

Koch, Lutz

Eine pädagogische Apologie des Negativen

Benner, Dietrich [Hrsg.]: Erziehung - Bildung - Negativität. Weinheim u.a. : Beltz 2005, S. 88-104. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 49)



Quellenangabe/ Citation:

Koch, Lutz: Eine pädagogische Apologie des Negativen - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]: Erziehung - Bildung - Negativität. Weinheim u.a. : Beltz 2005, S. 88-104 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-77878 - DOI: 10.25656/01:7787

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-77878>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:7787>

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

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 Wissenstriebes 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.