

Benner, Dietrich [Hrsg.]
Erziehung - Bildung - Negativität

Weinheim u.a. : Beltz 2005, 206 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 49)



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich [Hrsg.]: Erziehung - Bildung - Negativität. Weinheim u.a. : Beltz 2005, 206 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 49) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-77805 - DOI: 10.25656/01:7780

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-77805>

<https://doi.org/10.25656/01:7780>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik · 49. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik · 49. Beiheft

Erziehung – Bildung – Negativität

Herausgegeben von Dietrich Benner

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2005 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41150

Inhaltsverzeichnis

Dietrich Benner

Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung 7

1. Theoretische Annäherungen

Käte Meyer-Drawe

Anfänge des Lernens 24

Alfred Schäfer

Die initiatorische Bedeutung der sokratischen Elenktik 38

Andrea English

Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung des Pragmatismus von Peirce, James und Mead für Deweys Theorie der reflective experience 49

Johannes Bellmann

Selektion und Anpassung. Lerntheorien im Umfeld von Evolutionstheorie und Pragmatismus 62

Gabriele Weiß

Distanzierung des Selbst und ästhetische Existenz 77

Lutz Koch

Eine pädagogische Apologie des Negativen 88

2. Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität

Norbert Ricken

„Freude aus Verunsicherung ziehn – wer hat uns das denn beigebracht!“ (Christa Wolf). Über den Zusammenhang von Negativität und Macht 106

Marcelo Caruso

Inadäquation und Pädagogik.

Von den Techniken der Produktion des Subjekts 121

3. Exemplarische Studien

Hans-Christoph Koller

Negativität und Bildung.

Eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von Kafkas „Brief an den Vater“ 136

Ray McDermott

In Praise of Negation 150

Fritz Oser

Negatives Wissen und Moral 171

Henning Schluß

Negativität im Unterricht 182

Klaus-Peter Horn

Negative Erfahrung und Gedenken.

Zur Möglichkeit von Bildung

angesichts des Unvorstellbaren 197

Dietrich Benner

Einleitung

Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung

Unter negativen Erfahrungen werden im alltäglichen Sprachgebrauch Erfahrungen verstanden, die wir lieber nicht machen, z.B. Enttäuschungen im Umgang mit uns nahe stehenden Menschen, Irritationen, die von einer unerwartet auftretenden Krankheit ausgehen, oder Überraschungen, z.B. durch Naturkatastrophen. Solche Erfahrungen können lästig, unangenehm oder gefährlich sein. Viele würden sie vielleicht am liebsten meiden, und manch einer mag im Fehlen solcher Erfahrungen das sehen, was man Glück nennt.

Enttäuschungen, Irritationen und Überraschungen stellen negative Erfahrungen dar, die anzeigen, dass ein anderer Mensch, unserer eigener Organismus, die Gesellschaft oder die Natur sich anders verhalten, als wir dies erwartet haben oder bisher gewohnt waren. Die Tatsache, dass negative Erfahrungen in den Beziehungen zu Mitmenschen, zu uns selbst und zur Umwelt zuweilen als störend empfunden werden, erschwert den Zugang zu einer zweiten Bedeutung negativer Erfahrungen. Diese verweist darauf, dass solchen Erfahrungen in pädagogischen Prozessen keine negative, sondern eine positive Bedeutung zukommt. Bildende Wechselwirkungen zwischen den Menschen sowie zwischen Mensch und Welt sind nämlich über negative Erfahrungen vermittelt und können ohne diese weder gelingen noch gedacht werden.

Diese Seite negativer Erfahrungen tritt in den Blick, wenn wir die umgangssprachliche Unterscheidung zwischen negativen und positiven Erfahrungen verlassen, welche erstere als „schlechte“, letztere als „gute“ Erfahrungen ausgibt. Nach der bildenden Bedeutung negativer Erfahrungen kann erst gefragt werden, wenn diese Wertdifferenz überschritten und der Sachverhalt reflektiert wird, dass sich bildende Erfahrungen durch eine Negativität anderer Art auszeichnen, ohne die Lernen in allen Bereichen – in der Praxis ebenso wie in den Wissenschaften, in der Erziehung ebenso wie im Kontext von Arbeit, Ethik, Politik, Kunst und Religion – gar nicht möglich wäre (vgl. Koch 1995; Oser/Spychinger 2005).

Die Bedeutung negativer Erfahrungen in Bildungsprozessen wird im Folgenden einleitend in fünf Schritten erläutert:

1. am Begriff der für Lehr-Lernprozesse konstitutiven Negativität der Erfahrung,
2. am flüchtigen Charakter negativer Erfahrungen in Bildungsprozessen,
3. an der Relevanz, die negative Erfahrungen für eine kritisch forschende Erziehungswissenschaft besitzen,

4. an der Funktion, die negativen Erfahrungen im Rahmen einer theoriegeleiteten und praxisbezogenen Ausbildung von Pädagogen zukommen könnte, sowie
5. mit Blick auf die Beiträge des hier vorgelegten Bandes, der sich in „Theoretische Annäherungen“, „Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität“ sowie „Exemplarische Studien“ gliedert.

1. Erziehung, Bildung und die Negativität der Erfahrung

Dass Lernprozesse nicht voraussetzungslos sind, sondern von Vorstellungen ausgehen, die ihrerseits schon erlernt worden sind, stellt eine in Theorien des Lernens und der Erziehung bis auf Sokrates, Platon und Aristoteles zurückzufolgende Einsicht dar. Dieser zufolge weisen die in Lernprozessen wirksamen und die aus ihnen hervorgehenden Vorstellungen jeweils Beziehungen zu Vorgestelltem und Nicht-Vorgestelltem auf. Als Aneignungsprozess eines Wissens und Könnens, in dem Erfahrungen des eigenen Wissens und Nicht-Wissens, Könnens und Nicht-Könnens eine wichtige Rolle spielen, vollzieht sich Lernen in der Spannung zwischen einem schon Gewussten und Gekonnten und einem noch nicht Gewussten und noch nicht Gekonnten. Dies gilt grundsätzlich für alles, was Menschen lernen, gelernt haben oder noch lernen werden.

Die Rede von einem „schon“ und einem „noch nicht“ ist hilfreich, um die Verlaufsstruktur von Lernprozessen zu beobachten und zu beschreiben. Sie kann jedoch zugleich Anlass zu dem Missverständnis geben, Lernen sei ein Prozess, der von einem Nicht-Können zu einem Können, von einem Nicht-Wissen zu einem Wissen führt. In dieser Deutung wird die Gleichzeitigkeit von Wissen und Nicht-Wissen, Können und Nicht-Können zugunsten eines Nachfolgeverhältnisses von „schon“ und „noch nicht“ ausgeblendet. Dieses definiert Lernen als eine fortschreitende Bewegung von einem schon Gewussten und Gekonnten zu einem demnächst Gewussten und Gekonnten. In Lernprozessen bewegen sich Lernende jedoch nicht einfach von einem Nicht-Wissen zu einem Wissen, von einem Nicht-Können zu einem Können, sondern in einem Zwischenraum, der nach allen Richtungen durch Wissen *und* Nicht-Wissen, Können *und* Nicht-Können begrenzt wird. Im Lernen wird ein schon Gewusstes und Gekonntes Fremdheitserfahrungen ausgesetzt, in denen das noch nicht Gewusste und noch nicht Gekonnte ein den Lernenden selbst Unbekanntes ist (vgl. Meyer-Drawe 1999; Benner 2003). Insofern kann man sagen, dass das Zwischen kein durch ein „schon“ und ein „noch nicht“ begrenztes, sondern ein Zwischen anderer Art ist. In seinen Überlegungen zur „Macht der Ereignisse“ führt Bernhard Waldenfels hierzu aus:

„Zunächst orientiert man sich entweder an dem, was ‚nicht mehr‘ ist, aber das Ereignis an seinen Ursprung zurückbindet, oder man orientiert sich an dem, was ‚noch nicht‘ ist, aber das Ereignis an sein Ziel zu bringen verspricht. Was ‚hier und jetzt‘ geschieht, bildet dann den bloßen Übergang zwischen Nicht-mehr und Noch-nicht. Doch dass sich etwas ereignet, aus der Reihe tritt, mir oder dir zustößt und zwischen uns geschieht, ohne dass es bereits keimhaft angelegt ist, kann nur besagen, dass das Ereignis von sich aus abweicht, sich verschiebt, sich faltet, sich schlängelt. Es kann nur besagen,

dass es anderes ist als das, was es ist, dass es anderswo ist als dort, wo es ist, dass es jemanden zustößt, der oder die andere sind als die, die sie sind. Eine alte Formel aufgreifend können wir feststellen: Jedes nunc stans wird unterhöhlt von einem nunc distans“.
(Waldenfels 2004, S. 169)

Das „distans“, von dem Waldenfels spricht, kommt dadurch zustande, dass Lernen Bekanntes in Unbekanntes und Unbekanntes in Bekanntes transformiert. In über Ereignisse vermittelten lernenden Transformationen tritt weder an die Stelle eines alten Unbekannten einfach ein neues Bekanntes noch ein Neues Unbekanntes an die Stelle eines alten Bekannten. Der transformatorische Prozess ist vielmehr dadurch bestimmt, dass an einem Bekannten etwas Unbekanntes erfahren wird und Unbekanntes sich in bestimmten Aspekten als zum Teil schon bekannt erweist. Beide Formen der Transformation sind im Lernen jeweils über Irritationen vermittelt.¹ Diese werden in negativen Erfahrungen angezeigt, in denen an bekannten Weltinhalten neue aufbrechen oder neue Welterfahrungen Bekanntheitsmomente freisetzen. Transformatorische Irritationen dieser Art können in Lernprozessen nicht ein für alle Mal überwunden werden, sondern bleiben für weiteres Lernen konstitutiv, auch wenn sie, nachdem sie erlitten, bemerkt und ausgelegt wurden, allmählich verschwinden oder plötzlich ausbleiben.

Irritierende negative Erfahrungen lassen sich in pädagogischen Prozessen sowohl aufseiten der pädagogischen Akteure als auch aufseiten der Adressaten pädagogischer Einwirkungen beobachten. Pädagogische Akteure werden mit ihnen konfrontiert, wenn Maßnahmen, die zuvor hilfreich zur Unterstützung von Lernprozessen Heranwachsender waren, unwirksam werden, Heranwachsende, wenn eingetübte Urteilmuster sich als untauglich erweisen, um ein bestimmtes Problem zu verstehen oder zu lösen. Pädagogische Akteure neigen zuweilen dazu, den eigenen Frustrationen eine größere Aufmerksamkeit als den Irritationen zu widmen, denen ihre Klientel in Lehr-Lern-Prozessen ausgesetzt ist. Das mag damit zusammenhängen, dass den pädagogischen Akteuren die von den Heranwachsenden anzueignenden oder zu erlernenden Sachverhalte und Verhaltensweisen in der Regel schon bekannt und vertraut sind. Sie bemerken daher Fremdheitserfahrungen und Enttäuschungen stärker bei sich selbst und an ihren eigenen Handlungen und weniger bei den Heranwachsenden, deren Lernprozesse sie zu unterstützen und zu fördern suchen.

Bezieht man beide Formen negativer Erfahrungen aufeinander, so wird verständlich, warum pädagogische Akteuren zuweilen die Bedeutung von Fremdheitserfahrungen und Irritationen aufseiten ihrer Klientel übersehen oder unterschätzen. Ihre Vertrautheit mit dem von den Lernenden Anzueignenden kann den Blick auf jene Situation verstellen, in der sich Heranwachsende als Lernende befinden. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn pädagogische Akteure Lernprozesse in einem Raum-Zeit-Gefüge verorten, in

1 Vgl. hierzu die Dissertation von A. English (2005b), welche die Bedeutung von Irritationen für Lehr-Lernprozesse in einem Vergleich der pädagogischen Theorien von Herbart und Dewey untersucht und eine Interpretation der Pädagogik Deweys erarbeitet, die diese auf europäische Traditionen des Erziehungsdenkens zurück bezieht.

dem das durch Irritationen markierte Zwischen auf ein solches zurückgenommen wird, das durch ein „schon“ und ein „noch nicht“ begrenzt erscheint.²

Negative Erfahrungen gibt es in pädagogischen Interaktionen sowohl bei den Heranwachsenden als auch bei Erziehenden und Lehrenden. Von ihnen können auf beiden Seiten bildende Wirkungen ausgehen, wenn die durch Irritationen markierten Zwischenräume nicht auf solche zwischen einem bekannten „schon“ und einem feststehenden „noch nicht“ verkürzt, sondern als Räume interpretiert werden, die durch Verfremdungen eines schon Bekannten strukturiert sind. Solche Verfremdungen sind für Suchbewegungen offen, die nicht auf ein bekanntes Noch-Nicht, sondern ohne festen Ort auf ein Unbekanntes finalisiert sind (vgl. Borrelli 2003; Westphal 2004).

2. Zum flüchtigen Charakter der Negativität der Erfahrung in Bildungsprozessen

Die Wahrnehmung und Beobachtung der räumlich-zeitlich nicht festzustellenden Struktur des Lernens ist komplex und schwierig. Negative Erfahrungen lassen sich im Lernen nicht festhalten, sondern werden in Lernprozessen – unvermeidbar – vergessen. Die über negative Erfahrungen vermittelte Struktur des Lernens muss daher, um Bildungsprozesse und pädagogisches Handeln orientieren und auf diese regulierend zurückwirken zu können, reflexiv und künstlich erinnert werden. Erfahrungen sind, wie Gadamer mit Verweis auf Aristoteles ausgeführt hat, nicht statisch, sondern, einem „fliehenden Heer“ vergleichbar, flüchtig (vgl. Gadamer 1975, S. 334ff.). In ihnen verändert sich nicht nur unser Wissen über eine vorgegebene Welt, sondern verändern wir uns stets auch selbst (vgl. Gadamer 1975, S. 337).

An einem Beispiel lässt sich dies verdeutlichen. Wenn Kinder für sie Neues lernen, lernen sie niemals nur etwas hinzu. So kann ein Kind, das das Laufen gelernt hat, nicht noch einmal laufen lernen; es lernt nun weiter, indem es die es umgebende Welt auf eigenen Füßen durchschreitet. Wusste es vorher nicht, was Gehen ist, so weiß es nun nicht mehr, was Nicht-Laufen-Können für es bedeutete. Das neugeborene, in der Wiege liegende Kind, das krabbelnde Kleinkind und das Kind, das laufen kann, sind nicht nur verschiedene Kinder; diese existieren zugleich in verschiedenen Welten. Aus der Welt, die der Säugling, seine Sinne ausbildend, wahrzunehmen begann, ist eine Welt geworden, die das Kind mal langsamer, mal schneller durchschreitet. Schon bald wird es auch diese Welt verlassen und sich aus der elterlichen Wohnung in die des Treppenhauses, der Straße, des Dorfes oder des Stadtteils, der Stadt und der Medien begeben.

Dass sich in selbst- und weltbildenden Lernprozessen mit den Lernenden die von diesen wahrgenommene Welt und mit dieser die Lernenden selbst verändern, führt zu

2 Auf Verkürzungen pädagogischer Situationen, Prozesse und Interaktionen zum „Diesseits“ professioneller „Belehrungswut“ hat Horst Rumpf (2004) in seiner jüngsten Schrift hingewiesen, welche der Unverzichtbarkeit negativer Erfahrungen auf Seiten der Lernenden wie der Lehrenden eine besondere Aufmerksamkeit widmet.

der Frage, wie die verschiedenen Subjekt- und Weltzustände untereinander verbunden sind. Auf diese Frage haben Hermeneutiker wie Hans-Georg Gadamer und Günther Buck unter Berufung auf die von Aristoteles bis Hegel rekonstruierbare Tradition die Antwort gegeben, Bildungsprozesse seien so strukturiert, dass in ihnen alte und neue Erfahrungen immer schon in der Form einer „bestimmten Negation“ verschmolzen seien. In bestimmten Negationen sei das Alte im Neuen gleichsam aufgehoben und das Neue für weitere Erfahrungen zugleich offen gehalten (vgl. Gadamer 1975, S. 345; Buck 1975, S. 175f.; Buck 1981, S. 94; vgl. hierzu und zum Folgenden auch Benner 2003). Diese Antwort kennt keinen unbestimmten Zwischenraum zwischen negativen Erfahrungen und ihrer bestimmten Negation. Sie kann sich darauf berufen, dass Irritationen und das in ihnen erfahrene Nicht-Wissen und Nicht-Können überall dort, wo etwas gelernt worden ist, immer schon in ein neues Wissen und Können aufgehoben sind. Das neue Wissen und Können steht in der Wirkungsgeschichte eines Lernprozesses, der in diesem Wissen und Können zu einem bestimmten Resultat geführt hat.

Von bestimmten Negationen dieser Art war in den Beispielen die Rede. Wenn ein Kind das Laufen erlernt hat, ist das frühere Krabbeln- und Nicht-Laufen-Können in ein neues Können überführt und folglich in bestimmter Weise negiert. Wenn ein Kind das Schwimmen erlernt hat, weiß es nicht mehr, in welcher Welt es als Nicht-Schwimmer lebte und was Nicht-Schwimmen-Können für es bedeutete. Begibt es sich nun ins Wasser, fängt es unwillkürlich zu schwimmen an und macht auf diese Weise die Erfahrung, dass in dem neuen Wissen und Können das frühere Nicht-Schwimmen-Können nicht auf unbestimmte, sondern auf bestimmte Weise negiert ist.

Ohne negative Erfahrungen ist Lernen nicht möglich. Wo aber gelernt worden ist, ist die erfahrene Negativität eines Nicht-Wissens und Nicht-Könnens bereits in ein neues Können überführt. Die Logik des Übergangs von der Erfahrung eines Nicht-Wissens und Nicht-Könnens in die Erfahrung, etwas gelernt zu haben, lässt sich daher mit Gadamer und Buck als die eines „Sprunges“ beschreiben, bei dem freilich die Transformation selbst „in auffallender Weise unklar“ bleibt (Gadamer 1975, S. 333). Für das Lernen gilt, was Heraklit vom Fluss sagte, wenn er darauf hinwies, dass man nicht „zweimal in denselben Fluss steigen“ könne (Heraklit: Fragment 91). Es ist unmöglich, etwas, das man gelernt hat, noch einmal zu lernen. Wir lernen auf der Grundlage von schon Gelerntem weiter und können daher bereits Gelerntes nicht noch einmal lernen. Zum Lernen gehört, dass einmal Gelerntes gekannt, allenfalls in Teilen verlernt, nicht aber ein zweites Mal neu gelernt werden kann.

Die Plötzlichkeit, mit der in bildenden Lernprozessen ein neues Können an die Stelle eines alten Nicht-Könnens tritt, darf aber darüber hinwegtäuschen, dass es zwischen negativen Erfahrungen und ihrer bestimmten Aufhebung in einem neuen Wissen und Können Zeiten und Räume gibt, die im Lernen ausgehalten werden müssen und durch die Metapher der „Verschmelzung“ (Gadamer 1975, S. 289f.) nicht schon erfasst oder begriffen werden (vgl. Brüggen 1988; Mitgutsch 2003). Diese Zeiten und Räume lassen sich nicht als bestimmte Negation fassen.

3. Zur Relevanz negativer Erfahrungen für eine forschende Erziehungswissenschaft

Pädagogische Akteure und forschende Erziehungswissenschaftler sollten den durch negative Erfahrungen angezeigten Zwischenräumen in Lehr-Lern-Prozessen eine besondere Aufmerksamkeit schenken und fragen:

Wie vollzieht sich Lernen im Raum zwischen der Erfahrung der Negativität und ihrer bestimmter Negation, in jenem Niemandland also, in dem die Enttäuschung eines Vorwissens manifest, die Umstrukturierung des Wissens und seines Gegenstandes aber noch nicht gelungen, die Negativität einer Irritation erlitten, die Not, in welche diese führt, aber noch nicht gewendet, das Alte zwar als problematisch erkannt, die Lösung aber noch nicht gefunden ist (vgl. Benner 2003, S. 100)? Zwar gilt, dass man zum Zwecke des Verstehens einer Antwort immer auch die „Frage verstehen“ muss, „auf die etwas die Antwort ist“, und dass sich in solchem Verstehen Antworten nur überliefern lassen, wenn diese im Überlieferungsprozess auf „wirkliches Fragen“ zurückbezogen werden (Gadamer 1975, S. 356). Das wirkliche Fragen in Bildungsprozessen, die der überliefernden Neuaneignung von Traditionen vorgelagert sind, geht hierin jedoch nicht auf. In seinem Zentrum stehen nicht Antworten, die es aus ihnen zugehörigen Fragen zu erlernen gilt, sondern Fragen, vor die sich Lernende zunächst in Unkenntnis möglicher Antworten gestellt sehen.

Die sich hier andeutende Differenz markiert Unterschiede, die im Bereich pädagogischer Theorien zwischen einer allgemeinen und einer pädagogischen Hermeneutik nachweisbar sind (vgl. Benner 1983) und in der Forschung zwischen behavioristischen und interaktionistischen Ansätzen beobachtet werden können (vgl. Brüggem 1980). Sie werden in der jüngsten Diskussion über eine gegenstandsadäquate Grundlegung und Ausrichtung erziehungs- und humanwissenschaftlicher Forschung an Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen hermeneutischen und phänomenologischen Fragestellungen und Sichtweisen thematisiert (vgl. Meyer-Drawe 2003, S. 511). Der unter der Bedingung einer „Widerständigkeit der Dinge“ (Meyer-Drawe 1999) sich vollziehenden Konstitution der Weltphänomene wird dabei nicht nur ein zeitlicher, sondern mit Verweis auf das Leibapriori zugleich ein sachlicher Vorrang vor wirkungsgeschichtlichen Überlieferungsfragen eingeräumt.

Einige der genannten Fragestellungen finden sich bereits in älteren Diskurskontexten. So hat beispielsweise schon John Dewey, ohne den Begriff der Negativität der Erfahrung zu verwenden, einen in der angelsächsischen Diskussion wirksamen Begriff des Lernens entwickelt, der pädagogisches Handeln darauf verpflichtet, Lehr-Lernprozesse – aufseiten der Schüler und aufseiten der Lehrer – als Prozesse einer denkenden Erfahrung zu konzipieren (siehe Dewey 1916/1985, S. 151ff.; vgl. auch Benner/English 2004). In seiner Theorie des Lernens unterscheidet er zwischen einfachen und reflektierenden Erfahrungen. Erstere sind noch nicht über eine reflektierte Wechselwirkung von Wissen und Nicht-Wissen, Können und Nicht-Können vermittelt. In der Transformation einfacher in reflektierende Erfahrungen sah Dewey die Aufgabe einer Erziehung, die nicht nur einen Fortschritt im Wissen und Können herbeiführt, sondern zugleich eine

Grundlage moderner Demokratie sichert. Die Erziehung der Einzelnen zur Hervorbringung produktiver Selbst- und Weltentwürfe legt nach Dewey allen die Pflicht auf, sich an der Suche nach dem „Besseren“ zu beteiligen und die Erfahrungen, die sie dabei machen, untereinander auszutauschen.

Eine Theorie reflektierender Erfahrung, die den Prozess der modernen Ausdifferenzierung menschlichen Handelns in die Bereiche und Systeme der Politik, der Erziehung, der Moral, der Ökonomie, der Kunst und der Religion mitbedenkt und lebensweltliche Differenzen, wie sie zwischen vorwissenschaftlichen und wissenschaftlichen Erfahrungen nachweisbar sind, beachtet, wird sich heute mit Deweys Antwort allein nicht mehr begnügen können. Sie wird auf einen überwölbenden Begriff von Demokratie verzichten und die ausdifferenzierten Bereiche und Gesellschaftssysteme einschließlich der zwischen diesen bestehenden Spannungen und Konflikte zu berücksichtigen suchen (vgl. Bellmann 2005b). Eine solche Theorie wird zudem hinter Deweys Abgrenzung einfacher und reflektierender Erfahrungen zurückgehen, die einseitig dem Ansatz neuzeitlicher Wissenschaft verpflichtet ist, und fragen, welche Bedeutung den vielfältigen Formen von Negativität, Kritik und Rationalität in diesen Systemen und im Medium einer diskutierenden Öffentlichkeit zukommt (vgl. Benner 2001).

4. Zur möglichen Bedeutung der Negativität der Erfahrung für eine theoriegeleitete und praxisbezogene Ausbildung von Pädagogen

Die bisher diskutierten Fragen machen auf grundlegende Probleme der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern aufmerksam. Dass Lernprozesse, in denen Neues erlernt wird, über negative Erfahrungen vermittelt sind, die im Lernen vergessen werden, besagt für das Erlernen der Erziehungs- und Lehrkunst, dass in diesem das unweigerlich mit dem Lernen verbundene Vergessen künstlich erinnert werden muss. Dies aber kann nur gelingen, wenn die negativen Erfahrungen im Bildungsgang nicht-professioneller und professioneller Pädagogen durch Reflexion dem Vergessen ein Stück weit entrissen und für neue Lernprozesse wieder zugänglich gemacht werden.

Die Aufarbeitung vergessener negativer Erfahrungen könnte zu einem unverzichtbaren Moment der Ausbildung für pädagogische Berufe werden. Nur wer um die im eigenen Bildungsgang wirksamen negativen Erfahrungen weiß, kann jene Irritationen und Enttäuschungen verstehen, die Heranwachsende in ihren Lernprozessen widerfahren, und die Aporien, die sie durchlaufen, bewusst planen, arrangieren und auswerten. Im Studium sollten daher Lernerfahrungen, die über das Lernen in der eigenen Schulzeit hinaus bis in die Kindheit zurückreichen, theoriegeleitet und systematisch aufgearbeitet werden.³

Die Thematisierung und Auseinandersetzung mit negativen Erfahrungen ist freilich nicht nur eine Aufgabe des Studiums. Das Vergessen solcher Erfahrungen holt auch diejenigen ein, die einen pädagogischen Beruf ergriffen haben und ausüben. Wer bei-

3 Zur bildenden Bedeutung der „Kindheit als Erinnerung“ siehe Berg 2004, S. 514-516.

spielsweise das Handwerk des Lehrers beherrscht, weiß nicht mehr, wie er es erlernt hat. Sein Bildungsgang ist hierin durchaus demjenigen vergleichbar, der den Lehrerberuf zwar ergriffen, die hierfür notwendigen Kompetenzen jedoch nie erworben hat. Auch der missratene Lehrer kennt seinen Bildungsgang nicht, der ihn für den Beruf, den er nun ausübt, ungeeignet werden ließ. Gute wie schlechte Lehrer stimmen darin mit guten wie schlechten Schülern überein, dass ihnen normalerweise die Herkunft ihrer Qualitäten und Defizite entfallen ist. Die Eigenart mancher Lehrer, die Ursache für ihre fehlende Lehrkompetenz nicht bei sich, sondern bei den Schülern zu suchen, hat hierin ebenso ihren Grund wie die Einstellung mancher Schüler, die ihre Defizite nicht auf eigene Lernprozesse zurückführen, sondern einseitig dem Handeln ihrer Eltern und Lehrer zuschreiben.

Zu den Aufgaben der Ausbildung von Pädagogen gehört es daher, dem unvermeidlichen Vergessen der Genese der eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen entgegenzuwirken. Die bildende Bedeutung negativer Erfahrungen geht in ihrer über Vergessen vermittelten Wirkungsgeschichte nicht auf. Die Aufarbeitung dieser Wirkungsgeschichte kann angehende Pädagogen in die Lage versetzen, sich mit der eigenen, abgeschlossenen, zumindest zurückliegenden Erziehung reflexiv auseinanderzusetzen. Systematischen, historischen, vergleichenden und empirischen Studien könnte in diesem Zusammenhang eine aufklärende Kraft zukommen, wenn sie Studierende darin unterstützen,

- zu den Erziehungsmustern und -normen des eigenen Bildungsgangs,
- zu den Wirkungsmechanismen der Institutionen einschließlich der in ihnen geltenden Üblichkeiten
- sowie zu den Verhaltensweisen und Erfahrungen der älteren Generation und der nachwachsenden Schülergenerationen.

eine reflexive Distanz zu gewinnen.

Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und Forschung kann zur Entstehung solcher Distanz beitragen, wenn sie an die vergessenen Irritationen erinnert, die Schüler und Studierende in ihrem Bildungsgang erfahren haben, und in das Gedächtnis zurückholt, was diesem – unvermeidbar – entglitten ist. Ohne Vergessen sind keine neuen Erfahrungen möglich. Das Erinnern des Vergessenen aber holt das Vergessene niemals authentisch einfach zurück, sondern erzeugt dieses in gewissem Sinne neu. Im Erinnern von Vergessenem sind wir gleichsam Beobachter unserer selbst. Wir kehren nicht in jenen Status zurück, den wir vor dem Vergessen innehatten, sondern treten zu uns selbst in eine reflexive Distanz, die uns für eigene und fremde Lernerfahrungen auf neue Weise empfänglich macht.

Die Empfänglichkeit für Lernerfahrungen ist an eine pädagogische Sensibilität zurückgebunden, die es professionellen Pädagogen erlaubt, die bildende Funktion negativer Erfahrungen bei sich und anderen wahrzunehmen und zu beobachten. Beobachtungen dieser Art werden jedoch nicht nur von professionellen Pädagogen gemacht, sondern stellen sich zuweilen auch in der Interaktion von Kindern ein. Als meine 6-jährige Tochter – für sie selbst ebenso unerwartet wie für ihre Bezugspersonen – eines Morgens von mir verlangte, dass ich an ihrem Fahrrad die Stützräder entfernte, die an-

dere Kinder des Stadtteils längst im Alter von 4 oder 5 Jahren hatten demontieren lassen, und als sie daraufhin in wenigen Minuten das Fahrradfahren ohne Stützräder erlernte, ging im Stadtteil die Kunde hiervon in Windeseile von Mund zu Mund. Die Kinder, die Ruths gerade erworbene Fahrradfahrkunst beobachteten, riefen einander als Sachverständige zu: Schaut, Ruth Benner fährt ohne Stützräder! Sie würdigten auf diese Weise eine Lernanstrengung, die Ruth niemand – auch die Stützräder nicht – hatten abnehmen können, und begrüßten sie zugleich als neues Mitglied in jener Gruppe von Menschen, die als Fahrradfahrer nur mehr in der Erinnerung, nicht aber lebensweltlich um jene Balancieranstrengungen wissen, die ihnen das Erlernen dieser Fortbewegungskunst zuvor abverlangt hat.

Abschließend soll auf mögliche Konsequenzen hingewiesen werden, die sich aus der Struktur negativer Erfahrungen und dem mit ihnen unvermeidbar verbundenen Vergessen für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und Forschung und für die Ausbildung von Pädagogen ergeben.

Zur Ausbildung von Pädagogen gehört unverzichtbar, dass sich angehende Erzieher und Lehrer mit den in ihren eigenen Lernprozesse vergessenen Irritationen auseinandersetzen und diese sowohl biografisch als auch theoriegeleitet aufarbeiten. Solche Aufarbeitung kann durch eine Auseinandersetzung mit den in der Tradition und in der Gegenwart diskutierten Theorie- und Forschungsansätzen gefördert werden, welche die konstitutive Bedeutung negativer Erfahrungen in Lehr-Lern-Prozessen thematisieren bzw. vernachlässigen oder ausblenden.

An eine solche Reflexionsphase könnten sich Praxisphasen anschließen, die in Orientierungs- und Fachpraktika den Blick dafür öffnen, mit welchen Irritationen Pädagogen und ihre Klientel heute konfrontiert werden und wie sie mit diesen in der Praxis – mehr oder weniger erfolgreich – umgehen.

Schließlich könnte versucht werden, angehende Pädagogen frühzeitig an Forschungsvorhaben zu beteiligen, die sich um empirische Beobachtungen, historische Rekonstruktionen, vergleichende Auswertungen und systematische Analysen negativer Erfahrungen in der pädagogischen Praxis bemühen.

Negative Erfahrungen gibt es nicht nur in pädagogischen Kontexten, sondern auch in allen anderen Bereichen menschlichen Denkens und Handelns. Erst hieraus gewinnen sie ihre über pädagogische Lehr-Lern-Prozesse hinausweisende, allgemeine bildende Bedeutung. Es kommt daher darauf an, in modernen Gesellschaften eine öffentliche Lernkultur zu entwickeln, die dem Arrangement, der Thematisierung und der Auseinandersetzung mit negativen Erfahrungen im Erziehungssystem und in den Institutionen der Ausbildung von Pädagogen jene Bedeutung zuerkennt, die ihnen im Rahmen von Lern- und Bildungsprozessen zukommt.

Wer nicht aus Fehlern lernen kann, der wird auch durch Schaden nicht klug. Negative Erfahrungen aber müssen nicht schädlich sein. Sie könnten zu jenem Grundbestand von Erfahrungen gehören, auf dem wir – skeptisch und neugierig zugleich – weiterlernen können.

5. Zu den Beiträgen des Bandes

Die Beiträge dieses Bandes sind aus einem Symposium hervorgegangen, das die Abteilungen für Allgemeine Erziehungswissenschaft (Federführung), Historische Erziehungswissenschaft und Vergleichende Erziehungswissenschaft im Dezember 2003 am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin unter Mitwirkung geladener Gäste veranstaltet haben.

Den mit „Theoretische Annäherungen“ überschriebenen ersten Teil eröffnet Käte Meyer-Drawe mit einem Beitrag über „Anfänge des Lernens“, in den „Ergebnisse“ aus einem von der DFG geförderten „Forschungsprojekt zum Thema ‚Diskurse des Lernens‘“ eingeflossen sind. Mit Blick auf philosophische Traditionen seit Platon und die Diskussion über neue Erkenntnisse der Gehirnforschung wird gezeigt, dass es Anfänge des Lernens gibt, die nicht einem „Mangel an Erkenntnis“, sondern einem „Überschuss an Welterfahrung“ entspringen und weder hermeneutisch noch szientifisch einholbar sind (Meyer-Drawe 2005, S. 25).

In seinem Beitrag zur „initiatorischen Bedeutung der sokratischen Elenktik“ vergleicht Alfred Schäfer die paradoxe Struktur der sokratischen Aporetik und des von Sokrates bezeugten Festhaltens an den Gesetzen der Polis (Schäfer 2005, S. 38f.) mit paradoxalen Praktiken einer „Initiation in traditionelle Gesellschaften“ (ebd., S. 40ff.). Differenzen und Gemeinsamkeiten beider Umgangsformen mit Negativität und Positivität erblickt Schäfer darin, dass sowohl das sokratische Wissen des Nichtwissens als auch traditionelle Formen der Initiation auf nicht-propositionale Voraussetzungen verweisen, die für Prozesse der Selbst- wie der Weltvergewisserung konstitutiv sind.

In ihrem Beitrag über „Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens“ legt Andrea English eine Neuinterpretation pragmatistischer Erkenntnis- und Lerntheorien vor, welche diese zu europäischen Traditionen in Beziehung setzt (English 2005a). Für Peirces Begriff einer „Irritation of Doubt“ (ebd., S. 50ff.), James Verortung der „Leading Ideas“ zwischen „difficulty und truth“ (ebd., S. 52ff.), Meads sozialgeschichtlichen Analysen der „Problems for Thought“ (ebd., S. 55f.) und Deweys Theorie einer „reflective experience“ (ebd., S. 56ff.) wird nachgewiesen, dass sie negativen Erfahrungen, die insbesondere in kontinentalen Theoriezusammenhängen diskutiert werden, eine zentrale Rolle zuerkennen.

Johannes Bellmann fragt, inwieweit „Lerntheorien im Umfeld von Evolutionstheorie und Pragmatismus“ für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und Forschung eine Logik „jenseits von Kausalität und Teleologie“ bereitstellen (Bellmann 2005a, S. 62). Gewürdigt wird, dass pragmatische Lerntheorien die kontextgebundene Bedeutung negativer Erfahrungen sowohl evolutions- als auch handlungstheoretisch interpretieren (ebd., S. 63). Der Beitrag gelangt schließlich zu der Diagnose, weiterreichende Gewinne für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und Forschung seien erst zu erwarten, wenn diese Phänomene selektiver Abkoppelung eine vergleichbare Aufmerksamkeit wie Anpassungsvorgängen entgegenbringen.

Im Beitrag „Distanzierung des Selbst und ästhetische Existenz“ vergleicht Gabriele Weiß zwei Diskurse über Lebenskunst, den des späten Foucault, der antike Techniken

der Lebensführung und moderne „Möglichkeiten des Anderswerdens“ in Praktiken der „Entunterwerfung“ zusammenzuführen suchte (Weiß 2005, S. 78 ff.), und Kierkegaards Unterscheidung scheiternder Bildungsprozesse, welche die Möglichkeiten des Selbstentwurfs entweder überdehnen oder unterbieten (ebd., S. 80 ff.). Im Vergleich beider Konzepte gelangt sie zu dem Ergebnis, dass die „Zwangsläufigkeit“ der von Kierkegaard beschriebenen Formen der Verzweiflung von Foucault her ebenso in Frage gestellt werden kann, wie sich von Kierkegaard her Foucaults Plädoyer für einen spielerisch-experimentellen Umgang mit der eigenen Existenz problematisieren lässt.

Die Theoretischen Annäherungen schließen mit einer „pädagogischer Apologie des Negativen“. In ihr zeigt Lutz Koch an der logischen Struktur „Negativer Urteile“, an Beziehungen zwischen „Erkenntnis und Negativität“, an Grundfragen „Negativer Anthropologie“ und „Ontologie“ sowie an Elementen einer „Negativen Praxis“, dass ein „systematischer pädagogischer Grundgedanke“ auf „Negativität in Erziehung, Unterricht [...] und Bildung“ nicht verzichten kann (Koch 2005, S. 88, S. 89, S. 90, S. 91). Der Beitrag konkretisiert diese These in Exkursen zum Begriff einer „Pädagogischen Negativität“, zu Ansätzen einer „negativen pädagogischen Anthropologie“, zu Phänomenen und Sachverhalten „negativer Subjektivität“ sowie an den Beziehungen zwischen „Lernen und Negativität“ und „Lernen und negativer Erfahrung“ (ebd., S. 93 f., S. 94 ff., S. 96 ff., S. 98 ff., S. 101 ff.).

Der zweite Teil des Bandes präsentiert „Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität“. In diesen untersucht Norbert Ricken Zusammenhänge zwischen „Negativität und Macht“, welche auf Beziehungen zwischen „Kritik und Negativität“ verweisen. In einer „kleinen Topographie der Negativität“ deutet er Negativität mit Kierkegaard als eine „Wunde“, in der unterschiedliche Denkformen zusammentreffen (Ricken 2005, S. 107 ff.). Diese weisen Beziehungen zu Machtgefügen auf, in denen Macht weder kausal noch intentional, sondern in Wechselwirkung mit Freiheit als eine „ambivalente Strategie gleichzeitiger Affirmation und Negation“ auftritt (ebd., S. 115). Der Beitrag schließt mit Hinweisen auf „Aspekte einer pädagogischen Praxis der Negativität“ und macht auf das Fehlen einer „Fehlerkultur“, die Erschwerung einer „solidarischen Sozialisierung“ durch „wechselseitige Konkurrenz“ und die „Immunisierung gegen andere und anderes“, aber auch auf einen kritischen und widerständigen Umgang mit diesen Sachverhalten aufmerksam (ebd., S. 115 ff.).

Marcelo Caruso interpretiert ähnliche Phänomene als Ausdruck spannungsreicher Beziehungen zwischen „Inadäquation und Pädagogik“, welche an Konzepten einer auf Adäquation und Entsprechung zielenden Erziehung nachweisbar sind (Caruso 2005, S. 121 f.). Die in ihrem Kontext entstandenen „Techniken der Produktion des Subjekts“ werden im Anschluss an Michel Foucault als Strategien einer kollektiven und individuellen Führung beschrieben, welche Erziehung nach dem Vorbild von Predigt und Beichte konzipiert (ebd., S. 124). Dieser Rekonstruktion stellt Caruso eine Deutung gegenüber, die in Anlehnung an Michel de Certeau auch widerstreitende Taktiken wie z.B. die Schülerfrage erfasst, welche „Subjekte in der Auseinandersetzung mit Disziplinstrukturen entwickeln“ (ebd., S. 129).

Im dritten Teil des Bandes sind „Exemplarische Studien“ versammelt. Hans-Christoph Kollers Beitrag über „Negativität und Bildung“ stellt eine „bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von Kafkas ‚Brief an den Vater‘“ vor, welche Bildungsprozesse im Anschluss an Rainer Kokemohr und Wilfried Marotzki als „Umgestaltung eines sprachlich oder semiotisch verfassten Welt- und Selbstbezugs“ versteht (Koller, S. 136). Im Durchgang durch die Dramaturgie des Briefes zeigt Koller, wie in diesem sprachlich ein von der Vater-Sohn-Dichotomie unabhängiger Bereich entsteht, in dem der Vater nicht allmächtig, der Sohn nicht ohnmächtig ist. In dieser fiktiven, metaphorisch erzeugten Dimension entsteht „ein Raum, in dem auch andere Deutungen möglich werden als die dichotome Gegenüberstellung“ zu Beginn und im Fortgang des Briefes. Für die neu gewonnene Dimension gilt, dass sie „weder bestimmte noch absolute Negation“ des dem Brief zugrunde liegenden Vater-Sohn-Verhältnisses ist, sondern eine „Fluchtlinie“ eröffnet, die „es erlaubt, das Verhältnis zum Vater in [...]Literatur zu verwandeln“ (ebd., S. 147).

Der Beitrag von McDermott „In Praise of Negation“ (Lob der Negation) entwickelt eine kulturanthropologische und soziolinguistische Würdigung der Negation. Neinsagen gehört zu jeder aktiven Auseinandersetzung mit sozialen und sprachlichen Ordnungsmustern, die hierdurch für neue Erfahrungsmöglichkeiten geöffnet werden können (McDermott 2005, S. 150 ff.). An Beispielen aus der Eheberatung, der Hausaufgabenbetreuung sowie der Lehrerbildung wird gezeigt, dass Affirmation und Negation, Lob und Tadel sprachlichen Äußerungen nicht unmittelbar abzulesen sind, sondern erst in einem komplexen sozialen Zusammenhang identifizierbar werden, auf den sprachliche Äußerungen reagieren und den sie zugleich mitkonstituieren. Eine solche Sichtweise ermöglicht auch einen veränderten Blick auf Schulleistungen und die Instrumente zu ihrer immer engmaschigeren Erfassung. Bessere und schlechtere Leistungen sind stets auch als diagnostische Zuschreibungen in einem komplexen Handlungszusammenhang anzusehen, der Erfolg und Versagen sowie ihre statistische Verteilung laufend mitproduziert. Eine Bildungspolitik, die einseitig auf die Fortschritte pädagogischer Leistungsdiagnostik setzt, könnte vergessen machen, dass Erziehung nicht allein ein Prozess der Einführung in kulturelle Ordnungen ist, sondern eben dabei auch den Sinn dafür öffnen muss, was wir nicht sind oder was wir – auch jenseits etablierter Ordnungen – sein könnten.

In seiner Untersuchung zum Verhältnis von „Negativem Wissen und Moral“ zeigt Fritz Oser, dass „negatives moralisches Wissen“ in biografischer und entwicklungslogischer Hinsicht für die Ausbildung moralischer Urteilsfähigkeit konstitutiv ist (Oser 2005, S. 171 f.). Dabei unterscheidet er zwischen orientierenden, Sicherheit stiftenden, Sanktionen interpretierenden und Schutz gewährenden „Funktionen“ negativen moralischen Wissens, welche zusammen „mehr als ein Normsystem“ ausmachen, nämlich die Einsicht formulieren, dass wir aus der „Geschichte des Bösen“ eine Vorstellung davon gewinnen können, „was das Gute sein könnte“ (ebd., S. 174). Hierfür sind als „erzieherische Komponenten“ Konzepte hilfreich, die ein „Umlernen“ ermöglichen, mit sittlichen Missbilligungen in der Form von „Entrüstung“ argumentieren und Praktiken einer „Just Community“ kultivieren (ebd., S. 177 ff.).

Der Beitrag „Negativität im Unterricht“ von Henning Schluß unterscheidet zwischen „vier Formen von Negativität“, die im Kontext neuer, schlechter, positiv normierter und problematisierender Erfahrung auftreten (Schluß 2005, S. 182 ff.). Er illustriert diese an einem Auszug aus einer Unterrichtsstunde, die im Jahre 1977 in einem Labor der Humboldt-Universität zu dem Thema „Die Sicherung der Staatsgrenze am 13. 8. 1961“ stattfand (ebd., S. 184 ff.). In einer Interpretation der dokumentierten Interaktionssequenzen wird gezeigt, in welchen Kombinationen die zuvor unterschiedenen Formen von Negativität in dem präzise geplanten kleinschrittigen Unterricht vorkommen. In ihm setzt die Lehrerin eine Fragetechnik ein, welche die Schüler vor negativen Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit der Sache bewahren will und sie dabei die keineswegs nur an der Unterrichtswirklichkeit der DDR zu beobachtende Erfahrung machen lässt, dass nur solche Antworten „richtig“ sind, die sich bruchlos in das von der Lehrerin ausgearbeitete Unterrichtskonzept einfügen (ebd., S. 187 ff.).

Der Band schließt mit einem Essay von Klaus-Peter Horn über das Thema „Negative Erfahrung und Gedenken – Zur Möglichkeit von Bildung angesichts des Unvorstellbaren“. In ihm wird die Frage erörtert, „ob und wie Bildung in der Auseinandersetzung mit der durch ‚Auschwitz‘ gekennzeichneten Geschichte und konkret in Gedenkstätten möglich ist“ (Horn 2005, S. 197). Konkretisiert wird diese Frage an literarischen Darstellungen Überlebender, an Formen einer „Gleichnisrede“, die mit der Unmöglichkeit, authentische Erfahrungen des Holocaust zu vermitteln, umzugehen sucht, an der „Todeserfahrung der Überlebenden“, an „Problemen negativer Identifikation“, an „der Unmöglichkeit, sich mit den Tätern zu identifizieren“, sowie an Merkmalen einer Trauer, die jenseits eigener Naherfahrungen auch den „Nachkommen der Täter“ offen steht.

Zum Schluss sei noch angemerkt, dass Jan Maschelein zu dem Symposium, dem die hier gedruckten Beiträge entstammen, einen inzwischen veröffentlichten Vortrag beige-steuert hat, für den zum Zeitpunkt der Veranstaltung bereits ein anderer Publikationsort fest vereinbart war. Dieser Vortrag kann daher an anderer Stelle gelesen werden (siehe Maschelein 2004).

Literatur

- Bellmann, J. (2005a): Selektion und Anpassung. Lerntheorien im Umfeld von Evolutionstheorie und Pragmatismus. In: Benner, D. (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität*. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 62-76.
- Bellmann, J. (2005b): *John Deweys Ansatz einer naturalistischen Pädagogik*. Habilitationsschrift an der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Benner, D. (1983): *Pädagogische Erfahrung: etwas spezifisch-pädagogisches? Überlegungen im Anschluss an Aristoteles, Kant und Gadamer*. Herwig Blankertz zum Gedenken. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 59, S. 451-465.
- Benner, D. (2001): *Bildung und Demokratie*. In: Oelkers, J. (Hrsg.): *Zukunftsfragen der Bildung*. 43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 49-65.
- Benner, D. (2003): *Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft*. In: Benner, D. u.a. (Hrsg.): *Kritik in der Pädagogik*. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 96-110.

- Benner, D./English, A. (2004): Critique and Negativity: Towards the Pluralization of Critique in Educational Practice, Theory and Science. In: *Journal of Philosophy of Education* 38, S. 409-428.
- Berg, Ch. (2004): Kind/Kindheit. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 497-517.
- Borrelli, M. (2003): Pädagogik als kritische Ontologie. Begriff (Utopie) und Realität (Kontingenz). In: Benner, D. u.a. (Hrsg.): *Kritik in der Pädagogik*. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 142-154.
- Brüggen, F. (1980): *Strukturen pädagogischer Handlungstheorie*. Dilthey, Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Mead, Habermas, Erlanger Schule. Freiburg/München: Alber.
- Brüggen, F. (1988): Lernen – Erfahrung – Bildung oder: Kontinuität und Diskontinuität im Lernprozess. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34, S. 299-314.
- Buck, G. (1975): „Die Freudigkeit jenes Sprungs ...“. Negativität, Diskontinuität und die Stetigkeit des Bios. In: Weinrich, H. (Hrsg.): *Positionen der Negativität*, S. 155-176. München: Fink.
- Buck, G. (1981): Negativität, Diskontinuität und die Stetigkeit des Bios. Wiederabdruck von Buck (1975). In: Ders.: *Hermeneutik und Bildung*. München: Fink, S. 71-94.
- Caruso, M. (2005): Inadäquatheit und Pädagogik: Von den Techniken der Produktion des Subjekts. In: Benner, D. (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität*. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 121-133.
- Dewey, J. (1916/85): *Democracy and Education*. The Middle Works Volume 9. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- English, A. (2005a): Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens: Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung des Pragmatismus von Peirce, James und Mead für Deweys Theorie der reflective experience. In: Benner, D. (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität*. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 49-61.
- English, A. (2005b): *Bildung, Negativität und Moralität. Eine systematisch vergleichende Analyse zu Herbarts und Deweys Konzepten der Erziehung*. Dissertation an der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Gadamer, H.-G. (1975): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Heraklit: *Fragmente*. In: Diels, H. (Hrsg.) *Die Fragmente der Vorsokratiker*. Leck: Rowohlt.
- Horn, K.-P. (2005): Negative Erfahrung und Gedenken. Zur Möglichkeit von Bildung angesichts des Unvorstellbaren. In: Benner, D. (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität*. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 197-206.
- Koch, L. (1995): *Bildung und Negativität. Grundzüge einer negativen Bildungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Koch, L. (2005): Eine pädagogische Apologie des Negativen. In: Benner, D. (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität*. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 88-104.
- Koller, H.-Ch. (2005): *Negativität und Bildung. Eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von Kafkas Brief an den Vater*. In: Benner, D. (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität*. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 136-149.
- Masschelein, J. (2004): „Je viens de voir, je viens d’entendre“. Erfahrungen im Niemandsland. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Michel Foucault. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95-118.
- McDermott, R. (2005): In Praise of Negation. In: Benner, D. (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität*. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 150-170.
- Meyer-Drawe, K. (1999): *Der Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46, S. 329-336.
- Meyer-Drawe, K. (2003): *Lernen als Erfahrung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, S. 505-514.

- Meyer-Drawe, K. (2005): Anfänge des Lernens. In: Benner, D. (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 24-37.
- Mitgutsch, K. (2003): Lernen und Negativität. Die Produktivität der Negativität der Erfahrung und das Phänomen des Um-lernens im Vollzug des Lernens. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades der Philosophie an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften der Universität Wien (unveröffentlichtes Manuskript).
- Oser, F. (2005): Negatives Wissen und Moral. In: Benner, D. (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 171-181.
- Oser, F./Spychinger, M. (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie der Fehlerkultur und zur Praxis des Negativen Wissens. Weinheim: Beltz.
- Ricken, N. (2005): „Freude aus Verunsicherung ziehn – wer hat uns das denn beigebracht!“ (Christa Wolf). Über den Zusammenhang von Negativität und Macht. In: Benner, D. (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 106-120.
- Rumpf, H. (2004): Diesseits der Belehrungswut. Pädagogische Aufmerksamkeiten. Weinheim und München: Juventa.
- Schäfer, A. (2005): Die initiatorische Bedeutung der sokratischen Elenktik. In: Benner, D. (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 38-48.
- Schluß, H. (2005): Negativität im Unterricht. In: Benner, D. (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 182-196.
- Wadenfels, B. (2004): Die Macht der Ereignisse. In: Ästhetik Erfahrung, Interventionen 13, hrsg. von J. Huber. Zürich usw.: Edition Voldemeer.
- Weiß, G. (2005): Distanzierung des Selbst und ästhetische Existenz. In: Benner, D. (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 77-87.
- Westphal, K. (2004): Bildungsprozesse durch Theater. In: Diess. (Hrsg.): Lernen als Ereignis. Hohengehren: Schneider.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dietrich Benner, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.

1. Theoretische Annäherungen

Käte Meyer-Drawe

Anfänge des Lernens¹

*„Die Menschheit liebt es, die Fragen über Herkunft und Anfänge sich aus dem Sinn zu schlagen: muss man nicht fast entmenschlicht sein, um den entgegengesetzten Hang in sich zu spüren? –“
(Nietzsche, Menschliches, Allzumenschliches I, 1)*

1. Die Herrschaft der Anfänge

Anfänge des Lernens verdienen in mancherlei Hinsicht unsere Aufmerksamkeit. Dabei ist eine theoretische Erörterung kaum von ihren praktischen Folgen zu trennen, was hier wie auch anderswo auf dem Felde des pädagogischen Denkens nicht bedeutet, dass das Denken Allgemeines ausbrütet, welches im Handeln angewendet wird. Spezifische Weisen der Thematisierung bringen vielmehr eine bestimmte Praxis mit ihren Möglichkeiten in den Blick und vernachlässigen andere Handlungsalternativen. Die Frage nach den Anfängen des Lernens kann dabei, wenn man sie überhaupt aufwirft, in sehr unterschiedlicher Weise gestellt werden. Häufig wird damit das Problem verbunden, wo das Lernen zu beginnen habe. Wir kennen darauf traditionsreiche Antworten: vom Einfachen zum Komplexen, vom Besonderen zum Allgemeinen, vom Nahen zum Fernen, vom Sinnlichen zum Abstrakten (vgl. u.a. Koch 2003). Daran knüpfen zahlreiche weitere Erörterungen an. Gibt es eigentlich das jeweils eine ohne sein anderes? Wie kommt etwa das Abstrakte im Sinnlichen zum Tragen, ohne dass es eigens begriffen wird? (vgl. Böhmer 2002, S. 160ff.)

Ohne auf die unterschiedlichen Möglichkeiten einzugehen, kann allgemein festgehalten werden, dass mit den jeweiligen Antworten stets Weichen gestellt sind. Anfänge sind – wie im griechischen Wort „*arche*“ noch deutlich wird – beherrschende Anfänge. „Die Griechen“, so führt Heidegger aus, „hören aus diesem Wort meist ein Doppelpes heraus: „*arche*“ meint einmal das, von woher etwas seinen Ausgang und Anfang nimmt; zum anderen aber das, was zugleich als dieser Ausgang und Anfang über das Andere, was von ihm ausgeht, wegreift und so es einbehält und damit beherrscht“ (Heidegger 1976, S. 247). Anfänge sind in Bezug auf das Ganze oft schon die Hälfte, wie eine alt bekannte Spruchweisheit in Erinnerung hält: „*Dimidium facti, qui coepit, habet*“ (Horaz zit. n. Büchmann 1977, S. 84). Diese Erfahrung drückt sich auch in der Verzweigung darüber aus, mitunter alles falsch angefangen zu haben, was bedeutet, dass man dem Ganzen nicht so ohne weiteres eine neue Wendung geben kann. Mit Anfängen wird nicht voraussetzungslos eingesetzt. Sie können aber den Charakter einer Zäsur haben

1 In die folgenden Ausführungen sind Ergebnisse eingeflossen, die aus einem Forschungsprojekt zum Thema „Diskurse des Lernens“ stammen, welches von der Deutschen Forschungsgemeinschaft von 2000 bis 2003 gefördert wurde. Was die Skizzen zum griechischen Denken anlangt, danke ich vor allem Wassilios Stravoravdis und Christina Koliopoulos.

oder einen „unentstandenen Anfang“ meinen (vgl. Dörpinghaus 2003, S. 455ff.). Gerade die letzte Struktur soll Gegenstand der folgenden Ausführungen sein. Es geht nicht um die Frage, womit das Lernen anfangen kann oder soll, sondern vielmehr um die Frage, wie Lernen anfängt.

Man kann zum Beispiel einen Anfang machen. Diese Bedeutung kennen wir auch beim Lernen. Denn wir ergreifen die Initiative, indem wir Bücher aufschlagen, im Internet suchen, Filme anschauen oder jemandem zuhören. Irgendetwas werden wir dabei lernen, wenn vielleicht auch nicht immer das Beabsichtigte. Einen Anfang mit dem Lernen zu machen bezieht sich meistens auf einen Vorgang, in dem ein bereits etablierter Erfahrungshorizont erweitert oder auch in seinem Bestand gesichert wird. Anfangen bezieht sich dabei auf einen Willensakt. Wenngleich diese Formulierung trivial klingen mag, dass am Anfang eines Wissens- und Erkenntnisprozesses ein Entschluss steht, so ist sie doch nicht selbstverständlich. Vielmehr weist dieser Akt auf eine typisch neuzeitliche Signatur, welche wir von Descartes kennen. In seiner Suche nach absolut gewissen Gründen menschlichen Erkennens geht er resolut zur Sache, indem er sich entschließt (je me résolut), „wie ein Mensch, der sich allein und in der Dunkelheit bewegt, so langsam zu gehen und in allem so umsichtig zu sein, daß ich, sollte ich auch nicht weit kommen, mich doch wenigstens davor hütete, zu fallen“ (Descartes 1637/1969, S. 27). Konkret besagt dies, dass er eine „feste und unabänderliche Resolution“ fasste, sein Erkennen strikt an die Regeln der Methode zu binden (vgl. Descartes 1637/1969, S. 30f.), um zur Wahrheit zu gelangen.

An diesem Anfang steht also kein Staunen, kein Verwundern wie etwa bei Platon (Theaitetos 155d) und Aristoteles (Metaphysik I,2,982b12), sondern ein fester Wille, in welchem sich die Initiative des erkennenden Subjekts kundgibt, das keine Überraschungen liebt. Auf der Strecke bleibt im Verlaufe der Zeit die Geborgenheit im Kosmos, wie die Griechen sie kannten. Aber auch der Glaube an eine Offenbarung – unabhängig von jeder menschlichen Entschlusskraft –, der in der christlichen Tradition einen sicheren Grund bot, büßt an Autorität ein. Der Anfang als eine Art Resolution ist jedoch nur eine, im Hinblick auf menschliches Lernen vielleicht nicht einmal entscheidende Variante, selbst wenn sie sich als dominierende Möglichkeit normalisiert hat. Viel häufiger ist wohl ein Anfangen, das sich als solches erst im Rückblick erweist und das sich didaktisch und methodisch nur sehr schwer verwirklichen lässt. Es reagiert nicht auf einen Mangel an Erkenntnis, sondern nistet in einem Überschuss an Welterfahrung. Dabei handelt es sich um ein erstes Mal, das ohne Zeugen bleibt, weil es um die Eröffnung eines neuen Verständnishorizontes geht, wenn etwa im schulischen Lernen die spezifische wissenschaftliche Blickweise gegen das lebensweltliche Meinen gesetzt wird. Eine neue Perspektive wird eröffnet, eine neue Bewegung in das Repertoire des Körpers aufgenommen. Wer kann schon genau sagen, wann er zum ersten Mal begriffen hat, dass mathematische Gebilde in strengem Sinne in unserer Lebenswelt keinen Ort haben? Wer kann präzise von sich angeben, wann der Aufschwung am Barren in das eigene Körperschema integriert wurde und fortan zuverlässig fungiert? Wer kann datieren, wann das selbstständige Autofahrenkönnen exakt begonnen hat? Die Frage nach dieser Art von Anfang hat einen Hang zum Iterativen, weil wir auf immer weitere Voraussetzungen

stoßen. Die Zäsuren sind Ereignisse, die hinter uns liegen, wenn wir sie bemerken. Ein Vergessen breitet sich über die Sache und uns aus, darüber, wie sie und wir waren, bevor wir lernten.

Dass dies überhaupt ein Problem ist, wird heute mitunter kaum bemerkt, weil Lernen als ein lebenslanger Prozess betrachtet wird, der kein Ende findet und welcher bereits vor der Geburt beginnt. Anfänge werden in den genetischen Dispositionen gesucht, welche den Aufbau dynamischer Hirnarchitekturen [arche – tekton] beeinflussen. Gehirne „lernen“. Soziale Realitäten werden als „Wechselwirkungen zwischen Gehirnen“ beschrieben (vgl. Singer 2003, S. 12). Es scheint keine Differenz zwischen den Aussagen „Ich denke“ und „das Gehirn denkt“ zu geben. Umstandslos werden Bewusstsein und Hirn ineinander geblendet. Nichtinvasive Verfahren ermöglichen es, dem Stoffwechsel im Gehirn zuzusehen, welcher durch Rechner in farbige Bilder transformiert wird. Endlich scheint man Beweise dafür gefunden zu haben, was beim Lernen im Gehirn geschieht. Angesichts der Faszination von den mit bildgebenden Verfahren sichtbar gemachten Aktivitäten des Gehirns schwärmt zum Beispiel ein Journalist: „Säuglinge und Kleinkinder können und wissen viel mehr, als Erwachsene gemeinhin denken. Lange bevor sie das erste Wort sprechen, bedienen sie sich einer Fülle komplexer Forschungs- und Erprobungsstrategien“ (Thimm 2003, S. 200). Von Erproben mag wohl noch die Rede sein, aber wenn behauptet wird, dass Säuglinge einem „Kategorientest“ ausgesetzt werden, dürfen Zweifel aufkommen. Man macht es sich zu leicht, derartige Einschätzungen als außerwissenschaftliche Popularisierungen herunterzuspielen. Auch renommierte Forscher nehmen gerne die Schützenhilfe neurophysiologischer Untersuchungsergebnisse zur Erläuterung von Lernvorgängen in Anspruch (vgl. u.a. Roth 1991 und 2004, Singer 1991, Spitzer 2002, Sachser 2004). Es entsteht der Eindruck, dass wir in einer Art Neurologismus den Psychologismus des 19. Jahrhunderts wiederholen. Die Konzeption einer „neuronalen Maschine“, so produktiv sie einerseits sein mag, verstellt andererseits auch wichtige Probleme, etwa die Suche nach einer Erklärung der funktionalen Bedeutung der Gliazellen und damit die Frage, warum es noch kein „glio-neurales Konzept“ des Gehirns gibt (vgl. Florey 1996, S. 84). Die Bedeutung des bewussten Erlebens als Ursache oder als Wirkung neuronaler Vorgänge ist immer noch so rätselhaft wie auch die Rolle des Selbstbewusstseins. „Diese vermeintliche Selbstverfügbarkeit der Person, die um nichts anderes mehr zu wissen scheint als um das Bild, das sie in dem Spiegel findet, den ihr die Neurowissenschaften vorhalten, ist sehr verkürzt“ (Breidbach 1997, S. 417). Zu diesen Verkürzungen gehört auch die Vernachlässigung der Frage nach den Anfängen. Wenn Lernen nur noch als Informationsverarbeitung, als Programmänderung im Gehirn betrachtet wird, welches dergestalt auf sich selbst reagiert, dann ist das Anfangen wie ein Anschalten. Die Frage nach der Verwicklung des Lernenden in das Ereignis des Anfangens oder nach „unentstandenen Anfängen“ hat in diesen Konzeptionen keinen Ort. Maßgebend ist allein die Zukunft der Hirnarchitektur. Damit verbindet sich die Drohung, dass es für alles ein „zu spät“ gibt. Hier besinnt man sich wieder auf das bereits betagte Konzept der sensiblen Phasen, welches das Schicksalhafte allen Anfangens mit umfasst. Aber auch hier kann man den unabschließbaren Regress nicht vermeiden: Bevor das Kind sprechen kann, kann es unglaublich viel verstehen. Bevor es

mit dem Vis-à-vis des Sprechenden auch nonverbal kommunizieren kann, hat es pränatal Erfahrungen mit menschlichen Stimmen und insbesondere der mütterlichen Stimme gemacht. Die Frage nach dem Anfang des Lernens nähert sich der Frage nach dem Anfang der menschlichen Existenz.

2. Zukunft und Herkunft des Lernens

Die Erläuterung menschlichen Lernens ist vor allem zu einer Sache der Zukunft geworden. Die Zukunft soll nach einer heute üblichen Meinung eine globale und vernetzte Wissensgesellschaft sein. Um ein weit verbreitetes Buch über das erwünschte Weltwissen der Siebenjährigen zu zitieren: Es geht um den „hochtourigen Lerner“ (Elschenbroich 2002, S. 51). Daran ist zumindest zweierlei bemerkenswert. Zum einen kann die Frage aufgeworfen werden, welche ja nicht erst im 18. und 19. Jahrhundert Pädagogen beschäftigte, ob man nicht dem Verweilen mehr Bedeutung zumessen müsse als der Eile. Dieser bereits reich diskutierte Konflikt scheint heute in Technologien erledigt zu sein, bei denen die Richtung auf Zukunft selbstverständlich und die Geschwindigkeit ein Wert an sich ist. Zum anderen kann man sich durch das Wort „Lerner“ befremden lassen, welches aus dem Englischen bzw. Amerikanischen in unser pädagogisches Vokabular übernommen wurde. Im Deutschen konnten wir dem Lehrer vorher nur den Lernenden gegenüberstellen. Es ist stets interessant, darauf zu achten, was wir nicht in Worte fassen können. Dass wir auf der Seite der Lernenden kein Äquivalent für den Lehrer haben, kann daran erinnern, dass Lernen nur als Aktivität und nicht als Ergebnis in Erscheinung tritt, um es mit Nietzsche zuzuspitzen: „nur der Thäter lernt“ (Nietzsche 1988b, S. 331). Der heutige „Lerner“ wird vor allem als selbstgesteuert, vernetzt und als einem Lernen ohne Ende ausgeliefert betrachtet. Nur wenige wundern sich noch über die Forderung nach „aktiver Beteiligung am eigenen Lernprozess“ wie Heid, der spottet: „Wie würde es aufgenommen, wenn jemand sagt: ‚Gelungenes Trinken setzt voraus, daß der Trinkende sich an seinem Trinken beteiligt!‘ [...] Wo anders als im Lernenden selbst findet Lernen statt – freilich aktiv, wie denn sonst? Daß es überhaupt kein Lernen außerhalb des Lernenden selbst gibt und geben kann, ist weder neu noch zeitgemäß noch anspruchsvoll. Neu ist demgegenüber allenfalls die absurde Empfehlung, Lernende an ihrem eigenen Lernen ‚zu beteiligen‘“ (Heid 2001, S. 51). Dem selbstorganisierenden Lernen werden Lehrer als Entwicklungshelfer, als Prozessbegleiter, als Animatoren, als Lernberater und Moderatoren an die Seite gegeben. Es stellt sich ein eigentümlicher Befund ein: Lernen soll unabhängig vom Lehren begriffen werden. Irreführend wäre es dabei aber, an Sokrates zu denken, welcher von sich behauptete, in „Wahrheit [...] nie irgend jemandes Lehrer gewesen zu sein“ (vgl. Fischer 1997, S. 71ff.). Sokrates' Kunst der Elenktik war sehr viel mehr als eine bloße Begleitung. Sie konfrontierte den Lernenden mit sich selbst als Nichtwissenden, was stets eine schmerzhaft Selbstbegegnung bedeutete, der eine Art narkotischer Zustand vorausging.

Die Umorientierung der Thematisierung des Lernens von der Frage nach seiner Herkunft zu einer Frage der Zukunft geht einher mit den anderen Temporalisierungs-

prozessen der Moderne, die im Allgemeinen mit der von Koselleck so benannten Sattelzeit beginnt. Die wachsende Aufmerksamkeit gegenüber den individuellen Leistungsmöglichkeiten war verbunden mit einer Kritik an der bestimmenden Bedeutung der Herkunft. Es entsteht ein Konzept von „der Zukunft“ (vgl. Hölscher 1999, 34ff.), welches das Ganze aller zukünftigen Dinge nicht nur als Zeitform, sondern auch dem Inhalt nach bezeichnet. Koselleck erinnert in diesem Zusammenhang an Jacob Grimms Verständnis von „erfahrung“, das sich vor allem auf Aktivitäten wie Erkundung, Erforschung und Prüfung bezog und damit in unmittelbare Nähe zum griechischen „historien“ rückt, das erst in zweiter Linie erzählen meint und in erster erkunden und erforschen. Im Verlaufe der frühen Neuzeit verliert Erfahrung ihre Dimension des Forschens und Erkundens zugunsten der stärkeren Betonung des Gewahrens und Vernehmens (vgl. Koselleck 2000, S. 28). Grimm bedauert diese Ausdifferenzierung und bezweifelt, ob tätige Kunde von erleidender Wahrnehmung zu trennen sei. Vor diesem Hintergrund attestiert Koselleck Kant, dass dieser die gesamte Fülle der Bedeutung von Erfahrung wiedergewonnen habe, indem er einen rezeptiven, anschauenden und einen aktiven, urteilenden Anteil anerkenne. Erfahrung sei doppelseitig, weil sie sowohl auf die Wirklichkeit als auch auf deren Erkenntnis verweise (vgl. Koselleck 2000, S. 29). Im Hinblick auf den Anfang der Erkenntnis führt diese Doppelseitigkeit zu nicht unerheblichen Problemen. Kant unterscheidet nämlich einen logischen von einem zeitlichen Anfang. Wie in vielen anderen Hinsichten auch bricht Kant hier mit einer neben der platonischen Tradition wechselhaft bedeutungsvollen aristotelischen Überlieferung. Aristoteles hatte keine Veranlassung, das Prinzipielle vom Zeitlichen zu trennen. Er reagierte mit seiner Lerntheorie auf Probleme, die durch Platons Verständnis vom Lernen als Wiedererinnern entstanden waren. Platon seinerseits hatte mit seiner Anamnesislehre das überlieferte eristische Paradox von Suchen und Finden auflösen wollen, das eine der ganz frühen Fassungen der Frage nach dem Lernanfang darstellt. Beide – Aristoteles und Platon – antworten mit ihren Vorschlägen auf die beunruhigende Einsicht, dass Lernen als solches immer schon etwas voraussetzt. In beiden Versionen wird kenntlich, dass Lernen im Sinne der Eröffnung einer neuen Erkenntnishinsicht, einer anderen Wahrnehmungsperspektive und auch Handlungsweise letztlich der Initiative des Betroffenen entzogen ist. Einmal müssen mit Assistenz der Sinne unvergängliche Ideen wiedererinnert werden. Das andere Mal muss ein Vorwissen, welches aus einer lebensweltlichen Bekanntheit von Dingen, also vor allem aus einer sinnlichen Vertrautheit besteht, in ein wissenschaftliches Wissen umstrukturiert werden. Zugespißt ausgedrückt findet sich der vergewissernde Grund einmal im Reich der Ideen, das andere Mal in den Dingen selbst, in welchen das Allgemeine als Möglichkeit ruht. In beiden Fällen lernt der Lernende nicht nur etwas über die Sache, sondern auch über sich selbst. Er bringt sich als jemanden in den Blick, der sich und die Dinge anders sehen muss. Das jeweils Neue wird dem Alten abgerungen und nicht lediglich hinzugefügt. Im Unterschied zu Aristoteles hebt Platon das Schmerzhaftes der Umkehrbewegung hervor. Mit seiner Erinnerung an den Geburtsschmerz zeigt er gleichzeitig auf ein weiteres Strukturmoment des Anfangens von Lernen. So wie ich den Beginn meines Lebens in strengem Sinne nicht erfahre, so entzieht sich mir das Ereignis des Lernanfangs. Das Neue wird im Leiden ans

Licht der Welt oder der Vernunft gebracht. Während Platon noch den positiven Sinn des Negativen herausstreichen kann, wird dies für Aristoteles schwieriger, weil für ihn das Leiden zu den Affekten zählt, der nous aber „unleidensfähig“ [„*apathes*“] (Über die Seele 5, 430a, 18) ist. In Bezug auf den logos werden Lernen und Leiden zu Gegensätzen (vgl. Dörrie 1956, S. 337). Das Leiden wird im Hinblick auf das Wirken wie die Materie im Vergleich zu den Prinzipien als weniger ehrwürdig eingeschätzt. Lernen wird von Aristoteles explizit auf Wissen bezogen. Der göttliche Intellekt in uns wird als nichtleidend gedacht. Dennoch muss auch dieser Intellekt affiziert werden können, damit er erkennen kann. Aristoteles bestimmt hier die vergängliche Vernunft als leidensfähige [*pathetikos nous*]. Diese Art passiver Intellektualität repräsentiert eine komplexe Struktur, die uns zu denken heute schwer fällt. Um einzelne Dinge in der Wirklichkeit erkennen zu können, bedarf der Denkende nach Aristoteles der Wahrnehmung. Prinzipien denkt die Vernunft ohne einen Rückgriff auf die sinnliche Wahrnehmung. Sie müssen sich allerdings dem Denken anbieten: „das Denken wird zwar von den Erkenntnisgegenständen affiziert, erleidet somit etwas, jedoch nicht so wie ein Wahrnehmungsorgan etwas erleidet, dessen Funktion nämlich außer Kraft gesetzt wird, wenn es von einem übermächtigen Wahrnehmungsgegenstand affiziert wird; zu starkes Licht etwa blendet das Auge. Für das Denken aber gilt: Je erhabener der Denkgegenstand, desto besser wird er vom Denken erkannt“ (Mojsisch 2001, S. 137). Die Rede vom „leidenlosen Leiden“ erinnert an Platons Betonung des „unentstandenen Anfangs“ (*Phaidros*, 245c). In diesen wie in anderen Beispielen (vgl. auch Stravoravdis 2003) finden wir im Griechischen eine Möglichkeit, die Verwicklung des Menschen in Gegebenheiten zu verstehen, ohne ihn im Sinne der modernen Figur eines souveränen Subjekts zu begreifen. Es handelt sich gerade beim Anfangen von Lernen und Erkennen um eine eigentümlich aktive Passivität, die Verwirklichung einer Möglichkeit, welche sich als solche allererst in der Verwirklichung zeigt.

Das sprichwörtliche *pathos* – *mathos* findet seinen schönsten literarischen Ausdruck durch Aischylos: „*pathei mathos*“ (durch Leiden lernen) in der dritten Strophe des Eingangschores aus dem *Agamemnon*:

„Zeus führt uns der Weisheit Pfad:
Leid ist Lehre,
Ewig steht dies Wort.
Statt schmerzvergessenden Schlafes
Rieselt die Qual zum Herzen
Und widerstrebend
Werden wir klug;
Gewaltsam führen die Götter die Ruder,
Verleihen die Weisheit.“

(Aischylos: *Agamemnon* in der Übersetzung von Buschor 1979, S. 89)

Der Schlaf lässt den Schmerz vergessen und macht Lernen unmöglich. Zum Lernen in diesem Sinne gehört nämlich die empfundene Qual, das Leiden unter unserem Nicht-

wissen, das Widerstreben, ins Licht der Wahrheit zu schauen, welches dem Schlafenden fremd ist. Dieses Widerfahrnis gründet darin, dass wir das Vertraute, das Gewohnte und das Heimische bevorzugen, dass wir uns nicht in Unruhe versetzen lassen, nicht den Boden unter den Füßen verlieren wollen. Zeus ist in diesem Zusammenhang der Lehrer, welcher einen Weg kennt, der zur Weisheit führt. Dies deutet auch darauf hin, dass der Wissende hier nicht mehr wie noch bei Homer als der durch Göttergaben Beschenkte betrachtet wird, der nur gelegentlich der Unterstützung bedarf, wobei diese Unterstützung diskret verlaufen musste und den Betreffenden auf keinen Fall beschämen durfte. Der Ruhm hatte in der Öffentlichkeit stets an erster Stelle zu stehen. Noch Sokrates wird man kritisieren, weil dieser seine Gesprächspartner in peinliche Situationen verwickelt, in ihrer Unwissenheit beschämt und auf die Destruktion des Mitgebrachten zielt.

Wir können an dieser Stelle festhalten: Die Entwicklung des Lernverständnisses folgt in unserer westlichen Tradition einer vorherrschenden Tendenz: Von der zunächst vor allem bedeutsamen Herkunft geht der Weg zu einer beinahe ausnahmslosen Vorherrschaft der Zukunft, von der aristokratischen Attitüde (vgl. Snell 1973, S.182), etwas gewohnt zu sein und es nicht anders zu kennen, aber auch nicht anders kennen lernen zu wollen, spannt sich der Bogen bis zu einer lernenden Weltgesellschaft, welche durch sich selbst organisierende Systeme betrieben wird und ihre Aktivitäten ausschließlich an der Zukunft misst.

Pindar hält die Haltung der Herrschenden in den Olympien fest:
„Viele rasche Geschosse [d.h. ‚treffende Worte‘] hab ich zur Hand
Im Köcher,
Zu Verständigen redenden Munds, der Allgemeinheit mangelt's
An Deutern. Kundig („sophos“) ist, wer vieles innehat von Natur:
Lernekluge, gellen Tones allesbeschwatzend, krächzen wie Raben Sinnberaubtes
Gegen den heiligen Vogel des Zeus [den Adler].“
(Pindar, Olympien II 83-88 in einer Übersetzung von Ballauff 1969, S. 41)

Heute ist die Lage mehrdeutig. Das, was „man innehat von Natur“, wird mit den genetischen Dispositionen als relevant für die personale Entwicklung erachtet. Dass das Erbgut eine Rolle spielt, wird kaum bestritten, diskutiert wird allerdings das Ausmaß dieser Bedeutung. Hirnphysiologische Forschungsergebnisse sprechen dafür, dass nicht alles angelegt sei, sondern dass Entwicklung abhängig von Umwelteinflüssen verlaufe. Lernen wird dabei in Anlehnung an Computersysteme vor allem als Gedächtnisbildung thematisiert. Dieser Prozess wird als Speichervorgang von Informationen gesehen, in dem das Gehirn selbstbezüglich fungiert. Es prägt erfolgreiche Strukturen aus und tilgt unbrauchbare. Der Weg geht also von einer Überfülle an Möglichkeiten zu einer begrenzten Anzahl von Verknüpfungen. Am Ende steht eine in zunehmendem Maße veränderungsresistente Hirnarchitektur, die auf wundersame Weise zur Lebenswelt und ihren Herausforderungen „passt“. Von „erfahrungsabhängigen Entwicklungen“ wird gesprochen. Gemeint sind Veränderungen so genannter neuronaler Netze, die auf die Interaktion von zerebralen Aktivitäten mit der Umwelt zurückgehen. Sowohl Behavioris-

ten, Kognitivisten als auch Phänomenologen sprechen in ihren Lerntheorien von Erfahrung. Das ist möglich, weil diesem Begriff eine unreflektierte Evidenz innewohnt, die er mit dem Begriff Lernen teilt. Es wäre zu prüfen, in welchem Ausmaß die Bezugstheorien in der Lage sind, nicht nur den gesunden Menschenverstand zu beanspruchen, sondern mit ihren eigenen Mitteln Erfahrung terminologisch zu bestimmen. Das Problem spitzt sich zu, wenn es um die Anfänge von Lernen und Erfahrung geht.

3. Anfangen als Widerfahrnis

Im Griechischen gibt es ein Medium des Verbs „anfangen“: *archomai* (vgl. Xenophon: *Kyrupädie*, S. 652 und ders.: *Erinnerungen an Sokrates*, S. 156). Diese mediale Form ist uns heute im Deutschen unvertraut und nur sehr schwer auszudrücken. Dennoch kennen wir Akte, welche medialen Charakter haben, etwa „sich freuen“, „sich täuschen“ oder auch „geboren werden“, „altern“ und „aufwachen“. Allen diesen Vollzügen ist gemeinsam, dass wir selbst daran beteiligt sind, ohne sie auszulösen. Wir sind dabei nicht lediglich passiv, aber auch nicht ausschließlich aktiv. Das Subjekt „vollbringt etwas, was sich an ihm vollzieht“. „Im Medium, [...], zeigt das Verb einen Prozeß an, dessen Sitz das Subjekt ist; das Subjekt befindet sich innerhalb des Prozesses“ (Benveniste 1974, S. 194). Das Vollbringen unterscheidet sich wesentlich vom Hervorbringen, weil es sich ereignet, bevor jemand ein Subjekt der Initiative und etwas Objekt dieser Initiative ist. Zu lernen anfangen ist ein solcher Vollzug, in dem eine Möglichkeit verwirklicht wird, ohne dass eine Entscheidung vorausginge. Ebenso wenig, wie ich mir vornehmen kann, morgen früh mit dem Staunen zu beginnen, kann ich mir in strengem Sinne einen Zeitpunkt wählen, um mit dem Lernen anzufangen (vgl. Waldenfels 1994, S. 214ff.).

Es ist erhellend, darauf zu achten, wie dieses eigentümliche Anfangen ohne eigene Initiative in unterschiedlichen Erörterungen des menschlichen Lernens betrachtet wird, die hier nur gestreift werden können. Als eine berühmte Antwort auf diese Versagung eines eigenmächtigen Beginns kann Platons Anamnesis-Lehre interpretiert werden. Menschen müssen lernen, weil sie durch ihre leibliche Geburt des Privilegs der unsterblichen Seele einbüßen, alles in Erfahrung gebracht zu haben. Mühsam erinnern sich die Einzelnen an Ideen, indem sie im Gespräch mit anderen nicht nur die Untauglichkeit ihres Wissens in Erfahrung bringen, sondern auch sich selbst als Wissende in Zweifel ziehen (vgl. Benner 2003, S. 97ff.). Wie bei der Geburt ist der Schmerz Voraussetzung für die Entstehung des Neuen. Der Preis der sinnlichen Welt ist das Vergessen der Ideen. Mit einer Versagung beginnt das menschliche Lernen. Es handelt sich um ein „Vergessen des Unvordenklichen“, welches niemals Gegenstand unserer Erfahrung war, das aber dennoch als Quelle der Erinnerung fungiert: Sie erwächst – wie Ricœur einmal formuliert – aus „dem, was die Geburt nicht auszulöschen vermochte und wovon sich das Wiedererinnern ernährt. So ist es möglich, zu *lernen*, was man auf eine gewisse Weise nie zu wissen aufgehört hat“ (Ricœur 1998, S. 133f.). Der Entzug, durch welchen das Reich der Ideen charakterisiert ist, erweist sich darin, dass der Weg zu ihm nur über den Tod führt.

Wie kaum ein anderer hat Platon das Schmerzhaftes beim Lernen, insbesondere beim Anfangen des Lernens betont. Sein berühmtes Höhlengleichnis kann in dieser Hinsicht nicht nur als Bildungs-, sondern auch als Lerntheorie aufgefasst werden: Von denen, die in der Höhle ihr Leben lang an einen Ort gefesselt waren, ohne den Kopf wenden zu können, und die deshalb die Schatten an der Höhlenwand für das wahre Wirkliche halten mussten und schließlich auch wollten, wird einer entfesselt und genötigt, auf das Sonnenlicht zuzugehen, das durch eine lang gestreckte Öffnung zu sehen ist. Dieser Aufbruch zum Licht hat zunächst gar nichts von einem Jubel über die Begegnung mit der Wahrheit an sich. Der Betroffene wird im Gegenteil in mehrfacher Hinsicht zum Opfer seiner Befreiung. Ins Sonnenlicht zu blicken blendet ihn und schmerzt in seinen Augen. Der Blick zurück in die Höhle ist vom Nachflimmern beeinträchtigt, sodass er weder die Wahrheit sehen noch sich in den Schutz der bloßen Meinung zurückziehen kann. Dieser Zustand der Schweben markiert den Anfang des Lernens: Das Neue wird noch nicht verstanden, dem Alten wird nicht mehr getraut. Wer wollte schon freiwillig in eine solche unbequeme Lage geraten? Der Spott seiner Höhlenmitbewohner ist dem Zwangsbefreiten deshalb sicher. Sie werden lieber den töten, welcher ihnen die Fesseln abnimmt, als diese Qual des Lernens auf sich zu nehmen (vgl. Platon: *Politeia* 514a ff.).

Platon unterscheidet sehr genau zwischen den Schmerzen, welche das ungewohnte Sonnenlicht verursacht, und dem Unbehagen, das entsteht, wenn man aus der Lichtfülle ins Reich der Schatten hinabsteigt. Nur die erste Lebensweise ist glücklich zu nennen. Die Zweite ist lediglich zu bedauern. Anfangen zu lernen heißt nicht anfangen zu sehen. Sehen konnten die Gefesselten auch vorher, wenn auch nur Schatten. Die Umlenkung oder Umwendung der Seele (vgl. *Politeia* 521c) gründet in einer Sehstörung. Das Sehen muss daraufhin in eine taugliche Richtung gebracht werden. Dies ist auch die Kunst des Lehrens, das nicht wie bei den Sophisten davon ausgeht, dass Lernen bedeute, dem Blinden gleichsam Augen einzusetzen. Das Anfangen des Lernens gründet in einer Störung eines unter anderen Umständen verlässlichen Vollzuges. Diese Störung ist ein Widerfahrnis und niemals Ergebnis eines Entschlusses. Ich kann zwar wollen, nicht gestört zu werden, aber nicht, gestört zu werden.

Aristoteles betrachtet die Ideen nicht länger wie sein Lehrer Platon als die wahre Wirklichkeit. Das Allgemeine, das Wesen einer Sache, bedarf des Einzelnen, um zu sein. Eine ewige Ideenwelt, die unabhängig von Einzeldingen existieren kann, ist ihm zufolge nicht zu denken. Das hat Folgen für das Verständnis des menschlichen Lernens. Aristoteles verwirft die platonische Auflösung der sophistischen Paradoxie von der wechselseitigen Voraussetzung von Suchen und Finden: „Aber nichts, dünkt mich, hindert, daß man was man lernt, in einer Weise weiß und in einer anderen Weise nicht weiß. Denn es ist keine Ungereimtheit, wenn man nur irgendwie weiß was man lernt, sondern wenn man es schon so oder so weiß, nämlich in der Hinsicht und in der Weise, wie man es lernt“ (Aristoteles 1976, I,2,71b, 7-12). Weil das Allgemeine immer nur in Gestalt des Einzelnen auftritt, gibt es grundsätzlich zwei Weisen der Begegnung mit ihm: Wir wissen von der Sache in der Hinsicht des ihr angemessenen Prinzipialen. Wir wissen aber von ihr auch in der Perspektive des für uns bekannteren Allgemeinen. Der Entzug des Anfangens liegt nicht in einem Ideenreich, das wir lebend nicht erfahren, sondern darin,

dass wir es mit einer Möglichkeit zu tun haben, die sich als solche erst in ihrer Verwirklichung zeigt. Als Wiedererinnerung wie auch als Umstrukturierung eines Vorwissens ist Lernen der eigenen Entschlusskraft entzogen. Wir sind immer schon von anderen Menschen, aber auch von uns selbst und den Dingen in Anspruch genommen, bevor wir in bestimmter Weise darüber sprechen. In dieser Perspektive stehen sich Platon und Aristoteles in ihren Auffassungen vom Lernen trotz aller Unterschiede nahe. Lernanfänge werden nicht gesetzt, sie bedeuten Irritationen eines Vollzugs, in welchen sie einschneiden.

In der Einleitung zur „Kritik der reinen Vernunft“ hält Kant das vertrackte Problem des Anfangens mit folgenden Worten fest: „Daß alle unsere Erkenntnis mit der Erfahrung anfangt, daran ist gar kein Zweifel; denn wodurch sollte das Erkenntnisvermögen sonst zur Ausübung erweckt werden, geschähe es nicht durch Gegenstände, die unsere Sinne rühren und teils von selbst Vorstellungen bewirken, teils unsere Verstandestätigkeit in Bewegung bringen, diese zu vergleichen, sie zu verknüpfen oder zu trennen, und so den rohen Stoff sinnlicher Eindrücke zu einer Erkenntnis der Gegenstände zu verarbeiten, die Erfahrung heißt? Der Zeit nach geht also keine Erkenntnis in uns vor der Erfahrung vorher, und mit dieser fängt alle an. Wenn aber gleich alle unsere Erkenntnis mit der Erfahrung anhebt, so entspringt sie darum doch nicht eben alle aus der Erfahrung“ (Kant 1983a, B 1). Kant beschreibt den Beginn des Erkennens wie das Erwachen, wie das Erwecken des Erkenntnisvermögens zum Zwecke seiner Ausübung. In diesem Bild hält er den medialen Charakter des Anfangens fest. Trotz aller Unterschiede klingt hier der *pathetikos nous* im Sinne von Aristoteles nach. Ihm bleibt dieser Übergang allerdings verdächtig, weil nicht ganz genau zu unterscheiden ist, was unser eigenes Erkenntnisvermögen in diesem Moment leistet und was durch sinnliche Eindrücke bloß veranlasst ist. Eine solche Scheidung von allem Sinnlichen müsste Erkenntnisse a priori zurück lassen, die unbeschadet vom Zahn der Zeit sind. Die Differenz von Anheben und Entspringen, gleichsam das Aufwachen der Vernunft, hinterlässt Spuren in weiteren Bestimmungen des Lernens.

So kann sich Kant ein Apriori denken, das erworben ist. Er unterscheidet in seiner Streitschrift gegen Eberhard eine ursprüngliche von einer abkünftigen Erwerbung: *acquisitio originaria* – *acquisitio derivativa*. Nur die derivative Erwerbung bedeutet Lernen. Eine ursprüngliche Erwerbung bezieht sich auf das, „was das Subjekt der Erwerbung ursprünglich erzeugt“ (vgl. Buck 1989, S. 25), was also von keinem anderen vorgängigen Besitz abhängig ist (vgl. Kant 1983b, B 68ff.). Kant reagiert mit der Bestimmung der unterschiedlichen Erwerbungen auf die Unterstellung angeborener Ideen, deren Annahme die Grenzen der Vernunft übersteigt. Er unternimmt den akrobatischen Akt, Ursprünglichkeit und Gewordenheit zusammenzudenken. So ermöglicht er es auch, dabei zu bleiben, dass apriorische Erkenntnisse nicht aus der Erfahrung stammen, zugleich aber nur bei „Gelegenheit von Erfahrung“ von ihren empirischen Bedingungen befreit werden können (vgl. Kant 1983a, A 66). Dass unsere Erkenntnis nicht allein aus der Erfahrung entspringt, bedeutet, dass sie apriorischer Bestimmungen bedarf, welche nicht gelernt werden können.

In der Philosophie unserer Zeit wird vor allem in phänomenologischen Konzeptionen die spannungsreiche und fragile Struktur unserer Erfahrung betont (vgl. Waldenfels 2002). Erfahrung ist in dieser Hinsicht niemals unmittelbar bei den Dingen, insofern taugt sie nicht so ohne weiteres als Anfang des Lernens. Sie ist durch Bruchlinien gekennzeichnet, welche sie verwundbar machen. Der Anfang des Lernens ist in diesem Sinne keine Initiative, sondern eine Antwort auf einen Anspruch. „Dieses Antworten ist also ganz und gar vom Getroffensein her zu denken, in der Nachträglichkeit eines Tuns, das nicht bei sich selbst, sondern beim anderen beginnt, als eine Wirkung, die ihre Ursache übernimmt. Der Antwortende tritt primär auf als der, dem etwas widerfährt und widerfahren ist. Diese Verzögerung lässt sich niemals aufholen; um sie aufzuholen, müsste ich mein eigenes ‚Vor-Sein‘ aufholen, obwohl dieses unauflöslich mit fremden Einwirkungen verquickt ist“ (Waldenfels 2002, S. 59). In dieser Perspektive hat jedes Lernen, auch die Übung, auch die Wiederholung, die Dimension einer eigentümlichen „Neuschöpfung“, die sich rückwirkend auf das eigene Agieren richtet und „von der ab die Geschichte des Verhaltens sich qualitativ ändert“ (Merleau-Ponty 1976, S. 112). Im Lernen ereignet sich eine Reprise unserer eigenen Geschichte, die alles in einem neuen Licht sehen lässt, weil es als solches allererst beleuchtet wird, eine Art „ursprüngliche Erwerbung“, weil die Möglichkeit erst bei Gelegenheit von Erfahrung entsteht. „Ein Anfang ohne Anfang ist möglich als Antwort; der Mensch als Antwortender ist ein Bewegter, der bewegt wird“ (Dörpinghaus 2003, S. 456).

Lenkt man aus dieser Perspektive den Blick zurück auf die derzeitige Bezauberung des Lerndiskurses durch die Hirnforschung, so könnte sich Ernüchterung breit machen. Anfänge des Lernens sind mehr als genetische Dispositionen, die durch eine Ökonomie der Zeitfenster organisiert und durch die Anregung des Stoffwechsels im Gehirn beschleunigt werden. Sie bedeuten auch anderes als das Einschalten eines Stromkreises. Ohne Gehirn gäbe es sicherlich kein Anfangen des Lernens, aber anfangen zu lernen ist anderes als ein bloßer Impuls im neuronalen Netz. Der inchoative Charakter eines Ereignisses, das wir erleben, ohne es zu verursachen, welches wir vollbringen, ohne es hervorzubringen, findet keinen Ort auf dem Feld purer Aktivität und keine Sprache in digitalen Modellen. Florey, der nicht nur vom Standpunkt eines Philosophen, sondern auch aus dem Blickwinkel eines Biologen und Wissenschaftshistorikers die Geschichte der Hirnforschung untersucht, verallgemeinert die Problemlage, indem er sagt: „Die heutigen Kenntnisse über die Gehirnmaschine sind, verglichen mit dem Wissensstand etwa der letzten Jahrhundertwende [scil. vom 19. ins 20. Jahrhundert], überwältigend. Angesichts der Bedeutung der Frage nach dem Zusammenhang von Gehirn und Geist (um diese einfache Metapher zu benutzen) sind sie immer noch ungenügend. Diese Einsicht macht bescheiden. Was wir aus der Sicht der Philosophen – und der Psychologen – über den Geist wissen, ist mehr als das, was uns die Hirnforschung über diesen Geist lehren kann“ (Florey 1996, S. 84).

Literatur

- Aischylos (1979): Die Perser. Die Orestie. Vier Tragödien übertragen und erläutert von E. Buischor. Gesamtausgabe der griechischen Tragödien. Band 1. Zürich, München: Artemis.
- Aristoteles (1976): Lehre vom Beweis oder zweite Analytik (Organon IV). Übers. und mit Anmerkungen vers. von E. Rolfes. Nach der Ausgabe von 1922. Mit neuer Einleitung und Bibliographie versehen von O. Höffe. Hamburg: Meiner.
- Aristoteles (³1989): Metaphysik. Erster Halbband. Bücher I (A) – VI (E). Neubearbeitung der Übersetzung von H. Bonitz. Mit Einleitung und Kommentar hrsg. von H. Seidl. Griechischer Text in der Edition von W. Christ. Hamburg: Meiner.
- Aristoteles (1995): Über die Seele. Mit Einleitung, Übersetzung (nach W. Theiler) und Kommentar hrsg. von H. Seidl. Griechischer Text in der Edition von W. Biehl und O. Apelt. Hamburg: Meiner.
- Ballauff, Th. (1969): Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band 1. Von der Antike bis zum Humanismus. Unter der Mitarbeit von G. Plamböck. Freiburg/München: Karl Alber.
- Benner, D. (2003): Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in der Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Benner, D. (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 96-110.
- Benveniste, E. (1974): Probleme der allgemeinen Sprachwissenschaft. München: List.
- Böhmer, A. (2002): Kosmologische Didaktik. Lernen und Lehren bei Eugen Fink. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Breidbach, O. (1997): Die Materialisierung des Ichs. Zur Geschichte der Hirnforschung im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Buck, G. (³1989): Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion. Um einen dritten Teil erweiterte Auflage, hrsg. und mit einem Vorwort vers. von E. Vollrath. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Büchmann, G. (1977): Geflügelte Worte. München: Knaur.
- Descartes, R. (1637/1969): Discours de la Méthode. Von der Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Forschung. Übers. und hrsg. von L. Gäbe. Hamburg: Felix Meiner.
- Dörrie, H. (1956): Leid und Erfahrung. Die Wort- und Sinn-Verbindung „pathein“ – „mathein“ im griechischen Denken. Akademie der Wissenschaften und der Literatur. Abhandlungen der geistes- und sozialwissenschaftlichen Klasse. Wiesbaden: Steiner.
- Dörpinghaus, A. (2003): Von unbewegten und bewegten Bewegern. Bildungstheoretische Vermerke zur Frage nach dem Anfang. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 79, S. 449-461.
- Elschenbroich, D. (⁴2002): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München: Goldmann.
- Fischer, W. (1997): Kleine Texte zur Pädagogik in der Antike. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Florey, E. (1996): Geist – Seele – Gehirn: Eine kurze Ideengeschichte der Hirnforschung. In: Roth, G./Prinz, W. (Hrsg.): Kopf-Arbeit. Gehirnfunktionen und kognitive Leistungen. Heidelberg: Spektrum, S. 37-86.
- Heid, H. (2001): Über den bildungstheoretischen und bildungspraktischen Stellenwert individueller Bildungsbedürfnisse. In: Hellekamps, S./Kos, O./Sladek, H. (Hrsg.): Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 44-53.

- Heidegger, M. (1976): Vom Wesen und Begriff der „*physis*“. In: Heidegger, M.: Wegmarken. Gesamtausgabe I. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1914-1970. Band 9. Hrsg. von F.-W. von Herrmann. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, S. 239-301.
- Hölscher, L. (1999): Die Entdeckung der Zukunft. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Kant, I. (³1983a): Kritik der reinen Vernunft. Erster Teil. In: Kant, I.: Werke in zehn Bänden. Hrsg. von W. Weischedel. Band 3. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, I. (³1983b): Über eine Entdeckung, nach der alle neue Kritik der reinen Vernunft durch eine ältere entbehrlich gemacht werden soll. In: Kant, I.: Werke in zehn Bänden. Hrsg. von W. Weischedel. Band 5. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 293-373.
- Koch, L. (2003): Zur Theorie der Lernanfänge (Comenius). In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 79, S. 462-472.
- Koselleck, R. (2000): Zeitschichten. Studien zur Historik. Mit einem Beitrag von Hans-Georg Gadamer. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Merleau-Ponty, M. (1942/1976): Die Struktur des Verhaltens. Übers. und durch ein Vorwort eingeführt von B. Waldenfels. Berlin, New York: de Gruyter.
- Mojsisch, B. (2001): Der neue Begriff des Bewußtseins. Aristoteles-Rezeption und Aristoteles-Transformation im 13. Jahrhundert. In: Ansorge, D./Geuenich, D./Loth, W. (Hrsg.): Wegmarken europäischer Zivilisation. Göttingen: Wallstein, S. 135-147.
- Nietzsche, F. (²1988a): Menschliches, Allzumenschliches I und II. In: Colli, G./Montinari, M. (Hrsg.): Kritische Studienausgabe. Band 2. München: Deutscher Taschenbuchverlag/de Gruyter.
- Nietzsche, F. (²1988b): Also sprach Zarathustra. In: Colli, G./Montinari, M. (Hrsg.): Kritische Studienausgabe. Band 4. München: Deutscher Taschenbuchverlag/de Gruyter.
- Platon (²1990): Politeia. In: Platon. Werke in acht Bänden. Band 4. Übers. von F. Schleiermacher. Bearbeitet von D. Kurz. Griechischer Text von E. Chambry. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Platon (²1990): Phaidros. In: Platon. Werke in acht Bänden. Band 5. Übers. von F. Schleiermacher und D. Kurz. Griechischer Text von L. Robin, A. Diès und J. Soullhé. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Platon (²1990): Theaitetos. In: Platon. Werke in acht Bänden. Band 6. Übers. von F. Schleiermacher. Bearbeitet von P. Staudacher. Griechischer Text von A. Diès. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ricoeur, P. (1998): Das Rätsel der Vergangenheit. Erinnern – Vergessen – Verzeihen. Übers. von A. Breiting und H.R. Lesaar. Mit einem Vorwort von B. Liebisch. Göttingen: Wallstein.
- Roth, G. (1991): Neuronale Grundlagen des Lernens und des Gedächtnisses. In: Schmidt, S.J. (Hrsg.): Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 127-158.
- Roth, G. (2004): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 496-506.
- Sachser, N. (2004): Neugier, Spiel und Lernen: Verhaltensbiologische Anmerkungen zur Kindheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 475-486.
- Singer, W. (1991): Die Entwicklung kognitiver Strukturen – ein selbstreferentieller Lernprozeß. In: Schmidt, S.J. (Hrsg.): Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 96-126.
- Singer, W. (2003): Ein neues Menschenbild? Gespräche über Hirnforschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Snell, B. (1973): Wie die Griechen lernten, was geistige Tätigkeit ist. In: The Journal of Hellenic Studies. Vol. XCIII, S. 172-184.
- Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg, Berlin: Spektrum.

- Stravoravdis, W. (2003): Der Widerruf der Welt im logos. Zum Verhältnis von „logos endiathetos“ und „logos prophorikos“ bei den Stoikern und Merleau-Ponty. In: Phänomenologische Forschungen 2003, S. 171-187.
- Thimm, K. (2003): Jeden Tag ein neues Universum. In: Der Spiegel Nr. 43, S. 198-210.
- Waldenfels, B. (1994): Antwortregister. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie – Psychoanalyse – Phänomenotechnik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Xenophon (²1977): Erinnerungen an Sokrates. Hrsg. von P. Jaerisch. München: Heimeran.
- Xenophon (1992): Kyrupädie. Die Erziehung des Kyros. Hrsg. und übersetzt von R. Nickel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Käte Meyer-Drawe, Ruhr-Universität Bochum, Institut für Pädagogik, 44780 Bochum.

Alfred Schäfer

Die initiatorische Bedeutung der sokratischen Elenktik

1. Zur Fragestellung

Man sagt vielleicht nicht zu viel, wenn man vermutet, dass der Charakter einer ‚unnachgiebigen Theorie‘, den Käte Meyer-Drawe (1988) dem Ansatz Wolfgang Fischers attestiert, sich vorrangig aus dessen Anknüpfen an sein Verständnis der Figur des Sokrates ergibt. Die Unnachgiebigkeit der Sokratischen Skepsis ergibt sich für Fischer in der aporetischen Schlussfigur der frühen platonischen Dialoge. Nach der dialogischen Überprüfung wichtiger Deutungsmuster, zu denen vor allem bestimmte Tugenden zählen, ergibt sich – sowohl auf der Seite der Gesprächspartner wie auch aufseiten des Sokrates selbst – der Eindruck, dass ein Verständnis dieser Konzepte nicht sinnvoll expliziert und begründet werden kann. Es gibt kein hinreichendes Entscheidungskriterium, um zu wissen, was man unter Tapferkeit, Freundschaft usw. zu verstehen hat. Der Dialog, der das Ziel verfolgt, für selbstverständlich Gehaltenes zu überprüfen und zu widerlegen, endet so in einer Ausweglosigkeit, die in der paradoxen Figur eines Wissens des Nichtwissens ihre subjektive Entsprechung findet. Fischer betont, dass dieses Nichtwissen auch für Sokrates selbst gegolten habe und nicht nur eine ironische Attitüde darstelle: Insofern sei die Apologie des Sokrates, niemandes Lehrer gewesen zu sein, zutreffend. Wenn er auch gegen politisch instrumentalisierte Dogmen und die alltägliche Ignoranz der Menschen, deren Lebenssicherheit auf der Verwechslung von Meinen und Wissen beruhe, unentwegt argumentiert habe, weil nur so ein menschenwürdiges Dasein vorstellbar sei, so habe er dies nicht vom Standpunkt des um das Richtige Wissenden aus unternommen. Die „dialektische Luftpumpe“, mit deren Hilfe der Ironiker Sokrates in der Lesart Kierkegaards die Menschen ihrer Atemluft beraubte, um sie so stehen zu lassen (vgl. Kierkegaard 1998, S. 183), gilt in Fischers Lesart auch für Sokrates selbst.

Daraus ergibt sich nun nicht nur die Frage nach dem Sinn einer Destruktion des für selbstverständlich Gehaltenen. Zwar könnte man den Ausweg in eine heroische Lebensform einschlagen, die im Aushalten der Unbegründbarkeit der eigenen Existenz liegt; aber offensichtlich galten für Sokrates – bei aller Abwehr einer zweifelsfrei begründbaren Sinnbestimmung des Lebens, die man folgerichtig auch dem Ansatz Fischers vorgeworfen hat – dennoch die Gesetze der Polis und dies derart weitgehend, dass er aufgrund eines in seiner Sicht ungerechten Urteils lieber zu sterben bereit war als die Möglichkeit der Flucht zu ergreifen. Die Gesetze der Polis gelten also jenseits der Unbegründbarkeit der in ihnen aufgenommenen Konzepte wie etwa desjenigen der Gerechtigkeit: Die Verbindlichkeit des Gesetzes steht über der nachweisbaren Ungerechtigkeit seiner Ausübung. Damit ist genau die Frage bezeichnet, der ich im Folgenden nachge-

hen möchte: Wie ist die Verbindung zu denken zwischen einer radikalen Skepsis, die nichts ungeprüft gelten lassen will und immer nur im konkreten Fall die Unbegründbarkeit der Konzepte sinnvoller Selbstvergewisserung erweist, und der gleichzeitigen frommen Akzeptanz *bestehender Gesetze*? Der Verweis auf Sokrates' Akzeptanz bestehender Gesetze ist notwendig, um eine ganze Fragerichtung auszuschließen: diejenige nach dem positiven Ertrag der Elenktik, also die Frage danach, wie aus diesem Verfahren denn positive Orientierungsfunktionen geschlagen werden könnten – wie Skepsis also in positive Begründungspflicht genommen werden kann, da sie ansonsten ja nur destruktiv zu verstehen sei. Eine solche Fragerichtung zielt auf eine begründende Funktion der Elenktik, während der Verweis auf die Akzeptanz bestehender Gesetze besagt, dass diese von der Elenktik zwar problematisiert, aber nicht in Frage gestellt werden. Ich halte also jene Versuche, aus dem Wissen des Nichtwissens doch noch zu einem begründeten Wissen (und sei es: im Hinblick auf bestehende Gesetze) zu kommen, für aussichtslos und auch für die angedeutete Fragestellung für irreführend. Das sei – nur cursorisch – gezeigt, bevor ich eine andere Sichtweise vorschlage.

Wolfgang Fischer hat selbst als gleichsam positive Perspektive angedeutet, dass skeptisch-aporetisches Denken nicht den Ausweg eines komparativen Urteils verhindere (Fischer 1989, S. 11): Danach soll die skeptische Prüfung also ermöglichen, zwischen gut und weniger gut begründeten Perspektiven zu unterscheiden. Aber schon auf der folgenden Seite betont er, dass die skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik „kein pädagogischer Metadiskurs“ sei, „der mit einer intergenerischen Unterschiede übergreifend-übersteigenden Urteilsregel aufwartet“ (ebenda S. 12). Damit aber entfallen begründbare Kriterien für ein vergleichendes Urteil, da für diese immer schon eine meta-theoretische Funktion in Anspruch genommen werden muss (vgl. auch Schönherr 2003, S. 124).

Auch ein zweiter Ausweg aus der Negativität scheint nicht viel versprechend zu sein. Obwohl die Menschen inhaltlich nicht wissen können, was die Tugend sei, so sei damit „jedoch nicht das Formale und Allgemeine dieses Begriffs – kantisch geredet: die Apriorität des Gesetzes als unendliche Aufgabe – widerlegt“ (Fischer 1997, S. 45). Tugend muss also im Begriff des Gesetzes ruhen. Die Gerechtigkeit wäre demnach als regulative Idee auch dann als verbindlich anzunehmen, wenn man nicht weiß, wie sie begründet zu verstehen ist. Man kann so etwas annehmen, obwohl es schwierig erscheint, sich eine unbestimmte regulative Idee vorzustellen; aber dann stellt sich immer noch die Frage, worin denn nun der Sinn einer Skepsis besteht, die doch nur den Finger auf die Unbegründbarkeit – und nicht auf die Unerfüllbarkeit einer regulativen Idee im empirischen Alltagsleben legt.

Man kommt an dieser Stelle vielleicht etwas weiter, wenn man Fischers Interpretation des Gesetzes berücksichtigt, die die Funktion einer regulativen Idee (im Sinne Kants) mit der bestehenden Polisordnung zu verknüpfen versucht. „Der Nomos, an den Sokrates dachte, war nicht bloß eine formal legitimierte, politisch opportune Gesetzessammlung zur Stabilisierung von Macht um der Durchsetzung partikularer Interessen willen. Er war die Ungeschriebenes einbeziehende, noch nicht auseinander gebrochene, wenn auch nie vollkommene Einheit von überparteilicher Gerechtigkeit und staatlicher

Rechtspflege als die unverzichtbare Voraussetzung dafür, dass zwischen den Menschen in einem Gemeinwesen kein totaler, alles zerstörender Widerspruch sich ausbreiten könne. Angesichts ihrer Unvollkommenheit gilt es, durch Überzeugen zu versuchen, das Mangelhafte zu beheben und unrichtiges Entscheiden und Tun abzuwenden; im Übrigen ist zu tun, was der Nomos befiehlt“ (ebenda, S. 34). Auch wenn dieser Passus doch ein wenig an die Vernunft in der Geschichte erinnern mag, stellt sich außerdem das Problem, warum Sokrates diesen Zusammenhang von Gerechtigkeitsidee und staatlicher Ordnung, der doch wahrscheinlich auch für andere Tugenden explizierbar wäre, nicht zur Grundlage einer positiven Lehre gemacht hat. Der Aufweis der bestehenden Ordnung als unhintergehbaren Bedingung der Möglichkeit, nicht in Chaos zu verfallen, und zugleich damit auch als unvollständige Realisierungsform der Idee der Gerechtigkeit, das würde doch immerhin einen darstellbaren Begründungszusammenhang abgeben. Dann aber hätte Sokrates doch etwas Entscheidendes gewusst, sodass die Abwehr des Schlimmsten mithilfe der Elenktik trotz aller Beteuerung des eigenen Nichtwissens dennoch als ironisches Versteckspiel zu verstehen wäre. Genau dies aber lehnt Fischer ab.

Will man aber Sokrates nicht zum Idealisten machen, der an regulativen Vernunftideen im Wissen um deren empirisch nur unvollständige Realisierbarkeit festhält, so bliebe nur der Rückgriff auf jene Vorstellung eines unproblematischen Kosmos, innerhalb dessen schon alles seine Richtigkeit und einen (wenn auch unerkennbaren) Anteil an der Verbesserung des Ganzen habe. Gegen diese vermeintliche Selbstverständlichkeit normativer Orientierungen ist aber das sokratische Prüfen und Widerlegen gerichtet, das mit der Einsicht in die Unbegründbarkeit, in das Wissen des Nichtwissens endet. Wenn aber eine nicht idealistisch überhöhte Selbstverständlichkeit und deren Unbegründbarkeit auf diese Weise nebeneinander stehen, dann stellt sich das Problem des Wissens des Nichtwissens als paradoxes erneut in der Fragestellung: Wie lässt sich die elenktische Hinführung zur Unbegründbarkeit des vermeintlich Selbstverständlichen als Prozess verstehen, in dem das Selbstverständliche als solches zugleich mit-bestätigt wird? Diese Frage haben sich nun auch Wissenschaftler vorgelegt, die ein anderes Pragma als dasjenige der Elenktik untersuchen: die Initiation in traditionellen Gesellschaften. Obwohl hier auch das paradoxe Verhältnis von Nichtwissen und Wissen eine zentrale Rolle spielt, wird dieses jedoch nicht nur als erkenntniskritische Problematik verhandelt, sondern im Hinblick auf Fragen der Identitätskonstitution, auf die Bedeutung der Problematisierung des Selbstverständlichen für eine Neudefinition der eigenen Identität in Differenz und in Beziehung zur sozialen Identität.

2. Wissen und Nichtwissen in Initiationen

Man könnte Initiationen auf den ersten Blick als gewaltsame Festlegungen junger Menschen auf die Selbstverständlichkeit der traditionellen Ordnung betrachten. Um beispielsweise als ‚Mann‘ wieder geboren zu werden, muss zunächst die Kindheit und damit die Bindung an die weibliche Sphäre gewaltsam ausgetrieben werden durch ein für

den Novizen chaotisch erscheinendes Ineinander von Zuwendungen und Gewalterfahrungen. Die gewaltsamen Anteile wären dann entweder als Prüfungen zu verstehen, ob man der Erwachsenenrolle gerecht zu werden vermag, oder als Markierungspunkte eines Bruchs mit der Kindheit. Dazu passt nun allerdings nicht, dass die Gewaltprozeduren, die Schläge, Verstümmelungen, Skarifizierungen usw., systematisch die bestehende Ordnung, in der die Novizen sich zu orientieren gelernt haben und in der sie folglich auch bereits die Pflichten und Rechte ihrer künftigen Erwachsenenrolle kennen, umkehren. Es sind keine Unbekannten, sondern durchaus vertraute Personen, die sie quälen; der Sinn der Prozeduren wird nicht erläutert; sie treten unvorhersehbar auf im Wechsel mit Zuwendungen, die ein Ende der Torturen verheißen. Produziert wird so ein chaotischer Zustand, in dem keine Regel mehr zu gelten scheint, in dem die Verlässlichkeit der sozialen Welt und ihrer mythisch-religiösen Abstützung zusammenzubrechen scheint. Und all dies findet zugleich in Anwesenheit jener transzendenten Mächte statt, die doch die soziale Ordnung garantieren sollen.

Legt man in interpretatorischer Absicht das Drei-Phasen-Schema von Genneps (1986) zugrunde, das von einem Verlassen der sozialen Ordnung, einer Seklusionsphase und einer Wiedereingliederung der Novizen in die soziale Ordnung ausgeht, dann könnte man von einem ‚sozialen Tod‘ der Novizen sprechen, der sie in der Seklusionsphase an den Ort des Ursprungs der Kultur zurückführt. Dort begegnen sie den kulturstiftenden Mächten, die selbst nicht der Ordnung der Kultur unterliegen, sondern jene Ambivalenz von Chaos und bekannter Ordnung verkörpern, die sie erst zu ‚heiligen Gestalten‘ macht: maskierten Verkörperungen oder Altären, durch die jenseitige Kräfte in die Welt dringen. Es sind diese Kräfte, die nicht nur die bisherige soziale Identität (als Kind) nehmen und eine neue (als Mann) verleihen, sondern die zugleich diese neue Identität an ein anderes Verhältnis zur Kultur knüpfen. Nicht nur die eigene Identität wird neu konstituiert, sondern auch das, was ‚Kultur‘, soziale Ordnung jenseits der bis dahin gegebenen Selbstverständlichkeit ausmacht.

Als göttlich verliehene ist die neue Identität mehr als das, in was man sozial hineinwächst. Dies wiederum lässt sich unter einem doppelten Aspekt betrachten. Zum einen ist damit gesagt, dass der Initiierte als der, dessen Identität genealogisch nun Anteil am Göttlichen hat, über das hinausgeht, was man unter dem Titel einer ‚sozialen Identität‘ fassen kann. Als Teil der sozialen Ordnung hat er gleichzeitig Anteil an dem, was diese überschreitet und ermöglicht. Er hat also Distanz zur sozialen Ordnung und geht in deren Regelsystemen nicht auf. Zum zweiten aber ist das an ihm, wodurch er eine einfache ‚soziale Identität‘ überschreitet, ihm selbst (wie auch anderen) nicht zugänglich. Er hat gleichsam einen doppelten Ursprung (sozial und göttlich) und kann sich zu dieser Differenz nicht verhalten.

Dies beinhaltet, dass auch die Kultur, die soziale Ordnung, für den Initiierten nicht mehr das ist, als was sie in ihrer der Initiation vorausgehenden Selbstverständlichkeit galt. Einerseits bleibt sie nach seiner Reintegration in ihrer selbstverständlichen Geltung bestehen, was nicht verwunderlich ist, da man ja während der Initiation mit jenen transzendenten Kräften konfrontiert war, die hinter dieser Geltung stehen. Andererseits aber war man – wie Mary Douglas schreibt (vgl. dies. 1985, S. 220) – mit den kontin-

genten Grundlagen der eigenen Kultur konfrontiert, d. h. mit der Ambivalenz, die dieser Ordnung vorausliegt und deren Selbstverständlichkeit in Frage stellt. Diese Selbstverständlichkeit wäre nur dann nicht in Zweifel gezogen, wenn sie im Initiationsprozess gleichsam verdoppelt würde: wenn sich dort zeigen würde, dass die Ordnung allein aus sich heraus stabil ist oder dass sie begründenden transzendenten Kräfte der gleichen Ordnung unterliegen. Genau das aber ist nicht der Fall, sodass die Frage entsteht, wie aus der Destruktion des Selbstverständlichen die verbindliche Geltung der sozialen Ordnung entstehen kann.

Gegen eine einfache Beantwortung durch den Hinweis darauf, dass die Einsicht in die Kontingenz der Ordnung zu einem bewahrenden Festhalten dessen, was man immerhin hat, führen würde, spricht die in der Initiation konstituierte Differenz der eigenen Identität wie damit auch dessen, was die Kultur ausmacht. Man könnte sagen, dass die Initiation die Initiierten in ein doppeltes, ein unaufhebbar differentes Verhältnis zu sich selbst wie zur Kultur bringt. Zum einen werden sie zu einem Teil der sozialen Ordnung, der diese wie auch sich selbst symbolisch zu repräsentieren vermag. Man kann sagen, wer man in dieser Ordnung ist mit Anspruch auf Zustimmung. Zum anderen stehen sie als aus dieser repräsentierbaren Ordnung herausfallende auch selbst jenseits des Repräsentierbaren. Sie erhalten einen singulären Charakter, der als solcher durch den Bezug zum unfassbaren Göttlichen, zu jenem die soziale Ordnung konstituierenden Gesetz, geschaffen wird: Der Rückweg in eine einfache und selbstverständliche soziale Identität wird genau durch den Prozess verhindert, der eben diese neue soziale Identität als ‚Mann‘ ermöglicht.

Man kann sich nun fragen, welche Rolle bei all dem das Wissen und die Wissensvermittlung spielen. Ein in der Ethnologie häufig bemerkter Sachverhalt besteht darin, dass von den Initiierten sowohl der Prozess der Initiation wie auch bestimmte positive Wissensinhalte, die Gegenstand dieses Prozesses waren, nicht als Sinnzusammenhang repräsentiert werden können. Sie scheinen weder zu verstehen, was ihnen warum widerfahren ist, noch sind sie in der Lage, bestimmte Inhalte als übermitteltes Wissen darzustellen. Man kann es nicht beschreiben, man muss es durchmachen. Von Wissensvermittlung im Sinne eines Lehrens alltäglicher oder mythologischer Inhalte kann daher kaum die Rede sein. Auch wenn dies manchmal Bestandteil der Initiation sein mag, so kommt es darauf nicht an. Charles Boyer spricht von einem kognitiven Paradox der Initiation (vgl. ders. 1990, S. 95), da es sich bei ihr um Lernprozesse mit Bezug auf das Alltagswissen handele, deren Inhalt nicht dargestellt werden kann. Nach seiner Auffassung wird kein spezifisches Wissen vermittelt, das den Initiierten vom Alltagswissen trennt: Eher geht es um eine Manipulation des Alltagswissens, um ein „méta-enseignement“ (Boyer 1980, S. 52), bei dem es darauf ankommt, die Überzeugung zu gewinnen, dass sich hinter dem Alltagswissen ein anderes Wissen verbirgt, das dieses begründet, aber gefährlich und unzugänglich bleibt. Boyer verweist auf zwei Beispiele einer solchen Meta-Belehrung. Die Gbaya vermitteln im Laufe der Initiation eine Geheimsprache, die als solche keinen anderen Inhalt hat als die Alltagssprache, die aber etwa deren Klassifikationssysteme in reduzierter und metonymisch versetzter Form wiedergibt. Hier geht es nach Boyer nicht darum, eine andere Rede vollständig zu beherrschen, sondern darum,

die Möglichkeit einer *anderen Rede* zu entdecken. Bei den Bambara zeigt sich eine andere Strategie: die Konfrontation mit grafischen Zeichen, die selbst keine expressivanschaulische Bedeutung haben, sondern der Auslegung bedürfen. Diese Auslegung verweist auf eine andere Ordnung, die über die Zeichnungen metaphorisch zugänglich erscheint.

Beide Strategien konstituieren eine Differenz zur Alltagssprache, zur selbstverständlichen Menge des Gesagten. Aber sie tun dies nicht durch eine Konfrontation mit einer ganz anderen Ordnung, sondern dadurch, dass gezeigt wird, dass das Alltagswissen nicht nur nicht alles ist, sondern seinerseits auf ein Wissen verweist, das ‚hinter‘ ihm liegt, ihm seinen Status als ‚Oberflächen-Erscheinung‘ zuweist und zugleich inhaltlich nicht als Alternative zugänglich ist. Der Initiierte weiß, so Boyer, nicht mehr über die Welt, da die Initiation in dieser Hinsicht nur ‚leere Informationen‘ vermittelt, aber er gewinnt ein neues Verhältnis zum Wissen über die Welt (vgl. ebenda S. 53). Erst dadurch, dass dieses ‚Meta-Wissen‘ die Existenz einer verborgenen Ordnung des Wissens bzw. die Existenz anderer Domänen des Wissens suggeriere, werde eine ‚Grammatik‘ etabliert, die die Regeln angibt, wie das individuelle Wissen in den kulturellen Symbolismus transformiert werden kann und umgekehrt. Für Boyer stiftet die Initiation eine *notwendige* Beziehung zwischen der (kulturellen) Ordnung des Gesagten und Sagbaren und der Subjektivität des Sagenden. Und sie tut dies – paradoxerweise – durch die Vermittlung leerer Informationen, die es allerdings erlauben, eine andere Beziehung zum Selbstverständlichen der symbolischen Ordnung zu gewinnen. Dieses Selbstverständliche wird gerade durch die Konfrontation mit einer hinter ihm liegenden Andersheit gestützt. Man könnte es auch so sagen: Um der erfahrbaren Differenz von Subjektivität und sozialer Ordnung, von Sagen und Ausgesagtem, die sich möglicherweise gerade in Situationen eines radikalen Identitätswechsels aufdrängt und damit die soziale Ordnung zweifelhaft erscheinen lassen könnte, zu entgehen, steigert man diesen Zweifel durch den Bezug auf ein anderes Wissen des Nichtwissens derart, dass paradoxerweise durch dessen Unzugänglichkeit das sozial Wissbare bestätigt wird als einzige und daher notwendige Möglichkeit des Sagbaren – auch wenn in diesem Sagbaren das ‚Grundlegende‘ nicht gesagt werden kann.

Gerade diese Meta-Lehre, dass nur im Bereich der symbolischen Ordnung des Alltagswissens Aussagen sinnvoll sind, wird dadurch erreicht, dass die Ordnung eines alternativen und ‚eigentlichen‘ Wissens angedeutet wird, welches aber zugleich als unzugängliches Geheimnis erscheint – als etwas, das man erfahren hat, aber nicht in Worte zu fassen vermag. Auf dieser Unzugänglichkeit beruht nicht nur die Geltung dieses ‚leeren‘ Geheimnisses, sondern auch diejenige des mit ihm (metonymisch oder metaphorisch) in Verbindung stehenden Alltagswissens. Diese Verbindung wird nun zusätzlich bekräftigt durch den Einsatz von Gewalt, die jedes Spiel mit der Differenz von Alltagswissen und ‚anderem Wissen‘ verhindert. Dies zeigt Michael Houseman (1986) an folgendem Beispiel. Eine Art, den Initianten die Grenzen der Selbstverständlichkeit des Alltagswissen und der in diesem liegenden Ordnung zu verdeutlichen, besteht in der Verwendung von Inversionen: Man soll den Vater beleidigen, der sonst über alles zu respektieren ist, Tiere jagen, die es nicht gibt, sich in einem Loch mit Exkrementen rei-

nigen usw. Houseman wählt folgendes Beispiel für eine solche paradoxe Aktion: Novizen sollen von einem bestimmten Baum Kolanüsse pflücken, obwohl (wie sie und jeder andere wissen) auf ihm keine Kolanüsse wachsen. Zwar treffe es zu, dass der betreffende Baum als Sinnbild für die schwarze Seite der Kultur, die Hexerei, stehe, während Kolanüsse als zeremoniell verwendete Mahlzeit als Symbol für Frieden und Eintracht angesehen werden können. Aber es treffe nicht den Kern der Veranstaltung, wenn man sage, dass den Novizen auf diese Weise die kulturell bedeutsame Differenz zweier Welten (Nacht/Hexerei versus Tag/Sozialität) verdeutlicht werden solle. Eine solche Lesart verdränge den paradoxen Charakter der Situation: Dieser bestehe darin, dass die Novizen zwei Dinge als gleich betrachten müssen, obwohl sie es (laut Alltagswissen) definitiv nicht sind. Sie sind dazu verurteilt, die Lösung dieses konzeptionellen Widerspruchs zu suchen. Es ist die Gewalt, die verhindert, dass sie das Ganze als ein Spiel, als einen Scherz betrachten können. Schläge zwingen sie, in ihren Handlungen das zu bestätigen, was sie propositional niemals behaupten würden. „Ils doivent abandonner leur positions des sujets raisonnateurs, pour devenir objets d’une expérience qui les dépasse” (ebenda S. 98). Houseman spricht gerade aufgrund dieser Konstellation, in der die Novizen zu einer praktisch vollzogenen Neubewertung der Welt wie ihrer selbst gezwungen sind, von der Initiation als einem ‚eminent pädagogischen Dispositiv‘. Die Unterweisung bleibe hier untrennbar mit der zu vollziehenden Handlung verbunden: Man lerne keine neuen Wahrheiten, aber man gewinne praktisch und erzwungen Zugang zu einer höheren Wahrheit, zu einem Kontext, den man als Bedingung einer neuen Wahrheit (auch der eigenen Identität) bestätige, die als solche die Grenzen des (mithilfe des Alltagswissens) kognitiv Leistbaren übersteigt. Es gehe um ein unsagbares Wissen, das man tun muss, um es zu begreifen (vgl. ebenda). Dadurch dass die Novizen die Grenzen propositionalen Wissens praktisch überschreiten, ohne diese Überschreitung selbst propositional repräsentieren zu können, obwohl dies zur Genese ihrer neuen Identität gehört, geraten sie in die Situation zu wissen, dass das, was Welt und Selbst sind, nicht alles ist. Das die selbstverständliche Ordnung der Welt Übergreifende aber bleibt unzugänglich und verweist in dieser Unzugänglichkeit auf die Bestätigung jenes Selbstverständlichen, das über die Initiation die Erfahrung der eigenen Grenzen möglich gemacht hat.

3. Zur initiatorischen Funktion der Elenktik

Wollte man nun auf Ähnlichkeiten zwischen jener in die aporetische Auflösung von Geltungsgewissheiten führenden Elenktik und der beschriebenen paradoxen Struktur initiatorischen Wissens verweisen, so könnte man vielleicht sagen, dass diese Gemeinsamkeit in der Demonstration des Sachverhalts liegt, dass das System des für selbstverständlich Gehaltene gerade hinsichtlich seiner Begründungen nicht in propositionales Wissen überführt werden kann. Die Differenz zwischen beiden Herangehensweisen scheint jedoch nicht nur in den Mitteln – prüfender rationaler Dialog hier und mit Gewalt durchgesetzte praktische Paradoxie dort – zu liegen, sondern eben auch im Ausgang:

in der Frage der Verbindlichkeit dieser Erfahrung, die einen Fortbestand des nicht mehr Selbstverständlichen zu denken erlaubt. Während diese Verbindlichkeit in einer rational-begründungs-skeptischen Sichtweise kaum einsichtig zu machen ist, erscheint sie als Ausgang der Initiation plausibel.

Ich möchte nun im Folgenden zur Prüfung der Frage, wie weit diese Differenz in der Frage der Verbindlichkeit des problematischen Selbstverständlichen trägt, auf eine andere Lesart Platons zurückgreifen. Ich möchte die These vertreten, dass sich in Wolfgang Wielands Buch über „Platon und die Formen des Wissens“ (1982) eine Perspektive findet, die es erlaubt, die Elenktik und die Akzeptanz bestehender Verbindlichkeiten zusammen zu denken, weil sie sich im Rahmen einer Initiationslogik darstellen lassen. Wielands Ansatz unterscheidet sich in wesentlichen Punkten von der eingangs dargestellten Interpretation Fischers: etwa darin, dass er aufgrund einer anderen Interpretation der Ideenlehre nicht jenen scharfen Bruch zwischen den aporetisch-sokratischen Frühdialogen und dem positiven Orientierungsphilosophen Platon einziehen muss. Dennoch wird sich zeigen, dass dadurch der radikalen Aporetik, auf die Fischer so großen Wert legt, kein entscheidender Abbruch widerfahren muss. Der Unterschied beider Interpretationen gründet sich dabei vorwiegend darauf, dass Fischer bei dem Aufweis der Aporetik stehen bleibt, während Wieland zusätzlich auf deren (identitätskonstitutive) Bedeutung verweist. Dies wiederum kann er, weil er neben dem propositionalen Wissen, das zum einen direkt mitteilbar ist und zum anderen entweder als wahr oder falsch beurteilt werden kann, eine andere Form des Wissens annimmt. Ich werde im Folgenden zunächst Wielands Unterscheidung der Wissensformen nachzeichnen, dann in aller Kürze seine Referenz auf die Ideenlehre und schließlich die daran anschließende Lesart der Elenktik.

In einer an die Levinas'sche Unterscheidung von Sagen und Gesagtem erinnernden Wendung betont Wieland, dass Wissen sich in seiner subjektiven Bedeutung nicht einfach mitteilen lässt: Zwar bilde solches Wissen Grundlage und Ziel einer Mitteilung, nicht aber ihren unmittelbaren Gegenstand und Inhalt (vgl. Wieland 1982, S. 25). Wissen habe mit Erfahrungen zu tun, die nicht übertragbar seien, sondern nur selbst erworben werden könnten und daher mit der Identität der Person verbunden seien. So könne man in einem Dialog zwar über das Gesagte begründet reden, aber es in der Rede niemals endgültig erreichen. Dieses nicht-propositionale, in keiner Mitteilung aufgehende Erfahrungswissen liege der Verwendung propositionalen Wissens voraus (vgl. ebenda S. 234) und beziehe sich nicht auf Inhalte, sondern auf deren Bedeutung für den Wissenden: Als ‚Gebrauchswissen‘ konstituiere es den, der es gebraucht.

Die Unterscheidung von propositionalem und nicht-propositionalem Wissen erlaubt es Wieland, sich kritisch mit einer positiven Lesart der platonischen Ideenlehre auseinanderzusetzen. Für ihn stellt diese positive Lesart, die Ideen als Gegenstände propositionalen Wissens postuliert, immer schon eine Verdinglichung der Ideen dar. Ideen bilden für den Wieland'schen Platon keinen Gegenstand diskursiver Erkenntnis (vgl. ebenda S. 149): Als solcher, als thematisches Wissen, würden sie ihre Funktion einbüßen. Diese aber bestehe darin, dass Dinge und Sachverhalte in ihrem idealisierten Licht identifiziert und differenziert werden können (vgl. ebenda S. 144). Diese Funktion kön-

nen verdinglichte Ideen nicht mehr erfüllen, weil sie als propositionale Behauptung mit dem gegenständlichen Wissen auf einer Stufe stünden. Eine richtig verstandene Ideenlehre könnte – so Wieland – „demnach auch die Erkenntnis enthalten, dass sie gerade nicht fähig ist, originäre Einsicht in ihren Gegenstand zu vermitteln“ (ebenda S. 105). Jenseits aller möglichen systematischen oder exegetischen Fragen interessiert mich hier nur eines: Wieland gewinnt mit einer solchen Fassung der Ideenlehre einen nicht-propositionalen Referenzpunkt, der beides ist: jenseits einer selbstverständlichen Verge-wisserung mithilfe propositionalen Wissens und zugleich Grundlage des Vorrangs eines identitätskonstitutiven Gebrauchswissens vor dem propositionalen Wissen, weil die subjektive Bedeutung des Wissens sich nur im Lichte dieser nicht zu fassenden Ideen sehen lässt. *Insofern haben die Ideen durchaus Ähnlichkeit mit jenem unzugänglichen Wissen, dessen Leere in Initiationsprozessen zugleich als konstitutive Verbindlichkeit erfahren wird.*

Doch zurück zu den platonischen Dialogen und dem elenktischen Aufweis der Aporie, in die sich propositionale Begründungsversuche praktischen Wissens verstricken. Tugenden oder auch andere für selbstverständlich gehaltene Sinnbestimmungen des alltäglichen Lebens stellen für Wieland identitätskonstitutives Gebrauchswissen dar, das als erfahrenes unmittelbar zu motivieren vermag, andererseits aber in einem propositionalen Wissen nicht aufgeht. Das Problem besteht nun darin, dass im alltäglich-selbstverständlichen Meinen sich dieses praktische Wissen für ein propositionales Wissen hält: Im Meinen wird in der alltäglichen Verständigung für das identitätskonstitutive Gebrauchswissen ein propositional einlösbarer Geltungsanspruch erhoben. Das, was der sokratische Dialog mithilfe des Verfahrens einer offenen Prüfung und Widerlegung zeigt, ist, dass dies nicht geht: Soweit im alltäglichen Meinen identitätskonstitutive Momente (mithilfe von ‚Ideen‘) ausgedrückt werden sollen, hat solches Meinen eine andere Struktur als das propositionale Wissen. Solches Meinen verkennt sich, wenn es sich als propositionales Wissen gebärdet, und genau dies zeigt das elenktische Vorgehen des Sokrates. Die Unbegründbarkeit des für selbstverständlich Gehaltene durch propositionales Wissen, wie sie in der Aporie *erfahrbar* wird, ist nun aber nicht nur negativ-destruktiv zu lesen – so als wäre damit jede Selbstverständlichkeit zerstört. Die Aporie hat gleichsam die positive Seite, auf die Bedeutung der anderen, für die Identität konstitutiven Wissensform zu verweisen. Diese Seite ist nicht insofern positiv, als nun die Ideen definiert werden müssten, an die man sich gefälligst zu halten habe. Sondern diese Positivität bleibt selbst insofern negativ, als sie auf die Notwendigkeit einer nicht diskursiv oder durch Mitteilung herstellbaren Erfahrung verweist. Daher kommt es für Sokrates (in der Sicht Wielands) darauf an, die Gesprächspartner aus der Position des über etwas Redenden herauszuholen und sie zu zwingen, sich zu zeigen, wie sie sind (vgl. ebenda S. 239). Dazu ist er auf die Bereitschaft der Anderen angewiesen, sich auf ein solches Gespräch einzulassen. Tun sie dies aber, so erhält die Erfahrung der Aporie eine doppelte Struktur. Zum einen bezeichnet sie die Grenze einer reflexiven Struktur, die auf Begründungsmöglichkeiten durch ein Selbstbewusstsein setzt. Identitätsverbürgendes praktisches Gebrauchswissen kann nicht propositional begründet werden und daher bleibt jede Selbstverständlichkeit nur Schein. In Wahrheit handelt es sich nur um

grundlose Gründe, die man vorbringen kann. Andererseits aber verweist die Aporie auf eine reflexive Struktur, die zwar nicht in einer unmittelbaren Reflexivität besteht, wohl aber in der Selbstbezüglichkeit eines Wissens, das niemals ganz objektivierbar ist (vgl. ebenda S. 316). Im elenktischen Fragen wird gleichsam beides evoziert: sowohl die Selbstbezüglichkeit praktischen Wissens wie auch die Möglichkeit der Erfahrung, dass deren Geltungsgrund letztlich nicht thematisierbar ist. Eben dafür bildet die Unzugänglichkeit der Ideen, die als unergründliche Ordnung eines alternativen Wissens zugleich den Sinn des Gegebenen verbürgen, den objektiven Referenzpunkt. Man kann in ihrem Lichte an der gegebenen Ordnung festhalten, gerade weil man sie nicht begründen kann, weil man ihre Bedeutung als grundlosen Grund im propositionalen Bemühen immer schon erwiesen hat.

4. Schlussbemerkung

Mithilfe der Platon-Interpretation Wielands lässt sich also eine Analogie zwischen dem Initiationswissen und dem aporetischen Ergebnis der sokratischen Skepsis konstruieren. Diese Analogie erlaubt es, die eingangs aufgezeigte Fragestellung nach dem Verhältnis von destrukturierender Skepsis und der weiter bestehenden Verbindlichkeit faktischer Regeln so zu beantworten, dass die Skepsis nicht in ein positiv rechtfertigendes Verfahren übergehen muss. Eine solche Antwort mag zwar für denjenigen, der die sokratische Elenktik als eine reine Veranstaltung skeptischen Denkens zur Prüfung propositionaler Geltungsansprüche auf ihre Begründbarkeit hin begreift, unbefriedigend sein. Aber sie verweist auf ein systematisches Problem, das sich wohl auch jenseits der Logik von Initiationsprozessen und sokratischer Elenktik stellt: dasjenige einer Differenz im Verhältnis zu sich selbst wie zur Welt, das eine unmittelbare Selbstvergewisserung ebenso unmöglich macht wie die Vorstellung einer ungebrochenen Selbstverständlichkeit der Welt. Und immerhin – so könnte man vielleicht den Rationalismus beruhigen – ist damit eine andere Quelle dieses Problems aufgezeigt als jene der auf Paulus zurückgehenden und in Kierkegaard gipfelnden theologischen Tradition, die die Gebrochenheit des Verhältnisses zu sich wie zur Welt auf den Sündenfall und die Unzugänglichkeit der göttlichen Gesetzesordnung zurückführt.

Literatur

- Boyer, P. (1980): Les Figures de Savoir Initiatique. In: *Journal des Africanistes* 50, S. 31-57.
Boyer, P. (1990): *Tradition as Truth and Communication. A cognitive Description of traditional Discourse*. New York: Cambridge University Press.
Douglas, M. (1985): *Reinheit und Gefährdung*. Berlin: Dietrich Reimer/KNO.
Gennep, A. van (1986): *Übergangsriten*. Frankfurt a.M.: Campus.
Fischer, W. (1989): *Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik*. St. Augustin: academia Richarz/Herold.
Fischer, W. (1997): *Kleine Texte zur Pädagogik der Antike*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Houseman, M. (1986): Le Mal pour le mâle: un bien initiatique. In: Hainard, J./Kaehr, R. (Hrsg.): Le Mal et la Douleur, Neuchatel: Musée d'ethnographie, S. 89-99.
- Kierkegaard, S. (1998): Über den Begriff der Ironie mit ständiger Rücksicht auf Sokrates. Gütersloh: Grevenberg.
- Meyer-Drawe, K. (1988): Unnachgiebige Theorie. Ein Plädoyer gegen pädagogisches Denken im Ruhestand. In: Löwisch, D.-J./Ruhloff, J./Vogel, P. (Hrsg.): Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag. St. Augustin: academia Richarz/Herold, S. 87-98.
- Schönherr, C. (2003): Skepsis als Bildung? Skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik und die Frage nach ihrer ‚Konstruktivität‘. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Wieland, W. (1982): Platon und die Formen des Wissens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Alfred Schäfer, Martin-Luther-Universität Halle, Institut für Pädagogik, Frankeplatz 1, Haus 5, 06110 Halle.

Andrea English

Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens

Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung des Pragmatismus von Peirce, James und Mead für Deweys Theorie der reflective experience

Untersuchungen zum Pragmatismus und zur pragmatischen Methode erwähnen immer wieder, dass wissenschaftliche Theoriebildung und Forschung von jeweils vorgängigen alltäglichen und lebensweltlichen Problemen ausgehen. Die Bedeutung, die dieser Sachverhalt innerhalb der Konstitution des Pragmatismus hatte, wird dabei jedoch nur selten expliziert. Im Folgenden wird gefragt, welche Sachverhalte, problematischen Erfahrungen und Irritationen die Entwicklung des Begriffs und der Methode des Pragmatismus bestimmt haben und welche Bedeutung diesen in erziehungs- und bildungstheoretischer Hinsicht zukommt.

John Deweys Überlegungen zu einer „reflective experience“ lassen sich einige Antworten auf diese Fragen entnehmen. Sie belegen, dass Dewey Irritationen, Frustrationen und Aporien eine grundlegende Bedeutung für Lehr-Lernprozesse zuerkannt hat.¹ Anliegen des folgenden Beitrags ist es, zu zeigen, dass nach Dewey Erziehung und Bildung, Lehren und Lernen über Formen negativer Erfahrung vermittelt sind, die bereits die Entwicklung des Pragmatismus² bei Charles Sanders Peirce, William James und George Herbert Mead bestimmt haben, bei Dewey aber noch deutlicher hervortreten.

Der Beitrag gliedert sich in fünf Schritte: Im ersten Teil wird die Bedeutung herausgearbeitet, die Peirce in seiner methodischen Grundlegung des Pragmatismus dem Sachverhalt „irritation of doubt“ zuerkennt. Im zweiten Teil wird die Bedeutung analy-

- 1 Die Verbindung zwischen ‚Negativität‘ und ‚Erfahrung‘ in Lehr-Lernprozessen wurde von D. Benner in dem Beitrag „Kritik und Negativität“ (2003) in den theoriegeschichtlichen Zusammenhang von Platon über Rousseau, Schleiermacher und Herbart bis hin zu neueren Lerntheorien (z.B. ideologie-kritische, konstruktivistische, empiristische Theorien u.a.m.) gerückt. In einer von mir übersetzten und erweiterten englischen Fassung wurde der Begriff der Negativität der Erfahrung mit „negativity of experience“ übersetzt und die historische Rekonstruktion um Überlegungen aus dem Kontext von Deweys Theorie der „reflective experience“ ergänzt (Benner/English 2004). Die Verknüpfung von „negativity“ und „experience“ ist im englisch/amerikanischen Sprachgebrauch bisher nicht expliziert worden. Der folgende Beitrag will durch den Begriff „negativity of experience“ eine Verständigung zwischen europäischen Reflexionen zur bildenden Bedeutung negativer Erfahrung und englischen/amerikanischen Überlegungen zur pragmatischen Konstitution von Erfahrung und Wissenschaft anbahnen.
- 2 Unter dem Pragmatismus kann man im weitesten Sinne des Wortes eine Methode der Forschung (method of inquiry) verstehen, die sich an die experimentellen Verfahren der Naturwissenschaften anlehnt. Dies geschieht, wie unten gezeigt wird, bei den zu untersuchenden Autoren nicht in einem einheitlichen Sinne, sondern auf mannigfaltige Weise.

sirt, die James „difficulties“ im Rahmen seiner pragmatischen Wahrheitstheorie zuerkennt. Der dritte Teil diskutiert das Verhältnis von „problems for thought“, Erfahrung und zwischenmenschlicher Interaktion bei Mead. Im vierten Teil wird gezeigt, dass erst Dewey in seiner Theorie des Lernen und der Bildung explizit und systematisch die grundlegende Bedeutung verschiedenen Formen negativer Erfahrung für Lernen und Lehren, Erziehung und Unterricht untersucht hat. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zur Reichweite und zu den Grenzen der pragmatisch-experimentellen Auslegung der Bedeutung negativer Erfahrung und weist auf mögliche Anknüpfungspunkte an europäische Traditionen pädagogischen Denkens hin, in denen der Begriff der Negativität der Erfahrung ursprünglich entwickelt worden ist.

1. Peirce: „The Irritation of Doubt“ – Negativität der Erfahrung und Lernen in der frühen Theorie des Pragmatismus

Die Verbindung zwischen Negativität, Erfahrung und Lernen lässt sich bis in die Gründungsdokumente des Pragmatismus von Charles Sanders Peirce zurückverfolgen, mit denen dieser um 1870 den Begriff „Pragmatism“ im „Metaphysical Club“ in Cambridge (Massachusetts) eingeführt hat.³

Was Peirce dort zunächst mündlich vortrug, führte er später in „The Fixation of Belief“ (Peirce, 1877/1986) genauer aus. Situationen, in denen der Mensch denkend oder handelnd unbekannte Gebiete durchwandert, beschrieb er wie folgt: „[L]et a man venture into an unfamiliar field, or where [the] results [of his attempts] are not continually checked by experience, and all history shows that the most masculine intellect will oft-times lose his orientation and waste his efforts in directions which bring him no nearer to his goal, or even carry him entirely astray“ (ebd., S. 245f.).⁴

Die geschilderte Situation verweist auf eine Form von negativer Erfahrung, die durch eine gewisse Orientierungslosigkeit sowie durch irreführende und misslingende Versuche einer Neuorientierung charakterisiert ist. Sie gehen aus dem Umgang mit etwas Neuem und Unbekanntem hervor. Die hierüber vermittelte Erfahrung unterscheidet sich von einem Denken und Tätigwerden, das routiniert abläuft und es vornehmlich mit längst Vertrautem zu tun hat (vgl. ebd., S. 245).

Das Überschreiten der Routine findet nach Peirce im Kontext von Aporien statt, die in den Einzelnen einem Zustand erzeugen, der durch eine mit Zweifel einhergehende

3 Zum Entstehungszusammenhang des Pragmatismus in Metaphysischen Club, zu dem auch James gehörte s. Elling 1989, S. 1246.

4 „[W]agt sich jemand auf ein unvertrautes Gebiet oder ein solches, in dem [die] Ergebnisse [seiner Versuche] nicht ständig durch die Erfahrung kontrolliert werden, so verliert, wie die ganze Geschichte zeigt, selbst der männlichste Intellekt öfters die Orientierung und verschwendet seine Anstrengungen in Richtungen, die ihn kein bisschen näher ans Ziel bringen oder ihn sogar völlig irreführen“ (Peirce/Apel 1877/1967, S.298; Übersetzung modifiziert von A.E.).

„Irritation“ („irritation of doubt“)⁵ gekennzeichnet ist (vgl. ebd. S. 245 u. 247). Der peircesche Begriff des Zweifels steht in strenger Opposition zum formalen Begriff des cartesianischen Zweifels und wird durch eine unverzichtbare leibliche Dimension gekennzeichnet. Peirce betont, dass das Zweifeln einen „unangenehmen“ (uneasy) und „unbefriedigenden“ (dissatisfied) Zustand mit sich führt, der an die „irritation of a nerve“ erinnert (vgl. ebd., S. 247).⁶ Die „irritation of doubt“ ist als eine mit Zweifel verbundene „Irritation“ nicht von ihrem praktischen Ausgangsproblem zu trennen. Sie veranlasst den Zweifelnden, sein gewohnheitsmäßiges Handeln anzuhalten und zu einem forschenden Denken überzugehen, das die Form eines „Kampfes“ (struggle) hat, in dem Auswege aus der aufgetretenen Aporie gesucht werden (vgl. ebd., S. 247f.; s.a. 1878/1986, S. 261f.).⁷ Die forschende Suche nach neuen Formen des Denkens und Handelns beginnt nach Peirce nicht mit dem bloßen Aufschreiben einer zu untersuchenden Frage, sondern entsteht aus dem ihr zugrunde liegenden, durch „irritation“ gekennzeichneten „real and living“ Zweifel (vgl. 1877/1986, S. 248).

Peirces Ausführungen zeigen, dass sich die szientifisch-experimentelle Methode von anderen Methoden des Denkens durch ihrem Umgang mit der vom Zweifel ausgehenden „Irritation“ unterscheidet. Die szientifisch-experimentelle Methode deckt an den in der Erfahrung vorkommenden irritierenden Sachverhalten eine Grenze des jeweiligen Wissens und Könnens auf, die der Einzelne nicht mehr ignorieren kann, sondern als solche reflektieren und bearbeiten muss (vgl. Peirce 1877/1986, S. 255; s.a. S. 248ff.). In „What Pragmatism Is“ analysiert Peirce die Elemente der experimentellen Methode der Untersuchung (inquiry), welche die Grundlage des Pragmatismus bilden (vgl. Peirce 1905/1934). Er führt aus, dass das Experiment mehr als bloß einen kausalen Zusammenhang aufweist. Zum Experiment gehören nicht nur der Experimentator, die Hypothese und der Akt zur Prüfung der Hypothese, sondern darüber hinaus – als ein unverzichtbares Element – der „echte Zweifel des Experimentators“ an der „Wahrheit seiner Hypothese“ und schließlich die „Erkenntnis dessen, worüber [ihn] das Experiment belehrt“ (Peirce/Apel 1905/1991, S. 440f.; Übers. modifiziert und Hervorh. von A.E.).⁸

- 5 Peirces Verwendung der englischen Begriffs „irritation“ spielt sowohl auf die physiologische als auch auf die weitere Bedeutung des Begriffs an, in der die Verunsicherung und Verwirrung durch eine Fremdheitserfahrung in den Vordergrund tritt. Die übliche Übersetzung des peirceschen Begriffs „irritation“ mit dem deutschen Begriff „Reizung“ trifft nur auf die erste Bedeutung zu. Um beiden Bedeutungen gerecht zu werden, habe ich den Begriff „irritation“ im Deutschen mit „Irritation“ übersetzt.
- 6 In einer noch kraftvolleren Formulierung beschreibt Peirce, dass die „irritation of doubt“, die aus einer zunächst unklaren Idee hervorgeht, auch mit einer „obstruction of inert matter in an artery, [which] hinders the nutrition of the brain“ (vgl. 1878/1986, S. 261) zu vergleichen sei. Auch hier macht er darauf aufmerksam, dass die leibliche Dimension des Zweifels nicht außer Acht gelassen werden darf.
- 7 Die sich in diesem Kampf auf der Suche nach möglichen Auswegen vollziehende Bewegung umfasst Peirce mit dem Begriff „inquiry“, der ein Auf- und Untersuchen meint (vgl. 1877/1986, S. 247).
- 8 Im englischen Original ist der implizite Verweis auf Kant ebenso wie in der deutschen Übersetzung erkennbar. Dort heißt es, dass der Experimentator „the teaching of the experiment“

Peirces kurzer Umriss zur Grundstruktur des Experiments weist auf eine grundlegende Verbindung zwischen negativer Erfahrung und Lernen hin. Das Experiment gelangt dem pragmatischen Methodenverständnis zufolge im Handeln nicht an sein Ende, sondern schreitet zu Reflexionen fort, in denen die Beziehung zwischen unseren Fragen an die jeweilige Sache und deren Antworten thematisiert werden. Dies verweist auf eine weitergehende Verbindung zwischen Denken und Handeln, Kognition und Welt, die für zukünftiges Handeln bedeutsam werden kann.⁹

Wie gezeigt, finden sich bereits in diesen frühen Dokumenten des Pragmatismus Hinweise auf eine Verbindung zwischen einer vorgängigen Veranlassung des Denkens und experimentellen Lernprozessen. In diesen ist die später Dewey beschäftigende Frage noch nicht beantwortet, wie das über negative Erfahrungen und Irritationen vermittelte experimentelle Lernen seinerseits erlernt wird. Weitergehende Hinweise zum Verhältnis von Negativität, Erfahrung und pragmatischen Auswege finden sich jedoch schon bei James.

2. James: „Leading Ideas“ als die Verbindung zwischen „difficulty und truth“

Zwanzig Jahre nach Peirce interpretiert James erneut den Pragmatismus als eine philosophische Position,¹⁰ die nicht nur um die Bedeutung der Irritation im Kontext der experimentellen Methode weiß, sondern die Wahrheitsfrage ins Zentrum ihrer Überlegungen rückt. Eine detaillierte Ausarbeitung seiner pragmatischen Theorie der Wahrheit legte er erst 1906 in einer Reihe von Vorlesungen mit dem Titel „Pragmatism“ vor, die er am „Lowell Institute“ in Boston hielt (James 1907/1975).

James gründet seine Wahrheitstheorie auf einen pragmatischen Erfahrungsbegriff, der sich schon bei Peirce und anderen findet. In einer Generalisierung, die er von John Dewey und Ferdinand Canning Schiller¹¹ übernimmt, erläutert er zunächst die allgemeine These, dass neue Erfahrungen ihren Ausgang von Schwierigkeiten oder Frustrationen nehmen, die im Kontext alter Erfahrungen auftreten und zu deren Überprüfung Anlass geben (vgl. James 1907/1975, S. 34f.). Er führt aus, dass in solchen Erfahrungen „[the individual] meets a new experience that puts [his old oppinions] to a strain“ (ebd, S. 34). Das Fraglichwerden einer alten Ansicht ruft nach James eine innere Schwierigkeit

einsehen muss (Peirce 1905/1934, S. 283; Hervorhebung von A.E.). Vgl. Kant 1787/1990, B XIII.

- 9 Dabei macht Peirce deutlich, dass das Experiment nicht als ein einzelner Event, sondern als eine Sukzession gedacht wird, die von bloßem Tun unterschieden ist (vgl. Peirce 1905/1934, S. 283 u. S. 286f.).
- 10 1898 sprach James mit Bezug auf Peirce zum ersten Mal öffentlich über den Pragmatismus als eine eigene Position (vgl. James 1898/1975). Peirce grenzte sich später implizit von James Begriff des „Pragmatism“ ab und nannte seine eigene Theorie „Pragmaticism“ (vgl. Peirce 1905/1934, S. 277).
- 11 Ferdinand Canning Scott Schiller (1864-1937) war ein britischer Philosoph, der seine Philosophie, die Ähnlichkeiten mit James' Pragmatismus aufwies, „Humanism“ nannte.

(inward trouble) hervor, die dem Einzelnen bis dahin fremd war und der er sich zunächst zu entledigen sucht (vgl. ebd., S.35).

Von dieser Problemexplikation ging James zur Erörterung der Frage über, wie die Gedanken und Ideen entstehen bzw. gefunden werden, die dem Einzelnen Auswege aus der Aporie eröffnen. Weiterführende Ideen dieser Art müssen nach James für die Bewältigung der entstandenen Problemlage praktisch bedeutsam sein. Es sei notwendig, dass die Ideen „helpful in life's practical struggles“ sind (ebd., S. 42). Dem Problemhaften, Schwierigen oder Frustrierenden wird hier die Bedeutung eines Ausgangspunktes für weiterführende Überlegungen und die Suche nach Wegen zuerkannt, die aus der problematischen Situation in einem experimentell überprüfbareren Sinne herausführen. Die Frage nach der Struktur der Idee, die die Last der entstandenen Schwierigkeit von dem Einzelnen abnimmt und ihm von dem Irrtum oder der Enttäuschung befreit, ist nach James eine Frage nach der Wahrheit der Ideen selbst.¹²

Auf diese Frage gibt James eine Antwort, die den Pragmatismus zwischen Rationalismus und traditionellem Empirismus verortet: „Rationalism sticks to logic and the empyrean. Empiricism sticks to the external senses. Pragmatism is willing to take anything, to follow either logic or the senses, and to count the humblest and most personal of experiences. [...] Her only test of probable truth is what works best in the way of leading us, what fits every part of life best and combines with the collectivity of experience's demands, nothing being omitted“ (ebd., S. 44; Hervorhebung von A.E.).¹³

Wahre Ideen sind nach James solche, die den Menschen erfolgreich leiten.¹⁴ Sie führen ihn aus der problematischen Situation, in der er sich befindet, hinaus und zeigen ihm einen Ausweg, der zumindest zunächst verspricht, den Irritierten vor weiteren Schwierigkeiten zu bewahren. Solange eine Idee dieses Versprechen einhält, bleibt sie nach James wahr. Ihre Wahrheit besteht nicht in einer Abstraktion von der problematischen Situation oder in einer naiv oder gar absichtlich erzeugten Ignoranz, sondern in der Auflösung und zumindest vorübergehenden Klärung negativer Erfahrungen. Dies betont James, wenn er sagt, dass leitende wahre Ideen sowohl im Bereich der Sinneserfahrungen als auch im Bereich der abstrakten Relationen „Zwang auf uns ausüben“ (they coerce us) (vgl. ebd., S. 101). Er folgert hieraus, dass wir mit solchen Ideen konse-

12 James definiert Wahrheit als „a property of certain of our ideas“ (James 1907/1975, S. 96). Hierbei werden Ideen nicht unabhängig von der Erfahrung des Einzelnen, sondern als ein Teil seiner Erfahrungen gedacht (vgl. ebd., S.34).

13 „Der Rationalismus klammert sich an die Logik und an das Reich der Seligen. Der Empirismus klammert sich an die äußeren Sinne. Der Pragmatismus dagegen lässt sich auf alles ein, er folgt sowohl der Logik als auch den Sinnen, und er lässt auch die bescheidensten und persönlichsten Erfahrungen gelten [...]. Das einzige Kriterium für potenzielle Wahrheiten, das der Pragmatismus gelten lässt, ist die Frage, was uns am zuverlässigsten anleitet, was sich zu jedem Teil des Lebens am besten passt und sich mit der Gesamtheit der Förderungen aus der Erfahrung verbindet und nicht davon auslöst“ (James/Schubert/Spree 1907/2001, S. 77; Hervorhebung von A.E.).

14 Ich habe den englischen Begriff „lead“ nicht – wie üblich – mit „führen“, sondern zum deutschen Begriff „leiten“ übersetzt, um die Assoziation eines von außen hinzutretenden Führers zu vermeiden.

quent, d.h. unabhängig davon umgehen müssen, ob wir ihre Ergebnisse mögen oder nicht (vgl. ebd.; s.a. S. 97ff.).¹⁵

Die pragmatische Theorie der Wahrheit wird von James als Theorie eines von Ideen geleiteten Handelns konzipiert. Ihr einziger Imperativ lautet, man solle diejenige Idee suchen, die das Handeln in seinem Durchgang durch Schwierigkeiten, Enttäuschungen oder Irrtümer leiten und vor Widrigkeiten dieser Art künftig schützen kann. Bei dieser Suche nach einem Ausweg aus solchen Situationen dürfe man keinen Weg und keine Spur auslassen.¹⁶ Am Ende seiner sechsten Vorlesung fordert James alle, die seinen Ansatz nicht für überzeugend halten, dazu auf, selbst eine solche Idee zu suchen und zu finden (vgl. ebd., S. 111f.).

Mit dieser Aufforderung trat er Einwänden entgegen, die seine Definition des Kriteriums von Wahrheit als eine zu simple Antwort zurückwiesen oder sein Kriterium des „what works“ als ein Kriterium bloßer Nützlichkeit ablehnten. Seine Kritikern förderte er auf, die konstruktive Funktion negativer Erfahrung zu bedenken, von der sie in ihrer Kritik abgesehen hätten. So gesehen lässt sich James' Entgegnung als Versuch interpretieren, den eigenen Ansatz nicht gegen Kritik zu immunisieren, sondern ihn erneuten negativen Erfahrungen auszusetzen. Trotz dieser Wendung bleibt die Frage, wie Erfahrungen so erweitert werden können, dass sie, über ihre eigene Negativität vermittelt, zur Formulierung einer Idee beitragen, welche die von ihnen ausgegangene Frustration oder Schwierigkeit überwindet. Es scheint, dass James die Findung der konkreten Lösung der subjektiven Wahl der Einzelnen überlassen wollte.

Eine weiteres Brückenglied zwischen dieser Antwort und derjenigen von Dewey findet sich bei Mead, der die erziehungs- und bildungstheoretische Denkweise Deweys durch eine Thematisierung sozialgeschichtlicher Aspekte des Negativen im Erfahrungsprozess vorbereitet.

15 Eine Interpretation, die James' Ansatz ein harmonisches Streben nach Wahrheit unterstellt, muss danach als defizitär und systematisch unhaltbar zurückgewiesen werden. Sie lässt James' Betonung des notwendigen Einbezug von Irrtümern und Problemen im Erfahrungsprozess außer Acht. Zum dreigliedrigen Begriff der Realität, mit der sich das Individuum bei der Prüfung der Wahrheit seiner Ideen auseinandersetzen muss, s. James 1907/1975, S. 102f..

16 In seinem Aufsatz über James verweist Dewey darauf, dass sich eine ähnliche Konzeption des Umgangs mit „Schwierigkeiten“ (difficulties) in der Jameschen Psychologie findet. Er führt aus, dass James sowohl den Tatbestand einer Vielzahl von Vorstellungen als auch den ihrer übergreifenden Einheitlichkeit kenne. Von pluralen Vorstellungen spreche James, wenn es darauf ankomme, in Auseinandersetzung mit einer konkreten Schwierigkeit oder Aporie verschiedene Auswege zu diskutieren. In Situationen dieser Art sei es notwendig, verschiedene Wege zu prüfen, bevor man sich für einen entscheide: „[...] we must perforce analyze the difficulty point by point, and it behooves us to find out as many methods and opinions as we can, and this instance of employing consciousness as an instrument by means of which we deal with our environment is pluralistic“ (Dewey 1920/1982, S. 211f.).

3. Mead: „Problems for Thought“ – Negativität im individuellen Denken und das Soziale der individuellen Erfahrung

George Herbert Mead gehörte seit seiner Berufung zum Professor der Philosophie an der Universität Chicago im Jahre 1894 zusammen mit John Dewey und James Hayden Tufts der Gruppe der Chicagoer Pragmatisten. Er entwickelte eine Version des Pragmatismus, die sich auf einen erweiterten Begriff von Erfahrung gründet. Dieser geht über die stark individualistische Auslegung der Erfahrung bei James hinaus und erkennt der sozialen Konstitution individueller Erfahrungen eine grundlegende Bedeutung zu.

In seinem Aufsatz „A Pragmatic Theory of Truth“ geht Mead, zunächst ganz in der philosophischen Tradition des Pragmatismus stehend, vom problematischen Sachverhalten aus, die den Anstoß für neue Erfahrungen und Denkformen geben (vgl. Mead 1929; s. zur Editions-geschichte seiner Schriften und zur Wirkungsgeschichte Meads s. Joas 1987). Er führt aus, dass ein Objekt der Erfahrung und des Umgangs mit der realen Außenwelt erst dann neue detaillierte Analysen herausfordert, wenn es „zusammenbricht“ (it breaks down) und zu einem Problem für das Denken (problem for thought) wird (vgl. ebd., S. 67, s.a. S. 86). Dem reflektierenden Denken, das in Auseinandersetzung mit solchen Problemen nach neuen Lösungen sucht, weist Mead wie Peirce und James den Charakter eines forschenden Denkens zu.¹⁷

Stärker als Peirce und James arbeitete Mead jedoch heraus, dass sowohl der in einer einzelnen Erfahrung problematisch gewordene Sachverhalt als auch die für ihn zu findende Lösung stets historisch- gesellschaftlich vermittelt sind. Nach Mead steht der Mensch in einer unaufhebbaren Beziehung zur Welt und zu seinen Mitmenschen, so dass alle seine individuelle Erfahrungen unvermeidbar einen „social character“ haben (vgl. ebd., S. 85). Ausgangspunkt von Erfahrung ist nach Mead „die gemeinsame Welt, die permanent zusammenbricht“, eine Welt, in der „Probleme“ entstehen, die „nach einer Lösung“ verlangen (vgl. Mead/Joas 1929/1987, S. 207; Mead 1929, S. 85). Durch seine Ausführungen zum sozialen Charakter der Erfahrung kann Mead zeigen, dass das „problem for thought“, der Irrtum oder die Frustration, immer mehr als ein rein individueller Sachverhalt sind. Der Irrtum geht jeweils aus einer Erfahrung hervor, die das Individuum in einer kommunikativen Welt macht, welche eine von Menschen gemeinsam geschaffene Welt ist. Das Kriterium der Wahrheit erhält von hierher bei Mead als neuen Aspekt denjenigen einer gemeinsamen Welt. Diese Welt kann in individuellen Erfahrungen fraglich werden, die zugleich mehr als individuelle Erfahrungen sind, weil sie der Möglichkeit nach wieder auf neue gemeinsame Erfahrungen verweisen, die zu einer Veränderung der gemeinsamen Welt Anlass geben können (vgl. Mead 1929, S. 85).

17 Hier argumentiert Mead als Pragmatist, wenn er das menschliche Denken von der Erfahrung anderer Lebewesen (Tiere) abgrenzt (vgl. Mead 1929, S. 75). Das forschende und reflektierende Denken, welches er für einen unverzichtbaren Teil der menschlichen Erfahrung hält, wird von behavioristischen Interpretationen, die Mead affirmativ in die Tradition des radikaler Behaviorismus einordnen, übersehen.

Meads Überlegungen zur sozialen Dimension der Erfahrung weisen auf einen Aspekt der Erfahrung hin, der weitergehende Anknüpfungspunkte an negativen Erfahrungen eröffnet. Die Sozialität des Menschens ist bei Mead nicht alleine eine Sache des Lernens, sondern der Mensch lernt nach Mead immer als ein soziales Wesen (vgl. Mead 1910, S. 693). Die Aufarbeitung individueller negativer Erfahrungen überlässt jedoch Mead – wie James – noch weitgehend den Einzelnen. Erst Dewey kommt das Verdienst zu, die reflektierende Aufarbeitung negativer Erfahrungen und den Übergang zu neuen Erfahrungen als Möglichkeit und Aufgabe eines gemeinsamen Lernens im Kontext von Erziehung und Unterricht gedacht zu haben.

4. Dewey: Lernen zwischen Wissen und Nicht-Wissen – Zum Verhältnis von Negativität und Erfahrung in menschlichen Bildungsprozessen

In „*Democracy and Education*“ entwickelt John Dewey einen Begriff des Lernens, der die bildende Bedeutung von Irritationen, Schwierigkeiten, Aporien oder auch Frustrationen explizit thematisiert (Dewey 1916/1985). Deweys Begriff des Lernens öffnet den Blick von der zum Selbst-Denken anlassgebenden Funktion negativer Erfahrung auf jenes Spannungsfeld, das zwischen der Erfahrung eines Nicht-Wissens und Nicht-Könnens, welches einem bestimmten Wissen und Können innewohnt, und dem Finden einer Lösung liegt. Der Lernende bewegt sich hier in einem Zwischengebiet, in dem er erkennt, dass bisherige Formen der Erfahrung, des Wissens und des Könnens nach einer Erweiterung oder gar Korrektur verlangen, die Erweiterung als solche aber noch nicht gefunden hat, sondern allererst sucht. Dieses Zwischen ist der Raum, in dem der Lernende neue Spielräume für Lernprozesse findet.

Dewey unterscheidet zwischen zwei Methoden der Erfahrung, der einfachen „*trial and error*“-Methode der Erfahrung und der „*reflective experience*“. Beide weisen unterschiedliche Beziehungen zum Denken auf. Einfache Erfahrungen nennt er solche, die im Handeln „auf gut Glück“ gemacht werden, wenn Neues solange ausprobiert wird, bis ein bestimmtes Ziel erreicht ist. In ihnen bemerkt der Lernende zwar, wann ein Versuch gelingt oder misslingt. Er weißt jedoch noch nicht explizit, worin der jeweilige Erfolg oder Misserfolg besteht und begründet ist. Reflektierende Erfahrungen gehen anders vor. Sie analysieren die Negativität der einfachen Erfahrung, versuchen diese hypothetisch und theoriegeleitet zu erklären und experimentieren auf diese Weise mit prognostischen Antizipationen für neue Versuche mit größeren Erfolgsaussichten (vgl. ebd., S. 151f.).

Beide, einfache und reflektierende Formen der Erfahrung, gehen von Sachverhalten aus, die Dewey als „*uncertain*“, „*doubtful*“ und „*problematic*“ umschreibt (vgl. ebd., S. 155). Während jedoch die Form der einfachen Erfahrung daran ausgerichtet ist, die ihr vorausgegangene Negativität möglichst rasch zu überwinden, bewegt sich die reflektierende Erfahrung im Horizont eines forschenden und suchenden Denkens, das sich auf Ungewissheiten, Widrigkeiten und Schwierigkeiten ausgiebig und explizit einlässt (vgl. ebd. S. 155). Im reflektierenden Denken sucht der Lernende nach etwas, das un-

mittelbar „nicht vorhanden ist“ (vgl. ebd.). Er befindet sich dabei in einer „twilight zone of inquiry“ und bearbeitet Probleme des Denkens und Lernens, die zwischen Wissen und Nicht-Wissen, Können und Nicht-Können angesiedelt sind (vgl. ebd.).¹⁸ Durch die Unterscheidung zwischen einfachen und reflektierenden Erfahrungen gelingt es Dewey, die Paradoxie im eristischen Satz von Platons Menon, die nur eine bereits erreichte volle Erkenntnis oder ein völliges Unwissen zulässt, zu vermeiden und eine Antwort auf die Frage zu geben, wie Lernen möglich ist (vgl. ebd.).

In seiner Theorie der Erfahrung arbeitet Dewey eine pragmatische Stufenfolge der Erfahrungsgewinnung und Erfahrungsverarbeitung heraus, die aufdeckt, wie sich Lernende in dem oben beschriebenen „Zwischen“ bewegen und verhalten können. Der durch diese Stufenfolge strukturierte Prozess beginnt mit einer Irritation (perplexity), einer Verwirrung (confusion) oder einem Zweifel (doubt) anlässlich eines Auftretens von Neuem.¹⁹ Sie führt über eine Interpretation der problematisch gewordenen Situation zu einer Ausarbeitung von Fragen und zur Aufstellung einer Hypothese, die schließlich zu theoriegesteuerten Handlungsversuchen überleitet (vgl. ebd., S. 157).²⁰

Deweys Analyse der Struktur der Erfahrung beansprucht Geltung für Lehr- und Lernprozesse in allen Bereichen des Wissens und Könnens. Seine weiterführende Einsicht lautet, dass die Hypothesen stets in Unkenntnis der Lösungen formuliert werden und dass es sich bei den unter ihrer Leitung durchzuführenden Experimenten jeweils um solche mit einem ungewissen Ausgang handelt. Erst vom Ende zeigt sich, ob ein Versuch gelungen ist (vgl. ebd., S. 155). Niemals aber gibt es im Denken und Handeln einen Zeitpunkt oder Ort, der außerhalb der Methode von Versuch und Irrtum liegt. Ebenso gibt es keine Methode, die Irrtümer vollständig zu vermeiden und absolut zu eliminieren erlaubt (vgl. ebd., S. 157f.). In Lehr- und Lernprozessen bleibt die lernende Erfahrung stets für Neues offen.²¹

18 Dewey merkt in diesem Zusammenhang an, dass sich die Entscheidungen, welche Lernende im Lernprozess treffen, nicht bloß auf Wissen stützen, sondern immer auch auf Irritationen (perplexities) zurückgehen, welche auf mögliche Auswege hinweisen: „The perplexities of the situation suggest certain ways out. We try these ways, and either push our way out, in which case we know we have found what we are looking for, or the situation gets darker and more confused – in which case we know we are still ignorant“ (Dewey 1916/1985, S. 155f.).

19 In einer späteren Schrift „How We Think“ bemerkt Dewey, dass Irritationen und Schwierigkeiten prä-reflektiv entstehen können und daher nicht Stufen reflektierender Erfahrungen sind, sondern zu solchen erst werden, wenn sie bewusst gemacht werden (vgl. Dewey 1933/1989, S. 199f.; s.a. S. 193f.).

20 In „How We Think“ korrigiert Dewey seine frühere Aussage, wenn er präzisiert, dass das Prüfen der Hypothese nicht unbedingt durch ein äusseren Akt, sondern auch imaginativ im Bereich der Vorstellungen geschehen kann (vgl. Dewey, 1933/1989, S. 200).

21 Dewey betont, dass Lernprozesse nur dann erfolgreich verlaufen, wenn sie von Situationen ausgehen, die durch Formen eines „learning by doing“ bestimmt sind. Dieses ist weder Ziel des Lernens noch eine umfassende Methode, sondern veranlasst als Ausgangspunkt unterrichtlicher Lernprozesse konkrete Reflexionen.

Die Aufgabe systematischer Erziehung erblickt Dewey darin, Übergänge von einem Lernen auf gut Glück in reflektierende Lernprozesse herbeizuführen. Solche Übergänge sind auf Formen des Denkens und Handelns angewiesen, die über eine Auseinandersetzung der Lernenden mit ihren eigenen negativen Erfahrungen vermittelt sind. Für die Anbahnung und Kultivierung solcher Lernformen gilt es Unterrichtsformen zu entwickeln, in denen Schüler, unbelehrt durch positive Antworten und Vorgaben eines Lehrers, mit verschiedenen Auswegen aus negativen Erfahrungen experimentieren (vgl. ebd., S. 167). In einem solchen Unterricht experimentiert der Lehrer mit seinen lernenden Schülern, die von ihm Anregungen zur Auseinandersetzung mit ihren eigenen negativen Erfahrungen erhalten. Die so lernenden Schüler eröffnen hierbei ihrem Lehrer die Möglichkeit, an der Bearbeitung seiner Anregungen durch die Schüler neue pädagogische Erfahrungen zu machen. In diesem Sinne kann Dewey von der Lehrer-Schüler-Interaktion sagen, in ihr sei „der Lehrende Lernender und der Lernende – ohne dass er es weiß – zugleich Lehrer“ (vgl. ebd., S. 167).²²

Mit seinem Plädoyer für neue Formen des Lernens und Lehrens, der Erziehung und des Unterrichts beschritt Dewey einen Mittelweg zwischen radikalen Positionen einer Instruktionsdidaktik und einer „Pädagogik vom Kinde“ aus, der über den Dual von lehrerzentriertem oder kindzentriertem Unterricht hinausführte. Es ist dies der Weg einer reflektierenden Erfahrung, die über negative Erfahrung und pragmatisch-experimentelle Formen einer Suche nach Problemlösungen vermittelt ist. Sie ist sowohl am Denken und Handeln Lehrender wie Lernender beobachtbar. Von diesem Mittelweg kann gesagt werden, dass nur solche Erfahrungen bildend und instruktiv sind, die über eine in ihnen wirksame Negativität vermittelt sind.

Formen negativer Erfahrung spürte Dewey in allen Bereichen der gesellschaftlichen Praxis – von der Ästhetik über die Moral bis hin zu Wissenschaft und Politik – auf. Überall eröffnet reflektierende experimentelle Erfahrung einen Weg, sich mit Irritationen, Schwierigkeiten und Frustrationen explizit auseinanderzusetzen. Ein Bildungssystem, das sich die Aufgabe setzt, solche Formen von Erfahrung zu fördern, muss nach Dewey seine Wirksamkeit in Wechselwirkung mit Grundformen einer demokratischen Verständigung in einer Gesellschaft entfalten, in der die Menschen wechselseitig auf Prozesse der Meinungsbildung Einfluss nehmen.²³

22 Bei Dietrich Benner findet sich der weitergehende Hinweis, dass eine Negativität der Erfahrung auch auf Seiten der Lehrenden wirksam ist. Danach sind pädagogische Erfahrungen über eine doppelte Negativität der Erfahrung, eine solche von Lehrern und von Schülern vermittelt (vgl. 2003, S. 99f.).

23 Siehe auch hierzu einen späteren Aufsatz von Dewey und Childs (1933/1989). Zu Deweys Begriff von Demokratie und sein Verhältnis zur Bildung s. Benner 2001 und Bohnsack 2003. Zur möglichen Bedeutung Deweys Pragmatismus für erziehungswissenschaftliche Forschung s. die Überlegungen von Biesta/Burbules 2003.

5. Negativität der Erfahrung und experimentelles Handeln

Wie gezeigt, wird die in der Erfahrung auftretende Negativität, von den Pragmatisten durch die Begriffe ‚perplexity‘, ‚irritation‘, ‚frustration‘, ‚mental strain‘ oder ‚problem for thought‘ umschrieben. Diese verweisen auf eine unvermeidbare und unhintergehbare Experimentalität aller Formen individuellen Denkens und zwischenmenschlichen Handelns. Von daher ist es verständlich, dass die genannten Autoren die pragmatisch-experimentelle Methode als die einzig legitime Methode für einen angemessenen Umgang mit der Negativität der Erfahrung angesehen haben. Die konstitutive Bedeutung, die dem Nicht-Wissen und Nicht-Können in der Erfahrung zukommt, verweist auf ein Unknown, das auch im Horizont künftig-möglicher Lernprozesse grundsätzlich nicht überwindbar oder vermeidbar ist. Pragmatische Theorien gelangen von hierher zu Deutungen der Menschheitsgeschichte, denen zufolge sich individuelle und kollektive Lernprozesse auf kein feststehendes Ziel der Geschichte finalisieren lassen, sondern grundsätzlich offen bleiben für neue, auch negative Erfahrungen. Der sich hier zeigenden geschichtsphilosophischen Enthaltensamkeit des Pragmatismus stehen jedoch zwei gegenläufige Tendenzen gegenüber. Die eine bezieht sich auf einen von keiner Skepsis affizierten geschichtlichen Optimismus,²⁴ die andere auf einen methodischen Monismus, der Differenzen zwischen lebensweltlichen, historischen, phänomenologischen sowie weiteren Formen der Erfahrung einebnet, indem er diese unter das pragmatische Einheitsparadigma subsumiert.

Die Negativität der Erfahrung und die aus ihr resultierenden Irritationen und Schwierigkeiten sind jedoch konstitutiv für alle Formen menschlichen Lernens. Sie kennzeichnen jedoch nicht allein das Modell szientifisch-experimenteller Erfahrungen. Durch den Versuch, pragmatische Ansätze vom Begriff der Negativität der Erfahrung her zu interpretieren, lassen sich die Pragmatisten theoriegeschichtlich in den Zusammenhang europäischer Denktraditionen einordnen, in denen Unterschiede und Differenzen zwischen teleologischen, lebensweltlichen, historisch-hermeneutischen und szientifischen Formen der Erfahrung und des Lernens reflektiert worden sind (s. hierzu auch Benner/English 2004). Die angesprochene Vielfalt der Formen der Erfahrung kann nicht in eine einzige entwicklungslogische Ordnung eingetragen werden. Sie bringt verschiedene Typen negativer Erfahrung in den Blick, die Anlass dazu geben, die Möglichkeiten und Grenzen menschlicher Erfahrung differenzierter zu reflektieren. Ein entsprechend weit gefasster Begriff der Negativität der Erfahrung steht im Mittelpunkt bildungstheoretischer Überlegungen, die nicht nur zwischen verschiedenen Formen der Erfahrung unterscheiden, sondern auch Übergänge zwischen diesen Formen untersuchen und dabei auf Annahmen eines stetigen Prozesses der Selbstvervollkommnung

24 Peirce justiert die Möglichkeit wissenschaftlicher Forschung so, dass anfängliche „antagonistische Meinungen“ am Ende in „ein und derselben Schlussfolgerung“ zusammenzuführen sind (Peirce 1878/1986 S. 273; vgl. auch S. 274; vgl. auch 1905/1934, S. 289). Ähnliches zeigt sich bei James (vgl. 1907/1975, insb. S. 106f.), Mead (vgl. 1929, insb. S. 76; s.a. S. 88) und Dewey (vgl. 1916/1985).

menschlicher Erfahrungen verzichten (vgl. hierzu auch die anderen Beiträge in diesem Band).

Der Pragmatismus hat zurecht immer wieder vor dogmatisch-absolutistischen Positionen gewarnt, die über ein definitives Wissen hinsichtlich des Fortgangs und Ziels der Geschichte zu verfügen glauben, und diesen eine über freie Wechselwirkung von Denken und Handeln vermittelte offene Zukunft gegenübergestellt (s. insb. Dewey/Childs 1933/1989 S. 96 u. 99). Eine über Negativität der Erfahrung vermittelte bildende Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt sowie zwischen Denken und Handeln lässt jedoch keine Konvergenz der ausdifferenzierten Formen der Erfahrung, des Denkens und des Handelns in eine einzige zu. Nur die Vielfalt der Erfahrungsbegriffe und -theorien erlaubt es, auch künftig über mögliche plurale Formen von Zukunft unter Vermeidung einheitswissenschaftlicher Vorstellungen widerstreitend zu diskutieren.

Literatur

- Benner, D. (2001): Bildung und Demokratie. In: Oelkers, J. (Hrsg.): Zukunftsfragen der Bildung. 43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 49-65.
- Benner, D. (2003): Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Benner, D. u.a. (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 96-110.
- Benner, D./English, A. (2004): Critique and Negativity. Towards the Pluralization of Critique in Educational Practice, Theory and Science. In: Journal of Philosophy of Education 38, S. 409-428.
- Biesta, G.J.J./Burbules, N.C. (2003): Pragmatism and Educational Research. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Bohnsack, F. (2003): Demokratie als erfülltes Leben. Die Aufgabe von Schule und Erziehung. Ausgewählte und kommentierte Aufsätze unter Berücksichtigung der Pädagogik John Deweys. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewey, J. (1916/1985): Democracy and Education. The Middle Works, Vol. 9. Carbondale: SUP.
- Dewey, J. (1920/1982): Lectures – Three contemporary Philosophers: William James, Henri Bergson and Bertrand Russel. In: Essays, Miscellany and Reconstruction on Philosophy. The Middle Works, Vol. 12. Carbondale: SUP, S. 203-250.
- Dewey, J. (1933/1989): How We Think. In: John Dewey, Essays and How We Think. The Later Works. Vol 8. Carbondale: SUP, S.105-352.
- Dewey, J./Childs, J. (1933/1989): The Underlying Philosophy of Education. In: John Dewey, Essays and How We Think. The Later Works, Vol 8. Carbondale: SUP, S. 77-103.
- Elling, E. (1989): Pragmatismus, Pragmatizismus. In: Ritter, J./Gründer, K. (Hrsg): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 7. Basel: Schwabe&Co., S. 1244-1248.
- James, W. (1898/1975): Philosophical Conceptions and Practical Results. In: Burkhardt u.a. (Hrsg): Pragmatism. The Works of William James, Bd. 1. Cambridge: Harvard UP, S. 255-274.
- James, W. (1907/1975): Pragmatism. In: Burckhardt u.a. (Hrsg): The Works of William James, Bd. 1. Cambridge: Harvard UP. S. 1-176.
- James, W./ Schubert, K./Spree, A.(1907/2001): Pragmatismus. Ein neuer Name für einige alte Denkweisen. In: Schubert, K./Spree, A. (hrsg. u. übers.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Joas, H. (1987): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): George Herbert Mead: Gesammelte Aufsätze, Bd. 1. Übers. von Klaus Laermann u.a. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7-18.

- Mead, G.H. (1910): The Psychology of Social Consciousness implied in Instruction. In: *Science* 31, S. 688-693.
- Mead, G.H. (1929): A Pragmatic Theory of Truth. In: *Studies in the Nature of Truth*. University of California Publications in Philosophy 11, S. 65-88.
- Mead, G.H./Joas, H. (1929/1987): Eine pragmatische Theorie der Wahrheit. In: Joas, H. (Hrsg.): *George H. Mead: Gesammelte Aufsätze*, Bd. 1. Übers. von Klaus Laermann u.a. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 185-210.
- Peirce, C.S. (1905/1934): What Pragmatism Is. In: Hartshorne, C./Weiss, P. (Hrsg.): *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge: Harvard UP, S. 272-292.
- Peirce, C.S. (1877/1986): The Fixation of Belief. In: Kloesel, C.J.W. (Hrsg.): *Writings of Charles S. Peirce. A Chronological Edition*, Vol. 3. Bloomington: Indiana UP, S. 242-257.
- Peirce, C.S. (1878/1986): How to Make Our Ideas Clear. In: Kloesel, C.J.W. (Hrsg.): *Writings of Charles S. Peirce. A Chronological Edition*, Vol. 3. Bloomington: Indiana UP, S. 257-276.
- Peirce, C.S./Apel, K.-O. (1877/1967): Die Festlegung einer Überzeugung. In: Apel, K.-O. (Hrsg.): *Charles Sanders Peirce. Schriften I. Zur Entstehung des Pragmatismus*. Übers. von G. Wartenberg. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 293-313.
- Peirce, C.S./Apel, K.-O. (1905/1991): Was heißt Pragmatismus. In: Apel, K.-O. (Hrsg.): *Charles S. Peirce. Schriften zum Pragmatismus und Pragmaticismus*. Übers. von G. Wartenberg. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 427-453.

Anschrift der Autorin:

Andrea English, Humboldt Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.

Johannes Bellmann

Selektion und Anpassung

Lerntheorien im Umfeld von Evolutionstheorie und Pragmatismus

Im kurzen Vorwort zu John Deweys *Demokratie und Erziehung*, datiert auf August 1915, findet man einen oft überlesenen Hinweis auf drei Revolutionen, die aus der Sicht des Autors das Verständnis von Erziehung nachhaltig verändern müssen. Dies sind die *politische Revolution*, welche durch die schnelle Ausbreitung demokratischer Ideale und Institutionen charakterisiert ist, die *ökonomische Revolution* mit ihrer Transformation des industriellen Lebens sowie die *wissenschaftliche Revolution* mit der Entwicklung der experimentellen Methode und dem Gedanken der Evolution (vgl. Dewey 1916/1993, S. 5). Diese drei Revolutionen bilden gewissermaßen die Kontexte, vor deren Hintergrund der Autor selbst verstanden werden will. Das ganze Anliegen des Buches liege darin, zu untersuchen, welche Veränderungen in Stoff und Methode der Erziehung mit diesen Revolutionen einhergehen bzw. einhergehen sollten.

Mit der Benennung dieser Kontexte markierte Dewey implizit auch die Differenz seiner „new philosophy of education“ gegenüber der Tradition. In der Tat kann man fragen, ob und inwiefern in der klassischen Bildungs- und Erziehungsphilosophie um 1800 die genannten Revolutionen bereits thematisiert und in theoretisch konsistenter Weise verarbeitet werden. Besonders die Implikationen des Evolutionsgedankens scheinen erst ab Mitte des 19. Jahrhunderts in ihrer ganzen Reichweite erkannt zu werden. In biologischen Evolutionstheorien begann man das Potenzial einer alternativen Logik zu sehen, deren Erklärungskraft weit über die Biologie hinausreicht.

In der Theoriegeschichte der Pädagogik eröffnete dies die Möglichkeit eines neuen Verständnisses von Entwicklung und Einwirkung. Zwar hatte die moderne Pädagogik um 1800 das Ungenügen teleologischer Entwicklungs- und kausaler Einwirkungskonzepte klar und eindringlich problematisiert; es fehlte aber ein überzeugendes Angebot einer alternativen ‚Logik‘ jenseits von Kausalität und Teleologie. Es fehlte zumindest eine solche alternative Logik, die nicht in Abgrenzung, sondern enger Verbindung zur Logik der Forschung moderner Naturwissenschaften formuliert werden konnte. Auffällig ist doch, dass die Klassiker der Pädagogik um 1800 die Lösung des Dilemmas denn auch zumeist im Ästhetischen suchten.¹ Was noch nicht sichtbar war, war eine *naturalistische* Alternative zu Kausalität und Teleologie, d.h. ein alternatives Beschreibungsmuster für genetische Prozesse, das diese weder aus ihrem Anfang noch aus ihrem vermeintlichen Ziel deduziert. Solange mechanistische Kausalität als alternativloses Be-

1 Das trifft auch für Herbart zu, der nach einer Form pädagogischer Wirksamkeit fragte, die mit dem Gedanken der Bildsamkeit vereinbar sein sollte. In der Tradition Schillers sah er die Lösung in einer „ästhetischen Notwendigkeit“, die die Urteilskraft herausfordert, ohne das Urteil zu determinieren. (vgl. Herbart 1804/1989, S. 264)

schreibungsmuster für das Ganze der Natur galt, war der Weg zu einer naturalistischen Pädagogik versperrt. Denn von der zumindest in der klassischen Mechanik unterstellten prinzipiellen Umkehrbarkeit und Wiederholbarkeit kann im Hinblick auf pädagogisch relevante Prozesse kaum die Rede sein. Evolutionstheorien markieren hier insofern eine Wende, als nun auch im Bereich der Naturwissenschaften Beschreibungsmuster für irreversible Prozesse gefunden werden.

Interessant ist nun, dass die Entstehung des amerikanischen Pragmatismus eng mit dem Erfolg des Evolutionsgedankens verbunden ist, der bald auch auf Geschichtstheorie und Soziologie, auf Psychologie und Pädagogik übertragen wurde. Aus ideengeschichtlicher Perspektive könnte man von einer Kombination von Pragmatismus und Evolutionstheorie sprechen, – eine Kombination die im Blick auf traditionelle Deutungsmuster enorme Sprengkraft besaß, die aber zugleich interne theorietechnische Probleme in sich birgt.

Im Folgenden werde ich mich mit Leistungen und Grenzen dieser riskanten Kombination am Beispiel pragmatischer Lerntheorien beschäftigen. Aktualität bekommt das Thema durch den gegenwärtigen Aufschwung einer „evolutionären Pädagogik“, die selbstbewusst als „Paradigmenwechsel“ gegenüber handlungstheoretisch ansetzenden Entwürfen auftritt (vgl. Treml 2003). Im Unterschied hierzu ging es dem Pragmatismus jedoch nicht um eine Ablösung von Handlungs- durch Evolutionstheorie, sondern – so meine These – um eine Reformulierung von Handlungstheorie unter dem Einfluss evolutionstheoretischer Deutungsmuster.

Was das Ganze mit dem Thema Negativität zu tun haben könnte, werde ich an geeigneter Stelle durchblicken lassen.

1. Zur Attraktivität von Evolutionstheorien im pädagogischen Diskurs

Beginnen möchte ich mit der Frage, warum Evolutionstheorien bis heute eine solche Attraktivität im pädagogischen Diskurs entfalten können. Wohl nur vordergründig geht es darum, mit Anleihen bei Evolutionstheorien die notorisch umstrittene Reputation der Pädagogik als Wissenschaft zu verbessern. Ein anderes, aber nicht minder fragwürdiges Motiv bestand in der evolutionstheoretisch inspirierten Analogiebildung zwischen phylogenetischen und ontogenetischen Entwicklungsstufen (vgl. Andresen/Tröhler 2001). Nicht nur bei den deutschen und amerikanischen Herbartianern war diese weit verbreitet. Auch Herbert Spencer, John Dewey und Jean Piaget bedienten sich dieser Analogie (vgl. Egan 2002).

Wenn man die Attraktivität von Evolutionstheorien für die Pädagogik zu verstehen sucht, muss man m.E. noch andere Motive nennen. Es stellt sich die Frage, ob und inwiefern eine evolutionstheoretische Betrachtungsweise im Blick auf das Phänomen Erziehung tatsächlich aufschlussreich sein könnte. Aus meiner Sicht könnte eine solche Betrachtungsweise auf drei Ebenen heuristische Dienste leisten.

(1) Zunächst wäre das eine *makrotheoretische* Ebene, auf der das *Generationenverhältnis* als Bezugspunkt der Pädagogik eine Rolle spielt. Sowohl die biologische als auch die kulturelle Evolution scheinen zumindest ein funktional äquivalentes Ausgangsproblem zu haben: Wie ist es möglich, trotz und im Generationenwechsel eine Kontinuität zu gewährleisten? Eine Kontinuität freilich, die nicht bloße Wiederholung bedeutet, sondern Neuanpassungen einschließt.

Ganz in diesem Sinne stellt Dewey im Auftakt von *Demokratie und Erziehung* das Generationenverhältnis in den Mittelpunkt. Es heißt: „Erziehung im weitesten Sinne ist das Werkzeug dieser sozialen Kontinuität des Lebens“ (S. 16f.; Übers. J.B.); ihr „Prinzip der Kontinuität durch Erneuerung gilt für die Erfahrung ebenso wie für das Leben im bloß physiologischen Sinne“ (S. 16; Übers. J.B.). Endlichkeit schafft aus Deweys Sicht also erst ein *soziales* Bedürfnis nach Erziehung: „Wenn die Glieder, aus denen eine Gesellschaft besteht, immer weiter leben würden, könnten sie die neugeborenen Mitglieder erziehen, aber es wäre eine Aufgabe, die eher von einem persönlichem Interesse als einer sozialer Notwendigkeit geleitet wäre (S. 18; Übers. J.B.). Wenn Dewey übrigens von „Erziehung im weitesten Sinne“ redet, sind auch protopädeutische Formen eingeschlossen.²

Neben dieser Gemeinsamkeit zwischen biologischer und kultureller Evolution sei aber bereits an dieser Stelle ein gewichtiger Unterschied erwähnt: In der kulturellen Evolution geht es um die Tradierung lernend erworbener Merkmale. Evolution wird hier also, ohne dass dies immer deutlich wird, eher im Sinne Lamarcks gedacht, während die biologische Evolution im Sinne Darwins gedacht wird.

(2) An zweiter Stelle wäre eine *mikrotheoretische* Ebene zu nennen, auf der das *Lernen* als Bezugspunkt der Pädagogik eine Rolle spielt. Eine evolutionstheoretische Betrachtungsweise könnte hier insofern aufschlussreich sein, als sie Lernen als einen offenen Prozess zu verstehen lehrt, der sich zugleich in sich selbst stabilisiert. Evolution ist ein Denkmodell, das Kontingenz und Stabilität von Entwicklungsläufen gleichzeitig zu fassen versucht.

Schon früh hatte Dewey in diesem Zusammenhang das Reiz-Reaktions-Modell des Lernens kritisiert. Sein Argument war, dass in diesem Modell die jeweilige Lerngeschichte als irrelevant für das Verständnis eines Reizes betrachtet wird. Tatsächlich aber werde jeder Reiz im Rahmen eines *Erfahrungskontinuums* ‚interpretiert‘, das die Geschichte des Lernens mit der Zukunft des Lernens verknüpft (vgl. Dewey 1896; vgl. auch Bredo 1998).

2 Wolfgang Sünkel hat jüngst mit den Neologismen Protopädie und Pädeutik auf folgende Unterscheidung hingewiesen: „Diejenige Erziehung, die, in Aneignung oder Vermittlung oder in beiden, nicht als gesonderte Tätigkeit in Erscheinung tritt, sondern sich gleichsam auf dem Rücken anderer Tätigkeiten mitvollzieht, nenne ich Protopädie; diejenige Erziehung aber, die sich, in Aneignung oder Vermittlung oder in beiden, als eigene unterscheidbare Tätigkeit zu erkennen gibt, soll Pädeutik heißen“ (Sünkel 2003, S. 5). Die von Sünkel ins Spiel gebrachte Unterscheidung zeigt eine interessante Nähe zu Deweys Unterscheidung von incidental und formal education im ersten Kapitel von *Democracy and Education*.

In späteren Texten hebt Dewey ausdrücklich die „organische Basis“ dieses „Erfahrungskontinuums“ hervor: „Organische Strukturen, die physischen Bedingungen der Erfahrung, sind dauerhaft. Sie halten bewusst oder unbewusst die verschiedenen Pulschläge der Erfahrung zusammen; sodass diese eine Geschichte bilden, in der jeder Pulschlag auf die Vergangenheit bezogen ist und die Zukunft beeinflusst. So dauerhaft diese Strukturen sind, sind sie doch ebenfalls der Modifikation unterworfen. Kontinuität besteht nicht in der bloßen Wiederholung von Identitäten. Denn jede Identität hinterlässt eine ‚Spur‘ oder eine Aufzeichnung ihrer selbst in den beteiligten Organen. Dadurch werden Nervenstrukturen, die an einer Tätigkeit teilhaben, bis zu einem gewissen Grade modifiziert, sodass weitere Erfahrungen durch veränderte organische Strukturen bedingt werden“ (Dewey 1938/2002, S. 289).³

(3) Ein drittes Motiv für die Attraktivität von Evolutionstheorien für Pädagogik lässt sich auf *methodologischer* Ebene ausmachen. Es betrifft die *Art von Erklärungen*, die in der Pädagogik vorwiegend eine Rolle spielen. Ähnlich wie Evolutionstheorien hat es nämlich Pädagogik vor allem mit retrospektiven Erklärungen zu tun, während sich im Bereich der Prognose ihre eigentümliche Schwäche zeigt. Exemplarisch wird das in der Biografieforschung deutlich. Eine Lebensgeschichte kann bestenfalls rückblickend plausibel gemacht werden, indem man jeweils bestimmte Episoden als kontingente Antworten auf spezifische Lernherausforderungen erzählt. Dabei muss man stets bewusst halten, dass sich die Verzweigung einer Lebensgeschichte selektiv aus anderen Verzweigungsmöglichkeiten herausgebildet hat, ohne dass eine rückblickende Betrachtung die Fülle der Verzweigungsmöglichkeiten erschöpfend erfassen könnte (vgl. Liebsch 1992, S. 210).

Diese eigentümliche Asymmetrie von prospektiven und retrospektiven Perspektiven definierte James Mark Baldwin unter dem Einfluss Deweys so: „diejenige Reihe von Vorgängen allein ist genetisch im wahren Sinn, welche vor ihrem Eintreten nicht konstruiert und nach ihrem Eintreten durch rückgängige Lesung nicht erschöpft werden kann“ (Baldwin 1902, S. 311; Übers. J.B.).

Hier zeigt sich ein erster Anknüpfungspunkt zum Thema Negativität: Im Unterschied zu kausalen Erklärungen, die gewöhnlich positiv sind, gehen Erklärungen, die sich auf genetische Prozesse beziehen, gewissermaßen negativ vor. Gregory Bateson erläutert dies so: „Wir erwägen, welche alternativen Möglichkeiten denkbar gewesen wären, und fragen dann, warum viele der Alternativen nicht eingetreten sind, sodass das

3 Eine wichtige Anregung für die Beschreibung des Erfahrungskontinuums bekam Dewey möglicherweise bereits durch Herbarts Lehre der Apperzeption. Herbarts Kritik war, dass sowohl die Vermögenspsychologie als auch die sensualistische Psychologie von fixen Entitäten ausgehen, sei es inneren Vermögen oder äußeren Eindrücken. Deshalb sind sie nicht in der Lage, den Prozess der Apperzeption zu erklären, in der jede neue Vorstellung vom Kontext bereits vorhandener Vorstellungen beeinflusst wird und umgekehrt. Auch Herbart nahm also eine Art Erfahrungskontinuum an, in dem der jeweils etablierte Vorstellungszusammenhang als eine Art ‚psychologisches Apriori‘ fungiert, welches in der Erfahrung zugleich dauernd neu rekonstruiert wird (vgl. Bellmann 2004).

besondere Ereignis eins von den wenigen war, die in der Tat auftreten konnten“ (Bateson 1972/1981, S. 515). Das klassische Beispiel für diesen Typ der Erklärung ist nach Bateson die Theorie der Evolution.

Auch Dewey hatte bereits in seinen *Gifford-Lectures* das negative Moment genetischer Erklärungen hervorgehoben. Sie beschreiben keine einzelne kontrollierende positive Entwicklung, sondern lediglich die „Nicht-Unvereinbarkeit („non-incompatibility“) einer bestimmten Entwicklung (vgl. Dewey 1929/1998, S. 162).

2. Der naturalistische Hintergrund pragmatischer Lerntheorien

In einem nächsten Schritt will ich mich auf das zweite der genannten Motive für die pädagogische Attraktivität von Evolutionstheorien konzentrieren. Es geht also um die Frage, was Evolutionstheorien zum Verständnis des Lernens beitragen können. Meine These ist, dass pragmatische Lerntheorien in einem explizit naturalistischen Deutungszusammenhang entwickelt werden. In diesem wird freilich nicht nur ein revidiertes Verständnis des Lernens eröffnet; auch der naturalistische Standpunkt selbst erfährt eine neue Deutung.

Im Pragmatismus hat das Moment von Negativität eine neue Aufmerksamkeit erhalten. Günther Buck hat dies 1967 in seinem Essay *Lernen und Erfahrung* hervorgehoben: „Dewey hat die Bedeutung der ‚Beunruhigung‘ durch das Unerwartete, also der negativen Erfahrung als des Anstoßes für alles ‚reflexive‘ Verhalten des Untersuchens und Lernens neu gewürdigt“ (Buck 1967/1969, S. 82; vgl. auch Benner/English 2004). Der naturalistische Deutungskontext des pragmatischen Verständnisses von Negativität wird freilich oft ignoriert.

In pragmatischen Lerntheorien steht Negativität zunächst am Beginn eines Erfahrungsprozesses: Es ist die von einer problematischen Situation ausgehende Irritation, die nach Dewey erst einen Prozess bewusster, experimenteller Problemlösung in Gang setzt. In diesem Prozess wird das Problem analytisch geklärt, und auf der Basis dieser Analyse werden Lösungshypothesen entworfen. Schließlich werden diese Lösungshypothesen in der Erfahrung getestet. Im Fall des Scheiterns von Hypothesen kommt erneut die Negativität der Erfahrung ins Spiel und ein neuer Prozess experimenteller Problemlösung beginnt.

Wichtig für Dewey ist, dass dieser Prozess der Forschung erst einsetzt, wenn eine gestörte Umgangssituation vorliegt. Dieses umgängliche Weltverhältnis nennt Dewey auch „primäre Erfahrung“. Primäre Erfahrung ist präreflexiv oder habituell. Reflexives experimentelles Problemlösen hat für Dewey deshalb lediglich instrumentellen Charakter: Es stellt einen vorübergehenden Modus „sekundärer Erfahrung“ dar, der der Neuanpassung oder Rekonstruktion der Erfahrung dient. Nach der Neuanpassung geht dieser Modus wieder in ein verändertes habituelles, diesmal postreflexives Weltverhältnis über.

Die Bedeutung eines präreflexiven bzw. postreflexiven Daseinsbezugs wird dabei gegen einen Szientismus hervorgehoben, der alle Erfahrung auf *wissenschaftliche* Erfahrung hin finalisiert. Dewey nennt diese Position auch verachtungsvoll „Intellektualis-

mus“. Dieser behauptet nämlich, dass „alles Erfahren eine Form der Erkenntnis sei und dass aller Stoff, alle Natur im Prinzip reduziert und transformiert werden müssten, bis sie in Termini definiert sind, die die geläuterten Objekte der Wissenschaft als solche aufweisen. Die Annahme des ‚Intelktualismus‘ läuft den Tatsachen dessen, was primär erfahren wird, zuwider. Denn Dinge sind in viel höherem Maße Objekte, die behandelt, benutzt, auf die eingewirkt, mit denen gewirkt werden soll, die genossen und ertragen werden müssen, als Gegenstände der Erkenntnis. Sie sind Dinge, die man hat, bevor sie Dinge sind, die man erkennt“ (Dewey 1925/1995, S. 37).

Es gilt nun zu präzisieren, welche Bedeutung Dewey der Negativität im Lernprozess zuschreibt:

- 1) Erstens geht es nicht um Beunruhigung schlechthin, sondern stets um bestimmte, auf eine Situation begrenzte Beunruhigung. Gemeint ist also nicht radikale Skepsis oder Ungewissheit überhaupt, denn diese können für Dewey gar keine sinnvolle Forschung anleiten. Es ist also vielmehr „eine einzigartige Zweifelhaftigkeit, die diese Situation zu genau der Situation macht, die sie ist. Diese einzigartige Qualität löst nicht nur diese spezielle Forschung aus, mit der man sich gerade befasst, sondern übt die Kontrolle über ihre speziellen Verfahren aus. Andernfalls wäre das eine Verfahren in der Forschung ebenso wahrscheinlich und wirksam wie jedes andere. Wenn eine Situation in eben ihrer Unbestimmtheit nicht einzigartig qualifiziert ist, herrscht vollständige Panik“ (Dewey 1938/2002, S. 132).
- 2) Zweitens ist das Zweifelhafte ein Moment der Situation, nicht allein ein Geisteszustand: „Wir sind voller Zweifel, weil die Situation inhärent zweifelhaft ist. Zweifelszustände von Personen, die nicht durch reale Situationen hervorgerufen und auf sie bezogen sind, sind pathologisch; wenn sie extrem sind machen sie eine Zweifelsmanie aus“ (ebd.). Deweys Interpretation des Zweifels als Moment der Situation grenzt sich also von radikal-konstruktivistischen Positionen ab.
- 3) Die dritte Präzisierung ist im Zusammenhang meiner Ausführungen am wichtigsten: Sie betrifft den naturalistischen Kontext, in dem Dewey seine Theorie hypothetisch-experimenteller Erfahrung entwickelt. Die zweifelhafte Situation, von der die Forschung ausgeht, wird in Analogie zu der Störung eines delikaten Gleichgewichts in der Interaktion zwischen einem Organismus und seiner Umwelt gedeutet.

Dieser naturalistische Hintergrund der pragmatischen Theorie der Erfahrung wird gerade in der deutschen Rezeption gerne unterschlagen. Dabei besteht die Gefahr, dass interessante Versatzstücke wie die Theorie des experimentellen Problemlösens aus ihrem naturalistischen Kontext herausgelöst und in traditionelle handlungstheoretische Deutungsmuster eingefügt werden. Um dies zu vermeiden, gilt es also, den naturalistischen Deutungskontext etwas genauer in den Blick zu nehmen.

Deweys ausdrückliche Absicht ist es zu zeigen, „wie das Logische mit dem Biologischen in einem Prozess kontinuierlicher Entwicklung verbunden sein könnte“ (Dewey 1938/2002, S. 40). *Kontinuität* ist der Kernbegriff dieser naturalistischen Position und zugleich ein leitender Gesichtspunkt, der in Deweys gesamter, ca. 60 Jahre umfassenden

Werkgeschichte nachweisbar ist. „Das primäre Postulat einer naturalistischen Theorie der Logik ist die Kontinuität der niedrigeren (weniger komplexen) und der höheren (komplexeren) Tätigkeiten und Formen. Die Idee der Kontinuität ist nicht selbstverständlich. Aber ihre Bedeutung schließt einerseits einen vollständigen Bruch und andererseits eine bloße Wiederholung des Gleichen aus; sie beugt ebenso der Reduktion des ‚Höheren‘ auf das ‚Niedrigere‘ vor, wie sie vollständige Brüche und Lücken vermeidet“ (ebd., S. 38).

An der Logik experimenteller Forschung zeigt sich für Dewey nun die postulierte naturalistische Kontinuität in paradigmatischer Weise. Diese Logik wird nämlich im Rahmen eines evolutionstheoretischen Deutungsmusters erläutert. Das Denken insgesamt wird als Instrument der Neuanpassung eines gestörten Gleichgewichts angesehen. Dies verweist auf eine dem Organischen insgesamt zugeschriebene Struktur von „Bedürfnis, Suche und Erfüllung“ (ebd., S. 42): „Diese Struktur lässt die allgemeine Forschungsstruktur auf bestimmte Weise vorausahnen. Denn Forschung erwächst aus einem früheren Zustand beruhigter Anpassung, die aufgrund einer Störung unbestimmt oder problematisch wird [...] und dann in den eigentlichen Forschungsprozess übergeht [...]; wenn die Suche erfolgreich ist, ist Überzeugung oder Behauptung auf dieser Ebene das Pendant zu der erneuten Integration auf der organischen Ebene“ (ebd., S. 50).

Die hier beschriebene triadische Struktur geht auf das „belief-doubt-belief“-Schema des schottischen Psychologen Alexander Bain (1818-1903) zurück. Ausgangspunkt ist stets ein Fürwahrhalten, das durch konkreten Zweifel punktuell in Frage gestellt wird und schließlich wieder in ein revidiertes Fürwahrhalten einmündet. Etwas für wahr halten bedeutet, bereit zu sein, danach zu handeln. Im Zusammenhang von *beliefs* werden deshalb auch bestimmte Handlungsmuster oder *habits* etabliert. Insofern man aber auf der Basis von *beliefs* nicht nur dieses oder jenes denkt, sondern *handelt*, setzt man sie erneut der Möglichkeit der Irritation aus.

Dewey hat nun an verschiedenen Stellen auf die Nähe zwischen der Logik experimenteller Forschung und der von Darwin beschriebenen Logik der Evolution hingewiesen. In seinem Essay *The Influence of Darwin on Philosophy* von 1909 hebt Dewey die epochale Bedeutung Darwins hervor, die weit über die Naturwissenschaften hinausgehe: Die *Entstehung der Arten*, schreibt Dewey, „führte eine neue Weise des Denkens ein, die schließlich die Logik des Wissens transformieren musste und damit auch die Behandlung von Moral, Politik und Religion“ (Dewey 1909, S. 3; Übers. J.B.). Dewey nennt diese neue Weise des Denkens „the Darwinian genetic and experimental logic“ (ebd., S. 13).

Nun ist es merkwürdig, dass Dewey in dem erwähnten Essay gar nicht besonders klar darlegt, worin denn diese neue genetische und experimentelle Logik besteht. Es geht sogar ein, dass die genaue Tragweite der neuen Logik für die Philosophie noch „unbestimmt und diffus“ (ebd., S. 8; Übers. J.B.) sei. Genannt werden Motive, die für das 19. Jahrhundert keineswegs neu waren, wie etwa die Auflösung des *perfectio*-Gedankens. Dewey gesteht dann auch ein, dass bereits Kopernikus, Kepler und Galileo den Glauben an Zweckursachen unterminiert hätten. Aus Deweys Sicht trieb Darwin freilich die Entteleologisierung der Natur einen Schritt weiter, indem er auch die orga-

nische Natur einem neuen Erklärungsmuster unterzog. Damit erst bot sich die Übertragung dieses Erklärungsmusters auch auf den Bereich menschlichen Lebens an. „Der Einfluss Darwins auf die Philosophie besteht darin, dass er die Phänomene des Lebens für das Prinzip der Veränderung gewann und dadurch die neue Logik für ihre Anwendung auf das Geistige, die Moral und das Leben freimachte. [...damit] emanzipierte er, ein für alle Mal, genetische und experimentelle Ideen als ein Organ, Fragen zu stellen und nach Erklärungen zu suchen“ (ebd., S. 7f., Übers. J.B.).

Anders als in heutigen evolutionstheoretisch inspirierten Metatheorien führt die Übernahme evolutionstheoretischer Motive bei Dewey keineswegs dazu, die Möglichkeit planvollen Handelns grundsätzlich in Frage zu stellen. Im Gegenteil: Erst wenn man, wie Darwin, den Glauben an absolute Ziele und absolute Ursprünge aufgibt, wird die Forschung auf spezifische Bedingungen für ein jeweils gegebenes Resultat gelenkt. Was verschwindet ist ein „wholesale type of philosophy“ (ebd., S. 12). Die Philosophie muss in ihren Erklärungs- und Deutungsansprüchen erst bescheiden werden, um konkrete Verantwortung denkbar zu machen.

Den evolutionstheoretischen Hintergrund dieser neuen Logik gilt es noch genauer zu bestimmen. Dazu will ich auf die Motive Anpassung und Selektion genauer eingehen.

3. Anpassung

Dass es gerade in der deutschen Diskussion dem Begriff der Anpassung gegenüber eine „außerordentlich hohe Reizbarkeit“ gibt, stellte schon Klaus Mollenhauer in einem Aufsatz von 1961 fest (vgl. Mollenhauer 1961, S. 348). Damals witterte man vor allem einen „Soziologismus“ (ebd.), der die kritiklose Anpassung des Akteurs an den *status quo* predigt. Heute wird wohl mit der gleichen Reizbarkeit Biologismus vermutet.

Im Englischen gibt es für den Sachverhalt der Anpassung freilich ein differenziertes Vokabular: *adjustment*, *accommodation*, *adaptation* bezeichnen für Dewey unterschiedliche Vorgänge, die die deutschen Übersetzer mit dem Begriff Anpassung nur unzureichend und z.T. sinntestellend wiedergeben.⁴ In *Democracy and Education* verwendet Dewey den Terminus *accommodation* für eine passive und einseitige Gewöhnung des Individuums an weitgehend hingenommene Umstände. *Adjustment* dagegen meint eine *wechselseitige* Anpassung, die die aktive und innovative Veränderung von Welt ausdrücklich einschließt.⁵

4 Dann heißt es etwa in der von Erich Hylla besorgten Übersetzung von *Democracy and Education*, Erziehung sei der „Erwerb derjenigen Fähigkeiten, die die Anpassung des Einzelwesens an die Umwelt bewirken“ (1916/1993, S. 71). Im Original ist dagegen von „adjustment of an individual and his environment“ (MW 9, S. 51) die Rede.

5 In seinem späten religionsphilosophischen Essay *A Common Faith* (1934) kommt Dewey zu einer abweichenden Unterscheidung im Begriffsfeld ‚Anpassung‘: *accommodation* meint nach wie vor die weitgehend passive Anpassung des Individuums an bestimmte gegebene Umstände; für die aktive Umgestaltung der bestimmter Umstände ins Lebensdienliche ver-

Modell für einen kreativen Prozess der Anpassung im Sinne von *adjustment* ist für Dewey das experimentierende Forschen der neuzeitlichen Wissenschaften. Wie bei jedem Experiment geht es nämlich um die „Modifikation früherer Bedingungen“ (Dewey 1938/2002, S. 51). „Es gibt keine Forschung, die nicht das Bewirken irgendeiner Veränderung in den Umweltbedingungen beinhaltet“ (ebd., S. 50).

4. Problematisierungen

Ein derart erweiterter Begriff von Anpassung erscheint aber aus mehreren Gründen problematisch:

(1) Man kann zurecht fragen, ob solch ein Prozess wechselseitiger, innovatives Experimentieren einschließender Anpassung, überhaupt noch sinnvollerweise als Anpassung bezeichnet werden sollte. Meint Anpassung dann soviel wie Bildung, also eine Wechselwirkung von Mensch und „NichtMensch“, in der, wie Humboldt (1793/1960, S. 237) meint, „beide einander ähnlicher“ werden? Was wäre aber mit dieser bloß verbalen Umformulierung gewonnen? Mit der Analogie zwischen der biologischen und einer ‚kulturellen Evolution‘ wird möglicherweise gerade nichts gewonnen, sondern entscheidende Differenzen werden eingeebnet. Ist es Anpassung, wenn Menschen weitreichende und systematische Veränderungen ihrer Lebensbedingungen vornehmen, in Bezug auf die sie dann angepasst sind? Ändert in diesem Fall die in der Interaktion von Organismus und Umwelt systematisch zum Tragen kommende Reflexivität nicht die Sache ums Ganze?⁶

wendet Dewey nun den Begriff *adaptation*; der Begriff *adjustment* wird nun frei, um einen ‚religiösen‘ Konversionsprozess zu beschreiben, in dem es um eine tiefgreifende und nachhaltige Neuorientierung des Individuums in seiner Einstellung zur Welt geht. (vgl. LW 9, S. 12f.)

6 Klaus Mollenhauer (1961) hatte, ohne sich auf Dewey zu beziehen, bezweifelt, „ob solches Verändern kultureller Horizonte, solche kulturschöpferischen Leistungen noch mit Anpassung zu bezeichnen sind, wenn nicht der Begriff eine für praktische Unterscheidungen unbrauchbare Allgemeinheit erlangen soll“ (S. 358). So müsse man zwar auch „primitiven Kulturen“ ein punktuelleres Überschreiten ihres jeweiligen kulturellen Horizonts zugestehen, aber als „soziale Tatsache“ sei das kritische Bewusstsein erst im Prozess der Aufklärung zum Durchbruch gekommen. Während Dewey von einer mit experimenteller Erfahrung selbst gegebenen Möglichkeit innovativer Weiterentwicklung ausgehen würde, sieht Mollenhauer in einer ‚innovativen Anpassung‘ einen Wechselbalg, der erst mit der Aufklärung geschichtsmächtig wurde: erst jetzt „ging das Reflektieren über die Anpassung, die Möglichkeit der Veränderung des kulturellen Horizonts, auf den hin Anpassung zu leisten wäre, in das Bewußtsein, in den kulturellen Charakter mit ein“ (S. 358). Anpassung bezeichnet nach Mollenhauer deshalb nur die eine Seite der pädagogischen Aufgabe in der Kultur; der pädagogisch zu ihr gehörende „Gegensatz“ sei die „autonome Subjektivität“ (S. 359). – Indem Mollenhauer aber das moderne kritische Bewusstsein autonomer Subjektivität dem Begriff der Anpassung als „Gegensatz“ gegenüberstellt, kappt er diejenige naturalistische Kontinuität, auf die es Deweys Theorie experimenteller Erfahrung gerade ankam. Hierdurch entsteht nicht nur eine Diskontinuität innerhalb der Kulturgeschichte zwischen dem modernen kritischen Bewusstsein und

Die ins Spiel kommende Reflexivität scheint hier zunächst ein gewichtiges Argument dafür zu sein, dass die Grenzen der Analogiebildung zwischen biologischer und kultureller Evolution erreicht sind. Kulturelle Evolution ist „reflexive Evolution“ (vgl. Schnädelbach 2000, S. 148). In der biologischen Evolution scheint es dagegen keinen inneren Zusammenhang zwischen dem Auftreten einer Variation und der selektierten Form zu geben. Anpassung ist in der biologischen Evolution deshalb stets ein *Resultat* von Selektion, nicht aber ein *Ziel* von Variationsbildungen.⁷ Genau dies aber wird von Dewey unterstellt, wenn er von Anpassung als Ziel einer bewusst gesteuerten Lernanstrengung spricht.

Auch Dewey kennt selbstverständlich den Unterschied zwischen dem Versuchen auf gut Glück und einer reflektierenden Erfahrung, in der die Beziehungen zwischen unserem Handeln und seinen Konsequenzen erforscht werden. Gleichwohl versucht er, auch hier am naturalistischen Prinzip der Kontinuität festzuhalten. Auffälligerweise wechselt er jedoch zur Erläuterung dieser Kontinuität auf die Ebene der Ontogenese. Anpassung wird nun nicht mehr evolutionstheoretisch gedeutet, sondern gewissermaßen physiologisch: „Es gibt eine Anpassung von Mitteln an Konsequenzen in den Tätigkeiten lebendiger Geschöpfe, selbst wenn sie nicht von bewusster Absicht gelenkt werden. Menschen in den gewöhnlichen oder ‚natürlichen‘ Prozessen des Lebens nehmen die Anpassungen absichtlich vor“ (Dewey 1938/2002, S. 33f.). Die unterstellte naturalistische Kontinuität kennt also sehr wohl interne Differenzierungen. Spezifisch menschliche, durch Sprache und Bedeutung erweiterte Erfahrungsmöglichkeiten stellen aus Deweys Sicht freilich keinen vollständigen Bruch innerhalb der naturalistischen Kontinuität dar. Auch auf der Ebene der nicht-menschlichen Natur versucht er deshalb Äquivalente einer ‚reflexiven‘ Bezugnahme von Organismen auf erwartete Lebensbedingungen auszumachen. In diesem Zusammenhang bekommt der Begriff der *habits* für Dewey eine besondere Relevanz; *habits* sind gewissermaßen das Bindeglied der unterstellten naturalistischen Kontinuität des Lernens. In ihnen geht eine Art nicht-propositionales hypothetisches ‚Wissen‘ über Lebensbedingungen ein, das sich im Zuge erfolgreicher Wechselwirkungen herausbildet. *Habits* werden deshalb auch als „Basis organischen Lernens“ (ebd., S. 47) bezeichnet.⁸

seiner Vorgeschichte; der Begriff der Anpassung wird nun auch ungeeignet, um eine Kontinuität des ‚Lebendigen‘ insgesamt denken zu können.

- 7 Trembl erläutert: „Das hängt damit zusammen, daß sich die beiden Begriffe Variation und Selektion auf unterschiedliche Referenzen beziehen, nämlich auf das System und auf die Umwelt und deshalb die Wirkungsreihen nichtidentisch sind“ (Trembl 2003, S. 664). Was aber, wenn ein System durch experimentelles Lernen im Modus von Antizipation und Reflexion Verbindungen zwischen den nichtidentischen Wirkungsreihen herstellt? Liegt hierin nicht ein grundlegender Unterschied zwischen dem ‚Lernen der Gene‘ und dem ‚Lernen der Gehirne‘?
- 8 Bei der Rede vom ‚Wissen‘ der *habits* ist Dewey durchaus vorsichtig: Wenn man hier überhaupt von ‚Wissen‘ sprechen könne, dann von einem know how der Umgangserfahrung. Propositionales Wissen, „knowledge of and about things“, entstehe erst dann, wenn diese habituelle Umgangserfahrung gestört wird und zum Gegenstand der Untersuchung gemacht wird. (vgl. Dewey 1922, S. 124) Auch an anderen Stellen versucht Dewey, innerhalb der naturalistischen Kontinuität habituellen Verhaltens durchaus Spezifika herauszuheben: „In Ge-

Dewey geht also nicht so weit, in allegorisierender Weise eins zu eins-Relationen zwischen einem „Lernen der Gene“ im Zuge natürlicher Selektion und dem „Lernen der Gehirne“ im Zuge experimenteller Neuanpassung herzustellen (vgl. Trembl 2002, S. 657). Seine Interpretation von *habits* stellt vielmehr Analogien innerhalb epigenetischer Lernprozesse verschiedener Organismen her, bei denen Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufgezeigt werden. Zudem ist das Gedächtnis dessen, was Dewey *habits* nennt, nicht auf neuronale Netze reduziert.

(2) Eine zweite Problematik folgt unmittelbar aus dem Konzept der Anpassung. Wenn nämlich *adjustment* immer schon die Veränderung der Lebensbedingungen einschließt, auf die hin Anpassung zu leisten wäre, dann gibt es für Wesen, die zu solchen Formen der Anpassung fähig sind, keine ausschließlich ‚natürlichen‘ Selektionsbedingungen mehr. Die Unterscheidung zwischen dem, was von Natur aus ist, und dem, was durch Eingriffe intelligenter Organismen ist, wird damit problematisch.

Dies führt bei Dewey freilich zu einer eigentümlichen Spannung zwischen dem Wissen um die Künstlichkeit pädagogisch inszenierter Lernbedingungen einerseits und dem Postulat authentischer Probleme als Lernanlässe andererseits. Diese Spannung wird besonders an Deweys Schultheorie deutlich. Auch die Schule soll nämlich, wie es in einem Beitrag zur *Cyclopedia of Education* heißt (vgl. Dewey MW 6, S. 440), von einem „biological standpoint“ aus betrachtet werden. So gesehen bildet sie eine künstliche, vereinfachte Lernumgebung, die sich durch spezifisch selektierte und arrangierte Lernanreize auszeichnet (vgl. auch Dewey 1916/1993, S. 38ff.). Zugleich aber sollen die Lernanlässe der Schule „so unschulmäßig wie möglich“ (ebd., S. 206) sein. Die ausgewählten schulische Probleme sollen gewissermaßen ‚authentische‘ Probleme sein: „Wenn wir uns klarmachen wollen, was eine wirkliche Erfahrung, eine lebendige Situation ist, so müssen wir uns an diejenigen Situationen erinnern, die sich außerhalb der Schule von sich aus darbieten, die im gewöhnlichen Leben Interesse wecken und zur Betätigung anregen“ (ebd.; Übers. J.B.).

Gerade hier wird Dewey von einem Problem eingeholt, das schon Rousseau hatte: Wie kann man in der Künstlichkeit pädagogisch inszenierter Lernwelten zugleich eine Natürlichkeit der Lernanlässe simulieren? Indem eine evolutionstheoretisch argumentierende Pädagogik die selbstgeschaffenen Selektionsbedingungen als natürliche Selektionsbedingungen erscheinen lässt, bringt sie ihre Macht verdeckt zur Geltung, statt sie durchschaubar zu machen. Gerade das sympathisch klingende pragmatische Postulat des Lernens an vermeintlich sich selbst aufdrängenden Problemen wird deshalb im Hinblick auf seinen evolutionstheoretischen Hintergrund zweifelhaft.

wohnheit und Lernen verdichtet sich die Verbindung nicht durch bloße Wiederholung, sondern durch die Herstellung einer wirksam integrierten Interaktion von organischemwelthaften Energien – der handlungsvollendende Abschluss von Tätigkeiten der Exploration und Suche. In Organismen höherer Ordnung wird die spezielle und bestimmte Struktur sich wiederholenden Verhaltens, das auf diese Weise gebildet wird, nicht vollkommen starr“ (L 48).

(3) Deweys Konzept der Anpassung muss drittens dahingehend hinterfragt werden, inwiefern es dem Phänomen der Abkopplung Rechnung trägt. Wenn nämlich eine erstaunliche Vielfalt unterschiedlicher Lebensformen nebeneinander existiert, all diese aber gleichermaßen das Kriterium ‚angepasst‘ erfüllen, dann ist nicht ohne weiteres verständlich, wie das Konzept ‚Anpassung‘ eine Erklärung für die Vielfalt von Lebensformen sein kann. Es sei denn, man gesteht ein, dass Anpassung immer schon *selektive Anpassung* meint. Das hat Folgen für den Begriff der Umwelt, der nicht die Humboldtsche ‚Welt‘ in ihrer ‚Einheit und Allheit‘ meint. Nicht einfach Anpassung, sondern *selektive Anpassung* wäre dann notwendige Bedingung des Überlebens. Man kann das auch anders formulieren. Die Rückseite einer erfolgreichen Anpassung ist selektive *Abkopplung*.

Die selektive Abkopplung eines Organismus von ‚der‘ Umwelt (und nicht seine Anpassung) erklärt zudem, warum offensichtlich auch Lebensformen überleben können, die im Laufe der Evolution keine bedeutenden Veränderungen durchmachen. Das zeigt, dass die eigene Stabilisierung nicht pauschal davon abhängig sein kann, dass auf Veränderungen in der Umwelt mit Lernen (im Sinne von Selbstveränderung) reagiert wird. Wann es vorteilhaft ist, sich durch Lernen zu stabilisieren, und wann eher Indifferenz geboten scheint, kann unter der Bedingung einer stets nur hoch selektiven Anpassung nicht im Voraus gesagt werden und würde damit selbst zur Angelegenheit einer experimentellen Überprüfung.⁹

Nun ist auffällig, dass Dewey dem Moment der Abkopplung nur unzureichend Rechnung trägt. Zwar weiß er, dass Anpassungen immer etwas Spezifisches sind; sie sind so spezifisch wie der Zweifel, der sie initiiert. Gleichwohl gibt es bei Dewey eine eigentümliche Voreingenommenheit für eine permanente Erweiterung der Austauschbeziehungen eines Organismus mit seiner Umwelt, ohne dass eine solche Erweiterung evolutionstheoretisch abgedeckt wäre. Deweys eigenwillige Definition von Demokratie als einer in vielseitigem Austausch stehenden permanent lernenden Gemeinschaft scheint jedoch eher eine *pädagogische* Kennzeichnung der Demokratie zu sein, ohne dass dies freilich im Rahmen des naturalistischen Argumentationskontextes deutlich gemacht würde. Evolutionstheoretisch gesehen wäre es konsequent zu sagen, dass auch die Einschränkung des Austausches sich als vorteilhaft erweisen kann. Das aber ist ein Gedanke, der gerade im pädagogischen Diskurs nur schwer integrierbar ist, in dem Selbstveränderung, Kritik und Varietät eine selten hinterfragte Priorität eingeräumt wird.¹⁰

9 Besonders Luhmanns systemtheoretisch reformulierte Evolutionstheorie hat das Moment der Abkopplung betont: „Entscheidend ist: nicht das Sich-anpassen-Können, sondern das Sich-abkoppeln-Können erklärt die ungeheure Stabilität und Durchhaltefähigkeit des Lebens und aller darauf aufbauenden Systeme“ (Luhmann 1990, S. 556).

10 Auch Tremels „Evolutionäre Pädagogik“ scheint Varietät einseitig zu Lasten von Redundanz zu betonen, wenn sie erklärt, die evolutionäre Funktion der Erziehung sei die „Optimierung erfolgreicher Anpassungsleistungen an veränderte Umweltbedingungen durch Erhöhung der Eigenkomplexität“ (Tremel 2002, S. 658). Vorrangig gehe es deshalb in der Erziehung darum, „Anlässe für Selbständerung“ (ebd., S. 661) zu schaffen. Kann aber nicht auch eine Verringerung der Eigenkomplexität eine erfolgreiche ‚Anpassungsleistung‘ sein?

Es schleichen sich also genuin pädagogische Motive auch in solche Argumentationszusammenhänge ein, die vermeintlich einer allgemeinen evolutionären Logik verpflichtet sind. Doch das gilt nicht nur für eine evolutionstheoretisch ansetzende Pädagogik. Jede Reflexion des Allgemeinen hat ihren blinden Fleck. Hinterrücks schreibt sich in ihr das Besondere wieder ein.

5. Schlussfolgerungen

Welche Schlussfolgerungen kann man nun aus dem riskanten Versuch einer Kombination von Handlungs- und Evolutionstheorien ziehen? Angesichts der aufgezeigten Probleme könnte man zunächst ein grundsätzliches Scheitern einer solchen Kombination konstatieren. Die einen würden das Scheitern damit erklären, dass sich der Pragmatismus als Handlungstheorie überhaupt auf eine evolutionäre Logik eingelassen hat. Dies, so könnte argumentiert werden, sei schon im Ansatz falsch gewesen: Deweys Projekt einer „Naturalisierung der Intelligenz“ (vgl. Dewey 1929/1998, S. 196-222) beruhe eben von Anfang an auf problematischen Fehlschlüssen und Analogiebildungen, in denen beide Seiten des Vergleichs missverstanden werden.

Die anderen dagegen würden das Scheitern gerade damit erklären, dass der Pragmatismus bei der evolutionstheoretischen Rekonstruktion pädagogischer Begriffe auf halbem Wege stehen geblieben ist. Was Deweys allgemeiner Theorie experimenteller Erfahrung in der Tat fehlt, ist ein Verständnis für die je spezifischen Eigenlogiken ausdifferenzierter Gesellschaft. Genau hierfür ließe sich aber auch innerhalb eines evolutionstheoretischen Rahmens ein begriffliches Instrumentarium entwickeln. Geht es also um eine radikale Auflösung von Handlungs- in Evolutionstheorien?

Eine dritte Position würde das Projekt einer Kombination von Handlungs- und Evolutionstheorien nicht von vornherein als gescheitert ansehen. Man wäre dann weder gezwungen, sich zwischen beiden zu entscheiden, noch eine ontologische Zuordnung beider zu Kultur und Natur vorzunehmen. Das interessante Projekt bestünde darin, Abkopplungsphänomene auch in der Kultur ernster zu nehmen, ohne deshalb eine experimentelle Logik aufzugeben.

Dass Kombinationen möglich sind, zeigt etwa die klassische liberale Ökonomik. Hier ist der Streit beider Theorieparadigmen freilich dadurch geschlichtet, dass man eine ebenenspezifische Zuordnung vornimmt. Der Nahbereich wird nach dem Muster rationaler Wahlhandlungen modelliert, auf aggregierter Ebene dagegen gilt Evolution im Sinne von *laissez faire*. Verknüpft werden beide Ebenen durch das Konzept nichtintendierter Handlungsfolgen und eine *invisible hand*, die alles zum Guten richtet.

Deweys Kombination von Handlungs- und Evolutionstheorien akzeptiert weder eine ontologische noch eine ebenenspezifische Zuordnung. Auch auf der Ebene gesellschaftlicher Makrophänomene wie Demokratie und Erziehung denkt Dewey pragmatisch. Er hält auch hier intelligente Steuerung für möglich, aber das Verständnis von Steuerung hat sich verändert. Die Unterscheidung zwischen einer geplanten und einer planenden Gesellschaft beispielsweise (vgl. Dewey 1933, S. 70, 76) verdankt sich bereits

einer Umdeutung traditioneller handlungstheoretischer Konzepte, die für Dewey ohne Darwins „genetische und experimentelle Logik“ wohl nicht denkbar gewesen wäre. Der in diesem Zusammenhang entstandene Entwurf einer naturalistischen, aber nicht scientistischen Pädagogik wäre kritisch zu prüfen. Leistet er mehr als die bloß sprachliche Umformulierung alter pädagogischer Probleme? Macht er echte Probleme durch theoretische Kunstgriffe unsichtbar? Bei aller berechtigten Skepsis sollten wir auch mit Gewinnen rechnen: Einige Probleme der Tradition stellen sich in einem naturalistischen Kontext schlicht als Scheinprobleme heraus, andere könnten zumindest so umformuliert werden, dass sie einen Prozess der Forschung und des Lernens initiieren.

Literatur

- Andresen, S./Tröhler, D. (2001): Die Analogie von Menschheits- und Individualentwicklung. Attraktivität, Karriere und Zerfall eines Denkmodells. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 77, S. 145-172.
- Baldwin, J.M. (1902): *Development and Evolution*. London: Macmillan.
- Bateson, G. (1972/1981): *Ökologie des Geistes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bellmann, J. (2004): Re-Interpretation in Historiography: John Dewey and the Neo-Humanist Tradition. In: *Studies in Philosophy and Education* 23, S. 467-488.
- Benner, D./English, A. (2004): Critique and Negativity: Towards the Pluralization of Critique in Educational Practice, Theory and Research. In: *Journal of Philosophy of Education* 38, S. 409-428.
- Bredo, E. (1998): Evolution, Psychology, and John Dewey's Critique of the Reflex Arc Concept. In: *The Elementary School Journal* 98, S. 447-466.
- Buck, G. (1967/1969): *Lernen und Erfahrung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dewey, J. (1967-1972): *The Early Works, 1882-1898*, ed. J.A. Boydston. Carbondale: University of Southern Illinois Press. (zitiert als: EW)
- Dewey, J. (1976-1983): *The Middle Works, 1899-1924*, ed. J.A. Boydston. Carbondale: University of Southern Illinois Press. (zitiert als: MW)
- Dewey, J. (1981-1991): *The Later Works, 1925-1953*, ed. J.A. Boydston. Carbondale: University of Southern Illinois Press. (zitiert als: LW)
- Dewey, J. (1896): The Reflex Arc Concept in Psychology. In: Ders.: EW 5, S. 96-109.
- Dewey, J. (1909): The Influence of Darwinism on Philosophy. In: Ders.: MW 4, S. 3-14.
- Dewey, J. (1911): Environment and Organism. In: Ders.: MW 6, S. 437-440.
- Dewey, J. (1916/1993): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Dewey, J. (1925/1995): *Erfahrung und Natur*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1929/1998): *Die Suche nach Gewißheit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1933): The Social-Economic Situation and Education. In: Ders.: LW 8, S. 43-76.
- Dewey, J. (1938/2002): *Logik. Die Theorie der Forschung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Egan, K. (2002): *Getting It Wrong From the Beginning. Our Progressivist Inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget*. New Haven/London: Yale University Press.
- Herbart, J.F. (1804/1989): Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung. In: Ders.: *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*. Bd. 1. Aalen: Scientia, S. 259-274.
- Humboldt, W.v. (1793/1960): *Theorie der Bildung des Menschen*. In: Ders.: *Werke in fünf Bänden*, hrsg. v. Flitner, Andreas/Giel, Klaus. Bd. 1. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung, S. 234-240.

- Liebsch, B. (1992): Spuren einer anderen Natur. Piaget, Merleau-Ponty und die ontogenetischen Prozesse. München: Wilhelm Fink.
- Luhmann, N. (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mollenhauer, K. (1961): Anpassung. In: Zeitschrift für Pädagogik 7, S. 347-362.
- Schnädelbach, H. (2000): „Sinn“ in der Geschichte? – Über Grenzen des Historismus. In: Ders.: Philosophie in der modernen Kultur. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 127-149.
- Sünkel, W. (2003): Protopädie und Pädeutik. Über eine notwendige Differenzierung im Erziehungsbegriff. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Treml, A.K. (2002): Evolutionäre Pädagogik – Umriss eines Paradigmenwechsels. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 652-669.

Anschrift des Autors:

Dr. Johannes Bellmann, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.

Gabriele Weiß

Distanzierung des Selbst und ästhetische Existenz

Der Titel sollte ursprünglich „Negation des Selbst“ lauten. Der Beitrag untersucht einerseits, inwieweit die Bildung des Selbst gedacht werden kann als ein Anderswerden, in dem das Selbst sein Sosein negiert. Er geht andererseits der Frage nach, inwieweit Selbstbildungsprozesse, die das eigene Selbst, so wie es ist, loswerden wollen, in Verzweigungen enden können. „Negation des Selbst“ schien jedoch zur Kennzeichnung beider Möglichkeiten ein zu starker Begriff zu sein, geht es doch in Selbstbildungsprozessen nicht darum, die Existenz des Selbst zu beenden, sondern darum, eine bestimmte *Form* derselben zu negieren.

Im Folgenden steht somit die Form der Existenz im Mittelpunkt, wie sie in Vorstellungen zu einer „Ästhetik der Existenz“, auch Lebenskunst genannt, thematisiert wird. Der Blick ist nicht mehr auf das vom Selbst neu zu Schaffende gerichtet, sondern auf das im neuen Schaffen jeweils Negierte. Dieser veränderte Blick eröffnet die Möglichkeit einer Kritik an Vorstellungen, die Aspekte des Anderswerdens ins Zentrum der Bildung rücken und Sachverhalte und Phänomene der Dauer, des Bleibens und Bewahrens vergessen.

Für die Betrachtung des auch in der Pädagogik zusehends an Bedeutung gewinnenden Diskurses über Lebenskunst werden Foucault und Kierkegaard herangezogen. In einem Vergleich von Foucaults „Ästhetik der Existenz“ mit Kierkegaards „ästhetischer Existenz“ sollen vor allem die Unterschiede der auf den ersten Blick gleichen Terminologie zeigen, wo die Probleme der jeweiligen Position liegen. In einem ersten Schritt wird skizzenhaft ausgeführt, was sich hinter dem Begriff der „Ästhetik der Existenz“ bei Foucault verbirgt. Zweitens soll gezeigt werden, warum, wie und woran Kierkegaard bzw. seine Protagonisten in der ästhetischen Existenz verzweifeln. Schon in der Darstellung von Kierkegaards ästhetischer Existenz wird die Perspektive Foucaults mit einfließen, bevor im Fazit die Kritik zusammengefasst wird.

1. Foucaults Vorstellungen einer „Ästhetik der Existenz“

Das Thema der Ästhetik der Existenz behandelt Foucault in seinem Spätwerk verstreut in kleinen Aufsätzen, Interviews sowie Beiträgen zu Sammelbänden unter Begriffen wie „Selbstsorge“, „Technologien des Selbst“ und „Haltung der Kritik“.¹ Der Begriff „Ästhetik der Existenz“ fungiert in diesem Zusammenhang als ein umfassender Oberbegriff, in

1 Es soll im Folgenden nicht von Belang sein, inwiefern Foucault damit seinen früheren Arbeiten widerspricht. Auch die Frage, ob Foucault sein nie konkret ausgeführtes Konzept zur Ästhetik der Existenz als realisierbares Projekt sah, würde über die Fragestellung hinausgehen.

den Foucault nicht nur antikes, sondern auch modernes Gedankengut aufnimmt. Hier interessieren vor allem zwei Momente, die eng miteinander verbunden sind: Erstens die moderne, an der Aufklärung und an Kant explizierte Problematik von Möglichkeiten des Anderswerdens, „Transformation“ (vgl. Foucault 1990, 1992), und zweitens die in der Antike verortete Formel, aus seinem Leben ein Kunstwerk zu machen.

Die *Möglichkeit der Transformation* wird als Voraussetzung dafür gedacht, das Sosein für den kreativen Prozess neuerlicher Selbstgestaltung zu negieren. Anderswerden wird möglich in der „Haltung der Kritik“, in welcher wir „in der Kontingenz, die uns zu dem gemacht hat, was wir sind, die Möglichkeit finden, nicht länger das zu sein, zu tun oder zu denken, was wir sind, tun oder denken“ (Foucault 1990, S. 49). In der „kritischen Haltung als Tugend“ (Foucault 1992, S. 9) könne der Einzelne sich von dem, was er ist, und von seinem Denken lösen bzw. distanzieren. Kritik als Haltung ist rein negativ und muss es bleiben, da sie selbst keinen Anspruch auf objektive Erkenntnis erhebt (vgl. Schäfer 1996, S. 224ff.).

Was wir sind, tun oder denken kommt nach Foucault auf zwei Wegen zustande, durch Praktiken der Unterwerfung oder auf autonomere Art durch Praktiken der Befreiung. Die Ausdrucksweise auf „autonomere Art und Weise“ (Foucault 1984, S. 138) deutet an, dass selbst Praktiken der „Entunterwerfung“ keine absolut freien, sondern nur Befreiungspraktiken sind, die eine Veränderung bewirken und den Willen zum Ausdruck bringen, „nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992, S. 12). Die Möglichkeit, überhaupt nicht regiert zu werden, d.h. mündig zu sein, bezweifelt Foucault (Foucault 1990, S. 52). Zwei Grundannahmen Foucaults liegen hier verborgen: Das Selbst ist nichts uns Gegebenes, und wir können vielleicht nie souveräner Herr über uns selbst – nie mündig werden. „Aus dem Gedanken, daß uns das Selbst nicht gegeben ist, kann meines Erachtens nur eine praktische Konsequenz gezogen werden: wir müssen uns wie ein Kunstwerk begründen, herstellen und anordnen“ (Foucault 1984, S. 81).

Die Vorstellung, *aus dem Leben ein Kunstwerk zu machen*, faszinierte Foucault an den Griechen, die dafür mannigfaltige Techniken erfanden. In diesen von Foucault „Technologien des Selbst“ genannten Formen wird die Art und Weise, wie sich das Selbst zu sich verhält, zum ästhetischen Thema. An der „*techne tou biou*“ (Foucault 1987, S. 271f.), „Lebenskunst“ oder auch „Ästhetik der Existenz“ genannt, interessiert Foucault vor allem, dass sie einer Ethik starke Strukturen zu geben verspricht, ohne auf Religion gegründet zu sein oder auf ein Gesetzssystem zurückgreifen zu müssen (vgl. Foucault 1984, S. 78). Die Ästhetik der Existenz der Griechen interessiert, weil kein allgemeines Gesetz herrscht, dem *jeder* sich zu unterwerfen hätte. Die Wahl der eigenen Lebensform blieb der persönlichen Entscheidung, der „persönlichen Wahl“ eines jeden Einzelnen, überlassen (Foucault 1987, S. 272). Die Maxime „Mache aus deinem Leben ein Kunstwerk“ ist kein kategorischer Imperativ, sondern ein hypothetischer oder pragmatischer (vgl. Früchtel 1994, S. 287). Wenn x (ein schönes Leben) gewollt wird, dann muss y (z.B. sich selbst beherrschen) getan werden. Es gibt jedoch keinen zwingenden Grund, x zu wollen, auch nicht denjenigen, ein vernünftiger Mensch zu sein. Was getan werden *kann* – y – sind Praktiken, „die es Individuen ermöglichen, mit eigenen Mitteln bestimmte Operationen mit ihren eigenen Körpern, mit ihren eigenen Seelen, mit ihrer eigenen

Lebensführung zu vollziehen, und zwar so, daß sie sich selbst transformieren“ (Foucault 1984, S. 35).

Die Verbindung der „permanenten Kritik unserer selbst“ (Foucault 1990, S. 46) und „einer permanenten Kreation unserer selbst“ (ebd. S. 47) bestimmt das Ethos der Moderne, welches in uns fortwirkt: das Ethos der Transformation. „Ich halte es nicht für erforderlich genau zu wissen, was ich bin. Das Wichtigste im Leben und in der Arbeit ist, etwas zu werden, das man am Anfang nicht war. [...] Das Spiel ist deshalb lohnend, weil wir nicht wissen, was am Ende dabei herauskommt“ (Foucault 1993, S.15).

Das Ethos der Moderne ist insofern spätmodern, als in ihm die Frage: Was ist der Mensch? in die Frage: Wie könnte er sein? überführt ist, ohne dass für dieses Wie normative Vorgaben, materiale oder formale, gegeben würden. „Ästhetisch Existierende leben nicht authentisch oder eigentlich, wenn damit ein definitives Wissen darüber gemeint ist, wie sie leben sollten“ (Früchtel 1994, S. 292).

Foucaults Plädoyer für Transformation bzw. Anderswerden grenzt sich bewusst von Vorstellungen der Selbstwerdung ab. Diesen hänge ein zu kritisierender Anspruch von Authentizität an. Selbstwerden impliziere ein zu erkennendes natürliches oder eigentliches Selbst, das es zu erreichen gelte. Auch pädagogische Theorien von Selbstfindungs- und Selbstwerdensprozesse, deren Urtyp bei Rousseau deutlich wird, suchen noch heute gelegentlich nach einer dem Menschen von Natur oder anderswo herkommenden adäquaten Möglichkeit zu leben. Diese gilt es zu finden und in widrigen oder günstigen Umständen zu verwirklichen. Vorausgesetzt ist der Glaube an ein eigenes Selbst und die ihm entspringende Gefahr, nicht man selbst, sondern in irgendeiner Weise dem Selbst entfremdet zu sein. Unter solchen Prämissen versucht das Individuum, sein eigentliches, natürliches, eben authentisches Selbst zu finden und zu befreien. Für Foucault ist die Suche nach dem eigentlichem authentischem Selbst vergebens, da es kein eigentliches oder authentisches Selbst gebe. Dieses sei nicht zu finden, sondern müsse erfunden werden. Aus der Kritik an Sartres Vorstellung, „daß wir wir selbst sein müssen“, folgert Foucault: „wir müssen uns selbst als ein Kunstwerk schaffen“ (Foucault 1987, S. 274).

Mit dieser nicht autonomen, sondern „autonomeren Art“ der Selbstgestaltung verbindet Foucault die Möglichkeit einer Transformation, eines Anderswerdens und Selbsterfindens. Wenn es keine universelle Norm gibt, die das Selbstsein ein für allemal allgemein bestimmt, so ist das Sosein immer ein gewordenes und änderbar. Die Kunst der Veränderung ist die einer Stilisierung des Selbst gemäß Nietzsches Maxime: „Seinem Charakter ‚Stil geben‘ – eine große und seltene Kunst! Sie übt Der, welcher Alles übersieht, was seine Natur an Kräften und Schwächen bietet, und es dann einem künstlerischen Plane einfügt [...]. Hier ist eine große Masse zweiter Natur hinzugetragen worden, dort ein Stück erster Natur abgetragen: – beidemale mit langer Übung und täglicher Arbeit daran“ (Nietzsche 1882, Nr. 290, S. 530).² Selbsterschaffung wird hier nicht als eine Kreation aus dem Nichts gedacht, denn es gilt das immer schon gewordene Sosein aufzuheben, zu negieren, „umzubilden“, d.h. sich neu zu entwerfen, kurz: anders zu werden.

2 Foucault bzw. seine Interviewer beziehen sich auf diese Stelle bei der Thematisierung der Kunst des Lebens (Foucault 1987, S. 274).

Die Gegenüberstellung: Anderswerden versus Selbstwerden lässt sich mit Kierkegaard weiterreflektieren, der zeigte, dass beide Formen, das Selbstwerden- und das Anderswerden-wollen, in der Verzweiflung enden, d.h. scheitern können.

2. Kierkegaards Deutung der ästhetischen Existenz und die Möglichkeiten, in ihr zu verzweifeln

Aus der Perspektive des Anti-Climacus – eines religiösen Menschen, der in der Schrift „Die Krankheit zum Tode“ als Autor auftritt, wird ein ästhetisch Existierender verzweifeln, gleich ob er selbst wein will oder nicht er selbst sein, d.h. sich verändern will. Grundsätzlich verzweifle ein Mensch, der sein *aktuelles, unmittelbares, gegenwärtiges* Selbst loswerden will. Bei einem solchen Wollen geht es nicht um die Negation des Daseins, denn derjenige, der nicht er selbst sein will, hegt keine Selbstmordgedanken. Kierkegaard lässt sich als ein Theoretiker denken, dem es um die Negation bzw. die Distanzierung vom Selbst, *wie es ist*, geht. Entscheidend ist hier die Frage nach dem Grund der Verzweiflung. Warum muss das Streben nach Selbst- oder Anderswerden in der Verzweiflung enden? Die Unmöglichkeit, selbst- oder anders- zu werden, ist vergleichbar (nicht gleich!) mit der von Foucault beschriebenen Unmöglichkeit, autonom bzw. mündig zu werden.

Der Mensch, so führt Anti-Climacus aus, ist eine gesetzte Synthese aus Freiheit bzw. Möglichkeit und Notwendigkeit. Notwendig ist, dass wir uns zu diesem Verhältnis, das wir sind, verhalten; daraus entsteht das Selbst. Das Selbst wird damit auch bei Kierkegaard nicht als etwas gedacht, das ein Besitz sein kann. Es konstituiert sich in seinem Verhalten zu sich selbst. Wie es sich aber zu dem Verhältnis, das es ist, also zu sich selbst verhält, das steht ihm frei, das liegt in seiner unbestimmten Möglichkeit.

Wenn der Mensch als eine Synthese von Notwendigkeit und Möglichkeit gedacht wird, sind zwei Formen des Scheiterns möglich. Die eine besteht darin, dass der Raum der Möglichkeit geleugnet und alles als notwendig und bestimmt gedacht wird. Die andere erwächst daraus, dass nichts als notwendig und alles als möglich unterstellt wird.

Wenn im Verhältnis von Möglichkeit und Notwendigkeit die Notwendigkeit dominiert, mangelt es dem Selbst an Möglichkeiten. Es fügt sich in die Notwendigkeiten der äußeren wie inneren Bedingung seiner selbst. Es verzweifelt an seinem Mangel an Möglichkeiten. Es entwickelt sich zu einem Fatalisten, Deterministen oder Spießbürger. Es verzweifelt daran, nicht selbst sein zu *können*, weil es sich immer schon bestimmt und bedingt vorfindet und keine Möglichkeit sieht, diesen Rahmungen zu entkommen.

Interessanter für den Vergleich zwischen Kierkegaard und Foucault ist die zweite Variante des Scheiterns, die in einem Mangel an Notwendigkeit begründet ist. In dieser Selbstdeutung erscheint alles als möglich. Menschen diesen Typus *könnten* dies und jenes tun und werden oder auch lassen. Sie planen Projekte, entwerfen Modelle. Was ihren Vorhaben jedoch fehlt, ist die Wirklichkeit. „Die Möglichkeit erscheint so dem Selbst größer und größer, mehr und mehr wird möglich, weil nichts wirklich wird“ (Kierkegaard 1849, S. 33). Anti-Climacus deutet hier zwei Formen dieser Verzweiflung

an, die aus andere Perspektive (z. B. die ethische des Ethikers B) wieder aufgenommen und variiert werden. Es sind dies die Lebensäußerungen der Begierde und des Verlangens sowie des Schwermuts und der Fantasie, die beide auf verschiedene Weise einem Ideal hinterherlaufen, „ohne zu sich selbst zurückzufinden“ (Kierkegaard 1849, S. 33).

Mit Foucault kann hier nach der Zwangsläufigkeit des Scheiterns gefragt werden. Gibt es doch für diesen nichts, auf das man zurückkommen könnte oder das man finden müsste. Mit guten Gründen leugnet Foucault die Dominanz der Gegebenheit in Form der Notwendigkeit. Das Selbst kann gar nicht an einem Mangel von Notwendigkeit scheitern. Aber kann es vielleicht an einem Mangel an Wirklichkeit scheitern? Die Seite der Synthese im Menschsein, die Kierkegaard als Notwendigkeit oder auch Ewigkeit umschreibt, kann in ihren metaphysischen Prämissen hinterfragt werden. Gegebenes im Sinne von Bedingtheit, Angewiesenheit, Gebundenheit und Vergangenheit, nicht im Sinne von Ewigkeit oder Notwendigkeit muss aber auch Foucault annehmen. Sonst gäbe es nichts, das anders werden könnte. Dieses Gegebene wird jedoch von Foucault nicht als notwendig, allgemein oder universell gedacht. Es ist wirklich, d.h. geworden, weil es möglich war. Und weil es auch anders möglich gewesen wäre, ist es wieder veränderbar. Von Kierkegaard her gesehen, besteht die Gefahr bei Foucault darin, aller gewordenen Wirklichkeit mit der „Haltung der Kritik“ jeden Anspruch auf Dauer abzusprechen, d.h. Überdauerndes prinzipiell für problematisch zu halten. Jegliche Dauer von Sosein abzulehnen, hieße aber, das Selbst verflüchtigt sich in der bloßen Möglichkeit. In einer radikalen Haltung, welche jegliche Form von Wirklichkeit bzw. bestimmt geformter Wirklichkeit sofort wieder verändert bzw. negiert, liegt die Gefahr, am Mangel von Wirklichkeit zu verzweifeln.

Bei Kierkegaard ist das Selbst mit Notwendigem und Ewigem ausgestattet. Es verzweifelt, wenn es sich alles als möglich vorstellt. „Im Augenblick zeigt sich etwas als möglich, und dann zeigt sich eine neue Möglichkeit, zuletzt folgen sich diese Phantasmagorien so geschwinde, daß es ist, als ob alles möglich wäre, und dies ist eben der letzte Augenblick, in welchem das Individuum ganz und gar selber zu einer Luftspiegelung geworden ist“ (Kierkegaard 1849, S. 33).

Im suchenden Schweifen darüber, *wie* das Selbst sich zu sich verhält, darf es nicht vergessen, *dass* es sich zu sich selbst verhalten muss. Aus den scheinbar unendlichen Möglichkeiten muss eine *gewählt* werden, wenn ein Werk, das Kunstwerk Leben, entstehen soll. Der Versuch, nicht zu wählen, d.h. sich nicht zu entscheiden und zu entschließen, um alle Möglichkeiten präsent zu halten, ist ein Kennzeichen einer ästhetischen Existenz, welche Kierkegaard mit seinem Insistieren auf die Notwendigkeit einer Wahl kritisiert hat. Unter der zu treffenden Wahl muss heute nicht mehr der Glaube an Gott verstanden werden. Unter der Wahl kann aber, ganz im ästhetischen Sinne, ein Festhalten an sich selbst und dem konkreten Wie der Gestaltung des eigenen Lebens verstanden werden. Andernfalls würde die Wahl darauf verkürzt sein, das konkrete Sosein loswerden zu wollen.

Selbstkritische Zwischenbemerkung: Der verborgene Wechsel von Kierkegaards implizierter Frage und Definition, *was* das Selbst sei, zu Foucaults Frage, *wie* es sich gestalten könne, soll nicht verschwiegen werden. Er ist vielleicht ein Grund, den Vergleich

überhaupt abzulehnen. Doch auch Foucault suggeriert einen ontologischen Bezug mit dem Begriff Existenz, der Vorstellung, ein Subjekt zu konstituieren und der Aufforderung, nicht länger zu sein, *was wir sind*. Die „Was Frage“ impliziert ein Zugrundeliegendes, woraus die Möglichkeit der Verzweiflung entsteht. Ob die „Wie Frage“ lediglich auf Modulierung zielt, der keine Verzweiflung folgen muss, wird fraglich bleiben.

Die beiden Formen der Verzweiflung, „ver zweifelt nicht man selbst sein wollen“ und „ver zweifelt selbst sein wollen“, eröffnen noch einen anderen Blick auf die Distanzierung des Selbst. Die allgemeine Formel der in Stufen gesteigerten und unter verschiedenen Kriterien betrachteten Verzweiflung lautet: „ver zweifelt sich selber los sein wollen“ (Kierkegaard 1849, S. 16). Die Unterteilung in zwei Formen der Verzweiflung erscheint parallel den oben gegenübergestellten Wegen eines Anderswerdens und Selbstwerdens zu verlaufen. Andersseinwollen könnte meinen, nicht man selbst sein wollen. Der bei Kierkegaard verzweifelt nach Unmittelbarkeit Strebende, „Begehrende“, „wünscht ein ganz anderer zu sein“ (Kierkegaard 1849, S. 51). Seine Vorstellung von einem Selbst ist an die weltliche Äußerlichkeit gebunden; er glaubt, sein Selbst wechseln zu können wie einen Rock (Kierkegaard 1849, S. 52).

Dieser Vorwurf wäre nun in leicht geänderter Form auch gegen Foucault vorzubringen: Kann man sein Leben gestalten wie einen Stoff? Das Leben als Material für ein Kunstwerk ist, wie Markus Rieger in seiner Kritik an Foucaults Konzept der Ästhetik der Existenz gezeigt hat, widerständig; zwar lässt es sich gestalten, aber nicht problemlos (vgl. Rieger 1997).

In der letzten und höchsten Form der Verzweiflung will das Selbst verzweifelt es selbst sein. Hieran überrascht, dass Kierkegaards Beschreibung dieser konkreten Verzweiflung am weitesten den Vorstellungen einer Ästhetik der Existenz bei Foucault entspricht. Die zuvor angenommene Parallele zwischen „Ver zweifelt man selbst sein wollen“ und „Ver zweifelt nicht man selbst sein wollen“ mit Vorstellungen eines Selbst- und Anderswerdens gerät hier an ihre Grenze. Kierkegaards Beschreibung der Verzweiflung, man selbst sein wollen entspricht Foucaults Rede vom permanenten Anderswerden und Selbsterfinden. Die diesen oben gegenübergestellte Vorstellung eines Selbstfindens und Selbstwerdens legt den Focus auf die inhaltliche Bestimmung dessen, *was* das Selbst eigentlich ist. Kierkegaards „ver zweifelt man selbst sein wollen“ zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass man es, egal was, aus eigener Kraft sein will. Ein verzweifelt Selbstsein-Wollender reißt sich los von der Macht, die ihn gesetzt hat, ja er leugnet die Existenz einer solchen Macht. Das Selbst will „über sich selbst verfügen oder sich selbst erschaffen, sein Selbst zu dem Selbst machen, das er sein will“ (Kierkegaard 1849, S. 68). Kierkegaard beschreibt dieses „negative Selbst“, das keine bestimmte Form duldet, als „unendliche Form“. „Es kennt keine Macht über sich, darum ermangelt es, im letzten Grunde, des Ernstes, und kann lediglich einen Schein von Ernst vorgaukeln, wenn es seinen Experimenten selbst allerhöchst seine Aufmerksamkeit schenkt“ (ebd. S. 69). Dieses Selbst, das sich bloß experimentierend zu sich selbst verhält, ist ein „hypothetisches Selbst“, welches in Luftschlössern sich seine Existenz erfindet.

Die von Kierkegaard hieran geübte Kritik lautet wieder, dass nichts zur Wirklichkeit kommt und das Selbst sich in der reinen Möglichkeit verflüchtigt. Das spielerische Ex-

perimentieren, in dem permanent ein Entwurf negiert wird, weil ein anderer möglich ist, führt zu völliger Indifferenz. Permanente Kritik, absolut gesetzt, verhindert das Entstehen von Neuem. Solange es keinen Grund gibt, sich für den einen und keinen anderen Entwurf seiner selbst zu entscheiden, und sei der Grund der, sich selbst zu gefallen, solange immer nur die Möglichkeit, man könnte so sein, als Ursache erscheint, solange verhindert die Überlegung, genauso gut auch anders sein zu können, die Verwirklichung jedes Entwurfs.

Diese Haltung, jeglicher Wirklichkeit distanziert gegenüberzustehen, an ihrer Unvollkommenheit zu leiden und in permanenter Angst zu leben, sich festzulegen, zeigt Kierkegaard in der Schrift „Entweder – Oder“ an der Lebensweise des Ästhetikers A, der dem Ethiker B zufolge verzweifelt sein muss.

3. Betrachtend ästhetisch Existierende und die Möglichkeit ihres Scheiterns

Die höchste Form der ästhetische Existenz ist bei Kierkegaard die ironische, die poetische oder auch die ästhetisch reflektierende Existenz. Der ironische Kritiker, der Poet und auch der Verführer analysieren und beschreiben die Daseinsnöte der Menschen, empfinden eine Ohnmacht angesichts des jämmerlichen Daseins, wenden sich ohne Hoffnung von der Wirklichkeit ab und werden gleichgültig ihrer Umgebung gegenüber. Aus dieser leidenden Schwermut flüchten sich Ästhetiker in eine aktive Fantasie-Existenz, in der sie Möglichkeiten der Umgestaltung ihrer selbst entwerfen. Ästhetisch Existierende entledigen sich aller Bindungen an die vorhandene Wirklichkeit, um ihren kreativen Schöpfungen keine Schranken aufzuerlegen. Ihr einziger Nachteil ist, dass nichts zur Wirklichkeit kommt. Würde der ästhetisch Existierende im reinen Genuss an und in seiner Idee verweilen können, wäre er glücklich. Das Problem liegt im Lebensvollzug. Das Bleiben in der Möglichkeit scheitert am wirklichen Leben. Wenn zudem das Kunstwerk er selbst, seine eigene Existenz ist, ist er immer schon in der Wirklichkeit und vor allem vergänglich.

Um dieser Schranke der Wirklichkeit zu entgehen, wechselt der Ästhet die Methode, die Art und Weise, wie er aus sich ein Kunstwerk macht. Er gestaltet sich nicht um, sondern betrachtet sich. Die außerordentliche Kunst, sein Leben zu einem Kunstwerk zu machen, besteht nach Kierkegaard gerade bzw. nur im Betrachten. Allein durch die ästhetische Sichtweise, ohne an seinem Leben etwas zu ändern, macht sich der Betrachter gleichzeitig zum Kunstwerk und Künstler. Er betrachtet alle Wirklichkeit unter ästhetischen Gesichtspunkten, er ästhetisiert die Wirklichkeit, vor allem seine eigene. Diese Kunst verdeutlicht der Ästhetiker A in „Entweder – Oder“ im Bild einer Wechselwirtschaft. Es kommt dabei nicht darauf an, sich in seiner Langeweile immer neuen Reizen auszusetzen, sondern darauf, sich zu beschränken in dem, was man betrachtet, und dafür die Art und Weise, wie man es betrachtet, zu intensivieren. Also nicht der Boden (das Leben) soll gewechselt werden, sondern das Bewirtschaftungsverfahren (die Sichtweise).

Der unmittelbare Genuss gelingt nur im Augenblick, in Form einer die Zeit negierenden Sinnlichkeit, in welcher der hedonistische Ästhetiker zur Existenz kommt. Der reflektierende Ästhetiker weiß, dass diese Form nicht von Dauer sein kann. Das Halten des Augenblicks besteht in der Erinnerung, die gleichzeitig ein Vergessen beinhaltet. Erinnern dessen, wie es war, und vergessen der realen Bedeutsamkeit gehören zusammen. „Jedes Lebensmoment darf nur so viel Bedeutung für einen haben, daß man es in jedem beliebigen Augenblick vergessen kann; jedes einzelne Lebensmoment muß aber andererseits so viel Bedeutung für einen haben, daß man sich jeden Augenblick seiner erinnern kann“ (Kierkegaard 1843, S. 340f.). Es ist dies ein Versuch, Herr über die Zeit zu werden. In Bezug auf die Vergangenheit ist es ein Vergessen-Können, um sich von ihr zu lösen, im Bezug auf die Zukunft die Aufgabe jeglicher Hoffnung, um sich ganz auf die Gegenwart beschränken zu können. „Erst wenn man die Hoffnung über Bord geworfen hat, erst dann fängt man an, künstlerisch zu leben; solange man noch hofft, kann man sich nicht beschränken“ (ebd.). Die Beschränkung ist für den reflektierenden Ästhetiker das Mittel, um seine Möglichkeiten in der Gegenwart zu halten und sich zu beherrschen. Nachdem er sich von der Last der Vergangenheit gelöst, von jeglicher Verbindlichkeit, die von erhoffter Zukunft kommt, befreit hat, versucht er die Gegenwart zu erinnern. Das Selbst *distanziert* sich auf diese Weise, um die Gegenwart zeitlich zu halten. Immer wenn „ein Lebensmoment einen zu stark hinreißt, so hält man einen Augenblick inne und erinnert sich. [...] Man hält von Anfang an den Genuß im Zaume; [...] man gibt sich mit einem gewissen Mißtrauen hin. [...] Es ist ein eigenes Gefühl, wenn man mitten im Genuß auf ihn sieht, um sich zu erinnern“ (Kierkegaard 1843, S. 341). Diese ästhetische, genauer: poetische Art des Lebens ist eine andauernde Reflexion auf sich im Zustand des Lebens.

Der Ästhetiker genießt nach Kierkegaard die Betrachtung seiner selbst in der Situation. Die Beschränkung oder Askese sichert ihm die Distanz. Er nimmt teil, und dies nur zum Schein und nicht ganz. Er nimmt zum Schein teil, weil er die unmittelbare Erfahrung braucht, um über sie zu reflektieren. „Vergessen und Erinnern sind somit identisch, und die künstlerisch zuwege gebrachte Identität ist der archimedische Punkt, mit dem man die Welt aus den Angeln hebt. [...] Die Kunst des Erinnerns und Vergessens wird denn auch verhüten, daß man sich in einem einzelnen Lebensverhältnis festrennt, und ein vollkommenes Schweben sichern“ (Kierkegaard 1843, S. 343). Man hüte sich – so der Ästhetiker – davor, sich in Lebensverhältnissen wie Freundschaft, Ehe und Beruf festzulegen!

4. Kritik der ästhetischen Existenz und die vergessene ästhetische Bejahung

Die Vorstellungen über ästhetische Existenz, das Innehalten, die Verabschiedung von Hoffnung, die Beschränkung und das Misstrauen aufgrund der Gefahr, sich festzulegen, erscheinen Foucaults Vorstellungen der Ästhetik der Existenz vergleichbar.

Doch aus der Perspektive vom Ethiker B, der dem Ästhetiker A in sein nicht vorhandenes Gewissen redet, ist diese Existenz noch gar keine Existenz. Besteht die Gefahr, bei

der Gestaltung des Lebens an der Wirklichkeit zu scheitern, so kann es bei der Betrachtung passieren, dass dieses überhaupt nicht zur Wirklichkeit kommt. Die Inszenierung des Lebens, ohne zu leben, erscheint als eine Distanzierung des Selbst von sich selbst. Die Ästhetische Verzweiflung besteht dann im Sich-niemals-ganz-einlassen-können auf die Wirklichkeit.

Beide Perspektiven führen zu dem gleichen Ergebnis: ästhetisch Existierende verbleiben entweder in der Möglichkeit oder lassen sich nur zum Schein auf die Wirklichkeit ein. Diesem spielerischem Experimentieren fehlt der Ernst des Lebens, meinen zumindest der Ethiker und Anti-Climacus.

Wie kann mit der Verzweiflung umgegangen werden? Einerseits kann darauf verwiesen werden, dass es *nur* aus ethischer oder religiöser Perspektive zur Verzweiflung kommt. Die Frage ist dann, ob die ästhetische Existenz aus ästhetischer Perspektive auch zur Verzweiflung gelangt und ob sie in ihrer ästhetischen Perspektive, diese allein einnehmend verharren kann? Andererseits kann die Verzweiflung positiv bewertet werden. „Für den natürlichen Menschen, also denjenigen, der den Sprung in die Absurdität des Glaubens nicht mehr machen kann oder nicht machen will, ist die Verzweiflung als permanente Krise des Selbst eine condition sine qua non seines Mensch-Seins“ (Liessmann 1993, S. 135). Wenn heute dem Selbst überhaupt noch einen Grund zugebilligt werden soll, dann jener der Verzweiflung, einen anderen Grund hat es nicht.

Die permanente Krise ist der Ausgangspunkt von Foucault. Foucault will nicht alles, was ist, für schlecht erklären, aber er hält alles für gefährlich (Foucault 1984, S. 71f.), vor allem aber das, was sich in irgend einer Weise *festsetzt*. Dem stellt er eine permanente Kritik bzw. „kritische Haltung“ entgegen. „Wenn alles gefährlich ist, dann haben wir ständig zu tun. Meine Position führt also nicht zur Apathie, sondern zu einem Aktionismus, der den Pessimismus nicht ausschließt“ (Foucault 1984, S. 72). Pessimistischer Aktionismus – ein Paradox: man gestaltet sein Leben ohne Ziel, man experimentiert ohne Hoffnung auf etwas Herausragendes oder Überdauerndes.

In seiner Darstellung der antiken Selbsttechniken vernachlässigt Foucault, deren hoffendes Bestreben, der Nachwelt die Erinnerung einer beispielhaften schönen Existenz zu hinterlassen. Das „schöne Leben“ ist kein absoluter Selbstzweck, sondern ein Streben, etwas hervorzubringen, was das eigene Leben überdauert. Strebt nicht jeder Künstler danach, dass sein Werk gefällt oder überhaupt wahrgenommen und erinnert wird und damit eine gewisse Zeit dauert? Selbst Aktionskunst lebt davon, dass man sich an sie erinnert. Die Frage ist, ob das Spiel wirklich lohnend ist, wenn nicht gewusst wird, ob überhaupt etwas dabei herauskommt (vgl. Foucault 1993, S. 15, S. 79).

Was so schön zusammenzupassen scheint, die negierende Haltung der Kritik und die dadurch möglichen ästhetischen Entwürfe der Existenz, könnte sich auch gegenseitig ausschließen. Permanente Kritik und Anderswerden ist nicht im Sinne des Künstlers. Soll Lebenskunst nicht zur bloßen Überlebenskunst verkommen, muss dem Künstler Anspruch auf Anerkennung und Dauer zuerkannt werden. Ein Kunstwerk beansprucht Dauer, und sei es nur in der Erinnerung des Betrachters.

Foucault meint: „Das Wichtigste im Leben und in der Arbeit ist, etwas zu werden, das man am Anfang nicht war“ (Foucault 1993, S.15). Was aber, wenn man anders ge-

worden ist und so nun bleiben will, wie man ist? „Zum Augenblicke dürft ich sagen: *verweile* doch du bist so *schön*, es kann die Spur in meinen Erdentagen, nicht in Äonen untergehn“ (Faust 2. Teil, Ende). Faust sagt dies sterbend, geblendet durch die personifizierte Sorge mit Hoffnung und Glaube an ein ihn überdauerndes Werk. Ist nicht die Aussicht auf Dauer der motivierende Grund für die Veränderung und den Mut, nach Kritik und Negation ein neues Experiment zu wagen?

In einem Aufsatz über Foucaults Selbstsorge und die Ethik der Transformation beschreibt Roland Reichenbach das ethische Subjekt als eines, „das sich jeweils nur unter widrigen Umständen als Befreiungs- und Willensinstanz aktiviere für das je eigene Gute und gegen Instrumentalisierung und kommunitäre Hereinnahme“ (Reichenbach 2000, S. 178). Aber gehen wir einmal von dem immerhin möglichen Fall aus, dass die Umstände für das je eigene Gute gut sind und nicht widrig. Was dann? Dürfen wir dann bleiben, wie wir sind?

Foucault ruft wie der Igel zum Hasen: „nein, nein ich bin nicht da, wo ihr mich vermutet, sondern ich stehe hier, von wo aus ich Euch lachend ansehe“ (Foucault 1981, S. 30). Wird das Subjekt nicht immer unterworfen bleiben? Sind nicht die Umstände immer widrig bzw. gefährlich, sodass wir nie bleiben dürfen wie wir sind? Eine ganz andere Problematik scheint es zu sein, ob wir bleiben können, wie wir sind. Das Plädoyer für Dauer und Bleiben endet auch im Aktionismus, keinem pessimistischern sondern einem optimistischen.

Bei Foucault scheitert bzw. verzweifelt das Selbst weder am Mangel von Notwendigkeit noch am Mangel von Wirklichkeit, denn es kommt zur aktiven Gestaltung der Wirklichkeit, es soll ein Werk entstehen. „Man kann sich sich selber gegenüber in der Rolle eines Technikers, eines Handwerkers, eines Künstlers verhalten, der – von Zeit zu Zeit – in seiner Arbeit innehält, prüft, was er tut, sich selbst an die Regeln seiner Kunst erinnert, und diese Regeln mit dem vergleicht, was er bisher zustande gebracht hat“ (Foucault 1983, S. 175). In Foucaults Ästhetik der Existenz geht es nicht darum, sich zum Objekt der Betrachtung zu machen – das wäre eine Abkehr ins Innere. Ihm geht es in der Ästhetik der Existenz um ein Entäußern, Entwerfen, um ein Experiment. Dabei verbleibt das Selbst nicht in der Reflexion, sondern gestaltet Wirklichkeit – sich und sein Leben. Nur *von Zeit zu Zeit* betrachtet der Künstler sein Werk. Die Haltung der Kritik kann also nicht permanent aktiviert sein, sonst käme es nicht zum Anderswerden. Mit Kant könnte gefordert werden: „Kritik muss all meine Kreation begleiten können“, man solle daher jederzeit in der Kritik innehalten können und nicht permanent kritisieren.

Auch könnte der kritischen Haltung eine lobende oder affirmative Haltung gegenüberstehen. Das Schöne könnte im Blick auf das Werk, das Kunstwerk des eigenen Lebens, auch gefallen. Foucault stellt die Haltung der Kritik allen universellen Notwendigkeiten gegenüber. Dabei droht ihm diese selbst zur universellen Notwendigkeit zu werden. Anderswerden ist möglich, aber nicht notwendig. Im Anderswerden gibt es immer ein Bleibendes, nicht im Sinne eines unveränderlichen Kerns oder einer Substanz, sondern als etwas, das gefällt und das die Veränderung dessen, was nicht gefällt, überdauern soll – aus individueller Entscheidung.

Literatur

- Früchtl, J. (1994): Was heißt es, aus seinem Leben ein Kunstwerk zu machen? Eine Antwort mit Foucault. In: Kuhlmann, A. (Hrsg.): Philosophische Ansichten der Kultur der Moderne. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 278-306.
- Foucault, M. (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1983): Diskurs und Wahrheit. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1984): Von der Freundschaft als Lebensweise. Michel Foucault im Gespräch. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1987): Zur Genealogie der Ethik: Ein Überblick über laufende Arbeiten. In: Dreyfus, H.L./Rabinow, P. (Hrsg.): M. Foucault: jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt a.M.: Athenäum.
- Foucault, M. (1990): Was ist Aufklärung? In: Erdmann, E. (Hrsg.): Ethos der Moderne: Foucaults Kritik der Aufklärung. Frankfurt a.M.: Campus.
- Foucault, M. (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1993): Technologien des Selbst. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Kierkegaard, S. (1843): Entweder – Oder. München 1988: dtv.
- Kierkegaard, S. (1849): Die Krankheit zum Tode. In: Gesammelte Werke. 24./25. Abteilung. Düsseldorf 1954: Eugen Dietrichs.
- Liessmann, K.P. (1993): Kierkegaard zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Liessmann, K.P. (1991): Ästhetik der Verführung. Frankfurt a.M.: Hain.
- Nietzsche, F. (1882/1999): Die fröhliche Wissenschaft. Kritische Studienausgabe. Hrsg.: Colli, G. u. Montinari, M. Berlin: de Gruyter.
- Reichenbach, R. (2000): Die Tiefe der Oberfläche: M. Foucault zur Selbstsorge und über die Ethik der Transformation. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 76, S. 177-189.
- Rieger, M. (1997): Ästhetik der Existenz? Münster: Waxmann.
- Schäfer, A. (1996): Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion. Weinheim: Dt. Studien Verl.

Anschrift der Autorin:

Dr. Gabriele Weiß, Universität Potsdam, Institut für Pädagogik, Postfach 60 15 53, 14415 Potsdam.

Lutz Koch

Eine pädagogische Apologie des Negativen

*Und immer wieder schickt ihr mir Briefe, / In denen ihr, dick unterstrichen, schreibt:
„Herr Kästner, wo bleibt das Positive?“ / Ja, weiß der Teufel, wo das bleibt.*

1. Einleitung

Negativität, dieser Begriff hier noch vage gebraucht, wird im Folgenden als ein fester Bestandteil (wenn man denn vom Negativen als „Bestandteil“ reden mag) einer pädagogischen Theorie behauptet. Es wird angenommen, dass Negativität in ihren verschiedenen Spielformen klar bestimmbare Stellen im systematischen Zusammenhang pädagogischer Grundgedanken hat. Dafür gibt es eine Tradition. Sie ist aber trotz Rousseaus Begriff der „negativen Erziehung“, trotz Schleiermachers Systematik abwehrender, verhütender und gegenwirkender pädagogischer Handlungsformen, trotz Herbarts Theorie der negativen Zucht, trotz Waitz' Annahmen über negative Gemütsbildung oder Cohns Theorie der negativen Wirkungsarten des Erziehers (vgl. Koch 1995, S. 45ff.; Benner 2003, S. 101-103) nicht in systematische Bemühungen aufgenommen worden. Dafür können wenigstens drei Gründe angegeben werden: 1. die Transformation pädagogischer Theorie in sozialwissenschaftliche Einzelforschung, die auf Systemstrukturen naturgemäß nicht vorrangig zu achten hat, 2. das lebensweltliche Missverständnis des Negativen, das mit normativen Prädikaten des Schlechten, Abträglichen, Schädlichen, Unerwünschten fälschlich identifiziert wird, 3. das „positivistische“ Missverständnis von Praxis, Handeln oder Tun als eines ausschließlich „positiven“ Wirkens und Eingreifens, als eines Hinzusetzens, Hinzufügens, als einer Erweiterung, Vermehrung und Bereicherung unseres Wissens, Könnens und unserer Verhaltensrepertoires. Wenigstens aus diesen drei Gründen ist aus dem Blick geraten, dass Negativität in Erziehung, Unterricht (Lehren, Lernen) und Bildung ein wesentliches Strukturmoment darstellt, das sich auch in der Theorie systematisch abzubilden hätte.¹ Das hat gewiss Folgen für das Verständnis von Bildung, Erziehung und Schule und dadurch indirekt auch für pädagogische Planung, Handlung und Organisation. Im Folgenden werde ich in einer pädagogischen Apologie des Negativen auf Negativität in Erziehung, Unterricht (Lehren/Lernen) und Bildung eingehen. Zuvor aber seien einige allgemeine Hinweise auf Bedeutung und Wert des Negativen gegeben.

1 Seit den Arbeiten von Koch (1995), Oser (1998), Benner (2003) und Meyer-Drawe (zuletzt in diesem Band) könnte sich dies ändern. Die etwas älteren Arbeiten von Gruschka (1988) und Fritzsche (1996) gehen nach dem Muster von Adornos „Negativer Dialektik“ mehr in die gesellschafts- und ideologiekritische Richtung; ein systematisches Interesse an Negativität ist bei Gruschka nur von zweitrangiger Bedeutung, es spielt aber bei Fritzsche eine nicht unerhebliche Rolle, wenn er „die Verankerung des Negativen auf systematischer Ebene“ fordert (S. 182). Im Zusammenhang mit Adornos „Negativer Dialektik“ wird man auch auf Heydorns „Negative Bildungstheorie“ verweisen müssen, vgl. Butterhof/Thorn-Prikker (1975).

2. Negativität

Die allgemeine Bedeutung des Negativen erschließt sich nicht mühelos, sie liegt nicht auf der Hand wie das Positive. Immerhin ist ja nicht gerade leicht zu erblicken, was als Defekt bzw. Mangel im Grunde genommen gar nicht *ist*. Man kann es mit guten Gründen als fraglich ansehen, ob in der außersprachlichen Wirklichkeit so etwas wie ein ‚Nicht-Sein‘ existiert (vgl. Hentschel 1998, S. 6). Es muss daher eigens sichtbar gemacht werden.

2.1 Negative Urteile

Der Anfang dieser Sichtbarmachung soll mit der Logik erfolgen, und zwar mit der propositionalen Logik, in der das negative Urteil eine erhebliche Rolle spielt: „Die Sonne scheint nicht“; „Das Gewitter ist nicht gekommen“; „Das Bein ist nicht gebrochen“, „Das Gehirn denkt nicht“, „The moon is not made of green cheese“ (vgl. Horn 1989, S. 63). Einem Urteilssubjekt wird hier jeweils ein Prädikat abgesprochen oder das Prädikat wird in Bezug auf das Subjekt verneint. Schon aus den Beispielen wird sichtbar, wie irrig die lebensweltliche Einstellung ist, die das Negative ungeniert mit dem Schlechten oder gar Bösen identifizieren möchte. Ein negatives Urteil in der medizinischen Diagnose kann Erleichterung, Befreiung, wieder gefundenes Glück bedeuten, ein positiver Befund hingegen Elend und Verzweiflung. Man muss also die positiven (bejahenden, affirmativen) und die negativen (verneinenden, negierenden) Urteile zunächst einmal vor der Bewertung in Schutz nehmen, weil jedes von ihnen sowohl mit Wert als auch mit Unwert belegt werden kann. Schon an diesem Punkt ergibt sich eine pädagogische bzw. didaktische Anwendung, und zwar in Bezug auf die Urteilsbildung: Gewöhnung an vorurteilslosen Umgang mit dem Negativen, Einübung in Skepsis gegen vorschnelle Bewertung oder Entwertung des Negativen. Diese Andeutung mag hier genügen. Wichtiger ist zunächst der folgende Hinweis auf die generelle Funktion negativer Urteile im Erkenntnisprozess.

2.2 Erkenntnis und Negativität

Et determinatio negatio est, lautet ein besonders durch Hegel berühmt gewordener Satz Spinozas²: Jede Bestimmtheit beruht auf einer Negation. Das soll heißen: Etwas kann nur durch Unterscheidung von Anderem und Ähnlichem bestimmt bzw. determiniert, d.h. in feste Grenzen eingewiesen werden, die es vor Verwechslungen bewahren. Aber diese determinierenden Unterscheidungen sind insgesamt negative Urteile: „Der Wal ist

2 Spinoza, *Epistulae*, L. Opera (1972), IV, S. 240. Dazu Hegel (1970c): „Die Bestimmtheit ist die Negation als affirmativ gesetzt, – ist der Satz des Spinoza: *Omnis determinatio est negatio*. Dieser Satz ist von unendlicher Wichtigkeit“ (S. 121). Vgl. dazu Hübener (1975).

kein Fisch“, „Das Negative ist *nicht* schlecht“, „Die Erde ist *keine* Scheibe“, „Erziehung ist *nicht* Dressur“, „Lernen heißt *nicht* Nachsprechen“, „Lehren ist *nicht* Einschwärzung der Seele“ usw.

Zusammenfassend kann man sagen: Ohne negative Urteile könnten wir nicht unterscheiden. Ohne Unterscheidung würde alles, was wir zu erkennen streben, im Unbestimmten verschwimmen. Erkenntnis käme nicht zustande. Differenzierung, Prüfung, Kritik oder Dissens wären ohne Negativität unmöglich. Sie allein sondert die Phänomene und macht differenzierte Beurteilungen möglich. Das Nein ist nach einem Ausdruck Jacob Böhmes der „Separator“. Im negativen Urteil ist also eine Funktion unseres Erkennens am Werk, deren Wichtigkeit kaum überschätzt werden kann.

Mit ihr hängt auch die Fähigkeit unseres Geistes zur *Abstraktion* zusammen. Wir könnten nicht von etwas *absehen*, um unsere Aufmerksamkeit ungestört auf etwas anderes zu richten, wenn wir nicht in der Lage wären, durch negative Urteile zu unterscheiden. Um ein nahe liegendes Missverständnis auszuräumen, sei darauf hingewiesen, dass es sich beim Unterscheiden vermittels negativer Urteile und vermittels des darauf beruhenden Abstraktionsvermögens um mehr als um jene Kompetenz handelt, die wir bereits an der tierischen Diskriminationsfähigkeit und Konzentrationsfähigkeit wahrnehmen. Ein Pferd kann unter vielen Boxen die seine wählen, d.h. *unterscheiden* und seine Aufmerksamkeit darauf richten. Zu solcher Diskrimination, wie die Psychologen sagen, reicht eine konditionierbare Reizverbindung hin. Das Pferd kann jedoch nicht den *Unterschied* als solchen bestimmen. Zwischen dem Unterscheiden und dem Bewusstsein des Unterschieds ist also selbst ein Unterschied zu machen. Das Letztere ist nur einem Wesen möglich, welches erstens überhaupt urteilen und zweitens auch negativ urteilen kann, also einem Wesen, das Verstand und Urteilsfähigkeit besitzt. Hegel hat den Verstand wegen seiner Tätigkeit des Scheidens als die verwundersamste, größte und absolute Macht bezeichnet, und zwar deshalb, weil ihm die „ungeheure Macht des Negativen“ eignet (Hegel 1970a, S. 36).

2.3 *Negative Anthropologie*

Die erkenntnistheoretischen Bemerkungen eröffnen, wie es sich zuletzt gezeigt hat, einen unvermuteten Ausblick in die Anthropologie, genauer: in eine negative Anthropologie.³ Spätere sind mehr oder weniger bewusst dem hegelschen Hinweis gefolgt. Mit dem Tier verglichen sei der Mensch der „Nein-sagen-Könner“, der „Asket des Lebens“, der „ewige Protestant gegen alle bloße Wirklichkeit“, hatte Max Scheler 1928 geschrieben (Scheler 1928, S. 55). Plessner hatte mit Bezug auf die Köhlerschen Affenversuche noch im selben Jahr bemerkt, den intelligentesten und menschenähnlichsten Lebewesen in der Tierreihe fehle „der Sinn für's Negative“, „Abwesenheit, Mangel, Leere – sind ihm verschlossene Anschauungsmöglichkeiten“ (Plessner 1975, S. 270f.). Gehlen hatte in Be-

3 Ähnlichkeiten mit Sonnemanns negativer Anthropologie (1969) bestehen hier nur dem Namen nach.

zug auf die menschliche Fähigkeit, Antriebe festzuhalten oder zu unterdrücken, darauf hingewiesen, „wie wenig Tiere dazu imstande sind, sich ‚negativ‘ zu verhalten: Das Wegräumen von Hindernissen einwandfrei und sicher zu vollziehen, geht über die Fähigkeit der Anthropoiden hinaus“ (Gehlen 1971, S. 360). Wir gewahren hier einen für die menschliche Existenzweise wesentlichen Zusammenhang zwischen dem *negativen Urteil*, dem *Absehen von etwas (Abstrahieren)* und dem *negativen Verhalten*. Nur weil wir etwas negieren, wegdenken, als nicht seiend vorstellen können, vermögen wir uns auch negativ zu *verhalten*: asketisch und protestierend gegen das Wirkliche (Scheler), Abwesenheit, Mangel, Leere als solche feststellend oder antizipierend und darauf reagierend (Plessner), Antriebe unterdrückend und Hindernisse wegräumend (Gehlen). Nach allem ließe sich die so oft bezweifelte Sonderstellung des Menschen glaubhafter als auf jede andere Art so bestimmen: Er ist das einzige der Negativität im Erkennen und Handeln fähige Wesen, von dem wir wissen.

2.4 Negative Ontologie

Die negative Anthropologie, hier vom negativen Urteil abgeleitet, macht den Menschen einer *negativen Ontologie* fähig, – auch das hatte sich schon in den Bemerkungen Schelers, Plessners und Gehlens angedeutet. Abwesenheit und Mangel, Absenz und Defizienz sind relative Formen des ontisch Negativen, d.h. eines auf ein Etwas bezogenen Nichts, des einzigen Nichts, das wir uns vorzustellen vermögen, denn das absolute Nichts ist unvorstellbar. Aber immerhin: Dass wir den Mangel und das Fehlen denken können (denn anschauen lässt es sich nicht), hat Folgen. Wir wissen um das Nichtsein als Fehlen, Mangel, Abwesenheit oder auch als Privation (wenn das Fehlende zuvor da war, aber entfernt bzw. „geraubt“ wurde). Es kann Schatten herrschen, weil die Sonne untergegangen ist oder weil jemand in die Sonne getreten ist. Die Abwesenheit von etwas kann als solche anwesend sein. Das war der Sinn der aristotelischen *steresis*. Und in diesem Sinne spricht die bei Lehrern beliebte Scherzrede, „Ich sehe wieder viele, die nicht da sind“, etwas durchaus Richtiges aus.

2.5 Negative Praxis

Die Folgen dieser menschlichen Öffnung für das Nichts sind endlos. Nur weil wir das Fehlen als solches zu denken vermögen, können wir etwas vermissen und um das Verlorene trauern. Nur weil wir Defizienz und Privation zu denken vermögen, können wir empört sein, anklagen und uns zur Wehr setzen. Aber wir vermögen das relative Nichts auch vorsätzlich zu bewahren oder herbeizuführen, indem wir entweder die Abwesenheit verlängern oder das unerwünschte Anwesende wegschaffen. So tritt zu den zahllosen Folgen der negativen Ontologie auch ein *negatives Handeln* hinzu, das sowohl präventiv für die Absenz des Unerwünschten sorgt als auch das eingedrungene Schlechte wieder entfernt. Man kann die auf ein relatives „Nichts“ hinauslaufenden negativen

Handlungen in verfeinerter Form dreifach klassifizieren: als *präventives* Handeln, das dem Unerwünschten *aus dem Weg geht*, als *prophylaktisches* Handeln, das ihm *in den Weg tritt* oder als *kathartisches* Handeln, welches das Unerwünschte *aus dem Weg räumt* und so für ein *nihil privativum* sorgt (vgl. Koch 1995, S. 74f.). (Inwiefern diese an sich „positiven“ Operationsweisen als Formen negativen Handelns gelten können, wird später durch Verwendung des Begriffes *negativer Größen* angedeutet.) Natürlich können wir im Ausgang vom relativen „Nichts“ auch positiv handeln, wobei wir Defekt, Mangel und Privation nicht als erwünscht, sondern als unerwünscht ansehen: Wir füllen das Leere, ergänzen den Mangel, machen das Unfertige fertig, das Imperfekte perfekt. Aber auch das können wir nur, weil wir das Unvollkommene und Unfertige als solches zu beurteilen wissen. Auf diesem ontischen Boden erwächst dann auch alles, was wir Erziehung, Bildung und Unterricht zu nennen pflegen.

Diese letzten Bemerkungen muten vielleicht etwas verwickelt an, deshalb sei der Versuch unternommen, zusammenfassend durch einfache Unterscheidungen für etwas mehr Klarheit zu sorgen. Kraft unserer negativen Urteile sind wir Menschen der Unterscheidung, Abstraktion und sogar einer negativen Ontologie fähig, die es uns erlaubt, zum relativen Nichts (Fehlen, Abwesenheit, Beraubung) Stellung zu nehmen und entsprechend zu handeln. Wir können durch unser negatives Handeln für die Abwesenheit der Irrtümer, der Vorurteile, der hässlichen Verhaltensweisen, der destruktiven Leidenschaften und alles dessen, was die traditionelle Ethik als Laster bezeichnet hat, sorgen. Die entsprechenden negativen Aktionsformen lassen sich, wie angegeben, als präventive (verhütende, bewahrende), als prophylaktische (hemmende, gegenwirkende) und als kathartische (beseitigende und wegräumende) voneinander unterscheiden.

Hier ist von Fällen ausgegangen worden, in denen das Negative durchaus erwünscht war. Gelegentlich kann es aber auch sehr unerwünscht sein. Man muss nicht nur an den Mangel an Geld und Besitz denken, sondern auch an das Fehlen von Wissen, Einsicht, Verständnis, Können, Klugheit, Reife usw. Dann ist natürlich kein negatives, sondern im Gegenteil positives Handeln erforderlich. Oft kommt es auf negatives, oft aber auch auf positives Tun an. Manchmal hat es allerdings den Anschein, als seien die negativen Tätigkeiten die Wichtigeren. Dafür gibt es Zeugnisse. Beginnen wir mit Rousseau: „Die erhabensten Tugenden“, sagt er im 2. Buch des *Émile*, „sind negativ“. Wie viel Gutes nämlich tue derjenige, der den anderen niemals etwas Böses zufüge (Rousseau 1970, S. 235)! Etwas ganz Ähnliches finden wir in Kants Empfehlung aus der pragmatischen Anthropologie, die Grundsätze, welche den Charakter betreffen, *negativ* vorzutragen: *Nicht* vorsätzlich unwahr zu reden, *nicht* zu heucheln, seine Versprechen *nicht* zu brechen usw. (Kant 1966b, S. 636). Ähnliches scheint von der Geschichtsforschung zu gelten, jedenfalls hat Cicero die Hauptregeln der Geschichtsschreibung negativ formuliert: *keine* falschen Aussagen machen und wahre Aussagen *nicht* unterdrücken (Cicero 1978, S. 245)! Und was macht die Literatur? Sie hält nach Harald Weinrich nicht nur in ihren modernen Spielarten „der Welt lieber ihr Nein als ihr Ja vor“ (Weinrich 1968, S. 125).⁴

4 Die erste der drei Thesen Weinrichs über die Heiterkeit der Kunst lautet: „Die Literatur steht allgemein der Negativität näher als dem Positiven“, a.a.O., S. 122.

3. Pädagogische Negativität

Der vorangegangene Abschnitt kann als *allgemeine* Apologie des Negativen gelesen werden. Die folgenden Hinweise dienen einer *pädagogischen* Apologie. Sie beginnen wieder mit dem negativen Urteil, gehen von da zur Anthropologie und abschließend zur ontischen Negativität. So wiederholen sie mit pädagogischer Akzentsetzung den Gedanken- gang des vorigen Abschnitts. Sie führen dann aber einige Erweiterungen ein, die das Moment des Negativen in Erziehung, Lernen und Bildung etwas näher beleuchten.

3.1 Kants Apologie der negativen Urteile

Den *negativen Urteilen* hat Kant in der Methodenlehre der „Kritik der reinen Vernunft“ eine eigene Apologie gewidmet, in die er Bemerkungen über Unterricht und Schule hat einfließen lassen (Kant 1967). Kant unterscheidet in der „Unterweisung“ einen *negativen* Teil, die *Disziplin*, von der *positiven* Belehrung, der *Doktrin* oder auch *Kultur*. Der negative Teil des Unterrichts bzw. der Unterweisung verhütet Irrtümer, Fehler usw. Eben deshalb schränkt er das Lernen und Tun ein. In solcher *Einschränkung* besteht das, was wir als *Disziplin* zu bezeichnen pflegen. Der „positive“ Unterricht, die *Doktrin*, führt hingegen zu einer *Erweiterung* unseres Kenntnisstandes, unseres Wissens und Könnens. Beide verhalten sich zu einander wie wie Subtraktion und Addition. Der negative Teil der Unterweisung (*Disziplin*), auf den hier besonders zu achten ist, bedient sich negativer Urteile, durch deren Apologie auch die negative Unterweisung (*Disziplin*) eine Rechtfertigung und Bestätigung erfährt.

Dass es einer solchen Legitimation überhaupt bedarf, liegt nach Kant an unserer Wissbegierde bzw. an unserem Erkenntnistrieb, der nach Erweiterung, Ausbreitung und Vermehrung des Wissens strebt. Die Wissenserweiterung hat die logische Gestalt *positiver* Urteile, die unserem Wissen neues Wissen hinzusetzen (*ponere*) und nicht etwa vermeintliches Wissen bloß aufheben (*negare*). Nicht irgendein borniertes Vorurteil schwächt also die Anerkennung negativer Urteile, sondern etwas höchst Schätzenswertes: der Drang nach Wissen und Erkenntnis.

Vermutlich hat Kant damit etwas sehr Richtiges und Wichtiges gesagt, das bis ins Zentrum von Pädagogik und Didaktik hineinreicht. Denn auch dort steht die Erweiterung von Kenntnissen und Fertigkeiten, die Ausbildung von Kompetenzen, die Sicherung von Standards so im Zentrum aller Überlegungen, dass negative Erziehung und negativer Unterricht (*Disziplin*) weitgehend übersehen werden.

Kant hat seine Apologie gegen Intoleranz, Missgunst und Geringschätzung der negativen Urteile in Stellung gebracht; im *erziehungswissenschaftlichen* Diskurs müsste als Erstes die schlichte Ignoranz attackiert werden. Wir sind kaum noch imstande, unter Erziehung oder Unterricht etwas anderes als Wissens- und Kompetenzerweiterung, unter Lernen etwas anderes als Hinzulernen und Wissensvermehrung, unter dem Lehren etwas anderes als positive Belehrung zu verstehen. Und natürlich richtet sich die jetzt so beliebte Schulevaluation auf operationalisierbare *positive* Wissens- und Könnensbe-

stände. Dass der Unterricht auch eine *negative* Funktion hat, bleibt weitgehend ausgeblendet, und dass wir neben der positiven Didaktik einer *negativen Didaktik* bedürfen, wird übersehen (vgl. Koch 1993, S. 279-296). Die Erforderlichkeit einer *pädagogischen* Apologie des Negativen liegt auf der Hand.

Kants Apologie der negativen Urteile und der Disziplin bezieht sich auf Urteile, die nicht nur ihrer Form, sondern auch ihrem Inhalt nach negativ sind. Der logischen Form nach negative Urteile können inhaltlich durchaus bejahende bzw. affirmative Bedeutung haben, z.B. die Urteile „Grundschüler sind nicht dumm“, „Schildkröten sind keineswegs kurzlebig“. Zwar wird in solchen Urteilen das Prädikat (dumm, kurzlebig) in Bezug auf das Urteilssubjekt verneint, aber inhaltlich wird dadurch das dem negierten Prädikat entgegengesetzte positive Prädikat (klug, langlebig) unterstellt. Von solchen Urteilen ist in der Apologie der negativen Urteile nicht die Rede, sondern allein von Urteilen, die formal *und* inhaltlich negativ sind wie die Urteile: „Wale sind keine Fische“, „Die Sonne ist keine Scheibe“, „Die Erde steht nicht im Mittelpunkt des Alls“, „Wärme ist kein Stoff“ usw. Inhaltlich drücken sie eine *Beschränkung* aus, während die formal negativen, inhaltlich aber positiven Urteile eine *Erweiterung* aussagen.

Die spezifische Funktion („das eigentümliche Geschäft“) formal und inhaltlich negativer Urteile besteht darin, den Irrtum bzw. die falsche Erkenntnis fern zu halten. Das mag nicht immer erforderlich sein, ist nach Kant jedoch dann sehr wichtig, wenn die Schranken unserer Erkenntnis eng sind, der Anreiz zum Urteilen gleichwohl groß sowie der zu falschen Urteilen verleitende Schein sehr verführerisch ist und wenn sich erhebliche Nachteile aus unseren Irrtümern ergeben (Kant 1967, S. 654f.). Kant denkt natürlich an die metaphysischen Spekulationen der reinen Vernunft, die „ein ganzes System von Täuschungen und Blendwerken“ enthalten (Kant 1967, S. 656). Hier vor allem anderen bedarf es einer Disziplin; und Kant war auch der Erste, der gezeigt hat, dass die Vernunft, die doch sonst die disziplinierende Instanz in uns ist, ihrerseits noch einer eigenen Disziplin, einer „warnenden Negativelehre“ (Kant 1967, S. 657) bedarf. Diese Disziplin ist die „Kritik der reinen Vernunft“ mit ihrem „negativen Nutzen“ und ihrer „negativen Gesetzgebung“ (Kant 1967, S. 656).

3.2 *Negative pädagogische Anthropologie und negative Bildung*

Kant hat aber die Bedeutung der negativen Urteile zur Abhaltung des Irrtums bzw. die Bedeutung der Disziplin als einer negativen Unterweisung nicht nur auf die reine Vernunft, nicht nur auf die metaphysischen Täuschungen und Blendwerke bezogen, sondern in generalisierter Form auf die Bildung jedes Talents, das von selbst zur Äußerung drängt. Damit gewinnt seine Verteidigung der negativen Urteile bzw. der Disziplin allgemeine pädagogische Bedeutung. „Zu der Bildung eines Talents“, hatte er gesagt, „welches schon für sich selbst einen Antrieb zur Äußerung hat, wird [...] die Disziplin einen negativen, die Kultur aber und Doktrin einen positiven Beitrag leisten“ (Kant 1967, S. 655). Zu denken ist hier an Talente (Naturgaben) wie die bereits erwähnte Vernunft oder an die Einbildungskraft.

Die Überlegungen zur pädagogischen Negativität betreten damit wieder das Terrain der *Anthropologie*. Sie ist ja der Ort, an dem über Talente und Temperamente (die Kant ebenfalls genannt hatte, hier jedoch ausgespart werden) gehandelt wird. Die Talente, um die es geht, sind keine schlummernden Anlagen, die eigens geweckt werden müssten, sondern dynamische, von selbst aktive und sich äußernde Kräfte. Ihre Entwicklung kann man in einem unpathetischen Sinne „Bildung“ nennen: Bildung der Imagination, Bildung der Rationalität (Vernunft) usf. Die Pointe dabei ist der eigentümliche Doppelcharakter solcher Bildung, die sowohl eine positive als auch eine negative Seite hat, sodass wir von *positiver* und *negativer* Bildung sprechen können, was freilich nur selten geschieht. Eine der wenigen Ausnahmen findet sich in Heinrich Roths pädagogischer *Anthropologie*: „Wir lernen nicht nur, etwas positiv zu tun oder zu leisten (approach-learning), sondern auch etwas zu vermeiden und zu unterlassen (avoidance-learning). Fähigkeiten wie Impulse zu unterdrücken, Affekte unter Kontrolle zu bekommen, sozial schädliche Handlungen zu unterlassen, sind im Gegenteil meist mehr das Produkt von Lernprozessen als etwa die Haltung, Trieben und Affekten ihren freien Lauf zu lassen. Sozial mündig zu werden ist ohne den Einbau von *Hemmungen* in das naturhafte Verhalten undenkbar, gleichwohl kann dieser Einbau sowohl zu einem Zuviel als auch zu einem Zuwenig von *Hemmungen* führen, und beides kann – je nachdem – der erwünschten Entwicklung Schaden zufügen“ (Roth 1971, S. 118).

Verlassen wir aber das Bildungsthema vorübergehend, um einen zweiten anthropologischen Gesichtspunkt einzuführen. Dass wir uns gegen falsche Erkenntnis, gegen Irrtümer und Vorurteile rüsten müssen, dass wir in Kants Sprache der Disziplin bedürfen, dass wir ferner bei Betätigung unsrer autoaktiven Talente stets des Falschmachens gewärtig sein müssen, – das alles offenbart eine Endlichkeit, die mit der *conditio humana* aufs Engste verbunden ist. Wir haben alle aus der Schale der Apathe, der Täuschung, getrunken, wie es in der Bildtafel des Kebes, einem spätantiken Text über Scheinbildung (Pseudopaideia) und wahre Bildung (Paideia), heißt (vgl. Fitzgerald/White 1983, S. 4). Irrtum und Unwissenheit begleiten uns von Anfang an. Sie verleihen der menschlichen Unvollkommenheit eine ganz spezielle Tinktur. Und sie belasten uns mit einer Aufgabe, deren Beschreibung zum Bildungsthema zurückführt.

Nicht nur spüren wir die Last, Unwissenheit in Wissen zu verwandeln, wir müssen uns auch mit Irrtum und Verblendung herumschlagen. Die Verwandlung von Unwissenheit in Wissen und der Kampf gegen Irrtum, Vorurteil und Verblendung machen zusammen das aus, was wir *Bildung* nennen. Deren negativer Teil wird in den gängigen Analysen gewöhnlich unterschlagen, und so holt das Unwissen, das Bildung erzwingt, deren Begriff selbst ein. Es gibt aber eine *negative Bildung* oder besser: Es muss sie zufolge der menschlichen Irrtumsanfälligkeit geben. Die negative Arbeit des Menschen an sich selbst ist unvermeidlich. Dass Kant sie als Disziplin oder Zucht bezeichnet hat, mag hart klingen. Aber was ist die Arbeit der Selbstbeschränkung, die zum Unterlassen, zum Nichttun führt, anderes als Disziplin?

Es gibt sogar Stimmen, die in der Bildung des Menschen vorrangig oder überhaupt nur dieses negative Moment haben anerkennen wollen. Eine rhapsodische Blütenlese kann das bestätigen. Quintilian halbiert die Bildung (*doctrina*) in einen positiven Teil,

der etwas gibt, und in einen negativen, der etwas nimmt. Dabei hebt er diese negative Seite eigens hervor und erläutert sie mit Analogien. So lässt sie sich mit der Feile vergleichen, welche die Rauheit entfernt oder mit dem Schleifstein, der das Stumpfe glättet (Quintilian 1995, Teil I, S. 219f.). Andere haben solche Politur als Befreiung verstanden, Jean Paul etwa, der in einem grandiosen Bild den „Idealmenschen“ in jedem Einzelnen mit einem Anthropoliten, einem versteinerten Menschen verglich und Bildung (er selbst sprach von Erziehung) als Wegbrechen dieser Steinrinde, als Befreiung auffasste (Jean Paul 1967, S. 36). Auch Kant scheint in der negativen Bildung den wichtigeren Teil gesehen zu haben, denn die Geschicklichkeit verleihende positive Kultur hielt er zwar für die vornehmste subjektive Bedingung, um den Willen und die Wahl seiner Zwecke zu befördern, aber als *hinreichend* erachtete er allein die Zucht oder Disziplin, die er als *negative Kultur* bezeichnete und als „Befreiung des Willens von dem Despotism der Begierden“ bestimmte (Kant 1966c, S. 554). Solche Zeugnisse ließen sich leicht vermehren. Hierher gehört z.B. auch der Satz des Anthistenes, den Diogenes Laertios überliefert hat und den dann Schopenhauer im Erziehungskapitel seiner „Parerga und Paralipomena“ benutzt hat: Auf die Frage, was zu erlernen am nötigsten sei, habe jener geantwortet: „das Schlechte zu verlernen“ (Diogenes Laertius 1967, VI, Kap. 1,8, S. 298; Schopenhauer 1967, S. 739).

3.3 *Negative Subjektivität*

Von hier aus ergibt sich die Möglichkeit, etwas über *ontische Negativität* aus pädagogischer Perspektive zu sagen. Wir erinnern uns daran, dass das absolute Nichts undenkbar ist, und nicht nur das: Es entzieht sich überhaupt jeder Vorstellungsmöglichkeit. Anders steht es mit dem relativen Nichtsein, etwa mit dem Schatten, der Kälte oder der Ruhe, d.h. dem Nichts an Sonnenlicht, Wärme und Bewegung. Solch relatives, gelegentlich aber sehr willkommenes Nichts kann – daran sei noch einmal erinnert – entweder auf bloßes Fehlen (der Sonneneinstrahlung, der Wärme, der Bewegung) oder auf „Beraubung“ durch eine real opponierende Ursache zurückgeführt werden, wenn z.B. ein Esel die Sonne verdeckt und Schatten wirft, sodass es (wie in Wielands „Geschichte der Abderiten“) zum Streit darüber kommt, ob man mit dem Esel auch dessen Schatten gemietet habe und der Mieter sich anstelle des Eselstreibers darin niederlassen dürfe. Man sieht: Das relative *Nichts* ist zugleich so sehr ein *Etwas*, dass es Anlass zum Streit zu liefern vermag.

Nun haben wir es in Erziehung, Bildung und Unterricht nicht mit Schatten, Kälte, Ruhe u.Ä. zu tun, sondern mit menschlichen Mängeln und Unvollkommenheiten. Damit eröffnet sich ein Feld, das ebenso weit und unübersehbar ist wie das des positiven Wissens, Könnens usw. Schon eine begrenzte Aufzählung kann das hinreichend andeuten; sie enthält im Übrigen nichts anderes als pädagogische Anlässe. Beginnen wir bei dem Unwissen oder Nichtwissen. Es stellt einen Mangel dar, der so nicht bleiben kann, wofür schon die Natur in Gestalt des kindlichen Wissenstriebes sorgt, vor allem aber das öffentlich organisierte schulmäßige Lernen. Statt von Unwissenheit kann man in einem

erweiterten Sinne auch von Unbildung sprechen, obgleich dieser Ausdruck eher einen selbstverschuldeten Mangel als einen natürlichen Anfangszustand des Menschen charakterisiert. Denn es ist widersinnig, einem Dreijährigen Unbildung oder Ignoranz zu attestieren, was bei einem Dreißigjährigen durchaus möglich ist. Es gibt also sehr unterschiedliche Defizienzformen, natürliche und selbst verschuldete. Fraglich ist, womit wir es zu tun haben, wenn wir von Interesselosigkeit, Antriebsmangel, Unlust, Mutlosigkeit, Ungehobeltheit, Ungeschliffenheit oder gar von Untugend reden: mit natürlichen oder mit selbst verschuldeten Mängeln? Bei der Untugend dürfte es ausgemacht sein, dass sie etwas Selbstverschuldetes ist. Das zeigt sich, wenn man ihre (negative) Beschaffenheit etwas näher unter die Lupe nimmt.

Wenn es eine Tugend ist, Hilfsbedürftige zu unterstützen, sofern man über die erforderlichen Mittel verfügt, dann ist es nur *Tugendmangel*, wenn jemand, obgleich im Besitz der Mittel, die Hilfe aus Geiz oder Eigennutz unterlässt, denn es gibt noch etwas Schlimmeres, und zwar den Vorsatz, *grundsätzlich* nicht zu helfen und die Hilfe den karitativen Organisationen zu überlassen. Dieser Vorsatz, in dem das Laster besteht, ist nicht nur Mangel und Schwäche, also nicht nur etwas Negatives, sondern als Vorsatz und Entschlossenheit etwas Positives, das dem moralisch gebotenen Tun auf prinzipielle und nicht nur gelegentliche Weise entgegengesetzt ist.

Wenn man die Hilfeleistung nach dem Vorschlag Kants (Kant 1966b, S. 513) durch +a und die Unterlassung durch 0 symbolisiert, so müsste man das entgegengesetzte lasterhafte Tun durch -a anzeigen. Wir haben es dann mit Tun bzw. Tugend (+a), Nichttun bzw. Untugend (0) und entgegengesetztem Tun (-a), d.h. mit dem Laster als „Widerspiel“ der Tugend zu tun. Ähnlich wird man die Aufrichtigkeit als Tugend, die Unaufrichtigkeit aus Schwäche als Untugend und die grundsätzliche Unaufrichtigkeit als Laster auslegen müssen. Die Rede von Untugend kann also auf zweierlei hinauslaufen: auf Tugendschwäche bzw. Tugendmangel oder auf das Laster.

Diese Systematik lässt sich auch auf andere Mängel ausdehnen. So können wir etwas kennen (+a) oder nicht kennen (0), wir können es aber auch zu kennen meinen, obgleich wir es in Wahrheit, uns selbst jedoch unbewusst, nicht kennen. Wir nennen das den Irrtum, das fälschliche oder scheinbare Wissen, welches dem wahren Wissen entgegengesetzt ist (-a). Irrtümer gibt es freilich zahllose, von denen die meisten so harmlos sind, dass es die Beschäftigung mit ihnen nicht lohnt, wenn z.B. jemand seine Brille sucht, obgleich er sie auf der Nase trägt. Entweder bemerkt er den Irrtum selbst oder er wird von anderen darauf aufmerksam gemacht. Harmlos sind solche Irrtümer nicht nur wegen ihrer Folgenlosigkeit, sondern auch weil der Irrende nicht verstockt ist und nicht auf seiner Meinung beharrt. Anders, wenn es darum geht, wissenschaftliche oder moralische Wahrheiten zu vertreten, von denen erhebliche Konsequenzen abhängen. Dann kann der Irrtum mit Hartnäckigkeit und Fanatismus verteidigt werden.

So etwas findet sich in kleinerer Dosis auch im pädagogischen Alltag, und zwar nicht nur bei Schülern, sondern auch bei Lehrern. Solche Fälle sind deshalb so heikel, weil der hartnäckige Verfechter einer objektiv falschen Annahme *unbelehrbar* ist, und zwar aus einem leicht einsichtigen Grund. Da er seine falsche Ansicht für die wahre hält, muss er auch annehmen, dass die *anderen*, die Abweichendes behaupten, im Irrtum seien und

nicht er selbst. So ist er in der Tat unbelehrbar und die erste Aufgabe, ihn zur Einsicht zu bringen, bestünde darin, ihn von seinem Irrtum zu befreien und die Belehrbarkeit selbst wiederherzustellen.

Die entsprechende Art des Lernens ist, wie oben schon erwähnt (Antisthenes!), das Verlernen, das *negative Lernen*. Dessen Wert ist, mit Ausnahme von Spuren, die sich fast ausnahmslos im Altertum finden, kaum erkannt. Cicero erwähnt die *ars oblivionis* des Themistokles, der den Wunsch hatte, dass man ihn lieber *vergessen* lehre, was er wolle, statt alles nach der (damals) neuen Mnemotechnik zu *behalten* (Cicero 1978, S. 401). Modernisiert könnte man als Pendant zur Parole des „lebenslangen Lernens“ die Kunst des „lebenslangen Verlernens“ fordern. Übrigens findet sich Ciceros Hinweis auf Themistokles in einem Kontext, der den „professionellen“ Redner (*orator*) bewusst durch *negative* Einzelzüge charakterisiert, u.a. dadurch, dass er auf heikle Argumente zuweilen überhaupt keine Antwort gibt (II, 294), weniger danach strebt, den Interessen seines Falls zu dienen, als ihnen nicht zu schaden (II, 295), dass er ferner nichts sagt, was nicht nötig ist (II, 297) und im Prozess darauf achtet, keinen Anstoß zu erregen und keinen Fehltritt zu begehen (II, 301). Es gibt also auch eine *negative Professionalität* mit *negativen Standards*, wie man sie gegen Ende des 18. Jh. in Salzmanns „Krebsbüchlein“ (Salzmann 1897) oder in Diesterwegs „Pädagogischem Krebsbüchlein“ aus der zweiten Hälfte des 19. Jh. in ironischer Darstellung finden konnte (Diesterweg 1962, S. 314ff.) und wie sie für unsere Zeit dringend zu modernisieren wären.

3.4 *Lernen und Negativität*

Wer an Phänomenen der Negativität in unseren Bewusstseinslagen interessiert ist, der stößt hier, wo es um den Irrtum geht, auf eine geradezu beängstigende Fülle an Negationen. Mit deren Thematisierung rückt die Betrachtung vom ontisch Negativen im pädagogischen Feld ab und wendet sich den Phänomenen des *Lernens* und *Lehrens* mit ihren vielfachen negativen Implikationen zu. Der hartnäckige Irrtum, von dem zuletzt die Rede war, enthüllt fast alle negativen Momente, die das Lernen charakterisieren. Ob es dem folgenden Versuch gelingt, sie vollständig einzufangen, muss freilich offen bleiben. Es ist sogar schon die Frage, womit hier zu beginnen ist: beim Anfang des Lernens, d.h. beim Nichtwissen, oder beim Irrtum. Ich entscheide mich für den Irrtum, weil er den Anlass zu diesen Beobachtungen gestiftet hat.

Wer im Irrtum befangen ist, glaubt zu wissen, was er in Wirklichkeit nicht weiß. Sein Nichtwissen soll hier als Negation 1 gezählt werden. Dass er nicht weiß, dies weiß er ebenfalls nicht: Negation 2. Dass er um sein Nichtwissen nicht weiß, unterscheidet ihn vom Lernenden, der ja ebenfalls etwas nicht weiß, aber dafür um sein Nichtwissen weiß, deshalb neugierig ist auf das, was man hier wissen kann und vielleicht wissen sollte. Beide Formen des Nichtwissens (Negationen 1 und 2) sind Mangelzustände, jedoch mit unterschiedlichem Gewicht. Negation 1 ist nicht nur relativ harmlos, sondern als Lernanfang auch eine notwendige Negation, denn Lernen ist Übergang vom Nichtwissen zum Wissen. Hingegen ist Negation 2 höchst abträglich und schädlich, weil sie Nega-

tion 1 verdeckt und damit den Lernanfang unterdrückt. Hier bedürfte es einer sokratischen Verwandlung des *Nichtwissens* des Nichtwissens in ein *Wissen* des Nichtwissens.

Das ist aber noch nicht alles, denn weshalb weiß der Irrende nicht, dass er nicht weiß? Weil er zu wissen glaubt, weil er schon Wissen besitzt, nur dass es eben falsches Wissen ist. Aber dass sein Wissen in Wahrheit nur falsches Wissen ist, dies weiß derjenige, der sich im Irrtum befindet, ebenfalls nicht (Negation 3). Daher rührt seine Unbelehrbarkeit.

Auch wenn der Irrende kein wahres Wissen besitzt, so besitzt er doch *etwas* und nicht nichts. Man kann dieses Etwas (das falsche Wissen, das als falsches nicht durchschaut ist) kaum mit Begriffen des Negativen bestimmen, es sei denn, dass man mit *negativen Größen* arbeitet und jedes Etwas, das in oder an einem anderen Etwas eine ihr selbst gleiche Größe aufhebt, als deren negative Größe oder schlicht als deren „Negative“ bezeichnet.⁵ So kann man das Laster (s.o.) als negative Tugend bzw. als die Negative der Tugend bezeichnen, d.h. als eine der Tugend entgegengesetzte und sie aufhebende Aktivität. In diesem Sinne ist das vermeintliche Wissen desjenigen, der sich im Irrtum befindet, die „Negative“ (negative Größe) des wahren Wissens und noch mehr: die „Negative“ der Belehrbarkeit und der Lernlust (Negation 4). Denn das vermeintliche Wissen des Irrenden erstickt seine Lernwilligkeit, lähmt den Erkenntnistrieb und beendet seine Fragen. Darin liegt die wahre Gefahr des (hartnäckigen) Irrtums und der Vorurteile, weniger in Falschheit und Ungeprüftheit. Wer dieser Gefahr erliegt, entwickelt fast zwangsläufig auch menschliche Schwächen wie Rechthaberei und Wahrheitsdünkel.

Damit hat es häufig der Sokrates der platonischen Dialoge zu tun. Die Unbelehrbarkeit hat Platon im Dialog „Sophistes“ mit Darmverstopfung verglichen und die Befreiung davon mit einer Reinigung (Katharsis), wie sie Ärzte bewirken, die Abführmittel reichen (Platon, Sophistes 229 c ff.; vgl. Koch 1995, S. 99ff.). Bei Irrtum und Vorurteil sind es natürlich nicht die Ärzte, die Reinigung und Befreiung bewirken. Pädagogik und Medizin sind nur analog verwandt, nicht genetisch. Vielmehr sind hier diejenigen am Werk, die, wie Sokrates, mithilfe der Elenktik die *restitutio ad integrum* zu bewirken verstehen. Auch diese Katharsis und Befreiung trägt den Charakter der Negation (Negation 5). Sie stellt den ursprünglichen Zustand des Nichtwissens und damit die Belehrbarkeit wieder her. Zugleich reinigt sie natürlich auch von Hochmut und Selbstgefälligkeit. Insofern handelt es sich beim negativen Verfahren der Elenktik um eine *Erziehungsmetho-*

5 Vgl. Kants vorkritische Schrift von 1763 mit dem Titel „Versuch den Begriff der negativen Größen in die Weltweisheit einzuführen“. Ähnlich können die wenigen Bemerkungen, die hier aus pädagogischer Sicht zu diesem Thema gemacht wurden, als Versuch gewertet werden, den Begriff der negativen Größen in die Erziehungswissenschaft einzuführen. Pädagogische Aktionsformen wie die bereits genannten prophylaktischen und kathartischen Operationen, die auf Widerstand, Hemmung, Gegenwirken und Aufhebung hinauslaufen, sind zwar an sich positiv, aber wirksam im Sinne von negativen Größen. Sie können deshalb in eine negative Pädagogik (Disziplin) integriert werden, die dann nicht nur auf Prävention und Verhütung hinausläuft, sondern auch das Gegenwirken in seinen verschiedenen Spielarten umfasst. Im Resultat haben wir es dann mit einem erweiterten Begriff von negativer Pädagogik (Disziplin) zu tun.

de. Platon hat sich nicht gescheut, diesen befreienden Teil einer erziehenden Unterrichtskunst (*techne didaskalike*) als Paideia zu bezeichnen, während die positive Unterweisung (die Doktrin, hätte Kant gesagt) nur ein Handwerk sei. So bestätigt sich erneut, dass Erziehung und Bildung einen ganz wesentlichen negativen Grundzug haben, der dann sogar zum Wichtigsten wird, wenn man unter beidem so etwas wie Befreiung versteht.

Von den vier Negationsmomenten, die im Irrtum anzutreffen waren, und von dem zusätzlichen fünften Moment, der Befreiung vom Irrtum, ist nicht jedes einer Apologie würdig und bedürftig. Das schlichte Nichtwissen (Negation 1) bedarf kaum einer Verteidigung, höchstens als wiederherzustellender Ausgangspunkt des Lernens durch Negation 5. Ist das Nichtwissen aber dort anzutreffen, wo man als Fachmann eigentlich etwas hätte wissen sollen, so handelt es sich um *Ignoranz*, die zu verteidigen niemand in den Sinn kommt. Negation 2, nämlich nicht zu wissen, dass man nicht weiß, ist ebenfalls kein Zustand, der einer Rechtfertigung für würdig erachtet werden kann, ganz im Gegenteil, denn immerhin gehen wir davon aus, dass Nichtwissen, noch bevor es durch Lernen in Wissen verwandelt werden kann, in bewusstes Nichtwissen transformiert werden muss. „Alles Fragen und Wissenwollen setzt ein Wissen des Nichtwissens voraus“, heißt es in ähnlichem Zusammenhang bei Gadamer (Gadamer 1965, S. 348). Dass im falschen Wissen (Irrtum) stets ein Nichtwissen (Negation 3) steckt: die Verkennung des eigenen Nichtwissens, dies ist ein analytisches Moment des Irrtums und sowenig einer Apologie fähig wie der Irrtum selbst (wobei hier von dem wichtigen Gedanken abgesehen wird, dass wir am sichersten und dauerhaftesten aus unseren Irrtümern zu lernen scheinen, sodass es auch einer gewissen Apologie des Irrtums bedarf (vgl. Koch 1995, S. 107ff.). Auch Negation 4, die Aufhebung des Lern- und Wissenstriebs durch den ihn nur scheinbar befriedigenden Irrtum, scheidet aus verständlichen Gründen aus. Was bleibt, ist allein der Anfang des Lernens beim schlichten Nichtwissen⁶ (Negation 1) oder dessen reduktive Wiedergewinnung aus dem überwundenen Irrtum (Negation 5). Aus beiden Negationen (1 und 5) lässt sich eine *negative Lerntheorie* ableiten, und zwar aus Negation 1 eine Theorie des *Lernens*, aus Negation 5 hingegen eine Theorie des *Verlernens* bzw. eine *negative Didaktik*. Der Sache nach müssten sich beide in einer umfassenden Lerntheorie zusammenfinden, die ohne die beiden Negationen 1 und 5 entweder gar nicht möglich ist oder wesentliche Momente ignoriert.

Für das Lernen scheint das am Anfang des Lernprozesses stehende Nichtwissen konstitutiv zu sein. Wüssten wir etwas schon, so brauchten wir es nicht zu lernen. Das ist nur scheinbar trivial, denn umgekehrt ergibt sich der sophistische Streitsatz, wie wir denn etwas, was uns unbekannt ist, überhaupt sollten lernen können (vgl. Platon, Men. 80 e). Aristoteles hat diese Verwirrung aufgelöst in ein „Teils-Teils“: Was wir am Anfang nicht wissen, das ist uns nur in einer Hinsicht unbekannt, in anderer Hinsicht aber durchaus bekannt (Aristoteles, Anal. Post. 71 b 6). Zum Lernen gehört also ein Vorwissen (Aristoteles, Anal. Post. 71 a 1) und nicht nur ein Nichtwissen. Beides ist aber eng

6 Nur zur Vereinfachung habe ich an dieser Stelle davon abgesehen, dass die Lernanfänge nicht nur durch Nichtwissen von etwas, sondern auch durch ein Vorwissen bestimmt sind.

miteinander verbunden, denn das Nichtwissen hängt dem Vorwissen an: Man weiß, dass man etwas weiß, aber nicht alles und wohl vor allem das nicht, worauf es ankommt.

Wenn Aristoteles das Lernen als Hinführung (*epagoge*) entwirft, wenn er das Lernen als einen Gang skizziert, der von einem Vorwissen zu dem anfangs noch unbekanntem eigentlichen Wissen führt, das sich der Zeit nach später einstellt und darum das *für uns*, aber nicht *an sich* Spätere ist, so offenbart dieser Gang zweierlei in seinem Verlauf. Erstens zeigt er, dass das anfänglich Bekanntere und Vertrautere, in der Regel das anschaulich gegebene Einzelne, nicht das *Wahre* ist. Und er offenbart zugleich etwas über uns, die Lernenden selbst: dass nämlich unser anfängliches Wissen (das Vorwissen) und die ganze Art unseres anfänglichen Wissens nicht das wahre *Wissen* war. Nicht das konkrete Einzelne ist das Wahre, sondern das Allgemeine. Nicht die Bekanntheit mit dem Konkreten stellt das wahre Wissen dar, sondern die denkende Vertrautheit mit dem Allgemeinen und Abstrakten.

Man kann hieraus erkennen, dass auf dem Gang des Wissens zwar das anfängliche Nichtwissen abgestreift wird, dass aber das Negative doch nicht ganz verschwindet. Vielmehr erzeugt das Lernen mit dem neuen Lernresultat eine neue, und zwar in sich zweifache Negativität. Sie ist einerseits rückwärts gewandt, indem sie unser Vorwissen korrigiert, andererseits geht diese Negativität in das Lernresultat ein, und zwar als ein nicht geringer Teil desselben.

3.5 Lernen und negative Erfahrung

Werden diese Negativitätsmomente des Lernens nicht zugunsten positiver Lernerwartungen vorschnell übergangen, dann erkennen wir im Lernen einen Vorgang, der große Nähe zu dem hat, was Hegel die *Erfahrung des Bewusstseins* genannt hat (Hegel 1970a, S. 38). Man kann wohl annehmen, dass alles Lernen, welches hinter seinem Begriff nicht zurückbleibt, solche Erfahrung in sich einschließt. Es handelt sich dabei nicht bloß um die Erfahrung, die wir mit bestimmten Gegenständen oder Vorgängen machen, sondern auch um die „Erfahrung, welche das Bewusstsein über sich macht“ (ebd., S. 80). Das lässt sich auch auf das Lernen übertragen. In der Tat macht der Lernende im Lernen eine solche Erfahrung über sich selbst und über sein Lernen. Von *Metakognition* würde die moderne Psychologie sprechen. Es empfiehlt sich aber, im traditionellen Sinne von einer reflexiven Bewusstwerdung seiner selbst und seines Tuns sprechen. Denn in dem angesprochenen Reflexionsvorgang spielt sich eine *Umkehrung* des Bewusstseins ab, die in der vereinfachenden psychologischen Terminologie nicht abgebildet wird. In solcher Reflexion wird das, was zuvor nur *Vollzug* war, allmählich selbst zum *Thema* (Buck 1981, S. 57). Der Lernende beginnt, auf sich selbst zu achten und etwas über sich selbst zu lernen. Diese Erfahrung, in der das erfahrende Bewusstsein sich selbst thematisch wird, hat nach Hegel die Verlaufsform einer „negativen Bewegung“ (Hegel 1970a, S. 73).

Hegel hat sogar darauf hingewiesen, dass die Negativität der Erfahrung zweifach ist. Sie ist sowohl eine negative Erfahrung über die *Sache* (über das Objekt) des Erkennens als auch eine negative Erfahrung des erkennenden Subjekts über *sich selbst*. Den Gegenstand nennt Hegel das *Wahre* oder auch das, was *an sich* ist. Den Zustand des Subjekts, in dem es von der Wahrheit der Sache überzeugt ist, bezeichnet er als das *Wissen* über den Gegenstand, worin sich zeigt, wie dieser *für uns* ist.

Negativ ist zunächst der Zweifel daran, dass das, was für das *Wahre* gehalten wurde, diesem Anspruch gerecht zu werden vermag. Die Sache, so zeigt es sich nämlich im Fortgang des Erfahrungsprozesses, hält nicht, was sie verspricht. Das „natürliche Bewusstsein“ (Hegels Begriff für den Anfangszustand der Erfahrung) „verliert auf diesem Weg seine Wahrheit“ (ebd., S. 72). Es beginnt zu zweifeln, dass das, was es für das *Wahre* hielt, diesem Anspruch gemäß ist. Es stellt sich heraus, dass der Gegenstand „nur *für es* an sich war“ (ebd., S. 78).

Die andere Seite der negativen Erfahrung betrifft den subjektiven Zustand des *Wissens*. Hier macht das Bewusstsein die eigentliche Erfahrung *über sich selbst*, dass nämlich sein anfängliches *Wissen* nicht standhält. Diese Erfahrung gilt ihm „für Verlust seiner selbst“ (ebd.). An anderer Stelle hat Hegel diesen Verlust als *Entfremdung* beschrieben (ebd., S. 24), ja, er hat die Entfremdung sogar in den ausgezeichneten Rang einer Bedingung für die theoretische Bildung erhoben (Hegel 1970b, S. 321). Entscheidend ist dieses zweite Moment, denn mit ihm vollzieht sich eine „Umkehrung des Bewusstseins selbst“ (Hegel 1970a, S. 79). Es betrachtet seinen Gegenstand nicht mehr als das *an sich Wahre*, sondern als das *für es Wahre*, womit es einen neuen Gegenstand der Prüfung und des Lernens vor sich gebracht hat. Die Negation des an sich Wahren und des Wissens führt also zu einer Umkehrung, einer *periagoge*, und (als „bestimmte Negation“) zu einem neuen Gegenstand. Diese Dialektik der Erfahrung kann hier nicht weiter verfolgt werden. Wichtig ist aber, zu sehen, in welcher Weise sie durch Buck auf Vermittlung von Gadamer hin in die Theorie des Lernens eingebaut wurde. Auch das ist hier nicht in alle Einzelheiten hinein zu verfolgen, sondern nur im Hinblick auf das Negativitätsmoment.

Gadamer hat Hegels Analyse aufgegriffen und von ihr aus seinen hermeneutischen Erfahrungsbegriff ausgearbeitet, den er dem objektivierenden Erfahrungsbegriff der Wissenschaften entgegensetzte. „Nur durch negative Instanzen gelangt man, wie schon Bacon gewusst hat, zu neuer Erfahrung. Jede Erfahrung, die diesen Namen verdient, durchkreuzt eine Erwartung. So enthält das geschichtliche Sein des Menschen als ein Wesensmoment eine grundsätzliche Negativität, die in dem wesenhaften Bezug von Erfahrung und Einsicht zutage tritt“ (Gadamer 1965, S. 338).

Buck hat den von Hegel inspirierten hermeneutischen Ansatz Gadamers auf den Lernbegriff übertragen, der damit aus seiner Umklammerung durch die empirische Psychologie herausgelöst wurde (Buck 1989). Und wie es kaum anders zu erwarten ist, spielt auch in Bucks hermeneutischer Lerntheorie das Moment des Negativen eine ganz erhebliche Rolle. Gegen Aristoteles, der das Lernen als einen aus lauter positiven Schritten bestehenden Stufengang verstand, möchte Buck mit Blick auf Hegel und Gadamer festhalten, „dass Erfahrung und Lernen in ganz entscheidender Weise durch Negativität bestimmt sind“ (ebd., S. 47). Mit Rücksicht darauf, dass die in unserem Vorwissen ent-

haltenen Antizipationen durch den Gang der Erfahrung und des Lernens widerlegt werden, gilt nach Buck: „Die *negative* Erfahrung belehrt insofern in nicht geringerer, sondern [...] in eminenterer Weise als die positive Erfahrung“ (ebd., S. 50). Buck hat das im Hegel-Kapitel seines Buches („Die Dialektik der Erfahrung“) näher ausgeführt und dabei das Moment der „Umkehrung des Bewusstseins selbst“ besonders herausgestellt. Dazu wäre vieles zu sagen, worauf aus Platzgründen verzichtet werden muss. Hinzuweisen ist allein auf den sich hier geradezu aufdrängenden Zusammenhang zwischen Lernen und Bildung. Denn wenn die Erfahrung durch ihre Negativität, durch ihre Umkehrung des Bewusstseins belehrend ist, dann gilt auch: „Eben dadurch ist sie eine ‚bildende‘ Erfahrung“ (ebd., S. 86). Und das heißt dann wiederum, dass auch der Bildungsbegriff durch Negativität wesentlich mitbestimmt ist, und zwar in einem tieferen Sinne, als das oben angedeutet wurde: Bildung ist nicht bloß Disziplin unserer Talente, sondern vor allem eine durch negative Erfahrung vermittelte Umkehrung des Bewusstseins.

Literatur

- Aristoteles (1965): *Prior and Posterior Analytics. A Revised Text with Introduction and Commentary* by W. D. Ross. Oxford: Clarendon Press.
- Benner, D. (2003): Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Benner, D. u.a. (Hrsg.): *Kritik in der Pädagogik*. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 96-110.
- Buck, G. (1981): Die Struktur der negativen Erfahrung; die bildende Funktion der negativen Erfahrung; Selbstreflexion. In: Buck, G.: *Hermeneutik und Bildung*. München: Fink.
- Buck, G. (1989): *Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Butterhof, H.-W./Thorn-Prikker, J. (1975): Aspekte und Probleme der „Negativen Bildungstheorie“ Heinz-Joachim Heydorns. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 21, S. 696-708.
- Cicero, M.T. (1978): *De oratore. Über den Redner*. Lateinisch/deutsch. Übersetzt und hrsg. von H. Merklin. Stuttgart: Reclam.
- Diogenes Laertius (1967): *Leben und Meinungen berühmter Philosophen*. Übersetzt von O. Apelt. Hamburg: Felix Meiner.
- Fitzgerald, J.T./White, L.N. (1983): *The Tabula of Cebes*. Society of Biblical Literature. Texts and Translations 24. Graeco-Roman Religion Series 7. Chico, California: Scholars Press.
- Fritzsche, Th. (1996): *Halbierte Wirklichkeit. Über das Unverhältnis der Pädagogik zur Negativität*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Gadamer, H.-G. (1965): *Wahrheit und Methode*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Gehlen, A. (1971): *Der Mensch*. Nachdruck der Frankfurt a.M.: Athenäum.
- Gruschka, A. (1988): *Negative Pädagogik*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hegel, G.W.F. (1970a): *Phänomenologie des Geistes*. In: ders.: *Theorie Werkausgabe*, hrsg. von E. Moldenhauer und K.M. Michel. Bd. 3. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hegel, G.W.F. (1970b): *Rede zum Schuljahrsabschluss am 29. September 1809*. In: ders.: *Theorie Werkausgabe*, hrsg. von E. Moldenhauer und K.M. Michel. Bd. 4. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (1970c): *Wissenschaft der Logik I*. In: ders.: *Theorie Werkausgabe*, hrsg. von E. Moldenhauer und K.M. Michel. Bd. 5, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hentschel, E. (1998): *Negation und Interrogation*. Tübingen: Niemeyer.
- Horn, L.R. (1989): *A Natural History of Negation*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

- Hübener, W. (1975): Zu Spinozas Satz "Omnis determinatio est negatio". In: Weinrich, H.: Positionen der Negativität. München: Fink, S. 499-503.
- Kant, I. (1966a): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In: Werke in sechs Bänden. Hrsg. von W. Weischedel. Bd. 6. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, I. (1966b): Kritik der praktischen Vernunft. In: Werke in sechs Bänden. Hrsg. von W. Weischedel. Bd. 4. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, I. (1966c): Kritik der Urteilskraft. In: Werke in sechs Bänden. Hrsg. von W. Weischedel. Bd. 5. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, I. (1967): Kritik der reinen Vernunft. Hrsg. von Raymund Schmidt. Nachdruck Hamburg: Felix Meiner.
- Koch, L. (1993): Negative Didaktik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 69, S. 297-296.
- Koch, L. (1995): Bildung und Negativität. Grundzüge einer negativen Bildungstheorie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Oser, F. (1998): Negative Moralität und Entwicklung – Ein undurchsichtiges Verhältnis. In: Ethik und Sozialwissenschaften 9, S. 597-608.
- Paul, J. (1963): Levana oder Erziehlehre. Hrsg. von Th. Dietrich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Platon (1970): Sophistes. Werke in acht Bänden. Griechisch/deutsch. Hrsg. von G. Eigler. Bd. VI. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Platon (1973): Menon. Werke in acht Bänden. Griechisch/deutsch. Hrsg. von G. Eigler. Bd. II. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Plessner, H. (¹1928/¹⁹⁷⁵): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Berlin/New York: de Gruyter.
- Quintilianus, N.F. (³1995): Ausbildung des Redners. Hrsg. und übersetzt von H. Rahn. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie II. Hannover: Hermann Schroedel.
- Rousseau, J.J. (1970): Emile oder Über die Erziehung. Hrsg. von M. Rang. Stuttgart: Reclam.
- Salzmann, Ch.G. (²1897): Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder. Ch.G. Salzmanns Ausgewählte Schriften I. Hrsg. von E. Ackermann. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne
- Scheler, M. (⁷1966): Die Stellung des Menschen im Kosmos. Bern: Francke.
- Schopenhauer, A. (1976): Parerga und Paralipomena. In: Sämtliche Werke. Hrsg. von W. Frhr. von Löhneysen. Bd. V. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sonnemann, U. (1969): Negative Anthropologie. Vorstudien zur Sabotage des Schicksals. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Spinoza, B. (²1925/¹⁹⁷²): Opera. Im Auftrag der Heidelberger Akademie der Wissenschaften hrsg. von Carl Gebhardt. Nachdruck Heidelberg, Bd. IV.
- Weinrich, H. (1968): Drei Thesen von der Heiterkeit der Kunst. In: Arcadia. Zeitschrift für Vergleichende Literaturwissenschaft 3, S. 121-132.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Lutz Koch, Universität Bayreuth, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, 95445 Bayreuth.

2. Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität

Norbert Ricken

„Freude aus Verunsicherung ziehn – wer hat uns das denn beigebracht!“ (Christa Wolf)

Über den Zusammenhang von Negativität und Macht

Negativität hat keine Lobby: angesichts vielfältiger und in der Tat schwerwiegender sozialer, ökonomischer wie auch bildungspolitischer Probleme scheint die Beschäftigung mit ‚Negativität‘ gegenwärtig ebenso esoterisch wie überflüssig zu sein, sodass allenfalls mit nachsichtigem Lächeln rechnen kann, wer preisgibt, über Phänomene der Negativität nachzudenken. Und dennoch: es ist vielleicht weder Zufall noch Rosine, dass Fragen der Negativität – wenn auch unter veränderten begrifflichen Vorzeichen¹ – nicht nur seit geraumer Zeit in der Philosophie, sondern nun auch in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft neuerlich aufgenommen und insbesondere im Kontext der Frage nach Kritik diskutiert werden²; trotz aller offensichtlichen Randständigkeit, Negativität – so die leitende Grundintuition der folgenden Überlegungen – ist mit den gegenwärtig überaus bedrängenden gesellschaftlichen Problemlagen auf subtile und geradezu ‚unterirdische‘ Weise verwoben und bietet insofern einen durchaus fruchtbaren Zugang, Fragen des sozialen wie pädagogischen Zusammenlebens zu reflektieren.

Ich habe mir daher vorgenommen, über den *Zusammenhang von Negativität und Macht* nachzudenken: nicht nur, um mit Negativität eine oft vielleicht bloß übersehene oder schlicht verleugnete Phänomen- wie Reflexionsdimension zu erkunden und als überaus zentral zu markieren; auch nicht nur, um Negativität als ein praktisches Problem auszuweisen und in gegenwärtigen Problemskizzen auch kategorial zur Geltung zu bringen; sondern vor allem auch, um mit ihr vielleicht dasjenige Moment einer kritischen Haltung zu markieren, das im gegenwärtigen Kontext eines Regimes massiver Subjektivierung (vgl. Bröckling u.a. 2000, 2004) ‚Praktiken der Entunterwerfung‘ (Fou-

1 Während traditionell mit ‚Negativität‘ ein überaus prominentes Reflexionsfeld des philosophischen Diskurses bezeichnet ist (vgl. exemplarisch als Überblicke Weinrich 1975 wie Bonniepen 1984), so hat sich inzwischen deren thematischer Fokus – insbesondere durch Lévinas (vgl. 1989, 1992) und Derrida (vgl. 1972, 1988) angestoßen – hin zu Fragen der ‚Alterität‘, ‚Fremdheit‘ und ‚Differenz‘ verschoben. Auch wenn die dort er- und bearbeiteten vielfältigen Negativitätsfiguren zentrale Elemente der Tradition wiederaufgenommen haben, so unterscheiden sie sich doch in ihrer Zuspitzung und Radikalität von hermeneutischen und dialektischen Thematisierungsweisen, indem sie an deren Offenheit und Unabschließbarkeit festhalten und damit ‚Negativität‘ weniger als (hermeneutisches oder dialektisches) ‚Durchgangsstadium‘ denn als unaufhebbaren Bruch markieren; vgl. dazu auch Kimmerle 2000.

2 Vgl. dazu exemplarisch sowohl Koch 1995 als auch das von Benner herausgegebene und mit ‚Kritik in der Pädagogik‘ überschriebene 46. Beiheft der *ZfPäd* (2003), in dem insbes. Benner und Masschelein Kritik mit dem Problem der Negativität verknüpfen (Benner 2003, Masschelein 2003).

cault) anzustiften wie zu orientieren vermag. Überschieden habe ich meine Bemerkungen mit einer in der Tat doppeldeutigen Frage, die Christa Wolf in ihren Frankfurter Poetik-Vorlesungen von 1983 notiert hat: „Freude aus Verunsicherung ziehn – wer hat uns das denn beigebracht“ (Wolf 1983, S. 131)?

Meine Überlegungen habe ich in drei Erkundungsgänge geordnet, die – nach der Rekonstruktion einer *kleinen Topographie der Negativität* (1) – zunächst auf die Erkundung des *Zusammenhangs von Negativität und Macht* (2) zielen, um abschließend wenige, aber dennoch zentrale *Aspekte einer pädagogischen Praxis der Negativität* (3) zu problematisieren.

1. Kleine Topographie der Negativität – Oder die Frage nach dem Was und Wie von Negativität

Negativität ist ein trojanisches Pferd: nicht nur, weil vielfältige und miteinander höchst heterogene Phänomene unter der vermeintlich einigenden Überschreibung ‚Negativität‘ gefasst werden, sodass oft genug durchaus unklar bleibt, wovon denn die Rede ist und *was* schließlich mit Negativität bezeichnet werden kann; sondern auch, weil mit ihr ein Reflexionsgang eröffnet wird, der zumeist in Abgründe führt, die man nicht immer schon von Anfang an hat übersehen können, und insofern unweigerlich vor die Frage stellt, *wie* denn Negativität überhaupt denkerisch gefasst werden kann. Beiden Fragen nach Bedeutung wie Denkform nachzugehen ist Ziel dieser ersten Vorverständigung.

Durchmustert man die unterschiedlichen Figuren der Negativität, so stößt man zunächst auf vielfältige Phänomene, die vom Nein-Sagen und Nein-Sagen-Können über Formen des Nicht-Wissens und Nicht-Könnens bis schließlich hin zu Fragen der Fragilität, Endlichkeit und Nichtigkeit reichen (vgl. Rentsch 2000, S. 10 u.ö.). Wie auch immer man nun diese unterschiedlichen Facetten einander zuordnet und sortiert, immer wird mit Negativität ein Phänomen der Nichtpassung, Nichterreichbarkeit und Nichtvollständigkeit markiert, das sich nur als – allerdings unterschiedlich justierbare – Differenz erläutern lässt und längst als systemische, hermeneutische, anthropologische oder gar ontologische Differenz theoriegeschichtlich bedeutsam geworden ist. Bereits die einfache Negation enthält so in nuce all jene Problemreihen, die schließlich zur begrifflichen Erfindung der ‚Negativität‘ bei Schelling und Hegel geführt haben und seit jeher als bedeutsames Initial der Menschheit der Menschen Geltung erlangt haben (vgl. Bonsiepen 1984, 671-686)³. So weisen – nur exemplarisch – sowohl Kants Mutmaßungen über den Anfang der Menschengeschichte, die in der „Weigerung [...] das Kunststück“ (Kant 1956, VI, S. 89) der Menschwerdung sehen, als auch Spitz’s Einschätzung der frühkindlichen Bedeutung des Neinsagens als dem Beginn der menschlichen Kommunikation überhaupt (vgl. Spitz 1992) gerade Trennung und Distanz als bedeutsame

3 Vgl. exemplarisch zum Problem der Verneinung sowohl die logischen Untersuchungen bei Frege (2003/1919) als auch die psychoanalytischen Bemerkungen Freuds (1975/1925) wie insgesamt Bonsiepen 1984 und Rentsch 2000.

Konstitutionsbedingungen des Menschlichen aus; der mit ihnen bezeichnete Bruch aber lässt sich nicht aufheben und in Passung, Übereinstimmung oder Identität auflösen.

Kaum verwunderlich daher, dass Negativität insbesondere immer wieder am Beispiel der Erfahrung verdeutlicht und in ihrer Eigenlogik erläutert wird: „Erfahrung“, so ließe sich zunächst Gadamer wie aber auch Buck folgen (vgl. Gadamer 1999 wie auch Buck 1989), „ist immer eine negative“ (Gadamer 1999, S. 359), insofern sie gerade nicht als bloße Wahrnehmung und additiver Erwerb von Wissen aufgenommen werden kann, sondern immer als ‚Erfahrungserfahrung‘, ‚Umlernen‘ (vgl. Buck 1989, S. 3, 15) und ‚bestimmte Negation‘ (Gadamer 1999, S. 359) verstanden werden muss: „eine Erfahrung machen, [...] heißt“, so Gadamer, „dass wir die Dinge bisher nicht richtig gesehen haben“ (ebd.)⁴. Mit ihr aber ist eine „prinzipielle Negativität“ (Buck 1989, S. 47) gegeben, die nicht – wie die Berichtigung einer Täuschung – sich aufheben lässt, sondern nur als Bedingung und Folge von Erfahrung überhaupt angenommen werden kann: was wir nicht kennen oder können – so Waldenfels in seiner Phänomenologie der ‚Bruchlinien der Erfahrung‘ (vgl. Waldenfels 2002) –, „liegt nicht einfach außerhalb unserer Reichweite und unseres Vermögens“, sondern entzieht uns uns selbst, indem „das erleidende Selbst außer seiner selbst“ (Waldenfels 2002, S. 188) gerät. Entscheidend ist dabei, dass dieser ‚Außenbezug‘ unserer selbst und die sich in der Erfahrung vollziehende De- und Exzentrierung gerade nicht als bloße ‚Ent-Äußerung‘ oder gar ‚Ent-Fremdung‘ vorheriger ‚Innerlichkeit‘ und ‚Ganzheit‘ verstanden werden darf, sondern als prinzipielle ‚Entzogenheit‘ und dauernde ‚Ausgesetztheit‘ (‚Ex-Position‘) buchstabiert werden muss, die in keiner inszenierten oder noch so ersehnten Zentrierung zur Ruhe kommt. Foucaults Kennzeichnung der Erfahrung als einem ‚Unternehmen der Ent-Subjektivierung‘ (vgl. Foucault 1996, S. 27) mag diese Beobachtung stützen (vgl. Masschelein 2004): „eine Erfahrung“, so Foucault in einem oft übersehenen Interview mit Trombadori, „ist etwas, aus dem man verändert hervorgeht“ (ebd., S. 24), indem sie „das Subjekt von sich selbst“ losreißt, „derart, dass es nicht mehr es selbst ist“ und „zu seiner Vernichtung oder zu seiner Auflösung getrieben wird“ (ebd., S. 27) – allerdings immer, „um [...] in neue Beziehungen treten“ und „ein neues Verhältnis zur Welt einnehmen [zu] können“ (ebd., S. 29).

Systematisch gesehen lassen sich so dreierlei Dimensionen der Negativität unterscheiden: was zunächst im konkreten Nichtwissen und Nichtkönnen als ‚bestimmte Negation‘ vorherigen Wissens und Könnens erfahren wird, führt im anhaltenden Prozess der Erfahrung unweigerlich zur Einsicht in eine ‚prinzipielle Negativität‘, die sich im Nichtkönnen- und Nichtwissenkönnen nur als dauernde Nichterreichbarkeit, Entzo-

4 Bedeutsam ist, dass Gadamer die Grundstruktur der Negativität der Erfahrung auch für den Fall gelten lässt, in dem Erfahrungen bisherige Erfahrungen bestätigen und sich insofern zu wiederholen scheinen: „strenggenommen kann man dieselbe Erfahrung nicht zweimal ‚machen‘. Zwar gehört zur Erfahrung, dass sie sich immer wieder bestätigt“ (Gadamer 1999, S. 359), doch ist diese Bestätigung erst auf dem Boden der ersten Erfahrung eine Bestätigung – und insofern nicht eine einfache (bloß bestätigende) Wiederholung, sondern ihrerseits eine ‚Erfahrungserfahrung‘ (Buck), die nur als Differenz und Verschiebung angemessen verstanden werden kann. Vgl. dazu auch Deleuze 1992.

genheit und unaufhebbare Fremdheit erläutern lässt und wohl unweigerlich die ‚Nachtseite‘ (Plessner) unserer immer bedingten Weltoffenheit markiert; diese aber verweist als wiederholte „Erfahrung der Nichtigkeit“ (Gadamer 1999, S. 360) auf ein ‚*weitreichendes Wissen*‘ (ebd. 359), in dem wir – wie Gadamer formuliert – „unserer Endlichkeit und Begrenztheit im ganzen inne sind“ (ebd., S. 368). Negativität, so ließe sich diese erste phänomenale Erkundung vorerst bündeln, ist daher weder einfach Missgeschick oder Bagatelle noch bloß Phase oder Durchgangsstadium, sondern qua Erfahrung und Anerkennung bedeutsames Strukturmoment von menschlicher Existenz überhaupt und betrifft – wie Rentsch jüngst formulierte – „als anthropologische Fragilität und Endlichkeit, Bedürftigkeit, Mangelhaftigkeit [...] und Fehlbarkeit [...] jeden Menschen“ (Rentsch 2000, S. 10). Das aber zwingt auch dazu, Subjektivität dreidimensional zu fassen und als ein Ineinander von Gegebenheit, Aufgegebenheit und Entzogenheit zu skizzieren, sodass mit diesen drei Momenten eine strukturelle Matrix aufgespannt ist, vor der menschliche Lebensformen als praktische Ausgestaltungen derselben rekonstruiert werden können (vgl. ausführlicher Ricken 2004).

Eine auch nur kleine Topographie der Negativität aber bliebe unvollständig, würde neben dem *Was* der Negativität nicht auch deren *Wie* thematisch; bereits die bloße Frage, warum die benannten jeweiligen Phänomene der Negativität als ‚negativ‘ beurteilt und etikettiert werden, verweist auf unterschiedliche Denkformen, die – nahezu durchgängig – ‚Negativität‘ als ‚Wunde‘ (Kierkegaard) problematisieren und schließlich einoder gar auszuklammern suchen. Lässt man einen blanken Positivismus und einen abstrakten Normativismus, der sich um die Erfüllbarkeit seiner Forderungen nicht kümmert (vgl. Rentsch 2000, S. 17), aufgrund ihrer jeweilig schlichten Ausblendung von Negativität mal außen vor, so können vielleicht drei unterschiedliche Denkformen der Negativität typologisch unterschieden werden: einer entweder hermeneutisch oder dialektisch verfahrenen *Negativitätsrelativierung*, die Negativität und Fremdheit nur als Moment bzw. Phase eines übergreifenden und letztlich dann doch ebenso totalen wie gelingenden Vermittlungsgeschehen buchstabieren kann (vgl. dazu Buck 1981 wie Rentsch 2000), korrespondiert eine mindestens ebenso unkritische *Ontologisierung und Fetischisierung von Negativität*, die allzu voreilig die vielfältigen Phänomene der Negativität mit einer – wie Heidegger formulierte – fundamentalen „Diesigkeit des Lebens“ (Heidegger 1985, S. 88) identifiziert und damit die konstitutive Bedeutung des Nichtwissens für jedes Wissen erheblich zu verkürzen droht⁵. Beiden Denkformen aber ist gemein, Negativität letztlich doch linear denken zu wollen und in – sei es nun positiver oder negativer – Prinzipialität aufzuheben. Die als Negativität beschriebenen Grund-

5 Spätestens in den verschiedenen Auseinandersetzungen um den Positivismus ist auf den konstitutiven Zusammenhang von Wissen und Nichtwissen pointiert hingewiesen worden (vgl. insbes. Peukert 1988); entscheidend ist jedoch, die konstitutive Bedeutung des Nichtwissens – und damit die unweigerliche Unschärfe und Unbestimmtheit eines jeden Wissens (Heisenberg) – nicht voreilig ins Spiel zu bringen und als ‚kecke Attitüde‘ (die sich dann zu Unrecht auf Heidegger beruft!) gegen die Nötigung, es genauer zu wissen und wissen zu müssen, auszuspielen: Skeptizismus ist nicht ein Einwand gegen genaues Wissen, sondern vielmehr erst dessen Folge (vgl. Gamm 1994, 2000).

muster sind aber weder auf eine Entität noch auf ein Existential rückführbar, sodass jeder Versuch, sie gewissermaßen als Eigenschaften einzelner Subjekte verstehen zu wollen, notwendig in die Irre gehen muss; vielmehr sind sie ausschließlich Folge der praktisch-relationalen Verfasstheit von Menschen und insofern durchgängiges Moment einer jeden Welt-, Anderen- und Selbst-Relation – mit der Folge, einer einfachen Konstitutionsanalyse nicht zugänglich zu sein. Kierkegaards Begriff des Selbst als einer ‚negativen Einheit‘ erlaubt Klärung, indem er das Selbst gerade als ein doppeltes Verhältnis dechiffriert; so betont er in seiner oft zitierten Kurzformel des Selbsts als eines Verhältnisses, „das sich zu sich selbst verhält“, dass das Selbst nicht bloß ein Verhältnis ist, sondern „das an dem Verhältnisse, dass das Verhältnis sich zu sich selbst verhält“ (Kierkegaard 1992, S. 8). Erst von dieser Doppelung her aber wird vielleicht verständlicher, dass Negativität Kennzeichen eines Wesens ist, dem – ohne damit als Mängelwesen apostrophiert werden zu können – Wesentliches mangelt, weil es sich als es selbst allererst in Auseinandersetzung und Abgrenzung mit anderem und Anderen hervorzu-bringen vermag (vgl. Kamper 1972; Ricken 2004).

2. Negativität und Macht – Oder die Frage nach der Macht der Macht

Dass auch Macht nicht angemessen theoretisiert ist, wenn sie als lineares Einwirkungs- und Bestimmungshandeln definiert wird, ist weithin unumstritten; sowohl Webers allzu bekannte Kennzeichnung der Macht als einer Chance, den eigenen Willen auch gegen Widerstand anderer durchsetzen zu können (vgl. Weber 1972, S. 28), als auch Simmels oder Arendts Erläuterungen der Macht als einem unauflösbaren Ineinander von Freiheit und Macht belegen unmissverständlich deren relationalen Charakter: auch noch die schärfste Drohung und der strengste Befehl zehren von etwas, was sie selbst weder zu garantieren noch ihrerseits herzustellen vermögen, dessen sie aber zum eigenen Gelingen notwendig bedürfen (vgl. Paris 1994, S. 21-156; Paris 1998, S. 13-56). Konsens scheint daher, dass Macht nicht etwas ist, was jemand für sich allein ‚hat‘ und über andere ausübt (vgl. Paris 1998, S. 7), sondern „stets“ an „ein soziales Verhältnis“ (Sofsky/Paris 1994, S. 9) gebunden ist, sodass Macht nur „entsteht, wenn Menschen aufeinander treffen und zusammen handeln, und [...] verschwindet, sobald sie sich wieder zerstreuen“ (ebd.). Pointiert formuliert: Macht markiert ein Netz von verschiedenen, einander ebenso verstärkenden wie auch durchkreuzenden Kräften und lässt sich daher ohne ‚Gegenmacht‘ – sprich: Widerstand und Kritik – nicht angemessen konzipieren⁶.

6 Der Neigung widersprechend, Macht geradezu gegenständlich und substantial auszulegen, sei erstens darauf hingewiesen, dass mit ‚Macht‘ nicht ‚etwas‘, sondern vielmehr ein ‚Analysersater‘ bezeichnet wird, so dass ‚Macht‘ nicht ein ‚Gegenstandsbegriff‘, sondern ein ‚Beobachtungsbegriff‘ ist (vgl. auch Foucault 1994 wie Luhmann 2000). Damit verbunden ist zweitens, dass Macht sowohl von Herrschaft (als einer institutionalisierten und insofern legitimierten Form derselben) als auch von Gewalt ausdrücklich unterschieden werden muss: während in ‚Macht‘ Freiheit vorausgesetzt und genutzt wird, zielt Gewalt auf deren Aufhebung oder Zerstörung. Vgl. insgesamt ausführlicher Ricken 2005.

Was aber auf den ersten Blick in der Tat banal erscheint, hat doch weitreichende machttheoretische Folgen; so werden mit dieser Weichenstellung zunächst dreierlei, zumeist alltagsweltliche Missverständnisse abgewehrt: weder lässt sich Macht erstens bloß als eine spezifische Form der Bewirkung verstehen und als Kausalität auslegen, noch kann sie – zweitens – umstandslos auf sie motivierende Intentionen rückgerechnet werden (vgl. Luhmann 1969, S. 150; 1975); das aber versperrt nun – drittens – die Möglichkeit, Macht zentrisch zu denken, als bloße „Freiheitsbegrenzung“ (Popitz 1992, S. 17) mit Fremdbestimmung zu identifizieren und so einseitig mit Freiheit oppositional zu kontrastieren. Überaus überzeugend ist daher Simmels erstaunlich früher Vorschlag (1908), Machtbeziehungen in „ihrer Korrelation zur Freiheit“ (Simmel 1992, S. 246) zu betrachten und als komplexe ‚Über- und Unterordnungsverhältnisse‘ (vgl. ebd.) zu skizzieren, die sich – so schmerzhaft es bisweilen sein kann – ohne die Berücksichtigung der „Mitwirksamkeit des untergeordneten Subjektes“ (ebd., S. 162) nicht angemessen verstehen lassen. Seine Beobachtung, dass Aktivität und Passivität auf beiden Seiten einer Machtbeziehung gleichermaßen anzutreffen sind, führt daher nur folgerichtig dazu, Machtbeziehungen als ‚Führungsverhältnisse‘ (vgl. ebd., S. 164f.) zu buchstabieren, und nimmt darin einschlägige Überlegungen Foucaults mindestens teilweise vorweg. Zugleich erlaubt sie auch die durchaus scharfe Abgrenzung von Macht und Gewalt, sodass Gewalt gerade nicht bloß „gesteigerte Macht“ (Schwartzländer 1973, S. 869) ist, sondern vielmehr ihr Gegenstück markiert, in dem eben diese ‚Mitwirksamkeit‘ brutal negiert und außerkraft gesetzt wird. Arendts Diktum – „Was niemals aus den Gewehrläufen kommt, ist Macht“ (Arendt 1970, S. 54) – mag die eingeschlagene Perspektive bekräftigen⁷.

Der Rückgriff auf Foucault – wie sollte es anders sein – ist machttheoretisch nicht vermeidbar, bietet aber einen doppelten Vorteil: zum einen erlaubt seine – die Relationalität von Macht „in der Tat glücklich“ (Dahrendorf 1963, S. 569)⁸ pointierende – Kennzeichnung der Macht als einer „Führung der Führungen“ (Foucault 1994, S. 255) die Bündelung und systematische Justierung der bisher eingeschlagenen Perspektive, sodass mit Macht ein „Handeln auf Handeln“ (ebd., S. 254) markiert ist, das in einem

7 Arendts genaue Beobachtung sei ausführlicher formuliert: „Macht und Gewalt sind Gegensätze: wo die eine absolut herrscht, ist die andere nicht vorhanden. Gewalt tritt auf den Plan, wo Macht in Gefahr ist; überlässt man sie den ihr selbst innewohnenden Gesetzen, so ist das Endziel, ihr Ziel und Ende, das Verschwinden von Macht. [...] Gewalt kann Macht vernichten; sie ist gänzlich außerstande, Macht zu erzeugen“ (Arendt 1970, S. 57). Diese Einschätzung ist dabei Folge ihres Machtverständnisses, das zentral durch Zustimmungs- wie Verknüpfungsmöglichkeit gekennzeichnet ist: Macht – so Arendt immer wieder – ist die „menschliche Fähigkeit, nicht nur zu handeln oder etwas zu tun, sondern sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln“ (ebd., S. 45); „über Macht verfügt [daher] nie ein Einzelner; sie ist im Besitz einer Gruppe und bleibt nur solange existent, als die Gruppe zusammenhält. Wenn wir von jemandem sagen, er ‚habe die Macht‘, heißt das in Wirklichkeit, dass er von einer bestimmten Anzahl von Menschen ermächtigt ist, in ihrem Namen zu handeln“ (ebd.).

8 So hatte Dahrendorf in einem Lexikonartikel Max Webers Definition (vgl. Weber 1972, S. 28) etikettiert.

„Möglichkeitsfeld“ (ebd., S. 255) operiert und, indem es anstachelt, eingibt, ablenkt, erleichtert oder erschwert und begrenzt, „mögliche Handlungen“ „mehr oder weniger wahrscheinlich“ (ebd., S. 255) zu machen sucht; „regieren heißt in diesem Sinne“ – so Foucaults Erläuterung der „Tätigkeit des Anführens“ (ebd., S. 255) –, „das Feld eventuellen Handelns anderer zu strukturieren“ (ebd.), ohne jedoch dabei das jeweilige ‚Sich-Verhalten‘ und ‚Sich-Führen‘ der solchermaßen ‚Angeführten‘ zu übergehen und deren wie auch immer bedingte „Freiheit“ (ebd.) zu negieren. Unmissverständlich notiert er: „Macht wird nur auf ‚freie Subjekte‘ ausgeübt und nur sofern diese ‚frei‘ sind. [...] Dort, wo die Determinierungen gesättigt sind, existiert kein Machtverhältnis“ (ebd.). Zum anderen illustrieren Foucaults genealogische Arbeiten eindrücklich die Vielfalt historischer Machtformationen und belegen deren Wandel von der souveränen Macht, die qua Normierung und Repression überwiegend verbietet und ausschließt, über die Disziplinar- und Integrationsmacht, die qua Normalisierung reguliert und einschließt, bis hin zu Bio- und Pastormacht, die unter der Maßgabe einer produktiven Lebensermöglichung ebenso Bedingungen wie Selbsttechnologien zu figurieren suchen⁹. „Man könnte sagen“, so ließe sich mit Foucault bündeln, „das alte Recht, sterben zu machen und leben zu lassen wurde abgelöst von einer Macht, leben zu machen und sterben zu lassen“ (Foucault 1977, S. 167), sodass der damit bloß angedeutete Wandel der Machtformationen auch als zunehmende Rückverlagerung und Tieferlegung einer direkten wie weitgehend negativ operierenden Handlungsmacht¹⁰ zugunsten unterschiedlicher Formen einer eher indirekten und produktiven Kontroll-, Konditional- und Strukturmacht nachvollzogen werden kann, die am ebenso leiblichen wie reflexiven Selbstverhältnis ansetzen und insgesamt auf ‚freiwilligen Gehorsam‘ zielen. Folgerichtig wird Macht bei Foucault nicht auf Subjekte „angewandt“ (Foucault 1999, S. 39), sondern diese sind selbst „eine der ersten Wirkungen der Macht“, sodass das Subjekt „nicht das Gegenüber der Macht“ ist, sondern seinerseits selbst ein bloßer „Machteffekt“ (ebd.).

Foucaults historische Analysen der „verschiedenen Verfahren, durch die in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden“ (Foucault 1994, S. 243), stellen aber vor ein systematisches Problem, das Judith Butler jüngst als ‚Paradoxon gleichzeitiger Unterwerfung und Erzeugung‘ (vgl. Butler 2003, S. 59; Butler 2001) rekonstruiert und

9 Vgl. dazu ausführlicher die präzise Rekonstruktion der Foucaultschen Machtfiguren in Lemke 1997; auch wenn sie sich in ihrer Abfolge einer dauernden Selbstkorrektur Foucaults verdanken, so lassen sie sich doch – mit Blick von hinten – auch als ‚Typologie‘ lesen, die die verschiedenen Dimensionen zu markieren erlaubt: als ‚direktes Handeln‘ qua Repression und Negation, als ‚indirektes‘ bzw. ‚konditionales Handeln‘ qua Disziplinierung (der Körper) und Pastormacht (über die Seelen) wie schließlich als ‚Strukturmacht‘ qua Arrangement und Struktursetzung. Vgl. auch hier ausführlicher Ricken 2005.

10 Dass auch diese erste Einschätzung bereits eine Verkürzung der Problematik souveräner Macht darstellt, macht Foucault immer wieder deutlich: „Wenn sie [die Macht] nur repressiv wäre, wenn sie niemals etwas anderes täte als Nein sagen, ja glauben Sie denn wirklich, dass man ihr gehorchen würde? Der Grund dafür, dass die Macht herrscht, dass man sie akzeptiert, liegt ganz einfach darin, dass sie nicht nur als neinsagende Gewalt auf uns lastet, sondern in Wirklichkeit die Körper durchdringt, Dinge produziert, Lust verursacht, Wissen hervorbringt, Diskurse produziert“ (Foucault 1978, S. 35).

anerkennungstheoretisch zu lesen versucht hat. Ihre scharfe Pointierung, dass das ‚Subjekt‘ weder der Macht vorgängig sei, sodass diese jenes dann reguliere und unterwerfe, noch bloß als deren nachgängiges Produkt konzipiert werden dürfe, indem jenes von dieser allererst hervorgebracht würde, markieren nicht nur die Untauglichkeit eines jeden individualtheoretischen Aufrisses, sondern führen auch ein in ein komplexes Denken von Differenzen und Relationen. Butlers anerkennungstheoretische Weichenstellung, die Genese des Selbst vom Anderen her zu denken, ohne es dabei auf den Anderen kausal zurückzuführen, ist aufschlussreich und öffnet den Horizont der Machttheorie für Fragen der Negativität und Alterität. „Wir entwickeln“, so Butlers leitende These, „ein Verhaftetsein mit uns selbst über vermittelnde Normen, die uns einen Sinn für das zurückgeben, was wir sind, Normen, die unsere Anteilnahme an uns selbst kultivieren“ (Butler 2003, S. 62), ohne diese jedoch in einem mechanischen Sinne zu produzieren. Daraus folgt zunächst: weder ist Selbstverhaftung, so Butler im kritischen Rückgriff auf Spinozas Theorem des ‚conatus essendi‘ (vgl. Spinoza 1977, S. 272ff.), als eine unmittelbare und transparente Beziehung des Selbst zu sich selbst möglich, gefährdet doch „die Nichtbefolgung dieser Normen die Fähigkeit [...]“, so Butler, „sich einen Sinn für den eigenen fortwährenden Status als Subjekt zu erhalten“ (ebd. 63), sodass es „ohne Anerkennung [...] kein Subjekt“ gibt (Butler 2003, S. 63); noch gewährt letztlich bloße „Unterordnung eine Form der Anerkennung“ (Butler 2001, S. 14), „erfährt man [doch] in der Konformität selbst das Zeichen seiner Beschränkung“ (Butler 2003, S. 64). Butlers Auswertung dieser – in der Tat an Kierkegaards Verzweiflungsanalysen erinnernden¹¹ – Figur ist bedeutsam: „um zu sein“, so formuliert sie eindrücklich, „müssen wir [ebenso] anerkennbar sein“ (ebd., S. 64), wie zugleich „die Normen in Frage stellen, durch die uns Anerkennung zuteil wird“, sodass ‚Selbstsein‘ immer auch heißt, im „Ruf nach neuen Normen“ der Anerkennung unser „eigenes Sein zu gefährden“ (ebd.), uns von uns selbst abzulösen und die mühsam erworbene Selbstidentität immer wieder neu preisgeben zu müssen. Butlers Weigerung aber, der benannten Differenz und dauernden Selbstverschiebung ein wie auch immer verstandenes ‚Ureigenes‘ zu unterlegen, das sich darin zur Geltung brächte, macht nicht nur verständlich, dass das Selbst sich nur in Selbstbezug wie Selbstentzug gebrochen zu konstituieren vermag, sondern erlaubt auch, den Zusammenhang von Selbst- und Distinktionspraktiken, wie sie insbesondere von Bourdieu vielfältig untersucht worden sind (vgl. exemplarisch Bourdieu 1982), mindestens systematisch nachzuvollziehen und das Problem einer vermeintlich bloß ‚komparativen Existenz‘ gerade nicht als moralisch-bürgerliche Selbstverfehlung oder sozialisatorisch bedingte ‚Unreife‘ abzuwehren¹².

11 In ‚Die Krankheit zum Tode (1849) benennt Kierkegaard zweierlei Formen dieser Verzweiflung: „verzweifelt man selbst sein wollen“ wie „verzweifelt nicht man selbst sein wollen“ (Kierkegaard 1992, S. 8). Beides aber – „mit aller Macht aus eigenem Vermögen und allein aus eigenem Vermögen“ man selbst sein zu wollen wie „sich selbst los werden zu wollen“ (ebd. 9) – ist nicht möglich und führt so notwendig in – Verzweiflung.

12 Vgl. dazu ausführlicher auch Waldenfels‘ phänomenale Analysen zum „Ausser sich und zwischen uns“ (Waldenfels 2002, S. 186-233, insbes. S. 204), die den Prozess der Selbstkonstitution eindrücklich als Selbstspaltung, Selbstteilung, Verschiebung und Selbstverdopplung re-

Butlers zentraler Befund – „Nur indem man in der Alterität beharrt, beharrt man im ‚eigenen‘ Sein“ (Butler 2001, S. 32) – ist machttheoretisch daher doppelt aufschlussreich und nimmt die beschriebene Ambivalenz der unaufhebbaren Verwiesenheit an Andere als dem zentralen ‚Feld der Macht‘ auf: „Ohne Appetit“, so formuliert sie zunächst, „wären wir frei von Zwang; weil wir aber von Anfang an dem ausgeliefert sind, was außer uns ist und uns den Bedingungen unterwirft, die unserer Existenz Form geben, sind wir“ „verletzlich gegenüber denen [...], die uns unser Brot versprechen“, und „in dieser Hinsicht unwiderruflich möglicher Ausbeutung ausgesetzt“ (Butler 2003, S. 67). Die Führung des eigenen Lebens aber immer nur in und unter Führungsbedingungen anderer erlernen und praktizieren zu können, impliziert immer Abhängigkeiten von anderen, macht aber auch – für und vor sich selbst – anfällig für „Identitätsverlockungen“ (ebd., S. 122) und Vollständigkeits- wie Unabhängigkeitsversprechungen, indem gerade die Unfähigkeit, „in einem selbstidentischen Sinne ‚sein‘“ zu können (Butler 2001, S. 123), als mindestens prinzipiell überwindbarer und insofern (vermeintlich) selbstverschuldeter ‚menschlicher Makel‘ – wie es Philip Roth so wunderbar dargestellt hat (vgl. Roth 2002)¹³ – ausgegeben wird.

Negativität, so ließe sich nun diese zweite Erkundung bündeln, ist mit Macht mehrfach verknüpft: *erstens* ist sie als Nichtfestgelegtheit und Nichtbestimmtheit *Bedingung* der Möglichkeit, sich selbst handelnd festzulegen und als sich selbst allererst hervorzubringen; *zweitens* ist sie aber auch als Anderenverwiesenheit und Angewiesenheit *Bedingung* aller Macht, auf andere überhaupt einwirken zu können, und insofern durchgängiges *Strukturmoment* derselben; schließlich ist sie *drittens* als Nichtpassung, Fremdheit wie Entzogenheit auch *Thema* eines jeden Machtagierens, insofern das ‚Eigene‘ nur am ‚Fremden‘ gewonnen werden kann und dazu verleitet, in der Bestimmung und Aneignung anderer sowohl der eigenen als auch fremden Entzogenheit und Andersheit zu entkommen zu suchen – sei es als Unterwerfung und Abwertung anderer zu Zwecken zentrischer Selbststabilisierung und Selbstaufwertung, sodass die Negation des anderen als Anderen die eigene Verwiesenheit, Bedingtheit und daraus resultierende Verletzlichkeit vermeintlich zu minimieren erlaubt; sei es als Unterwerfung unter andere zu Zwecken gesicherter Anerkennung und Selbstvermeidung, sodass die Negation des

konstruieren. Entscheidend ist: Entzogenheit aber ist – qua Relationalität – konstitutives Moment eines jeden Selbstbezugs und gerade nicht nachträgliche ‚Entfremdung‘ vorgängiger Selbstvertrautheit.

- 13 Auch wenn Roth's Roman sich auf der Oberfläche als tragische ‚Geschichte eines Geheimnisses‘ lesen lässt, das Coleman Silk – der Protagonist des Romans – sein Leben lang zu verbergen sucht, so ist doch mit dem ‚menschlichen Makel‘ bei Roth mehr markiert als nur dessen (verborgene) Abstammung: „Die Berührung durch uns Menschen hinterlässt einen Makel, ein Zeichen, einen Abdruck“ (Roth 2002, S. 271). So ist der ‚Makel‘ nicht nur „untrennbar mit dem Dasein verbunden“ (ebd.), so dass jede „Phantasie der Reinheit“ bloß „verrückt“ (ebd., S. 272) ist; vielmehr ist er weniger Zeichen denn Inbegriff jener „schrecklichen, elementaren Unvollkommenheit“ (ebd.), die mit Berührung und Angewiesenheit einhergeht und die Menschengeschichte allererst in Gang bringt: die Menschen „sind kleinlich. Sie streiten sich. Sie kämpfen miteinander. Sie hassen. Sie morden. Sie ficken. [...] All der Wahnsinn, den das Begehren gebärt“ (ebd.).

eigenen Selbst vermeintlich auch von dessen Bedrängtheit und Riskanz suspendiert. Zugespitzt formuliert: nicht nur, weil wir auf die Anerkennung anderer angewiesen sind und bleiben, sind wir regierbar; sondern auch, weil Andere und wir uns selbst immer auch entzogen sind, wollen wir regieren.

Das alles aber legt nahe, die Macht der Macht in einem geschickten ‚Prozessieren von Negativität‘ zu justieren und als ambivalente Strategie gleichzeitiger Affirmation und Negation derselben zu verstehen; folgerichtig sind die ‚Gesetze der Macht‘, wie sie Robert Greene eindrucksvoll zusammengetragen hat (vgl. Greene 1999), allesamt auf der gekonnten Vorspiegelung eigener Souveränität auf Kosten der subtilen Ausnutzung fremder Verletzlichkeit aufgebaut und verlangen eine erstaunlich hohe phänomenologische Kompetenz. Christa Wolfs Frage aber, wer uns je beigebracht habe, Freude aus Verunsicherung anderer zu ziehen, findet vor diesem Hintergrund ihre erste Auslegung.

3. Aspekte einer pädagogischen Praxis der Negativität – Oder die Frage nach der Lehrbarkeit von ‚Freude aus Verunsicherung‘

Auch wenn nahezu durchgängig nicht bestritten wird, dass Phänomene der Negativität für pädagogische Probleme ebenso zentral wie konstitutiv sind, insofern sowohl Lehren und Unterrichten als auch Erziehen nicht nur immer auf jene – hier bereits diskutierte¹⁴ – Negativität des Lernens zu antworten haben, sondern ihrerseits von Negativität vielfältig durchschnitten und in sich gebrochen sind, können sie doch das, worauf sie zielen, nicht einfach herstellen, so ist der pädagogische und insbesondere schulische Umgang mit Negativität doch überaus ambivalent: nicht nur, weil Bloßstellung und Beschämung als wenn auch weitgehend ungeeignete und theoretisch geächtete pädagogische Mittel doch immer wieder neu praktiziert werden; auch nicht nur, weil Negativität im schulischen Handeln zwischen Lernenden und Lehrenden geradezu umgekehrt proportional verteilt ist und sich daher als Kampfplatz geradezu anbietet; sondern vor allem, weil die ‚Logik der Schule‘ (vgl. Leschinsky 2003) selbst einen ‚double bind‘ in sich birgt und flächendeckend institutionalisiert hat, der nur als gleichzeitige – oft bloß rhetorische – Wertschätzung und offen betriebene Abwertung von Negativität beschrieben werden kann und ungemein wirksam ist. Was auf den ersten Blick vielleicht bloß wie ein ‚Zerrbild von Schule‘ aussehen mag, erweist sich aber mit Blick auf die oft unwillentlich erzeugten sozialisatorischen Effekte des schulischen Arrangements von Lehr-Lern-Prozessen und der entsprechenden Organisation von Sozialbeziehungen als überaus weit verbreitete Erfahrung, die im Ausruf ‚Wir sind hier doch nicht in der Schule!‘ ihren lebensweltlich unmittelbar einleuchtenden Niederschlag längst gefunden hat. Ich erinnere – bloß exemplarisch – an zwei, oft kritisch traktierte, aber kaum praktisch sus-

14 Vgl. dazu in diesem Band die Beiträge von Meyer-Drawe wie Koch wie insgesamt Buck 1989, Koch 1995, Meyer-Drawe 1996 und Benner 2003a. Im folgenden werde ich mich allerdings nicht auf eine Rekonstruktion des Zusammenhangs von Bildung und Negativität in (bloß) systematischer Absicht einlassen, sondern der überaus problematischen praktischen Bedeutung von Negativität im und für das pädagogische Handeln direkt nachzugehen versuchen.

pendierte Widersprüche (auch der eigenen Praxis): trotz aller pädagogisch bisweilen kitschigen Beteuerungen, dass es doch hauptsächlich darum ginge, neugieriges, weltoffenes und geradezu erfahrungshungriges Fragen zu lernen, dominieren noch oft genug lenkende und kontrollierende Lehrerfragen den Schulalltag, die nicht nur die Antwort schon jeweilig wissen, sondern auch das ‚Antworten‘ überhaupt belohnen; nicht ‚Fehlerfreundlichkeit‘ und jene immer wieder beschworene ‚Fehlerkultur‘ (vgl. Oser 1998), sondern oft nur oberflächliches ‚Bescheidwissen‘ und eine ‚Kontroll-‘ und ‚Täuschungskultur‘ prägen die Schulerfahrungen auch noch weit über die Schule hinaus. Was so die Form schulischen Wissens kennzeichnet, gilt auch für die Form schulisch etablierter Sozialität: nicht Individualisierung und mehr oder weniger solidarische Sozialisierung, sondern Nivellierung und wechselseitige Konkurrenz bestimmen eine Interaktion, in der oft genug – wie Thiemann formuliert hat – die „gelungene Selbstinszenierung das Scheitern der anderen [...] herbeiwünschen muss“ (Thiemann 1985, S. 73) und alle Beteiligten immer wieder neu in die „Vereinzlung“ (ebd.) treibt¹⁵. Sicherlich, es gibt viele und vielleicht auch zunehmend mehr Ausnahmen, die Regel sind sie dennoch nicht; doch nicht persönliches Versagen oder gar pädagogische Grausamkeit, sondern überwiegend strukturelle Gegebenheiten bedingen eine Form schulischen Handelns, die – etwas überpointiert: statt in Welt einzuführen und ‚Selbst-‘ und ‚Weltwissen‘ zu ermöglichen – immer wieder neu Immunisierung gegen andere und anderes pädagogisch inszeniert, weil sie schließlich – auf beiden Seiten – doch auf Souveränität zielt: als täuschende Selbstrepräsentation, die einen Teil des eigenen Selbst exkommunizieren muss (vgl. Thiemann 1985, S. 76), ebenso wie als – wenn auch unterschiedlich praktizierte – souveräne ‚Coolness‘ und Indifferenz gegenüber Lehrenden, Lernenden und Inhalten.

Es ist die – schulisch nahezu allgegenwärtige – Form der Prüfung, die nicht nur die beiden Beispiele miteinander verknüpft, sondern als die wohl zentrale Figur schulischer Subjektivation überhaupt gelten kann¹⁶: in ihr wird *erstens* – in einer gewissen Analogie zur Beichte – das Subjekt als Subjekt eines Wissens allererst hervorgebracht, indem es einer asymmetrischen Sichtbarkeit unterworfen wird, wie Foucault in seiner Mikrostudie zur Prüfung skizziert hat (vgl. Foucault 1976, S. 238-250); *zweitens* wird der einzelne in einer Operation gleichzeitiger Individualisierung und Totalisierung von anderen getrennt und auf einer allgemeinen Matrix klassifiziert, sodass Schüler noch heute mehr

15 Einen kleinen, vielleicht einseitigen Einblick bieten Thiemanns ‚Schulszenen‘ (Thiemann 1985), die sich – empfehlenswert bis heute – durchaus als eine kleine Phänomenologie schulischen ‚Herrschen[s] und Leidens‘ lesen lassen. Thiemanns Beispiele – u.a. das Gelächter, die Demütigung, die konzentrierte Duckhaltung und das körperliche Wegtauchen – illustrieren eine institutionalisierte „Doppelbödigkeit“ (ebd., S. 76), die alle schulischen Sozialformen (auch noch in ihren Ausnahmen!) bestimmt und Vertrauen immer wieder unterminiert: „Man lacht, auch wenn einem nicht danach zumute ist, redet über ein Thema, das einen eigentlich nicht interessiert, bestätigt Ansichten, auch wenn man andere hat“ (ebd., S. 77).

16 Vgl. dazu auch Foucault 1976, der in einer kurzen ‚Genealogie der Prüfung‘ die zentralen Elemente derer Form der Subjektivierung – wenn auch noch überwiegend disziplinärtheoretisch – benennt. Die von ihm angemahnte „Geschichte der Prüfung“ (ebd. 238) wartet m.W. allerdings bis heute auf ihre machttheoretische Rekonstruktion; vgl. dazu Rauschenberger 1999, Grünig 1999 wie auch Ricken 2005.

über sich und ihre Leistungen zu wissen glauben, wenn sie ihre Note im Vergleich mit anderen sehen können und nicht inhaltliche Rückmeldungen zur Kenntnis nehmen müssen, – mit der Folge, dass weniger die Leistungsüberprüfung selbst als deren mit letztlich empfindlichen Sanktionen bewehrte komparative Grammatik und Bewertung das Geschäft der Prüfung kennzeichnet; *drittens* wird der einzelne einem ‚double bind‘ gleichzeitiger Selbstaffirmation und Selbstnegation unterzogen, der schließlich nur dazu taugt, zum eigenen Besten geführt werden zu müssen, und so als Kern pastoraler Machttechniken gelten kann. Bereits Humboldts, das flächendeckende Prüfungsgeschäft allererst mitinitiierende Stellungnahme ‚Über Prüfungen‘ von 1810 illustriert diesen ‚double bind‘ eindrücklich, empfiehlt er doch den Prüflingen, „dass man die Prüfungen mit einer gewissen Freudigkeit ergreift und sie als eine Gelegenheit, seine Kräfte zu üben und zu beweisen ansieht“ (Humboldt 1903, X, S. 240).

Ich breche ab; auch pädagogisch – so meine Schlussbilanz – ist mit Negativität ein ebenso zentrales wie widersprüchliches Feld markiert: so wie jedes Lernen nur in Gang gehalten wird, solange Negativität als Strukturmoment desselben anerkannt, institutionell geschützt und respektiert wird, so ist auch jedes Lehren bleibend an eben diese Negativität gebunden, sodass weder nur vermeintlich mögliches Instruktionshandeln noch die Umcodierung der Lehrerrolle zum bloßen Lernmoderator der Negativitätsproblematik zu entkommen vermag. Gerade weil aber Lehrer und Schüler sich allererst wechselseitig konstituieren und so aufeinander angewiesen bleiben (vgl. Meyer-Drawe 1996), ist es ratsam wie hilfreich, eine dritte Facette der Negativitätsproblematik in den Mittelpunkt zu rücken und die Fallibilität und ‚Negativität des Wissens‘ selbst pädagogisch zu nutzen; eine solche Perspektive erlaubte, die an Lernen und Lehren unweigerlich gekoppelte Nichtsouveränität (entlastend) an die Offenheit des Wissens selbst zu binden¹⁷.

17 Dass Lernen einhergeht mit der Fähigkeit, sich verunsichern zu lassen und schließlich gar sich selbst verunsichern zu können, ist weithin bekannt; dass aber auch jedes Lehren als ‚Freude an‘ und ‚aus Verunsicherung‘ an eben diese Nichtsouveränität gebunden ist, wird nur allzu gern umwillen eigener Souveränität übersehen. Aber bereits der Charakter jeden Wissens selbst verpflichtet darauf, lässt sich doch kein Wissen als definit und endgültig aufweisen (vgl. Gamm 2000); die grundgesetzliche Entscheidung, Schulen wissenschaftsanalog zu strukturieren und die Vorbereitung für das Lehramt in wissenschaftlichen Kontexten zu situieren, bietet dafür nicht nur alle Möglichkeiten, sondern bindet schulisches Lehren und Lernen an diese Form des Wissens. Aber auch didaktisch ist eine strukturelle Berücksichtigung von Negativität unerlässlich: gerade weil und indem Lernen immer ‚Erfahrung mit Erfahrung‘ ist, hängt jedes ‚Was‘ des Lernens von seinem ‚Wie‘ ab und schlägt sich als ‚Haltung‘ nieder (so dass die Rahmung schulischen Handelns mindestens ebenso wichtig ist wie deren ‚Stoff‘). Das aber verlangt schulisch – und nicht nur bloß reformpädagogisch – mindestens zweierlei: die (soweit wie mögliche) Aufhebung der Unterrichtstaktung, die nur zu signalisieren taugt, dass es nichts gibt, was längerer Beschäftigung und Einarbeitung lohnte; und die Vermeidung sozialer Selektion und Exklusion als Antworten auf problematische Lernprozesse, sei es als Aufhebung der Versetzungsregel, sei es als Abschaffung der frühen Differenzierung und Selektion zwischen gravierend unterschiedlichen Schultypen. In der Tat bedenkenswert sind daher verschiedene – politisch nur sehr verhalten aufgenommene – Vorschläge des Zukunftsrates NRW zur Neustrukturierung des Bildungssystems (vgl. dazu Kap. 2 in Zukunftsrat NRW 2004).

„Freude [aber] aus [eigener] Verunsicherung ziehn“ (Wolf 1983, S. 131) zu lernen, ist wohl kaum Gegenstand eines allererst noch zu erfindenden Unterrichtsfachs, sondern – ob wir es wollen oder nicht – ein zumeist bloß sozialisatorischer Effekt, der gebunden bleibt an die eigene Praxis der Negativität und unweigerlich erspürt wird. Unabdingbar ist daher eines: es genügt einfach nicht zu wissen, was man tut, oder gar zu wissen, warum man etwas tut; entscheidend ist – wie Foucault einprägsam formuliert hat – auch zu wissen, „was [das eigene] Tun tut“ (Foucault, zit. nach Dreyfus/Rabinow 1994, S. 219).

Literatur

- Arendt, H. (1970): *Macht und Gewalt*. München: Piper.
- Benner, D. (2003a): Zur Rolle der Negativität in Erziehung und Bildung. In: Beillerot, J./Wulf, C. (Hrsg.): *European Studies in Education. Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich*. Münster: Waxmann, S. 239-250.
- Benner, D. (2003b): Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Ders. u.a. (Hrsg.): *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 96-110.
- Bonsiepen, W. (1984): Art. Negativität. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 6, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 671-686.
- Bourdieu, P. (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.) (2000): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.) (2004): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Buck, G. (1981): *Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre*. München: Fink.
- Buck, G. (1989): *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der dialektischen Induktion*. Hrsg. von Ernst Vollrath. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Butler, J. (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2003): Noch einmal: Körper und Macht. In: Honneth, A./Saar, M. (Hrsg.): *Michel Foucault – Zwischenbilanz einer Rezeption*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 52-67.
- Dahrendorf, R. (1963): Art. Macht und Herrschaft, soziologisch. In: *Religion in Geschichte und Gesellschaft*, Bd. 4. Tübingen: Mohr, S. 569-572.
- Deleuze, G. (1992): *Differenz und Wiederholung*. München: Fink.
- Derrida, J. (1972): *Die Schrift und die Differenz*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Derrida, J. (1988): *Randgänge der Philosophie*. Frankfurt a.M./Berlin/Wien: Passagen.
- Dreyfus, H.L./Rabinow, P. (1994): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Weinheim: Beltz.
- Foucault, M. (1976): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, H.L./Rabinow, P. (1994): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Weinheim: Beltz, S.243-261.

- Foucault, M. (1996): *Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräche mit D. Trombadori*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1999): In *Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Frege, G. (1919/2003): *Die Verneinung*. In: *Logische Untersuchungen*, hrsg. von Patzig, G. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 58-73.
- Freud, S. (1925/1975): *Die Verneinung*. In: *Ders.: Studienausgabe Band III*. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 373-377.
- Gadamer, H.-G. (1999): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. In: *Ders.: Gesammelte Werke, Band I*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Gamm, G. (1994): *Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang aus der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gamm, G. (2000): *Nicht nichts. Studien zu einer Semantik des Unbestimmten*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Greene, R. (1999): *Power. Die 48 Gesetze der Macht*. München/Wien: Hanser.
- Grünig, B. (1999): *Zur Entwicklung schriftlicher Prüfungen. Geschichtliche Stationen*. In: Grünig, B. u.a. (Hrsg.): *Leistung und Kontrolle. Die Entwicklung von Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule*. Weinheim/München: Juventa, S. 117-157.
- Grünig, B./Kaiser, G./Kreitz, R./Rauschenberger, H./Rinninsland, R. (Hrsg.) (1999): *Leistung und Kontrolle. Die Entwicklung von Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule*, Weinheim/München: Juventa.
- Heidegger, M. (1985): *Einführung in die phänomenologische Forschung*. In: *Ders.: Gesamtausgabe. Abteilung II: Vorlesungen, Band 61*. Frankfurt a.M.: Klostermann.
- Humboldt, W.v. (1903): *Über Prüfungen für das höhere Schulfach*. In: *Ders.: Gesammelte Schriften*, Hrsg. von der Preußischen Akademie der Wissenschaften, Band X. Berlin: B. Behr, S. 239-242.
- Kant, I. (1956): *Mutmasslicher Anfang der Menschengeschichte*. In: *Ders.: Werke*. Hrsg. von Weischedel, W., Bd. VI. Wiesbaden: Insel, S. 83-102.
- Kierkegaard, S. (1992): *Die Krankheit zum Tode*. *Gesammelte Werke Abt. 24/25*, Hrsg. von Hirsch, E. und Gerdes, H. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kimmerle, H. (2000): *Philosophien der Differenz. Eine Einführung*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Koch, L. (1995): *Bildung und Negativität. Grundzüge einer negativen Bildungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Leschinsky, A. (2003): *Das pädagogische ‚Schisma‘. Wege zu einer Erklärung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49, S. 855-869.
- Lévinas, E. (1989): *Humanismus des anderen Menschen*. Hamburg: Meiner.
- Lévinas, E. (1992): *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*. Freiburg/München: Alber.
- Luhmann, N. (1969): *Klassische Theorie der Macht: Kritik ihrer Prämissen*. In: *Zeitschrift für Politik* 16, S. 149-170.
- Luhmann, N. (1975): *Macht*. Stuttgart: Enke.
- Luhmann, N. (2000): *Die Politik der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Masschelein, J. (2003): *Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken*. In: Benner, D. u.a. (Hrsg.): *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. 46. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 124-141.
- Masschelein, J. (2004): *‘Je viens de voir, je viens d’entendre.’ Erfahrungen im Niemandland*. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2004): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 95-115.
- Meyer-Drawe, K. (1996): *Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik*. In: Borrelli, M./Ruhloff, J. (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik II. Pädagogische Positionen*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 85-98.

- Oser, F. (1998): Negative Moral und Entwicklung – Ein undurchsichtiges Verhältnis. In: Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erziehungskultur 9, S. 597-608.
- Paris, R. (1998): Stachel und Speer. Machtstudien. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Paris, R. (1994): Autorität. In: Sofsky, W./Paris, R. (Hrsg.): Figurationen sozialer Macht. Autorität – Stellvertretung – Koalition. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 21-156.
- Peukert, H. (2000): Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Popitz, H. (1992): Phänomene der Macht. Autorität – Herrschaft – Gewalt – Technik. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Rauschenberger, H. (1999): Umgang mit Schulzensuren. Funktionen – Entwicklung – Praxis. In: Grünig, B./Kaiser, G./Kreitz, R./Rauschenberger, H./Rinninsland, R. (Hrsg.): Leistung und Kontrolle. Die Entwicklung von Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule. Weinheim/München: Juventa, S. 11-99.
- Rentsch, T. (2000): Negativität und praktische Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ricken, N. (2004): Menschen: Zur Struktur anthropologischer Reflexionen als einer unverzichtbaren kulturwissenschaftlichen Dimension. In: Jaeger, F./Liebsch, B. (Hrsg.): Sinn – Kultur – Wissenschaft. Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme. Band 1: Die Kultur in der Lebenspraxis: Zur Idee kulturwissenschaftlicher Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler, S. 152-172.
- Ricken, N. (2005): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Münster: Waxmann.
- Roth, P. (2002): Der menschliche Makel. München/Wien: Hanser.
- Schwartländer, J. (1973): Art. Macht, in: Handbuch philosophischer Grundbegriffe, Hrsg. von Krings, H. u.a. München: Kösel, S. 868-877.
- Simmel, G. (1992): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Sofsky, W./Paris, R. (Hrsg.) (1994): Figurationen sozialer Macht. Autorität – Stellvertretung – Koalition. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Spinoza, B.de (1977): Die Ethik [lat./dt.: Ethica. Ordine Geometrico demonstrata (1677)], übersetzt von Stern, J. Stuttgart: Reclam.
- Spitz, R.A. (1992): Ja und Nein: die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Stuttgart: Klett-Cotta.: Stuttgart.
- Thiemann, F. (1985): Schulzenen. Vom Herrschen und Leiden. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie – Psychoanalyse – Phänomenotechnik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Weber, M. (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Weinrich, H. (Hrsg.) (1975): Positionen der Negativität. Poetik und Hermeneutik Bd. 6. München: Fink.
- Wolf, C. (1983): Voraussetzungen einer Erzählung: Cassandra. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand.
- Zukunftsrat NRW (2004): NRW 2015 – Ressourcen nutzen, Regionen stärken. Bericht des Zukunftsrates NRW an die Landesregierung NRW. Düsseldorf.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Norbert Ricken, Universität Bremen, Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Postfach 330440, 28334 Bremen.

Marcelo Caruso

Inadäquation und Pädagogik

Von den Techniken der Produktion des Subjekts

1. Zum Problem

Es ist unüberhörbar. Das Verlangen nach Adäquation ist eine der häufigsten Forderungen, die in den aktuellen öffentlichen Bildungsdiskussionen die Runde machen. Der lateinische Ausdruck Adäquation umfasst einen breiten Fächer von Bedeutungen, der sich mit den Vorstellungen von „angemessen“, „entsprechend“, „passend“, „stimmig“, „analog“ und „Gemäßheit“ umschreiben lässt.¹ Dabei schwingt die Hoffnung auf eine gelungene Kombinatorik, auf ein Ineinandergreifen verschiedener Teile eines Prozesses und auf eine imaginierte Sinnhaftigkeit kompletter Zusammenhänge mit. In einer durch den Prozess der Adäquation konstituierten Wirklichkeit wäre die Welt – mit den in ihr sich abspielenden Vorgängen – durch die gegenseitige Anpassung an jeweils vorgegebene Wirklichkeiten und Funktionsweisen ausgezeichnet.

So wird im pädagogischen Diskurs immer wieder die Forderung laut, Pädagogen sollten doch auf die Begabungen und Bedürfnisse ihrer Schützlinge „angemessen“ eingehen. Dafür müssten selbstverständlich „entsprechende“ Lehrmittel bereitstehen. Durch die „passende“ Auswahl von Inhalten würde dann zusammen mit einer „stimmigen“ Unterrichtsplanung eine Szenerie erstellt, die sich idealerweise zur kindlichen Psyche „analog“ verhalte, sodass endlich die „Kindergemäßheit“ zur Richtschnur gelingenden und legitimierten Handelns erhoben werden könne.

Nicht nur im Universum des Klassenzimmers sind diese Forderungen und Denkweisen der Adäquation verbreitet. Sie kennzeichnen auch die öffentlichen Äußerungen über die Wechselbeziehungen zwischen Bildungs- und Sozialsystem, einschließlich aller anderen Systeme und Subsysteme. So fordern Arbeitgeber, aber auch die Lehrlinge selbst, dass das Bildungssystem Qualifikationen garantieren solle, die dem Profil der existierenden Arbeitsplätze entsprechen, das heute über den Begriff flexiblerer Kompetenzen definiert wird. Ein externer Bedarf wird damit im Rückgriff auf die Denkfigur der Adäquation, hier als Entsprechung gedacht, in eine der Bildungsarbeit systemeigene Forderung übersetzt. Stimmigkeit und Entsprechung werden auch bei den Diskussionen über politische Bildung und die Einführung in das demokratische Leben vorausgesetzt. Nicht zuletzt hat sich eine weitere Entsprechung herausgebildet, nach der sich diese Themenkomplexe möglichst an dem Expertenwissen und dessen Empfehlungen orientieren sollen. Obwohl die inflationäre Bedeutung von Expertenwissen bei weitem nicht nur ein Charakteristikum der bildungs- und schulpolitischen Diskurse ist, bestimmt die Präsenz der zarten Kindheit und der schutzwürdigen Jugend die Hochschät-

1 Siehe die Eintragungen „Adäquation“ bzw. „adäquat“ im www.wortschatz.uni-leipzig.de.

zung der Figuren der Bruchlosigkeit und der Entsprechung – hier als Adäquation zusammen gefasst. Im Begriff der Adäquation ist eine imaginierte Welt ohne Überlagerungen und Leerstellen als möglich unterstellt. Das Ineinandergreifen der Funktionen und Phänomene, die Reinheit der Begriffe, die Sinnstiftung durch eindeutige Identitäten und Grenzen konstituieren diese Denkfigur.

Die alte Idee der konstruktiven Rolle der Fehler beim Lernen, so wie sie Jean Piaget vor einem halben Jahrhundert dargestellt hat, ist immer noch nicht akzeptiert, ebenso wenig, wie die Rolle des Vergessens beim Lernen angemessen gewürdigt wird. Immer noch bleibt die kumulative Sicht des Lernens bestimmend. Vorstellungen der Adäquation schließen für die Arbeit der Subjektbildung nicht nur erhebliche Erfahrungen aus, sondern unterschätzen auch den Stellenwert der nicht stimmigen und nicht angemessenen Erfahrungen. In der folgenden Analyse von Unterricht als sozialer Interaktion wird daher die Vorstellung der Adäquation hinterfragt.

In einem ersten Schritt wird mithilfe der Gouvernementalitätstheorie von Michel Foucault, die dabei als Werkzeugkiste dient, die Arbeit der Negativität analysiert, wie sie im schulischen Unterricht, einer Urszene der modernen Pädagogik, abläuft. Um bestimmte Sackgassen der Foucault'schen Analyse, insbesondere im Bereich der Praktiken und der Subjektivität, zu vermeiden, wird der Komplex des Umgangs mit Negativität im Unterricht im Anschluss an Michel de Certeau erörtert. Der Beitrag schließt mit zwei Anmerkungen, die zu Fragen der Weiterführung der Reflexion über Negativität vom Begriff der Relation und vom Gegensatz zwischen Struktur und Ereignis her Stellung nehmen.

2. Gouvernementalität als analytischer Ansatz

Es mag in diesem Zusammenhang verwundern, dass ausgerechnet die Foucault'sche Analyse der Macht zur Kritik der Denkfigur der Adäquation herangezogen wird. Beklagte doch schon Jürgen Habermas (1985, S. 319), dass „der alles durchdringende normalisierende Einfluss einer allgegenwärtigen Disziplinarmacht [...] über die Dressur des Körpers in das tägliche Verhalten“ eingreife. Ist nicht das Modell einer Gouvernementalität, die weitgehend auf Disziplin und Techniken der Körperdressur fußt, nicht selbst ein Beispiel für eine bruchlose Kontinuität des kontrollierenden Blicks, für eine nahtlose Folge von Befehlen sowie eine durchrationalisierte, totalitäre Überwachung? Negiert nicht eine der zentralen Thesen der Machtanalytik Foucaults, welche besagt, dass die Macht nicht repressiv, sondern produktiv wirkt, die Arbeit der Negativität? Ist nicht Foucaults Begriff der Macht selbst ein schönes Beispiel von Adäquation? Seine Definition der Macht als einer stimmigen Welt der Kontrolle und der schlüssigen Strukturierung der Herrschaft, gipfelt doch in dem Satz: „Die Welt ist eine große Anstalt“ (Foucault 2002, S. 539).

Jedoch betont Foucault zugleich, dass die Disziplin nur einen Teil der Techniken und Prozeduren bei der Herausbildung der modernen Gouvernementalität ausmacht. Deshalb ist eine Gleichsetzung von Gouvernementalität und Disziplinierung nicht zulässig.

Unter „Gouvernementalität“ verstand Michel Foucault in seiner programmatischen Schrift von 1978, wie das französische Kompositum „Gouvernement“ und „Mentalität“ ausdrückt, eine „Mentalität des Regiert-Werdens“ (Foucault 1991; Lemke 1997). Dabei ging es Foucault tatsächlich um eine Zusammenführung der sich konsolidierenden Staatsform und der alten Techniken der pastoralen Macht, der Führung der Seelen und der Sorge um ihre Rettung, in die komplexere Konzeption der modernen Regierung. Nach seiner richtungsweisenden Hypothese wurde in der Moderne ein Prozess eingeleitet, in dem der souveräne Staat, zunächst in der urbanen Welt und in konfliktreichen Bündnissen mit den jeweils favorisierten Kirchen, alte Funktionen des Seelenheils und ihrer institutionellen Verankerung protegiert und dann direkt übernimmt bzw. reguliert (Foucault 1990a). Ein Denken der Vorsorge und der Prävention erfasste große Bereiche des Lebens. Die alten, im Bereich der Kirchen schon lange erprobten Formen der methodisierten Subjektbildung verließen die Räume der religiösen Institutionen (Foucault/Sennett 1990). Die stärkere Dichte des Sozialen in der Moderne lässt sich folglich als ein Produkt dieser vielfältigen Kopplungen und gegenseitigen Verstärkungen zwischen Subjekttechniken und Machtapparaturen interpretieren. Dieser Grundüberlegung folgend, etablierten sich Gouvernentalitätsstudien in den 1990er-Jahren als eine eigenständige Forschungsrichtung, die im Zwischenreich von Geschichte, Philosophie, historischer Soziologie und Psychologie angesiedelt ist (Dean 1999; Gordon 1991; Lemke 1997).

Regierung ist für Foucault „die Führung der Führungen“ (Foucault 1987, S. 255; Lemke 1997, S. 143). Foucault erinnert mit dieser Definition an den von Max Weber geprägten Begriff der Lebensführung (Gordon 1987). „Führung der Führungen“ impliziert, dass man die kollektive Führung der einzelnen Lebensführungen als die eigentliche Regierungstätigkeit betrachten kann. Diese einzelne Lebensführung ist nicht einfach eine empirische Größe – wie man tatsächlich lebt – aber auch keine vorgegebene Wirklichkeit, an die einfach eine kollektive Führung anschließt. Vielmehr beinhaltet sie Normen und Vorstellungen der Lebensführung, die sich dann eventuell im Verhalten wieder finden lassen und die es auch zu propagieren und einzuüben gilt (Foucault 1990b). Die Überschneidung von Konstitution der Subjektivität und Normen muss von bestimmten Institutionen und Mechanismen veranlasst werden. Deshalb wurde in der westlichen Frühmoderne eine ganze Reihe von Selbsterkundungstechniken eingeführt, zu deren aussagekräftigsten Vertreterinnen die katholische Beichte, die pietistische Tagebuchführung und die auf vielfältige Weise organisierte Bewusstseinslenkung durch Geistliche gehören. Diese Selbstführungen wurden nicht nur einzeln, sondern auch kollektiv artikuliert (ebd.).

Da in ihnen sowohl auf das Individuum wie auch auf das Kollektiv eingewirkt wird, erinnert dies an die pastorale Arbeit, die sich ebenfalls um das Seelenheil des Einzelnen wie auch um das der ganzen „Herde“ kümmert. Regierung ist also die Artikulation dieser heterogenen Ebenen in der Führungsarbeit. Der Begriff „Artikulation“ soll hier bewusst eine Veränderung der Identität und der Konfiguration der artikulierten Elemente zum Ausdruck bringen, die zumindest nicht reibungslos vonstatten geht (Laclau/Mouffe 2000).

3. Unterricht als Regierung: Zur strukturellen Negativität

Dass die Unterrichtssituation insgesamt als eine Regierungssituation bezeichnet werden kann, scheint demnach plausibel. Unterricht gilt ja auch in doppeltem Sinne als Regierung der Kinder (obwohl diese Auffassung in unserem freiheitlichen Verständnis von Schule und Unterricht mit einer gewissen Vorsicht zu genießen ist): Einerseits bildet der Unterricht eine der wichtigsten Alltagserfahrungen, in denen die Selbstführung in einer eminent sozialen Situation konstituiert wird. Andererseits soll der Unterricht ja auch eine kollektive Führung dieser einzelnen Führungen gewährleisten. Dass sich der Lehrer sowohl um die „Herde“ als auch um den Einzelnen kümmern soll, wobei er zwangsläufig in die Fußstapfen älterer Formen von Autorität tritt, ist fast selbstverständlich. Das mittlerweile auch von der expansiven Wirkung des Expertenwissens erfasste moderne Heil der Bildung muss dort in Form von Unterricht verabreicht werden. Die schulischen Techniken der Produktion des Subjekts spielen sich trotz zahlreicher Lockerungen und Abänderungen in dieser Situation des kollektiven Gehorsams ab.

Bevor hier der Unterricht als die Artikulation der Einzel- und der Kollektivführung beschrieben wird, ist kurz auf die Arbeit des Negativen in der doppelten Aufgabe der pastoralen Machtausübung einzugehen. Es lässt sich feststellen, dass die moderne Unterrichtsszenarie, genau wie die Unterrichtssituation, die kirchlichen Techniken der Führung und der Beeinflussung der Seele in abgewandelter Form weiterführt und somit nicht in einer Kontinuitätslinie mit den alten, handwerklichen Formen des Lehrerberufs steht. Alte Formen der Unterweisung in der Frühmoderne, die hauptsächlich im urbanen Bereich anzutreffen waren, legten einen großen Wert auf die einfache Qualifikation des Nachwuchses. Mit den Ausdrücken „Winkelschulen“ im deutschsprachigen Europa oder „dame schools“ in England werden Unterrichtssituationen bezeichnet, die von einer moralisierenden und langwierigen Arbeit am Subjekt abgesehen haben. In ihnen ging es in erster Linie um die schnelle Vermittlung grundlegender Kulturtechniken jenseits von kommunaler oder kirchlicher Aufsicht. Die Unterweisungsarbeit in diesen Räumen war – so James Van Horn Melton – „strictly utilitarian“. Danach ordneten Winkelschulen den Religionsunterricht dem Qualifizierungsbedarf unter (Van Horn Melton 1988, S. 11; McCann 1977). Mit dem Begriff des „Unterrichts“ und viel stärker mit dem Begriff des „erziehenden Unterrichts“ bezeichnete man eine Wende der Unterweisungsarbeit, in der es grundsätzlich um die methodische Bearbeitung der Subjektsdispositionen selbst (einschließlich dessen Moralisierung) ging. Eine solche Arbeit am Subjekt musste auf „Ressourcen“ zurückgreifen, die freilich nicht beliebig verfügbar waren. Der Bereich der kirchlichen Subjektpraktiken zeigte sich als viel versprechender Fundus von Techniken, um utilitaristische Vermittlungsszenen durch moralisierende und subjektbildende Strategien zu ersetzen (Hunter 1994).

Viel mehr als die alte Einübung der Kulturtechniken fungierten somit Predigt und Beichte als Vorbilder der moderneren Unterrichtstätigkeit. Während die Predigt eher auf die kollektive Artikulation der einzelnen (Lebens)Führungen abzielt, arbeitet die Beichte in individualisierenden Momenten an der Erarbeitung der Selbstführung. Dass die Reformer der Unterweisungsarbeit während des 18. Jahrhunderts diese Verbindung

zwischen Prozeduren der Religionspraktiken und der inneren Reform der Schulanstalten gesehen haben, ist vielfach beschrieben worden. Die Ausdrücke der „Unterrichtung in der Predigt“ bei August Herrmann Francke, des katechetischen Unterrichts seit der Aufklärung und die Ausführungen eines Heinrich Braun in Bayern illustrieren dies eindrucksvoll (Dussel/Caruso 1999, S. 41-80; Petrat 1979, S. 193-200). Bereits in der individualisierenden Beichte und in der kollektiven Predigt findet die Produktion von Unvorhersehbarem und von Irritationen statt.

Foucault selbst beschrieb in seinen Vorlesungen über die „Anormalen“ aus dem Jahre 1975 die unbeabsichtigten Konsequenzen der Verbreitung der Beichte als Normalisierungsstrategie. Dabei unterschied er zwischen zwei verschiedenen gelagerten Phänomenen. In den Berichten über Hexen und Hexenverfolgung erkannte er Situationen, in denen sich Frauen, die im eher ländlichen Bereich Reste der heidnischen Diskursformationen inszenierten, der Christianisierungswelle der Frühen Neuzeit widersetzen. Deutlich anders verhielt es sich aber bei dem wiederholten Aufflackern des katholischen Mystizismus. Nicht auf dem Land, sondern im urbanen Kloster, ereigneten sich Exzesse besessener Nonnen, die ihre Wahrheiten ungezügelt und ungefragt, nahezu zwanghaft, aussprachen (Foucault 2000, S. 189-192). Im Herzen der christlichen Institutionen zeigte sich diese Inszenierung nicht nur als ein Fall von psychischer Labilität in düsteren Räumen, sondern vielmehr als Sichtbarmachung der neuen Machttechnik des seelischen Besitzergreifens durch Fachkräfte der Seelenarbeit. Die Nonnen hatten im Gegensatz zu den vielen Hexen keinen Pakt mit dem Teufel geschlossen, sie wurden eher von ihm regelrecht erobert, ihre Körper wurden von ihm einfach okkupiert (ebd., S. 193-194).

Nach Foucault zeigten die konvulsivischen Nonnen auf symptomatische Weise die Okkupation und die Eroberung der eigenen Seele durch die Macht der Beichte und des Beichtvaters, der als neuer Technologie der Subjektivitätsarbeit fungierte. Ein unbeabsichtigtes „zu viel“ der Wirkung der Beichte ist bei diesen Szenen und Prozessen zu beobachten, ein „zu viel“, das im zwanghaften, nicht aufgeforderten Verbalisieren der Nonnen sichtbar wird. Demgegenüber gab es auch ein „zu wenig“ der Beichte, wie die vielen Fälle in den spanischen Vizekönigreichen Amerikas demonstrieren, in denen ein Sterbender, der kein Spanisch sprechen konnte, die letzte Beichte auch bei Pfarrern ablegen durfte, die ihn nicht verstehen konnten (Gruzinski 1991). Dazwischen kann man die verschiedensten Nuancierungen der Wahrheitsspiele, der verblühten Umschreibung sexueller Themen und andere vielfältige Abschwächungen und Kompromisse beobachten. In der modernen Schule bedeutete das im 19. Jahrhundert berühmte, gedankenlose Nachplappern des Katechismus ein „zu viel“ der prüfenden Individualisierungsmacht, das lückenhafte Verständnis desselben auch ein „zu wenig“ im Hinblick auf Gesinnungsbildung. In diesem Sinne ist die Produktivität der individualisierenden Machtverhältnisse per se keineswegs der Denkfigur der Adäquation verpflichtet.

Ob es nun am Scheitern der Absicht liegt, jede Regung des Subjekts wahrnehmen und lenken zu wollen, oder an den überdehnten Formen der Kontrolle und der Überwachung, die – wie beim Senatspräsidenten Daniel Paul Schreber (vgl. Schreber 1905/1995) – zu merkwürdigen Symptomen führten, die Machtausübung auf das Indi-

viduum und das daraus entstehende Machtverhältnis bilden einfach kein stimmiges Ganzes.

Wenn sich dies für die individualisierende Seite der pastoralen Arbeit bewahrheitet, so ist es für die kollektive Seite dieser Arbeit umso plausibler, was sich vornehmlich in der Predigt nachweisen lässt. Dass der gemeine Unterricht – später Frontalunterricht genannt – fast ausschließlich die Predigt zum Vorbild nahm, ist u.a. auch an der Persönlichkeit von August Herrmann Francke, der seinerzeit Predigt- und Erziehungsbücher schrieb, festzumachen. Eine kollektive Situation der methodisierten Adressierung war damals in der sozialen Welt nahezu unbekannt (Kirk 1988; Petrat 1979). Deshalb erbte der Frontalunterricht die Problemlage der kollektiven Situation der Predigt. Wie Norbert Schindler in seinen Arbeiten über die Volkskultur der Frühen Neuzeit gezeigt hat, war die kollektive Situation der Predigt keineswegs als eine Alleinherrschaft des Pastors zu verstehen. Über zahlreiche Predigten gibt es Berichte von Unruhe und Widerspruch (Schindler 1992). Darüber hinaus wurde den Pfarrern auch klar, dass eine schweigsame Haltung der Herde während der Predigt keineswegs als Zeichen einer vollkommenen Aufmerksamkeit gedeutet werden konnte. Die Predigtbücher waren deshalb nicht nur inhaltliche Hilfestellungen für die Vorbereitung der Predigten, sondern auch eine Reflexion über Wirkungen und Zugänge zu den sich widersetzenden Subjekten.

Auch in der Predigt als Szenerie lässt sich ein „zu viel“ und gleichzeitig ein „zu wenig“ beobachten, welche die Wirkungszusammenhänge komplizieren. Der moderne Unterricht musste sich mit dieser Problemstellung auseinandersetzen. Um einem „zu wenig“ der Aufmerksamkeit im Klassenzimmer entgegenzuarbeiten, mussten die Schulinspektoren noch am Ende des 19. Jahrhunderts immer wieder eine per Zufall organisierte Aufrufordnung nach der Lektion anmahnen. Es wurde für nötig empfunden, Kinder per Zufall zu befragen, um effektiv kontrollieren zu können, wer überhaupt aufmerksam war. Das bei den Lehrern weiterhin beliebte Aufrufen nach Sitzordnung musste deshalb abgeschwächt werden (Caruso 2003, S. 385-386). Zudem wurden die Auseinandersetzungen um die Verkleinerung der Schülerfrequenzen durch den Hinweis begleitet, dass ab 40 oder 60 Schülern der Lehrer den Frontalunterricht nicht mehr unter gleichzeitiger Absicherung der Aufmerksamkeit aller betreiben könne (ebd., S. 240-252). Ein „zu viel“ an Anschluss an das Subjekt bei der kollektiven Führung ist dem entstehenden reformpädagogischen Blick aufgefallen: Die konzentrierte Aufmerksamkeit im gemeinsamen Unterricht könne so nicht nur zu Müdigkeit führen, sondern sogar zu Unselbstständigkeit erziehen. Dagegen empfahl man eine andere, nicht bloß hörende Einbeziehung der Schüler (ebd., S. 359-375). Sowohl Predigt als auch kollektive Führung der Unterrichtssituation passten demnach nicht ins Bild der Adäquation, weil sie in ihren Wirkungen sehr häufig defizitär und/oder exzessiv waren.

Wenn diese Komponente der modernen Unterrichtsszenerie schon an sich eine Arbeit des Negativen erkennen lässt, artikuliert die Definition der Regierung als Führung der Führungen gleich zwei Ebenen, die nicht reibungslos aufeinander abgestimmt werden können. Diese Problemlage lässt sich am Beispiel der frontalen Ordnung des Unterrichts weiter diskutieren. Wenn man sich nur auf die disziplinarische Seite des Unterrichts konzentriert, könnte man die Ausführungen in *Überwachen und Strafen* als un-

missverständlichen Ausdruck der Idee der Adäquation verstehen. Bei der Ausweitung des Reviers des pädagogischen Blicks sei im 18. Jahrhundert eine neue, allumfassende Ökonomie des Lernens entstanden. Foucault schrieb: „Die Organisation eines seriellen Raumes war eine der großen technischen Mutationen des Elementarunterrichts, der das traditionelle System (ein Schüler arbeitet einige Minuten lang mit dem Lehrer, während die ungeordnete Masse der anderen ohne Aufsicht müßig ist und wartet) ablöst. Indem er individuelle Plätze zuwies, hat er die Kontrolle eines jeden und die gleichzeitige Arbeit aller möglich gemacht. Er hat eine neue Ökonomie der Lernzeit organisiert. Er hat den Schulraum zu einer Lernmaschine umgebaut“ (Foucault 1976/1994, S. 188-189). Was dieses Zitat als hermetische Machtstruktur suggeriert, kann dank der Kategorie der Artikulation, hier verstanden als Verdoppelung der in jeder der Führungspraktiken innewohnenden Negativität, aus einer anderen Perspektive genauer betrachtet werden.

Zunächst geht es darum, dass die Organisation einer kollektiven Lernsituation mit einem übersinnlichen Subjekt arbeitet, das – wie Horst Rumpf (1984) schon gezeigt hat – in der Frage des Lehrers vorzüglich zum Ausdruck kommt. Sie ist keineswegs als Frage an eine empirische Person zu verstehen, sondern vielmehr als Anrufung an ein Subjekt, das aus den im Klassenzimmer einzeln sitzenden Individuen transzendierende Charakteristika herausdestilliert. Dies sind die Merkmale, welche die Identität der Lerngruppe ausmachen. Der Lehrer adressiert seinen Unterricht an eine Gruppe, die zwar im Zusammenhang mit den sitzenden Einzelnen steht, nicht aber mit ihnen zu verwechseln ist. Die Gruppe als Adressat wird so konstruiert, dass dem Einzelnen zu dieser Anrufung ein je unterschiedlicher Zugang gewährt wird. Sie kann daher nicht lediglich als eine den Schülern externe Funktion verstanden werden.

Die Gruppe aber ist eine operative Größe mit eigener Konsistenz, was ihre variierende Kopplung an die individuellen Kognitions- und Erfahrungsprozesse bedingt. Wenn Foucault die Kontrolle eines jeden und die gleichzeitige Arbeit aller beschwört, ist der Unterschied zwischen den beiden Ebenen – der individuellen und der kollektiven Führung – besonders zu berücksichtigen. Bei der Artikulation von individuellem und kollektivem Lernen entsteht eine ganze Reihe von Schwierigkeiten und Herausforderungen, die die Gliederung des Schulsystems und die Binnendifferenzierung des Unterrichts in unterschiedlicher Weise betreffen.

In dem Universum dieser Artikulation kann die Frage des Lehrers für den einen zu komplex, für den anderen zu trivial, und für einen Dritten wiederum sehr ansprechend sein. In der Artikulation von Individuellem und Kollektivem entstehen deshalb durchaus Irritationen und Differenzen, die einen weiteren Aspekt der Negativität der Szenerie und der Grundstruktur des Unterrichts bilden. Eine Lehrerfrage ist demnach nie adäquat, sondern gründet verschiedene Distanzen zu den Einzelnen. Durch die Lehrerfrage entsteht auch ein „zu wenig“ und ein „zu viel“ zugleich, ein Defizit und gleichzeitig ein Exzess an Anschluss. Ein Defizit entsteht, wenn diese Frage für einige Adressaten einfach nicht verständlich genug ist. Ein Exzess entsteht, wenn die Frage so selbstverständlich und „dumm“ ist, dass sich Gleichgültigkeit und Langeweile einstellen. Über das Problem des Schwierigkeitsgrades hinaus kann man sehr wohl die Existenz von verschiedenen Formen des Anschlusses postulieren. Dies wäre der Fall, wenn die Frage verschieden

interpretiert würde, ein Hinweis darauf, dass die Schnittmenge zwischen dem Gefragten und den Schülerkräften äußerst heterogen sein kann.

So gesehen verdoppelten sich mit der Durchsetzung des Frontalunterrichts zur meist verbreiteten Technologie im Klassenzimmer die Probleme, die bei der individuellen und kollektiven Führung präsent waren. Dadurch dass sowohl das individuelle Lerntempo als auch die Lernlogik durch die kollektive Situation herausgefordert werden, entstehen Reibungen, Lücken, Unterbrechungen und Irritationen. Beeinträchtigt werden ebenso aber auch das kollektive Lerntempo und die kollektive Lernlogik, wie die wiederkehrende Forderung nach Individualisierung des Unterrichts deutlich macht.

Wie gezeigt, veränderte die Artikulation von Kollektivem und Individuellem die Selbstbezüglichkeit beider Lern- und Führungsmodelle dadurch, dass deren jeweils vorausgesetzte, reibungslose Funktionsweise intermittierend unterbrochen wurde. In diesem Sinne können wir hier von einer weiteren strukturellen Negativität der Unterrichtsszene als Artikulation von individuellem und kollektivem Lernen sprechen, wobei diese Negationen konstitutiv und prinzipiell unvermeidbar scheinen.

Wenn man den doppelten Charakter des Unterrichts als Artikulation im Auge behält, erscheint die mittlerweile klassische Diskussion um das Technologiedefizit der Erziehung und der Pädagogik in einem anderen Licht. Bekanntlich haben Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr hinsichtlich der Wirkung von Unterrichtsprozessen im Vergleich mit engen Kausalitätszuschreibungen von einem pädagogischen Technologiedefizits gesprochen. Da die Interdependenzen zwischen individuellen und sozialen Prozessen im Klassenzimmer die „Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungskapazität des Lehrers“ bei weitem übersteigen, plädierten sie dafür, „die Suche nach objektiven Kausalgesetzen in zwischenmenschlichen Beziehungen einzustellen und stattdessen zu fragen, aufgrund welcher Kausalvorstellungen die Menschen handeln“ (Luhmann/Schorr 1982, S. 15 und 18). „Mit Verwunderung“ hat Jürgen Diederich die Gegenthese aufgestellt, dass „die Schule [...] voller Technologie“ sei (Diederich 1982, S. 51). Dieser Strang ließe sich heute mit Verweis auf die Fülle an Vorschlägen und didaktischen Materialien, Leitfäden, Handbüchern sowie Motivations- und Methodentrainingsprogrammen weiterentwickeln. Man könnte geradezu von einer regelrechten Schwemme an technologischen Vorschlägen für das Klassenzimmer sprechen. Viele Lehrer finden die postmoderne Diagnose von der Unübersichtlichkeit der sozialen Verhältnisse in der eigenen beruflichen Situation bestätigt; sie sollten daher jeden technologischen Vorschlag einer strengen und allseitigen Überprüfung unterziehen. Defizit und Exzess an Technologie sind sehr treffende Beschreibungen der Unterrichtssituation, und zwar gerade aufgrund ihrer Gleichzeitigkeit.

4. Zur umgangsbedingten Negativität

Die strukturelle, durch die Artikulation beider Ebenen in der Szenerie des Klassenzimmers verdoppelte Unmöglichkeit der völligen Justierung von individuellern und kollektiver Führungstechnik kann man sehr wohl mit den im alten Disput zwischen struktu-

realistischen und handlungstheoretischen Ansätzen verwendeten Begriffen erfassen. Wir wissen zugleich, dass Strukturen in Handlungen aktualisiert werden, wenn man diese nicht in ein strukturalistisches Jenseits befördern will. In diesem Sinne hat der holländische Bildungshistoriker Willem Frijhoff vorgeschlagen, die theoretischen Ausführungen Foucaults über Disziplin und Disziplinierung um den Begriff der Taktik des französischen Historikers Michel de Certeau zu ergänzen (Frijhoff 1999). Bei de Certeau ging es um die Frage, welchen Umgang Subjekte in der Auseinandersetzung mit Disziplinstrukturen entwickeln. Ausgehend von der Sorge des transformativen, nichtlinearen Charakters der populären Kultur, rehabilitierte Michel de Certeau den Begriff der Aneignung, nach der sich die Strukturen bzw. die durchstrukturierten Gegebenheiten in den Praktiken der Interpretation, des Gebrauchs und des Konsums nicht einfach widerspiegeln. De Certeau charakterisierte sogar die Volkskulturen aus Geschichte und Gegenwart als eine Ansammlung von Praktiken des Umfunktionierens. Frijhoff übernahm diesen Vorschlag und schlug vor, die Spannungen zwischen den Praktiken der „Unterworfenen“ und den Disziplinierungen der „Mächtigen“ mit den Begriffen von Strategie und Taktik zu beschreiben.

Als „Strategie“ bezeichnete de Certeau eine „Berechnung von Kräfteverhältnissen“ seitens eines mit Macht und Willenskraft ausgestatteten Subjekts. Dieses Subjekt löst sich von seiner Umgebung, um dann die rationale Planung von Praktiken der anderen nach dieser Berechnung von Kräfteverhältnissen zu organisieren (de Certeau 1988, S. 87). So ist der moderne Frontalunterricht auch als Strategie von Schulmännern und Intellektuellen zu deuten, die Ordnungswillen und Ordnungsmacht in sich vereinigten und diese in der Umgestaltung älterer Formen des Lehrens und des Lernens anwandten. Demgegenüber ist unter Taktik ein „Kalkül“ zu verstehen, das von denjenigen angestellt wird, die sich mit diesen Strategien auseinandersetzen müssen. Die Taktik ist eher situationsabhängig und voller Finten. Sie profitiert von „Gelegenheiten“ (ebd., S. 89). De Certeau wollte auf diese Weise der kreativen Besetzung des öffentlichen Raumes durch benachteiligte Schichten, z. B. deren Konsum- und Deutungspraktiken etwa beim Lesen, zu analytischer Geltung verhelfen. Frijhoff wiederum betrachtete dieses Verständnis von Strategie und den sich ihr teilweise widersetzenden Taktiken als ein nützliches Konzept, um die Auseinandersetzung der verschiedenen Volksschichten im Prozess der ihnen aufgezwungenen Verschulung genauer zu analysieren (Frijhoff 1999, S. 94-99). Im Anschluss an Frijhoff lässt sich von einer umgangsbedingten Negativität bei der Führungssituation des Unterrichts sprechen. Während die strukturelle Negativität der Szenerie und die Grundmuster der dort erleichterten Interaktionen und Kommunikationen eine ganze Reihe von Irritationen, Fehlleistungen und Unvorhersehbarem implizierten, ist die umgangsbedingte Negativität diejenige, die eher dem Begriff des singulären Ereignisses zugeordnet werden kann. Diese Negativität kann auch zeitweilig die Form eines Widerstandsaktes annehmen. Dies war bei der Schülerin in der argentinischen Provinz Mendoza der Fall, die, von Ihrer Lehrerin hartnäckig in Sachen syntaktischer Analyse ausgefragt, einfach mit ihrer Geduld an ein Ende gelangte und mit der Frage konterte: „Warum kann man denn den Punkt am Satzende nicht analysieren?“ Nicht nur unterbrach das darauf folgende Lachen die Fragekette der Lehrerin, sondern die Schülerin

wurde darüber hinaus zum fragenden Subjekt, was in der unterrichtlichen Fragesituation natürlich keineswegs vorgesehen war.

In der umgangsbedingten Negativität sind die sowohl von Schülern als auch von Lehrern leidlich eingesetzten Widerstandsleistungen gut sichtbar. Der didaktischen Strategie der – minutenlangen – Befragung hielt die Schülerin eine Taktik der Selbstautorisierung, der Produktion von Sinndefiziten (Punkt als syntaktisch relevantes Element) und der Umkehrung des Frageverhältnisses entgegen. Jenseits aller emanzipatorischen Hoffnung dauerte es nicht lange, bis die „Normalisierung“ der didaktischen Situation und die gewöhnliche Autorität des Fragens wieder hergestellt waren. Die Handlung der Schülerin war ein Ereignis, das in der vorgegebenen Struktur nicht vorgesehen war und das eine momentane Umkehrung der Wissensverhältnisse ermöglichte, um dann natürlich sofort wieder absorbiert zu werden.

Für die Analyse solcher Situationen sind die Ausführungen de Certeaus mit dem Begriff der Strategie grundlegend. Die Strategie verschwindet in der Taktik nicht völlig, sie bleibt immer noch die Referenzgröße, in Bezug auf welche sich die kleineren Finten und Umkehrungen ihren Platz suchen. Die Auseinandersetzung mit den Strukturen macht diese nicht unwirksam; sie werden lediglich unterbrochen und bleiben immer als Kulisse für das eigene Handeln erhalten (de Certeau 1988, S. 105-112).

5. Ausblick

Dem durch so viel Kontingentes und Strukturelles durchlöchernten Bild der Unterrichtssituation möchte ich abschließend noch zwei Anmerkungen hinzufügen, die zur weiteren Problematisierung der Negativität innerhalb des Gouvernementalitätsansatzes beitragen.

Die Erste bezieht sich auf die vielfach zitierte These von der Macht als einem Kräfteverhältnis, einer Relation von Kräften (vgl. Schäfer 1995, S. 175). In seiner Studie *Of minimal things* schlug Rodolphe Gasché (1999, S. 9) vor, die Analyse von Relationen nicht nur in ihrer Positivität anzugehen, sondern auch der gleichzeitigen Entstehung des Nicht-Relationalen Aufmerksamkeit zu widmen. Gasché versteht eine Relation als ein „esse ad“, also nicht als ein Ding, sondern als ein „being-toward-another“. Eine solche Relation wird aktiviert, indem sie auf die Einladung eines „Relatum“, eines Relatierten, reagiert. Die Antwort kann aber auch ausbleiben oder unvollständig sein oder die Entsprechung verfehlen (ebd., S. 7-8). In diesem Sinne ist die Herstellung eines Kräfteverhältnisses als einer Relation der Kräfte eine Aufgabe, in der die Möglichkeiten sowohl der Relation als auch der Nicht-Relation präsent sind. Relation ist also nicht als Wesen, sondern eher als Ereignis, als „Event“, als Akt zu verstehen. Diese Ereignisse können vielfältige, heterogene Formen annehmen. „Encounter, arrival, address, contact, touch, belonging, distance, accord, agreement, determination, measuring, translation, and communication“ sind nur einige der Möglichkeiten (ebd., S. 11). In seiner Reflexion über diese in der westlichen Philosophie angelegte Grundvorstellung spricht Gasché deshalb auch von einem „unadäquaten Charakterzug“ (nonadquate trait) der Relatio-

nen, der sich als Orientierung an dem Anderen dennoch dieses Anderen nicht völlig bemächtigen kann (ebd., S. 195-221). Dass der Begriff des Machtverhältnisses alle diese Möglichkeiten subsumiert, könnte man als eine Reduktion der Potenziale in der Foucault'schen Theorie bezeichnen. Die positivierende Zwangsläufigkeit der Disziplinarmacht, die sich auf Relationen der Macht gründet, kann hingegen als unvollständig und strukturell fehlerhaft verstanden werden, weil dort die nichtharmonische Pluralität der Relationen und das Nicht-Relationale selbst am Werk sind. Die Beispiele der strukturellen Negativität der Unterrichtssituation zeugen von dieser Komplexität. Sie könnten daher zu einer weiteren Problematisierung des Foucault'schen Begriffs der Relation hinführen.

Die zweite Anmerkung weist darauf hin, dass es stets Kulissen der Negativität gibt, die deren Status konturieren. In der deutschen Tradition ist Negativität seit Hegel oft in Prozesse eingeordnet worden, die durch Dialektik – positive oder negative – gekennzeichnet sind. In diesem Sinne ist die Negativität ein Zwischenstadium oder, wie Dietrich Benner und Andrea Englisch im Hinblick auf das Lernen formulieren, ein Zwischenraum zwischen der Enttäuschung eines Vorwissens und der nachfolgenden Umstrukturierung eines neuen, verbesserten Wissens (Benner/Englisch 2004). Die Negativität der Unterrichtssituation, wie sie hier dargestellt wurde, zielt eher auf den fehlerhaften Charakter jeder Struktur, die darum strukturelle Negativität genannt wurde, und auf den ereignishaften Charakter der Subjekthandlungen, die als umgangsbedingte Negativität beschrieben wurden. Vor einigen Jahren hat Thomas Schäfer Foucaults Kritik der Gegenwart als eine Alternative zur „Dialektik der Aufklärung“ gewürdigt. Dabei betont er, dass in der Dialektik der Aufklärung „Geschichte“ in einem Zusammenhang mit den Grundbegriffen „Subjekt“, „gesellschaftliche Totalität“, „Entwicklung“ und „Dialektik“ steht und „entsprechend als ein einheitlicher und kontinuierlicher Prozess verstanden“ wird (Schäfer 1995, S. 171). Demgegenüber dienen die Begriffe „Dispositiv“, „Ereignis“ oder „Transformation“ dazu, „eher auf die diskontinuierlichen Aspekte historischer Veränderungen hinzuweisen“ (ebd.). In diesem Sinne kann die Machtanalytik Foucaults in Verbindung mit den Denkfiguren der Struktur und des Ereignisses als eine aussagekräftige Alternative gegen das Denken der Adäquation eingesetzt werden. Sowohl die Struktur als auch das Ereignis sind ihr zufolge grundsätzlich „unangemessene“ Größen.

Literatur

- Benner, D./Englisch, A. (2004): Critique and Negativity: Towards the Pluralization of Critique in Educational Practice, Theory and Science. In: *Journal of Philosophy of Education* 38, S. 409-428.
- Caruso, M. (2003): *Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in Bayerischen Volksschulen, 1869-1918*. Weinheim: Beltz.
- de Certeau, M. (1988): *Kunst des Handelns*. Berlin: Merve.
- Dean, M. (1999): *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications.

- Diederich, J. (1982): Bemessene Zeit als Bedingung pädagogischen Handelns. In: Luhmann, N./Schorr, K.-E. (Hrsg.) *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1982, S. 51-86.
- Dussel, I./Caruso, M. (1999): *La Invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Foucault, M. (1976/1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1987): Wie wird Macht ausgeübt? In: Dreyfus, H./Rabinow, P. (Hrsg.): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 251-261.
- Foucault, M. (1990a): *Omnes et Singulatim: Hacia una crítica de la razón política*. In: Foucault, M.: *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, S. 95-140.
- Foucault, M. (1990b): *Tecnologías del yo*. In: Foucault, M.: *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, S. 45-94.
- Foucault, M. (1991): *Governmentality*. In: Burchell, G./Gordon, C./Miller, P. (Hrsg.): *The Foucault Effect. Studies on Governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press, S. 87-104.
- Foucault, M. (2000): *Los Anormales*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. (2002): Die Welt ist eine große Anstalt. In Foucault, M.: *Schriften*. Band 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 539-541.
- Foucault, M./Sennett, R. (1990): *Sexualität und Einsamkeit*. In: Foucault, M. *Von der Freundschaft. Michel Foucault im Gespräch*. Berlin: Merve, S. 25-54.
- Frijhoff, W. (1999): *Foucault Reformed by Certeau: Historical Strategies of Discipline and Everyday Tactics of Appropriation*. In: Neubauer, J. (Hrsg.): *Cultural History after Foucault*. New York: Gruyter, S. 83-100.
- Gasché, R. (1999): *Of Minimal Things. Studies on the Notion of Relation*. Stanford (CA): Stanford University Press.
- Gordon, C. (1991): *Governmental Rationality: An Introduction*. In: Burchell, G./Gordon, C./Miller, P. (Hrsg.): *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press, S. 1-52.
- Gordon, C. (1987): *The Soul of the Citizen: Max Weber and Michel Foucault on Rationality and Government*. In: Lash, S./Whimster, S. (Hrsg.): *Max Weber, Rationality and Modernity*. London u.a.: Sage, S. 293-316.
- Gruzinski, S. (1991): *La Colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. siglos XVI-XVIII*. Mexiko: Fondo de Cultura Económica.
- Habermas, J. (1985): *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hunter, I. (1994): *Rethinking the School. Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*. New York: St. Martin Press.
- Kirk, S. (1988): *Unterrichtstheorie in Bilddokumenten des 15. bis 17. Jahrhunderts*. Hildesheim: Verlag August Lax.
- Laclau, E./Mouffe, Ch. (2000): *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen Verlag.
- Lemke, Th. (1997): *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität*. Berlin/Hamburg: Argument.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1982): *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. In: Luhmann, N./Schorr, K.-E. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11-40.
- McCann, Ph. (1977): *Popular Education, Socialisation and Social Control: Spitalfields 1812-1824*. In: McCann, Ph. (Hrsg.): *Popular Education and Socialization in the Nineteenth Century*. London: Methuen, S. 1-40.

- Petrat, G. (1979): Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland von 1750 bis 1850. München: Ehrenwirth.
- Rumpf, H. (1984): Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. Weinheim: Juventa.
- Schäfer, Th. (1995): Reflektierte Vernunft. Michel Foucaults philosophisches Projekt einer antitotalitären Macht- und Wahrheitskritik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schindler, N. (1992): Widerspenstige Leute. Studien zur Volkskultur der Frühen Neuzeit. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Schreber, D. P. (1905/1995): Denkwürdigkeiten eines Nervenkranken. Berlin: Kadmos Verlag.
- Van Horn Melton, J. (1988): Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria. Cambridge etc.: Cambridge University Press.

Anschrift des Autors:

Dr. Marcelo Caruso, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Vergleichende Erziehungswissenschaft, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.

3. Exemplarische Studien

Hans-Christoph Koller

Negativität und Bildung

Eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von Kafkas „Brief an den Vater“

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist eine bestimmte Fassung des Bildungsbegriffs im Anschluss an Rainer Kokemohr und Winfried Marotzki. Demnach handelt es sich bei Bildung um einen Prozess der Transformation grundlegender Kategorien oder Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses von Subjekten, die mit einer Problemlage konfrontiert werden, für deren Bewältigung die bisherigen Kategorien oder Figuren ihres Welt- und Selbstverhältnisses nicht ausreichen. Winfried Marotzki hat versucht, diesen Gedanken unter Bezug auf Batesons Konzept unterschiedlicher Lernebenen genauer auszuformulieren und Bildung als eine Art höherstufiger Lernprozesse zu begreifen, in denen nicht nur (wie es bei einfachen Lernprozessen der Fall sei) neue Informationen aufgenommen und verarbeitet werden, sondern in denen sich auch der kategoriale Rahmen der Informationsverarbeitung bzw. (mit Bateson formuliert) die „Interpunktionsweisen“ von Erfahrung ändern (vgl. Marotzki 1990, S. 32ff.). Rainer Kokemohr arbeitet an einer sprachtheoretischen Ausformulierung dieses Konzepts, die die sprachliche Verfasstheit von Welt und Selbstverhältnissen in den Mittelpunkt stellt und in der deshalb nicht von der Transformation grundlegender *Kategorien*, sondern von der Transformation grundlegender *Figuren* des Welt- und Selbstverhältnis die Rede ist (im Sinne eines Figurenbegriffs, wie er vor allem in der Rhetorik verwendet wird). Bildung wäre demnach als ein Prozess der Umgestaltung eines sprachlich oder semiotisch verfassten Welt- und Selbstbezugs zu begreifen, wobei den sprachlichen Prozeduren dieser Umgestaltung besondere Aufmerksamkeit zukommen müsste (vgl. Kokemohr 1989 und 1992).

Ich halte diese Fassung des Bildungsbegriffs für aussichtsreich und anschließbar sowohl an meine eigenen Überlegungen zu einer Reformulierung des Bildungsbegriffs in Anlehnung an Lyotards Philosophie des Widerstreits als auch an Versuche einer empirischen Erforschung von Bildungsprozessen im Rahmen qualitativer Bildungsforschung (vgl. Koller 1999). Soweit ich sehe, ist diese Konzeption bisher allerdings theoretisch nicht hinreichend ausgearbeitet. Eine solche Ausarbeitung müsste u.a. die folgenden drei Fragen beantworten:

1. Wie sind diejenigen *Problemlagen*, die den skizzierten Überlegungen zufolge den Anlass oder die Herausforderung für Bildungsprozesse darstellen, theoretisch genauer zu fassen? Gibt es in Abhängigkeit von gesellschaftlichen und historischen Verhältnissen typische Problemlagen, deren Bearbeitung bzw. Bewältigung Bildungsprozesse erforderlich macht – wie z.B. bestimmte Formen gesellschaftlicher Konflikte oder kritische Lebensereignisse?

2. Welche subjekttheoretischen und/oder sprachtheoretischen Konzepte sind geeignet, um die *Welt- und Selbstverhältnisse* von Subjekten, als deren Transformation Bildung hier verstanden wird, theoretisch (und möglicherweise auch empirisch) genauer zu bestimmen?
3. Wie sind die *Prozesse der Transformation* solcher Welt- und Selbstverhältnisse theoretisch genauer zu erfassen, als die Bildung in dieser Konzeption erscheint? Gibt es so etwas wie typische Verlaufsformen, Phasen oder Prozessstrukturen solcher Transformationen und welche Bedingungen lassen sich als förderlich bzw. als hinderlich für das Zustandekommen von Bildung ausweisen?

Die folgenden Überlegungen erheben nun keineswegs den Anspruch, diese Fragen auch nur halbwegs zu beantworten. Das Vorhaben des Beitrags ist vielmehr in zweifacher Hinsicht begrenzt. Zum einen beschränkt es sich auf einen Aspekt, der mit dem Rahmenthema des Bandes verbunden ist und der für die weitere Ausarbeitung einer solchen Theorie wichtig zu sein scheint, nämlich auf die Frage, welche Bedeutung für ein genaueres Verständnis solcher Bildungsprozesse dem Begriff der Negativität zukommt. Und zum andern bezieht sich der Beitrag – einer Spur folgend, die Klaus Mollenhauer in einem seiner letzten Aufsätze gelegt hat (vgl. Mollenhauer 2000) – als Gegenstand bildungstheoretischer Reflexionen nicht auf vorliegende Bildungs-, Subjekt- oder Sprachtheorien, sondern auf einen literarischen Text, nämlich auf Kafkas berühmten *Brief an den Vater* (Kafka 1994a). Dabei soll zunächst skizziert werden, wie man den Zusammenhang von Bildung und Negativität theoretisch so fassen kann, dass sich daraus ein begrifflicher Rahmen für die Analyse und Interpretation von Kafkas Text gewinnen lässt (1.). Den zweiten Schritt bildet eine Rekonstruktion dessen, was man das *Bildungsproblem* im *Brief an den Vater* nennen kann (2.), bevor abschließend die Frage erörtert wird, inwiefern im Blick auf diesen Brief von einem *Bildungsprozess* die Rede sein kann (3.).

1. Zum Zusammenhang von Bildung und Negativität

Der Zusammenhang zwischen der eingangs skizzierten Auffassung von Bildung und dem Begriff der Negativität lässt sich herausarbeiten, wenn man von den Überlegungen ausgeht, die Günther Buck der Bedeutung von „Negativität“ bzw. von „negativer Erfahrung“ in Lern- und Bildungsprozessen gewidmet hat. Unter negativer Erfahrung versteht Buck solche Erfahrungen, bei denen jene Erwartungen, mit denen wir uns einem fremden Gegenstand unvermeidlicher Weise nähern, enttäuscht werden. Buck bezieht sich dabei auf Husserls Konzeption der Horizontstruktur aller Erfahrung, die „den mit der Horizontalität zusammenhängenden Funktionskreis von Antizipation (Vorverständnis) und ‚Erfüllung‘ bzw. ‚Enttäuschung‘ der Antizipationen und den daraus resultierenden ‚Horizontwandel‘“ beschreibt (Buck 1981, S. 50). Horizontalität meint dabei den Sachverhalt, dass wir Erfahrungen mit einem neuen, uns fremden Gegenstand nur innerhalb eines vorhandenen Horizontes machen können, d.h. also indem wir unsere

Erfahrungen auf einen solchen Horizont beziehen und deshalb bestimmte Erwartungen an jenen Gegenstand richten bzw. ein bestimmtes Vorverständnis des Gegenstandes entwerfen. Bildung im Sinne eines Horizontwandels kann dabei auf zweierlei Weise zustande kommen: zum einen im Falle der „Erfüllung“ der Erwartungen, was nicht einfach nur deren Bestätigung meint, sondern im Wortsinne von „Er-füllung“ auch die allmähliche Anreicherung und inhaltliche Ausfüllung des Erwartungshorizonts. Die zweite und interessantere Form des Horizontwandels aber stellt der Fall der „Enttäuschung“ des Vorverständnisses dar, bei der eine bestimmte Antizipation, die mit dem Erwartungshorizont verbunden ist, sich als nichtig erweist. Diesen Vorgang bezeichnet Buck als „negative Erfahrung“ und schreibt ihm mit Hegel den Charakter einer „bestimmten Negation“ zu (ebd., S. 54). Deren Bedeutung für den als Horizontwandel konzipierten Prozess der Bildung besteht Buck zufolge darin, dass nun ‚hinter‘ dem bisherigen, negierten Horizont ein neuer Horizont auftaucht, der einen angemesseneren Rahmen für das Verständnis des Gegenstandes bietet. Die negative Erfahrung der Erwartungsenttäuschung wird so integriert in einen neuen, weiteren Horizont. Mit Hegel könnte man diesen zweiten Schritt des Horizontwandels als eine zweite oder absolute Negation bezeichnen, bei der die bestimmte Negation der negativen Erfahrung in einem veränderten bzw. erweiterten Welt- und Selbstverhältnis aufgehoben wird (vgl. Koch 1995, S. 25f.).

Folgt man dem skizzierten Gedankengang, so lässt sich diese doppelte Negativität zumindest als *ein* Vollzugsmodus von Bildungsprozessen begreifen. Dabei sind diese Überlegungen trotz einiger gewichtiger Unterschiede anschließbar an die eingangs referierte Fassung des Bildungsbegriffs. Was Buck mit Husserl „Horizont“ nennt, heißt dort „Welt- und Selbstverhältnis“. Und der negativen Erfahrung der Erwartungsenttäuschung entspricht dort der Umstand, dass Bildungsprozesse jener Auffassung zufolge dann auftreten, wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bearbeitung oder Bewältigung ihr bisheriges Welt- und Selbstverhältnis nicht ausreicht, sodass man sagen könnte, dass ihr Welt- und Selbstverhältnis durch diese Problemlagen *negiert*, d.h. in Frage gestellt, destabilisiert oder gar völlig außer Kraft gesetzt wird. Und was bei Buck als Horizontwandel bzw. als zweite, absolute Negation erscheint, ist dort jener Transformationsprozess, aus dem neue, zur Problembearbeitung besser geeignete Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses hervorgehen.¹

Nachdem auf diese Weise Negativität in einem doppelten Sinn als wesentliches Moment von Bildungsprozessen vorgestellt wurde, soll nun versucht werden, diese Konzeption mit einem Text zu konfrontieren, in dem zumindest auf den ersten Blick viel von Negativität, aber wenig oder gar nicht von Bildung die Rede zu sein scheint: mit Kafkas *Brief an den Vater*. Die methodologische Begründung dieser Vorgehensweise ist einem

1 Zu den Unterschieden gehört u.a., dass dieser Prozess bei Kokemohr als *Emergenz* gefasst wird, d.h. als Entstehung eines Neuen, das aus dem Bisherigen nicht abgeleitet werden kann (vgl. Kokemohr 1992, S. 20), während Buck ihn als kontinuierlichen Prozess der *Entfaltung* eines im bisherigen Horizont implizit, aber unbemerkt immer schon Enthaltenen begreift (vgl. Buck 1981, S. 56f.).

Aufsatz von Klaus Mollenhauer zu entnehmen, in dem dieser die Vermutung äußert, dass „die erzählende Literatur, in herausgehobenen und bemerkenswerten Fällen, nicht nur illustriert, was ohnehin bekannt ist, nicht nur narrativ ausbreitet, was man im wissenschaftlichen Wissensstand in kürzeren Formulierungen zur Hand hat, sondern darüber hinausgehende oder intern subtiler differenzierende Vorkommnisse fingiert, in denen gleichsam heuristische Hypothesen eingehüllt sind“ (Mollenhauer 2000, S. 50).

Nun handelt es sich bei Kafkas *Brief an den Vater* gängigen literaturwissenschaftlichen Zuordnungen zufolge nicht um ein Werk der erzählenden Literatur, in dem „Vorkommnisse fingiert“ würden, sondern um einen Brief bzw. (wenn man in Rechnung stellt, dass der Brief nie abgeschickt oder überreicht wurde) um ein autobiografisches Dokument.² Und doch scheint gerade dieser Text zu den „herausgehobenen und bemerkenswerten Fällen“ zu gehören, die Mollenhauer zufolge dank der über bereits bekanntes Wissen hinausgehenden Differenziertheit ihrer Darstellung geeignet sind, der Bildungsforschung so etwas wie „heuristische Hypothesen“ zu liefern bzw. die – wie zu ergänzen wäre – darauf hin untersucht werden können, was sie zur Weiterentwicklung, und das kann heißen zur Aus- oder zur Umarbeitung vorhandener Theorien beitragen können. Die Leitfrage der folgenden Überlegungen lautet also, welche Einsichten aus Kafkas *Brief an den Vater* zu gewinnen sind im Blick auf eine Theorie von Bildungsprozessen sowie insbesondere im Blick auf die Bedeutung von Negativität für solche Bildungsprozesse. Dabei wird Negativität insofern zum methodischen Prinzip einer solchen Vorgehensweise, als erziehungswissenschaftliche Theorien wie z.B. die eingangs skizzierte Fassung des Bildungsbegriffs durch die Konfrontation mit literarischen Texten selbst einer potenziell negativen Erfahrung ausgesetzt werden.

Im Unterschied zu bisherigen erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem *Brief an den Vater* geht es mir weder darum, wie Kafka die Erziehung durch seinen Vater und deren Folgen für sich selbst beschreibt (vgl. z.B. Mollenhauer 1991, S. 9ff. sowie Oelkers 1985 und 1998), noch um eine Verortung dieser Erziehung im sozialen Raum (vgl. Rieger-Ladich 2004), sondern vielmehr um die Frage, ob und inwiefern im Blick auf diesen Brief von Bildung die Rede sein kann, d.h. wie in diesem Brief ein bestimmtes Welt- und Selbstverhältnis artikuliert und (möglicherweise) transformiert wird.

Damit ist zugleich ein zweiter Unterschied zu bisherigen erziehungswissenschaftlichen Interpretationen des *Briefs an den Vater* angesprochen: Im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen steht Kafkas Text nicht so sehr als autobiografisches Dokument, d.h. als Darstellung und Reflexion vergangener Erziehungs- oder Bildungsprozesse, sondern als (wenn man so will) performativer Vollzug eines Bildungsprozesses im Schreiben. Anders formuliert: Es geht weniger um Bildungsprozesse auf der Ebene der (im Brief)

2 So wird der *Brief an den Vater* z.B. in Hartmut Binders *Kafka-Handbuch* unter der Rubrik „nicht-epische Arbeiten und Lebenszeugnisse“ behandelt (vgl. Binder 1979, Bd. 2, S. 519ff.). Andere Interpreten haben demgegenüber betont, dass der Brief aufgrund seiner sprachlichen Qualitäten und den Parallelen zu Kafkas fiktiven Texten „autobiografisches Zeugnis und literarischer Text zugleich“ sei (so z.B. Müller-Seidel 1987, S. 355; Hervorhebung H.-C.K.).

erzählten Ereignisse, sondern um Bildungsprozesse auf der Ebene des Erzähl- oder Schreibvorgangs selber. Die Interpretation hält sich dabei strikt an das, wovon im *Brief an den Vater* selbst die Rede ist. Gegenstand der Analyse und Interpretation ist also, wiederum in erzähltheoretischer Terminologie formuliert, der Erzähler und sein Erzählen, nicht der Autor bzw. die historische Person Franz Kafka (zur Unterscheidung von Erzähler und Autor vgl. z.B. Martinez/Scheffel 2000, S.67ff.).

2. Das Bildungsproblem in Kafkas *Brief an den Vater*

Warum nun gerade dieser Text? Kafkas Brief an den Vater ist für die skizzierte Fragestellung vor allem deshalb von Interesse, weil in seinem Zentrum ein Konflikt steht, der sich im Anschluss an die vorigen Überlegungen als Bildungsproblem verstehen lässt, d.h. als Anlass oder Herausforderung für eine Transformation jenes Verhältnisses, in dem das schreibende Ich zur Welt und zu sich selber steht. Dieses Problem, so könnte man in erster Näherung sagen, ist das schwierige Verhältnis zwischen Kafka und seinem Vater, oder genauer formuliert: zwischen dem schreibenden Ich und dem Du, an das dieses sich wendet.³

Dieses problematische Verhältnis zum Adressaten wird im Brief gleich zu Beginn so dargestellt: „Liebster Vater, Du hast mich letzthin einmal gefragt warum ich behaupte, ich hätte Furcht vor Dir. Ich wusste Dir, wie gewöhnlich, nichts zu antworten, zum Teil eben aus der Furcht, die ich vor Dir habe, zum Teil deshalb, weil zur Begründung der Furcht zu viele Einzelheiten gehören, als dass ich sie im Reden halbwegs zusammenhalten könnte. Und wenn ich hier versuche Dir schriftlich zu antworten, so wird es doch nur sehr unvollständig sein, weil auch im Schreiben die Furcht und ihre Folgen mich Dir gegenüber behindern und weil überhaupt die Grösse des Stoffs über mein Gedächtnis und meinen Verstand weit hinaus geht“ (Kafka 1994a, S. 115).

Anlass des Briefs ist also Kafkas Furcht vor dem Vater sowie seine Unfähigkeit, diese Furcht im direkten Gespräch zu begründen, und der Brief stellt einen Versuch dar, eine solche Begründung nun auf schriftlichem Wege zu liefern. Im Folgenden wird deutlich, dass das problematische Verhältnis zum Vater aus der Sicht Kafkas vor allem mit den Vorwürfen zu tun hat, die der Vater an ihn richtet und die sich in den Stichworten „Kälte, Fremdheit, Undankbarkeit“ zusammenfassen lassen (ebd., S. 116). Das Ziel des Briefes besteht demzufolge nicht nur darin, Kafkas Furcht vor dem Vater zu begründen, sondern auch dessen „unaufhörlichen Vorwürfe“ zu mildern (ebd., S. 117).

Folgt man der weiteren Darstellung, so findet das problematische Vater-Sohn-Verhältnis eine besondere Zuspitzung in den ausführlich geschilderten und sämtlich gescheiterten Versuchen einer Ablösung Kafkas vom Vater. Die Erörterung dieser Versuche gipfelt schließlich in der Darstellung seines erfolglosen dritten Heiratsversuches, die das

3 Wenn im Folgenden von Kafka und seinem Vater die Rede ist, dann sind damit immer diese Instanzen des Textes, also das schreibende Ich und das angesprochene bzw. angeschriebene Du gemeint.

letzte Fünftel der knapp über 100 handschriftlichen Seiten des Briefs ausmacht, sodass am Ende der Eindruck entsteht, dass dieses Scheitern seiner dritten Verlobung den eigentlichen Anlass des Briefs bildet (vgl. Binder 1982, S. 424). Ein Bildungsproblem im Sinne einer Herausforderung zur Transformation des eigenen Welt- und Selbstverhältnisses scheint also insofern vorzuliegen, als Kafka unter der schwierigen Beziehung zum eigenen Vater leidet, aus der es keinen Ausweg zu geben scheint und die ihn noch als erwachsenen Sohn daran hindert, sich (z.B. durch die Gründung einer eigenen Familie) vom Vater zu befreien.

Auf welches Welt- und Selbstverhältnis trifft nun dieses Bildungsproblem oder, anders gefragt, welches Welt- und Selbstverhältnis artikuliert sich im *Brief an den Vater*? Hier beginnt eine erste Schwierigkeit, Kafkas Text im Lichte der skizzierten Konzeption von Bildungsprozessen zu lesen. Denn zwischen diesem Problem und dem Welt- und Selbstverhältnis, zwischen neuem Gegenstand und „Erwartungshorizont“ lässt sich keine klare Trennlinie ziehen. Anders formuliert: das Welt- und Selbstverhältnis ist selbst ganz von diesem Problem durchzogen, ja man könnte sogar sagen: das Welt- und Selbstverhältnis, der Erwartungshorizont ist selber das Problem, das nach einer Veränderung verlangt. Denn die ganze Argumentation des Briefs läuft auf die These hinaus, dass das Verhältnis des schreibenden Ich sowohl zur Welt als auch zu sich selber in entscheidendem Maß durch das Verhältnis zum Vater bestimmt – um nicht zu sagen: versperert ist.

Die Grundfigur, in und mit der dieses Welt- und Selbstverhältnis dargestellt wird, ist die dichotome Gegenüberstellung von Gegensatzpaaren: „mutig“ versus „ängstlich“, „stark“ versus „schwach“, allmächtig versus „wehrlos“, seiner selbst gewiss versus von Selbstzweifeln niedergedrückt usw. (Kafka 1994a, S. 120, 122, 126 und passim). Diese Grundfigur tritt in zwei verschiedenen Formen auf: In der ersten Form erscheint die Dichotomie als quasi natürliche Gegebenheit, d.h. als Verschiedenheit der Charaktere bzw. der körperlichen Statur:

„Ich war ja schon niedergedrückt durch deine bloße Körperlichkeit. Ich erinnere mich z.B. daran, wie wir uns öfters zusammen in einer Kabine auszogen. Ich mager, schwach, schmal, Du stark, gross, breit. Schon in der Kabine kam ich mir jämmerlich vor und zwar nicht nur vor Dir, sondern vor der ganzen Welt, denn du warst für mich das Mass aller Dinge“ (Kafka 1994a, S. 122).

In einer zweiten Form zeigt sich die Grundfigur der Dichotomie, wenn der Gegensatz zwischen Vater und Sohn nicht so sehr als natürliche Gegebenheit, sondern vielmehr als Folge und Wirkung des väterlichen Tuns beschrieben wird, das gerade darin bestehe, nichts anderes gelten zu lassen, also alles andere (und insbesondere den Sohn) zum Gegenteil des eigenen Selbst zu erklären: „Deine Meinung war richtig, jede andere war verrückt, überspannt, meschugge, nicht normal“ (Kafka 1994a, S. 123). Auf diese Weise erscheinen alle Gedanken und Unternehmungen des Sohnes als „von Anfang an belastet“ mit dem „absprechenden Urteil“ des Vaters (ebd., S. 124), ja schlimmer noch: als Gegenstand von „Beschimpfung, Verläumdung, Entwürdigung“ durch den Vater (ebd., S. 125). Das wird noch verstärkt durch eine Besonderheit der väterlichen Gebote, die Kafkas Darstellung zufolge die Dichotomie auf die Spitze treiben, sofern sie nämlich

nur für die anderen gegolten hätten, nicht jedoch für den Vater selbst. Das wird besonders am Beispiel des richtigen Benehmens bei Tisch geschildert:

„Was auf den Tisch kam, musste aufgegessen, über die Güte des Essens durfte nicht gesprochen werden – Du aber fandst das Essen oft ungeniessbar, nanntest es ‚das Fres-sen‘ [...]. Knochen durfte man nicht zerbeißen, Du ja. Essig durfte man nicht schlürfen, Du ja“ (Kafka 1994a, S. 127).

Auch wenn die Dichotomie in dieser zweiten Form nicht als Naturtatsache dargestellt wird, erscheint sie dem Ich dennoch als unhintergehbare Gegebenheit, die sich unmittelbar aus dem „gegensätzlichen Wesen“ des Vaters (ebd., S. 125) ergibt.

Diese Grundfigur einer dichotomen Gegenüberstellung von allmächtigem Vater und nichtigem Ich prägt das gesamte Verhältnis des Ich zur Welt. Die Welt zerfällt für das Kind in Folge dessen in drei klar geschiedene Sphären:

„Dadurch wurde die Welt für mich in drei Teile geteilt, in einen, wo ich, der Sklave lebte, unter Gesetzen, die nur für mich erfunden waren und denen ich überdies, ich wusste nicht warum, niemals völlig entsprechen konnte, dann in eine zweite Welt, die unendlich von meiner entfernt war, in der Du lebstest, beschäftigt mit der Regierung, mit dem Ausgeben der Befehle und mit dem Ärger wegen deren Nichtbefolgung, und schliesslich in eine dritte Welt, wo die übrigen Leute glücklich und frei von Befehlen und Gehorchen lebten“ (Kafka 1994a, S. 127f.).

Als eigentliche Welt erscheint hier dieser dritte Bereich, der unabhängig von jener Dichotomie zwischen allmächtigem Vater und nichtigem Sohn ist. Alle Bemühungen Kafkas, von denen im *Brief an den Vater* die Rede ist, können als Versuche verstanden werden, in diese „dritte Welt“ zu gelangen – Versuche freilich, die durch die Allmacht und Allgegenwart des Vaters von vornherein zum Scheitern verurteilt zu sein scheinen.

Dieselbe Grundfigur der Dichotomie prägt auch das Verhältnis des Ich zu sich selbst. An der gerade zitierten Stelle fährt der Brief fort:

„Ich war immerfort in Schande, entweder befolgte ich Deine Befehle, das war Schande, denn sie galten ja nur für mich; oder ich war trotzig, das war auch Schande, denn wie durfte ich Dir gegenüber trotzig sein, oder ich konnte nicht folgen, weil ich z.B. nicht Deine Kraft, Deinen Appetit, nicht Deine Geschicklichkeit hatte, trotzdem Du es als etwas Selbstverständliches von mir verlangtest; das war allerdings die größte Schande“ (Kafka 1994a, S. 128).

Hier zeigt sich die Grundfigur der Dichotomie in einer zugespitzten Form, nämlich als Paradoxie bzw. als *double bind*: Wie auch immer Kafka sich gegenüber den Geboten des Vaters verhält, ob er sie nun befolgt oder nicht, stets führt dies zum selben Ergebnis, dem Zustand der Schuld bzw. der „Schande“.

Dieses Welt- und Selbstverhältnis ist für das Ich daher nicht nur unerträglich, also negationsbedürftig, sondern zugleich auch unentrinnbar, also negationsresistent. Das zeigt sich besonders an Kafkas Versuchen, sich vom Vater abzulösen, deren Darstellung die gesamte zweite Hälfte des Briefs gewidmet ist. Dabei erweisen sich alle positiven Bezugspunkte, bei denen Kafka auf seiner Flucht vor dem Vater Rettung sucht, als ungeeignet, weil sie selbst durch das Verhältnis zum Vater belastet sind. Das gilt nicht nur für die „Beziehungen zu den Menschen ausserhalb der Familie“ (Kafka 1994a, S. 152), de-

nen gegenüber Kafka glaubt, wieder gutmachen zu müssen, was der Vater durch sein herrisches Benehmen an ihnen verschuldet habe, sondern auch für das Judentum, das nach Jahren der Entfremdung das Interesse des erwachsenen Kafka findet, das ihm aber durch die Ablehnung des Vaters schon bald wieder verleidet wird (vgl. ebd., S. 144ff.). Das gilt schließlich auch für die Möglichkeit, einen Ausweg aus dem problematischen Verhältnis zum Vater durch das Ergreifen eines Berufs zu finden. Dieser Ausweg sei durch die gänzliche Abhängigkeit seiner Selbsteinschätzung vom Vater blockiert gewesen, die ihn daran gehindert habe, sich auf diesem Gebiet irgendwelche Hoffnungen zu machen, und vielmehr dazu geführt habe, einen Beruf zu ergreifen, der ihm völlig gleichgültig sei (vgl. ebd., S. 148ff.).

„Der grossartigste und hoffnungsreichste Versuch, (dem Vater) zu entgehen“ aber bestand Kafkas Darstellung zufolge in seinem Versuch zu heiraten – „entsprechend grossartig“, so heißt es weiter, „war dann allerdings auch das Misslingen“ (Kafka 1994a, S. 166). An diesem Beispiel wird die paradoxe Grundstruktur des Welt- und Selbstverhältnisses, das sich im *Brief an den Vater* artikuliert, besonders deutlich. Denn nach der Schilderung der Umstände, die zur Auflösung auch der dritten Verlobung Kafkas geführt hätten, bringt der *Brief an den Vater* die Zusammenhänge folgendermaßen auf den Punkt:

„Hier beim Heiratsversuch trifft in meinen Beziehungen zu Dir zweierlei scheinbar Entgegengesetztes so stark wie nirgends sonst zusammen. Die Heirat ist gewiss die Bürgschaft für die schärfste Selbstbefreiung und Unabhängigkeit. Ich hätte eine Familie, das Höchste, was man meiner Meinung nach erreichen kann, also auch das Höchste, was Du erreicht hast, ich wäre Dir ebenbürtig, alle alte und ewig neue Schande und Tyrannie wäre bloss noch Geschichte. Das wäre allerdings märchenhaft, aber darin liegt eben schon das Fragwürdige. Es ist zu viel, so viel kann nicht erreicht werden. [...] Wenn ich in dem besonderen Unglücksverhältnis, in welchem ich zu Dir stehe, selbstständig werden will, muss ich etwas tun, was möglichst gar keine Beziehung zu Dir hat; das Heiraten ist zwar das Grösste und gibt die ehrenvollste Selbständigkeit, aber es ist gleichzeitig in engster Beziehung zu Dir. Hier hinauskommen zu wollen, hat deshalb etwas von Wahnsinn und jeder Versuch wird fast damit gestraft. [...] So wie wir aber sind, ist mir das Heiraten dadurch verschlossen, dass es gerade Dein eigenstes Gebiet ist. Manchmal stelle ich mir die Erdkarte ausgespannt und Dich quer über sie hin ausgestreckt vor. Und es ist mir dann, als kämen für mein Leben nur die Gegenden in Betracht, die Du entweder nicht bedeckst oder die nicht in Deiner Reichweite liegen. Und das sind entsprechend der Vorstellung, die ich von Deiner Grösse habe, nicht viele und nicht sehr trostreiche Gegenden und besonders die Ehe ist nicht darunter“ (Kafka 1994a, S. 175f.).

Um selbstständig und vom Vater unabhängig zu werden, muss Kafka demzufolge also einerseits dem Vater ebenbürtig werden. Diese Selbstständigkeit qua Ebenbürtigkeit setzt jedoch andererseits voraus, dass er etwas tun muss, was nicht in Beziehung zum Vater steht. In der Sprache der formalen Logik könnte man das so ausdrücken: Selbstständigkeit qua Ebenbürtigkeit heißt *Ich ist gleich Vater*^c oder $a = b$. Nicht-in-Beziehung-Stehen aber heißt *Ich ist nicht gleich Vater*^c oder $a = \text{non } b$. Also: wenn $a = b$ sein soll, muss $a = \text{non } b$ gelten – die logische Formel der Paradoxie.

Worauf auch immer dieses Welt- und Selbstverhältnis trifft, es wird dadurch bestätigt. Es kann gar nicht negiert werden, denn gerade die Negation würde es bestätigen. So sehr das Problem nach einer Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses verlangt, so sehr macht es sie zugleich unmöglich. Es scheint sich also um eine Art von Negativität zu handeln, die in einem ganz anderen Sinn absolut ist als im Sinne Hegels: so negativ, dass keine Negation dieser Negation mehr möglich ist.

Wenn im Folgenden dennoch von einem Bildungsprozess im Brief an den Vater die Rede sein wird, so ist dies nur unter der Voraussetzung möglich, dass dabei das Konzept der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen sowie der Zusammenhang von Bildung und Negativität selbst auf den Prüfstand gestellt und in Auseinandersetzung mit Kafkas Text noch einmal neu und anders gedacht werden.

3. Bildungsprozesse im *Brief an den Vater*

Um sich dem zu nähern, was im *Brief an den Vater* trotz aller Negationsresistenz des Welt- und Selbstverhältnisses vielleicht doch als Bildungsprozess bezeichnet werden kann, ist es notwendig, einen der Fluchtversuche, von denen gerade die Rede war, etwas genauer zu betrachten: den Versuch einer Ablösung vom Vater durch das Schreiben. Auf diesen Ablösungsversuch geht Kafka nur auf einer einzigen Seite ein, aber dennoch (oder gerade deshalb?) handelt es sich vielleicht um den wichtigsten: „Hier war ich tatsächlich ein Stück selbständig von Dir weggekommen, wenn es auch ein wenig an den Wurm erinnerte, der, hinten von einem Fuss niedergetreten, sich mit dem Vorderteil losreißt und zur Seite schleppt. Einigermassen in Sicherheit war ich, es gab ein Aufatmen; die Abneigung, die Du natürlich gleich auch gegen mein Schreiben hattest, war mir hier ausnahmsweise willkommen. Meine Eitelkeit, mein Ehrgeiz litten zwar unter Deiner für uns berühmt gewordenen Begrüssung meiner Bücher: ‚Leg’s auf den Nachttisch!‘ [...], aber im Grunde war mir dabei doch wohl, nicht nur aus aufbegehrender Bosheit, nicht nur aus Freude über eine neue Bestätigung meiner Auffassung unseres Verhältnisses, sondern ganz ursprünglich, weil jene Formel mir klang wie etwa: ‚Jetzt bist du frei!‘ Natürlich war es eine Täuschung, ich war nicht oder allergünstigsten Falles noch nicht frei. Mein Schreiben handelte von Dir, ich klagte dort ja nur, was ich an Deiner Brust nicht klagen konnte. Es war ein absichtlich in die Länge gezogener Abschied von Dir, nur dass er zwar von Dir erzwungen war, aber in der von mir bestimmten Richtung verlief“ (Kafka 1994a, S. 160).

Im ganzen Text ist dies der einzige Hinweis auf einen wenigstens teilweise erfolgreichen Versuch, dem Bannkreis des Vaters zu entkommen. Dabei zeigt sich zunächst, dass das im *Brief an den Vater* artikulierte Welt- und Selbstverhältnis seine Negationsresistenz auch aus der „Freude“ bezieht, die Kafka empfindet, wenn sich seine Auffassung des Verhältnisses zum Vater wieder einmal bestätigt. Und auch im Schreiben stößt Kafka (wie der Hase auf den allgegenwärtigen Igel) wiederum auf den Vater, sofern sich auch das Schreiben um nichts anderes dreht als um ihn.

Und doch liegt der Akzent hier anders als bei den anderen Beispielen erfolgloser Fluchtversuche: immerhin gibt es hier so etwas wie einen Teilerfolg („tatsächlich ein Stück selbständig von Dir weggekommen“), eine Verheißung oder wenigstens eine Ahnung von Freiheit („jetzt bist du frei“), ein Moment von Autonomie (einen Abschied „in der von mir bestimmten Richtung“).

Warum stellt gerade das Schreiben den erfolgreichsten der Fluchtversuche Kafkas dar? Man könnte darüber auf einer biografisch-psychologischen Ebene spekulieren – z.B. wenn man davon ausginge, dass das Schreiben im Gegensatz zum Heiraten, zum Judentum und zur Berufstätigkeit gerade keine Domäne des Vaters war und deshalb von diesem nicht in derselben Weise besetzt werden konnte. Interessanter aber als solche Überlegungen erscheint die Frage, was über die Bedeutung des Schreibens für die Bearbeitung der Vater-Sohn-Problematik in Erfahrung zu bringen ist, wenn man nicht nur betrachtet, *was* Kafka über seine schriftstellerisches Tun schreibt, sondern auch *wie* er schreibt bzw. wie dieses Schreiben sich im *Brief an den Vater* selbst vollzieht.

Denn dabei zeigt sich, dass das Schreiben ein Medium darstellt, in dem das Verhältnis zum Vater wenn schon nicht negiert, so doch immerhin bearbeitet werden kann. Diese Bearbeitung erlaubt es zwar nicht, das Verhältnis zum Vater außer Kraft zu setzen, aber doch, es in einem anderen Lichte zu betrachten, es in eine andere sprachliche Form zu bringen, es zu modalisieren.

Eine erste Form dieser Bearbeitung stellt die bloße Tatsache der schriftlichen Aufzeichnung dar. Als ein Beispiel für die Tendenz des Vaters, „ohne jede Rücksicht auf mein Gefühl und ohne Achtung vor meinem Urteil mit Beschimpfung, Verläumdung, Entwürdigung“ dreinzufahren, führt Kafka an, dass der Vater einen seiner Freunde, einen jiddischen Schauspieler, „in einer schrecklichen Weise [...] mit Ungeziefer“ verglichen und auch für andere Leute, die Kafka lieb waren, „automatisch das Sprichwort von den Hunden und Flöhen“ bei der Hand gehabt habe (Kafka 1994a, S. 125).⁴ Und direkt im Anschluss heißt es: „An den Schauspieler erinnere ich mich hier besonders, weil ich mir Deine Aussprüche über ihn damals mit der Bemerkung notierte: ‚So spricht mein Vater über meinen Freund, (den er gar nicht kennt) nur deshalb, weil er mein Freund ist. Das werde ich immer entgegenhalten können, wenn er mir Mangel an kindlicher Liebe und Dankbarkeit vorwerfen wird‘“ (ebd., S. 125f.). Hier erscheint das Schreiben als ein prophylaktisches Bezeugen, als Sammeln von Beweisstücken für künftige Auseinandersetzungen. In dieser Hinsicht bindet das Schreiben das Ich zwar an den Vater, von dem darin die Rede ist, verschafft ihm aber zugleich auch ein Moment der Distanz und der Autonomie.

Einen Schritt weiter geht eine zweite Form der Bearbeitung im und durch das Schreiben, die *Übertreibung* (vgl. dazu auch Müller-Seidel 1987, S. 357): „Um mich Dir gegenüber nur ein wenig zu behaupten, zum Teil auch aus einer Art Rache fing ich bald an kleine Lächerlichkeiten, die ich an Dir bemerkte, zu beobachten, zu sammeln, zu übertreiben“ (Kafka 1994a, S. 136). Ein Beispiel dafür findet sich im *Brief an den Vater*

4 Einem Tagebucheintrag Kafkas zufolge lautet dieses Sprichwort: „Wer sich mit Hunden zu Bett legt steht mit Wanzen auf“ (Kafka 1994b, S. 174).

etwa, wenn es heißt: „Bei Tisch durfte man sich nur mit dem Essen beschäftigen, Du aber putztest und schnittest Dir die Nägel, spitztest Bleistifte, reinigtest mit dem Zahnstocher die Ohren“ (ebd., S. 127). Diese Bearbeitungsform treibt die Macht des Vaters ins Groteske und lässt die Darstellung des Problems ins Lächerliche umschlagen.

Eine dritte Form schließlich stellt die Metaphorisierung des Vater-Sohn-Verhältnisses dar, für die sich im *Brief an den Vater* zahlreiche Beispiele finden – und zwar bezeichnender Weise vermehrt im letzten Drittel des Briefes, d.h. ab dort, wo vom Schreiben als Fluchtversuch die Rede war. Da heißt es z.B. über das gerade beschriebene Sammeln von kleinen Lächerlichkeiten, es habe sich dabei um Scherze gehandelt, „wie man sie über Götter und Könige verbreitet“ (Kafka 1994a, S. 137). Auf diese Weise wird das Verhältnis zum Vater metaphorisch mit der Relation von Menschen zu Göttern bzw. von Untertanen zu Herrschern verglichen. Andere metaphorische Auffassungen der Beziehung zum Vater rücken diesen in die Nähe eines Jägers, Henkers oder Richters (ebd., S. 137, 138 bzw. 150) und versetzen den Sohn in die Position eines zertretenen Wurms, eines Enterbten oder eines Gefangenen (ebd., S. 160, 162 bzw. 177).

Nun könnte man einwenden, dass solche Metaphorisierungen doch letztlich auf eine Bestätigung oder Verstärkung der oben beschriebenen Grundfigur der Dichotomie hinauslaufen. Das ist zweifellos richtig. Gleichzeitig bewirken solche Metaphern aber auch noch etwas anderes. Sie eröffnen nämlich einen neuen Raum möglicher Bedeutungen. Dieser Raum zeichnet sich auf dreierlei Weise aus: durch Übertreibung und Maßlosigkeit, durch potenzielle Mehrdeutigkeit sowie durch die Einführung einer fiktiven Dimension in die Betrachtungsweise. Von der Übertreibung war gerade eben schon die Rede. Die Mehrdeutigkeit zeigt sich z.B. bei dem Vergleich des Vater-Sohn-Verhältnisses mit einem „Process“, in dem der Vater „immerfort Richter zu sein“ behauptete, während er doch „zum grössten Teil [...] ebenso schwache und verblendete Partei“ sei wie Kafka selbst (Kafka 1994a, S. 150). Indem das Verhältnis zum Vater metaphorisch als Gerichtsverhandlung beschrieben wird, eröffnet sich ein Raum, in dem auch andere Deutungen möglich werden als die dichotome Gegenüberstellung von Richter und Angeklagtem, sodass Vater und Sohn z.B. auch als gleichermaßen „schwache“ Parteien erscheinen können.

Die Eröffnung einer fiktiven Dimension schließlich, die mit dieser Mehrdeutigkeit verbunden ist, ist das, was man im eigentlichen Sinne als Modalisierung bezeichnen könnte. Die metaphorische Redeweise lässt sich verstehen als ein So-tun-als-ob: Ein metaphorischer Ausdruck entspricht ja nicht einfach einer konstativen Aussage im Indikativ (*du bist oder warst ein Gott für mich*), sondern eher einer hypothetischen Aussage im Potentialis: *Es war so oder man könnte es so betrachten, als ob du ein Gott für mich gewesen wärst*.

Die Eröffnung einer solchen fiktiven Dimension erweist sich schließlich, in dem fiktiven Gespräch mit dem Vater, das die letzten Seiten des Briefes ausmacht, neben Aufzeichnung, Übertreibung und Metaphorisierung als eine vierte, eigenständige Bearbeitungsform. Nach der vorläufig abschließenden Formulierung „So endet mein bisheriges Leben mit Dir und solche Aussichten trägt es in sich für die Zukunft“ fährt der Brief fort: „Du könntest, wenn Du meine Begründung der Furcht, die ich vor Dir habe, über-

blickst, antworten...“ (Kafka 1994a, S. 180). Und nun folgt eine lange Äußerung, die Kafka seinem Vater in den Mund legt und in der dieser dem Sohn vorwirft, mit seiner These, an dem zerrütteten Verhältnis trage keiner von ihnen beiden Schuld, nur scheinbar seine Großzügigkeit zu beweisen, sondern in Wirklichkeit doch alle Schuld ihm, dem Vater, anzulasten. Kafka, so das Resümee dieser fiktiven Rede des Vaters, erweise sich dabei nicht nur als unaufrichtig, sondern letztlich als Schmarotzer am Vater (ebd., S. 180-182).

An dieser Stelle nun fährt der Brief fort: „Darauf antworte ich, dass zunächst dieser ganze Einwurf, der sich zum Teil auch gegen Dich kehren lässt, nicht von Dir stammt, sondern eben von mir. So gross ist ja nicht einmal Dein Misstrauen gegen andere, wie mein Selbstmisstrauen, zu dem Du mich erzogen hast“ (Kafka 1994a, S. 182).

Hier wird wie in einer jener Kippfiguren, die man sowohl als schwarze Figur auf weißem Grund wie auch umgekehrt als weiße Figur auf schwarzem Grund betrachten kann, die Zweideutigkeit auf die Spitze getrieben: Einerseits zementiert diese Aussage das problematische Verhältnis, indem sie betont, der Vater habe Kafka zu einem Selbstmisstrauen erzogen, das noch größer sei als sein Misstrauen gegen ihn. Andererseits aber hält das schreibende Ich dem Vater entgegen, dass es in seinem Scheitern mehr vermag als jener: nämlich ihm Worte in den Mund zu legen, die er selbst nie finden könnte. Diese fiktive Dimension ist weder bestimmte noch absolute Negation, sondern produziert eine Art von Unentscheidbarkeit und eröffnet damit einen Ausweg oder eine Fluchtlinie der Sprache und des Schreibens, die es erlaubt, das Verhältnis zum Vater in Fiktion, in Literatur zu verwandeln (zum Begriff der Fluchtlinie vgl. Deleuze/Guattari 1976, S. 15ff.).⁵

Abschließend sei festgehalten, dass sich in der Auseinandersetzung mit Kafkas Text die eingangs skizzierte Auffassung von Bildung als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen infolge ‚negativer‘ Erfahrung in zweierlei Hinsicht als begrenzt erwiesen hat. Erstens wurde deutlich, dass Welt- und Selbstverhältnis auf der einen und negative Erfahrung bzw. Bildungsproblem auf der anderen Seite nicht immer strikt voneinander zu trennen sind, sofern die Wahrnehmung eines Problems (hier: der schwierigen Vater-Sohn-Beziehung) stets im Horizont eines bestimmten Welt- und Selbstverhältnisses erfolgt (dessen Grundfigur im vorliegenden Fall eben in der dichotomen Gegenüberstellung von Vater und Sohn bestand). Bildungsprozesse, so wäre dieser Befund vorsichtig zu verallgemeinern, können also gerade dadurch erschwert oder verhindert werden, dass ein Welt- und Selbstverhältnis sich als negationsresistent erweist und noch in der Begegnung mit neuen Problemen zirkelartig nur seine eigene Bestätigung findet.

5 Eine ähnliche Verwandlung des gelebten Welt- und Selbstverhältnisses in Literatur findet sich übrigens – um doch am Ende noch vom *Autor* Kafka zu sprechen – auch in jener Erzählung, in der aus der väterlichen Redensart, dass, wer mit Hunden zu Bett geht, mit Wanzen aufstehe, eine Geschichte wird, in welcher der Held nicht *mit*, sondern *als* Ungeziefer, nämlich als riesiger Käfer aufwacht.

Zweitens aber zeigte sich bei der Analyse von Kafkas Schreibverfahren, dass Bildung im Sinne eines Horizontwandels nicht unbedingt in einer Transformation bestehen muss, bei welcher das Neue in logischer Hinsicht eine absolute Negation des Alten ausmacht. Kafkas Text legt vielmehr nahe, dass Bildungsprozesse auch die Gestalt einer oszillierenden Bewegung annehmen können, deren Ausgang offen bleibt. Kafkas schreibende Verwandlung von ‚Leben‘ in ‚Literatur‘ bricht ein etabliertes Welt- und Selbstverhältnis auf, ohne dass sich bereits ein anderer, neuer Horizont klar und deutlich abzeichnen würde. Vielleicht hat Bildung, folgt man der sich im *Brief an den Vater* abzeichnenden Spur, gerade etwas mit dieser Art von Offenheit zu tun.

Literatur

- Binder, H. (Hrsg.) (1979): Kafka-Handbuch in zwei Bänden. Stuttgart: Kröner 1979.
- Binder, H. (1982): Kafka-Kommentar zu den Romanen, Rezensionen, Aphorismen und zum Brief an den Vater. München: Winkler.
- Buck, G. (1981): Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München: Fink.
- Deleuze, G./Guattari, F. (1976): Kafka. Für eine kleine Literatur. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kafka, F. (1994a): Brief an den Vater. Faksimile. Hrsg. Von J. Unseld. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Kafka, F. (1994b): Tagebücher. Band 1: 1909-1912 in der Fassung der Handschrift. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Koch, L. (1995): Bildung und Negativität. Grundzüge einer negativen Bildungstheorie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kokemohr, R. (1989): Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Erich Wenigers und ihre Bedeutung für biografische Bildungsprozesse in der Gegenwart. In: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, Bd. 2, S. 327-373.
- Kokemohr, R. (1992): Zur Bildungsfunktion rhetorischer Figuren. Sprachgebrauch und Verstehen als didaktisches Problem. In: Entrich, H./Staeck, L. (Hrsg.): Sprache und Verstehen im Biologieunterricht. Alsbach: Leuchtturm, S. 16-30.
- Koller, H.-C. (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biografischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biografiethoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Martinez, M./Scheffel, M. (2000): Einführung in die Erzähltheorie. München: Beck.
- Mollenhauer, K. (1991): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (2000): „Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind“. Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann. In: Dietrich, C./Müller, H.-R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim und München: Juventa, S. 49-72.
- Müller-Seidel, W. (1987): Franz Kafkas Brief an den Vater. Ein literarischer Text der Moderne. In: Orbis Litterarum 42, S. 353-374.
- Oelkers, J. (1985): Kindheit als Glück und als Geißel: Fontanes und Kafkas Erinnerungen im Vergleich. In: ders.: Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht. Weinheim und München: Juventa, S. 21-53.

- Oelkers, J. (1998): Väter und Söhne. Über Anklage, Missverständnis und den fehlenden Adressaten in der Erziehung. In: Neue Sammlung 38, S. 533-553.
- Rieger-Ladich, M. (2004): „Schizoide Disposition“ oder „gespaltener Habitus“? Eine pädagogische Lektüre von Franz Kafkas *Brief an den Vater*. In: Mein, G./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Soziale Räume und kulturelle Praktiken. Über den strategischen Gebrauch von Medien, Bielefeld: transcript, S. 101-122.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hans-Christoph Koller, Universität Hamburg, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg.

Ray McDermott

In Praise of Negation¹

*What I liked about anthropology was
its inexhaustible faculty for negation,
its relentless definition of man
as though he were no better than God,
in terms of what he is not.
Samuel Beckett, Molloy (1951/1955)²*

The word negation has a bad reputation. Negation suggests a nay-say to every positive, a second to every first, and a derivative to every proposed essence. In the language of teenagers, negation is a downer, something akin to an adult. In the language of adults, negation refers to resistance and recalcitrance, something akin to a teenager. Since Saussure, we have known how often words, as though they were no better than teenagers, tend to hang out with their friends. Try to focus on one word and a full semantic tree comes into view. So it is that negation hangs out with a bad crowd: contradiction, repudiation, denial, refusal, disavowal, rejection, refutation and degradation, a virtual street gang of synonyms for trouble and disruption. Who would want their children hanging out in such a crowd? Run for your lives! Negation is coming!

This paper offers a cultural and sociolinguistic defense of negation as a *sine qua non* of human engagements with the world. Much as ethnographies defend teenage combatants (Whyte 1943; Willis 1977; Goodwin 1990) by pointing to the complexity and duplicity of their circumstances and the often positive and open ended desires that fuel their defiance of what adults call commonsense, this paper portrays negation as a complex move in a multi-layered, actively engaged environment with consequences, positive or not, organized by next activities. Every action, said John Dewey, „is an invasion of the future, of the unknown. Conflict and uncertainty are ultimate truths“ (1922, S.12). Negation is not an occasional event, but a constant ground for every observed object, person, situation, problem, discomfort, and make-shift resolution. Negation is more than a

- 1 Johannes Bellmann kindly arranged for me to attend the Negativity Conference at Humboldt University of Berlin, and his questions contributed greatly to this paper. I thank Dietrich Benner for a formal invitation and Gita Steiner-Khamsi for transforming my rapid English into disciplined German. My older brother, John J. McDermott, introduced me to Eriugena by way of James and Dewey in a breathtaking lecture in 1966. As a student at Queens College, I was lucky to work with John, Eugene Fontinell, Peter Manicas, and Ralph Sleeper. They taught American philosophy directed at social issues, and they taught me a way of thinking that has informed all my work in anthropology and education. My brother, Robert McDermott, another philosopher from Queens College, responded warmly and insightfully to an early version of the paper. So did Zvi Bekerman, Shelley Goldman, Leena Her, Linda Lin, Norma Mendoza-Denton, and D.C. Phillips. Lawrence Lopes shared the videotape and an original analysis of the therapy session.
- 2 Following A.L. Becker (1995), to slow the reader down, I arrange a few quotes in the form of a poem.

nay-say to every positive, but an actively constitutive half – or more than half – of every positive. Negation is not a second to a primal first, nor a derivative to any essence, but an activity that helps to organize environments in which behavior is sequentially arranged and displayed as the facts of life. Sociologist Michael Brown offers conflict – Yes! and No! in each other’s face – as the ever shifting background of the hard facts of reality: „‘Objective reality’ consists of all that is appropriate to, noticeable within, and marked by the self-directed, or practical, actions of collectivities in situations of conflict” (1986, S.15). Try running in that crowd without a diet of denial, disavowal, rejection, and refutation. Active negation is an essential first step to challenging received categories, complete with negative consequences, in the direction of new situations more open to growth and possibility. Established categories – the very guts of language and culture – offer a view of the world, and negation – the negation that simultaneously holds the established world together and challenges it – shows, confronts, and laughs at the arbitrariness of it all and, if deliberately used to challenge, can create alternatives.

A cultural account requires attention, says Clifford Geertz, to „the webs of significance” we ourselves weave (1973, S. 5). How we do the weaving suffers from levels of inattention, unconsciousness, and partial interpretation. When in action, we have little access to the what, when, where, how, and why of our behavior, but with a vast store of situated knowledge and the help of others, today’s behavior makes recognizable places tomorrow. The collective pacts reached before we come on scene keep us all busy in a constant rain, or is it reign, of judging and juggling Yes!, No!, and Maybe! David Plath (1980, S. 6) calls culture „a parliament of prodigals,” each of us half in and affirming, each of us half out and negating, and each of us both in and out all the time – whether we stay home or leave. If this „ever not quite” is the constant state of life in culture, it is no less so of life with talk in and about culture (James 1897/1956, S. viii³). A sociolinguistic account requires attention to the precise and delicate ways talk is ever tuned to the compromises of circumstance. Kenneth Burke portrays the necessity of a cultural and sociolinguistic account of human behavior in general and negation in particular:

And in this staggering disproportion between man and no-man, there is no place for purely human boasts of grandeur, or for forgetting that men build their cultures by huddling together, nervously loquacious, at the edge of an abyss (1935/1987, S. 272).

- 3 One day before sending this paper to publication, I received the final volume of *The Correspondence of William James with an Afterward* by my brother, John, where he ends decades of work as General Editor of the letters with an obscure, but summative quote on „ever not quite” from James’s notes for a course on metaphysics (1903-1904): All neat schematisms with permanent and absolute distinction, classifications with absolute pretensions, systems with pigeon holes etc., have this character. All „classic” clean, cut & dried, „noble,” fixed, „eternal” *Weltanschauungen* seem to me to violate the character with which life concretely comes & the expressions which it bears, of being, or at least of involving, a muddle and a struggle, with an „ever not quite” to all our formulas, and novelty and possibility forever leaking in. (quoted in J. McDermott 2004, S. 579). John McDermott’s (1976; 1986) own work is an extended treatise on the implications of the „ever not quite.”

The edge is defined and maintained by negation. Huddling together is no picnic, and being nervously loquacious brings no permanent rewards. Edgy border work gives no certain way to say Yes!, or No!, or even Oh! No! A cultural and sociolinguistic defense of negation looks at the situations people inhabit – their *inhabitus* – and the abyss they, as though they were no better than teachers, both avoid and simultaneously use to batter each other into submission.

I have been working on what people say to each other and about each other, because I am interested in both the plight of children in classrooms and the problems of adults helping them to acquire, and be acquired by, the normal – and statistically normed – distribution of success and failure. James Joyce stated our condition: „and we plunging to our plight” (1939, S. 66). That’s sad enough, but must we drag down our children? I came to the general finding first as a teacher of tough kids in New York City and then as a researcher. Kids know infinitely more than their adults notice and, if they did not have to labor with the contradictions of schools, they would all know much more of what they need to know (McDermott 1988, 1993; Varenne/McDermott 1998; Lave/McDermott 2002). I am mistrustful of what contemporary societies can say about children, of the categories available to describe them and of the methods available to make the categories look scientific.

What I like about children is their relentless complexity and their capacity, as though they were much better than adults, to out-run and out-play the categories of the biographies about to acquire them. Singing in praise of negation should help to release failing children from the static categories schools have developed while serving the demands of social structure over the needs of children. If allowed, if not too carefully beaten into submission, children can make new worlds for themselves and their adults. Rumor has it that jazz great, Dizzy Gillespie, liked to say: If you blow the wrong note, blow it again. In jazz, in life, and maybe in school, mistakes are an opportunity to play new notes that erase mistakes in retrospect, to play new notes that absorb mistakes and make them the beginning of an adventure. New jazz players, like children, as though they were no better than God, do not make mistakes as much as they start new patterns that out-run and out-play mistakes.⁴

After a section on the positive in negation, I present a turn at talk and the environments to which it is both a response and a constitutive next iteration. To show that negation is more than being negative, I offer an example of apparent negative talk, actually a complaint, from a marriage counseling conversation that makes contact with both a gentle therapeutic environment and an uncertain future. The unhappy couple is caught in a Pirandello moment. They try to escape a present by dragging forward a past that makes the future a new ground zero for replicating their troubles. In a next section, I offer three ways of appreciating language and use them to gauge what talk can do for persons in conversations and longer engagements. The section ends with a chart showing

4 Statements of this kind are ubiquitous in the jazz world. Matthew Thibeault has given me a few pages of examples, and Nate Klemp has analyzed a series of examples for me. The phenomenon of saving a mistake in improvisation is discussed in Berliner (1994).

both the complaint (a negation) and a compliment (a confirmation) in the three gauge grid to illustrate the play of social relations in the play of talk. There is a point: it is easy to be negative, or to say negative things, but to invoke negation, to appropriate and reject current biases in favor of growth and possibility, is a complex and delicate act. Teenagers can get it wrong, but at least they try. I conclude with a final section on the negation of success and failure as warp and woof of the significance we weave into school learning.

1. On the Light of Negation

In defending the promise of negation, I offer a few citations from Western speculation on the topic (omitting compatible writings in Buddhism⁵). Lawrence Horn's (2002) compendium on the capacity of the world's languages to indicate, demonstrate, intimate, implicate, mitigate and even hide negation shows that saying No! has weighed heavily on the human mind from the beginning. Kenneth Burke (1966), as though he were Claude Lévi-Strauss, put negation at the origin point of language. Philosophers have noticed the integration of negation in all word work, and there is a dialectical emphasis in religious writings from Augustine, through Pseudo-Dionysius and Meister Eckhart, to Giordano Bruno and Blaise Pascal, and, in more secular terms, from Hegel and Marx to the present.

In 865, in his *Division of Nature*, Irish philosopher, John Scotus Eriugena, threw down the gauntlet for anyone wanting to define the characteristics of God:

Affirmation is less capable than negation
of signifying the ineffable Essence of God,
seeing that by the former
one among the created attributes
is transferred to the creator,
whereas by the latter
the Creator is conceived in Himself
beyond every creature (865/1987, S. 400).

There is no way, says Eriugena, to use human categories – what he calls „created attributes,” what Deuteronomy could call graven images of the mind – to talk about God without making God less than He is. For example, take the „He” in the last sentence: the graven He for a God that should be so much more than another guy, one of the boys. Human categories are limited, partial, and too easy to apply at the wrong time. No, the only way to talk about God is to talk about what She/He is not. God is neither He nor She, nor any single positive category, and infinitely so or, better, not finitely so.

5 Japanese monk, Shinran (1173-1262), was so taken with the poverty of human categories in the face of the Buddha's virtue, he urged his followers to give up even trying to be good: „If even a good man can be reborn . . . how much more so the wicked man!” (1958, S. 217).

Rhetorical realization that the same is as true of every he and she as it is for any god rushes us into the twentieth century. A contemporary reading can be found in Eriugena's countryman more than a millennium later. Samuel Beckett, like his predecessor, grew up in Ireland and spent his literary career in France worrying about the implications of the absent for the present, of the confined for the refined, of the infirmed for the confirmed.⁶ Beckett assigned to anthropology the modern task of negative theology. That task: to define what is human. For the last century it has been a task equal to the definitional demands of the category God. Diversity is ubiquitous across 500 cultures spoken in 5,000 languages, and the definition of humanity is illusive for all the persons who create, maintain, and cross the many borders that claim their identities. The definition of humanity is only a little easier for anthropologists who seek, often oblivious of their own place in the world, an overview of what holds the whole thing together. Anthropologists, says Beckett, have had to rediscover what theologians have long known. The only hope is in figuring out what people are not. What Beckett „liked about anthropology” was its relentless characterization of the human situation in terms of what we are not – as if we were Gods of some kind (1951/1955, S. 39).

Anthropology is called the science of the anecdotal veto. To any general theory of what all people are about, anthropologists deliver ethnographies of people who, as though they were no better than teenagers or gods, do not fit the theory.⁷ Anthropologists relentlessly celebrate a /mai pipl/ who do something – whether marriage, exchange, display, negation, and so on – differently enough to disrupt any reach for a universal or essence. The only way to hold a steady definition of people, as a species, as a culture, or as an individual, is to resort to a definition of what people are not. Beckett might have had an anthropological veto in mind. A few years before the above quote (although published later), he used a cross-species negation to define people in terms of what they are not and could not possibly be:

For the only way one can speak of nothing
 is to speak of it as though it were something,
 just as the only way one can speak of God
 is to speak of him as though he were a man,
 which to be sure he was, in a sense, for a time,
 and as the only way one can speak of a man,
 even our anthropologists have realized that,
 is to speak of him as though he were a termite (Beckett 1953, S. 79).

6 Emphasis on absence can be found in *Waiting for Godot*, a play in two acts that Vivian Mercier (1977, S. xii) reviewed as „a play in which nothing happens, twice;“ the confined and infirmed dominate the lives of Beckett's immobile characters in *Murphy* and *Molloy*.

7 And so the opposite: in response to any effort to divide humanity into kinds of people, anthropologists use the same anecdotes to claim that everyone is the same. Paul Radin's (1927/1957) early example of an anthropological veto applied to people doing philosophy is still wonderful, as is its preface by John Dewey.

God, humanity, cultures, and individuals share a characteristic. They are best defined by what they are not, by what they are infinitely not, or even ridiculously not. None of them are termites. All cultures and individuals say No! to being termites, but by the same power they can say No! to most everything else. „Certain cultural types,” said Lévi-Strauss (1955/1961, S. 26), „occur in all societies, because they result from straightforward antitheses.” Every one can say No! to what others say Yes! to, and every type of person can emerge anywhere. Similarly, each culture exists behind temporary borders maintained by constraint, habit, fetish, and violence, all only sometimes dependable, all always negotiable. No culture maintains a stable enough schedule of targets for its participants to proffer a consistent Yes! or No! to most anything. Change, conflict and contest are central to all cultures.

When James Baldwin was mistakenly arrested and thrown into a Parisian jail (with Beckett and Lévi-Strauss no less down the block from the jail than Dewey and Burke were down the block from Baldwin’s life in Harlem), he spent days waiting for someone to pay attention. He began to long for a jail in New York where he would be beaten by white policemen in ways he could understand and manipulate. The experience gave him a sense of culture as neither friend nor foe, as neither affirmation nor negation, but as simply, and profoundly, the conditions with which one must deal: „Culture was not a community basket weaving project, nor yet an act of God; was something neither desirable nor undesirable in itself, being inevitable, being nothing more or less than the recorded and visible effects on a body of people of the vicissitudes with which they had been forced to deal” (Baldwin 1955, S. 140). Conflict and uncertainty, in seeming polar relation to stability and certainty, are, in the mix of the moment, ultimate settings for culture and language.

These rhetorical claims set a stage for a view of propositions, e.g., affirmations and negations. Dewey’s sentiment on conflict and uncertainty as ultimate truths can be directed to language in action. Utterances never mean what they say independent of context, circumstance, and consequence. Utterances – or mutterances – are, uhhm, never, like, free, ya know, of conflict and uncertainty. Good examples are the American English „*nyem*” and „*mnuh*.” Every spoken language has noises that do not appear in a dictionary, but still have impact on conversations. „*Nyem*” and „*mnuh*” are useful at decision making moments. Mostly they mean No!, but they are not as definite. They mean No!, but a little bit Yes! To the invitation, „Do you want to go to the movies tonight, dear?,” *nyem* gives an answer that is mostly No!, but leaves room for negotiation, suggestion, and eventual complaint. Mostly *nyem* and *mnuh* mean, i.e., they seem to work as if they mean, something more like, you make up my mind. Gail Jefferson gives a nice example:

Jason: You want coffee?

Mike: Mnuh.

Jason: Yes?

Mike: No.

Jason; O(h)h okay (1978, S. 136).

No! and Yes! generally move each other along, each denying the other access to what would not exist without their cooperation. *Nyem* makes the mutual dependency more obvious. It is the Ur form of all language behavior, but not because it is indeterminate, ambiguous, or imprecise. If *nyem* can organize for one person to say No! and to have another person responsible for having said it, then we must bow to its precision. It may be the Ur-form of language in action because it makes clear that precision is not just in the utterance, but in the interaction (Schegloff 1979).

Dewey made this point in a discussion of affirmation and negation in the logic of inquiry. Affirmations do not say just Yes! and negations just No! They are different, but not necessarily as taken and particularly not as taken by logicians from Aristotle to Russell.⁸ The major difference: traditional and often modern logic both take „propositions ready-made and hence as independent and complete in themselves” (Dewey 1938, S. 181). Particularly in traditional logic, affirmative and negative propositions record the world as if in „a cognitive actualization of a fundamental ontological form” (1938, S. 182). A richer, and behaviorally busy, view comes from seeing affirmation and negation in action, working differently but simultaneously, *a la fois*, in an inquiry into the workings of an indeterminate and troublesome situation. A *nyem* can get you to the movies or not depending on what else is getting arranged in the relations among people. By this view, affirmation and negation are not so much statements about the world as statements in the world mutually inhabiting the flow of questions and answers that enable a momentary resolution of a pressing problem:

Should logical theory take its cue for interpretation of affirmative and negative propositions from what happens in the conduct of inquiry, it would be evident that (1) such propositions are functional in resolution of a problematic situation, and are (2) conjugate or functionally correspondent in relation to each other (1938, S. 181).

In active inquiry, affirmation and negation

trod upon each other's heels . . . they are strictly conjugate . . . The relation of affirmation-negation is no more successive than the taking of food by an animal is prior to or after rejection of other materials as non-food. Acts which at one and the same time accept for use and that shut out are not sequential (1938, S. 186).

So tied are they to each other that, for Dewey, affirmation and negation cannot get separate enough to appear in isolation. In traditional logic, affirmation comes first and negation brings about a change or alteration in what was affirmed. As such it suffers an „ontological inferiority” (1938, S.188) that brings havoc to what has been established. In

8 For the contemporary recovery of Dewey's Logic, see Sleeper (1988) and Burke (1994). Johannes Bellmann was right to remind me that my easy adoption of Dewey's easy division between traditional and modern logic, on the one hand, and Dewey's logic, on the other, is unfair to many who contributed along the way.

traditional logic, negation is a drive-by mooting of established categories: first the categories on the corner, then the mooting. In Dewey's logic, affirmation and negation, like any either/or, like any dualism that divides the world too quickly into halves with no intricacies in the excluded middle, should be seen as „necessary, but necessary only because they set the boundaries within which a set of more determinative disjunctive alternatives are sought for. They are functional directives for further, more discriminating, determinations” (1938, S.192).

2. A Complaint?

Although Dewey writes about affirmation and negation in scientific inquiry, he clearly has in mind a wider range of human situations where problems can be found, delimited, confronted, mitigated, ameliorated, or sometimes resolved, all the better for having been approached thoughtfully. The following situation is an example of people, with their therapist, making an inquiry into their own lives. The inquiry seems both sustained (they show up every week) and perhaps against their will (they resist new ways of seeing each other). They conduct their inquiry in social contexts that have been both established by millions of others – contexts regulating employment, schooling, ethnic barriers, marriage expectations, and the discourse of sex, yearning, and loyalty, all bore in on the situation – and more locally shaped by three participants – a husband, wife, and therapist tied to each other in ways complex, hidden, and dependent. We look at only a strip of talk to see what a negative utterance – a complaint – looks like under conditions of actual use. If Dewey is correct, affirmation and negation should not appear as separate propositions, but conjugate activities that take shape – functionally and instrumentally, says Dewey; reflexively and consequentially, says Garfinkel (1967) – from the contexts they help to build and from what happens to them interactively, across persons, over time.

Frank and Mary have been married, says Frank, for „about twelve, fifteen years now, approximately.” They go to a therapist in training. They have been talking for a few minutes about Frank giving up drinking. Mary says she is „even beginning to like him,” that it is like „night and day” since he stopped drinking. She offers a series of compliments, but ends with a complaint about his being irritable enough to say „six negative thing within an hour.” From compliment to complaint spans seven words that follow news he is nice to be around: „if you just take away that bottle.” The last two sentences of are negative and about being negative, but may be much more than that:

He knows alot of things. He's a very well educated. He's gone to school alot.
 He knows alot about literature and he knows more about art than he puts on.
 He is nice to be around, if you just take away that bottle. Once we went out
 for a walk. We went to a park. He does get irritable. One time, I said, I sa, I,
 count 'em, he said six negative things within an hour.

After a brief pause, they move onto another topic.

At first, the transcript seems clear. The opening compliments are compliments, and the closing complaints are complaints. The words say what they mean. Interpretation can be had for a reading. That she is „beginning to like him” gives way to the possibility that no one would like him given how irritable and negative he is. Frank does not resist the complaints and performs a gestural routine that indicates he can live inside her description. I have given no grounds for claiming what his gesture indicates, nor can I (nor anyone else, not for sure, not one gesture at a time), but I can give enough detail to use the reticular relations between Mary’s negative words and Frank’s gesture to suggest negation does not exist inside a sentence between capital and period. Utterances enter conversations at full speed, tacking retrospectively and prospectively in connection with what has just happened and what is to happen next.⁹ Analysts must show how and where an affirmation or negation, a compliment or complaint, is allowed to have its say.

Gestural routine, take 1: Mary’s last line is accompanied by Frank rubbing his eyes like a baby crying, or at least as an adult imitating a baby. He puts his curled fists up with the thumb side of each fist encircling each eye. People often laugh when they see it, and they take delight it follows so closely his wife talking about taking away „that bottle.” Their story: she verbally takes away his bottle, and he cries like a baby. This interpretation gets support when Frank complains only minutes later that to him Mary is really more his mother than a wife. Fitted into the story, the eye-rub give itself away easily. Frank does not pronounce himself a baby; nor does he express how infantilizing he finds giving up his bottle. Instead the eye-rubbing seems to say what he does not, but with the added attraction that he cannot be held accountable for it. Eye-rubs are not easy to quote. „The tell-tale body is all tongues,” said Ralph Waldo Emerson (1860, S. 156), but what is said by bodies must be taken up by bodies. Life is only a little in the words.

So far, the complaint is still a complaint, and Frank lets it sit unchallenged as if it were its own thing, the autonomous complaint, a first to his second, her proposition to his response, her motherhood to his childhood.

Gestural routine, take 2: A closer look invites a more nuanced possibility. Frank starts the move to his eyes right as Mary says, „I, count ‘em.” This is a strange utterance. The tense is off, and there is a hesitation between the „I” and the „count ‘em,” as if „Count ‘em” (which I now capitalize) were an instruction or an imperative. That the „I” is left dangling is not unusual, but in this case it establishes its own normality by being the third in three dangling sentence beginnings. These (beginning 1 of this sentence) . . . , these things, like, dangling (beginning 2 of this sentence) . . . , these dangling beginning things (beginning 3 of this sentence) . . . are rare, in writing, but they’re not un-

9 Ethnomethodology has focused on how people define a present with constant attention to the „retrospective and prospective.” William James (1911/1976) also used the terms. In Japanese, one of the words for context, *zengo*, uses two characters, one for before, the other for after. A temporal understanding of context has a theoretical nuance not available in the Western reliance on spatial imagery.

usual in speech where they can function as a metronome for participants to synchronize themselves in interaction of self- and other-correction (Schegloff 1992). A three stage beginning – „one time I said, I sa, I . . .” – often works to bring conversationalists into a close synchrony. Frank does not move with Mary’s compliments and initial complaints. Her last sentence has three beginnings before she says, „Count him.” At this point Frank begins to move his hands to his eyes:

Seconds:	15.20	15.40	15.60	15.70 sec
Mary:	I	Count	‘em	
Frank:	Raises his hands			Hands reach his eyes

The coincidence might be crucial. She starts three times, as if in wait for a partner. Frank joins her after the completion of her third start, after she shifts from „I sa” to „I.” Frank’s hands begin to move with „Count ‘em.” The „Count” is said strongly, and the impression that „Count ‘em” is an instruction grows when Frank joins in perfect time with its beginning. Remember that the gesture he begins turns into a fist cupped over each eye, which, with movements from the wrists, he rubs like a baby waking from a nap. Now comes the excitement. Frank rubs his eyes *six* times. While Mary says that Frank one time said *six* negative things, Frank rubs his eyes, count ‘em, *six* times. I suspect this is a well rehearsed dance, that she has made this complaint often, and that he has a choreographed response that enables them to keep on going without disruption, without threat of a deeper inquiry. I suspect this is how they have managed to get through „twelve fifteen years now approximately.” These silent unity pacts can appear in the midst of the most troubling conversations between them, and the therapist eventually takes the disruption or articulation of their togetherness to be one of his main tasks (Lopes 1980).

My suspicions and the therapist’s theories are perhaps more new data about the couple’s environment than easy insights into the people. Frank and Mary work with each other in multi-layered, mutually engaged environments. A good account of their situation would demand more detail than can be delivered easily. Even if we have not cracked their complex code, we can still appreciate the play of affirmation and negation in the conduct of their hit-and-run inquiry into their marriage. We have enough description to offer a fit between what we know of Mary’s complaint and Dewey’s text quoted above:

Should cultural and linguistic theory take its cue for interpretation of affirmative and negative propositions from what happens in the conduct of interaction, it would be evident that (1) such propositions are functional in resolution of a problematic situation, and are (2) conjugate or functionally correspondent in relation to each other (Dewey 1938, S. 181; word substitutions are underlined).

That complaints are literally complaints does not mean that positive and negative propositions are independent of their opposites, that they do not perform their respective office in concert with their opposites, or that they cannot play each other's roles. What Mary says may be a complaint as stated or even intended, but where does it exist as a complaint in their relationship? Does her complaint exist in her utterance, in Frank's gesture, in what the therapist says next, in what one of them remembers a day or week later, in what he says about her nagging, in what she says to her relatives when she periodically leaves him? Whether Mary's complaint is taken to be a complaint depends on what else develops between the participants. The distinction between affirmation and negation, however obvious in linguistic form, however precise in nuance and timing, is in no way obvious. The distinction is necessary because it organizes, as per Dewey, „the boundaries within which a set of more determinative disjunctive alternatives are sought for.” Affirmation and negation „are functional directives for further, more discriminating, determinations” (Dewey 1938, S. 192). The words, the tell-tale bodies, the therapeutic situation, and wider cultural agreements about marriage, sex, and loyalty all weigh in with „functional directives,” and more discriminating determinations get made.

3. Three Views of Language in Action

The distinction between language as proposition and language as conduct became central to the social sciences in the late 1950s, this time in three parts rather than Dewey's two: the propositional, illocutionary, and collusional.¹⁰ The first two are tied to established names, Noam Chomsky and John Austin, respectively. The third is my summary term for developments in linguistic anthropology, sociolinguistics, conversational analysis, and various schools of discourse analysis (Dore/McDermott 1982; McDermott/Tylbor 1995). Table I offers contrasts sets that divide the three schools of thought, and Table II uses them to examine complaints and compliments.

The propositional school has paid attention to the ways speakers transform ideas into linguistic statements. Propositions are the units of analysis and their function is to state ideas. The important act is conception, in the sense that speakers conceive of things to say and usually say them well enough. On occasion, grammatical but confusing sentences are produced that require a sense for context, e.g., „Flying planes can be dangerous,” where context defines who is flying (Chomsky 1957). The role of context is to explain aberrations on canonical readings, and the goal of analysis is to figure out how every canonical sentence says what it says.

10 A year after Dewey's *Logic*, James Joyce joined in spirit with terms like „langwedge“ and „langurge“ (1939, S. 73, S. 141). Soon after, Wittgenstein, as though he were Bakhtin or Vygotsky, realized that words, like commodities, do not go to market on their own (Rossi-Landi 1983).

Table I
Three ways of appreciating language

	Propositional Analysis	Illocutionary Analysis	Collusional Analysis
Units of Analysis	Speaker's propositions	Intentions and hearings	Engagements and social facts
Function of Talk	State ideas	Expression and manipulation	Alignment, linkage, institutional maintenance and social change
Role of Context	An occasionally necessary after-thought to explain divergent interpretations under imagined conditions.	An after-thought often necessary to explain how social conditions can alter canonical meanings to express speaker intentions.	An essential dimension of language analysis. All behavior reflexively organizes its own contexts. Timing and calibration are ultimate realities.
Theoretical Focus	Conception	Reception	Inception and deception
Analytic Achievement	Utterance <i>X</i> means <i>X</i> with variations under strange circumstances.	Utterance <i>X</i> means <i>X</i> _a in context <i>a</i> , <i>X</i> _b in context <i>b</i> , <i>X</i> _c in context <i>c</i> , where contexts are defined by factors beyond the talk--statuses and roles--that transform the talk.	Utterance <i>X</i> helps to preserve and organize the conditions of its own interpretation as a constitutive part of a social scene. Institutional treachery and possibility are constant themes around which interpretations are achieved.

(adapted from McDermott and Tylbor 1995)

Enter Austin (1962; Felman 1980/2002) and the rise of speech act theory. The unit of analysis is refocused on the speaker and the effect of the speaker on the hearer. Reception, not conception, is key. A sentence like, „It is cold in here,“ means in a propositional analysis that it is cold in here, but in an illocutionary analysis, while interpretation still relies on propositional meaning, analytic attention is given to what speaker intends and what hearer hears, namely, that someone should close the window or put up the heat. Context is crucial to an illocutionary analysis as the conditions that can abduct a reasonable proposition and direct it to another purpose. The analytic achievement results in explaining how a single sentence can consistently be made to mean different things under specifiably different conditions.

A collusional analysis is less obvious and more difficult. The unit of analysis must capture what is said, and seemingly heard, and the conditions that brought speaker and

hearer together. This is a significant shift, for it treats the function of talk as alignment and linkage within a full cultural order. Language does more than record conceptions and invite receptions. Rather, what people say to each other constitutes the next moment of the wider social order. Life begins with each new utterance as it connects to the past and the future it is about to (re)make. Inception and, to the extent most hopes for a better world face difficult odds, deception are the theoretical focus. Language carries the agreements and disagreements of the past into the future with which we must deal. Context is integral and reflexively tied to every sound spoken, groaned, moaned, laughed, sighed or cried. The analytic goal is not to decide what anyone of them means, but to identify how the utterance makes contact – in retrospect and prospect – with a next moment of the social scene. Maurice Merleau-Ponty urges that „We should consider speech before it has been pronounced, against the ground of silence which precedes it, which never ceases to accompany it, and without which it would say nothing . . . One does not know what one is saying, one knows after one has said it” (1969/1973, S. 45-6).

Complaints: Back to Mary’s complaint, a propositional analysis – not an analysis really, just a reading – leaves it simply as a complaint, and an illocutionary analysis – a reading plus a guess – adds a glance at Frank to see if he understands her intention. A collusional analysis asks how Mary, Frank, and the therapist set up a context for her words to take center stage, and then tracks what the participants do with each other while their talk leads them – like a flag-bearer leads troops: obviously, but with no guarantees – from one moment to the next. There is a story to be told, but not here, about complaints being the one thing Frank and Mary know how to do together; many of her complaints about him or his about her are met with a neat dance – „Count ‘em” and he counts – that moves them forward as a married couple, troubled clients, a phalanx of defenses against forces pulling asunder, and even a learning opportunity for a therapist in training. In a collusional analysis, speakers, hearers, and even therapists organize conditions for the interpretation of their talk to develop in ways that make life happen pretty much as it has except to the extent they can confront the conditions that brought them together.

A second complaint sequence comes from a videotape of a mother working on a math problem with her third grade son. He is doing a one-into-two digit division problem and his mother tracks his progress. Eventually we check his paper and see he is doing the problem correctly, but to the mother’s eye he has made a mistake. When she went to the same neighborhood school 25 years before, they did multiplication differently. At first we thought she said, „oh, ya know, John.” Then we thought she said, „Oh, uh, no, John.” We listened a thousand times. We played it for hundreds of people. We were never able to tell. Neither could John, and we suspect perhaps neither could his mother. She had come up with something as interesting as *nyem*, but with a difference: it was not as recognizable or repeatable as *nyem* or *mnuh*, maybe not even to her. John says, „I can check it.” This means he knows how to check the problem – without her help – to see if it is correct. She interferes a little, and they try a few takes on the situation. Finally, she sees he is doing the problem correctly and apologies for interrupting.

They do his homework together almost every night. It should take fifteen to twenty minutes, but they can make it last hours without ever finishing. Much of the time is spent trying to find each other, to figure out what the other has just said. A complaint in this system, „oh, uh no, John,” can blend into a literal non-complaint, „oh, ya know, John.”

Table II
Three views of complaints and compliments according to:

(1) where they can be found in a relational system and (2) how many people might be involved.

Propositional Analysis	Illocutionary Analysis	Collusional Analysis
Easy to state; 1. exist in the utterance, 2. require only one person.	Easy to state, more difficult to arrange; 1. exist in utterance and uptake, 2. require at least two people.	Difficult to state, arrange, and complete; 1. exist at a complaint or compliment relevant moment, 2. require at least two people in a context arranged by or relevant to a multitude.

The two examples of complaints, one for the therapy session and one from a homework ritual, shift the analytic question to one of context, temporal organization, and relational consequence. When is a complaint? Where does it exist in the system? These are not just good analytic questions, but questions participants ask of themselves. A second shift concerns how many people are involved in the contextual arrangements making complaints literally applicable or erasable for any given moment. For Frank and Mary there are the therapist in training, a teacher who was observing, a cameraman who was recording, family members who were reported to, jobs that were waiting for them, the health care officials who sent them to therapy as a condition of getting medications, the nightlife who catered to Frank's imagined pleasures, and this is only a partial list of the people actually named in their 50 minute session. For John and his mother, there are a big sister who never needs help, a father who left the family the previous year, a grandmother who finishes John's homework herself to relieve the nightly ordeal, school personal who watch and theorize, a secretarial job that makes the mother feel unable, the working class neighborhood that sacrifices half its children to school failure, and, again, this is only half the people mentioned in the video that night (Varenne/McDermott 1998). They are all tied to the social structure in various ways. The number of people involved skyrockets quickly. All of them help to shape the relationship between Frank and Mary and John and his mother. All of them add possibilities and constraints.

Compliments: Perhaps compliments are easy to give, but it is often unclear how to hand them out, to whom, under what circumstances, and with what expectations. Every

year I work with a new student teachers. Most of them are convinced that if they are nice to children, the children will learn. The problem is not that they are wrong. The problem is that it is difficult to arrange circumstances for kids to know who is being nice to them, why, and how. New teachers enter classrooms and say, „Very good,” to nearly everything any child does. „That is so smart!” „Good job!” The kids don’t resist. They take the compliment in, and they wait. As though they were no better than collisional analysts of language behavior, they wait to figure out what the new teachers are talking about; they wait to see how the compliments work out, to see where they and the new teachers can go together. The teachers have a propositional theory of language that says, if you give children compliments, they will feel better about themselves, school, and learning. The problem with schools before the new teachers arrived, they assume, is that there were too few teachers singing the praises of children. True enough, confirmation is in short supply in school, but the new teachers do not know how difficult it is to deliver compliments that ring true and make a difference. At the university, we run workshops telling teachers to resist easy compliments, to save them for when it makes a difference, and to build classrooms in which compliments can make a difference.

By a propositional analysis, compliments are easy to tell. They exist in the utterance, spoken by one person and available to all who can hear. If the world were so simple, student teachers would make an immediate difference. By an illocutionary analysis, compliments not only have to be told, they have to be received. They are easy to state, but difficult to get heard. Add a cultural rule that compliments cannot be taken easily, that a recipient should try to reject or at least deflect a direct compliment. Add a second cultural rule that agreements should precede disagreements. The second rule leads to seeming agreements before the other shoe drops, for example: yeah, but; I understand, but; I see what you mean, but. The two rules spit at each other: a person cannot accept a compliment too easily, but cannot disagree with what another says without first offering an agreement. The two rules together demand circumlocutions – talk going around talk – that offer both agreement with the compliment and a disowning of the object of the compliment, exchanges like this nice one from an excellent discussion by Pomerantz:

R: You’re a good rower, Honey.

J: These are easy to row. Very light (1978, S. 102).

Or we can imagine:

A: Nice tie.

B: Oh, my sister bought it for me.

The middle-school children our new teachers work with do not insist on a complex calculus. Compliment giving and receiving is an adult game, the differential calculus of social life. In school, kids have little experience with such talk, or they do not trust it. The question-answer-evaluation game that runs classroom talk (Mehan 1979) leads usually to a „very good,” no matter how forced. The compliments come and the kids wonder: What are compliments doing here from my teachers? Where are we going with them?

A collusional analysis asks more directly about conditions for giving and taking compliments. What is the possibility kids know the difference between a compliment that counts and one that doesn't? What is the possibility kids know the small chance of getting real compliments in school? Schools are designed to arrange children along bell curves that sort them from first grade to employment decisions into a small successful pile and a cumulatively large failing pile. Suppose kids know for whom the bell curve tolls, and suppose, as evidence shows, kids have been getting instruction from the first grade on what teachers say, can say, and must mean. In such conditions, how is it possible to give compliments? How is it possible to build an environment for children to find enough connection between a compliment and what happens next, between a compliment and what gets institutionally arranged as a result? What classroom order makes it possible to give a compliment, to have it received as a compliment, and to have it institutionally recognized? Can we organize a classroom so well that compliments are unnecessary – a dream shared by Maria Montessori, Rudolf Steiner, and, imagine, B.F. Skinner. The distinction between compliment and complaint, however obvious in linguistic form, however precise in nuance, is in no way inherent.

The distinction is necessary because it organizes, as Dewey said, „the boundaries within which a set of more determinative disjunctive alternatives are sought for.” To see how the boundaries play out, kids learn to wait. To see if new teachers can deliver what older teachers could not, kids learn to wait. Where the compliment exists in the system is up for grabs. In waiting, the kids seem to show, as if they were no better than John Dewey, that neither affirmation nor compliment is an autonomous utterance, but an emergent activity tied to ongoing circumstances. It would not take long to count the millions of people involved: from the teachers to the mass of kids against whom each child is measured. Statistics showing ties between school performance and race, class, language, dialect, and learning speed and style points to the elaborate tentacles of the system showing up in simple exchanges between teachers and children.

4. A Summary So Far

This paper has traveled a complex route. The introduction promised a cultural and sociolinguistic defense of negation: cultural because it invokes the full webs of significance in which people participate, and sociolinguistic because it portrays the situated work people do to arrange the significance of their talk, e.g., statements that affirm or deny. The first section drew on a long tradition of people denying and negating the limited and partial categories of their culture and seeking to open experience to new vocabulary. The next two sections, the first by an extended example and the second by an analytic grid applied to smaller examples, showed that linguistic statements are multivalent and environmentally sensitive enough that even statements opposed when paired in isolation can be rerouted to surprising ends in contexts of use. Together the two sections confirm that affirmation and negation do not stand on their own; nor do they stand only in opposition to each other in eternal duality. Instead affirmation and nega-

tion are activities by which people marshal attentions, interests, productions, resources, and powers. They set boundaries for each other and for those seeking to define, confront, and resolve problematic situations. Without knowing how we do this, or worse, to place our bets, as is our wont, as is our want, with the affirmative alone has invited occasions for madness. Negation is essential to hope. *Established categories – languages, cultures, logics, currencies, governments, roadways, biographies and school systems – give a view of the world, and negation – the negation that both holds the world together and challenges it – plays on the arbitrariness of it all and allows alternatives to appear.* Negation, purposefully engaged, can help to replace a dysfunctional pattern with new opportunities. Dizzy Gillespie never blew wrong notes.

5. Negating Success and Failure

A complaint may be a complaint, or not, and so with a compliment. How then are we to talk about children, particularly from inside school systems where half the students are complaint targets all the time and only a few get to claim compliments for themselves? Hervé Varenne and I ended our book on a difficult note: To improve the fate of children at risk of any labeled failure, we argued that „the first and perhaps only step is to turn away from them” (Varenne/McDermott 1998, S. 217). Counter intuitive, but perhaps respectful! If the only tools available for helping children in trouble are the diagnostic and remedial preoccupations of American education (and the world is adopting this medicalized folly), it is best to forget individual children and focus instead on the contexts that make some children – about half of them – so problematic. American education in the twentieth century may have done more for equality and mobility than any other institution in the history of the world, but the miracle was managed on the back of the largest economic growth of any country in history. This economic spurt and its school were in turn built on the labor of others around the world. So I aware of both the glory of the system and its ties to political and economic treachery. From mid-century, the treachery has grown internally. Schools have become increasingly the rubber stamp that confirms and legitimizes the social structure in cognitive terms. By their seemingly careful and scientific scrutiny of individual children, all in the name of sensitivity to individual differences and under democratic sounding banners, American schools have found ways to strip one child at a time of the conditions of legitimized growth. Enter negation, stage left, onto a most unlevel playing field dominated by the political right.

Eriugena did not trust human categories to talk of God, and we can no longer trust our categories to talk of children. Intelligence, aptitude, ability, disability, self-esteem are all difficult terms. If kids are set against each other in a zero sum game, these terms are lethal to any child doing less well than other children – and most are doing statistically much worse than the few near the top. In the United States, we do not send children to school to learn to read and write, but to read and write better than their neighbors. This is what counts, in the most literal sense: this is what is counted; this is what is recorded in school files. Terms labeling inherent smartness and adaptability tell us more about

the dreams and fears of adults than about children. Even when the labels predict outcomes, they do so weakly and without concern for the thick realities in which kids must ply their basic personalities. We forget what Jules Henry told us over forty years ago:

School metamorphoses the child, giving it the kind of Self the school can manage, and then proceeds to minister to the Self it has made (1963, S. 292).

By adding „not” to Henry’s formulation, we get the equally true other half of the story – the hostile negative half. Together they give an excellent portrait of American schools:

School metamorphoses the child, giving it the kind of Self the school can[not] manage, and then proceeds to minister to the Self it has made.

If schools are for all to flourish, then the individual child can be a unit of concern, but not a unit of analysis or reorganization. Why should kids be the focus of change when it is the rest of us – the culture that is acquiring them – that arranges their troubles? American schools are quite a street gang in their own right. To anyone who wants to build on the wonder of all children, school personnel – teachers, administrators, testers, admission officers, guidance counselors, school board members, etc. – are all ready to contradict, repudiate, deny, refuse, disavow, reject, refute and degrade in defense of the bell curve, in defense of some children – their children – doing much better than others, in defense of the reproduction of a next generation structurally identical to the previous generation.

A focus on negation would deliver kids who are more complex than those described by current diagnostic labels. My child is not covered by any received category. My child is not smart. My child is not stupid. My child is not Learning Disabled. My child is not a problem. My child is not an attention deficit disorder. My child is not a juvenile delinquent. My child is not God. My child is not a termite. My child is neither a complainer, nor a kiss-ass. What this makes my child, in addition to none of the things named, is a person who, much like the words used to describe him or her – words like him or her, smart or dumb, complainer or kiss-ass – much like statements of affirmation and negation, is a set of activities inside other sets of activities, all simultaneously both our immediate creation and our uncontrolled activities about to play out in mostly unwanted ways unless we change the particulars. Negation is a good place to start.

This paper opened with quotes from Beckett and Eriugena and can close with them as well. Beckett did not like endings. His plays simply peter out. Narrative crescendo was abhorrent to him (Mercier 1977). He did not deliver endings, middles, or beginnings. He opened his first novel, *Murphy*, with a stunning erasure: „The sun shone, having no alternative, on the nothing new” (1938, S. 5). He gives only enough to have it taken away. He strips language and forces us to work at making meaning (Iser 1975). He

offers us the alternative of saying No! He offers the alternative of locating what we are not and what we might be beyond the categories embraced by the rest of the culture.

When Eriugena made a similar move, complete with irony and humor,¹¹ against the graven images of his time, it was not failure, but evil that needed to be taken down. If God was all good, how is evil possible? Good could be absent, that's possible, but how could evil exist if God is all good? More important to those around Eriugena, how could Hell exist? What were people positing when they would threaten each other with Hell? Imagine a people lining each other up, as if in a bell curve, with a few chosen for heaven and the rest risking purgatory and the fires of Hell. What American schools do for career lines on earth, the Church was doing with eternal life. Eriugena's solution to the problem, a solution deemed heretical, was to do away with Hell. God is the beginning and the end. God is all good, and everyone will eventually take a place with God. Folk categories – good and evil for Eriugena – can not be taken too literally. Our knowledge is partial, our chosen categories inadequate to the wonders of God. When we say God is infinite, we attribute to God our own puny design; we narrow God according to human possibilities. Better to say God is not finite. Better to say God is not limited to ideas like Hell. Better to say kids are not limited to ideas of smartness. Better to say kids are not limited to school's institutionalized, test oriented distilled version of intelligence. Better to notice what kids in the street gangs are doing, what they are affirming or denying. By defining people in terms of what they are not, we shift focus beyond institutional constraints; we shift focus to all they might be.

Beckett also resisted Hell and Heaven, and even Purgatory. He could not think of one place all vice and viciousness (Hell) and another place all virtue (Heaven). Unmediated certainty was not for him, but Purgatory had more promise:

Hell is the static lifelessness of unrelieved viciousness. Paradise is the static lifelessness of unrelieved immaculation. Purgatory a flood of movement and vitality released by the conjunction of these two elements (1929/1962, S. 22).

He chose a both/and dichotomy over the either/or impossibility of Heaven and Hell, and exactly for its promise Purgatory received his full powered petering out. Either/or dichotomies are a nice convenience, but, when pressed, always false to complexities they ignore – the complexities of their other sides. Both/and dichotomies are not a real alternative. There is no genuine compromise between the lifelessness of Heaven and the lifelessness of Hell, no autonomous place called Purgatory, only an opportunity to say No! to Heaven, to Hell, and to Purgatory as well. Beckett spent the first line of his first publication (1929/1962, S. 1) to say that „The danger is in the neatness of identification.” The only hope is to say No! to the overly neat, to the oppressively neat, and then to work in a constant „purgatorial process” with the fallout, to catch our tails once again, but under

11 Jeuneau locates similar humor in Augustine, Eriugena, and Pascal, particularly on the predicament of Adam at the origin of the human situation. He also recommends irony to philosophical discourse: „l'ironie a sa place en poésie. Mais elle a sa place aussi en philosophie, et meme une place de choix, s'il est vrai . . . que la philosophie est le domaine privilégié de l'ironie” (1987, S. 329).

new conditions. He spent the last line of his first publication taking aim at both Purgatory and the Purgatory that is human culture:

On this earth that is Purgatory, Vice and Virtue – which you may take to mean any pair of large contrary human factors – must in turn be purged down to spirits of rebelliousness. Then the dominant crust of the Vicious or Virtuous sets, resistance is provided, the explosion duly takes place and the machine proceeds. And no more than this; neither prize nor penalty; simply a series of stimulants to enable the kitten to catch the tail. And the partially purgatorial agent? The partiality purged (1929/1962, S. 22).

This paper has urged the same negation and transformation of vices and virtues of contemporary school systems. Partially purged would be a good reform.

Literatur

- Austin, J. (1962): *How to Do Things with Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Baldwin, J. (1955): *Notes of a Native Son*. Boston: Beacon Press.
- Becker, A.L. (1995): *Beyond Translation*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Beckett, S. (1929/1962): Dante. . . Bruno. Vico. . Joyce. In: S. Beckett et.al. *Our Examination Round His Factification For Incamination of a Work in Progress*. New York: New Directions, S. 1-22.
- Beckett, S. (1938): *Murphy*. London: John Calder Publisher.
- Beckett, S. (1951/1955): *Molloy*. New York: Grove Press.
- Beckett, S. (1953): *Watt*. New York: Grove Press.
- Berliner, S. (1994): *Thinking in Jazz*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brown, M. (1986): *The Production of Society*. Boulder: Rowman and Littlefield.
- Burke, K. (1935/³1987): *Permanence and Change*. Berkeley: University of California Press.
- Burke, K. (1966): *Language as Symbolic Action*. Berkeley: University of California Press.
- Burke, T. (1994): *Dewey's New Logic*. Chicago: University of Chicago Press.
- Carabine, D. (2000): *John Scotus Eriugena*. London: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Dewey, J. (1922): *Human Nature and Conduct*. New York: Holt.
- Dewey, J. (1938): *Logic: A Theory of Inquiry*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dore, J./McDermott, R. (1982): Linguistic ambiguity and social context in utterance interpretation. *Language* 58, S. 374-398.
- Emerson, R.W. (1860): *The Conduct of Life*. New York: A.L. Burt.
- Eriugena, J.S. (865/1987): *Periphyseon*. Washington: Dumbarton Oakes.
- Felman, S. (1980/2002): *The Scandal of the Speaking Body*. Stanford: Stanford University Press.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Geertz, C. (1973): *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Goodwin, M. (1990): *He-Said-She-Said*. Bloomington: Indiana University Press.
- Henry, J. (1963): *Culture against Man*. New York: Vintage.
- Horn, L. (²2002): *A Natural History of Negation*. Stanford: CSLI.
- James, W. (1897/1956): *The Will to Believe and Other Essays*. New York: Dover.
- James, W. (1911/1976): *Essays in Radical Empiricism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Jeaneau, E. (1987): *Études Érigéniennes*. Paris: Études Augustiniennes.

- Jefferson, G. (1978): What's in a 'nyem.' *Sociology* 12, S. 135-139.
- Joyce, J. (1939): *Finnegans Wake*. New York: Viking.
- Iser, W. (1975): The pattern of negativity in Beckett's prose. *Georgia Review* 29, S. 706-719.
- Lave, J./McDermott, R. (2002): Estranged labor learning. *Outlines* 4, S. 19-48.
- Lévi-Strauss, C. (1955/1961): *Tristes tropiques*. New York: Athenium.
- Lopes, L.M. (1980): Problem solving in a human relationship. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition* 3, S. 1-5.
- McDermott, J.J. (1976): *The Culture of Experience: Philosophical Essays in the American Grain*. New York: New York University Press.
- McDermott, J.J. (1986): *Streams of Experience: Reflections on the History and Philosophy of American Culture*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- McDermott, J.J. (2004): Afterward. In: Skrupskelis, I./Berkeley, E. (eds.): *The Correspondence of William James*, vol. 12: April 1908-August 1910. Charlottesville: University Press of Virginia, S. 577-579
- McDermott, R. (1988): Inarticulateness. In: Tannen, D. (ed.): *Linguistics in Context*. Norwood: Ablex, S. 37-68.
- McDermott, R. (1993): The acquisition of a child by a Learning Disability. In: Chaiklin, S./Lave, J. (eds.): *Understanding Practice*. London: Cambridge University Press, S. 269-305.
- McDermott, R./Tylbor, H. (1995): The necessity of collusion in conversation. In: Tedlock, D./Mannheim, B. (eds.): *The Dialogic Emergence of Culture*. Champaign: University of Illinois Press, S. 218-236.
- Mehan, H. (1979): *Learning Lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mercier, V. (1977): *Beckett/Beckett*. London: Oxford University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1969/1973): *Prose of the World*. Evanston: Northwestern University Press.
- Plath, D. (1980): *Long Engagements*. Stanford: Stanford University Press.
- Pomerantz, A. (1978): Compliment responses. In: Shenkein, J. (ed.): *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York: Academic Press, S. 79-112.
- Radin, S. (1927/1957): *Primitive Man as Philosopher*. New York: Dover.
- Rossi-Landi, F. (1983): *Language as Work and Trade*. New York: Bergin and Garvey.
- Schegloff, E. (1979): The relevance of repair to syntax-for-conversation. In: Givon, T. (ed.): *Syntax and Semantics*, vol. 12: *Discourse and Syntax*. New York: Academic Press, S. 261-286.
- Schegloff, E. (1992): Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. In: *American Journal of Sociology* 97, S. 1295-1345.
- Sleeper, R.W. (1988): *The Necessity of Pragmatism*. New Haven: Yale University Press.
- Shinran. (1958): Selections from the *Tannisho*. In: Tsunoda R./de Bary, W.T./Keene, D. (eds.): *Sources of Japanese Tradition*. New York: Columbia University Press, S. 216-218.
- Varenne, H./McDermott, R. (1998): *Successful Failure*. Boulder: Westview Press.
- Whyte, W. (1943): *Street Corner Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Willis, S. (1977): *Learning to Labor*. London Saxon House.

Anschrift des Autors:

Prof. Ray McDermott, Stanford University, School of Education, 485 Lasuen Mall. Stanford, CA 94305-3096, USA, E-Mail: rpmcd@Stanford.edu.

Fritz Oser

Negatives Wissen und Moral

1. Begriffsklärungen

„Dieser Mensch ist wirklich gut“, ist eine Aussage, die impliziert, dass der Sprecher weiß und erfahren hat, dass Menschen nicht gut, nicht gerecht, nicht moralisch sind. Was gerecht ist, weiß nur, wer Ungerechtes erlitten und im Erleiden Entrüstung erlebt, oder unter bestimmten Voraussetzungen Ungerechtes getan hat und in diesem Tun sanktioniert worden ist, was zu einer Selbstenrüstung geführt haben könnte. Indem wir urteilen, setzen wir voraus, dass wir und die andern wissen, was gut und sein Gegenteil ist, gerecht und sein Gegenteil, ungerecht, fürsorglich oder nicht fürsorglich ist. Und dieses Präsupponieren bezieht sich auf alles, was mit der Moral einer Gesellschaft oder der Moralität einer einzelnen Person zu tun hat.

Moralische Urteile und selbst Beschwörungen von Recht und Gerechtigkeit, wie wir sie in Diskursen und Verhandlungen erleben, sind stets dahingehend voraussetzungsreich, dass ihr Gegenteil oft nicht ausgesprochen wird. Zudem ist die wichtige Frage, wie diese Urteile situativ und entwicklungsmäßig zustande kommen und wie ihre Wirkung ausgemacht werden kann, noch wenig untersucht worden. Wir nehmen an, dass frühkindliche Erfahrungen von Ungerechtigkeiten in Verteilungs- oder Berechtigungsprozessen genau dieses bewirken, nämlich dass durch Normen ihr Gegenteil in Zukunft aufrechterhalten bleibt. „Ich hatte erfahren, dass Karl nicht zur Schulreise mitdurfte, weil er eine schlechte Kleidung trug und oft ungewaschen zur Schule kam. Die Lehrerin wollte ihn nicht mitnehmen und hatte deswegen irgendwelche finanzielle Ausreden. Ich hätte die Reise leicht zahlen können. Aber nachher ärgerte ich mich über die Lehrerin. Ich war elendiglich entrüstet. Wie kann ein Mensch eine solche Ungerechtigkeit vornehmen, sie mit Ausreden abtun und dabei noch ruhig schlafen“. Die Erfahrung des Negativen in diesem Interview macht das Gegenteil erst deutlich, nämlich die Norm, für alle in der Klasse in gleicher Weise fürsorglich zu sein und denjenigen, die weniger haben, auch, unter dem Gesichtspunkt der Billigkeit, Gleiches zuzubilligen. Solche Erfahrung führt zudem, was wir an anderer Stelle als Negatives moralisches Wissen bezeichnen (vgl. Oser/Spychiger 2005, im Druck).

Negatives moralisches Wissen ist Wissen darüber, was ungerecht, unwahrhaftig, korrupt, katastrophal nachlässig, trivial böse, irreversibel hässlich, unsozial, Vorteil ausnützend, unsolidarisch, untreu, partiisch etc. und dies auf der deklarativen wie der prozeduralen Ebene ist. Jeder dieser Bereiche ist sowohl in der Literatur, in der Kunst, in Märchen, in fein ziselierten Romanen, in Filmen situativ und in der Weltliteratur Universalität erheischend abgearbeitet und unzählige Male und immer wieder neu dargestellt und reflexiv erhellt worden. Es ist tatsächlich das Negative, das uns aufhorchen lässt, weil es nebst den Nebengeräuschen wie Rache oder Vergeltung oder Schadenfreude immer auch Exempel dafür ist, wie sich die Moral in einer Gesellschaft oder eben die Moralität

in einer einzelnen Person herauskristallisiert hat. Die Gegenstimmen derer, die dieses oder jenes als unmoralisch ansehen treten auf den Plan, und der Kampf um das, was bestehen kann, ist entbrannt, bevor eindeutige Antworten auf dem Tische liegen. Die entscheidende Frage ist immer, was selbst erlebt worden sein muss, damit der Mensch für dieses, das nicht sein und nicht geschehen soll, genügend sensibel wird und in der Gefahr seines Entstehens nicht darin umkommt. Wie viel muss ein Kind an ungerechten Verfahren erlebt haben, damit es einen Sinn für Gerechtigkeit herausbildet, der dazu beiträgt, dass es selber den Gefahren jener, die Ungerechtigkeit mit schnödem Gewinn verbinden, nicht anheim fällt, oder noch mehr, damit es selber in Situationen, die Mut erheischen und mit Nachteilen verbunden sind, mit einer moralischen Vision vorangeht (vgl. Benner 2005 in diesem Heft).

2. Funktionen des Negativen moralischen Wissens

Die Funktionen Negativen moralischen Wissens sind noch keineswegs genügend ausbuchstabiert worden (vgl. Oser/Spychiger 2005, im Druck). Man kann sich vorstellen, dass eine erste Funktion die Orientierung im moralischen Kosmos ist. Dieser Aspekt wird in der Durkheim'schen Formel der Erziehung zur Disziplin, die sich in den sozialen Regeln einer Gesellschaft niederschlägt, schon vor 100 Jahren zur Sprache gebracht. „Das Wesentliche des Verhaltens wird von der Regel bestimmt. Mehr noch: In dem Mass, in dem uns die Regel frei lässt, in dem Maß, in dem sie uns nicht im Einzelnen vorschreibt, was wir zu tun haben, und in dem unsere Handlung von unserer Entscheidung abhängt, in dem Maß hängt sie auch nicht von der moralischen Wertung ab. Darüber sind wir ihr keine Rechenschaft schuldig, aufgrund der Freiheit selbst, die uns gewährt ist. So wie eine Handlung noch kein Vergehen ist im gewöhnlichen Sinn des Wortes, sobald sie nicht durch ein Gesetz verboten ist, so ist sie nicht unmoralisch, wenn sie nicht einer vorherbestimmten Regel widerspricht. Wir können also sagen, dass die Moral ein System von Handlungsregeln ist, die das Verhalten bestimmen. Sie bestimmen, wie man sich in bestimmten Fällen verhalten muss: Gut handeln heißt, gut gehorchen“ (Durkheim 1973, S. 78). Negatives moralisches Wissen meint diesen Widerspruch, diese Orientierung vom Gegenteil des Richtigen her, von den Übertretungen, die sanktioniert werden oder Furcht vor Sanktionen hervorrufen. Die Orientierung kommt nicht allein dadurch zustande, dass die Normtransparenz mehr oder weniger hoch ist. Es geht damit auch die Folge von gesehenen oder erfahrenen Übertretungen einher; auch diese sind Teil des moralischen Kosmos, und ohne ihre Analyse wäre dieser in wesentlichen Bereichen unverstehbar.

Eine zweite Funktion besteht darin, dass Negatives moralisches Wissen dazu beiträgt, dass Menschen Sicherheit in moralischen Entscheidungen erlangen. Wir haben an anderer Stelle (Oser/Spychiger, 2005, im Druck) dargestellt, dass Negatives Wissen eine andere Art von Sicherheit entstehen lässt als eine faktische Tatsache. Mit Wittgenstein haben wir von Sicherheit 2 gesprochen, die eben darin besteht zu wissen, was nicht ist, nicht funktioniert oder was als Konzept oder als Strategie falsch ist. Wenn wir wissen,

was nicht moralisch ist (vgl. die Aufzählung weiter oben), sind wir sicherer in Bezug auf Handlungen, die im Grenz- oder Skandalbereich der Moral liegen. Das Negative sagt uns, was das Richtige sei. Das Negative nicht tun, wird zu einer gleich wichtigen Strategie wie das Tun des Positiven. Die negativen Pflichten steuern das Handeln genau so zuverlässig wie die positiven; die Ersteren zählen zu den vollkommenen, die Zweiten zu den unvollkommenen Pflichten. „Der Charakter verpflichtender Nötigung ist anderer Art als der eines rationalen Begehrens, das um langfristiger und übergeordneter Ziele Willen die Verfolgung damit nicht kompatibler Wünsche beschränkt“ (Höffe 1980, S. 189/190). Wer etwas mit Sicherheit nicht tut, weil er Negatives moralisches Wissen aufgebaut hat, hat eine größere Stabilität, als wenn er nur das tut, was seine Neigung an Positivem von ihm verlangt.

Moralisches Handeln – und dies eine dritte Funktion Negativen moralischen Wissens – steht in direktem Zusammenhang mit der Normtransparenz in einem System (Berufswelt, Familie, Schule, Freizeit). Die Analyse von Normwirkungen von Popitz (1980) mit den Kriterien Sanktion, desiderative Erwartung, Orientierung am andern und Verallgemeinerung für einen bestimmten Bereich, oder mit Popitz Worten: „ein Verhalten, das wir als zukünftiges Verhalten erwarten können; ein Verhalten, das bestimmten Verhaltensregelmäßigkeiten entspricht; ein gesolltes, desideratives Verhalten; ein Verhalten, das mit einem Sanktionsrisiko bei Abweichungen verbunden ist“ (ebd., S. 10), muss nochmals um das Element des Negativen Wissens erweitert werden. Das Sanktionsrisiko bezieht sich darauf, dass es ein Wissen darüber enthält, was Menschen schon vorher von innen und von außen zugestoßen ist, als sie die Norm übertraten. Die Verpflichtungsstruktur, die Sanktionsstruktur und der Geltungsbereich müssen je nochmals mit dem Normbruch als Wissen über unmoralisches Verhalten in Zusammenhang mit der Norm gekoppelt werden. Normtransparenz bedeutet aber nicht bloß, dass die Reichweite geklärt ist und Sanktionen damit verbunden werden, es muss gewusst werden, wie es Menschen ergangen ist, die übertreten haben, es muss gewusst werden, wie viel Leid man sich selber durch Übertretung zugemutet hat oder herbeiführen konnte. Es muss die Narrativität der schmerzlichen Konsequenzen der Übertretung mitgeliefert sein. Oder anders dargestellt: Es nützt nichts, die Norm zu kennen und zu wissen, dass mit mir dieses und jenes bei Übertretung geschieht; es ist auch notwendig die Geschichte und Geschichten des Übertretens kennen zu lernen, Fluchten, Zugestoßenes, Schmerzliches, nicht zu Vergessendes. All das wird mit der moralischen Norm mitgeliefert, damit Menschen die Erinnerung an das Leid, das Übertretungen hervorrufen, wach halten. Die Intellektuellen Europas wollen die Erinnerung an Holocaust wach halten, weil der Verstoß gegen die Menschlichkeit genau jenes Unbehagen mitliefert, das in Tausenden von Leidenden oder Sterbenden zum Ausdruck gekommen ist. Tschernobyl ist ein Menschheitstrauma, das unvergessen sein soll. Nicht bloß die Norm mit ihren Kriterien ist wichtig, die Geschichte der Widernisse beim Verstoß gehört dazu. Man muss in der Tat nicht alles Böse nochmals tun, um das Moralische der Moral in sich aufnehmen zu können (vgl. Oser 1999), wenn die Erinnerung advokatorisch auftaucht.

Eine weitere Funktion nennen wir Negatives Wissen als Schutz. Indem wir wissen, was wir nicht tun sollen, welche Strategien wir nicht wählen sollen, welche Dinge nicht

richtig oder welche Zustände nicht gerecht sind, sind wir vor uns selber oder vor anderen in dem Sinne geschützt, dass wir in einer neuen Situation Diagnosen dahin aufstellen, was geschehen würde, wenn wir oder andere es doch wagen würden. Menschen, die Schutzwissen aufgebaut haben, verhalten sich in kritischen Situationen viel vorsichtiger. Das soll an einigen Beispielen erläutert werden:

Menschen haben erfahren, dass Rechtsradikalismus zu beeinträchtigenden Verhaltensweisen eskalieren kann. Jene, die Verantwortung haben, stehen vor der Frage der Tolerierung solcher Vereinigungen. Negatives moralisches Wissen über die Verhältnisse in Diktaturen des letzten Jahrhunderts legen es nahe, solche Vereinigungen zu verbieten. Es ist das Lernen aus der Geschichte von geschlossenen Gesellschaften, dass solches zu Unheil führen muss. – Jugendliche haben gelernt, dass die Wiederholung von Diebstählen zu Problemen mit ihrer Karriere führt; sie nehmen das Wissen von Beschämungen durch Erwischt werden durch eigene Erfahrung oder durch Erfahrung von andern auf. – Kinder erfahren, dass Reizwörter zu Abbruch von Freundschaften führen, die oft schmerzhaft sind. Sie nehmen dieses Wissen als Schutz mit auf den Lebensweg. – In Fahrschulen werden heute für die Anfänger vor ihren Prüfungen Bilder und Filme von Unfällen, die selbstverschuldet sind und schreckliche Konsequenzen haben, gezeigt. Man erhofft sich dadurch eine Warnung vor Leichtfertigkeit und einen Schutz vor unbedachtem Risiko. – Piloten lernen in Simulatoren Grenzsituationen kennen, wo sie erfahren, was sie nicht tun dürfen, um das Leben vieler Menschen zu retten etc. Menschen bauen auf ihrem Lebensweg allüberall, durch Eigenerfahrung, aber auch stellvertretend Negatives Wissen auf, das ihnen Sicherheit, Schutz und Orientierung gewährt. Von besonderer Bedeutung sind die Warnungen der moralischen Skandale, der Prozesse gegen Fehlbar in Politik, Militär, im Bankenwesen, in Spitälern.

Negatives moralisches Wissen ist mehr als ein Normsystem, ist mehr als ein Maßstab. Es ist das mit diesen Maßstäben gekoppelte Erfahren von Ab- und Zuwendungen, von Konsequenzen, von Schicksalen, die existenziell verwundet worden oder gar umgekommen sind. Die Geschichte des Bösen macht uns erst bewusst, was das Gute sein könnte. Es ist die dem guten Leben quer gestellte Erinnerung an getanes Schlechtes oder verhindertes Gutes, das nie hätten stattfinden sollen. (Die Unterscheidungen zwischen sozialen und moralischen Normen und ihre Übertretung ist praktisch philosophisch von grosser Bedeutung; unter dem Gesichtspunkt des Aufbaus von Negativem sozial-moralischem Wissen werden damit aber nur Grade der Insistenz von Übertretungsverhinderungen angedeutet. Soziale Normen korrespondieren meistens mit nicht notwendigen Pflichten. Ihre Bedeutung für die Entstehung des Negativen sozialen Wissens ist aber derjenigen der Moral gleichgestellt).

3. Drei Studien

In einer ersten Studie (vgl. Villiger 2002) wurde der Zusammenhang von moralischer Sensibilität und negativem moralischem Wissen untersucht. Es wurde gezeigt, dass gesamthaft gesehen das Handlungs- und das Schutzwissen der Person mit einzelnen As-

pekten der moralischen Sensibilität wie Schuldgefühl, Reue, Verzeihung und mit der Intensität deren Verarbeitungstiefe korreliert. – In einer zweiten Studie konnte Barske 1999 herausfinden, dass von 16 erwachsenen Personen im Alter von 23-55 Jahren das Negative Wissen in der Tat eine Quelle des moralischen Urteils und ihrer moralischen Überzeugung ist, wobei allerdings auch andere Quellen genannt worden sind wie Vorbilder, Gesetze, Erziehungsstile etc. Umgekehrt konnte die Autorin zeigen, dass Negatives moralisches Wissen, welches durch erlebtes Scheitern erworben wurde, nicht immer dazu führt, dass Menschen in ähnlichen Situationen anders handeln. Es wird nicht automatisch aus Fehlern gelernt. Und die Konstellation von Variablen, die dazu führen, dass Menschen sich systematisch verändern, ist noch nicht eindeutig klar. Bedeutungsvoll ist jedenfalls eine hohe Belastung durch das Ereignis und eine hohe emotionale Reaktion.

In einer dritten Studie zum Negativen moralischen Wissen wurde von Kuster 2004 untersucht, ob die Normtransparenz positiv mit dem Fehlerkulturwert korreliert, ob Lehrpersonen mit geringem Normbewusstsein tiefe Werte in der Fehlerkultur aufweisen, ferner ob Schulen mit hohem Ausländeranteil andere Werte hinsichtlich Normtransparenz und Einschätzung der Fehlerkultur aufweisen, als solche mit tiefem Ausländeranteil, und schließlich ob es einen Unterschied gibt zwischen Migranten/Migrantinnen, die nicht in der Schweiz geboren sind, und solchen, die in der Schweiz geboren sind hinsichtlich derselben Variablen. In einer Vorstudie wurden auf Fragebogenebene fünf Hauptfaktoren aus 98 Items extrahiert, nämlich Faktor 1: Unverständnis bzw. mangelnde Transparenz von Normen und Erwartungen im Schulunterricht (16 Items; Cronbach Alpha = .87), Faktor 2: Klarheit von Normen und Erwartungen innerhalb und außerhalb der Schule (16 Items; Cronbach Alpha = .81), Faktor 3: Ermutigung und Fürsorge (9 Items; Cronbach Alpha = .80), Faktor 4: Emotionen (7 Items; Cronbach Alpha = .73) und schliesslich Faktor 5: Regeln und Umgang mit Multikulturalität (13 Items; Cronbach Alpha = .72) (vgl. S. 104). Bei dem von Oser und Spychiger übernommenen Fragebogen zur Erfassung der Fehlerkultur wurden wiederum wie im Original, drei Komponenten herauskristallisiert, nämlich 1. die Komponente Lehrerverhalten (Cronbach Alpha = .81); 2. die Komponente Selbstfaktor kognitiv (Cronbach Alpha = .71), und 3. die Komponente Selbstfaktor emotional (Cronbach Alpha = .78) Ein Beispiel zur Komponente Lehrerverhalten lautet: „Die Lehrerin ist geduldig, wenn ein Schüler oder eine Schülerin im Unterricht etwas nicht versteht“. Ein Beispiel der Komponente Selbstfaktor kognitiv lautet: „Fehler, die ich während des Unterrichts gemacht habe, schaue ich mir zu Hause ganz genau an“. Ein Beispiel aus der dritten Komponente Selbstfaktor emotional lautet: „Ich schäme mich im Unterricht, wenn ich vor der Klasse Fehler mache“. Der Autor untersuchte 18 Schulklassen der ersten Realschule aus dem Kanton St. Gallen mit einem Total-N von 304 Schülern mit 18 Lehrkräften. 6 der 18 Klassen hatten einen tiefen Ausländeranteil (< 20 %), sieben Klassen hatten einen mittleren Ausländeranteil (20 – 50 %) und fünf Klassen aus multikulturellen Schulen hatten einen hohen Ausländeranteil (über 50 %). – Die Resultate sind überzeugend. Die Korrelationen zwischen der durch die Schüler eingeschätzten Normtransparenz und dem Lehrerverhalten fällt mit $r = .61$; $p = .00$ und mit einer Varianzaufklärung von

37 % höchst signifikant aus. Ebenfalls fallen die Zusammenhänge zwischen dem Grad der Normtransparenz und dem Selbstfaktor kognitiv, aber auch mit dem Selbstfaktor emotional je signifikant aus. Die Ergebnisse bedeuten, dass die Kenntnis der Normen im Allgemeinen und der moralischen Normen im Speziellen, der Schülerinnen und Schüler in Zusammenhang stehen mit der Fehlerkultur ihrer Klasse bzw. diesen Komponenten. Ebenfalls schätzen Schüler von Lehrpersonen, deren Normbewusstsein tief ist, die Fehlerkultur tiefer ein, als Schüler von Lehrpersonen mit mittlerem oder hohem Normbewusstsein. Interessant ist auch der Zusammenhang zwischen Schulen mit unterschiedlichem Ausländeranteil. Schulen mit mittlerem Ausländeranteil schätzen die Normtransparenz der Schule signifikant tiefer ein als Schulen mit hohem Ausländeranteil bzw. Schulen mit tiefem Ausländeranteil. Ebenfalls wird die Fehlerkultur höher eingeschätzt bei Schulen mit tiefem oder Schulen mit hohem Ausländeranteil. Ein ähnliches Bild ergibt sich in Bezug auf die drei Komponenten der Fehlerkultur. Interessant ist, dass Lehrpersonen selber mit je höherem Ausländeranteil in ihrer Klasse ebenfalls ein je höheres Normbewusstsein annehmen. Schließlich wird gezeigt, dass Schweizer und Migranten, die in der Schweiz geboren sind, ein höheres Normbewusstsein haben als Migranten und Migrantinnen, die im Ausland geboren worden sind. Hingegen ist die jeweilige Fehlerreaktion bezüglich dieser Gruppen (Faktor Lehrer, Faktor emotional, Faktor kognitiv) je unterschiedlich und nicht immer signifikant. – Die Studie macht gesamthaft deutlich, dass für eine Verbesserung der Fehlerkultur in der Schule die Normtransparenz eine entscheidende Rolle spielt. Schülerinnen und Schüler, die soziale und moralische Normen, insbesondere aber auch Normen in Bezug auf das Verhalten im Unterricht und in der Pause kennen, haben ein anderes Verhältnis zum Umgang mit Übertretungen (Fehlern), und sie wollen dieses Verhältnis auch lernorientiert gestalten. „Schüler, welche die Transparenz sozialer Normen hoch einschätzen, entwickeln in Fehlersituationen deutlich weniger negative Emotionen als Schüler, welche eine tiefe Normtransparenz wahrnehmen. ... Normen vermitteln Orientierung und die Möglichkeit, das zukünftige Handeln der Anderen im Voraus einzuschätzen. Geringere Angst und weniger Unsicherheiten sind die möglichen Folgen.“ (Kuster 2004, S. 161) Bei Lehrpersonen mit tiefem Normbewusstsein ist die Fehlerkultur nicht so eindeutig festzumachen. Hingegen schätzen Schüler und Schülerinnen aus Schulen mit mittlerem Ausländeranteil die Fehlerkultur signifikant tiefer ein als Schüler und Schülerinnen aus Schulen mit tiefem oder hohem Ausländeranteil. Dies ist ein eigenartiges Resultat, das aber erklärbar ist. „Betrachtet man die Schulen mit geringem Ausländeranteil genauer, so stellt man fest, dass sie sich ausnahmslos in Dörfern auf dem Lande oder in Berggebieten befinden, wo die Einwohnerzahl sehr gering ist. Es kann angenommen werden, dass in einer solchen Umgebung der Geltungsgrad von Normen einerseits durch die Schule, andererseits aber auch durch das soziale Umfeld (wie z.B. Dorfgemeinschaft, Familien oder Vereine) besonders ausgeprägt gestützt wird“ (ebd. S. 162). Bei hohem Ausländeranteil in diesem multikulturellen Kontext scheinen Lehrkräfte eine besondere Sensibilität für die bewusste Schaffung von Normtransparenz zu entwickeln. Schulen mit mittlerem Ausländeranteil schneiden hierin bedeutend schlechter ab. Dies weist darauf hin, dass Integrationsleistungen in Zusammenhang mit der bewussten Schaffung von Normen stehen.

4. Erzieherische Komponenten

Die Moralerziehung hat, ohne es oft zu wissen, die Entwicklung von Negativem moralischem Wissen im Zusammenhang mit didaktischen Maßnahmen oder mit der Einführung von spezifischen Schulprogrammen vorangetrieben. Es gibt verschiedene Formen, in denen die Praxis auf Fehlverhalten oder auf Irrtümer in fruchtbarer Weise reagieren kann. Mit fruchtbar meinen wir, dass Negatives moralisches Wissen so aufgebaut wird, dass es a) die oben genannten Funktionen unterstützt, b) dass die Person von diesem Negativen Wissen nicht erdrückt wird, und c) dass sie die Chance hat, bisheriges Fehlverhalten in richtiges Verhalten umzuwandeln und dabei eine gewisse Art von Remediation zu ermöglichen im Stande ist.

Eine erste Form dieser Auseinandersetzung ist die Rekonstruktion von negativem Verhalten unter dem Gesichtspunkt der Einführung normativer Konzepte, die ein Umlernen ermöglichen. Dazu eine Zusammenfassung eines Interviews mit einer Lehrerin: „Vor fünf Jahren hatte sie wieder ein sehr schwieriges Kind. Sie führte eine Forschungs-klasse. Der Bub spuckte, raufte, boxte und schimpfte mit der Lehrerin. Er verließ den Schulhof nicht mit den anderen, sodass die Mutter ihn selbst holen musste. Auf Strafe und ähnliches reagierte er nicht. Zweimal wöchentlich berieten sich die Eltern mit der Lehrerin, was zu tun sei. Für einen Test oder eine medizinische Behandlung gaben sie jedoch kein Einverständnis. Sie behaupteten, dass ihr Kind eine Therapie mache. Obwohl das Kind für die Lehrerin eine enorme Belastung darstellte, konnte sie selbst nichts tun. Erst als sich die Eltern der Mitschüler an die Direktion wandten, wurde ein Termin mit dem Inspektor vereinbart. Bei einem schulpyschologischen Gutachten stellte sich heraus, dass der Schüler „geistig nicht normal“ sei. Der Inspektor versprach den Schüler in eine öffentliche Schule, aber nicht in die vis-à-vis Schule zuzuteilen. Dies wäre für das Verhältnis der beiden Nachbarschulen schlecht.“

Umso größer war die Enttäuschung der Lehrerin, dass der Inspektor sein Versprechen nicht einhielt. Der Schüler wurde der öffentlichen Nachbarschule zugeteilt“ (Interviewzusammenfassung aus einem Seminar zum „Negativen Wissen“). Es ist von Bedeutung, über die Rekonstruktion solcher Fälle zu sprechen. Fachleute tauschen sich über unerwünschte Verhaltensweisen, die bis ins Kleinste analysiert werden, aus, und sie entwickeln eine Diagnostik des Richtigen auf dem Hintergrund des Falschen oder Bösen. Diese Diagnostik des Richtigen ist stets bezogen auf die von der Gesellschaft erwarteten Normeinhaltungen bzw. Verhaltensweisen, die in einer Person und den entsprechenden Situationen eine Umkehrung erfahren hat. Darin spiegelt sich eine Vorstellung davon, was die Motivation zum Richtigen und unter Umständen zum moralisch Richtigen sein könnte. Diese moralische Motivation hat mit den Schattenseiten des Moralischen zu tun, die überwunden werden müssen, damit man zu dem kommt, was man als gutes Leben bezeichnen könnte. Tugendhat sagt im Zusammenhang mit der Frage nach der Motivation zur Moral: „Es war klar, dass diese Frage nur anzugehen ist, wenn man eine Vorstellung von subjektivem Wohlergehen hat. Der Diskurs, ob und warum ich moralisch sein will, kann sinnvollerweise auf dieser abstrakten Ebene geführt werden, das heißt es muss von einer bestimmten plausibel erscheinenden Annahme über das

Wohlergehen ausgegangen werden, und darüber hinaus könnte, muss aber nicht, nach den sozialen Bedingungen für dieses Wohlergehen (und damit für die Ausbildung der moralischen Motivation) gefragt werden“ (Tugendhat 1993, S. 271). In diesen Darlegungen wird das Ziel auf zweierlei Ebenen anvisiert, einmal als Produkt, das Wohlergehen soll eintreten, und einmal als Prozess, wobei dieser Prozess fast überall nur als Streben nach dem Guten bezeichnet wird. Es wird aber zu wenig dargestellt, dass, wie im obigen Beispiel, Fachleute der Verhaltenstherapie, wie auch Menschen in privaten Situationen, eigentlich nur durch ihre Konstruktion des Bösen oder des Verhaltensauffälligen oder der Verhaltensübertretung ein Gutes anstreben und damit auch eine Motivation für das Gute erreichen können. Die Überwindung des Bösen ist somit ein Gutes, das durch dieses Böse hindurch geht. Und dies unabhängig, in welcher Form man eine Gerechtigkeits- bzw. Fürsorglichkeitsbalance anstrebt. Diese Idee wird auch von Montada und Kals in Bezug auf die verschiedenen Formen von Gerechtigkeit vorgestellt (Gerechtigkeit als Gleichheit, Verteilungsgerechtigkeit, Austauschgerechtigkeit, Vergeltungsgerechtigkeit, Verfahrensgerechtigkeit u.a.) Sie stellen dar, dass Interessenkonflikte dann heftig werden, wenn Ungerechtigkeit erlebt und durchgearbeitet wird. „Auf Märkten entsteht Empörung erst dann, wenn die vereinbarte Leistung nicht erbracht wird, der vereinbarte Preis nicht eingehalten wird, Enttäuschung über die Qualität von Waren und Leistungen unterstellt wird oder wenn ein Akteur eine aktuelle Notlage eines anderen oder dessen Uniformiertheit ausgenutzt hat. Im Sport und im Spiel entsteht Empörung meist erst bei Regelverstößen. Es gibt Regeln des Wettbewerbs, Regeln der Fairness. Solange sie eingehalten werden, bleibt der Wettbewerb friedlich. Eine Verletzung der Regel wird als Ungerechtigkeit wahrgenommen, was den Konflikt anheizt“ (Montada/Kals 2001, S. 100). Es wird aber auch hier wenig dargestellt, wie sehr das Durchgehen durch diese Fälle von negativer Moral die Strukturen des Richtigen erst sichtbar werden und die moralische Motivation einen starken Anspruch erhält (vgl. Koch 1995).

Eine zweite Form des Durcharbeitens des Bösen ist gegeben durch das Erleben und Rekonstruieren von Märchen. Die Märchen sind so aufgebaut, dass nicht das Gute allein Richtmass für das Wohlergehen des Menschen ist, sondern dass das Gute nur angesichts des Bösen, das seine spiegelbildliche Verkehrung auf Schritt und Tritt findet, zum Ausdruck kommen kann. Kinder erleben eine überzeugende Orientierung, indem die Gegenüberstellung spiegelbildlicher gut/böser Elemente und ihr emotionaler Handlungsvollzug durch die Narrativität der Ereignisse erst möglich werden. Im Märchen kommen deshalb die moralischen Gefühle, wie sie von Nunner-Winkler 1998 in anderem Kontext untersucht worden sind, zum Vorschein. In der Gegenüberstellung der gut/böse, richtig/falsch, weiß/schwarz Elemente wird Entrüstung erzeugt. Kinder erleben die Entrüstung in Bezug auf die Opfer, auch wenn sie noch nicht fähig sind, sich in das Unglücklichsein der Täter hineinzudenken. Nunner-Winkler konnte zeigen, dass das happy-victimizer Phänomen mit der entsprechenden Selbstentrüstung über verübte Untaten bis gegen das zwölfte Lebensjahr bestehen bleibt. In Märchen wird aber deutlich, dass Menschen nur über die Entrüstung, über die Taten von anderen überhaupt erst moralisch werden können. In einer unserer ersten Untersuchungen haben wir Menschen über deren moralische Fehler in ihrer Kindheit befragt. Es kam hervor, dass Eltern

sich über Kinder entrüstet haben, ältere Geschwister über jüngere Geschwister, Freunde über Freunde, Lehrpersonen über Schüler etc. Die Einwirkung der Fremdentrustung bei voller Akzeptanz der Persönlichkeit des Kindes scheint ein wichtiger Motor für moralische Veränderungen zu sein. Es zeigte sich, dass im moralischen Bereich die Einsicht in das Gute nicht nur über die Logik des Guten zustande kommt, sondern über das moralische Gefühl der Entrüstung, das anschließend in der Spiegelbildlichkeit ein geordnetes Urteil hervorruft. Dies wird durch folgende Passage deutlich: „Die subjektive Unmöglichkeit, die Freiheit des Willens zu erklären, ist mit der Unmöglichkeit, ein Interesse ausfindig und begreiflich zu machen, welches der Mensch an moralischen Gesetzen nehmen könne, einerlei; und gleichwohl nimmt er wirklich daran ein Interesse, wozu wir die Grundlage in uns das moralische Gefühl nennen, welches fälschlich für das Richtmass unserer sittlichen Beurteilung von einigen ausgegeben worden, da es vielmehr als die subjektive Wirkung, die das Gesetz auf den Willen ausübt, angesehen werden muss, wozu Vernunft allein die objektiven Gründe hergibt“ (Kant 1785, S. 122ff.). Es wird deutlich, dass die moralische Motivation über das Gefühl der Entrüstung und der Selbstinterpretation der Person darin nur zu einem Urteil werden kann, wenn die gut-bös-Dichotomie, wie sie in den Märchen zum Ausdruck kommt, durch die Narrativität der Ereignisse eine „vernünftige“ Ordnung schafft. Gefühle der Entrüstung werden zum Mittel im Durchgang zur moralischen Vernunft.

Ein drittes Beispiel für die Rekonstruktion des moralisch Negativen und des entsprechenden Aufbaus Negativen moralischen Wissens stellt das so genannte Just Community Modell dar, das parlamentarische Formen zur Gestaltung des Schullebens, der Schulkultur und der Schulästhetik einführt. Der Kern dieses Unterfangens ist die Vollversammlung, an der Lehrpersonen und Schüler/Schülerinnen regelmäßig und obligatorisch teilnehmen, und wo Beschlüsse zur Regulierung des Schullebens gefällt werden. Der Hauptteil dieses Verfahrens besteht darin, dass eine Vorbereitungsgruppe jeweils aktuelle Problemfelder, Regelübertretungen, Konflikte, negatives Verhalten u. Ä. vor die Versammlung bringen und so fehlerhaftes moralisches Verhalten, das den Erwartungen der Schule, der Eltern oder der Gesellschaft allgemein entgegensteht, rekonstruiert. Ein solches Beispiel war etwa der Konflikt, dass ältere Schüler während der Pausenzeit bestimmte Plätze der Schule belegten, ohne dass jüngere Schüler/Schülerinnen die Möglichkeit hatten, hier überhaupt durchzugehen oder sich irgendwie zu beteiligen. Auf den ersten Blick scheint dies eine harmlose Geschichte zu sein. Wenn man aber die Entrüstung der jüngeren Schüler/Schülerinnen, ihre Storys über Belästigungen der Älteren hörte, so wurde man den Eindruck nicht los, dass hier intensivste Gerechtigkeitsarbeit über den Prozess des Aufbaus von Negativem moralischem Wissen geschah. Die Lösung des Problems, die sich in einer moralischen Regel oder Norm herauskristallisierte und die gemeinsam beschlossen wurde, lief über die Rekonstruktion des moralisch Falschen, benötigte die Schattenseiten des Guten und beinhaltete die Einsicht in das Gegenteil dessen, was erwartet worden war.

Diese Prozesse sind in ihrer ganzen Dynamik so ausgerichtet, dass die Festlegung des Guten nicht voraus bestimmt ist, sondern erst durch den Prozess der Erarbeitung von Lösungen möglich wird. Und was sich im episodischen Gedächtnis des Menschen abla-

gert, sind Erinnerungen an das, was nicht mehr getan werden soll, und dadurch auch nicht getan werden darf. Es ist Negatives moralisches Wissen. Die Rekonstruktion des moralischen Urteils in den Entwicklungslinien nach Kohlberg lässt genau diesen Aspekt des Negativen moralischen Wissens beiseite. Kohlberg ist nicht daran interessiert, dass Menschen schon Ähnliches, das sich in seinen Dilemmas abspielt, erfahren haben. Es gibt da keine Interessen an der Lebensgeschichte der Menschen, aber es sind genau diese Lebensgeschichten, die mit dem moralischen Urteil zu tun haben. Unsere Identitäten sind Narben des Lebens als persönlicher Reichtum. Unsere Identitäten sind in Bezug auf das moralische vor allem negative Identitäten. Was uns beschäftigt, sind nicht unsere moralischen Heldentaten, das, was wir einmal Gutes getan haben, dort, wo wir einmal Gerechtigkeit erzwungen haben. Was uns beschäftigt sind unsere Versagen, unsere moralischen Fehler. Und diese erzeugen das moralisch Negative Wissen, das Schutzwissen ist und zugleich Ordnung in unserem moralischen Kosmos schafft. Wenn Moralität, wie Turiel es 2002 darstellt, einerseits im Denken und in der Rationalität verwurzelt ist, andererseits aber eine Balance von Verpflichtungen und persönlichen Präferenzen darstellt, so ist beides mit jener Verantwortung verbunden, die aus den Übertretungen das Gute macht, weil Menschen diese Übertretungen als schlecht empfinden, und der Widerspruch, der in ihnen zum Ausdruck kommt, die Entrüstung anderer, die Erwartungen an ein Wohlbefinden im Leben haben, damit gekoppelt. Erziehung zum Moralischen heißt immer auch bewusst machen des nicht-Moralischen, und es heißt auch Gelegenheit geben, dieses nicht Moralische emotional zum Ausdruck zu bringen und in Moralisches überzuführen. Korczak's Diktum, dass ein Kind, das nie gestohlen, gelogen, unrecht getan hat, kein moralischer Mensch werden könne, muss uns zur Frage verleiten, wie viel von all dem notwendig sei. Oder anders formuliert, die Frage, wie viel Unmoral ein Mensch braucht, um moralisch zu werden, oder, wie viel Negatives moralisches Wissen aufgebaut werden muss, hat noch keine Antwort gefunden.

Literatur

- Barske, N. (1999): Quellen der Moral – Ursprung und Entstehung des moralischen Urteils und der moralischen Überzeugung. Freiburg, Schweiz: Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften.
- Benner, D. (2005): Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 7-21.
- Durkheim, E. (1978): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Neuwied am Rhein: Luchterhand.
- Höffe, O. (1980): Lexikon der Ethik. München: C.H. Beck.
- Kant, I. (1785/1970): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Stuttgart: Reclam.
- Koch, L. (1995): Bildung und Negativität. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kuster, R. (2004): Die Bedeutung sozialer Normen für die Fehlerkultur. Eine Anwendung in multikulturellen Schulen. Lizentiatsarbeit. Freiburg, Schweiz: Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften.
- Montada, L./Kals, E. (2001): Mediation. Lehrbuch für Psychologen und Juristen. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

- Nunner-Winkler, G. (1998): The development of moral understanding and moral motivation. *International Journal of Educational Research* 27, S. 587-604.
- Oser, F. (1999): Wir müssen nicht alles Böse nochmals tun, um es zu verstehen. Konstruktivismus im Unterricht. In: Grundmann, M. (Hrsg.) *Konstruktivistische Sozialisationsforschung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 208-227.
- Oser, F./Spychiger, M. (2005, im Druck): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie der Fehlerkultur und zur Praxis des Negativen Wissens. Weinheim: Beltz.
- Popitz, H. (1980): *Die normative Konstruktion von Gesellschaft*. Tübingen: Mohr.
- Tugendhat, E. (1993): *Vorlesungen über Ethik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Turiel, E. (2002): *The culture of morality. Social development, context, and conflict*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Villiger, C. (2002): *Wenn Fehler Früchte tragen. Zur Verarbeitung von Schuld im pädagogischen Kontext*. Freiburg, Schweiz: Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dr. h.c. Fritz Oser, Université de Fribourg, Department Erziehungswissenschaften, Rue Faucigny 2, CH-1700 Fribourg.

Henning Schluß

Negativität im Unterricht

1. Vorbemerkung

Erfahrungen, die in Lernprozessen gemacht werden, stellen jeweils gedeutete Ereignisse dar und sind als solche weder den Lernenden noch den Lehrenden verfügbar. Ihre Deutung ist kein bewusster Akt, der zum gleichsam neutralen Tatbestand eines Ereignisses nur hinzuträte, in der Erfahrung fallen vielmehr die Wahrnehmung des Ereignisses und seine Deutung in gewissem Sinne zusammen. Erfahrungen sind freilich einer späteren Reflexion zugänglich. Das widerfahrene Ereignis kann reflexiv möglicherweise anders gedeutet werden, ohne dass es jedoch von seiner präreflexiven Deutung dadurch „gereinigt“ und gleichsam „für sich“ verstanden werden könnte. Wenn also die Erfahrung nie bloßes Widerfahrnis, sondern immer schon gedeutete Erfahrung ist und wenn ihre Deutung in gewissem Sinne unwillkürlich geschieht, dann ist sie auch für den Erfahrenden selbst in zunächst unverfügbar. Der Erfahrende kann nicht willkürlich die Ereignisse, die ihm widerfahren interpretieren, er kann nicht Herr seiner Erfahrungen sein. Er deutet diese vor dem Hintergrund seiner Vorerfahrungen unwillkürlich und kann seine unwillkürlichen Deutungen erst im Nachhinein reflexiv einholen. Soweit gemachte Erfahrungen immer auch von impliziten Deutungen abhängen, kann von ihnen nicht im Modus eines rein objektiven Zugriffs gesprochen werden. Aus der Beobachterperspektive lässt sich nicht mit Bestimmtheit sagen, welche Erfahrung der Erfahrende bei einem bestimmten Ereignis macht. Ob das Ereignis eines einschlagenden Meteoriten als seltenes Naturschauspiel, Schicksalsschlag oder Strafe Gottes erfahren wird, lässt sich nur aus der Perspektive des Erfahrenden konstatieren. Streng genommen ist die Rede von Erfahrungen deshalb nur aus hermeneutischer und autobiografischer Perspektive möglich. Wenn im Folgenden von „negativen Erfahrungen“ die Rede ist, so werden dabei beobachtbare Anlässe beschrieben, die bestimmte Auslegungen von Erfahrungen durch die je Erfahrenden wahrscheinlicher oder unwahrscheinlicher machen, ohne sie präjudizieren zu können.

2. Vier Formen von Negativität

Während in anderen Beiträgen dieses Beiheftes die „positiven“ und „konstruktiven“ Seiten und Aspekte negativer Erfahrungen in Lehr-Lern-Prozessen untersucht wurden, möchte ich mich in meinem Beitrag mit einer Form von Negativität auseinandersetzen, die als „negativ“ bewertet werden kann, kurz mit negativer Negativität. Dabei unterscheide ich in Anlehnung an einen Diskussionsbeitrag von Käte Meyer-Drawe während des Symposiums zwischen vier möglichen Formen von Negativität:

- Negative Erfahrungen können Erfahrung sein, die sich Lernenden nicht in deren vorgängigen, schon erworbenen Erfahrungshorizont einfügen und sich so von diesem abheben oder unterscheiden.
- Negative Erfahrungen können schlechte Erfahrungen sein, die Lernende als widrige Erfahrungen interpretieren indem sie ein Übelwollen oder Ungerechtigkeiten erleben. Solche Erfahrungen können in der Interpretation des Erfahrenden den Charakter eines kategorial Schlechten oder Bösen annehmen.
- Negative Erfahrungen können auch solche sein, die Lernende im Umgang mit pädagogischen Bezugspersonen machen, die ihnen unverwünscht erscheinende Verhaltensweisen und Äußerungen aufseiten der Lernenden negieren und in so genannte wünschenswerte oder positive Verhaltensweisen zu überführen suchen.
- Negative Erfahrungen können schließlich mit einer schmerzhaften Umkehr verbunden sein, in denen bisherige Vorverständnisse, Erwartungen und Handlungskonzepte so in Frage gestellt und problematisiert werden, dass sie als korrekturbedürftig erscheinen.

Die Negativität der zuerst genannten Erfahrungen verweist auf ein Anders-Sein von Tatsachen und Weltinhalten, die der zweiten auf ein Übelwollen, das von einem Lernenden erlitten oder auch vollzogen wird. Die Negativität der dritten Art erkennt man daran, dass bestimmte Erfahrungen Lernender, gleich welcher Art, von pädagogischen Akteuren negiert und verneint, ausgesondert oder auch schlicht nicht beachtet werden. Solche Missbilligung oder Missachtung ist mit einer Negation der Erfahrungen und der Person des jeweiligen Heranwachsenden verbunden, welche das von diesem gezeigte oder geäußerte Verhalten nicht als Ausgangspunkt eines Lernprozesses wahrnimmt, sondern als ein zu negierendes Falsches oder Böses etikettiert und mit der Positivität eines wünschenswerten Verhaltens konfrontiert. Der vierte Typ des Umgangs mit Negativität versteht negative Erfahrungen in pädagogischen Kontexten als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen, die über reflexive Auseinandersetzung des Lernenden mit diesen Erfahrungen vermittelt sind.

Die vier Typen von Negativität lassen sich in mannigfaltigen Mischformen beobachten und beschreiben. Die beiden ersten können Gegenstände des dritten und vierten Typs sein und werden dann entweder als solche negiert und mit wünschenswerten Positiven konfrontiert oder auch als Irritationen gedeutet, die Anlässe und Durchgangsstadien für das Erlernen von Neuem werden können. Von Heranwachsenden kann umgekehrt Negativität der dritten als zweite Form von Negativität erfahren oder auch als erste Form gedeutet werden. Eine schlechte pädagogische Praxis kann auf diese Weise über sie hinausführende Lernprozesse Heranwachsender erschweren oder auch Anlass geben, nach Lernmöglichkeiten zu suchen, die über solche Praxis hinausführen.

Im Folgenden wird zunächst ein Auszug aus einer Transkription einer Videodokumentation einer Unterrichtsstunde abgedruckt und dann auf dessen Entstehungskontext hingewiesen. Der Unterricht wurde im Medienzentrum der Humboldt zu Berlin im Jahre 1977 aufgezeichnet. In einer Interaktionsanalyse des Ausschnittes wird gezeigt, dass es sich bei der aufgezeichneten Unterrichtssequenz um eine didaktisch fragwürdige

Variante eines fragend-entwickelnden Unterrichts handelt, an der Negativitätssachverhalte des dritten Typs beobachtbar sind¹. Der Beitrag schließt mit Überlegungen, die zur Ausgangsfragestellung zurückkehren und den dritten Typ von Negativität zu den anderen in Beziehung setzen. Im Anhang wird ein Auszug aus einem weiteren Dokument abgedruckt, in dem Prof. Dr. Florian Osburg zu der seinerzeit unter seiner Leitung geplanten Schulstunde und deren Aufzeichnung rückblickend Stellung nimmt.

3. „Inwieweit war der Frieden in Gefahr?“ Auszug aus einer Unterrichtsstunde vom 11. April 1977 in Berlin (Hauptstadt der DDR)

Die transkribierte Unterrichtsstunde wurde im Frühjahr 1977 von Eva Betge, einer wissenschaftlichen Assistentin des Geschichtsmethodikers Prof. Dr. Florian Osburg, im Videokabinett der Humboldt-Universität gehalten. Die Konservierung, Analyse und Auswertung der Sequenz erfolgte im Rahmen eines von der „Stiftung Aufarbeitung“ zwei Jahre lang geförderten Forschungsprojektes.² In dem genannten Projekt konnte ermittelt werden, dass die Schüler aus der ehemaligen Schulklasse von Frau Betge an der Ho-Chi-Min-Schule in Berlin Köpenik stammen. Aufgenommen wurde die Geschichtsstunde einer 10. Klasse zum Thema: „Die Sicherung der Staatsgrenze am 13. 8. 1961“. Die leitende Frage der Stunde lautete, ob diese Grenzschließung ein „Willkürakt oder eine Maßnahme zur Sicherung des Friedens“ war. Zur Beantwortung dieser Frage sollten in der Stunde der Hintergrund dieser Maßnahmen erarbeitet und die Politik der BRD und der DDR im Vorfeld des 13.8.1961 von der Mitte der 1950er-Jahre an rekonstruiert werden. Der Auszug dokumentiert den Teil der Stunde, in dem die Ergebnisse der Kontextrekonstruktion in einem Tafelbild festgehalten werden. Das Schema des Tafelbildes wurde von der Lehrerin vor Stundenbeginn vorbereitet und war von Anfang an sichtbar.

Kap. 13 der DVD: Inwiefern war der Frieden in Gefahr? – Tafelbild (37:17:00)³

„I1: – Lehrerin: Inwiefern war der Frieden in Gefahr?

- Dieter (?): Na da, durch die, na, durch den Westen, durch die BRD, die ja jetzt beinahe schon bald den Krieg vorbereitete. Sie rüstet ja nun total auf durch die Einberufung der Reservisten und so. Na ja die Auffüllung auf Kriegsstärke.
- Lehrerin: Ja.

¹ Das Forschungsprojekt verfolgt das Ziel, die Hintergründe dieser Aufzeichnung möglichst umfassend zu rekonstruieren und in einem DVD-Arbeitsbuch besonders für Zwecke der politischen Bildung zugänglich zu machen (vgl. Schluß 2005).

² Die hier interpretierte Unterrichtssequenz ist in ihrer Spezifik nicht auf die DDR-Schule beschränkt. In einer groß angelegten Studie hat Otto Schorb bereits in den 70ern in Unterrichtsdokumentationen die Problematik des fragend-entwickelnden Unterrichts auch in Bayern nachweisen können (vgl. Institut für Unterrichtsmitschau 2004).

³ I = Interaktion; die Nummer grenzen die Interaktionssequenzen voneinander ab.

- I2: – Lehrerin: Kennzeichnen Sie doch noch mal die Methoden, die man gegen die DDR angewendet hat in der ganzen Zeit, speziell dann verschärft.
 – Peter: Na, ideologische.
 – Lehrerin: Ja, da wär' die ideologische Diversion (Begriff wird parallel von der Lehrerin an die Tafel geschrieben), ist klar. Uns bekannt an vielen Beispielen.
- I3: – Lehrerin: Weiter, andere Beispiele! Dirk.
 – Dirk: Spionage.
 – Lehrerin: Ja, das könnte man also unter ideologische Diversion also auch noch mit hineinbringen
- I4: – Lehrerin: beziehungsweise man kann es noch mit einer anderen Sache koppeln. Vorhin hat es ... genannt.
 – Schüler: Mit Aggressionskrieg?
 – Lehrerin: Ja, also militärische Erprobung (Tafelanschrift) zum Beispiel. Man wollte also erproben, wie weit die Sache geht.
- I5: – Lehrerin: Ich möchte Ihnen hier einmal diesen Plan zeigen, dieses Deco zwei, das ist also unser erstes Epi (Epidiaskop). Ich hoffe, dass es da oben erscheint. Und dann zugleich also hier einmal ein Angriffsplan, der aus den Tiefen der BRD geführt wird gegen das sozialistische Lager. So ähnlich, wie's Hitler gemacht hat. Es wurde also gesagt, ...sollte hier vorgegangen werden, die Welt vor vollendete Tatsachen stellen. Und hier in diesem Deco zwei, was eben eingeblendet wurde, ist also dargestellt, wie, geheime Bundessache nicht, wie man also ganz schnell hier in Berlin vordringen wollte, dort sämtliche Widerstände beseitigen wollte und sich dort etablieren. Also ein Kriegsplan. Das ist die militärische Erprobung.
- I6: – Lehrerin: Weitere Methoden. Zum Beispiel, Thomas!
 – Thomas: Terror und Sabotageakte.
 – Lehrerin: Ja, Sabotageakte. Woll'n mal sagen also ökonomische Ausplünderung (Tafelanschrift) auch, auch Sabotage, richtig.
- I7: – Lehrerin: Und denken Sie auch an einen wichtigen Faktor, der also mit der ökonomischen Ausplünderung zusammenhängt.
 – Sm.: Na, ich würde sagen, Terror gegen die Bevölkerung.
 – Lehrerin: Ja, also das wär' ideologische Diversion.
- I8: – Frank: Ja, also der Kalte Krieg, innerhalb, auch innerhalb der DDR, also Aggression.
 – Lehrerin: Ja, hm, ja, also das ist hier mit drin.
- I9: – Schüler: Abwerbung von Fachkräften.
 – Lehrerin: Ja, genau, also Organisation von Republikflucht. Das ist also hier eine ganze Skala von verschiedensten Methoden, durch die offene Grenze möglich.“

4. Zur Entstehungsgeschichte der Aufzeichnung

Bevor diese Sequenz unter der in der Einleitung skizzierten Fragestellung interpretiert wird, soll zunächst gefragt werden: Wie authentisch ist ein mit Video aufgezeichneter

Unterricht? Lässt sich auf der Grundlage des Videos überhaupt eine Aussage über den „wirklichen“ Unterricht machen? Gab es solchen Unterricht tatsächlich, oder zeigt das Video nur eine linientreue Inszenierung für die Kamera?⁴

Im Rahmen der genannten Forschungsprojekts wurde die Unterrichtsdokumentation mehrfach präsentiert. Die Reaktionen des Publikums fielen höchst unterschiedlich aus. Manchmal sagten Zuschauer, „genauso war mein Unterricht“; und dann zeigte sich zuweilen, dass die, die sich so äußerten, aus dem „Westen“ kamen. Andere sagten, „so etwas hat es gar nicht gegeben“, das sei alles Inszenierung für die Kamera gewesen, Berliner Schüler waren nie so brav. Wieder andere – diesmal aus dem Osten – stellten fest: „genau so war das“ und zitierten noch die Standardsätze, die sie im Geschichts- und Stabü-Unterricht immer hätten anbringen können und die jedes Mal als richtig anerkannt worden seien. Auch wenn der gezeigte Unterricht gut mit dem Lehrplan und der Unterrichtshilfe übereinstimmt,⁵ kann doch nicht behauptet werden, dass aller Unterricht in der DDR – zu diesem Thema oder zu anderen Themen – so verlief. Die folgende Analyse bezieht sich daher nur auf diese eine Stunde.

Wir wissen, dass sich Frau Betge gemeinsam mit Prof. Osburg und dem zugehörigen Kollektiv intensiv auf diese Stunde vorbereitet hat. Die Videoaufzeichnung gehört daher mit zum Rahmen der Stunde selbst. Dasselbe gilt für die eingesetzte Technik. In der Stunde kommen eine Vielzahl von Medien zum Einsatz. Unmittelbar vor der wiedergegebenen Szene wird, wie von Geisterhand, ein Tondokument von einer Unterrichtsschallplatte eingespielt, das über die imperialistische Aufrüstung des Westens informiert. Mit Ausnahme von Polylux (Overheadprojektor), Tafel und Schallplattenspieler standen die anderen, in der Stunde zum Einsatz gelangenden Medien – ein Epidiaskop und die Toneinspielung – in normalen Schule der 1970er-Jahre nicht zur Verfügung. Im Aufnahmerraum befinden sich fünf statische Kameras und eine bewegliche Kamera für die Schwenks und die Nahaufnahmen. Die Tische sind mit Filz präpariert, damit es keine Reflexionen gibt und die Stifte nicht so laut knallen. Insofern war dieser Unterricht also durchaus inszeniert. Dennoch kennt jeder, der schon einmal vor Mikrofon oder Kamera gestanden hat, die Erfahrung, dass das Bewusstsein für die Beobachtung allmählich schwindet. Das zeigt sich in der Aufzeichnung besonders dann, wenn die Kamera auf Schüler zoomt, die Radiergummiskulpturen schnitzen oder miteinander schwatzen. Wir wissen, dass sich die Lehrerin auf den Unterricht ungewöhnlich intensiv vorbereitet hatte, dass hingegen die Schüler inhaltlich nicht in besonderer Weise vorbereitet waren. Gleichwohl stellt jeder Unterricht eine Inszenierung aufseiten der Lehrer und Schüler dar. Frau Betge nimmt die Lehrerinnenrolle an, die Jugendlichen zeigen die ihnen bekannte Rolle von Schülern. Das passiert in Schulklassen mit und ohne Kamera. Die Lehrerin verfügt in ihnen über die Sanktions- und Belobigungsmöglichkeit der

4 Die Frage der Authentizität von gefilmtem Unterricht ist Gegenstand der Debatte seit den Anfängen der Videoaufzeichnung. In der DDR selbst gab es 1969 in Greifswald eine erste Konferenz zu dieser Fragestellung, die Beachtung auch im damals so bezeichneten nicht sozialistischen Ausland gefunden hat. Vor allem in den USA war diese Frage Gegenstand von Untersuchungen (vgl. Deschler 1974).

5 Vgl. Autorenkollektiv 1977; dort findet sich ein ähnliches Tafelbild.

Zensurengebung, die sie am Ende der Stunde auch einsetzt. Die Kamera erzeugt nicht den Charakter einer unterrichtlichen Inszenierung, macht diesen aber deutlicher.

Als Hintergrund-Information ist weiterhin bedeutsam, dass die im Medienzentrum aufgezeichneten Filme nur für die HU-interne didaktisch-methodische Forschung und Ausbildung genutzt wurden. Auch ist von Interesse, dass die Filme nur mechanisch geschnitten werden konnten, die Schnitte also im fertigen Produkt noch am Material erkennbar sind, wie der Leiter des audiovisuellen Zentrums bestätigte (vgl. Heun 2005).

5. Interpretation der Interaktionssequenzen

Welche Formen der Negativität lassen sich an dem Unterrichtsbeispiel beobachten? Vordergründig scheint es so zu sein, als zielte der Unterricht nicht auf eine im Vorhinein feststehende Ergebnissicherung und als versuchte die Lehrerin, ergebnisoffene Lernprozesse und -ergebnisse bei den Schülerinnen durch Fragen sichtbar zu machen. So gesehen regt die Lehrerin durch die Nichtvorgabe von Lernergebnissen die Selbsttätigkeit der Schülerinnen an, die selber tätig werden, indem sie eigene Lernergebnisse präsentieren. Genauere Auskunft über den Typ der Interaktion erhält man erst, wenn nicht nur die formale Struktur, sondern auch die inhaltliche Struktur der unterrichtlichen Interaktion untersucht wird.

In der I1 dient das „Ja“ der Lehrerin weniger dazu, den Schülerbeitrag von Dieter aufzugreifen, als vielmehr dazu, ihn zu ignorieren. Das „Ja“ führt nicht dazu, dass die Schüleräußerung an der Tafel festgehalten wird, sondern leitet lediglich zu einer nächsten Frage über. Offensichtlich war die Lehrerin, trotz ihrer verbalen Bejahung der Schüleräußerung mit der Antwort Dieters keineswegs zufrieden, sondern wollte auf etwas anderes hinaus.

In der I2 konkretisiert die Lehrerin ihre Eingangsfrage, indem sie nach den „Methoden“ fragt, die „gegen die DDR angewendet“ wurden. Peter kennzeichnet diese Methoden als „ideologische“. Würde die Lehrerin das von Peter Gesagte aufnehmen, so müsste Sie nun „ideologische Methoden“ an die Tafel schreiben. Sie schreibt jedoch „ideologische Diversion“. Der Begriff der Diversion ist bislang noch nicht genannt worden. Diversion ist auch kein Synonym für Methoden, sodass von einem bloßen Austausch der Begriffe ohne größere semantische Verschiebung gesprochen werden dürfte. Von Peters Wortmeldung übernimmt die Lehrerin also lediglich das Adjektiv und ergänzt dieses frei durch ein Substantiv, das Peter nicht verwendet hatte. Die Äußerung Peters wird demnach negiert, auch wenn die Lehrerin auf sie in der I2 wie in der I1 wieder mit einem „Ja“ reagiert. Dies „Ja“ will in formaler Hinsicht eine Aufnahme des Beitrages signalisieren, steht inhaltlich aber im Gegensatz zu dem von der Lehrerin gezeigten Verhalten einer eigenmächtigen Erweiterung des von Peter genannten Adjektivs um ein von der Lehrerin hinzugefügtes Substantiv.

In der I3 fragt Frau Betge nach weiteren „Beispielen“. Dirk meldet sich, wird aufgerufen und wirft das Stichwort „Spionage“ ein. Wiederum bestätigt die Lehrerin diesen Beitrag, indem sie zuerst mit „Ja“ antwortet, dann jedoch die Äußerung nicht an der Ta-

fel notiert, sondern Spionage unter den Begriff der „ideologischen Diversion“ subsumiert. Was auch immer „ideologische Diversion“ sein mag, (der DDR-Duden von 1981 schlägt für Diversion „Ablenkung, Wendung, Zersetzungsarbeit reaktionärer Kräfte“) vor, „Spionage“ hätte durchaus ein eigenes, der Notierung an der Tafel würdiges Stichwort sein können. In DDR-eigenen Kategorien gedacht, diente beispielsweise die Wirtschaftsspionage weniger der ideologischen als vielmehr der ökonomischen Zersetzung. Festzuhalten ist daher, dass beide Begriffe weder Synonyme waren, noch Spionage als eine Teilmenge von ideologischer Diversion angesehen wurde. Die Äußerung von Dirk wurde mithin von der Lehrerin, obwohl sie einen konkreten und im Koordinatensystem des damaligen Unterrichts sogar richtigen Beitrag lieferte, ignoriert und negiert.

In der I4 korrigiert die Lehrerin ihre eigene Subsumtion von Spionage unter „ideologische Diversion“. Sie stellt fest, dass man die Spionage auch „mit einer anderen Sache koppeln“ könne. Dies macht deutlich, dass sie offensichtlich selbst nicht der Meinung ist, Spionage sei nur eine Teilmenge der „ideologischen Diversion“. Dennoch beharrt sie darauf, den Begriff „Spionage“ nicht an der Tafel zu notieren. Offenbar will sie ihn stattdessen unter einen weiteren, zu suchenden, bisher nicht genannten Begriff subsumieren. Ein Schüler steigt auf diese Begriffssuche ein und schlägt das Wort „Aggressionskrieg“ vor. Wiederum antwortet die Lehrerin zunächst mit „Ja“. Mit dem Wort „also“ bereitet sie dann jedoch eine Tafelanschrift vor, die nun keineswegs „Aggressionskrieg“ heißt, sondern „militärische Erprobung“ lautet. Sodann erläutert sie nicht den von dem Schüler vorgeschlagenen, sondern ihren eigenen Begriff: „Man wollte also erproben, wie weit die Sache geht“. Obgleich sie einen anderen als den vom Schüler vorgeschlagenen Begriff notiert, geht sie auf diese Änderung mit keiner Silbe ein. Anders als in I3 deutet sie nicht einmal mehr an, dass der vom Schüler genannte Sachverhalt eine Teilmenge ihres Oberbegriffs sei. Auch weist sie nicht darauf hin, dass es gar keinen Aggressionskrieg, sondern allenfalls einen „kalten Krieg“ gegeben hat. Auch regt sie keine Diskussion über diese Sachverhalte an. Sie ergänzt stattdessen das Tafelbild um einen Begriff, der allenfalls eine lose Assoziation zur Wortmeldung des Schülers erlaubt, greift aus „Aggressionskrieg“ die Komponente des Militärischen heraus und kritisiert implizit durch den Begriff „Erprobung“ das – gar nicht vorhandene Faktum – eines offenen Krieges. Sie bildet damit eine Gedankenkette, die für die Schüler kaum nachvollziehbar gewesen sein dürfte, zumal sie vor diesen nicht explizit gemacht wurde.⁶ Auch hier wird also die Schülermeldung auf der verbalen Ebene mit einem „ja“ quittiert, um auf der inhaltlichen Ebene ignoriert zu werden.

Die sich anschließende I5 besteht vornehmlich aus einem Monolog der Lehrerin. Diese nimmt ihren eigenen Begriff der „militärischen Erprobung“ zum Anlass, einen Exkurs über die militärischen Aktivitäten des Westens anzuschließen, wobei nie ganz

6 Frau Dr. Zückert, eine damalige Kollegin von Frau Betge, berichtet, dass Frau Betge selbst nicht damit einverstanden gewesen sei, dass die Stunde den Akzent so deutlich auf die militärische Bedrohung durch NATO und BRD setzte, die in der eingespielten Schulschallplatte (SCHOLA 870041) zum Ausdruck kam. Dies hinderte sie aber offensichtlich nicht daran, das Medium Schallplatte einzusetzen (vgl. Zückert 2005).

klar wird, ob es sich dabei um die BRD oder die NATO handelt. Dieser Exkurs ist vorbereitet, wie die verwendeten Medien belegen. Als erstes wird eine Quelle mit dem Epidiaoskop projiziert, die einen Angriffsplan gegen das sozialistische Lager zeigen soll. Dieser wird mit Hitlers Vorgehen, ohne näher darauf einzugehen, parallelisiert. Obgleich sie damit nun doch die These vom Aggressionskrieg, zumindest vom geplanten, zu belegen scheint, nimmt sie den vom Schüler eingebrachten Begriff „Aggressionskrieg“ nicht auf, sondern bleibt sie bei ihrer harmlos klingenden Variante der „militärischen Erprobung“, der eher an ein Manöver als an Hitler denken lässt.

Nach dieser Negation des Schülerbeitrags folgt die I6. Thomas, der sich gemeldet hat, soll weitere „Methoden“ nennen. Er nennt „Terror und Sabotageakte“. Wieder nimmt die Lehrerin diesen Beitrag scheinbar auf, indem sie ihn bejaht. Sie wiederholt sogar den zweiten Teil der Wortmeldung: „Sabotageakte“. Dann vollzieht sich jedoch neuerlich eine bemerkenswerte Metamorphose. Mit der genuschelten Wendung: „woll'n mal sagen“ ersetzt sie den Wortbeitrag von Thomas durch ihre Formulierung: „ökonomische Ausplünderung“. Dieser Begriff wird dann an die Tafel geschrieben. Weder das Wort „Terror (-akt)“ noch das Wort „Sabotageakt“ ist mit dem von der Lehrerin gewählten Begriff der „ökonomischen Ausplünderung“ gleichbedeutend. Die ökonomische Ausplünderung wird schon durch das Adjektiv auf das Gebiet der Wirtschaft eingeschränkt, eine Einschränkung, die nicht für Sabotageakte und schon gar nicht für Terrorakte gelten muss. Bei Ausplünderung liegt stets ein Akzent auf dem Gewinn, den der Plünderer macht. Dies ist weder bei Terror- noch bei Sabotageakten im Blick. Viel mehr werden solche Akte häufig unter Inkaufnahme eines Schadens für das eigene Wohlergehen, ja das eigene Leben vollzogen, wie gegenwärtig die zahlreichen Selbstmordattentate belegen, die als „Terrorakte“, nicht aber als Akte einer „ökonomischen Ausplünderung“ bezeichnet werden können.

In der I6 erscheint es beinahe so, als sei sich die Lehrerin während der Tafelanschrift der Inkommensurabilität der Begriffe bewusst geworden, wenn sie den Begriff der „Sabotage“ immerhin noch aufnimmt. Im Unterschied zu allen anderen an der Tafel notierten Begriffen wird er nicht über, sondern unter die Pfeile geschrieben. Da das Tafelbild von Beginn der Stunde als Schema präsent war, liegt es nahe, dass es auch in den Aufzeichnungen der Lehrerin bereits vollständig ausgefüllt vorlag. So ist es wahrscheinlich, dass in diesen die Überschriften einheitlich über den Pfeilen angebracht waren. Wenn nun in dieser Sequenz ein Begriff zu einer Pfeilunterschrift wird und damit die Symmetrie des Tafelbildes durchbricht, spricht viel dafür, dass dieser Begriff so nicht in der Vorbereitung der Lehrerin vorkam und relativ spontan aufgenommen wurde. Auch in diese erstmalige Aufnahme eines Schülerbeitrages verbindet die Lehrerin mit einer Abänderung. Während Thomas von „Sabotageakten“ spricht, schreibt Frau Betge nur „Sabotage“ an die Tafel.

In der I7 will die Lehrerin noch einen weiteren Begriff erfragen. Dieser hänge mit dem der ökonomischen Ausplünderung zusammen. Ein Schüler führt den „Terror gegen die Bevölkerung“ an. Man kann nun spekulieren, ob er lediglich das in I6 genannte und nicht ins Tafelbild aufgenommene noch einmal wiederholt, ob er in I6 nicht aufgepasst hat und meint, nun etwas Originäres vorzutragen, oder ob er mit der spezifischen

Beschreibung des „gegen die Bevölkerung“ gerichteten Terrors eine bestimmte Qualität dieses Terrors meint, die für ihn in I6 noch nicht angesprochen war. Wie dem auch sei, die Lehrerin entscheidet sich für keine der drei Interpretationen. Sie nimmt den Schülerbeitrag wieder mit „ja“ auf und subsumiert ihn dann unter den Begriff „ideologische Diversion“. Sie negiert damit ein weiteres Mal den Beitrag eines Schülers.

I8: Darauf meldet sich Frank zu Wort und bringt mehrere Beiträge, die relativ unklar bleiben. Seine Unsicherheit beginnt schon in der Einleitung mit einem abwartenden „ja“. Dann nennt er den „kalten Krieg“ der auch innerhalb der DDR stattgefunden habe. Eine These, die vermutlich zu diskutieren wäre; was soll der „Kalte Krieg auch innerhalb der DDR“ bedeuten? Etwa, dass Teile der Bevölkerung gegen andere Teile der Bevölkerung oder der Staatsmacht einen kalten Krieg geführt hätten? Frank rettet sich in den Begriff der „Aggression“, der ein sicherer Hafen zu sein verspricht. Tatsächlich fragt die Lehrerin auch nicht verwundert nach, sondern nimmt die Antwort mit ihrem bekannten „Ja“ auf, um sie danach sogleich um so schneller einzugemeinden. Mit der Formel „das ist hier mit drin“ bringt sie zum Ausdruck, dass die keinen zusätzlichen Begriff notieren will, sondern die Schüleräußerungen auf etwas bezieht, das allgemein auf der Tafel bereits erfasst ist.

In der I9 kommt nun endlich die Wortmeldung, die nahe genug an dem von Frau Betge angestrebten Begriff liegt. Der Einwurf lautet: „Abwerbung von Fachkräften“. Wie sehr sich Frau Betge über diesen Beitrag freut, zeigt ihre Reaktion. Sie antwortet nicht nur mit dem bisherigen „ja“, sondern fügt noch ein „genau“ an. Obwohl sie nun anscheinend hoch zufrieden mit der Nennung des letzten noch ausstehenden Begriffs ist, schreibt sie nicht etwa „Abwerbung von Fachkräften“ an die Tafel, sondern ersetzt dies durch „Organisierung von Republikflucht“. Den Austausch leitet sie durch „also“ ein. Sie signalisiert damit, dass sie mit der Wortmeldung doch nicht so zufrieden war. Im Gegensatz zum „Aggressionskrieg“ den sie mit der Umwandlung in „militärische Erprobung“ entschärfte, verschärft sie die relativ neutrale Aussage „Abwerbung von Fachkräften“ – eine Praxis, die selbst in der sozialistischen Volkswirtschaft, in der es noch keine head-hunter gab, üblich war – durch die Bezeichnung „Organisierung von Republikflucht“, welche in der DDR ein Straftatbestand darstellte.

Am Ende der Sequenz hat Frau Betge ihr Tafelbild vervollständigt. Es ist anzunehmen, dass es fast in jedem Detail mit dem vorgefertigten Tafelbild der Unterrichtsvorbereitung übereinstimmte, in die sie während des Unterrichtsausschnitts immer wieder hineinsah.

6. Abschließende Analyse

Die vorhergehende Interaktionsanalyse soll nun daraufhin befragt werden, welche der vier anfangs unterschiedenen Formen negativer Erfahrung in den Interaktionen eine Rolle spielen. Da die Erfahrung selbst – im Sinne der Vorbemerkung – nicht sichtbar ist, muss die Frage so präzisiert werden, welche Formen der negativen Erfahrung durch die Aktion der Lehrerin aufseiten der Schüler wahrscheinlich waren.

Als erste Form negativer Erfahrungen wurden Erfahrungen beschrieben, die sich nicht in einen vorgängigen, bereits erworbenen Erfahrungshorizont von Lernenden einfügen, sondern von diesem abheben oder unterscheiden.

Als zweite Form negativer Erfahrungen wurden schlechte Erfahrungen benannt, die Lernende als widrige Erfahrungen interpretieren, indem sie ein Übelwollen oder Ungerechtigkeiten erleben und die sich kategorial sogar zu Erfahrungen des Schlechten oder auch Bösen verdichten können.

Einer dritten Form negativer Erfahrungen wurden solche zugeordnet, die Lernende im Umgang mit pädagogischen Bezugspersonen machen können, die ihnen unverwünscht erscheinende Verhaltenweisen und Äußerungen Lernender negieren, um diese in gewünschte „positive“ Verhaltensweisen zu überführen.

Schließlich wurden viertens als negative Erfahrungen solche Erfahrungen bezeichnet, die mit einer schmerzhaften Umkehr verbunden sind, in denen bisherige Vorverständnisse, Erwartungen und Handlungskonzepte so in Frage gestellt und problematisiert werden, dass sie als korrekturbedürftig erscheinen.

Die Interaktionsanalyse der Unterrichtssequenz konnte keine Kommunikationen rekonstruieren, die so geartet waren, dass vermutet werden kann, Schülerinnen hätten in ihnen Erfahrungen gemacht, die sich nicht in ihren Interpretationshorizont einfügten. Die Lehrerin weist zwar Äußerungen der Schülerinnen insofern ab, als sie sie nicht wörtlich aufnimmt; gleichwohl hat die Analyse zeigen können, dass die Wortbeiträge der Schülerinnen nicht aus dem Rahmen des Erwarteten fallen. Die Meldungen der Schülerinnen bewegen sich auf der gleichen politischen Linie, die von der Lehrerin erwartet und im Tafelbild festgehalten wird. Erwartbar wäre eine negative Erfahrung der ersten Form allenfalls dann, wenn die Schülerinnen konträre Thesen zum Verhältnis von BRD und DDR vor der „Sicherung der Staatsgrenze“ vertreten hätten. Dann hätte die abwehrende Haltung der Lehrerin zu einer negativen Erfahrung Anlass geben können, welche bisherige Denkmuster in Frage stellt. Eine solche Kommunikationsstruktur fand sich jedoch in den analysierten Interaktionssequenzen nicht. Insofern ist zu vermuten, dass auch von den Schülerinnen im Kontext des Unterrichtsausschnitts keine negativen Erfahrungen der ersten Form gemacht worden sind.

Da die Lehrerin in jeder einzelnen Interaktion die Äußerungen der Schülerinnen zunächst mit einem „ja“ aufnimmt, scheint es zunächst auch unwahrscheinlich, dass die Schülerinnen negative Erfahrungen des zweiten Typs, im Sinne eines Übelwollen oder einer Ungerechtigkeitsempfindung gemacht haben. Dennoch ist es denkbar, dass eine Schülerin es als ungerecht empfunden hat, dass ihr Wortbeitrag nicht, sondern ein mehr oder minder mit ihm zusammenhängender Beitrag der Lehrerin an der Tafel festgehalten wurde. Fritz Oser hat für diese Situation im fragend-entwickelnden Unterricht den Begriff des „didaktischen Bermudadreiecks“ entwickelt. Er beschreibt damit eine Situation, in der die Lehrerin eine Schülerin fragt und diese die Antwort nicht weiß. In dem Moment, wo sich die Lehrerin daraufhin einer anderen Schülerin zuwendet, sinke die zuerst gefragte Schülerin in sich zusammen und verschwindet sodann aus dem für die Lehrerin relevanten Geschehen. Auch wenn sich solche mimischen und gestischen Reaktionen (auch aufgrund der Kameraeinstellungen) nicht in der analysierten Sequenz fin-

den, sind eben diese Erfahrungen der Missachtung aufseiten der Schülerinnen nicht auszuschließen.

Die dritte Form der Negativität ist im gezeigten Beispiel geradezu in exemplarischer Deutlichkeit vertreten. Durch ihren Umgang mit den Schülermeldungen negiert die Lehrerin diese faktisch, auch wenn sie diese auf der verbalen Ebene zunächst bejaht. Nicht eine einzige Schüleräußerung lässt die Lehrerin in dem Unterrichtsausschnitt unverändert stehen. Sie ersetzt die Meldungen durch die ihrem Verständnis der Sache nach „richtigen“ und insofern „positiven“ Begriffe. Diese Form der Negativität im Handeln der Lehrerin, der aufseiten der Schüler eine negative Erfahrung des Nicht-ernst-genommen-werdens korrespondiert, verträgt sich durchaus mit der zweiten Form negativer Erfahrung, die diese Negation im Handeln der Lehrerin als Ungerechtigkeit verstehen kann. Mit der ersten Form der Negativität kann die dritte Form jedoch nur dann eine Beziehung eingehen, wenn solche pädagogischen Interaktionen der Lehrerin für die Schüler ungewohnt sind und deren bisherigen Erfahrungshorizont durchbrechen. Der Videoaufzeichnung lassen sich keine Hinweise auf solche negativen Erfahrungen entnehmen.

Die vierte Form der Negativität schließlich kann nur dort auftreten, wo sich auch die erste Form, in der Widerständigkeit erfahren wird, nachweisen lässt. Über diese erste Form hinausweisend, bleibt die vierte Form nicht bei der Verunsicherung bisheriger Erfahrungen stehen, sondern drängt zu Korrektur und Revision bisheriger Deutungs- und Handlungskonzepte. Diese vierte Form negativer Erfahrung ist diejenige, welche im pädagogischen Sinne produktiv ist und insofern positiv genannt werden kann. Die Lehrerin schafft gerade keine Anlässe, in denen bisherige Vorverständnisse, Erwartungen Deutungs- oder Handlungskonzepte in Frage gestellt werden könnten. Vielmehr strebt sie eine Affirmation ihrer Position durch die Schülerinnen an. Obwohl die Position der Lehrerin und der Schülerinnen inhaltlich deckungsgleich sind, gelingt es Frau Betge diese Schülerpositionen zu negieren, indem sie sie ignoriert oder umgedeutet in ihr Tafelbild einfügt. Für die vierte Form negativer Erfahrung findet sich in der analysierten Sequenz kein Anhaltspunkt. Sie wird durch die Interaktionsmuster von Lehrerin und Schülerinnen weder initiiert noch wahrscheinlich gemacht.

Wenn aber diese vierte Form der negativen Erfahrung, die pädagogisch insofern produktiv sein kann, als sie alte Gewissheiten in Frage zu stellen vermag und den Zugang zu einer anderen Welt- und Selbstdeutung eröffnet, ohne diese notwendigerweise zu präjudizieren, in der analysierten Unterrichtsstunde nicht nachweisbar ist, fragt sich, welche Folgen die dominant vorhandene dritte Form der negativen Erfahrung aufseiten der Erfahrenden haben kann.

Zunächst ließe sich erwarten, dass ein solcher Unterricht abstumpfend wirkt, indem er Schülerinnen durch das immer wiederkehrende „ja“ der Lehrerin vermittelt, dass ihre Antworten alle in gleicher Weise gültig, insofern aber auch gleichgültig sind. Diese Erfahrung der Gleichgültigkeit der eigenen Antworten wird noch verstärkt durch die faktische Ignoranz der gegebenen Schülerantworten. Statt Neugier zu wecken, wie es die vierte Form einer pädagogisch initiierten negativen Erfahrung zum Ziel hat, werden Neugier und jegliche Aktivität seitens der Schüler gleichsam durch Ignoranz und „positive“ Entgegensetzung im Keim erstickt.

In ihrer extremen Variante kann diese Kombination aus der Negierung von Schüleräußerungen und der Setzung eines positiv zu bejahenden – hier in Form der umgedeuteten Tafelanschrift – durchaus zu einer negativen Erfahrung im Sinne der zweiten Form führen, in der sich die Erfahrung von Schule zur Erfahrung von etwas kategorial Schlechtem verdichtet. In Caritas Führers autobiografischer Erzählung „Die Montagsangst“ werden solche Leidenserfahrungen beschrieben (vgl. Führer 1998). Führer hat erfahren, wie sich aus der Negation von Haltungen, Überzeugungen und Deutungsmustern bei einer Schülerin die Angst vor der Negation ihrer Person entwickelte. Dies weist darauf hin, dass zwar die dritte Form der Negativität die zweite nicht voraussetzt, diese aber als mögliche Folge aus dieser entstehen kann.

Schließlich besteht noch die Möglichkeit, dass die dritte Form negativer Erfahrung im Unterricht weder zu einer interesselosen Gleichgültigkeit an unterrichtlicher Wissensvermittlung noch zu einer angsterfüllten Erwartungshaltung führt, sondern gleichsam kontrafaktisch zu einer selbstverantworteten Bildungsbiographie beiträgt. Gerade weil in der Schule unsägliche Erfahrungen gemacht wurden, bilden hier einzelne Persönlichkeiten im Kontrast zur erfahrenen Negativität der Schule eine eigene reflexive Persönlichkeitsstruktur aus. Ausdruck für eine solche Erfahrungsbearbeitung ist das von Heinz-Elmar Tenorth geprägte Bonmot, „ich hatte schlechte Lehrer – das war eine gute Schule“. Auch wenn entsprechende Biografien in denen trotz der und gegen die Schule gelernt wird, nicht auszuschließen sind, wäre es doch zynisch, aus dieser vagen Möglichkeit die Legitimität eines Unterrichts abzuleiten, der die beschriebene dritte Form der Negativität zu seiner Maxime erhebt. Diese Möglichkeit ist nicht der biografische Normalfall, sondern eher eine seltene Ausnahme.

Inwieweit solche Ausnahme oder der Normalfall schulischer negativer Erfahrungen und des Umgangs mit ihnen in der Klasse anzutreffen ist, deren Unterrichtssequenz hier analysiert wurde, muss offen bleiben. Die Lehrerin, Frau Betge, starb bereits kurz nach der politischen Wende in der DDR. Die meisten der ehemaligen Schülerinnen konnten im Rahmen des genannten Forschungsprojektes identifiziert und an die Humboldt-Universität zu Berlin eingeladen werden und berichteten in einer Art „nachträglichen lauten Denkens“ über ihre Erinnerungen an diesen Unterricht und an die Lehrerin. Frau Betge wurde dabei übereinstimmend als eine Lehrerin charakterisiert, die durch ihr persönliches Engagement für die Schülerinnen bis heute noch Respekt verdient. Gleichwohl weisen die Biografien der ehemaligen Schülerinnen eine Vielzahl von Brüchen schon im Zeitraum bis 1989 auf, die darauf hindeuten, dass die Einmütigkeit der Unterrichtssequenz und das gesetzte Stundenziel keineswegs prägend für ihre Lebensläufe geworden sind.

Dass es sich bei der analysierten Unterrichtssequenz jedoch nicht um eine gezielt herausgegriffene, besonders überspitzte Szene handelt, sondern um ein Beispiel, das zeigt, was durchaus in das didaktische Konzept jener Zeit passt, wird durch den folgenden Auszug aus einem Interview veranschaulicht, das im Abstand von beinahe 30 Jahren mit Prof. Dr. Florian Osburg, dem damaligen inhaltlich für die Stundenkonzeption verantwortlichen Lehrstuhlinhaber für die Methodik des Geschichtsunterrichts, geführt wurde. Er ist vielen Lehrerinnen wegen seiner international rezipierten Arbeiten zum Tafel-

bild bekannt. Er ist noch heute im Diesterweg-Verlag als Autor und Herausgeber von Schulbüchern für das Fach Geschichte tätig.

Anhang: Ausschnitt Interview Osburg⁷

(11:05) Kap. 5: Die Rolle der Schüler im Unterricht

HS: Wir sind ja natürlich auch noch auf der Suche nach Schülern. Das wäre schön, wenn man auch noch Schüler interviewen könnte zu den Filmen.

FO: Na ja, ach so, wie die heute den Film sehen? Na ich glaub, da sind sie etwas überfragt, denn die haben ja keine Rolle gespielt.

HS: Die sind ja die Hauptakteure.

JK: Da hält doch jemand ein Referat.

HS: Carola hält einen Schülervortrag.

JK: Das wäre schon interessant wie die darauf reagieren, wenn die den Film sehen und ob sie sich an die Dinge erinnern und das wäre schon wirklich interessant mit den Schülern zu reden.

FO.: Wissen sie, da das ja alles eingebettet war in die DDR und die Zweifel am Mauerbau, ich hatte das Glück, keine nahen Verwandten zu haben insofern bin ich gar nicht in die Situation gekommen, heute, wo meine Tochter noch der Wende einen Holländer geheiratet hat, und wir uns überlegen, wie wäre das gewesen, dann sieht man das ja mit einem Schlag ganz anders nicht? Ich glaube nicht, dass die Schüler dort ... müsst ich mich täuschen, dass die Schüler da große innere Reflexionen dazu haben. Vielleicht sagen die „ist doch Blödsinn, was ich damals gesagt habe, das musst ich ja, weil sie mir das eingeflötet haben ..“. Aber das die sich innerlich, ob das die Kraft wert ist, zu versuchen jemanden auszukramen, da sind eigentlich diejenigen, die das verantwortet haben, und das hab ich auch mitverantwortet, das sind die ja eigentlich, die damals nun wussten was sie taten, da sind die ja eigentlich viel ertragreichere Gesprächspartner, ne? Denk ich mir so.

(23:58) Kap. 11: Das Tafelbild 24:10:00

HS: Das Tafelbild ist aber auch eine interessante Sache, das hat die Lehrerin schon vor dem Beginn der Stunde vorbereitet, das ist so ein Kästchen mit DDR und mit BRD und dann sind so Pfeile (FO: Ja), wo dann im Lauf der Stunde herausgearbeitet wird, wie der Einfluss der BRD vor dem 13. August auf die DDR war (FO: Ja) und sie arbeitet das in Prinzip mit den Schülern heraus. Und

FO: Und hat das Grundschema schon an der Tafel?

HS: Hat das Grundschema schon fertig.

7 Interview mit Prof. Dr. Florian Osburg (FO), ehemals HU-Berlin im September 2003. Interviewer Henning Schluß (HS), Julia Köhler (JK) vgl. (Osburg 2005).

FO: Ja, das sind aber Sachen die, also wie gesagt mein Leib- und Magenthema gewesen und, weil das ja eben sehr praxisnah war, hatte ich eben auch, mich kannte in der DDR jeder Geschichtslehrer und da das eben auch in damaligen sozialistischen Ländern eben auch mit Lizenz vom Volk und Wissen Verlag zum Teil publiziert wurde, war ich da auch, eigentlich bei vielen bekannt. Und, das war natürlich auch ein leichtes Feld, nicht?

HS: Wie ist denn ihre Sicht als Methodiker dazu, wenn man so ein Tafelbild schon vorher erarbeitet hat, ist man ja relativ festgelegt mit den Ergebnissen der Stunde.

FO: Na ja wissen sie, das sind natürlich alles Dinge, die vor der Unterrichtsführung in einer DDR-Schule natürlich alle eine große Rolle spielten oder doch eine andere Rolle spielten als heute, das die Dinge fixiert waren, dass man genau wusste, wo man hinwollte und ich muss sagen, wenn ich mir heute die Frage stelle ob ich Studenten ideologisch bevormundet, drangsaliert habe, ich glaube es nicht gemacht zu haben, kann mich nicht an eine einzige Situation erinnern wo ich mich so aus heutiger Sicht genieren müsste. Aber davon war ich auch nicht frei, zu denken, wir wissen, ich meine jetzt mal wir als Gesellschaft, wir wissen genau wo es hingehet und was richtig ist und das muss jeder einsehen können, und da muss man mit ihm solange diskutieren, jeder Vernünftige muss das, muss das verstehen können, weiß nicht, ob sie das vielleicht aus der Schule auch noch in Erinnerung haben, und das ist natürlich, na das kann ich heute nicht mehr, das kann ich nicht als richtig finden, nicht? Zu glauben eben, man weiß, wo es langgeht und wie die Welt beschaffen ist und wie die Welt zu verändern ist und das muss jeder nun auch so nachvollziehen und ich glaube das insofern wir eben vom grundsätzlichen didaktischen Herangehen, da auch keine Schwierigkeiten hatten, hab ich auch im Vorwort so dargelegt, da zu den Tafelbildern, die da von mir erschienen sind, zu DDR-Zeit, dass man das vorbereiten kann, und da eben der Raum, dass die Schüler groß ausbrechen konnten, oder etwas anders dann bringen konnten, der war eigentlich, ja, nur sehr begrenzt vorgesehen, nicht? Also insofern denk ich, würde man das heute, ich hab ja die Stunde nicht mehr so detailliert vor Augen, aber das lag eben doch in dem grundsätzlichen didaktischen Herangehen, dass man genau vorher eine Zielstellung hatte, --- das wurde zeitweilig sehr überzogen, wir hatten in der Methodik des Geschichtsunterrichts auch in den ersten Unterrichtshilfen eine dreifache Zielorientierung: Erziehungsziel, Erkenntnisziel, Erziehungsziel, Fähigkeitsziel. Das wurde dann auch in der --- diskutiert, weil es denn auch Leute gab, die sagten, das ist nicht real, man muss eine komplexe Zielstellung, ich glaub, da kommt man dann der Sache auch leichter nach und später in den Unterrichtshilfen wurde das auch nicht mehr differenziert, aber das war eben alles doch sehr Zielorientierung, eben, ja ich muss immer wieder sagen, von dem Bewusstsein, wir wissen wo es langgeht und wir haben Recht und so muss es eben gemacht werden. Aber das ist ja eigentlich schön, wenn sie so was da noch herausfiltern können“.

Literatur

- Autorenkollektiv Leitung: Klaus Oestreich (1977): Unterrichtshilfen Kl. 10 Berlin, S. 197-202.
- Deschler, H.-P. (1974): Theorie und Technik der Unterrichtsdokumentation. München: Ehrenwirth, S. 99-116.
- Führer, C. (1998): Die Montagsangst. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Heun, H. (2005): Interview. In: Schluß, H.: „Die Sicherung der Staatsgrenze am 13.8.1961 – Ein Beitrag zum Frieden?“ DVD-Arbeitsbuch. München FWU.
- Institut für Unterrichtsmitschau (2004) <http://www.paed.uni-muenchen.de/~mitschau>.
- Schluß, H. (2005): „Die Sicherung der Staatsgrenze am 13.8.1961 – Ein Beitrag zum Frieden?“ DVD-Arbeitsbuch. München FWU (in Vorbereitung).
- Osburg, F. (2005): Interview. In: Schluß, H.: „Die Sicherung der Staatsgrenze am 13.8.1961 – Ein Beitrag zum Frieden?“ DVD-Arbeitsbuch. München FWU (in Vorbereitung).
- Zückert, G. (2005): Interview. In: Schluß, H.: „Die Sicherung der Staatsgrenze am 13.8.1961 – Ein Beitrag zum Frieden?“ DVD-Arbeitsbuch, München FWU (in Vorbereitung).

Anschrift des Autors:

Dr. Henning Schluß, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.

Klaus-Peter Horn

Negative Erfahrung und Gedenken

Zur Möglichkeit von Bildung angesichts des Unvorstellbaren¹

Die Thematisierung des Holocaust, der Shoah, also dessen, was mit der Chiffre „Auschwitz“ gekennzeichnet werden kann, geschieht immer in einem Spannungsfeld verschiedener politisch-moralischer Ansprüche und Sichtweisen, der Streit um den angemessenen Umgang mit der Vergangenheit ist in Deutschland nicht abgeschlossen und wohl auch systematisch nicht abschließbar. Ich kann und will darum selbstverständlich auch nicht versuchen, abschließende Worte dazu zu sagen. Im Gegenteil geht es mir darum, auf den Anfang zu verweisen, indem ich die Frage stelle, ob und wie Bildung in der Auseinandersetzung mit der durch „Auschwitz“ gekennzeichneten Geschichte und konkret in Gedenkstätten möglich ist.

Meine Überlegungen bewegen sich zunächst assoziativ an einigen Zitaten aus Büchern von Überlebenden der Konzentrations- und Vernichtungslager – Jorge Semprun, Elie Wiesel, Primo Levi und Jean Améry – entlang. Im ersten Abschnitt nehme ich den Faden auf, indem ich mich der Frage der Schilderbarkeit und Vermittelbarkeit von Erfahrungen generell und insbesondere der Erfahrungen in den Konzentrationslagern zuwende. Im zweiten Abschnitt, wird das Thema auf die Erfahrung und Mit-teilung von Gewalt und Schmerz zugespitzt. Im dritten Abschnitt wird in einer weiteren Zuspitzung die Todeserfahrung und ihre Mit-teilbarkeit in den Blick genommen. Im vierten und letzten Abschnitt schließlich will ich versuchen, eine Perspektive auf Bildung als Gedenken zu entwickeln.

1. Vorstellung des Unvorstellbaren

Zunächst trage ich Ihnen zwei etwas längere Abschnitte aus dem Buch „Schreiben oder Leben“ von Jorge Semprun vor, an die ich meine ersten Überlegungen anschließen werde. Im ersten Textstück gibt Semprun ein Gespräch zwischen Überlebenden unmittelbar nach der Befreiung des Konzentrationslagers Buchenwald wieder, im zweiten beschreibt er seine Eindrücke und sein Erleben, als er 47 Jahre nach der Befreiung wieder auf den Ettersberg kam. Zunächst also 1945:

1 Bei weitgehender Beibehaltung des Vortragsduktus wurde der Text für den Druck an einigen Stellen ergänzt. Ich danke den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Tagung für wertvolle Anregungen in der Diskussion, auch wenn diese nicht alle in diesem Beitrag schon aufgenommen werden konnten.

„– Hört zu. [...] Die Wahrheit, die wir zu sagen haben – falls wir überhaupt Lust dazu haben, viele werden nie welche haben – ist nicht sehr glaubwürdig ... Sie ist sogar unvorstellbar ...

[...]

– Wie soll man eine so wenig glaubwürdige Wahrheit erzählen, wie eine Vorstellung von dem Unvorstellbaren wecken, wenn nicht dadurch, daß man an der Wirklichkeit arbeitet, ihr eine Perspektive gibt? Also mit ein paar Kunstgriffen.

[...]

– Ihr redet von Verstehen ... Aber um welche Art von Verständnis handelt es sich?

[...]

– Ich kann mir vorstellen, daß es eine Fülle von Zeugnissen geben wird ... Sie werden soviel wert sein wie der Blick des Zeugen, seine Scharfsichtigkeit ... Und außerdem wird es Dokumente geben ... Später werden die Historiker die einen wie die anderen zusammentragen und analysieren: sie werden gelehrte Werke darüber schreiben ... Alles wird darin gesagt, niedergelegt sein ... Alles darin wird wahr sein ... außer daß die wesentliche Wahrheit fehlen wird, an die keine historische Rekonstruktion je herankommen wird, so vollkommen und allgemeinverständlich sie auch sein mag ...

[...]

– Die andere Art des Verstehens, die grundlegende Wahrheit der Erfahrung, die läßt sich nicht wiedergeben ... Oder vielmehr nur durch das literarische Schreiben ...

[..]

– Durch den Kunstgriff des Kunstwerks natürlich [...]

[...]

– Der Film scheint die geeignete Kunstform zu sein [...], fügt er hinzu. Aber es wird bestimmt nicht viele Filmdokumente geben. Außerdem sind die bedeutsamsten Ereignisse des Lagerlebens vermutlich nie gefilmt worden ... Jedenfalls sind dem Dokumentarfilm unüberwindliche Grenzen gesetzt ... Nötig wäre eine Fiktion, aber wer wird sich trauen? Das beste wäre, noch heute einen fiktiven Film zu drehen, in der noch sichtbaren Wahrheit von Buchenwald ... Dem noch sichtbaren, noch gegenwärtigen Tod. Keinen Dokumentarfilm, sondern wirklich eine Fiktion ... Aber das ist undenkbar ...

[...]

– Wenn ich dich recht verstehe, sagt Yves, werden sie es also nie wissen, diejenigen, die nicht dort gewesen sind.

– Nie wirklich ... Es bleiben die Bücher. Vor allem die Romane. Zumindest die literarischen Berichte, die über die bloße Zeugenaussage hinausgehen und eine Vorstellung wecken, auch wenn sie nichts zeigen [...]“ (Semprun 1995, S. 154).

Nun 1992, mehr als 40 Jahre nach der Befreiung:

„Es war am nächsten Tag, einem Sonntag, auf dem Appellplatz von Buchenwald.

[...]

Der Wind von einst, von immer, blies über die Ewigkeit des Ettersbergs.

Wir waren im Wagen angekommen [...] Das Fernseheteam erwartete uns an Ort und Stelle. Wir sind auf der Straße der Adler angekommen, die zum Eingangstor von Buchenwald führt. Aber es gab keine Hitler-Adler mehr, keine hohen Säulen mehr, um sie in den Himmel ragen zu lassen, zu dem früher der Rauch des Krematoriums aufstieg. Es gab die Straße, ein paar Baracken der SS-Siedlung waren übriggeblieben. Das monumentale Eingangstor mit dem Kontrollturm war noch immer da. Wir sind [...] durch das Gitter gegangen. Ich habe mit der Hand über die Buchstaben der aus dem Schmiedeeisen des Eingangsgitters geschnittenen Inschrift gestrichen: Jedem das Seine.

[...] Ich kann nicht sagen, daß ich bewegt war, das Wort ist zu schwach. Ich wußte, daß ich nach Hause zurückkehrte. Nicht die Hoffnung mußte ich am Eingang dieser Hölle fahren lassen, ganz im Gegenteil. Ich ließ mein Alter fahren, meine Enttäuschungen, die Fehlschläge und Leerstellen des Lebens. Ich kehrte zu mir zurück, will sagen in das Universum meiner zwanzig Jahre: die Welt seiner Zornesausbrüche, seiner Leidenschaften, seiner Neugier, seines Lachens. Vor allem seiner Hoffnung. Ich ließ alle tödliche Verzweigungen fahren, die sich im Laufe eines Lebens in der Seele anhäufen, um die Hoffnung meiner zwanzig Jahre wiederzufinden, die der Tod umzingelt hatte.

Wir waren durch das Gitter gegangen, der Wind des Ettersbergs hat mich ins Gesicht getroffen. Ich konnte nichts sagen [...]

Ich konnte nichts sagen, ich bin stehengeblieben, ergriffen von der dramatischen Schönheit des Raums, die sich meinem Blick bot. [...]

[...] Der Tag würde kommen, relativ bald, an dem es keine Überlebenden von Buchenwald mehr gäbe. Es würde kein unmittelbares Gedächtnis von Buchenwald mehr geben: niemand mehr könnte mit Wörtern der körperlichen Erinnerung sprechen, nicht nur mit den Worten einer theoretischen Rekonstruktion sagen, wie der Hunger, der Schlaf, die Angst gewesen war, die gleißende Gegenwart des absoluten Bösen – in dem Maße absolut, wie es in jedem von uns nistet, als mögliche Freiheit. Niemand mehr hätte in seiner Seele und seinem Gehirn unauslöschlich den Geruch von verbranntem Fleisch der Verbrennungsöfen.

[...]

[...] eines Tages wird niemand mehr die reale Erinnerung an den Rauch haben: es wird nur noch eine Phrase sein, ein literarischer Beleg, eine Idee von Geruch. Geruchlos also“ (Semprun 1995, S. 342 ff.).

Lässt sich Erfahrung überhaupt vermitteln, und wenn ja, in welcher Form? Ist Erfahrung, die man nicht selbst gemacht hat, eine Erfahrung oder nicht vielmehr ein nicht erfahrenes Wissen? Kann man Erfahrungen anderer nachvollziehen, wenn sie in einem Kontext gemacht wurden, den man selbst nicht kennt? Diese und weitere Fragen allgemeiner Natur zum Problem der Vermittlung und Aneignung von Erfahrungen erhalten eine spezifische Qualität, wenn es um Erfahrungen des Unvorstellbaren geht, die zugleich mit körperlichen Eindrücken verbunden sind. Die Darstellung dieser Erfahrungen ist notwendigerweise dekontextualisiert und „geruchlos“, sie trifft auf einen

Kontext, in dem „der Völkermord etwas Fernes, Fremdes und im Wortsinne Un-Vorstellbares“ (Zimmermann 1992, S. 56) ist. Und auch die Gedenkstätten mit ihrer vermeintlichen Authentizität bieten „nur“ Inszenierungen, denn: „Eine Dunkelzelle ist nicht dunkel, wenn sie gezeigt wird“ (Kollektiv Buchenwald, Berlin 1996, S. 188).²

Sind diese Erfahrungen also prinzipiell nicht vermittelbar? Wenn ja, was wird dann hier vermittelt?

2. Gleichnisrede

„Es wäre ohne alle Vernunft, hier die mir zugefügten Schmerzen beschreiben zu wollen. War es ,wie ein glühendes Eisen in meinen Schultern‘, und war dieses ,wie ein mir in den Hinterkopf gestoßener stumpfer Holzpfehl?‘ – ein Vergleichsbild würde nur für das andere stehen, und am Ende wären wir reihum genasführt im hoffnungslosen Karussell der Gleichnisrede. Der Schmerz war, der er war. Darüber hinaus ist nichts zu sagen. Gefühlsqualitäten sind so unvergleichbar wie unbeschreibbar. Sie markieren die Grenze sprachlichen Mitteilungsvermögens. Wer seinen Körperschmerz mit-teilen (sic!) wollte, wäre darauf gestellt, ihn zuzufügen und damit selbst zum Folterknecht zu werden“ (Améry 1980, S. 63).

Dass die körperliche Erfahrung eine entscheidende Rolle spielt, wird durch die Sätze Jean Amérys noch einmal bestätigt und verstärkt. Mehr noch: Die körperliche Erfahrung der Gewalt und des Schmerzes ist ohne Gewalt und Schmerzen nicht mitteilbar, das Lesen über Schmerzen ist schmerzlos. Dokumente können die Faktizität des Geschehenen belegen, Bilder können einen Eindruck geben, Schilderungen von Überlebenden können erschüttern – authentische eigene Erfahrung des Schmerzes ist das jedoch nicht. Dass aber eigene Erfahrung, eigenes Erleben von Gedenkstättenbesuchern gewünscht wird, wird daran deutlich, dass sich Gedenkstättenbesucher gelegentlich auf Prügelböcke oder Krematoriumsschieber legen.³ Bei aller Kritik an solchen Handlungen lassen sie das im Grunde genommen hilflose Bedürfnis nach eigener, durchaus körperlicher Erfahrung deutlich werden, das in der Inszenierung der Orte und durch Dokumente allein nicht befriedigt werden kann. Das Erleben ist also nicht „authentisch“ vermittelbar, selbst dann nicht, wenn man die Besucher der Gedenkstätten wie Häftlin-

- 2 Vgl. auch Zimmermann 1994, S. 56: „So geraten die in manchen Gedenkstätten als authentisches Objekt mit Evidenzcharakter präsentierten zwei- oder dreistöckigen Häftlingspritschen durch den musealen Kontext zur verharmlosenden, wenn nicht zynischen Karikatur auf den KZ-Kosmos. Einzeln oder in Reihen in einem geheizten, von wohlgenährten Besuchern frequentierten, schlimmstenfalls nach Scheuermittel riechenden und gut beleuchteten Ausstellungsraum stehend, ergänzen sie den Gruselfilm um Kitsch“.
- 3 Ein Journalist berichtete 1989 auf dem DDR-Historikerkongress, dass er einen Jungen „in Sachsenhausen von einem Krematoriumsschieber zerren mußte, auf den er sich – unter dem Gelächter seiner Klassenkameraden – zum ‚Probeliegen‘ niedergelassen hatte“ (zit. nach Schubarth/Pschierer/Schmidt 1991, S. 7). Aus der Gedenkstätte Neuengamme wird berichtet, dass „nicht wenige Besucher [...] sich über den (Prügel-)Bock“ legen (Brink 1995, S. 63).

ge in Konzentrationslagern behandeln würde. Auch das wäre, so zynisch es klingt, lediglich Inszenierung.

Versuche, etwas von dem Geschehenen sichtbar und erlebbar zu machen, müssen als Überwältigungsversuche und darum als untauglich bezeichnet werden, führten und führen sie doch nicht selten zu Abwehrreaktionen. Im Konzentrationslager Buchenwald wurden nach der Befreiung Leichenstapel errichtet, also inszeniert, die man „Besuchern“, d.h. den zwangsverpflichteten Bürgern Weimars und der Umgebung, zeigen konnte (vgl. Knigge 1998, S. 97f.) – der Schock sollte (Selbst-)Erkenntnis bewirken und einer Verdrängung entgegenwirken, hat aber wohl eher Vergessen und Verdrängung gefördert.⁴ Das Unvorstellbare konnte nicht in die eigene Erfahrungswelt integriert werden.

Es scheint also so zu sein, dass die Erfahrungen der Konzentrationslager, der Vernehmungslager prinzipiell nicht vermittelbar sind (vgl. Abels 1995, S. 316).

3. Leben im Tod

„Von welcher Erfahrung solltest du zu ihnen sprechen, da du keine andere Erfahrung zu vermitteln hattest als die des Todes, das heißt, das einzige, das du zwangsläufig nicht erlebt haben konntest, das nur ein anderer erlebt haben konnte?“ (Semprun 1984, S. 273).⁵

„Nicht wir, die Überlebenden sind die wirklichen Zeugen. Das ist eine unbequeme Einsicht [...]. Wir Überlebenden sind nicht nur eine verschwindend kleine, sondern auch eine anomale Minderheit: wir sind die, die aufgrund von Pflichtverletzung, aufgrund ihrer Geschicklichkeit oder ihres Glücks den tiefsten Punkt des Abgrunds nicht berührt haben“ (Levi 1990, S. 83).

Mit den Worten Sempruns und Levis wird die Frage nach der Vermittelbarkeit von Erfahrungen ein weiteres Mal zugespitzt. Die Erfahrung des Todes ist nicht vermittelbar, da sie von denen, die sie gemacht haben, aufgrund dieser Erfahrung nicht mehr artikuliert werden kann. Jörg Zirfas hat dies folgendermaßen formuliert: „Im Grunde genommen haben wir es also mit einer unmöglichen Erfahrung zu tun, unmöglich deshalb, weil sie die Grenze überschreitet, die zugleich den Grund der Unmöglichkeit ihrer selbst bildet, denn hier besteht die einzige Erfahrung gerade in der Negation von Erfahrungsmöglichkeiten und -fähigkeiten“ (Zirfas 2003, S. 307).

Es gibt jedoch auch eine Todeserfahrung der Überlebenden, also derjenigen, die inmitten des Lebens vom Tod umfungen waren, wie dies in den autobiografischen Schilderungen der Konzentrationslagererfahrung deutlich wird. Die Todeserfahrung, die hier zum Ausdruck kommt, ist eine des Ausgeliefertseins an den Tod, des jederzeit mögli-

4 In der Gedenkstätte Buchenwald wird dies in einem Film gezeigt, in dem auch über Möglichkeiten und Grenzen dieser Maßnahme reflektiert wird. Neben der unmittelbaren Konfrontation mit den Stätten der Verfolgung, den Toten und den noch Lebenden wurden auch Dokumentarfilme zur „Umerziehung“ eingesetzt, vgl. Hahn 1996.

5 Systematisch ist dieses Problem behandelt bei Lyotard 1989, allerdings aus einer anderen Perspektive als in diesem Beitrag.

chen Todes, des gelebten Todes bzw. des Lebens im Tod. Die Deportation und das Lager bedeuteten einen Abschied vom Leben, auch wenn man überlebte.

Dies wird deutlich in einem Gespräch zwischen Elie Wiesel und Jorge Semprun, die beide die Befreiung des Lagers Buchenwald aus unterschiedlichen Perspektiven erlebten – Wiesel als „Muselmann“, der kurz vor der Befreiung durch die Rote Armee von Auschwitz nach Buchenwald transportiert worden war, im sog. kleinen Lager für jüdische Deportierte, Semprun als Angehöriger des kommunistischen Widerstands:

„E. W: ...ein fast befreites Lager. Weißt du, ich wußte damals gar nicht, daß es in Buchenwald eine Widerstandsgruppe gab. Seit dem Tod meines Vaters war ich von allem so weit entfernt, ich wußte nicht, was richtig und was falsch war, was lebendig und was nicht. Ich wußte nicht einmal, daß es in Buchenwald eine Widerstandsgruppe gab. Ich weiß nicht, wie du das erlebt hast, aber ich erinnere mich, daß bei uns im kleinen Lager keine Feierstimmung und keine Freude aufkam. Die Befreier waren ins Lager gekommen. Und wir waren da. Wir sahen uns an. Wir beteten. Wir beteten den Kaddisch. Wir waren noch allzusehr in der Vergangenheit gefangen.

J. S.: Welche Freude hättet ihr auch empfinden können? Ihr wart ja schon im Jenseits.

E. W: Genau, wir waren schon im Jenseits.

J. S.: Ihr wart schon im Jenseits, ihr wart schon tot.

E. W: Wir waren dazu nicht fähig. Wir waren noch tot.

J. S.: Ihr wart noch tot.

E. W: Niemand konnte sich freuen.

J. S.: Selbst im großen Lager war ein Teil der Häftlinge unfähig, Freude zu empfinden. Sie verstanden erst ein paar Tage später, was geschehen war. Wir waren noch tot. Nur eine kleine Minderheit konnte wenn schon nicht Freude, so doch ein ziemlich merkwürdiges Gefühl empfinden. Der allverrückteste Traum war Wirklichkeit geworden. Man weiß aus der Statistik, daß es immer Überlebende gibt, die die Geschichte erzählen können. Aber man glaubt immer, daß es jemand anderer sein wird.

E. W: Wie viele Geschichten sind nie erzählt worden, weil es keine Überlebenden gab!“ (Semprun/Wiesel 1995, S. 40f.)

Die Wendung von der Formulierung „Ihr wart *schon* tot“ hin zur Aussage „Wir waren *noch* tot“ scheint mir von besonderer Bedeutung, denn hier kommt überscharf zum Ausdruck, dass das Leben schon abgeschlossen, der Tod allgegenwärtig war. Überleben bedeutete daher, den Tod als Anfang anzusehen und das Leben als „andauernde[n] Versuch [zu begreifen], dem Tod zu entrinnen“ (Zirfas 2003, S. 310).⁶

6 Vgl. auch Abels 1995, S. 326: „Die Deportation bedeutete eine Sozialisation zum Tode, in der die Todesfurcht zum Habitus wurde“. Bei den Überlebenden bildet sich nach Abels ein „Habitus der Todeserwartung“ aus. Die Erinnerungen handeln „ausschließlich von der totalen Vernichtung des Lebens und der Zerstörung der Würde des Menschen“ und können darum „kein Lehrstück für das Leben einer neuen Generation [...], kein Vorbild sein“, sondern „bei den Nachgeborenen höchstens Mitleid, wahrscheinlich aber eher Wut und Rachgefühle auslösen“ (S. 315).

4. Absolute Negation und Identität

„Deutschland [...] würde dann, so hoffe ich manchmal, sein vergangenes Einverständnis mit dem Dritten Reich als die totale Verneinung nicht nur der mit Krieg und Tod bedrängten Welt, sondern auch des eigenen besseren Herkommens begreifen lernen, würde die zwölf Jahre, die für uns andere wirklich tausend waren, nicht mehr verdrängen, vertuschen, sondern als seine verwirklichte Welt- und Selbstverneinung, als sein negatives Eigentum in Anspruch nehmen“ (Améry 1980, S. 124).

„Negatives Eigentum“ – als Eigentum gehört es jemandem, als „negatives Eigentum“ ist es aber Eigentum, das nicht gewollt wird, gleichsam ein Erbe, das man ausschlagen will, das anzunehmen aber erst Veränderung möglich macht.

Damit bin ich beim letzten Punkt meiner Überlegungen angelangt. Wenn der Holocaust „sich in keine positive Identitätskonstruktion einfügen läßt“ (Niethammer 1992, S. 24), wenn „Auschwitz“ ein „negativer Fixpunkt“ ist, der keinen „Sinn“ vermittelt (Zimmermann 1992), wenn Identität hier nur durch Abgrenzung möglich wird (Sandkühler 1992), dann scheint Bildung nur als negative Bildung, Identität nur als negative Identität möglich. Wenn dies aber ein Widerspruch in sich ist, da Identität nur als positive gedacht werden kann (Korn 2000), dann würde dies bedeuten, dass „Auschwitz“, der Holocaust, die Shoah niemals Teil der Identität einer Person oder einer Gruppe, eines Volkes werden kann. Negative Identifikation und Identität führt, so die These Salomon Korn, zur Ablehnung des Erbes, des negativen Eigentums. Aus diesem Widerspruch führe nur die Überlegung heraus, dass „der Affekt, der Gefühlsanteil der Erinnerung, von der Assoziation, dem Informationsanteil dieser Erinnerung weitgehend getrennt bleibt“ (ebd.). Das würde bedeuten, dass die affektive Seite der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ausgeblendet werden müsste und stattdessen auf Fakten, Informationen gesetzt würde.

Dieses Problem der negativen Identifikation bzw. der Unmöglichkeit, sich mit den Tätern zu identifizieren, wird von (jugendlichen) Gedenkstättenbesucherinnen und -besuchern oft thematisiert. Nach dem Besuch der Gedenkstätte Sachsenhausen stellte ein 16 Jahre alter Schüler fest, dass ihn „ein derart starkes Gefühl von Betroffenheit und Ekel“ überkommen habe, „daß ich es mir dann schließlich doch nicht vorstellen konnte, selbst in der Haut der SS-Männer zu stecken“. Eine gleichaltrige Schülerin äußerte sich folgendermaßen: „Wir müssen ein Gefühl entwickeln, das uns mit der Vergangenheit verbindet, selbst wenn dieses Gefühl negativ ist“ (Kiersch 1986, S. 31).

Identifikation wird in der pädagogischen Gedenkstättenarbeit inzwischen zwar eher problematisiert und durch den Versuch, Empathie zu ermöglichen, ersetzt (vgl. Kaiser 2001). Solange aber Empathie „nur“ mit den Opfern zugelassen wird, bleibt die Negation aufrecht erhalten, denn die meisten Besucherinnen und Besucher sind eben keine Nachkommen der Opfer, sondern Nachkommen von Tätern, Unterstützern und Zuschauern. Zumindest sollten diese Versuche der emotionalen Zuwendung zu den Ermordeten „einhergehen mit der Analyse der Bedingungen, unter denen diese Menschen zu Opfern wurden“ (Brebeck 1990, S. 55), ohne freilich die Opfer erneut zu Objekten zu machen, als ob sie gequält und ermordet worden seien, um späteren Generationen Lehren zu erteilen (ebd., S. 56).

5. Negative Erfahrung, Gedenken, Bildung

Ich komme damit zurück auf die Frage nach der Vermittelbarkeit von Erfahrungen und frage von hier aus nach der Möglichkeit von Bildung in Auseinandersetzung mit „Auschwitz“ in Gedenkstätten und Museen sowie anhand von Literatur.

Semprun und Wiesel stellten bei ihrem Gespräch übereinstimmend fest, dass die Jugend zuhören würde, „mit einer gesunden Neugier, mit ihren Seelen, mit ihren Blicken. Sie hören mit ihrem ganzen Wesen zu, weil sie wissen, daß sie selbst diese Erfahrung nie machen werden“. „Sie interessieren sich für unsere Erfahrungen, nehmen sie an und zeigen uns ihr Mitgefühl“ (Semprun/Wiesel 1995, S. 16 f.). Zugleich beharrt Semprun aber darauf, dass man „nicht über alles sprechen, [...] nicht alles vorstellbar, nachvollziehbar machen“ könne. (ebd., S. 18) Es bleibt also ein unverfügbare Rest, der bei allem Interesse und Mitgefühl nicht vermittelt werden kann.

Genau darin kann man den entscheidenden Anknüpfungspunkt sehen, wenn die Unverfügbarkeit nicht zu einer bloßen Betroffenheit führt, sondern reflexiv wird. Der erste Akt einer Auseinandersetzung mit dem Thema bestünde dann in der Anerkennung dessen, dass die Erfahrungen der Überlebenden und der Toten nicht vermittelbar sind.⁷ „Nur ex negativo, durch den ständigen Versuch, die Vergeblichkeit des Verstehens zu verstehen, kann ermessen werden, um welches Ereignis es sich bei diesem Zivilisationsbruch gehandelt haben könnte“ (Diner 1987, S. 73). Gegen die Suggestion von Erleben und Nachvollzug durch vermeintliche Authentizität, die die gesuchte Erfahrung gerade verhindert (vgl. auch Brink 1995), wird die eigene Erfahrung des Scheiterns am Nachvollzug der Erfahrungen der Überlebenden und der Toten der Konzentrationslager gesetzt. Diese Erfahrung des Scheiterns wiederum kann einerseits in Richtung auf die kognitiv-rationale Auseinandersetzung weiterführen, andererseits im Akt des Gedenkens und der Trauer eine emotionale Basis finden.

Die Möglichkeit von Bildung wird so sichtbar im Sichbewusstwerden des notwendigen Scheiterns, also in einer negativen Erfahrung.⁸ Das Scheitern des Nachvollzugs der Erfahrungen aufgrund ihrer Unvorstellbarkeit und ihrer Unglaubwürdigkeit, aufgrund der Sinnlosigkeit der Geschehnisse kann durch Trauer und Gedenken aufgehoben werden – aufgehoben nicht in dem Sinne, dass das eine an die Stelle des anderen tritt, sondern dass beides verbunden wird als unauflöslicher Zusammenhang. Trauer und Gedenken um der Opfer willen (Brumlik 1995, S. 110 und passim), nicht als Akt der Versöhnung oder gar Erlösung (ebd., S. 95ff.), sondern als Akt der Anerkennung der Unmöglichkeit von Versöhnung.

Unter Trauer versteht man die in der Regel individuelle Verarbeitung eines Verlustes. Trauer ist nach Alexander und Margarete Mitscherlich nur nötig, wenn ein Verlust ein-

7 Das bedeutet nicht, dass nicht wissenschaftliches Verstehen und Erklären der Hintergründe und Entwicklungen in der Zeit möglich ist (vgl. Brumlik 1988; Zimmermann 1994, bes. S. 54ff.).

8 Zum Zusammenhang von negativer Erfahrung und Lernen bzw. Bildung in Orientierung an Hegel vgl. Buck 1967, S. 18 und passim sowie Koch 1995, S. 23 ff. und passim.

getreten ist, der auch als Verlust erfahren und verarbeitet wird. Sie "entsteht, wo das verlorene Objekt um seiner selbst willen geliebt wurde, oder anders ausgedrückt: Trauer kann nur dort entstehen, wo ein Individuum der Einfühlung in ein anderes Individuum fähig gewesen ist" (Mitscherlich/Mitscherlich 1980, S. 39). Trauer ist also nur dann *möglich*, wenn ein Verlust als Verlust wahrgenommen wird, d.h. wenn der Verlust im Nahbereich einer Person eintritt. Nimmt man „Auschwitz“ als die „historische Erfahrung der Negation [des] Menschseins“ (Rüsen 1998, S. 338) schlechthin, also auch des eigenen Menschseins, dann erscheint Trauer um die Opfer auch für diejenigen möglich, die nicht Angehörige betrauern, sondern Nachkommen der Täter, Unterstützer und Zuschauer sind.

Dies wird gefördert durch eine Gestaltung von Gedenkstätten und Museen und durch Literatur, die die Nicht-Vermittelbarkeit selbst zu einem Problem werden lässt, die die Vor-Erwartungen, die – in der Regel – moralisch und emotional hoch aufgeladene Begegnung mit der Geschichte und die Hoffnung auf die Möglichkeit des Nachvollzugs des Leidens der Opfer bricht. Das Scheitern des Nachvollzugs und des Verstehens zu verstehen, daraus die Erkenntnis der absoluten Negation zu gewinnen und dies wiederum als Anlass für Trauer und Gedenken zu verstehen, bezeichnet die Möglichkeit von Bildung angesichts des Unvorstellbaren.

Literatur

- Abels, H. (1995): Zeugnis der Vernichtung. Über strukturelle Erinnerungen und Erinnerung als Leitmotiv des Überlebens. In: Platt, K./Dabag, M. (Hrsg.): Generation und Gedächtnis. Erinnerungen und kollektive Identitäten. Opladen: Leske + Budrich, S. 305-337.
- Améry, J. (1980): Jenseits von Schuld und Sühne. Bewältigungsversuche eines Überwältigten. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brebeck, W. E. (1990): Lehren Tote leben? Erinnern an Himmlers Wewelsburg und das Konzentrationslager Niedernhagen. In: Geschichte lernen 3, H. 14, S. 54-58.
- Brink, C. (1995): Je näher man es anschaut, desto ferner blickt es zurück. Ausstellungen in KZ-Gedenkstätten. In: Ehmann, A. u.a. (Hrsg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Opladen: Leske + Budrich, S. 55-74.
- Brumlik, M. (1988): Im Niemandsland des Verstehens. Was kann heißen: Sich der Shoah zu erinnern und ihre Opfer zu betrauern? In: Eschenhagen, W. (Hrsg.): Die neue deutsche Ideologie. Einsprüche gegen die Entsorgung der Vergangenheit. Darmstadt: Luchterhand Literaturverlag, S. 78-99.
- Brumlik, M. (1995): Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin: Berlin Verlag.
- Buck, G. (1967): Lernen und Erfahrung. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Diner, D. (1987): Zwischen Aporie und Apologie. Über Grenzen der Historisierbarkeit des Nationalsozialismus. In: Ders. (Hrsg.): Ist der Nationalsozialismus Geschichte? Zu Historisierung und Historikerstreit. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 62-73.
- Hahn, B.J. (1996): Umerziehung durch Dokumentarfilm? Ein Instrument amerikanischer Kulturpolitik im Nachkriegsdeutschland (1945-1953). Münster: Lit.
- Kaiser, W. (2001): Bildungsarbeit in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. In: Gedenkstättenrundbrief Nr. 100, S. 105-111.
- Kiersch, G. (1986): Die jungen Deutschen. Erben von Goethe und Auschwitz. Opladen: Leske + Budrich.

- Knigge, V. (1998): Buchenwald. In: Hoffmann, D. (Hrsg.): Das Gedächtnis der Dinge. KZ-Relikte und KZ-Denkmäler 1945-1995. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 93-173.
- Koch, L. (1995): Bildung und Negativität. Grundzüge einer negativen Bildungstheorie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kollektiv Buchenwald, Berlin (1996): Zur Gestaltung der Gedenkstätte Sachsenhausen. In: Morsch 1996, S. 164-216.
- Korn, S. (2000): Die Schmerzlosen. Warum den Deutschen nichts fehlt. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 131 vom 7. Juni 2000, S. 53.
- Levi, P. (1990): Die Untergegangenen und die Geretteten. München: Hanser.
- Lyotard, J.-F. (²1989): Der Widerstreit. München: Fink.
- Mitscherlich, A./Mitscherlich, M. (¹³1980): Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens. München: Piper.
- Niethammer, L. (1992): Erinnerungsgebot und Erfahrungsgeschichte. Institutionalisierungen im kollektiven Gedächtnis. In: Loewy, H. (Hrsg.): Holocaust: Die Grenzen des Verstehens. Eine Debatte über die Besetzung der Geschichte. Reinbek: Rowohlt, S. 21-34.
- Rüsen, J. (1998): Über den Umgang mit den Orten des Schreckens. Überlegungen zur Symbolisierung des Holocaust. In: Hoffmann, D. (Hrsg.): Das Gedächtnis der Dinge. KZ-Relikte und KZ-Denkmäler 1945-1995. Frankfurt a.M., New York: Campus, S. 330-343.
- Sandkühler, Th. (1992): Aporetische Erinnerung und historisches Erzählen. In: Loewy, H. (Hrsg.): Holocaust: Die Grenzen des Verstehens. Eine Debatte über die Besetzung der Geschichte. Reinbek: Rowohlt, S. 144-159.
- Schubarth, W./Pschierer, W./Schmidt, Th. (1991): Verordneter Antifaschismus und die Folgen. Das Dilemma antifaschistischer Erziehung am Ende der DDR. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 9/91, S. 3-16.
- Semprun, J. (1984): Was für ein schöner Sonntag. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Semprun, J. (1995): Schreiben oder Leben. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Semprun, J./Wiesel, E. (1995): Schweigen ist unmöglich. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Zimmermann, M. (1992): Negativer Fixpunkt und Suche nach positiver Identität. Der Nationalsozialismus im kollektiven Gedächtnis der alten Bundesrepublik. In: Loewy, H. (Hrsg.): Holocaust: Die Grenzen des Verstehens. Eine Debatte über die Besetzung der Geschichte. Reinbek: Rowohlt, S. 128-143.
- Zimmermann, M. (1994): Völkermord und bürgerliche Normalität. In: Faulenbach, B./Jelich, F.-J. (Hrsg.): Reaktionäre Modernität und Völkermord. Probleme des Umgangs mit der NS-Zeit in Museen, Ausstellungen und Gedenkstätten. Essen: Klartext, S. 51-58.
- Zirfas, J. (2003): Tod und Erziehung. Zeittheoretische Reflexionen. In: Liebau, E./Peskoller, H./Wulf, Chr. (Hrsg.): Natur. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz, S. 299-317.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Klaus-Peter Horn, Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung für Allgemeine Pädagogik, Münzgasse 22-30, 72070 Tübingen.