

LERNEN UND NEGATIVITÄT

**Die Produktivität der Negativität von Erfahrung
und das Phänomen des Um-lernens im Vollzug des Lernens**

DIPLOMARBEIT

**zur Erlangung des Magistergrades der Philosophie
an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften
der Universität Wien**

**eingereicht von
Konstantin Mitgutsch**

Wien, Januar 2003

LERNEN UND NEGATIVITÄT

DANKSAGUNG

Zu danken habe ich besonders: Prof. Dr. Dietrich Benner, Humboldt Universität zu Berlin, für die Unterstützung meines Vorhabens und die vielfältigen Anregungen bei der Entstehung meiner Problemstellung, und Prof. Dr. Ines Breinbauer, Universität Wien, für die umsichtige Betreuung meiner Arbeit.

Anregungen haben mir die Gespräche und Diskussionen mit Dr. Elisabeth Sattler, Universität Wien, und Dr. Kirstin Westphal, Universität Koblenz, sowie die Debatten im Rahmen des Forschungskolloquiums für Allgemeine Erziehungswissenschaften der Humboldt Universität zu Berlin gegeben.

Durchführbar wurde diese Arbeit durch die Unterstützung meiner Familie, die mir die Möglichkeit gab, die nötigen Rahmenbedingungen zum Gelingen dieser Arbeit zu schaffen. Besonders möchte ich mich bei Emanuel Frass und Daniela Ruf für die kritischen Bemerkungen und die wohlthuenden Aufmunterungen bedanken, sowie bei meinen engen Freunden für die anregenden Diskussionen.

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	5
1. Einleitung	6
1.1 Lernen und Negativität in der Pädagogik – eine Skizze	7
1.2 Zum Phänomen der Negativität im Lernprozess	10
2. Eine hermeneutische Perspektive auf Lernen und Negativität	15
2.1 Hermeneutisches Verstehen der Erfahrung bei Hans-Georg Gadamer	17
2.1.1 Die Produktivität der Negativität von Erfahrung	17
2.1.2 Die bestimmte Negation im Prozess der Erfahrung	20
2.1.3 Die radikale Undogmatik des Erfahrens	22
2.2 Die Negativität der Erfahrung und Lernen bei Günther Buck	24
2.2.1 Zusammenhang von Lernen und Erfahrung	25
2.2.2 Antizipation und Instantiae Negativae	28
2.2.3 Vor-Wissen und Horizontalität	30
2.2.4 Der Wandel des Erfahrungshorizonts	31
2.2.5 Vorwissen und Lernen	33
2.3 Resümierende Betrachtung und Abgrenzung der hermeneutischen Perspektive	35
2.3.1 Negativität und Erfahrung	35
2.3.2 Negativität und Lernen	37
3. Eine entwicklungspsychologische Perspektive auf Lernen und Negativität bei Jean Piaget	41
3.1. Die entwicklungspsychologische Perspektive auf Lernen	42
3.1.1 Zum genetischen Lernverständnis	44
3.1.2 Faktoren der Entwicklung geistiger Strukturen	46
3.1.3 Die Äquilibration im Lernprozess	47
3.2 Lernen und Negativität als Motivation der Entwicklung	48

3.3 Problematisierung der Negativität im genetischen Lernverständnis	51
3.3.1 Die Verkürzung der Negativität	53
3.3.1.1 <i>Lernen als linearer Prozess zunehmender Rationalität</i>	53
3.3.1.2 <i>Die Reduktion der Negativität auf ihre Überwindung</i>	54
3.3.2 Die simulierte Negativität der Erfahrung	56
3.3.3 Die scheinbare Unfähigkeit zur Negation beim Kind	58
3.4 Lernen und Negativität bei Jean Piaget	61
3.4.1 Skizze der Thematisierung von Negation im Lernprozess	61
3.4.2 Konfrontation mit Lernen als Um-lernen	64
4. Eine phänomenologische Perspektive auf Lernen und Negativität	68
4.1 Pädagogische Phänomenologie – eine Skizze	69
4.1.1 Vorlogisch vs. unthematisch	72
4.2 Lernen als Um-lernen	76
4.2.1 Ein Beispiel des Um-lernens	78
4.2.2 Um-lernen am Anderen	82
4.3 Negativität und Um-lernen	85
5. Resümee	89
5.1 Die Produktivität der Negativität von Erfahrung	89
5.2 Ein genetisch-strukturelles Verstehen von Lernen und Negativität	94
5.3 Das Phänomen des Umlernens	97
6. Ausblick	99
7. Literaturverzeichnis	101

VORWORT

Die vorliegende Arbeit widmet sich einer hoffnungsvollen Enttäuschung - oder besser: einer Ent-täuschung! Denn was könnte hoffnungsvoller sein, als mit guten Gründen eine Täuschung aufzuheben, die im aktuellen pädagogischen Diskurs vorzuherrschen scheint. Enttäuscht soll hierbei ein Lernbegriff werden, wenn er sich als objektiv messbarer Reiz-Reaktions-Zusammenhang oder als homogener Prozess zunehmender Rationalität versteht. Ein solcher Lernbegriff hat vergessen, was im Vollzug des Lernens wesentlich ist: das Moment der Negativität! Rücken wir nämlich den Blick weg vom Resultat des Lernens und hin zum Vollzug des Lernens, dann erhält die Negativität, die Ent-täuschung der falschen Erwartung, eine wesentlich produktive Rolle im Prozess des Lernens. Warum die Negativität im Lernprozess produktiv sein könnte, gilt es im Zuge dieser Arbeit exemplarisch an den Thesen Hans-Georg Gadammers, Günther Bucks, Jean Piagets und Käte Meyer-Drawes zu erörtern.

1. EINLEITUNG

*"You have learnt something. That always feels at first as if you had lost something."¹
(G. B. Shaw, Major Barbara, Act III)*

Sowohl im alltäglichen Sprachgebrauch als auch im wissenschaftlichen Diskurs gilt Lernen zumeist als Erweiterung, Klärung und Verallgemeinerung der positiven Grundlagen des alltäglich Vertrauten. In einem erziehungswissenschaftlichen Kontext trifft man hauptsächlich auf Definitionen des Lernbegriffs, wie sie Jörg Ruhloff lexikalisch skizziert: "Lernen, allgemeinsprachlich der Erwerb, die Aneignung von Kenntnissen, die Änderung von Denken, Einstellungen und Verhaltensweisen aufgrund von Belehrung oder Erfahrung..." (RUHLOFF 1990 in: BROCKHAUS 1990, S.296). In einem ähnlichen Sinn definiert Alfred Tremml seinen Lernbegriff: „Lernen ist eine erfahrungsbedingte Veränderung der Möglichkeiten eines lebenden Systems, in einer Umwelt einen Zustand einnehmen zu können" (TREML 1996, S.97). Ein solcher Lernbegriff hat vergessen, was am Begriff des Lernens wesentlich ist: das Moment der Negativität!

Die folgende Arbeit stellt den Versuch dar, eine Skizze des Phänomens *Lernen und Negativität* zu entwerfen. Da bei jeder Skizze ein spezifisches Zerrbild je nach Perspektive auf das Objekt entsteht, erscheint es sinnvoll, die hier angewandte Perspektive (oder das sich hier formierende Zerrbild) näher zu erörtern.

Im Mittelpunkt der Betrachtung steht das Phänomen des Lernens. Hierbei wird zwischen einem teleologischen und einem genealogischen Lernverständnis unterschieden. Bei einem teleologischen Blick auf Lernen, wie er unter anderem im *Behaviorismus*, *Kognitivismus* und in der *Lernpsychologie* Verwendung findet, steht das Resultat, also das *Was* des Lernens im Vordergrund. Aus dieser Perspektive (wie später am Exempel der Entwicklungspsychologie Jean Piagets näher ausgeführt wird) spielt das Moment der Negativität eine wichtige, jedoch nicht *wesentliche* Rolle. Dieses spezifische Wesensmerkmal von Lernen wird erst bei der Frage nach dem *Wie* des Lernens deutlich. Wird Lernen als Phänomen genealogisch betrachtet, also der Blick auf die Genese der menschlichen Erfahrung gerichtet, dann tritt das Lernresultat in den Hintergrund und der Vollzug des Ler-

¹ Zit. n.: BUCK 1989, S.7

nens in den Vordergrund. In weiterer Folge kann unter Bezug auf Günther Buck Lernen in zwei Kategorien differenziert werden: (1) Ein Lernen, in dem ein Vorwissen expliziter bestimmt wird, und (2) jenes, in dem es zu einem Wandel des Vorwissens und des Erfahrenen selbst kommt. Hierbei soll das zuerst erwähnte Lernen – das *Dazulernen* – nicht ignoriert werden, da es im Lernalltag seinen Einsatz findet. Das Hauptaugenmerk liegt jedoch im zweiten Aspekt des Lernens: im Wandel des Vorwissens.²

Um mich einer genealogischen Perspektive auf das Phänomen *Lernen und Negativität* zu nähern, wende ich mich exemplarisch an vier differente Positionen: an eine philosophisch-hermeneutische (Hans-Georg Gadamer; Kapitel 2.1 dieser Arbeit), an eine hermeneutisch-phänomenologische (Günther Buck; Kapitel 2.2), an eine genetisch-entwicklungspsychologische (Jean Piaget; Kapitel 3) und an eine pädagogisch-phänomenologische (Käte Meyer-Drawe; Kapitel 4).

Dies ist also der Grundriss meiner Skizze. Auch wenn hierbei nur ein Detail des umfassenden Themas, Lernen, betrachtet werden kann, erscheint dieses Detail aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive wert Beachtung zu finden.

1.1 Lernen und Negativität in der Pädagogik – eine Skizze

Im pädagogischen Kontext scheint das Thema *Lernen und Negativität* zu einem vernachlässigten Randthema zu gehören und doch haben sich viele pädagogische Klassiker dieser Problematik gewidmet. Im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs findet man eine Vielzahl an Thematisierungen zu Lernen oder zu Negativität, eine Verflechtung der beiden Begriffe scheint jedoch eher selten auffindbar. Ohne hier eine systematisch-historische Erörterung zu intendieren und ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit, möchte ich in Form eines oberflächlichen Überblicks in Erinnerung rufen, welche Klassiker *Lernen und Negativität* thematisierten, und wie sich ErziehungswissenschaftlerInnen heute dieser Thematik nähern. In diesem Abschnitt sollen einige wenige Werke und Autoren

² Vgl. BUCK 1989

Erwähnung finden, die sich dem Phänomen *Lernen und Negativität* widmen, und das Thema historisch und aktuell verorten.³

Die erste historische Quelle, die das Moment der Negativität im Lernprozess verdeutlicht, ist in Platons Dialog *Menon* zu finden (vgl. PLATON 1994). In dem Dialog zwischen Sokrates und dem Sklaven wird Letzterer durch Ent-täuschungen und Irritationen an die Grenzen seiner Erfahrung geführt (die sich auf ein mathematisches Wissen bzw. Nicht-Wissen beschränkt). Hierbei beleuchtet er die Struktur des menschlichen Lernens. Dietrich Benner würdigt Platons Gewichtung der Negation im Lernprozess, da dieser „den Lernweg des Lernenden als einen über die Negativität der Erfahrung vermittelten Erkenntnisprozess“ (BENNER 2003, S.3) beschreibt, wobei dieser die Negativität des Lernprozesses auf den Lernenden beschränkt, nicht jedoch auf den Lehrenden ausweitet.

Bei einem weiteren Klassiker, nämlich Jean-Jacques Rousseau, wird die Thematik der Negativität im Lernprozess thematisiert. In seinem fiktiven Roman *Emile* exploriert der Autor welche Rolle Ent-täuschungen, Konflikte und Widerstände für die Entwicklung eines jungen Knaben in der pädagogischen Provinz spielen. Rousseau beschreibt die Aufgabe der Negativität im Lernprozess als Konfrontation mit denen als üblich geltenden Konventionen des Bürgertums. Er versteht das Negative Moment in der Erziehung als das Telos, zu Verhindern, dass mit dem Kind etwas getan wird (vgl. BREINBAUER 1998, S.63f).

Nach Rousseau widmet sich Ernst Friedrich Schleiermacher der Negativität im Erziehungsprozess, wobei er zwischen positiven und negativen Aktionsformen in der Erziehung unterscheidet und diese in Begriffe Unterstützen und Gegenwirken fasst. (vgl. SCHLEIERMACHER 1959, ausführlicher: KOCH 1995, S.52-56, kritisch dazu: BENNER 2003).

Bei einem weiteren berühmten Zeitgenosse, nämlich Immanuel Kant, findet die Negation von Erfahrung ebenfalls Erwähnung. Dieser bezeichnet die Disziplin als das Negative an der Bildung, wobei er diese als Unterlassen dessen versteht, wodurch Können behindert und Wissen verhindert wird. Kant versucht die Problematik des Wissens und Nicht-Wissens zu entfalten, was die Negativität im Lernprozess selbst nur streift (vgl. KOCH 1995, S.6).

³ Die folgenden Hinweise dienen mehr einer kontextuellen Verortung als einer ausführlichen Quellenrecherche. Ausführlicher dazu: BENNER/ENGLISH 2003; KOCH 1995; BUCK 1975.

Ebenso scheint Johann Friedrich Herbarts Verständnis von *Lernen und Negativität*, mehr die Problematik der Sittlichkeit zu umfassen, und weniger die Negativität im Lernvollzug zu berühren. Dieser differenziert zwar zwischen einer positiven und einer negativen Sittlichkeit, entwirft aber keine entsprechende Theorie dieser Modalitäten (vgl. KOCH 1995, S.52).

Wenn man sich auf die Thematik der Negativität im Bildungsprozess einlässt, darf die Negative Dialektik Adornos nicht unerwähnt bleiben. Adornos ideologiekritisches Programm scheint besonders im Kontext seiner Problematisierung der Halbbildung unser Thema zu berühren. Sein Interesse liegt jedoch vorwiegend im Aufspüren vorgeblicher Identität und deren Perturbation, was die um vieles anspruchlosere Intention einer Erörterung von *Lernen und Negativität* zu überflügeln scheint (vgl. ADORNO 1982).

Ein Philosoph der die Bedeutung der Negation von Erfahrung in den angelsächsischen Bereich eingeführt hatte, ist John Dewey (vgl. DEWEY 1985). Der Begründer des Pragmatismus entwickelt ein Stufenmodell des Lernens, bei dem der Umgang mit Fehlern und Irritationen eine entscheidende Rolle spielt. Er würdigt die Rolle der Negativität der Erfahrung im Lernprozess, verkürzt aber – laut Günther Buck – den Lernbegriff auf Erfahrungen innerhalb eines linearen Horizonts der Erfahrbarkeit (vgl. BUCK 1989, S.82)⁴.

Ein Vertreter, der die Bedeutung der Negativität der Erfahrung in einen neuen Kontext rückt, und dessen produktiven Gehalt propagiert, ist Hans-Georg Gadamer (vgl. dazu Kapitel 3.1). In seiner Tradition stehend, veröffentlicht schließlich Günther Buck eine umfassende Erörterung zu Lernen und Erfahrung, welche noch im aktuellen pädagogischen Diskurs ihren Einzug findet (vgl. dazu Kapitel 3.2).

In einem lerntheoretischen Kontext setzen sich unter anderem Ausubel sowie Correll (vgl. AUSUBEL 1978 und CORRELL 1964, kritisch dazu MEYER-DRAWE 1982 und 1982b) und in der Entwicklungspsychologie Jean Piaget (vgl. dazu Kapitel 4) und Jerome Bruner (vgl. BRUNER 1971) explizit mit dem Problem von *Lernen und Negativität* auseinander.

⁴ Ob John Dewey die Negativität im Lernprozess tatsächlich unzureichend erfasst, müsste in einer eigenen ausführlichen Untersuchung näher erörtert werden. Es hat viel mehr den Anschein, als

Aktuelle pädagogische Publikationen zu diesem Thema sind unter anderem von Lutz Koch, Dietrich Benner und Käte Meyer-Drawe zu finden (vgl. KOCH 1991,1995; BENNER 2003; MEYER-DRAWE 1982,1982b,1986,1996,2002). So kann von einer Tendenz zur Wiederentdeckung der Negativität im Lernprozess gesprochen werden, die zur Zeit im aktuellen pädagogischen Kontext stattzufinden scheint.⁵

1.2 Zum Phänomen der Negativität im Lernprozess

Lernen und Negativität ist ein geräumiger, viel- und doch nichtssagender Titel. Denn der Gedankenkreis, der von dem ersten der beiden Begriffe hoffnungsvoll eröffnet wird, findet in Vereinigung mit dem darauf folgenden Begriff ein scheinbar schnelles Ende. Und zu Recht – so könnte man meinen – stößt man nur bei wenigen erziehungswissenschaftlichen Publikationen zum Thema Lernen auf den Begriff der Negativität. Trifft man nun doch auf diesen, dann meist in seinem alltagssprachlichen Gebrauch: nämlich dann, wenn das „normale“ Lernen zu einem offensichtlichen Problem wird, wenn es also zu keinem effektiven Lernerfolg kommt. Diese Beurteilung wird meist ausgehend von dem potenziell erreichbaren Ergebnis begründet, dem die Lernleistung nicht gerecht werden konnte. Es hat also den Anschein, als würde das Negative im Lernprozess eine Funktionsstörung oder Behinderung im gewünschten Ergebnis des Lernens darstellen. Wenn wir jedoch vom wertenden Gehalt des Begriffes der Negativität abrücken und den Begriff aus seiner umgangssprachlichen Verortung herauslösen, können wir ein differentes Bild von Negativität entdecken.

Rücken wir so den Blick weg vom Resultat des Lernens und hin zum Prozess des Lernens, dann erhält - wie wir später sehen werden - die Negativität eine wesentlich positive Rolle im Lernprozess. Und mit Käte Meyer-Drawe kann hierbei gefordert werden: „Wenn also von der Negativität im Hinblick auf Lernen die Rede ist, so müssen wir uns den wertenden Beigeschmack, den dieser Begriff hat, enthalten“ (MEYER-DRAWE 1982, S.552). Die Negativität im Lernprozess wird hierbei

wurde bisher nur unzureichend zu Deweys Auseinandersetzung mit diesem Thema Stellung genommen.

⁵ Vgl. dazu: Symposium der Humboldt Universität zu Berlin: „Erziehung, Bildung und Negativität“ 05.12-07.12.2003.

nicht als Behinderung von Können gesehen, wie sie meist im wissenschaftlichen Diskurs historisch und aktuell verortet wird⁶, sondern ganz im Gegenteil, als wesentlich positiver Aspekt in der Entstehung von Können und Erkenntnis. Negativität in einem genealogischen Verständnis hat mit der Negation von Vorwissen, mit dem Ent-täuschen⁷ von Vor-urteilen und mit der Ent-fremdung von Unbekanntem zu tun.

Der Lernende hat im tatsächlichen Lerngeschehen eine gewisse Zielsetzung notwendig und diese Not soll im und durch den Lernprozess gewendet werden. Aus einer Perspektive auf den Prozess des Lernens als solchen verliert die zukünftige Bewertung des Ergebnisses an Bedeutung, und die Genese des Lernens tritt in den Vordergrund. Hierbei taucht das Problem auf, dass eben dieser Weg des Lernens bei dem bereits Belehrteten in Vergessenheit gerät. Der Könnere oder Wissende fühlt sich, bestätigt durch das Resultat seines Lernens, dem Nicht-Wissenden überlegen. Er ist ein Erfahrener und hat die Not seines Noch-nicht-Wissens bereits gewendet. Durch welche Erfahrung er das Nicht-Wissen überwinden konnte, verhüllt sich im Deckmantel des aktuellen Wissens. Denn wie etwas gelernt wurde tritt in den Hintergrund und wird vom Resultat des Lernens, dem was, überragt:

*„Das Vergessen der Genese von Erfahrungsstrukturen sanktioniert auf heimtückische Weise die Überlegenheit dessen, der sich bereits in den historisch bedingten Formen des Umgangs mit Dingen und den ebenfalls historisch bedingten Regeln im zwischenmenschlichen Handeln aufhält.“
(MEYER-DRAWE 1987, S.71f.)*

Wenn wir also dem Phänomen der Negativität im Lernprozess auf den Spuren sind, werden wir nicht vom Resultat des Lernens ausgehen, sondern unser Weg wird unweigerlich zum Ursprung des Lernens führen: zur Erfahrung. John Dewey

⁶ Vgl. KOCH 1995. Lutz Koch weist in seiner systematischen Übersicht über die unterschiedliche Auffassung der Negativität in der Pädagogik auf einige interessante Quellen hin. Hierbei reduziert er die Negativität der Erfahrung auf das Nichts als mögliche Zielkategorie in der Pädagogik und verkürzt die Negativität somit auf eine formale Kategorie: „Gelobt sei das Nichttun (nicht das Nichtstun)“ (KOCH 1995, S.5). Die Negativität ist bei ihm der Widerstand des Könnens, was die Produktivität der Negativität entscheidend beschränkt.

⁷ Um die wertende Verwendung der Begriffe Enttäuschung, Vorurteil und Entfremdung zu relativieren, soll auf den zeitlichen und systematischen Aspekt dieser Begriffe aufmerksam gemacht werden. Darum wird die Schreibweise „Vor-urteil“, „Ent-täuschung“ und „Ent-fremdung“ bevorzugt, was die doppelte Negation der Begriffe verdeutlichen soll.

– prominenter Vertreter des amerikanischen Pragmatismus – beschreibt die wesentliche Rolle der Erfahrung im Denkprozess folgendermaßen:

„Wer erfolgreich⁸ denken will, muss Erfahrungen gemacht haben oder machen, die ihm die Hilfsmittel liefern, mit denen er der gegebenen Schwierigkeit zu Leibe gehen kann.“ (DEWEY 1993, S.209)⁹

Lernen hat sehr viel mit Erfahrung und mit dem Erfahren von Schwierigkeiten zu tun, die einem zu Leibe rücken. In diesem Sinne kommt der Philosoph Hans-Georg Gadamer in seinem berühmten Werk *Wahrheit und Methode* (GADAMER 1990) zu jener interessanten und provokanten These, die später ausführlicher erörtert wird: „Erfahrung setzt vielmehr notwendig mannigfache Enttäuschung von Erfahrung voraus“ (ebd., S.362).

Um die wesentlich positive Rolle der Negativität im Lernprozess zu verdeutlichen, macht es Sinn sich an den Kontrapunkt der Negativität zu wenden – an die absolute Positivität: Nehmen wir also hypothetisch an, es gebe ein allwissendes Wesen, das durch seine Vollkommenheit völlig unfehlbar und unbeirrbar ist. Als Exempel kann hierbei die Position Gottes in einem kirchlichen Verständnis gelten: „Denn absolute Unfehlbarkeit kommt alleine Gott, der ersten und wesentlichen Wahrheit zu, der nirgendwo und niemals täuscht und sich täuschen kann.“¹⁰ Ohne hier eine tiefgreifende und komplexe theologische Auseinandersetzung eröffnen zu wollen, möchte ich mich aus einer lerntheoretischen Perspektive mit dem Standpunkt eines solchen Gottes, im Sinne der Genese von Erfahrung, auseinandersetzen: Der Allwissende ist unfehlbar und unbeirrbar, da er allumfassend von den Dingen weiß. Dieses universale Wissen impliziert das Wissen, dass es nichts Neues, Unbekanntes oder Noch-nicht-gewusstes für ihn geben kann. Gäbe es etwas Unbekanntes, hätte der Allwissende geirrt und wäre somit nicht mehr

⁸ Im englischen Original wird hierbei der Begriff „effectively“ verwendet (vgl. DEWEY 1916). Eine Übersetzung dieses Begriffs im Sinne von „effektiv“ erscheint mir hier sinnvoller.

⁹ Günther Buck streicht die Leistung Deweys, der die Bedeutung der Negativität der Erfahrung neu gewürdigt hat, heraus, sieht aber bei Dewey eine Verkürzung des Lernbegriffs, da dieser die Umkehrung des Bewusstseins auf den Erfahrenden ignoriert: „Nach der pragmatischen Anschauung machen wir zwar immer wieder andere Erfahrungen, jedoch innerhalb desselben Horizonts der Erfahrbarkeit. Die negative Erfahrung bezieht sich hier immer nur auf unser Umgehen mit den Dingen. (...) Aber der Erfahrende wird sich durch sie nicht seiner Erfahrung und das heißt, seiner selbst bewusst“ (BUCK 1989, S.82). Wie bereits erwähnt, erscheint diese Kritik eher fragwürdig, da Dewey diesen Aspekt des Lernens sehr wohl erörterte (vgl. DEWEY 1985).

¹⁰ Zitat aus dem Vortrag von Peter Hünermann: „Die Geschichtlichkeit kirchlichen Lehrens und die Unfehlbarkeit des Glaubens“. 15. Februar 2000. Er bezieht sich hierbei auf ein Zitat von Mansi (vgl. Mansi 1214, S.52).

unfehlbar. Das Unerwartete ist ihm unbekannt! Wenn nun Gadamer in seiner Erörterung zu Hegel meint, „nur ein anderes Unerwartetes kann dem, der Erfahrung besitzt, eine neue Erfahrung werden“ (GADAMER 1990, S.359), wird deutlich, dass der Allwissende nichts Neues erfahren kann. Dieser Status der Unbeirrbarkeit und Unfehlbarkeit bedeutet somit, dass es für ihn keine Irrtümer geben kann, die sein vorheriges Wissen erweitern könnten. Ein göttliches allwissendes Wesen kann somit nichts Neues lernen, da es nie über das vorher Gewusste hinausgehen kann oder muss. Der Moment der Negativität von Erfahrung ist dem Unfehlbaren und Unbeirrbaren prinzipiell unbekannt. Der Allwissende kommt nie an die Grenze seiner Erfahrung, er kennt keine Negativität der Erfahrung. Der Allwissende ist also somit auch nicht lernfähig!

Hätte nun dieses göttliche Wesen seine Allwissenheit in einem Aneignungsprozess erfahren, hätte es dies im Durchgang durch neue Erfahrungen machen müssen. Somit müsste es eine Unmenge von Erfahrungen überwunden haben und wüsste - aus eigener Erfahrung - von seiner Fehlbarkeit und Beirrbarkeit. Folglich wäre er aber keine unfehlbare Gottheit mehr – die ja als wesentlich unbeirrbar gilt. Ein göttliches, allwissendes Wesen müsste also a priori – vor aller Erfahrung – alles Wissen besitzen, um tatsächlich als unfehlbar und unbeirrbar gelten zu können. Und umgekehrt kann geltend gemacht werden, dass Wissen für den Menschen¹¹ nur im Durchgang durch neue Erfahrungen, durch Enttäuschungen von falschem Vorwissen und durch Irrtümer ermöglicht werden kann: Die Negativität im Erfahrungsprozess ist für ein imperfektes Wesen (vgl. BENNER 1996) notwendig – sie ermöglicht Lernen. In diesem genealogischen Verständnis spielt die Negativität von Erfahrungen, auf Grund deren ein Wandel des Vorwissens stattfindet, eine entscheidende – oder besser: eine wesentliche und notwendige Rolle. Nun scheint dieser Gedanke, dass Lernen auch durch die Erfahrung von Negativität zustande kommt, nicht gerade revolutionär, sondern vielmehr elementar. Es mag der Verdacht entstehen, dass hier auf etwas aufmerksam gemacht wird, das als hinlänglich bekannt gilt. Aber so paradox es klingen mag, in den gängigen Lern- und Kognitionstheorien und in der Entwicklungspsychologie wird und wurde dieser Aspekt im Lernprozess ignoriert oder verkürzt. Es gilt also, hierbei nicht

¹¹Die Differenz zwischen menschlicher, über- und untermenschlicher Tätigkeit wird in einem praxeologischen Verständnis besonders deutlich sichtbar (vgl. BENNER 1996).

eine neuartige Theorie des Lernens zu entwerfen, sondern auf einen vergessenen, jedoch wesentlichen Aspekt im Lernprozess hinzuweisen und die Gründe für ein nötiges Wiedererinnern der Negativität zu belegen. Diese Wiedererinnerung der Negativität möchte ich folgend an einer prominenten Stelle verorten, bei Hans-Georg Gadamer.

2. EINE HERMENEUTISCHE PERSPEKTIVE AUF LERNEN UND NEGATIVITÄT

Bevor wir uns ausführlicher mit einer hermeneutischen Perspektive auf *Lernen und Negativität* auseinandersetzen, sollte erwähnt werden, in welches „Fahrwasser“ wir uns hier begeben. Einer der bedeutsamsten Vertreter der philosophischen Hermeneutik, Hans-Georg Gadamer, definierte die Hermeneutik als „die Kunst des ermeneuein, d.h. des Verkündens, Dolmetschens, Erklärens und Auslegens“ (GADAMER 1974, S.1062). Es gilt Sinnzusammenhänge aus einer fremden Welt in die eigene zu übertragen, ohne das *Fremde* zu assimilieren, sondern es vielmehr im Neuen zu bewahren. Ein Charakteristikum der hermeneutischen Analyse ist hierbei die genealogische Perspektive auf die Entstehungsgeschichte des Objekts, wie sie Parmentier und Rittelmeyer beschreiben:

„Dieses ‚rings um einen Gegenstand stehen, ihn umstehen‘, das man erweitern kann zum Umschreiten, zum sukzessive neue Blickwinkel entwickelnden Betrachten des Gegenstandes, deutet bereits einen charakteristischen Habitus hermeneutischer Analyse an – nicht so sehr das gradlinige Zusteuern auf ein bestimmtes Ergebnis (wie wir es häufig als Habitus empirischer Forschung kennen), sondern das vorsichtige Umkreisen, das Nachfragen, das immer wieder erneute Sich-belehren-lassen sind methodische Kennzeichen einer anspruchsvollen hermeneutischen Analyse.“ (RITTELMAYER/PARMENTIER 2001, S.14)

Durch das vorsichtige Umkreisen, das den direkten geradlinigen Weg problematisiert und von der Begrenztheit und der Relativität der Erfahrung weiß, gewinnt das Phänomen des Verstehens an Bedeutung. Hierbei wurde – seit Heidegger – die Methode der Hermeneutik nicht nur auf das Verstehen von Texten, Kunstwerken und Geschichten begrenzt, sondern auf die Gesamtheit des menschlichen Seins erweitert. Denn jede Handlung impliziert eine subjektive Deutung von Welt, die grundlegend für unser Verstehen ist und auch nicht durch eine naturwissenschaftliche Verobjektivierung suspendiert werden kann. Hans-Georg Gadamer problematisiert in seinem Werk *Wahrheit und Methode* (vgl. GADAMER 1990) den wissenschaftlichen Wahrheitsanspruch, der als Verfahrensweise verstanden wird, die (nach dem Vorbild der mathematisch-naturwissenschaftlichen Methode) sachliche oder symbolische Zusammenhänge nach intersubjektiv kontrollierten Regeln analysiert. Gadamer hebt hierbei die Bedeutung hervor, die der historische Ort

des Verstehenden für dessen Verstehen besitzt. Diese Bedeutung erläutert er am Begriff des Vorurteils¹². Dieses wird bei ihm nicht, wie in der Tradition der Aufklärung und auch noch bei Schleiermacher, verneinend verstanden als Quelle des Missverstehens, sondern als wesentlicher Aspekt des Erfahrens selbst. Das Vorurteil ist bei Gadamer die durch Lebensgeschichte und Bildungsgeschichte vorstrukturierte Verstehensfähigkeit des jeweiligen Subjekts, die es nun versuchsweise auf das neu zu Verstehende anwenden kann und meist darin korrigieren wird. In diesem Sinn ist das Vorurteil für ihn nicht Störung, sondern geradezu produktive Bedingung des geschichtlichen Verstehens. Im Kontext dieses geschichtlichen Verstehens spielt die Struktur der Erfahrung eine wesentliche Rolle.

Doch welche Funktion hat die hermeneutische Philosophie Hans-Georg Gadamer für unseren Begriff des Lernens (der ja in der Analyse zu Wahrheit und Methode nur rudimentär anklingt)? Gadamer spricht eher von Erfahrung und Erkenntnis als von Lernen oder Lernprozessen. Es gilt also einleitend zu klären, in welchem Zusammenhang Erfahrung und Lernen stehen.

Schon in der Antike wurde der Zusammenhang zwischen Erfahrung und Lernen problematisiert. So war bei Aristoteles die Erfahrung eine erworbene Möglichkeit, im Besonderen Allgemeines zu ermitteln. Und sie war die Gewinnung eines spezifischen Allgemeinen aus dem mannigfachen unspezifischen Besonderen.¹³ Es lässt sich also – nach dieser vorübergehend fragmenthaften Bemerkung zu Aristoteles – aus Erfahrung lernen, zumindest beginnt jedes Lernen mit Erfahrung¹⁴. Jedoch wird man nicht alleine aus Erfahrungen belehrt, wenn man auch ohne diese nicht lernen kann. Zwischen dem Phänomen des Erfahrens und einem erlernten Wissen von und um etwas findet ein komplexer Prozess menschlichen Lernens statt. Diesem Prozess widmet sich (unter anderem) Gadamer. Hierbei interessiert uns besonders das Moment der Negativität und eben dieses soll hier näher erörtert werden:

¹² Vgl. GADAMER 1990, S.270 - 305

¹³ Vgl. FISCHER/LÖWISCH 1998, Kapitel zu Aristoteles S.26-37

¹⁴ Eine ausführlichere Erörterung dieser Thematik ist in Kapitel 3.2.1 im Kontext der phänomenologischen Hermeneutik zu finden.

2.1 Hermeneutisches Verstehen der Erfahrung bei Hans-Georg Gadamer

Bevor wir uns der Eigenart des Lernens widmen, gilt es dem Phänomen *der Negativität der Erfahrung* auf den Grund zu gehen. Hierzu findet man eine ausführliche Auseinandersetzung in der Untersuchung Hans-Georg Gadamers zum Verhältnis von *Wahrheit und Methode*. In diesem Werk beschäftigt sich der Philosoph unter anderem mit dem Begriff der Erfahrung und dem Wesen der Hermeneutischen Erfahrung (vgl. GADAMER 1990).

2.1.1 Die Produktivität der Negativität von Erfahrung

Einleitend stellt Gadamer fest, dass der Begriff der Erfahrung absurder Weise zu den unaufgeklärtesten Phänomenen unserer Zeit gehört. Den Grund für die unzureichende Aufklärung dieses Begriffes sieht der Autor in dessen Unterwerfung in eine „erkenntnistheoretische Schematisierung“ (vgl. GADAMER 1990, S.352), die auf der Idee der Induktion gründet. Erfahrung wurde *verobjektiviert*, und die innere Geschichtlichkeit der Erfahrung somit liquidiert. In diesem Sinne wurde demzufolge ein teleologischer Erfahrungsbegriff geprägt, der das gleiche Ziel verfolgt, wie es in aller Erfahrung selbst liegt, nämlich die verobjektivierte Wiederholung: „Alle Erfahrung ist ja nur in Geltung, solange sie sich bestätigt; insofern beruht ihre Dignität auf ihrer prinzipiellen Wiederholbarkeit“ (GADAMER 1960, S.329 f.). Die naturwissenschaftliche Methode findet in dieser Gegebenheit eine sachliche Begründung für ihr Vorgehen, da sie das gleiche Telos wie jenes der menschlichen Erfahrung selbst verfolgt.

Als prominenten Kritiker eines solchen einseitigen Erfahrungsbegriffs erwähnt Gadamer Edmund Husserl, welcher die Genealogie der Erfahrung problematisierte, indem er die lebensweltliche Erfahrung vor die wissenschaftliche Erfahrung verortete.¹⁵ In seinem Sinne ist Welt, wie sie sich uns in der Vielfalt der Erlebnisweisen zuwendet, die Grundlage, auf der alle wissenschaftlichen Konstruktionen aufbauen. Gadamer erkennt hierbei jedoch denselben Trugschluss wie er der naturwissenschaftlichen Methode unterläuft, da es abermals zu einer Verkürzung

¹⁵ Die Differenz zwischen einem lebensweltlichen und einem wissenschaftlichen Wissen wird im Kapitel 4.1.1 im Rahmen der pädagogischen Phänomenologie behandelt.

der Erfahrung kommt. Husserl propagiert die körperliche Wahrnehmung als Fundament aller weiteren Erfahrungen.¹⁶ Hierbei projiziert der Phänomenologe die Idealisierung der naturwissenschaftlichen Methode, indem er von einer *reinen* Wahrnehmung ausgeht:

„Phänomenologisch scheint mir die ‚reine‘ Wahrnehmung eine bloße Konstruktion, die dem derivierten Begriff von Vorhandenheit entspricht – und damit als Restposition seiner wissenschaftstheoretischen Idealisierung erscheint.“ (GADAMER 1990, S.353)

Erfahrung wird hierbei von ihrem Resultat her (vom dem in ihr erreichten Erkenntnisserwerb) gedacht, was die innere Geschichtlichkeit entscheidend verkürzt. Um sich dem methodischen Problem des Erfahrens zu nähern, kehrt Gadamer an die Anfänge der modernen Wissenschaftstheorie zurück – zu Francis Bacon: Dieser verkürzt die Theorie der Erfahrung keineswegs auf eine Theorie wahrer Induktion, vielmehr will Bacon mit seiner experimentellen Methode die Zufälligkeit und Regellosigkeit der Erfahrung für die Wissenschaft überwinden. Hierbei geht Gadamer mit der üblichen Bacon-Kritik d'accord, die dem Empiriker seine metaphysischen und widersprüchlichen Argumentationsformen nachweist. Gadamer sieht die Leistung Francis Bacons an einer anderen Stelle, nämlich an dessen umfassender Untersuchung des Vorurteils. Hierbei reduziert Bacon das Vorurteil nicht ausschließlich auf das Ziel der Wissenschaft, sondern fragt nach wesentlichen Momenten im Erfahrungsleben. Er erörtert unter anderem die *instantiae negativae*¹⁷, welche der menschliche Geist zu meiden neigt, indem er immer nur das Positive im Geist zu halten scheint und das Negative zu verdrängen sucht. Gadamer bemängelt, dass Bacon zwar wesentliche Aspekte der Erfahrung thematisiert, diese aber kritisch deutet und nicht auf die wesentlich positive Bedeutung der Negation innerhalb der Erfahrungsstruktur eingeht:

„Ob in jedem Betracht der Vorrang des Positiven in der Erinnerung gültig ist, ob die Tendenz des Lebens, Negatives zu vergessen, in jedem Betracht kritisch zu behandeln ist, wäre noch zu fragen.“ (GADAMER 1990, S.355)

¹⁶ Da hier nicht weiter auf Husserls Theorie der Lebenswelt eingegangen werden kann, soll hier auf weiterführende Literatur verwiesen werden: STRÖKER, E. (1979) Geschichte und Lebenswelt als Sinnfundament der Wissenschaften in Husserls Spätwerk. In: Dies. (Hrsg.) 1979, S.107-123; STRÖKER, E. (1979) Lebenswelt und Wissenschaft in der Philosophie Edmund Husserls. Frankfurt am Main

¹⁷ Vgl. BACON, F.: Nov. Org. I, S. 38ff. Zit. in.: GADAMER 1990, S.355

Gadamer wendet sich, um sich der Struktur der Erfahrung zu nähern, der Antike zu. Hierbei erörtert er die Analyse der Induktion in der *aristotelischen* Metaphysik. Aristoteles stellte fest, dass sich Erfahrung von den vereinzelt behaltene Wahrnehmungen nährt und in einer gewissen Allgemeinheit vereinheitlicht wird, diese jedoch nicht als die Allgemeinheit der Wissenschaft gedacht werden kann. Die Allgemeinheit der Erfahrung stellt vielmehr das Mittelglied zwischen „den vielen Einzelwahrnehmungen und der wahrhaften Allgemeinheit des Begriffes“ (GADAMER 1990, S.356) dar. Die Erfahrung ist eine notwendige Voraussetzung für die Wissenschaft, welche um die Gründe der Dinge wissen will. Diese Frage nach dem Grund kann erst von einer gewissen Allgemeinheit der Erfahrung ausgehend beantwortet werden. Die Genese der Allgemeinen Erfahrung und das Behalten der einzelnen Wahrnehmung - griechisch: *Mneme* – bleibt, so Gadamer, bei Aristoteles unzureichend erörtert. Deutlich bleibt jedoch, dass Erfahrung „immer nur in einzelnen Beobachtungen aktuell“ (ebd., S.357) vorhanden ist und aus ihr eine Einheit resultiert. Die Allgemeinheit der Erfahrung nährt sich aus neuen aktuellen Erfahrungen und kann nur Voraussetzung der Wissenschaft sein. Erfahrung ist solange in Geltung, wie sie sich bestätigt, und ist somit prinzipiell für neue Erfahrung offen. Die wissenschaftliche Perspektive auf die Struktur der Erfahrung zielt jedoch auf die wahrhafte Allgemeinheit der Begriffe – also auf das Wissen von Gründen – ab. Die Lücke, die sich zwischen der Allgemeinheit der Erfahrung und dem wahren Wissen um Gründe auftut, ist beträchtlich und sollte nicht trivialisiert werden. Die Wissenschaft weiß, warum und aus welchen Gründen ein gewisser Fall eintritt; die Allgemeinheit der Erfahrung stellt hierbei den Ausgangspunkt für dieses Wissen dar, weiß aber selbst nichts über die Gründe. Gadamer entlarvt hierbei die Tendenz des Aristotelischen Denkens, in der Allgemeinheit einen ontologischen Prius zu setzen. Aristoteles irrt demnach, wenn er davon ausgeht, dass sich die Allgemeinheit der Erfahrung problemlos von selbst ergibt. Und an dieser Stelle erkennt Gadamer eine spezifische Eigenheit der Erfahrung, die seine Position für unsere Fragestellung unumgänglich macht:

„Wird so Erfahrung auf ihr Resultat hin betrachtet, so wird damit der eigentliche Prozess der Erfahrung übersprungen. Dieser Prozess nämlich ist ein wesentlich negativer.“ (GADAMER 1990, S.358f.)

Wesentlich an der Struktur der Erfahrung ist, dass falsche Verallgemeinerungen durch neue Erfahrungen widerlegt werden. Hierbei wird Typisches enttypisiert und wiederum neu typisiert. Dies wird schon im doppelten Sinn des Wortes Erfahrung deutlich, die wir entweder *haben* oder *machen*. Die Erfahrung, die man *hat*, erlangt man durch neue Erfahrung, die *gemacht* wird. Die Negativität der Erfahrung ist hierbei entscheidend und erscheint erheblich für den Prozess des Erfahrens. Erfahrung *machen* heißt, ein altes Vorwissen zu negieren und dadurch zu einem *besseren* Wissen zu kommen. Und nun kommt Gadamer zu jenem Schluss, der als das *Fundament* jeder weiteren Erörterung zu *Lernen und Negativität* bezeichnet werden könnte: „Die Negativität der Erfahrung hat also einen eigentümlich produktiven Sinn“ (GADAMER 1990, S.359).

Das eigentümlich produktive Moment der Negativität von Erfahrung äußert sich darin, dass nicht einfach eine Täuschung durchschaut wird, und eine Berichtigung statt findet, sondern dass ein weitgreifendes Wissen erworben wird: „Diese, die eigentliche Erfahrung ist immer eine negative“ (ebd., S.359).

Es wird also nicht nur der Gegenstand weitreichender erfahren, sondern die vorhergehend gedachte Allgemeinheit wird ebenfalls zu einem besseren Wissen erhoben. Es kommt also nicht nur zu einer Negation, sondern zu einer bestimmten Negation! Diesen Sachverhalt nimmt Gadamer als Anlass, einen neuen Zeugen heranzuziehen, der sich mit dem dialektischen Moment in der Erfahrung auseinandersetzt: Georg Wilhelm Friedrich Hegel.

2.1.2 Die bestimmte Negation im Prozess der Erfahrung

In Hegels Ausführung vom Weg des natürlichen Bewusstseins zum *wahren Wissen*¹⁸ kommt, laut Gadamer, der Geschichtlichkeit der Erfahrung ein besonderer Stellenwert zu. Hierbei stellt Gadamer mit Hegel fest, dass Erfahrung einzigartig ist und nicht wiederholt werden kann. Es ist zwar wesentlich für die Erfahrung, dass sie sich bestätigt, also in der Wiederholung ihre Dignität begründet, doch hierbei handelt es sich um die Bestätigung einer Erfahrung, die man bereits *hat* und nicht um eine neue Erfahrung. Entscheidend ist hierbei die Umkehrung des Bewusstseins des Erfahrenden auf sich selbst:

¹⁸ Vgl. HEGEL in: GADAMER 1990, S.360

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

Wir erhalten nicht nur ein neues Wissen über den Gegenstand, sondern auch unser Wissen über uns selbst wandelt sich durch die neue Erfahrung am Gegenstand. Es kommt zu einer dialektischen Bewegung des Bewusstseins: An sich selbst, also am eigenen Wissen, und am Gegenstand. Nach Hegel hat die Erfahrung die Struktur einer Umkehrung des Bewusstseins und somit kommt es zu einer dialektischen Bewegung. Gadamer weist an dieser Stelle - mit Verweis auf Heidegger - auf die Hegelsche Determination der Erfahrung durch die Umkehrung des Bewusstseins hin:

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

Hegel beschreibt, welche Erfahrung das Bewusstsein mit sich selber macht. Im Fremden des Objekts erkennt sich das Bewusstsein selbst und kehrt sich um. Die dialektische Erfahrung wird jedoch im Ideal ihrer Überwindung gedacht, indem kein neues Wissen mehr angeeignet werden muss, sondern die Dialektik letzten Endes überwunden wird. Es kommt zur Vollendung der Erfahrung, zur Gewissheit über alles Wissen, das Hegel als die *Wissenschaft* bezeichnet. Gadamer macht deutlich, dass hierbei das Wesen der Erfahrung „von vornherein von dem her gedacht wird, worin Erfahrung überschritten ist“ (ebd., S.361). Aus dieser Perspektive wird das Wesen der Erfahrung durch ein *Telos* determiniert, das der Erfahrung selbst zuwiderläuft. Denn wie mit Aristoteles gezeigt wurde, bezieht sich Erfahrung immer auf die Möglichkeit neuer Erfahrungen und kann die Allgemeinheit der Wissenschaft nie erreichen. Der Erfahrene kann nie den Endpunkt des Erfahrens erreichen, da es wesentlich für die Erfahrung ist, dass sie ihre Wahrheit in ihrer Negation sucht. Der durch die Erfahrung Gegangene weiß von der Relativität, Begrenztheit und Subjektivität seiner Erfahrung. Was sich also im Bewusstsein durch die neue Erfahrung am Gegenstand umkehrt, ist der Horizont des Er-

fahrens. Konträr zu Hegel entwirft Gadamer kein Ideal der Überwindung der dialektischen Erfahrung, sondern das Telos einer radikal undogmatischen Erfahrung.

2.1.3 Die radikale Undogmatik des Erfahrens

Erfahren ist der, der sich seiner Erfahrung als Folge von Erfahrung bewusst geworden ist. Das Resultat ist also eine Offenheit für Neues und eine Ablehnung der erstarrten Erfahrung. Hierbei ist nach Gadamer durchaus eine Vollendung der Erfahrung möglich, die sich jedoch nicht wie bei Hegel als Aufhebung der Dialektik versteht, sondern – ganz im Gegenteil – zur Offenheit der Dialektik von Erfahrung votiert:

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

Beim Erfahrenen zeigt sich somit der Status seiner Erfahrenheit an der Bereitschaft, aus neuen Erfahrungen zu lernen. Wer aus der Erfahrung der Negation gelernt hat, erweist sich als „der radikal Undogmatische“ (ebd., S.361). Hierbei wird eine gewisse Doppeldeutigkeit des Erfahrungsbegriffs deutlich. Es handelt sich nicht nur um Erfahrung als Belehrung über einen Gegenstand, sondern um Erfahrung im ganzen: „Diese ist jene Erfahrung, die stets selber erworben sein muß und niemandem erspart werden kann“ (ebd., S.361). Diese Erfahrung, die um ihren Prozess des Erfahrens weiß und das erfahrene Subjekt als Erfahrenen auszeichnet, ist für das menschliche Lernen wesentlich. Eine solche Erfahrung darf und kann nicht erspart oder verhindert werden, sie muss selbst erlitten werden: „Erfahrung in diesem Sinne setzt mannigfache Enttäuschung von Erwartungen voraus und dadurch wird Erfahrung erworben“ (ebd., S.362). Und nun wird deutlich, warum die Erörterung Gadamers im Kontext der Fragestellung von *Lernen und Negativität* relevant scheint. Gadamer verdeutlicht, dass „negative Instanzen“ (Bacon), die „Negation der Erwartung“ (Husserl) und die „bestimmte Negation“ (Hegel) für den Erfahrungs- und Lernprozess unumgänglich ist.

Der Erfahrende erwirbt nicht nur ein erweitertes Wissen über den Gegenstand, sondern auch ein neues Wissen über die Begrenztheit seiner Erwartung über den alten Gegenstand. Darüber hinaus erweitert er sein erfahrendes Bewusstsein um

die neue Erfahrung am Fremden und erkennt die vorhergehende Grenze seines Bewusstseins. Durch die Negative Instanz erfährt der Mensch vierfach: (1) Neues über einen Gegenstand, (2) über die Begrenztheit der vorhergehenden Auffassung dieses Gegenstands, (3) über die Begrenztheit seines Bewusstseins als Erfahrender im Ganzen und demzufolge erhält er einen (4) neuen Bewusstseins-horizont als Erfahrender.

An dieser Stelle verlasse ich den Pfad Hans-Georg Gadamer und wende mich an eine andere Position, in der die Negativität der Erfahrung in einen lerntheoretischen Zusammenhang gerückt wird. Denn Gadamer's Erörterung beleuchtet die Struktur der Erfahrung in einer aufschlussreichen Art und Weise, lässt aber doch einige Fragen offen.¹⁹ Unklar bleibt hierbei, welche Rolle Lernen für Gadamer spielt. Setzt er Lernen und die *bestimmte Negation* gleich? Kommt es bei jeder negativen Erfahrung zu einer bestimmten Negation? Diese Fragen werden in der hermeneutischen Analyse Gadamer's unzureichend geklärt, haben aber aus einer lerntheoretischen Perspektive eine entscheidende Bedeutung. Um den Raum zwischen der Erfahrung, der Negativität und der bestimmten Negation näher zu beleuchten, wenden wir uns in weiterer Folge an Günther Buck, der Gadamer's Erörterungen zur Negativität der Erfahrung in einen lerntheoretischen Kontext stellt. Wir fragen nach dem Zusammenhang von Erfahrung, *Lernen und Negativität*.

¹⁹ Auf die Grenzen der Erörterung Gadamer's möchte ich in Kapitel 2.3.1 hinweisen.

2.2 Die Negativität der Erfahrung und Lernen bei Günther Buck

Günther Buck befasst sich in mehreren Abhandlungen mit dem Thema *Lernen und Negativität*²⁰, wobei er aus einem hermeneutisch-phänomenologischen Horizont heraus argumentiert, also von einem philosophischen Standpunkt aus schreibt. Ernst Vollrath beschreibt Bucks Methode als Versuch der Ergründung des menschlichen Weltverständnisses:

„Die hermeneutische Phänomenologie ist nicht mehr auf kulturelle Produktionen und Produkte bezogen, so umfassend sie auch gedeutet werden müssen, sondern geht auf das Dasein des Menschen in der Welt selbst.“
(VOLLRATH 1989, S.IX in: BUCK 1989)

Während sich Gadamer in seinem Werk *Wahrheit und Methode* mit dem Wesen der hermeneutischen Erfahrung auseinandersetzt und den Begriff des Lernens weitgehend ausspart, widmet sich Buck spezifisch dem Phänomen des vollziehenden Verstehens: dem Lernen. Er greift hierbei unter anderem auf Vertreter wie Bacon, Husserl und Hegel zurück, wobei er in einigen Sequenzen hinter die umfassenden Erläuterungen Gadamers zurück fällt, diese aber in Bezug auf Lernprozesse neu deutet. Der Moment der Negativität im Lernprozess wird weiterführend entfaltet und in einen größeren lerntheoretischen Kontext gerückt.

So stellt Günther Buck am Phänomen des Lernens fest, dass es seiner Natur nach zu den unbekanntesten Leistungen des Menschen gehört, da es meist unbewusst vollzogen wird. Trotzdem ist uns die Lerntätigkeit in der alltäglichen Erfahrung durchaus bekannt. Der Lernprozess wird uns meist *ex post* deutlich, dann nämlich, wenn wir eine gewisse Leistung erbracht oder eine Kenntnis erworben haben. In diesem Sinne operiert eine teleologisch motivierte Wissenschaft, die das Lernen von ihrem Ziel her bewertet. Lernen wird hierbei „auf ein sachliches und zeitliches Ende bezogen“ (BUCK 1989, S.9), an dem der Erfahrungsprozess sein Ziel findet. In einem solchen Verständnis wird das Resultat als oberste Stufe und die Erfahrung als unterste Stufe des Lernens verstanden – der Lernprozess selber verschwindet. Buck stellt hierbei in Frage, ob die Leistung nicht vom Lernen her gedacht werden sollte: „Ist vielleicht die ‚Fertigkeit‘ einer Leistung nur Moment innerhalb einer Prozessstruktur, die wir Lernen nennen?“ (ebd., S.10).

²⁰ Vgl.: BUCK 1973,1975, 1981, 1989.

Um Antwort auf diese Frage zu erhalten, fragt Buck nach der Struktur der Erfahrung und ihrem Zusammenhang mit Lernen:

2.2.1 Zusammenhang von Lernen und Erfahrung

Mit Hans-Georg Gadamer ist das Gedankengebäude von Negativität und Erfahrung geöffnet worden, wobei dieser auf einige entscheidende Wesensmerkmale der Erfahrung hingewiesen hat. Aus unserer Perspektive, die nach der Negativität im Lernprozess fragt, wurde hierbei eine Lücke deutlich: Die Frage, in welchem Zusammenhang Erfahrung und Lernen stehen. Günther Buck widmet diesem Thema eine Erörterung in seinem Werk über Lernen und Erfahrung (vgl. BUCK 1989), die uns eventuell auf diese Frage Antwort geben kann.

Die Ausdrücke Erfahrung und Lernen finden im alltagssprachlichen Diskurs oftmals einen äquivalenten Gebrauch. So spricht man von der Lernerfahrung, die man *machte*, von der Erfahrung, aus der man *lernte* und vom *Lernen* aus der *Erfahrung*. Wo der Unterschied oder die Gemeinsamkeit dieser beiden Begriffe liegt, bleibt hierbei meist im Unklaren. Günther Buck stellt die Behauptung auf, dass der Zusammenhang von Lernen und Erfahrung selbst eine Erfahrung darstellt:

„Es ist die Erfahrung, daß das Lernen eine Aneignung von Neuem, noch Unbekanntem auf Grund von schon Bekanntem, von noch Ungekonntem auf Grund von Gekonntem ist.“ (BUCK 1989, S.11)

Erfahrung scheint hierbei eine Voraussetzung von Lernen zu sein, gleichgültig, ob das Gelernte selbst eine Erfahrung war oder durch einen anderen vermittelt wurde (Unterricht oder Erziehung). Ausgehend von der Erfahrung an einem Objekt wird ein Lernprozess eingeleitet. Es stellt sich hierbei die Frage, weshalb Erfahrung Lernen zu Grunde liegen sollte. Buck argumentiert hierbei mit Aristoteles, welcher postulierte, dass durch Erfahrung ein erstes Verständnis der Dinge eröffnet wird, von dem ausgehend ein weiteres Verständnis eingeleitet werden kann. Und mit Hegel wird in weiterer Folge festgehalten, dass in der Erfahrung eine Rückbestimmung auf die Erfahrung selbst folgt:

„Erfahrung ist die anfängliche und für alle weitere (begriffliche) Vermittlung grundlegende Vermitteltheit der Dinge und meiner selbst, in der mich die Dinge überhaupt erst etwas angehen.“ (BUCK 1989, S.14)

Die Erfahrung am Gegenstand und die Erfahrung an mir als Erfahrenden bilden – nach Hegel – den Lerngrund des Subjekts. Doch Buck sieht hierbei eine Verkürzung der Funktion der Erfahrung für das Lernen. Erfahrung ist nicht nur der Grund potenziellen Lernens, sondern Erfahrung leitet eine Not ein, die im Lernen gewendet werden muss:

„Das Lernen gehört notwendig zur Erfahrung und ist in ihr enthalten wie die Folge im Grund. Es ist eine immanente Konsequenz der Erfahrung. (...) Daran, dass die ‚negativen‘ Erfahrungen dennoch belehrend, d.h. gerade ‚positiv‘ sind, zeigt sich am besten, dass man eine Erfahrung noch gar nicht eigentlich ‚gemacht‘ hat, ehe man aus ihr lernt.“ (BUCK 1989, S. 15)

Erfahrung, aus der kein Lernen folgt, ist in diesem Sinne keine Erfahrung. Geht man nämlich davon aus, dass sich Erfahrung und Lernen wie Grund und Folge verhalten, dann wird hierbei deutlich, dass meist rückwirkend ein Ereignis als Konsequenz eines Grundes bezeichnet wird. Wäre Erfahrung ein Grund ohne Folge, dann würde infolgedessen die Spur fehlen, welche überhaupt den Grund zum Grund macht. Derjenige, der aus der Erfahrung nicht lernt, macht keine Erfahrung, ihm widerfahren zufällige Sachverhalte mit unkalkulierbaren Konsequenzen. Erfahrung wird erst dem bewusst, der aus ihr gelernt hat.

Im Lernen aus diesen Erfahrungen kommt es nicht zur Anhäufung von Kenntnissen und Fähigkeiten, sondern zu einem Prozess des *Um-lernens* an der Erfahrung.²¹ Hierbei wird eine entscheidende Konsequenz für das Verhältnis von Erfahrung und Lernen deutlich. Erfahrung ist nicht nur Grund für Lernen und macht dieses notwendig, sondern *vice versa* ist die Erfahrung auf das Lernen aus alten Erfahrungen angewiesen. Das Lernen aus der Erfahrung ist somit notwendig für neue Erfahrung. Erfahrung und Lernen stehen also in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis, wobei sowohl Erfahrung den Grund und Lernen die Folge darstellt, als auch das Gelernte der Grund neuer Erfahrung und die neue Erfahrung die Folge des vorhergehend Gelernten ist. Fehlt jedoch die Erfahrung als Grund, wird das Verstehen zum Problem.

Um dieser Spur zu folgen, kehrt Buck zu Aristoteles zurück, der davon spricht, dass die Erfahrung notwendiger Weise am Anfang des Lernens steht. Buck deutet

hierbei eine zweifache Bedeutung des Zusammenhangs von Erfahrung und Lernen an: Einerseits ist die Erfahrung Anfang und Grund eines Lernprozesses, andererseits ist Lernen die fortschreitende Erfahrung, also ein *Dazulernen* und *Um-lernen*:

„Der Weg des Lernens ist charakterisierbar als die verschwindende Differenz zwischen dem für uns und dem schlechthin früheren Wissen, und was uns befähigt, die Differenz zum Verschwinden zu bringen, ist dies, daß wir durch das schlechthin Frühere selbst geleitet werden.“ (BUCK 1989, S.42f.)²²

Im Sinne des Aristoteles stellt das *Dazulernen* (*Epagoge*) eine „Kontinuität einander ermöglichender Erwerbungen von immer Allgemeinerem“ (ebd., S.47) dar. Hierbei wird die Aristotelische Teleologie deutlich, die sich als stufenweise Annäherung durch die positive Erfahrung zur Allgemeinheit versteht (vgl. auch GADAMER 1990). Buck wendet hierbei ein, dass die positiven Erfahrung und Induktion den Lernprozess geradezu behindern oder verhindern können. Denn der Mensch neigt zur vorschnellen Verallgemeinerung, die gerade in der positiven Erfahrung ihre Bestätigung findet. Hierbei wird der Hang des Menschen deutlich, eher die positive Erfahrung zu bejahen, als sich einem widerstreitenden Sachverhalt zu nähern. Unsere Erfahrung an einem neuen Gegenstand wird von unserer Meinung über diesen Gegenstand determiniert. Der mögliche Widerspruch, der sich in der Erfahrung auftun könnte, wird von der vorschnellen, unreflektierten Meinung übersprungen – der Spielraum der Erfahrung wird entscheidend verkürzt. Das negative Moment der Erfahrung wird ausgeblendet, um eine bruchlose Folge positiver Erfahrungen aufrechtzuerhalten. Der Irrtum liegt im Ignorieren des Irrtums! Lernen und Erfahrung sind wesentlich durch Negativität bestimmt, durch sie wird das *Dazulernen* gefördert und ein *Um-lernen* ermöglicht. Bei diesem *Um-lernen*, im Durchgang durch die Negativität der Erfahrung, kommt es nicht nur zu einem *Dazulernen*, sondern zu einem Wandel des Erfahrenden. Der Erfahrende wird sich seiner Erfahrung bewusst: Sein Wissen und er selbst ändern sich an der Erfahrung. Um diese Erfahrung der Negativität zu machen, muss er sich seiner *widerspruchsvermeidenden* Neigung widersetzen und eine Korrektur seiner Anti-

²¹ Dieser Gedanke soll an späterer Stelle im Kontext der Phänomenologie noch einmal aufgegriffen werden. (vgl. Kapitel 4.2)

zipation zulassen. Doch warum hat der Mensch die Neigung, sich eher der positiven als der negativen Seite der Erfahrung hinzugeben, wenn letztere für seinen Lernerfolg unumgänglich scheint? Um Antwort auf diese Frage zu erhalten, widmet sich Buck Francis Bacon, der von der Eigenart des menschlichen Geistes, die Vermeidung der *instantiae negativae* zu bevorzugen, spricht.

2.2.2 Antizipation und Instantiae Negativae

Dieses bei Francis Bacon Verwendung findende Begriffspaar, fand schon bei Hans-Georg Gadamer seine Erwähnung (vgl. Kapitel 2.1.1). Während dieser die Problematik der negativen Instanzen nicht ausführlich entfaltet, erscheinen diese für Günther Buck relevant. Jener votiert für Bacons Leistung, die Funktion der Negation im Erfahrungsprozess ausführlich entfaltet zu haben:

„Die kritische Aufdeckung der insgeheim wirksamen und darum nicht nur gelegentlich, sondern prinzipiell verführerischen Tendenz des menschlichen Geistes zur Antizipation und im Zusammenhang damit die Betonung der entscheidenden Funktion der negativen Instanzen ist erst dadurch möglich geworden.“ (BUCK 1989, S.53)

Erfahrung impliziert immer eine gewisse Vorerfahrung, also eine Antizipation. Diese Antizipation ist meist vorurteilsvoll und soll durch Erfahrung korrigiert werden. Da der Mensch ständig Hypothesen und Verallgemeinerungen über seine Umwelt anstellt, braucht er ein elementares Vertrauen, dass seine Antizipationen gerechtfertigt sind. Ohne dieses Vertrauen wäre er handlungsunfähig.²³ Wenn jedoch aus diesem Vertrauen ein dogmatisches Fürwahrhalten der eigenen Meinung über Dinge entsteht, wendet sich die Vertrautheit gegen die neue Erfahrung: „Die Vertrautheit des alltäglichen Vertrauens ist nicht der positive Grund, sondern der Feind des wahrhaften Lernens“ (BUCK 1989, S.54).

Das Lernen gilt in diesem Sinne zumeist als Zunahme, Klärung und Verallgemeinerung der positiven Grundlagen des alltäglich Vertrauten. Besonders unter der Determination dieser dogmatischen „Pseudo-Allgemeinheit“ kommt der *instantiae*

²²Günther Buck verdeutlicht diese These am Streit zwischen Empirismus und Apriorismus, auf den hier nicht näher eingegangen werden soll (vgl. BUCK 1989, S.21-50).

²³ Man stelle sich vor, in welcher unbehaglichen Lage der Mensch wäre, wenn er jede Antizipation radikal anzweifeln würde. Selbst das Atmen würde an Selbstverständlichkeit verlieren.

negativae eine wesentlich erfahrungsstiftende Funktion zu. Bacon geht somit davon aus, dass für die Entwicklung wahrhafter, allgemeiner Erkenntnis das Gewicht der positiven und der negativen Erfahrung nicht nur identisch, sondern verstärkt auf der negativen Seite liegen müsste. Die Bedeutung der negativen Instanz liegt nicht nur im Liquidieren positiver Erfahrungsregeln²⁴ und im Auffinden neuer positiver Instanzen, da es hierbei zu keiner prinzipiellen Erfahrung über die alltägliche Erfahrung kommt, sondern aus ihr die Einsicht in den Prozess des Erfahrens selbst resultiert. Die Erfahrung der *instantiae negativae* stellt den Grund dar, für den das *Zu-sich-Kommen* aus der Befangenheit die Folge ist. Und hierin liegt die Positivität der Negativität von Erfahrung für Bacon.

Auch wenn es dem Empiriker hierbei um die höchst fragwürdige Sicherung der umfassenden Erfahrung der methodisch gesicherten Erfahrungen geht, bei der die negativen Instanzen schrittweise überwunden werden, liegt an dieser Stelle ein wesentlicher Punkt für die Struktur der Erfahrung. So stellt Günther Buck fest, dass sowohl die Antizipation als auch die negativen Instanzen für das Lernen aus Erfahrung wesentlich sind:

„Erfahrung ist nur insofern belehrend, als Antizipation und negative Instanz korrelative Momente einer einheitlichen Struktur sind, in der eines das andere voraussetzt.“ (BUCK 1989, S.58)

Durch die neue Erfahrung wird die alte Antizipation nicht nur negiert, sondern das Antizipieren selbst verändert sich mit.

Wir halten also fest, dass Erfahrung und Lernen in einem wechselseitigen Bedeutungszusammenhang stehen und auf Antizipation und negative Instanzen angewiesen sind. Doch wie unterscheidet sich die vorläufige Antizipation von der belehrten Erfahrung? Kann nicht etwas als Erfahrung gelten, was eigentlich nur eine Vorerfahrung darstellt? Und wie kommt es eigentlich zum Wandel zwischen

²⁴ Nach diesem System funktioniert zum Beispiel das „Trial- and Error-Verfahren“. In diesem kommt der Irrende – zum Beispiel die Ratte – nicht zu einer neuen Erfahrung über das Erfahren selbst, sondern wird konditioniert, einen gewissen Fehler nicht wiederholt zu begehen. Von Lernen in einem genealogischen Sinne, in dem sich ein Horizontwandel des Erfahrenden einstellt, kann hier nicht gesprochen werden. Gadamer stellt hierbei fest, dass dieser Begriff „all zu sehr von der willentlichen, all zu wenig von der leidenschaftlichen Seite des menschlichen Erfahrungslebens ausgeht“ (GADAMER 1990, S.359). Und mit Jerome Bruner kann hierbei festgehalten werden, dass die Ratte durch das „Trial- and Error-Verfahren“ „an Bewegungsfreiheit verloren“ hat, da die „Nachwirkungen vergangener Erfahrungen sie auf einer bestimmten Bahn festhalten“ (BRUNER 1971, S.36). Der Lernende rechnet bei diesem Verfahren schon immer mit dem Irrtum und verkürzt die Genese des Lernens dabei erheblich (vgl. KOCH 1995, S.108).

vorläufiger Antizipation von etwas, zum Wissen um etwas? Auf diese Fragen kann, mit Bacon, nur unzureichend Antwort gegeben werden, deshalb wendet sich Buck an einen prominenten Vertreter der Phänomenologie: Edmund Husserl.

2.2.3 Vor-Wissen und Horizontalität

Jede aktuelle Erfahrung impliziert ein gewisses Vorverständnis des Gegenstandes der Erfahrung. Die Antizipation ist also ein wesentlicher Moment der Erfahrung. Sie bildet ein Vorverstehen von etwas als *etwas* und gehört zu jeder Kenntnisnahme. Günther Buck folgt hierbei den Spuren Husserls, welcher feststellte, dass zu jeder aktuellen Erfahrung „ein Prius, ein ‚Vorwissen‘, das ein Moment der Erfahrung selbst ist, und auf Grund dessen das Neue, das wir zu Kenntnis nehmen, überhaupt erfahrbar, und das heißt in einem Erfahrungskontext überhaupt lesbar wird“, liegt. Von diesem Vorwissen aus, ist das Neue „immer schon vorgängig in gewisser Weise verstanden“ (BUCK 1975, S.170). Husserl geht von einer doppelten Bestimmung der Erfahrung aus: Einerseits als aktuelle Kenntnisnahme eines Gegenstandes in Form einer einzelnen Erfahrung oder als Synthese erinnerter Erfahrungen und andererseits als Verstehen von etwas *als* etwas. Dieses zweite Verstehen ermöglicht erst die Kenntnisnahme einer Sache in einem Erfahrungskontext. D.h.:

„Nur weil die Erfahrung an jedem Punkt ihres Ganges prinzipiell über jede einzelne Kenntnisnahme bzw. über den Gesamtbestand aktueller Kenntnisnahmen hinausgreift, diese transzendiert, kann sie überhaupt Einzelnes kennenlernen und von da aus weiter zu umfassenderen Erfahrungen fortschreiten, d. h. einen Gang haben.“ (BUCK 1975, S.170)

Nicht nur unser Erfahrungshorizont erweitert sich und ein Vorwissen wird näher bestimmt, sondern jeder Horizont impliziert weitere Horizonte, welche wiederum neue Antizipationen schaffen. Dieses Wesensmerkmal ermöglicht es, durch das Lernen eines Sachverhaltes auf mehrere Sachverhalte schließen zu können, die prinzipiell nicht in einen direkten Konnex gebracht werden könnten. Husserl nennt diese Transzendenz der Erfahrung die *Horizontstruktur der Erfahrung*. Ohne hier die umfassende Thematik der Husserlschen Erörterung des Erfahrungshorizonts aufzugreifen, möchte ich auf einen für die Negativität der Erfahrung wesentlichen Punkt hinweisen. Wenn Husserl postuliert, dass das Horizontbewusstsein die zur

Erfahrung gehörende „originale und ursprüngliche Antizipation“ sei (HUSSERL zitiert nach: BUCK 1989, S.65), dann hat er hierbei einen differenten Begriff von Antizipation als zuvor Bacon. Während Bacon Antizipation als Hindernis zur wahren Erfahrung sah, sieht Husserl diese als fördernde Bedingung der Erfahrung. Denn durch die Vorbekanntheit des Unbekannten wird das Unbekannte relativiert:

„Immer steht das Unbekannte im Horizont einer Vorbekanntheit, d. h. es ist Unbekanntes in gewisser Hinsicht, es ist relativ Unbekanntes und darum auch immer schon relativ Bekanntes.“ (BUCK 1975, S.172)

In der Antizipation liegt die Quelle und das Potenzial der Bekanntheit, sie ist eine "Weise der Befragbarkeit des Unbekannten" (BUCK 1989, S.65). Husserl spricht – konträr zu Bacon – von der Antizipation als einem Modus der *Intentionalität*. Antizipation ist demnach nicht Thema des Meinens, sondern sie ist wesentlich unthematisch strukturiert und kein rein subjektiver Entwurf, der an das Objekt herangetragen wird. Die *Intentionalität*²⁵ weist auf unseren Verflechtungszusammenhang mit den Dingen hin, unsere Antizipationen resultieren aus dem *beim* Gegenstand sein. Das Antizipierte „ist etwas, das sich von sich her *zeigt*“ (ebd., S.67). In diesem Sinne ist die Antizipation nicht Feind der Erfahrung, sondern sie gehört zur Gegebenheit der Welt. Sie ist nicht nur ein Prius oder ein Begleiter der Erfahrung, sondern sie ist selbst eine Erfahrung, auch wenn sie in der aktuellen Wahrnehmung nicht präsent ist. Die Antizipation, welche bei Bacon als Hindernis beschrieben wird, postuliert Husserl als die Bedingung der Möglichkeit von Lernen. Doch welche Rolle spielt hierbei die Negativität der Erfahrung? Für Husserl spielen die negativen Instanzen jedenfalls eine wesentliche Rolle für den und im Wandel des Erfahrungshorizonts, der nun in den Blick genommen wird.

2.2.4 Der Wandel des Erfahrungshorizonts

Im Prozess von Antizipation und der näheren Explikation des Gegenstandes kommt es, laut Husserl, zu einem sich vollziehenden Wandel des Erfahrungshorizonts. In der Antizipation äußert sich eine gewisse Vorbekanntheit des Gegenstandes, die einer vagen Typik gleichkommt und in der Erfahrung am Gegenstand

²⁵ Merleau-Ponty umschreibt den Begriff der Intentionalität als den „Bezug zur Welt, der unermüdlich in uns sich ausspricht.“ (vgl. MERLEAU-PONTY 1966, S.15)

inhaltlich näher bestimmt wird. Dieses Vorbekannte impliziert eine typische Erwartung über die potenzielle Besonderheit des Gegenstandes. Wenn die Antizipation konvenabel erscheint, kommt es zur Erfüllung der Erwartung des Gegenstandes. Doch es gibt noch eine andere Möglichkeit, die Erfahrung am Gegenstand zu vollziehen: „Es kann auch partielle Korrektur erfolgen oder, wie sich noch zeigen wird, Enttäuschung der Erwartung“ (BUCK 1989, S.72). Wenn die vage Typik der Antizipation an der Erfahrung des Gegenstandes korrigiert wird, kommt es zu einem Wandel des Wissens um den Gegenstand, und zu einem Wandel der Antizipation: Es kommt zu einem Wandel des Horizonts des Erfahrenden. Und Günther Buck hält an dieser Stelle fest:

„Die die Erfahrung leitende vorgeifende Anschauung lernt im Fortgang der Erfahrung sich immer mehr in den Grenzen des jeweiligen gegenständlichen Sinnes zu halten. Sie wird im Gang der Erfahrung gekonnter.“ (BUCK 1989, S.73)

Der Horizontwandel wird also als positiver Zusammenhang zwischen der Antizipation und der Explikation beschrieben. Doch auch die Nichterfüllung von Antizipation ist wesentlich für den Wandel des Erfahrungshorizonts: die Enttäuschung. Hierbei verweist Husserl auf die Bedeutung der Antizipation im Prozess der Enttäuschung falscher Vorbekanntheit. Nicht durch fortschreitende Verallgemeinerung kommt es zum Lernprozess, sondern durch die Enttäuschung der „antizipatorischen Täuschung“ (ebd., S.75). Entscheidend bleibt hierbei für Husserl ein prinzipieller Vertrauenshorizont, indem aus der Enttäuschung positive Schlüsse gezogen werden können:

„Es sind immer nur Momente, die sich als nichtig erweisen innerhalb eines Antizipationshorizonts im ganzen, dessen letzte und allgemeinste Hinsichten von der Enttäuschung nicht betroffen werden können. Die Erfahrung der Nichtigkeit von Antizipationen bedarf selbst eines Vertrauenshorizonts, der von der Negativität nicht berührt wird, ihr gegenüber wahrhaft a priori ist.“ (BUCK 1989, S.76)

Eine negative Erfahrung, eine Enttäuschung, ist demnach nicht nur das Durchstreichen einer falschen Erwartung, sondern es ist eine Erfahrung über die Erfahrung. An diesem Punkt entlarvt Buck eine entscheidende Verkürzung der Bedeutung von Negativität im Lernprozess bei Husserl. Dieser sieht die Erfüllung der Antizipation als Normalfall an, wodurch er die Negativität der Erfahrung als Mittel

zum Zweck der positiven Erfüllung von Antizipation verkürzt. Ziel ist die unproblematische Bestätigung der Antizipation – die Negative Instanz wird instrumentalisiert.²⁶

Wenn jedoch der produktive Sinn der Negativen Erfahrung als Erfahrung des Erfahrenden über sich selbst ausgeweitet wird, ist Husserls Perspektive beengt. Buck sieht die Funktion der Negativen Erfahrung folgendermaßen:

„Das Werk der negativen Erfahrung ist ein Sich-seiner-bewußt-Werden. Wessen man sich bewusst wird, das sind die in der seitherigen Erfahrung leitenden und als leitende unbefragt gebliebenen Motive. Die negative Erfahrung hat primär den Charakter der Selbsterfahrung, die frei macht für eine qualitativ neue Art der Erfahrung.“ (BUCK 1989, S.80)

Während Husserl das *Sich-selbst-Zeigen* des Gegenstandes als oberstes Telos beschreibt, das auch durch die Negation von Antizipation erreicht wird, sieht Buck die Besonderheit der Negativität von Erfahrung in der Eröffnung von Freiheit des Erfahrenden.

Diese von Husserl beschriebene genetische Struktur von Erfahrung bietet sich besonders für das Verstehen von Lernprozessen an. Doch wenn Husserl die negative Erfahrung als Missgeschick im Weg zur richtigen Antizipation deutet, wird eine entscheidende Verkürzung der Negativität sichtbar. Hierbei übersieht er die Bedeutung der Rückwirkung des Objektes auf das Bewusstsein des Erfahrenden. Nicht nur das Wissen vom Gegenstand und mein Erfahrungshorizont ändern sich, sondern auch ich als Erfahrender ändere mich durch die negative Erfahrung.

2.2.5 Vorwissen und Lernen

Günther Buck folgt bei der Erörterung der dialektischen Erfahrung weitgehend Gadammers Auseinandersetzung mit Hegel. Entscheidend scheint ihm die Umkehrung des Bewusstseins des Erfahrenden auf sich selbst:

„Das Erfahrende Bewußtsein kehrt sich um, d.h., es macht eine Erfahrung über seine seitherige Erfahrung. Diese hält nicht stand. Die neue Erfahrung ist also charakterisierbar als bestimmte Negation.“ (BUCK 1989, S.83f.)

²⁶ Die weitere Kritik an Husserls teleologischer Verkürzung der Erfahrung folgt jener von Gadamer, die weiter oben angeführt wurde (vgl. Kapitel 2.1.2).

Hierbei kommt es aber nicht zur Liquidierung der alten Erfahrung, sondern zu einer weitreichenderen Erfahrung, in der die alte aufgehoben ist. Im Bewusstwerden der alten Antizipation an der neuen Erfahrung liegt für Hegel die Positivität der Negation von Erfahrung. An diesem Punkt setzt Buck mit Gadammers Kritik ein, welche das Ideal der Überwindung der Dialektik bei Hegel in Frage stellt (vgl. dazu Kapitel 2.1.2).

Neben der bestimmten Negation findet Günther Buck verstärktes Interesse an Hegels Theorien zur Vorerfahrung. Dieser meint (wie schon Husserl), dass zu jeder Aneignung von neuem Wissen ein noch unbekanntes vorgängiges Wissen gehört. Dieses Vorgängige verdeutlicht einen genetischen Vorrang der Erfahrung innerhalb des Lernens. Sowohl bei einem induktiven Lernen (vom einzelnen auf das Allgemeine schließend) wie auch bei deduktivem Lernen (vom Allgemeinen auf das Einzelne schließend) stellt die Erfahrung einen Prius im Lernen dar. Die Bedeutung des Vorwissens darf hierbei jedoch nicht nur auf eine historische Reihenfolge reduziert werden, sondern muss auch als die dem Rang nach früheren des Lernens verstanden werden:

„Nur weil dieses dem Rang nach Frühere als ein Vorverständnis dessen, was die Dinge im allgemeinen sind, schon in der Erfahrung – dem für uns früheren Wissen – am Werke ist, kann sich erstens das Wissen innerhalb der Erfahrung ausbreiten, d.h. können wir in Erfahrung bringen, was die Dinge im besonderen sind. Und nur deshalb ist zweitens der epagogische Übergang zum ausdrücklichen Wissen des wahrhaft Allgemeinen, der Sache nach möglich.“ (BUCK 1989, S.89 f.)

So können wir ein für uns neues Objekt in gewisse Kategorien einteilen. Aber unterscheidet sich das Lernen am neuen Objekt vom Lernen am bekannten Gegenstand?

In diesem Sinn differenziert Günther Buck zwei Arten des Lernens: Einerseits Lernen bei dem es ebenfalls zu einem Wandel des Vorverständnisses kommt, und andererseits Lernen, in dem ein Vorwissen umfassend expliziert wird, es aber zu keinem Wandel kommt. Doch auch in einem Lernen, das ein substantielles Vorwissen näher bestimmt, spielt die Negativität der Erfahrung eine wesentliche Rolle, denn ein vorausgegangenes Vorverständnis wird inhaltlich gewandelt. Die Antizipation, die bei Bacon noch als Hindernis zur Erfahrung gedeutet wird, bekommt im Kontext Husserls eine positive Wendung. Bei Hegel wird diese Wen-

dung dialektisch gedacht, was ein *Um-lernen* an negativen Instanzen ermöglicht. Und mit Gadamer, der auf die Überwindung der Dialektik verzichtet, kommt Günther Buck zu folgendem Verständnis von Lernen:

„Lernen, das ist die Überwindung des Befangenseins in jenem Irrtum, der in der ungebrochenen Herrschaft der dem endlichen Bewusstsein eigenen Tendenz besteht, seine eigenen Vorgriffe nicht mehr zu reflektieren und sie insofern als Vorurteile zu fixieren.“ (BUCK 1989, S.92)

2.3 Resümierende Betrachtung und Abgrenzung der hermeneutischen Perspektive

2.3.1 Negativität und Erfahrung

Welchen Erkenntnisgewinn können wir nach dem Streifzug durch die Hermeneutik und die hermeneutische Phänomenologie in Bezug auf *Lernen und Negativität* vermerken? Gadamer weist unter kritischem Bezug auf prominente Vertreter darauf hin, wie wesentlich das Moment der Negativität im Prozess des menschlichen Erfahrens ist. Er propagiert die Negation von Erwartungen als Erweiterung vorheriger Erfahrung, was dem produktiven Sinn der Negativität gleichkommt. Darüber hinaus erörtert er eine zweite Modalität der Negativität von Erfahrung, welche sich sowohl am Gegenstand wie auch im Wissen selbst vollzieht. Wir machen nicht nur eine negative Erfahrung am Gegenstand, sondern auch unser eigener Erfahrungshorizont wird negiert. In weiterer Folge stellt er fest, dass durch die *bestimmte Negation* die alte Erfahrung und die neue Erfahrung immer schon in einem Konnex zu einander stehen. Die alte Erfahrung und die im Durchgang durch die Negativität der Erfahrung erworbene neue Erfahrung lösen im Bewusstsein eine Umkehrung aus. Hierbei kommt es jedoch nicht zu einer Überwindung der dialektischen Erfahrung, sondern zu einer radikalen Undogmatik des Erfahrenden: nämlich völliger Offenheit für neue Erfahrungen.

Bemerkenswert bleibt hierbei, dass Gadamer den Begriff des *Lernens* völlig außer Acht lässt. Im Kontext der *Negativität von Erfahrung* spricht er nur einmal von *Lernen*, dies aber an keiner belanglosen Stelle. So meint er, dass der radikal Undogmatische – der Erfahrene – zu einem solchen wurde, „weil er so viele Erfahrungen gemacht hat und aus Erfahrungen gelernt hat, gerade besonders befähigt ist, aufs neue Erfahrungen zu machen und aus Erfahrungen zu lernen“

(GADAMER 1990, S.361). Man kann also Erfahrungen machen und aus ihnen lernen. Aber lernt man prinzipiell aus Erfahrung? Kann man nichts erfahren ohne zu lernen? Was ist mit jenen *Besserwissern*, die sich mannigfacher Erfahrung rühmen, jedoch daraus nicht radikal undogmatisch wurden, sondern umgekehrt, radikal dogmatisch wurden? Oder warum behaupten Menschen von sich, den gleichen Fehler wieder und wieder zu machen? Warum kommt es in manchen Fällen zu einer *bestimmten Negation* und in anderen Fällen bleibt eben diese Negation aus? Wenn Gadamer in Bezug auf die dialektische Erfahrung Hegels die *bestimmte Negation* begründet, bleibt deren Erzeugung in auffallender Weise unklar:

„Nur ein anderes Unerwartetes kann dem, der Erfahrung besitzt, eine neue Erfahrung vermitteln. So hat sich das erfahrene Bewußtsein umgekehrt – nämlich auf sich selbst zurückgekehrt.“ (GADAMER 1990, S.359)

Das Bewusstsein hat sich durch ein Unerwartetes auf sich selbst zurückgekehrt. Aber kommt es immer und unausweichlich zu einer bestimmten Negation durch fremde Erfahrung? Diese Bewegung, die Gadamer prinzipiell voraussetzt, wird nicht näher bestimmt. Auf diese Lücke wies neuerlich Dietrich Benner in seinem Aufsatz zu Kritik und Negativität hin:

„Wie aber verhält es sich im Raum zwischen der Erfahrung der Negativität und der bestimmten Negation, in dem die Ent-täuschung eines Vorwissens manifest, die Umstrukturierung des Wissens und seines Gegenstandes aber noch nicht abgeschlossen, die Negativität eine Irritation erlitt, die Not, in welche diese führt, aber noch nicht gewendet, das Alte zwar als das Falsche erkannt und in durchaus bestimmter Weise negiert, das Neue aber noch nicht gefunden ist?“ (BENNER/ENGLISH 2003, S.102)

Dieser Einwand erscheint berechtigt und wesentlich für die Betrachtung des Lernprozesses. Um den Raum zwischen der Erfahrung von Negativität und der bestimmten Negation näher zu beleuchten, wendeten wir uns in weiterer Folge an Günther Buck, der die Negativität der Erfahrung in einen lerntheoretischen Kontext stellte.

2.3.2 Negativität und Lernen

Mit Günther Buck kann argumentiert werden, dass Erfahrung und Lernen in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis stehen, wobei Erfahrung den Grund und Lernen die Folge darstellen. Erfahrung impliziert immer eine gewisse Vorerfahrung, also eine Antizipation, welche meist vorurteilsvoll ist. Die menschliche Wahrnehmung neigt, im Zuge dieser Antizipation, zur vorschnellen Verallgemeinerungen. Der erfahrende Mensch tendiert in auffallender Weise zur positiven Erfahrung, um dem Widerstreit der neuen Erfahrung zu entgehen. Damit eine Erfahrung der Negativität ermöglicht wird, muss er sich seiner *widerspruchsvermeidenden* Neigungen widersetzen und eine Korrektur seiner falschen Antizipationen zulassen.

Buck postuliert mit Bacon, dass für die Entwicklung wahrhafter allgemeiner Erkenntnis das Gewicht der positiven und der negativen Erfahrung verstärkt auf der negativen Seite liegen sollte. Die Bedeutung der *instantiae negativae* liegt nicht nur im Liquidieren falscher Antizipation, sondern aus ihr resultiert die Einsicht in den Prozess des Erfahrens selbst. Im Zu-sich-kommen aus der Befangenheit durch die Konfrontation mit negativen Instanzen liegt die Positivität der Negativität von Erfahrung für Bacon.

Different zu Bacons Verständnis von Antizipation als Hindernis der Erfahrung sieht Husserl in der Antizipation die Bedingung der Möglichkeit von Erfahrung. Diese stellt den Prius der Erfahrung dar und kommt selbst einer Erfahrung gleich. In der Antizipation äußert sich ein Vorverständnis des Gegenstandes, welches in der Erfahrung am Gegenstand inhaltlich nähere Bestimmung findet. Wenn die Antizipation an der Erfahrung des Gegenstandes korrigiert wird, kommt es zu einem Wandel des Wissens vom Gegenstand. Abweichend von Husserl argumentiert Buck, dass es hierbei auch zu einem Wandel der Antizipation an sich kommt. Der Erfahrungshorizont und das Wissen vollziehe einen Wandel, es komme zu einem *Sich-seiner-bewußt-Werden*. Aber nicht nur das Wissen vom Gegenstand und der Erfahrungshorizont ändern sich, sondern auch der Erfahrende wandelt sich durch die negative Erfahrung.

Es werden, im Sinne Bucks, zwei Arten des Lernens differenziert: (1) Lernen, bei dem es zu einem Wandel des Vorverständnisses kommt, und (2) einem Lernen,

in dem ein Vorwissen näher bestimmt wird, es aber zu keinem entscheidenden Wandel des Erfahrungshorizontes kommt, auch wenn dieses vorausgegangene Vorverständnis inhaltlich gewandelt wird. Lernen bedeutet also ein Sich-seiner-bewusst-Werden, an negativen Instanzen dazu- und um-lernen, und seine eigenen Vorgriffe zu reflektieren und vorübergehende Antizipationen nicht voreilig zu fixieren.

Buck problematisiert in seiner Erörterung Hegels Auffassung, dass es dem kindlichen Verstehen für das Lernen an Erfahrung mangle. Dem Heranwachsenden fehle die ursprüngliche Erfahrung im Umgang mit der Welt und so stellt Buck, unter Bezug auf Hegel fest, man könnte meinen, dass „das Kind in den Anfängen vieles lernt, wofür ihm aus Mangel an Erfahrung das volle Verständnis fehlt (BUCK 1989, S.19). Buck relativiert diese Äußerung - in Bezug auf Hegels zweiten Nürnberger Gymnasialrede – und stellt hierbei fest, dass auch unverstandene Kenntnis schon ein Verstehen implizierte. Buck betont, dass dieser Gedanke auch Hegel vorschwebte, indem er meinte, „unser ganzes Leben ist nichts weiter, als dessen Bedeutung und Umfang immer tiefer verstehen zu lernen, aus neuen und immer neuen Beispielen und Fällen sie herausspielen...“ (HEGEL zit. nach BUCK 1989, S.19). Im Laufe des Lebens eines Kindes kommt es demnach – zeitlich später – zu einem vertieften und umfangreichen Verstehen von Dingen. An dieser Stelle differenziert Hegel – und mit ihm auch Günther Buck – kindliches Lernen von einem erfahrenen Lernen. Wenn Buck jedoch postuliert, dass das Unbekannte immer schon im Horizont einer Vorbekanntheit liege, dann muss dies auch auf die kindliche Wahrnehmung zutreffen. Denn die „Idee eines absolut Neuen und Unbekannten ist phänomenologisch widersinnig“ (ebd., S.72). Gerade bei kindlichem Lernen kommt es in besonderer Weise zu einem Wandel der Antizipation an der Negativität der Erfahrung.

Es scheint naheliegend, dass sich Kinder ganz besonders durch ihre Neugier – also ihre Gier nach Neuem – auf besondere Weise im Erfahren auszeichnen. Wenn also Lernen der „Überwindung des Befangenseins“ (ebd., S.92) manifeste Vorurteile gleichkommt, dann könnte gerade die kindliche Wahrnehmung dafür prädestiniert sein. Auch wenn Hegel seine Meinung relativiert, dass Kinder durchaus vieles lernen können, wofür ihnen aus Mangel an Erfahrung vorübergehend das volle Verständnis fehlt, verkürzt er die Wandlung des kindlichen Erfahrungs-

horizonts entscheidend, wenn er Lernen nur als Explikation des Vorwissens bestimmt.

Man könnte an dieser Stelle argumentieren, dass gerade durch die *unerfahrene* Undogmatik des Kindes die Erfahrung der Negation besonders greift. Kinder können vielleicht nicht auf ein thematisch geordnetes, umfassendes Grundwissen zurückgreifen und können somit dieses Wissen noch nicht gleichermaßen erweitern wie bereits Erfahrene, sie lernen jedoch auf einer anderen Ebene um so mehr. Wenn Buck selbst zwischen einem *Dazulernen* und einem *Um-lernen* differenziert, dann bezieht sich Hegels These nur auf das erschwerte *Dazulernen* des Kindes und er verkürzt dabei die Genese des Lernprozesses um das *Um-lernen*. Kindliches Lernen hat ganz wesentlich mit *Um-lernen* im Durchgang durch die Negativität zu tun – der Unerfahrene lernt hierbei radikaler als der Erfahrene.²⁷

Eine besondere Leistung Günther Bucks stellt dessen Erweiterung des Lernbegriffes dar: Er bringt in die Lücke zwischen der „Negation von Erfahrung“ und der „bestimmten Negation“ – auf die uns Dietrich Benner hinweist – neues Licht. Er verweist auf den Zusammenhang von Lernen und Erfahrung, begründet die Funktion des Vorwissens und der Antizipation im Lernprozess, erweitert das menschliche Erfahren auf die Ebene mannigfacher Erfahrungshorizonte, differenziert zwischen Dazu- und Um-lernen und erörtert die Position der negativen Instanzen und den Wandel des Erfahrungshorizontes im Lernprozess. Wie es jedoch letzten Endes zur Überwindung des Befangenseins in der dogmatischen Antizipation an der negativen Instanz kommt, bleibt unklar.

Die Frage, wie es aber dazu kommt, dass die „...Ent-täuschung eines Vorwissens manifest, (...) das Alte zwar als das Falsche erkannt und in durchaus bestimmter Weise negiert, das Neue aber noch nicht gefunden ist“ (BENNER/ENGLISH 2003, S.102), kann auch Günther Buck nicht erklären. Wie entscheidend die Aspekte seiner Erörterung auch sein mögen, Lernen wird bei ihm als zwangsläufige Folge aus der Negation der Erfahrung postuliert. Wenn dies der Fall wäre, dann müsste Lernen eine Leichtigkeit sein. (Dass dem nicht so ist, kann wohl jeder aus eigener Erfahrung nachvollziehen.)

²⁷ Dieser Gedanke wird in Kapitel 4.1.1 in Rahmen der pädagogischen Phänomenologie weiter ausgeführt.

Mit Günther Buck kann letztlich nicht geklärt werden, wie die spontane Mehrfunktion der Antizipationen durch die Negativität der Erfahrung im Lernprozess möglich gemacht und damit beide Momente der Erfahrung, der allgemeine wie der besondere, ermöglicht werden. Wolfgang Bürger bemängelte diesen Aspekt bei Günther Buck und verweist auf Jean Piaget, der eine richtungsweisende Antwort auf dieses Problem geben könnte²⁸. Der Entwicklungspsychologe untersuchte im Kontext seiner Äquilibrationstheorie die Genese der operationalen Strukturen des Lernens, wobei er diese formal, nicht aber inhaltlich formulierte. Dieser Spur möchte ich im nächsten Kapitel folgen.

²⁸ Ich beziehe mich hierbei auf einen Bericht der Arbeitstagung zum 100. Geburtstag von Jean Piaget (vgl. SCHOEPE 1998).

3. EINE ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE PERSPEKTIVE AUF LERNEN UND NEGATIVITÄT BEI JEAN PIAGET

Folgen wir also einer Spur, die laut Wolfgang Bürger richtungsweisende Antworten auf die Frage nach der Bedeutung von Negationen im Lernprozess geben könnte. Um jedoch diesen Weg einschlagen zu können, scheint ein thematischer Sprung nötig. Ein Sprung nämlich, von der philosophischen Hermeneutik eines Hans-Georg Gadamer und Günther Bucks zum Paradigma der Entwicklungspsychologie eines Jean Piagets. Dieses Vorhaben scheint gewagt. Zu unterschiedlich sind die Methoden, Ziele und Fragestellungen der beiden Theoreme, um auf der selben Ebene verhandelt werden zu können. Doch wie different Bucks und Piagets Herangehensweisen auch sein mögen: beide setzen einen Schwerpunkt auf die Problematik des Lernvollzuges und bezeichnen die Negation als konstitutiven Bestandteil im Lernprozess. Auf der einen Seite wird die Genealogie des Lernens thematisiert, auf der anderen Seite wird die genetische Struktur des Menschen im Lernprozess erforscht.

Piagets Theorien beziehen sich auf konstruierte Modelle der menschlichen Entwicklung, die er anhand unterschiedlichster Experimente zu überprüfen versucht. Thomas Kesselring, der sich intensiv mit Piagets Werk befasste, beschreibt die Aufgabenstellung der genetischen Entwicklungspsychologie, die Piagets Horizont bestimmte, folgendermaßen:

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

Piaget forscht entwicklungspsychologisch, widmet sich aber verstärkt der genetisch-kognitiven Entwicklung des Menschen. Seine Ergebnisse gelten aufgrund ihrer strukturell-genetischen Konzeption der Intelligenz für pädagogische Fragestellungen als fruchtbar, da Piaget die Entwicklung vom Ende her begreift (vgl. MEDER 1989, S. 53). An dieser Stelle wird eine entscheidende Differenz zu Gadamer und Bucks Methode deutlich: Lernen wird im hermeneutisch-phänomenologischen Denken nicht von seinem Ende her gedacht, sondern genealo-

gisch in seinem Vollzug thematisiert. Während Piaget seine Lerntheorien aus der Bestätigung von Experimenten ableitet, bleibt Bucks Erörterung auf einer anderen theoretischen Ebene.

Interessant scheint hierbei der Umstand, dass man bei den meisten aktuellen erziehungswissenschaftlichen Publikationen scheinbar unumgänglich auf Piagets Theorien und nur in den wenigsten Fällen auf Bucks Erörterung zu diesem Thema trifft. Ob zu Recht oder zu Unrecht kann hier nicht beantwortet werden. Wie Piagets Lerntheorie das Phänomen der Negativität im Lernprozess erörtert, ist die Fragestellung, der hier nachgegangen werden soll.²⁹

3.1. Die entwicklungspsychologische Perspektive auf Lernen

Jean Piagets Auseinandersetzungen mit der menschlichen Entwicklung haben ihren Ursprung in der klinischen Psychiatrie, der Psychopathologie und der Erkenntnistheorie.³⁰ Ausgehend von seiner Beschäftigung mit psychiatrischen Intelligenztestverfahren versucht Piaget eine neuartige Herangehensweise zu entwickeln, sich dem kindlichen Denken zu nähern. Sein Interesse liegt hierbei mehr auf einer Systematisierung der verursachten Fehlerquellen, als auf der Auswertung der positiv bewerteten Antworten. Er erkennt im Rahmen der IQ-Testverfahren auffällige Parallelen zwischen den erzeugten Fehlern und den jeweiligen Alterstufen der Kinder. Durch diese Erkenntnis motiviert, kategorisiert er die Methoden des menschlichen Denkens in unterschiedliche Entwicklungsstufen.

Ausgehend von seinen Experimenten mit Kindern und seinen zahlreichen Testes über ihre Denkweisen, argumentiert er, dass Kinder mehrere, deutlich getrennte Stadien der kognitiven Entwicklung durchschreiten. Der Mensch unterläuft unterschiedliche Phasen des Lernens, wobei er einer bestimmten Stadienfolge unterworfen ist. Die menschliche Kognition ändert sich im fortschreitenden Alter nicht nur quantitativ, im Sinne eines linearen Zunehmens der Intelligenz, sondern vor allem qualitativ. In diesem Sinne differenziert er zwischen einem *senso-motori-*

²⁹ Da Piagets Publikationen einen enormen Umfang aufweisen und eine unüberschaubare Menge an weiterführender Literatur vorhanden ist, stütze ich meinen thematischen Schwerpunkt auf die Ausführungen von Ginsburg und Oppen (1998) zu Piagets Theorien der geistigen Entwicklung, auf Ernst von Glasersfelds Interpretation des Lernbegriffs (1997) und auf einige Werke Piagets. (vgl. PIAGET 1976,1977,1977b,1995).

³⁰ Vgl. ausführlicher dazu: PIAGET 1969, 1972, 1978.

schen, prä-operationalen, konkret operationalen und einem formal operationalen Stadium:³¹

Entwicklung des Denkens				
Phase:	senso-motorisch	voroperational	konkret-operational	formal-operational
Alter in Jahren:	0 – 2	2 - 7	7 - 11	11 - 15
Merkmal:	Wahrnehmung und Motorik	symbolisches Denken	logisches Denken, konkret am Objekt	logisches Denken in abstrakter Art

Abbildung 1: Entwicklung des Denkens nach Jean Piaget

Anthony Giddens fasst Piagets Stadienmodell folgendermaßen zusammen:

„Der Pfad vom kindlichen Egozentrismus bis zum Erwachsenenalter durchläuft eine Anzahl von unterscheidbaren Stadien. In jedem dieser Stadien, so Piaget, erweitert das Kind allmählich seine Fähigkeit, abstrakte Begriffe zu erfassen und die Gefühle von anderen zu verstehen. Erst im Alter von fünfzehn Jahren beherrschen Kinder komplexere Ideen der Logik und des Schließens, und manche Menschen erreichen dieses Stadium eigentlich nie.“ (GIDDENS 1999, S.40)

Piaget schließt aus seinen Experimenten, dass der Mensch keine feststehende Intelligenz besitzt, sondern unterschiedliche Stufen seiner Intelligenz durchläuft. Nach Ginsburg und Oppen postulierte er hierbei den schrittweisen Erwerb kognitiver Strukturen als das oberste Ziel der Entwicklung. Und wie bei jedem Stufenmodell wird hierbei eine gewisse hierarchische Gliederung deutlich, die eine nicht unerhebliche Wertung impliziert. Wenn auch Piaget postuliert, dass er „nicht so sehr an den intellektuellen Unterschieden, sondern den geistigen Prozessen, die uns allen gemeinsam sind“ (GINSBURG/OPPER 1998, S.29) interessiert ist, kann er sich nur schwer dem wertenden Beigeschmack seiner Hierarchisierung entziehen.

Innerhalb der verschiedensten kognitiven Stadien entwickelt der Mensch, je nach Entwicklungsstand, verschiedene psychische und physische Funktionen. Im Sinne

³¹ Da an dieser Stelle nicht weiter auf diese Kategorisierung eingegangen werden kann, soll auf vertiefende und weiterleitende Literatur verwiesen werden: (PIAGET 1977, 1995; KESSELRING 1988; GINSBURG/OPPER 1998)

einer genetischen Entwicklung bauen neue Funktionen auf anderen schon entwickelten Funktionen auf. Nach Ginsburg und Opper liegt dieser These ein Menschenbild zu Grunde, in dem der Mensch danach strebt, „sein Verhalten und Denken zu strukturieren und auf diese Weise der Umwelt anzupassen“ (ebd., S.35), wobei er mit Assimilation (Organisation) sowie Akkommodation (Anpassung) auf Einflüsse reagiert. In Piagets eigenen Worten:

„Kognitive Assimilation bedeutet, dass ein Gegenstand in bereits gebildete Verhaltensschemata einbezogen wird. (...) Kognitive Akkommodation findet im Gegensatz dazu dann statt, wenn sich das Objekt widersetzt, in ein vorhandenes Schemata einbezogen zu werden. (...) Also in einer Angleichung des Denkschemas an das Phänomen.“ (PIAGET 1995, S.21f.)

Fraglich bleibt, ob diese Normierung der menschlichen Entwicklung gerechtfertigt ist oder nicht. Piaget spricht dem neugeborenen Kind bis zu seinem zweiten Lebensjahr jede Denkfähigkeit ab, da es diesem an den nötigen kognitiven Instrumente fehle.³² Wenn die kognitiven Anforderungen in einer zu großen Diskrepanz zu den kognitiven Möglichkeiten des Kindes stehen, wird der Lernerfolg verhindert (vgl. PIAGET 1985, S.35). In der Stadienfolge der kognitiven Entwicklung steht das Kind erst am Beginn. Wie ein Kind nun die Leiter der Kognition emporklettert, wie es neue Erkenntnisse entwickelt und altes Wissen verwirft, und wie diese Übergangsmechanismen der einzelnen Stufen statt finden, versucht Piaget durch unzählige Experimente zu überprüfen. In seinen Modellen differenziert er hierbei zwischen Lernen im engeren und Lernen im weiteren Sinn.

3.1.1 Zum genetischen Lernverständnis

Piaget unterscheidet zwischen *Entwicklung*, also Lernen in einem weiteren Sinn, und einem *Lernen im engeren Sinn*, welches durch Lernen im weiteren Sinn überhaupt erst ermöglicht wird. *Lernen im engeren Sinn* beschränkt sich auf spezifische und begrenzte Inhalte, wobei ein begrenztes Wissen erworben wird. Kontär dazu werden beim *Lernen im weiteren Sinn* (Entwicklung) allgemeine Denkstrukturen erworben, die generell auf unterschiedlichste Lebenslagen anwendbar sind. Die Entwicklung liegt dem Lernen im engeren Sinne zugrunde und ermög-

³² Diese Problematik wird im Kapitel 3.3.3 vertiefend aufgenommen.

licht dessen Vollzug: „Wirkliches Lernen findet dann statt, wenn das Kind über das notwendige Rüstzeug zur Verwertung neuer Erfahrungen verfügt“ (GINSBURG/OPPER 1998, S.269). Nur wenn die kognitiven Strukturen ausreichend entwickelt sind, kann das Kind aus Erfahrung lernen. Doch wie kommt es zur Ausbildung dieser Strukturen?

Der Mensch entwickelt, in der Interaktionen mit seiner Umwelt, Antizipationen über die Funktionsweisen seines Umfelds, welche er mit neuen Erfahrungen immer wieder abstimmen muss. Lernen besteht demnach nicht in der Anhäufung von Informationen (wie es noch im *Behaviorismus* propagiert wurde), sondern in der Anpassung des Systems an eventuell widersprechende Informationen (Akkommodation) oder in der Integration von Informationen in das vorhandene Wirklichkeitsmodell (Assimilation). Lernen definiert Piaget als einen Modus der kognitiven Entwicklung, „der durch Erfahrung gebahnt und vorangetrieben wird“ (PIAGET 1985, S.48).

Der Konstruktivist Ernst von Glasersfeld, der seine Theorien an Piagets Ausführungen anlehnt, skizziert Piagets Lernbegriff auf folgende Weise:

„Die Lerntheorie, die sich aus Piagets Arbeit ergibt, kann man etwa so zusammenfassen: Kognitiver Wandel und Lernen finden statt, wenn erstens ein Schema ein erwartetes Ergebnis nicht herbeiführt und zweitens die dadurch hervorgerufene Perturbation ihrerseits zu einer Akkommodation führt, die das Gleichgewicht wiederherstellt.“ (GLASERSFELD 1997, S.121)³³

Das Bindeglied im Lernprozess, das zwischen dem Konflikt und der Akkommodation vermittelt, bezeichnet Piaget als Äquilibration. In der strukturellen Entwicklung der menschlichen Kognition spielen die Negation von Erfahrung und der daraus resultierende Äquilibrationsprozess eine bedeutende Rolle. Es stellt sich nun die Frage: wie wird die geistige Entwicklung überhaupt vorangetrieben?

³³ Ernst von Glasersfeld konstatiert hierbei, mit dem positivistischen Verständnis der traditionellen Erkenntnistheorie brechen zu wollen, jedoch verkürzt er die Funktion der Negation im Lernprozess deutlich: „Wissen ist dann gut, wenn es zu den einschränkenden Bedingungen der Realität passt und nicht mit ihnen kollidiert (...) Wir legen unseren Hauptakzent auf die Viabilität der Vermutung, nicht so sehr auf ihre Widerlegung“ (GLASERSFELD 1997, S.254). Die Negativität der Erfahrung (Widerlegung) wird dadurch als Mittel zum Zweck (Viabilität) reduziert und verkürzt.

3.1.2 Faktoren der Entwicklung geistiger Strukturen

Die allgemeinen geistigen Strukturen entwickeln sich nach Piaget in einem komplexen vier Faktoren implizierenden Prozess, nämlich durch *Reifung*, *Erkenntnis*, *soziale Erfahrung* und *Äquilibration*. Kinder benötigen gewisse kognitive Voraussetzungen, die ihre weitere Entwicklung ermöglichen. Die geistige Entwicklung des Heranwachsenden benötigt fördernde Quellen, die eben diese Voraussetzungen stiften.

(1) Der erste Faktor ist die *organische Reifung* des Menschen. Die physiologische Ausstattung ermöglicht und begrenzt prinzipiell die spezifischen Erkenntniswege und die intellektuellen Fähigkeiten des Kindes. „Die organischen Strukturen, einschließlich des Zentralnervensystems brauchen Zeit, bevor sie ihren höchsten Entwicklungsstand erreicht haben“ (GINSBURG/OPPER 1998, S.273). Die körperliche Reifung bestimmt den Grad der Aufnahmemöglichkeit des Kindes elementar und ermöglicht nach und nach den Austausch mit der Umwelt.

(2) Ein weiterer Faktor der geistigen Entwicklung ist die *dinglich-konkrete* und die *logisch-mathematische Erkenntnis* der Umwelt. Während die erste Erkenntnisart zu Wissen über empirische Tatsachen führt und direkt von einem Objekt abgeleitet wird, stellt die logisch-mathematische Erkenntnis eine Abstraktion der eigenen Handlung mit dem Objekt dar. Zuerst wird der Inhalt der physikalischen Erkenntnis erfahren und daraus resultiert das Wissen über die Form des Objekts (konkretes physikalisches Wissen).

(3) Neben der organischen Reife und der logisch-mathematischen Erkenntnis, erhält die *soziale Wissensvermittlung* durch Mitmenschen und Umwelt einen besonderen Stellenwert. Piaget spricht hierbei von einem enormen Determinationspotenzial von Bezugspersonen, Institutionen, Medien und dem kulturellen Umfeld auf die kognitive Entwicklung des Kindes.³⁴

(4) Der letzte Faktor, der zu den ersten drei unumgänglich hinzutritt, ist jener der *Äquilibration*. Die Konstruktion eines Gleichgewichtes (Äquilibration) ist für Jean Piaget die Grundtendenz des Lebens und Antrieb des Lernens. Auf diese Funk-

³⁴ Glasersfeld bemängelt Piagets geringe Gewichtung des sozialen Einflusses: „Man hat ihm oft vorgeworfen, dass er die soziale Komponenten der kindlichen Erfahrung nicht berücksichtigt habe (...) Was jedoch der Mechanismus sein soll, der einen derartige Übertragung von einer Person zur anderen leisten könnte, wird nie geklärt“ (GLASERSFELD 1997, S.119).

tion der menschlichen Entwicklung soll nun vertieft eingegangen werden, um den Kontext des Piagetschen Lernverstehens zu ergründen:

3.1.3 Die Äquilibration im Lernprozess

Wenn das Subjekt fortwährend versucht, seine Handlungsschemata auf neue Objekte (Inhalte) anzuwenden, dann deshalb, um Angemessenheit und Ausgewogenheit zu erreichen:

“Für Piaget besteht die kognitive Entwicklung aus einer Abfolge einander abwechselnder Gleich- und Ungleichgewichtszustände. Aufgrund der Addition und Neuorganisation kognitiver Elemente ist jeder neue Gleichgewichtszustand durch eine verbesserte Erkenntnislage gekennzeichnet.“
(GINSBURG/OPPER 1998, S.284)

Der Zielzustand des Menschen ist immer ein Gleichgewicht - z. B. zwischen Schema und Inhalt, aber auch zwischen Individuum und Umwelt. Piaget versteht unter Äquilibration das Finden und Herstellen eines Gleichgewichtszustandes zwischen den sich wechselwirkend ergänzenden Prozessen der Akkommodation und der Assimilation. Die Frage woran man erkennt, ob sich Assimilation und Akkommodation im Gleichgewicht befinden, bleibt bei Piaget weitgehend unbeantwortet (vgl. KESSELRING 1988, S.89). Da der Mensch ohne den Äquilibrationsprozess nicht überleben kann, das errungene Gleichgewicht aber durch neue Perturbationen immer wieder erschüttert wird, ist das Subjekt immer wieder zur erneuter Adaptation gezwungen. Die Äquilibration zwingt den Menschen zu einem ständigen Lernprozess und zur Konfrontation mit Widersprüchen. Jean Piaget differenziert zwischen drei Arten der Äquilibration (vgl. PIAGET 1976):

(1) Ein erster Typus der Äquilibration ist jener Ausgleich zwischen Subjekt und Umwelt, in welchem es zunächst zu einer Konfrontation, dann zu einer Assimilation und zuletzt zu einer Akkommodation mit dem Unbekannten kommt. (2) Eine zweite Art der Äquilibration stellt das Gleichgewicht zwischen den internen kognitiven Subsystemen dar. Es kommt hierbei zu einer wechselwirkenden Assimilation und Akkommodation der Schemata im Subjekt, um die kognitive Weiterentwicklung zu ermöglichen.

(3) Die letzte Art des Ausgleichs stellt die Äquilibration zwischen „den Subsystemen und einem sie umfassenden Gesamtsystem“ (GINSBURG/OPPER 1998,

S.285) dar. Die Subsysteme werden hierbei intern ausdifferenziert und im Gesamtsystem effizient koordiniert. Piaget differenziert eine externe Äquilibration zwischen Subjekt und Umwelt und eine doppelte interne Äquilibration, wobei die internen Subsysteme (Schemen) wechselnd wirken und mit dem Subjekt als Ganzes kooperieren. *Kesselring* fasste die Bedeutung der Äquilibration folgendermaßen zusammen:

„Für den eigentlichen inneren Motor der kognitiven Entwicklung hielt er freilich nicht die Reifung des Nervensystems, sondern die ‚Äquilibration‘ (équilibration) – die Suche nach einem immer besseren intellektuellen Gleichgewicht. Dieses Gleichgewichtsstreben äußerte sich z.B. in der Bewusstwerdung von Widersprüchen und in ihrer Ausschaltung.“ (KESSELRING 1988, S.37)

An dieser Stelle wird die Negativität der Erfahrung im Piagetschen Denken deutlich. Die Äquilibration ist nach Piaget der Antrieb des Lernens und diese äußert sich unter anderem in der Bewusstwerdung von Widersprüchen.

3.2 Lernen und Negativität als Motivation der Entwicklung

Der Strukturwandel der menschlichen Entwicklung, der Lernen im weiteren Sinn überhaupt erst ermöglicht, wird durch die Widerständigkeit der Umwelt und die daraus resultierende Äquilibration vorangetrieben. Die Äquilibration ist ein dynamischer Prozess, da durch die Veränderung der Umwelt oder der internen Schemen neue Erfahrungen gemacht werden, die entweder noch nicht zu den bekannten Schemen passen oder diesen sogar völlig widersprechen. Die Negation der Erfahrung (der bekannten Schemata und Strukturen) scheint hierbei für Piaget konstitutiv für den Lernprozess zu sein. Die Negation des Bekannten ist somit ausschlaggebend für den Lernprozess.

Diese These hat nicht nur theoretische Konsequenzen für Piagets Entwicklungsmodell, sondern ist auch in diversen Experimenten unter Beweis gestellt worden: Piaget hat gemeinsam mit seinen Mitarbeitern versucht, den Lernprozess zu erforschen. Hierbei sind Kinder mit simplen mathematischen Problemstellungen konfrontiert und deren *Problemlösungskompetenz* wurden beobachtet (vgl. INHELDER/SINCLAIR 1974). Man hat versucht Widersprüche zwischen zwei bekannten Schemen vorsätzlich einzuleiten, zu deren Überwindung ein neues

Schema nötig gewesen wäre. Ist ein Kind in der Lage gewesen, die Typik eines Konflikts zu erkennen und das Problem zu überwinden, dann ist eine Lernleistung verbucht worden. Durch Variationen der bekannten Schemen ist ein Umdenkvorgang ermöglicht worden. Ginsburg und Oppen berichten über die im Experiment von Inhelder und Sinclair deutlich gewordene Bedeutung der hinreichenden kognitiven Entwicklung der Kinder:

„Nach dieser Auffassung wird das Kind sich nur dann in einem Konflikt befinden, wenn seine Schemata weit genug entwickelt sind. Sind sie es nicht, werden auch noch so viele Befragungen oder Vorführungen verschiedener Objektformationen keinen Konflikt entstehen lassen und damit geistige Weiterentwicklung auslösen. Ein Konflikt (und das sich daraus ergebende Lernen) kann nur dann ausgelöst werden, wenn das Kind die Voraussetzungen dafür erfüllt.“ (GINSBURG/OPPER 1998, S.272)

Das Kind versucht ein Gleichgewicht zwischen dem eigenen Wissen und der neuen Erfahrung zu schaffen. Dazu muss es seine eigenen Denkschemen angleichen und die unbekannteren mit den bereits bekannten Operationen in einen Kontext bringen. An dieser Stelle wird die reflexive Bedeutung der Negation im Gedankengebäude Jean Piagets deutlich.³⁵

Wie im Rahmen der Äquilibrationstheorie bereits näher ausgeführt worden ist, stellt der Wunsch nach Gleichgewicht einen entscheidenden Antrieb für die kognitive Entwicklung des Kindes dar. Durch neue Erfahrungen und Widersprüche wird das innere Gleichgewicht des kognitiven Systems fortwährend irritiert. Fraglich bleibt hierbei, welche Übergangsmechanismen die Herstellung und das Fortschreiten der Gleichgewichtszustände ermöglichen.

Um diese Frage zu beantworten wendet sich Piaget der Kehrseite der Äquilibration zu, nämlich dem Ungleichgewicht. Ginsburg und Oppen erkennen an dieser, erst sehr spät von Piaget aufgegriffenen Thematik, einen entschiedenen Aspekt der kognitiven Entwicklung des Menschen:

„Piaget ist überzeugt, daß das Ungleichgewicht als Hauptantriebskraft der geistigen Entwicklung eine entscheidende Rolle im Äquilibrationsprozeß spielt. Im Ungleichgewicht liegt das Motiv des Strebens nach höheren Erkenntnisformen, so dass es als das Bindeglied zwischen einem Gleichge-

³⁵ Piaget setzt sich am Ende seiner Schaffensperiode verstärkt mit dieser Thematik auseinander. Er reduziert hierbei die Problematik stark auf die sprachliche Entwicklung des Kindes: Jean Piaget (1974): Recherches sur la contradiction. Les différentes formes de la contradiction; Jean Piaget (1974): Les relations entre affirmation et négations. (E.E.G. XXXI und XXXII).

*wichtszustand und dem nächsthöheren zu betrachten ist.“
(GINSBURG/OPPER 1998, S.290)*

Das Ungleichgewicht stellt sich dann ein, wenn ein bereits bekanntes Schema mit der Umwelt konfrontiert wird, jedoch dieses nicht assimiliert werden kann. Es kommt hierbei zu einem Konflikt, welcher das Subjekt dazu nötigt, die eigenen Schemen zu verändern oder neu zu organisieren. Piaget bezeichnet diesen Widerspruch zwischen Schema und Umwelt als Störung, Beunruhigung oder Konflikt. Diese Störung bleibt relativ zur geistigen Entwicklung des Erfahrenden (vgl. INHELDER/SINCLAIR 1970). Ob eine neue Erfahrung zu einem Konflikt führt oder assimiliert werden kann, hängt vom Entwicklungsniveau des Menschen ab. Wenn es zu einem Konflikt oder einer Störung kommt, reagiert das Individuum mit einer Äquilibration zwischen System und Umwelt, die den Widerstreit zu regulieren versucht. In weiterer Folge werden drei aufeinander folgende Typen der Reaktion auf Störungen erörtert. An dieser Stelle wird Piagets Verständnis vom Lernen aus der Negativität der Erfahrung besonders gut sichtbar:

Auf einer ersten Stufe kommt es zu einer Alpha-Reaktion, in der die Störung nur rudimentär wahrgenommen und eine geringe Strukturveränderung ausgelöst wird. Das kognitive System des Wahrnehmenden bleibt de facto unverändert. Bei einem höheren Entwicklungsstand des kognitiven Systems, kommt es bei dem Kind (oder Erwachsenen) zu einer Beta-Reaktion: also zu einer Kenntnisnahme des Widerspruchs und zum Versuch der Assimilation des eigenen Schemas. Es wird hierbei eine Veränderung des Schemas oder eine Neubildung der systeminternen Schemen eingeleitet, die Systemveränderung bleibt jedoch unvollständig, da nur eine bestimmte Anzahl an neuen Schemen zur Verfügung steht. Auf einer letzten und höchsten Stufe kommt es zu einer Gamma-Reaktion, wobei das Individuum durch logische Schlussfolgerungen alle möglichen Konfliktvariationen in das eigene System integriert. Das perturbierende Element wird selbst zum Bestandteil des Systems und der Konflikt wird somit überwunden:

*„Zusammenfassend kann man sagen, daß Ungleichgewicht, ein Hauptantrieb für die geistige Entwicklung, durch Störungen, Beunruhigungen oder Konflikte verursacht wird, die bei einem Widerspruch zwischen den Schemata des Kindes – von denen abhängt, was es zu assimilieren vermag – und den Anforderungen bestimmter Erfahrungen auftreten.“
(GINSBURG/OPPER 1998, S. 292)*

Piaget meint, dass auf einer niedrigen kognitiven Entwicklungsstufe das Kind nicht in der Lage ist, den Widerspruch als solchen wahrzunehmen. Die Ursache dafür ist darin zu finden, dass das Kind primär zur Affirmation neigt. Die Negation bleibt hinter der wahrgenommenen Beobachtung verborgen und der Widerspruch bleibt für das Kind undeutlich. Es kommt zu einer unvollständigen Kompensation zwischen der Negation und der Affirmation, da es zu keiner Antizipation über mögliches Unbekanntes kommt. Nach Piaget ist die Negation „auf eine Ableitung, also auf eine innere Konstruktion angewiesen“ (ebd., S.295), und zu dieser ist das Kind zu Beginn seiner Entwicklung noch nicht fähig. Nur wenn zwischen der Akkommodation und der Assimilation ein Gleichgewicht herrscht, kann – laut Piaget – von einem intelligenten Verhalten gesprochen werden (vgl. PIAGET 1985, S.35f.).

Nötig erscheint hierbei die Balance zwischen der Affirmation und der Negation von Erfahrung und die Offenheit des Individuums für neue Fragen und Probleme: „Die Offenheit gewährleistet, dass sich die Erkenntnisfähigkeit ständig weiter entwickelt“ (GINSBURG/OPPER 1998, S.298). Am Neuen und Unbekannten wird die Negation der vertrauten Schemen deutlich. Zur Wiederherstellung des Gleichgewichts scheint der Konflikt als Indikator für die Systemmodifikation nötig.

3.3 Problematisierung der Negativität im genetischen Lernverständnis

Versuchen wir also Piagets Explorationen zu Negativität und Lernen kritisch zu reflektieren. Es erscheint einleitend angebracht, auf die herkömmliche Kritik an Piaget zu verweisen: Im aktuellen pädagogischen Diskurs wird unter anderem kritisiert, dass Piaget keine rückschrittliche Stadiumsfolge in seinem Entwicklungsmodell zuließe (vgl. MILLER 1993, S.16 f.), dass er Zwischenstufen der einzelnen Stadien weitgehend ignoriere (vgl. GINSBURG/OPPER 1998), dass im Rahmen der Begabtenforschung Kinder kaum in Piagets Modelle einteilbar wären (vgl. MILLER 1993, S.97), dass zielgerichtetes Verhalten bei Kindern - nicht wie Piaget meint – erst im vierten Stadium der sensomotorischen Intelligenz möglich wird, sondern schon ab deren Geburt bemerkbar scheint (vgl. OERTER/DREHER 1998, S.565), und dass Piaget den sozialen Aspekt bei der kognitiven Entwick-

lung weitgehend vernachlässige (vgl. MIETZEL 1998, S.99 und GLASERSFELD 1997, S.119).³⁶

Abgesehen von diesen als bekannt geltenden Kritikpunkten scheint Piagets Auffassung über die Bedeutung der Negativität im Lernprozess von den Kritikern weitgehend verschont geblieben zu sein. Befürwortend äußert sich Patrice Miller darüber, dass durch Piaget der Umgang mit der Negation von Erfahrung zu großen Fortschritten in der Lerntheorie geführt habe. Sie konstatiert, dass in diesem entwicklungspsychologischen Denken, die Erzeugung von Fehlern bei Kindern als notwendiger Bestandteil des Entwicklungsprozesses entdeckt wurde (vgl. MILLER 1998, S.32 f.). Was hierbei jedoch übersehen wird, ist, dass Jean Piaget kindliche Fehler nicht als notwendigen wesentlichen Teil von Lernen, sondern als notwendiges Übel auf dem Weg zur höheren Intelligenz betrachtet. Auf diese kritische Bemerkung soll nun vertieft eingegangen werden.

Resümieren wir Piagets Exploration zum Widerstreit, zur Negation der Erfahrung und zum daraus resultierenden Lernprozess: Konflikte mit der Umwelt und widerstreitende interne Schemen lösen ein Ungleichgewicht beim Subjekt aus. Auf dieses folgt eine Alpha-, Beta-, oder Gammareaktion, je nach kognitiver Entwicklung des Kindes, bei dem das Ungleichgewicht erkannt und verinnerlicht wird. Diese Reaktionen auf das Ungleichgewicht stellt die Motivation zur Äquilibration (Streben nach Gleichgewicht) dar, was dem eigentlichen inneren Motor der kognitiven Entwicklung gleichkommt. Die Äquilibration bewirkt das notwendige Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkommodation und ermöglicht das Überleben des Subjekts.

Die Negation der Erfahrung hat also im Gedankengebäude eines Jean Piagets ihren festen Platz. Besonders die Motivation zur geistigen Entwicklung, das Gefühl des Ungleichgewichts, bekommt bei Piaget eine entscheidende Rolle. Er erkennt, dass Lernen durch Störungen, Beunruhigungen oder Konflikte verursacht wird, die sich zwischen den Schemen des Kindes und der Umwelt ergeben. Der Konflikt mit der Umwelt führt zu einem Lernprozess, da die bekannten geistigen Schemen nicht mehr zur Herstellung des Gleichgewichts ausreichen. Diese Stö-

³⁶ Die hier Erwähnung findenden Quellen sollen Schwerpunkte der Kritik an Piaget markieren, können jedoch das breite Spektrum der kritischen und ergänzenden Literatur zu Piaget nur

rung soll durch die Akkommodation der internen Schemen ausgeglichen werden, wodurch das Gleichgewicht wieder hergestellt wird. Der Konflikt ist die Ursache für das Ungleichgewicht, das Ungleichgewicht ist die Motivation für die Äquilibration und die Äquilibration ist der Motor für die kognitive Entwicklung. Die Äquilibration ist somit das Ziel und der Motor des Lernens - die „*Rollen*“ scheinen klar verteilt. Es stellt sich jedoch die Frage, ob diese teleologische Gewichtung der Negation von Erfahrung nicht das verkürzt, was Lernen überhaupt erst ausmacht, nämlich die Negativität der Erfahrung.

3.3.1 Die Verkürzung der Negativität

Piaget bezeichnet das Ungleichgewicht des Menschen als „das Motiv des Strebens nach höheren Erkenntnisformen“ (GINSBURG/OPPER 1998, S.290). Die Erfahrung des Ungleichgewichts weist hierbei bemerkenswerte Parallelen zu Bucks Exploration der Negativität von Erfahrung auf. Wir erinnern uns: „Erfahrung ist nur insofern belehrend, als Antizipation und negative Instanz korrelative Momente einer einheitlichen Struktur sind, in der eines das andere voraussetzt“ (BUCK 1989, S.58). Das Unbekannte wird zur negativen Instanz für den Lernenden und löst bei diesem ein Ungleichgewicht aus. Piaget sieht in diesem Gefühl des Ungleichgewichts ein „Bindeglied zwischen einem Gleichgewicht und dem nächsthöheren“ (GINSBURG/OPPER 1998, S.290) Entwicklungsstand. An dieser Stelle wird eine doppelte Verkürzung der Bedeutung von Negativität im Lernprozess deutlich:

3.3.1.1 Lernen als linearer Prozess zunehmender Rationalität

Nach Piaget ist das Ungleichgewicht das Motiv des Strebens nach höheren Erkenntnisformen. Es kommt hierbei zu einer wertenden Hierarchisierung zwischen den einzelnen Stufen des Lernens. Der Lernende bewegt sich in seiner kognitiven Entwicklung von Erfahrung zu Erfahrung nach oben, bis zur höchsten Stufe Intelligenz. Das Fremde – noch zu Lernende – firmiert hierbei in der Aura des intellektuell Höheren. Piaget reduziert das Ungleichgewicht zum Motiv des Strebens nach „*rationalerem*“ Denken und ignoriert dabei die wesentlich produktive Bedeu-

unzureichend abdecken. Hierbei scheint weiterführende Literatur empfehlenswert: Vgl. MIETZEL 1998; GINSBURG /OPPER 1998; KESSELRING 1988.

tung der Negativität im Lernprozess, nämlich die umkehrende Bewegung des Bewusstseins auf sich selbst. Piaget verkürzt hierbei die Bedeutung der Negativität im Lernprozess auf ein Hindernis im Weg zur „höheren Erkenntnisform“. Mit Maurice Merleau-Ponty kann behauptet werden, dass das Kind zu Unrecht von Piaget auf ein niedriges geistiges Niveau abgestuft wurde: „Doch Piaget geleitet das Kind zum Alter der Vernunft, als genügten die Gedanken des Erwachsenen sich selbst und höben alle Widersprüche auf“ (MERLEAU-PONTY 1966, S.407). Piaget spricht tatsächlich davon, dass ein höher entwickeltes Kind einem (beispielsweise physikalischen) Widerspruch entgehen kann, da es „den Sachverhalt logisch erklären kann“ (GINSBURG/OPPER 1998, S.291). Die Negation der Erfahrung scheint somit hauptsächlich auf einem geringen Entwicklungsniveau stattfinden zu können. Der intelligente und voll entwickelte rational denkende Mensch hat den Widerspruch kaum mehr nötig. Die Negativität im Lernprozess dient hauptsächlich der Motivation zur Steigerung der intellektuellen Fähigkeiten (besonders in einem mathematischen oder physikalischen Kontext). Vergleicht man dies mit einem Verständnis von Günther Buck, so bezeichnet dieser den durch die Negation Gegangene nicht als einen „rationaler“ denkenden, sondern als einen radikal undogmatischen Menschen. In diesem Sinn geht bei Buck um eine Modifikation des Vorverständnisses und ein „Sich-seiner-bewußt-Werden“ (BUCK 1989, S.80) und nicht wie bei Piaget um einen linearen Prozess zunehmender Rationalität. Während Buck die Produktivität der Negativität im Lernprozess betont, sieht Piaget in der Überwindung der Negation den Nutzen der Negativität im Entwicklungsprozess.

3.3.1.2 Die Reduktion der Negativität auf ihre Überwindung

Darüber hinaus reduziert Piaget die Negation im Lernprozess auf deren Überwindung. Die Negativität der Erfahrung wird zu einem Bindeglied zwischen Störung und Harmonie und bekommt dadurch einen unangenehm wertenden Beigeschmack. Dies kann an Kesselrings Deutung des Äquilibrationstheorems deutlich gemacht werden:

„Das kognitive Gleichgewicht zeichnet sich vor dem biologischen durch die Fähigkeit aus, mögliche Störungen im voraus zu erkennen und ihr Eintreten durch entsprechende Maßnahmen zu verhindern: Der Mensch baut

Dämme, damit die Flüsse nicht über die Ufer treten.“ (KESSELRING 1988, S.85)

Die Negation wird nicht als wesentlicher und bedeutungsvoller Teil des Lernprozesses betrachtet, sondern als zu überwindender Störfall. Störungen sind zwar die Ursache für das Ungleichgewicht, was dem Motiv zur Äquilibration gleichkommt, im Endeffekt soll die Störung jedoch überwunden werden. Das Motiv des Ungleichgewichts ist das Motiv zur Liquidierung des Widerspruchs. Der Erfahrende lernt Störfaktoren zu beseitigen, er wird sich jedoch nicht der Bedeutung des Störfalls selbst bewusst. Günther Buck vermisst bei Piaget die umkehrende Wirkung der Negation auf den Erfahrenden:

„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 durch sie nicht seiner Erfahrung, und das heißt seiner selbst bewusst.“ (BUCK 1989, S.72)

Piaget sieht die Funktion der Negativität von Erfahrung in der Anregung zur Äquilibration, um den Konflikt zu überwinden. Der Erfahrende wird hierbei *intelligenter* – er steigt eine Stufe in seiner Entwicklung empor. Er wird sich jedoch nicht seiner selbst als im Durchgang durch die Negativität bewusst. Piaget interessiert sich für die neu erworbenen Inhalte und die genetische Weiterentwicklung, nicht jedoch für die Bewusstwerdung der Negativität der Erfahrung beim Lernenden. Käte Meyer-Drawe sieht hierbei eine harmonisierende Reduzierung der Negativität im Lernprozess:

„Selbst die Negativität dieses Erfahrungsprozesses, die enttäuschte Erwartung, wird so der harmonistischen Progressivität untergeordnet. Im Grunde hält sich der Lernende von Anfang an in einer vorgängigen Angemessenheit an die zu lernenden Gegenstände, die allerdings noch zugunsten einer größeren Exaktheit expliziert werden müssen.“ (MEYER-DRAWE 1982b, S.38)

Der Mensch lernt den neuen Gegenstand zu akkommodieren, aber sollte er nicht am Konflikt selbst lernen? Piaget sieht die Äquilibration als Lösung des Widerspruchs zwischen Mensch und Umwelt an:

„Mit jedem neuen Gleichgewichtszustand nimmt die Fähigkeit zu, die physikalischen Merkmale und Beziehungen der Gegenstände in der Außenwelt

zu begreifen und ihnen zugleich kausale, logische und mathematische Eigenschaften zuzuordnen.“ (PIAGET 1974, S.285)

An dieser Stelle wird Piagets Reduzierung auf logisch-mathematische Erkenntnis, auf lineare Steigerung des rationalen Denkens, im Sinne einer Harmonisierung der Widerständigkeit, deutlich. Nach Piaget wäre der Erfahrene, durch die Negation vergangene Mensch, Mathematiker oder Physiker, aber kein radikal undogmatischer offener Mensch. Die Negativität im Lernprozess wird in ihrer Überwindung gedacht und einer harmonistischen Progressivität subsumiert. Damit wird ein wesentliches Moment im Lernprozess (oder der Entwicklung) prinzipiell auf die Liquidierung der Negativität im Lernprozess reduziert. Der im Durchgang durch die Negativität gebildete Mensch ist nach Piaget nicht ein radikal undogmatischer Mensch (vgl. GADAMER 1990) oder ein Sich-seiner-selbst-bewußt-Gewordener (vgl. BUCK 1989), sondern ein Fehler-nicht-mehr-nötig-Habender rational denkender Mensch.

Neben dieser Verkürzung und Reduktion der Negativität im Vollzug des Lernens auf einen linearen Prozess der Überwindung von Konflikten treten weitere Lücken in Piagets Thesen auf. Denn die beiden Verkürzungen stützen ihre Geltung auf die Ergebnisse diverser Experimente, in denen mit der Negation von Erfahrung operiert wird. Betrachten wir in weiterer Folge die Bedeutung der Negation von Erfahrung in diesen Experimenten genauer:

3.3.2 Die simulierte Negativität der Erfahrung

Lernen wird bei Piaget als homogener Prozess zunehmender Rationalität verstanden. In den Experimenten wird das Kind mit neuen Lerninhalten konfrontiert und beim Umgang mit diesem Problem beobachtet. Ginsburg und Opper berichten von einem berühmten Experiment, in dem der kindliche Lernprozess als solcher Gegenstand der Untersuchung wird:

„Die Versuchsplanung sah so aus, dass zunächst in einem diagnostischen Vortest der Entwicklungsstand jedes Kindes festgestellt wurde. Anschließend durchliefen die Kinder mehrere Übungssitzungen mit einer Auswahl von Aufgaben, deren Lösung jeweils eine andere geistige Operation verlangte. Damit bezweckte man, beim Kind einen geistigen Konflikt auszulösen, so daß es bei dem Versuch, die verschiedenen Operationen miteinan-

der in Einklang zu bringen, eine höhere Entwicklungsstufe erreichen würde.“ (GINSBURG /OPPER 1998, S.269f.)

Im Rahmen dieses Tests werden den Kindern angereihte Stäbe vorgelegt, deren Länge sie vergleichen sollen. Das Problem besteht darin, dass die Stabreihen zwar gleich lang sind, jedoch den Anschein haben, unterschiedlicher Längen zu sein. (Wie in jenem Experiment versuchen die meisten Tests das mathematische, physikalische oder semantische Verständnis der Kinder anzusprechen.) Hierbei wird die rationalistisch Überdeterminierung bei Piaget deutlich: Die Kinder werden mit mathematisch-logischen Aufgaben konfrontiert, die für diese kein direktes Problem darstellen, sondern vom Forscher als solche propagiert werden. Man konfrontiert das Kind also mit der Aufgabenstellung eines mathematisch-logischen Problems, welche für das es kein direktes Problem darstellt, und beobachtet nun die Reaktion:

„Die Versuchsleiter beobachteten und befragten die Kinder in diesen Konfliktsituationen sehr eingehend, um herauszufinden, ob und auf welche Weise ein Lernprozess stattfand.“ (GINSBURG /OPPER 1998, S.270f.)

Das zu erreichende Ziel wird teleologisch fixiert und mit der Erfahrungswelt des Kindes konfrontiert. Es kommt hierbei zu einer simulierten Erfahrung der Negativität. Im Labor wird dem Kind ein konstruiertes (meist physikalisches oder mathematisches) Problem vorgesetzt, das dieses lösen soll. Die Negativität der Erfahrung wird dem Kind aufgedrängt, um dessen Äquilibrationstendenzen zu stimulieren. Kann das Kind dieses in einem mathematisch-logischen Kontext stehende Problem lösen, wird ein Lernerfolg verbucht. So wird das Kind dazu aufgefordert, die Mengenlehre zu verstehen, Symbole zu vergleichen, Gewichtungen vorzunehmen oder komplexe logische Rätsel zu lösen. Hierbei kommt es zu Alpha-, Beta- oder Gammareaktionen am Problem und zur Assimilation oder Akkommodation am Objekt. Die Negativität der Erfahrung wird vom Forscher entworfen und vom Kind nachgedacht. In der Entwicklungspsychologie wird das negative Moment im Lernprozesses in seiner Überwindung gedacht und wesentlich auf rational-logische Gedankenvorgänge reduziert. Die Negativität der Erfahrung wird in Labors simuliert und der Umgang mit dieser Simulation wird gemessen und kategorisiert:

„In vielen seiner Experimente konfrontierte er seine Versuchspersonen jedoch mit Problemen, vor die sie im alltäglichen Leben noch nie gestellt worden waren, deren korrekte Lösung also in unterschiedlichem Umfang Lernprozesse voraussetzte.“ (KESSELRING 1988, S.197)

Zu einer tatsächlichen lebensweltlichen Erfahrung von Negativität beim Kind kam es bei Piagets Experimenten wohl kaum. Vielmehr wurde teleologisch ein Lernziel bestimmt und der Umgang mit diesem Richtungspunkt beobachtet. Piaget hat somit nicht die Bedeutung der Negation im Lernprozess und diesen als solchen gemessen, sondern seine entwickelten Modelle in konstruierten Situationen durch simulierte Konfliktsituationen an Kindern getestet. Der Lernprozess wurde somit teleologisch überdeterminiert und im Sinne des Forschers transformiert. Besonders fragwürdig scheint hierbei Piagets Auffassung über die Denkfähigkeit von Kindern zu sein.³⁷

3.3.3 Die scheinbare Unfähigkeit zur Negation beim Kind

Piaget spricht dem neugeborenen Kind bis zu seinem zweiten Lebensjahr jede Fähigkeit zu denken ab, da ihm die nötigen kognitiven Instrumente fehlen. Obwohl Piaget in seinem Werk *Gedächtnis und Intelligenz* (vgl. Piaget 1968) die weitverbreitete Missdeutung seiner Auffassung über die kindliche *Inkompetenz* beklagt, und versucht, dem Kind auf der prä-operationalen Stufe eine Reihe wichtiger mentaler Fähigkeiten zu zuschreiben, haftet Piagets Ansichten ein Menschenbild an, welches das Kind als *denkunfähig* kategorisiert. Er konstatiert zwar in seinen späteren Werken, dass Kinder auch auf einem niedrigen Niveau die Fähigkeit hätten, *Identität, funktionale Beziehungen* und *Korrespondenzen* zu erkennen, jedoch seien sie in diesem Stadium nicht zu einer vollständigen Denkleistung fähig. Zum Beispiel könne in seinem Sinne ein Säugling nicht verstehen, dass seine Mutter auch dann noch existiert, wenn sie den Raum verlässt: „Er denkt gar nichts, denn zum Denken hat er gar kein Instrument“ (PIAGET in: BRINGUIER 1996, S.49). Denken, so Piaget, „ist eine unbewusste Tätigkeit des Geistes“ (Piaget 1945, S.222 in: Kesselring 1988 S.100) und steuert das Tun und die Aufmerksamkeit des Menschen. Dem Kind spricht er eine solche Tätigkeit des Geistes

³⁷ Dieser Gedanke wird in Kapitel 4.1.1 näher ausgeführt.

jedoch ab, da es primär die beobachtbare Sache wahrnimmt und zur Affirmation der Umwelt neigt. Der Phänomenologe Merleau-Ponty kritisiert Piagets Auffassung, in der das Kind auf ein barbarisches Niveau abgestuft wird und „zum Alter der Vernunft“ (MERLEAU-PONTY 1966, S.407) geleitet werden müsse.

Käte Meyer-Drawe stimmt mit diesem Einwurf überein und bezeichnet diese Tendenz als signifikantes Merkmal für das entwicklungspsychologische Paradigma:

*„Vielmehr erscheinen kindliches Wahrnehmen, Handeln und Denken als vorläufiges, lückenhaftes und möglichst schnell zu überwindendes Stadium auf dem Wege zur souveränen, rationalen Sicht des Erwachsenen.“
(MEYER-DRAWE 1982b, S.20)*

Das kindliche Wahrnehmen und Denken erscheint unlogisch und kann somit nur als Vorstufe zum Denken betrachtet werden: „Von der Höhe dieser ‚Rationalität‘ erscheint die kindliche Sichtweise als ‚chaotisch‘“ (ebd., S.23). Auch wenn Piaget meint, dass Kinder wichtige mentale Fähigkeiten besitzen, um Welt wahrzunehmen, so wird jedoch seine Forschung von der Frage bestimmt, „was dem Kind eigentlich mangelt, um wie ein normaler, durchschnittlicher, gebildeter Erwachsener überlegen zu können“ (PIAGET 1969, S.259 in MEYER-DRAWE 1982b, S.25). Neben Piagets Verkürzung des Lernprozesses auf einen linearen Entwicklungsgang zunehmender Rationalität mit harmonistischen Zügen, tun sich bei Piagets Untersuchungen weitere Reduktionen auf. Denn Piaget betrachtet das Kind als denkunfähiges Wesen, was besonders im Bereich der Negation im kindlichen Lernprozess deutlich wird:

Wenn die kognitiven Anforderungen eines Experiments in einer zu großen Diskrepanz mit den kognitiven Möglichkeiten des Kindes stehen, wird der Lernerfolg verhindert (vgl. PIAGET 1985, S.35). Piaget argumentiert, dass auf einer niedrigen kognitiven Entwicklungsstufe das Kind nicht in der Lage ist, den Widerspruch – also die simulierte Negativität der Erfahrung – wahrzunehmen. Dies liege daran, dass das Kind primär die beobachtbare Sache wahrnimmt, also zur Affirmation neigt. Das Kind muss also erst ein gewisses Entwicklungsniveau erreichen, um überhaupt einen Widerspruch registrieren zu können. Nach Piaget ist sowohl die Affirmation als auch die Negation eines Gegenstandes für den Lernprozess unumgänglich. Ohne die Negation kommt es nicht zum Konflikt mit der ungenügenden Antizipation. Das Kind kann erst an der Negation durch die Erfahrung lernen,

wenn seine Denkstruktur durch den Äquilibrationsprozess auf eine bestimmte Stufe gehoben wurde. Ein offensichtlicher Widerspruch kann also nur überwunden werden, wenn die Lücke zwischen dem kognitiven Entwicklungshorizont und dem Erfahrungstyp nicht zu groß ist. Andernfalls wird die Erfahrung in das alte Schema assimiliert und falsch verstanden, oder es lernt eine bestimmte Reaktion als Konsequenz auf den Einfluss von Außen, die jedoch für die kognitive Struktur des Kindes unerheblich bleibt. Die Negation bleibt hinter der wahrgenommenen Beobachtung verborgen und der Widerspruch bleibt für das Kind verhüllt. Es kommt zu einer unvollständigen Kompensation zwischen der Negation und der Affirmation, da keine Antizipation über mögliches Unbekanntes eingeleitet wird. Der Widerspruch wird nicht erwartet und somit auch ignoriert. Das Kind ist auf einem geringen Entwicklungsniveau weder zu einer „normalen“ Denkleistung, noch zur Negation der Erfahrung fähig.

Im Kontext der Phänomenologie erhält das präobjektive Verstehen des Kindes einen besonderen Stellenwert. Hierbei wird das kindliche Verstehen nicht als kognitiv „*unterentwickelt*“ betrachtet, sondern als spezifisch situative Struktur des menschlichen Weltverstehens betrachtet. Die Negation der Erfahrung wird hierbei aus den Engen des entwicklungspsychologischen Paradigmas gelöst und in einen neuen Kontext gerückt (vgl. dazu Kapitel 4).

In diesem kurzen auch phänomenologischen Streifzug durch Piagets Lernverständnis erhält die Negativität im Lernprozess einige neue Konturen. Versuchen wir in weiterer Folge zu resümieren und die Negativität in Piagets Lernverständnis kurz nachzuskizzieren:

3.4 Lernen und Negativität bei Jean Piaget

3.4.1 Skizze der Thematisierung von Negation im Lernprozess

Versuchen wir also eine Skizze unseres Streifzuges unter besonderer Berücksichtigung der Negativität im Lernverständnis Piagets. Der Entwicklungspsychologe nähert sich der Thematik des menschlichen Lernens aus einer genetisch-strukturellen Perspektive. Er versucht hierbei, den schrittweisen Erwerb kognitiver Strukturen beim Kind zu untersuchen, indem er konstruierte Modelle mit beobachtbaren menschlichen Reaktionen in bestimmten Situationen vergleicht. Er propagiert, dass sich die menschliche Kognition im fortschreitenden Alter nicht nur quantitativ, im Sinne eines linearen Zunehmens der Intelligenz, sondern vor allem qualitativ ändert. In diesem Sinne differenziert er zwischen *einem senso-motorischen, prä-operationalen, konkret operationalen und einem formal operationalen Stadium der kognitiven Entwicklung*.

Einen besonderen Schwerpunkt setzt Piaget auf die Frage, wie der Mensch bestimmte Lernfähigkeiten erwirbt, und in welcher Reihenfolge sich diese entwickeln. An dieser Stelle kristallisiert sich Piagets Lernbegriff heraus: Piaget betrachtet Lernen als „Abschnitt in der kognitiven Entwicklung, der durch Erfahrung gebahnt und vorangetrieben wird“ (PIAGET 1985, S.48). Er differenziert hierbei zwischen einem Lernen im weiteren Sinn (Entwicklung) und Lernen im engeren Sinn, das situativ bedingt ist und nicht das System selbst ändert. Die Entwicklung (Lernen im weiteren Sinne) stellt hierbei die Grundlage jeden weiteren Lernens dar (vgl. GINSBURG/OPPER 1998, S.267).

Lernen in einem genetisch-strukturellen Sinne ist die Anpassung des Subjekts an widersprechende Erfahrungen (Akkommodation), oder der Vereinigung von Informationen in die vorhandenen Schemata (Assimilation). Zwischen der Akkommodation und der Assimilation tritt ein Bindeglied, das einen möglichen Konflikt des Subjekts mit seiner Umwelt auszugleichen versucht. Dieses Bindeglied, welches im Lernprozess zwischen Konflikt und Akkommodation vermittelt, bezeichnet Piaget als Äquilibration. Es stellte sich hierbei die Frage, wie die geistige Entwicklung durch den Äquilibrationseffekt vorangetrieben wird.

Piaget sieht an dieser Stelle die Widerständigkeit der Umwelt als Faktor, der das Subjekt fortwährend mit neuen Erfahrungen konfrontiert, die entweder in das vorhandene System passen oder akkomodiert werden müssen. Die Negation der bekannten Schemata erscheint hierbei für Piaget konstitutiv für den Lernprozess und somit für die kognitive Entwicklung des Lernenden zu sein.

Durch die interne oder externe Negation der bekannten Schemata des Subjekts mit der Umwelt, stellt sich bei diesem ein Ungleichgewicht ein. Auf dieses Ungleichgewicht folgen nun drei unterschiedliche Reaktionen. In einer ersten Reaktion wird der Konflikt kaum erkannt und es kommt zu einer rudimentären Modifikation der eigenen Struktur (Alpha-Reaktion). Auf einer höheren Entwicklungsstufe folgt dieser ersten Reaktion eine zweite, die eine Veränderung des system-internen Schemas einleitet, jedoch unvollständig bleibt (Beta-Reaktion). Und auf einer höchsten Entwicklungsstufe folgt eine Gamma-Reaktion: „Hierbei konstruiert das Individuum ein System, das alle möglichen Varianten oder Abweichungen mit Hilfe von Schlussfolgerungen antizipieren lässt“ (GINSBURG/OPPER 1998, S.295). Diese Reaktionen auf das Ungleichgewicht sind die Motivation zur Äquilibration, die wiederum den innere Motor der kognitiven Entwicklung darstellt.

Für Piaget haben Konflikte und widerstreitende Erfahrungen im Lernprozess eine bedeutsame Rolle. Der Konflikt ist die Ursache für das Ungleichgewicht, dies wiederum ist die Motivation für die Äquilibration, die mit dem Motor für die kognitive Entwicklung gleichgesetzt wird. Wenn nun Piagets Thesen zutreffen, erscheint die Negation der Erfahrung und die Negativität des Lernprozesses in neuem Licht.

Einige Fragen die bei Günther Buck und Hans-Georg Gadamer unbeantwortet bleiben, konnten nun weitergeführt werden. Günther Buck wendet jedoch in Bezug auf Piagets Auffassung kritisch ein, dass bei diesem ein entscheidender Aspekt des Lernprozesses funktionalistisch verkürzt werde, der für diesen wesentlich ist, nämlich die Umkehrung des Bewusstseins auf sich selbst.

Daran anschließend, wurde in den oberen Kapiteln Piagets Verständnis von Lernen und Negation kritisch reflektiert: Jean Piagets Thesen und Modelle treffen im pädagogischen Kontext auf ein vielfach positives Echo, werden aber auch mit starker Kritik konfrontiert. Im Kontext unserer Fragestellung nach dem Moment der Negativität im Lernprozess, erscheinen hierbei einige seiner Thesen proble-

matisch. In diesem Zusammenhang kritisiert Merleau-Ponty Piagets Kategorisierung des kindlichen Verstehens in die niedrigste Stufe der geistigen Entwicklung. Obwohl Piaget postuliert, dass er „nicht so sehr an den intellektuellen Unterschieden, sondern den geistigen Prozessen“ (ebd., S.29) interessiert ist, kann er dieser These nur unzureichend gerecht werden. Denn wenn Piaget exponiert, ein Kind „denkt gar nichts“ bis sein kognitives System voll entwickelt ist, „denn zum Denken hat es gar kein Instrument“ (PIAGET in: BRINGUIER 1996, S.49), dann scheint er durchaus den Schwerpunkt seines Interesses auf intellektuelle Unterschiede gelegt zu haben. Aus dieser Perspektive, die das Kind als „*denkunfähig*“ und den Erwachsenen auf einer höchsten Stufe der Intelligenz betrachtet, kommt es zu einer Verkürzung des Lernprozesses auf einen linearen Prozess zunehmender Rationalität. Die Frage ist also nicht mehr „wie das Kind lernt, wenn es lernt“, sondern „was dem Kind eigentlich mangelt, um wie ein normaler, durchschnittlicher gebildeter Erwachsener überlegen zu können“ (PIAGET 1969, S.259 in MEYER-DRAWE 1982b, S.25).

Aus dieser teleologischen Blickrichtung erscheint nicht die Frage nach dem Wesen, sondern nach dem Resultat des Lernens entscheidend. Dies wird besonders am Beispiel der Negation von Erfahrung deutlich. Piaget entwirft Modelle des menschlichen Denkens und überprüft seine Thesen durch Experimente mit Kindern. Er setzt in seinen Experimenten konstruierte und transformierte Probleme ein, die nicht der kindlichen Welterfahrung entspringen, sondern vom Forscher festgelegt werden. Dem Kind wird die Negativität der Erfahrung vor-simuliert.

Darüber hinaus wird die Negation der Erfahrung nicht als wesentlicher und bedeutungsvoller Teil des Lernprozesses betrachtet, sondern als zu überwindender Störfall. Konflikte und widerstreitende Erfahrungen sind zwar – nach Piaget – die Ursache für das Ungleichgewicht, was dem Motiv zur Äquilibration gleichkommt, im Endeffekt soll die Störung jedoch überwunden werden. Buck kritisiert hierbei Piagets Reduktion des Lernprozesses auf ein „Umgehenkönnen mit den Dingen“ (vgl. BUCK 1989, S.72). Und laut Käte Meyer-Drawe wird die Negativität dieses Erfahrungsprozesses, einer harmonistischen Progressivität unterworfen (vgl. MEYER-DRAWE 1982b, S.38): Der Lernende steigt durch die Negation der Erfahrung in der Leiter der kognitiven Entwicklung nach oben, denkt rationaler und wird klüger, er wird sich aber nicht seiner selbst als Erfahrender bewusst.

3.4.2 Konfrontation mit Lernen als Um-lernen

Mit Piaget rückt die Negativität im Lernprozess in den Kontext der Entwicklungspsychologie, dort erscheinen jedoch die Wesensmerkmale des Lernprozesses entscheidend verkürzt. Der Aspekt der Vorerfahrung und der Umkehrung des Bewusstseins bleibt bei ihm völlig unbeachtet. Wie auch Günther Buck differenziert Piaget zwischen einem *Dazulernen* und einem Lernen im weiteren Sinne. Piaget definiert dieses letztere Lernen als jenes, in dem allgemeine Denkstrukturen erworben werden und kontextuell in das Denksystem integriert werden können. Buck spricht dann von Lernen, wenn es zu einem Wandel des Vorwissens kommt. Die Vorerfahrung wird im Durchgang durch die Negativität der Erfahrung mit negativen Instanzen konfrontiert – es kommt zu einem Umlernprozess. Bei Piaget kommt der Lernende durch die negative Erfahrung zu einem *besseren* Wissen, sein Denken wird rationaler. Bemerkenswert erscheint hierbei, dass Piagets Differenzierung zwischen einer Alpha-, Beta-, und Gammareaktion aus einem hermeneutisch-phänomenologischen Verständnis heraus, mehr als fraglich scheint. Wird von dem Subjekt der Widerspruch wahrgenommen (Beta- und Gammareaktion), dann kommt es bei Buck in beiden Fällen zu einem Umlernprozess. Im Sinne Bucks ist dieser Umlernprozess weder beobachtbar noch messbar, da er in dem Moment verschwindet, in dem der Blick auf das Resultat des Lernens gerichtet wird.

Thomas Kesselring, der sich besonders mit den Widersprüchen in der Entwicklungspsychologie auseinandersetzt (vgl. KESSELRING 1988), sieht bei Piaget durchaus einige Aspekte der Umkehrung von Bewusstsein enthalten. Er konstatiert, dass der Schweizer Entwicklungspsychologe sich intensiv mit Hegels Phänomenologie des Geistes auseinandergesetzt habe, sich von diesem jedoch immer wieder explizit distanziert:

„Diese Nähe beruht allerdings auf Zufall, denn Piaget war weder durch Hegel noch durch den dialektischen Materialismus beeinflusst und behielt zu ihnen trotz aller Anerkennung in prinzipiellen Fragen zeitlebens ein distanziertes Verhältnis (KESSELRING 1988, S.99)

An einer prominenten Stelle in Piagets Thesen lässt er eben diese Umkehrung des Bewusstseins zu, nämlich bei der Relativierung des kindlichen Egozentrismus. Er argumentiert hierbei, dass ein Kind auf einer niedrigen Entwicklung nicht in der Lage wäre, den Standpunkt einer anderen Person im Kontrast zum eigenen Standpunkt einzuschätzen. Erst wenn das Kind sich auf sich selbst zurückwendet, wenn also eine Umkehrung der Richtung des Bewusstseins auf sich selbst statt findet (vgl. PIAGET 1955, S.239), können die differenten Perspektiven korrekt in Beziehung gestellt werden. Piaget meint zwar, dass sich eben diese Bewegung des Bewusstseins in der kognitiven Entwicklung öfters wiederholt, die ist aber in seinem Modell der kognitiven Entwicklung gar nicht möglich. Basseches, der sich intensiv mit dem Werk Piagets auseinandersetzte, expliziert, dass die dialektische Bewegung des menschlichen Denkens im Modell Piagets nicht aufgehen könne und daher eine weitere Stufe nötig scheint (vgl. BASSECHES 1984).³⁸ In jener fünften Stufe sollte die Intelligenz nicht formal, sondern analytisch geschärft werden. Kesselring bemängelt an jenen Thesen ihre Uneinteilbarkeit in getrennte Stadien der kognitiven Entwicklung, was ihre Erforschung für die Entwicklungspsychologie verhindert.

Da Piaget die Negativität im Lernprozess rationalistisch verkürzt und in ihrer Überwindung denkt, scheint ein wirklicher Umlernprozess, eine Umkehrung des Bewusstseins prinzipiell unmöglich. Die nach oben steigenden Entwicklungsstufen lassen rückschrittliche Bewegungen kaum zu. Das Um-lernen an der negativen Erfahrung wird hierbei negiert, weil es in einem Konzept zunehmender Rationalität nicht aufgehen kann.

Kehren wir nun zur der Frage zurück, die uns weder Gadamer noch Buck beantworten konnten und die uns zu Piaget geführt hat: Wie kommt es eigentlich zum Um-lernen an der negativen Instanz und warum bleibt dieses Um-lernen im Lernprozess mitunter aus? Bei Hans-Georg Gadamer und Günther Buck blieb diese Frage offen, der Umlernprozess erschien hierbei eine automatische Folge aus einer negativen Erfahrung zu sein. Konnte uns Jean Piaget Hilfe bei der Beant-

³⁸ Kesselring erkennt eine ähnliche Auffassung bei Rieglers Erörterung der Dialektik in der Entwicklungspsychologie: „Nach K. F. Riegler äußert sich ‚dialektisches‘ Denken etwa in der Suche nach Kontrasten und Konfrontationen, in der Fähigkeit, Spannungen zwischen individuell-psychologischen und kulturell-soziologischen Faktoren zu ertragen, und in der Bereitschaft, Widersprüche als für das Denken grundlegend anzuerkennen“ (KESSELRING 1988, S.166).

wortung dieser Frage geben? Piaget bezeichnet die Negation der Erfahrung als die Motivation des Systems zur Äquilibration, die wiederum der innere Motor der kognitiven Entwicklung ist. Der Lernende reagiert hierbei unterschiedlich, mit einer Alpha-, Beta-, Gamma-Reaktion auf den Widerstand. Während auf einer niedrigen Stufe die Negation der Erfahrung nur unzureichend wahrgenommen wird und das Unbekannte entweder ignoriert wird, oder ungenügend integriert wird, kommt es bei der Gamma-Reaktion zu einem Wandel des eigenen Systems und zur Äquilibration mit dem Unbekannten. Der entscheidende Faktor liegt bei Piaget auf dem kognitiven Entwicklungsniveau des Kindes: „Das Ungleichgewicht ist relativ zur Entwicklungsstufe des Kindes“ (GINSBURG/OPPER 1998, S.292) und „die Negation ist auf Ableitung, also auf eine innere Konstruktion angewiesen“ (ebd., S.295). Überwiegt die Affirmation des Unbekannten, kann es nicht zu einem Lernprozess kommen. Dies gilt für Piaget nicht nur für das kindliche Lernen, sondern für jeden Wissensbereich des Menschen. Mit Piaget kann also festgehalten werden, dass ein gewisses kognitives Entwicklungsniveau nötig ist, um aus der Negativität der Erfahrung zu lernen. Ist dies der Fall, stellt sich beim Subjekt, bei erkanntem Widerstreit der eigenen Erfahrungen und der neuen Erfahrung ein Ungleichgewicht ein, das einen Ausgleich fordert und der Motor des Lernens ist. Der Konflikt ist die Ursache für das Ungleichgewicht und das Ungleichgewicht löst einen Lernprozess aus.

Auf die Frage, warum mitunter ein Lernprozess trotz einer Negation der Erfahrung ausbleibt, könnte man im Sinne Piagets damit antworten, dass eine unzureichende kognitive Entwicklung der Grund ist, dass dadurch ein Problem nicht als solches erkannt wird, oder einfach affimiert statt negiert wird. Nach Piaget müsste sich beim Lernenden eine Gamma-Reaktion ereignen, die eine Äquilibration einleitet und den Konflikt überwindet.

Fraglich bleibt nun, ob jene Antwort im Sinne Piagets Anspruch auf Gültigkeit haben könnte, da die Negativität im Lernprozess bei Piaget stark verkürzt und auf die Überwindung der Negation reduziert ist. Immerhin ist Piagets Denken einer teleologischen Methodik unterworfen, die das Resultat des Lernens misst, und nicht nach dem Wesen des Lernens fragt. Durch dieses teleologische Vorgehen, das Lernen linear zu fassen versucht, wird die umkehrende Bewegung des Bewusstseins an sich selbst, durch die Negation der Erfahrung, ignoriert. Der Ler-

nende wird sich in diesem Sinne nicht seiner-selbst-bewusst, sondern er steigt eine Stufe in seiner kognitiven Entwicklung empor. Piagets Antwort auf die Frage nach dem Grund des Lernens an der Negation der Erfahrung muss also als problematisch betrachtet werden und fordert eine weitere Vertiefung.

Die Lücke kann nicht mit Piagets Antwort ausreichend gefüllt werden. Wir suchen also weiterhin nach einer Antwort auf unsere Frage, sowie eine weitere Perspektive auf die entwicklungspsychologische Perspektive. In diesem Sinne wenden wir uns an eine Vertreterin der hermeneutischen Phänomenologie, an Käte Meyer-Drawe. Diese sieht in Piagets Thesen ein verfälschtes Verhältnis zur Wirklichkeit der kindlichen Wahrnehmung. Durch Piagets teleologisches Vorgehen reduziert er prinzipiell die lebensweltliche Erfahrung auf die Bestätigung seiner Modelle – die Komplexität der Welt wird radikal reduziert und simplifiziert:

„Vereinfacht lautet die Frage, die lernpsychologische Untersuchungen leitet: Stimmt das konstruierte Modell mit beobachtbaren menschlichen Reaktionen in bestimmten Situationen (Experimenten) überein? Dieses konstruktive und deduktive Vorgehen wissenschaftlicher Untersuchung geht dabei von vornherein an der Lebensrealität vorbei, da es ihm primär um die Absicherung seiner Konstrukte geht.“ (MEYER-DRAWE 1982b, S.22)

Besonders interessant erscheint hierbei die Erörterung Meyer-Drawes, da sie sich als Kontrapunkt zum Piagetschen Lernbegriff positioniert. Statt der Absicherung von Konstrukten versucht die Phänomenologie einen anderen Zugang als Piaget zu finden:

“Uns wird deshalb im folgenden die umgekehrte Fragerichtung beschäftigen: Welche allgemeinen Strukturen menschlichen Lernens zeigen sich in konkreten Wahrnehmungs- und Handlungssituationen?“ (MEYER-DRAWE 1982b, S.23)

Wenden wir uns also an die Umkehrung der Fragerichtung eines Piagets und suchen wir dort nach neuen Aspekten zu Negativität und Lernen.

4. EINE PHÄNOMENOLOGISCHE PERSPEKTIVE AUF LERNEN UND NEGATIVITÄT

„Unschuld ist das Kind und Vergessen ein Neubeginnen, ein Spiel, ein aus sich rollendes Rad, eine erste Bewegung, ein heiliges Ja-sagen.“
(Friedrich Nietzsche)

Auf unserem Streifzug durch die Thematik *Lernen und Negativität* begegnen wir nun, nach der Hermeneutik eines Hans-Georg Gadamer und Günther Bucks, sowie der Entwicklungspsychologie eines Jean Piagets, einem neuen Gedankengebäude, nämlich jenem der Phänomenologie. Und wieder scheint ein thematischer und methodischer Sprung nötig, diesmal von der genetischen Entwicklungspsychologie eines Jean Piagets, in die phänomenologische Denktradition, deren Ursprung bei Edmund Husserl zu finden ist. Es scheint an dieser Stelle fragwürdig, ob jener Sprung überhaupt zielführend ist. Das sich uns bietende Bild von *Lernen und Negativität* ist bis jetzt von Gadamer, Buck und Piaget bestimmt und könnte durch eine weitere Einflussgröße einen chaotischen Bezugsrahmen erfahren. Es gibt jedoch drei ausschlaggebende Gründe, die phänomenologische Perspektive zu den zwei anderen hinzuzuführen:

Erstens fand die phänomenologische Methode (beispielsweise eines Husserls und Heideggers) schon bei Gadamer und Buck Erwähnung und steht in einem engen Verflechtungsverhältnis zur Hermeneutik. Dieser Konnex zwischen Hermeneutik und Phänomenologie wurde schon bei Bucks Herangehensweise deutlich, da dieser aus einem hermeneutisch-phänomenologischen Horizont heraus argumentiert. Ein zweiter Grund, die phänomenologische Perspektive heranzuziehen, ist ihre kritische Auseinandersetzung mit Jean Piagets Entwicklungsmodellen. Die neue pädagogische Phänomenologie beleuchtet Piagets Entwicklungspsychologie aus einer lebensweltlichen Perspektive und problematisiert dessen Lernverständnis. Und drittens erhält die Negativität im Lernprozess in der hermeneutischen Phänomenologie eine essenzielle Rolle und wird von dieser in konsequenter Weise in pädagogischer Richtung weitergedacht. In diesem Sinn stellte Käte Meyer-Drawe Bucks Verständnis von *Lernen und Negativität* wieder in einen aktuellen pädagogischen Kontext und versuchte diesen umfassender zu explizieren. In weiterer Folge reduziere ich meine Perspektive auf die Phänomenologie, auf ihre pädagogische Akzentuierung, und hierbei exemplarisch auf die

Ausführungen von Käthe Meyer-Drawes Verständnis von *Lernen und Negativität*. Um den Rahmen dieser Erörterung nicht zu sprengen, werden hier die komplexen Thesen der Klassiker Husserl, Heidegger oder Merleau-Ponty nur rudimentär behandelt und der Schwerpunkt auf die neue leib-phänomenologische, pädagogische Perspektive, auf Lernprozesse im Kontext zur Negativität gesetzt.³⁹

4.1 Pädagogische Phänomenologie – eine Skizze

Wenn wir versuchen, das Gedankengebäude der pädagogischen Phänomenologie kurz zu skizzieren, stehen wir vor einem doppelten Problem: Erstens scheint es schwierig die Phänomenologie als solche festzumachen, da es die eine Phänomenologie nicht gibt (vgl. LIPPITZ/MEYER-DRAWE 1982), und zweitens erscheint das Verhältnis der Erziehungswissenschaft zu ihrer phänomenologischen Tradition auf eigentümliche Weise gebrochen (vgl. LIPPITZ 1987, S.101). Wenn hier also von Phänomenologie gesprochen wird, dann von einer "flexiblen Seh- und Frageweise, die verschiedene Richtungen nimmt, sich ständig neu erprobt und sich nicht auf eine fertige Identität verteilt" (WALDENFELS 1980, S.8 in: LIPPITZ/MEYER-DRAWE 1982, S.6). Die pädagogische Phänomenologie entwickelte sich über Umwege aus der amerikanischen Wissenssoziologie und der Kritischen Theorie und kam zu Beginn nur in vereinzelt Ansätzen der Pädagogik zur Geltung. Eine besondere Schwachstelle der phänomenologischen Pädagogik schien Anfangs ihre unhinterfragte Aufnahme der transzendental-subjektiven Bewusstseinsphilosophie Husserls in das erziehungswissenschaftliche Theorem zu sein. Dieser propagierte die Phänomenologie als die radikalste und universalste Aufklärung des Weltverständnisses und determinierte seine Perspektive durch das Ideal einer Letztbegründung der menschlichen Erkenntnis (vgl. GADAMER 1990 und BUCK 1989). Dadurch unterlag er selbst einer Teleologie, wie er sie bei den traditionalistischen Wissenschaften aufzudecken versuchte. In diesem Sinne erhoben pädagogische Vertreter wie Locher und Fischer die „theoriefreie Beschreibung zur Hauptaufgabe“ (LIPPITZ 1987, S.104) der phänomeno-

³⁹ An dieser Stelle sei lediglich auf weiterführende Literatur zu den Klassikern der Phänomenologie verwiesen: Vgl. u.a. MERLEAU-PONTY 1966; SPIELBERG 1965; LANDGREBE 1967 usw.; Im pädagogischen Kontext: LIPPITZ 1980, LIPPITZ/MEYER-DRAWE 1987; MEYER-DRAWE 1978; BALLAUFF 1966.

logischen Forschung, was zu einer Reduktion der pädagogischen Fragestellung führte: „Man reduzierte die Phänomenologie auf eine möglichst theoriefreie und evidente Erfassung der pädagogischen Praxis“ (TSCHAMLER 1977, S.167 in: LIPPITZ 1987, S.104).

Erst die anthropologische Wende der Pädagogik in der Mitte des letzten Jahrhunderts verhalf der pädagogischen Phänomenologie zu einer größeren Annahmefähigkeit und zur Überwindung der radikalen Letztbegründung Husserls. Als herausragende Repräsentanten dieser Strömung können Bollnow und Langeveld genannt werden, deren Arbeiten auf großen Zuspruch stießen.

Eine erneute Wende – zur diesmal lebensweltlichen Phänomenologie – die unter dem Einfluss Heideggers besonders von Merleau-Ponty ausging, eröffnete neue wissenschaftliche Gebiete für die Phänomenologie:

“Das phänomenologische Denken wurde hier intensiver als bei Husserls anthropologischen, humanwissenschaftlichen, sprachwissenschaftlichen und sogar sozialwissenschaftlichen Fragestellungen geöffnet und näherte sich zugleich der hermeneutischen Philosophie.“ (LIPPITZ 1987, S.103)

Dietrich Benner positioniert phänomenologische Erziehungs- und Bildungstheorien neben dem hermeneutischen und transzendental-kritisch-skeptischen Theorem als eine der drei Betrachtungsweisen, die im 20. Jahrhundert auf eine Prinzipienwissenschaftliche Pädagogik folgten (vgl. BENNER 2000). Die phänomenologische Betrachtungsweise setzt bei der Faktizität des Menschen an und weist als ihre kollektive Grundstruktur die „menschliche Leiblichkeit (K. Meyer-Drawe), Freiheit (E. Schütz), Zeitlichkeit und Geschichtlichkeit (Lippitz), Sozialität und Sprachlichkeit (K.Schaller; K. Meyer-Drawe) aus und beschreibt die pädagogische Situiertheit als solche der Erziehbarkeit, des Erziehens bzw. Erzogenwerdens und des Erzogenseins (W. Loch)“ (BENNER 2000, S.256). In der Phänomenologie werden Deutungsvorschläge für Erfahrung erörtert und kommunikativ strukturierte Phänomene problematisiert. Aus diesem phänomenologischen Verständnis heraus ergibt sich eine differente Perspektive auf die traditionelle Erkenntnistheorie:

„So fragt der Phänomenologe nicht zuerst wie der erkenntnistheoretische Skeptizist, ob überhaupt Realität für den Erkennenden besteht oder nicht, sondern er geht von der Tatsächlichkeit der immer schon im Wahrnehmen, Handeln, etc. geschehenden Weltvermittlung aus und übt seine ganze Dif-

ferenzierungskunst daran, das Wie, die Vermittlungsweise im menschlichen Bewußtsein, adäquat zu erfassen.“ (LIPPITZ 1987, S.110)

Im Kontrast zur Husserlschen Idealität gewinnen die faktischen Lebensvollzüge an Bedeutung. Die Phänomenologie versucht eine direkte „Beschreibung aller Erfahrung, so wie sie ist“ (MERLEAU-PONTY 1966, S.3) und stößt dabei auf „die ihr immer schon vorgegebenen faktischen Bedingungen der Wirklichkeit, die Erkenntnis, so auch die philosophische, allererst ermöglichen“ (LIPPITZ 1987, S.114). Phänomenologische Reflexion sieht sich somit als eine Weise des Verstehens, die in der Welt situiert ist und auf ihren leiblichen, sozialen und geschichtlichen Vollzug rückbezogen ist.

Aus einer phänomenologischen Sichtweise auf Erziehungswissenschaft rückt die Verflechtung von Subjekt und Objekt, von Selbst und Fremd, von Wissen und Erfahren, in den Mittelpunkt der Betrachtung. Im Kontrast zu einem transzendental-kritischen Verständnis versucht ein pädagogisch-phänomenologisches Verständnis, nach den Voraussetzungen und Modalitäten der Wirklichkeit zu fragen. Käte Meyer-Drawe skizziert diese Differenz zur transzendental-philosophischen Herangehensweise folgendermaßen:

„Über die Frage nach der Bedingung der Möglichkeit hinaus, die die transzendental-kritische Pädagogik ins Zentrum ihres Fragens stellt, versuchen phänomenologische Konzeptionen pädagogischer Theoriebildung nach den Bedingungen der Wirklichkeit zu fragen. Dabei stoßen sie auf vorprädikative und vorobjektive Dimensionierungen des Zur-Welt-Seins.“ (MEYER-DRAWE 1984, S.251 in: WESTPHAL 2002, S.220)

Wenn es also der pädagogischen Phänomenologie um die Erörterung der Faktizität des menschlichen Zur-Welt-Seins geht, und hierbei nach den vorprädikativen und vorobjektiven Dimensionierungen gefragt wird, erscheint eine gewisse Nähe zur genetischen Entwicklungspsychologie möglich. Dieser Vermutung wirkt Merleau-Ponty entgegen, indem er von der Phänomenologie als Versuch der Beschreibung der unmittelbaren Erfahrung spricht, wobei „ohne Rücksicht auf Probleme genetischer Psychologie“ (MERLEAU-PONTY 1966, S.3) argumentiert wird. Und trotzdem bemerkt Meyer-Drawe die scheinbare Ähnlichkeit der beiden Ansätze: „Auf den ersten Blick sieht es nämlich so aus, als ob sich die Hauptinteressen von Phänomenologie und Piaget ergänzten“ (MEYER-DRAWE 1982, S.514).

Auch Wilfried Lippitz erkennt, dass Piaget das „präreflexive Weltverhältnis der Kinder nicht verborgen“ (LIPPITZ 1987, S.119) bleibt. Er wendet hierbei jedoch ein, dass bei Piaget das Vor-Logische einer gewissen rationalistischen Verkürzung unterworfen ist:

„Im Gegensatz zur Phänomenologie, besonders zu Merleau-Ponty würdigt er die präreflexive Erfahrungs- und Erlebnisdimension, die übrigens nicht nur Kindern eigentümlich ist, nicht als Fundierungsschicht jeglichen Verhaltens zur Welt. Vorwissenschaftliche, noch nicht rational strukturierte Erfahrungs- und Erlebnisvollzüge sind für ihn als Entwicklungspsychologen eine für überwindbar gehaltene Vorstufe rationaler, kognitiver Entwicklung.“ (LIPPITZ 1987, S.119)

Die entscheidende Differenz scheint also die unterschiedliche Akzentuierung des Präreflexiven zu sein, nämlich nicht als vor-logische Entwicklungsstufe, sondern als Fundament des menschlichen Zur-Welt-Seins. Im Sinne der pädagogischen Phänomenologie ist die Entwicklung des Menschen in seinem Vollzug nicht vor-logisch sondern unthematisch. Diese Differenz soll in weiterer Folge thematisiert werden.

4.1.1 Vorlogisch vs. unthematisch

Jean Piaget beschreibt in seinen Modellen den Entwicklungsgang des Denkens von der sensomotorischen Stufe bis zur vollen Entwicklung des logischen Denkens (vgl. dazu Kapitel 3). Käte Meyer-Drawe fasst Piagets Auffassung über die vorlogische Stufe folgendermaßen zusammen:

„Für Piaget zeigt sich nämlich die sensomotorische Phase als notwendiger erster Schritt im Hinblick auf die logisch-mathematischen Operationen im Rahmen der Entwicklung der Intelligenz, vom das bloße Sensomotorischem und Praktischem zum eigentlichen Denken.“ (MEYER-DRAWE 1982, S.515)

Die vor-logische Stufe hat für Piaget nur eine vorübergehende und zu überwindende Bedeutung. Wir erinnern uns an Piagets Auffassung, über die kindlichen Erkenntnispotenziale: „Es denkt gar nichts, denn zum Denken hat es gar kein Instrument“ (PIAGET in: BRINGUIER 1996, S.49). Und mit Wilfried Lippitz kann hierbei festgehalten werden, dass es die unbestreitbare Aufgabe der Entwicklungspsychologie sein muss, „die genetischen und vorlogischen Voraussetzungen

des wissenschaftlichen Denkens und Tuns zu klären“ (LIPPITZ 1987, S.120). Jedoch scheint hierbei fraglich, ob bei Piaget nicht so getan wird, „als führe die intellektuelle Entwicklung des Kindes mit (entwicklungs-)logischer Notwendigkeit zum Bewusstseinsstand eines Naturwissenschaftlers“ (LIPPITZ 1987, S.120). Das kindliche Verstehen erhält in der Phänomenologie eine wesentlich andere Rolle: „Wenn nicht mehr vordergründig nach dem Was und Wer gefragt wird, also nach dem klassischen Subjekt-Objekt-Schema der Erkenntnistradition, sondern nach dem Wie und Woraufhin...“ (WESTPHAL 2002b, S.98) des menschlichen Zur-Welt-Seins, dann tritt das Resultat des Lernens in den Hintergrund und der Vollzug des Lernens in den Vordergrund. Dieses Lernen ist in seinem Vollzug eine unthematische, vertraute Leistung, die erst Aufmerksamkeit erregt, wenn sie gestört wird. Aber was bedeutet hier unthematisch?

Käte Meyer-Drawe nähert sich dem Begriff des Unthematischen mit einer Anlehnung an Heideggers berühmten Paragraph 7 in Sein und Zeit:

„Die Thematisierung des Unthematischen, die Aufweisung dessen – um mit Heidegger zu sprechen –, was sich zunächst und zumeist gerade nicht zeigt, was gegenüber dem, was sich zunächst und zumeist zeigt, verborgen ist, aber zugleich etwas ist, was wesentlich zu dem, was sich zunächst zumeist zeigt, gehört, so zwar, daß es seinen Sinn und Grund ausmacht, das ist der Gegensand phänomenologischen Denkens.“ (HEIDEGGER 1972 zit. nach MEYER-DRAWE 1982, S.512)

Das Unthematische ist also etwas bisweilen Verborgenes, das wesentlich zum bereits Bekannten gehört. Dieses Unthematische ist zwar dem Lernenden bisweilen unbewusst, muss aber von einem psychoanalytischen Unbewussten unterschieden werden. Das Unbewusste im Sinne Sigmund Freuds ist nämlich ein radikales Nicht-Wissen, das erst durch eine psychoanalytische Methode potenziell erfahren werden kann. Freud gelangt zu der Auffassung, dass unser Verhalten vor allem durch das Unbewusste gesteuert wird, und dass Mechanismen der Angstbewältigung, von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter fortwirken. Hierbei versucht er das Abnormale ins Normale zu integrieren. Es wird deutlich, dass jeder Mensch neurotisch und ängstlich ist (vgl. SCHUSTER/SPRINGER-KREMSER 1998). Im Vergleich dazu ist das unthematische Wissen eben „nicht radikal unzugänglich“ (vgl. MEYER-DRAWE 1982), sondern eine besondere Sichtweise, die einem Vorverständnis der Sache gleichkommt. So kann eine leibliche unthemati-

sche Erfahrung völlig different von einer logisch-mathematischen Erfahrung sein, dieser aber zu Grunde liegen. Denn vor jeder logischen Reflexion von Welt, ist der Mensch schon immer in der Welt engagiert, sowohl als Kind, als auch als Erwachsener. In diesem Sinn argumentieren Wilfried Lippitz und Käte Meyer-Drawe:

“Vor der Erklärung von Ursache-Wirkung-Zusammenhängen, die in der Regel konstruktive, methodisch organisierte und wissenschaftstheoretisch bzw. historisch legitimierte Zugriffsweisen im Hinblick auf den Erkenntnisgegenstand voraussetzt, liegt die lebensweltliche Erfahrung und der noch nicht theoretisch reduzierte Umgang mit der Welt der Menschen und der Natur.“ (LIPPITZ/MEYER-DRAWE 1982, S.11)

Wir alle kennen Momente, in denen wir zwar über die logischen Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge Bescheid wissen, uns aber dabei ertappen, diese völlig außer Acht zu lassen und eine lebensweltliche Antizipation⁴⁰ vorzuziehen. So geht für uns die Sonne auf und unter, der Mond wandert über den Nachthimmel und die Sternschnuppen fallen vom Himmel, auch wenn wir wissen, dass uns dies nur so erscheint und nicht tatsächlich so vonstatten geht. Die wissenschaftliche Erfahrung findet, gegenüber der unthematischen lebensweltlichen Erfahrung, auf einer strukturell verschiedenen Ebene statt, und dies trifft nicht nur bei Kindern zu, sondern auch bei Erwachsenen. Dass es sich hierbei nicht um eine präzisere Art der Erfahrung handelt, sondern um eine systematisch reorganisierte Reflexion der Erfahrung, wurde von Wilfried Lippitz ausführlich erörtert (vgl. LIPPITZ 1984). Entgegen Piagets Auffassung, in der das vor-logische Niveau des Kindes auf einer untersten Stufe der kognitiven Entwicklung positioniert wird, hat für die pädagogische Phänomenologie dieses Unthematische eine wesentliche und fundierende Rolle im menschlichen Zur-Welt-Sein:

⁴⁰ Fragwürdig bleibt die phänomenologische Wertung der lebensweltlichen Erfahrung. Es wird zwar immer wieder auf die nicht-hierarchische Differenzierung zwischen wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen verwiesen, die lebensweltliche Erfahrung bekommt jedoch in der pädagogischen Phänomenologie eine gewisse Aura des wertvolleren Wissens. Das lebensweltliche Wissen hat zwar eine elementare Bedeutung für den Menschen, jedoch darf hierbei das wissenschaftliche Wissen, das unsere Zivilisation geprägt hat, nicht bagatellisiert werden.

„Der Bereich des Präreflexiven, Vor-Prädikativen und Vor-Objektiven ist nicht etwa dem Reflexiven, Prädikativen und Objektiven zeitlich vorgeordnet und kann in ihm überwunden werden, vielmehr sind unsere Handlungen, unser Denken und Wahrnehmen essentiell fundiert in diesem Bereich des Präreflexiven.“ (MEYER-DRAWE 1982, S.515)

Um die unthematische, präreflexive, vor-prädikative und vor-objektive aus der Sicht des Menschen zu ergründen, muss von einem rationalistisch determinierten Blick Abstand genommen werden. Lernen wird in der genetischen Entwicklungspsychologie von ihrem Resultat her verstanden, was die Frage nach dem Vollzug des Lernens wesentlich unbeantwortet lässt.

Gleiches gilt für Lerntheorien, in denen die lebensweltliche Sicht in eine bestehende Organisationsmatrix subsumiert werden soll, wie es mitunter in der Lerntheorie eines Ausubels empfohlen wird. Hierbei wird zwar die Vorerfahrung gewürdigt, jedoch als potenziell logische Vorstufe und nicht als strukturell verschiedene Ebene des Erfahrens (vgl. AUSUBEL 1968; dazu kritisch MEYER-DRAWE 1982 und 1982b).

Betrachtet man nämlich das Lernen in seinem Vollzug, dann wird eine wesentliche Doppeldeutigkeit des menschlichen Weltverstehens sichtbar: Meyer-Drawe pointiert diese These passend: „Wissen spaltet sich in ein lebensweltliches Auskennen und ein wissenschaftliches Erkennen“ (MEYER-DRAWE 1996, S.88). Hierbei wird das Vorwissenschaftliche nicht subsumiert (Lerntheorie) oder zeitlich und entwicklungslogisch vorgereicht (Piaget), sondern als Fundament des menschlichen Erfahrens und Lernens selbst gesehen. Bevor eine methodisch geregelte Reflexion der Welt einsetzt, sind wir schon immer in der Welt engagiert. Dieses Engagement impliziert eine Art der Erfahrung, die einem selbstverständlichen Umgang mit der Welt gleichkommt und erst dann bewusst wird, wenn dieser Umgang an seine Grenzen kommt. Die lebensweltliche Erfahrung verliert hierbei ihren selbstverständlichen Status und eine Suche nach Erklärungsansätzen wird notwendig. Das Subjekt wird hierbei mit einem Widerspruch zwischen der lebensweltlichen Vorerfahrung und der neuartigen Erfahrung konfrontiert und ein Prozess der Umstrukturierung wird eingeleitet. Der bekannte Wissensvorrat reicht nicht mehr aus um ein gewisses Problem zu lösen. Die Bewusstwerdung der Negation von Erfahrung löst bei dem Erfahrenden einen Prozess aus, der auf die

Notwendigkeit reagiert und ein Um-lernen am fremden Gegenstand fordert. An dieser Stelle wird die Bedeutung der Negation von Erfahrung im phänomenologischen Lernprozess deutlich.

4.2 Lernen als Um-lernen

Käte Meyer-Drawe begrenzt ihre Thematisierung des menschlichen Lernvollzugs auf phänomenologische Bemerkungen (vgl. MEYER-DRAWE 1982, S.510). Diese Positionierung impliziert ein Bewusstsein darüber, dass es keine umfassende phänomenologische Theorie zum Wesen des Lernens gibt und deshalb keine abgeschlossene Lerntheorie postuliert werden kann. Vielmehr versucht sie sich einem phänomenologischen Lernbegriff zu nähern, wobei Günther Bucks Thesen eine fundierende Rolle spielen. Buck rückt die Bedeutung der Vorerfahrung beim Prozess des Lernens in den Vordergrund und ebnet somit der Problematisierung der Negativität im Lernprozess seinen Weg (vgl. dazu Kapitel 2.2). Unter Bezug auf Hegel und Husserl erkennt Buck, dass zu jeder Aneignung von neuem Wissen ein noch unbekanntes, vorgängiges Wissen gehört. Dieses vorgängige Vorwissen verdeutlicht einen genetisch (nicht im Sinne Piagets) gemeinten Vorrang der Erfahrung innerhalb des Lernens. Dieses Vorwissen, das sich oft in einem Vorurteil äußert, dient dem Menschen, sich an der Welt zu orientieren und in dieser handlungsfähig zu sein. Wenn jedoch aus dieser Vorerfahrung ein dogmatisches Für-Wahr-Halten der eigenen Antizipationen wird, wendet sich die Vertrautheit gegen die neue Erfahrung.⁴¹

Der Horizont der vorgängigen Vertrautheit bestimmt den Raum für neue Erfahrungen. Wenn dieses Vorwissen an seine Grenzen gerät, also nicht mehr zur Lösung eines Widerstandes ausreicht, setzt ein Wandlungsprozess des bekannten und des neuen Wissens ein.

Käte Meyer-Drawe versucht in ihren phänomenologischen Bemerkungen das Wesen des menschlichen Lernens anhand lebensweltlicher Beispiele zu verdeutlichen. Ein solches soll an dieser Stelle herangezogen werden:

⁴¹ Günther Buck bezeichnet die Vor-Erfahrung einerseits als das Fundament jeder weiteren Erfahrung, andererseits als den Feind jeden neuen Lernens. (vgl. Kapitel 2.2)

„Ein Kinderbuch erzählt von der Enttäuschung eines kleinen Jungen, der sich der Brille und des Buches der Großmutter bemächtigt hatte und nun glaubte, selbst die Geschichten entdecken zu können, die sie ihm zu erzählen pflegte. (...) Für das Kind sind die Geschichte und das Ausgedrückte keine ‚Ideen‘ oder ‚Bedeutungen‘. Sprechen und Lesen keine ‚intellektuellen Leistungen‘. Die Geschichte ist eine Welt, die es auf magische Weise zur Erscheinung zu bringen möglich sein muß, indem man sich eine Brille aufsetzt und über ein Buch beugt.“ (MERLEAU-PONTY 1966, S.457 zit. nach MEYER-DRAWE 1982b, S.37)

In diesem Beispiel wird die Bedeutung der Vorerfahrung und die Konfrontation mit einem (fast) unbekanntem Gegenstand deutlich. In dem Moment, in welchem das Kind realisiert, dass ihm die Geschichte nicht auf eine Weise zugänglich ist, wie es der kleine Junge erwartet hätte, setzt eine neue Erfahrung ein. Die praktische (bis dahin ausreichende und deshalb unhinterfragte) Vorerfahrung gerät an ihre Grenzen. Ein linear gedachtes Vorwärtsschreiten des Wissens überwindet den Widerstreit zwischen alter und neuer Erfahrung noch nicht, ein folgenreiches Manöver scheint angebracht. Um von der Enttäuschung der Vorerfahrung zu einem neuen Wissen über das Fremde zu kommen, scheint vielmehr ein Sprung nötig. Ein Lernen, das ein altes Wissen transformiert und ein neues Wissen formiert, ist in diesem Sinne kein linearer Prozess der Integration, sondern ein Prozess der Konfrontation. Der Akt der Bewusstwerdung des Widerstands und die daraus folgende Umstrukturierung der Vorerfahrung wird im Kontext der pädagogischen Phänomenologie als Lernprozess bezeichnet:

„Lernen wird dabei verstanden als Umlernen vor dem Hintergrund der Enttäuschung unangemessener Antizipation, der Negation des maßgebenden Erfahrungshorizontes in der aktuellen Erfahrung.“ (MEYER-DRAWE 1996, S.89)

Dass die Vorerfahrung unzureichend ist, wird durch eine Enttäuschung dieses selbstverständlichen Wissens deutlich:⁴² Ein Umlernprozess wird nötig. Hierbei wird jedoch nicht einfach eine neue Erfahrung zum Vorwissen hinzugefügt, sondern das alte Wissen wird ebenfalls transformiert. Die unzureichende Antizipation bleibt als Vorwissen, das nicht mehr ausgereicht hat um eine bestimmte Enttäuschung zu erklären, in Erinnerung. Dieses Lernen, in dem ein Wandel des Vor-

⁴² Dass dies nicht immer so sein muss, wird an einer späteren Stelle problematisiert.

wissens einsetzt, bezeichnet Meyer-Drawe als einen Prozess des Um-lernens.⁴³ Im Prozess des Um-lernens aufgrund der Ent-täuschung einer unangemessenen Antizipation bleibt das alte Wissen als ein durchgestrichenes aber bedeutsames Wissen stehen und interagiert in einem direkten Verflechtungsverhältnis mit dem neuen Wissen. Die durchgestrichene Erfahrung bleibt Bestandteil des Erfahrungshorizonts, der sich an der neuen und alten Erfahrung erweitert. Die Relativität der vorläufigen Antizipation wird erst in der Bewusstwerdung der neuen Erfahrung erkannt: „Die Negativität der Erfahrung bezeichnet dabei eine Erfahrung über die Erfahrung selbst“ (ebd., S.89).

Der Erfahrende macht die Erfahrung, dass sein Vorwissen an seine Grenzen geraten ist, denn es reicht zur Behebung eines Widerstands nicht mehr aus. Dazu kommt hierbei ein Objekt, eine Person oder eine Idee, die sich als Widerstand zur Vorerfahrung des Lernenden positioniert. Durch die Ent-täuschung der Vorerfahrung am Gegenstand wird sich der Erfahrende über die Täuschung bewusst, die er bis jetzt für eine richtige Annahme über die Wirklichkeit gehalten hat. Darüber hinaus erfährt er, dass er selbst als Erfahrender, von seiner alte Antizipation getäuscht worden ist. Es wird also nicht nur die alte Erfahrung negiert, sondern auch der Erfahrungshorizont des Erfahrenden erfährt eine Negation. Durch die aktuelle Erfahrung über den Gegenstand und die Bewusstwerdung des eigenen Erfahrungshorizonts lernt der Erfahrende um. Erinnern wir uns an unser Beispiel und versuchen wir diese These daran zu erörtern.

4.2.1 Ein Beispiel des Um-lernens

Der Junge in unserem Exempel weiß aus seiner Erfahrung, dass seine Großmutter, wenn sie Geschichten erzählt, ihre Brille zur Hand nimmt und das Geschichtenbuch verwendet. Er nimmt also an, dass er durch die Verwendung der großmütterlichen Brille Zugang zu den Geschichten im Buch finden sollte. Doch er irrt und fühlt sich enttäuscht. Dieses Gefühl der Ent-täuschung impliziert eine tatsächliche Ent-täuschung seiner Antizipation durch eine neue Erfahrung. Der

⁴³ Die Pädagogin geht an dieser Stelle mit Günther Buck d'accord, der zwischen einem Lernen, das den Wandel eines Vorwissens impliziert und von einem Dazulernen unterscheidet, in dem neue Informationen angeeignet werden, jedoch kein wirkliches „Umlernen“ einsetzt. Ob dieses

Junge hat eine Antizipation über die Entstehung von erzählten Geschichten, die sich als falsch erweist: Er kann die Brille nicht dazu verwenden, Geschichten aus dem Buch zu erhalten. Hierbei kommt es zu einem Umlernprozess, wobei der Junge jedoch nicht seinen Erfahrungshorizont verwirft, oder diesen verlässt, sondern in diesem seinem Horizont einen gewissen Umbruch erfährt. In unserem Fall wird der Junge das Problem kaum lösen können, denn Lesen wird er erst später lernen. Aber er ist sich darüber bewusst geworden, dass zum Erhalten einer Geschichte aus dem Buch etwas anderes nötig ist als er angenommen hatte. Weiter wird ihm bewusst bleiben, dass seine Großmutter eine Fähigkeit besitzt, Geschichten zu erzählen und diese nicht nur durch ihre Brille erhält. Die Vielfalt der potenziellen Umdenkprozesse des Jungen können hier unmöglich allesamt aufgezählt werden. Entscheidend scheint vielmehr, dass der Junge seinen Erfahrungshorizont weiter ausdifferenziert, er durchläuft einen Umlernprozess seiner vorläufigen Antizipation. Er weiß, wann seine Großmutter ihre Brille benötigt, nämlich wenn sie ihm eine Geschichte erzählt. Er weiß wohl auch, dass seine Geschichtenerzählerin ohne Brille große Probleme beim Lesen hat. Seine lebensweltliche Erfahrung hat ihm eine Antizipation, über die Funktion der Brille gestiftet, die sich durch eine Negation seiner Erfahrung als Täuschung heraus stellt. Eine Erfahrung der Negativität, eine Ent-täuschung falscher Antizipation findet statt. Der Knabe macht eine Erfahrung des Um-lernens, er wird sich seiner selbst als Erfahrender bewusst. Seine Annahme, dass man alleine durch eine Brille und ein Buch eine Geschichte hören kann, bleibt als durchgestrichene Erfahrung in seinem Erfahrungshorizont bestehen.

An diesem Beispiel wird ein besonderes Problem des Lernprozesses deutlich: Aus einer phänomenologischen Perspektive könnte hierbei von einer Lernerfahrung des Knaben gesprochen werden, die sich im Wesentlichen dadurch äußert, dass eine neue Sicht der Dinge entsteht. Es hat sich ein Um-lernprozess vollzogen, der den Erfahrungshorizont des Jungen transformiert hat und eine neue Sichtweise entstehen hat lassen. Man könnte hierbei einwenden, dass der Junge trotz dieser Erfahrung der Negativität, nicht um die Gründe weiß, warum er keinen Zugang zu jener Geschichte fand. Vielleicht kommt er, ausgehend von dieser Er-

Dazulernen nicht auch wesentlich auf der Negativität im Lernprozess beruht, wäre eine interessante Fragestellung für weitere Untersuchungen zu diesem Thema.

fahrung, zu einer anderen, vorübergehend falschen, Antizipation. Der Output des Jungen würde darüber entscheiden, ob hier ein Lernprozess stattgefunden hat oder nicht. Aus einer Perspektive, die nicht den Weg des Lernens, sondern das Resultat des Lernens betrachtet, erscheint der Knabe keine Lernleistung vollzogen zu haben. Versuchen wir also eine Erklärung heranzuziehen, wie sie im Sinne der genetischen Entwicklungspsychologie eines Jean Piagets lauten könnte:

Aus einer genetisch strukturellen Perspektive erscheint das Denken und Handeln des Jungen unlogisch und egozentrisch. Sein kognitives System reicht noch nicht aus, um den logischen Zusammenhang zwischen Schrift und Sprache zu erkennen. Darüber hinaus fehlt es ihm an Verständnis, zwischen seinen Fähigkeiten und jenen seiner Großmutter zu unterscheiden. Die Funktionsweise eines Instruments, wie der Brille, hat der Junge noch nicht logisch begriffen. Ein Lernprozess im weiteren Sinne, also eine kognitive Entwicklung, hat hierbei nicht stattgefunden. Seine kognitive Entwicklung ist auf einem zu tiefen Niveau, er denkt nicht und handelt auf einer voroperationalen Stufe. Die Negation des Erfahrungshorizonts des Knabens findet bei Piaget nicht statt, weil dieser weder zur Bewusstwerdung des Fehlers, noch zum Lernen aus der falschen Annahme fähig ist. Bei Piaget ist die Negativität der Erfahrung ein zu überwindender Störfall, zu der jedoch ein Kind auf diesem Entwicklungsniveau gar nicht fähig wäre.

An dieser fiktiven entwicklungspsychologischen Perspektive könnte deutlich werden, wie selektiv ein teleologischer Blick sein kann. Die Erfahrung der Negativität des Knaben wird hier nur rudimentär wahrgenommen. Durch die rationale Überdeterminierung wird der kindliche Lernprozess, der vorwiegend unthematisch strukturiert ist, übergangen. Würde Piaget dem Kind das Recht auf Denkleistung zugestehen, dann würde eine weitere Verkürzung deutlich werden, indem der Störfall nur als Überwindung und nicht als wesentlich produktiver Teil des Lernprozesses angesehen wird. Der Junge kann trotz dieser Erfahrung das Problem noch nicht lösen und hat trotzdem eine neue Erfahrung gemacht. Piagets Auffassung läuft völlig konträr zu einer phänomenologischen Perspektive auf *Lernen und Negativität*, die den produktiven Aspekt der Negation von Erfahrung nicht auf ihre Überwindung reduziert: „In der Auffassung der negativen Erfahrung als Stö-

nung ist der produktive Sinn der Erfahrung (Gadamer) übergegangen,...“(MEYER-DRAWE 1982, S.521).

Nicht die Überwindung der Ent-täuschung ist im Lernprozess entscheidend, sondern die Erfahrung und die Bewusstwerdung der Ent-täuschung als solche und die Umkehrung des Bewusstseins auf sich selbst sind wesentlich für den Lernprozess. Lernen als Um-lernen, verdeutlicht die Diskontinuität im Lernprozess, die in einem entwicklungspsychologischen Lernverständnis, wie jenem von Piaget, negiert wird. Käte Meyer-Drawe spricht in weiterer Folge von einer doppelten Produktivität der Negativität im Lernprozess:

„Die Negativität des Erfahrungsprozesses ist in zweifacher Hinsicht positiv erfahrbar: Als Produktivität in Bezug auf den Gegenstand und als Belehrung über die Möglichkeiten des eigenen Bewusstseins.“ (MEYER-DRAWE 1996, S.90)

Anhand unseres Beispiels kann deutlich gemacht werden, wie sich die doppelte Negation vollzieht. Durch die Ent-täuschung seiner Erwartung, hat sich das Wissen um den Gegenstand und der Erfahrungshorizont des Jungen erweitert, eine alte Erfahrung bleibt als durchgestrichene Erfahrung bestehen. Nach wie vor wird er kaum verstehen, wie seine Großmutter, die Brille und die Geschichten zusammenhängen. Er wird aber wissen, dass seine Annahme falsch gewesen ist und eine neue Antizipation über den Zusammenhang der Faktoren anstellen. Ob der Junge hierbei eine bewusste oder unbewusste Belehrung über die Möglichkeit seines Bewusstseins erfahren hat, bleibt in unserem Beispiel fraglich.

Dass nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene auf diese Art und Weise lernen, scheint einleuchtend. Erwachsene wissen vielleicht, dass die Geschichten von der kurzsichtigen Großmutter von einer verschriftlichten in eine mündliche Form übertragen wurden. Fragt man jedoch einen Erwachsenen, wie eigentlich ein Computer wirklich funktioniert, hört man ähnliche Antworten, wie jene des kleinen Jungen. Dass bei Kindern aporetische Situationen weit häufiger vorkommen als bei Erwachsenen, liegt nicht nur an ihrer lebensweltlichen Situiertheit, sondern wohl auch an ihrer radikalen Undogmatik. Während der Erwachsene nur allzu ungerne eine widerstreitende Antizipation aufgibt (Beispiele sind uns wohl alle bekannt) können Kinder ihre vorläufigen Erfahrungen sehr schnell relativieren. Lernen als

Um-lernen vollzieht sich in der Umstrukturierung des Erfahrungshorizonts und kann nicht an einem eindeutig messbaren Output überprüft werden.

Aus dieser pädagogisch-phänomenologischen Perspektive konnten die Thesen Günther Bucks und Hans-Georg Gadamers in einen größeren lerntheoretischen Kontext gestellt und mit dem Lernverständnis von Jean Piaget konfrontiert werden. Darüber hinaus wurde die Thematik des Lernens an einem, wenn auch nur sehr begrenzt aussagefähigen, Beispiel verdeutlicht und mit neuen Akzentuierungen versehen. Eine Frage, die in der phänomenologischen Hermeneutik bis jetzt unzureichend Erwähnung fand, war jene, ob aus jeder negativen Erfahrung eine *bestimmte Negation* entsteht. Oder anders: Ob manche Ent-täuschungen nicht oftmals wiederholt werden und es zu einer Negationsresistenz des Erfahrungshorizonts kommt, bleibt fraglich. Meyer-Drawe thematisiert, wenn auch nur fragmentarisch, diese Problematik:

„Die Eröffnung einer neuen Sicht im Durchgang durch die Aporie ist keine bloße Sache des Entschlusses. Der gute Wille reicht nicht, wenn sich das Erfahrungsfeld der Umstrukturierung verweigert. Zudem darf man nicht darauf hoffen, dass ein einmaliges Irritationserlebnis dazu geeignet ist, die Spezifik der neuen Betrachtungsweise bereits zu etablieren.“ (MEYER-DRAWE 1996, S.91)

Der Lernende ist immer wieder mit seinen antizipierten Erfahrungsmustern konfrontiert und neigt dazu, diese beizubehalten. In der pädagogischen Phänomenologie wird eben diese Problematik aufgegriffen und weitergeführt. Eine Erfahrung der Negation kann nicht einfach gemacht werden, sie widerfährt dem Lernenden. Und zu eben dieser Erfahrung ist ein erfahrbarer Gegenstand nötig, der den Widerstreit der Antizipation fordert und fördert. Im nächsten Kapitel soll exemplarisch eine pädagogisch-phänomenologische Konsequenz, aus dieser Problematik der Theorien zu *Lernen und Negativität*, Erwähnung finden.

4.2.2 Um-lernen am Anderen

Der Umlernprozess vollzieht sich nicht automatisch, er kann ins Stocken geraten oder ein Widerstand kann manifest werden. Günther Buck spricht in diesem Kontext – mit Bezug auf Francis Bacon – von dem nötigen korrelativen Moment zwischen den negativen Instanzen und der Antizipation des Erfahrenden. Diese

wechselwirkende Transformation muss, auf einer einheitlichen Struktur basieren. Der Erfahrungshorizont des Lernenden bestimmt die Offenheit für die negativen Instanzen, und die umkehrende Wirkung dieser Instanzen auf den eigenen Horizont mit. Andererseits ist er ein Lernender und kein Lerner und kann sich die Erfahrungen nicht selbst „zufügen“ – sie „widerfahren“ ihm. Wenn etwa unser Junge die Brille zur Hand nimmt und das Buch betrachtet, hat er eine spezifische, durch seine Erfahrung strukturierte Antizipation. Diese Antizipation bewirkt somit eine wesensgemäße, nur ihn betreffende Negation der Erfahrung. Welche Schlüsse er aus dieser Ent-täuschung zieht, wird durch die Struktur seines Erfahrungshorizonts und den Kontext seiner Erfahrung bestimmt. Die individuelle Erfahrungsgeschichte des Jungen ist von außen nicht zugänglich und kann auch nicht anhand seiner Reaktionen gemessen werden. Entscheidend bleibt jedoch, dass ihn erst eine aporetische Situation zu einer Umstrukturierung seiner Erfahrung nötigt.

In einem phänomenologischen Lernverständnis stellt das Fremde eine entscheidende Modalität im Erfahrungsprozess dar: „D.h. Bildungsprozesse⁴⁴ vollziehen sich nicht aus sich selbst, sondern an dem Anderen. Das ICH wird immer durch andere mitkonstituiert“ (WESTPHAL 2003b, S.17). Diese Interaktion des Selbst mit dem Anderen kontextualisiert sich von Person zu Person, von Ort zu Ort und von Zeit zu Zeit unterschiedlich. Lernen am Anderen bedeutet hierbei nicht, dass man nicht auch alleine zu einem Lernprozess fähig ist. Denn auch der Einsame „ist eingetaucht in ein Medium der Intersubjektivität“ (MEYER-DRAWE 1996, S.94)⁴⁵ und ist immer schon durch andere mitkonstruiert. Meyer-Drawe fasst mit Merleau-Ponty diesen Gedanken passend zusammen:

„Die Anderen brauche ich nicht erst anderswo zu suchen: Ich finde sie innerhalb meiner Erfahrung, sie bewohnen die Nische, die das enthalten, was mir verborgen, ihnen aber sichtbar ist.“ (MERLEAU-PONTY 1968, S.166 zit. nach MEYER-DRAWE 1996, S.94)

⁴⁴ Der Unterschied zwischen Bildung und Lernen wird in diesem Zusammenhang ein äußerst problematischer. Ab wann kann man von Bildung, wann von Umlernen und wann von Dazulernen gesprochen werden? Eine weitere Auseinandersetzung mit dieser Thematik scheint angebracht, kann aber an dieser Stelle nicht weiter entfaltet werden.

⁴⁵ Meyer-Drawe spricht auch von einer Illusion des Ichs, das ja schon immer – sowohl leiblich, als auch natürlich – mit anderen Mitsubjekten in der Welt verankert ist. (vgl. dazu MEYER-DRAWE 1990)

Eben dieses Verborgene, das in dem eigenen Erfahrungshorizont enthalten ist, jedoch unsichtbar scheint, tritt in der Interaktion mit der Welt heraus und konfrontiert den Lernenden mit dem Fremden und sich selbst. Jede Erfahrung, jedes Umlernen an der Erfahrung, eröffnet ein neues Wissen und ein uns teilweise noch unbewusstes Vorwissen. Diese unbewussten Überschüsse an Erfahrung werden uns dann bewusst, wenn unsere Vorerfahrung auf Widerstand trifft. Erst dann wird das unthematisch Strukturierte und für uns Unzugängliche thematisch und bewusst. Hier gewinnt die Position des Anderen an Bedeutung, da dieser sich auf den Vollzug des Lernens richten kann, während der Lernende selbst auf das Objekt des Lernens fokussiert ist. Aus der Sicht des Fremden, der über die Relativität der Antizipationen weiß und in einer gewissen Distanz zu seiner determinierenden Perspektive steht, erscheint das unscheinbar unthematisch leitende Vorwissen, als ein Sichtbares. Oder anders: Der Andere kann jenen Vollzug des Lernens erkennen, der dem Lernenden verborgen bleibt. An dieser Stelle wird die pädagogische Konsequenz aus Lernen durch die Negation von Erfahrung für die Phänomenologie deutlich:

„In diesem Sinn fordern Lehrer den Erfahrungshorizont der Schüler an den Rändern heraus und ermöglichen so, dass dieser von innen her überschritten, dass die Armatur der Erfahrung brüchig wird, so dass der Rückzug in das Selbstverständliche erschwert und die Anstrengung im Hinblick auf eine neue Sichtweise forciert wird.“ (MEYER-DRAWE 1996, S.91)

Der Lernprozess wird flüchtig, diskontinuierlich und offen. Kirstin Westphal konstatiert mit Bezug auf Käte Meyer-Drawe, dass sich in diesem Sinne Bildung als eine verstanden werden kann: „die sich als offen, diskontinuierlich, prozessual darstellt, an den Heranwachsenden orientieren will und Fremdheit zum Ausgangspunkt der Reflexion über das Verhältnis Erzieher und Heranwachsender nimmt“ (WESTPHAL 2002, S.224). Durch die Interaktion mit dem Fremden wird der Heranwachsende an die Grenzen seines Vorverständnisses geführt. Durch die leibliche und geistige Erfahrung des Anderen und dessen differenten Verständnisses von Welt, erweitert sich der Erfahrungshorizont des Menschen. Er orientiert sich an der Fremdheit seiner Selbst und der des anderen und beginnt Welt neu zu verstehen.

Wie schwierig ein solcher Perspektivenwechsel ist, wird uns dann deutlich, wenn wir versuchen, das kindliche Zur-Welt-Sein als solches zu verstehen. Während Kinder im Laufe ihrer Erfahrung zunehmend eine wissenschaftliche Betrachtung von Welt erlernen, können bereits logisch denkende Erwachsene nur schwer Verständnis für die unthematische Struktur des kindlichen Verstehens einnehmen. Genauso wie Kinder an der Erwachsenen-Welt durch die Negation ihrer Erwartungen lernen, könnten die Erwachsenen durch die Andersartigkeit der Kinder lernen. Nicht die Lerninhalte bestimmen hierbei den „Nutzen“ eines solchen Lernens, sondern die Diskontinuität und die Erfahrung von Differenz eröffnen einen weiteren Horizont. Wenn der erwachsene Geist zulässt, dass außerhalb seines rational strukturierten Erfahrungshorizonts, Dinge liegen, an denen (wenn er sich damit konfrontiert) ein Umlernprozess möglich wäre, dann könnte er diesen für neue Erfahrungen öffnen. Die Andersartigkeit und Fremdheit stellen für beide Seiten eine Ressource der Negation von Erfahrung dar und sollten als solche nicht ignoriert werden. Meyer-Drawe sieht hierbei die Bedingung der Möglichkeit von Lernen vom Anderen:

„Die Empfänglichkeit für die Antwort des Anderen, diese engagierte Passivität, ist das Gegenteil jeder Behauptung, sei es der des eigenen oder des fremden Selbst. Sie ist die Bedingung der Möglichkeit des Lernens von anderen – sowohl für den Lernenden als auch für den Lehrenden.“ (MEYER-DRAWE 1996, S.97f.)

Diese These gibt dem pädagogischen Lehr- und Lernalltag einige neue Aufgaben auf und gibt einen Hinweis darauf, wie *Lernen und Negativität* ihren Einsatz finden könnten. Dem Anderen kommt im Kontext von *Lernen und Negativität*, als Stifter von Negation eine besondere Stellung zu.

4.3 Negativität und Um-lernen

Durch Empfänglichkeit für die Fremdheit, die dem Menschen selbst inne wohnt, und durch die Interaktion mit dem Unbekannten, kann ein „Umlernen vor dem Hintergrund der Ent-täuschung unangemessener Antizipation, der Negation des maßgebenden Erfahrungshorizontes in der aktuellen Erfahrung“ (MEYER-DRAWE 1996, S.89) ermöglicht werden. Fraglich bleibt hierbei jedoch, wie dieses Um-lernen tatsächlich in seinem Vollzug stattfindet. Meyer-Drawe versucht durch

Beispiele, das Phänomen des Um-lernens zu veranschaulichen, wobei das Lernen selbst in seinem praktischen Vollzug nur exemplarisch thematisiert wird. Die Pädagogin betont zwar immer wieder, Lernen und Erfahrung direkt beschreiben zu wollen (vgl. MEYER-DRAWE 1982b), dieses Vorhaben wird jedoch nur begrenzt eingelöst, da sie sich hauptsächlich auf fiktive Beispiele und kaum auf konkreten Lernsituationen bezieht. Meyer-Drawe kritisiert das Vorgehen der Behavioristen und der Entwicklungspsychologie, die in ihren Experimenten das menschliche Lernen auf die Bestätigung ihrer Modelle reduzieren: „Dieses konstruktive und deduktive Vorgehen wissenschaftlicher Untersuchung geht dabei von vornherein an der Lebensrealität vorbei, da es ihm primär um die Absicherung seiner Konstrukte geht“ (MEYER-DRAWE 1982b, S.23). Die phänomenologische Pädagogik intendiert, eben diese Problematik im Lernprozess indirekt zu berücksichtigen, was aus einer teleologischen Perspektive nicht möglich wäre:

„Eine unmittelbare Sicht auf Lernen ist uns versagt. Im Unterschied zu Theorien, die Lernen nur als Resultat thematisieren, betonen phänomenologische Analysen die konflikthafte Beziehung von Vollzug und Thematisierung und versuchen, das, was sich am Lernen dem expliziten Wissen gegenüber sperrig verhält, indirekt zu berücksichtigen, indem sie die Differenz von Thematisierung und Vollzug im Gedächtnis behalten.“ (MEYER-DRAWE 1996, S.89)

Diese Phänomenologie negiert hierbei die Möglichkeit, Lernen und Erfahrung direkt beschreiben zu können, indem sie erkennt, dass eine unmittelbare Perspektive auf Lernen in seinem Vollzug, der Reflexion über Lernen, verwährt bleibt. Und tatsächlich kann die Differenzierung zwischen Thematisierung und Vollzug des Lernens in der Wissenschaft als besondere Leistung der Phänomenologie angesehen werden. Es scheint aber nötig, explizit festzuhalten, dass auch die Phänomenologie in ihrer genealogischen Perspektive Lernen in seinem Vollzug indirekt berücksichtigen kann.

Ein Spezifikum der Negativität im Lernen findet bei Meyer-Drawes Erörterung keine Erwähnung – nämlich der selektive Charakter der Negation. Jede negative Erfahrung, die der Mensch an seiner Umwelt macht, schließt gleichzeitig eine Vielzahl an differenten, negativen Erfahrungen aus. Der Umkehrprozess vollzieht sich am Widerstand und ebnet dadurch den neuen Erfahrungshorizont des Lernenden. Dieser entstandene Horizont, der durch die Negativität der Erfahrung

ausdifferenziert wurde, hat nun eine spezifische, nämlich durch die Negativität der Erfahrung geprägte Sicht auf die Welt. Ein Umlernprozess eröffnet somit nicht nur neue Horizonte und weitere Perspektiven, sondern er verschließt gleichzeitig andere Horizonte und Perspektiven, die nämlich dadurch eben nicht wahrgenommen werden können. Der bislang leitende Erfahrungshorizont wird im Lernprozess nicht nur erweitert, sondern er wird indirekt proportional auch verringert. Durch die Negativität im Lernprozess wird zwar das unthematisch leitende Vorwissen bewusst und thematisch, jene unthematische Bereiche des Bewusstseins, die durch die Negation nicht berührt werden, werden jedoch vernachlässigt. Der Horizont des Erfahrenden weitet sich in jenem Bereich aus, in dem ein Umlernprozess stattfindet, die anderen Bereiche werden im Vergleich dazu zunehmend undifferenzierter, da sich durch den Umlernprozess neue ausdifferenzierte Erfahrungsräume ausbreiten. Die doppelte Produktivität der Negativität des Erfahrungsprozesses, nämlich in Bezug auf das Wissen über ein neues Objekt und auf die Belehrung des Bewusstseins über sich selbst, impliziert auch eine spezifische Unproduktivität. Die Negativität der Erfahrung ist dort unproduktiv, wo sie andere potenzielle negative Erfahrungen selektiv ausschließt, um eine bestimmte negative Erfahrung zu machen. Lerne ich an einem Gegenstand um, dann schließe ich dabei sowohl in der Welt als auch in meinem Erfahrungshorizont Objekte aus, an denen ich eben nicht umlerne. Diese Unproduktivität der Negativität wird dann deutlich, wenn ein Lernender einen offensichtlichen Widerstreit, zugunsten eines anderen Widerstreits ignoriert. Tatsächlich vollzieht sich dieses Ignorieren von Widerständen ständig und kann ebenfalls, typisches als Wesensmerkmal des menschlichen Lernvollzugs gelten.

Das Phänomen von *Lernen und Negativität* erhält aus einer phänomenologischen Perspektive einige interessante Akzentuierungen und Vertiefungen. Deutlich wurde, dass die Negativität der Erfahrung als wesentliches Moment im Lernprozess in die Lerntheorie Einzug finden muss, und welche pädagogischen Konsequenzen in diesem Kontext an Bedeutung gewinnen.

Meyer-Drawe weist immer wieder darauf hin, nur Bemerkungen zu formulieren, sie meint aber, dass hierbei „die Richtung gewiesen werde, in der solche Untersuchungen durchzuführen wären (...)“ (MEYER-DRAWE 1996, S.91). Dass diese

Untersuchungen mittlerweile einen fruchtbaren Nährboden gefunden haben, be-
weisen die aktuelle Publikationen.⁴⁶

Und wenn nun an das einleitende Zitat dieses Kapitels erinnert werden darf, dann
positioniert Friedrich Nietzsche – passend zur phänomenologischen Thematisie-
rung – das Zur-Welt-Sein des Kindes, nicht als die erste, sondern als die letzte
Stufe der Verwandlung des Geistes. In seinem Sinne ist derjenige, der im Durch-
gang durch die Negativität der Erfahrung radikal undogmatisch Gewordene, am
Ende der Verwandlung seines Geistes wieder offen für das Neue und Unbekannte
sei, wie ein Kind:

*Unschuld ist das Kind und Vergessen ein Neu-
beginnen, ein Spiel, ein aus sich rollendes Rad,
eine erste Bewegung, ein heiliges Ja-sagen
(Friedrich Nietzsche in: Also Sprach Zarathustra)*

⁴⁶ Vgl. BENNER 2003; MEYER-DRAWE 2000; KOCH 1995; WESTPHAL 2002

5. RESÜMEE

Wenn wir von der Negativität im Lernprozess sprechen, dann sprechen wir von einem Phänomen, das erst bei einem Blick auf den Vollzug des Lernens in Erscheinung tritt. Aus einer teleologischen Perspektive auf Lernen, wie sie in der Lerntheorie und in der Entwicklungspsychologie ihren Einsatz findet, wird das Resultat als oberste Stufe und die Erfahrung als unterste Stufe des Lernens betrachtet, wodurch der Vollzug des Lernens verschwindet. Konfrontation, Widerstreit und Negation werden hierbei als ein zu überwindendes Hindernis auf dem Weg zunehmender Rationalität verstanden. Erst bei der Frage nach dem Wie des Lernens, also nach der Genese des Lernens, wird die Negativität als eigentümlich produktives Wesensmerkmal des Lernvollzugs deutlich. Die Negativität im Lernprozess wird hierbei nicht als Hemmung von Wissen und Können verstanden (und sie wird im aktuellen pädagogischen Diskurs oftmals so verortet), sondern konträr dazu als wesentlich positiver und elementarer Aspekt in der Entstehung von Erfahrung. Negativität in einem genealogischen Verständnis hat mit der Negation von Vorwissen, mit dem Ent-täuschen von Vor-urteilen und mit einem Um-lernen am Anderen zu tun. Wenn wir dem Phänomen der Negativität im Lernprozess auf den Spuren sind, werden wir nicht vom Resultat des Lernens ausgehen, sondern unser Weg führt unweigerlich zum Ursprung des Lernens: zur Erfahrung.

Das Thema unserer Skizze war also die Erörterung einer genealogischen Perspektive auf *Lernen und Negativität*, exemplarisch an Hans-Georg Gadamer, Günther Buck und Käte Meyer-Drawe, sowie die Problematisierung einer teleologischen Sichtweise auf *Lernen und Negativität* am Beispiel Jean Piagets. Ziel dieser Erörterung war es nicht, eine neuartige Theorie des Lernens zu entwerfen, sondern auf einen vergessenen, jedoch wesentlichen Aspekt im Lernprozess hinzuweisen: auf die eigentümliche produktive Negativität.

5.1 Die Produktivität der Negativität von Erfahrung

Die erste Station (vgl. Kapitel 2.1) in unserem Streifzug durch das Theorem von *Lernen und Negativität* führte uns zur hermeneutischen Philosophie Hans-Georg Gadamers. In seiner Untersuchung zum Verhältnis von Wahrheit und Methode setzt sich der Philosoph unter anderem mit dem Begriff der Erfahrung und dem

Wesen der hermeneutischen Erfahrung auseinander. In seiner Kritik der Verobjektivierung von Erfahrung durch die Wissenschaft, entdeckt er, dass diese die innere Geschichtlichkeit der Erfahrung systematisch liquidierte und dadurch ein teleologischer Erfahrungsbegriff geprägt wurde. Gadamer wendet sich, um sich der Struktur der Erfahrung zu nähern, zur Analyse der Induktion in der Aristotelischen Metaphysik. Aristoteles postuliert, dass sich die Allgemeinheit der Erfahrung aus neuen aktuellen Erfahrungen nährt und nur Voraussetzung der Wissenschaft sein kann, nicht aber direkt in diese überführbar ist. Die wissenschaftliche Perspektive auf die Struktur der Erfahrung zielt jedoch auf die wahrhafte Allgemeinheit der Begriffe – also aufs Wissen von Gründen – hin, was in der Erfahrung selbst nicht geleistet werden kann. Doch auch Aristoteles verkürzt den Prozess der Erfahrung, wenn er in der Allgemeinheit der Erfahrung einen ontologischen Prius setzt. Wie es nämlich zur Allgemeinheit der Erfahrung kommt, bleibt fraglich.

Dem gegenüber, so konnte mit Gadamer festgehalten werden, ist an der Struktur der Erfahrung die Widerlegung falscher Verallgemeinerungen durch neue Erfahrungen wesentlich. In diesem Sinne kommt Gadamer zu jener These, die wohl jeder Thematisierung von *Lernen und Negativität* zu Grunde liegt: „Die Negativität der Erfahrung hat also einen eigentümlich produktiven Sinn“ (GADAMER 1990, S.359). Hierbei kommt es nicht nur zu einer erkannten Ent-täuschung, sondern zu einem weitgreifenderen und umfassenderen Wissen, nämlich zu einer bestimmten Negation. Diesen Begriff lehnt Gadamer an Hegels Erörterung über die Struktur der Erfahrung an, in der jener die dialektische Bewegung des Geistes verortet, die einer Umkehrung des Bewusstseins des Erfahrenden auf sich selbst gleichkommt. An dieser Stelle wurde jener Aspekt der Negation entwickelt, der später in der pädagogischen Phänomenologie als ein Um-lernen bezeichnet wird: Das erfahrende Bewusstsein wird sich, durch die Ent-täuschung seiner Vorerfahrung, seiner Erfahrung bewusst. Gadamer wendet hierbei kritisch ein, dass Hegel die *bestimmte Negation* im Ideal ihrer Überwindung denkt, indem kein neues Wissen mehr angeeignet werden muss. Konträr dazu entwirft Gadamer das Telos der radikalen Undogmatik des Erfahrens: Die Dialektik der Erfahrung hat ihre Vollen- dung nicht in ihrer Überwindung (wie bei Hegel), sondern in einer radikalen Of- fenheit für neue Erfahrungen. Wer aus der Erfahrung der Negation gelernt hat, erweist sich als ein radikal Undogmatischer. Durch die Negation der Erfahrung

macht das Subjekt eine neue Erfahrung am Gegenstand, es erfährt eine Negation der alten Erfahrung und es entspringt ein neuer Bewusstseinshorizont beim Erfahrenden.

Hans-Georg Gadamer verweist in seiner Erörterung auf wesentliche Aspekte der Negativität im Erfahrungsvollzug hin. Interessant erschien in Folge, dass seine Thesen zur Negation der Erfahrung, zur umkehrenden Bewegung des Bewusstseins auf sich selbst und zur Produktivität der Negativität im pädagogischen Kontext kaum mehr rezipiert werden. Außer Günther Buck, der Gadamers Thesen in einen lerntheoretischen Kontext stellt, findet man in den wenigsten Publikationen zu Lernen direkte Verweise auf Gadamer. Nicht einmal in der pädagogischen Phänomenologie, die auf ähnliche Weise argumentiert, wird diese philosophisch-hermeneutische Analyse ausreichend entfaltet. Dieser Umstand ist wohl darin begründet, dass in der hermeneutischen Analyse Gadamers der Zusammenhang von Erfahrung und Lernen unzureichend geklärt wird. Die Klärung dieses Zusammenhangs wird erst von einem Schüler Gadamers, von Günther Buck, geleistet, der dessen Thesen in einen lerntheoretischen Kontext wendet.

In seinem umfassenden Werk zu *Lernen und Erfahrung* beschreibt der Pädagoge den Zusammenhang zwischen Erfahrung und Lernen als ein wechselseitiges Bedingungsverhältnis: Erfahrung ist nicht nur Grund für Lernen und macht dieses notwendig, sondern vice versa ist die Erfahrung auf das Lernen aus alten Erfahrungen angewiesen (vgl. Kapitel 2.2.1). Dieses Fortschreiten der Erfahrung im Lernprozess wird nicht durch eine Anhäufung von Lerninhalten vollzogen, sondern in einem Akt der Konfrontation zwischen der alten und der neuen Erfahrung. Der Feind des Lernprozesses ist nicht der Widerstand, sondern vorschnelle, unreflektierte Meinung, die eben diesen zu überspringen versucht. Das negative Moment der Erfahrung wird ausgeblendet, um eine bruchlose Folge positiver Erfahrungen aufrecht zu erhalten. Wenn der Mensch – hier argumentiert Buck mit Gadamer – neuen Erfahrungen gegenüber radikal undogmatisch sein will, dann muss er ständig gegen jene Eigenart des menschlichen Geistes ankämpfen, die nicht nur gelegentlich, sondern fortwährend die Vermeidung der Negation von Erfahrung anstrebt. Hier gewinnt die Funktion der *instantiae negativae*, als Widerstand der voreiligen Antizipationen, an Bedeutung.

Der Mensch stellt im Umgang mit seiner Umwelt aufgrund seiner bisherigen Erfahrungen Hypothesen und Verallgemeinerungen über die Funktionsweisen dieser auf, denen er grundsätzlich traut. Hält er jedoch dogmatisch an diesen fest, wendet sich die Vertrautheit gegen die neue Erfahrung und ein Lernprozess wird boykottiert. Revidiert er seine Antizipationen an den negativen Instanzen seiner Umwelt, ohne dabei seine prinzipielle Vertrautheit zu verlieren, kommt es zu neuen positiven Antizipation und zur Einsicht in den Prozess des Erfahrens selbst. Denn die negative Erfahrung – und nur sie – bewirkt eine Umkehr und ein Zu-sich-kommen aus der Befangenheit der Antizipation.

Buck wendet sich in weiterer Folge an Husserl, der von einer doppelten Bestimmtheit der Erfahrung spricht, nämlich als aktuelle Erfahrung, als Synthese erinnerter Erfahrungen und als Verstehen von etwas als etwas. Dieser zweite Modus des Verstehens ermöglicht die Kenntnisnahme einer Sache in einem Erfahrungskontext, also die Einbettung in einen Erfahrungshorizont.

In der Antizipation äußert sich ein Vorverständnis des Gegenstandes, welches in der Erfahrung am Gegenstand inhaltlich nähere Bestimmung findet. Jeder Horizont impliziert weitere Horizonte, die neue Antizipationen schaffen, wodurch jedes Unbekannte ein „relativ“ Unbekanntes und somit immer schon ein „relativ“ Bekanntes ist. Die Vorerfahrung ist wesentlich unthematisch und kein rein subjektiver Entwurf, sondern die Bedingung der Möglichkeit von Lernen. Lutz Koch erkennt die Leistung der phänomenologischen Sichtweise in der Gewichtung des Vorurteils: „Indem aber der anfänglich fremde Gegenstand durch Lernen und Erfahrung vertraut wird, wird auch diese Erwartung aufgehoben und enttäuscht: sie stellt sich als Irrtum heraus“ (KOCH 1995, S.30f.).

Kommt es im Lernprozess zu einer Enttäuschung der vagen Typik der Antizipation an der Erfahrung, so kommt es zu einem Wandel des Wissens vom Gegenstand, zu einem Wandel der Antizipation und zu einem Wandel des Erfahrungshorizonts des Lernenden. Wie schon Gadamer, erweitert Buck Husserls Erörterung der Horizontalität um die dialektische Bewegung des Geistes bei Hegel: „Das Erfahrende Bewußtsein kehrt sich um, d.h. es macht eine Erfahrung über seine Erfahrung. Diese hält nicht stand. Die neue Erfahrung ist also *bestimmte Negation*“ (BUCK 1989, S.83). Er geht aber über Gadammers Erörterung hinaus, indem er Hegels Problematisierung der Vorerfahrung heranzieht und von dieser ausge-

hend zwischen einem Lernen, bei dem es zu einem Wandel des Vorwissens kommt und einem, in dem ein Vorwissen umfassend expliziert wird, es aber zu keinem Wandel kommt, unterscheidet. Abschließend kehrt Buck zu Gadammers Argumentationslinie zurück und wendet seine These der radikalen Undogmatik: Auf den Lernbegriff um: Lernen ist die Überwindung der dogmatisch gewordenen Antizipationen, durch einen Wandel des Erfahrungshorizonts an negativen Instanzen: Ein *Sich-seiner-bewusst* werden.

Eine besondere Leistung Günther Bucks stellt dessen Wendung der Gadamerischen Analyse der Genese von Erfahrung auf Lernen dar. Buck verweist auf den Zusammenhang von Lernen und Erfahrung, er begründet das Vorwissen als die Bedingung der Möglichkeit von Lernen und erörtert die Bedeutung der negativen Instanzen sowie den Wandel des Erfahrungshorizontes im Lernprozess. Er erweitert den Erfahrungshorizont auf die Ebene mannigfacher Erfahrungshorizonte und differenziert zwischen Dazu- und Umlernen. Jedoch bleibt sowohl bei ihm, wie auch bei Gadamer eine entscheidende Frage offen: Nämlich jene nach der Bedingung für den Vollzug der bestimmten Negation. Und mit Dietrich Benner wurde die Frage laut, wie sich „der Raum zwischen der Erfahrung von Negativität und der bestimmten Negation“ verhält (vgl. BENNER/ENGLISH 2003, S.102). Denn nicht jede negative Erfahrung leitet postwendend eine Umkehrung ein, auch wenn der Erfahrende diese neue Erfahrung in seinen Horizont zu integrieren versucht und die Gültigkeit seiner alten Antizipationen anzweifelt.

Über die Funktionsweise innerhalb des Raumes zwischen Erfahrung und Negation könnte Jean Piaget Aufschluss geben (vgl. Kapitel 3.2). Dessen Methode ist eine genetisch-strukturelle und keine philosophisch-genealogische, wodurch der Lernprozess näher bestimmt und erklärt werden könnte. In weiterer Folge wurde dieser Einwand geprüft.

5.2 Ein genetisch-strukturelles Verstehen von Lernen und Negativität

Bei Jean Piaget wird Lernen nicht mehr genealogisch – also mit Blick auf die Genese – betrachtet, sondern strukturell-genetisch vom Ende der Entwicklung her, also mit Blick auf die Genetik des Lernenden analysiert. Die vorherrschende Frage ist hierbei, bei welchem Entwicklungsstand der Mensch bestimmte Lernfähigkeiten erwirbt und in welcher Reihenfolge sich die kognitiven Fähigkeiten aufbauen. Im Sinne unserer Fragestellung setzten wir einen Schwerpunkt auf Piagets Lernbegriff, wobei jener zwischen *Entwicklung*, also Lernen in einem weiteren Sinn, und einem *Lernen im engeren Sinn*, welches durch ersteres überhaupt ermöglicht wird, unterscheidet. Für ihn ist das kognitive Entwicklungsniveau, für den Lernerfolg des Kindes entscheidend, damit durch Erfahrung gelernt werden kann.

Lernen besteht demnach in der Anpassung des kognitiven Systems an (eventuell widersprechende) Informationen (Akkommodation), und der Vereinigung von Informationen in das vorhandene Wirklichkeitsmodell (Assimilation). Der innere Motor der Entwicklung ist hierbei nicht die Struktur des Nervensystems, sondern die Äquilibration, also: „...die Suche nach einem immer besseren intellektuellen Gleichgewicht. Dieses Gleichgewichtsstreben äußerte sich z.B. in der Bewusstwerdung von Widersprüchen und in ihrer Ausschaltung“ (KESSELRING 1988, S.37). Widersprüche und Negationen spielen in einem entwicklungspsychologischen Kontext eine maßgebliche Rolle.

Kontroversen mit der Umwelt und widerstreitende Schemata lösen ein Ungleichgewicht beim Lernenden aus, auf welches jener mit Alpha-, Beta-, oder Gamma-reaktionen reagiert. Diese Reaktionen stehen in einem direkt proportionalen Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung des Menschen, wobei auch im Lernalltag des Erwachsenen solche Reaktionen bemerkbar sind. Die Äquilibration bewirkt das notwendige Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkommodation und ermöglicht das Überleben des Subjekts. Demnach sind Konflikte die Ursache für das Ungleichgewicht, wobei das Ungleichgewicht die Motivation für die Äquilibration darstellt, was wiederum dem Motor für die kognitive Entwicklung gleichkommt. Die Äquilibration ist somit das Ziel und der Motor des Lernens, die Negation der Erfahrung gilt es zu überwinden.

In weitere Folge wurde nun diese teleologische Perspektive auf Lernen kritisch beleuchtet, wobei einige Zweifel an der Geltung des entwicklungspsychologischen Verständnisses von *Lernen und Negativität* aufkamen: Deutlich wurde hierbei, dass Jean Piaget das Ungleichgewicht – den Motor der kognitiven Entwicklung – einerseits auf das Streben nach „rationalerem“ Denken reduziert, andererseits die wesentlich produktive Bedeutung der Negativität im Lernprozess und die Umkehrung des Bewusstseins auf sich selbst ignoriert. Konträr zu Piaget wurde argumentiert, dass aus der Negativität von Erfahrung zu lernen kein linearen Prozess zunehmender Rationalität sei, sondern einer Modifikation des Vorverständnishorizonts und einem *Sich-seiner-bewußt-Werden* gleichkommt. Mit Meyer-Drawe konnte hierbei verdeutlicht werden: „Selbst die Negativität dieses Erfahrungsprozesses, die enttäuschte Vorerwartung, wird so der harmonistischen Progressivität untergeordnet“ (MEYER-DRAWE 1982, S.38).

Als weitere Schwäche der Piagetschen Auseinandersetzung mit *Lernen und Negativität* wird dessen Simulation der Negativität der Erfahrung problematisiert. In den entwicklungspsychologischen Experimenten wird dem Kind ein konstruiertes (meist physikalisches oder mathematisches) Problem vorgesetzt, das dieses lösen soll. Die Negativität der Erfahrung wird nicht vom Kind entdeckt und ist nicht Teil seiner direkten Umgebung, sondern sie wird ihm vom Forschern aufgedrängt, der die Äquilibrationstendenzen des Kindes zu messen versucht. Es kommt hierbei zu einer simulierten Laborerfahrung der Negativität und nicht zu einer tatsächlichen Konfrontation mit realen Widerständen. Der Lernprozess wird somit von vornherein transformiert und in gewisser Hinsicht verfälscht. Da Piaget die Negativität im Lernprozess rationalistisch verkürzt und ihrer Überwindung intendiert, scheint ein wirklicher Umlernprozess, eine Umkehrung des Bewusstseins auf sich selbst, in seinem Konzept prinzipiell unmöglich. Die Frage, die im Kontext der hermeneutischen Philosophie und der phänomenologischen Hermeneutik offen bleibt, warum nämlich mitunter ein Lernprozess trotz einer Negation der Erfahrung ausbleibt, könnte im Sinne Piagets damit beantwortet werden: Dass durch eine unzureichende kognitive Entwicklung ein Konflikt unbemerkt bleibe und das Subjekt dadurch zur Affirmation, statt zur Negation neigt. Diese Antwort stößt jedoch auf Schwierigkeiten, wenn dem Kind prinzipiell die Fähigkeit zu Lernen und zur Negation abgesprochen wird. Denn Piaget spricht dem neugeborenen Kind jede

Fähigkeit zu denken ab, da diesem die dazu nötigen kognitiven Instrumente fehlen und es primär zur Affirmation der Umwelt neigt. Sowohl Denken als auch Lernen aus der Negativität der Erfahrungen sind erst auf einer höheren Entwicklungsstufe möglich. Auch wenn der Entwicklungspsychologe konstatiert, dass Kinder wichtige mentale Fähigkeiten besitzen, um Welt wahrzunehmen, wird seine Forschung von der Frage bestimmt „was dem Kind eigentlich mangelt, um wie ein normaler, durchschnittlich gebildeter Erwachsener überlegen zu können“ (PIAGET 1969, S.259 in: MEYER-DRAWE 1982b, S.25). An dieser Stelle schien eine Konfrontation mit der phänomenologischen Pädagogik Meyer-Drawes, die ihre Methode im Vergleich zu Jean Piaget als die „umgekehrte Fragerichtung“ (vgl. MEYER-DRAWE 1982b) bezeichnet, zielführend (vgl. Kapitel 4.1.1).

Die vor-logische Stufe hat für Piaget nur eine vorübergehende und zu überwindende Bedeutung. Wilfried Lippitz und Käte Meyer-Drawe positionieren die kindliche Erfahrungsweise als eine besondere Sichtweise, die einem Vorverständnis der Sache gleichkommt und eine unthematische Struktur aufweist. Diese ist völlig different von einer logisch-mathematischen Erfahrung, liegt jener aber zu Grunde. Denn vor einem wissenschaftlichen Verständnis von Welt „liegt die lebensweltliche Erfahrung und der noch nicht theoretische reduzierte Umgang mit der Welt der Menschen und der Natur“ (LIPPITZ/MEYER-DRAWE 1982, S.11).

Entgegen Piagets Auffassung, der das vor-logische Niveau des Kindes auf die unterste Stufe der kognitiven Entwicklung positioniert, hat das unthematische strukturierte Vorwissen für die pädagogische Phänomenologie eine wesentliche und fundierende Bedeutung, da wir immer ein lebensweltliches und ein wissenschaftliches Wissen von Welt haben. Bevor eine methodisch geregelte Reflexion der Welt einsetzt sind wir schon immer in Welt engagiert. Dieses „*Engagement*“ impliziert eine Art der Erfahrung, die einem selbstverständlichen Umgang mit der Welt gleichkommt und erst dann reflektiert, wenn dieser Umgang an seine Grenzen kommt. Lernen durch die Negativität der Erfahrung findet sowohl auf einer lebensweltlichen als auch auf einer wissenschaftlichen Ebene statt, es berührt somit sowohl Erwachsene wie auch Kinder.

5.3 Das Phänomen des Umlernens

Resümieren wir kurz jene Auffassungen über *Lernen und Negativität*, die wir in diesem Streifzug durch die phänomenologische Pädagogik thematisiert haben. Diese letzte Station unseres Streifzugs (vgl. Kapitel 4) beinhaltet die drei anderen von uns erörterten Herangehensweisen zu *Lernen und Negativität*, wodurch jene direkt miteinander konfrontiert werden und ein inhaltlicher Überblick über die Thematik ermöglicht wurde.

Meyer-Drawes Erörterung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, vielmehr spricht sie von phänomenologischen Bemerkungen zum Lernvollzug. Diese Bemerkungen schließen an Günther Bucks Thesen zum Problem des Lernens an, der seine Perspektive auf den Vollzug des Lernens, und nicht auf dessen Resultat oder dessen Ziel, richtet. Durch diese Sichtweise wird deutlich, dass der Mensch in seinem Handeln und Wahrnehmen schon immer eine Vorerfahrung von Welt mit sich bringt. Durch die Ent-täuschung der Antizipation am fremden Gegenstand wird sich der Erfahrende über die Täuschung bewusst, die er bis jetzt für eine richtige Annahme über die Wirklichkeit hielt. Die alte Annahme bleibt als eine Durchgestrichene im Erfahrungshorizont des Lernenden enthalten und eine neue Erfahrung tritt hinzu. Der Lernende strukturiert durch die neue Erfahrung und auf Grund der alten Antizipation seinen Erfahrungshorizont um. Durch die Eröffnung des Erfahrungshorizonts im Umlernprozess wird dieser für neue Erfahrungen zugänglich gemacht.

Nicht die Überwindung der Ent-täuschung im Lernprozess ist hierbei ausschlaggebend (wie bei Piaget argumentiert wird), sondern die Erfahrung der Ent-täuschung und die Umkehrung des Bewusstseins auf sich selbst, sind wesentlich für den menschlichen Lernprozess. Man kann demnach von einer doppelten Produktivität der Negativität des Erfahrungsprozesses sprechen, nämlich in Bezug auf das neue Objekt und auf die Belehrung des Bewusstseins über sich selbst. Durch den Lernprozess im Durchgang durch die Negation der Erfahrung ändert sich die Weise des menschlichen Zur-Welt-Seins.

In weiterer Folge wurde die Funktion dieses Umlernprozesses in Frage gestellt. Das Um-lernen an der Negation der Erfahrung findet demnach nicht unumgänglich statt, sie kann auch verhindert oder erschwert werden. Entscheidend für ein

Um-lernen oder Nicht-Umlernen scheint hierbei die Offenheit des Erfahrungshorizonts des Lernenden. Denn der Erwartungshorizont bestimmt, welche Negative Instanzen als solche wahrgenommen werden und welche einen weiteren Umlernprozess einleiten können. Aus einer phänomenologischen Perspektive kommt hierbei der offenen Akzeptanz des Fremden in sich selbst und der Umwelt besondere Bedeutung zu.

Durch den Austausch mit dem Fremden wird der Lernende mit den Grenzen seines Vorverständnisses konfrontiert. Durch die Erfahrung des Anderen, durch die Akzeptanz einer differenten Perspektive auf Welt, erweitert sich der Erfahrungshorizont des Menschen und die Negativität der Erfahrung breitet sich aus. Durch die Fremdheit des Selbst und des Anderen wird ein Umlernprozess an der Negativität vollzogen und ermöglicht. Die Andersartigkeit und Fremdheit stellen für beide Seiten eine Ressource der Negation von Erfahrung dar und sollten als solche nicht ignoriert werden. Meyer-Drawe sieht die Bedingung der Möglichkeit von Lernen in der Empfänglichkeit für das Fremde im Anderen und im Ich. Mit dieser These endet der Streifzug durch *Lernen und Negativität*.

6. AUSBLICK

Ziel dieser Arbeit war es, mit guten Gründen eine Täuschung im pädagogischen Diskurs aufzuheben, die in jenem vorherrschend zu sein scheint. Ent-täuscht sollte hierbei ein teleologisches Verstehen von Lernen werden, das einen wesentlichen Aspekt des Lernprozesses verkürzt oder ignoriert: nämlich die Negativität. Durch eine Skizzierung einiger Überlegungen zum Thema *Lernen und Negativität* wurden einige Akzentuierungen gesetzt, um ein Wiedererinnern an die Negativität im Lernprozess zu ermöglichen. Es konnten einige Ansätze entwickelt werden, die Licht und Schatten in die Frage nach der Lücke zwischen Negation und bestimmter Negation bringen sollten. Doch nach wie vor kann – und nun mit Gründen – auf Günther Bucks These verwiesen werden:

„Unter allen menschlichen Leistungen scheint das Lernen seiner Natur nach zum Verborgenen und Unbekanntesten zu gehören. Vieles und Entscheidendes lernen wir, wie man sagt, ‚unbewußt‘, also so, daß wir uns prinzipiell nicht mehr darauf besinnen können, wie das Lernen vor sich gegangen ist.“ (BUCK 1969, S.11)

Auch wenn unsere Skizze von *Lernen und Negativität* unter Bezugnahme auf Gadamer, Buck, Piaget und Meyer-Drawe die Verborgenheit des menschlichen Lernvollzugs nicht aufheben konnte und vieles offen läßt, konnte die Negativität als elementarer Bestandteil im Lernprozess verdeutlicht werden und eine Richtung für eine weitere Auseinandersetzung gewiesen werden. Die Produktivität der Negativität von Erfahrung und das Phänomen des Umlernens haben im Lernprozess eine wesentliche Bedeutung und dürfen nicht vergessen werden. Besonders die Blickrichtung Weg vom Resultat des Lernens und hin zum Prozess des Lernens scheint für die weiteren Untersuchung dieses Themas relevant zu sein. Aus einer Blickrichtung, die um die Negativität im Lernvollzug weiß und den Lernprozess nicht von seinem Ende her denkt, sondern in seiner Genese problematisiert, können pädagogische Modeerscheinungen, wie die der nun überall geforderten Kompetenzen in einem neuen Licht erscheinen. Aus einem genealogischen Lernverständnis heraus, das von der Negativität im Lernprozess weiß, ergibt sich eine problematische Perspektive auf den Kompetenzbegriff. In diesem wird die Negativität aus dem Lernprozess liquidiert und somit ein wesentlicher

Aspekt des Lernvollzugs übersprungen. Durch eine Konfrontation mit der Negativität im Lernprozess könnte deutlich werden, dass es sich bei der Aneignung von Kompetenzen nicht um Lernen als Um-lernen, sondern (lediglich) um ein Dazulernen von Techniken handelt. Eine weitere Auseinandersetzung mit dieser Problematik könnte einige interessante und neuartige Kritikpunkte am Kompetenzbegriff eröffnen. Hierbei soll nur eine Spur aufgewiesen werden, die durch eine vertiefende Erörterung neue Perspektiven für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs aufweisen könnte.

7. LITERATURVERZEICHNIS

- ADORNO, T. W. (1983): Negative Dialektik. Frankfurt am Main, 3. Auflage.
- AUSUBEL, D. P. (1978): Die Förderung bedeutungsvollen verbalen Lernens, in Unterrichtswissenschaft Nr.1, S.58-66.
- BALLAUF, Th. (1966): Systematische Pädagogik – eine Grundlegung. Heidelberg, 2. Auflage.
- BASSECHES, M. (1984): Dialectic thinking and adult development. New Jersey.
- BENNER, D. (1996): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München, 3. Auflage.
- BENNER, D./BRÜGGEN, F. (2000): Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert und ihre Methoden. In: 42. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 240-263.
- BENNER, D./ENGLISH, A. (2003): Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel, S.96-111.
- BREINBAUER, I. (1998): Einführung in die allgemeine Pädagogik. Wien, 2. Auflage.
- BRINGUIER, J.-C. (1996): Jean Piaget. Im allgemeinen werde ich falsch verstanden. Hamburg.
- BRUNER, J. (1971): Studien zur kognitiven Entwicklung. Stuttgart.
- BUCK, G. (1973): Das Theorie-Praxis-Problem und die Pädagogik. In: Ders.: Hermeneutik und Bildung. München.
- BUCK, G. (1975): „Die Freudigkeit jenes Sprungs...“ In: WEINRICH, H. : Positionen der Negativität. München.
- BUCK, G. (1981): Negativität, Diskontinuität und die Stetigkeit des Bios. Wiederabdruck von Buch (1975). In: Ders.: Hermeneutik und Bildung. München.
- BUCK, G. (1989): Lernen und Erfahrung – Epagogik: Zum Begriff der didaktischen Induktion. Darmstadt, 3. Auflage.
- CORRELL, W. (1964): Lernpsychologie. Donauwörth.

- DEWEY, J. (1916/1985): Democracy and Education. The Middle Works Volume 9: South Illinois University Press; (Hg.) OELKERS, J./HYLLA E. (1993): Demokratie und Erziehung. Weinheim und Basel.
- FISCHER, W./LÖWISCH, D. (1998): Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker. Darmstadt, 2. Auflage.
- GADAMER, H.-G. (1974): Hermeneutik In: RITTER, J. (1974): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 3. Basel/Stuttgart, S.1061-1073.
- GADAMER, H.-G. (1990): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen, 6. Auflage.
- GIDDENS, A. (1999): Soziologie. Graz-Wien, 2. Auflage.
- GINSBURG, H./OPPER, S. (1998): Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. Stuttgart, 8. Auflage.
- GLASERSFELD, E. v. (1997): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt am Main.
- INHELDER, B. /SINCLAIR, H. (1974): Learning and development of cognition. Cambridge.
- KESSELRING, Th. (1988): Jean Piaget. München.
- KOCH, L. (1991): Logik des Lernens. Weinheim.
- KOCH, L. (1995): Bildung und Negativität. Grundzüge einer negativen Bildungstheorie. Weinheim.
- LANDGREBE, L. (1976): Der Weg der Phänomenologie. Gütersloh, 2. Auflage.
- LIPPITZ, W. (1980): Lebenswelt oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Weinheim/Basel.
- LIPPITZ, W. (1987): Phänomenologie als Methode? Zur Geschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik. In: LIPPITZ, W. / MEYER-DRAWE, K. (Hg.)1987.
- LIPPITZ, W./ MEYER-DRAWE, K. (Hg.) (1987): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Frankfurt am Main. 2.Auflage.
- MEDER, N. (1989): Kognitive Entwicklung in Zeitgestalten. Eine transzendental-philosophische Untersuchung zur Genesis des Zeitbewußtseins. Frankfurt am Main, 6.Band.
- MERLEAU-PONTY, M. (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin.

- MEYER-DRAWE, K. (1982): Phänomenologische Bemerkungen zum Problem menschlichen Lernens. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 58, S.510-524.
- MEYER-DRAWE, K./ LIPPITZ, W. (Hg.) (1982): Lernen und seine Horizonte. Königstein.
- MEYER-DRAWE, K. (1982b): Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses, in: MEYER-DRAWE, K./ LIPPITZ, W. (Hg.) (1982): Lernen und seine Horizonte. Königstein, S.19-41.
- MEYER-DRAWE, K. (1987): Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden. Fragen an den Primat des Pädagogischen Bezuges. In: MEYER-DRAWE, K./LIPPITZ, W.(Hg.)1987.
- MEYER-DRAWE, K. (1990): Illusion von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München.
- MEYER-DRAWE, K. (1996): Vom anderen Lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In: BORRELLI, M./RUHLOFF, J.(Hg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Hohengehren, Band 2, S.85-98.
- MEYER-DRAWE, K. (2000): Heideggers Bemerkungen zur Paradoxie des Lernens. In: GROSSMANN/JAMME(Hg.): Metaphysik der praktischen Welt. Perspektiven im Anschluss an Hegel und Heidegger. Festgabe für Otto Pöggeler. Amsterdam – Atlanta 2000, S.259-267.
- MIETZEL, G. (1998): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Göttingen.
- MILLER, P. (1993): Piagets Theorien der kognitiven Stadien. In: MILLER P. (1993): Theorien der Entwicklungspsychologie. Berlin.
- OERTER R./DREHER M. (1998): Entwicklung des Problemlösens. in: OERTER R./MONTADA L.(Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, 4. Auflage.
- PIAGET, J. (1974): Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde. Frankfurt am Main.
- PIAGET, J. (1976): Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Stuttgart.
- PIAGET, J. (1977): Die Psychologie des Kindes. Frankfurt am Main.
- PIAGET, J. (1977b): Von der Logik des Kindes zur Logik des Erwachsenen. Olten und Freiburg.
- PIAGET, J. (1985): Weisheit und Illusionen der Philosophie. Frankfurt am Main, 2. Auflage.
- PIAGET, J. (1995): Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. Frankfurt am Main, französisches Original: 1954.

- PLATON (1994): Menon. Hg. Margarita Kranz. Stuttgart.
- RIEGLER, K. F. (1980): Grundlagen der dialektischen Psychologie. Stuttgart.
- RITTELMEYER, C./PARMENTIER, M. (2001): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt.
- ROUSSEAU, J.-J. (1998): Emile oder Über die Erziehung. Hg. Martin Lang. Stuttgart.
- RUHLOFF, J. (1990): Lernen. In: BROCKHAUS ENZYKLOPÄDIE (1990). F. A. Brockhaus, 13.Band. Mannheim, 19. Auflage, S.296.
- SCHOEPE, B. (1998): Bericht der Tagung zum 100. Geburtstag Jean Piagets. Hamburg.
- SCHUSTER, P./SPRINGER-KREMSER, M. (1998): Anwendung der Psychoanalyse. Gesundheit und Krankheit aus psychoanalytischer Sicht. Wien, 2. Auflage.
- SPIELBERG, H. (1965): The Phenomenological Movement. A Historical Introduction. Den Hague.
- TREML, A. K. (1995): Lernen. In: KRÜGER /HELSPER(1995): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, S.93-102.
- WESTPHAL, K. (2002): Wirklichkeiten von Stimmen. Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung. Frankfurt am Main.
- WESTPHAL, K. (2002b): Grundlegende Bildungsphilosophische Überlegungen zu einer Theorie der medialen Erfahrung und Bildung. In: Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 4.

Abbildung 1: Online im WWW unter URL: Entwicklung des Denkens nach Jean Piaget. aus: <http://www.regiosurf.net/supplement/entwi/piaget.htm> (10.10.2003)

Konstantin Mitgutsch
 Obermoosweg 4
 5020 Salzburg
 Tel.: 0043/(0)6503830275
 e-mail: Konstantin_mitgutsch@hotmail.com

LEBENS LAUF

<i>Geburtstag</i>	15. März 1980	
<i>Geburtsort</i>	Salzburg	
<i>Staatsbürger- schaft</i>	Österreich	
 Ausbildung		
<i>Volksschule</i>	Übungsvolksschule d. Pädag. Akademie Salzburg	1986 – 1990
<i>Gymnasium</i>	Musisches Gymnasium Salzburg (BGIII) Reifeprüfung am 1. Juli 1998	1990 – 1998
<i>Zivildienst</i>	Rehabilitationswerkstatt Salzburg (RWS)	1998 – 1999
<i>Universität</i>	Universität Wien, Studium der Soziologie und Pädagogik Studienwechsel: Pädagogik mit einer Fächerkombination Soziologie/Publizistik Auslandssemester an der Humboldt Universität zu Berlin und der Freien Universität Berlin	seit Oktober 1999 Februar 2000 Februar – Juli 2003