

Benner, Dietrich

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

Benner, Dietrich [Hrsg.]: Erziehung - Bildung - Negativität. Weinheim u.a. : Beltz 2005, S. 7-21. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 49)



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich: Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]: Erziehung - Bildung - Negativität. Weinheim u.a. : Beltz 2005, S. 7-21 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-77818 - DOI: 10.25656/01:7781

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-77818>

<https://doi.org/10.25656/01:7781>

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

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 zurückzuverfolgende 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 Niemandsland 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 unterstützten,

- 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 bezugten 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.