sondern dieses in Hinblick auf seine pathischen Implikationen behandelt, bedeutet, kommt jedoch erst in der nachfolgenden Behandlung der Erfahrungsverständnisse von Gadamer, Bollnow und Waldenfels zum Ausdruck.

Was die Wahl der Autoren anbelangt, auf Basis deren Lernverständnissen es den Konnex zwischen Schaden und Lernen zu demonstrieren gilt, so fällt auf, dass Fritz Osers Ansatz im Gegensatz zu den anderen drei Autoren Buck, Meyer-Drawe und Prange kein Verständnis von Erfahrung und Lernen aufweisen kann, dass sich auf die im ersten und zweiten Kapitel behandelten Autoren Husserl, Gadamer, Bollnow oder Waldenfels abstützt. Das mit der pädagogisch-psychologischen Fehlerforschung in Verbindung stehende Lernverständnis Osers und seiner Mitautoren wird jedoch deshalb mit einbezogen, weil dem Vorverständnis nach zwischen fehlerhaftem Handeln und Schaden als Resultat fehlerhaften Handelns ein augenscheinlicher Konnex besteht, welcher hinsichtlich einem Lernen aus Schaden zu prüfen ist. Die Wahl der anderen Autoren Buck, Meyer-Drawe und Prange kann damit begründet werden, dass diese drei den pathischen Aspekt von Erfahrung in Zusammenhang mit Lernen eingehend und vielschichtig erörtern, sodass ein hermeneutisches Herausarbeiten des Schadensaspektes möglich ist.

¹³ Z.B. Gadamer und Waldenfels

2. Begriffliche Fassung des Phänomens „Schaden“

In diesem Kapitel geht es darum, einen Schadensbegriff zu formulieren, in welchem das Phänomen „Schaden“ philosophisch aspektiert wird. Eine derartig aspektierte, begriffliche Ausformung ist deshalb notwendig, weil alle nachfolgenden Erörterungen von der Erklärung und begrifflichen Eingrenzung des titelgebenden Phänomens „Schaden“ abhängen. Bei einer Internetsuche nach Definitionen des Begriffs „Schaden“ können primär rechtswissenschaftliche und wirtschaftswissenschaftliche Begriffserklärungen gefunden werden.¹⁴ Schaden wird hierbei entweder als materieller¹⁵ oder ideeller Nachteil¹⁶ oder als „eine Verletzung von unter die Begriffe der öffentlichen Sicherheit und Ordnung fallenden Normen, Rechten und Rechtsgütern“¹⁷ bezeichnet.

Vergeblich jedoch ist die Suche nach allgemein gehaltenen Erklärungen des Begriffes „Schaden“ in der pädagogischen, psychologischen oder philosophischen Disziplin. In philosophischen oder philosophisch-pädagogischen Werken findet sich selten das Wort „Schaden“, jedoch häufig ein ausschlaggebender Wesenszug des Schadens, nämlich das Negative¹⁸.

Der nun folgende Versuch das Phänomen „Schaden“ begrifflich zu fassen, beginnt beim juristischen Begriffsverständnis, welches hinsichtlich seiner Struktur analysiert wird. Anknüpfend an diese Analyse wird das empfindende Selbst in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt und der enge Konnex, der zwischen dem Phänomen „Schaden“ und dem Phänomen „Verletzung“ besteht, herausgearbeitet. In einem dritten Schritt geht es darum, „Schaden“ als Aspekt des Negativen zu betrachten. Ein vierter Schritt ergibt

¹⁴ Eine am 22.08.2011 durchgeführte Recherche mit einer Suchworteingabe „Schaden Definition“ brachte u.a. folgendes Ergebnis:
[http://de.wikipedia.org/wiki/Schaden_\(Recht\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Schaden_(Recht)): „Im rechtswissenschaftlichen Sinn ist ein Schaden eine materielle oder ideelle Verschlechterung eines Rechtsgutes, die durch ein schädigendes Ereignis entsteht.“

<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/13900/schaden-v8.html>: „Schaden: durch einen schädigenden Umstand entstehende materielle (seltener ideelle) Nachteile.“

<http://bgb.jura.uni-hamburg.de/av/249-254>: „Das BGB selbst enthält keine Definition des Schadens. Unter Schaden wird allgemein jede unfreiwillige Einbuße verstanden, die jemand an seinen rechtlich geschützten Gütern erleidet.“

http://www.rechtinkuerze.ch/rechtsgebiete/obli/05_unerlaubte_Handlung.php#_Toc23964001: „Der Schaden ist definiert als Vermögensverminderung, bestehend aus der Differenz des Vermögens vor und nach dem schädigenden Ereignis.“

¹⁵ Vgl. http://www.rechtinkuerze.ch/rechtsgebiete/obli/05_unerlaubte_Handlung.php#_Toc23964001. Stand: 22.08.2011

¹⁶ Vgl. <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/13900/schaden-v8.html>. Stand: 22.08.2011

¹⁷ www.rechtswoerterbuch.de/recht/s/schaden. Stand: 22.08.2011

¹⁸ Wie sich im Verlauf der Arbeit zeigen wird, steht das Negative für ein Nicht-Sein.

sich aus der in den vorangegangenen Abschnitten unbeantwortet bleibenden Frage nach dem Zustandekommen und der Beschaffenheit eines Urteils, demzufolge etwas als Schaden bezeichnet wird. Der so vollzogene Vierschritt führt zu einem philosophisch aspektierten Verständnis des Phänomens „Schaden“, bei dem erstens der Blick auf das Phänomen „Schaden“ als Verletzung einer Norm geworfen wird, zweitens das affektive Empfinden des Selbst, das in pathischer Weise von etwas getroffen ist,¹⁹ eine Fokussierung erfährt. Drittens wird der Mensch, der laut Lutz Koch aufgrund seiner Wahrnehmungsfähigkeit des Negativen als abstrakt denkendes Wesen zu betrachten ist,²⁰ im Mittelpunkt stehen. Mit dem vierten Schritt wird, wie auch mit dem zweiten, ansatzweise bereits das Terrain des nachfolgenden Kapitels über Schaden als Erfahrung betreten.

2.1. Strukturelle Analyse des juristischen Begriffsverständnisses von Schaden

Im juristischen Sprachgebrauch handelt es sich beim „Schaden“ um eine Rechtsverletzung²¹, die darin besteht, dass für eine Person²², die im juristischen Sprachgebrauch als „Rechtssubjekt“²³ bezeichnet wird, „eine unfreiwillige Einbuße an rechtlich geschützten Gütern auf Grund eines bestimmten Ereignisses“²⁴ entstanden ist. Mit anderen Worten: Schaden ist ein Verstoß gegen eine gültige Norm, die dem Schutz der Rechte einer Person dient. Bei einer juristischen Untersuchung geht es jedoch primär um die Feststellung der Verantwortlichkeit für den Regelbruch und das Ausmaß eines materiell zu quantifizierenden Nachteils.²⁵ Das Befinden von natürlichen Personen, die vom Nachteil betroffen sind,²⁶ gilt im juristischen Kontext als „immaterielles Interesse“²⁷ und ist hierin nur im Hinblick auf die materielle Quantifizierung des Nachteils, genauer gesagt dessen materieller Aufwiegung zum Zwecke der Wiedergutmachung²⁸ durch den Schä-

¹⁹ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 54ff.

²⁰ Vgl. Koch, 2005, S. 90f.

²¹ Vgl. www.rechtswoerterbuch.de/recht/s/schaden; Stand: 22.08.2011

²² „Person... jeder der Träger von Rechten und Pflichten sein kann.“ (Jauch, 1985, S. 156; Hervorhebung im Orig.)

²³ Jauch, 1985, S. 174

²⁴ Jauch, 1985, S. 183

²⁵ Vgl. Strasser, 1964, S. 9: Der Nachteil selbst kann materieller und/oder immaterieller (ideeller) Natur sein.

²⁶ Vgl. Strasser, 1964, S. 12f.: Damit ist im Grunde genommen jedes fremdverschuldete unerwünschte Empfinden, das heißt Verletzung im weitesten Sinne, gemeint.

²⁷ Vgl. Strasser, 1964, S. 10

²⁸ Vgl. Strasser, 1964, S. 19

diger in Form eines zu verschaffenden Vorteils für den Geschädigten²⁹, wie zum Beispiel Schmerzensgeld³⁰, relevant. Rechtsprozesse gehen laut Bernhard Waldenfels zwar von Verletzungen³¹ aus, doch stünden Verletzungen als solche, die *jemandem* zugefügt wurden, nicht im Vordergrund.³²

In der deutschen Zivilprozessordnung (§ 546 ZPO) wird der Begriff der Rechtsverletzung wie folgt erklärt: „Das Recht ist verletzt, wenn eine Rechtsnorm nicht oder nicht richtig angewendet worden ist.“³³ Waldenfels spricht in Zusammenhang mit nicht rechtskonformem Verhalten von einem Übertreten der Norm.³⁴ Dieses Verständnis, bei dem die Betonung auf jegliches Tun gelegt wird, das durch eine jeweilige Norm als nicht normkonform in exkludierender Weise zum Ausdruck gebracht wird, schließt sozusagen sowohl die Nichtanwendung als auch die unrichtige Anwendung einer Norm ein. Wenn also von der Verletzung einer Norm die Rede ist, bedeutet dies nach Waldenfels, dass etwas *dem Anspruch* der Norm Zuwiderlaufendes getan wurde und so dieser vom Rechtssubjekt aufzugreifende Anspruch, der von der Norm ausgeht, verletzt wurde: „Wer ein Gesetz übertritt, verletzt den Anspruch des Gesetzes; den Anderen verletzt er nur so weit, als dieser rechtliche und moralische Ansprüche stellen kann.“³⁵ Ein Geschädigter wäre demnach eine Rechtsperson, welcher ein Rechtsanspruch erwächst, der aus einer Verletzung der Rechte dieser Person abgeleitet wird.³⁶ Unerheblich erscheint in diesem Zusammenhang, wer den Anspruch geltend macht, denn vielfach sind Geschädigte hierzu gar nicht in der Lage. Wesentlich hingegen ist, *dass* der Anspruch, in welcher Form auch immer, geltend gemacht wird, weil juristisch gesehen ansonsten überhaupt kein Schaden vorläge. Der Geltendmachung geht jedoch die Wahrnehmung einer Verletzung voran. Diese wiederum ist in erster Linie eine subjektive Wahrnehmung. Schadensfeststellung im juristischen Sinne ist eine Begutachtung, die der subjektiven Wahrnehmung und der Geltendmachung zeitlich nachfolgt, weil eben die juristische Relevanz erst mit der Geltendmachung von Rechtsansprüchen gegeben ist.

²⁹ Vgl. Strasser, 1964, S. 18: „An die Stelle des Prinzips: Nachteil für Nachteil (Strafe) tritt der Grundsatz: Vorteil für Nachteil.“

³⁰ Vgl. www.ra-moser.at/info%20schmerzensgeld.htm. Stand 22.08.2011

³¹ Verletzt werden können juristisch gesehen *natürliche Personen*, also Menschen. Eine *juristische Person*, welche zu verstehen ist als „Personenvereinigung oder Masse von Vermögen, der gesetzlich Rechtsfähigkeit zuerkannt wird“ (www.conserio.at/juristische-person. Stand: 22.08.2011), kann zwar geschädigt, jedoch faktisch nicht verletzt werden.

³² Vgl. Waldenfels, 2002, S. 450

³³ <http://dejure.org/gesetze/ZPO/546.html>. Stand: 22.08.2011

³⁴ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 251

³⁵ Waldenfels, 2007, S. 567

³⁶ So bedeutet beispielsweise „Körperverletzung“ in diesem Sinne eine Verletzung des Grundrechtes auf körperliche Unversehrtheit und Gesundheit.

Fazit: Beim juristischen Begriffsverständnis von „Schaden“ wird grundsätzlich eine personenbezogene Relevanz nur in impliziter Weise zur Sprache gebracht. Wird jedoch die Schädigung einer Rechtsperson in den Fokus der Betrachtung gezogen, dann bedeutet „Schaden“ eine Verletzung der Rechte einer Rechtsperson, woraus dieser Person ein Rechtsanspruch erwächst, welcher einer Geltendmachung bedarf. Der Feststellung der Verletzung der Rechte im juristischen Kontext geht eine subjektive Wahrnehmung einer Nachteiligkeit, von der jemand betroffen ist, voran. Des Weiteren wird ersichtlich, dass Schaden und Verletzung in einem begrifflichen Nahverhältnis stehen. Dieses wird im nachfolgenden Abschnitt näher ausgeführt.

2.2. Verletzung und Schaden

Im nichtjuristischen Verständnis tritt das gerade angesprochene Verhältnis von Verletzung und Schaden hervor, wenn beispielsweise vom „gebrannten Kind“³⁷ die Rede ist. In dieser Analogie geht es primär um ein negatives, schmerzhaftes Erlebnis, welches als Impetus für eine Verhaltensänderung, nämlich „das Feuer zu scheuen“, gesehen wird. Das hierbei skizzierte Ereignis hat pathischen Charakter und wird als Verletzung wahrgenommen. Die Verbrennung besagten Kindes ist primär nicht aufgrund der Schmerzhaftigkeit des Ereignisses als Schaden qualifizierbar, sondern weil durch die aufgetretene Diskontinuität³⁸ eine sofortige Rückkehr in den vorherigen heilen Zustand temporär oder dauerhaft als unmöglich erscheint.³⁹ Wenn demnach etwas als Schaden qualifiziert wird, so bedeutet dies nicht nur im juristischen Sinne, sondern allgemein für eine betroffene Person einen zumindest vorläufigen Nachteil. Dieser ergibt sich daraus, dass die unerwünschten Folgen eines Ereignisses im Zuge der Qualifikation als temporär oder permanent irreversibel erachtet werden. Dies gilt selbst dann, wenn der Verletzung ein späterer Nutzen in Form von negativem Wissen⁴⁰ zugeschrieben werden kann, weil eben das negative Wissen, wie später noch eingehender gezeigt wird, auf der Wahr-

³⁷ Die Analogie vom gebrannten Kind, welches das Feuer scheut, ist in folgenden Werken aufzufinden: Buck, 1989, S. 80; Meyer-Drawe, 1982, S. 27; Prange, 1978, S. 88; 1981, S. 78; Oser/Spychinger, 2005, S. 46; Waldenfels, 2002, S. 100, 125

³⁸ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 78

³⁹ Vgl. Bollnow, 1959, S. 27, 34: Der von Bollnow behandelte Begriff der Krise ist gekennzeichnet durch ein Auftreten von Diskontinuitäten, die eine Rückkehr in eine vorherige Ordnung, das heißt in eine gewohnte Lebensart unmöglich machen und den Menschen zu einer Aufgabe des alten Lebensplanes und zum Auffinden eines neuen zwingen.

⁴⁰ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 46, 66f.: Oser und Spychinger zeigen auf, dass „negatives“ Wissen umso mehr Bedeutung erlangt, desto intensiver um die Irreversibilität von negativen Folgen eines Handelns gewusst wird.

nehmung eines vorläufigen Nachteils beruht. Eine in Folge eines Ereignisses erlittene physische oder psychische Verletzung deutet zwar darauf hin, dass etwas eingetreten ist, das als Schaden qualifizierbar ist, nicht jedoch darauf, dass die Verletzung das einzige Kriterium ist, wodurch Folgen eines Ereignisses als Schaden qualifiziert werden können. So kann beispielsweise die selbst- oder fremdverursachte Zerstörung eines Gegenstandes, also der Schaden, der einem Ding zugeordnet wird, als verletzend wahrgenommen werden. Die Begriffe „Schaden“ und „Verletzung“ treten hierbei in ihrer Bedeutung auseinander. Die Unbrauchbarkeit des Gegenstandes ist als Schaden qualifizierbar, sofern dem Gegenstand vom Betroffenen vor seiner Zerstörung ein Wert beigemessen wurde, den er nach dem Ereignis nicht mehr hat. So betrifft die Zerstörung eines *wertvollen Gutes*⁴¹ den Betroffenen nicht ausnahmslos sachlich, weil es sich beispielsweise beim zerstörten Gegenstand um das Eigentum des Betroffenen handelt, sondern kann bei diesem als pathisch zu bezeichnende Gefühlszustände auslösen, deren Ausdruck auf Schmerz, Trauer und Verletzung schließen lässt.⁴² Pathisch zu denkende Gefühle sind, so Bernhard Waldenfels, weder in den Dingen, noch in der Seele, noch im Geist zu verorten:

„Ihr Ort ist der *Leib*, der sich spürt, indem er etwas anderes und jemand anderen spürt, der in seiner Eigenwirksamkeit unaufhörlich fremden Einwirkungen ausgesetzt ist und darin verletzlich bleibt. Empfindlichkeit und Verwundbarkeit sind nicht voneinander zu trennen.“⁴³

Der Terminus „Verletzung“ ist demzufolge als ein weit gefasster, mehrdeutiger bzw. mehrdimensionaler zu verstehen. Wesentlich für das Verständnis des Vorgangs des Verletztwerdens erscheint hier die Gleichzeitigkeit der Eigenwirksamkeit des Leibes und einer Fremdeinwirkung. Dieser Vorgang deutet darauf hin, dass (mit) *jemandem* etwas geschieht⁴⁴, was von ihm weder angestrebt, noch durch souveränes Tun erwirkt wurde. Der Betroffene weiß weder von vorne herein was, noch wie ihm geschieht.⁴⁵ Walden-

⁴¹ Im Gegensatz dazu käme die Vernichtung eines als *wertlos* erachteten Gegenstandes einer Entsorgung ohne die Absicht einer Folgenutzung in Form von Recycling gleich. Der Eigentümer besitzt also einen Gegenstand, dem er weder einen lukrierbaren Tauschwert noch einen persönlichen Gebrauchswert zuordnen kann und sieht sich zu seinem eigenen Nutzen dazu veranlasst, in die Zerstörung bzw. in die Entfernung des Gegenstandes aus seinem Besitz zu investieren. Der Abriss eines baufälligen Hauses wird beispielsweise zur nutzbringenden Investition, wenn sich dadurch der Tauschwert einer Liegenschaft erhöht. Die Unterlassung kann zum negativen Nutzen, d.h. zum Schaden gereichen.

⁴² Vgl. Strasser, 1964, S. 9f.: Strasser verweist auf die oft gegebene Möglichkeit einer engen Verschränkung von materiellem und immateriellem Schaden.

⁴³ Waldenfels, 2006, S. 167 (Kursiv im Orig.)

⁴⁴ Es geschieht nicht bloß etwas, sondern das Geschehen ist bezogen auf ein Selbst, welches getroffen ist.

⁴⁵ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 80: Waldenfels spricht in diesem Zusammenhang von einem Subjekt, das dem Getroffensein des Widerfahrnisses entstammt und verweist darauf, dass dieses nicht als selbstbewusstes und selbstmächtiges Subjekt zu verstehen ist. Der Autor macht hier bezüglich der ansonsten von

fels wählt für dieses Zustoßen den Begriff „Widerfahrnis“.⁴⁶ Im Widerfahrnis wird eine Kontinuität⁴⁷ durch eine Diskontinuität aufgesprengt.⁴⁸ Des Weiteren verweist Waldenfels darauf, dass das pathische Ereignis des Widerfahnisses als *Getroffensein* zu denken ist.⁴⁹ Das heißt, es trifft *jemanden*, ohne dass dieser seinem Getroffensein ausweichen oder sich hinreichend darauf vorbereiten könnte.⁵⁰ Waldenfels zieht einen Vergleich zu einem Getroffensein durch einen Blitz, einen Pfeil oder durch die Spitze eines Floretts und betont, dass eben dieses Getroffensein verletzt und einen „Zug ins Widrige“ aufweist.⁵¹ Als Synonym für den Ausdruck „widrig“ lassen sich sowohl die Worte „nachteilig“ als auch „schädlich“ verwenden.⁵²

Ein mehrdimensionales Verständnis von Verletzung, wie vorhin angesprochen, beinhaltet einerseits eine medizinisch feststellbare körperliche Verletzung und andererseits eine psychische Verletzung, wobei mit Waldenfels im physischen Bereich eine trennscharfe Grenze zwischen Berührung und Verletzung schwer zu ziehen ist und die psychische Verletzung immer auch als physisch, d.h. leiblich wahrnehmbares, schmerzhaftes Empfinden zu sehen ist.

Um den rein physischen Aspekt von Verletzung fassen zu können, bedarf es nach meiner Auffassung einer exakteren Erklärung dessen, was Waldenfels „als Beschädigung oder Zerstörung von etwas... das seine Integrität einbüßt“ versteht.⁵³ Wird dieses etwas, das seine Integrität einbüßt, im Allgemeinen als Organismus und im speziellen als Mensch aufgefasst, so müsste Verletzung als physischer „Hüllenbruch“⁵⁴ verstanden werden. Physische Verletzung wäre demnach die Folge von etwas, das in zerstörender

ihm vermiedenen Verwendung des Subjektbegriffes eine Ausnahme. Dies ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass der Begriff „Selbst“, dessen Verwendung er überwiegend gegenüber dem Begriff „Subjekt“ vorzieht, von vorne herein nicht als eine vollkommen souveräne Entität verstanden wird.

⁴⁶ Waldenfels, 2002, S. 78

⁴⁷ Von lat. *continere* „zusammenhalten“ (vgl. Kluge, 2002, S. 524). Damit ist ein Zustand des Zusammenhalts, der eben durch die Absenz von Unterbrechung gekennzeichnet ist, gemeint.

⁴⁸ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 78

⁴⁹ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 56ff.

⁵⁰ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 124f.

⁵¹ Waldenfels, 2002, S. 61

⁵² <http://www.openthesaurus.de/synonyme/widrig>. Stand: 26.09.2011

⁵³ Waldenfels, 2002, S. 97

⁵⁴ Der Begriff „Hüllenbruch“ wurde deswegen gewählt, weil Synonyme wie Haut, Membran, Zellwand u.dgl. mehrdeutig im Hinblick auf das Gemeinte sein können. Mit Hülle ist etwas Umschließendes gemeint, das für das Umschlossene sowohl Grenze als auch Schutz bedeutet und welches dieses nach außen wie nach innen als Einheit erscheinen lässt. Der physische Hüllenbruch bedeutet einen Vorgang der Desintegration und verweist so unabhängig von einer spezifischen Symptomatik auf das Wesentliche der Verwundung, nämlich die Zerstörung einer Haut, Membran, Zellwand u. dgl., eben einer Hülle. Damit ist das sichtbare und unsichtbare Spektrum unterschiedlicher physischer (körperlicher) Verletzungen gefasst.

Weise unter die Haut⁵⁵ geht und/oder das Organ Haut (Derma) bzw. eine Organ- oder Zellwand aufreißt, sodass ein Teil des Leibesinneren schutzlos ist und aus dem Leib, oder, wie bei inneren Verletzungen, in die Organzwischenräume des Leibes austreten kann. Waldenfels geht mit seinem Verständnis von Verletzung über ein rein physiologisch nachvollziehbares explizit hinaus, indem er von Verletzungen spricht, die unterhalb der Schwelle physischer Zerstörung liegen und die er als Zudringlichkeit, als „erzwungene Nähe“⁵⁶ deklariert. Damit spricht er eine als leidvoll empfundene Art der Berührung an, bei der zwar die physische Integrität nur symbolisch tangiert wird, jedoch in der psychischen Sphäre metaphorisch zu verstehende Membrane durchstoßen und Grenzen überschritten werden, welche rein physikalisch als nicht nachweisbar gelten, aber leiblich durchaus spürbar sind.

Die psychische Dimension der Verletzung beinhaltet das Auftreten „nicht-intentionaler Gefühlsempfindungen“⁵⁷, welche leiblich als Be-Rührung wahrgenommen werden. Mit Berührung meint Waldenfels nicht nur ein Phänomen, das nur an der Oberfläche stattfindet, sondern etwas, das als ein in die Tiefe gehendes Eindringen empfunden werden kann.⁵⁸ Die gerade beschriebene psychische Dimension von Verletzung ist ihrerseits mehrschichtig. Sie beinhaltet unter anderen jene Gefühlsregungen, die mit der physischen Verletzung des eigenen Körpers einhergehen genauso wie jede Form des Mitleidens mit anderen Wesen, die verletzt wurden, den Tod eines Anderen⁵⁹, den Verlust oder die Zerstörung eines Gegenstandes⁶⁰ und nicht zuletzt auch das Ende einer Beziehung⁶¹. Es ist aus dem eben Dargestellten zu folgern, dass jegliche Verletzung, weil widrig, als Schaden qualifizierbar ist und dass hierbei immer eine mehrschichtige Gefühlskomponente mitgedacht werden muss.

Dieses Mitdenken der Gefühlsebene erscheint jedoch nicht nur im Hinblick auf das Phänomen „Verletzung“ relevant, sondern betrifft auch das gesamte Spektrum der sinnlichen Wahrnehmung. Diese Relevanz bringt Waldenfels mit dem Postulat der Zusam-

⁵⁵ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 69: „Unter die Haut“ ist hier wörtlich und nicht metaphorisch gemeint. Waldenfels misst der Haut als Tast- und Schutzorgan sowie als Wärmeregulator eine spezielle Stellung zu und merkt an, dass die Haut auf gewisse Weise an jeglicher leiblicher Erfahrung beteiligt ist.

⁵⁶ Waldenfels, 2002, S. 97

⁵⁷ Waldenfels, 2002, S. 19; Der Begriff „nichtintentionale Gefühlsempfindung“ wird anschließend erläutert.

⁵⁸ Waldenfels, 2002, S. 83

⁵⁹ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 444: „Das Erleben der fremden Geburt und des fremden Todes findet zunächst als ein Widerfahrnis von Widerfahrnissen statt.“

⁶⁰ Bsp.: Jemand verursacht in der eigenen Garage mit dem eigenen Auto einen Parkschaden.

⁶¹ Mit Beziehung ist hier nicht nur eine Partnerschaft oder Freundschaft, sondern auch z.B. eine Geschäftsbeziehung gemeint.

mengehörigkeit von Empfindlichkeit und Verwundbarkeit zum Ausdruck.⁶² Gefühle, die in einem Kontext mit Verletzung stehen, *treten auf*, aber sie können nicht, wie zum Beispiel die Freude über etwas, intentional⁶³ generiert werden. Derartige Gefühle unterliegen laut Bernhard Waldenfels keiner intentionalen *Gefühlsaktivität*, sondern sind als nicht-intentionale *Gefühlsempfindungen* zu bezeichnen. Sie können wie alle Empfindungen sowohl auf Gegenstände wie auch auf den Leib bezogen sein. Waldenfels führt als Beispiele für nicht-intentionale Gefühlsempfindungen den Verbrennungsschmerz, den Wohlgeruch einer Rose und den Geschmack einer Speise an.⁶⁴ Die schmerzhaft, leidvolle Gefühlsempfindung, die mit der Zerstörung eines Gegenstandes, dem ein Wert beigemessen wird, einhergeht, ist gerade wegen der Implikation von Gefühlen ebenso als Verletzung zu betrachten, deren Ausmaß ins Pathologische gesteigert sein kann; als ein Zustand, in dem Verletzung nach dem Begriffsverständnis von Bernhard Waldenfels zum Trauma wird.⁶⁵

Den bisher gemachten Ausführungen zufolge lassen sich als Fazit zwischen den Phänomenen „Schaden“ und „Verletzung“ folgende Verbindungslinien ziehen:

Schaden wie auch Verletzung verweisen auf ein Ereignis, das als eine Aufspaltung einer Kontinuität zu betrachten ist. Diese Aufspaltung bedeutet, dass eine Rückkehr zur vorherigen Kontinuität vorläufig oder dauerhaft unmöglich erscheint. Wie beim Juristischen liegt ein Bruch gegenüber dem, was als normal, d.h. als normkonform betrachtet wird, vor. Fokussiert wurde jedoch in diesem Abschnitt nicht die als Verletzung bezeichnete Normabweichung, sondern das Verletzt-werden des Menschen als empfindungsfähige Entität. Dabei wurde herausgearbeitet, dass Verletzungen immer mit schmerzhaften Gefühlsempfindungen einhergehen. Dies trifft sowohl auf körperliche wie auch psychische Verletzungen zu. Das Auftreten von Gefühlsempfindungen kann nur als ein leibliches Phänomen gedacht werden. Demzufolge lassen sich weder Verletzung

⁶² Vgl. Waldenfels, 2006, S. 167ff.: Waldenfels zeigt durch die Darstellung der Verbindung von Empfindbarkeit und Verwundbarkeit und durch die hierbei stattfindende Betonung des Pathischen auf, dass die Bewusstseinsmodelle der Kognitions- und Neurowissenschaften, bei denen es um die Registrierung, Verarbeitung, Speicherung und Kodierung von Daten geht, unzureichend sind, um sinnliche Erfahrungen zu beschreiben.

⁶³ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 19: Waldenfels geht hier von dem von Husserl geprägten Begriff der intentionalen Gefühlsakte aus und merkt an, dass diese nicht die gesamte Gefühlssphäre abdecken. Mit intentionalen Gefühlsakten, die Waldenfels von den nicht-intentionalen Gefühlsempfindungen unterscheidet, bezeichnet er Gefühle, welche aktiv generiert werden können. Man kann sich über etwas freuen oder an etwas Gefallen finden. Dass das Gefühl aufkommt, kann von der fühlenden Person aktiv beeinflusst werden. Dies hat jedoch nichts mit dem Vortäuschen von Gefühlsausdrücken zu tun.

⁶⁴ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 19

⁶⁵ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 61f.

noch Schaden ohne ein in letzter Konsequenz leiblich *getroffenes* Selbst denken, dem etwas widerfahren ist. Ausgehend von einem getroffenen Selbst erscheint jegliche Verletzung aufgrund zumindest vorläufiger Irreversibilität des zur Tatsache gewordenen Ungewollten als Schaden qualifizierbar. Dem Widerfahrnis, d.h. dem widrigen Ereignis, kommt hierbei sozusagen nachgängig die Funktion eines Anknüpfungspunktes zwischen einer wahrgenommenen Verletzung und einer Qualifizierung der Verletzung als Schaden zu.

2.3. Schaden als Negativum

Dass ein Umstand, weil als Nachteil qualifiziert, als Schaden zu bezeichnen ist, wurde bereits im Zuge der Analyse des juristischen Begriffsverständnisses erörtert. Nicht spezifisch dargelegt wurde jedoch, dass einem derartigen Urteil eine Negation von etwas zu Grunde liegt. Was mit Waldenfels als Unterbrechung eines Kontinuums gedeutet wurde, birgt den Aspekt eines „Nicht-Seins“⁶⁶ und deutet auf ein Fehlen von etwas hin. Dies wiederum impliziert die Voraussetzung, dass von etwas gewusst wird, das als empirisch Wahrnehmbares nicht zugegen ist, sondern dessen Abwesenheit auffällt. Lutz Koch bezeichnet das Wesen des Negativen⁶⁷ als etwas, das als Defekt bzw. Mangel im Grunde genommen gar nicht ist, was aber mittels der Sprache sichtbar gemacht werden kann bzw. eigens sichtbar gemacht werden muss.⁶⁸ Dazu zählt sowohl etwas, das *nicht mehr* ist, als auch etwas, das *noch nicht* ist und vielleicht auch nie sein wird. Schaden bedarf demnach eines Zursprachebringens eines relativen Nichts, um überhaupt als Schaden qualifiziert werden zu können.

Vom Gesichtspunkt der Aussagenlogik, so Koch, bedeutet diese Sichtbarmachung, dass entweder einem Urteilssubjekt ein Prädikat abgesprochen oder ein Prädikat in Bezug auf ein Subjekt verneint wird.⁶⁹ Propositionallogische Aussagen deuten jedoch nicht explizit auf ein Vorhandensein eines Mangels, Defekts oder Schadens hin, weil damit lediglich ein Nichtsein von etwas festgestellt wird. Das formallogische Verständnis der Feststellung eines Nichtseins von etwas impliziert, im Gegensatz zur Feststellung eines

⁶⁶ Koch, 2005, S. 89

⁶⁷ Der Begriff des Negativen ist als Nicht-Seiendes zu verstehen. Falsch wäre hier ein alltagsweltliches Verständnis als „Böses“ oder „Schlechtes“ (vgl. Koch, 2005, S. 89).

⁶⁸ Im Gegensatz zum juristischen Verständnis, bei der die Qualifikation bestimmter normabweichender Umstände als Schaden zur Voraussetzung für juristisches Handeln wird, ist die qualifikatorische Leistung, wenn es um eine nichtjuristische Qualifikation geht, eine Möglichkeit, die explizit vorgenommen werden kann oder auch nicht.

⁶⁹ z.B. „Das Bein ist nicht gebrochen“ oder „Das Auto fährt nicht.“

als Nachteil empfundenen Fehlens von etwas, die Absenz eines Appellcharakters der Aussage. Eine nicht bewertende Sicht auf das Negative, also auf das, was in der Aussage verneint wird, hat zur Voraussetzung, dass der Mensch etwas durch eine Verneinung bestimmen kann. Koch argumentiert, dass das menschliche Unterscheidungsvermögen im Grunde genommen auf der Fähigkeit zur Negation beruht. Er schreibt:

„Ohne negative Urteile können wir nicht unterscheiden. Ohne Unterscheidung würde alles, was wir zu erkennen streben, im Unbestimmten verschwimmen. Erkenntnis käme nicht zustande. Differenzierung, Prüfung, Kritik oder Dissens wären ohne Negativität unmöglich.“⁷⁰

Das Unterscheidungsvermögen kann jedoch nicht ausschließlich dem Menschen allein zugeschrieben werden, sondern bildet vielmehr die Grundvoraussetzung jeglicher Wahrnehmung.⁷¹ Was den Menschen vom Tier unterscheidet ist Koch zufolge, dass nur der Mensch den *Unterschied* als solchen bestimmen kann:

„Zwischen dem Unterscheiden und dem Bewußtsein des Unterschieds ist also selbst ein Unterschied zu machen. Das Letztere ist nur einem Wesen möglich, welches erstens überhaupt urteilen und zweitens auch negativ urteilen kann, also einem Wesen, das Verstand und Urteilsvermögen besitzt.“⁷²

Die Fähigkeit des negativen Urteilens impliziert, dass ein Wissen um einen Mangel oder ein Fehlen, also um ein Abwesendes, bestehen kann.⁷³ Bei diesem Wissen geht es um Vorstellungen, mit denen ein Absehen von etwas, d.h. ein Abstrahieren von konkret Wahrnehmbarem, vollzogen wird. Dieses Absehen, welches laut Koch die Grundlage für negatives Handeln ist, beinhaltet einen mehrpoligen Aspekt des Antizipierens. Zum einen nämlich führe diese Abstraktionsfähigkeit zu Vorstellungen des Freimachens von etwas und daraus abgeleiteten negativen Handlungen des Wegräumens von Hindernissen. Das bedeutet, dass ein antizipiertes Nichtsein absichtlich herbeigeführt wird.⁷⁴ Zum anderen ergibt sich daraus, dass die Abstraktionsfähigkeit des Menschen nicht nur einen Blick auf etwas, das nicht durch eigenes Handeln weggenommen wurde, also ein bereits

⁷⁰ Koch, 2005, S. 90

⁷¹ Vgl. Bateson, 1987, S. 39f., 87f., 118ff.: Laut Bateson beruht die Wahrnehmung auf dem Prinzip des Unterschieds. Der Wahrnehmungsprozess beruht, so Gregory Bateson, auf einer Wechselwirkung von Teilen des Geistes, die durch Unterschiede ausgelöst wird (zweites Kriterium des geistigen Prozesses). Etwas kann also nur wahrgenommen werden, weil es von etwas anderem unterschieden werden kann. Der Unterschied hat, Bateson zufolge, das Vorhandensein zweier „Etwasse“ (sic) als Voraussetzung. Diese Entitäten stehen in einer wechselseitigen Beziehung, welchen der Unterschied immanent ist. Beispielsweise wird ein Gegenstand erst durch den Kontrast zu einem anderen Gegenstand sichtbar. Bateson betrachtet den Wahrnehmungsvorgang als Informationsgewinnungsprozess, der von einer informationsverarbeitenden Entität (z.B. Gehirn oder Computer) vollzogen wird.

⁷² Koch, 2005, S. 90

⁷³ Vgl. Koch, 2005, S. 90

⁷⁴ Vgl. Koch 2005, S. 91: Koch hält in Anlehnung an Gehlen fest, dass die Fähigkeit des Wegräumens von Hindernissen eine rein menschliche ist.

Fehlendes, zulässt, sondern auch eine Sicht auf eine Zukunft freigibt, in der sich vormals vorgestellte Möglichkeiten bereits in der Gegenwart als zukünftige Unmöglichkeiten verwirklicht haben. Das bedeutet, dass beispielsweise ein zerstörter Gegenstand nicht mehr für einen bisher gewohnten Gebrauch zur Verfügung steht. Noch deutlicher wird diese Verwirklichung künftiger Unmöglichkeiten, wenn von irreversiblen körperlichen Schäden, d.h. von unfallbedingter Invalidität die Rede ist.

In den vorhergehenden Textabschnitten wurde mit der Erklärung des Begriffes „Widerfahrnis“ der prozesshafte Aspekt der ereignishaften Entstehung eines Mangels oder Verlustes als Grundlage für die Möglichkeit der Qualifikation von Umständen als Schaden skizziert. Die tatsächliche Wahrnehmung des Schadensereignisses kann jedoch nicht als zwingende Voraussetzung für eine dem Ereignis nachgängige Qualifikation der Umstände als Schaden geltend gemacht werden.⁷⁵ Vielmehr ist es dem menschlichen Abstraktionsvermögen zuzuschreiben, dass sowohl *nicht mehr* Vorhandenes als auch *noch nicht* Vorhandenes, anders gesagt Vorenthaltenes, gedacht bzw. imaginiert werden kann. Koch spricht in diesem Zusammenhang von einem „relativen Nichts“⁷⁶, welches der Mensch als Anlass und Ausgangspunkt für präventives, prophylaktisches und kathartisches Handeln nimmt.⁷⁷ Der Autor setzt im Vorfeld dieser handlungstheoretischen Überlegungen, basierend auf Aussagen von Scheler, Plessner und Gehlen, das anthropologische Postulat, dass der Mensch als einziges bekanntes Wesen die Fähigkeit besitzt, Nichtseiendes zu erkennen und nach dieser Erkenntnis entsprechend zu handeln.⁷⁸ Um Schaden als Negativum darstellen zu können, erscheint es ausgehend vom obigen Postulat zielführend, sich den Bedingungen der Möglichkeit der Wahrnehmung von Nichtseiendem zuzuwenden. Fokussiert wird hierbei jenes Seiende, welches in Folge eines Ereignisses zu einem Nichtseienden wird. Anders gesagt, geht es darum, wie etwas, das

⁷⁵ Anders ausgedrückt: Um einen vorgefundenen Sachverhalt als Schaden qualifizieren zu können, ist es nicht erforderlich, dass derjenige, der die Qualifizierung vornimmt, das Ereignis, durch das der Sachverhalt entstanden ist, beobachtet hat.

⁷⁶ Vgl. Koch, 2005, S. 91: Den Ausdruck „relatives Nichts“ verwendet Koch deshalb, um Nichtseiendes von einem nicht vorstellbaren „absoluten Nichts“ abzugrenzen.

⁷⁷ Vgl. Koch, 2005, S. 92: Die von Koch vorgenommene Kategorisierung des Handelns wird vom ihm wie folgt erläutert: Präventives Handeln bedeutet, dass Unerwünschtem aus dem Weg gegangen wird. Mit prophylaktischem Handeln ist jenes gemeint, mit welchem dem Unerwünschten, in der Absicht es zu verhindern oder es abzuschwächen, entgegengetreten wird. Kathartisches Handeln zielt auf eine Beseitigung von Unerwünschtem ab. Die letzte Form ist also nachgängig.

⁷⁸ Vgl. Koch, 2005, S. 91

auf Grund eines Vorfalls nicht mehr ist, wahrgenommen und in weiterer Folge als Schaden qualifiziert werden kann.⁷⁹

Die Feststellung eines Fehlens oder eines Mangels fußt auf den ersten Blick entweder auf der Beobachtung eines Ereignisses, bei dem etwas entfernt oder zerstört wurde, oder auf einem Wissen um die Gestalt, Funktionsweise oder Eigenart einer vollkommen intakten Entität und auf dem Vermögen einen Unterschied zwischen einer vorgestellten intakten Entität und einer vorgefundenen defekten Entität feststellen zu können. Der erste Fall, also die Beobachtung eines Schadensereignisses, impliziert jenes Wissen, welches im zweiten Fall angesprochen wurde. Mit anderen Worten, um davon sprechen zu können, dass eine Sache einen Mangel oder Defekt hat, erscheint in jedem Fall eine Vorstellung vom selben Gegenstand im Zustand der Intaktheit, Unbeflecktheit und/oder Vollständigkeit erforderlich. Des Weiteren birgt die Möglichkeit eines Vergleichs zwischen einem als defekt befundenen Gegenstand und der Vorstellung des intakten Gegenstandes auch ein Wissen von jenem Vorgang, bei dem der Zustand eines Seienden dem Zustand des Fehlens von etwas, also einer Negation des Seienden, gewichen ist. In der Metaphysik des Aristoteles wird dieser Vorgang als „Vergehen“ bezeichnet. Aristoteles versteht darunter eine Wandlung von einem Vorhandenen in ein Nicht-Vorhandenes, wodurch die Feststellung eines Gegensatzes durch die Unterscheidung zwischen einem Vorhandenen und der Negation eines Vorhandenen möglich wird. Vom Prinzip her lässt sich der Begriff „Veränderung“ oder „Wandlung“ als ein Wechselspiel von Entstehen und Vergehen begreifen. Aristoteles differenziert systematisch durch die paarige Setzung von Bejahtem und Verneintem folgende drei Arten der Veränderung:

- a) Ein Substrat verändert sich in ein Substrat. Mit anderen Worten: ein Vorhandenes geht in ein anderes Vorhandenes über. Eine derartige Veränderung lässt sich als Umwandlung bezeichnen.
- b) Ein Nicht-Substrat verändert sich in ein Substrat. Aus einem Nichtvorhandenen geht also ein Vorhandenes hervor. Es handelt sich hierbei um jenen Vorgang, den Aristoteles als Werden/Entstehen bezeichnet.
- c) Die Veränderung von einem Substrat in ein Nicht-Substrat, wenn ein Vorhandenes zu einem Nichtvorhandenen wird, ist, wie bereits erwähnt, als „Vergehen“ im Sinne eines negativen Werdens zu verstehen.⁸⁰

⁷⁹ Dieser Schritt hin zu einer ontologischen Betrachtungsweise des Negativen, erfolgt angelehnt an die Vorgehensweise von Lutz Koch, der diesen Aspekt in einem äußerst knappen Abschnitt mit dem Titel „Negative Ontologie“ unter Verweis auf den Steresisbegriff aus der Metaphysik des Aristoteles anreißt (Koch, 2005, S. 91).

Aus den drei Arten der Veränderung lässt sich nun schließen, dass ein ontisch Negatives nur mittels einer auf Gegensätzlichkeit beruhenden Relation zu einem ontisch Positiven bestimmbar wird und dieser Bestimmbarkeit ein Ereignis, bei dem sich Nichtseiendes in Seiendes oder Seiendes in Nichtseiendes wandelt, zu Grunde liegt. Diese Relation kann, so Koch, in verschiedenen Formen, wie Abwesenheit (Absenz) und Mangel (Defizienz) zu Tage treten.⁸¹ Daran anknüpfend schreibt Koch:

„Dass wir den Mangel und das Fehlen denken können (denn anschauen lässt es sich nicht), hat Folgen. Wir wissen um das Nichtsein als Fehlen, Mangel, Abwesenheit oder auch Privation (wenn das Fehlende zuvor da war, aber entfernt bzw., geraubt wurde). Es kann Schatten herrschen, weil die Sonne untergegangen ist oder weil jemand in die Sonne getreten ist. Die Abwesenheit von etwas kann als solche anwesend sein. Das war des Sinn der aristotelischen *steresis*“.⁸²

Aristoteles unterscheidet acht verschiedene Formen der Steresis oder Privation.⁸³ Von diesen erscheint nur die der „gewaltsamen Wegnahme“ für die Erklärung des Phänomens Schaden als relevant. Eine weitere Form, nämlich die durch welche ein Fehlen dessen, was in einem bestimmten Entwicklungsabschnitt noch nicht vorhanden ist, ausgedrückt wird, bedarf jedoch deshalb einer expliziten Erwähnung, weil sie ebenso wie die gewaltsame Wegnahme einen prozeduralen Hintergrund hat. Die anderen sechs Formen stehen für ein statisches Nichtsein, das über die Beschaffenheit von Lebewesen, Gegenständen oder Sachverhalten Auskunft gibt. Während die (gewaltsame) Wegnahme auf eine Veränderung von einem Substrat in ein Nichtsubstrat verweist, deutet jene Form der Steresis, die als ein im Werden Vorenthaltenes, oder anders gesagt, als ein entwicklungsbedingtes (Noch-)Fehlen zu verstehen ist, auf einen Wandel von einem Nichtsubstrat in ein Substrat hin. Die Bewegungen, die diesen beiden Formen der Steresis innewohnen, sind einander insofern entgegengesetzt, dass bei der ersten eine Bejahung zu einer Verneinung und bei der zweiten eine Verneinung zu einer Bejahung wird. Beiden gemeinsam ist, dass jeweils ein Wechsel von einem Zustand in einen Gegenteiligen stattfindet.⁸⁴

Der Prozess der gewaltsamen Wegnahme führt zu dem Zustand eines Abhandenseins von etwas, das jedoch nur von einem vorherigen Vorhandensein her zu denken ist, so

⁸⁰ Vgl. Aristoteles, 2000 S. 294f. (MET, XI, 1067b): Die theoretisch vierte Denkmöglichkeit einer Wandlung von einem Nicht-Substrat in Nicht-Substrat schließt Aristoteles mit der Begründung aus, dass zwischen Nichtseiendem und Nichtseiendem weder Gegenteiligkeit noch Widerspruch vorliegt. Des Weiteren merkt Aristoteles an, dass unter Substrat dasjenige zu verstehen ist, was durch Bejahung bezeichnet wird.

⁸¹ Vgl. Koch, 2005, S. 91

⁸² Koch, 2005, S. 91

⁸³ Vgl. Aristoteles, 2000, S. 145f. (MET, V, 1023b – 1023a)

⁸⁴ Vgl. Aristoteles, 2000, S. 130 (MET, V, 1018a, 30-35)

wie ein im Werden Vorenthaltenes nur von einem zukünftigen Vorhandensein her verstanden werden kann. Die Bedingung für die Wahrnehmung der Steresis ist demnach ein von einem dinglichen Vorhandensein unabhängiges Wissen um eine Form oder Gestalt. Karl-Heinz Volkmann-Schluck schreibt hierzu:

„Das Gegenteil zur Steresis ist das Eidos, hier auch Logos genannt, weil das Eidos das ist, als was das Seiende angesprochen wird, dergestalt, daß die Steresis nur vom Eidos her als dessen Fehlen erblickt werden kann.“⁸⁵

Diese Aussage erscheint in Bezug auf das Phänomen „Schaden“ dahingehend als essentiell, da jegliche Qualifikation von etwas als Schaden von einer Gewissheit um ein Fehlen von etwas ausgehen muss. Dafür, wie die Wahrnehmung von etwas, das abhanden gekommen ist, überhaupt zustande kommen kann, wurde nunmehr mit Aristoteles eine Erklärung geliefert.⁸⁶ Lutz Koch verwendet in diesem Zusammenhang den Ausdruck „relatives Nichts“, welches im Schadensfall oft nur an Spuren eines Bereits-Dagewesenen erkennbar wird.⁸⁷

Das von Koch genannte Abstraktionsvermögen erscheint aus dem Blickwinkel Batesons informationstheoretischer Überlegungen über Wahrnehmung als die Voraussetzung dafür, dass durch den Wahrnehmenden, zwischen zwei Entitäten, deren Existenz zeitlich verschoben ist, ein Unterschied gezogen werden kann, ohne dass die Existenz der zeitlich früheren Entität überhaupt zur sinnlichen Wahrnehmung gelangt ist.⁸⁸ Die Feststellung, dass etwas fehlt oder nicht mehr so ist, wie es war, also dass sich eine Sache oder etwas an einer Sache verändert hat oder verschwunden ist, scheint ein Akt bzw.

⁸⁵ Volkmann-Schluck, 1979, S. 148

⁸⁶ Vgl. Volkmann-Schluck, 1979, S. 148f., 156: Da hier unter Bedachtnahme darauf, den Umfang der Arbeit nicht zu sprengen, keine tiefgehende Auseinandersetzung mit der Metaphysik des Aristoteles stattfinden kann und soll, sei hier nur kurz darauf verwiesen, dass Aristoteles zufolge Form (εἶδος), Privation (στέρησις) und Stoff (ὕλη) das Sein des Seienden ausmachen, weil sie in ihm anwesend sind. Des Weiteren erscheint es wichtig zu erwähnen, dass „Entstehen“ keinesfalls als ein Vorgang des Werdens eines Eidos zu verstehen ist. Eidos wie auch Stoff gelten in der Metaphysik des Aristoteles, Volkmann-Schluck zufolge, als unentstanden.

⁸⁷ Beispielsweise ist ein Loch im Stoff eines Kleidungsstückes daran erkennbar, dass in Relation zu einem von Gewebe eingegrenzten Bereich *kein* Gewebe vorhanden ist. Mit dieser Analogie lässt sich das Ereignis des Vergehens, hier verstanden als die Entstehung eines „relativen Nichts“, durch gewaltsame Wegnahme, welche wiederum als Bruch in einem Kontinuum zu begreifen ist, erklären. Ein textiles Gewebe zeichnet sich aufgrund einer vorhandenen Gewebefaserbindung durch ein im Grunde genommen regelmäßiges und kontinuierliches Zusammensein von Kett- und Schussfäden aus. (<http://de.wikipedia.org/wiki/Weben>, Stand: 23.10.2011) Fehlt dieses Muster an einer Stelle im Textil, so ist für den Fall, dass ein Webfehler ausgeschlossen werden kann, davon auszugehen, dass eine „gewaltsame“ Wegnahme von Fäden stattgefunden hat, wodurch die Regelmäßigkeit des Webmusters unterbrochen wird. Das Urteil darüber, ob das Fehlen von Gewebe als Schaden oder als modische Spielerei zu qualifizieren ist, ist dem Zeitgeist und/oder jeweiligen Träger eines Kleidungsstückes anheimzustellen.

⁸⁸ Vgl. Bateson, 1987, S. 39f., 87f., 118ff.: In der deutschen Übersetzung von Gregory Batesons Werk „Geist und Natur. Eine notwendig Einheit“ heißt es wörtlich: „Wir ziehen [draw] Unterscheidungen; wir entnehmen sie. Die Unterscheidungen, die nicht gezogen werden, existieren nicht“ (Bateson, 1987, S. 120).

Vorgang der Bedeutungszuordnung zu sein, der dieser primären Wahrnehmung nachfolgt und bei dem die von Lutz Koch angesprochene „Fähigkeit unseres Geistes zur Abstraktion“⁸⁹ zum Einsatz kommt. Der Akt des Abstrahierens würde demnach im Hinblick auf die Feststellung eines Fehlens, eines Mangels oder eines Defektes an einer Bruchlinie von Seiendem und Nicht-Mehr-Seiendem beginnen, die nur dann als solche erkennbar ist, wenn ein Wissen um das Eidos, d.h. der unversehrten Entität, besteht.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass als Schaden ein Sachverhalt nur dann qualifizierbar wird, wenn durch einen Vorgang der Wegnahme ein „relatives Nichts“ entstanden ist. Mit anderen Worten, das Phänomen „Schaden“ ist insofern nicht als positiv vorhandenes Seiendes denkbar, als dass es einer Privation, welche in der Form einer Wegnahme auftritt bzw. aufgetreten ist, bedarf.⁹⁰ Sein tatsächliches Auftreten ergibt sich aus einem gegebenen Fall, bei dem es zu einer Negation eines früher gegebenen Seienden kommt. Eine Schadensfeststellung, das heißt eine Bedeutungszuordnung, ob etwas als Schaden betrachtet wird, ist, wie bereits im vorherigen Abschnitt aufgezeigt, erst aufgrund einer Verletzung denkbar. Im Zuge des Wahrnehmens einer Verletzung findet ein Urteilen statt, durch welches ein durch gewaltsame Wegnahme entstandenes relatives Nichts festgestellt wird, welches infolge des Entzugsereignisses als Anwesenheit einer Abwesenheit⁹¹ (Steresis) Platz greift. Das Wahrnehmen und Urteilen stützt sich hierbei auf die nur dem Menschen zugesprochene Abstraktionsfähigkeit, welche ihrerseits in der spezifisch menschlichen Fähigkeit der Negation gründet.

2.4. Schadensfeststellung als qualifikatorische Leistung

Mehrmals wurde bereits angesprochen, dass „Schaden“ kein empirisch wahrnehmbares Phänomen ist, sondern das Resultat eines auf ein bestimmtes betroffenes Subjekt oder eine Gruppe von betroffenen Subjekten bezogenen Urteilsprozesses.⁹² Um nun das Phänomen „Schaden“ begrifflich fassen zu können, ist es wichtig, folgende Frage zu behandeln: Welche Art von Urteil wird gefällt, wenn etwas Wahrgenommenes als Schaden qualifiziert wird?

Primär ist hierbei zu unterscheiden zwischen jenem Urteil, bei dem etwas *als* Schaden deklariert wird und einer diesem Urteil nachfolgenden einschätzenden Beurteilung des

⁸⁹ Koch, 2005, S. 90

⁹⁰ Die Möglichkeit eines Schadenseintritts wäre demnach als Möglichkeit einer unerwünschten Wegnahme zu sehen und hier nicht als Schaden, sondern als *Gefahr (Schaden zu nehmen)* zu bezeichnen.

⁹¹ Vgl. Koch, 2005, 91

⁹² Einfach gesagt: Was einer Person/jemandem als Schaden erscheint, kann von einem anderen als Nutzen qualifiziert werden.

Schadensausmaßes. Letzteres erscheint an einen empirisch gegebenen Sachverhalt, der mit wissenschaftlichen Methoden intersubjektiv geltend gemacht werden kann, gebunden zu sein. Dies gilt für den Blechschaden am Auto genauso wie für eine erlittene psychische Kränkung, sofern diese pathologische Folgen hat und diese aufgrund von auftretenden Symptomen auf Basis wissenschaftlicher Methoden diagnostizierbar sind. Ob nun im wissenschaftlichen Kontext formuliert oder nicht, so ist allgemein vorauszusetzen, dass Aussagen über etwas, das *als* Schaden bezeichnet wird, synthetische Aussagen sind. Ihr Wahrheitsgehalt lässt sich ausschließlich durch ihre Übereinstimmung mit ihren Referenten in der ‚außen‘ bestehenden Wirklichkeit feststellen.⁹³ Das Urteil, *ob* etwas *als* ein Schaden gelten kann, erscheint auf den ersten Blick als eine einfache Bedeutungszuordnung. Registrierte Signale (Daten) werden sozusagen kontextabhängig mit der Bedeutung Schaden etikettiert. Wahrgenommenes wird durch diese Zuordnung zur Information.⁹⁴ So schreibt Sigmar-Olaf Tergan: „Information is data that has been given meaning through interpretation by way of relational connection and pragmatic context“.⁹⁵

Wird etwas als Schaden bezeichnet und wird dies anderen mitgeteilt, ist diese Bedeutungszuordnung wiederum ein Signal, dem eine Vielfalt von Bedeutungen zugeordnet werden kann. So heißt es bei Gerhard Roth, dass ein- und dasselbe Zeichen ganz unterschiedliche Bedeutungen haben kann, und dass umgekehrt dieselbe Bedeutung durch ganz verschiedene Zeichen repräsentiert werden kann.⁹⁶ Die Interpretation von Signalen scheint jedoch mehr zu beinhalten als nur einen emotionslos vollzogenen Akt der Koppelung von Wahrnehmungsinhalt und Begriff, nach dem Prinzip von Encoding und Decoding. Dies trifft im Besonderen dann zu, wenn die Qualifikation von etwas als Schaden durch den Betroffenen selbst vollzogen wird, weil in diesem Kontext das Pathische zum Tragen kommt. In jenem Punkt, dass ein Widriges, das jemanden betrifft, nicht emotionsfrei wahrgenommen wird, stehen der phänomenologische Ansatz von Bernhard Waldenfels⁹⁷ und neurowissenschaftlich-konstruktivistische Ansätze, wie zum Beispiel

⁹³ Vgl. Patzelt, 1986, S. 163f.

⁹⁴ Vgl. Roth, 1997, S. 105ff.: Roth verweist darauf, dass der von Claude Shannon und Warren Weaver im 1949 erschienenen Werk „The Mathematical Theory of Communication“ verwendete Informationsbegriff die Übertragung, Speicherung, Verarbeitung und den Abruf von Signalen ohne der hier genannten Bedeutungszuordnung zum Inhalt hat.

⁹⁵ Tergan/Keller, 2005, S. 3: Eigene Übers: Information sind Daten, dem durch Interpretation auf Basis von relationaler Verbindung und pragmatischem Kontext Bedeutung gegeben wird.

⁹⁶ Vgl. Roth, 1997, S. 105

⁹⁷ Vgl. Waldenfels, 2006, S. 161: Waldenfels nimmt zur Bedeutung von Emotionen in den Neurowissenschaften wie folgt Stellung: „In der Neurobiologie hat die Bedeutung jener Hirnzonen zugenommen, die

der von Gerhard Roth⁹⁸, nicht im Widerspruch. Waldenfels zeigt jedoch auf, dass informationstheoretische Erklärungsmodelle zu kurz greifen⁹⁹ und radikalkonstruktivistische Ansätze ontologisch fragwürdig erscheinen, weil hierbei eine Ablösung der von ihm als ontologisch zusammengehörig gedachten Phänomene „Affektion“ und „Appell“ stattfindet und der Bedeutungsunterschied zwischen bloßer Wahrnehmung von etwas, wie zum Beispiel der Farbe einer Blume und die Affektion, welche beim Getroffenwerden von Widrigem stattfindet, aufgrund der Neutralität und Undifferenziertheit, die der Codierung in der konstruktivistischen Sichtweise unterstellt wird, verschwimmen würde.¹⁰⁰

Wenn etwas als nachteilig, also als Schaden, beurteilt werden soll, dann steht genau genommen nicht eine Entscheidung an, die ein Dilemma beseitigen soll. Der Beurteilende ist vielmehr mit einem Tetralemma¹⁰¹ konfrontiert. So würde es zumindest nach rein rationalen Gesichtspunkten darum gehen abzuwägen, ob etwas als nur vorteilig (Nutzen), als nur nachteilig (das Gegenteil von Nutzen = Schaden), als gleichzeitig vor- und nachteilig oder als weder vor- noch nachteilig eingestuft werden soll. Ein derartiger Bewertungsvorgang scheint jedoch realiter nicht auf rein rationalen Kriterien zu beruhen, sofern eine gefühlsbedingte Gerichtetheit, mit anderen Worten ein Begehren als Bestandteil der Grundlage des Entscheidens über die Vor- bzw. Nachteiligkeit von wahrgenommenen Umständen mit eingeschlossen werden kann. Auch in dem von Ger-

mit der Realisierung von Gefühlen verbunden sind; das Gehirn ist demnach kein bloß datenverarbeitender Apparat, sondern ein lebendiges Organ, das auswählt und »bewertet«, was »wichtig« ist.“

⁹⁸ Vgl. Roth, 1997, 210ff.; Damasio, 1996, S. 64ff.: Ein emotionsfreies Feststellen und nüchternes Begutachten einer für Dritte offensichtlichen Widrigkeit würde nach heutigen neurobiologischen Erkenntnissen eher darauf hindeuten, dass die betroffene, emotionslos bleibende Person nebst dem erstgenannten Schaden auch noch einen Gehirnschaden hat. Roth rekurriert in diesem Zusammenhang auf den von Damasio beschriebenen Fall des Managers Elliot, der aufgrund einer medizinisch notwendig gewordenen Sektion von Gehirngewebe aus dem Stirnlappen weitgehend emotionslos wurde und daher trotz ansonsten intakter kognitiver Fähigkeiten nicht mehr in der Lage war übergeordnete, d.h. längerfristige Ziele zu verfolgen oder vernünftige Entscheidungen zu treffen.

⁹⁹ Vgl. Waldenfels, 2006, S. 168: Waldenfels stellt hier fest: „Schon die einfachste sinnliche Erfahrung geht über eine bloße Registrierung und Kodierung von Daten und über deren Verarbeitung hinaus.“

¹⁰⁰ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 102: Hier wendet sich Waldenfels gegen die auf dem „Prinzip einer undifferenzierten Codierung“ indem er schreibt: „Die Dinge, ‚die unsere Sinne rühren‘, verdünnen sich zu einem unbestimmten X, dessen Bestimmung einzig und allein auf konstruktive Operationen zurückgeht. Die Affektion verliert damit jeden Appeal, und mit Affekten hat sie so wenig und so viel zu tun wie mit Farben oder Größeneinheiten; denn auch sie werden konstruiert.“(Waldenfels, 2002, S. 102)

¹⁰¹ Vgl. Sparrer/Varga von Kibéd, 2000, S. 77f.: Das Tetralemma (auch bezeichnet als Urteilsvierkant oder Sanskrit: čatuškoti) ist laut Varga von Kibéd eine Struktur aus der traditionellen indischen Logik zur Kategorisierung von Haltungen und Standpunkten, mit deren Hilfe im Rechtswesen jene Standpunkte, die ein Richter (also der Urteilende) gegenüber zwei Parteien einnehmen kann, eingeteilt werden. Einen umfangreichen Nachweis, dass das Tetralemma nicht nur im östlichen Denken seit Jahrtausenden als logische und ontologische Denkfigur in Gebrauch ist, sondern auch bereits bei Philosophen der Antike (Parmenides und Aristoteles) sowie zahlreichen späteren Philosophen bis herauf zu Hegel oder Kierkegaard anzutreffen ist, erbringt Hans Peter Sturm in seiner Dissertation (Vgl. Sturm, 1996).

hard Roth vertretenen neurobiologischen Ansatz wird eine Beteiligung von Emotionen bei Entscheidungsprozessen angenommen. Für Emotionen wird das sich über mehrere Hirnareale erstreckende limbische System verantwortlich gemacht. Roth schreibt:

“Die allgemeine Funktion des limbischen¹⁰² Systems besteht in der Bewertung dessen, was das Gehirn tut. Dies geschieht einerseits nach den Grundkriterien ‚Lust‘ und ‚Unlust‘ und nach Kriterien, die davon abgeleitet sind. Das Resultat dieser Bewertung wird im Gedächtnissystem festgehalten. Bewertungs- und Gedächtnissystem hängen damit untrennbar zusammen, denn jede Bewertung geschieht aufgrund des Gedächtnisses. Umgekehrt ist Gedächtnis nicht ohne Bewertung möglich, denn das ‚Abspeichern‘ von Gedächtnisinhalten geschieht aufgrund früherer Erfahrungen und Bewertungen und des gerade anliegenden emotionalen Zustandes.”^{103,104}

Wie kann nun basierend auf den bisherigen Ausführungen das Zusammenwirken von Wahrnehmung und Beurteilung im Hinblick auf das Phänomen “Schaden” gedacht werden?

Bei einem (Vor-)Fall in Folge dessen etwas hinsichtlich seiner Vor- bzw. Nachteiligkeit beurteilt wird, ist die (noch unbewertete) Wahrnehmung dieses Etwas‘ die Voraussetzung für die Möglichkeit des Bewertens. Die Wahrnehmung, also das Registrieren eines Signals¹⁰⁵ ist jedoch nicht nur als logische Bedingung, sondern auch als eine zeitliche Voraus-Setzung zu denken. Wie bereits vorhin beschrieben, wird dem registrierten Signal nachträglich eine Bedeutung zugeordnet. Es wäre hierbei falsch die emotionalen Aspekte zu vernachlässigen, weil bereits beim Abgleich zwischen registriertem Signal (etwas) und als zuordenbar bewerteten Gedächtnisinhalten (als etwas) die mit den Gedächtnisinhalten korrelierenden Emotionen, welche ihrerseits wiederum am Abspeichern selbiger Gedächtnisinhalte beteiligt sind, als präsent anzunehmen sind.¹⁰⁶ Einfacher gesagt, jede Bedeutungszuordnung, das heißt jedes Generieren eines Informations-

¹⁰² Roth beschreibt das limbische System als ein ausgedehntes, das gesamte Gehirn durchziehendes System, dessen wesentliche Bedeutung darin liegt, dass es als „Verhaltensbewertungssystem des Gehirns“ fungiert (Roth, 1997, 97f.).

¹⁰³ Roth, 1997, S. 209

¹⁰⁴ Vgl. Schur, 1973, S. 104ff.: Dass das von Roth angesprochene und von Freud formulierte psychische Regulationsprinzip, welches auf den Affekten Lust und Unlust beruht, nicht der Ratio unterliegt, soll hier der Vollständigkeit halber erwähnt werden.

¹⁰⁵ Der Vorgang, der bei Roth (vgl. 1997, S. 105) als Registrieren eines Signals bezeichnet wird, ist mit dem Begriff „Empfinden“ bei Waldenfels vergleichbar, jedoch keineswegs gleichzusetzen (vgl. Waldenfels, 2002, S. 20). Der wesentliche Unterschied zwischen beiden Auffassungen liegt darin, dass das, was Waldenfels unter „Empfinden“ versteht, als vorwiegend emotional geprägter und vorwiegend pathisch konnotierter Erlebnisgehalt zu begreifen ist, der keinem wie auch immer gearteten Telos untergeordnet wird. Bei Roth hingegen dominiert die Idee einer biologisch gegebenen Notwendigkeit der Informationsgewinnung, welche als Grundlage für überlebensförderndes Verhalten gedacht wird.

¹⁰⁶ Vgl. Roth, 1997, S. 212

gehalten erfolgt auf Basis eines Vorwissens¹⁰⁷, das mit Emotionen befrachtet ist, welche wiederum auf die Art der Beurteilung und damit nicht nur auf die Verarbeitung und Speicherung, sondern auch auf das Handeln in der gegenwärtigen Situation Einfluss haben.^{108,109} Roth formuliert den Zusammenhang von Emotionen und Bedeutungszuordnung in Bezug auf das Thema “Information und Bedeutung”¹¹⁰ ohne Rekurs auf eine Involvierung von Emotionen. Danach nimmt er auf eine Verbindung zwischen Kognition und Emotion¹¹¹ Bezug, aber ohne sich explizit auf das Bedeuten zu beziehen. Demgegenüber basieren die Ausführungen von Waldenfels über das Phänomen der Erfahrung auf einem gedachten Ineinander von Bedeuten und Begehren.¹¹² Auf diese Verquickung wird im nachfolgenden Kapitel nochmals genauer eingegangen. Vorläufig bleibt nur anzumerken, dass etwas, das als Schaden qualifiziert wird, primär als dem eigenen Begehren Zuwiderlaufendes, oder mit Roth als Unlustgenerierendes zu verstehen ist. Dass die Urteilsbildung hinsichtlich bestimmter Umstände, die aus Vernunftgründen als nachteilig qualifiziert werden können, im Falle eines Getroffenseins des Urteilenden mit Unlustgefühlen einhergeht, erscheint quasi als emotionale Voraussetzung dafür, dass in einem nichtjuristischen Sinn überhaupt von Schaden gesprochen werden kann. Wie diese Gefühle konkret zustande kommen und welche Bezüge zur Kognition im Gehirn hierbei bestehen, ist nach Ansicht von Roth ein noch weitgehend unerforschtes Gebiet der Neurowissenschaften.¹¹³

Wie sich zeigt, handelt es sich bei der Behandlung des Themas “Schadensfeststellung als qualifikatorische Leistung“ um eine Operation mit zwei Seiten, wobei die eine dem Phänomen „Schaden“ mit dem Ziel einer begrifflichen Fassung zugewandt ist und die andere das Thema des nachfolgenden Kapitels „Schaden als Erfahrung“ ständig und unweigerlich mit anschneidet.

¹⁰⁷ Vgl. Roth, 1997, S. 107

¹⁰⁸ Vgl. Roth, 1997, S. 212

¹⁰⁹ Zur Veranschaulichung ein Beispiel: Ein Vater und seine noch nicht ganz zweijährige Tochter gehen spazieren. Ein Hund taucht vor ihnen auf. Das Kind nimmt etwas wahr, das auf Grund abgespeicherter und bewerteter Gedächtnisinhalte mit der Lautsequenz „WauWau“ versehen wird und das aufgrund bisher gemachter angenehmer Erfahrungen (mit anderen WauWaus, also mit WauWau im Allgemeinen) eine große emotionale Anziehung ausübt. Das Kind setzt also an, dem Hund entgegen zu laufen. Der Vater nimmt hingegen dieses etwas als *den* Hund, der ihn vor einem halben Jahr ins Bein gebissen hat, begleitet vom Gefühl der Angst wahr und reißt sein Kind hoch, um es vor einem möglichen Schaden zu bewahren.

¹¹⁰ Roth, 1997, S. 105ff.

¹¹¹ Vgl. Roth, 1997, S. 211f.

¹¹² Vgl. Waldenfels, 2002, S. 22ff.

¹¹³ Vgl. Roth, 1997, S. 212; Zu beachten ist hier, dass Roths Hinweis auf die neurowissenschaftliche Unerschtheit der Bezüge zwischen Kognition und Gefühlen aus dem Jahr 1997 stammt.

Für die Feststellung, ob etwas als Schaden zu bezeichnen ist, ist ein Akt des Qualifizierens, an dessen Ende eine Entscheidung als Resultat steht, als denotwendig vorauszusetzen, weil Schaden als eine Nichtgegebenheit von etwas, also als Negativum und nicht als positiv wahrnehmbarer Gegenstand zu denken ist, bei dem ein über Wahrnehmung hinausgehendes Abstrahieren unter pathischen, d.h. Schmerzen verursachenden, Bedingungen stattfindet. Die Beurteilung, ob etwas ein Schaden ist, erscheint nur in einem juristischen Kontext auf nicht emotionaler und rein praktischer Vernunft basierend möglich. Hierbei kann das Modell eines Urteilsvierkants zu Hilfe genommen werden.¹¹⁴ Es kann nunmehr folgende Aussage getroffen werden: „Schaden ist eine Erfahrung.“ Die Tragweite dieses Satzes wird im nachfolgenden Kapitel gezeigt.

2.5. Kurzfassung des Schadensbegriffes

Aufgrund der bisherigen Ausführungen erscheint es so, dass das Phänomen “Schaden” nur in Form eines mehrdimensionalen bzw. mehrschichtigen Begriffes darstellbar ist. Die nunmehr folgende Darstellung unterschiedlicher Aspekte des behandelten Phänomens ist dem Ziel untergeordnet, einen für die weitere Arbeit relevanten Arbeitsbegriff für das Phänomen “Schaden” zu formulieren. Da darüber hinaus noch weitere Aspektierungen möglich erscheinen und eine tiefergehende Behandlung derselben den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, wird hier ausdrücklich auf den Anspruch einer vollständigen Begriffsdefinition verzichtet.

Zum sachlichen Aspekt: Schaden bezeichnet in sachlicher Hinsicht einen Umstand oder Umstände, der bzw. die als Nachteil durch jemanden und für jemanden (Betroffener) beurteilt werden. Sowohl Betroffener als auch der Akt des Qualifizierens sind Bedingungen für die Wahrnehmung des Phänomens „Schaden“. Der Akt des Qualifizierens kann, muss aber nicht, durch den Betroffenen vollzogen werden. Die Qualifizierung

¹¹⁴ Zu einer juristischen Behandlung dieser Frage kommt es jedoch praktisch immer erst dann, wenn sich jemand bereits geschädigt fühlt, d.h. dass subjektiv bereits eine Schadensfeststellung im Sinne eines Urteils darüber, dass etwas als Schaden zu gelten hat, vollzogen wurde. Damit bedarf es immer eines primären, außerjuristischen Urteils, dessen Grundlage subjektive Empfindungen bilden, um überhaupt in einem konkreten Schadensfall eine Befassung eines staatlich oder überstaatlich organisierten Rechtsprechungsapparates zu erlangen. Mit der Darlegung der Notwendigkeit einer vorjuristischen Feststellung von Schaden konnte gezeigt werden, dass selbst im juristischen Bereich ein philosophisch generiertes Verständnis von Schaden als Voraussetzung gedacht werden muss. Im Sinne von Bernhard Waldenfels ist hier noch anzufügen, dass diese Art der Schadensfeststellung eine Form der Antwort auf ein Widerfahrnis ist, mit der sich jemand, der sich betroffen fühlt, in seiner Art des Antwortens erst zum Geschädigten macht. Jemand kommt bereits als Geschädigter zum Anwalt, ebenso wie jemand als bereits Kranker zum Arzt geht. Weder der sich geschädigt Fühlende braucht den Juristen um festzustellen, dass er geschädigt wurde, noch braucht ein Mensch, der sich bereits krank fühlt, einen Arzt, der ihm bloß bestätigt, dass er krank ist. Damit ist jedoch nicht die formelle Krankenstandsbestätigung für den Arbeitgeber gemeint.

eines Sachverhalts *als* Schaden ist an eine jeweils situationsgebundene einschätzende Beurteilung des Schadensausmaßes, gebunden. Erst in der Einschätzung des Schadensausmaßes, also in der Schadensquantifizierung und der damit verbundenen Folgen wird die Nachteiligkeit, die der Schaden *für* jemanden hat, ersichtlich.

Zum ontologischen Aspekt: Ontologisch gesehen ist Schaden als ein Negativum, d.h. als eine Anwesenheit von Abwesenheit im Sinne jener Form der Steresis zu verstehen, die Aristoteles als Nichtseiendes bezeichnet. Dieses Nichtseiende entsteht durch Beraubung oder gewaltsame Wegnahme. Es erscheint ausschließlich relational zum Seienden als denkbar. Demnach ist Schaden, im Gegensatz zu einem unvorstellbaren absoluten Nichts, als ein „relatives Nichts“ zu verstehen.

Zum anthropologischen Aspekt: Der Mensch ist aufgrund eines ihm zugeschriebenen Abstraktionsvermögens, welches ihn von anderen bekannten Lebewesen unterscheidet, nicht nur, wie auch einige Tierarten, in der Lage, den Unterschied zwischen Seiendem und „relativen Nichts“ wahrzunehmen, sondern diesen Unterschied *als* Unterschied zu erkennen. Dieses Erkennen beinhaltet auch die Bewusstwerdung jener historischen Dimension, mit der etwas als ein Ereignis wahrgenommen werden kann. Dadurch ist er im Falle einer Konfrontation mit einem Etwas im Stande nicht nur festzustellen, was in Relation zum Seienden nicht mehr vorhanden ist, sondern auch fähig ein Nicht-Mehr-Sein-Können von Möglichkeiten festzustellen. Diese Fähigkeit erscheint wiederum als eine Grundlage dafür, dass ein Urteil darüber, ob etwas ein Schaden ist oder nicht, gefällt werden kann.

Kurz gesagt: Mit Schaden sind somit die für jemand als Verletzung¹¹⁵ fühlbaren Folgen eines widrigen Ereignisses gemeint. Schaden und Pathos treten in einem Widerfahrnis sozusagen Hand in Hand auf, wobei Schaden als Form der Qualifizierung und Quantifizierung von Pathos zu sehen ist, welche sich nach einem Maß vormaliger Intaktheit und vormaligen Nutzens richtet, welches an einen gegenwärtigen Sachverhalt angelegt wird, dem diese Intaktheit und/oder dieser Nutzen nicht zugesprochen werden kann.

¹¹⁵ Zum Aspekt des Empfindens: Auf der Empfindungsebene haben Schaden und Verletzung eine synonyme Bedeutung. Verletzung hat ihren sachlichen Niederschlag im Leib.

3. Schaden als Erfahrung

Im vorigen Kapitel wurde gezeigt, dass eine begriffliche Fassung des Phänomens „Schaden“ ohne Einbindung von Aspekten, die dem Phänomen „Erfahrung“ zuzuordnen sind, unmöglich ist. Dies führt dazu, dass es als naheliegend betrachtet werden kann, beide Phänomene hinsichtlich ihrer Verbindungen und möglichen Wechselwirkungen zu untersuchen. Des Weiteren ist die Frage zu stellen, um welche Art von Erfahrung es sich handelt, wenn etwas als Schaden wahrgenommen wird?

Das Auftreten des Phänomens „Schaden“ ist, wie bereits festgestellt, aus Sicht des Betroffenen immer ein unwillkürliches, ja vielmehr noch ein ungewolltes. Es bedeutet somit für einen Betroffenen eine Konfrontation mit etwas, das nicht mit hinreichenden Mitteln verhindert wurde bzw. vermieden werden konnte. Ein Ereignis, das als Schadensereignis qualifiziert wird, ist für den Betroffenen ein neues oder zumindest erneutes Erlebnis. Es lässt sich nicht in identischer Weise, z.B. in Form eines Experimentes wiederholen, ohne dass dabei dasjenige verloren geht, was jedes Erlebnis zu einem einzigartigen und damit zu einem historisch zu betrachtenden Phänomen macht. Unter der Voraussetzung der Streichung des historischen Moments kann eine empirische, und damit beliebig oft wiederholbare und intersubjektiv wahrnehmbare, rekonstruierende Inszenierung des Schadensherganges als durchaus umsetzbar bezeichnet werden. Jeglicher Versuch einen Schadenshergang quasi als jederzeit wiederholbares Experiment zu rekonstruieren, kann aber selbst nicht als Schaden bezeichnet werden, weil im Gewolltsein dieses Vorgangs das Gegenteil von Schaden, nämlich Nutzen, zum Ausdruck kommt: Es sei denn, es ereignet sich im Zuge der empirischen Inszenierung wiederum etwas Ungewolltes, das als Schaden qualifiziert werden kann. Doch dann ist nicht mehr von einem, sondern von zwei verschiedenen Schadensereignissen die Rede. Daraus folgt, dass sich das Phänomen „Schaden“ einer empirischen Beforschung, welche das Ziel hat objektive, wiederholbare Ergebnisse zu liefern, deshalb weitgehend entzieht, weil dem Phänomen nur über das subjektive, leibliche Empfinden¹¹⁶ unter Bedachtnahme auf das diesem Empfinden innewohnende historische Moment näher gekommen werden kann. Das wiederum bedingt, dass ein empirisch wissenschaftliches Verständnis

¹¹⁶ Vgl. Kap. 2.2. Verletzung und Schaden

von objektivierter Erfahrung¹¹⁷ hier auszugrenzen ist. Daraus ergibt sich, dass in weiterer Folge Erfahrung als ein an den Erfahrenden, also an das erfahrende Subjekt gebundenes Phänomen betrachtet werden muss. Was jedoch hierbei offen bleibt, ist die Frage danach, in welcher Weise das Phänomen „Erfahrung“ in ontologischer Hinsicht fundierbar ist. Diese Fragestellung mutet rein philosophisch an und scheint auf den ersten Blick nur in einem sehr weit gefassten Sinne eine pädagogische Relevanz zu haben. Auf den zweiten Blick werden hierbei jedoch die Fundierungen zweier anderer Phänomene, nämlich der „Wahrnehmung“ und des „Lernens“, unweigerlich sichtbar. *Wahrnehmung* ist in diesem Zusammenhang als jener Aspekt der Erfahrung zu begreifen, durch den etwas für das Subjekt leiblich-sinnlich, besser gesagt kinästhetisch¹¹⁸ evident wird.¹¹⁹ Wird Erfahrung wie bei Husserl immer in Zusammenhang mit der Leistung eines auf Urteilen beruhenden Erkenntniserwerbs gesehen¹²⁰, dann ist Lernen als unsichtbares, ein sich im Tun des Subjektes mittelbar zeigendes, prozessual zu bestimmendes konstitutives Begleitphänomen der Erfahrung aufzufassen, weil mit Lernen jener Teil des Erfahrungsprozesses gemeint ist, in dem die laufende Transformation von Erlebnisgehalten zu Wissen unter Einbeziehung und Umwandlung des Bestandes an bis dahin erlangtem Wissen stattfindet. Dabei steht die Art und Weise jeglichen zukünftigen Erfahrens Günther Buck zufolge in Abhängigkeit zu einem vorangegangenen Lernen.¹²¹

In diesem Kapitel findet eine Auseinandersetzung mit den Verständnissen von Erfahrung bei Husserl, Gadamer, Bollnow und Waldenfels in der Absicht statt, das Phänomen „Schaden“ hinsichtlich seiner Implikationen mit dem Phänomen „Erfahrung“ zu durchleuchten und darzustellen. Durch eine auf das für diese Arbeit Wesentlichste eingeschränkte Skizze einiger weniger Aspekte des Husserlschen Verständnisses von Erfahrung¹²² wird ein phänomenologisch-ontologischer Boden¹²³ für weiterführende Betracht-

¹¹⁷ Vgl. Gadamer, 2010, S. 352

¹¹⁸ Vgl. Aguirre, 1991, S. 153f.

¹¹⁹ Vgl. Husserl, 1985, S. 38ff.

¹²⁰ Vgl. Husserl, 1985, S. 11ff.

¹²¹ Vgl. Buck, 1989, S. 16, 42

¹²² Hier sei betont, dass dem Werk „Erfahrung und Urteil“ mit dem Untertitel „Untersuchungen zur Genealogie der Logik“ eine zentrale Rolle für diese Arbeit zukommt. Der Untertitel weist darauf hin, dass es sich bei diesem Werk um eine Auseinandersetzung mit dem logischen Denkvermögen des Menschen handelt. Die Fundierung dieses Vermögens jedoch sieht Husserl in der Gegebenheit des leibhaftigen Erfahrens. Des Weiteren ist zu erwähnen, dass das Werk „Erfahrung und Urteil“, dem Vorwort des Herausgebers Ludwig Landgrebe zufolge, von seiner Entstehungsgeschichte her nicht um ein ausschließlich von Husserl verfasstes handelt, sondern um eine von anderen Autoren unter der Autorisierung von Husserl durchgeführte Ausarbeitung Husserlscher Manuskripte und Mitschriften mündlicher Aussagen Husserls. (vgl. Husserl, 1985, S. XXII – XXVII)

¹²³ Vgl. Halder/Müller, 1993, S. 233f.: Die Autoren unterscheiden zwischen zwei Arten der Phänomenologie. Die als negativ bezeichnete Form, welche im Gegensatz zur Ontologie steht, wird als bloße Be-

tungen gelegt. Des Weiteren erscheint eine Auseinandersetzung mit Husserl allein schon im Hinblick auf die Klärung phänomenologischer Grundbegriffe, welche sowohl bei Gadamer als auch bei Waldenfels und im nächsten Kapitel bei der Behandlung der Lernbegriffe von Günther Buck und Käte Meyer-Drawe relevant sind, als fruchtbringend. Der hermeneutisch gefasste Erfahrungsbegriff Hans Georg Gadamers knüpft an das Husserlsche Verständnis an und bringt den historischen Aspekt von Erfahrung deutlich zum Ausdruck. Im Zusammenhang mit Bernhard Waldenfels findet eine Beschäftigung mit einem Verständnis von Erfahrung, welches zu einem wesentlichen Teil in weiterführender Weise auf der von Husserl verwendeten Begrifflichkeit aufbaut, statt. Essentiell bei Gadamer erscheint der Umstand, dass und vor allem wie der Autor „Erfahrung“ als vollendbar denkt. Da sich hierbei auch Parallelen zum Erfahrungsverständnis von Otto Friedrich Bollnow zeigen, werden einzelne Aspekte des pädagogisch orientierten Erfahrungsverständnisses dieses Autors bei der Behandlung Gadamers eingeflochten. Bei Waldenfels spielt unter anderem der Aspekt der Brüchigkeit des Erfahrungsgeschehens eine entscheidende Rolle. Dies wiederum bietet die Möglichkeit, das bereits im ersten Kapitel als erfahrungsabhängig ausgewiesene Phänomen „Schaden“ als einen Teil dieser Brüchigkeit herauszuarbeiten.

Vorab bleibt noch zu betonen, dass keiner der genannten Philosophen „Schaden“ zum Gegenstand seiner Forschungen gemacht hat. Was nun in diesem Kapitel erfolgt, ist eine als hermeneutisch zu bezeichnende Suche nach tragfähigen Anhaltspunkten im Bereich phänomenologisch orientierter Betrachtungen von Erfahrung, an welchen der im ersten Kapitel erarbeitete Schadensbegriff festgemacht werden kann.

3.1. Relevante Aspekte des phänomenologischen Verständnisses von Erfahrung bei Edmund Husserl

Husserl setzt sich in genealogischer Weise mit dem Phänomen „Erfahrung“ aus der Perspektive eines wahrnehmungsfähigen Subjekts auseinander, welches Erfahrung durch Erfassung von evidenten Gegenständen sowie deren vorprädikative Explikation und daraus folgend durch Akte der Prädikation aktiv leistet. Diese Akte sind wiederum als

schreibung der Erscheinung unter Verzicht auf eine Betrachtung, was das Seiende in seinem Wesen und das Sein ist, verstanden. Die positive Art der Phänomenologie gründet in der Überzeugung, dass in einer strenggenommenen Auseinandersetzung mit dem, was sich zeigt, auch das Seiende in seinem Wesen, Sinn und Sein zugänglich wird. Das Sich-Zeigen des Seienden in seinem Wesen, Sinn und Sein wird von den Autoren als „Erfahrung“ bezeichnet. Als Begründer der modernen Phänomenologie als philosophische Schule wird Edmund Husserl genannt.

ein urteilendes Tun zu verstehen, die eine intentionale Gerichtetheit auf das Telos eines Erkenntnisgewinns aufweisen.¹²⁴

3.1.1. Evidenz als Voraussetzung von Erfahrung

Husserl postuliert gegenständliche Evidenz als Vorbedingung der Möglichkeit evidenten Urteilens. Das heißt, er geht davon aus, dass jegliches Urteilen die Gewissheit des realen Vorliegens eines Gegenstandes voraussetzt. Auf Basis dieser Prämisse fragt er danach, in welcher Weise Gegenstände dem Bewusstsein gegeben sind.¹²⁵ Husserl vollzieht gedanklich einen Rückgang auf eine gegenständliche, vorprädikative Evidenz, bei der Gegenstände bewusstseinsmäßig als „selbst da“, „leibhaft da“ wahrgenommen werden¹²⁶, das heißt nicht bloß imaginiert werden.¹²⁷

„Ein Gegenstand als mögliches Urteilssubstrat kann evident gegeben sein, ohne daß er beurteilter in einem prädikativen Urteil sein muß.“¹²⁸

Die Evidenz, also die Art der Selbstgebung eines Gegenstandes sieht Husserl somit abgekoppelt von einer Prädikation desselbigen.¹²⁹ Die Selbstgebung der Erfahrung in ihrem möglichst weit gefassten Verständnis als Selbstgebung individuellen Daseins schlechthin, aus welcher Seinsgewissheit hervorgeht, charakterisiert Husserl in weiterer Folge als modifizierbar. Das bedeutet, dass sich vorprädikatives Erfahren nicht ausschließlich in der individuellen Rezeption von Gegenständen erschöpft, wodurch in der Selbstgebung Gewissheit erzeugt wird, sondern dass diese Gewissheit in abschwächender Weise wandelbar ist. Die Erfahrungsmodi, durch welche Gewissheit in Vermutlichkeit oder Wahrscheinlichkeit moduliert werden, und auch der Modus des „Als-ob“, also die Gegebenheit von Individuellem in der Phantasie, werden somit als Teile der Erfahrung gedacht, welche jedoch die Gegebenheit ursprünglicher Substrate, auf die modulier-

¹²⁴ Vgl. Husserl, 1985, S. 11ff., 64, 231

¹²⁵ Vgl. Husserl, 1985, S. 11: Die Husserlsche Fragestellung ist von psychologischen insofern zu unterscheiden, dass bei diesen die Betrachtung der Evidenz und ihrer Entstehung selbst nicht thematisiert werden. Husserl spricht in diesem Zusammenhang davon, dass einfache psychologische Reflexion von einer fertigen Welt ausgeht, in der sich Subjektivität findet. (Vgl. Husserl, 1985, S. 48)

¹²⁶ Husserl, 1985, S. 11f.

¹²⁷ Vgl. Aguirre, 1991, S. 154f.: In der Husserlrezeption von Aguirre ist die Bedingung der Möglichkeit dieser Wahrnehmung und damit auch Voraussetzung dafür, dass überhaupt von Evidenz gesprochen werden kann, der Leib, genauer gesagt die körperliche Bewegung.

¹²⁸ Husserl, 1985, S. 12

¹²⁹ Vgl. Husserl, 1985, S. 12f.: Damit werde jedoch auch die Fundierung der Logik dem Primat der Wahrnehmung und somit dem Primat der Erfahrung unterstellt, weil die Voraussetzung für jegliches Urteilen, das logische Urteilen mit eingeschlossen, sowie die Gültigkeit der Urteile nicht mehr unabhängig von als evident erfahrbaren Substraten gedacht werden können.

rend zurückgegriffen werden kann, zur Voraussetzung haben.¹³⁰ „Die Phantasie kann sinnliche Gestalten nur wieder in sinnliche Gestalten verwandeln“¹³¹, schreibt der Autor.

Husserl führt an, dass Erfahrung im gerade beschriebenen Sinn als ein Rückgang aus dem Bereich der Episteme, also jener Ebene, auf der durch prädikatives Urteilen Wissen generiert wird, in einen Bereich der Doxa, mit anderen Worten in einen Zustand des Glaubens an Scheinbares, gedeutet werden kann. Da aber, wie anfangs erwähnt, jegliches Urteilen die Evidenz von Gegenständen zur Voraussetzung hat, und Evidenz als Selbstgebung, welche ihrerseits Vages beinhaltet, formuliert wird, stellt Husserl die Frage, wie denn die Entstehung von Wissen (episteme), welchem gegenüber dem Glauben (doxa) eine Vorrangstellung eingeräumt wird, durch einen Rückgang auf Minder-rangiges vonstattengehen soll?¹³² Husserls Antwort besteht in der Radikalisierung des Rückgangs auf den Glauben. Hierbei handelt es sich ebenso wenig um einen Glauben im Sinne eines Fürwahrhaltens von etwas, wie um eine Form des religiösen Glaubens. Husserl spricht von einem „universalen passiven Seinsglauben, den jede einzelne Erkenntnishandlung schon voraussetzt“.¹³³ Damit zieht er jeglichem Denken und damit vor allem dem von ihm aus formallogischer Sicht als nicht ausreichend fundiert bezeichneten logischen Denken und Urteilen¹³⁴ einen universalen Glaubensboden unter, den er „Welt“ bzw. „Lebenswelt“ nennt.¹³⁵

3.1.2. Der Begriff der Lebenswelt und ihre Horizontstruktur

Unter Lebenswelt versteht Husserl jene Welt, „in der wir immer schon leben“¹³⁶ und die als Selbstverständlichkeit angenommen, deren Sein weder angezweifelt, noch durch urteilende Tätigkeit erworben wurde. Die Vorgegebenheit der Welt fußt nicht in der Annahme einer objektiven, für alle Subjekte gleich seienden Welt, denn dieser Gedankenschritt käme jener Idealisierung der Erfahrung gleich, gegen die sich Husserl wendet, sondern darin dass das Subjekt auf dem Boden der Welt durch Seiendes affiziert

¹³⁰ Husserl, 1985, S. 21ff.

¹³¹ Husserl, 1996, S. 24

¹³² Vgl. Husserl, 1985, S. 22

¹³³ Husserl, 1985, S. 24f.

¹³⁴ Vgl. Husserl, 1985, S. 7ff.

¹³⁵ Bernhard Rang zufolge legt Husserl, der selbst Mathematik studiert hat (Rang, 1989, S. 88), in seiner Krisisschrift dar (vgl. Husserl, 1996, S. 49ff.), dass die mathematische Naturwissenschaft nur noch scheinbar auf dem Boden lebensweltlicher Wahrscheinlichkeit operiere, jedoch in Wirklichkeit diesen bereits verlassen habe und Gefahr laufe zu einem bloßen Spiel mit sinnentleerten Zeichen zu entarten (Rang, 1989, S. 102).

¹³⁶ Husserl, 1985, S. 38

wird. Dieses Affiziertwerden ist, so Husserl, kein allgemeines objektives, also nichts was hinsichtlich seiner Qualität und Quantität als über das wahrnehmende Subjekt Hinausgehendes gedacht wird, sondern es erfolgt in „Sonderheit“ innerhalb eines subjektiven Wahrnehmungsfeldes, welches durch Vorerfahrungen geprägt ist.¹³⁷ Das bedeutet, dass hier vor einem Hintergrund einer unanzweifelbaren und daher als gewiss voraussetzenden Gegebenheit der Dinge und nicht von einem allgemeinen, für alle Individuen gleichermaßen gültigen Sosein der Dinge ausgegangen wird, das heißt davon, dass jeder für sich einen Gegenstand auf seine Weise wahrnimmt und diese Wahrnehmung von den jeweils gemachten Vorerfahrungen abhängt. Die Erkenntnistätigkeit des Subjekts, die in Folge des Affiziertwerdens einsetzt, ergibt sich als notwendiger Schritt, welcher daraus resultiert, dass das Seiende in seiner Evidenz auf dem Boden der Welt zwar in seiner Gegebenheit nicht angezweifelt wird, jedoch in seinem So-Sein als vermeintlich Seiendes gegeben ist und daher einer Prüfung und eines Urteils bedarf, ob es in Wahrheit so oder anders ist.¹³⁸ Das heißt, dass jeder Einzelne hinsichtlich der Gültigkeit seiner Wahrnehmung auf Bestätigungen angewiesen ist. Die Bestätigung über das Sosein von etwas kann wiederum nur durch neuerliches Wahrnehmen und Urteilen gewonnen werden. Die Geltung des Urteils ist einerseits in nicht vorherbestimmbare Weise zeitlich begrenzt und bildet andererseits jene (verschiebbare) Grenze, die Husserl als Horizont der Erfahrung bezeichnet. Gadamer fasst unter Bezugnahme auf Husserl den Sachverhalt wie folgt:

„Als ein Horizontphänomen ist diese ‚Welt‘ wesensmäßig bezogen auf Subjektivität, und diese Bezogenheit bedeutet zugleich, daß sie in ‚strömender Jeweiligkeit seiend‘ ist. Die Lebenswelt ist in einer Bewegung der ständigen Geltungsrelativität.“¹³⁹

Die hier von Gadamer genannte Bewegung der Geltungsrelativität ist dem Anschein nach durch die vorhin genannte Fähigkeit des Menschen zur Modalisierung von Gewissheit bedingt. Die Modalisierung scheint ihrerseits zwei in entgegengesetzter Richtung weisende Aspekte zu beinhalten, nämlich den einer „vermeinten“ Identität¹⁴⁰ und den einer inkonkreten Alterität, welche quasi als Leerstelle ein mit absoluter Gewissheit vollziehbares apriorisches Identifizieren von etwas als einen bereits hinlänglich bekannten Gegenstand verhindert. Mit diesen beiden Aspekten lässt sich mit Husserl die Gel-

¹³⁷ Vgl. Husserl, 1985, S. 25

¹³⁸ Vgl. Husserl, 1985, S. 25

¹³⁹ Gadamer, 2010, S. 251

¹⁴⁰ Vgl. Nielsen, 2004, S. 281; Den Ausführungen Cathrin Niensens folgend, wäre Identität im obigen Zusammenhang als ein Ergebnis noetischer Synthesis zu verstehen, gemäß der ein Gegenstand unabhängig von wechselnden Prädikationen als ein- und derselbe „vermeint“ wird.

tungsrelativität wie folgt aufschlüsseln: *Gewisses* wird im Hinblick auf Zukünftiges in seiner Geltung partiell aufgehoben, ohne dass ein konkreter Ersatz der Geltung durch eine andere Geltung stattfindet. Somit wird vergangenes Seiendes in Anbetracht eines Nichtseins von Widersprüchlichem und einer sich daraus ergebenden Einstimmigkeit für in der Gegenwart gültig gehalten. Was jedoch das Zukünftige betrifft, so ist die Gültigkeit auf die Voraussetzung der Fortschreibung von Bekanntem, also auf eine zumindest partielle Erfüllung von Erwartungen und eine damit einhergehende „Näherbestimmung des Gegenstandes“ angewiesen.¹⁴¹ Das bedeutet, dass der Erfahrene das für gewiss hält, was er aufgrund von übereinstimmenden und unwidersprüchlichen Erfahrungen kennt bzw. zu kennen glaubt. Das Auftauchen von Widersprüchen verursacht jedoch eine Destabilisierung dieser Gewissheit. Gewissheit ist von vorne herein als eine labile zu denken, da das Unwidersprüchliche zwar erwartet, jedoch nie in absoluter Weise apriorisch gewusst werden kann. Was die Näherbestimmung eines Gegenstandes anbelangt, so erfolgt die Negation von Erwartungen nie als totale Negation aller Erwartungen. Die Negationen erscheinen undenkbar ohne einen Bezugsrahmen von Identifikationen, welche wiederum als Erfüllungen von Erwartungen zu verstehen sind.¹⁴² Im anschließenden Kapitel wird bei der Behandlung des Verständnisses von Lernen eines Günther Buck nochmals in erweiternder Weise auf die hier zur Sprache gebrachte Horizontstruktur der Erfahrung Bezug genommen.

3.1.3. Wahrnehmung und ihre zeitliche Struktur

Die Komplexität des Schadensbegriffs gründet in erster Linie in seinem als prozesshaft zu bezeichnendem Wesen, welches eng verschlungen mit der Prozesshaftigkeit der Wahrnehmung selbst auftritt.¹⁴³ Daher erscheint es notwendig, die Gangstruktur der

¹⁴¹ Husserl, 1985, S. 93f.: Husserl bezeichnet diese Näherbestimmung eines Gegenstandes, welche sich dadurch auszeichnet, dass Erwartungsintentionen ungehemmt bestätigt werden, als „Normalfall des ungehemmten Ablaufens der Intentionen“. Wesentlich ist hierbei, dass Husserl hinsichtlich des Ergebnisses eines derartigen Ablaufes den Aspekt der *doxa* betont: „[D]er Gegenstand steht dann in schlichter Glaubensgewißheit als seiend und so seiend vor uns.“ (Husserl, 1985, 94)

¹⁴² Vgl. Husserl, 1985 S. 96ff.: Husserl beschreibt hier *eine* in die retentionale Sphäre rückwirkende Durchstreichung einer bestimmten Antizipation. Negation ist in diesem Kontext nicht als ein kompletter Bruch im Sinngefüge, sondern als im vorprädikativen Bereich stattfindende und einen Widerstreit auslösende „Überlagerung eines neuen Sinnes über einen bereits konstituierten in eins mit dessen Verdrängung“ zu sehen (Husserl, 1985, 97).

¹⁴³ Die Relevanz dieses Abschnitts für diese Arbeit besteht darin, dass von den in weiterer Folge zu behandelnden Autoren Waldenfels, Buck und Meyer-Drawe die Brüchigkeit der Erfahrungsstruktur in den Vordergrund gerückt wird. Diese Brüchigkeit lässt sich m.E. jedoch nur ausgehend von einem Verständnis eines Kontinuums denken, welches nun anhand von Husserls phänomenologischer Auseinandersetzung mit dem inneren Zeitbewusstsein (Husserl, 1964) skizziert wird.

Wahrnehmung vorerst separat darzustellen. Wahrnehmung birgt im Grunde genommen in konstituierender Weise den vorhin genannten Fortschreibungsprozess, der sich als ein im Fluss befindliches Ineinandergreifen von Retention und Protention deuten lässt. Worum es sich dabei handelt, soll nun kurz erklärt werden:

Der Wahrnehmungsvorgang beruht Husserl zufolge darauf, dass in der Vergangenheit Wahrgenommenes sich aus einem impressionalen Bewussthaben eines originalen momentanen Jetzt stetig wandelt in ein Noch-bewusst-haben desselben im Modus So-eben, d.h. dass Apperzipiertes in ein soeben gewesenes Jetzt übergeht. Diesen Vorgang, den Husserl als „wirkliche Aktivität im Modus des Noch“ beschreibt, nennt er „Retention“, wobei dieser Prozess selbst in infinitum wiederum einer retentionalen Modifikation unterliegt.¹⁴⁴ Husserl spricht hier von einer konkreten, strömenden, retentionalen Vergangenheit, an die ein Jetzt anschließt, auf das wiederum ein noch relativ inkonkretes zukünftiges Erleben folgt. Die Horizontstruktur der Erfahrung wird dort deutlich erkennbar, wo sich eben dieser Horizont im Erlebnisfluss in Form von leeren Erwartungen passiven Charakters als Grenze des bereits Bekannten abhebt.¹⁴⁵ Das zukünftig Erlebte ist mit Erwartungen befrachtet, die, so Husserl, intentionalen Charakter haben.¹⁴⁶ Er fasst derartige erwartungshaltige Intentionen des Kommenden begrifflich als „Protentionen“. Es handelt sich hierbei um Erwartungsbildungen, welche bereits ursprüngliche Erfahrungseinheiten voraussetzen. Protention bedeutet „Antizipiertes von Seiendem vor dem Wirklichsein“.¹⁴⁷ Das heißt, dass Protention eine Erwartung dessen ist, was in jenem Moment, das auf die Erwartung folgt, eintritt oder nicht. Was im Jetztmoment wahrgenommen wird, nennt Husserl „Urimpression“ oder „Urempfindung“. Das als gegenwärtig erlebte zeitliche Geschehen unterteilt Husserl in die gerade beschriebenen drei notwendig zusammengehörigen Momente Urimpression, Retention und Protention. Den Quellpunkt des oben angesprochenen strömenden Bewusstseins bildet die Urimpression als das ununterbrochen neu wahrgenommene Jetzt. Sie wird von Husserl als das absolut Unmodifizierte, welches die Urquelle für alles weitere Bewusstsein und

¹⁴⁴ Husserl, 1985, S. 123

¹⁴⁵ Husserl, 1985, S. 120ff.: Husserl geht von einem Erfahrungsstrom aus. Waldenfels hingegen zeigt auf, dass dieses „Strömen“ eher als ein von Rissen und Brüchen durchzogener Prozess zu verstehen ist (vgl. Waldenfels, 2002, S. 9ff.).

¹⁴⁶ Vgl. Husserl, 1985, S. 93; Es sollte im Auge behalten werden, dass hier von subjektiver lebensweltlicher Erfahrung und nicht von wissenschaftlicher Erfahrung die Rede ist. Des Weiteren ist zu beachten, dass wissenschaftliche Erfahrung bei Husserl vor dem Hintergrund einer denkgeschichtlich gewachsenen Idealisierung der Welt zu sehen ist.

¹⁴⁷ Kühn, 2004, S. 438f.

Sein darstellt, bezeichnet.¹⁴⁸ Die Retention versteht der Autor als primäre Erinnerung, welche von der reproduktiven Wiedererinnerung zu unterscheiden ist. Hinsichtlich der Zeitstruktur der Wahrnehmung geht Husserl von einer Unzahl von Retentionen aus, die dem ununterbrochenen Auftreten eines neuen Jetzt der Urerinnerung¹⁴⁹ als „Erinnerungsschwanz oder Kometenschweif der Erinnerung“ anhaften.¹⁵⁰ Im Terminus „Pro-tention“ sind die Begriffe „Intention“ und „Erwartung“ miteinander verknüpft. Was im psychologischen Sinne unter dem Begriff „Erwartung“ verstanden wird, grenzt Husserl, Vetter zufolge, jedoch insofern vom rein philosophischen Begriff der Intention ab, als dass Intentionen im Gegensatz zu Erwartungen nicht auf künftiges Eintreten gerichtet sind.¹⁵¹ Der Begriff der „Intention“ ist als bedingendes Fundament von Erfüllungsverhältnissen¹⁵² zu verstehen. Eine Intention macht etwas vorstellig, das in einem synthetischen Erkenntnisvorgang erfüllt wird oder nicht.¹⁵³ Hier tritt nun das Gegensatzpaar von Erfüllung und Enttäuschung¹⁵⁴ zutage. Die Erfüllung stellt sozusagen eine Feststellung der Identität einer bloßen Einbildung (vorgestelltes Etwas) mit einem wahrgenommenen Etwas dar, wodurch eine durch Identifikation geprägte synthetische Einheit entsteht. Die Enttäuschung ist ebenso als eine synthetische Einheit, deren Wesenszug jedoch die Unterscheidung zum Bild der Vorstellung ist, zu verstehen.¹⁵⁵ Kurz gesagt, die Einbildung von einem jetzt seienden Etwas wird bestätigt und resultiert in der Erkenntnis, dass es so ist, oder die Einbildung wird nicht bestätigt und resultiert in der Erkenntnis, dass das gegenwärtig intentional Vermeinte nicht nur nicht so, sondern anders ist.¹⁵⁶ Dabei kommt es, so Husserl, zu einem „Widerstreit ... zwischen den noch lebendigen Intentionen und den in neugestifteter Originalität auftretenden Sinnesgehalten“.¹⁵⁷ Hus-

¹⁴⁸ Husserl, 1966, S. 67

¹⁴⁹ Vgl. Husserl, 1966, S. 80f., 377: Mit Urerinnerung bezeichnet Husserl jene Erinnerung, die unmittelbar an das absolute Jetzt anschließt und mit der die Urimpression als „Noch“ im Modus des Vorhin im Bewusstsein gehalten wird.

¹⁵⁰ Husserl, 1966, S. 37; vgl. auch Giese, 2004, S. 158

¹⁵¹ Vgl. Rolf, 2004, S. 169

¹⁵² Negative Erfüllungsverhältnisse, also Enttäuschungen, sind hier zu inkludieren.

¹⁵³ Vgl. Vetter, 2004, S. 156f.

¹⁵⁴ Der Begriff der „Ent-täuschung“ ist m.E. hier als Desarmierung (Wehrlosmachung) einer Erwartung zu verstehen und ist zu unterscheiden vom alltäglichen die Gefühlsseite betonenden Verständnis, bei der es sich nicht um die eigentliche Enttäuschung als Befreiung von einer Täuschung handeln würde, sondern um die Trauer über die nicht erwartungsgemäße Erfüllung der Vorwegnahme von Kommendem. Mitgutsch weist ebenfalls auf eine alltagssprachliche Verwendung des Begriffs „Enttäuschung“, in der die Gefühlsebene betont werde, hin (Mitgutsch, 2009, S. 1).

¹⁵⁵ Diese Unterscheidung ist laut Vetter nicht dieselbe wie jene Unterscheidung, die in Zusammenhang mit einem Vergleich gezogen wird (vgl. Vetter, 2004, S. 156).

¹⁵⁶ Vetter, 2004, S. 156f.: Vetter betont hier, dass Enttäuschung mehr ist als „bloße Privation der Erfüllung, sondern als synthetische Einheit ebenso spezifisch wie die Erfüllung“ (Vetter, 2004, S. 156).

¹⁵⁷ Vgl. Husserl, 1985, S. 95

serls Beschreibung des Widerstreits erinnert an einen mittelalterlichen Tjost, bei dem ein sich als stark aufspielender Ritter, also eine vermeinte Erwartung, die sich in weiterer Folge als bloß leer erweist, antritt und von einem mit „leibhafter Fülle“ auftretenden Kontrahenten, der „mit Gewissheit mit Urkraft ausgestattet ist“, mühelos „aus dem Sattel“ gehoben und überwältigt wird.¹⁵⁸ Die Leere der Vorerwartung weist jedoch trotz der Möglichkeit der Negation sämtlicher Antizipationen einen Angelpunkt nicht modulierbarer Gewissheit auf. Als apriorisch absolut gewiss kann nämlich vorausgesetzt werden, dass „überhaupt etwas kommt“.¹⁵⁹ Insofern gilt, dass zu jedem im Erlebnisfluss auftretenden Erlebnis ein Horizont ursprünglicher, wenn auch ganz leerer Erwartung gehört.¹⁶⁰ Diese Gerichtetheit der Wahrnehmung von Realem auf ein unbestimmtes Kommen von etwas impliziert im Husserlschen Verständnis, dass der Sinn der Einzelapperzeption immer als zeitlich vorausliegend zu begreifen ist. Husserl bezeichnet dies als Sinnestranszendenz.¹⁶¹ Dieses Kommen von Wahrnehmungen¹⁶² geht jedoch Hand in Hand mit einem durch Retentionen verzögerten Vergehen von Wahrnehmungen. Dieses Vergehen erfolgt in Form von ständigen Bewusstseinsabschattungen.¹⁶³ Husserl bezeichnet diesen Prozess als ein Flusskontinuum, bei dem die Urempfindung in Reproduktionen gewandelt wird. Die Reproduktionen selbst werden wiederum durch weitere Reproduktionen gewandelt usw., sodass im Bewusstsein eine stetig fließende Veränderung stattfindet, welche jedoch ebenso ununterbrochen von einem stets neuen Jetzt und damit eben laufend von neuen Urimpressionen gespeist wird.¹⁶⁴ Essentiell erscheint in diesem Zusammenhang, dass Husserl hinsichtlich der Gesamtauffassung eines Gegenstandes von zwei Komponenten spricht: „die eine konstituiert das Objekt nach seinen außerzeitlichen Bestimmungen, die andere schafft die Zeitstelle, das Jetztsein, Gewesensein usw.“¹⁶⁵. Jeder Gegenstand, ob nun impressional oder als Reproduktion

¹⁵⁸ Husserl, 1985, S. 95

¹⁵⁹ Kühn, 2004, S. 439

¹⁶⁰ Vgl. Husserl, 1985, S. 122

¹⁶¹ Vgl. Husserl, 1985, S. 30ff.: Diese Sinnestranszendenz sei zum einen konstituiert aus der „beständig antizipierte[n] Potentialität möglicher neuer Einzelrealen und realer Gesamtgruppen als künftig im Gang der Verwirklichung des Ins-Bewußtsein-Tretens aus der Welt zu erfahrender“ Merkmale, und zum anderen „als Innenhorizont in jedem schon auftretenden Realen hinsichtlich des Bestandes an noch nicht apperzipierten Merkmalen“ (Husserl, 1985, 30).

¹⁶² Die Fähigkeit zur Antizipation künftiger Wahrnehmungen beruhe auf der Voraussetzung einer in allgemeiner Form gegebenen apriorischen Gewissheit, dass von einem Jetztpunkt aus gesehen ein zeitlich Nächstes vom Subjekt leibhaftig wahrgenommen und somit erlebt werden wird (vgl. Kühn, 2004, S. 439).

¹⁶³ Bewusstseinsabschattung bedeutet, dass nachkommende Retentionen vorangehende Retentionen überlagern, aber nicht verdecken, sondern eben nur abschatten. Retentionen verschwinden daher nicht abrupt. Sie verschwinden sozusagen durch diese Abschattungen allmählich im Dunklen.

¹⁶⁴ Vgl. Husserl, 1966, S. 379

¹⁶⁵ Husserl, 1966, S. 63

wahrgenommen, kann somit von einem die Zeitlichkeit fokussierenden Blickwinkel aus als Zeitobjekt, dessen Ausdehnung als Dauer zu bezeichnen wäre, welche sich vom Auftreten des Endes des mit ihm zusammenhängenden impressionalen Geschehens bis zum Ende der mit den gegenständlichen Impressionen einhergehenden Reproduktionen erstreckt, verstanden werden. Der nunmehr vollzogene Exkurs, der eigentlich keine Ziehung von konkreten Verbindungslinien zum Phänomen „Schaden“ zulässt, war deshalb notwendig, weil, wie in weiterer Folge gezeigt wird, Schaden als Bruch in einem Erfahrungskontinuum zu verstehen ist, jedoch der Bruch als solcher erst verstanden werden kann, wenn zuvor klar gelegt wurde, wie denn dieses Kontinuum beschaffen ist, in das etwas einbricht. Erst auf Basis von Husserls Denkfigur von einem auf Sinnes-transzendenz beruhenden Strömen der Erfahrung, lässt sich m.E. ein gebrochener Gang der Erfahrung denken.

3.1.4. Schadenswahrnehmung – Prädikation von etwas *als* Schaden im Sinne eines an Husserl angelehnten Erfahrungsverständnisses

Was nun die angestrebte Verankerung von Schaden im phänomenologischen Erfahrungsverständnis anbelangt, kann nunmehr Folgendes aus den bisherigen Erörterungen zusammengefasst werden:

Schaden ist, wie bereits im zweiten Kapitel dargelegt wurde, ein Ergebnis eines Urteils, welches in Folge eines Widerfahrnisses gefällt wird und als *Schadensfeststellung* zu bezeichnen ist. Das bedeutet, dass die Gegebenheit von etwas Widrigem wahrgenommen wurde. Die Widrigkeit der Situation entfaltet jedoch ihre Tragweite erst im Modus des „Als-Ob“. Erst in der Vorstellung bzw. in der Betrachtung von Folgen, welche jedoch zum Wahrnehmungszeitpunkt nicht gegenwärtig sein müssen oder zumeist gar nicht sein können, erscheint eine Prädikation als Schaden denkbar. Der Terminus „Folge“ kann nur von einem Ereignis aus verstanden werden, dem die Bedeutung eines Ablaufpunktes zugeschrieben wird, von dem aus ein nachkommendes, erwartbares Sich-Ereignen eintritt.¹⁶⁶ Schaden wird, wie bereits im ersten Kapitel erklärt wurde, unabhängig von intersubjektiv bestätigbaren materiellen Implikationen von einem betroffenen Subjekt leiblich als Verletzung empfunden. Verletzung kann, ungeachtet ihrer Sichtbarkeit oder physiologischen Diagnostizierbarkeit, nicht ohne einen jeweils verlet-

¹⁶⁶ Als nicht unwesentliche Beifügung ist m. E. hier anzubringen, dass ein Grauen, welches aufgrund der Wahrnehmung einer als Schaden prädikatisierten widrigen Situation empfunden wird, nicht aus der nüchternen Betrachtung des gegenwärtig Gegebenen entspringt, sondern aus der die Folgen absehenden Modulation desselbigen.

zungsspezifischen leiblichen Niederschlag gedacht werden. Das heißt, dass auch alles, was als psychische Verletzung bezeichnet wird, körperlich schmerzhaft wahrgenommen wird.¹⁶⁷ Husserl beschäftigt sich nicht explizit mit der Wahrnehmung von Verletzungen. Dies hat, wie bereits dargelegt wurde, Bernhard Waldenfels ca. 60 Jahre nach Husserls Tod getan. Trotzdem lässt sich gerade der Vielschichtigkeit des Phänomens „Schaden“, welches als Erfahrung darzustellen ist, mit dem Husserlschen Verständnis von Erfahrung näherkommen: Eine schmerzhaft wahrgenommene Erfahrung erscheint als ein vorprädikativ, in rezeptiver Weise erfasstes Substrat, welches durch Prädikation als Verletzung *eindeutig* identifizierbar ist.¹⁶⁸ Das Vorhandensein von Schaden wird durch Prädikation bestimmt, die jedoch, wie gezeigt wurde, mehrere andere prädikatorische Akte, welche in der Prädikation von etwas als Schaden eher implizit vollzogen werden, zur Voraussetzung hat. Mit anderen Worten: Wenn einem ereignishaft eingetretenen Sachverhalt die Bedeutung von Schaden zugeschrieben wird, dann basiert diese Bedeutungszuschreibung auf zuvor vollzogenen Bedeutungszuschreibungen, die sich in konkreterer Weise auf das widrige Ereignis beziehen. Wie bereits bei der Begriffsbestimmung von Schaden dargelegt wurde, kann etwas nur dann als Schaden bezeichnet werden, wenn zumindest ein Zusammentreffen eines ereignishaft entstandenen Nachteils, welcher als Prädikat für eine Empfindung eines eingetretenen Nichtmehrseins (Steresis) von etwas, dessen Weiterbestehen gewollt war, mit einer schmerzhaften Empfindung, welche als Verletzung identifiziert werden kann, auftritt. Es liegen somit zumindest zwei Prädikationen vor, die eine Prädikation als Schaden bedingen.

Nun erscheint es angebracht, dass der gerade festgestellte Sachverhalt mit einer Skizze von Husserls Verständnis des prädikativen Urteilens unterlegt wird, weil Husserls Erfahrungsbegriff „zentrales Thema in der Genealogie der Logik“ ist.¹⁶⁹ Husserl verwendet für die Erklärung der Identitätsprädikation die Formel „S ist p“. D.h. dem Substrat „S“ wird in einem Ordnungsprozess ein unter vielen mögliches Prädikat „p“ zugeord-

¹⁶⁷ Ausnahmesituationen, welche durch Gehirn- oder Nervenschäden verursacht werden, die zu einem krankhaften Verlust von Empfindungsvermögen führen, sollen hier kategorisch ausgeschlossen werden, weil eine Einbeziehung von Gehirn- und Nervenschäden nicht nur den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, sondern weil bei derartigen Schäden unter Umständen eine Symptomatik auftritt, die es dem Geschädigten trotz Belehrung unmöglich macht, den erlittenen Schaden überhaupt als Schaden wahrzunehmen. Somit wäre hier ein Lernen, das im Zusammenhang mit derartigen Gehirnschäden gesehen wird, nur anhand von konkreten neurowissenschaftlich untersuchten Fällen und daher auch nicht ausschließlich mit einer philosophisch-pädagogischen Methode zu untersuchen. Näheres zu derartigen pathologischen Empfindungsverlusten findet sich z.B. in Oliver Sacks' Werk „Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte“. (vgl. Sacks, 1996, S. 69ff.)

¹⁶⁸ Vgl. Husserl, 1985, S. 276: Ein aus Vorerfahrungen generiertes Vorwissen darüber, was in allgemeiner Form Verletzung bedeutet, muss aber vorhanden sein.

¹⁶⁹ Husserl, 1985, S. 1

net. Etwas wird also *als etwas* identifiziert. Doch wie geht dieser Ordnungsvorgang des Identifizierens vor sich? Husserl geht, wie bereits bei der Horizontalität der Erfahrung angesprochen, von einer fortschreitenden Bestimmung eines bereits rezeptiv gefassten Substrates aus. Mit anderen Worten: Ein Gegenstand wird nicht durch eine, sondern durch mehrere Prädikationen bestimmt, die quasi um einen in seiner Gültigkeit gleichbleibend fixierten Punkt, welcher die Identität des Gegenstandes ausmacht, hinzukommend, also attributiv, angeordnet werden:

„Es ist dasselbe S in immer neuem Sinn vermeint, in einem Sinn, der nicht aus der rezeptiven Erfassung stammt, sondern in der prädikativen Spontaneität, der im spezifischen Sinne logisch zugewachsen ist, und den wir daher logischen Sinn nennen werden.“^{170,171}

Zu unterstreichen ist hier, dass Husserl das Erkennen eines Gegenstandes als ein logisch sinngebendes Tun versteht. Dieses ist, was einen einzelnen Substratgegenstand der Erkenntnis betrifft, in attributiver Weise anschlussfähig und führt darüber hinaus nicht nur zu einem Erkennen der Sache als Einheit seiner sinnlichen Mannigfaltigkeit und wechselnden Gegebenheitsweisen, sondern auch zu einem Erfassen der prädikativen Aktionen und der hierbei geleisteten wechselnden logischen Sinnbildungen als identische Einheit.¹⁷² Das heißt, dass hier nicht nur ein bloß nacheinander folgendes Aneinanderreihen von Attributionen stattfindet, sondern dass der Prädikatisierungsprozess, obgleich er aus zahlreichen prädikativen und logisch sinnbildenden Einzelaktivitäten besteht, als Einheit, die mehr ist als die Summe dieser Teile, erfasst wird. Das Identitätsurteil ist sozusagen von seiner Struktur her, die sich in ständig weitergehenden „identifizierende[n] Anknüpfungen“¹⁷³ fortpflanzt, als ursprünglicher Teil, als „Ur-Teil“ jeglicher Sinnbildung zu verstehen. Hierin, so Husserl, liegt auch die Fähigkeit des Menschen zur Vereinheitlichung begründet. Die Bestimmung eines Gegenstandes gehe vor sich, indem basierend auf dem Erkenntnisinteresse, das auf eine „sich immer weiter bereichernde Bestimmung gerichtet“¹⁷⁴ ist, ein als komplex zu bezeichnender Urteils-erwerb stattfindet, welcher sich aus verschiedenen Urteilszusammenhängen konstituiert, die in einem neuen Urteil zusammengefasst werden.¹⁷⁵

¹⁷⁰ Husserl, 1985, S. 276

¹⁷¹ Vgl. Grossmann, 2004, S. 498: Unter Spontaneität verstehe Husserl, laut Grossmann, das Prinzip der freien schöpferischen Aktivität des Ich.

¹⁷² Vgl. Husserl, 1985, S. 279

¹⁷³ Husserl, 1985, S. 281

¹⁷⁴ Husserl, 1985, S. 280

¹⁷⁵ Vgl. Husserl, 1985, S. 280f.

Da Schaden als ein „relatives Nichts“ deklariert wurde, stellt sich nun die Frage nach der Art und Weise seines Evidentwerdens und Evidentseins. Die Frage lautet, wie etwas unabhängig von der Wahrnehmung eines vorherigen auslösenden Ereignisses, welches zum Entstehen eines Nichtseins geführt hat, so rezipiert werden kann, dass der entstandene Unterschied als Schaden prädikatisierbar wird. Die Gegebenheit von „Schaden“ kann, wie bereits gesagt, nur als ein den Intentionen des Subjekts zuwiderlaufendes Nicht-Mehr-So-Sein von etwas gedeutet werden. Die Feststellung eines Nicht-mehr-so-Seins ist ein prädikativer Urteilssatz, welcher auf mindestens zwei Sachverhalten beruht. Jeder Sachverhalt ist Husserl zufolge als neue Gegenständlichkeit durch einen in sich abgeschlossenen prädikativen Urteilssatz konstituiert,¹⁷⁶ dem eine Verhältnisstruktur von Gegenständen oder/und Gegenstandsteilen (Sachlagen¹⁷⁷) zugrundeliegt. Wird vorerst nur der Bereich der realen Gegenständlichkeit betrachtet, dann ist Schaden rein formal als ein Verhältnis zwischen mindestens zwei zeitlich *nacheinander* aufgetretenen Sachverhalten mit einem ausschlaggebenden Anteil räumlicher Kongruenz¹⁷⁸ zu verstehen, wobei Folgendes zu gelten hat:

a) Der ursprüngliche Sachverhalt, welcher unabhängig von einer eventuellen Rezeption als objektiv in der Vergangenheit Gegebenes angenommen wird¹⁷⁹, muss dem wahrnehmenden Subjekt, abgesehen von bestimmten Ausnahmen¹⁸⁰, nur in einer allgemeinen, jedoch nicht unbedingt spezifischen Form als eine Vorstellung von Intaktheit und/oder Vorhandensein eines Gegenstandes bekannt sein.¹⁸¹

¹⁷⁶ Vgl. Husserl, 1985, S. 288

¹⁷⁷ Bei einer Sachlage handelt es sich um einen Gegenstand, der durch eine Verhältnisstruktur von Gegenständen konstituiert ist. Diese verhältnishaft Fundierung weist jedoch letztlich auf Gegenstände zurück, welche keine Sachlagen sind. (vgl. Husserl, 1985, S. 285)

¹⁷⁸ Die räumliche Kongruenz bezieht sich auf den Raum des Gegenstandes, an dem Schaden entsteht. Das heißt, selbst wenn sich die räumliche Lage eines Gegenstandes verändert, bleibt der Schaden am Gegenstand an derselben Stelle. Als Schaden kann aber auch als ein Nicht-zuhanden-sein von etwas qualifiziert werden. Hier ist sozusagen der für den Geschädigten zugreifbare Raum gemeint. Dieser bleibt in Relation zum Geschädigten deckungsgleich, obwohl dieser seine eigene räumliche Lage verändern kann. Der Schaden ist daher die Privation von etwas aus diesem Raum.

¹⁷⁹ Hier spielt wiederum die bereits behandelte Modulation von Gewissheit eine Rolle. In diesem Fall ist sie zeitlich in die Vergangenheit und nicht auf ein als zukünftig Erwartetes gerichtet.

¹⁸⁰ In diesen Zusammenhang gibt es jedoch Ausnahmesituationen, wie beispielsweise bei gewissen Kunstgegenständen, deren Intaktheit sich aus Merkmalen ergibt, die in gewohnten Wahrnehmungssituationen als Defekt qualifiziert werden. Zeitgenössische Kunstwerke, die aus makelhaften Gebrauchsgegenständen des Alltagslebens bestehen, müssen als Kunstwerk erkannt werden, da eine unwissentliche Beseitigung vermeintlicher Mängel oder Schäden zu einem nicht wieder behebbaren Schaden führen würde. Eine Putzfrau hat beispielsweise ein Kunstwerk zerstört, da sie nicht wusste, dass der „Schmutz“, den sie vom Kunstwerk entfernt hat, Teil des Kunstwerks war. Vgl.: <http://www.bz-berlin.de/kultur/kunst/putzfrau-zerstoert-kippenberger-kunst-article1310033.html>. Stand: 15.01.2012

¹⁸¹ Es reicht beispielsweise aus, die Kenntnis von einem intakten Fahrzeug im Allgemeinen zu besitzen, um einen Schaden an einem bestimmten Auto zu erkennen.

b) Dem rezipierenden Subjekt muss in der gegenwärtigen Betrachtung des Gegenstands Widersprüchliches zur gerade genannten Vorstellung deutlich werden.

Diese Vorbedingungen machen „Schaden“ zu einem Gegenstand, der eindeutig nicht als „bloßes Naturding“¹⁸², als realer Gegenstand, aufzufassen ist, dessen Wahrnehmung durch „doxische Rezeptivität gegebener Gegenstände“¹⁸³ zu denken wäre. Schaden kann als ein „irrealer Gegenstand“¹⁸⁴ begriffen werden, welcher aufgrund eines spontan erzeugenden sowie nacherzeugenden Tuns, d.h. durch Prädikation von Sachverhalten, erst zum Gegenstand wird.¹⁸⁵

Der Schadensbegriff, welcher hiermit auf Basis von materiellen Gegebenheiten und deren Zerstörung bzw. deren Abhandenkommen erläutert wurde, lässt sich nun in analoger Weise auf Sachverhalte ausweiten, welche selbst aus irrealen Gegenständen konstituiert sind. Beispielsweise kann ein Abbruch einer Beziehung (z.B. der Abbruch von diplomatischen Beziehungen) als Schaden, welcher eine Vielzahl von Personen betrifft, bezeichnet werden. Nunmehr lässt sich, was bereits mehrmals angesprochen wurde, in aller Deutlichkeit präzisieren: Schaden als materielles Positivum existiert nicht, sondern immer nur als eine auf anderen Prädikationen beruhende Prädikation von Sachverhalten. Eine Unterscheidung zwischen materiellem und immateriellem Schaden wird somit, wenn Schaden ausgehend von Husserls Analyse der Wahrnehmungserfahrung *als* Erfahrung beschrieben wird, hinfällig.¹⁸⁶ Nunmehr ist in formaler Hinsicht Schadenswahrnehmung geklärt; d.h. es wurde eine allgemeine Skizze jenes Prozesses angefertigt, bei dem es ausgehend von der Apperzeption eines Etwas zu einer Prädikation als Schaden kommen kann. Dieser Zugang ist jedoch unspezifiziert und lässt eine Erklärung der Wucht des affektiven Impacts, der für einen Betroffenen im Schadensfall entsteht, offen. Eine tiefergehende Spezifikation ist m.E. mit Husserl jedoch nicht möglich, da seine Erklärung von Erfahrung primär darauf abzielt, einer als Wissenschaft zu betreibenden Logik einen tragfähigen Boden zu geben und dabei eine Sichtweise auf den Menschen als ein gefühlsmäßig empfindendes Wesen zwar in formaler Hinsicht zur Sprache zu bringen, bei dem jedoch der Aspekt des Pathischen noch kurz kommt. Diese Aspektierung ist jedoch notwendig, um das Phänomen „Schaden“ in seiner Prädikatisierung

¹⁸² Husserl, 1985, S. 318

¹⁸³ Husserl, 1985, S. 317

¹⁸⁴ Vgl. Husserl, 1985, S. 317

¹⁸⁵ Vgl. Husserl, 1985, S. 317f.

¹⁸⁶ Genau auf dem implizit vollzogenen Verzicht einer Dichotomisierung von materiellem und immateriellem Schaden, wodurch ein ungehinderter Blick auf das Getroffensein eröffnet wird, und auf der Einbeziehung des raumzeitlichen Aspektes durch die Betonung des ereignishaften Charakters des Pathos beruht aus meiner Sicht Bernhard Waldenfels' Verständnis von Widerfahrnis.

als Erfahrung konkreter fassen zu können. Eine derartige Auseinandersetzung findet im übernächsten Abschnitt bei der Behandlung des Verständnisses von Erfahrung eines Bernhard Waldenfels statt. Zuvor wird nun Hans-Georg Gadamer's Verständnis von Erfahrung, das in wesentlichen Punkten jedoch auch kritisch an das Husserlsche Erfahrungsverständnis anschließt und das des Weiteren vor allem für das Lernverständnis von Günther Buck von zentraler Bedeutung ist, behandelt.

3.2. Der hermeneutische Erfahrungsbegriff bei Hans-Georg Gadamer und seine Implikationen im Hinblick auf das Phänomen „Schaden“

In seinem Werk „Wahrheit und Methode“ analysiert Hans-Georg Gadamer das Phänomen „Erfahrung“ als einen zwar vollendbar gedachten Prozess, der sich jedoch nicht in der Ansammlung von Verstandenem, also Wissen erfüllt, sondern in einer radikal undogmatischen Haltung des erfahrenden Subjekts gegenüber neuen Erfahrungen.¹⁸⁷ Da Erfahrung auf Verstehen beruht, dieses Verstehen der Welt aber ständig in Geltungsrelativität ist, ist es gerade bei Ereignissen, die vom Subjekt als Schaden qualifiziert werden so, dass eine massive Relativierung von Geltung stattfindet, welche zudem von Pathos geprägt ist. Im Folgenden wird mit Gadamer gezeigt, dass insbesondere Schadensereignisse Sprengkraft in Hinblick auf gewohnheitsmäßig verfestigte Erfahrungen besitzen.

3.2.1. Wechselseitige Bedingtheit von Verstehen und Erfahrung

Gadamer legt seinem Erfahrungsbegriff einen als nicht finalisierbar gedachten Vorgang des Verstehens einer Wirkungsgeschichte zu Grunde. Verstehen wird als ein produktives Verhalten, also eine Praxis, welche im hermeneutischen Sinne vollzogen wird, aufgefasst.¹⁸⁸ Hinsichtlich der Vorbedingung dieses Verstehens verweist Gadamer auf Heidegger. Dieser fasst „das Dasein als verstehendes Seinkönnen, dem es in solchem Sein

¹⁸⁷ Vgl. Gadamer, 2010, S. 363: Gadamer verweist hier auf Hegel, der, laut Gadamer, von einer Finalisierung von Erfahrung in Form einer „höheren Gestalt des Wissens“ spricht. Gadamer's Verständnis von Vollendbarkeit von Erfahrung hat ihren Ausgangspunkt gerade im Erkennen und Akzeptieren des Umstandes, dass diese höhere Gestalt des Wissens nicht erreicht werden kann. Erst die Verinnerlichung, dass das menschliche Dasein endlich ist und dass auch jeglichem Voraussehen von kommenden Erfahrungen Grenzen unüberwindlich gesetzt sind, führt, nach Ansicht Gadamer's, zu einer radikalen Loslösung von jeglichem von Wunsch- oder Sollensvorstellungen hervorgebrachten Dogmatismus. Dieses Anerkennen oder vielmehr die Internalisierung der Grenzen von Planbarkeit und Erwartbarkeit des Kommenden ist quasi die Voraussetzung für das, was Gadamer unter „eigentlicher Erfahrung“ versteht.

¹⁸⁸ Vgl. Gadamer, 2010, S. 301ff.

um dieses als das eigene geht“, auf.¹⁸⁹ Verstehen ist demnach als ein Wesenszug des menschlichen Daseins zu begreifen. Ontologisches Untersuchen wird unter der Annahme eines voranschreitenden Verstehensvorganges als Auslegung, welche, nach Heidegger, „ihre Vorhabe, ihre Vorsicht und ihren Vorgriff hat“¹⁹⁰, formal als hermeneutisches Vorgehen festlegbar.¹⁹¹ Auslegung wird bei Gadamer als die explizite Form des Verstehens bezeichnet. Sie berge sozusagen die Wesensstruktur des Verstehens und sei demnach keinesfalls als ein fallweiser oder nachträglich hinzukommender Akt aufzufassen.¹⁹² Die durch Heidegger vollzogene Formulierung der Seinsfrage als hermeneutisches Problem bewirkt eine Entgrenzung des Verständnisses der Methode der Hermeneutik. Somit wird Welt, die im Sinne Heideggers ontischer Aspektierung des Begriffes als „All des Seienden, das innerhalb der Welt vorhanden sein kann“¹⁹³ zu verstehen ist, hermeneutisch untersuchbar und verstehbar gedacht. Mit anderen Worten: alles, was als Teil dieser Welt gedacht werden kann, kann als dieser Teil von Welt durch Deutung verstanden werden. Vice versa erscheint das Phänomen „Verstehen“ als ein deutendes Tun, mittels welchem Sinn und Bedeutungszusammenhänge von Gegenständlichem zu erfassen versucht werden.¹⁹⁴

Hier geht es aus meiner Sicht primär nicht um ein rein hermeneutisches Verstehen in Form von methodischem Generieren von wissenschaftlich abgesichertem Wissen, sondern um jene anthropologische Grundlegung, nach der der Mensch sich selbst nur als Verstehenden wahrnehmen und *daher* überhaupt erst von Erfahrung sprechen kann. Diesem menschlichen Wesenszug des Verstehens ist es auch zuzuschreiben, dass der Mensch nicht nur Erfahrungen machen, sondern aufgrund eines Verstehen-Könnens Erfahrung haben kann.

Gadamer schreibt dem Verstehen eine wesenhafte Vorurteilshaftigkeit zu und unternimmt eine Rehabilitation des im Zuge der Aufklärung diskreditierten Begriffes des „Vorurteils“.¹⁹⁵ Die Ablehnung jeglicher Vorurteile rührt Gadamer zufolge von der Überzeugung her, dass die Vernunft und damit ausschließlich *begründete* Urteile Gültigkeit besitzen sollen. Das im Sinne der Aufklärung verfochtene Bestreben der Überwindung jeglicher Vorurteile, welches von da an im Selbstverständnis der Wissenschaft-

¹⁸⁹ Heidegger, 2006, S. 231

¹⁹⁰ Heidegger, 2006, S. 232

¹⁹¹ Vgl. Heidegger, 2006, 231ff.; Gadamer, 1990, S. 270ff.

¹⁹² Vgl. Gadamer, 2010, S. 312

¹⁹³ Heidegger, 2006, S. 64

¹⁹⁴ Vgl. Mitgutsch, 2009, S. 77

¹⁹⁵ Vgl. Gadamer, 2010, S. 274

ten seinen Niederschlag findet, gründet in einem Misstrauen gegenüber einem unhinterfragten Fürwahrhalten von Überlieferung und Aberglauben sowie in einer teleologischen Idealisierung des Phänomens „Erfahrung“. Der hierbei geprägte Erfahrungsbegriff fußt auf der Idee, dass Erfahrung eine grundlegend induktive Struktur aufweist.¹⁹⁶ Im nachfolgenden Kapitel wird bei der Behandlung des Lernverständnisses von Günther Buck näher auf den von Aristoteles als Epagoge bezeichneten Aspekt des stufenweisen Voranschreitens von Erfahrung von einer Einzelerfahrung hin zur Erkenntnis der dahinterstehenden Prinzipien näher eingegangen.

Gadamer stellt Husserl folgend unter Bezugnahme auf dessen Werk „Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie“ dem naturwissenschaftlich geprägten Erfahrungsbegriff das lebensweltliche Verständnis von Erfahrung gegenüber. Die von Husserl angestrebte Überwindung der durch die Wissenschaft vollzogenen Idealisierung der Erfahrung erfolgte, so Gadamer, durch die Betrachtung einer der genannten Idealisierung vorausliegenden Genealogie der Erfahrung. Wie bereits dargestellt wurde, wird bei Husserl die körperliche Wahrnehmung im Lebensweltkonzept zum Fundament weiterer Erfahrungen gemacht.¹⁹⁷ Hier verortet Gadamer jedoch gerade die Schwachstelle von Husserls Ansatz. So gelingt es, nach Auffassung von Gadamer, Husserl nicht, sich vollends von dem von ihm kritisierten wissenschaftlichen Ideal der Erfahrung abzulösen, weil eben das körperliche Fundament der Erfahrung zur Grundlage einer wiederum idealisierten wissenschaftlichen Erfahrung gemacht werde.

Gadamer entlarvt den Anspruch einer radikalen Vorurteilsfreiheit selbst als Vorurteil.¹⁹⁸ Die Bildung eines Vorurteils bedeutet dem Autor zufolge keineswegs, dass sich der Urteilende notwendiger Weise im Irrtum, im Aberglauben oder in der Unwahrheit befindet. Vielmehr geht Gadamer von einem ursprünglichen Begriffsverständnis aus, wonach ein Vorurteil als ein Urteil zu verstehen ist, dass vor der endgültigen Prüfung aller

¹⁹⁶ Vgl. Gadamer, 2010, S. 252f.; Mit der von Gadamer angesprochenen Idealisierung der Erfahrung ist zum einen gemeint, dass im erkennenden Schließen vom Einzelnen auf ein übergeordnetes Allgemeines ein voranschreitender Wahrheitserwerb stattfindet, zum anderen wird diesem Allgemeinen nicht nur eine kategorial übergeordnete, sondern auch eine überzeitliche Gültigkeit zugeschrieben, woraus wiederum die Wiederholbarkeit des Einzelnen abgeleitet wird. Dies wiederum bedeutet, dass Erfahrung zu einem erkenntnistheoretisch präparierten Instrument wissenschaftlichen Erkennens gemacht und in Dienst gestellt wird. Erfahrung im empirisch wissenschaftlichen Sinne wird so zu einer Methode, die einer als wiederholbar gedachten Veranstaltung bedarf. Der Primat der Wiederholbarkeit soll es ermöglichen, Aussagen zu treffen, deren Gültigkeit unabhängig von jeglicher historischen Aspektierung beansprucht werden kann.

¹⁹⁷ Vgl. Husserl, 1985, S. 23f.

¹⁹⁸ Vgl. Gadamer, 2010, S. 280

sachlich bestimmenden Momente gefällt wird.¹⁹⁹ Dieses Verständnis des Vorurteilens wird dann noch weiter radikalisiert, indem jedes Urteilen im Kontext einer „hermeneutischen *Situation*“²⁰⁰ gesehen wird. Dadurch wird jedes Urteil zu einem Vorurteil, weil es in einem Verhältnis zu wirkungsgeschichtlich vorausliegenden Urteilen als zeitlich nachkommendes Urteilen gedacht wird. Einer Forderung nach endgültiger Prüfung, von welcher eine überzeitliche Gültigkeit abgeleitet werden könnte, wird somit jeglicher Boden entzogen. Die Bindung des Urteilens und damit auch des Verstehens an eine bestimmte Situation beinhaltet, dass Veränderungen des momentanen Standortes Auswirkungen auf neuerliches Urteilen und Verstehen haben. Verbunden mit dem jeweiligen Standort ist ein jeweiliger Gesichtskreis, der Horizont, der sich mit jeder Standortveränderung notwendiger Weise mit verschiebt. Das Phänomen des Horizonts, das als zentrale Figur im Verständnis der Erfahrung von Edmund Husserl gilt, wird bei Gadamer in Anlehnung an selbigen Autor als schrittweise erweiterbare und verschiebbare Begrenzung eines momentanen Verstehen-Könnens gedeutet. Doch „Horizont“ hat bei Gadamer zudem noch eine weitere Bedeutung. Mit der situativen Begrenztheit jeweiliger Möglichkeiten des Sehens sei nämlich gleichzeitig eine Entgrenzung verbunden, welche innerhalb des Gesichtskreises stattfindet, weil ansonsten nur auf ein der momentan jeweiligen Situation zeiträumlich Nächstliegendes geschaut werden könnte. Erst damit werde eine Loslösung vom räumlich und zeitlich Nächstliegenden denkbar.²⁰¹ Das bedeutet, dass sich der Mensch innerhalb seines Horizontes losgelöst vom Augenblicklichen durch ein Modulieren des sinnlich Gewissen quasi frei bewegen kann.

Das Subjekt wird also als ein aktiv verstehendes gesehen, das im fortwährenden Wechsel seines Standortes gegenüber dem vorangegangenen Verstehen, welches auf Vorurteilen gründet, eine Revision vornimmt. Gadamer formuliert diesen Umstand als einen Wesenszug der Erfahrung, welcher auf eine der Erfahrung immanente Offenheit für neue Erfahrungen verweist, die in einer Angewiesenheit auf ständige Bestätigung gründet.²⁰²

¹⁹⁹ Vgl. Gadamer, 2010, S. 275

²⁰⁰ Gadamer, 2010, S. 307 (Kursiv im Orig.)

²⁰¹ Vgl. Gadamer, 2010, S. 307ff.: Ergänzend ist hier hinzuzufügen, dass das von Gadamer erwähnte „nicht-auf-das-Nächste-ingeschränkt-Sein“, das er dem „Horizont haben“ als Eigenschaft zuschreibt, sich aus der Relation von der maximalen Nähe bzw. minimalen Ferne des eigenen Standortes und der maximalen Ferne bzw. minimalen Nähe der Horizontlinie ableiten lässt.

²⁰² Vgl. Gadamer, 2010, S. 357

3.2.2. Schaden als Zünd- und Sprengmittel für verfestigte Erfahrungen?

Dieser Abschnitt baut primär auf dem Erfahrungsverständnis von Gadamer auf. Es erscheint jedoch auch notwendig Aspekte, die Otto Friedrich Bollnow und jüngst Bernhard Waldenfels zu diesem Thema aufgezeigt haben, einzuflechten, weil diese sowohl als Ergänzungen und Erweiterungen zum Thema zu betrachten sind, als auch einem besseren Verständnis dienen.²⁰³ Gadamers Verständnis von der Vollendung der Erfahrung ist, wie er selbst schreibt, nicht als Erlangung eines Status endgültiger Erhabenheit über die Erfahrung in Form einer Aneignung einer höheren Gestalt von Wissen zu verstehen, sondern als ein bejahender Bewusstseinschritt, welcher die Grenzen der Vorausehbarkeit und die Unsicherheit aller Pläne anerkennt und sich in einer undogmatischen Haltung gegenüber kommenden Erfahrungen niederschlägt. Gadamer nennt eine derart praktizierte Offenheit gegenüber Neuem die eigentliche Form der Erfahrung.²⁰⁴ Diese undogmatische Offenheit wird als eine erworbene bezeichnet. Ihr Erwerb hat Gadamer zufolge eine Vielzahl von Erfahrungen, aus denen gelernt wurde, zur Bedingung, welche den Erfahrenen in besonderer Weise dazu befähigen, stets neue Erfahrungen zu machen.²⁰⁵ Da es sich hier nicht bloß um Erfahrungen als solche handelt, sondern um ein Lernen aus Erfahrung, kann diese Offenheit für neue Erfahrungen auch als eine grundsätzliche Lernbereitschaft gedeutet werden. Im vorhin genannten Bewusstseinschritt steckt vordergründig die Bejahung von Neuem, Fremdem, Verletzendem. Schlichtweg gesagt, geht es um ein grundsätzliches aus der Reflexion über Erfahrung gewonnenes Akzeptieren eines weder zeitlich noch sachlich vorherbestimmten Kommens von Ungewolltem und Unangestrebtem als einen notwendigen und unvermeidbaren Bestandteil des eigenen Lebens überhaupt.²⁰⁶ Was Gadamer hier zum Ausdruck bringt ist, dass sich im Grunde genommen niemand enttäuschende Erlebnisse ersparen kann. Man kann danach trachten sich oder andere, z.B. seine eigenen Kinder, vor dem Schmerz, der aus der Enttäuschung erwächst zu bewahren. Dieses Bemühen führt jedoch in Ermangelung von Enttäuschungserfahrungen zu einer dem Wesen nach fatalen

²⁰³ Die Verfestigung der Erfahrung, welche Bollnow in negativ konnotierter Weise anspricht, ähnelt in wesentlichen Gesichtspunkten dem, was Waldenfels unter dem Begriff „Fixierung“ oder „Schwächung der Erfahrung“ darlegt. Der wesentliche Unterschied zu Bollnow besteht jedoch hierin, dass Waldenfels mit seiner Differenzierung zwischen schwacher und starker Erfahrung, die prozessuale Grobstruktur des Erfahrens überhaupt fasst, ohne daran einen Aufruf zum Kampf gegen die Schwächung der Erfahrung zu knüpfen. (Vgl. Bollnow, S. 229ff.; Waldenfels, 2002, S. 30ff.)

²⁰⁴ Vgl. Gadamer, 2010, S. 363

²⁰⁵ Vgl. Gadamer, 2010, S. 361

²⁰⁶ Das Gewollte beinhaltet seine Bejahung von vorne herein. Ungewolltes kann jedoch nachgängig durch einen Willensakt bejaht werden.

Unerfahrenheit, welche auf lange Sicht zu wesentlich massiveren Enttäuschungserfahrungen führen kann. Anders gesagt, eine Lebenshaltung, deren Primat „Schmerzvermeidung“ heißt, ist angesichts der Unvermeidbarkeit des Kommens von schmerzhaften widrigen Erfahrungen eine Fehlstellung, die zum einen ein als zukünftig gedachtes Erfahrungsspektrum einengt und damit das Subjekt insouverän und aufgrund seiner Vermeidungsgewohnheiten von außen lenkbar macht, zum anderen ist davon auszugehen, dass nur ein im Gadamerischen Sinne Erfahrender²⁰⁷ aus dem Umgang mit extrem unangenehmen Lebenslagen, d.h. Situationen, in denen das Subjekt mit Schaden konfrontiert und davon betroffen ist, indirekten Nutzen in Form von horizonterweiterndem Erfahrungszuwachs ziehen kann. Das Erfahren von Widrigkeiten kann so gesehen in gewisser Weise den Erfahrenden für künftige Erfahrungen stärken, sofern dieser seine Erfahrungsbereitschaft durch die Art und Weise seines Lernens aus der Erfahrung in Richtung Resilienz und nicht in Richtung Abstumpfung lenkt. Die undogmatische Haltung wird sozusagen in Ausübung einer kategorischen Enthaltung einer pauschalen oder auch spezifischen Vorverurteilung von gegenwärtigen und künftigen Erlebnissen verwirklicht. Hintergründig tritt der Bejahende dabei in eine Betrachtungsposition zu seinem gesamten vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Erleben.²⁰⁸ Die hier vollzogene Epoché, mit anderen Worten jene zu einer radikal undogmatischen Haltung führende Urteilsenthaltung, die in der Einsicht in die Ungewissheit allen Wissens ihren Ursprung hat, verschafft einen distanzierten Blick auf das eigene Erfahren in seiner Gesamtheit und damit auch auf das gesamte eigene Leben. Der Blick, welcher hier eröffnet wird, ist ein mittelbarer auf die scheinbare Unmittelbarkeit der Erfahrung selbst. Der Erfahrende erfährt sich selbst in doppelter Weise, nämlich als Hauptakteur und als ein mit dem Hauptakteur mitempfindender Zuschauer, der das Neue und Unerwartete in bejahender und unvoreingenommener Weise geschehen lässt. Damit ist neben einer rein historischen Aspektierung ein Blick eröffnet, der im weitesten Sinne als ein dramaturgischer zu bezeichnen ist. Dramaturgisch deshalb, weil die Geschichtlichkeit des eigenen Lebens auch als eine noch nicht vollendete Erzählung aufgefasst werden kann. Die dramaturgische Spannkraft des eigenen Erlebens, also das, was in Erzählungen den Spannungsbogen im Wesentlichen konstituiert, entspringt genau jenen Momenten, in denen Erschütterungen eines, durch die schwache Form der Erfahrung verfestigten Weltbil-

²⁰⁷ D.h., das hier von jemandem die Rede ist, der im Gadamerischen Sinne zum Erfahrenen wird.

²⁰⁸ Vgl. Bollnow, 1968, S. 233: Nach Bollnow liegt in der bejahenden Haltung gegenüber der Schmerzhaftigkeit der Erfahrung die Bedingung für die Erlangung eines Lebenszustandes, den er als „Reife“ bezeichnet: „Wer diese Reife anstrebt, muß auch zur Schmerzhaftigkeit dieser Erfahrungen ja sagen.“

des²⁰⁹ in Form von Enttäuschungen, Verletzungen, Verlusten und daraus resultierenden Krisen²¹⁰ auftreten. Die eigene Vergangenheit des Betrachters ist wohl als eine Vielzahl hermeneutisch untersuchbarer Episoden, welche an einem historisch anknüpfungsfähigen Zeitstrang in konsistenter Weise aufgefädelt erscheinen, zugänglich, aus welcher Erkenntnisse in immer wieder erneuerbar sinngebender Weise extrahierbar erscheinen, wodurch Wissen über einzelne Sachverhalte laufend vertieft und gemehrt werden kann. Doch diese Wissensvermehrung erscheint bei Gadamer nur als *ein* Teil und nicht als vollendbares Ziel der Erfahrung. Die innere Geschichtlichkeit der Erfahrung, welche Gadamer in der aus Aischylos' Tragödie „Agamemnon“ stammenden Formel „durch Leiden Lernen“ (*pathei-mathos*) fundiert sieht, beinhaltet für den Autor nicht nur, dass der Mensch aus Schaden klug werden kann „und die richtige Erkenntnis der Dinge erst durch Täuschung und Enttäuschung“ erlangt, sondern vor allem auch das von ihm als religiös bezeichnete Erkennen der Grenzen des Menschseins.²¹¹ Gadamer verweist darauf, dass die eigentliche Erfahrung diejenige ist, in der sich der Mensch seiner Endlichkeit bewusst wird.²¹² Der Betrachtungspunkt, dessen Einnahme sich aus einem bewussten Einlassen auf den sicheren, aber in seiner Zeitlichkeit und Qualität nicht absehbaren Schluss des eigenen Dramas ergibt, ermöglicht eine Schau auf eine Leerform einer als vollendet gedachten Zukunft im Modus der imaginären Grenzziehung zu einem absoluten Nichtsein.²¹³ In der geschichtlichen Erfassung des eigenen Lebens fällt der Blick notgedrungen auf den noch nicht historisch gewordenen Rest, welcher nunmehr durch die Einnahme der undogmatischen Lebensgrundeinstellung mit der Gewissheit von Ungewissheit geprägt ist. Dennoch, oder vielleicht gerade deshalb, kann angenommen werden, dass bezogen auf diesen Lebensrest und gespeist von einer Begierde nach dem Leben selbst ein zumindest rudimentär vorhandenes Hoffen auf ein als erstrebenswert empfundenen zukünftiges Erleben verbleibt. Eine Hoffnung, die in Anbetracht eines

²⁰⁹ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 30ff.

²¹⁰ Vgl. Bollnow, 1966, S. 10ff., 41ff.

²¹¹ Gadamer, 2010, S. 362

²¹² Diese Bewusstwerdung deutet darauf hin, dass das eigene Leben im Sinne Heideggers als eine Ganzheit wahrgenommen wird.

²¹³ Dieses Nichtsein ist am ehesten als Entbundenheit von Geist, Seele und Körper zu umschreiben– als absolute Ent-Relativierung. Der Erwähnung eines „absoluten Nichts“ ist entgegenzuhalten, dass Lutz Koch davon ausgeht, dass nur ein relatives „Nichts“ denkbar ist (Koch, 2005, S. 91). Durch den Tod verschwindet jedoch die leibliche Bedingung der Möglichkeit des Denkens. Vom subjektiven Standpunkt aus bedeutet der Tod das kommende Nichtsein der eigenen Lebenswelt. In diesem Sinne ist das Nichts als absolut zu bezeichnen, obwohl es nur relational zum gegenwärtigen Sein überhaupt als solches in Erwägung gezogen werden kann. In Helmuth Vettters Lexikon der phänomenologischen Begriffe ist zu lesen, dass Heidegger den Tod als den „Schrein des Nichts“ bezeichnet, welcher das Geheimnis des Seins birgt (vgl. Vetter, 2004, S. 386).

noch nicht vorhersehbaren Erlebens des Endes, dem Sterben, sogar an Stärke zu gewinnen scheint. Stirbt diese Hoffnung, verliert die Erfahrung im Hinblick auf ein zukünftiges Erleben an Bedeutung. Das Leben selbst wird dabei in letzter Konsequenz in doppelter Weise sinnlos, weil zum einen vordergründig das eigene Dasein gegenüber einem Nichtdasein egalisiert wird. Zum anderen wird aber hintergründig ein aus reproduktiven Erinnerungen bestehender Verschluss gegenüber einem ursprünglichen leiblich-sinnlichen Gewährwerden von etwas als etwas Neuem erzeugt. Obgleich hier Erfahrung²¹⁴ offensichtlich an ein (sinnloses) Ende kommt, kann von Vollendung nicht die Rede sein, sondern nur von einem stagnativen Verenden von Erfahrung in ihrer eigenen, als pathologisch zu bezeichnenden Verfestigung.²¹⁵ Die Vollendung der Erfahrung im Sinne Gadammers ist somit, vereinfacht gesagt, als ein aus dem Begreifen der Erfahrung resultierender Akt der Hingabe an die der Erfahrung innewohnenden Dynamis zu sehen. Dieser Akt steht im Gegensatz zu einem, sich scheinbar ebenso auf Erfahrung beziehenden Akt der resignativen Aufgabe von Erfahren, welcher in einer „erfahrungsmäßig“ begründeten Verweigerung von Erkenntnissuche bei gleichzeitigem Vermeinen von Erkenntnisinhabung seinen Anfang hat. In pointierter Weise kurz gefasst wird dieser Sachverhalt bei Otto Friedrich Bollnow im folgenden Satz:

„Die Ängstlichen machen keine Erfahrungen, weil sie – und oft unter Berufung auf ihre Erfahrung – von vorne herein den Situationen ausweichen, in denen allein Erfahrungen gemacht werden können.“²¹⁶

Was jedoch in Anbetracht dieser Ausführungen bedacht werden muss, ist, dass Schaden selbst nie als etwas gedacht werden kann, dessen Kommen in grundsätzlicher Weise zu bejahen ist oder um es mit Waldenfels auszudrücken überhaupt gewollt werden kann. Was als Schaden qualifiziert wird, birgt ein Pathos, das jemanden betrifft, weil etwas einem Wollen zuwider passiert ist: „Pathos ist nicht bloß das Unwillentliche, sondern das nicht Wollbare.“²¹⁷

Im Sinne Bollnows kann Folgendes festgehalten werden: Schaden als Krisenauslöser ist und bleibt trotz des von Bollnow konstatierten Umstandes, dass der Mensch seine eigentliche Existenz nur in der Krise und nur durch die Krise verwirklicht, ein Zu-Vermeidendes, wenngleich aufgrund der Anfälligkeit des Menschen für Krisen mit ei-

²¹⁴ Vgl. Bollnow, 1968, S. 232: Im Sinne von Bollnow ist Erfahrung als „ein lebendiger, beständig fortschreitender Wachstumsprozeß, in dem immer wieder neue Erfahrungen gemacht und innerlich angeeignet werden“ zu verstehen.

²¹⁵ Vgl. Bollnow, 1968, S. 229ff.; Waldenfels, 2002, S. 30ff.

²¹⁶ Bollnow, 1968, S. 234; Hier ist, wenn die Terminologie von Waldenfels genommen wird, von starken Erfahrungen die Rede.

²¹⁷ Waldenfels, 2004, S. 824

nem Auftreten von Schaden jederzeit gerechnet werden muss.²¹⁸ Schaden im bisher herausgearbeiteten Verständnis bekommt so noch einen weiteren und vom Wesen her dynamischen Aspekt hinzu. Der Impetus für diese Dynamis kommt von der Erwartung eines Kommens von Schaden und dem von dem dieser Erwartung entgegengesetzten Bestreben den Eintritt desselben zu vermeiden. Das Denken und Tun des Menschen ist im Zusammenhang mit der Möglichkeit des Eintritts eines Schadens nicht auf eine subjektiv empirische Erfüllung von Erwartungen, sondern auf das Offenhalten von Leerstellen gerichtet. Das willentlich vollzogene Offenhalten dieser Leerstellen ist als ein Akzeptieren der Eintrittsmöglichkeit von Schaden, die als eine Folge von eigenen Handlungen eintreten kann, zu sehen. Hier scheidet sich der von Bollnow geforderte Mut zur Erfahrung²¹⁹ von einem Leichtsinn, der die Eintrittsmöglichkeit von Schaden willentlich schlichtweg leugnet oder einfach nicht in Betracht zieht. Mutig handeln im Bollnowschen Sinne kann in höchster Vollendung nur ein im Gadamerischen Sinne Erfahrener, der sich in radikal undogmatischer Weise mit dem konfrontiert, was ihm fremd oder ungewohnt ist und dabei gegen seine eigene Angst gewappnet mit einem über bloßes Erwarten hinausgehenden Vertrauen, das keinesfalls ausschließlich rein empirisch belegten Vorkenntnissen, sondern zu einem Gutteil auch einem Glauben an ein unbeschadetes Durchstehen der kommenden Situation entspringt, entgegentritt.²²⁰

In Anlehnung an Gadamer, Bollnow und Waldenfels lässt sich folgendes Fazit formulieren: Der radikal Undogmatische (Gadamer) ist derjenige, welcher durch wiederholte Akte mutiger und hingebungsvoller Konfrontation mit Neuem und Ungewohntem Welt als flexibles Netzwerk von Erfahrungen²²¹ erlebt. Diese Konfrontation bedeutet gleichzeitig einen Kampf gegen eine ungesunde Verfestigung²²² oder Schwächung²²³ der Erfahrung. Es ist davon auszugehen, dass den radikal Undogmatischen ein Betroffenwerden von Schadensereignissen nicht weniger intensiv und auch nicht intensiver vorbereitet²²⁴ als andere trifft. Es scheint doch so, als ob ihm seine Erfahrungsstruktur im Umgang mit dem Schaden aufgrund seiner Flexibilität wesentlich nützlicher im Hinblick auf ein als resilient zu bezeichnendes Aushalten des Widrigen wäre. Essentiell erscheint hierbei, dass das Individuum bereits Erfahrungen des Aushalten-Könnens von Widri-

²¹⁸ Vgl. Bollnow, 1966, S. 11f.

²¹⁹ Vgl. Bollnow, 1968, S. 233f.

²²⁰ Andernfalls, d.h. wenn alle kommenden Fakten klar und empirisch belegbar wären und somit kein Risiko bestünde, wäre Mut gar nicht von Nöten.

²²¹ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 31

²²² Vgl. Bollnow, 1968, S. 299f.

²²³ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 31

²²⁴ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 125

gem gemacht hat und somit über ein entsprechendes Vorwissen verfügt. Der zum radikal undogmatischen Denken führende Teil reicht jedoch über das bloße Gemacht-Haben derartiger Erfahrungen hinaus. Dieser Teil ist primär der Art und Weise des im Erfahrungsprozess stattfindenden Lernens zuzuschreiben. Möglicher Schaden wird im Zuge einer bewussten Konfrontation mit dem potentiell Widrigen zur Lernherausforderung. Der Vollständigkeit halber ist nun dem radikal undogmatischen der konträre Typus des radikal Dogmatischen gegenüberzustellen. Dieser hat eine Schwächung der Erfahrung, die über bloße Habitualisierung und Normalisierung sowie manchmal erforderlicher Programmierung weit hinausreicht, zugelassen. Seine Welt geht auf in kleinformatigen Klischees und Stereotypen, welche ein Weltbild hervorbringen, das einem stahlharten Gehäuse²²⁵ ähnelt. Dieses wiederum erscheint nur noch durch die starke Form der Erfahrung (Waldenfels), d.h. durch massive Störungen, Verwirrungen und Erfahrungsschocks aufsprengebar.²²⁶ Derartige Aufspaltungen sind nicht als schadfreie Ereignisse denkbar. Was immer aus derartigen Detonationen gelernt wird, muss *nicht* zu einer nachhaltigen Auflösung der Verfestigungen führen, sondern kann Grundlage für neuerliche Fixierungen werden, denn wie schon Bollnow sagt, ist es ein aktiver Kampf gegen die Tendenz der Erfahrungsverfestigung, die seiner Ansicht nach einer Nachlässigkeit entspringt.²²⁷

Im Hinblick auf das kommende Kapitel kann nunmehr festgehalten werden, dass dem Lernen aus Schadenserfahrungen wohl kaum widerspruchlos das Telos des Klügerwerdens unterstellt werden kann, weil gerade der durch Bollnow veranschaulichte Typus des „Erfahrungsverweigerers“, sich auf sein „Lernen“ aus meist schmerzhaften Erfahrungen beruft, um seine Verweigerung zu rechtfertigen. Das Lernergebnis, das auf einem Scheitern im Umgang beruht, ist hier weniger ein besseres Können im Umgang mit den Dingen, das eine erhöhte Sicherheit im Umgang mit ihnen impliziert, sondern eine dogmatische Haltung. Diese setzt nicht nur hinsichtlich dem, was als bekannte Gefahr gilt, sondern auch gegenüber jeglichem Fremden auf Absicherung durch Umgangsvermeidung. Kein explizites Wissen, sondern ein Glaube an eine Herstellbarkeit von kategorischer Sicherheit scheint hinter dieser Haltung zu stecken. Dass der Mensch diese Souveränität zur Herstellung von Sicherheit gar nicht besitzen kann, wird im nun folgenden Abschnitt mit Bernhard Waldenfels gezeigt.

²²⁵ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 31

²²⁶ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 30ff.

²²⁷ Vgl. Bollnow, 1968, S. 229f.

3.3. Schaden als Erfahrung im Lichte der responsiven Phänomenologie von Bernhard Waldenfels

Das Waldenfelssche Verständnis von Erfahrung basiert neben einer konzeptiven Weiterführung des Husserlschen Intentionalitätsverständnisses, in welcher Intention als ein Ineinander von Bedeuten und Begehren interpretiert wird, auf dem Konzept der Responsivität.²²⁸ In diesem Konzept geht es nur in untergeordneter Weise darum, das Phänomen der Erfahrung von seiner Als-Struktur her zu fassen.²²⁹ Im Zentrum der Betrachtung hingegen steht das Selbst, also ein *Jemand*, im Vollzug des eigenen Erfahrens. Erfahrung hat bei Waldenfels, wie aus dem Titel des Werkes „Bruchlinien der Erfahrung“ zu entnehmen ist, einen brüchigen Charakter, der aus einem pathischen Grundverständnis herrührt. Dies wird nunmehr erörtert.

3.3.1. Strukturelle Merkmale des Verständnisses der Erfahrung bei Bernhard Waldenfels

Das Selbst wird zum einen als Patient (Erleidender), dem etwas widerfährt und zum anderen als ein Antwortender, als Respondent, gesehen, der eben auf das, was ihn vorgängig trifft²³⁰, anders gesagt auf etwas, das ihn affiziert hat, unweigerlich antwortet.²³¹ Dieses Antworten geht von einer Affektion²³² aus, welche aus einem erlebten Widerfahren von etwas resultiert und das sich in eine Aufforderung (Appell, fremder Anspruch²³³) umwandelt.²³⁴ Diese Umwandlung vollzieht der Erfahrende selbst, jedoch in nichtintentionaler Weise. Im Antworten wird erst erkennbar, dass sich ein Jemand ange-

²²⁸ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 22

²²⁹ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 30ff.: Die Als-Struktur der Erfahrung behandelt Waldenfels u.a. im Kapitel „Fixierung, Störung und Verwirrung“. Es handelt sich hierbei um drei Begriffe, denen jeweils die Worte „Erfahrung als“ voranzustellen sind.

²³⁰ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 54-63

²³¹ Derjenige, den etwas trifft, wird zum Antwortenden, ohne dass er darüber entscheiden könnte. Ein absichtliches Verweigern einer Antwort ist demnach als gestisches Antworten zu verstehen. Selbst ein traumabedingtes Nicht-antworten-Können ist nach Waldenfels ein Antworten: „Die Antwort, selbst die Antwortlosigkeit, die dann auftritt, wenn die Antwortwege infolge einer traumatischen Fixierung blockiert sind, bezieht sich auf das, was dem Antwortenden widerfahren ist.“ (Waldenfels, 2002, S. 178)

²³² Vgl. Waldenfels, 2002, S. 16, 98ff.: Waldenfels übersetzt hier Af-fekt, vom lateinischen *afficere* kommend, wörtlich als einen Begriff, der für ein Antun steht. Vgl. auch: Stowasser et al., 1980, S. 20f.: *Afficere* wird hier neben „antun“ und „einwirken“ auch folgendermaßen übersetzt: 1. *behandeln, in einen Zustand versetzen*; 2. *erfüllen, versehen, behaften*; 3. *(den Geist) erregen, anregen, in eine Stimmung versetzen, (den Körper) schwächen, angreifen*.

²³³ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 101; auch Woo, 2007, S. 40

²³⁴ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 118

sprochen *geföhlt* hat. Besonders eindringlich, im wahrsten Sinne des Wortes, kommt das im Getroffensein zum Ausdruck:

„Dieses Antworten ist also ganz und gar vom Getroffensein her zu denken, in der Nachträglichkeit eines Tuns, das nicht bei sich selbst, sondern beim anderen beginnt, als eine Wirkung, die ihre Ursache übernimmt.“²³⁵

Ein Tun, das beim anderen²³⁶ beginnt, besagt, dass es eben nicht als rein spontanes Tun, das heißt aus eigenem Antrieb her erfolgt, zu verstehen ist, sondern als ein Tun, das von etwas ausgeht, das nicht dem eigenen zuzurechnen ist. Dieses Tun, von dem Waldenfels hier spricht, darf nicht als ein behavioristisch verstandenes Reagieren, welches einem Reiz folgt, interpretiert werden. Der Autor versteht in Anlehnung an Nietzsche²³⁷ den Menschen als „nicht festgestelltes Tier“, der eben gerade nicht solchen *Feststellungen* unterliegt, welche sein Wahrnehmen und damit auch sein Handeln vorprägen, determinieren oder programmieren, indem eine vorweg bestimmbare Datenselektion angenommen wird.²³⁸ Waldenfels geht von einer Rezeptivität aus, deren Aufnahmebedingungen im Falle eines Widerfahrnisses sich als unzureichend erweisen. Er schreibt dem Menschen ein spezifisches Pathos zu, welches er eben darin begründet sieht, dass das, was im Widerfahrnis erlitten wird, die Möglichkeiten des bis zum Zeitpunkt des Getroffenwerdens vorhandenen Aufnahmevermögens übersteigt. Es entsteht sozusagen ein Überschuss von etwas, der als pathische Widerfahrnis erlebt wird. Wovon jemand getroffen wird, ist demnach ein Zu-viel, ein Zu-stark oder ein Zu-intensiv, das nicht mit Eindeutigkeit etikettierbar scheint.²³⁹ So entsteht zwangsläufig ein Spalt zwischen dem, wovon jemand getroffen wird und dem, worauf dieser antwortet. Dieses Auseinander-treten von Wovon und Worauf wird von Waldenfels mit dem Begriff der „Urdiastase“ gefasst.²⁴⁰

Bei Waldenfels ist der Erfahrende kein souveränes Subjekt, das uneingeschränkt über Zeitpunkt, Art und Weise seines eigenen Tuns bestimmen kann, da, wie er selbst schreibt, das Pathos die Position eines Subjekts untergräbt, welches in Autonomie, Selbstsetzung und Eigenhandlung seine Freiheit sucht.²⁴¹ Gleichzeitig bleibt das Tun als ein kommunikatives Agieren, welches im Antworten zum Ausdruck kommt, als ein

²³⁵ Waldenfels, 2002, S. 59

²³⁶ Vgl. Vetter, 2004, S. 26: Vetter erklärt, dass bei Waldenfels Andersheit und Fremdheit oft synonym verwendet werden und dass aber Andersheit, die als Abgrenzung vom Selben zu verstehen ist, wiederum vom Begriff der Fremdheit zu unterscheiden ist.

²³⁷ Vgl. Nietzsche, 2006, S. 74

²³⁸ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 59

²³⁹ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 33

²⁴⁰ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 60

²⁴¹ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 10

wesentlicher Zug des Selbst stehen.²⁴² Jeong Gil Woo umreißt das Verständnis der Responsivität bei Bernhard Waldenfels als „*nicht intentional, leiblich dimensioniert und subjektdezentrisch*“²⁴³. Weiter schreibt er:

„Fremdheit-Andersheit, Fremdheitserfahrungen, Zwischenereignisse, Schwellenerfahrung, Hiatusstruktur sozialer Kommunikationsbeziehungen und dialogförmige Beziehungen gehören zu den wichtigsten Grundzügen dieser Responsivität.“²⁴⁴

Der Begriff der Responsivität bedeutet ein weit gefasstes Antworten, welches bei Waldenfels als „Response“ bezeichnet wird und sämtliche sprachliche, wie auch außersprachliche Akte mit einschließt. Der Response geschieht jedoch nie für sich. Er wird nicht einfach vollzogen, sondern hat ein Etwas zur Bedingung, an welches er anknüpft, oder auf welches eingegangen wird.²⁴⁵

3.3.2. Der Akt des Qualifizierens von etwas als Schaden als Bestandteil der Erfahrung
Mit Husserl wurde eine als formal zu bezeichnenden Sichtweise der Wahrnehmungserfahrung erörtert und bei der bloßen Prädikation von apperzipierten Sachverhalten *als Schaden* halt gemacht.²⁴⁶ Nunmehr geht es darum mit Waldenfels jenen Bereich auszuloten, in dem ein getroffenes Subjekt als erfahrendes Selbst eine Qualifikation bezüglich eines Widerfahrnisses vollzieht, welches aufgrund der im zweiten Kapitel dargelegten Begriffserklärung als Schaden zu bezeichnen ist. Voraussetzung für ein Qualifizieren von etwas als Schaden ist, wie bereits erwähnt, ein vorgängiges Ereignis, das jemanden trifft. Jemandes Getroffensein selbst unterliegt jedoch nicht dem Akt des Qualifizierens von etwas als Schaden. Das Widerfahrnis tritt dem Subjekt nicht als ein irgendwie zu- bzw. einordenbares Bezugsobjekt²⁴⁷ gegenüber, sondern verweist aufgrund eines pathischen Überschusses auf ein Auseinanderklaffen zwischen einem Wovon des Getroffenseins und dem Worauf des Antwortens. Mit dieser ereignishaft auftretenden Spaltung entsteht ein Zwischen, das sich einem Zugriff und auch einer Zuordnung entzieht. Was Waldenfels mit dem Begriff der Diastase beschreibt, ist aufgrund der Mehrbezüglichkeit des Zwischenereignisses als mehrdimensional brüchig zu verstehen.²⁴⁸ Es stellt jedoch keine Trennung in zwei Teile, sondern eine Spaltung dar. Widerfahrnis und Getroffen-

²⁴² Vgl. Woo, 2007, S. 45f.

²⁴³ Woo, 2007, S. 6 (Kursiv im Orig.)

²⁴⁴ Woo, 2007, S. 6f.

²⁴⁵ Vgl. Waldenfels, 2007, S. 324

²⁴⁶ Siehe Abschnitt 3.1.4

²⁴⁷ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 100

²⁴⁸ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 180ff.

sein bilden sozusagen eine gespaltene Einheit: „Was jemandem widerfährt, ist von dessen Getroffensein ebenso wenig zu trennen wie das Lächeln von jemandes Gesichtszügen oder der Schmerz von jemandem, der ihn verspürt.“²⁴⁹

Das Grundmuster dieses Auseinandertretens liegt darin, dass sich das Antworten auf ein „Worauf“ bezieht, welches von dem „Wovon“ des Getroffenseins zu unterscheiden ist. So schreibt Waldenfels: „Erst im *Antworten auf* das, wovon wir getroffen sind, tritt das, was uns trifft, als solches zutage.“²⁵⁰ Demgemäß ist davon auszugehen, dass jemand, der feststellt, dass ihn *etwas* getroffen hat, durch den Vollzug des Feststellens des eigenen Getroffenseins zum *Antwortenden auf* ein „Wovon“ wird. Antwort bedeutet bei Waldenfels also mehr als eine einmalige sprachliche Äußerung im Sinne einer Informationsübermittlung.²⁵¹ Im Konzept der Responsivität weist der Begriff „Antwort“ eine wesentlich allgemeinere Bedeutung auf. Diese geht über ein sprachlich hinterlegtes Frage-Antwort-Schema, welchem zufolge jemand fragt und jemand anderer antwortet, hinaus. Die Verbindung zwischen dem Worauf des Antwortens, welches das Wovon des Getroffenseins zum Vorschein bringt, deutet in umgekehrter Richtung auf einen Zwang zum Antworten hin. Diesen Zwang bringt Waldenfels mit folgendem, an Paul Watzlawicks doppelte Negation der Kommunikation angelehnten, Satz zum Ausdruck: „Wir können nicht nicht antworten.“²⁵²

Das Feststellen, also die Qualifizierung, dass *etwas als Schaden* wahrzunehmen ist, ist als ein Antworten zu sehen, welches erst nach jenem Antworten kommen kann, durch welches das, was getroffen hat, erst zutage gebracht wird. Waldenfels beschreibt einen solchen im Nachhinein vollzogenen Akt des Qualifizierens folgendermaßen:

„Die Qualifizierung geschieht nachträglich, getrieben durch ein Begehren, das sich in ein gegensätzliches Suchen und Meiden sondert, und aufgehellert durch ein von Phantasie beflügeltes Deuten, das die Welt mit erfreulichen und schrecklichen Ereignissen bevölkert.“²⁵³

Er spricht hier also von einem von Phantasie beflügelten Deuten, das primär nicht auf das Telos des Wahrheitserwerbs im hermeneutischen Sinne²⁵⁴ ausgerichtet zu sein scheint. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass jene Bedeutung eines Widerfahrnisses, die

²⁴⁹ Waldenfels, 2002, S. 100

²⁵⁰ Waldenfels, 2002, S. 59 (Kursiv im Orig.)

²⁵¹ Vgl. Woo, 2007, S. 37; Waldenfels, 2007, S. 320f.

²⁵² Waldenfels, 2007, S. 357: Erwähnenswert erscheint in diesem Zusammenhang, dass Waldenfels mit einem unumgänglichen Muss des Antwortens, in welchem ein unbedingtes und unvermeidbares Eingehen auf einen fremden Anspruch zum Ausdruck kommt, ein Fundament für eine Genealogie der Moral legt (vgl. Waldenfels, 2007, S. 358).

²⁵³ Waldenfels, 2002, S. 125

²⁵⁴ Vgl. Gadamer, 1965, S. 353

durch den Akt des Deutens hervorgebracht wird, auf nachträglich vorgestellten Inszenierungen beruht, mit Hilfe derer der Erlebnisgehalt historisch gefasst und so *als etwas* erinnerbar wird. Durch ein In-Szene-Setzen des Ereignisses wird selbiges erst zu einem erfreulichen oder schrecklichen. Kristin Westphal charakterisiert diesen Aspekt der Erfahrung anknüpfend an eine Skizze des Waldenfels'schen Erfahrungsbegriffs wie folgt:

„Erfahrungen haben neben dem pathischen stets auch einen szenischen Charakter. Sie stehen in der Zeit und im Raum und entfalten ihre je eigene Zeit- und Räumlichkeit. Dabei verschieben und überlagern sich in einer Situation je Zeit und Raum. Es gibt ein Vorher und ein schon Zukünftiges, welche sich in die Situation einmengen.“²⁵⁵

Der pathische Charakter erscheint jedoch bei genauerer Betrachtung mit dem szenischen eng verschmolzen zu sein. Denn das „Getroffensein-von“ ist nicht als „bloße Umkehrung eines intentionalen Erzielens und Treffens zu deuten“, sondern es erzeugt Waldenfels zufolge, „rückwirkend seine Geschichte, es strahlt auf das Vergangene zurück.“²⁵⁶ Die Bedeutung des Getroffenseins entsteht demnach aus einem Deuten des Herganges; einem Deuten, dem ein diesseits der Vernunft befindliches Begehren zugrunde liegt, welches zu einem Tun führt, durch welches ähnlich Schmerzhaftes künftig vermieden und nachhaltiger Schutz gefunden werden soll. Die Historie, die hierbei in deutender Weise hervorgebracht wird, ist nicht allein auf die Fakten der Vergangenheit hin ausgerichtet, sondern auch, quasi vor-sorgend, von der Phantasie beeinflusst, die ähnliche Ereignisse, welche in der Zukunft liegen könnten, als Teil dieser Historie mit entwirft.²⁵⁷ Hier wird ein Aspekt der Erfahrung angesprochen, bei welchem das Vorwissen des Erfahrenden in Kombination mit dessen Vorstellungs- und Abstraktionsvermögen eine zentrale Rolle spielt. Bei dieser Betrachtungsweise der Erfahrung geht es auch um die Generierung von Schutzwissen. Die Generierung jenes negativen Wissens, dem die Bedeutung von Schutz zugeschrieben werden kann, ist Teil der pädagogisch-psychologisch orientierten Lernforschung von Fritz Oser et al. und wird im nachfolgenden Kapitel näher behandelt.²⁵⁸

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Qualifikationsvorgang, welcher vonnöten ist, um überhaupt von Schaden sprechen zu können, auf einer historischen und auch dramaturgisch konnotierten Sichtweise der Erfahrung basiert. In der Schadensqualifikation erfolgt ein Rückblick auf ein Vorvergangenes²⁵⁹, ein Blick auf das Vergangene²⁶⁰

²⁵⁵ Westphal, 2008, S. 160

²⁵⁶ Waldenfels, 2002, S. 59

²⁵⁷ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 125

²⁵⁸ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 26ff.

²⁵⁹ Ein früher vorhandenes Kontinuum wird erinnert.

und ein Vorausschauen auf eine Zukunft, welche sich als ein Auseinanderklaffen zwischen einer vergangenen Zukunft zeigt, die weder Gegenwart noch je Vergangenheit sein wird²⁶¹, also einer Vorstellung der Fortsetzung des Vorvergangenen und einer Zukunft, in der das Fehlen des Vorvergangenen letztendlich bewertet wird. Erst von dieser Perspektive wird etwas als Schaden bezeichnet, weil die Feststellung von Nachteiligem und auch Vorteiligem auf einer Prognose und nicht auf einer bloßen Rückschau beruht.²⁶² Ein gegenwärtiger Nachteil ist demgemäß auch als ein in gewisser Weise zukünftiger zu sehen. Ein als vergangen zu bezeichnender Nachteil erscheint in der Gegenwart als ein in seiner Wirkung aufgehobener. Das heißt, er ist im Grunde genommen gar keiner mehr.

²⁶⁰ Das eigentliche Ereignis, also der Bruch im Kontinuum, die durch Beraubung oder gewaltsame Wegnahme entstandene Steresis (Privation) wird aufgrund des Abstraktionsvermögens als gewordenes Fehlen wahrgenommen (vgl. Aristoteles, 2000, S. 145f. [MET, V, 1023b – 1023a]; Koch, 2005, S. 90f.).

²⁶¹ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 179

²⁶² Anders gesagt: Wird ein historisch gewordener Sachverhalt der einst als Nachteil beurteilt wurde, einer Neu beurteilung unterzogen so kann nur dann von einem „gewesenen Nachteil“ die Rede sein, wenn der Sachverhalt in seiner Neu beurteilung nicht mehr als Nachteil beurteilt wird, und die vormalige Nachteiligkeit zumindest als ausgeglichen bewertet wird.

4. Schaden, Erfahrung und Lernen im Lichte der pädagogischen Lerntheorien von Oser, Buck, Meyer-Drawe und Prange

4.1. Lernen als Erwerb von Schutzwissen: Die pädagogische Fehlerforschung von Oser und Mitautoren

Die pädagogische Fehlerforschung, welche in den Zwanzigerjahren des vorigen Jahrhunderts mit Hermann Weimer ihren Anfang nimmt²⁶³, ist von ihrer ursprünglichen Fassung her ausschließlich auf einen fruchtbringenden Umgang mit Leistungsfehlern und Irrtümern im schulischen Kontext ausgerichtet. Der von Oser geforderte Aufbau einer Fehlerkultur im Unterricht, bei welcher es darum geht, aus Fehlern durch Lernen einen Nutzen zu ziehen, ist ein zentraler und konstitutiver Bestandteil der gegenwärtigen pädagogischen Fehlerforschung.²⁶⁴ Oser und seine Mitautoren haben jedoch das Gebiet der pädagogischen Fehlerforschung erweitert und hierbei biographische Gesichtspunkte sowie Fragen nach einer individuellen Entwicklung eines moralischen Bewusstseins und den damit in Zusammenhang stehenden Urteilen über richtiges und falsches Handeln mit einbezogen.²⁶⁵ Das heißt, dass das Erfahren und Handeln im Alltag, bei dem der Mensch mit Widrigkeiten und damit auch im weitesten Sinne mit Schaden konfrontiert ist, ebenso Forschungsgegenstand bei Oser et al. sind. Nur aufgrund dieser weit gefassten Sichtweise sowie der weit über den schulischen Kontext hinausragenden und sich auf das Alltagsleben erstreckenden Ausdehnung des Forschungsfeldes ergibt sich eine Relevanz für die gegenständliche Arbeit. Denn wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist das Lernen, nach dem gesucht wird, gerade nicht an einen formellen Kontext gebunden.

4.1.1. Osers Menschenbild und Lernverständnis

Bei Oser stehen Schutz und technisch, moralisch sowie ästhetisch konnotierte Normangepasstheit²⁶⁶, die wiederum unter dem Aspekt des Selbstschutzes zu sehen ist²⁶⁷, im

²⁶³ Vgl. Glück, 1999, S. 169

²⁶⁴ Vgl. Oser et al., 1999, S. 23ff.

²⁶⁵ Vgl. Oser, 2005, S. 171-181

²⁶⁶ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 48f.: Die Zweitautorin, Spychinger, erscheint im Werk „Lernen ist Schmerzhaft“ als Autorin des Kapitels 12 und als Mitautorin der Kapitel 8 bis 10. Alle anderen Kapitel

Vordergrund.²⁶⁸ Im Unterschied zum Waldenfelsschen Verständnis, bei dem der Mensch gegenüber dem, was ihm widerfährt, immer als ein nicht ausreichend Vorbereiteter auftritt²⁶⁹ und sein Handeln als ein Response auf eine Aufforderung, Anspruch oder Appell gesehen wird²⁷⁰, wird bei Oser der Mensch immer als ein Handelnder betrachtet, dessen Handeln sakrosankt unter dem Anspruch von Schutz, Sicherheit und Normangemessenheit steht.²⁷¹ Im Falle, dass der Mensch in seinem Handeln diesem Anspruch in einer Situation nicht gerecht wird, hat er im Oserischen Sinne einen Fehler begangen.²⁷² Bei Waldenfels zeigt sich der Mensch als ein Antwortender auf ein Widerfahrnis²⁷³. Das heißt, sein Tun steht immer unter der Aspektierung eines Überganges „vom Wovon des Widerfahrnisses zum Worauf des Antwortens“.²⁷⁴ Bei Oser hingegen erscheint der Mensch, dem etwas widerfahren ist, als einer sein vorgängiges Handeln Verantwortender, oder genauer noch als Person, die ihr Scheitern in der Situation einer Prüfung nach dem eigenen Beitrag zu diesem Scheitern unterzieht und diesen Beitrag, sofern dieser erkannt wird, als *ihren* Fehler verantwortet, jedoch nicht, weil sie von anderen zur Rechenschaft gezogen wird, sondern um aus dem Scheitern zu lernen. Fehlermachen ist bei Oser unter der Voraussetzung, dass das Falsche in Referenz zu einem Richtigen erkannt wird, sinnvoll, sofern ein ähnlicher Fehler künftig nicht begangen wird.²⁷⁵ Wissen, das in künftigen ähnlichen Situationen schützt oder Wiederholungen ähnlicher Situationen vermeiden hilft, wird in Zusammenhang mit negativen Erfahrungen nicht automatisch erworben, sondern bedarf eines Verstehens und Erinnerns der Situation.²⁷⁶ Mit anderen Worten, die Aneignung von Wissen, das die Wiederholung eines Scheiterns in einer ähnlichen Situation unwahrscheinlicher werden lässt, beruht auf einem Lernprozess, der eine Auseinandersetzung mit dem Hergang und den Folgen

wurden vom Erstautor verfasst. Es wird in dieser Arbeit immer auf den jeweiligen Autor Bezug genommen.

²⁶⁷ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 42

²⁶⁸ Vgl. Oser, 2005, S. 172ff.

²⁶⁹ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 125

²⁷⁰ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 104.: „Aufforderungen, die zu etwas veranlassen, setzen keinen auffordernden Partner voraus, sie können auch von Dingen ausgehen, die uns aufgrund bestimmter *Aufforderungscharaktere* zu entsprechendem Verhalten anregen.“ (Kursiv im Orig.)

²⁷¹ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 48f.

²⁷² Vgl. Oser et al., 1999, S. 18f.

²⁷³ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 56: Für Waldenfels ist das Widerfahrnis etwas, auf das nicht einladend oder warnend gezeigt werden kann, weil jeglicher Hinweis auf ein Widerfahrnis immer entweder zu früh oder zu spät kommt. Das Widerfahrnis ist dem intentionalen Zugriff des Subjekts entzogen.

²⁷⁴ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 59: „Erst im *Antworten auf* das, wovon wir getroffen sind, tritt das, was uns trifft, als solches zutage.“ (Kursiv im Orig.)

²⁷⁵ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 45

²⁷⁶ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 19

des Widerfahrnisses mit einschließt.²⁷⁷ Ob jemand aus seinen Fehlern gelernt hat, stellt sich aber erst in Situationen heraus, die der ursprünglichen negativen Erfahrung ähneln. Der Aufbau von Schutzwissen, das heißt von einem Wissen, das in künftigen Situationen Negatives und damit auch mögliche Schäden verhindern soll, wird laut Oser unter folgenden Voraussetzungen erworben:

„Eine Person muss erkennen, was falsch ist, warum es falsch ist, welches die dahinterstehende Norm oder Erwartung ist; sie muss die Konsequenzen des Falschen voraussagen können, weil sie ja Fehlererfahrung hat, sie muss den Fehler und das Falsche in ihm verstehen, auch wie es dazu kam, und sie muss die Möglichkeit zur Korrektur erhalten. Sie muss ein möglich Falsches aus der Erinnerung seines Vorkommens diagnostizieren. Sie muss auch das Richtige auf diesem Hintergrund üben dürfen. Und schließlich muss sie sich auch, zumindest ein wenig, über das Falsche ärgern, damit es emotional verankert wird.“²⁷⁸

Das Verständnis von Lernen bei Oser et al. ist durch einen ständig beibehaltenen Blick auf den Menschen als handelnde Person, welcher Fehler begeht bzw. mitunter auch begehen muss, um aus diesen zu lernen, gekennzeichnet. Lernen bedeutet demgemäß ein Erkennen sowie Überwinden von Defiziten²⁷⁹, moralischen Fehlhaltungen²⁸⁰ und Fehlentscheidungen, welche auf den weiteren Verlauf des Lebensweges nachteilige Auswirkungen hatten.²⁸¹ Der Lernende erscheint bei Oser als einer, der zwar durch negative Erfahrungen lernt, der jedoch ab einem gewissen Grad der Akkumulation von Wissen zu einer Person wird, die ihr Leben relativ souverän aufgrund eines angeeigneten Fehlervermeidungskönnens, welches zum Teil auf schmerzhaft erworbenen Gewissheiten basiert²⁸², meistert. Das Wissen, welches im Zuge von Erfahrungen des Widrigen und Falschen erworben wird, nennen Oser et al. „negatives Wissen“²⁸³. Diesem Wissen wird im Hinblick auf das künftige Handeln einer Person die Wirkung zugeschrieben, die das Begehen von Fehlern unwahrscheinlicher werden lässt, weil diese aufgrund des Wissens um das Falsche in der Lage ist, das Richtige mit höherer Gewissheit zu tun.²⁸⁴ So schreibt Oser: „Wenn gewusst wird, dass etwas falsch ist, so weiß man sicherer, was richtig ist, als wenn man das Falsche nicht kennen würde.“²⁸⁵

²⁷⁷ Vgl. Oser, 2005, S. 173

²⁷⁸ Oser/Spychinger, 2005, S. 45

²⁷⁹ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 112

²⁸⁰ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 97

²⁸¹ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 217ff.

²⁸² Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 59ff.

²⁸³ Oser/Spychinger, 2005, S. 26ff.; Oser et al., 1999, S. 17ff.

²⁸⁴ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 59ff.

²⁸⁵ Oser/Spychinger, 2005, S. 59

Wird negatives Wissen unter dem Aspekt des Schutzes vor möglichen Risiken gesehen, so wird es bei Oser als „Schutzwissen“ bezeichnet.²⁸⁶ Wichtig ist, laut Oser, dass ohne entsprechende Emotionen kein Schutzwissen aufgebaut werden kann. Unkontrollierte Emotionen könnten jedoch ebenso das Entstehen von Schutzwissen verhindern.²⁸⁷ Negatives Wissen und damit auch Schutzwissen werden nicht nur aus eigenen erlebten Erfahrungen, sondern zu einem erheblichen Teil aus tradierten und medial aufbereiteten Erfahrungen generiert, weil der Mensch zum einen „nicht alles, was an Negativem Wissen zu berücksichtigen ist, selber erfahren und daraus lernen“ könne und weil zum anderen in der Geschichte der Menschheit Ereignisse eingetreten seien, die so viel Leid und Elend verursacht hätten, dass ein nochmaliges Durchleben ähnlicher Situationen aufgrund von Unzumutbarkeit als ein nachhaltig zu Verhinderndes erscheine.²⁸⁸ Um aus negativen Erfahrungen und Fehlern anderer Menschen oder aus schrecklichen historischen Ereignissen, wie zum Beispiel dem Holocaust im Dritten Reich²⁸⁹, negatives Wissen zu erwerben, bedarf es, Oser zufolge, eines stellvertretenden oder „advokatorischen Erfahrens“ bzw. „Lernens“.²⁹⁰ Hierbei spielt die Fähigkeit des Menschen zu einem Mitbetroffensein sowie Einfühlen und Mitfühlen eine entscheidende Rolle.²⁹¹ Nicht nur historisch nachweisbare Erfahrungen anderer Menschen, welche in Form von Geschichten und episodischen Erzählungen dargestellt werden, können zum Aufbau von negativem Wissen beitragen, sondern auch fiktionale Geschichten.²⁹² Als entscheidend bei der medialen Vermittlung von negativem Wissen gelte vor allem die Einbettung des negativen Bildes in positive Gegenbilder.²⁹³ Diese Einbettung in sowie die Kontrastierung mit positive/n Gegenbildern erscheint bei Oser als generelle Bedingung für den Erwerb von Schutzwissen:

„Fehler allein führen also nicht automatisch zu einer Wissensstruktur, die auf der metakognitiven Ebene Schutzfunktion erhält. Es braucht die Einsicht, dass die Sache falsch definiert, falsch entwickelt, oder falsch abgelaufen ist. Und es braucht Zeit für diese Einsicht. Diese Einsicht muss sich analog verhalten; sie muss in unterschiedlichen Abstufungen in ein Spannungsfeld zu einem einsichtigen anderen stehen, das einen zweiten Anspruch, eben den eines Besseren oder Richtigeren hat. Einsicht ist also Einsicht in

²⁸⁶ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 26ff., 42ff.

²⁸⁷ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 74

²⁸⁸ Oser/Spychinger, 2005, S. 50ff.

²⁸⁹ Vgl. Oser, 2005, S. 173; Oser/Spychinger, 2005, S. 52

²⁹⁰ Oser/Spychinger, 2005, S. 51f., 57

²⁹¹ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 57, 66

²⁹² Vgl. Oser, 2005, S. 178

²⁹³ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 51

Gegensätzlichkeit, nicht bloß in dialektische, sondern auch in absolut kontrastierende.²⁹⁴

Ein derartiger absoluter Kontrast zeigt sich bspw. im Schadensfall mit unübersehbarer Präsenz. Wie bereits im ersten Kapitel erörtert, handelt es sich bei Schaden um jene Form der Steresis, die als Wegnahme zu verstehen ist. Was hier als Steresis bezeichnet wird, signalisiert eine aufgrund des Kontrastes zwischen einem vorherigen Sein und einem nunmehrigen Nichtsein eindeutig erkennbare Veränderung.²⁹⁵ Wenn Oser von einer Schutzfunktion auf metakognitiver Ebene spricht, meint er ein Wissen um das eigene Wissen, welches auf einem Einsehen einer vorherigen und nunmehr als falsch erkannten Erwartung beruht. Er geht damit über ein behavioristisches Verständnis von Fehlverhalten hinaus, gemäß dem Schaden als negativer Verstärker, welcher eine bloß reaktive Verhaltensänderung zur Folge hat, zu sehen ist.²⁹⁶

4.1.2. Grenzen und Zusammenhänge zwischen Schaden und Fehler und ihre Bedeutung für ein Lernen aus Fehlern

An jenen Stellen, an denen Oser implizit oder explizit von Schaden spricht, handelt es sich um ein zu verantwortendes Ereignis, das auf ein fehlerhaftes Handeln oder Unterlassen zurückzuführen ist. Da Fehlhandlungen nicht zwingend Schaden für den Handelnden bzw. seine Umwelt bedeuten müssen, trifft Oser die Unterscheidung zweier

²⁹⁴ Oser/Spychinger, 2005, S. 28

²⁹⁵ Hier sei nochmals auf Gregory Bateson verwiesen, der Kontrast als eine Beziehung zwischen zwei Teilen (Unterschied) oder einem Teil zum Zeitpunkt 1 und denselben Teil zum Zeitpunkt 2 (Veränderung) beschreibt (vgl. Bateson, 1987, S. 118). Wesentlich für die Wahrnehmung der Veränderung zu einem gegenwärtigen Zeitpunkt 2 erscheint m.E. die Wahl Zeitpunkt 1. Hierbei handelt es sich entweder um eine Präsentmachung eines vergangenen Sachverhaltes zum Zeitpunkt 1 durch einen Zugriff auf Dokumentationsmaterial, welches von dem zum Zeitpunkt 2 gegenwärtigen Sachverhalt unterschieden wird, oder um einen im Husserlschen Verständnis gemeinten Akt des Wiedererinnerns im Sinne einer Reproduktion, die in der Vorstellung stattfindet. Diese Art der Erinnerung ist als „Wiederholung des gesamten Zeithofes“, welcher Urimpression, Retention und Protention umfasst, zu verstehen (vgl. Giese, 2004, S. 159). Das bedeutet, dass allmähliche Veränderungen an einer Sache als eine Abfolge von sich analog wiederholenden oder ursächlich verketteten Mikroveränderungen zu begreifen sind (z.B. Klimawandel oder äolische Erosion am Gestein), welche erst ab einem bestimmten Abstand zwischen einem Zeitpunkt 1 und einem späteren Zeitpunkt 2 mit bloßen Sinnen ohne technische Hilfsmittel wahrnehmbar werden. Wird der Zeitraumen zu kurz gesetzt oder existiert kein Mittel die bloße Sinneswahrnehmung technisch zu unterstützen, z.B. durch ein Zeitmessgerät, ein Mikroskop oder durch Zeitrafferaufnahmen, dann kann lediglich ein Vorhandensein von Unterschieden oder Veränderungen vermutet werden. Diese Unterschiede bzw. Veränderungen bleiben jedoch unterhalb der Wahrnehmungsschwelle (vgl. Bateson, 1987, S. 40, 121). Im Batesonschen Sinne handelt es sich um Unterschiede, die keine Informationen sind, weil sie *keinen Unterschied* machen (vgl. Bateson, 1983, S. 353). Eine langsame Entstehung von Schaden (z.B. körperliche Haltungsschäden oder Korrosionsschäden an Metallteilen) wäre auf diese Weise erklärbar. Etwas wird sozusagen allmählich zum Widerfahrnis. Waldenfels nennt diese Art der Genese neptunisch und grenzt diese gegenüber vulkanischen, d.h. plötzlich ausbrechenden ab (vgl. Waldenfels, 2004, S. 818).

²⁹⁶ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 46f.

Arten von möglichen negativen Handlungsfolgen: Es handelt sich hierbei um ein Fehlermachen mit reversiblen Folgen und um ein Fehlermachen mit unerwünschten, irreversiblen Folgen.²⁹⁷ Die erste Art des Fehlermachens ist jene, deren Vorkommen in pädagogisch inszenierten Lernkontexten als zulässig zu sehen ist. Oser hält diese Art des Fehlermachens aufgrund immanenter Korrigierbarkeit als notwendiges Mittel für den Aufbau von negativem Wissen. Wird die Korrektur durch den Lernenden ohne Überforderung selbständig bewältigt und dabei negatives Wissen generiert, so sprechen Oser und Spychinger von einem „guten Fehler“²⁹⁸. Für den Fall, dass etwas nur unter einem erheblichen Schadensrisiko erlernt werden kann, weil im lernenden Umgang mit bestimmten Gegenständen in realen Trainingssituationen keine Fehlhandlungen zulässig sind, müsse durch Simulation ein Handlungsfeld geschaffen werden, in welchem Fehler gemacht werden können.²⁹⁹ Oser spricht von geschlossenen Systemen, die kaum Spielraum für reversible Fehler lassen, in denen negatives Wissen nur anhand einer Trainingssimulation erworben werden kann, wie beispielsweise schwierige chirurgische Eingriffe oder Raumflüge.³⁰⁰ Das heißt, damit in nichtsimulierten Situationen, in denen mit hoher Wahrscheinlichkeit jegliche nicht situationsangemessene Handlung zu erheblichen Schäden führt, die Auftrittswahrscheinlichkeit von Fehlhandlungen, auf ein minimalstes Risiko verringert werden kann, ist es erforderlich, dass im Vorfeld mögliche riskante Situationen mittels Simulation durchgespielt werden. Hierbei erweist es sich, so Oser, nicht nur als förderlich, sondern als notwendig, dass der Lernende in simulierten Situationen scheitert, um entsprechendes negatives Wissen zu erwerben.³⁰¹ Im Scheitern in der simulierten Situation wird der Lernende sozusagen auch mit simulierten Schäden konfrontiert. Daraus lässt sich folgendes Fazit ziehen:

Lernen aus Schaden, das heißt der Aufbau von negativem Wissen, welches in Zusammenhang mit Schaden zu sehen ist, bedarf nicht eines realen Er- und Durchlebens der Schadensfolgen, sondern deren medialer Veranschaulichung, welche jedoch als sinnliche Wahrnehmung eindringlich und anschaulich (Simulation) und/oder emotional berührend, aufwühlend, schockierend (Geschichten, episodische Erzählungen) sein muss.

Die zweite Art des Fehlermachens ist jene, bei der Schaden tatsächlich entsteht. Sie ist diejenige, welche es in jeder Lebenssituation und damit auch in jedem pädagogischen

²⁹⁷ Vgl. Oser/Spychinger 2005, S. 66f.

²⁹⁸ Oser/Spychinger, 2005, S. 36

²⁹⁹ Vgl. Oser et al., 1999, S. 17f.

³⁰⁰ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 36

³⁰¹ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 17f.

Zusammenhang zu vermeiden gilt. Der Prävention eines derartigen Fehlermachens gilt das Augenmerk beim Erwerb von Schutzwissen, welches von Oser als risikofeindlich bezeichnet wird.³⁰² Ein als schädliches Handeln zu bezeichnendes fehlerhaftes Tun ist von reversiblen fehlerhaftem Tun dadurch zu unterscheiden, dass es von irreversibel nachteiligen und verletzenden Handlungsfolgen begleitet ist, welche über einen an bestehenden Konventionen oder Normen gebundenen und als situationsabhängig-schadensfrei-reversibel gestalteten Bereich möglicher fehlerhafter Abweichungen hinausragen.³⁰³ Das heißt, dass es im Umgang mit den Dingen einen jeweils situativ gegebenen Bereich gibt, in dem Normübertretung noch nicht Schaden bedeutet, sondern reversible Übertretung einer Konvention. Das bedeutet aber auch, dass Handeln mit Schadensfolge immer mehr ist als eine bloße Normübertretung. Schaden erscheint unter diesem Blickwinkel als bloße Normübertretung nicht fassbar, wenngleich Oser darauf hinweist, dass die Setzung und Überwachung von Normen, Regeln oder Konventionen oft auf bereits real stattgefundenen nachteiligen, verletzenden und irreversiblen Handlungsfolgen oder katastrophalen Ereignissen gründet.³⁰⁴ Des Weiteren erscheint auch nicht ausschließbar, dass gerade durch die Setzung von Regeln und Normen, von denen gerade Risikominderung, Schutz und Schadfreiheit erwartet wird, durch deren unreflektierte Befolgung Schaden angerichtet werden kann.³⁰⁵ Die von Oser getroffene Unterscheidung zwischen einem innerlichen und einem äußerlichen, d.h. externen Schutzwissen wird in diesem Zusammenhang besonders bedeutungsvoll. Innerliches Schutzwissen beruht laut Oser auf einem Erinnern.³⁰⁶ An dieser Stelle ist zu präzisieren, dass hier nur ein spontanes, also weitgehend eigenständiges Erinnern gemeint sein kann, weil nicht vorweg bestimmbar ist, durch welchen äußeren Einfluss es zu einer entsprechenden Erinnerung kommt. Beim äußerlichen Schutzwissen handelt es sich im Grunde genom-

³⁰² Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 46

³⁰³ Bsp.: Ein entdeckter Rechenfehler kann im schulischen Kontext als reversibel gelten, sofern die Fehlleistung nicht an eine nachteilige Zensur gekoppelt ist. Ein Rechenfehler eines Baustatikers, der eine zu geringe Stahlarmierung eines Bauwerkes zur Folge hat, der aber vor Baubeginn entdeckt wurde, ist ebenso als weitgehend reversibel zu denken, sofern eventuelle Verzögerungen im Bauprojektverlauf oder Mehrkosten nicht auftreten. Beide Fälle bewegen sich sozusagen innerhalb eines Toleranzbereiches, in denen der Fehler als reversibel gilt. Irreversible negative Folgen und damit auch Schäden treten in dem Moment auf, in dem jemand als von einem Nachteil Betroffener sichtbar wird. Wenn im positiven Fall der Fehler vor einem möglichen Einsturz entdeckt wird, beschränkt sich die Irreversibilität auf einen materiellen Verlust, der im Zuge von Schadensbegrenzung und Behebung entsteht. Im Falle eines Einsturzes, bei dem Menschen ums Leben kommen, liegt ein absolut irreversibler Schaden vor.

³⁰⁴ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 230f.

³⁰⁵ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 241 f.: Oser zeigt am Beispiel eines Universitätspräsidenten, der eine gut funktionierende Universität durch übermäßige Reglementierung in ein dysfunktionales System transformiert hat, auf, dass das Erstellen von Regeln auch Schaden verursachen kann.

³⁰⁶ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 42

men um an die Allgemeinheit adressierte Signale und Regelwerke, die der Erinnerung an Normen, die vor Schaden schützen sollen, dienen. Externes Schutzwissen werde in Form von materiellen Schutzmaßnahmen, wie beispielsweise Verkehrszeichen oder Geländer sowie in Form von verschriftlichten allgemeingültigen Regeln oder programmierten Routinen, wie zum Beispiel Sicherheitsvorschriften oder Flugsicherheitsprogrammen, manifestiert.³⁰⁷ Das bedeutet, dass ein objektives Wissen um Gefahren in Form von relativ präzisen Handlungsanleitungen medial zur Beachtung gebracht wird. Komplex im Hinblick auf richtiges Handeln wird jedoch eine Situation dann, wenn die Einhaltung einer Regel, deren Sinn der Schutz von Menschen ist, selbst ein erheblicheres Schadensrisiko bedeutet.³⁰⁸ Innerliches und externes Schutzwissen können also in bestimmten Situationen als widersprüchlich auftreten. Das führt zu dem Schluss, dass äußerliches Schutzwissen nicht abgekoppelt vom innerlichen Schutzwissen angewendet werden sollte, weil eben externes Schutzwissen nur dann schützt, wenn es situativ auch gilt. Die Prüfung der situativen Gültigkeit kann jedoch nur als Rückgriff auf innerliches Schutzwissen gedacht werden. Handeln im Sinne eines Tuns, das auf der Maxime der Schadfreiheit bzw. Schadensminderung³⁰⁹ beruht, steht daher primär im Bezug zum innerlichen Schutzwissen, das gemäß dieser Maxime fallweise das externe Schutzwissen übersteuern muss.³¹⁰ Innerliches Schutzwissen bedeutet daher auch ein Wissen um die Möglichkeit, dass auf externen Regeln gestütztes Schutzwissen situativ unzulänglich sein kann. Selbiges gilt jedoch auch für subjektiv erworbene handlungsleitende Erkenntnisse, die eben nicht als externes Schutzwissen manifestiert werden. Wer fehlerfrei in Sinne von schadensfrei handeln will, benötigt Regelwissen und Einsicht sowie ein Urteilsvermögen, das den Regelfall vom Ausnahmefall unterscheidet und im Ausnah-

³⁰⁷ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 42

³⁰⁸ Beispielsweise erscheint es bei einer nächtlichen Autofahrt durch Sao Paulo als wesentlich ungefährlicher bei einer auf rot stehenden Ampel die Kreuzung vorsichtig zu queren als anzuhalten und auf das grüne Licht zu warten, weil die Wahrscheinlichkeit bei einem Überfall an der Kreuzung getötet oder gekidnappt zu werden, als mindestens so hoch einzuschätzen ist wie die, einen Autounfall zu verursachen. Die Möglichkeit eine Strafe für die Normübertretung zu bekommen, erscheint in diesem Zusammenhang eher nicht als ein wirkliches Risiko. Die Normübertretung wird hier sozusagen zur illegalen Gegennorm. (Vgl. <http://www.nzzfolio.ch/www/d80bd71b-b264-4db4-afd0-277884b93470/showarticle/9ca29ec9-465a-466d-b05a-7e6fea97a615.aspx>. Stand: 22.07.2012)

³⁰⁹ Eine solche Maxime müsste lauten: Handle so, dass die Folgen deines Handelns weder für dich noch für andere zum Nachteil gereichen. Wenn absehbarer Schaden als unvermeidbar erscheint, dann handle so, dass die Handlungsfolgen für dich und alle möglichen Betroffenen den jeweils geringstmöglichen Nachteil bedeuten.

³¹⁰ Ob eine derartige Übersteuerung, die oft auf einer Entscheidung basiert, die in Bruchteilen von Sekunden gefällt werden muss, im juristischen Sinne als gerechtfertigt zu gelten hat, darüber entscheiden im Falle einer Ahndung Juristen, die dafür fallweise Jahre benötigen.

mefall eine entsprechende Gegennorm zur Anwendung bringt.³¹¹ Oser verweist darauf, dass die mit Schwierigkeiten verbundene Normenfindung notwendig ist, um die Erkenntnis des Falschen überhaupt rechtfertigen zu können.³¹² Auch wenn in manchen Situationen Unklarheit bezüglich der Anwendung bzw. Einhaltung einer bestimmter Norm bestehen kann, so lässt sich das Urteil darüber, welche Norm im moralischen wie auch materiellen Sinne die richtige ist, nur unter Bedachtnahme auf mögliche Nachteile und damit auch auf mögliche Schäden, die sich aus einem der jeweiligen Norm gerechten Handeln für eventuellen Betroffene ergeben, fällen.

4.1.3. Osers Verständnis von Gewissheit und seine Bedeutung für ein Lernen in Zusammenhang mit Schaden

Wie Oser den Erwerb eines derartigen Urteilsvermögens sieht, legt er in seinem zweistufigen Konzept der Gewissheit dar, welches auf Wittgensteins Überlegungen zur Gewissheit basiert.³¹³ Gewiss im Wittgensteinschen Sinne erscheint all das, was anzuzweifeln jedes Grundes entbehren würde³¹⁴ und im Falle seiner ernsthaften Anzweiflung das eigene Weltbild des Zweiflers aus den Angeln heben und sinnvolle Kommunikation, das heißt, das Spielen eines Sprachspiels verunmöglichen würde.³¹⁵ Sätze, die unangezweifelt als allgemein gültig anerkannt werden, nennt Wittgenstein Angelsätze.³¹⁶ So heißt es bei Wittgenstein: „Wer an allem zweifeln wollte, der würde auch nicht bis zum Zweifel kommen. Das Spiel des Zweifels setzt schon die Gewissheit voraus.“³¹⁷

Was Oser als erste Stufe der Gewissheit versteht, setzt genau hier an. Um sozusagen die Ungewissheit von etwas aufwerfen zu können, bedarf es eines Bezugsrahmens von als gegeben hingenommenen Sachverhalten. Das aus Infragestellungen hervorgehende Erkennen fundiere quasi auf einem Akzeptieren vieler nicht in Frage gestellter Dinge, die eben einfach als gewiss gelten. Dies bezeichnet Oser als Gewissheit 1.³¹⁸ Die zweite Stufe der Gewissheit wird laut Oser in Form von Negationen ursprünglicher Gewissheiten erworben:

„Gewissheit 1 und 2 widersprechen sich, und wie sie sich widersprechen, ist der Kern dessen, was wir als Lernen aus Negativem Wissen bezeichnen. Denn Gewissheit 1 be-

³¹¹ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 230f.

³¹² Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 201f.

³¹³ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 59ff.

³¹⁴ Vgl. Wittgenstein, 1970, S. 9f.

³¹⁵ Vgl. Wittgenstein, 1970, S. 143

³¹⁶ Vgl. Glock, 2000, S. 145ff.

³¹⁷ Wittgenstein, 1970, S. 39

³¹⁸ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 60

steht in der Annahme, dass das, was wir denken oder tun, vorerst mal richtig ist oder richtig abläuft.“³¹⁹

Oser's „Gewissheit 1“, so könnte es im Sinne Wittgensteins beschrieben werden, ist also alles Erlernete, was das Weltbild eines Menschen konstituiert.³²⁰ Vermeintliches Wissen, das auf Gewissheit 1 beruht, wird jedoch durch oftmals als schmerzlich empfundene Erfahrungen als falsch entlarvt. Die neu gewonnene Gewissheit entsteht primär nicht aus einem zweifelnden Prüfen, sondern daraus, dass ein Irrtum oder Fehler erkannt wird, indem etwas, von dem geglaubt wurde, dass es richtig sei, in der Erfahrung negiert wird.³²¹

Fazit: Schutzwissen beruht nicht nur auf einem Regelwissen, darüber was nicht zu sein hat, nicht funktionieren kann, nicht zu etwas gehört usw., sondern auch auf Urteilsvermögen, welches erst im Zuge schmerzhafter Erfahrungen erlernt werden muss.

4.1.4. Lernen *aus* Schaden

Ein Zusammenhang von Schaden und Lernen ist bei Oser und seine Mitautoren darin erkennbar, dass der Aufbau von Schutzwissen im Grunde genommen auf ein Hintanhalten von unerwünschten und nachteiligen Folgen des eigenen Handelns abzielt. Ein Handeln mit unerwünschten Folgen ist im Sinne von Oser et al. als Fehler zu bezeichnen. Es ist jedoch festzuhalten, dass ein Fehler kein Schaden ist, solange sein Auftreten keine irreversiblen und nachteiligen Folgen für jemanden bedeutet. Unter dieser Prämisse erscheint ein erkannter Fehler als „ganz und gar kein Schaden“, sondern als „Bedingung der Möglichkeit von Lernen“³²² und im Oser'schen Sinne als „guter Fehler“.³²³ Ein Fehler, der Schaden zur Folge hat, würde im Sinne Osers anzeigen, dass eine Verletzung

³¹⁹ Oser/Spychinger, 2005, S. 61

³²⁰ Vgl. Wittgenstein, 1970, S. 50

³²¹ „Gewissheit 2“, wie Oser selbst schreibt, kommt bei Wittgenstein als zweite Stufe von Gewissheit nicht vor (vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 60). Oser fügt also dem Wittgensteinschen Gewissheitsverständnis eine zweite Stufe hinzu. Des Weiteren verwendet Oser Wittgensteins Ausführungen über Gewissheit, deutlicher gesagt, Glocks Interpretation von Wittgensteins Verständnis von Gewissheit in einem handlungstheoretischen Kontext. Im Werk „Lernen ist Schmerzhaft“ (Oser/Spychinger, 2005, S. 59-69) findet keine direkte Zitation von Wittgensteins, für die Erörterung von Gewissheit relevanten Werken (Wittgenstein 1970, 2011) statt. Eine Kontextualisierung von Gewissheit und Handeln ist in Wittgensteins Werk „Über Gewissheit“ nicht auffindbar. Fehler und Irrtum spielen in Osers Gewissheitskonzept eine zentrale Rolle. Sie werden jedoch in Wittgensteins Erörterungen nicht thematisiert, weil dieser sich damit beschäftigt, wie und auf Basis welcher Grundannahmen *überhaupt* von Gewissheit und Wissen gesprochen werden kann (vgl. Wittgenstein, 1970, 14ff.). Anders gesagt: Bei Oser geht es um den Irrtum bzw. Fehler als letztlich empirisch zu erfassenden Zustand, in dem sich ein Mensch befinden kann. Ein Zustand, der im Wittgensteinschen Sinne als etwas zu betrachten ist, der durch ein Sprachspiel zum Ausdruck gebracht werden kann (vgl. Wittgenstein, 2011, S. 27). Bei Wittgenstein allerdings geht es um die Voraussetzungen unter denen Sprachspiele spielbar sind (vgl. Wittgenstein, S. 135f., 144).

³²² Breinbauer, 2009, S. 116

³²³ Oser/Spychinger, 2005, S. 36

stattgefunden hat, die sichtbare oder unsichtbare Narben³²⁴ hinterlässt, wenngleich er, als erkannter Fehler, wiederum als Bedingung der Möglichkeit von Lernen zu gelten hat. Nicht so sehr das reale Durchmachen von Folgen, sondern die Art des leiblichen Durchführens von Schadenshergängen und Schadenfolgen, egal ob als real von Schaden Betroffener oder als jemand, dem Schaden anderer Menschen und seine Folgen medial vermittelt wurde, fördern das Lernen und damit den Aufbau von Schutzwissen. Das hier angesprochene Lernen hängt nicht zuletzt von einem bewussten und offenen Verhältnis zur eigenen emotionalen Empfindsamkeit ab.³²⁵ Es gibt also bei Oser einen Zusammenhang von Lernen und Schaden dort, wo es um Schutz vor Schaden geht, wenngleich ein Lernen *aus* Schaden, in einem direkten Sinne gedacht, nicht thematisiert wird, sondern immer nur ein Lernen aus erkannten Fehlern, die unter Umständen auch der Grund für Schaden sein können. Schaden wäre somit im Sinne Osers als folgenschwerer Handlungsfehler aufgrund Anwendung defizitären Schutzwissens zu betrachten. Lernen wäre demnach die nachhaltige Beseitigung dieses Defizits.

4.1.5. Kritische Anmerkungen zum Oserschen Lernverständnis

Bei Oser geht es um ein Lernen aus Fehlern. Nunmehr konnte gezeigt werden, dass es Fehler gibt, die sich als bloß sanktionierbare Konventionsübertretungen ohne irreversible Folgen beurteilen lassen und solche, die Schaden³²⁶ nach sich ziehen. Die Scheidung zwischen den beiden Fehlerarten findet bei Oser zwar statt, jedoch werden beide in Bezug auf das Lernen aus Fehlern einheitlich über den Leisten der Normübertretung gezogen. Es wird zwar explizit ein Lernen aus Schadensfällen, bei denen der Lernende nicht für den Schaden verantwortlich gemacht werden kann, ausgeklammert, doch es bleibt hierbei offen, wie ein Lernender seine Verantwortlichkeit überhaupt beurteilen kann. So wie insgesamt rätselhaft bleibt, wie jene metakognitiven Prozesse, von denen Oser spricht, im Wechselspiel von Faktischem und Kontrafaktischem überhaupt zu Stande kommen. Das Osersche Konzept von der „negativen Identität“³²⁷, welches mit den empirischen Forschungsergebnissen von Maria Spychinger korreliert, hat die Prägung eines Entwicklungsweges, der einem wenig erfahrenden fehlermachenden Subjekt zu einem erfahrenen und weniger fehlermachenden Subjekt führt.³²⁸ Nichts deutet darauf

³²⁴ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 217ff.

³²⁵ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 74

³²⁶ Schaden gemäß der Begriffsdefinition im ersten Kapitel

³²⁷ Oser/Spychinger, 2005, S. 217

³²⁸ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 216f.

hin, dass es sich bei den scheinbar souveränen Schadens- und Fehlervermeidern nicht um Erfahrene, sondern um in anerkannten Normen Verfahrene handeln könnte. Kurz gesagt: der bei Bollnow, Gadamer und Waldenfels vorhandene Hinweis auf die negative Seite der Fixierung von Erfahrung geht bei Oser et al. auf der metastrategischen Suche nach dem Schlüssel zur Reibungsverminderung durch geistige Immunisierung³²⁹ unter. Der Erfahrende bei Oser ist jedenfalls nicht der Typ eines radikal Undogmatischen, der möglichen kommenden Unbilden einen gelassenen, vielleicht sogar heiteren Blick entgegen werfen kann, weil er mit sich im Hinblick auf die Kontingenz des Lebens umgehen gelernt hat, sondern eher ein erfolgreicher Viabilitator seines eigenen Lebensganges, der es geschafft hat, sich im Gestrüpp konkurrierender Wertestrukturen ein wetterfestes Nest zu bauen, das ihm Sicherheit und Schutz bietet.

Oser's Lernen als Aufbau und Erweiterung von Schutzwissen steht unter dem Grundsatz: Jeder Fehler, der nicht wiederholt wird, ist ein guter Fehler und manche Fehler dürfen aufgrund fataler Implikationen, d.h. nachhaltiger Schäden, nicht nur individuell, sondern auch historisch nur einmal, wenn überhaupt, vorkommen. Das Halten an Normen, die ein nochmaliges Auftreten von Schaden verhindern sollen, erscheint einleuchtend, befreit aber gerade nicht von jener Gefahr, die dort droht, wo eine wertrelativistische Grundhaltung über Bord geworfen und eine ideologische Fixierung auf wie immer gear-tete Normen stattfindet. Oser weist darauf hin, dass durch spätmoderne wertrelativistische Denkpositionen eine Vielzahl an konkurrierenden Werten hervorgebracht wurde.³³⁰ Er geht hier von einer automatischen Gegebenheit von subjektiven Wertmaßstäben bzw. von der Notwendigkeit der Neusetzung von Werten aus. M.E. wird bei Oser jedoch Norm von ihrer funktionellen Seite her überbetont, wodurch wiederum ein Blick auf die Möglichkeit der Einnahme einer radikal normenkritischen Haltung und auf die Rolle, die die Vernunft hierbei spielt, verschleiert wird.

4.2. Bucks Verständnis von Erfahrung und Lernen und seine Zusammenhänge mit dem erörterten Schadensverständnis

Laut Günther Buck, dessen 1967 erschienenes Werk "Lernen und Erfahrung" laut Mitgutsch gegenwärtige philosophisch-pädagogische Lerntheorien maßgeblich beeinflussen

³²⁹ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 42: Oser spricht hier von einem geistigen Immunsystem, welches es aufzubauen gilt.

³³⁰ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 48

würde,³³¹ gehört das Lernen notwendig zur Erfahrung und ist in ihr enthalten, wie die Folge im Grund.³³² Bucks Erfahrungsbegriff basiert auf dem von Aristoteles geprägten Begriff der Epagoge (ἐπαγωγή), und auf einer unter Bezugnahme auf Francis Bacon vollzogenen Erweiterung dieses Begriffsverständnisses durch Einbeziehung von negativen Instanzen. Die um die potentiell positive Wirkkraft von negativen Erfahrungen erweiterte Denkfigur des stufenweisen erkennenden Aufsteigens im Erfahren, das vom Gewährwerden eines jeweils Besonderen zu einem Begreifen des Allgemeinen führt, bildet die Grundlage für Bucks Verständnis von Umlernen. Mit dem Verweis auf die enge Verbindung von Erfahrung und Lernen sowie durch die zentrale Thematisierung der genealogischen Gangstruktur der Erfahrung vollzieht Buck eine Hinwendung zu einem philosophischen Verständnis des Phänomens „Lernen“ bei gleichzeitiger Wegwendung von einem behavioristischen Lernverständnis³³³, in welchem Lernen unter Ausklammerung der Betrachtung seiner Gangstruktur nur von seinen Ergebnissen her in den Blick kommt. Bucks Verständnis von Erfahrung und Lernen wird nun hinsichtlich einer Verbindung zwischen Erfahrung, Lernen und Schaden erörtert.

4.2.1. Die Gangstruktur der aristotelischen Epagoge und ihre Bedeutung für Bucks Verständnis von Lernen

Epagoge im aristotelischen Sinne ist laut Buck als ein schrittweises, an Erfahrung gebundenes Aufsteigen in Richtung des Ziels eines Erkennens von Allgemeinem, welches sich schließlich im Erkennen von nicht weiter begründbaren Prinzipien vollendet, zu verstehen.³³⁴ Diesen Aufstieg bezeichnet Buck als Gang der „Induktion“, den er vom Gang der „Deduktion“ unterscheidet.³³⁵ Der epagogische Weg der Induktion bedeutet nach Buck, dass Prinzipien anhand von Beispielen³³⁶ oder situativen Gegebenheiten,

³³¹ Vgl. Mitgutsch, 2009, S. 85, 95

³³² Vgl. Buck, 1989, S. 15

³³³ Vgl. Buck, 1989, S. 80f.

³³⁴ Vgl. Buck, 1989, S. 33

³³⁵ Vgl. Buck, 1989, S. 33: Der Begriff „Induktion“ wird von Buck unter Anführungszeichen gesetzt, da er zwischen dem epagogischen Gang vorwissenschaftlicher Erfahrungen und dem Gang der wissenschaftlichen Induktion unterscheidet. Jedoch weist er darauf hin, dass aufgrund eines dynamischen Verständnisses von Erfahrung neuzeitlich wissenschaftlicher Prägung, bei dem Erfahrung sowohl den Ausgangspunkt als auch die Verfahrensweise wie auch den vorläufigen Endpunkt der Induktion darstellt, der Gang der Erfahrung und der Gang der Induktion gleichzusetzen sind. (vgl. Buck, 1989, S. 43) Gegenläufig zur Induktion verläuft der für Aristoteles eigentliche, und als apodeiktisch bezeichnete Weg des Lernens durch Deduktion, welcher als logisches Ableiten von Prämissen, die „schlechthin früher und bekannter, (jedoch als Prämissen auch für uns bekannter) sind“ zu einem Besonderen hin. Der Epagoge, so Buck weiter, fehle es im Gegensatz zur Deduktion sowohl an einem sachangemessenen Anfang als auch an einer strengen Systematik des daran hängenden Verfahrens. (Buck, 1989, S. 33)

³³⁶ Vgl. Buck, S. 38f.

hierzu zählen auch Widerfahrnisse, erkannt werden können, wobei das Prinzip unabhängig von einer spezifischen Gegebenheit erfasst werden kann, wodurch wiederum andere Beispiele oder Fälle anhand des Prinzips verstehbar werden können.³³⁷ Der Gang der Epagoge ist, so Buck, kein streng systematisches und logikbasiertes Verfahren.³³⁸ Das Auffinden der Prinzipien inkludiere jedoch konstitutiv Reflexion und Argumentation.³³⁹ Buck verweist darauf, dass Erfahrung (εμπειρία) und Epagoge (ἐπαγωγή) als Wissensformen zu sehen sind, die dem Bereich der Doxa (Glaube, Meinung) und *noch* nicht der Episteme (Wissenschaft) zugehörig sind.³⁴⁰ Damit wird auch klarer, von welcher Erfahrung hier in Bezug auf das Lernen die Rede ist, nämlich von einer primär vorwissenschaftlichen, nicht methodisch betriebenen oder wissenschaftlich inszenierten Erfahrung. Buck unterscheidet zwischen der durch Epagoge erlangten „Erkenntnis der Sache aus ihren Prinzipien“ und einem der selbigen Erkenntnis vorangehenden undifferenzierten Kenntnis der Sache „im allgemeinen“, welche ihrerseits den Boden für jeden weiteren Erkenntnisschritt bildet.³⁴¹ Das Erkennen einer Sache aus ihren Prinzipien bedeutet, dass sie aus ihren Gründen heraus erkannt wird. Das heißt, aufgrund der hier genannten Relation zu einer Sache wird nicht etwas für sich Existierendes erkannt, sondern das „von Natur aus Frühere und Bekanntere“ einer Sache.³⁴² Demnach ist Epagoge nach Bucks Darstellung als schrittweise Erlangung von tiefergehendem und auf Erfahrung gründendem Wissen um eine bereits bekannte Sache durch weiterführende Explikation dessen zu verstehen, was in den vorangegangene Erkenntnisschritten noch nicht ausdrücklich zur Kenntnis genommen wurde.³⁴³ Buck betont, dass das Erkennen der Prinzipien von etwas keinesfalls bedeutet, dass an irgendeinem Punkt des Erkenntnisprozesses eine absolute Fremdheit der zu erkennenden Prinzipien in der Erfahrung angenommen werden kann. Er geht gegenteilig davon aus, dass die „erfahrungsmäßige Vertrautheit mit den Prinzipien“³⁴⁴ eine Voraussetzung dafür ist, dass überhaupt in Form einer nachträglichen Reflexion über Erfahrenes gefragt werden kann und dass sie eine Voraussetzung für die *Einheit* der Erfahrung bildet, die über einen Gegenstand ge-

³³⁷ Vgl. Buck, 1989, S. 40f.

³³⁸ Vgl. Buck, 1989, S. 33

³³⁹ Vgl. Buck, 1989, S. 40f.

³⁴⁰ Vgl. Buck, 1989, S. 43

³⁴¹ Buck, 1989, S. 36

³⁴² Buck, 1989, S. 35f.: Buck fügt hinzu, dass hierbei die grundsätzliche Bezogenheit der Prinzipienkenntnis auf das uns Bekanntere nicht aus-, sondern eingeschlossen wird.

³⁴³ Vgl. Buck, 1989, S. 37

³⁴⁴ Buck, 1989, S. 37

macht wird.³⁴⁵ Dies gibt bereits einen Hinweis auf eine dem Menschen eigene Art und Weise des Wahrnehmens und Erkennens und bedeutet, wie Buck daran anschließend erklärt, dass der Mensch primär in seiner Wahrnehmung von etwas Einzelnem noch unreflektiert und undifferenziert von einer allgemeinen Sicht ausgeht. Ob es sich bei dem als allgemein Vorausgesetzten tatsächlich um etwas handelt, das als Allgemeines zu verstehen ist oder nicht, kann Buck zufolge wiederum erst durch nachgängige Erfahrungs- und Reflexionsprozesse herausgefunden werden.³⁴⁶ Das besagt jedoch auch, dass hierbei etwas *gelernt* wird, weil sich das Wissen um eine Sache verändert, nämlich nicht nur dann, wenn sich herausstellt, dass die getroffene Verallgemeinerung falsch war, sondern auch dann wenn sich ein vorausgesetztes Allgemeines aufgrund einer prüfenden Reflexion als ein tatsächliches Allgemeines erweist. Hierzu schreibt Buck:

„Vom Lernenden her gesehen ist es zunächst ein Allgemeines, und erst im weiteren Verlauf kann sich herausstellen, ob wir von einem wahrhaft Allgemeinen ausgegangen sind oder bloß von einem Besonderen.“³⁴⁷

Das bedeutet, dass mit dieser für den Erfahrungsprozess essentiellen Grundtendenz des Menschen zur Verallgemeinerung bereits die Möglichkeit einer zeitlich stets vorausliegenden Konfrontation mit negativen Instanzen quasi mit vorgegeben ist, da Eigenschaften und Merkmale des Erfahrungsobjekts, welche als Allgemeines angenommen wurden, sich durch ein Hinzukommen andersartiger Erfahrungen als Besonderheiten herausstellen können, die eben nicht allgemeingültig sind.³⁴⁸ Damit rückt die bereits im vorigen Kapitel angesprochene Geltungsrelativität lebensweltlicher Erfahrung wieder in den Fokus der Betrachtungen.³⁴⁹ Buck verweist darauf, dass die Epagoge im streng aristotelischen Verständnis als ein Dazulernen, „als eine Kontinuität einander ermöglichender Erwerbungen von immer Allgemeinerem“ zu verstehen ist und stellt die Frage, ob Lernen als eine ununterbrochene Abfolge von ausschließlich positiven, negations- und widerstandsfreien Schritten verstanden werden könne.³⁵⁰ In weiterer Folge zeigt Buck anhand von Bacon, Husserl und Gadamer die Bedeutung von negativen Instanzen und Widerständen für das Lernen auf.

³⁴⁵ Vgl. Buck, 1989, S. 37f.

³⁴⁶ Vgl. Buck, 1989, S. 39

³⁴⁷ Buck, 1989, S. 39: Buck veranschaulicht dies mit dem Beispiel des Spracherwerbs von Kindern. Kleinkinder würden, so Buck, zunächst alle Männer „Vater“ und alle Frauen „Mutter“ nennen und erst danach lernen, dass sie von einem Besonderen ausgegangen sind und dass diese Verallgemeinerung falsch gewesen ist.

³⁴⁸ Beispielsweise erscheint es nachvollziehbar, dass ein Kind, welches Kühe nur in Form der Milka-Kuh aus dem Fernsehen kennt, davon ausgeht, dass Kühe im Allgemeinen lila sind.

³⁴⁹ Vgl. Gadamer, 2010, S. 251

³⁵⁰ Buck, 1989, S. 47

4.2.2. Negative Instanzen und ihre Bedeutung für das Lernen

Einem ununterbrochenen und ungebrochenen Aufeinanderfolgen von positiven Erfahrungen und induktiven Erkenntnisschritten schreibt Buck eine verhindernde Wirkung hinsichtlich eines *wahrhaften* Lernens zu, weil nach seiner Ansicht eine derartige Positivsequenzierung von Erfahrung in gewohnheitsbildender Weise³⁵¹ den Spielraum möglicher Erfahrung und Einsicht in den Hintergrund drängt.³⁵² Dies wirft die Frage auf, was Buck unter wahrhaftem Lernen versteht.

Buck führt diese dem Lernen entgegengesetzt auftretende Tendenz der Verfestigung bzw. Fixierung von Erfahrung auf eine Neigung zur vorschnellen Verallgemeinerung zurück. So schreibt er:

„Diese immanente Neigung der Erfahrung zum Dogmatismus entspringt dem Wesen der Erfahrung, über das je einzelne, das sie zur Kenntnis bringt, notwendig auf ein Allgemeines hinauszugreifen, ohne über dieses Allgemeine zu verfügen. Das heißt: diese Neigung gehört zu dem für die Erfahrung wesentlichen Moment der *Antizipation*“.³⁵³

Demgemäß ist Antizipation als ein der Erfahrung notwendiger Weise innewohnender Wesenszug derselben zu verstehen, mittels dessen im Gang der Erfahrung, durch einen Rückgriff auf ein vermeintes Allgemeines, Kommendes in erwartender Weise vorweggenommen wird. Es besteht jedoch Buck zufolge eine Tendenz zur übereilten Verallgemeinerung, welche durch die wiederkehrende Bestätigung einer Antizipation gefördert wird. Dies könne zu einer Haltung führen, die in zunehmendem Maße all das, was der Antizipation zuwiderlaufen könnte, ausschließt. Buck führt ins Treffen, dass gerade die Belehrungen, welche durch bestätigende Erfahrungen beigesteuert werden, dem Lernen entgegenstehen, weil sie die Gewohnheit fördern unsere Meinung von den Dingen für die Erfahrung selbst zu halten.³⁵⁴

Im Zusammenhang mit einer stets möglichen Negation von Vorwissen in der Erfahrung postuliert Buck ein Lernverständnis, bei dem es primär um den Wandel der Einstellung des Lernenden zu seiner eigenen Erfahrung geht. Dieser Wandel wird im Sinne Bucks erst in Folge einer Konfrontation des Lernenden mit negativen Instanzen denkbar, d.h. dann, wenn es zu Widerlegung von irrtümlich gemachten Annahmen oder zur Nichter-

³⁵¹ Die gewohnheitsbildende Eigenart von Erfahrung und die sich daraus ergebenden Folgen wurden bereits im vorigen Kapitel bei Bollnow und Waldenfels angesprochen. Gemeint sind hier die mit „Erfahrung“ begründete Verweigerung von Erfahrung bei Bollnow und die Schwächung von Erfahrung, die zu einem starren Weltbild und stereotypen Verhaltensweisen führt.

³⁵² Vgl. Buck, 1989, S. 47, 49

³⁵³ Buck, 1989, S. 49 (Kursiv im Orig.)

³⁵⁴ Vgl. Buck, 1989, S. 49

füllung von Erwartungen kommt, in deren Gefolge auch Verletzungen und Schaden auftreten können. Deshalb hält er eine Revision und Erweiterung des aristotelischen Verständnisses von Erfahrung und Induktion für notwendig.³⁵⁵ Diese Revision nimmt Buck in Anlehnung an Bacons Werk "Novum Organum" vor.³⁵⁶ Bacons Auffassung von Induktion unterscheidet sich hinsichtlich des hierin formulierten Telos nicht von der aristotelischen, jedoch gestaltet sich im Gegensatz zum aristotelischen Verständnis der Aufstieg der Erfahrung zu den Prinzipien als einer, bei dem Antizipationen fortwährend durch enttäuschende Erfahrungen widerlegt werden.³⁵⁷ Das Kernstück der von Buck unter Bezugnahme auf Bacon durchgeführten Revision bildet die Aufstockung des aristotelischen Erfahrungsverständnisses um eine als höher gedachte Erfahrungsebene, die nicht auf den Gegenstand der Erfahrung, sondern auf die Art und Weise der Erfahrung des Erfahrenden selbst bezogen ist: „Die negative Erfahrung ist aber in einem eminenten und umfassenden Sinn eine Erfahrung höherer Art, eine Erfahrung über die Erfahrung.“³⁵⁸ Das bedeutet, dass erst in der Widerlegung von Erfahrung durch Erfahrung der Modus des eigenen Erfahrens in Frage gestellt werden kann. In dieser Art der Erfahrung findet, so Buck, nicht ein bloßes Kennenlernen, sondern ein Dazulernen statt, welches von seinem Wesen her als ein Umlernen zu verstehen ist, bei dem der ganze Horizont der Erfahrung gewandelt wird.³⁵⁹ Dass dieses Lernen durch Nachteiliges in Gang gesetzt werden kann, das mehr zu bedeuten hat als die Negation einer Antizipation, zeigt folgender Satz:

„Erfahrung bedeutet hier nicht Lernen als ein bloßes Kennenlernen, sondern als ein Dazulernen. Und dieses wiederum ist nicht ein bruchloses Anfügen von Kenntnissen, sondern wesentlich ein *Umlernen*. Die eigentlich belehrenden Erfahrungen sind diejenigen, bei denen man, wie man sagt, Lehrgeld bezahlt, d.h. die sogenannten negativen.“³⁶⁰

Bei den negativen Instanzen, wie Buck sie versteht, handelt es sich nicht bloß um fallweise Störungen oder Probleme, denen mit einer unvoreingenommenen Haltung, welche auf ein bloßes Zurechtkommen ausgerichtet ist, in der Absicht des Problemlösens entgegengetreten werden kann, ohne dass hierbei aufgrund der Negativität der Erfahrung eine *prinzipielle* Erfahrung über die eigene alltägliche Erfahrung zustande kom-

³⁵⁵ Vgl. Buck, 1989, S. 48

³⁵⁶ Buck, 1989, S. 50-60

³⁵⁷ Vgl. Mitgutsch, 2009, S. 71ff.

³⁵⁸ Buck, 1989, S. 51

³⁵⁹ Vgl. Buck, 1989, S. 47

³⁶⁰ Buck, 1989, S. 15; Auf den Begriff „Lehrgeld“, mit dem implizit immer auch ein Schaden gemeint ist, wird im kommenden Kapitel in Form einer Zusammenschau von Bucks und Meyer-Drawes Lernverständnis näher eingegangen

men würde. Buck verweist auf Bacons Bestreben nach einer methodischen Absicherung von Erfahrung, welches auf einer ablehnenden Haltung gegenüber Antizipationen³⁶¹ sowie auf einer der alltäglichen Erfahrung zugrundeliegenden Tendenz des Vergessens und Bagatellisierens von negativen Instanzen beruht. Den negativen Instanzen kommt, so Buck, eine positive Bedeutung zu, weil sie zur Einsicht der eigenen Befangenheit des Erfahrenden führen können.³⁶² Im Gegensatz zu Bacon führt Buck an, dass die Selbstkorrektur der Erfahrung, welche nicht durch spontane, also von sich aus betriebene Reflexion, sondern nur durch ein Erfahren von Widerständigem initiiert werden kann,³⁶³ nicht zu einem Verschwinden von Antizipationen führt, sondern nur zu einer Änderung selbiger.³⁶⁴ Das aufgrund von Antizipationen erst denkbar werdende krisenhafte Umschlagen von einer Erfahrungsstufe zur anderen, welches bei der Konfrontation mit negativen Instanzen erfolgt und nicht nur eine Revision der eigenen Vorurteile, sondern auch ein neues Verständnis des eigenen Erfahrens hervorbringen kann, ist das, worauf laut Buck wahrhaftes Lernen beruht.³⁶⁵

4.2.3. Husserls Bedeutung für das Verständnis von Lernen bei Günther Buck

Buck schreibt Husserl, der mit seiner transzendentalen Phänomenologie das Phänomen „Erfahrung“ im Speziellen als „Wahrnehmungserfahrung“³⁶⁶ in einem neuen Licht darstellt, eine essentielle Bedeutung für ein pädagogisch-philosophisches Verständnis von Lernen zu:

„Husserl hat in der Tat gezeigt, wie das Lernen ursprünglich zu allem Weltverstehen gehört, sei es als wahrnehmendes Kennenlernen der Dinge, sei es als die Belehrung hö-

³⁶¹ Wie bereits im vorigen Kapitel bei der Behandlung von Gadammers Erfahrungsverständnis erörtert wurde, ist ein grundsätzliches Misstrauen gegenüber einem unhinterfragten Fürwahrhalten von Überlieferung und Aberglauben, welches in eine negative Akzentuierung des Vorurteilsbegriffes führt, als ein Wesenszug des Wissenschaftsverständnisses der Aufklärung zu sehen (Vgl. Gadamer, 2010, S. 275). Die Baconische Aversion gegenüber dogmatischen Antizipationen ist m.E. als Vorläufer dieser Einstellung zu deuten.

³⁶² Vgl. Buck, 1989, S. 57

³⁶³ Vgl. Buck, 1989, S. 57

³⁶⁴ Vgl. Buck, 1989, S. 58f.: Als Schwachstelle des Baconschen Ansatzes zeigt Buck auf, dass Bacon davon ausgeht, dass es möglich ist, durch ein methodisch angelegtes Aufsuchen von negativen Instanzen unter Gebrauch einer von Vorurteilen befreiten Vernunft auf experimenteller Basis eine Beschleunigung der natürlichen, auf Zufall angewiesenen alltäglichen Erfahrung zu bewirken, welche es ermöglichen würde quasi gesichert auf Unbekanntes wiederum antizipativ vorzugreifen, jedoch ohne dass hierbei negative Instanzen auftreten würden. Buck verweist auf die dabei auftretende antizipative Vorwegnahme des Zieles der Induktion, und darauf, dass die Möglichkeit des Auftretens von negativen Instanzen nicht vorweg ausschließbar ist. Bacons historische Bedeutung liegt nach Buck darin, dass dieser mit seiner Idee einer reinen, voraussetzungslosen und deshalb wissenschaftlichen Erfahrung den neuzeitlichen Erfahrungsbegriff wesentlich vorgeprägt hat.

³⁶⁵ Vgl. Buck, 1989, S. 60

³⁶⁶ Vgl. Buck, 1975, S. 170

herer Allgemeinheitsstufe, die in der herstellenden und handelnden Übergangserfahrung zuwächst und ihrerseits wieder gelehrt werden kann, sei es als das Lernen, das sich im Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnis manifestiert.³⁶⁷

Die Bedeutung von Husserls phänomenologischen Untersuchungen von Erfahrung ist hinsichtlich des Lernens eine umfassende, die eine Vielzahl von unterschiedlichen Aspekten des Lernens mit einschließt bzw. aufgrund ihrer ontologischen Fundierung keinen denkbaren Aspekt kategorisch ausschließt. Lernen erscheint so gesehen vom menschlichen Sein her bestimmbar.

Im vorherigen Kapitel wurde bereits auf die Sinnestranszendenz, welche nach Husserl den Einzelapperzeptionen anhaftet, Bezug genommen.³⁶⁸ Buck knüpft an derselben Textstelle an und stellt fest: „Es ist diese Sinnestranszendenz, die den epagogischen, d.h. belehrenden Charakter der Erfahrung ausmacht.“³⁶⁹ Verstehen wäre Bucks Verständnis nach ohne dieses transzendente Moment nicht denkbar, da sich Sachzusammenhänge, die als Verstehenseinheiten bewusst werden, nicht irgendwie aus unzusammenhängenden atomaren Sinneseindrücken herausbilden können.³⁷⁰ Das bedeutet, dass Apperzeption nicht als ein erwartungslos ungefiltertes Einsaugen oder Aufnehmen von grundsätzlich bedeutungslosen, vielleicht sogar vollkommen neuartigen und nicht mit Vorerfahrungen kombinierbaren, absolut unbekanntem Daten³⁷¹, die nachgängig vom Geist zu sinnhaften Verstehenseinheiten zusammengebastelt werden, gesehen werden kann. Vielmehr ist aus Bucks Sicht das Verstehen nämlich ein doppelgesichtiges Vor-Verstehen, welches auf Voriges in modulierender Weise rückgreift, um Vorausliegendes zu erwarten, die Voraussetzung für den Wahrnehmungsprozess als Gangphänomen überhaupt. So heißt es in seinem 1975 erschienenen Aufsatz „Die Freudigkeit eines Sprungs...“:

„Nur weil die Erfahrung an jedem Punkt ihres Ganges prinzipiell über jede einzelne Kenntnisnahme bzw. über den Gesamtbestand aktueller Kenntnisnahmen hinausgreift, diese transzendiert, kann sie überhaupt Einzelnes erkennen und von da aus weiter zu umfassenderen Erfahrungen fortschreiten, d.h. einen Gang haben.“³⁷²

³⁶⁷ Buck, 1989, S. 62

³⁶⁸ Vgl. Husserl, 1985, S. 30

³⁶⁹ Buck, 1989, S. 63

³⁷⁰ Vgl. Buck, 1989, S. 62

³⁷¹ Vgl. Buck, 1975, S. 172: „Das Unbekannte ist nicht irgendein »Datum« ohne jeden Sinn, ein Datum absoluter Unbekanntheit.“ Weiter im Text heißt es: „*Unbekanntheit ist jederzeit ein Modus der Bekanntheit.*“ (Kursiv im Orig.)

³⁷² Buck, 1975, S. 170f.; Vgl. dazu die Ausführungen zu Protentionalität und Retentionalität in Kapitel 3.1.3. Wahrnehmung und ihre zeitliche Struktur.

Als Fazit lässt sich daraus folgern, dass jegliche Wahrnehmungsinhalte erst aufgrund einer relativen Bekanntheit wahrnehmbar sind. Andererseits scheint es so, dass wiederum jeglicher Wahrnehmungsgegenstand in jedem Moment der Wahrnehmung auch ein relatives Unbekanntes aufweist. Kein Gegenstand, so ist demzufolge anzunehmen, kann, unabhängig davon, ob mit zunehmendem Vertiefungsgrad und fortgeschrittenem Begreifen der ihm zugrunde liegenden Prinzipien eine vom Gegenstand selbst weglenkende Verschiebung des Erkenntnisinteresses stattfindet, in jener Weise erkannt werden, sodass an ihm nichts Neues verbleibt, was noch erkannt werden könnte. Genau hier zeigt sich wiederum die von Husserl beschriebene Horizontstruktur der Erfahrung.³⁷³ Der Erfahrungshorizont ist sozusagen als Sinnesrahmen zu verstehen, innerhalb dessen ein mögliches Kommen von Wahrnehmungen erwartet werden kann. Insofern ist er Buck zufolge als vorgreifender Erwartungshorizont zu bezeichnen.³⁷⁴ Veranschaulicht wird dies bei Husserl, wie Buck schreibt, in seiner Darstellung der visuellen Betrachtung eines ruhenden und unverändert gegebenen Dings, von dem die sichtbare Seite z.B. die Farbe „Rot“ aufweist. Von einer anderen Seite des Dinges aus besteht möglicherweise keine Kenntnis über die Farbe. Was jedoch von vorne herein, also apriorisch aufgrund von bisherigen Erfahrungen gewusst wird, ist, dass das Ding an der nicht sichtbaren Seite überhaupt eine Farbe haben muss.³⁷⁵ Buck betont hier, Husserl folgend, dass diese Struktur als umfassendes Merkmal aller Arten der Erfahrung zu sehen ist. Kurz gefasst wird die Horizontstruktur der Erfahrung im Satz: „Das Horizontbewußtsein ist charakterisierbar als Antizipation.“^{376,377}

Wie ist nun das Verständnis von Antizipation bei Bacon und Husserl zu unterscheiden? Buck zufolge verliert die Antizipation bei Husserl die bei Bacon vorherrschende Konnotation als ein abzulehnender und auszumerzender Wesenszug der alltäglichen Erfahrung. Sie wird bei Husserl, so Buck weiter, im Gegensatz zu Bacon nicht als Hindernis

³⁷³ Vgl. Buck, 1989, S. 63; Husserl unterscheidet zwei Modi der Horizontalität, nämlich den sogenannten Innenhorizont der Erfahrung, welcher als vorläufige Grenze des vorhandenen Wissens um das jeweils erfahrene Objekt zu verstehen ist und einen dem erfahrenden Ding zugehörigen offenen, endlosen Außenhorizont von Mitobjekten, denen der Erfahrende sich potentiell zuwenden kann (vgl. Husserl, 1985, S. 28). Buck weist darauf hin, dass eben beide Modi die Horizontstruktur der Erfahrung bilden und dass die von Husserl getroffene Unterscheidung eher zur Verwirrung beigetragen hat (vgl. Buck 1989, 63).

³⁷⁴ Vgl. Buck, 1975, S. 173

³⁷⁵ Vgl. Buck, 1989, S. 63

³⁷⁶ Buck, 1975, S. 173

³⁷⁷ Buck verweist im weiteren Text darauf, dass in Zusammenhang mit der Antizipation das Verständnis des Apriori in einer laxeren, d.h. weniger strengeren Form als bei Kant gebraucht wird. Seine Bedeutung ist hier die einer „materiellen Antizipation“ (Buck, 1975, S. 173). Diese wiederum kann, laut Rolf Kühn, in radikalster Form als die Erwartung eines Kommens von etwas verstanden werden (vgl. Kühn, 2004, S. 439).

des Bewusstseins, das ein Erkennen dessen, was sich vom Realen her zeigt, hemmt, also als Erfahrung unterbindendes Vorgreifen gesehen, sondern als Erfahrung ermöglichendes.³⁷⁸ In weiterer Folge zeigt Buck in Anlehnung an Gadamer auf, dass es sich beim Baconschen Verständnis von Vorurteil selbst um ein Vorurteil handelt. Als eine entscheidende Schwachstelle in Husserls Erfahrungsverständnis konstatiert Buck dessen teleologische Orientierung an einem positiven Resultat der Erfahrung.³⁷⁹ Nach Ansicht von Buck setzt Husserl seinem „Versuch einer Rehabilitierung der negativen Erfahrung enge Grenzen“³⁸⁰, indem er in der Wahrnehmungserfahrung der Erfüllung von Erwartungssintentionen den Status des „Normalfalles“ zuschreibt und so die Negativität zu einem untergeordneten Moment verkommt, das den Gang der Erfahrung eigentlich gar nicht bestimmt.³⁸¹ Der produktive Sinn der negativen Erfahrung, welcher bereits vor Buck von Gadamer formuliert wurde,³⁸² werde durch diese Ausrichtung auf einen positiv konnotierten Erkenntniserwerb übergangen, da dieser produktive Sinn mehr bedeute als eine Revision bisheriger Erfahrungen und Einpassung des Neuen in eine korrigierte gegenständliche Sinneinheit. Was den produktiven Sinn negativer Erfahrung bei Buck ausmacht, ist eine persönliche Betroffenheit, durch die das erfahrende Bewusstsein sich selbst umkehrt.^{383,384} Erfahrung und Lernen sind hierbei als zwei Aspekte einer Einheit zu sehen.

Buck begreift Erfahrung in Abgrenzung zur wissenschaftlich inszenierten Erfahrung als Alltagserfahrung, das heißt als vorwissenschaftliches und nicht methodisch geplantes Geschehen, dessen Dynamik im Wechselspiel von Antizipation und Widerlegung besteht.³⁸⁵ Diese Alltagserfahrung sieht Buck jedoch in einem biographischen Rahmen, der nicht im Vollzug einer separaten, dem Leben beigefügten Praxis gezogen wird, sondern zum Leben selbst gehört. Jene Erfahrungsweise, in der die Einbeziehung einer biographischen Aspektierung des eigenen Lebens ständig präsent ist, nennt Buck „hermeneutische Erfahrung“.³⁸⁶ Das Auftreten von Schaden, in dem in dieser Arbeit dargeleg-

³⁷⁸ Vgl. Buck, 1989, S. 65f.

³⁷⁹ Buck, 1989, S. 79

³⁸⁰ Buck, 1989, S. 78

³⁸¹ Vgl. Buck, 1989, S. 78

³⁸² Vgl. Gadamer, 2010, S. 359: Gadamer bezeichnet die negative Erfahrung als die eigentliche, deren produktiver Sinn in der Erlangung eines weitergreifenden Wissens, welches über das Durchschauen einer Täuschung und der Berichtigung der Sichtweise hinausgeht, liegt.

³⁸³ Vgl. Buck, 1989, S. 79f.

³⁸⁴ Die Idee von der Umkehrung des Bewusstseins auf sich selbst in der neuartigen Erfahrung ist, Gadamer zufolge, eine Denkfigur Hegels (vgl. Gadamer, 2010, S. 359).

³⁸⁵ Vgl. Buck, 1989, S. 77

³⁸⁶ Buck, 1975, S. 169

ten Verständnis, bedeutet aus der Sicht eines Betroffenen immer eine Widerlegung einer Erwartung, weil es sich aus dieser Perspektive immer um ein überraschendes Unerwünschtes handelt, das seine Handlungsabsichten durchkreuzt. Insofern ist ein Ereignis, dessen Folgen als Schaden qualifiziert werden, als „Intervention einer negativen Instanz“³⁸⁷ zu bezeichnen.

Lernen setzt Buck zufolge im Gang der Erfahrung dort ein, wo negative Instanzen die Erfüllung von Erwartungen verhindern. Persönliche Betroffenheit spielt in diesem Lernverständnis eine wesentliche Rolle, da durch die Konfrontation mit Negativem nicht nur die Art und Weise des Umgangs mit anderen Menschen oder Dingen auf eine Revision und Neubestimmung hinausläuft, sondern auch das Verhältnis des Lernenden zu sich selbst gewandelt wird.³⁸⁸ Demgemäß ist der Gegenstand des Lernens nicht bloß die anders als erwartet wahrgenommene Sache, welche nunmehr *als* etwas anderes als vorher gilt, sondern die Art und Weise des eigenen Erfahrens und Lernens selbst. Das heißt, dass das Lernen, welches auf Grund und daher in Folge negativer Erfahrung vollzogen wird, die Bedingungen für den Modus jener Erfahrungen schafft, die künftig gemacht werden.³⁸⁹

4.2.4. Bucks Kritik am Erfahrungsverständnis des Pragmatismus

Um Bucks Auffassung von Lernen in seiner ganzen Tiefe zu verstehen, bedarf es eines Blicks auf seine Kritik an behavioristischen und pragmatischen Lernverständnissen, weil hierdurch eine Grenze sichtbar wird, die Buck mit seinem Lernbegriff überschreitet. Bemerkenswert ist, dass Buck gerade hier zur Veranschaulichung eine Situation skizziert, die als Schadenfall auszuweisen ist. Unter Heranziehung des Beispiels vom gebrannten Kind wendet Buck sich gegen das behavioristische Verständnis von Erfahrung und Lernen nach Thorndyke; einem Verständnis von Lernen, bei dem sich Lernerfolg dadurch einstellt, dass unerwünschte Verhaltensweisen entweder verlernt oder künftig vermieden werden, aber jener Teil der Erfahrung, bei dem sich das Subjekt mit den eigenen versteckten Motiven seines Handelns konfrontiert sieht, außer Acht gelassen wird.³⁹⁰ Die Schwachstelle des pragmatistischen Erfahrungsbegriffes sieht er darin, dass auch dieser in erster Linie den Aspekt des Umgangs bzw. des Umgehenkönnens mit dem Negativen fokussiert, und hierbei ebenso das Sich-seiner-selbst-bewusst-

³⁸⁷ Buck, 1975, S. 169

³⁸⁸ Vgl. Buck, 1989, S. 77

³⁸⁹ Vgl. Buck, 1989, S. 15f.

³⁹⁰ Vgl. Buck, 1989, S. 80f.

Werden in der Erfahrung nicht zur Sprache gebracht wird.³⁹¹ Seine Kritik an John Deweys Erfahrungsverständnis schließt Buck mit den Worten:

„Die negative Erfahrung bezieht sich hier immer nur auf unser Umgehenkönnen mit den Dingen, das sie korrigieren hilft. Sie macht uns klüger, aber der Erfahrende wird sich durch sie nicht seiner Erfahrung und das heißt: seiner selbst bewußt.“³⁹²

Jener, der aus seiner Erfahrung gelernt hat, ist im Sinne des pragmatistischen Lernverständnisses als versierter und in zunehmendem Maße strategisch denkender Problemlöser zu verstehen, der jedoch nie seine eigene Art des Erfahrens betrachtet.³⁹³

Wenn also das Lernverständnis von Buck im Zusammenhang mit Schaden betrachtet wird, ginge es primär nicht um jenen Prozess, der in einer späteren ähnlichen Situation ein besser angepasstes Verhalten wahrscheinlich werden lässt, sondern zusätzlich um jenes Wissen, das der Geschädigte dadurch erwirbt, dass er einen Blick auf die Weise seines eigenen Erfahrens wirft. Dabei erfolge in der Bewusstwerdung des Modus des eigenen Erfahrens ein Wandel der Gestalt des Bewusstseins. Dies wiederum impliziere, dass sich die Weise des Erfahrens wandelt.³⁹⁴

4.2.5. Der Auftakt einer Krise – Schaden als Unstetigkeit im Sinn-Kontinuum des Lebens

Mit Waldenfels wurde bereits dargestellt, dass Schaden als ein Bruch im Kontinuum der Erfahrung aufzufassen ist. Buck erörtert in seinem Aufsatz „Die Freudigkeit eines Sprungs ...“ die Frage nach der Stetigkeit bzw. Unstetigkeit des Lebensverlaufes und nimmt hier unter anderem Bezug auf Bollnows Verständnis des Begriffs „Krise“.³⁹⁵ Krise lässt sich mit Bollnow als eine unstetige Stelle³⁹⁶ oder plötzlich auftretende Störung³⁹⁷ im ansonsten stetigen Verlauf des menschlichen Lebens, die von einer alten Ordnung in eine neue führt³⁹⁸, umreißen. Der Mensch sieht sich laut Bollnow in der

³⁹¹ Vgl. Buck, 1989, S. 81f.

³⁹² Buck, 1989, S. 82

³⁹³ Interessant ist in diesem Kontext, dass Buck scheinbar das Klügerwerden aus Erfahrung bereits im Erreichen einer höheren Gewandtheit im Umgang mit den Dingen verortet. Klugheit wäre hier also als sachverständige Geschicklichkeit zu verstehen, deren Telos ein erfolgreiches, zielgerichtetes Handeln ist. Aristoteles spricht eine derartige Fähigkeit sowohl dem Klugen als auch dem Gerissenen zu und unterscheidet den Klugen vom Gerissenen von der Qualität des gewählten Handlungszieles her. (Vgl. Aristoteles 1952, S. 197, [1114a, 22-27])

³⁹⁴ Vgl. Buck, 1989, S. 83

³⁹⁵ Vgl. Buck, 1975, S. 165ff.

³⁹⁶ Vgl. Bollnow, 1959, S. 22

³⁹⁷ Vgl. Bollnow, 1959, S. 27

³⁹⁸ Vgl. Bollnow, 1959, S. 34

Krise³⁹⁹ mit einer Ausweglosigkeit konfrontiert, die ihn zu einem Entschluss nötigt, Gewohntes, Liebgewonnenes und Geplantes aufzugeben, um für neue bzw. verschüttete Möglichkeiten offen zu werden.⁴⁰⁰ In Bucks Lesart von Bollnows Krisenverständnis wird der Aspekt der Negation in den Vordergrund gerückt, durch die eine das bisherige Leben umspannende Sinn-Kontinuität jäh abgebrochen wird, wodurch sich der Vollzug eines absoluten Neuanfangs, welcher als „unvermittelte Stiftung eines neuen Sinnes“ zu verstehen ist, als Notwendigkeit aufdrängt.⁴⁰¹

Negation, so Buck, kann zum einen als vollkommene Auslöschung eines alten Sinnzusammenhanges und zum anderen als das Auftauchen eines fremden Sinnes, „der die Selbstverständlichkeit der Geltung von eigenem Sinn in Frage stellt“ gesehen werden.⁴⁰²

Ein Ereignis, dessen Folgen als Schaden qualifiziert werden, ist eine diskontinuierliche Stelle im Leben, die auf eine Negation der ersten Art dann hinweist, wenn ein Sinn-Vakuum entsteht, das „eine Art von Sinn-Amnesie“⁴⁰³ zur Folge hat.⁴⁰⁴ Existenzgefährdende Schadensereignisse sind primär als schlagartiger und weitreichender Sinnentzug zu deuten, der eine geistige Neugeburt, welche nach Bucks Verständnis von Bollnow im wörtlichen Sinne aufzufassen ist, als positiven Krisenausgang zur Notwendigkeit macht.⁴⁰⁵ Dass dieser Neuanfang nur unter Vollzug eines Umlernens stattfinden kann, liegt allein schon durch ein Infragestehen eines Dazulernens auf der Hand, da eben kaum mehr etwas verblieben ist, woran ein Dazu des Lernens in sinnvoller Weise geheftet werden könnte. Mit anderen Worten: wenn die bisher gewohnte Art des Umgehens mit Menschen oder Dingen aufgrund schadensbedingt geänderter Lebensumstände plötzlich nicht mehr justierbar erscheint und ein laufendes Scheitern im Umgang verursacht, dann befindet sich der Betroffene in einer ausweglosen Situation, die ihm ein „Sich-seiner-selbst-bewußt-werden“⁴⁰⁶ oder die explizite Verweigerung dieser Bewusstwerdung als *einzig* Wahlmöglichkeit übrig lässt. Diese „letzte“, von Umständen

³⁹⁹ Vgl. Bollnow, 1959, S. 28-34: Bollnow spricht hier im Speziellen von einer sittlichen Krise, die er von Plüggens Darstellung der Krise im Krankheitsverlauf ableitet.

⁴⁰⁰ Vgl. Bollnow, 1959, S. 33f.

⁴⁰¹ Vgl. Buck, 1975, S. 167

⁴⁰² Buck, 1975, S. 169

⁴⁰³ Buck, 1975, S. 169

⁴⁰⁴ Dies lässt sich mit folgendem Beispiel veranschaulichen: Der plötzliche Verlust der mühsam erwirtschafteten materiellen Existenzgrundlage, der für den erfolgsverwöhnten Börsenspekulanten des Weiteren den Verlust seiner Reputation, damit einhergehend den Verlust seiner Freunde und im schlimmsten Falle den Verlust seiner Ehefrau samt Kindern bedeuten kann, zwingt diesen zur Entscheidung, absolut neuen Sinn zuzulassen oder sich im extremsten Fall seiner gegenwärtigen Sinn-Eklipse *endgültig* im Suizid hinzugeben.

⁴⁰⁵ Vgl. Buck, 1975, S. 167

⁴⁰⁶ Buck, 1989, S. 86

und Ausgang der jeweiligen Situation unabhängige und daher immer offene Wahl ist als Aufforderung zum Hinschauen auf sich selbst und nicht als Appell zur besseren Anpassung zu verstehen. In der Umwendung auf sich selbst wird sozusagen das Umlernen nicht nur eingeleitet, sondern bereits vollzogen. Schaden als schmerzhaftes Erfahrung von Sinnentzug lässt sich, so gesehen, als Fälligkeitstellung von Umlernen bezeichnen.

4.3. Lernen als ein durch Unverfügbarkeit gekennzeichnetes Phänomen bei Meyer-Drawe und seine Bezugspunkte zum Phänomen „Schaden“

4.3.1. Der brüchige Lernprozess

Meyer-Drawe versteht Lernen als einen epochalen Wandel, bei welchem dem Lernenden ein neuer Horizont eröffnet wird und der alte, wie sie wörtlich sagt, „bis zu einem gewissen Grad geopfert werden muss“.⁴⁰⁷ Ausgangspunkt für das Lernen ist nach Meyer-Drawes Verständnis Unstimmiges oder Zweifelhafes, schlichtweg alles, was Gewissheit, welche auf Gewohnheiten und Geläufigkeiten beruht, ins Schwanken bringt und so die Aufmerksamkeit des Lernenden auf sich zieht.⁴⁰⁸ Der Prozess des Lernens wird sozusagen im Erfahren eines Neuartigen oder Fremden, das bisher gewohnte Vollzüge durchkreuzt, angestoßen. Hier wird bereits die Bruchhaftigkeit des Lernens, das Meyer-Drawe als ein Erfahren bezeichnet, sichtbar. So schreibt sie auch:

„Der Fortschritt der Erkenntnis erfordert einen Bruch mit der vertrauten Sicht der Dinge. Denn so, wie wir durch unsere Gewohnheiten in unsere Lebenswelt eingegliedert werden, so werden wir durch sie in Schlingen des Selbstverständlichen gefangen gehalten. Etwas Neues in Erfahrung zu bringen heißt aber Lernen. Dies ist der Vollzug, in dem das Vertraute einbricht. Das gilt nicht nur für den Übergang von lebensweltlichen Erfahrungen zum wissenschaftlichen Erkennen. Auch soziales und moralisches Lernen ist von Bruchlinien (Waldenfels) gekennzeichnet.“⁴⁰⁹

Das bedeutet, dass Lernen, wie Meyer-Drawe es versteht, erstens kein an bereits bestehendes Vorwissen puzzleartig andockbarer Wissenszuwachs, mit anderen Worten ein Dazulernen ist, sondern ein Umlernen, bei dem alte Sichtweisen, besser gesagt Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsgewohnheiten über Bord geworfen werden. Der Lernende befindet sich ohne sein willentliches Zutun sozusagen in einer Situation, in der sein vertrautes Weltverständnis erschüttert ist und es zu entscheiden und zu prüfen

⁴⁰⁷ Meyer-Drawe, 2008, S. 14

⁴⁰⁸ Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 14f.

⁴⁰⁹ Meyer-Drawe, 2008, S. 14

gilt, was noch zu gelten hat und was nicht mehr.⁴¹⁰ Diese Situation kann für den Lernenden auch bedeuten, dass er „die vorthoretische Vertrautheit mit einer verstandenen Welt“⁴¹¹ riskiert. Des Weiteren bedeutet ein Auftreten von Bruchlinien in der Erfahrung, dass das hierbei stattfindende Lernen, wie später noch weiter erläutert wird, nicht in einem ansatzlos gefassten Entschluss beginnt.⁴¹² Eine noch weiter hinzukommende Bedeutung liegt darin, dass der Gegenstand, welcher den Anstoß zum Lernen gibt, dem Lernenden in einem situativen Zustoßen entgegentritt: „Mit dem Lernenden beginnt alles, ohne dass er es anfängt. Er wird gleichermaßen in Mitleidenschaft gezogen.“⁴¹³ Obwohl hier in Zusammenhang mit Lernen von einem Leiden die Rede ist, handelt es sich hierbei nicht um ein kathartisches Lernen, das als Lernen *aus* einem Mitleiden mit jemandem zu verstehen ist, sondern um einen Anspruch, dem sich der Lernende, auch wenn er selbigen zu ignorieren trachtet, nicht entziehen kann. Dieses In-Mitleidenschaft-Gezogen-Werden heißt mehr als eine systemtheoretisch aufgefasste Perturbation eines autopoietisch prozessierenden Systems, welches einen Wiederherstellungsprozess eines Gleichgewichtszustandes in Gang setzt.⁴¹⁴ Der systemtheoretische Ansatz beschreibe Prozesse, die aufgrund einer ihnen implizit eingeschriebenen Zielsetzung, nämlich der Beseitigung von Problemen und Störungen, letztlich als Anpassungs- oder Reparaturleistungen zu verstehen seien.⁴¹⁵ Das heißt, dass an einem als erfolgreich zu bezeichnenden Prozessende entweder etwas wieder, wenn auch anders, oder sogar besser funktioniert. Im negativen Fall droht ein Zusammenbruch, ein Sterben oder ein Aussterben.⁴¹⁶ Meyer-Drawe zeigt auf, dass ein mechanistisches Bild vom Menschen oder vom menschlichen Gehirn dort unzulänglich sei, wo davon die Rede ist, dass Menschen „vom Unbestimmten profitieren und aus Schaden klug werden“.⁴¹⁷ Das heißt, dass Lernen auch dort auftritt, wo die Bestimmtheit von etwas abhanden gekommen ist. Meyer-Drawes Verständnis von Lernen geht über das eines ausschließlich spontanen Strebens nach Steigerung der Gewissheit der Erkenntnis hinaus, da es für sie

⁴¹⁰ Vgl. Meyer-Drawe, 2005a, S. 32: „Das Neue wird noch nicht verstanden, dem Alten wird nicht mehr getraut.“ Dies ist als Verweis auf einen unangenehmen, geradezu krisenhaften Zwischenzustand des Lernenden zu deuten, eine unbequeme Lage, die freiwillig, so Meyer-Drawe, wohl kaum gesucht werde.

⁴¹¹ Meyer-Drawe, 1986, S. 140

⁴¹² Vgl. Meyer-Drawe, 2005a, S. 31ff.

⁴¹³ Meyer-Drawe, 2008, S. 15

⁴¹⁴ Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 188, 190

⁴¹⁵ Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 15, 58

⁴¹⁶ Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 58; vgl. auch Hüther, 2006, S. 43-47

⁴¹⁷ Meyer-Drawe, 2008, S. 15

gerade in ausweglosen Situationen, in die der Mensch geraten kann, in Gang gesetzt wird.⁴¹⁸

Wie lässt sich nun diese Brüchigkeit, von der Meyer-Drawe spricht, in phänomenologischer Hinsicht verstehen? Diese Frage wird nun unter zusätzlicher Bezugnahme auf Bernhard Waldenfels beantwortet, denn die mit Waldenfels erörterte Responsivität ist Teil von Meyer-Drawes Lernverständnis:

„Es bedarf eines Eingriffs, damit die Dinge ihre Anmutung verwirklichen. Indem wir ihren Anspruch aufnehmen, indem wir es sind, die durch sie affiziert werden, geben wir ihnen einen Sinn, der nicht nur in uns wurzelt. Gerade der Entzug von Sinn nötigt uns zur Sinngebung, die nicht pure Gebung ist. Wachrufen und Erwachen sind Metaphern, welche die Verwicklung von Dingen und Menschen in der Hinsicht von Lehren und Lernen treffen.“⁴¹⁹

Meyer-Drawe geht davon aus, dass der Mensch nicht nur subjektiv der Welt Bedeutung verleiht, sondern dass von den Dingen selbst ein Anspruch an den Menschen, mithin auch als Herausforderung, gestellt wird. Je höher die Herausforderung der Dinge an uns, d.h. je weniger Sinn von den Dingen ausgeht, desto nachdrücklicher ist das Subjekt zur Sinngebung genötigt, und trotzdem handelt es sich nicht um eine ausschließlich vom Menschen ausgehende Zuordnung von Sinn, die völlig losgelöst von dem, was und wie etwas als evident erscheint, zu verstehen ist. Meyer-Drawe spricht hier von einer Sinngebung, die nicht als eine reine Gebung, welche ausschließlich vom Menschen ausgeht, zu verstehen ist. Dies zeigt an, dass sie diese Sinngebung nicht als bloßes Konstrukt, das einer Autopoiesis geschuldet ist, begreift. Als wesentlich in diesem Zitat erscheint die hier angeführte Nötigung zur Sinngebung durch Sinnentzug. In Zusammenhang mit Schaden gedacht bedeutet dies, dass jede überraschende und nicht gewünschte Wegnahme oder Zerstörung von etwas, das heißt jeder Schaden, diesem Etwas jenen Sinn entzieht, der ihm im bisherigen Erfahrungsvollzug zugeschrieben wurde. So gesehen ist Schaden als ein Bruch *in* der vertrauten Sicht der Dinge, der das Subjekt zu einem „Bruch *mit* der vertrauten Sicht“⁴²⁰ veranlasst oder vielmehr nötigt, zu deuten. Was ist nun unter den Begriffen Sinnbildung und Sinnentzug zu verstehen? Waldenfels versteht unter signifikanter Differenz, dass etwas als etwas Bedeutung annimmt oder, anders gesagt, Sinn erhält. Bedeutungsentstehung oder Sinnbildung wird, Waldenfels zufolge, durch das Wort „als“ angezeigt. Diese signifikante Differenz zeigt sich, so der Autor,

⁴¹⁸ Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 15

⁴¹⁹ Meyer-Drawe, 2008, S. 183

⁴²⁰ Meyer-Drawe, 2008, S. 14 (Kursiv P.L.)

als ein unbegreifbarer Teil eines jeden Bedeutungsgefüges, denn hierin bliebe unbegreifbar, „wodurch das, was Bedeutung hat, bedeutsam ist“.⁴²¹ Konstantin Mitgutsch zeigt auf, dass dieses Bedeutungsgefüge bei Buck durch eine Aktivität des Selbst, bei dem ein zunächst unbestimmtes Etwas in ein bestimmtes Etwas transformiert wird, als eine manifestierte Einheit hergestellt wird. Etwas werde *als* etwas sozusagen vereinheitlicht.⁴²² Bei Waldenfels wird der Zwischenraum zwischen der originären Wahrnehmung eines Gegenstandes und seiner Bestimmung *als etwas* als nicht aufhebbare Differenz hervorgehoben und die Möglichkeit des Bruchs der Als-Struktur im Widerfahrnis aufgezeigt. Die signifikante Differenz, welche Waldenfels als diastatisch charakterisiert, bedeutet eine Negation einer reellen Beziehung zwischen Gegenstand und Bedeutung. Diese originäre Verschiebung, wie Waldenfels die signifikante Differenz auch bezeichnet, wird in folgendem Satz anschaulich: „Etwas ist *anders* als es selbst, indem es als dieses oder jenes auftritt; aber es ist nicht *etwas anderes* als es selbst, etwa ein Bild oder ein bloßes Zeichen.“⁴²³

Das bedeutet nun, dass das, wodurch Lebenswelt konstituiert ist, auf nicht reell zu denkenden Verbindungen zwischen evidenten Dingen und selbstgegebener Bedeutung beruht. Das „als“ ist hierbei als flexibles und universell passfähiges Bindeglied oder Scharnier, wie Waldenfels es bezeichnet, zu verstehen, welches zugleich eine Kluft aufreißt.⁴²⁴ Dieses, von sich aus schon als spaltig (diastatisch) zu verstehende Gefüge ist als störbares zu denken. Störung besagt hier, dass *etwas* nicht mehr *als etwas* erscheint, in dem es sich „geläufigen Sinnerwartungen“ entzieht.⁴²⁵ Dieser Entzug ist das, was bei Meyer-Drawe als Sinnverlust zu verstehen ist. Der Sinn geht sozusagen in der Unmöglichkeit des Verbindens von etwas als etwas verloren. Etwas kann hierbei, so Waldenfels, „*bedeutungs-los, belang-los*“ oder auch „*über-bedeutend*“ werden.⁴²⁶ Etwas bricht sozusagen in ein geregeltes Wahrnehmungsgeschehen ein, indem es durch ein Zuwenig oder ein Zuviel an Bedeutung, das heißt durch einen Sinnentzug oder einen Sinnüberschuss, den gewohnten Sinngebungsprozess vereitelt und hierbei einen bleibenden Bruch im Erfahrungsgefüge hinterlässt. Im Rückblick auf das vorangehende Kapitel, in dem mit Husserl die formale Struktur des kontinuierlich verlaufenden Wahrnehmungsgeschehens dargestellt wurde, konnte nun mit Meyer-Drawe und Waldenfels aufgezeigt

⁴²¹ Waldenfels, 2002, S. 28

⁴²² Vgl. Mitgutsch, 2009, S. 104

⁴²³ Waldenfels, 2002, S. 30

⁴²⁴ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 29

⁴²⁵ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 33

⁴²⁶ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 33; (Kursiv im Orig.)

werden, dass der Gang der Erfahrung sich tatsächlich als ein brüchiger erweist. Dass ein Bruch in der Erfahrung den Anfang eines Lernens bedeuten kann, wird im nachfolgenden Abschnitt gezeigt.

4.3.2. Schaden als Anfangspunkt eines Lernprozesses

Dass bei der Suche nach einem Zusammenhang zwischen Schaden und Lernen dort gesucht wird, wo das Anfangen eines Lernens vermutet wird, ist als ein Vorwissen zu bezeichnen. Das heißt konkret: Schaden kann *nicht* als etwas gedacht werden, das mitten-drin in einem Lernprozess als Teil des Lernprozesses auftritt, sondern, wenn das Lernen im Auge behalten wird, nur als Anfangspunkt/Ausgangspunkt eines neuen Lernprozesses. Diese Feststellung wird nun basierend auf den Ausführungen Käthe Meyer-Drawes zu ihrem Verständnis von Lernen, das sich wesentlich auch auf Günther Bucks Verständnis stützt, begründet. Mit Buck, dem Meyer-Drawe hier folgt, lässt sich Lernen als ein Prozess verstehen, der erstens ein vertrauter, zweitens ein dem Bewusstsein weitgehend verborgener Vorgang ist. Drittens kann dieser Vorgang durch gewollte Bewusstheit sogar gestört werden. Das heißt, dass derjenige, der sich selbst *beim Lernen* beobachten will, sein Lernen in Wirklichkeit stört.⁴²⁷ Meyer-Drawe verweist auf die Unausdrücklichkeit des Lernprozesses und konstatiert: „Um den Lernprozess in seinem Wesentlichen zu treffen, muß er als unthematischer thematisiert werden.“⁴²⁸ Das bedeutet, dass sich das Wesen des Lernens nicht durch eine konkrete Thematisierung von inszenierten Lernsituationen empirisch lernpsychologischer Herkunft fassen lässt, weil hierbei bloß Lernergebnisse, aber nicht das Lernen als subjekt- und situationsabhängiger Prozess angesprochen werden. Die Autorin nimmt eine Identifikation von Lernen als *eine elementare Erfahrung des Menschen* vor.⁴²⁹ Eine Erfahrung, die jedoch vor dem Hintergrund der von Günther Buck konstatierten und von Meyer-Drawe in ihrem Frühwerk „Der Begriff der Lebensnähe und seine Bedeutung für eine pädagogische Theorie des Lernens und Lehrens“ zitierten Erfahrungslosigkeit des Lernenden hinsichtlich seines Lernens zu sehen ist.⁴³⁰ Schaden wurde im dritten Kapitel ebenso als Erfahrung identifiziert. Die Erfahrung des Schadens geht von einem pathischen Getroffensein aus. Einen Schaden zu erleiden bedeutet für den Betroffenen ein Widerfahrnis, das wiederum als eine Aufsprengung einer Kontinuität durch eine Diskontinuität zu verstehen

⁴²⁷ Vgl. Meyer-Drawe, 1978, S. 166f.

⁴²⁸ Meyer-Drawe, 1978, S. 167

⁴²⁹ Vgl. Meyer-Drawe, 2003, S. 505, 511; 2008, S. 187-215

⁴³⁰ Meyer-Drawe, 1978, S. 167

ist.⁴³¹ Wenn nun Lernen als ein weitgehend verborgener Prozess gedacht wird, so ist gerade wegen dieser Verborgenheit, aber vor allem wegen der vorhin genannten Vertrautheit des Lernens von einem Kontinuum auszugehen, das zum Lernen dazugehört, wie auch von einer Diskontinuität, die jedoch nur an einem jeweils gedachten Prozessanfang ihren Platz findet.⁴³² Es entgeht sozusagen den Sinnen, indem es keine Aufmerksamkeit erregt. Was vom Lernen wahrgenommen werden kann ist das, was sein jeweiliges Entgangensein anzeigt, seine Spuren. Diese wiederum lassen sich als Lernschritte identifizieren⁴³³, wobei das Lernen *zwischen* ihnen unsichtbar bleibt. Dem Lernvollzug sei von seiner Struktur her zu Eigen, dass er sich in seiner Erledigung für denjenigen, der gelernt hat, seiner Sichtbarkeit entledigt und sich der Erinnerung weitgehend entzieht.⁴³⁴ Meyer-Drawe fokussiert jenen Teil des prozesshaft verstandenen Lernens, der den Prozessanfang markiert und stellt fest, dass das Beginnen von Lernen dem willentlichen Zugriff⁴³⁵ sowie einer nachträglichen präzisen Datierbarkeit⁴³⁶ entzogen ist: „Lernen als Beginn eines erstmaligen Aktes ist wie das Aufwachen. Jede Thematisierung kommt in Bezug auf das Ereignis zu spät.“⁴³⁷

Die Anfänge des Lernens, so Meyer-Drawe, entziehen sich bereits in der platonischen Darstellung als Wiedererinnerung als auch in der aristotelischen Auffassung als Umstrukturierung von Vorwissen der spontanen Entschlusskraft des Menschen.⁴³⁸ Die Ent-

⁴³¹ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 78

⁴³² So gesehen ist ein Lernen im Sinne von „trial and error“ nicht als ein einziger Lernprozess zu verstehen, sondern als ein immer wieder neues Anfangen des Lernens mit anderem Vorwissen.

⁴³³ Vgl. Scholz, 2008, S. 78-96: Der Untertitel des Aufsatzes „Der Sprung über die Bank“ von Gerold Scholz lautet „Oder: Lernen kann man beobachten“. Scholz versucht diese Beobachtbarkeit des Lernprozesses mittels der Analyse eines Films darzustellen, in welchem ein Kind von einem Nichtkönnen zu einem Können des Springens von einer Mauer über eine Bank gelangt. Das Wesentliche bei Scholz ist, dass er den Lernprozess an einzelnen Prozessschritten festmacht, die vom Lernenden als Schritte des Gewöhnens und Übens selbständig als Einheiten erkannt werden können, die in Richtung eines angestrebten Lernzieles quasi als Markierungspunkte eines Fortschritts gesetzt werden. Was die Beobachtbarkeit des hier audiovisuell aufgezeichneten Lernvorganges betrifft, können Zwischenschritte des Lernens, die bei genauerer Betrachtung nichts anderes als Zwischenergebnisse sind, anhand derer auf den Lernprozess zurückgeschlossen werden kann, identifiziert werden. Wird Lernen jedoch im Sinne von Meyer-Drawe als Prozess verstanden, der sich eben nicht an Ergebnissen oder Zwischenergebnissen fixieren lässt, dann wird klar, dass zwischen den Zwischenschritten, die wiederum nur in Form von erreichten Zwischenstufen identifizierbar sind, ein Lernen stattgefunden hat, das jedoch nach wie vor der Beobachtung entzogen bleibt.

⁴³⁴ Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 192f.

⁴³⁵ Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 193

⁴³⁶ Vgl. Meyer-Drawe, 2005a, S. 25f.

⁴³⁷ Meyer-Drawe, 2008, S. 193

⁴³⁸ Vgl. Meyer-Drawe, 2005a, S. 32ff.: Bei ihrer lerntheoretischen Interpretation des platonischen Höhlegleichnisses stellt Meyer-Drawe den pathischen Aspekt in den Vordergrund. Dem Protagonisten des Gleichnisses widerfährt sozusagen seine eigene Befreiung in schmerzhafter Weise. Der Blick ins Sonnenlicht (Licht der Wahrheit) bedeutet anfänglich nicht Erleuchtung, sondern Blendung. Das heißt, es geht ein Prozess vonstatten, bei dem eine Umwandlung des „Sehens“ stattfindet und der von einer als schmerzhaft empfundenen Sehstörung eingeleitet wird. Die Störung selbst lässt sich auch als jene Art von

zogenheit des Initialmoments des Lernens gegenüber einem willentlichen Zugriff kommt mit Blick auf das Erfahrungsverständnis von Bernhard Waldenfels, auf das Meyer-Drawe Bezug nimmt, noch deutlicher zum Vorschein. Der Anstoß selbst ist kein erwartbares Etwas, sondern kommt immer überraschend. Es trifft sozusagen selbst den bestvorbereiteten „Lerner“⁴³⁹ als einen nicht hinreichend Vorbereiteten.⁴⁴⁰ Die Autorin merkt hierzu an, dass mit der Ankündigung „Ich beginne zu lernen“ nicht ein tatsächlicher Lernbeginn, sondern das Beginnen einer Übung oder der Erledigung einer Aufgabe angezeigt wird.⁴⁴¹ Das Lernen ist somit als Akt zu verstehen, dessen Beginn nicht angekündigt werden kann, da jede Thematisierung des eigenen Lernens gegenüber dem Ereignis selbst nur als eine nachgängige und stets zuspätkommende gedacht werden kann.

4.3.3. Lernen als Antworten auf Schaden

Im Unterschied zu Günther Buck, der den Erfahrungsprozess laut Konstantin Mitgutsch als einen harmonischen, epagogisch-zirkulären versteht und hierbei Erfahrung als abgeschlossene Einheit darstellt, betont Meyer-Drawe die Inhomogenität der Erfahrung⁴⁴², die sich erstens in den bereits dargestellten, dem intentionalen Einfluss entzogenen Anfängen des Lernens, zweitens als eine von Sinnüberschüssen gekennzeichneten Brüchigkeit, die auf die Unabschließbarkeit des Lernprozesses hindeutet, und drittens in dem Antwortcharakter, der nunmehr behandelt wird, zeigt:

Die Brüchigkeit des Lernprozesses ist, wie gezeigt wurde, bei Meyer-Drawe als eine anfängliche zu verstehen, die dem Lernenden in Form einer Störung widerfährt:

„Das Anfangen des Lernens gründet in einer Störung eines unter anderen Umständen verlässlichen Vollzuges. Diese Störung ist ein Widerfahrnis und niemals Ergebnis eines Entschlusses. Ich kann zwar wollen nicht gestört zu werden, aber nicht, gestört zu werden.“⁴⁴³

Steresis identifizieren, mit der auch das Phänomen „Schaden“ als Negativum begrifflich verankert wurde, nämlich als eine gewaltsame Wegnahme. Trotzdem ist hier zwischen einer vorübergehenden, wenn auch schmerzhaften Wegnahme des Sehvermögens durch ein Zuviel an Licht und einer Wegnahme von etwas, deren Folgen als bleibend nachteilig qualifiziert werden, zu unterscheiden.

⁴³⁹ Vgl. Meyer-Drawe, 2005a, S. 27: Der heutige „Lerner“ als im Gegensatz zum „Lernenden“ sprachlich passendes Äquivalent zum Lehrer wird Meyer-Drawe zufolge „vor allem als selbstgesteuert, vernetzt und als einem Lernen ohne Ende ausgeliefert betrachtet“.

⁴⁴⁰ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 125

⁴⁴¹ Meyer-Drawe, 2008, S. 193

⁴⁴² Vgl. Mitgutsch, 2009, S. 114ff.

⁴⁴³ Vgl. Meyer-Drawe, 2005a, S. 34

Was Meyer-Drawe hier als Störung versteht, ist von einer systemtheoretisch gedachten Störung⁴⁴⁴ dahingehend zu unterscheiden, dass der gestörte Vollzug nicht als systemisch hinterlegter, sondern als ein Kontinuum, in das eine Diskontinuität einbricht, zu denken ist. Damit entfällt der Denkwang einer systemischen Wiederherstellung⁴⁴⁵ und die Bruchhaftigkeit der Erfahrung wird als eine bleibende und niemals schließbare verstehbar. Dem Lernprozess, den Meyer-Drawe als einen nicht intentional in Gang gesetzten Prozess denkt, fehlt jeglicher teleologischer Unterton, da das, was das Subjekt in Folge der Störung tut, als ein Antworten auf einen dinglichen Anspruch zu verstehen ist, und das, wohin das Antworten führt bzw. führen soll, nicht konkretisierend behandelt wird, sondern athematisch bleibt. Den Begriff „Antworten“ grenzt Meyer-Drawe vom behavioristischen Begriff „response“ ab. Antworten, wie Meyer-Drawe es versteht, ist keine Reaktion auf einen Stimulus, sondern ein Zur-Sprache-Bringen eines Anspruchs dessen, wovon das Selbst affiziert wurde.

Mit Bernhard Waldenfels lässt sich das oben genannte In-Mitleidenschaft-Gezogen-Werden als Affektion ausdrücken, die zum Appell wird.⁴⁴⁶ Dieser Appell trägt den Charakter eines Anspruchs, der das Selbst trifft⁴⁴⁷ und dem nicht ausgewichen werden kann.⁴⁴⁸ Der Anspruch erzwingt quasi eine Antwort. Das heißt, es kann nicht *nicht* geantwortet werden, weil auch ein traumabedingtes Nicht-Antworten-können im Verständnis von Waldenfels eine Antwort darstellt.⁴⁴⁹ Sowenig wie Waldenfels zufolge ein Antworten auf ein Widerfahrnis unterbunden werden kann, so wenig lässt sich Meyer-Drawe zufolge Erfahrung an- und abschalten.⁴⁵⁰ Vom Anspruchscharakter des Waldenfelschen Widerfahrnisbegriffs her lässt sich auch der folgende Satz von Meyer-Drawe verstehen: „Lernen bedeutet aber stets das Lernen von *etwas* durch *jemanden* bzw.

⁴⁴⁴ Gemeint ist hier die Perturbation eines Systems. Das bedeutet nach Fritz B. Simon: „Autopoietische Systeme (Organismen, psychische Systeme und soziale Systeme) werden durch Ereignisse in ihrer Umwelt perturbiert oder irritiert und reagieren ihren internen Strukturen entsprechend darauf“ (Simon, 2006, S. 83). Dieses Reagieren ist als ein auf Viabilität der systeminternen (Kommunikations-)Strukturen ausgerichteter Anpassungsprozess zu verstehen (vgl. Simon, 2006, S. 69f.).

⁴⁴⁵ Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 15

⁴⁴⁶ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 114ff.

⁴⁴⁷ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 118; Es kann sich hierbei um einen Anspruch handeln, der von *jemanden* in adressierter oder von *etwas* in nicht-adressierter Weise ausgeht. Das heißt, dass sich hier das „Wovon“ des Getroffenseins in ein von Wem und von Was aufteilt.

⁴⁴⁸ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 124: Die Unausweichlichkeit, von der Waldenfels hier spricht, ergibt sich daraus, dass in einer Situation etwas auftritt, dem ich mich aufgrund meines Zugehenseins nicht entziehen kann. Ich komme, um mit Waldenfels zu sprechen, zu spät um „Ja“ oder „Nein“ zum Widerfahrnis, d.h. zur Affektion sagen zu können.

⁴⁴⁹ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 178

⁴⁵⁰ Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 16

durch *etwas*.⁴⁵¹ Das heißt, durch wen oder durch was (das Wovon) jemand lernt, markiert jemanden oder etwas, auf dessen Anspruch (das Worauf) ich in meinem Tun Lernen-vollziehend antworte, weil ich mich von eben diesem jemand oder diesem etwas angesprochen gefühlt habe.⁴⁵²

4.3.4. Lehrgeld zahlen als Investition? – Der Begriff „Lehrgeld“ als Bindeglied zwischen Lernen und Schaden bei Buck und Meyer-Drawe

Da Käthe Meyer-Drawes Lernverständnis in wesentlicher Weise von Günther Bucks Lernverständnis beeinflusst ist, und im Besonderen in Bezug auf das Thema „Schaden und Lernen“ Kongruenzen aufweist, erscheint es zielführend, beide Autoren gemeinsam im Zusammenhang mit Schaden darzustellen.⁴⁵³ Es wird nunmehr ein Aspekt herausgearbeitet, der sowohl bei Buck als auch bei Meyer-Drawe zur Sprache gebracht wurde, ohne dass dieser bislang in dieser Arbeit explizit erläutert wurde. Es geht darum, dass im Werk beider Autoren das Widerfahrnis implizit auch als Schaden verstanden werden kann:

Was bedeutet nun diese „vertraute Sicht der Dinge“⁴⁵⁴, die vorhin mit Meyer-Drawe angesprochen wurde? Dieses Vertrautsein verweist auf die Horizontstruktur der Lebenswelt. Lebenswelt bedeutet in ihrer funktionalen Beschreibung von Waldenfels, die dieser unter Bezugnahme auf Husserl vornimmt, ein Denken von Welt, dem keine Vorstellung von einem auf vorgegebene Ziele hin geordneten Kosmos zu Grunde liegt, sondern eine Gegebenheit von allem in einer „spezifischen Brechung durch partikuläre Erfahrungen“.⁴⁵⁵ „Die Welt ist das universale Woher und Woraufhin alles dessen, was uns im einzelnen widerfährt und was wir im einzelnen tun.“⁴⁵⁶ Das bedeutet, dass jedem Einzelnen *seine* Lebenswelt in einer subjektiven Fassung gegeben ist.⁴⁵⁷ Jeder hat sozusagen sein durch eigene Erfahrungen geprägtes Wahrnehmen von Welt, das sich nie mit dem einer anderen Person decken kann. Dem entspricht die oben genannte vertraute

⁴⁵¹ Meyer-Drawe, 2008, S. 187

⁴⁵² Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 189; Mein Lernen ist, so gesehen, nicht als *etwas* wahrnehmbar, von dem ein Anspruch an mich ausgehen könnte.

⁴⁵³ Die bereits erwähnten Unterschiede der beiden Positionen können im Hinblick auf die nachfolgende hermeneutische Auseinandersetzung mit dem Hauptthema dieser Arbeit unberücksichtigt bleiben, weil Buck gerade, was den Belehrungscharakter von Widerfahrnissen anlangt, bereits andeutet (vgl. Buck, 1989, S. 12f.), was Meyer-Drawe vertieft.

⁴⁵⁴ Meyer-Drawe, 2008, S. 14

⁴⁵⁵ Vgl. Waldenfels, 1999, S. 180

⁴⁵⁶ Waldenfels, 1999, S. 181

⁴⁵⁷ Vgl. Waldenfels, 2001, S. 433: Waldenfels spricht aufgrund dieser Gegebenheit von Welt von einem Netz von Lebenswelten und legt die Betonung seines Verständnisses auf den Zusammenhang von Lebenswelten. Bei Husserl liegt die Betonung auf der Fundierung von Evidenz.

Sicht der Dinge. Hier lässt sich mit folgendem Zitat von Käthe Meyer-Drawe anknüpfen, das wiederum als Indiz für ein Lernen, an dessen Anfang ein Schaden steht, zu deuten ist:

„Die Welt, in der wir leben, ist eine Welt der Dinge, auch derer, die wir gemacht haben und an denen wir unsere Spuren hinterlassen haben. Menschen müssten kein *Lehrgeld* zahlen, stießen sie mit ihrem Vermeinen nicht auf Widerstände. Wenn man vieles in Erfahrung gebracht hat, ist man erfahren. Im Erfahren unterliege nicht nur ich einem Wandel, sondern auch das, worüber ich eine Erfahrung mache, ändert sich: Es erhält den Index *vormalis geltendes Wissen*. All diese Nuancen bestimmen auch das Lernen, insofern es *als* Erfahrung verstanden wird.“⁴⁵⁸

Das Vermeinen steht hier wiederum für die vertraute Sicht der Dinge. Diese ist störrisch bzw., falls sie sich im Sinne von Bernhard Waldenfels als Weltbild verfestigt hat, auch zerstörbar.⁴⁵⁹ In diesem Zitat bezieht sich Meyer-Drawe auf den von Buck verwendeten Begriff des Lehrgeldes.⁴⁶⁰ Beide Autoren gehen davon aus, dass Situationen, in denen die Widerständigkeit in Form eines Scheiterns eindringlich erfahren wird, dem Lernen besonders zuträglich sind: „Am meisten lernt man bekanntlich aus dem, was schiefgegangen ist.“⁴⁶¹ Dem „Schiefgehen“, das dem Misslingen eines Tuns gleichzusetzen ist, ist die qualifikatorische Leistung, mit der etwas als Nachteil bzw. als Schaden bezeichnet wird, eingeschrieben. Das heißt, solange die Folgen des Misslingens reversibel bleiben, ist es noch kein Schaden. Beim Lehrgeld scheint es sich jedoch anders zu verhalten.

Was ist nun mit „Lehrgeld“ gemeint? Ist es die Bezeichnung für ein Entgelt, mit dem eine willentlich gesuchte Belehrung erkaufte wird? Wohl kaum. Viel mehr erscheint es als eine Form von Bußgeld für Normenübertretung oder als eine Art Schadenersatzforderung, die die Gegebenheit der Dinge an uns richtet, weil eine unserer Habitualisierungen oder Normalisierungen von Erfahrung, das heißt das Zurechtmachen von *etwas als etwas*⁴⁶² fehlgeschlagen ist. Solange nur die Apperzeption des Subjekts im Auge behalten wird,⁴⁶³ bedeutet ein derartiger Fehlschlag lediglich einen vielleicht schmerzhaften,

⁴⁵⁸ Meyer-Drawe, 2008, 212f. (Kursiv im Orig.): Meyer-Drawe geht hier mit Buck konform, doch betont sie die Nuancierungen von Lernen als Erfahrung. Buck hingegen streicht die Umwandlung, das „Sich-seiner-bewusst-Werden“ hervor. Die Umwandlung erfolgt laut Buck durch eine Umkehrung des erfahrenden Bewusstseins. (vgl. Buck, 1989, S. 80)

⁴⁵⁹ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 31, 33

⁴⁶⁰ Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 191

⁴⁶¹ Buck, 1989, S. 47

⁴⁶² Vgl. Waldenfels, 2002, S. 31

⁴⁶³ Vgl. Husserl, 1985, S. 96: Fokussiert wird hierbei ein Wahrnehmungsvorgang des Subjekts, bei dem intentionale Erwartungen (Protentionen) negiert werden. Hierbei wird, so Husserl, eine noematische

jedoch nicht von vorneherein als nachteilig zu bezeichnenden widerständigen Umstand. Als Formel gefasst heißt dies: Wahrnehmung durchkreuzt ein Vermeinen⁴⁶⁴ und leitet quasi einen Stornierungs- und Neubuchungsvorgang ein, durch welchen jedoch auch das ursprüngliche Vermeinen als nicht haltbar erklärte Sichtweise in Form einer neuen No-Go-Regel (mit)registriert wird. Diese Regel steht jedoch nicht für eine Löschung⁴⁶⁵, sondern für ein durchgestrichenes Wissen, das jedoch vorhanden bleibt.⁴⁶⁶ Das Erstellen dieser Regel erfolgt jedoch nur über eine Revision des eigenen Wahrnehmens. Der Lernende erfährt sozusagen etwas über sein eigenes Erfahren. Dies ist ein Aspekt, mit dem Lernen *als* Erfahrung zu identifizieren ist.

Wird nun das Subjekt, wie Meyer-Drawe es versteht, als ein in seiner Lebenswelt handelndes, das heißt, als ein in die Dinge eingreifendes gesehen, dann entsteht mitunter eine nachhaltig *folghafte* Widerständigkeit der Dinge. Diese Folghaftigkeit ist im Hinblick darauf, wie sich der Modus eines künftigen Eingreifens geändert hat, zu sehen. Lehrgeld-Bezahlen bedeutet in solchen Fällen mehr als nur einen Widerstand in Form einer Negation einer gewohnten Wahrnehmungsweise zu erfahren, der mit einer sofortigen Umkehr der Sichtweise bereinigt wäre. Die hier implizit ausgesprochene „Zahlungsaufforderung“, welche schlichtweg als Anspruch mit Nötigungscharakter zu sehen ist, deutet auf einen entstandenen Nachteil hin, das heißt auf eine wie auch immer geardete Form von Schaden. Dass Lehrgeld zu zahlen ist, ist somit als ein Widerfahrnis zu verstehen. Niemand zahlt es freiwillig. Es erscheint als Begleichung einer entstandenen Schuld, die, kaum ist sie entstanden, bereits vor jeglicher Möglichkeit zur Stellungnahme schon eingetrieben wurde⁴⁶⁷, und sie hat scheinbar nie den Charakter einer Vorauszahlung. Bezeichnend ist, dass von einem Zahlen von Lehrgeld, das schlichtweg als schmerzliche und als Nachteil qualifizierte Erfahrung zu gelten hat, zumeist in der Vergangenheitsform gesprochen wird, also immer von einem Punkt des Rückschauens auf

Wandlung vollzogen, die er als eine in die retentionale Sphäre rückwirkende Durchstreichung versteht, welche aus früheren Wahrnehmungsphasen stammende Sinnesleistungen durch ein Umdeuten wandelt.

⁴⁶⁴ Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 189

⁴⁶⁵ Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 29: Meyer-Drawe zeigt am Beispiel des Vergessens die Unzulänglichkeit von Computermodellen auf. Die Metapher vom Vergessen als Löschung von „Speicherplatz“ im Gehirn taugt nicht, weil weder das Verhindern noch das Können von Vergessen im Gegensatz zur Löschung beim Computer eine willentlich hervorzubringende bzw. programmierbare Leistung des Ich sei. Vgl. auch Hutterer, 2008, S. 271-278: In seinem Artikel über das Trendwort „Unlearning“ verweist Hutterer darauf, dass zwar vorher Gelerntes im Umlernprozess auf das Neulernen einen störenden Einfluss haben kann, aber Verlernen im Sinne eines Rückgangs auf ein noch früheres Ausgangsniveau, was einer Löschung des vorher Gelernten zur Platzschaffung für neu zu Lernendes gleichkäme, keine Voraussetzung für das Neulernen ist. In vielen Fällen sei dies unmöglich bzw. absurd. (vgl. Hutterer, 2008, S. 274f.)

⁴⁶⁶ Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 212f.

⁴⁶⁷ Der Lernende tritt hier sozusagen als Schuldner und nicht als Schuldiger auf.

ein Gelernt-Haben, von dem aus sich das Zahlen des Lehrgeldes als gelungene „Investition“ zeigt.⁴⁶⁸ Die Analogie von erbarmungslos und ungefragt eingetriebenen Zahlungsverpflichtungen verweist auf eben jene Art von Bruch, der niemals schließbar erscheint. Sie behält den Widerfahrnischarakter bei, auch wenn im Zuge späterer Interpretationen des Widerfahrnisses positive Aspekte in verklärender Form in den Vordergrund gerückt werden und den entstandenen Schaden als „Fügung des Schicksals“ dastehen lassen, durch welchen neue und vor allem erstrebenswertere Möglichkeiten eröffnet wurden.

So wie Schaden, um als Schaden gelten zu können, einer nachträglichen subjektiven qualifikatorischen Leistung bedarf, so scheint auch Lernen, dem wiederum der Schaden (Lehrgeld) als Auslöser subjektiv zugeschrieben wird, im Laufe des Lebens einer derartigen Leistung zu bedürfen. Wird Lernen als bloßes Problemlösen verstanden, dann müsste, konsequent gedacht, Lernen bei der Behebung von Schaden und bei Setzung von Handlungen zur Prävention ähnlicher Schäden halt machen. Der Lernende hätte ein Zurechtkommen mit dem Schaden und/oder ein Reparieren des jeweiligen Schadens gelernt. Er hätte zudem noch genügend Schutzwissen aufgebaut und wäre in der Lage künftig ähnliche nachteilige Situationen zu vermeiden.⁴⁶⁹ Im positivsten Fall könnte der Lernende im Zuge einer gedanklichen Auseinandersetzung mit dem erlittenen Widerfahrnis genügend strategisches Wissen generieren, das ihn in einem allgemein gedachten Sinne vorsichtiger, gewandter, geschickter oder/und gerissener⁴⁷⁰ macht. Wird die Frage auf den Zusammenhang von Lernen und Schaden auf eine Frage nach einem Lernen *aus* Schaden eingeschränkt, dann ist das gesuchte Lernen in Richtung eines Handelns, das zur „Verwirklichung einer wünschenswerten Zukunft“⁴⁷¹ führen soll, teleologisch vorgeprägt. Die Rede vom Lehrgeld wäre sinnlos ohne den Glauben daran, dass sich durch Lernen das Leben zu einer wünschenswerten Zukunft hinführen lässt. Was zu dieser wünschenswerten Zukunft führen kann, wird jedoch nicht in einem, ohne Zutun bzw. Unterlassen sich durch das Schicksal bescherenden Glück oder einem wunderbaren Ausbleiben von Unglück (=Schaden) gesehen, sondern in einem gewandteren

⁴⁶⁸ Wenn jemand davon spricht, dass er gerade, also gegenwärtig, Lehrgeld zahlt, deutet das darauf hin, dass er sich seines Lernens bewusst ist und dass er bereits etwas als Aufforderung wahrgenommen hat. Das heißt wiederum, dass das Schadensereignis hier nur als ein vergangenes gedacht werden kann, und der Betroffene noch unter den nachteiligen Folgen leidet. Niemand wird jedoch sagen: „Morgen werde ich Lehrgeld zahlen.“

⁴⁶⁹ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 42-49

⁴⁷⁰ Vgl. Mertens, 2005, S. 223: Die Gerissenheit (*panourgía*) ist, laut Mertens, eine Form von Gewandtheit, die zwar als notwendiger Aspekt der Klugheit zu sehen ist, jedoch das Verständnis von Klugheit als Tugend über jenes der Gewandtheit hinausreicht.

⁴⁷¹ Mertens, 2005, S. 223

Handeln, das mit einem Anspruch auf Adaption⁴⁷² hinterlegt ist. Dieser Anspruch⁴⁷³ entpuppt sich bei näherer Betrachtung als ein Grundtenor der neurowissenschaftlichen Lernforschung. Meyer-Drawe steht den auf Systemtheorie bzw. radikalem Konstruktivismus basierenden neurowissenschaftlichen Positionen, welche den Menschen als „*neuronale Maschine*“⁴⁷⁴ deuten, kritisch gegenüber. Die neurowissenschaftliche Sichtweise des Gehirns, so Meyer-Drawe, sei eine im Wesentlichen mechanistisch geprägte⁴⁷⁵, bei der mitunter mentale Vollzüge mit physiologischen Prozessen parallelisiert⁴⁷⁶ werden.⁴⁷⁷ Das Gehirn sei nach Ansicht mancher Neurowissenschaftler, wie zum Beispiel Manfred Spitzer⁴⁷⁸ oder Gerald Hüther⁴⁷⁹ eine in Abhängigkeit von ihrer sachgerechten Bedienung mehr oder weniger gut funktionierende Maschine, die genau das täte, wozu es nach neurobiologischer Diktion da ist, nämlich Lernen um Überleben zu sichern.⁴⁸⁰ Kurz gesagt, das Gehirn vollbringt durch Lernen, das aus neurowissenschaftlicher Sicht als „kumulativer Prozess der Verstärkung synaptischer Übertragungen“⁴⁸¹ zu verstehen sei, eine Anpassungsleistung an Umweltbedingungen, die sich im kulturellen Kontext auf soziale Erfordernisse reduzieren lassen.⁴⁸²

⁴⁷² Hillmann, 2007, S. 6: In Hillmanns Wörterbuch der Soziologie sind für Adaption folgende Synonyme zu finden: „Anpassung“, Situationsbewältigung, Anpassung an Erfordernisse der Situation, Verhaltensweise eines Individuums oder einer Gruppe in bestimmten sozialen Situationen.

⁴⁷³ Vgl. Simon, 2002, 145f.: Selbst Simon kann diesen Anspruch nicht eliminieren oder ins Gegenteil kehren, wenn er fragt: „Wie können wir uns vor Lernen schützen, wenn das Erlernete uns Schaden bringt? Und wie können wir diesen Schutz aufgeben, wenn es sich doch einmal als sinnvoll erweisen sollte zu lernen?“ (Simon, 2002, S. 146) Der Anspruch auf eine wünschenswerte Zukunft bleibt hier unverändert und die Antwort kann hier nur lauten: Durch Lernen, da ein begründetes oder zumindest bewusstes Verweigern des Lernens von etwas bestimmtem, nur als ein Ergebnis von Lernen gedacht werden kann.

⁴⁷⁴ Meyer-Drawe, 2008, S. 61 (Kursiv im Orig.)

⁴⁷⁵ Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 29

⁴⁷⁶ Statt des von Meyer-Drawe verwendeten Terminus „Parallelisierung“ wäre m.E. von einem falschen Analogieschluss von direkt beobachtbaren bzw. empirisch veranschaulichbaren physiologischen Abläufen auf mentale Prozesse, die trotz immer präziser werdender bildgebender Diagnostik (vgl. Meyer-Drawe, 1996, S. 131) ihrem Wesen nach weitgehend verborgen bleiben, zu sprechen. Der hier von Meyer-Drawe zitierte Manfred Spitzer schreibt Folgendes: „Was der Magen für die Verdauung, die Beine für die Bewegung oder die Augen für das Sehen sind, ist das Gehirn für das Lernen.“ (Spitzer, 2009, S. XIII) Dieser Satz könnte in Analogie zu seinem Inhalt als mentales Stoffwechselprodukt des Gehirns seines Autors identifiziert werden.

⁴⁷⁷ Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 74

⁴⁷⁸ Vgl. Spitzer, 2009, S. XVI: Dort schreibt der Autor: „Was es jedoch tatsächlich gibt, sind erste Ansätze zu einer Art Gebrauchsanweisung für die beste Lernmaschine der Welt.“

⁴⁷⁹ Vgl. Hüther, 2006: Der Titel „Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn“ von Hüthers Werk erweckt den Eindruck, dass das „Wozu“ des Gehirns, das den Menschen steuert, bereits feststeht. Es bleibt nur die Frage offen, wie die Steuereinheit „Gehirn“ die Gebrauchsanleitung für sich selbst, die nichts anders bedeuten kann als eine Steueranleitung für die Steuerung der Steuereinheit, verarbeitet.

⁴⁸⁰ Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 58

⁴⁸¹ Meyer-Drawe, 2008, S. 29

⁴⁸² Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 30

Das Schlüsselwort, welches sich sowohl im konstruktivistischen und damit auch im neurowissenschaftlichen Sprachgebrauch als auch bei Meyer-Drawe und Buck⁴⁸³ im Hinblick auf ein Ingangsetzen von Lernen finden lässt, lautet „Störung“. Und Störung ist jener Bruch im Erfahrungskontinuum, den es im Hinblick auf Selbsterhaltung zu bewältigen gilt. Im neurowissenschaftlichen Kontext geht es hier, wie bereits gesagt, ums biologische Überleben und um „eine Art opportuner Anpassung an soziale Erfordernisse“⁴⁸⁴. Was Meyer-Drawe unter Störung versteht, ist ein Widerfahrnis, das in der Konfrontation mit Fremdem, also mit dem Nicht-eigenen das Ende von geläufigem Wissen und gewohntem Umgang markiert und in ein Zwielficht führt, in dem das Neue noch nicht verstanden wird und dem Alten nicht mehr getraut werden kann⁴⁸⁵: „Das derart Verstörende bringt den Lernenden als solchen allererst hervor.“⁴⁸⁶ Meyer-Drawes Fokus liegt auf der Krisenhaftigkeit des Prozesses, der hier in Gang gesetzt wurde und weniger auf dem Erfolg seines Ausgangs und verweist auf die Entzogenheit des Zugriffs auf den Vollzug des Lernens, sowohl für den Lernenden selbst „in lebensweltlicher Hinsicht“⁴⁸⁷ als auch für den Forschenden in wissenschaftlicher Hinsicht.

Bei Buck ist mit „Störung der Selbsterhaltung“⁴⁸⁸ nicht das Überleben im biologischen Sinne gemeint. Die Selbsterhaltung sei als ein „Grundzug der Subjektivität“⁴⁸⁹, welcher sich im Streben des Ich nach „unmodifizierter gegenständlicher Gewissheit“⁴⁹⁰ zeigt, zu verstehen. Wenn Buck von Selbsterhaltung spricht, geht es um jene bereits angesprochene kritische Betrachtung von Husserls Gewissheitsverständnis. Buck deckt auf, dass Husserl seinem eigenen Verständnis von Erfahrung letztendlich das Telos der Aufhebung von Negativität implizit einschreibt. Buck spricht unter Bezugnahme auf Husserl von einer Infragestellung seiner selbst, mit dem sich das Subjekt bei jeglicher Modalisierung von Gewissheit konfrontiert sieht. Denn das Wesen des Subjekts ist in Husserls Verständnis, so Buck, durch ein „System“ unmodalisierter Gewissheit konstituiert. So gesehen ist, laut Buck, die Modalisierung von Gewissheit als Störung von Gewissheit zu sehen, durch die die Selbsterhaltung des Subjekts in die Gefahr eines systemischen Zusammenbruchs gerät: „Selbsterhaltung und insbesondere Selbsterhaltung in einem System unmodifizierter gegenständlicher Gewissheit ist der Grundzug der Subjektivität“.

⁴⁸³ Vgl. Buck, 1989, S. 79f.

⁴⁸⁴ Meyer-Drawe, 2008, S. 30

⁴⁸⁵ Vgl. Meyer-Drawe, 2005a, S. 32; 2008, S. 14f.

⁴⁸⁶ Meyer-Drawe, 2008, S. 15

⁴⁸⁷ Meyer-Drawe, 2008, S. 213

⁴⁸⁸ Buck, 1989, S. 79

⁴⁸⁹ Buck, 1989, S. 79

⁴⁹⁰ Buck, 1989, S. 79

tät.⁴⁹¹ Negative Erfahrungen bekommen sozusagen einen fixen Platz in Bezug auf den Fortbestand des Subjekts. Dieser lautet bei Buck: „Die Leistung der negativen Erfahrung ist es allein, partielles Fehlverhalten zu indizieren und eine verbesserte, angepaßtere Weise des Erfahrungserwerbs zu ermöglichen.“⁴⁹² Mit Buck lässt sich ein bloß auf Husserls Erfahrungsbegriff fundierendes Verständnis von Lernen aus negativer Erfahrung somit auf folgende Schritte reduzieren: Störungsfeststellung, Eliminierung der Störung und Wiederherstellung sowie Erweiterung der gegenständlichen Gewissheit.⁴⁹³ Negative Erfahrung hätte so gesehen im Wesentlichen die Bedeutung einer auf Anpassung ausgerichteten Akkumulierung von Gewissheit, jedoch nach Gadamer bzw. Bucks Verständnis keinen produktiven Sinn.

Eine an ein derartiges Verständnis anknüpfende Sichtweise von Lernen in Zusammenhang mit Schaden hätte lediglich den Charakter einer umfassenden Ent-Schädigung, die in eine präventive Schadfrehaltung einmündet. Der produktive Sinn der Negativität der Erfahrung, von dem Gadamer und Buck sprechen, geht nicht in der bloßen Bereinigung des Negativen auf, sondern impliziert, dass der Erfahrende sich seiner selbst bewusst wird. Diese Bewusstwerdung kann jedoch nicht als Anpassungsleistung, welche dem Erfahrenden künftig einen risikoärmeren Umgang ermöglicht, verstanden werden.⁴⁹⁴ Aus Bucks Sicht beruht das, was er unter „Lebenserfahrung“ versteht, auf dem Wirksamwerden des produktiven Sinns der negativen Erfahrung. Dies wiederum impliziert ein über eine bloße Umgangsoptimierung hinausgehendes Sich-Seiner-Selbst-Bewusst-Werden.⁴⁹⁵ Laut Meyer-Drawe hat sich das gewandelt, worüber eine Erfahrung gemacht wurde. Der Lernende nimmt den Gegenstand der Erfahrung, d.h. ein Ding oder einen Sachverhalt zwar nun anders wahr, doch er habe seine Selbstwandlung noch nicht vollzogen.⁴⁹⁶

Die Möglichkeit negative Erfahrungen, bei denen bildlich gesprochen Lehrgeld gezahlt und implizit Schaden erlitten wurde, als Bereicherung und somit das Lernen als eine gelungene Investition aufzufassen, liegt in der von Buck und Meyer-Drawe beschriebenen Umwandlung des Selbst. Im Sinne Bucks bedeutet diese Umwandlung ein über die bloße Revision von gegenständlicher Wahrnehmungsweise hinausgehendes Erkennen der eigenen Art und Weise des Erfahrens und ein Anerkennen der Unabschließbarkeit

⁴⁹¹ Buck, 1989, S. 79

⁴⁹² Buck, 1989, S. 79

⁴⁹³ Vgl. Buck, 1989, S. 79

⁴⁹⁴ Vgl. Buck, 1989, S. 82

⁴⁹⁵ Vgl. Buck, 1989, S. 80ff.

⁴⁹⁶ Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 213

der eigenen Erfahrung. Das gezahlte Lehrgeld wird durch die Entfaltung des negativen Sinns der Erfahrung zu einer unfreiwilligen Investition in das, was die Erfahrung tatsächlich lehren kann, nämlich ein neues Können von Erfahrung.⁴⁹⁷ Bei Meyer-Drawe wird ein anderer Aspekt dieses Umwandlungsprozesses hervorgehoben, nämlich der des Übergangs, bei dem eine Synthese von Vorher und Nachher unmöglich erscheint. Der Lernende, dem sich im Umwandlungsprozess ein neuer Horizont eröffnet, ist hier sozusagen einer, der eine Schwelle überschritten hat. Er kann nicht mehr derselbe werden, der er vorher war.⁴⁹⁸

4.4. Zur Relevanz von Klaus Pranges Lernverständnis hinsichtlich Schaden und Lernen

4.4.1. Wesentliche Merkmale des Prangeschen Lernverständnisses

Klaus Prange stellt in seinem dreibändigen Werk „Pädagogik als Erfahrungsprozess“ für die Pädagogik konstitutiv bedeutsame Zusammenhänge zwischen Erfahrung und Pädagogik in umfassender Weise dar. Hierbei spielt das Phänomen „Lernen“ eine zentrale Rolle und wird in einer derart vielschichtigen Weise erörtert, dass im Rahmen dieser Arbeit nur einige wenige Aspekte, die in einem näheren Kontext mit einem Lernen im Umgang zu sehen sind, behandelt werden können. Pranges Fokus liegt auf der Darstellung des Zusammenhanges zwischen Lernen und pädagogischem Handeln.⁴⁹⁹ Einen Teil seiner Auseinandersetzung widmet er jenem Lernen, das nicht pädagogisch induziert ist. Dabei spricht er vom mitgängigen Lernen, das für diese Arbeit besondere Relevanz hat, weil bei dieser Form des Lernens eine Verbindung zum Schaden hergestellt werden kann. Bevor dies aufgezeigt wird, werden die anthropologischen Grundannahmen, von denen Prange ausgeht, dargelegt.

Prange leitet die Notwendigkeit von Erziehen und Lehren von der Begrenztheit, der Endlichkeit und der Brüchigkeit der menschlichen Erfahrung ab.⁵⁰⁰ Die Bruchzonen des

⁴⁹⁷ Vgl. Buck, 1989, S. 85

⁴⁹⁸ Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 213

⁴⁹⁹ Vgl. Prange, 1978, S. 38: Bei Prange ist mit pädagogischem Handeln Erziehen und Lehren gemeint. Prange schreibt: „Es gilt die zugrundeliegende ‚Norm‘ des Lernens, nämlich seine allgemeine Bewegungsform herauszuheben und zum Ausgang und Maß für die Bestimmung dessen zu machen, was ‚Lehren‘ und was ‚Erziehen‘ ist.“ (Prange, 1978, S. 38) Der Autor sieht als gegeben, dass Lernen nicht als eigenes Objekt, sondern jeweils nur in Verbindung mit pädagogischen Handlungen und Arrangements zur Erscheinung gebracht wird (Vgl. Prange, 2008, S. 248).

⁵⁰⁰ Vgl. Prange, 1981, S. 9

Lebens sieht er als den Ort, an dem Erziehung ihren Ansatz findet. Sie bewirken, so Prange, ein Aufrichten sowie ein Finden von Form in Grenzen und fördert die Ausbildung einer individuellen Lebensgestaltung.⁵⁰¹ Pranges fundamentale Einsichten zum Lernen besagen, dass Lernen erstens der Erziehung und der Erziehungswissenschaft unableitbar vorgegeben, zweitens unvertretbar⁵⁰² und drittens im Wesentlichen unsichtbar ist.⁵⁰³

Als ein Unterschied zu den lerntheoretischen Überlegungen von Günther Buck und Käthe Meyer-Drawe ist festzuhalten, dass deren Darstellungen von „Lernen“ keine derart enge Verknüpfung zum Erziehen und Lehren aufweisen.⁵⁰⁴ Jedoch ist zu beachten, dass das Phänomen „Lernen“ von den beiden letztgenannten Autoren nicht unabhängig von pädagogischem Handeln gesehen wird. Dies führt zu der Frage, in welcher Hinsicht Klaus Pranges Verständnis von Erfahrung und Lernen überhaupt Relevanz für den in dieser Arbeit fokussierten Aspekt des Lernens, bei dem gerade pädagogische Einwirkung im engeren Sinne nicht Gegenstand der Betrachtung sind, besitzt. Die Antwort lautet: Wenngleich in dieser Arbeit nicht auf Erziehung und Lehren im Zusammenhang mit Schaden eingegangen werden kann und soll und trotz der Tatsache, dass Pranges operatives Verständnis von Erfahrung und Lernen nicht ohne einem Mitdenken der pädagogisch handlungsleitenden Begriffe „Erziehen“ und „Lehren“ betrachtet werden kann, bieten Pranges Überlegungen zum mitgängigen Lernen Anknüpfungspunkte, die das bisher erarbeitete Verständnis von Schaden und Lernen insofern erweitern, als nämlich eine explizite anthropologische Fundierung von Lernen stattfindet.

An erster Stelle wird eine Darstellung der anthropologischen Fundierung der Erfahrung und des Lernens bei Klaus Prange für notwendig erachtet, da Pranges Lernverständnis und sein Verständnis von pädagogischem Handeln nur verstanden werden können, wenn die lernhafte Verfasstheit des Menschen mitgedacht wird. Die zweite Stelle nimmt eine Darstellung der Beziehung zwischen Erfahrung, Lernen und Pathos im Prangeschen Verständnis ein. Hierbei werden anhand zweier von Prange genannten Analogien Hinweise eines Zusammenhanges von Erfahrung, Lernen und Schaden herausgearbeitet.

⁵⁰¹ Vgl. Prange, 1981, S. 13

⁵⁰² Unvertretbar bedeutet, dass jemand beim Lernen sich genauso wenig vertreten lassen kann, wie beispielsweise beim Essen u.dgl.

⁵⁰³ Vgl. Prange, 2005, S. 87f.

⁵⁰⁴ In der lerntheoretischen Darstellung von Buck und Meyer-Drawe besteht im Gegensatz zu Prange ein eher gelockertes Verhältnis zwischen Lernen und pädagogischem Handeln.

4.4.2. Offene Bestimmtheit und lernhafte Verfassung des Menschen – Die anthropologische Fundierung von Erfahrung und Lernen bei Klaus Prange

Prange vollzieht eine anthropologische Fundierung der Erfahrung, in der ein rein spezifisch menschliches Lernen als *das* Charakteristikum der *offenen Bestimmtheit* des Menschen ausgewiesen wird.⁵⁰⁵ Das Lernen ist, nach Pranges Verständnis, dem Menschen in seiner lernhaften Verfassung als „anthropologische Konstante, eine Mitgift der Natur“⁵⁰⁶ in nahezu omnipräsenter Weise⁵⁰⁷ zu Eigen. In Bezug auf die offene Bestimmtheit, die im Gegensatz zu einem organologisch aufgefassten Menschenbild, bei dem der Mensch gegenüber dem Tier als defektes, mangelhaftes, biologisch unentwickeltes Wesen, das der Kultur zur Kompensation dieser Schwächen bedarf,⁵⁰⁸ beschrieben oder als unbestimmbares Wesen definiert wird,⁵⁰⁹ streicht Prange hervor, dass die Offenheit des Menschen, die er als „Bestimmbarkeit“ auffasst, *vor* seinen Mängeln als ursprünglichere Eigenschaft gesehen werden muss, da Mängel erst aufgrund dieser Offenheit zu etwas Feststellbarem werden und da Mängel des Weiteren immer auch ihre Aufhebbarkeit implizieren.⁵¹⁰ Das bedeutet kurz gesagt, dass der Mensch, bevor er sich selbst im Sinne Gehlens überhaupt als Mängelwesen bezeichnen kann, streng genommen sich als Wesen, das eine lernhafte Verfassung hat, sehen muss. Der offenen Bestimmtheit liegt ein bei Prange zirkulär gedachtes Wechselverhältnis von Bestimmtheit und Bestimmbarkeit zugrunde. Das Wesen des Menschen ist nach Prange, dass es sich immer *als* etwas bestimmt: „Subjekt und Objekt der Erkenntnis sind hier nicht voneinander zu trennen.“⁵¹¹ Dass der Mensch sich selbst bestimmen kann, wird bei Prange zum Einen als eine dem Wesen des Menschen eingeschriebene Fertigkeit bezeichnet. Der Vollzug der Bestimmbarkeit setze zum Anderen jedoch diese als prinzipiell offen zu denkende Bestimmbarkeit in Form einer vorläufigen Bestimmtheit fest. Die Vorläufigkeit der Bestimmtheit verweise auf ihre eigene Öffnung hin, die wiederum in einen neuerlichen Vollzug der Bestimmbarkeit einmünde.⁵¹² Die Zirkularität der offenen Bestimmtheit charakterisiert demnach die Lernverfassung des Menschen. So schreibt Prange:

„Der Kreis, in dem sich der Versuch befindet, die offene Bestimmtheit begrifflich zu fassen, gehört gerade zu der Verfassung, die wir als Lernverfassung kennzeichnen: das

⁵⁰⁵ Vgl. Prange, 1978, S. 45-52

⁵⁰⁶ Vgl. Prange, 2005, S. 88

⁵⁰⁷ Vgl. Prange, 2005, S. 85

⁵⁰⁸ Vgl. Prange, 1978, S. 45ff.

⁵⁰⁹ Vgl. Prange, 1978, S. 49

⁵¹⁰ Vgl. Prange, 1978, S. 48

⁵¹¹ Prange, 1978, S. 49

⁵¹² Vgl. Prange, 1978, S. 49

Lernen hält die Mitte zwischen der sich wandelnden Lebenspraxis und dem Stillstand im Erkennen, zwischen dem je besonderen Lebensentwurf und der allgemeinbegrifflichen Fixierung.⁵¹³

Prange verweist im Weiteren darauf, dass es sich hierbei um eine Doppelordnung handelt, in der sich einerseits der Mensch in der gegenständlichen Erkenntnis als etwas bestimmt und andererseits seine Wandelbarkeit in seinen praktischen Lebensvollzügen zeigt.⁵¹⁴

4.4.3. Der gezeigte Schaden – Die Umgangserfahrung, ihre zeitliche Gestalt und ihr kommunikativer Charakter

Gerade im Hinblick auf die Lebenspraxis bleibt zu beachten, dass die Wandelbarkeit der menschlichen Selbstbestimmtheit aus diesem Blickwinkel auf keinen allgemeinen, sondern einen jeweils bestimmten und jeweils vorläufigen, jedoch als Letztstand der eigenen Erkenntnisse gültigen Weltbezug, das heißt auf eine jeweils eigene horizontgebundene Weltdeutung, die eine ebenso horizontgebundene Selbstdeutung mit einschließt, beruht.⁵¹⁵ In Anbetracht der Tatsache, dass die offene Bestimmtheit des Menschen nur als Wechselverhältnis von Bestimmtheit und Bestimmbarkeit verstehbar ist, verweist Prange unter Bezugnahme auf Kant und Heidegger auf deren zeitliche Gestalt. Dabei unterscheidet er folgende drei Arten des Zeitverständnisses:

Dimensionale Zeit oder Datenzeit, ekstatische Zeit oder Modalzeit und gelebte Zeit. Die Datenzeit ist als ein eindimensionales, an Raum gebundenes Kontinuum zu begreifen. Es ist die messbare Zeit, die beispielsweise in Montag, Dienstag, Mittwoch einteilbar ist. Die ekstatische Zeit oder Modalzeit ist so zu verstehen, dass Vergangenheit als ein Gestern, Gegenwart als ein Jetzt und Zukunft als ein Morgen immer gegeben erscheinen; diese Zeit vergeht nicht. Sie ist horizonthaft. Ihr mitgängiger Horizont ist als Bedingung für die Gegebenheit des datenzeitlichen Kontinuums aufzufassen. Umgekehrt wird das Vergehen von Zeit erst durch datenzeitliche Terminierung wahrnehmbar: Dienstag war gestern, heute ist Mittwoch und morgen ist Donnerstag. Gelebte Zeit ergibt sich aus der Berührung von Datenzeit und Modalzeit und bewirkt ein Auseinandertreten von Vergangenem und Zukommendem. Diese grundlegende Differenz von Vergangenheit und offener, zukommender Gegenwart nennt Prange temporale Differenz.⁵¹⁶

⁵¹³ Prange, 1978, S. 51

⁵¹⁴ Vgl. Prange, 1978, S. 52

⁵¹⁵ Vgl. Prange, 1978, S. 49f.

⁵¹⁶ Vgl. Prange, 1978, S. 54f.

Das Fazit dieser Einteilung liegt, so Prange, darin, dass für das Verständnis der offenen Bestimmtheit des Menschen die offene Gegenwart der gelebten Zeit maßgeblich ist. Dies mache den Menschen zu einem Wesen, das immer etwas erwartet. Die anthropologische Bedeutung bringt Prange im folgenden Satz auf den Punkt: „Der Mensch ist das Wesen, das seine Erfüllung nicht bei, sondern vor sich hat.“⁵¹⁷

Nun fundiert Prange die drei Grundkomplexe der menschlichen Verfassung (Verhalten, Erkennen und Denken) in den drei Aspekten der Zeit nach folgendem Schema:

Gelebte Zeit: Verhalten in der je gegebenen Situation: Sprache des tatsächlichen Umgangs

Datenzeit: Erkennen des Gewordenen

Modalzeit: Denken

Das Verhalten im Umgang bezeichnet er als die Mitte zwischen Denken und Erkennen. Es handelt sich, nach Prange, hier um ein Eingreifen, das die datenzeitliche Ordnung als Vorkommnis in einem Nacheinander datierbarer Ereignisse mit der modalzeitlichen Ordnung des Vorgreifens und Vorbildens zusammenbringt. Prange spricht hier von einem einheitlichen einigenden Vollbringen; ein Eingreifen in beide Ordnungen, das ein Begreifen erst ermöglicht. Weiter schreibt er:

„Dieses Zusammen einer in sich gewendeten Bewegung soll ‚Synthesis‘ genannt werden, und zwar ‚praktische Synthesis‘ hinsichtlich des Vollbringens und Vollziehens in der gelebten Zeit, ‚reproduktive Synthesis‘ hinsichtlich dessen, was als Gewordenes begriffen und im Begriff wiederholt werden kann, und ‚projektive Synthesis‘ hinsichtlich des Vorgreifens und Vorbildens, wodurch dem Vollziehen und dem Wiederholen überhaupt erst ein Rahmen gegeben wird.“⁵¹⁸

Anhand dieses Schemas lässt sich nun auch das Wahrnehmen und Qualifizieren von etwas als Schaden, wie es im zweiten Kapitel mit Husserl und Waldenfels dargestellt wurde, erneut fassen. Diese Neufassung beinhaltet jedoch eine Anreicherung um eine Aspektierung, bei der der Erfahrende nicht nur als Wahrnehmender und in seinem Wahrnehmen Prädikatisierender gesehen wird, sondern darüber hinaus auch als einer, der im Umgang von vorne herein, an dem Wie und dem Was ihm geschieht, durch sein Handeln als aktiv Beteiligter und nicht nur als Patient und Respondent auftritt. Das heißt, dass im Gegensatz zu Waldenfels, bei welchem das Tun immer als eines, welches auf eine als Appell wahrgenommene Affektion antwortend,⁵¹⁹ gesehen wird, Prange

⁵¹⁷ Prange, 1978, S. 56

⁵¹⁸ Prange, 1978, S. 57

⁵¹⁹ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 114ff.

auch den spontanen und kreativen Aspekt hervorhebt.⁵²⁰ Bei Prange ist der Mensch ein Akteur, der mit den Dingen umgeht und dessen Ethos, das heißt, das Worauf sein Handeln gründet, vom Logos (Vernunft) und vom Pathos bestimmt wird.⁵²¹

Der Handlungsaspekt wurde mit Bernhard Waldenfels als antwortendes Tun und damit in einem weiter gefassten Sinne als ein kommunikatives Agieren angesprochen.⁵²² Mit Pranges Verständnis von Umgang wird Handeln ebenso als Kommunizieren verstanden. Pranges Ansatz steht nicht im Widerspruch zu einem im Sinne von Waldenfels als responsiv verstandenen Handeln, jedoch wird bei Prange der Aspekt der durch Waldenfels dargelegten Unvermeidlichkeit des Antwortens samt seiner bruchhaften Implikationen weniger stark betont.⁵²³ In Pranges Handlungsverständnis tritt das menschliche Bedürfnis nach Ausdruck in den Vordergrund. Diese Betonung wird bei seiner Darstellung des kommunikativen Charakters des Umgangs deutlich: Der Mensch befindet sich, wie bereits gesagt, in ständigem Umgang mit den Dingen. Das heißt, er handelt im alltäglichen Vollzug seines Lebens rückgreifend auf Gewordenes und vorgreifend auf ein erwartetes, jedoch offenes Werden.⁵²⁴ Die Umgangserfahrung ist, Prange zufolge, durch ein Zusammengehen von „Machen (Bewirken)“ und „Darstellen (Sich-Zeigen)“ im Umgang konstituiert.⁵²⁵ Prange deutet Heideggers Verständnis vom Zuhandensein der Dinge als einen Verweis auf andere Menschen, die sozusagen Erfahrung, wenn auch in einer allgemeinen Form, miteinander teilen. Unter Verweis auf seine Ablehnung einer solipsistischen Auffassung von Erfahrung schreibt er: „Vielmehr ist die ‚eigene‘ Erfah-

⁵²⁰ Vgl. Prange, 1978, S. 76

⁵²¹ Prange gebraucht die Denkfigur von Appell und Antwort, indem er darauf hinweist, dass in der Reformpädagogik erlebbare (Lern-)Situationen mit Aufforderungscharakter bewusst geschaffen werden. So schreibt er: „Das Lernen durch den Appell, in dem der Lernende als Subjekt angesprochen und zu einer spontanen Antwort aufgefordert wird, hat zunächst vor allem auch eine ästhetische Seite, erst abgeleitet und in weiterem Sinne auch eine sprachliche. Lagen, in denen eine Aufgabe erscheint, die andere Menschen bedrängt und hilfsbedürftig zeigt und nicht nur ‚vorstellt‘, unvollständige, gefährvolle und bedürftige Situationen stellen in sich eine Aufforderung dar, die einen Eingriff verlangt, durch den der Lernende eine Erfahrung mit sich macht, die ihm durch Vorstellung und Sprache nicht vermittelt werden kann.“ (Prange, 1981, S. 92f.) Prange geht hier implizit von einer Adressierung des Appells aus, die das Subjekt zu einem Adressaten und damit zum Objekt der Adressierung macht. Um mit Waldenfels zu sprechen, setzt er eine „Mitteilungsgemeinschaft“ voraus (vgl. Waldenfels, 2002, S. 109). Waldenfels hingegen löst den Appell von einer zwingenden Adressierung, indem er ihn an die Affektion des Subjekts anbindet, das sich, indem es sich angesprochen fühlt, selbst zum Adressaten macht und in seinem Antworten den Appell erst zum Vorschein bringt (vgl. Waldenfels, 2002, S. 114ff.).

⁵²² Vgl. Waldenfels, 2007, S. 323ff.

⁵²³ Vgl. Prange, 1981, S. 129: Prange spricht hier von einer appellativen Verfassung der Situation, auf deren Grundlage ein Wissen entsteht, das über ein informatives Wissen um die Beschaffenheit des Sachverhaltes insofern hinausgeht, dass es auch orientierend und handlungsanleitend wirkt. Prange geht hier nicht auf die bei Waldenfels als Zwischengeschehen aufgefasste Umwandlung eines Wovon in ein Worauf, bei dem der Patient zum Respondenten wird, ein (vgl. Waldenfels, 2002, 102f.).

⁵²⁴ Vgl. Prange, 1978, S. 56f.

⁵²⁵ Prange, 1978, S. 63

nung erst auf dem Boden und im Zusammenhang einer gemeinsamen Erfahrung möglich.“⁵²⁶

Demnach stehen Sinnbildung, Sinnggebung und Sinnaktualisierung im Verständnis Pranges für Prozesse, die als intersubjektive aufzufassen sind und auf einem Kon-sensus beruhen. Das eigene Handeln ist sozusagen als ein Zum-Ausdruck-Bringen von Bedeutung, das auf dem Bedürfnis verstanden zu werden beruht, zu verstehen:

„Selbst in Situationen, wo der einzelne auf die dürftigsten Umstände eingeschränkt ist und wo die nackte Not regiert, äußert sich noch das Bedürfnis, in dem Tun eine Bedeutung zum Ausdruck zu bringen.“⁵²⁷

Mit dem Verweis auf eine Not kann nun eine semantische Brücke zum Schaden, das heißt zum Akt des Qualifizierens von etwas als Schaden geschlagen werden, weil das für diese Arbeit gültige Verständnis von Schaden, ob nun in seiner Möglichkeitsform als herannahende Bedrohung oder als bereits eingetretenes Widerfahrnis immer auch die Not, in die jemand geraten kann oder geraten ist, als affektiven Bestandteil beinhaltet. Da mit Prange das Bedürfnis aufgezeigt wurde eigene Erfahrung mitzuteilen, bekommt die Qualifikation von etwas als Schaden einen kommunikativen Sinn. Dies ist insofern wichtig, weil die verbale Fassung von Pathos, das auf ein Ereignis mit irreversiblen Folgen zurückführbar ist, in letzter Konsequenz auf die Beschreibung eines Schadens hinausläuft. Im Prangeschen Sinne kommt dem, was in dieser Arbeit unter Schaden verstanden wird, ein Zeigecharakter zu. Ist von Schaden die Rede, dann wird Verlust und Verletzung durch die Vermittlung eines Sachverhaltes angezeigt. Hier ist der vorhin angesprochene datenzeitliche Aspekt von essentieller Bedeutung, weil ohne einem Zur-Sprache-Bringen eines Gewordenen, was im Mindestausmaß die Beantwortung der drei basalen W-Fragen (Wann, Wo, Was) einschließt, über das Leid nicht kommuniziert werden kann. Die Mitteilung der eigenen Gefühle und Affekte unter Weglassung der Beschreibung von „hard facts“, d.h. ohne den Schaden anzusprechen, würde das widerfahrene Leid in „unmittelbarer“ und somit unteilbarer Unsäglichkeit halten. Einfacher formuliert: Wer nur von seinen Gefühlen spricht ohne diese sprachlich an eine Beschreibung seines Widerfahrnisses anzubinden, bleibt unverstanden, solange sich für Andere nicht auf anderem Wege zeigt, worunter er leidet. Fazit: Das Zum-Ausdruck-Bringen einer Qualifikation einer Gegebenheit als Schaden kann andere Menschen zu Mit-Betroffenen machen. Im zwischenmenschlichen Umgang wäre so gesehen

⁵²⁶ Prange, 1978, S. 63

⁵²⁷ Prange, 1978, S. 65

die Mitbetroffenheit eines Anderen als Antwort zu sehen, die erst unter der Voraussetzung des Zeigens eines Schadens denkmöglich wird.⁵²⁸

4.4.4. Die pathische Prägung von Erfahrung und Lernen bei Klaus Prange im Zusammenhang mit Schaden

4.4.4.1. Defektibilität und Schaden

„Jeder weiß, wenn ihm etwas fehlt“, lautet der Anfangssatz in Klaus Pranges drittem Band von „Pädagogik als Erfahrungsprozess“.⁵²⁹ Mit diesem Satz lässt sich das pathische Moment, das dem Erfahrungsprozess innewohnt, in genereller Weise fassen. Das hier angesprochene Wissen weist eine Bindung an ein leibliches Empfinden auf,⁵³⁰ das im weitesten Sinne als ein schmerzhaftes oder leidvolles zu verstehen ist. Es signalisiert die Erfahrung von eigenen Grenzen, Mängeln, Defekten und eigenem Scheitern und belehrt den Erfahrenden, so Prange, über dieselben.⁵³¹ Hinzuzufügen ist hier, dass eben diese Grenzen, Mängel und Defekte nur deshalb belehren können, weil sie einen lernhaft verfassten Menschen situativ betreffen und ihn vice versa nur deshalb betreffen können, weil er lernhaft verfasst ist. Das oben genannte Zitat zeigt, dass Pathos und Defekt, der hier bei Prange als beispielhafte Nennungen eines Nicht-mehr-in-der-Lage-Seins oder Nicht-mehr-Könnens sichtbar wird, Hand in Hand gehen. Die anthropologische Fundierung des Wissens um das Fehlen wurde bereits im ersten Kapitel unter Bezugnahme auf Lutz Koch erörtert. Es handelt sich um ein Wissen um und ein Denken von Privation, das, laut Koch, nur aufgrund der Abstraktionsfähigkeit des Menschen entstehen kann.⁵³² Entscheidend im oben zitierten Satz „Jeder weiß...“ ist seine Rückbezüglichkeit auf das Subjekt des Satzes. Reell handelt es sich um das Subjekt des Wissens. Die hier zum Ausdruck gebrachte Privation ist somit kein objektiv zu fassendes Fehlen von etwas, sondern es beinhaltet einen Verweis auf eine subjektive Betroffenheit, die dann entsteht, wenn *jemandem* etwas abhanden gekommen ist.

Prange geht genauso wie Koch von einer Gewissheit um das Fehlen aus. Die anthropologische Fundierung dieser Gewissheit ist bei Prange jedoch die offene Bestimmtheit

⁵²⁸ An dieser Stelle zeigt sich ein Anknüpfungspunkt zu Osers Verständnis von advokatorischen Erfahrungen und ein Lernen aus negativen Widerfahrnissen, die andere erlitten haben.

⁵²⁹ Prange, 1981, S. 11

⁵³⁰ Vgl. Prange, 1981, S. 66

⁵³¹ Vgl. Prange, 1981, S. 11

⁵³² Vgl. Koch, 2005, S. 90

des Menschen, die die Bestimmung von Schad- und Mangelhaftigkeit im Allgemeinen und Schäden, Mängeln, Fehlern usw. im Besonderen erst möglich erscheinen lässt. Defekte *des Menschen* werden bei Prange nicht aus dem Blickwinkel einer organologischen Anthropologie als Defizite gegenüber einer als naturgegeben angenommenen Vollkommenheit gesehen.⁵³³ Das heißt, es ist hier von einer rein auf qualifikatorischen Akten beruhenden Defektibilität die Rede. Diese begründet nach Prange nicht etwa die lernhafte Verfassung des Menschen, sondern die offene Bestimmtheit des Menschen begründet die Möglichkeit überhaupt etwas als Mangel bestimmen zu können, die aufgrund der lernhaften Verfassung des Menschen als grundsätzlich behebbare bzw. kompensierbare in den Blick kommen. Die von Prange angesprochenen Mängel können jedoch nur dann als belehrend aufgefasst werden, wenn sie im Umgang situativ erfahren werden. Mit anderen Worten, es werden eigene Mängel, Defekte usw. erst wahrnehmbar, wenn im Umgang Widerstände und Brüche auftreten. Die Erfahrung von Schaden ist, wie im dritten Kapitel dargelegt wurde, eine durch und durch widerständige und brüchige. Die negative Konnotation der Begriffe Mangel, Schaden, Defekt, Nachteil und Fehler beruht darauf, dass mit ihnen ein relatives Nichts gedacht wird.⁵³⁴ Das heißt, dass sie ohne einen positiven Bezugspunkt nicht denkbar sind. Dieser Bezugspunkt hat, was das Phänomen „Schaden“ in seiner irreversibel gedachten Form betrifft, einen gleichbleibenden modalzeitlichen Charakter. Was nämlich früher war, ist jetzt nicht mehr und wird auch künftig nicht sein. Irreversibilität ist demnach eine unumstößlich anhaltend gedachte Steresis oder, genauer gesagt, die Gewissheit eines künftigen Nichtstattfindens von etwas. Dass Vergangenes *nicht* sein wird, steht aufgrund der modalzeitlichen Verfasstheit des menschlichen Erlebens fest, was sein wird, aber nicht. Die Gewissheit des „Nicht-Mehr“ und damit auch die Rede von der Irreversibilität, von der auch Oser spricht⁵³⁵, ist quasi als negative Lesart der von Prange begrifflich dargelegten „temporalen Differenz“⁵³⁶ zu verstehen. Die Gegenwart als ein nie fassbarer, mitgehender Jetztpunkt⁵³⁷ ist nämlich nicht nur, wie Prange betont, im Hinblick auf Zukommendes offen, sondern im Rückblick auf soeben Geschehenes insofern geschlossen, als eben das Geschehene in absolut identischer Weise nicht als Zukommendes gedacht werden

⁵³³ Vgl. Prange, 1978, S. 46

⁵³⁴ Siehe zweites Kapitel.

⁵³⁵ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 66

⁵³⁶ Prange, 1978, S. 55

⁵³⁷ Vgl. Prange, 1978, S. 54: Prange spricht in diesem Zusammenhang unter Verweis auf Ernst Bloch davon, dass der gelebte Augenblick selber in ein Dunkel gehüllt bleibt.

kann.⁵³⁸ Soviel zur modalzeitlichen Voraussetzung des Schadens. Datenzeitlich bestimmbar erscheint hier nur das Ereignis, das den Bruch zwischen Seiendem und relativem Nichts markiert. Ein Tun, das die Absicht einer Rückgängigmachung des Geschehenen erkennen lässt, bringt nie das vormals Gewesene zurück, sondern bestenfalls ein Surrogat des Gewesenen hervor. Ein Bemühen, das dem im Schadensfall verlockend erscheinenden Wunsch nach datenzeitlicher Reversion geschuldet ist, entbehrt jeglichen Sinnes, weil Gewordenes durch ein rückwärtsgängiges Werden eben nicht aufgehoben werden kann. Die Offenheit der Gegenwart in der gelebten Zeit erscheint so gesehen als *der* Ausweg, in dem Sinngebung erst stattfinden kann.

Wie bereits gesagt, ist der Mensch nach Prange jenes Wesen, das seine Erfüllung nicht bei, sondern vor sich hat.⁵³⁹ Des Weiteren ist dieses Wesen vom Grunde her lernhaft verfasst und all sein Tun, selbst in größter Not, beruht, laut Prange, auf dem Bedürfnis Bedeutung in kommunikativer Weise zum Ausdruck zu bringen.⁵⁴⁰ Da nun die menschliche Erfahrung im Grunde genommen vom Pathos gekennzeichnet ist, und Schaden in dieser Arbeit als pathisches Widerfahrnis dargestellt wurde, ist Schaden als ein Teil von Pranges Erfahrungs- und Lernverständnis aufzufassen, der aufgrund der lernhaften Verfassung des Menschen diesen über sich und seine eigenen Mängel und Defizite belehren kann.⁵⁴¹

4.4.4.2. Das „mitgängige“ Lernen und seine Bruchstellen

Prange unterscheidet zwischen einer „mitgängigen“ Form und mehreren „nachgängigen“ Formen von Lernen. Als „nachgängige“ oder „ausdrückliche“ Formen von Lernen nennt Prange das bewusste Üben und das methodische Lernen durch theoretische Unterweisung, also Lernen durch Lehre. Das mitgängige Lernen ist ein unausdrückliches, das allem ausdrücklichen Lernen vorangeht und diesem vorausgesetzt ist. Es ist als ein allgegenwärtiges Lernen und Grundmodus der offenen Bestimmtheit des Menschen zu

⁵³⁸ Vgl. Prange, 1981, S. 79: Die Einmaligkeit der gelebten Situation steht nicht nur nicht im Widerspruch, sondern in Verbindung mit der Wiederholbarkeit von Empfindungen. Dieser Umstand verweist auf einen Bestandteil der Erfahrung, bei dem eine generalisierende exzentrische Positionierung zur zentrischen, situativen und einmaligen Verstrickung stattfindet. Aufgrund dieses generalisierenden Aspekts kann im Zusammenhang mit Umgangserfahrung überhaupt von einer Wiederholbarkeit gesprochen werden, welche ihrerseits ein Lernen im Umgang erst denkbar erscheinen lässt.

⁵³⁹ Vgl. Prange, 1978, S. 56

⁵⁴⁰ Vgl. Prange, 1978, S. 65

⁵⁴¹ Vgl. Prange, 1981, S. 11

sehen, ohne den ein ausdrückliches Lernen nicht denkbar erscheint.⁵⁴² Im Unterschied zu einem als ein explizites Üben von etwas verstandenen Lernvorgang, der, so Prange, zwischen der direkten Ausführung und der Reflexion über die Ausführungsnormen stattfindet, hat das mitgängige Lernen der Umgangserfahrung den Wesenszug einer einübenden Nachfolge, bei der durch wiederholten Nachvollzug jeweils eine Gewohnheit erneuert und überliefert wird.⁵⁴³ Im Zusammenhang mit Schaden kann gemäß Pranges Differenzierung von Lernen nur das mitgängige Lernen Gegenstand der Betrachtungen sein, weil es sich hierbei weder um ein durch explizites Üben herbeigeführtes, noch um ein durch Lehren angeleitetes Lernen handeln kann. Die Stelle, an der Widerständigkeiten im mitgängigen Lernen auftreten, wird von Prange als Bruch aufgefasst. Dieser entsteht zwischen dem wirklichen Leben, das heißt, einem vom Ethos der Erfahrung angeleiteten Verwirklichen in der Umgangserfahrung, die sich nach Prange durch ein Zusammengehen von „Machen (Bewirken)“ und „Darstellen (Sich-Zeigen)“ bildet,⁵⁴⁴ und dem Logos der Erfahrung, der bei Prange für den verallgemeinernden und erwartungsbildenden Teil der Erfahrung steht.⁵⁴⁵ Er schreibt: „Unser Denken und unsere Erwartungen gehen aufs Ganze, aber das Ganze geht nicht auf in unserem Tun und Verhalten. Dieser Bruch ist Ausgangspunkt für die Praktische Pädagogik.“⁵⁴⁶

Wenn nun nach einem Zusammenhang zwischen Lernen und Schaden, dessen bruchhafter Charakter bereits ausgewiesen wurde, gesucht wird, dann sind die hier genannten Bruchstellen der Ansatzpunkt. Als eine derartige Bruchstelle lässt sich die mehrmals bei Prange auftauchende Analogie vom „gebrannten Kind“ identifizieren.⁵⁴⁷ Dies wird nun erläutert.

4.4.4.3. *Von der Umgangserfahrung zur „Erfahrenheit“*

Das Kind, das sich am Ofen die Finger erstmalig verbrannt hat, befindet sich in einer Situation, in der ihm ein leiblicher Schaden widerfahren ist, weil hier von einer Verletzung mit Nachwirkungen und nicht von einem wohl schmerzhaften, jedoch nicht ge-

⁵⁴² Vgl. Prange, 1978, S. 68

⁵⁴³ Vgl. Prange, 1978, S. 87, 96; Insofern wäre beispielsweise das im wiederholten Nachvollzug einübende Erlernen des Gehens von einem explizit übenden Erlernen des Geigenspielens zu unterscheiden.

⁵⁴⁴ Prange, 1978, S. 63

⁵⁴⁵ Vgl. Prange, 1981, S. 12f.

⁵⁴⁶ Prange, 1981, S. 12

⁵⁴⁷ Vgl. Prange, 1978, S. 88; 1981, S. 78, 129

webszerstörenden Verspüren von Hitze die Rede ist.⁵⁴⁸ Die hier beschriebene Analogie verwendet Prange zur Veranschaulichung des Lernens im Umgang. Er zeigt den Übergang von der Empfindung zur Erfahrung wie folgt auf: Das Kind zeitigt eine Reaktion auf das Verbrennen, indem es die Hand zurückzieht. Es hat, so Prange, hierbei jedoch noch nichts gelernt. Prange verortet allerdings bereits in der Rückzugsbewegung, das heißt in der unmittelbar folgenden Reaktion, ein allgemeines Moment, in dem die Empfindung zur Erfahrung wird, welche sich in einer Gewohnheit stabilisiert. Das Kind kann seine Umgangsgewohnheiten mit dem Ofen ändern, *weil* es von einer Wiederholbarkeit der Empfindung ausgeht: „Wir erleben das Einmalige zugleich im Hinblick auf mögliche Wiederholungen.“⁵⁴⁹ Jede zentrische Verstrickung in eine Situation geht, laut Prange, einher mit einem exzentrischen Stellungnehmen zum Geschehen. Dadurch bekommt einmalig Erlebtes Bedeutung, deren Gültigkeit über das Andauern der Empfindung hinaus anhält.⁵⁵⁰ Diesen Vorgang nennt Prange pathisches Lernen. Pathisches Lernen ist leiblich-affektiv, „es verläuft nicht nach vorgefassten Regeln und hat kein Curriculum, sondern es geht mit den Reaktionen auf aktuelle Lagen einher“.⁵⁵¹ Durch die Einbeziehung der Gefühle und Affekte verweist Prange auf eine sinnliche Gewissheit,⁵⁵² auf deren Grundlage Lernen im Umgang stattfindet.

In Pranges Verständnis des mitgängigen Lernens ist eine konkrete Zielgerichtetheit zu erkennen, weil das Lernen auf ein Können und Wissen gerichtet ist, durch die künftig ein erfolgreicher Umgang in ähnlichen Situationen wahrscheinlicher wird. Der im Umgang mitgängig Lernende gewinnt Lebenserfahrung, die Prange auch als „Erfahrenheit“ bezeichnet: „Sie gibt dem Leben des einzelnen das besondere Gepräge: der erfahrene Mensch hat Augenmaß, den sicheren Takt in wechselnden Situationen, die Verhaltensroutine im Umgang.“⁵⁵³

Hier ist eine Ähnlichkeit mit den Zielsetzungen des Oserschen Lernverständnisses zu erkennen, da in diesem ebenso auf die Gewandtheit im Umgang fokussiert wird. Ein rein akzentueller Unterschied liegt jedoch darin, dass bei Oser nicht Taktgefühl und Augenmaß, sondern der Besitz eines differenzierten Repertoires an Regel- und Nor-

⁵⁴⁸ Vgl. Pschyrembel, 1998, S. 1657: Verbrennung (lat. *Combustio*) führt laut Pschyrembel immer zu Gewebsschädigung.

⁵⁴⁹ Prange, 1981, S. 79

⁵⁵⁰ Vgl. Prange, 1981, S. 79

⁵⁵¹ Prange, 1981, S. 80

⁵⁵² Vgl. Prange, 1981, S. 86; 2008, S. 245

⁵⁵³ Prange, 1978, S. 88

menwissen als essentieller Bestandteil für ein im Umgang sicheres Handeln gilt.⁵⁵⁴ Im Zuge der Behandlung von Bucks Lernverständnis wurde aufgezeigt, dass sowohl in einem behavioristischen als auch pragmatistischen Lernverständnis das Lernen aus dem Schaden, in dem Fall der Verbrennung, in einem Umgangswissen aufgeht und keine Umwandlung des Erfahrungshorizontes stattfindet.⁵⁵⁵ Dieser über die Umgangserfahrung und auch über eine theoretisierend verallgemeinernde Erfahrung hinausgehende Schritt des Umlernens, den Buck und ihm nachfolgend Meyer-Drawe vollziehen, indem sie einen Umlernprozess beschreiben, der den Erfahrenden erst dann zum wirklich Lernenden macht, wenn er über die Art und Weise des eigenen Erfahrens und Lernens gelernt und so ein neues Können von Erfahren entwickelt hat, das sich schlussendlich als radikal undogmatische Haltung niederschlägt, geht Prange nicht. Pranges Verständnis von Umlernen beruht auf der anthropologisch fundierten Zirkularität der offenen Bestimmtheit des Menschen und ist quasi als bidirektionaler Prozess zwischen sich ständig wandelnder Lebenspraxis und dem allgemein-begrifflich fassenden Erkennen zu begreifen. Hierbei wird jedoch, im Gegensatz zu Buck, eine dimensionale Verschiebung des Erfahrungshorizontes nicht zur Sprache gebracht. Den Begriff Erfahrungshorizont begreift Prange im Gegensatz zu Buck, der diesen auf das einzelne Subjekt bezogen versteht, auch als einen kollektiven Horizont, der sich durch epochal bedeutsame historische Einschnitte wandelt. In diesem Sinne spricht Prange von einem Nacheinander von Erfahrungshorizonten in den Epochen.⁵⁵⁶

4.4.4.4. Der Umgang mit einem Schaden am eigenen Leib

Was unter Verweis auf Aristoteles als gewaltsame Wegnahme als ein wesentlicher Aspekt des Schadens herausgearbeitet wurde, hat für einen Betroffenen immer die Bedeutung eines schmerzhaft empfundenen Verlustes. Dieser wird im Leiden in Form einer vorübergehenden oder dauerhaften Einschränkung des gewohnten Umgangs für den Erfahrenden in der Verletzung am eigenen Leib gegenständlich. Die elementare Bedeutung dieser Einschränkungen wird bei Prange dort deutlich, wo er auf die Endlichkeit des leiblichen Daseins verweist.⁵⁵⁷ Der Tod ist nach Pranges Auffassung nicht nur das, was als nicht dem Erfahrungsbereich zugehörige Gewissheit am Ende der Lebensreise

⁵⁵⁴ Vgl. Oser, 2005, S. 230f.

⁵⁵⁵ Vgl. Buck, 1989, S. 80ff.

⁵⁵⁶ Vgl. Prange, 1979, S. 7

⁵⁵⁷ Vgl. Prange, 1981, S. 37-46

steht, sondern quasi ein ständiger Reisebegleiter, der als eigener leiblicher Tod ausständig erscheint, jedoch in jedem „Nicht-mehr“ und „Nie-wieder“, in jedem Abschied und Abschluss im Alltag gegenwärtig ist. Das Leben wird, so Prange, durch derartige Abschiede in Abschnitte unterteilbar.⁵⁵⁸ Was Prange hier anspricht, bringt jedoch auch die zeitliche Struktur des Schadens auf den Punkt. Wo ein Widerfahrnis als Schaden qualifiziert wird, stößt der Betroffene sozusagen an Grenzen, die ihn von bestimmten gewohnten Modi der Lebensführung nachhaltig *abschneiden*. Abgeschnitten werden jedoch auch inhaltliche Erwartungen, die auf die Offenheit einer gegenwärtigen und zukünftigen Lebensführung gerichtet sind.⁵⁵⁹ Das Kind, das sich die Finger verbrannt hat, erlebt diese Einschränkung in der Lebensführung, sofern es nur geringfügig verletzt wurde, objektiv gesehen in einem kleinen Rahmen, der durch die absehbare Vergänglichkeit der Folgen gekennzeichnet ist.⁵⁶⁰ Wenn jedoch durch das Ereignis bleibende Folgen hervorgerufen werden, die als nachhaltige Einschränkungen eines erwünschten Lebensvollzuges qualifiziert werden, oder im weniger drastischen Fall einfach nur Narben am Leib bleiben, dann ist nicht nur ein Umgang mit den Dingen dadurch nachhaltig beeinflusst, sondern zwangsweise ein Umgang mit den Folgen, die sich am eigenen Leib abgezeichnet haben, gegeben. Zwei Bedeutungsaspekte des Leibes, von denen Prange spricht, werden hier in besonderer Weise deutlich. Zum einen erscheint der Leib als Dokument der eigenen Geschichte⁵⁶¹ und zum anderen als Medium der eigenen Erfahrung.⁵⁶²

Was den historischen Aspekt betrifft, so interpretiert Prange diese erworbenen Leibesmerkmale, wie eine bestimmte Leibeshaltung, Narben, amputierte Gliedmaßen u.dgl. nicht nur als Zeichen einer Teilhabe an der Geschichte, sondern auch als Spuren von Lernen.⁵⁶³ Auf den notwendiger Weise mitzudenkenden Aspekt des Umgangs mit dem eigenen geschädigten Leib, der nach der Prangeschen Darstellung des mitgängigen Lernens eben auch ein Lernen beinhalten muss, geht Prange zwar nicht konkret ein, jedoch verweist er, unter Bezugnahme auf die theoretischen Grundlegungen der Psychoanalyse nach Freud und Adler, auf die pädagogische Bedeutung einer analytisch-

⁵⁵⁸ Vgl. Prange, 1981, S. 39

⁵⁵⁹ Vgl. Prange, 1981, S. 39

⁵⁶⁰ Was jedoch nicht heißen mag, dass für ein Kind, das sich erstmalig, unverhofft und noch dazu heftig die Finger verbrennt, die Empfindungsqualität dem eines partiellen Weltunterganges gleichkommt.

⁵⁶¹ Vgl. Prange, 1979, S. 17

⁵⁶² Vgl. Prange, 1981, S. 71

⁵⁶³ Vgl. Prange, 1979, S. 17

therapeutischen Betrachtung des leiblichen Selbstumgangs.⁵⁶⁴ Hierbei wird allerdings nicht der physisch geschädigte Leib thematisiert, sondern eine durch den Patienten unbewusst selbstinszenierte und als leibhaft erlebte Symptomatik.⁵⁶⁵

4.4.4.5. Das Pathos der Erfahrung als Implikation der zeitlichen und räumlichen Begrenztheit des Lebens

Prange spricht sich angesichts der von ihm unter Bezugnahme auf Freud aufgezeigten Allgegenwart des Schmerzhafte und Leidvollen in der Erfahrung ausdrücklich gegen eine untätige Wehleidigkeit und für einen produktiven Umgang mit Bedürftigkeit und begrenzten Möglichkeiten aus.⁵⁶⁶

Das Pathos der Erfahrung macht nach Prange nicht nur einen produktiven Umgang mit dem Widrigen notwendig, sondern es erscheint als Konstituens der leiblichen Erfahrung. Gemeint ist jedoch hier nicht, dass etwa der Mensch zum Leiden bestimmt sei; das würde der bei Prange nachvollziehbar gemachten offenen Bestimmtheit des Menschen widersprechen. Prange führt das Pathos auf die räumliche und zeitliche Begrenztheit des Lebens zurück, durch welche dessen gleichzeitige „Allseitigkeit“⁵⁶⁷ ausgeschlossen erscheint.

„Die Erfahrung als praktisch erlebte ist im genauen Sinne pathisch: es ist dieses Leben, dieser Zeitraum und diese Gegend mit dieser Familie, diesem Stand und dieser Gruppe, dieser Nation und diesem Staat, worin ich lebe und keine andere. Utopisch, im Raume

⁵⁶⁴ Vgl. Prange, 1981, S. 147f.: Nach Prange erfolgt in der Psychoanalyse eine sich gegenseitig bedingende Gleichschaltung von Diagnose und Therapie, wobei der Patient beides unter Anleitung an sich selbst vornimmt und so durch die Dechiffrierung seines eigenen Verhaltens lernt, die Sprache seines eigenen leiblichen Befindens zu verstehen. Den pädagogischen Aspekt bringt Prange wie folgt auf den Punkt: „In der analytischen Einstellung kommt das Interesse an der Aufklärung mit der Aufklärung des Interesses zusammen; insofern ist sie nicht rein theoretisch-gegenständlich, aber auch nicht identisch mit dem praktischen Umgang. Sie hat an beidem teil, und eben darin stellt sie ein eminent pädagogisches Moment dar: Das Subjekt lernt sich kennen wie einen Fremden, um sich zu finden und die Fremde aufzuheben, an der es leidet.“ (Prange, 1981, S. 147)

⁵⁶⁵ Vgl. Prange, 1981, S. 148; Ohne den Blick auf etwaige therapeutische Aspekte zu richten bleibt hier anzumerken, dass beispielsweise eine dauerhaft sichtbare Narbe, ein amputiertes Bein oder eine durch Krieg oder Unfall erworbene Blindheit eine zeitlebens bleibende, monumentartige, leibgebundene Aussagekraft besitzen, die aber nicht nur Auskunft über das Gewesene, d.h. über die Geschichte der jeweiligen Person gibt, sondern auch über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten (nachteilige Einschränkungen) des gegenwärtigen und zukünftigen Umgangs.

⁵⁶⁶ Vgl. Prange, 1981, S. 11f.

⁵⁶⁷ Prange, 1981, S. 13; Das heißt einfach gesprochen: Ich kann aufgrund meiner Leiblichkeit, die mich an einen Ort zu einem Zeitpunkt bindet, nicht gleichzeitig woanders sein. Da ich aber immer gerade an einem bestimmten Ort zu einer bestimmten Zeit *bin*, kann ich erst von einem Widerfahrnis getroffen und so zum Leidenden werden.

ungebunden, ist nur der Gedanke für sich; in der Wirklichkeit ist das Leben topisch, hier und jetzt in diesem Zeitraum.“⁵⁶⁸

Das bedeutet, dass Prange das Pathos der praktischen Erfahrung als Teil der leiblichen Verfassung des Menschen sieht, die immer als eine raumzeitliche Begrenzung, als ein „Gerade-hier-und-nicht-gleichzeitig-anderorts“ verstanden wird. Die topische Verfasstheit des Lebens wiederum impliziert jedoch auch, dass etwas überhaupt erst zum Gegenstand werden könne. Des Weiteren ist die topische Verfasstheit des Lebens als Bedingung der Möglichkeit des Getroffenseins durch ein negatives Widerfahrnis zu deuten, weil Getroffensein auf ein raumzeitliches Ereignis verweist, das eben zu einer bestimmten Zeit, das heißt zu einem nachträglich datierbaren Zeitpunkt X, an einem bestimmten Ort, nämlich da, wo sich der Leib des Getroffenen zum Zeitpunkt X befunden hat, und nicht irgendwann und irgendwo stattgefunden hat. Auf den Zusammenhang von Widerfahrnis und Gegenstandserfahrung hat Prange bereits in seinem ersten Band hingewiesen:

„Ohne solche negative Widerfahrnis entfele der Grund, sich dem, was zunächst im Umgang gegeben ist, in einer besonderen Einstellung zuzuwenden. Insofern gehören Widerstands- und Gegenstandserfahrungen der Herkunft nach zusammen.“⁵⁶⁹

4.4.4.6. Das Scheitern eines Lernvollzuges als Hinweis auf einen möglich werdenden Schaden am Beispiel eines „ursprünglichen Lernens“

Bei der Auseinandersetzung mit dem Lernaspekt des Umgangs⁵⁷⁰ kommt ein tiefgreifend lebenspraktischer Zug des Lernens zum Ausdruck. Das mitgängige Lernen, welches im Umgang erfolgt, ist, wie bereits erwähnt, ein nicht willentlich forciertes. Es erfolgt beiläufig und unabhängig von den direkten Handlungszielen als eine Erfahrung (Umgangserfahrung), die nach Prange schon ein Lernen darstellt.⁵⁷¹ Lernen im Allgemeinen ist nach Prange durch ein Spannungsverhältnis von Erwartung und Erfüllung gekennzeichnet:

„In der praktischen Synthesis sind Erwartung und Erfüllung ineinander verspannt, aber so, daß der Hiatus sichtbar wird, wenn das Gewordene von dem vorgebildeten Horizont, in den wir gewissermaßen hineinleben, abgerissen wird.“⁵⁷²

⁵⁶⁸ Prange, 1981, S. 13f.

⁵⁶⁹ Prange, 1978, S. 101

⁵⁷⁰ Prange, 1978, S. 68-92

⁵⁷¹ Vgl. Prange, 1978, S. 72

⁵⁷² Prange, 1978, S. 68

Beim mitgängigen Lernen, das bei Prange auch ursprüngliches Lernen genannt wird, verhält es sich so, dass hierbei das mediale und das funktionale Moment, zusammengehen. Im ursprünglichen Lernen tritt sozusagen die Differenz zwischen Bedeutung und Wirkung nicht explizit in Erscheinung. Die menschliche Situation ist ihrerseits durch die prinzipielle Offenheit des Menschen so bestimmt, dass sie *als* „offene“ erfahren wird.⁵⁷³ Laut Prange geht es darum, Situationen in einem Mitvollzug, der als ein Lernen zu verstehen ist, zu bestehen:

„Das Kenntnisnehmen, Auffassen und Einleben einer Situation ist Lernen, und da die menschliche Situation selber nicht Gegenstand ist, sondern bestimmt wird durch die prinzipielle Offenheit des Menschen, hat das Lernen den Charakter der Bewegung, genauer der Mitbewegung, die uns in den Stand setzt, mit anderen eine Situation zu bestehen.“⁵⁷⁴

Die hier angesprochene Offenheit impliziert jedoch stets die Möglichkeit eines Nichtbestehens der Situation. Ein Scheitern des Lernens kann in bestimmten Situationen zum lebensbedrohlichen Schaden gereichen. Deutlich wird dies in folgendem Satz:

„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.“⁵⁷⁵

Prange versteht die Situation der erstmaligen Nahrungsaufnahme eines Säuglings als Lernsituation.⁵⁷⁶ Dieses Beispiel eines ursprünglichen Lernens veranschaulicht folgendes: Die Eigenart der anthropologisch fundierten lernhaften Verfassung des Menschen wird bei Prange radikal gesehen, weil er, wie hier gezeigt, elementare Situationen des menschlichen Lebens als offene betrachtet, welche wegen dieser Offenheit in einem mitgehenden Lernen bewältigt werden können oder auch nicht. Prange versucht hier sozusagen sowohl den Gang des Lernens als auch das Lernergebnis in wechselweiser Betrachtung im Auge zu behalten.⁵⁷⁷ Gelingen und Scheitern werden sozusagen mit einer zu qualifizierenden Richtigkeit eines in diesem Falle mitgängigen Lernvollzuges

⁵⁷³ Vgl. Prange, 1978, S. 71, 73

⁵⁷⁴ Prange, 1978, S. 73

⁵⁷⁵ Prange, 1978, S. 73: Prange sieht diese Situation als Widerfahrnis. Dies kann nur so gedeutet werden, dass dem Lernenden situativ sein eigenes Unvermögen die Situation lernend zu bestehen, das heißt sein eigenes Scheitern, widerfährt.

⁵⁷⁶ Es kann sich hier nur um ein erstes Mal handeln, da eine bereits vollzogene Nahrungsaufnahme durch Stillen an der Brust der Mutter ein Können signalisierte, das entweder auf ein Gelernthaben (oder bei Tieren auf instinktives Verhalten) verweist.

⁵⁷⁷ Vgl. Prange, 1978, S. 52: Die Möglichkeit eines gleichzeitigen Betrachtens des Lernprozesses und Lernergebnisses schließt er wie folgt aus: „In dem Wechselverhältnis von Bestimmtheit und Bestimmbarkeit gründet auch das Wechselverhältnis von Ergebnis und Vorgang, Resultat und Prozeß oder im Blick auf unser Thema: das Wechselverhältnis von Erfahrung und Lernen. Blickt man jeweils auf die fertige Gestalt, wird das Werden verdeckt; versucht man das Werden selber und die Bewegung zu fassen, verschwimmt das Ergebnis im Unbestimmten.“

verknüpft. Ursprüngliches Lernen, wie Prange es hier darstellt, zielt im engeren Sinne auf die Erlangung eines Könnens ab, das für die Fortführung des eigenen Lebens und die rein physiologische Entwicklung des Individuums von elementarer Bedeutung ist. Als Folge des Scheiterns dieses mitgängigen Lernens zeichnet sich entweder ein konkreter Nachteil oder eine Gefahr, das heißt, ein drohender Schaden, ab. Prange verweist darauf, dass es ihm hier vorläufig um das Aufzeigen der Struktur des mitgängigen Lernens geht und dass es noch zu erörtern gelte, wie weit derartige Gefahrensituationen explizites Lernen herausfordern.⁵⁷⁸ Was sich jedoch bei Prange im Unterschied zu Buck und Meyer-Drawe, bei denen das pathische Moment des Lernens am Anfang eines Lernprozesses als Teil der Erfahrungsstruktur verortet wird, zeigt, ist eine Verschiebung dieses Moments sozusagen in einen Lernvollzug hinein. An der Stelle, an der bei Buck und Meyer-Drawe das pathische Widerfahrnis auftritt, das Risse und Brüche im Kontinuum gewohnter Erfahrung verursacht und so ein Lernen erst in Gang setzt, das über ein neues Wissen und Können im Umgang in einer Rückwendung des erfahrenden Bewusstseins auf sich selbst hinaussteigt und ein Wissen um das eigene Erfahren entstehen lässt, steht bei Prange bereits ein Gescheitertsein im Lernen. Der Zustand des Gescheitertseins verweist zum einen auf eine Verfehlung eines situationsimmanent vorgegebenen Lernzieles und bedeutet zum anderen einen eindringlichen Appell zu einem als Umlernen zu denkenden Weiterlernen.⁵⁷⁹ Hinter diesem Appell steht ein drohender Schaden, der im schlimmsten Falle den physischen Tod des im Lernen scheiternden Subjekts darstellt.

⁵⁷⁸ Vgl. Prange, 1978, S. 73

⁵⁷⁹ Mitgutsch schreibt, dass bei genauer Betrachtung „Prange das Moment des Pathos im Lernen“ anders als Buck fasst, weil er „das Pathos nicht als Moment der Struktur des Erfahrungsvollzuges verankert, sondern im tatsächlichen Erleben als Erleiden im Umgang“ (Mitgutsch, 2009, S. 163f.).

5. Gangstruktur des Lernens im Zusammenhang mit Schaden

In diesem Kapitel erfolgt eine resümierende Darstellung der vier im Vorkapitel behandelten Positionen unter spezieller Aspektierung der Gangstrukturen des Lernens in Zusammenhang mit Schaden. Es werden Strukturmomente des Ganges des Lernens nacheinander, der Übersichtlichkeit halber nummeriert dargestellt, wobei zu beachten ist, dass dieses „Nacheinander“ keine stringente, chronologische Abfolge anzeigen soll, weil bestimmte Momente auch zeitlich ineinander fallen können.

5.1. Gangstruktur bei Oser et al.: Lernen *aus* Schaden als Weg zur Aneignung von Risikoverminderungskompetenz

Bei Fritz Oser ist Lernen auf das Telos des Erwerbs von Schutzwissens, welches sich in einem besseren Können von Fehlervermeidung, das heißt in einem reibungsfreieren Umgang zeigt, gerichtet.

Der Wissenserwerb wird hier vom Lernenden in Folge eines emotionalen Impacts vollzogen. Dieser Impact kommt wiederum dadurch zu Stande, dass eigene oder fremde Fehlleistungen als solche erkannt werden. Das negative Wissen sichert sozusagen das positive Wissen an seinen Grenzen ab, indem es diese Grenzen präsent macht und hält. Fehlleistungen mit Schadensfolge sind im Gegensatz zu korrigierbaren reversiblen Leistungsfehlern das, was nicht passieren darf. Schäden als vergangene Ereignisse sind zum Zwecke der Erweiterung von Schutzwissen nicht nur nutzbar, sondern müssen sogar im Hinblick auf den Anspruch, dass sich bestimmte Katastrophen kein zweites Mal ereignen dürfen durch mediale Aufbereitung und/oder als „äußerliches Schutzwissen“⁵⁸⁰ nutzbar gemacht werden.⁵⁸¹ Ein Getroffensein von Schaden, das in letzter Konsequenz nicht auf die Verantwortlichkeit des Lernenden zurückgeführt werden kann, wird explizit aus den Betrachtungen herausgenommen.

Durch die Setzung des Telos „Schutz“, also der präventiven Vermeidung bzw. Abwehr von Negativem, Schaden bzw. Nachteil, erscheint das Lernen bei Oser et al. immer als ein Lernen *aus* dem, was als falsch beurteilt wird. Im Schadensfall bedarf es für einen Lernenden, der durch sein Handeln von einem Schaden betroffen ist, keines von außen

⁵⁸⁰ Oser/Spychinger, 2005, S. 42

⁵⁸¹ Oser/Spychinger, 2005, S. 51ff.

herkommenden Herantragens einer Norm.⁵⁸² Der Handelnde erfährt seine Übertretung einer Norm, ohne dass eine vorherige Vermittlung der Norm durch Andere notwendig ist.⁵⁸³ Das heißt, dass etwas an seinem Handeln falsch war, bekommt der Handelnde in Form von schmerzhaften Folgen zu spüren. Wie und vor allem wie intensiv diese Folgen in emotioneller Hinsicht wahrgenommen werden, hat Auswirkungen auf die „Verarbeitungstiefe von erlebtem Falschem“⁵⁸⁴ und führt zu nachhaltiger Speicherung und kognitivem Verfügbarhalten der Situation als Episode. Mit anderen Worten ist die Stärke des emotionalen Impacts Bedingung und Maßstab für den Aufbau und das Behalten von Schutzwissen.⁵⁸⁵

Der Verlauf des Lernens aus Schaden hat seinen Ausgangspunkt in unhinterfragten alltäglichen Gewissheiten (Gewissheit 1).⁵⁸⁶ Dadurch dass der Lernende, der immer als ein Handelnder gesehen wird, dessen Handeln ständig auf dem Prüfstand eigener Sollensvorstellungen (Erwartungen) steht, mit schmerzhaft erlebten Widerständen konfrontiert ist, werden diese Gewissheiten partiell negiert. Jenes Wissen, das in einem derartigen Prozess generiert wird, befähigt zu einer immer differenzierteren Abgrenzung des den im Bereich der Metakognition verankerten Sollensvorstellungen entsprechenden „Richtigen“ vom nicht entsprechenden „Falschen“.

Nunmehr lässt sich die Gangstruktur eines erfolgreichen Lernens aus Handlungen mit Schadensfolge nach Oser schematisch wie folgt darstellen:

0. Handlung bzw. Unterlassung: Aufgrund von scheinbaren Gewissheiten wird Schutzwissen zur Anwendung gebracht, in dessen Folge ein widriges Ereignis auftritt.
1. Leibhaftig-werden der Folgen: Schmerzhaft Wahrnehmung, das heißt Verletzung und primärer emotionaler Impact, das heißt Überraschung und/oder Schrecken.
2. Modalisierung: Die Divergenz zwischen dem, was aufgrund der Anwendung des scheinbaren Schutzwissens als normale Folge erwartet wird, also eine Sollensvorstellung wird als Täuschung entlarvt. Enttäuschung, zu verstehen als Desarmierung der alten Sollensvorstellung, tritt ein.
3. Erkennen des Kontrafaktischen⁵⁸⁷: Ein Gewährwerden des Normnegativs und ein Absehen seiner Folgen finden statt.⁵⁸⁸

⁵⁸² Die Betroffenheit allein bedeutet, dass die ursprüngliche Normvorstellung bereits in Frage steht.

⁵⁸³ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 72

⁵⁸⁴ Oser/Spychinger, 2005, S. 73

⁵⁸⁵ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 74: Hier heißt es: „Das Emotionale ist der Garant für Schutzwissen; das Wissen allein bildet kein Schutzwissen.“

⁵⁸⁶ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 51ff.

⁵⁸⁷ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 230f.

4. Schmerzhaftes Erkenntnis: Ein sekundärer emotionaler Impact tritt auf: Verlustschmerz, Schuldgefühle, Scham, Angst, Ärger über das eigene Verhalten und/oder seine Folgen machen sich breit.
5. Mobilisierung: Eine metakognitive Ausdifferenzierung⁵⁸⁹ des Kontrastes und des Grenzverlaufs zwischen Normpositiv und Normnegativ sowie eine emotionale Koppelung an die Erinnerung der Situation wird vollzogen. Dieser Vollzug ist als Einsicht zu bezeichnen und führt zu einem Mehr an potentiellem Schutzwissen aufgrund differenzierterer Urteils- und Diagnosefähigkeit.⁵⁹⁰
6. Lernergebnis: Ob es überhaupt zu einem feststellbaren, d.h. explizitem Lernergebnis kommt, ist an eine sich zufällig ergebende oder absichtlich herbeigeführte Möglichkeit einer Korrektur unter ähnlichen Bedingungen gebunden und bedeutet eine erfolgreiche Anwendung des Schutzwissens in ähnlichen Situationen durch rasche kognitive Bereitstellung desselbigen aufgrund emotional bedingter Verfügbarkeit der Erinnerung an die Episode.⁵⁹¹ Das Lernen kann auch implizit bleiben, weil es an keiner konkreten Situation als verändertes Verhalten gezeigt werden kann.⁵⁹²
7. Langfristiger Lernerfolg: Eine schadfreiere, risikoverminderte Lebensführung aufgrund Gewandtheit im Sinne einer Risikoverminderungskompetenz, welche systemisch betrachtet als metakognitiv hinterlegte strategische Störungsvermeidungskompetenz zu bezeichnen wäre, wird gewonnen.⁵⁹³

Bei Oser ist Lernen aus Schaden als ein Akkumulierungsprozess von praktischem Schutzwissen zu verstehen, der im erfolgreichen Fall auf einen idealen Näherungswert von schadfreier Umgangssicherheit aufgrund zunehmend verbessertem Risikovermeidungskönnen hinausläuft. Schutzwissen bedeutet Gewissheit von richtig und falsch: „Mitwissen des Falschen schafft Gewissheit“.⁵⁹⁴ Der Erwerb dieser Gewissheit beruht auf Einsichten, bei denen im Zuge einer Konfrontation mit negativen Instanzen das Wissen um die Normen, die etwas als Negativum erscheinen lassen, verstärkt oder korrigiert wird. Einsicht und damit Lernen laufen bei Oser letzten Endes auf eine Anpassung des Normengedächtnisses an Umweltbedingungen hinaus.

⁵⁸⁸ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 45, 78

⁵⁸⁹ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 28

⁵⁹⁰ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 45f.

⁵⁹¹ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 43: „Wir erinnern uns, dass dieses oder jenes Verfahren nicht funktioniert hat und wenden es in Zukunft nicht mehr an.“

⁵⁹² Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 234

⁵⁹³ Vgl. Oser/Spychinger, S. 215f.

⁵⁹⁴ Oser/Spychinger, 2005, S. 63

Die auf Gewissheit basierende Sicherheit (Schutz vor einem nicht normangemessenen Verhalten mit Schadensfolge) wird erhöht durch die Vermehrung von episodischem Wissen. D.h. je größer das Repertoire an Erinnerung an Situationen, in denen Einsichten gewonnen werden, d.h. das Regelgedächtnis justiert oder aufgefrischt wurde, desto weniger Schaden wird vom Lernenden verursacht.

Die Reflexion des Erfahrenden über sein eigenes Erfahren ist, sofern diese als metakognitiver Prozess überhaupt stattfindet, dem Ziel untergeordnet, bestimmte Fehler nicht oder nicht mehr zu machen.

5.2. Gangstruktur bei Buck: Kennenlernen, Dazulernen, Umlernen

Buck spricht von einem Zurechtkommen mit den Dingen, welches auf einem Begreifen der Dinge fußt. Diesem Begreifen spricht er jedoch einen epistemologischen Selbstwert ab.⁵⁹⁵

Aus der Kritik, die Buck an den Lernverständnissen von Behaviorismus und Pragmatismus übt, lässt sich herauslesen, dass die Gangstruktur des Buckschen Lernverständnisses über den Umgangsaspekt hinausragt. Das Kennenlernen und das von der Epagoge geprägte Dazulernen wird jedoch nicht durch den Umstand einer Aspektierung des Lernens als Umlernen negiert, sondern es wird ein komplementärer Bezugsrahmen, der eben, laut Buck, in Lerntheorien, die vom Pragmatismus geprägt sind, vernachlässigt wird, mit in Betracht gezogen. Der Umgangsaspekt im Schadensfall richtet sich auf das Verhältnis des Betroffenen zum Gegenstand der Erfahrung.

Im situativen Umgang wird die Erwartung durch ihre Negation zwar storniert⁵⁹⁶, aber zumindest vorerst einmal nicht gelöscht. Das heißt, im gleichbleibenden „Vertrautheits-horizont“⁵⁹⁷, tritt plötzlich ein Unvertrautes auf. Es kommt zur negativen Erfüllung einer Antizipation. Das bedeutet jedoch nicht das ersatzlose Ausbleiben von Erfüllung, denn das Kommen von Erfüllung ist das einzige, was apriorisch erwartet werden kann, solange der Erfahrende leiblich da und bei Bewusstsein ist, sondern es ist immer etwas Unerwartetes und möglicher Weise etwas, das keinen eindeutigen Sinn ergibt.⁵⁹⁸

⁵⁹⁵ Vgl. Buck, 1989, S. 81

⁵⁹⁶ Vgl. Buck, 1989, S. 82: „Unser Eingespieltsein auf die Dinge versagt, eine Erwartung wird durchkreuzt.“

⁵⁹⁷ Buck, 1989, S. 76: „Die Erfahrung der Nichtigkeit von Antizipationen bedarf selbst eines Vertrautheitshorizonts, der von der Negativität nicht berührt wird, ihr gegenüber wahrhaft apriori ist.“

⁵⁹⁸ Mit Waldenfels lässt sich das wie folgt präzisieren: „...dieses *etwas*, das *nicht als etwas* erscheint, entzieht sich den geläufigen Sinnerwartungen und Regelungen, es übersteigt die Fassungskraft bis hin zu dem Punkt, wo für uns eine Welt zusammenbricht.“ (Waldenfels, 2002, S. 33) Im Schadensfall bricht zuzusagen zumindest ein Teil *von* Welt, der *eine* Welt bedeuten kann, zusammen.

Der Erfahrende wird sozusagen aufgrund dieser Struktur in Verlegenheit⁵⁹⁹ gebracht, weil sein gewohnter Weltbezug gestört ist. Etwas als etwas Neues bzw. etwas Anderes tritt an die Stelle von etwas als etwas Vertrautem.

Nunmehr sind mit Buck, was das Lernen im Zusammenhang mit Schaden betrifft, drei Ebenen zu unterscheiden, die jedoch nur in ihrer Gesamtschau im Buckschen Sinne als eigentliches Lernen verstanden werden können. Zuerst erfolgt ein Kennenlernen, aus dem sich situativ für den Lernenden unmittelbare Konsequenzen ergeben und die seinen Erfahrungshorizont umformen.⁶⁰⁰ Dass der Herd heiß sein und ein Hingreifen Schmerzen verursachen kann, und dass es günstiger ist, das ungeprüfte Hingreifen zu unterlassen, weil nun mehr erwartet werden kann, dass der Herd auch künftig heiß sein kann, wäre ein Beispiel für ein Kennenlernen des Herdes als Ding, das Schaden zufügen kann. Auf der Ebene des Dazulernens findet eine tiefer gehende Veränderung der Sicht der Dinge statt. Hier geht es um ein Erkennen des jeweils Allgemeineren nach dem epagogischen Gangprinzip in Verbindung mit negativen Instanzen, das auf ein Zurechtkommen mit den Dingen ausgerichtet ist. Das heißt, dass die Alltagserfahrung als pragmatische Erfahrung in ihrer Erweiterung und Vertiefung primär nicht auf dem Interesse an epistemologischem Wissenserwerb, also auf einem „vorgeblichen reinen Wissenwollen“, wie Buck es nennt, sondern auf dem Interesse eines störungsfreien Auskommens oder Fertigwerdens mit den Dingen beruht.⁶⁰¹ Bis hierher würde auch Osers Lernkonzept, bei dem der Erwerb von Schutzwissen unter dem pragmatischen Anspruch auf reibungsfreien Umgang steht, ohne Widerspruch zum Buckschen Ansatz als ergänzende Aspektierung passen. Bucks Kritik an einem pragmatischen Lernverständnis setzt jedoch genau dort an, wo die pragmatische Sichtweise quasi ein Patentrezept zur Lebensbewältigung, oder anders gesagt, eine Metastrategie für den Umgang mit den Dingen hervorzubringen scheint. In Anerkennung der jederzeitigen Auftrittsmöglichkeit von negativen Instanzen werde hier sozusagen das Bild eines Erfahrenen geprägt, den Buck „als den radikal Belehrbaren und Unvoreingenommenen, der jedem Dogmatismus abhold ist“, skizziert, dessen „Offenheit und Belehrbarkeit immer auf derselben Ebene bleibt“⁶⁰²; anders gesagt, ein Mensch, der aufgrund seiner allzeitigen Bereitschaft zum Lernen die Kompetenz besitzt, seinen Erfahrungshorizont unter dem Primat eines „guten“ Auskommens mit Welt, flexibel, das heißt verschiebbar und erweiterbar zu halten.

⁵⁹⁹ Vgl. Buck, 1989, S. 82

⁶⁰⁰ Vgl. Mitgutsch, 2009, S. 94

⁶⁰¹ Buck, 1989, S. 213

⁶⁰² Buck, 1989, S. 82

Der Mensch werde so immer klüger.⁶⁰³ Das heißt, dass sich seine Einstellung zur Welt ändert, er kann als Besser-Verstehender⁶⁰⁴ mit (seiner) Welt sowohl in sachlicher als auch moralischer Hinsicht immer gewandter interagieren. Nun folgt aber der Einwand Bucks, dass im pragmatischen Ansatz übersehen werde, dass dieser klüger werdende Mensch, sofern er sich in diesem Prozess seiner selbst bewusst wird, mit seinem Lernen über dieses Klüger-werden bereits hinausgestiegen ist.⁶⁰⁵ Der Bucksche Lernbegriff erscheint erst auf Basis dieser Kritik am Pragmatismus als begreifbar, weil hier jene Schwelle zum Vorschein kommt, durch deren Überschreitung, die wiederum Teil der Gangstruktur des Lernens ist, das „eigentliche Lernen“⁶⁰⁶, von dem Buck spricht, veranschaulicht werden kann.

Im Umlernen findet eine Rückwendung des erfahrenden Bewusstseins auf sich selbst und damit auf seine eigene Erfahrungsweise im Gesamten statt. Der Erfahrende lernt hier über sein Verhalten und über die Gewohnheiten, Fixierungen und Befangenheiten, auf deren Basis sein bisheriges Verhalten stattgefunden hat.⁶⁰⁷ Was hier sozusagen vom Selbst auf den Prüfstand gestellt wird, ist dessen Verhältnis zur Welt, welches wiederum das Selbst konstituiert. Derartiges geschieht jedoch nicht ohne einen schwerwiegenden Anlass. In und aus der Betroffenheit, die ohne Mitdenken von Nachteiligem oder Schädlichem, die pathische Wucht eines geworfenen Wattebällchens hätte, entsteht erst der produktive Sinn der negativen Erfahrung.⁶⁰⁸ Durch diese Rückwendung auf sich selbst, wird das von Vorurteilen unbefreibare Vorverständnis⁶⁰⁹ als solches erst bewusst und in seiner Geltung grundlegend und nicht bloß im Hinblick auf den Umgang mit den Dingen relativiert. „Vorverständnis bedeutet, ein selbstvergessenes Handeln, eine Unbewußtheit dem gegenüber, was dabei ins Spiel kommt.“⁶¹⁰ Erkannt wird in diesem Zusammenhang zum einen die Befangenheit in den Vorurteilen und gleichzeitig die Unmöglichkeit diese Befangenheit restlos abzuschütteln.⁶¹¹ Dies beinhaltet nun aber auch die Erkenntnis, dass der „Umgang mit Ungewissheit“⁶¹² in Wirklichkeit nie ein ernstzunehmender, gelingender Umgang sein kann, weil dies einen Rückgang ins Dog-

⁶⁰³ Buck, 1989, S. 82

⁶⁰⁴ Vgl. Aristoteles, 1952, S. 81, 181ff.; Der klüger werdende Mensch ist m.E. deshalb Verstehender, weil Klugheit im Sinne von Aristoteles als dianoetische, also verstandesmäßige Tugend zu begreifen ist.

⁶⁰⁵ Vgl. Buck, 1989, S. 82

⁶⁰⁶ Buck, 1989, S. 90

⁶⁰⁷ Vgl. Buck, 1989, S. 88

⁶⁰⁸ Vgl. Buck, 1989, S. 80

⁶⁰⁹ Vgl. Buck, 1989, S. 93

⁶¹⁰ Buck, 1989, S. 93

⁶¹¹ Vgl. Buck, 1989, S. 94

⁶¹² Vgl. Weiß, 2009, S. 91

ma, das heißt in eine grundlos zu verteidigende Scheingewissheit, bedeuten würde. Auf diese Weise bekommen die Tragödie des eigenen Scheiterns und Verlierens sowie die damit einhergehenden, und als Lernen im pragmatischen Sinne zu bezeichnenden metastrategischen Kompensationsbemühungen komische Züge. Denn der ernsthafte, erfolgsorientierte und uneingeschränkt Lernwillige kann sich trotz einer sich breitmachenden Verzweiflung plötzlich als jemand erkennen, der an einem unerfüllbaren Anspruch auf Gewissheit und Sicherheit wegen dahinterliegender Motive krampfhaft festhält, wie jemand, der sich zur Sturzprävention an einem unverankerten Haltegriff anklammert, den er permanent mit sich führt. Der Erfahrende gewinnt sozusagen im Gewährwerden der Groteskheit seiner eigenen Motive ein Bild von sich und seinem Handeln, das ihn möglicherweise zu einem Lächeln⁶¹³ verleitet. Dabei lernt er in radikalster Form um, weil er nun nichts mehr so nehmen kann *wie* bisher. Er hat somit eine neue Art und eine neues Können von Erfahren im Sinne Bucks gelernt. Der radikal Undogmatische ist also weder der, der den Anspruch an sich richtet, mit sich und der Welt fertig zu werden, noch der, der vorgibt aufgrund seiner negativen Erfahrungen mit sich und der Welt fertig zu sein, sondern er ist derjenige, der trotz seiner schrecklichen Erfahrungen und der Absehbarkeit des Kommens von Unabsehbarem, unter Bedachtnahme auf die eigene Historie mit sich und der Welt ständig aufs Neue anfängt.

Die Gangstruktur, die sich aus diesen Darstellungen ableiten lässt, kann schematisch wie folgt dargestellt werden:

0. Ungebrochenes Erfahrungskontinuum

1. Unvertrautes tritt plötzlich auf.
2. Erwartung wird storniert, allerdings nicht gelöscht, wobei der Vertrauenshorizont erhalten bleibt.
3. Kennenlernen des Besonderen: Das Neue bzw. Andere tritt an die Stelle von etwas als etwas Vertrautem.
4. Dazulernen: Dabei modifiziert das Besondere das Allgemeine bzw. dient das Besondere als Anlass über das Allgemeine dazuzulernen.

⁶¹³ Vgl. Weiß, 2009, S. 97f.: Weiß zeigt unter Bezugnahme auf Plessner auf, dass Lächeln nicht ausschließlich ein Ausdruck einer unbeschwerten Haltung sein kann, sondern auch der Ausdruck für ein situativ riskantes Konfrontiertsein mit Ambivalenz und Vieldeutigkeit. Dieses Lächeln, als ein menschlicher Ausdruck einer wohlkontrollierten Lockerung, sei jedoch vom überlegenen Grinsen und auch von einem Lachen, bei dem sich der Lachende nicht mehr unter Kontrolle hat, zu unterscheiden.

5. Umlernen: Dabei wird das erfahrende Bewusstsein auf sich selbst rückverwiesen, wodurch sich die eigene Erfahrungsweise selbst ändert und der Erfahrungshorizont eine neue Dimension gewinnt.

5.3. Gangstruktur des Lernens bei Meyer-Drawe: Umlernen im Schadensfall

Meyer-Drawes Auseinandersetzung mit dem menschlichen Lernen beinhaltet unter anderem die Darstellung von Unterschieden zwischen der hermeneutischen und phänomenologischen Sichtweise⁶¹⁴ des Lernens. Diese Unterscheidung erfolge nicht in der Absicht „mit dem einen über das andere zu triumphieren, sondern um die Zusammenarbeit durch die Spezifizierung der Blickwinkel aufrecht zu erhalten und zu bereichern.“⁶¹⁵ Das von Meyer-Drawe als Klassiker bezeichnete und der hermeneutischen Position⁶¹⁶ zugerechnete Werk Günther Bucks „Lernen und Erfahrung“ dient als Ausgangs- und Referenzpunkt für ihre Differenzierung der hermeneutischen und der phänomenologischen Aspektierung des Lernens, denen jedoch vor allem eine Fokussierung auf den Lernvollzug, das heißt auf die Gangstruktur, sowie die essentielle Verquickung des Lernverständnisses mit einem ausgewiesenen Verständnis von Erfahrung gemein ist.⁶¹⁷ Der Unterschied zwischen Bucks und Meyer-Drawes Verständnis des Lernens liegt m.E. dem Wesen nach nicht darin, dass hier verschiedene Gangstrukturen des Lernens als Umlernen skizziert werden, sondern vielmehr darin, dass Meyer-Drawes Erfahrungsverständnis anders akzentuiert als Bucks erscheint, jedoch zu diesem, wie Meyer-Drawes Erklärung zu entnehmen ist⁶¹⁸, keinen kontradiktorischen, sondern einen komplementären Charakter aufweist. Die phänomenologische Sichtweise der Gangstruktur des Lernens von Meyer-Drawe, welche es nunmehr herauszuarbeiten gilt, stützt sich auf das Verständnis von Erfahrung von Bernhard Waldenfels und spricht auch deutlich das pathische Moment im Lernvollzug an. Weil es hier darum geht, eine spezielle Gang-

⁶¹⁴ Vgl. Meyer-Drawe, 2003, S. 511: Meyer-Drawe weist darauf hin, dass besonders dort, wo es um das Thema der Erfahrung geht, die Unterscheidung zwischen Phänomenologie und Hermeneutik schwierig ist, weil es nicht möglich sei „der Hermeneutik ausschließlich die Auslegung von kulturellen Objektivierungen zuzuordnen“.

⁶¹⁵ Meyer-Drawe, 2003, S. 511

⁶¹⁶ Vgl. Meyer-Drawe, 2003, S. 511 u. 1982, S. 510f.: Im Text von 1982 bezeichnet Meyer-Drawe Bucks Ansatz als phänomenologisch-hermeneutisch. M.E. ist die 2003 vollzogene Differenzierung zwischen Hermeneutik und Phänomenologie als Präzisierung ihrer Position von 1982 zu verstehen.

⁶¹⁷ Vgl. Meyer-Drawe, 1982, S. 511; 2008, S. 32; Buck, 1989, S. 10; Der hermeneutische und der phänomenologische Ansatz zeichnen sich durch die Fokussierung des zeitlichen Aspektes bei gleichzeitiger Zurücknahme eines Blicks auf einen nur von einem Lernergebnis her zu bestimmenden Lernleistung aus.

⁶¹⁸ Vgl. Meyer-Drawe, 2003, S. 511

struktur von Lernen in Zusammenhang mit Schaden hermeneutisch aufzufinden, bedarf es ergänzend zu Meyer-Drawes Ausführungen einer direkten Rückbindung an bereits zur Sprache gebrachte Aspekte des Waldenfelschen Erfahrungsbegriffs. Als wesentliches Kriterium ist festzuhalten, dass Meyer-Drawe Lernen als Erfahrungsprozess sieht. Die Gangstruktur des Lernens bei Meyer-Drawe weist eine starke Betonung des Anfangspunktes auf, der als ein pathisches Widerfahrnis⁶¹⁹ zu sehen ist, der sich jeglichem intentionalen Zugriff sowie einer begrifflichen Fassung entzieht⁶²⁰ und ein Lernen in Gang setzt, das als Antwort zu verstehen ist: „Lernanfänge werden nicht gesetzt, sie bedeuten Irritationen eines Vollzugs, in welchen sie einschneiden.“⁶²¹ Der nachträglichen Qualifikation eines widrigen Ereignisses als Schaden durch einen Getroffenen⁶²², geht, um mit Meyer-Drawe zu sprechen, eine Erschütterung des „Selbst-, Welt- und Fremdverständnisses“ voran, welche die Denk- und Wahrnehmungsgewohnheiten aus den Fugen hebt.⁶²³ Als ein wesentlicher Aspekt ist hier zu erwähnen, dass der Erfahrende der ist, der *mittels* seines Leibes wahrnimmt⁶²⁴ und dass er, was er wahrnimmt, nicht als objektivierbaren Reiz registriert, sondern in seiner Leiblichkeit seinen Gefühlen⁶²⁵ und Schmerzen ausgeliefert ist.⁶²⁶ Zu beachten ist jedoch hier in Zusammenhang mit Schaden, dass der von Meyer-Drawe genannte Umstand, dass Dinge den Menschen

⁶¹⁹ Metaphorisch ausgedrückt, lässt sich m.E. das am Anfang eines Lernens stehende Erfahrungsgeschehen wie folgt beschreiben: Das Erfahrungskontinuum wäre zu vergleichen mit einer in einem Konzertsaal stattfindenden Aufführung eines dem Publikum bekannten harmonischen Musikstückes. Die Aufmerksamkeit des Publikums, welches geordnet in den Reihen sitzt, ist auf das Orchester und seine Darbietung gerichtet, Bekanntes an Melodie, Rhythmus, Akzentuierung usw. wird wiedererinnert, noch Unerkanntes, d.h. als neu wahrgenommene Aspekte werden, wohl eingebettet im Bekannten, wahrgenommen. Plötzlich ereignet sich ein ohrenbetäubender Knall und das Licht fällt aus. Das Orchester spielt nicht weiter. Die Ursache des Ereignisses, bleibt im wahrsten Sinne des Wortes im Dunklen. Gewohnte Vollzüge prallen auf ihre Negation. Dieser Einbruch in die bestehende Ordnung des Erfahrungskontinuums, der die Ordnung nicht nur stört, sondern hier sogar zerstört, ist quasi der von außen kommende Auftakt des Lernens, der sich jeglichem willentlichen Zugriff vollkommen entzieht und eine an das Ereignis anschließende Fortsetzung des Kontinuums unmöglich macht. Im Finstern ist das ursprüngliche Bedeutungsgefüge zwar nicht vollkommen aufgehoben, jedoch so verschoben, dass kaum etwas mehr seine ursprüngliche Bedeutung beibehält. Z.B. werden die wohlgeordneten Sitzreihen als Hindernis oder auch als Orientierungshilfe, jedoch nicht mehr als gediegen gefertigtes Inventar zur Kenntnis genommen. (Die Normalisierung, also der Wiedereintritt in die Ordnung ist kein Anknüpfen an das Gewesene. Selbst wenn das Licht wieder angeht und sich herausstellen würde, dass aufgrund eines weit entfernten Blitzschlages lediglich die Hauptsicherung gefallen ist, kann das Musikstück nicht an der Stelle fortgesetzt werden, an der es ausgesetzt wurde. Der Bruch bleibt einfach bestehen. Allein diese Nicht-Fortsetzbarkeit bereitet Unbehagen, vielleicht sogar zur Sprache gebrachten Schmerz und kann als Nachteil und/oder Schaden qualifiziert werden.

⁶²⁰ Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 200

⁶²¹ Meyer-Drawe, 2005, S. 32f.

⁶²² Der Getroffene kann aufgrund der Entzogenheit des Lernanfangs nur nachgängig, also nachdem er das Lernen bereits vollzogen hat, als Lernender betrachtet werden.

⁶²³ Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 200

⁶²⁴ Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 212

⁶²⁵ Vgl. Waldenfels, 2006, S. 167ff.

⁶²⁶ Vgl. Meyer-Drawe, 2005b, S. 24

aufgrund seiner Leiblichkeit angehen⁶²⁷, erst durch ein *Abgehen* oder *Abhandenkommen von etwas* zu einem in den Vordergrund tretenden Angehen, zu einem Sich-Melden der Dinge, wird.⁶²⁸ Der Erfahrende wird durch das widrige Ereignis zum Patienten im leiblich leidenden Sinne, dem eine bisher im Rahmen seiner Weltsicht taugliche Zuordnung so entrissen wird, dass hierbei eine Rückgewinnung dessen, was Entrissen wurde, als dasselbe, was es vorher war, nicht denkbar ist. Diese Situation ist im Grunde genommen innerhalb des vertrauten Erfahrungshorizontes aporetisch, weil hier gerade im konkreten Schadensfall nicht nur eine materielle Wegnahme (Steresis) geschieht, welche als Verletzung gefühlt wird, sondern vor allem weil der gewohnte Bezug zur Welt in nicht mehr fassbarer Weise gebrochen ist. Dies wiederum kann für den Erfahrenden bedeuten, dass seine ganze Welt zusammenbricht.⁶²⁹ Jedoch wird gerade an diesem Punkt gleichzeitig ein neuer Erfahrungshorizont eröffnet, wenngleich noch nicht betreten, wobei die Aporie nur dadurch auflösbar erscheint, dass der alte Horizont zumindest teilweise losgelassen werden muss.⁶³⁰ Dies wiederum bedeutet, dass der oben angesprochene partielle Zusammenbruch von Welt als Sinngefüge erst einmal vom Erfahrenden hingenommen werden muss, damit er jenem Etwas, das ihm widerfahren ist, überhaupt Sinn als etwas Fehlendes geben kann. Der von Meyer-Drawe angesprochene Sinnentzug und die daraus resultierende Nötigung zur Sinngebung⁶³¹ bedeutet gleichzeitig den Zwang eines Zur-Sprache-Bringens⁶³² von etwas *als* etwas, und ist im Grunde genommen ein Signal für die Aufnahme des Lernprozesses, dessen Anfang jedoch im Zwischen von Ereignis und Response trotzdem entzogen bleibt. Das Antworten deutet auf einen gleichzeitig zur Artikulation stattfindenden Rückgriff auf ein Vorwissen hin, auf eine Geschichte, wie Waldenfels in Anlehnung an Husserl schreibt, die das Getroffensein rückwirkend, in einem Zurückstahlen auf das Vergangene, erzeugt.⁶³³ Mit dem Antworten stellt das „Sub-jekt“⁶³⁴ fest, dass *ihm* etwas und damit einhergehend was und

⁶²⁷ Vgl. Meyer-Drawe, 2000, S. 266

⁶²⁸ Das heißt, dass dieses Abgehen vielfach erst in einem Scheitern des gewohnten Umgangs mit den Dingen zum Angehen wird.

⁶²⁹ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 33

⁶³⁰ Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 14

⁶³¹ Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 183

⁶³² Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 211

⁶³³ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 59

⁶³⁴ Waldenfels, 2004, S. 819: Waldenfels versteht hier Sub-jekt in seiner lateinischen Bedeutung wörtlich „als jemand, der buchstäblich bestimmten Erfahrungen unterworfen ist“.

wie *ihm*⁶³⁵ geschehen ist. Jetzt erst hat er sich durch sein Antworten zum Getroffenen gemacht.⁶³⁶ Das Antworten ist als ein begrifflich weit gefasstes Zur-Sprache-Bringen eines „*freigesetzten* Pathos“⁶³⁷ zu verstehen, bei dem der nicht kontrollierte und nicht kontrollierbare leibliche Aspekt im Vordergrund steht.⁶³⁸ Es handelt sich einfach gesprochen auch um eine erste Artikulation von Schaden.⁶³⁹ Diese Artikulation muss keine verbale sein. Bereits ein Aufschrei ist im Sinne Waldenfels als eine Antwort zu bezeichnen. Im Antworten findet Sinngebung statt, jedoch nicht als rein spontaner bzw. rein kreativer Akt des bewussten Selbst: „Das Bewusstsein kommt nicht allein für den Sinn auf. Es antwortet auf einen ihm fremden Anspruch, durch den es wie durch eine Ohrfeige getroffen werden kann.“⁶⁴⁰

Die Notwendigkeit der Sinngebung tritt gleich einem Vexierbild, gepaart mit einer Tendenz der Wahrnehmung zur Normalisierung auf, die in einer grundlegenden Abneigung gegen Störung begründet zu sein scheint. Unsere sinnlichen Erfahrungen können jedoch nicht vollends sprachlich gefasst werden. Meyer-Drawe weist unter Bezugnahme auf Nietzsche auch darauf hin, dass sinnliche Wahrnehmungsgewohnheiten oft wider besseres Wissen nicht so einfach durch neue ersetzt werden können.^{641,642}

Umlernen besteht nun darin, dass sowohl Denk- als auch Wahrnehmungsgewohnheiten, also der bis dahin für richtig gehaltene Weltbezug einer Revision unterzogen werden. Die Insuffizienz des eigenen Vermeinens wird hierbei vom Grunde her, also nicht bloß ausgerichtet auf einen verbesserten künftigen Umgang durchschaut. Der Erfahrende tritt nun als Gewandelter, als einer, der die Erfahrung des Lernens gemacht hat, auf. Der künftige Erfahrungsmodus erscheint ebenso als ein veränderter. Diese Veränderung hat Auswirkungen darauf, worüber künftig Erfahrungen gemacht werden.⁶⁴³

⁶³⁵ Vgl. Waldenfels, 2004, S. 818f.: Waldenfels spricht in diesem Zusammenhang unter Bezugnahme auf Karl Bühlers Werk „Sprachtheorie“ von einem „Adressendativ“: „...*mir* widerfährt etwas, zu dem *ich* mich so oder so verhalte, und *dir* geschieht Entsprechendes.“ (Kursiv im Orig.)

⁶³⁶ Vgl. Waldenfels, 2002, S. 59; 2004b, S. 819

⁶³⁷ Waldenfels, 2006, S. 172: Waldenfels unterscheidet an dieser Stelle unter Hinweis auf Freud zwischen *freigesetztem* Pathos und *gebundenem* Pathos. Das freigesetzte Pathos sei jenes, „das uns aus den gewohnten Zusammenhängen herausreißt“.

⁶³⁸ Vgl. Meyer-Drawe, 2005b, S. 24

⁶³⁹ Diese Artikulation eines Verlustes, sofern sie verbal erfolgt, beruht grundsätzlich auf dem, was rein sprachlogisch als unmodifizierbare Gewissheit zu gelten hat, nämlich auf dem Abhandensein von etwas. Wer von einem ihn betreffenden Verlust spricht und gleichzeitig in Frage stellt, ob das Verlustiggewordene je ein ihm Zuhandengewesenes oder zumindest ein ihn Betreffendes gewesen ist, würde mit dieser Art des Zursprachebringens im Sinne Wittgensteins an den Angeln des jeweiligen Sprachspiels rütteln.

⁶⁴⁰ Meyer-Drawe, 2008, S. 189

⁶⁴¹ Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 201

⁶⁴² Dies hat auch Auswirkungen auf den Umgang mit Welt. Die Notwendigkeit jenes einübenden Umgangs, der mit Klaus Prange zur Sprache gebracht wurde, scheint darin begründet zu liegen.

⁶⁴³ Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 213

Nun lässt sich dargelegte Gangstruktur wie folgt schematisch darstellen:

0. Ungebrochenes Erfahrungskontinuum
1. Ereignis – Bruch: Überraschung durch Unerwartetes, wodurch das Erfahrungskontinuum einbricht und der Vollzug scheitert. Hierbei ist der Erfahrende immer ein Zu-spät-Kommender. Das Ereignis wird noch nicht *als* Schaden wahrgenommen; der Erfahrende wird zum Patienten durch ein Getroffensein eines Wovon.
2. Verborgener bzw. entzogener Lernanfang: Erstes Gewährwerden der Insuffizienz des alten Erfahrungshorizontes: Die Ausweglosigkeit bedeutet zugleich die Öffnung eines neuen Horizontes, an dem eine Schwellenerfahrung⁶⁴⁴ einsetzt, die in erster Linie als Ungewissheit erlebt wird. Das Alte erscheint nicht mehr und das Neue, weil unbekannt, noch nicht tragfähig.
3. Response: Der Erfahrende bringt durch sein Worauf des Antwortens das Wovon des Getroffenseins zum Ausdruck. Dies erfolgt unter Rückgriff auf Vorwissen.
4. Revision: Wissen wird einer Revision unterzogen und als vormals geltendes Wissen ausgewiesen.
5. Wandlung: Das „neue“ Wissen wird in das Vorwissen in modifizierender Weise integriert, wodurch sich der Erfahrungshorizont als nunmehr veränderter konstituiert. Das Subjekt wandelt sich ebenso wie das, worüber eine Erfahrung gemacht wurde.

5.4. Gangstruktur bei Prange: Mitgängiges Lernen und Schaden

Laut Prange ist der Mensch lernhaft verfasst. Lernen im Allgemeinen bedarf also keiner Ingangsetzung, weil es im Grunde genommen ständiger Bestandteil der menschlichen Existenz ist. Im Speziellen wurde jedoch mit der Fokussierung auf den Aspekt „Schaden und Lernen“ eine Eingrenzung des Lernens auf Situationen vorgenommen, in denen sein Stattfinden nicht auf ein intentionales pädagogisches Handeln, sondern auf den Umgang mit Menschen und Dingen, also auf den Umgang mit „Welt als Inbegriff dessen, was sich uns zeigt“⁶⁴⁵ zurückzuführen ist. Im Umgang können Menschen und Dinge deshalb belehrend wirken, weil der Mensch in seiner intentionalen Verfasstheit „selber auf Sachverhalte gerichtet“⁶⁴⁶ ist. Als Anfangspunkt des nunmehr von seinem Verlauf her zu beschreibenden mitgängigen Lernens lässt sich daher jener Punkt ausma-

⁶⁴⁴ Vgl. Meyer-Drawe, 2008, S. 213

⁶⁴⁵ Prange, 2005, S. 130

⁶⁴⁶ Prange, 2005, S. 130

chen, an dem sich etwas jemandem zeigt. Das heißt, dass das modalzeitlich gesehene immer „jetzt“ stattfindende Lernen eine situative und damit eine datenzeitliche Rahmung bekommt.⁶⁴⁷ Es lässt sich also immer erst im Nachhinein ein datenzeitlicher Ablaufpunkt eruieren, an dem sich *im* mitgängigen Lernen durch das Auftreten eines Widerstandes etwas gezeigt hat, aufgrund dessen dieses Lernen als ein gescheitertes ausgewiesen werden kann. Doch diesem Scheitern im Umgang könnte, selbst wenn es noch so schmerzhaft empfunden werden würde, keine nachhaltige Bedeutung zugeschrieben werden, wenn nicht dem Erleben der Situation, die als solche zwar einzigartig und unwiederholbar ist, etwas Allgemeines immanent wäre, das die Wiederholbarkeit eines formal Gleichen indiziert und so eine Empfindung als eine „Erfahrung, die sich in einer Gewohnheit stabilisiert“, verstehbar wird.⁶⁴⁸ Die Bedeutung der Phänomene „Fehler“, „Irrtum“ und „Schaden“ liegt somit in der Möglichkeit, dass sich ein allgemein Ungevoltes, oder, um mit Waldenfels zu präzisieren, ein allgemein „Unwollbares“ wiederholen kann.⁶⁴⁹ Hier schließt sich sozusagen zirkulär der Kreis zu Oser's Ansatz, jedoch auf einer abstrakteren Ebene. Wo bei Oser der sein Tun verantwortende Mensch steht, der aus Fehlern lernt, wodurch er vor der Wiederholung bestimmter Situationen geschützt ist, steht bei Prange der lernhaft verfasste Mensch, der aufgrund dieser lernhaften Verfassung, der Mängel im Allgemeinen, das heißt im speziellen der Fehler, Irrtümer, Schäden, Defizite usw. von ihrer Behebbarkeit überhaupt erst betrachten kann und der durch sein Scheitern im Umgang, von dem Womit er umgeht belehrt wird.⁶⁵⁰ Fehler ist sozusagen der Ausdruck für das, was sich zeigt, wenn der Umgang gescheitert ist und dadurch auch das Lernen im Umgang als gescheitert gesehen wird. Die mitgedachte Behebbarkeit eines Fehlers wiederum ergibt sich aus der ebenso mitgedachten Wiederholbarkeit eines Allgemeinen. Das Scheitern im Umgang bedeutet jedoch noch nicht automatisch Schaden, sondern Widerstand, der unter der Voraussetzung der Feststellbarkeit von Privation und Verletzung auch als Schaden qualifiziert werden kann. Umgekehrt betrachtet ist jedoch Schaden als Indikator für ein Scheitern im Umgang, das als Fehler mit irreversiblen Folgen deklariert werden kann, zu sehen. Bei Prange bekommt der mit Oser bereits angesprochene Irreversibilitätsaspekt des Schadens eine Bedeutungsnuance dazu. Nämlich die, dass der Mensch auf seiner Lebensreise, die mit dem

⁶⁴⁷ Vgl. Prange, 2005, S. 131

⁶⁴⁸ Vgl. Prange, 1981, S. 78f.

⁶⁴⁹ Vgl. Waldenfels, 2004, S. 824

⁶⁵⁰ Der lernhaft verfasste Mensch ist sozusagen von seiner Natur her einer, der zum einen nicht ohne belehrt zu werden existieren kann, und zum anderen einer, der sich den Belehrungen, die im Umgang mit Menschen und Dingen ständig „lauern“, nicht wirklich entziehen kann.

Tod endet, den Tod als ständigen, oft nicht bewusst wahrgenommenen, jedoch in jedem Moment gegenwärtigen Reisebegleiter zur Seite hat, der sich im Verlustschmerz, der untrennbar zum Schaden gehört, zu Wort meldet und ein Abschiednehmen einfordert.

Die nachfolgende schematische Darstellung der Gangstruktur ist als eine auf das Prangesche Verständnis von „mitgängigem Lernen“ eingeschränkte zu verstehen, weil laut Prange nur dieses Lernen abgetrennt vom Lehren betrachtet werden kann.⁶⁵¹ Diese Unterscheidung bildet die Prämisse für die Betrachtung des Zusammenhanges zwischen Lernen und Schaden. Zu beachten bleibt hier, dass gerade im mitgängigen Lernen die lernhafte Verfassung des Menschen quasi als ständig mitschwingender Grundton der Existenz zum Ausdruck kommt und allem expliziten Lernen vorangeht.

Der Erfahrende ist nie als Nicht-Lernender zu sehen, wobei dieses Lernen, solange es nicht durch ein vom Lernenden absichtlich vollzogenes „Üben“⁶⁵² oder ein von außen hinzukommendes pädagogisches Handeln explizit gemacht wird, als ein vorreflexiver Vorgang zu sehen ist. Das bedeutet jedoch auch, dass das Lernen in einem rein auf das Handeln bezogenen Kontext zu sehen ist, weil es im Umgang vordringlich um ein Wie und nicht um ein reflektiertes Verstehen eines Warums geht.⁶⁵³ Der von Prange als separates Kapitel behandelte „Lernaspekt des Umgangs“⁶⁵⁴ hat also immer das Verhalten in der Situation im Fokus. Das Verhalten bedingt einen Gang der „praktischen Synthesis“⁶⁵⁵, in der sich, laut Prange, das Lernen in einer Weise entfaltet, dass fortlaufend etwas als Etwas angeeignet wird: „Die offene Gegenwart wird durch das sich vollziehende Verhalten abgerissen, so daß der Unterschied zwischen Gewordensein und Zukunft wiederum nach einer neuen Synthesis verlangt.“⁶⁵⁶

Im Lernen spielt laut Prange die praktische Synthesis mit der reproduktiven Synthesis und mit der projektiven Synthesis zusammen. Das bedeutet, dass das mit der praktischen Synthesis in Verbindung stehende Lernen im Umgang immer einen Bezug zu Vergangenen qua Anschauung aufgrund Erinnerung (=Bild von der Situation = Vor-

⁶⁵¹ Vgl. Prange, 1978, S. 71

⁶⁵² Vgl. Prange, 1978, S. 86: Was Prange unter „Üben“ versteht, ist von seinem Verständnis eines mitgängigen Einübens zu unterscheiden. Prange weist dem Üben eine „Mittelstellung zwischen dem mitgängigen Lernen in der Situation und dem ausdrücklichen Lernen durch Unterweisung“ (Prange, 1978, S. 86) zu. Diese Mittelstellung präzisiert Prange in folgendem Satz: „Das Üben steht zwischen der direkten Ausführung und der Reflexion über Regeln, nach denen etwas ausgeführt werden soll; es artikuliert gewissermaßen diese Mitte und hat an beidem teil, sowohl an der direkten Aktion, durch die eine Situation datierbar verändert wird, als auch an der Figur, die der Aktion zugrundeliegt“ (Prange, 1978, S. 87).

⁶⁵³ Vgl. Prange, 1978, S. 68

⁶⁵⁴ Prange, 1978, S. 68

⁶⁵⁵ Prange, 1978, S. 78

⁶⁵⁶ Prange, 1978, S. 78f.

stellung von der Situation auf Basis der eigenen erlebten Vergangenheit) und zu einem zu erreichenden Zukünftigen, zu einer Finalisierung, qua Erinnerung und Erwartung (=Vorstellung einer wünschenswerten Zukunft) hat.

Das Handeln in der Situation setze ein Lernen voraus und beinhalte Lernen ebenso, und zwar unbemerkt. Prange schreibt: „Funktionales und mediales Lernen gehen in der Lebenspraxis auf.“⁶⁵⁷ Prange spricht von einer Doppelung von Funktion und Bedeutung, die in der Lebenspraxis als einheitlicher „Bewandtniszusammenhang“ erscheint.⁶⁵⁸ „Indem sich der Umgang bei den Dingen und den anderen aufhält, wird eine Sicht mitvollzogen. Diese Sicht bezieht sich auf ein Bild, das wir von der Welt und die anderen von uns haben.“⁶⁵⁹

Unsere Anschauung beinhaltet gleichzeitig immer ein abbildbares „Sinnallgemeines“⁶⁶⁰, das unter der Voraussetzung eines entsprechenden Vorwissens vermittelbar wird. Trotzdem es sich hierbei um die Aneignung von Sinnallgemeinem, welches nicht solipsistisch konstituiert wird, handelt, findet diese Aneignung in subjektiver Brechung statt. Die Aneignung und damit der Umgang mit Welt orientieren sich laut Prange an Bildern.⁶⁶¹ Das heißt, dass der Mensch immer einen vermittelten, d.h. medialen und somit keinen unmittelbaren Zugang zur Welt hat und dass dieser Zugang zur Welt im Umgang immer auch ein aus diesen Bildern zusammengesetztes Weltbild produziert und voraussetzt.

Um die mannigfaltigen Bilder begrifflich zu fassen, bedient sich Prange des Terminus „Figur“, den er der Rhetorik entlehnt.⁶⁶² Mit diesem Begriff wird Verhalten als ein strukturell Bestimmbares und an allgemeinen Merkmalen Unterscheidbares fassbar.⁶⁶³ Das situativ einmalige Verhalten erscheint, laut Prange, „als Erfüllung einer Figur oder eines Komplexes von Figuren“.⁶⁶⁴

An jenem Punkt, an dem ein Schaden im tätigen Vollzug der Erfahrung, also im Umgang wahrgenommen wird, tritt ein Bruch auf, der zum einen ein Scheitern in der Situation markiert und zum anderen diesem Scheitern im Hinblick auf gleich darauf nachfolgendes Einüben einen Kick verpasst, der ein Nochmals-aber-anders, also eine Modifika-

⁶⁵⁷ Prange, 1978, S. 79

⁶⁵⁸ Prange, 1978, S. 80

⁶⁵⁹ Prange, 1978, S. 79f.

⁶⁶⁰ Prange, 1978, S. 80

⁶⁶¹ Vgl. Prange, 1978, S. 81

⁶⁶² Vgl. Prange, 1978, S. 81

⁶⁶³ Z.B. die Figur „Gehen“ ist von der Figur „Kriechen“ anhand allgemeiner Merkmale zu unterscheiden und das unabhängig davon wie jemand bestimmter geht oder kriecht.

⁶⁶⁴ Prange, 1978, S. 81

tion der „Figur des Verhaltens“ temporär oder dauerhaft, verunmöglicht oder in seiner Priorisierung hinter anderen nunmehr wichtiger gewordene, weil not-wendig sofort zu setzende Aktionen reiht. Wer sich als ein im Umgang mit dem Küchenmesser Ungeübter beim Schnittlauchschnneiden in den Finger schneidet, wird kaum mit dieser Tätigkeit übend fortfahren, sondern vorerst seinen geschädigten Finger verbinden. Wenngleich die Erfahrung der Unzulänglichkeit des eigenen Verhaltens, das mit Prange als enttäuschte Erwartung zu sehen ist, eine einübende Wiederholung provoziert, so ist festzuhalten, dass das Wann der einübenden Wiederholung im Schadensfall als auch im Falle einer Bedrohung nicht zwingend als nahtloser Anschluss an ein gerade gescheitertes Umgehen zu verstehen ist. Diese Zäsur deutet jedoch auch auf ein eventuelles Explizitwerden eines nachfolgenden Übens, das dann nicht mehr als bloßes mitgängiges Einüben zu bezeichnen ist, weil der im Üben Lernende aufgrund seiner vorherigen Erfahrung dazu angehalten erscheint, sich auch über die Regeln des Umgangs Gedanken zu machen.

Damit kann die Gangstruktur wie folgt skizziert werden:

0. Tun im ungebrochenen Lernkontinuum: Einleben/Mitgängiges Einüben in Situationen
1. Bruch: Es erfolgt ein situatives Scheitern im Umgang, was mit einem Scheitern des Lernens gleichzusetzen ist. Daraus kann ein Schaden oder die Gefahr, dass ein schädigendes Ereignis eintritt, entstehen.
2. Pathisches Moment: Das Scheitern im Umgang wird situativ pathisch erlebt.
3. Modifikation: Diese erfolgt beim mitgängigen Lernen auf einer vorreflexiven Ebene, da zwar das Wie modifiziert, aber das Warum nicht reflektiert wird.
4. Mitgängiges Lernen endet damit, dass das Subjekt mit einem Plus an Lebenserfahrung hervorgeht, weil im Erleben bereits die mögliche Wiederholbarkeit der Empfindung impliziert ist. Das heißt, dass das Subjekt exzentrisch zur erlebten Situation im Hinblick auf diese Wiederholbarkeit Stellung nimmt.⁶⁶⁵
5. Mögliche Einmündung in ein explizites Üben und/oder explizites Lernen.

Nachdem nun die Gangstrukturen der vier Lernverständnisse herausgearbeitet wurden, wird im Resümee die Frage „Welche Rolle kann dem Phänomen ‚Schaden‘ im Hinblick auf die Gangstruktur von Erfahrungslernen zugeschrieben werden?“ beantwortet.

⁶⁶⁵ Dieses exzentrische Stellungnehmen ist kein argumentatives Stellungbeziehen zur Situation, sondern die Einnahme eines Punktes, von dem aus die Situation als Bild gesehen wird, und dies kann nur exzentrisch und nie zentrisch erfolgen.

6. Resümee

Nunmehr werden die Ergebnisse der einzelnen Kapitel bezugnehmend auf die hierbei gestellten Forschungsfragen zusammenfassend behandelt. Danach wird ein kritischer Blick auf die eigene Arbeit geworfen und ein Ausblick für mögliche weitere Anschlussarbeiten gegeben.

Die Arbeit besteht exklusive Einleitung und Resümee aus vier Kapiteln, die alle um das Thema Schaden und Erfahrungslernen angesiedelt sind. Im ersten Kapitel (Kap. 2) erfolgt eine Klärung des Begriffs „Schaden“ in philosophischer Hinsicht, weil erstens Schaden als philosophischer Begriff in der Literatur kaum behandelt wird und zweitens eine exakte begriffliche Fassung des Phänomens „Schaden“ Voraussetzung für die Beantwortung der in Kapitel 3 gestellten Frage ist, wie Schaden wahrgenommen und so zur Erfahrung wird. Ausgehend vom juristischen Schadensbegriff, in welchem Schaden den Charakter einer Normverletzung aufweist, bei der immer eine Rechtsperson in Mitleidenschaft gezogen wird, ist Schaden im philosophischen und im weitesten Sinne pädagogischen Kontext als Verletzung eines Subjekts zu betrachten und wird erst durch die Qualifikation der Folgen eines Ereignisses zum Schaden. Dabei ist festzuhalten, dass das Empfinden des Subjekts als pathisches Erleben im Vordergrund steht.

In Kapitel 3 wurde das Erfahrungsverständnis der Autoren Husserl (Kap. 3.1.), Gadamer und Bollnow (Kap. 3.2.) sowie Waldenfels (Kap. 3.3.) hinsichtlich möglicher Zusammenhänge mit Schaden erörtert. Husserls Verständnis von Wahrnehmungserfahrung diente als Grundlage dafür, Schaden als irrealen Gegenstand auszuweisen, der als Folge von Prädikationen spontan und gegenüber dem Ereignis nachgängig erzeugt wird.⁶⁶⁶ Hierbei konnte jedoch nur der formale Aspekt der Wahrnehmung von Schaden und Erfahrung geklärt werden. Um Schaden im Hinblick auf die Dynamik der Lebenserfahrung zu erläutern, wurden Gadamer und Bollnows Erfahrungsverständnisse herangezogen. Mit Gadamer wurde die wechselseitige Bedingtheit von Verstehen und Erfahrung erörtert und mit Gadamer und Bollnow herausgearbeitet, wie Schaden als Spreng- bzw. Zündmittel für verfestigte Erfahrungen gesehen werden kann. Schaden, so wurde festgehalten, wirkt im Lebensgang jeglicher Gewohnheitsbildung in der Erfahrung zuwider, weil Schaden für den Betroffenen immer eine krisenhafte Situation bedeutet, in der ein

⁶⁶⁶ Vgl. Husserl, 1985, S. 317

Übergang von einem nicht mehr tragfähigen Gewohnten zu einem noch nicht sicheren Neuen stattfindet. Mit Waldenfels wurde der mit Husserl nicht fassbare pathische Aspekt des Schadens elaboriert. Bei Waldenfels steht der Erfahrungsbegriff im Zeichen von Responsivität und Widerfahrnis. Das pathische Widerfahrnis steht von seinem Verständnis her dem in dieser Arbeit ausgelegten Verständnis von Schaden am nächsten, weil Waldenfels Verletzung, die als ein wesentliches Merkmal von Schaden ausgewiesen wurde, zentral im Widerfahrnisbegriff positioniert. Das Subjekt tritt bei Waldenfels immer als ein im pathischen Sinne getroffenes auf, was insbesondere für von Schaden getroffene Subjekte gilt.

Im darauffolgenden vierten Kapitel wurden die vier Lernverständnisse von Oser et al. (Kap. 4.1.), Buck (Kap. 4.2.), Meyer-Drawe (Kap. 4.3.) und Prange (Kap. 4.4.) hinsichtlich des Vorhandenseins eines Zusammenhangs zwischen Schaden, Erfahrung und Lernen hermeneutisch untersucht. Oser et al. schränken ihre Sicht auf Lernen auf ein Lernen aus Fehlern ein. Lernziel dabei ist die Erlangung von einem weitreichenden Schutzwissen, das dem Lernenden einen auf Reibungsfreiheit ausgerichteten Lebensgang ermöglicht, wobei der Konnex zum Schaden über den Terminus „Schutz“ als metakognitiv fundierte Schadensvermeidungskompetenz bei Oser et al. gegeben ist. Die Lernverständnisse von Buck und Meyer-Drawe können durchaus als zueinander nahestehend bezeichnet werden, weil beide Autoren Lernen in enger Verbindung mit Erfahrung sehen, wobei im Unterschied zu Buck Meyer-Drawe Lernen explizit als Erfahrung ausweist. Beiden Lernverständnissen liegt die Denkfigur des Wandels des Lernenden zugrunde, wobei nicht nur ein Wandel der Sicht auf die Dinge, sondern auch ein Wandel des Selbstverhältnisses und damit des zukünftigen Erfahrungsmodus stattfindet. Meyer-Drawe schließt in komplementärer Weise an Buck an, indem sie den Aspekt des Lernanfangs deutlicher herausarbeitet. Gerade im Anfang des Lernens kann bei Meyer-Drawe der Schaden als Bruch eines Erfahrungskontinuums, eine Denkfigur, die zwar auch bei Buck, jedoch in einer anderen Gewichtung aufscheint, verortet werden. Schaden kann somit als Initialpunkt von Lernen, unter dem Aspekt des Lehrgeld-Zahlens aufgefasst werden. Von Pranges umfassender Darlegung seines Verständnisses von Lernen wurde der Aspekt des Lernens im Umgang, das er als mitgängiges Lernen bezeichnet, behandelt. Dabei hat sich gezeigt, dass die Fassung des Lernens im pragmatischen Kontext vom Ergebnis und von der Grundlage her Anschlussmöglichkeiten zum Oserischen Lernen aus Fehlern bietet. Vom Ergebnis her betrachtet, ist die Person, die aus Schaden gelernt hat, in beiden Theorien jemand, der im Umgang reüssiert. Die anth-

ropologische Grundlage, auf die Prange sein Lernverständnis stellt, zeigt Lernen als ein Phänomen, das sich zum einen weitgehend jeglicher Beobachtung entzieht, und zum anderen dem Menschen als Teil des Seins eingeschrieben ist, woraus Prange jegliche Legitimation pädagogischen Handelns ableitet. Diese Tendenz der Notwendigkeit des pädagogischen Handelns findet sich besonders im Hinblick auf die Erlangung des Schutzwissens implizit auch bei Oser. Allen vier Autoren ist gemeinsam, dass sie in ihren Lernverständnissen indirekt oder direkt das Phänomen Schaden ansprechen, wobei Schaden als Begriff nirgends erörtert wird. Im Gegensatz zu Oser erfolgt bei Buck, Meyer-Drawe und Prange die Darstellung von Lernen auf der Grundlage eines explizit ausgewiesenen Erfahrungsverständnisses. Die Frage, in welcher Hinsicht Schaden und Lernen bei Oser et al., Buck, Meyer-Drawe und Prange kontextualisiert werden, lässt sich wie folgt zusammenfassend beantworten: Alle vier Autoren sprechen explizit oder implizit von Schaden, wobei das, was im weitesten Sinne als pathisches Moment zu bezeichnen ist, als ausschlaggebendes Kriterium für Lernen dargestellt wird.

Das fünfte Kapitel widmete sich einer Analyse der Gangstruktur des Lernens bei den eben genannten Autoren. Hierbei hat sich gezeigt, dass die Gangstrukturen Ähnlichkeiten aufweisen, die es erlauben von einem Nahverhältnis zwischen Oser und Prange sowie Buck und Meyer-Drawe zu sprechen. An dieser Stelle kann die Frage „Welche Rolle kann dem Phänomen ‚Schaden‘ im Hinblick auf die Gangstruktur von Erfahrungslernen zugeschrieben werden?“ beantwortet werden. Herausgestellt hat sich, dass Lernen im Zusammenhang mit Schaden keine spezielle Gangstruktur aufweist, weil das affektive Involviertsein als Voraussetzung für Erfahrungslernen, das nicht in einem formellen Kontext gesehen wird, von allen Autoren explizit angesprochen wird und Schaden deshalb nur als intensivierender Faktor, jedoch nicht als *der* Faktor ausgemacht werden kann. Die Intensivierung des Lernens durch Schaden im Hinblick auf den Erfahrungsgang und den Lebensgang im Gesamten erweist sich jedoch als essentiell, weil das für das Lernen wesentliche pathische Moment gerade im Schaden seine größte Wucht entfaltet. Oser z.B. schreibt: „Bei positivem Beschämen ‚ärgert‘ man sich über sich selbst. Es ist eine Selbstindignation, die mit einem gewissen Grad von Trauer, Scham oder Zorn gegen etwas, das einem unterläuft, einhergeht.“⁶⁶⁷ An anderer Stelle wird von schmerzhaft erworbenen Gewissheiten gesprochen, für deren nachhaltige Verankerung laut Oser emotionale Betroffenheit, wie z.B. Ärger notwendig ist.⁶⁶⁸ Analog konnotierte

⁶⁶⁷ Oser/Spychinger, 2005, S. 74

⁶⁶⁸ Vgl. Oser/Spychinger, 2005, S. 60

Begriffe wie Enttäuschung, Betroffenheit und Erschütterung finden sich auch bei Buck im Kontext von Situationen, in denen etwas „schiefgegangen“ ist.⁶⁶⁹ Buck und Meyer-Drawe sprechen von „Lehrgeld-Zahlen“.⁶⁷⁰

Diese tiefere Betroffenheit ergibt sich aus dem Umstand, dass die Person aufgrund der gegebenen Irreversibilität eines Schadens und der damit einhergehenden Trauer, nicht nur mit den veränderten Umständen, sondern auch mit den irritierten eigenen Gefühlen umgehen muss. Dies wiederum deutet in Richtung einer jederzeit wiederholbaren Möglichkeit dieser Trauer, die wiederum ein Handeln forciert, den Wiedereintritt dieser zu verhindern.⁶⁷¹ Die in der Irreversibilität gegebene Nachhaltigkeit der Konsequenzen, die sich in Hinblick auf einen künftigen Umgang ergibt, die zum einen den Nachteil augenscheinlich werden lässt, und zum anderen einen emotionalen Impact bedeuten, mobilisieren die Person in Richtung einer Vermeidung einer künftigen Wiederholung derselben Empfindung. Dort setzt Lernen an, weil die hierbei ausgelöste emotionale Betroffenheit eine Modifizierung des Umgangs, aber auch der eigenen Weltsicht und schlussendlich der eigenen Selbstsicht notwendig macht. Dies wiederum bedeutet eine Wandlung, die ein Zurückgehen in den ursprünglichen Zustand versperrt: „Niemand werde ich wieder so sein, wie ich war, bevor ich die Schwelle betrat“.⁶⁷²

Mit Waldenfels und Prange lässt sich Schaden als unvollbarer Belehrer angeben, der den Lernenden immer als ungenügend vorbereiteten Prüfling trifft. Dem Schaden kann also eine belehrende Wirkung zugeschrieben werden, die mitunter sogar nachhaltiger sein kann, weil dem pathischen Moment eine andere Qualität zugeschrieben werden kann. Der von Oser gestellten und in ausblickhafter Weise beantworteten Frage, warum manche Person dann „trotzdem“ nicht aus Fehlern mit Schadenfolgen im weitesten Sinne lernen,⁶⁷³ kann in dieser Arbeit leider nicht nachgegangen werden. Ebenso in dieser Arbeit wurde auf eine Aspektierung hinsichtlich des biografischen Lernens im Zusammenhang mit Schaden verzichtet, weil es den Rahmen sprengen würde. Diesem wäre auf Basis der Ausführungen von Oser und Prange, die diese Art von Lernen ansprechen, nachzugehen. Obwohl die Wahrnehmung von Schaden bis hin zu einer grundlegenden Erörterung der Frage nach der Bedingung der Möglichkeit von Wahrnehmung erfolgt

⁶⁶⁹ Vgl. Buck, 1989, S. 80; Buck, 1975, S. 168; Buck, 1989, S. 47: „Am meisten lernt man bekanntlich aus dem, was schiefgegangen ist.“

⁶⁷⁰ Vgl. Buck, 1989, S. 15; Meyer-Drawe, 2008, S. 191

⁶⁷¹ Prange, 1981, S. 79: „Das ‚Immer-wieder‘ der Empfindung führt zu dem Begriff des Beständigen. Die Wiederholung der Empfindung ist der Grund für die Empfindung der Wiederholung.“

⁶⁷² Meyer-Drawe, 2008, S. 213

⁶⁷³ Vgl. Oser 2005, S. 237ff.

ist, mussten Aspekte, die den aktuellen neurophysiologischen Diskurs betreffen, aufgrund des begrenzten Umfangs ausgeblendet werden. Folgende Anschlussarbeiten erweisen sich somit als angezeigt: Hinsichtlich des biografischen Lernens erscheint eine auf methodischer Triangulierung beruhende Beforschung von historischen Schadensereignissen, sprich Katastrophen in Richtung der persönlichen Betroffenheit der involvierten Personen und deren Lernen fruchtbar. Zusätzlich könnte in einer weiteren Arbeit der Frage nachgegangen werden, unter welchen Bedingungen Schaden nicht zu einem Lernen führt. Dafür könnte der in dieser Arbeit für die Pädagogik explizit gemachte Schadensbegriff als Ausgangspunkt genommen werden. Für Pädagogen, die sich mit der medialen Vermittlung von Schadenssituationen qua Simulation auseinandersetzen, kann diese Arbeit als theoretische Grundlage dienen, weil die Wahrnehmung von Schaden auf phänomenologischer Ebene hermeneutisch herausgearbeitet wurde.

Abschließend kann gesagt werden, dass Lernen nicht nur nicht von außen beobachtbar ist, sondern auch sein Vonstattengehen trotz willentlicher Bemühungen und pädagogischer Einwirkungen letztendlich von seinem Anfangen her dem intentionalen Zugriff entzogen bleibt, was ein gemeinsames Merkmal mit dem Schaden darstellt, womit gesagt werden kann: Schaden passiert – Lernen auch.

7. Literatur

Aguirre, Antonio: Zum Verhältnis von modaler und praktischer Möglichkeit. In: Orth, Ernst Wolfgang (Hrsg.): Perspektiven und Probleme der Husserlschen Phänomenologie. Beiträge zur neueren Husserl-Forschung. Reihe: Phänomenologischen Forschungen. München: Verlag Karl Alber, 1991, S. 150-182

Aristoteles: Metaphysik. Schriften zur ersten Philosophie. Übers. u. Hrsg. Schwarz, Franz F., Stuttgart: Reclam, 2000

Aristoteles: Nikomachische Ethik. Übers. Gigon, Olof, Zürich: Artemis Verlag, 1952

Bateson, Gregory: Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1987

Bateson, Gregory: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemische Perspektiven. 2. Aufl., Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1983

Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. Begr. v. Hehlmann, Wilhelm, 16., vollst. überarb. Aufl., Stuttgart: Kröner, 2005

Bollnow, Otto Friedrich: Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 14. Jg. 1968, Nr. 3, Weinheim: Beltz, 1968, S. 221-252

Bollnow, Otto Friedrich: Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer, 1959

Bollnow, Otto Friedrich: Krise und neuer Anfang. Beiträge zur Pädagogischen Anthropologie. Heidelberg: Quelle u. Meyer, 1966

Breinbauer, Ines Maria: Wer nicht aus Fehlern lernen kann, wird nicht durch Schaden klug. Nachhaltiges Lernen durch Fehlerkultur? In: Schrittmesser, Ilse (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung. Frankfurt a. M.: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2009, S. 113-132

Buck, Günther: »Die Freudigkeit eines Sprungs...«. Negativität, Diskontinuität und die Stetigkeit des Bios. In: Weinrich, Harald (Hrsg.): Positionen der Negativität. München: Wilhelm Fink Verlag, 1975, 155-176

Buck, Günther: Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion. 3., um e. 3. Teil erw. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1989

Damasio, Antonio Rosa: Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. 2. Aufl., München: List Verlag, 1996

Dzierzbicka, Agnieszka: Informelles Lernen: Engagement unerwünscht! Von workload und unbedingtem Interesse. In: Mitgutsch, Konstantin; Sattler, Elisabeth, Westphal, Kristin, Breinbauer, Ines Maria (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta, 2008, S. 174-184

Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 7. Aufl., Tübingen: Mohr Siebeck, (1960), 2010

Giese, Christiane: Erinnerung. In: Vetter, Helmuth (Hrsg.): Lexikon der phänomenologischen Begriffe, Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2004, S. 157-161

Glock, Hans-Johann: Wittgenstein-Lexikon. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2000

Glück, Gerhard: Zeitgeist und Fehlertheorie (1921-1939). Meister Weimer und sein Schüler Kießling. In: Althof, Wolfgang (Hrsg.): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstages von Fritz Oser. Opladen: Leske+Budrich, 1999, S. 169-188

Göhlich, Michael; Zirfas Jörg: Lernen ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer, 2007

Grossmann, Andreas: Spontanität. In: Vetter, Helmuth (Hrsg.): Lexikon der phänomenologischen Begriffe, Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2004, S. 498

Halder Alois; Müller, Max: Philosophisches Wörterbuch. Erw. Ausg., Freiburg i. Br.: Herder, 1993

Heidegger, Martin: Sein und Zeit. 19. Aufl., Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2006

Hillmann, Karl-Heinz (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Begr. v. Hartfiel, Günter, 5., vollst. überarb. und erw. Aufl., Stuttgart: Kröner, 2007

Hügli, Anton; Lübcke, Poul (Hrsg.): Philosophielexikon. Personen und Begriffe der abendländischen Philosophie von der Antike bis zur Gegenwart. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 1991

Husserl, Edmund: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie, Einleitung in die phänomenologische Philosophie. 3. Auflage, Hrsg. Ströker, Elisabeth, Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1996

Husserl, Edmund: Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik. Hrsg. Landgrebe, Ludwig, 6. verb. Aufl., Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1985

Husserl, Edmund: Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins (1893 – 1917). Husserliana Bd. X, Hrsg. Boehm, Rudolf, Den Haag: Verlag Martinus Nijhoff, 1966

Hüther, Gerald: Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. 6. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht, 2006

Hutterer, Robert: Unlearning. In: Dzierzbicka, Agnieszka; Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Zertifizierung. 2. Aufl., Wien: Löcker, 2008, S. 271-278

- Jauch, Gerd (Hrsg.): Lexikon Recht, 2000 Rechtsbegriffe von A-Z. Wiesbaden: Gabler, 1985
- Kluge, Friedrich: Kluge. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 24. Aufl. durchges. u. erw. v. Seebold, Elmar, Berlin: De Gruyter, 2002
- Koch, Lutz: Eine pädagogische Apologie des Negativen. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): Erziehung - Bildung – Negativität. Zeitschrift für Pädagogik 49. Beiheft, Weinheim: Beltz, 2005, S. 88-104
- Kühn, Rolf: Intention. In: Vetter, Helmuth (Hrsg.): Wörterbuch der phänomenologischen Begriffe. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2004, S. 438-440
- Mertens, Karl: Die Zeitstruktur kluger Handlungen. In: Kersting, Wolfgang (Hrsg.): Klugheit. Weilerwist: Velbrück Wissenschaft, 2005, S. 215-236
- Meyer-Drawe, Käte: Anfänge des Lernens. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): Erziehung - Bildung – Negativität. Zeitschrift für Pädagogik. 49. Beiheft Weinheim: Beltz, 2005a, S. 24-37
- Meyer-Drawe, Käte: Das Risiko des Lernens. In: Lernen. Ereignis und Routine. Friedrich Jahresheft IV, Seelze: Friedrich Verlag, 1986, S. 138-140
- Meyer-Drawe, Käte: Der Begriff der Lebensnähe und seine Bedeutung für eine pädagogische Theorie des Lernens und Lehrens. In: Dircksen, Rolf; Rüdiger Fromholz (Hrsg.): Bielefelder Hochschulschriften Bd. 20. Bielefeld: Pfeffersche Buchhandlung, 1978
- Meyer-Drawe, Käte: Diskurse des Lernens. München: Wilhelm Fink Verlag, 2008
- Meyer-Drawe, Käte: Heideggers Bemerkungen zur Paradoxie des Lernens. In: Großmann, Andreas; Jamme, Christoph (Hrsg.): Metaphysik der praktischen Welt. Perspektiven im Anschluß an Hegel und Heidegger. Festgabe für Otto Pöggeler. Amsterdam: Editions Rodopi B.V., 2000, S. 259-267
- Meyer-Drawe, Käte: Leiben und Leben – Eine phänomenologische Miniatur. In: Forneck, Hermann Josef; Retzlaff, Birgit (Hrsg.): Kontingenz – Transformation – Erziehung. Rostock: Koch, 2005b, S. 21-27
- Meyer-Drawe, Käte: Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jahrg., Heft 4/2003. Heidelberg: VS Verlag, 2003, S. 505-514
- Meyer-Drawe, Käte: Lernen als Umlernen – Zur Negativität des Lernprozesses. In : Lippitz, Wilfried; Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. Königstein/Ts.: Scriptor, 1982, S. 19-45
- Meyer-Drawe, Käte: Menschen im Spiegel ihrer Maschinen. In: Grathof, Richard; Waldenfels, Bernhard (Hrsg.): Übergänge, Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Lebenswelt Band 29. München, Wilhelm Fink Verlag, 1996

Mitgutsch, Konstantin: Lernen durch Enttäuschung. Eine pädagogische Skizze. Wien: Braumüller, 2009

Nielsen, Cathrin: Identität. In: Vetter, Helmuth (Hrsg.): Wörterbuch der Phänomenologischen Begriffe. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2004, S. 280-283

Nietzsche, Friedrich: Jenseits von Gut und Böse. Zur Genealogie der Moral. Köln: Anaconda Verlag, 2006

Oser, Fritz: Negatives Wissen und Moral. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): Erziehung - Bildung – Negativität. Zeitschrift für Pädagogik 49. Beiheft, Weinheim: Beltz, 2005, S. 171-181

Oser, Fritz; Hascher, Tina; Spychinger, Maria: Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des „negativen“ Wissens. In: Althof, Wolfgang (Hrsg.): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstages von Fritz Oser. Opladen: Leske+Budrich, 1999, S. 11-41

Oser, Fritz; Spychinger, Maria: Lernen ist Schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkunde. Weinheim: Beltz, 2005

Patzelt, Werner: Sozialwissenschaftliche Forschungslogik. Einführung. München: Oldenbourg, 1986

Prange, Klaus: Lernen im Kontext des Erziehens. Überlegungen zu einem pädagogischen Begriff des Lernens. In: Mitgutsch, Konstantin, Sattler, Elisabeth; Westphal, Kristin; Breinbauer Ines Maria (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta, 2008, S. 241-248

Prange, Klaus: Pädagogik als Erfahrungsprozess, I. Der Pädagogische Aufbau der Erfahrung. Stuttgart: Klett-Cotta, 1978

Prange, Klaus: Pädagogik als Erfahrungsprozess, III. Die Pathologie der Erfahrung. Stuttgart: Klett-Cotta, 1981

Prange, Klaus: Pädagogik als Erfahrungsprozess, II. Die Epochen der Erfahrung. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979

Prange, Klaus: Schlüsselwerke der Pädagogik Band 1. Von Plato bis Hegel. Stuttgart: Kohlhammer, 2008 Kapitel: 3 u. 20

Prange, Klaus: Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh, 2005

Pschyrembel. Klinisches Wörterbuch: 258. Aufl., Berlin: de Gruyter, 1998

Rang, Bernhard: Die bodenlose Wissenschaft. Husserls Kritik von Objektivismus und Technizismus in Mathematik und Naturwissenschaft. In: Orth, Ernst Wolfgang (Hrsg.): Profile der Phänomenologie. Zum 50. Todestag von Edmund Husserl. Phänomenologische Forschungen Bd. 22, München: Karl Alber Verlag, 1989, S. 88-136

- Rolf, Thomas: Erwartung. In: Vetter, Helmuth (Hrsg.): Lexikon der phänomenologischen Begriffe, Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2004, S. 169-170
- Roth, Gerhard: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1997
- Sacks, Oliver: Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte. Hamburg: Rowohlt, 1996
- Scholz, Gerold: Der Sprung über die Bank. Oder: Lernen kann man beobachten. In: Mitgutsch, Konstantin, Sattler, Elisabeth; Westphal, Kristin; Breinbauer Ines Maria (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart, Klett-Cotta, 2008, S. 78-96
- Schur, Max: Das Es und die Regulationsprinzipien des psychischen Geschehens. In: Uexküll, Thure von; Grubrich-Simitis, Ilse (Hrsg.): *Conditio humana*. Ergebnisse aus den Wissenschaften. Frankfurt a. M.: S. Fischer Verlag, 1973
- Simon, Fritz B.: Die Kunst nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management und Politik Heidelberg: Carl Auer Verlag, 2002
- Sparrer, Insa; Varga von Kibéd, Matthias: Ganz im Gegenteil – Tetralemmaarbeit und andere Grundformen systemischer Strukturaufstellungen – für Querdenker und solche, die es werden wollen. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag, 2000
- Spitzer, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. 1. Aufl., Heidelberg: Spektrumverlag, (2006), 2009
- Strasser, Rudolf: Der immaterielle Schaden im österreichischen Recht. In: Schwind, Fritz (Hrsg.): Wiener rechtswissenschaftliche Studien, Band 1, Wien: Manzsche Verlags- und Universitätsbuchhandlung, 1964
- Stowasser, Joseph Maria; Michael Petschenig; Skutsch, Franz: Der Kleine Stowasser. Lateinisch-Deutsches Schulwörterbuch. Wien: Hölder – Pichler – Tempsky, 1980
- Sturm, Hans Peter: Weder Sein noch Nichtsein. Der Urteilsvierkant (catuskoti) und seine Korollarien im östlichen und westlichen Denken. Würzburg: Ergon-Verlag, 1996
- Tergan, Sigmar-Olaf; Keller, Tanja: Visualizing Knowledge and Information: An Introduction. In: Tergan, Sigmar-Olaf; Keller, Tanja (Hrsg.): Knowledge and information visualization – Searching for synergies. Berlin: Springer, 2005
- Vetter, Helmuth: Anderer. In: Vetter, Helmuth (Hrsg.): Lexikon der phänomenologischen Begriffe, Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2004, S. 21-26
- Vetter, Helmuth: Erfüllung. In: Vetter, Helmuth (Hrsg.): Lexikon der phänomenologischen Begriffe, Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2004, S. 156-157
- Vetter, Helmuth: Nichts. In: Vetter, Helmuth (Hrsg.): Lexikon der phänomenologischen Begriffe, Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2004, S. 385-387

Volkmann-Schluck, Karl-Heinz: Die Metaphysik des Aristoteles. Frankfurt a. M.: Verlag Vittorio Klostermann, 1979

Waldenfels, Bernhard: Antwortregister. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, (1994), 2007

Waldenfels, Bernhard: Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse und Phänomenotechnik. Frankfurt a. M., Suhrkamp, 2002

Waldenfels, Bernhard: Der leibliche Sitz der Gefühle. In: Staudigl, Michael; Trinks, Jürgen (Hrsg.): Ereignis und Affektivität. Zur Phänomenologie des sich bildenden Sinnes. Wien: 2006, S. 161-176

Waldenfels, Bernhard: Phänomenologie zwischen Pathos und Response. In: Högrefe, Wolfram (Hrsg.): Grenzen und Grenzüberschreitungen. XIX. Deutscher Kongreß für Philosophie, 23. - 27. September 2002 in Bonn. Vorträge und Kolloquien, Berlin: Akademie Verlag, 2004, S. 813-825

Waldenfels, Bernhard: Sinnesschwellen. Studien zur Phänomenologie des Fremden 3. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1999

Waldenfels, Bernhard; Gehring, Petra; Fischer Matthias: Gespräch mit Bernhard Waldenfels. »...jeder philosophische Satz ist eigentlich in Unordnung, in Bewegung«. In: Fischer, Matthias; Gondek, Hans-Dieter; Liebsch, Burkhard (Hrsg.): Vernunft im Zeichen des Fremden. Zur Philosophie von Bernhard Waldenfels. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2001, S. 408-459

Weiß, Gabriele: Fröhliche Erziehungswissenschaft, In: Kubac, Richard; Rabl, Christine; Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2009, S. 90-99

Westphal, Kristin, Lernen als Unterbrechung. Aspekte einer Phänomenologie des Schweigens im Theater/Spiel. In: Mitgutsch, Konstantin, Sattler, Elisabeth; Westphal, Kristin; Breinbauer Ines Maria (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur, Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta, 2008, S. 159-173

Wittgenstein, Ludwig: Über Gewissheit. 1. Aufl., Hrsg. Anscombe, Gertrude Elizabeth Margaret; Wright, Georg Henrik von, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1970

Woo, Jeong Gil: Responsivität und Pädagogik. Die Bedeutung der responsiven Phänomenologie von Bernhard Waldenfels für die aktuelle phänomenologisch orientierte Erziehungsphilosophie. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2007

Internetquellen:

[http://de.wikipedia.org/wiki/Schaden_\(Recht\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Schaden_(Recht)). Stand: 22.08.2011

<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/13900/schaden-v8.html>. Stand: 22.08.2011

<http://bgb.jura.uni-hamburg.de/av/249-254>. Stand: 22.08.2011

<http://www.rechtswörterbuch.de/recht/s/schaden>. Stand: 22.08.2011

http://www.rechtinkuerze.ch/rechtsgebiete/obli/05_unerlaubte_Handlung.php#_Toc23964001. Stand: 22.08.2011

<http://www.ra-moser.at/info%20schmerzensgeld.htm>: Stand: 22.08.2011

<http://www.conserio.at/juristische-person>. Stand: 22.08.2011

<http://dejure.org/gesetze/ZPO/546.html>. Stand: 22.08.2011

<http://www.bz-berlin.de/kultur/kunst/putzfrau-zerstoert-kippenberger-kunst-article1310033.html>. Stand: 15.01.2012

<http://www.openthesaurus.de/synonyme/widrig>. Stand: 26.09.2011

<http://de.wikipedia.org/wiki/Weben>. Stand: 23.10.2011

<http://www.nzzfolio.ch/www/d80bd71b-b264-4db4-afd0-277884b93470/showarticle/9ca29ec9-465a-466d-b05a-7e6fea97a615.aspx>.
Stand: 22.07.2012

Danksagung

Zu allererst möchte ich mich bei Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Ines Maria Breinbauer bedanken, dass sie mir durch die von ihr gegebenen Gedankenanstöße, im besonderen jenen, die mich auf die Problematik der Wahrnehmung von Schaden gebracht haben, einen Zugangsweg zur Thematik dieser Arbeit aufgezeigt hat, der ohne diese Hinweise meiner Wahrnehmung entzogen geblieben wäre. Zudem bedanke ich mich bei ihr, dafür dass sie mir gerade in der Vorbereitungsphase der Diplomarbeit, als sie meine aufkeimende Konfusion hinsichtlich der Strukturierung bzw. Formulierung des Themas bemerkte, einen roten Faden an die Hand gab, und mir so Hilfe zur Selbsthilfe verschaffte. Meinen Eltern und auch meinen Geschwistern bin ich neben so vielem anderem dankbar für den emotionalen Rückhalt, den sie mir besonders im Hinblick auf mein Studium gegeben haben. Für mich, der nun nach Jahren den Weg nach Hause gefunden hat, bedeutet es sehr viel, mit Euch Familie zu sein.

Mein ganz besonderer Dank gilt meiner Studienkollegin Petra Kirchberger-Schmidt ohne deren pragmatischen und fachlich fundierten Ratschläge sowie ohne ihren argus-äugigen Blick für Ungereimtheiten diese Arbeit wahrscheinlich zur „Unendlichen Geschichte“ geworden wäre. Dass ich die Arbeit überhaupt fertig stellen konnte, verdanke ich sowohl Frau Kirchberger-Schmidt als auch ihren Eltern Ingrid und Josef Kirchberger, da sie mir rund ein halbes Jahr lang Quartier gewährt, ja viel mehr noch mich in ihren Kreis quasi als „temporäres Familienmitglied“ aufgenommen haben, als ein konzentriertes Arbeiten an der Diplomarbeit in meiner Wohnung aufgrund einer Generalsanierung des Wohnhauses absolut unmöglich geworden war.

Auf diesem Wege möchte ich allen Menschen in meinem beruflichen Umfeld danken, die in den letzten Monaten meine sporadische dienstliche Anwesenheit kompensiert haben. Meinen speziellen Dank spreche ich diesbezüglich meiner Stellvertreterin, Frau Karina Schermann, aus. Des Weiteren bedanke ich mich bei meinem Arbeitskollegen Herrn Daniel Jancik für die Hilfe bei der Übersetzung der Kurzfassung ins Englische.

Lebenslauf

Private Daten

Geboren: Linz am 07.10.1966.

Familienstand: ledig

Wohnhaft in Wien seit 1994

Schulischer und beruflicher Werdegang

1985 Matura am Oberstufenrealgymnasium Linz Stifterstrasse

1985 bis 1987 Studium der Philosophie und Geschichte an der Universität Wien

1987 bis 1988 Lehramtsstudium PPP und Geschichte

1988 bis 1989 Präsenzdienst als Einjährig-Freiwilliger, Abschluss der Offiziersanwärterausbildung im Bereich der Waffengattung „Pionier“, Beförderung zum Wachtmeister

1989 bis 1991 Gruppenkommandant und Ausbilder an der Pioniertruppendelegation Klosterneuburg

1991 bis 1994 Besuch der Höheren Forstlichen Lehranstalt Gainfarn, Matura mit Auszeichnung 1994

1994 bis 1995 Berufliche Tätigkeit im Bereich Direktmarketing bei Firma PROMAIL

1995 Wiedereintritt in den Dienst beim Bundesheer, Versetzung an die ABC-Abwehrschule, Umschulung auf die Waffengattung ABC-Abwehr, Ernennung zum Leutnant

1995 bis 1997 Zugskommandant und Ausbilder in der ABC-Abwehrkompanie Wien

1996 Beförderung zum Oberleutnant

1997 Teilnahme am Hochwasserkatastropheneinsatz der Austrian Forces Disaster Relief Unit (AFDRU) in Polen

1998 Einteilung als Leiter des Referates Wirtschaftsdienst und Lehroffizier für Wirtschaftsdienst unter ABC-Bedrohung an der ABC-Abwehrschule Wien, Umschulung auf die Waffengattung Wirtschaftsdienst

1999 Teilnahme am Erdbebeneinsatz von AFDRU in der Türkei als versorgungsführender Offizier und Lagerkommandant, einsatzbezogene temporäre Beförderung zum Major,

Ablegung der Dienstprüfung für eine A2-Verwendung im Bundesdienst

2000 Beförderung zum Hauptmann, Versetzung in die Wirtschaftsabteilung des Bundesministeriums für Landesverteidigung, Aufnahme als Vertragsbediensteter, Einteilung als Referatsleiter im Subfachbereich Wirtschaftsgerät

2002 Einteilung als Referatsleiter im Heeresbau und Vermessungsamt mit österreichweitem Zuständigkeitsbereich für die Einrichtung der baulichen Infrastruktur des Bundesministeriums für Landesverteidigung und des Bundesheeres

2001 bis 2004 Teilnahme an Sprachkursen für Portugiesisch am Lateinamerika Institut Wien

2005 Beginn Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien

2007 Dreiwöchige, freiwillige, unentgeltliche Tätigkeit im Straßenkinder-Betreuungsprojekt „CATAVENTO“ in Barreiras, Brasilien

2008 Einteilung als Referatsleiter Immobilienrechnungswesen im Heeresbau und Vermessungsamt

2009 Pädagogisches Praktikum: Mitarbeit am Kongress ECER 2009 an der Universität Wien in den Bereichen Helpdesk und Technik

2010 Wissenschaftliches Praktikum: Aufbereitung und Auswertung von betrieblich relevanten Daten der Präsenzbibliothek des Institutes für Bildungswissenschaften.

Eigenständigkeitserklärung

Mit meiner Unterschrift versichere ich,

1. dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe, und
2. dass ich die Diplomarbeit bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, _____

Datum

Unterschrift