

Phänomenologische Erziehungswissenschaft

Severin Sales Rödel

Negative Erfahrungen und Scheitern im schulischen Lernen

Phänomenologische
und videographische Perspektiven



Springer VS

Phänomenologische Erziehungswissenschaft

Band 6

Reihe herausgegeben von

M. Brinkmann, Berlin, Deutschland

W. Lippitz, Gießen, Deutschland

U. Stenger, Köln, Deutschland

Phänomenologie als internationale Denk- und Forschungstradition ist in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft eine eigenständige Forschungsrichtung, deren Potenziale in dieser Reihe ausgelotet werden. Anknüpfend an die phänomenologisch-philosophischen Neubestimmungen des Erfahrungsbegriffs ist es ihr Anliegen, pädagogische Erfahrungen in ihren sinnlich-leiblichen, sozialen, temporalen und machtförmigen Dimensionen sowohl theoretisch als auch empirisch zu beschreiben, zu reflektieren und handlungsorientierend auszurichten. Sie versucht, in pädagogischen Situationen die Gegebenheit von Welt im Vollzugscharakter der Erfahrung sichtbar zu machen. Wichtig dabei ist auch die selbstkritische Sichtung ihrer eigenen Traditionen und ihrer oftmals kontroversen Geltungs- und Erkenntnisansprüche. Phänomenologische Erziehungswissenschaft bringt ihre Erkenntnisse im Kontext internationaler und interdisziplinär wissenschaftlicher Theorie- und Erfahrungsbezüge ein und versucht, diese im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs kritisch zu bewähren.

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/13404>

Severin Sales Rödel

Negative Erfahrungen und Scheitern im schulischen Lernen

Phänomenologische und
videographische Perspektiven

 Springer VS

Severin Sales Rödel
Humboldt-Universität zu Berlin
Berlin, Deutschland

Bei dieser Veröffentlichung handelt es sich um die überarbeitete Fassung einer im Juni 2017 an der Humboldt-Universität zu Berlin (Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät) angenommenen Dissertation, begutachtet von Prof. Dr. Malte Brinkmann und Prof. em. Dr. Dr. h.c. mult. Dietrich Benner.

ISSN 2512-126X ISSN 2512-1278 (electronic)
Phänomenologische Erziehungswissenschaft
ISBN 978-3-658-23594-9 ISBN 978-3-658-23595-6 (eBook)
<http://doi.org/10.1007/978-3-658-23595-6>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Dank

Ich danke für langjährige Förderung und Forderung meinem akademischen Lehrer Prof. Malte Brinkmann. Für die Bereitschaft, als Zweitgutachter zu wirken, danke ich ganz herzlich Prof. em. Dietrich Benner. Für viel wertschätzende Unterstützung und Anregung danke ich meinen Kolleg/-innen und Freund/-innen Evi Agostini, Marc Fabian Buck, Marcel Kabaum, Ege Kafalı-Bayer, Martin Karcher, Richard Kubac, Carlos Willatt, Denise Wilde und Johannes Türstig. Für Zuspruch und Aufmunterung, kritische Nachfragen und Zugang zu dem ihr eigenen thesaurischen Wortschatz, vor allem aber für liebende Unterstützung in Zeiten eigener negativer Erfahrungen beim Abfassen dieser Arbeit danke ich meiner Frau Laura.

Inhalt

1	Einleitung.....	1
1.1	Sentenzen der Negativität.....	1
1.2	Liebgewonnene Selbstverständlichkeiten: Die produktive Negativität.....	4
1.3	Skeptische Rückfragen und leitende Thesen zur negativen Erfahrung.....	8
1.4	Arbeit am Phänomen der negativen Erfahrung: Ziele dieser Studie.....	11
2	Phänomenologie und Beispieltheorie.....	19
2.1	Phänomenologie als Weg zur Erfahrung.....	19
2.1.1	Negativität als Phänomen?.....	24
2.1.2	Negative Erfahrung als Erscheinung der Negativität.....	26
2.1.3	Phänomenales und phänomenologisches Sehen.....	29
2.1.4	Fazit zu einer Phänomenologie der negativen Erfahrung.....	32
2.2	Beispieltheorie als Weg von Erfahrung zu Erfahrung.....	34
2.2.1	Die regressive Funktion des Beispiels.....	38
2.2.2	Die progressive Funktion des Beispiels.....	40
2.3	Vorgehen einer phänomenologisch orientierten Beispielstudie.....	42
3	Umschau: Begegnungen mit negativer Erfahrung und Negativität.....	47
3.1	Transformatorische Bildungstheorie: Positivierung der Negativität.....	50
3.2	Fail forward: Scheitern und Lernen in der Welt der Start-Ups.....	53
3.3	Pathein – Mathein: Das Problem des Nach-Denkens.....	58
3.4	Stolpern als negative Erfahrung: Scham und der Beginn der Theorie.....	64
3.5	Zusammenfassung und Ausblick.....	67
4	Negative Erfahrung im schulischen Lernen: Eine Vignettenlektüre.....	79
5	Negativität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen.....	87
5.1	Diskurse der Negativität I: Negativität erfahren.....	91
5.1.1	Negativität als Erfahrungsmoment (Benner).....	91
5.1.2	Das Negative als logische Verneinung (Koch).....	97
5.1.3	Negativität als anthropologisches Differenzphänomen (Ricken).....	100
5.1.4	Negativität als pathisches Erlebnis und Bruch (Mitgutsch).....	106
5.2	Diskurse der Negativität II: Sprechen über Negativität.....	111
5.2.1	Negativität als Unbestimmtheit des Pädagogischen (Schäfer).....	111

5.2.2	Negativität als Komplex der Pädagogik (Bühler)	117
5.3	Fünf Spielräume des Diskurses um Negativität.....	123
5.4	Re-Lektüre der Beispielvignette.....	130
6	Krise, Enttäuschung, Widerfahrnis: Perspektiven negativer Erfahrung	135
6.1	Auswahl der Perspektiven und Umfang der Variation	138
6.2	Krise und Begegnung als negative Erfahrungen (Bollnow)	142
6.2.1	Bollnows Existenzphilosophie.....	144
6.2.2	Begegnung, Krise und Gestimmtheit	150
6.2.3	Abschließende Einschätzung	165
6.2.4	Variation des Beispiels.....	166
6.3	Enttäuschungen als negative Erfahrungen (Buck).....	170
6.3.1	Der Gang des Lernens: Allgemeines und Konkretes	172
6.3.2	Antizipation, Erfüllung und Enttäuschung.....	177
6.3.3	Abschließende Einschätzung	187
6.3.4	Variation des Beispiels.....	190
6.4	Leibliche Widerfahrnisse als negative Erfahrungen (Meyer-Drawe)....	195
6.4.1	Lernen als Erfahrung.....	195
6.4.2	Der pathische Charakter des Lernens.....	200
6.4.3	Pädagogische Rückfragen	206
6.4.4	Reflexivität und pathische Erfahrung – ein Widerspruch?.....	213
6.4.5	Abschließende Einschätzung	219
6.4.6	Variation des Beispiels.....	221
6.5	Dimensionen negativer Erfahrung.....	227
7	Überlegungen zur videographischen Unterrichtsforschung.....	233
7.1	Qualitativ-empirische, allgemeinpädagogische Forschung	234
7.1.1	Bildungsforschung als Bildungserfahrung (Koller)	237
7.1.2	Bildungsforschung im Raum des Möglichen (Schäfer)	240
7.2	Problematisierung der Ansätze von Koller und Schäfer.....	243
7.3	Phänomenologisch-empirische Forschungen	245
7.4	Videographische Forschungsansätze	249
7.5	Pädagogisch-phänomenologische Videographie	251
7.5.1	Daten und Erfahrungen sammeln.....	254
7.5.2	Erfahrungen analysieren	257
7.6	Adaption der pädagogisch-phänomenologischen Videographie.....	259

8 Beispiele aus der videographischen Unterrichtsforschung.....	263
8.1 Beispiel I: Bernadette	263
8.1.1 Responsive Sichtung, reduktive und variative Perspektiven.....	264
8.1.2 Anwendung der Operationalisierungen.....	269
8.1.3 Fazit	281
8.2 Beispiel II: Rokaya und Daria	283
8.2.1 Responsive Sichtung, reduktive und variative Einsätze.....	284
8.2.2 Anwendung der Operationalisierungen.....	288
8.2.3 Fazit	303
9 Rückblick und Ausblick: Neudimensionierungen negativer	
Erfahrung	307
9.2 Neudimensionierungen negativer Erfahrung.....	308
9.3 Kleine Didaktik der negativen Erfahrung.....	311
9.4 Reichweite, Desiderate und Ausblick.....	317
Literaturverzeichnis	321
Bildnachweis	359
Anhang 1: Ausschnitte aus Feldnotizen.....	361
Anhang 2: Ausschnitte aus Lehrerinterviews	367
Anhang 3: Didaktischer Verlaufsplan zu Beispiel II	373
Anhang 4: Transkript zu Beispiel II.....	376



1 Einleitung

„Man kann ja nicht hergehen und sagen: Scheitern ganz prima, je schlechter desto besser. [...] Ich finde ganz generell: Künstler haben kein Recht, das Scheitern zu preisen, zu stilisieren oder irgendwie zu verherrlichen. Sie haben sich ja selber durch Nicht-Scheitern, durch Arbeit am Scheitern und durch Überwinden von Scheitern, durch Gelingen letztlich in die Position gebracht, darüber überhaupt exponiert sprechen zu können.“

(Goetz 1999, S. 325)

1.1 Sätzen der Negativität

Wer lernt, der macht auch Fehler, oder umgekehrt – nur aus Fehlern lernt man wirklich. Diese profane Weisheit findet sich in vielfacher Abwandlung, zu Sätzen und Sprichworten verdichtet, bezogen auf die unterschiedlichsten Kontexte und in alltäglicher, wissenschaftlicher sowie literarischer und popkultureller Ausdeutung. So scheint wohlbekannt zu sein, dass man aus Schaden klug wird, ebenso, dass der Weg zu den Sternen nur unter Mühen zu beschreiten ist.¹ Das griechische Reimwortpaar *mathein* – *pathein*² weist auf die Verbindung zwischen Lernen und Leiden hin und ins Englische übertragen klingt diese Weisheit noch aktueller – sie taucht oft im Zusammenhang mit Extremsport auf und soll motivieren: No pain, no gain. Auch literarisch und künstlerisch ist das Scheitern und die

1 Per aspera ad astra – durch das Raue zu den Sternen. U. a. findet sich dieser Spruch sinngemäß bei Seneca („Nicht mühelos ist der Weg, der von Erden hinauf zu den Sternen führt!“, Seneca 1999, 437, S. 122f.) und Heinrich von Kleist verwendet ihn im *Prinzen von Homburg* als Bannerspruch der Schweden (Kleist 1975, II, 10, S. 40).

2 Siehe dazu Kapitel 3.3 und Meyer-Drawe 2013. Editorische Notiz: Alle in griechischer Schrift vorliegenden Begriffe (auch diejenigen, die in Zitate eingebettet sind) wurden vom Autor in lateinische Schrift überführt und kursiviert. Alle Hervorhebungen in Zitaten sind – soweit dies nicht anders ausgewiesen wird – jeweils aus den Originalen übernommen.

daraus folgenden Lernprozesse thematisiert und in lyrischer Form verdichtet worden. So werden bei Samuel Beckett Scheitern und Progression bzw. Verbesserung in absurd-verspielter Weise kombiniert: „Ever tried. Ever failed. No matter. Try again. Fail again. Fail better.“³ Auch George Harrison macht Hoffnung, wenn er versichert, dass man aus jedem Fehler lerne,⁴ während die Beastie Boys proklamieren, dass, solange gelernt wird, eben auch Fehler entstehen.⁵

Sentenzen und Sprichworte wie diese sind aber nicht nur ‚geflügelte Worte‘ oder Phrasen, sie können auch als Ausgangspunkt und Quelle wissenschaftlicher Erkenntnis dienen. Als bildhafte und metaphorische Äußerungen können Sie auf kollektive Erfahrungen und eine Grundierung in der Lebenswelt zurückgeführt werden. Metaphern und Bilder in Sprichworten und Sentenzen „dirigieren, führen und verführen“ (Blumenberg 1997, S. 14) und reduzieren damit Komplexität durch die Nutzung erfahrungsnaher, lebensweltlicher Bezüge. Dabei rücken sie Bestimmtes in den Fokus und lassen Anderes unbeleuchtet (Bilstein 2008). Diese Suggestionskraft erstreckt sich nicht nur auf alltägliche und außerwissenschaftliche Kontexte, sie reicht bis in wissenschaftliche Bereiche hinein, so auch in die Erziehungswissenschaft.⁶ Hier finden sich in Bezug auf das Lernen ähnliche Wendungen wie die eingangs angeführten. Günther Buck konstatiert, man lerne am besten, wenn man „Lehrgeld bezahlt“ (Buck 1989, S. 15), Käte Meyer-Drawe formuliert in Anlehnung an Platons Menon und das darin verhandelte Lernen: „Wie bei der Geburt ist der Schmerz Voraussetzung für die Entstehung des Neuen.“ (Meyer-Drawe 2003, S. 509) Zum Lernen scheint – aus Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft – ein passives bzw. pathisches Element hinzuzugehören oder anders gewendet: Über den Schmerz, der mit dem Fehler oder dem Scheitern im Lernen verbunden ist, bekommt das Lernen eine spezifische Qualität, die es von anderen Formen des Lernens unterscheidet. Von Platons Umwendung der Seele im Höhlengleichnis (Platon 1957d) und dem schmerzhaften Lernen des Sklaven im Menon-Dialog (Platon 1957b) bis zu aktuellen Theoretisierungen des Lernens (Meyer-Drawe 2013; Benner 2017; Koller 2012b) – Scheitern, Aporien, Rückschläge und Enttäuschungen sind im Lernen unumgänglich und befördern

3 „Immer versucht. Immer gescheitert. Einerlei. Wieder versuchen. Wieder scheitern. Besser scheitern“ (Beckett 1990, S. 7).

4 „From every mistake we must surely be learning“ (Harrison 1968).

5 „As long as I learn I will make mistakes“ (Beastie Boys 1998).

6 Metaphern und Sentenzen – und darüber hinaus die Frage, wie mit ihnen umzugehen sei – spielen eine nicht unwesentliche Rolle in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung. Vgl. dazu z. B. Metaphern aus biologischen Kontexten (‚Wachsenlassen‘, ‚Entfaltung‘, die Gärtner-Metapher), die in der Pädagogik Fuß gefasst haben (Reichenbach 2011). Johannes Drerup spricht sogar von einer „nicht vermeidbaren ‚Metapherngeladenheit‘ erziehungstheoretischer Reflexion“ (Drerup 2015, S. 85).

dieses sogar auf besondere Weise. Dieser Grundannahme schließt sich die vorliegende Studie in kritischer Absicht an und untersucht mittels phänomenologischer und videographischer Ansätze negative Erfahrungen im schulischen Lernen. Die erste leitende These ist dabei, dass negative Erfahrungen bisher entweder nicht beachtet oder als sakrale Momente der Bildung hypostasiert werden, was dazu führt, dass sie empirisch weitgehend unterbestimmt geblieben sind. Eine ‚profane‘ Sicht auf negative Erfahrungen hätte diese zuerst empirisch nachzuzeichnen. In einer zweiten Grundthese geht die Arbeit davon aus, dass ‚radikale‘ (d. h. anfängliche) Negativität jedem Lernprozess zu Grunde liegt und in einer Theoretisierung der negativen Erfahrung nicht vorschnell auf eine Positivierung und ihren produktiv-bildenden Ausgang verkürzt werden darf (siehe zu den Thesen ausführlicher Kapitel 1.3).

Die Termini ‚negative Erfahrung‘ bzw. ‚Negativität‘ können dabei als Überbegriffe im erziehungswissenschaftlichen Diskurs gelten, die neben den o.g. Erfahrungen noch eine Vielzahl anderer Erfahrungen mit einschließen: „Enttäuschungen, Irritationen und Überraschungen stellen negative Erfahrungen dar, die anzeigen, dass ein anderer Mensch, unser eigener Organismus, die Gesellschaft oder die Natur sich anders verhalten, als wir dies erwartet haben oder bisher gewohnt waren.“ (Benner 2005a, S. 7) Dabei darf das Attribut ‚negativ‘ nicht wertend verstanden werden, d. h. im Alltagssprachlichen Sinne als schlecht oder unangenehm. Vielmehr sind negative Erfahrungen, ganz im Sinne der eingangs angeführten Sprichwörter und Sentenzen produktiv, weil sie einen Lernprozess einleiten können. Diese ‚positive‘ und erneuernde Kraft des Negativen und der Negation ist in der Philosophie von Platon über Locke, Leibniz, Kant und Hegel bis in die Gegenwart zu verfolgen (Hetzel 2009). Dabei hat das Negative oder das Nichts, die Durchstreichung und die Entgegensetzung einen erstaunlichen Bedeutungswandel durchlebt (Rödel 2017). Dieser kulminiert in Hegels Fassung der Dialektik, in der das Negative und die Negation im Bewusstsein des Bildungssubjekts zu einem Zustand der Ungleichheit und des Mangels führt, der aufgehoben werden will (Hegel 1986a, S. 32).⁷ Damit treibt sie den Gang von der Entfremdung

7 Neben dem Begriff der Negation prägt Hegel auch den Begriff der Negativität. Es scheint hier allerdings schwierig, eine begrifflich sicherere Definition dieses Konzepts anzugeben – einerseits kann hier nicht vertiefend auf die Originalliteratur eingegangen werden, andererseits finden sich selbst in der Hegel-Forschung keine genauen Angaben. Wolfgang Bonsiepen weist darauf hin, dass Hegel verschiedene Formen der Negativität einführt: die absolute, abstrakte, allgemeine, daseiende, einfache, in sich reflektierte, natürliche, reale, reine, sich bewegende, unerfüllte Negativität sowie die Negativität an sich, die Negativität des Begriffs und die Negativität überhaupt (vgl. Bonsiepen 1984, S. 679). Diese unterschiedlichen Fassungen der Negativität werden aber nicht klar voneinander getrennt und z. T. auch in widersprüchlicher Weise verwendet (Bonsiepen 1977, S. 127-142). Für eine bildungs- und lerntheoretische Analyse, die Negati-

zur Ent-Entfremdung, in dem der Einzelne „die Bildungsstufen des allgemeinen Geistes“ (ebd., S. 27) durchläuft, voran. Indem sie nicht zerstört, sondern nur durchstreicht und damit eine Basis für einen neuen Schritt legt, wird die Negation bei Hegel zum „konstitutive[n] Agens von Prozessualität“ (Marotzki 1984, S. 107). Aus der Negation des Alten wird immer wieder das Neue geboren, die neue Position. In der dialektischen Philosophie Hegels wird so aus der Negation das Vehikel des Werdens. Mit dieser Wendung ins Produktive verlieren die negative Erfahrung, der Schmerz und die Enttäuschung viel an Bedrohlichkeit und werden, paradoxerweise, zu etwas nicht nur im trivialen Sinne Positiven. Die Betrachtung der negativen Erfahrungen auf einer formallogischen Ebene von Negation und Position lässt somit auch deutlicher hervortreten, warum Schmerz und Schaden mit etwas positiv Konnotiertem wie dem Lernen (Meyer-Drawe 2003, 2008a) in Verbindung gebracht werden können. Negative Erfahrung und Lernen, negative Erfahrung und Fortschritt resp. Erschließung neuer Welt- und Selbstverhältnisse scheinen so aneinandergebunden.

1.2 Liebgewonnene Selbstverständlichkeiten: Die produktive Negativität

Eine erste Möglichkeit der Annäherung an Theorien des Negativitätslernens und damit der negativen Erfahrungen⁸ bietet Bucks hermeneutische Lerntheorie (vgl. Buck 1969b, 1989 und ausführlich Kapitel 6.3). Dort heißt es:

vität nicht nur als weitere Substantivierung des Negativen oder als einen Nebenbegriff zur negativen Erfahrung oder Negation gebrauchen möchte, kann zur Orientierung die Verwendung bei Thomas Collmer und Wolfgang Hübener (Collmer 2006; Hübener 1975) gelten. Die Hegel'sche Negativität ist hier das bewegende Moment im Spiel von Position und Negation, was die Autoren an folgenden Textstellen aus Hegels Werk festmachen: Negativität ist „der innerste Quell aller Tätigkeit, lebendiger und geistiger Selbstbewegung“ (Hegel 1978a, S. 497); „die Bewegung des Sichselbstsetzens, oder die Vermittlung des Sichanderswerdens mit sich selbst“ (Hegel 1986a, S. 23); die „sich bewegende Sichselbstgleichheit“ (ebd., S. 25), die „Entwicklung [des Sichvollendens, S. R.]“ (ebd., S. 24)“; die „Selbstbewegung“ (ebd., S. 27), das „Selbsterzeugen“ (ebd., S. 29), oder mit Bezug auf die Vorlesungen zur Philosophie „die Energie, die Form ist, die Tätigkeit, das Verwirklichende“ (Hegel 1986b, S. 154).

- 8 Ich werde im Folgenden die Ausdrücke ‚Negativitätslernen‘ und ‚Negativität des Lernens‘ für lerntheoretische Aufarbeitungen der negativen Erfahrung verwenden, d. h. für Lerntheorien, die davon ausgehen, dass der negativen Erfahrung eine produktive Wirkung zukommt und diese Erfahrungen auch nur unter dem Aspekt der Produktivität thematisieren (können) (Rödel 2017). Negative Erfahrungen hingegen sind die Erfahrungen, die am Anfang eines Erfahrungsprozesses stehen und zuerst eine Irritation, Enttäuschung, etc. darstellen. Negative Erfahrung ist sozusagen die noch nicht in einem Prozess des Negativitätslernens aufgelöste Ausgangserfahrung. Vgl. zur Differenzierung zwischen Negativität und negativer Erfahrung auch Kapitel 2.1.

„Die eigentlich behrenden Erfahrungen sind diejenigen, bei denen man, wie man sagt, Lehrgeld bezahlt, d. h. die sogenannten negativen. Daran, daß die ‚negativen‘ Erfahrungen dennoch behrend, d. h. gerade ‚positive‘ sind, zeigt sich am besten, daß man die Erfahrung noch gar nicht eigentlich ‚gemacht‘ hat, ehe man aus ihr lernt.“ (Buck 1989, S. 15)

Für Buck ist Erfahrung (und damit Lernen) ein temporal strukturierter Prozess zwischen Vorwissen bzw. Vorerfahrung, Antizipationen und neu hinzutretenden Elementen. In Verbindung mit Hegel und Gadamer wird dieser Gang des Lernens dialektisch und hermeneutisch gewendet. Die negativen Elemente in der Erfahrung bekommen den Rang einer einfachen Negation von Antizipationen, die als unbestimmte Negation (Hegel) fungiert und in einer „zweiten, absoluten Negation“ (Buck 1981, S. 73) wieder aufgehoben wird. War die Sinnkontinuität der bisher gemachten Vorerfahrungen durch diese Negation unterbrochen, so ist sie nun in einem bildungstheoretisch gefärbten ‚Umlernen‘ wieder hergestellt (vgl. ausführlich Kapitel 6.3).⁹ Die negative Erfahrung wird bei Buck also ins Positive gewandt: „Am meisten lernt man bekanntlich aus dem, was schiefgegangen ist.“ (Buck 1989, S. 47) Sie wird gerade dadurch „produktiv“ (ebd., S. 80), dass sie über die Korrektur von Fehlannahmen hinaus die Erfahrenden¹⁰ selbst betrifft. Durch negative Erfahrung ist laut Buck jenes Lernen geprägt, in dem sich nicht nur der Gegenstand, also das, woran oder worüber wir eine Erfahrung machen, anders darstellt. Der Erfahrende selbst bzw. sein „Bewußtsein“ kehrt sich um: „Das Werk der negativen Erfahrung ist ein Sich-seiner-bewußt-Werden.“ (ebd.)

In der Allgemeinen Erziehungswissenschaft¹¹ ist die Annahme, dass negative Erfahrungen nicht nur zur Korrektur einer Fehlannahme oder zum Erwerb neuer

9 In Bucks hermeneutischer Handlungs- und Lerntheorie ist die Kontinuität von Sinn wichtig: Der menschliche Bios als geschichtlicher wird durch Sinn zusammengehalten und aus den Negationen des Sinns in der Diskontinuität entsteht eine praktische Aufgabe (vgl. dazu Buck 1981, S. 71-94; vgl. dazu kritisch: Schäfer 2014; Schenk 2014; Brinkmann 2014a).

10 Editorische Notiz: Im Folgenden wird versucht, eine geschlechtersensible Schreibweise anzuwenden. Wo dies zu einer erheblichen Erschwerung der Lesbarkeit führen würde, wird die männliche Form verwendet.

11 Im Folgenden wird die Bezeichnung ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ verwendet. Damit ist aber keine strenge Abgrenzungen gegenüber einem ‚klassischen‘ Verständnis von Allgemeiner Pädagogik – als Disziplin und Projekt, die ein „Formalobjekt der Erziehungswissenschaft“ hervorbringt und einen „systematischen Zusammenhang der leitenden Begriffe“ ausweist (Bellmann 2009, S. 87) – verbunden. Vielmehr sollen in der Perspektive Allgemeiner Erziehungswissenschaft Momente allgemeinpädagogischer Verständigung, z. B. die reflexiv-kritische Aufarbeitung von Grundbegriffen (Bellmann 2009; Rieger-Ladich 2010), mit empirischen Forschungsanliegen zusammengeführt werden. Ich folge damit auch einem Vorschlag zum Begriffs-

Kenntnisse beitragen, sondern dass sich in ihnen ein neues ‚Selbst-Bewusstsein‘ einstellt, für ihre Thematisierung wegweisend geworden.¹² Sie bildet den Anknüpfungspunkt für eine ganze Reihe bildungs- und lerntheoretischer Überlegungen, die über die Rezeption der Lerntheorie Bucks der Negativität eine produktive, weil selbstreflexive und horizonsweiternde Kraft zuschreiben. So hat z. B. Meyer-Drawe die Theorie der negativen Erfahrung weitergeführt und um Aspekte der Phänomenologie und der Leiblichkeit erweitert (Meyer-Drawe 1982a, 1984a, 2003, 2008a, 2012b, 2013; vgl. ausführlich Kapitel 6.4). Ebenso wird der Gedanke der Negativität des Lernens von Dietrich Benner aufgenommen und systematisch auf seine Bedeutung für bildendes Lernen, Erziehen und die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung befragt (Benner 2003a, 2003b, 2005a, 2015b, 2017; vgl. ausführlich Kapitel 5.1.1). Konstantin Mitgutsch führt Bucks Lerntheorie weiter aus und verstärkt den Aspekt der Negativität (Mitgutsch 2009) und Andrea English verknüpft deutsche Diskurse und anglo-amerikanische, pragmatistische Erfahrungstheorie über das Moment der Negativität (English 2005a, 2008, 2013, 2014). Zwei Sammelbände widmen sich ebenfalls dem Thema Lernen resp. Bildung im Modus der Negativität (Mitgutsch et al. 2008; Lischewski 2016) und jüngst hat Hans-Christoph Koller negative Erfahrungen für die Formulierung eines transformatorischen Bildungsbegriffs produktiv gemacht (Koller 2012b).¹³ Er sieht bildende Erfahrungen als über einen krisenhaften Bruch vermittelte Trans-

gebrauch von Johannes Bellmann, der in der ‚Allgemeinen Erziehungswissenschaft‘ eine „theorieorientierte Bildungsforschung“ (Bellmann 2011, S. 197; in Anlehnung an Benner 2007, S. 130) sieht. In der vorliegenden Arbeit werden in diesem Sinne grundlagentheoretische Überlegungen mit Perspektiven empirischer Forschung verbunden. Als Adjektiv zur Nominalkonstruktion ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ wird weiterhin – in Ermangelung besserer Alternativen – das Adjektiv ‚allgemeinpädagogisch‘ verwendet.

- 12 Vgl. für Thematisierungen der Negativität im Kontext Allgemeiner Erziehungswissenschaft ausführlicher Kapitel 3.1 und 5. In der Schulpädagogik und der pädagogischen Psychologie wird das Problem der Negativität und der negativen Erfahrung ebenfalls verhandelt. Hier steht aber meist nicht die Offenheit der bildenden negativen Erfahrung im Vordergrund, sondern eine dialektische Gegenüberstellung von negativem Wissen (‚falsche‘ Inhalte) und der Überwindung dieses Wissensstandes hin zu einem positiven, erwünschten Kenntnisstand. Aber auch hier wird über die Konfrontation und das Aufzeigen von Fehlern, Vorurteilen und falschen Argumentationen eine Negation eingeleitet, an deren Ende ein neues Wissen steht. Daran schließen auch schulpädagogische und fachdidaktische Überlegungen an. Hier wird unter dem Stichwort der ‚Fehlerkultur‘ verhandelt, wie Fehler und Scheitern im Unterricht produktiv gewendet werden können – wie also letztlich eine negative Erfahrung in einen positiven Lernfortschritt transformiert werden kann (so z. B. Oser und Spychiger 2005; Spychiger et al. 2006, Spychiger 2012; Hascher und Hagenauer 2010; für die Mathematikdidaktik: Rach et al. 2012; zum Thema Fehlerkultur und Motivation: Leitz und Müller 2009).
- 13 Vgl. auch Koller 2005, 2007, 2010, 2012a.

formation der Welt- und Selbstverhältnisse und plädiert für eine Ent-Harmonisierung und Ent-Positivierung herkömmlicher Perspektiven auf den Prozess der Bildung (ebd., S. 77).

Darüber hinaus wird Negativität und negative Erfahrung in subjekttheoretischen und anthropologischen Zusammenhängen (Ricken 2004, 2005, 2007b), im Zusammenhang mit dem Scheitern (Rieger-Ladich 2012, 2014a, 2015) und in erziehungsphilosophischen Kontexten (Koch 1995, 2005, 2015) thematisiert. Auch als diskursives Phänomen innerhalb der Disziplin der Erziehungswissenschaften hat die Negativität Beachtung gefunden. Alfred Schäfer sieht in ihr eine Form der Unbestimmtheit, die für den pädagogischen Diskurs produktiv werden kann (Schäfer 2009b, 2014, ausführlich Kapitel 5.2.1) und Thomas Fritzsche schreibt ihr das Potential der Auflösung pädagogischer „Positivitäten“ zu (Fritzsche 1996, S. 180), die nicht mehr durch Metaphysik und Metatheorie zu rechtfertigen sind.¹⁴ Des Weiteren finden sich auch diskurshistorische Studien, so z. B. Patrick Bühlers Analysen (Bühler 2008, 2012, ausführlich Kapitel 5.2.2), in denen er zum Schluss kommt, dass die Pädagogik unter einem notorischen Positivierungszwang leide und dadurch sogar noch die negativen und problematischen Elemente in eine (zumindest diskursiv postulierte) Produktivität überführen müsse.

Allen diesen Thematisierungen der Negativität in Bildung und Lernen ist gemeinsam, dass sie die schmerzhaften Elemente der Erfahrung positiv wenden und produktiv in Theorien des Lernens durch Erfahrung integrieren. Wenn negative Erfahrungen im Lern- und Bildungsprozess bearbeitet und verarbeitet werden, etwa im Modus der Reflexion, können sie produktiv auf die Erschließung von neuen Erfahrungshorizonten und die Neuindizierung von alten Wissens- und Erfahrungsbeständen wirken (Buck 1989, S. 9, Meyer-Drawe 1996, S. 89). Damit lassen sich negative Erfahrungen auch in der Differenz zwischen „Erfahrung *haben* und Erfahrung *machen*“ (Brinkmann 2011, S. 66) oder der Differenz zwischen leiblichem *Erfahren* und reflexiver *Erfahrung* verorten (ebd., S. 67): Man macht, d. h. man durchlebt negative Erfahrungen, sie werden aber erst durch eine „innere Rückbezüglichkeit der Erfahrung“ (Buck 1989, S. 3), in dem das Selbst auf sich zurückverwiesen wird, zur negativen Erfahrung im Sinne der Lern- oder Bildungstheorie. Wenn also in den angeführten Lerntheorien die Produktivität der negativen Erfahrung betont wird, dann ist Prämisse dieser Argumentation ein bereits gelungener Lernprozess oder die Tatsache, dass man Erfahrung *hat*. Vor diesem Hintergrund lässt sich dann auch die ‚gemachte‘ Erfahrung als negativ-produktive herausstellen.

14 Neben der Studie von Fritzsche gibt es weitere, die den Begriff des Negativen aus der kritischen Theorie entlehnen und für die Erziehungswissenschaften fruchtbar machen (Gruschka 1988, 2015; Heydorn 1995; Bünger 2009).

1.3 Skeptische Rückfragen und leitende Thesen zur negativen Erfahrung

Die große Menge an Literatur, die zur Verfügung steht und die hoffnungsvolle Botschaft, dass aus dem Negativen das Positive hervorgeht und dass sogar im Scheitern noch eine Chance liegt, überzeugen zuerst. Es lassen sich aber trotzdem zwei skeptische Rückfragen oder Einsprüche gegenüber Theorien des Negativitätslernens erheben:

Der erste Einspruch lässt sich an einer genauen Betrachtung des Begriffsgebrauchs des Wortes ‚negativ‘ festmachen. In der obigen Herleitung wurde negative Erfahrung in unzulässig knapper Bestimmung (auch) durch die ‚formallogische‘ Konnotation des Wortes ‚negativ‘ (bzw. Negation und Negativität), bestimmt. Dabei wurde herausgestellt, dass die Adjektive ‚negativ‘ und ‚positiv‘ nicht im Alltagssprachlichen Sinne verwendet werden und über die Verbindung zur Hegel’schen Dialektik wurde die Negativität als produktives Element im Bildungs- bzw. Erfahrungsgang ausgewiesen. Negative Erfahrung wird damit zur Negation einer Position, d. h. einer Vorerfahrung, einer Annahme, einer Antizipation etc. und nur daraus entwickelt sie ihr Potential für die Lerntheorie. Damit wird die formallogische Terminologie selbst in einen metaphorischen Gebrauch gespannt. Sie verweist hier zum einen auf die Neutralität des Negativen, zum anderen aber auf seinen produktiven, synthetisierenden Charakter. Paradigmatisch lässt sich dies an einem Zitat von Meyer-Drawe aufweisen: „‚Negativität‘ bedeutet also innerhalb des Lernprozesses keine Wertung, denn die wirklich belehrenden Erfahrungen sind in ihren Konsequenzen positiv.“ (Meyer-Drawe 1982a, S. 40.) Daran muss nun irritieren, dass zwar dem Wort ‚negativ‘ die wertende Komponente abgesprochen wird, gleichzeitig aber eine neue Wertung eingeführt wird: „Positive Konsequenzen“ sind hier als positiv im Alltagssprachlichen Sinne zu verstehen. Es sind Erfahrungen gemeint, die den Erfahrenden oder Lernenden am Ende ‚um eine Erfahrung reicher‘ zurücklassen oder, wie Buck sagt, die ihn „frei mach[en] für eine qualitativ neue Art der Erfahrung“ (Buck 1989, S. 80).

Die Argumentation verstrickt sich also selbst in den Unterscheidungen zwischen lebensweltlichen, erfahrungsbasierten Dimensionen der negativen Erfahrung (als Schmerz, Scheitern etc.) und einer bildungsgeschichtlich-hermeneutischen Deutung dieses Scheiterns als notwendiges und letztlich positives Moment in einem über negative Erfahrungen vermittelten Bildungsgeschehen. So sollen negative Erfahrungen zuerst nicht als negativ (im Alltagssprachlichen Sinne) betrachtet werden, weil man sonst vor deren Thematisierung zurückschrecken könnte, also wird auf eine ‚neutrale‘ Bedeutung des Wortes zurückgegriffen. Gleichzeitig sollen aber die neutralisierten negativen Erfahrungen positiv (diesmal im Alltagssprachlichen Sinne) gewertet werden. Am einen Ende der Argumentation wird der lebensweltliche Hintergrund ausgeschlossen um am anderen Ende

wieder eingeführt zu werden und damit deutlich zu machen, dass sich aus einer negativen Erfahrung eine „qualitativ neue Art der Erfahrung“ (ebd.) oder ein neues Weltverhältnis ergeben kann.

Der zweite Einspruch ist subjektiv und anekdotisch begründet und speist sich daraus, dass die Alltagssprachliche Bedeutung des Wortes ‚negativ‘ sich eben doch nicht ganz verdrängen lässt. Wenn nach einem erfahrungsbasierten Gehalt der hier als positiv und produktiv beschriebenen negativen Erfahrungen gesucht wird, so stellen sich aus eigenen Erfahrungsbeständen und auch aus eigener empirischer Forschungsarbeit (Rödel 2015a, 2015b, 2017) kaum Beispiele ein, in denen eine negative Erfahrung überwunden wurde. Die ‚tatsächlich‘ negativen Erfahrungen drängen sich auf – sei es durch die größere Häufigkeit, in der sie uns begegnen, sei es dadurch, dass sie uns eher in Erinnerung bleiben und bildende (d. h. im o. g. Sinne positive) negative Erfahrungen, vergessen werden (Benner 2005a). Es überwiegen jedenfalls Erfahrungen des Scheiterns oder der Enttäuschung, die nicht in ein positives Wissen oder Können aufgelöst werden.

Vor diesem Hintergrund muss also gefragt werden, warum die Negativität des Lernens per se etwas Gutes sein sollte, wenn sie doch in den allermeisten Fällen nicht überwunden wird. Zu weiterer Skepsis muss dabei anregen, dass die Positivierung der Negativität vehement verteidigt wird: Lutz Koch bringt die „Apologie der Negativität“ im Zehn-Jahres-Rhythmus mit Verve vor (Koch 1995, 2005, 2015, insbes. S. 247ff.), Benner weist explizit darauf hin, dass man „von der alltagsprachlichen, negativen Seite absehen“ müsse (Benner 2005a, S. 7), und Meyer-Drawe wirft kognitivistischen und neurophysiologischen Lerntheorien vor, sie übersähen die negativen und pathischen Momente im Lernen (Meyer-Drawe 2003, 2008a, 2013). Hier ist kritisch nachzufragen, welche Form der negativen Erfahrung eigentlich verteidigt wird. Es drängt sich der Verdacht auf, dass es sich hierbei um jene negative Erfahrung handelt, die bereits zu einem positiven Abschluss gekommen ist, die zu einem Umlernen geführt hat und die – im weitesten Sinne – als bildende gelten kann. Im Eingangszitat wird diese Problematik zugespitzt formuliert: Erst durch „Überwinden von Scheitern, durch Gelingen“ gelangt man in die Position, „darüber überhaupt exponiert sprechen zu können“ (Goetz 1999, S. 325). Rückblickend fällt dieses Scheitern dann nicht mehr als Scheitern ins Gewicht und kann idealisiert werden. Rainald Goetz¹⁵ spricht den Erfolgreichen das Recht ab, das Scheitern „zu preisen, zu stilisieren oder irgendwie zu lo-

15 Goetz arbeitet seine eigenen Scheiternserfahrungen in verschiedenen Romanen und Textsammlungen auf (Goetz 2010, Goetz 2015). Letztlich hatte aber auch er Erfolg: Im Jahr 2015 wurde ihm der Georg-Büchner-Preis verliehen, im Jahr 2017 erschien ein ganzes Heft der renommierten Literaturzeitschrift *Text + Kritik*, das sich seinen Arbeiten widmet. Ich danke meinem Freund Martin Karcher für diesen Hinweis.

ben“ (ebd.). Diese Kritik baut auf einem ähnlichen Unbehagen auf: Wer das Scheitern überwunden hat, weiß nicht mehr, wie unangenehm es eigentlich war. Zudem ist das überwundene Scheitern in diesem Sinne gar kein radikales und existenzielles Scheitern mehr, denn es ist in der Überwindung zu einem positiven Abschluss gekommen.

Es lassen sich aus diesen beiden skeptischen Rückfragen zwei Probleme ableiten, mit denen sich diese Arbeit auseinandersetzen wird und die auch in den o.g. Grundthesen wiederzufinden sind. Zum einen ist festzustellen, dass der phänomenale Gegenhalt einer Theorie des Negativitätslernens weitgehend unterbestimmt bleibt, wenn die Ausgangserfahrung, die eigentlich negative Erfahrung, ihrer lebensweltlichen Bedeutung beraubt wird. In den Verstrickungen einer aus der Logik geborgten Metapher mit lebensweltlichen, schmerzhaften Erfahrungen bleibt die Frage nach der Konstitution und nach dem Verlauf einer anfänglichen negativen Erfahrung letztlich unbeantwortet. So bleibt eine Lücke klaffen zwischen der theoretischen Annahme vorhandener, negativer Erfahrungen, die Lernprozesse initiieren und ihrer empirischen Aufarbeitung in Bezug auf lebensweltliche, schmerzhaft Erfahrungen. Die erste leitende These wäre hier also, dass empirisch vorfindliche negative Erfahrungen bisher entweder ausgeschlossen oder zu sakralen Momenten hypostasiert werde. Eine profane (Agamben 2007) Sicht auf diese Erfahrungen hätte sie zuerst in lebensweltlichen Kontexten aufzusuchen und in ihrer Vielschichtigkeit und Ambivalenz zu beschreiben.

Zum anderen kann der prekäre Status des Negativen in einer Theorie des Negativitätslernens problematisiert werden. Sobald diese die negative Erfahrungen in einen positiven, produktiven Lernkontext integriert, wird eine Theorie des Negativitätslernens ungewollt auf dem negativen Auge ‚blind‘ – d. h. sie kann dadurch, dass sie nur solche negativen Erfahrungen beschreibt, die schon wieder in einer Positivierung aufgehoben wurden, wenig über die *Negativität der negativen Erfahrung* aussagen.¹⁶ Wenn negative Erfahrung immer nur rückblickend als

16 Sucht man nach Begründungen für diesen Hang zur Positivierung, kann auf die Arbeiten Jürgen Oelkers' und Patrick Bühlers verwiesen werden. Diese attestieren der Pädagogik und damit auch der Theoretisierung von Lern- und Bildungsprozessen einen „Positivierungszwang“ (Oelkers 2002; Bühler 2008). Ebenso kann, im Sinne der Herleitung in dieser Einleitung, auf den quasi-Hegel'schen Kern, der hermeneutisch-genealogischen Bildungs- und Lerntheorien (z. B. Buck 1989) inhärent ist, verweisen. In der Anlehnung an Hegel und der damit zwangsweise übernommenen geschichtsphilosophisch-teleologischen Prämissen wird eine „Sprache der Zerrissenheit“ die anfangs noch als „vollkommene Sprache der Bildung“ (Hegel 1986a, S. 384) bezeichnet wird, im Endeffekt gegen eine Sprache der Versöhnung und Synthese getauscht. Heydorn bemerkt zur positivierenden und synthetisierenden Wirkung von Hegels Philosophie: „Die metaphysische Logik Hegels eskamotiert nun das Leid aus der wirklichen Geschichte, macht es zu einem Problem notwendiger Umwege, deren der Geist bedarf, um sich zu begreifen; aber das wirkliche Leiden tut weh und wird von keiner Metaphysik aufgelöst.“ (Heydorn 1995, S. 58f.) Damit sind negative Erfahrungen im Bildungsgang auf ein Durchgangsstadium reduziert (vgl.

solche herausgestellt wird, d. h. aus der Warte einer bereits eingetretenen Positivierung (hier dann im Sinne eines Umlernens, Dazulernens oder einer bildenden Erfahrung), kann nicht mehr danach gefragt werden, was die negative Erfahrung als singuläre Erfahrung ausmacht. So wären negative Erfahrungen, die nicht zu einer Positivierung führen, keine negative Erfahrung im Sinne einer der genannten Negativitätslerntheorien.¹⁷ Oder es müsste attestiert werden, dass jene Theorien an der entsprechenden Stelle einen blinden Fleck aufweisen, den sie durch ihre eigenen Prämissen geschaffen haben und der unhintergebar bleibt. Damit bleibt auch verdeckt, dass Krisen und negative Erfahrungen nicht nur in ihrer eröffnenden Funktion für Lern- und Bildungsprozesse thematisiert werden sollten, sondern auch als schmerzhaft und brüchige Prozesse gesehen werden müssen, deren Ausgang unsicher ist (Grabau 2015, S. 49). Die zweite These, die sich aus dieser Problemlage ergibt und die in dieser Arbeit verfolgt werden soll, lautet also: Radikale Negativität liegt jedem Lernprozess zu Grunde. Diese muss anerkannt werden und darf nicht vorschnell auf eine Positivierung und ihren produktiv-bildenden Ausgang verkürzt werden. Eine Theorie des Lernens aus negativen Erfahrungen müsste somit auch Theoretisierungsangebote für ‚radikale‘, d.h. grundlegende und nicht aufzulösende negative Erfahrungen bereithalten.

1.4 Arbeit am Phänomen der negativen Erfahrung: Ziele dieser Studie

Die beiden Probleme, die sich aus den skeptischen Rückfragen an Theorien des Negativitätslernens ergeben, ebenso wie die damit verbundenen Thesen lassen sich durch einen Ansatz Burkhard Liebschs in ein neues Licht rücken. Er vertritt einen „Negativismus“ (Liebsch 2011, S. 26), der den Gedanken der Versöhnung mit dem Negativen und einer damit einhergehenden Positivierung nicht einfach voraussetzen, sondern in jedem Einzelfall erproben und herausfordern will. Damit macht er es sich zur Aufgabe, genauer nachzufragen, wie das Negative (und in diesem Kontext: die Negativität bzw. negative Erfahrung) aus sich heraus zu verstehen ist, ohne Kategorien wie ‚negativ‘ und ‚positiv‘ schon von vornherein über die Erfahrung und das Sprechen über Erfahrungen zu legen. Damit ist auch eine Perspektive, die das Negative als zukünftig „Überwundenes, Vernichtetes und Aufbewahrtes“ setzt, ausgeschlossen (ebd., S. 31).

auch Heideggers Kritik an Hegels Negativitätsdenken, Heidegger 1975-2012a; dazu Bouton 2010).

17 Damit wird, wie Ludger Lütkehaus schreibt, ihr „schlichtes Wesen, nichts als nichts zu sein“, verleugnet (Lütkehaus 2010, S. 643). Gerhard Gamm nennt diese Umdeutung eine „Positivierung“ (Gamm 1994) der Negation und des Negativen (vgl. auch Hetzel 2009, S. 11).

Um diesen distanzierten Blick auf negative Erfahrungen zu gewinnen, geht Liebsch zuerst von der „Unaufhebbarkeit“ des Negativen aus: „Nur wenn der Erfahrung von Anfang an Momente der Unaufhebbarkeit eignen, [...] kann die Erfahrung bleiben, was ihr Name verspricht: eine nicht terminierte Reise ins Offene.“ (ebd.) Darüber versucht er auch, die Vielfältigkeit des Negativen und der negativen Momente im Erfahren ins Spiel zu bringen (Liebsch 2014, S. 127, S. 132) und von einer einfachen Schließung des Negativen in einer neuen, positiven Wendung (einer bestimmten Negation) abzusehen. Das Negative „bringt eben nicht wie von selbst seinen eigenen Untergang hervor; [...] ein eindeutiges Gegenteil [...], in der eine Negation der Negation zur Ruhe kommen könnte“ (ebd., S. 132). Mit diesem Ansatz werden Perspektiven, die das Negative im Rahmen dialektischer Vernunftarbeit sehen, nicht komplett ausgeschlossen. Sie werden aber als lediglich ein (idealtypisches) Modell unter anderen ausgewiesen. Dem sind mannigfache, abweichende Erfahrungsweisen des Negativen gegenübergestellt. Im Leben leibhafter, endlicher Subjekte, auf der Ebene lebensweltlicher Erfahrung, folgt nicht auf jede Negation die Negation der Negation in einer Synthese, hier muss die Arbeit des Negativen auch „innehalten, aussetzen, um neuen Atem zu schöpfen“ (ebd., S. 150). Zudem schieben sich in das Widerspruchspaar ‚Position – Negation‘ Zwischenformen des Negativen: Das Negative muss nicht im Modus des Widerspruchs auftreten, es kann auch Widerstand und Widerstreit sein. Ebenso kann sich herausstellen, dass Negatives und Positives „verflochten, chiasmatisch überkreuzt oder polar aufeinander bezogen“ sind (ebd., S. 150).

Die Frage nach der Vielfältigkeit des Negativen, nach seinen Verflechtungen mit dem Positiven und nach seiner „Unaufhebbarkeit“ ist letztlich die Frage nach dem Phänomen des Negativen, das Liebsch in seinem Sich-Zeigen durch Entzug und Nicht-Gegenwärtigkeit charakterisiert (Liebsch 2011, S. 31). In einer Phänomenologie des Negativen versucht er, ihm nachzugehen und fragt, wie sich Negatives *als ein Negatives* zeigt, „ob, wie und für wen [negative Erfahrung] sich als solche darstellt und nach welcher Antwort sie verlangt“ (ebd., S. 29). Dieser Blick auf das Negative wirkt dabei nicht ontologisierend, indem etwa versucht würde, das ‚Wesen‘ der negativen Erfahrung herauszuarbeiten. Vielmehr geht es Liebsch um die Rehabilitierung der Wege und Besonderheiten einer Erfahrung des Negativen, vor jeder Deutung eines Erfahrungsprozesses als dialektisch oder vor der Kennzeichnung erlebter Negativität als Durchgangsstadium.

Im Kontext dieser Arbeit kann die von Liebsch vorgeschlagene Phänomenologie des Negativen in einer Phänomenologie der negativen Erfahrung im Lernen,

die sich auf Beispiele aus der empirischen, videographischen Unterrichtsforschung stützt, produktiv werden.¹⁸ In ihr verbindet sich die Arbeit am Phänomen der negativen Erfahrung resp. der Negativität und die reflexive Aufarbeitung, Interpretation und Neujustierung bestehender Theorien des Negativitätslernens. Dabei sind zwei Forschungsfragen leitend: Wie zeigt sich negative Erfahrung als Anfang des Lernens im Schulunterricht (These 1)? Und: Welche Kritik, Neujustierungen und Revisionen ergeben sich für Theorien des Negativitätslernens auf Basis dieser empirischen Untersuchung (These 2)? Im Folgenden werden diese Fragen ausführlicher erläutert.

Mit der ersten Frage soll die Verstrickung und Verwirrung zwischen lebensweltlich negativen, aber bildungsgeschichtlich positiven Erfahrungen neu gerahmt werden, indem auf die lebensweltlich negativen Ausgangserfahrungen wie Scheitern, Fehler, Enttäuschung und Ablehnung im schulischen Unterricht geblickt wird. In einer phänomenologischen Analyse (Kapitel 4-6) soll versucht werden, der oben bemängelten Entfernung von der Lebenswelt und dem mangelnden Erfahrungsgehalt von Theorien des Negativitätslernens entgegenzuwirken. Ein solches Vorhaben stellt im Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ein Novum dar. Zwar finden sich einige Studien, die Erfahrungen der Negativität exemplarisch beschreiben. Die Beschreibungen verbleiben damit aber in einer rein veranschaulichenden Funktion und stellen die negative Erfahrung im Kontext gelingender (oder gelungener) Prozesse des Umlernens oder der Bildung dar.¹⁹ Sie sind somit als Illustrationen oder Rekonstruktionen bestehender phänomenologischer und hermeneutischer Theorien des Negativitätslernens zu bezeichnen und in diesem Sinne auch nicht als pädagogisch-empirische Forschungen zu verstehen (Brinkmann 2015a). Zudem sind die bisher vorliegenden Studien wenig systematisch angelegt und stützen sich meist auf tradierte Beispiele oder anekdotische Erzählungen. Auch für diesen Bereich stellt die Ausarbeitung einer phänomenologischen Analyse videographischer Unterrichtsbeispiele, wie sie in Kapitel 8 vorgenommen wird, ein Novum dar.

In der Perspektive der zweiten Forschungsfrage (These 2) kann der Blick auf negative Erfahrungen und Phänomene auf theoretischer Ebene ebenso wirksam werden. Mit dem oben beschriebenen Ein- und Aussetzen von theoretischen Perspektiven und Interessen im phänomenologischen Forschen kann nach einer neuen

18 Wie eine Phänomenologie der negativen Erfahrung gleichsam auch als Phänomenologie der Negativität produktiv werden kann, wird in Kapitel 2.1 erläutert.

19 Zu nennen sind hier beispielhafte Beschreibungen in Meyer-Drawe 1982a; Lippitz 1997; Schratz et al. 2012 und Copei 1930. Im Anschluss und in Wiederaufnahme an Friedrich Copei siehe auch Meyer-Drawe 1984a; Wagenschein 2005 und Bierbaum 2012. Vgl. zu diesem Desiderat auch Rödel 2015b, S. 37f., Rödel 2017.

Rahmung von Theorien des Negativitätslernens gefragt werden, die negative Erfahrungen integrieren kann, ohne sie direkt zu positiven Erfahrungen verklären zu müssen. Dahinter steht die Frage danach, welche Anforderungen und ggf. Limitierungen der (anfänglichen) negativen Erfahrung auferlegt werden, um sie mit einer Theorie des Lernens, die auf Erfahrungserweiterung oder Umlernen ausgelegt ist, vereinbaren zu können. Dazu ist anzumerken, dass diese Fragen in Theorien des Negativitätslernens bisher nicht unbeachtet geblieben sind. So etwa bei Meyer-Drawe, die vorschlägt, negative Erfahrungen zuerst nur als Bruchlinien der Erfahrung (Meyer-Drawe 1996, in Anlehnung an Waldenfels 2002) zu sehen, in denen Lernen beginnen kann; ebenso bei Benner, der Negativitätslernen im Zwischenraum zwischen Altem und Neuem begreift, ohne einen linearen oder sicheren Ausgang zu versprechen (Benner 2005a). Eine kritische Revision dieser Ansätze unter Zuhilfenahme der Analyse radikal negativer, d. h. anfänglicher Erfahrung steht bisher allerdings noch aus. Diesem Desiderat widmet sich Kapitel 6, in dem in einer phänomenologischen Variation geprüft werden soll, wie negative Erfahrung im schulischen Lernen durch spezifische Erfahrungstheorien (Bollnow, Buck, Meyer-Drawe) in den Blick geraten. Gleichsam sollen aber auch die Verkürzungen und „Verstellungen“ (Heidegger 1968, S. 34) ausgewiesen werden, die mit diesen Theorien einhergehen und die der negativen Erfahrung in ihrer Komplexität und Vielschichtigkeit nicht gerecht werden. Ziel ist dabei, systematisch Dimensionen auszuweisen, in denen das Denken über negative Erfahrungen seinen Anfang und seine Richtung erhalten kann, diese Dimensionen in Kontrast zu bisherigen Theoretisierungen negativer Erfahrung zu stellen und nicht zuletzt die so gewonnenen Erkenntnisse in Form einer „kleinen Didaktik negativer Erfahrung“ für den schulischen Kontext fruchtbar zu machen (Kapitel 9.2).

Als phänomenologische Studie ist die Arbeit grundlegend empirisch ausgerichtet, insofern sie sich auf Erfahrungen bezieht (Brinkmann 2011, S. 61) und auch insofern sie diese Erfahrungen in einer empirischen Beobachtung des Pädagogischen²⁰ aufsucht (beispielhaft: Schratz et al. 2012). Damit verknüpft sie die erfahrungssensible Grundhaltung der Phänomenologie mit dem Anliegen, alltägliche Erfahrungen des schulischen Lernens in den Blick zu nehmen und insofern

20 Vgl. zum problematischen Begriff des Pädagogischen und der pädagogischen Wirklichkeit als Gegenstand empirisch-erziehungswissenschaftlicher Forschung Schäfer 2009b und Schäfer 2013.

auch empirisch in einem trivialen Sinne zu arbeiten, d. h. Erfahrungen im Feld des Pädagogischen zu ‚sammeln‘ und diese dann zu analysieren.²¹

Die empirische Betrachtung spielt dabei mit theoretischen Überlegungen zusammen, wobei die Theorien in einer methodisch kontrollierten Bewegung ‚auf Zeit‘ suspendiert werden. In der phänomenologischen Reduktion wird zwar von leitenden Theoremen abgesehen, aber ohne zu vergessen, dass diese Theorien im erziehungswissenschaftlichen Zusammenhang die Funktion einer „regionalen Ontologie“ (Husserl 1950-2004c, Hua III, S. 19, zit. n. Brinkmann 2015b, S. 35) einnehmen (können). In einer erziehungswissenschaftlichen Betrachtung bilden Theorien des Negativitätslernens den Horizont, in dem sich negative Erfahrungen zeigen. Phänomene der negativen Erfahrung, die beschrieben werden, lassen sich zwar analytisch von dieser regionalen Ontologie abheben, wirken und zeigen sich aber ggf. auch nur im Rahmen dieser Ontologie (Brinkmann 2015b, S. 40). Die theoretischen Hintergründe der Phänomenbetrachtung werden also nicht ausgeschlossen, sondern produktiv an- und abgewählt (Schütz 2016e, S. 131). Der Rückgang auf die (empirischen) Sachen selbst ist damit keine Bewegung, die auf ein „unmittelbares Gewährwerden“ (Waldenfels 1992, S. 19) abzielt, sondern eine „Zickzackbewegung“ (ebd.). Waldenfels beschreibt dies auch als ein beständiges „Näher- und Fernerrücken“ (ebd.) der Sache, also der negativen Erfahrung – das Näherrücken wird durch die Operation der phänomenologische Reduktion und Deskription gewährleistet, das „Fernerrücken“ durch theoretische Variationen und das gezielte Einlegen von Sinn.²²

Der Weg, der in dieser Arbeit beschritten wird, ist nicht an einer ‚strengen‘ Methode orientiert. Dies liegt in der Wahl der Herangehensweise – der Phänomenologie – begründet, die sich eher als „Stil“ (Merleau-Ponty 1966, S. 4) versteht, der die Annäherung an einen Gegenstand bestimmt (Brinkmann et al. 2015,

21 Dabei ist die empirische Ausrichtung dieser Arbeit aber nicht als Belegempirie oder Rekonstruktion vorher ausformulierter Theorien zu verstehen, sondern als eine fruchtbare Verbindung von theoretischen und empirischen Perspektiven, wobei beide Ausrichtungen wechselseitig Innovationsdruck aufeinander ausüben und sich gegenseitig neu in Frage stellen (Hirschauer 2008, S. 184). In jüngeren Arbeiten wird diese spezifische Form der Empirie auch als „reflexive Empirie“ (Kreitz et al. 2016; Meseth et al. 2016) bezeichnet. Damit ist eine Forschungsbewegung gemeint, die sich in der empirischen Arbeit stets über deren gegenstandstheoretische und epistemologische Grundlagen sowie über Veränderungseffekte dieser Grundlagen *durch* empirische Forschung mit versichert.

22 Die Bezeichnung „Fernerrücken“ trifft in Bezug auf das Einlegen von Sinn (Loch 2001, S. 1198) nicht ganz zu, sollen doch hier neue Ansichten des Phänomens generiert werden, wodurch sich gerade das Neue, Unbekannte und bisher Übersehene des Phänomens zeigen soll. Die Unterscheidung zwischen „Näher- und Fernerrücken“ wird hier mit dem gezielten Aus- und Einschluss theoretischer Hinsichten verbunden. Vgl. zu den Operationen der Reduktion und Variation in der phänomenologisch-pädagogischen Forschung Brinkmann 2015a, 2015b und ausführlicher Kapitel 5 und 6.

S. 2). Die phänomenologische Perspektive erfordert es, dass innerhalb der Untersuchung eines Phänomens vorgegriffen wird, dass aber auch wiederholt und verschoben wird, und dass sich theoretische und phänomenologisch-erfahrungsbaasierte Einsätze gegenseitig ergänzen und überlagern. Phänomenologie versteht sich als ‚Bewegung‘ und damit auch als Forschungsbewegung und „lebendiges Denken“ (Waldenfels 1992, S. 9). In der vorliegenden Arbeit wird versucht, dieser ‚Lebendigkeit‘ des Denkens gerecht zu werden. Dieses Anliegen schlägt sich dann z. B. im ‚Gebrauch‘ bestehender Theorien zum Negativitätslernen nieder: Diese werden nicht nur als Stand der Forschung und Ausgangspunkt im ersten Teil der Arbeit abgehandelt, sondern in einer Reduktion (Kapitel 5) eingeklammert, um danach in der Variation (Kapitel 6) wieder eingebracht zu werden. Ebenso werden methodologische Fragen und daraus abzuleitende Methoden jeweils mitgängig zu den bearbeiteten Phänomenen und Erfahrungen entwickelt, um dem phänomenologischen Grundsatz gerecht zu werden, dass „das, worüber gesprochen wird, nicht von dem zu trennen [ist], wie darüber gesprochen wird“ (Brinkmann 2015b, S. 34). Sache und methodischer Zugang zur Sache werden verschränkt, um das Phänomen in seiner Eigenlogik und seinen verschiedenen Weisen des Sich-Zeigens zu erfassen (ebd.).

Im Überblick gliedert sich die Arbeit in drei größere Einheiten: Im ersten Teil folgen dem Einleitungskapitel Überlegungen zur Phänomenologie und zur Beispieltheorie Bucks (Kapitel 2). In diesem Kapitel werden für die gesamte Studie zentrale methodologische und methodische Fragen verhandelt. Diesen Ausführungen folgt eine phänomenologische Umschau (Kapitel 3). Hier soll der Blick geweitet werden und verschiedene Thematisierungen der negativen Erfahrung gegeneinandergestellt werden. Aus dieser ersten Umschau ergeben sich Fragehorizonte für die gesamte Arbeit und damit verbunden auch weitere Fragen nach dem konkreten Vorgehen. Daran schließt der zweite Teil und damit das Kernstück der Arbeit an: Ausgehend von einem Beispiel negativer Erfahrung im schulischen Lernen (Kapitel 4) sollen in einer phänomenologischen Reduktion (Kapitel 5) und Variation (Kapitel 6) Dimensionen der negativen Erfahrung herausgearbeitet werden (Kapitel 6.5). In diesem Zusammenhang werden auch wichtige Ergebnisse des Forschungsstandes zur Negativität im Lernen aufgearbeitet und in fünf Spielräumen des Diskurses um Negativität (Kapitel 5.3) zusammengeführt. Der dritte Teil der Studie wird von weiteren methodologischen Überlegungen zur empirischen Forschung in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und einer Darstellung des Vorgehens in der pädagogisch-phänomenologischen Videoforschung eröffnet (Kapitel 7). Die Dimensionen der negativen Erfahrung, die im zweiten Teil der Arbeit ermittelt wurden, werden dann auf zwei weitere Beispiele aus der empirisch-phänomenologischen Videoforschung umgelegt (Kapitel 8) und in einer abschließenden Reflexion auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede befragt (Kapitel

9). In diesem Schlusskapitel wird ein möglicher Ansatz der Re-Theoretisierung der aus den empirischen Analysen gewonnenen Erkenntnisse präsentiert und weitere Forschungsfelder für eine Negativitätsforschung ausgewiesen.



2 Phänomenologie und Beispieltheorie

Im Folgenden werden einige phänomenologische Grundlagen dargelegt, die für die Gesamtkonzeption der Arbeit leitend sind. In diesem Zuge wird auch gefragt, ob und wie negative Erfahrung resp. Negativität als Phänomen gefasst werden kann. Deutlich geworden sein dürfte allenfalls, dass jede Fassung der Negativität nicht auf der begrifflichen Ebene verbleiben kann, sondern sich die Frage stellen muss, wie sie in negativen Erfahrungen aufscheint (Rödel 2017). Trotzdem sind begriffliche Fassungen der Negativität nicht zu vernachlässigen, denn diese und die ggf. dahinterstehenden Konzepte aus dem Bereich der Lern- und Bildungstheorie formieren den Blick dafür, was in der empirischen Anschauung als negative Erfahrung resp. Erfahrung der Negativität herausgestellt wird. So sind konkrete negative Erfahrungen des Scheiterns, der Irritation, der Verzweiflung oder der Überraschung keine Phänomene der Negativität per se – sie werden erst dazu vor einer bestimmten Forschungsperspektive und einem besonderen, pädagogischen Interesse an diesen Phänomenen. Damit bewegt sich die Suche nach Phänomenen des Negativitätslernens im Spannungsfeld von empirischer und theoretischer Betrachtung. Neben diesen methodologischen Verortungen und der Frage nach dem Phänomen ‚Negativität‘ wird in diesem Kapitel auch der weitere Gang der Untersuchung dargelegt. Dazu wird Bucks Beispieltheorie herangezogen. Sie bietet eine Möglichkeit, die Frage nach Phänomenen mit einer vergleichenden und kontrastierenden Forschungsbewegung zu verbinden und damit letztlich über die Ebene der Beschreibung von Einzelphänomenen ein „fungierendes Allgemeines“ (Lipnitz 1984a, S. 16) der negativen Erfahrung auszuweisen.

2.1 Phänomenologie als Weg zur Erfahrung

Die Phänomenologie als Philosophie und Wissenschaft von den Erfahrungen (Brinkmann 2015b, S. 33) kann als Zugang oder ‚approach‘ dienen, mit dem (negative) Erfahrungen beschrieben werden können – möglichst direkt und „so wie sie [sind], ohne Rücksicht auf [...] Kausalerklärung, wie sie Naturwissenschaft, Geschichte und Soziologie zu bieten vermögen“ (Merleau-Ponty 1966, S. 3). Eine phänomenologische Perspektive versucht also, Erfahrungsvollzüge in ihrer jeweiligen Situativität und Kontextualität zu beschreiben (und zu verstehen), und zwar

ohne diesen Nachvollzug und den dabei ermittelten Sinn unmittelbar aus abstrakten Erklärungsmodellen abzuleiten. Damit sind theoretische Belange zuerst ausgeklammert, ohne dass sich eine phänomenologische Herangehensweise gänzlich von theoretischen Betrachtungen entfernen müsste (Meyer-Drawe 1991, S. 18). Die Phänomenologie bedient sich eines gesunden Skeptizismus gegenüber wissenschaftlich-theoretischen, umfassenden Erklärungsansprüchen im Erkenntnisprozess, ohne sich aber wissenschaftsfeindlich zu gerieren. In einer Kritik der „Allmachtsphantasien“ (ebd., S. 17) wissenschaftlichen Denkens verbirgt sich das Ziel, dieses neu zu justieren, indem es sich über seine Bedingungen und die begleitenden Konstitutionsleistungen aufklärt: Es geht der Phänomenologie nicht um „das Andere der Vernunft, sondern um eine *andere Vernunft*“ (ebd.). Damit wird auch die Referenzgröße wissenschaftlicher Untersuchungen verschoben: Wissenschaftlichkeit und Objektivität werden nicht allein durch Methode erreicht, sondern v. a. durch die Orientierung an der Sache (Brinkmann und Rödel 2018). Diese Orientierung öffnet den Blick erneut und bringt Möglichkeiten der Pluralisierung von Sinn und Deutungen ein, statt durch den Einsatz von wissenschaftlichen Dogmatismen und universalisierten Methoden zu einer Reduzierung, Dekontextualisierung und Logifizierung von lebensweltlichem Sinn zu führen (Brinkmann et al. 2015).

Die Phänomenologie ist in diesem Sinne als Stil oder Haltung (Merleau-Ponty 1966, S. 4) im Forschen und Fragen beschrieben worden, weniger als Methode im strengen Sinne. Der spezifische Stil der Phänomenologie beruht auf Offenheit, Gelassenheit (Heidegger 1960, S. 25), Ansprechbarkeit für das, was die Phänomene mit sich bringen (Heidegger 1968, S. 13),²³ und auf einer generellen „Empfänglichkeit“ (Meyer-Drawe 1996, S. 97) für das Andere und Fremde, das uns am Bekannten oder bekannt Vermeinten begegnet. In einer phänomenologischen Haltung gilt es, „jeweils andere Erfahrungsweisen als andere gelten zu lassen und zugleich diese Geltungsansprüche [zu überprüfen]“ (Brinkmann 2015b, S. 37).

23 An dieser Stelle soll nicht gesagt sein, dass die Konzepte Gelassenheit, Ansprechbarkeit, Haltung etc. bei Heidegger gleichbedeutend sind. Dass sie in einem Zuge genannt werden, liegt darin begründet, dass sie für diesen Zusammenhang in vereinfachender Weise auf einen m. E. vereinenden Kern zurückgeführt werden können: Sie versuchen, das Denken und die Frage nach dem Grund von Phänomenen (oder dem Sein) aus den gewohnten Bahnen zu lenken und müssen dazu ein bestimmtes Verhältnis zur Welt und zum eigenen Denken einnehmen, z. B. im Versuch, sich die Sicht nicht durch vorher bestimmte, „metaphysische“ (Heidegger 1968, S. 20) Begriffe zu „verstellen“ (ebd., S. 34). Im Versuch aus einem solchen vorstellenden (und verstellenden) Denken überhaupt auszubrechen, muss eine Haltung eingenommen werden, die den Halt der Begriffe und damit die „uneigentliche Alltäglichkeit“ (Heidegger 2006, S. 178) gegen eine entschlossene Haltung ohne Halt tauscht (Han 1999, S. 41).

Damit birgt die Phänomenologie einerseits große Potentiale für die qualitative Forschung an Phänomenen, andererseits ist sie als Haltung und als Stil auch schwer greifbar und damit nicht ohne Weiteres ‚anwendbar‘. Trotz ihrer Vorbehalte gegen eine Methodisierung, gegen den Rückgriff auf einzelwissenschaftliche Begrifflichkeiten und Erklärungssysteme soll hier die Phänomenologie als methodischer Zugang gewählt werden. Sie wird nicht als strenge Abfolge von Schritten verstanden, sondern eher als ein Weg des Denkens oder des Aufweisens von bisher Unsichtbarem oder Nicht-Gesehenem. Rombach bezeichnet diese besondere Art des Vorgehens als „Tao“ (Rombach 1991, S. 16), wobei das Wort zuerst nur ‚Weg‘ bedeutet und damit eigentlich der Methode (*methodos*) gleichgesetzt werden kann. Angelehnt an die Philosophie und Religion des Taoismus versteht Rombach den Weg der Phänomenologie aber nicht als formalisiertes Vorgehen, sondern als Einheit von Denken und Gedachtem, womit „die Schritte [des Denkens] die Schritte des phänomenologischen Gedankens selbst sind“ (ebd.). Diese an Heideggers Überlegungen zum Denken (Heidegger 1992, Heidegger 1968) angelehnte Definition lässt sich auf unsere Kontexte anwenden. In der Entwicklung des Denkens über Negativität im Lernen, die einer phänomenologischen Fragestruktur folgt, zeigt sich die Methode, d. h. der Weg, der beschritten werden muss, um das Denken zu leiten, aus der Sache, die befragt wird, selbst an. In einer offenen Umschau zum Phänomen der Negativität (Kapitel 3) werden so z. B. Fragehorizonte für die weitere Arbeit ausgewiesen, die sich durch eine begriffliche Vorabversicherung, was Negativität denn nun sei, ggf. nicht eröffnen würden. Und aus dieser ersten, offenen Auseinandersetzung mit dem Phänomen entwickelt sich auch die Praxis des „Sehenlassens“ (Heidegger 2006, S. 32). Diese ist nur durch ein Zusammenspiel von Aufmerksamkeit auf die Sache und reflexiv-versichernden Operationen, die diese Aufmerksamkeit auf ihre Genese befragen, zu erreichen.

Für die vorliegende Arbeit sollen, ohne Anspruch auf eine erschöpfende Aufzählung, fünf Grundannahmen der Phänomenologie übernommen werden: Erstens wird davon ausgegangen, dass die Aufklärung über wissenschaftliche Fragen einer erfahrungs- und lebensweltlichen Fundierung bedarf, da die Wissenschaft selbst aus der Lebenswelt entspringt. Dieses unthematische Weltbewusstsein steht einem wissenschaftlichen und theoriegestützten Erkennen der Welt gegenüber, wobei weder das eine noch das andere negiert werden sollte (Zahavi 2007, S. 32). Die beiden Formen der Auseinandersetzung mit Welt können jeweils nur vor dem Horizont der anderen sinnvoll aufgeschlüsselt werden. Die produktive In-Bezugsetzung der beiden Perspektiven findet sich in prägnanter Weise auch bei Waldenfels: „Die Doxa [als lebensweltliches Wissen, S.R.] wird ins Licht gerückt als Grundwissen, das alle höherstufigen Konstruktionen trägt, und sie wird gleichzeitig in den Schatten gerückt als bloßes Vorwissen, das hinter den tiefen Einsichten der

Vernunft zurückbleibt.“ (Waldenfels 1985, S. 42 f.) Zweitens wird davon ausgegangen, dass die Wissenschaft mit begrifflichen Systemen wiederum Erfahrungsmöglichkeiten und damit auch Erkenntnismöglichkeiten vordimensioniert, d. h. bemisst und damit auch „zustellt“ (Heidegger 1968, S. 34, Brinkmann 2015b, S. 37). Diese Zu-Stellung kann drittens durch die Besinnung auf die Erfahrungen, die den Begriffen bzw. wissenschaftlichen Erklärungsmodellen zu Grunde liegen, gelockert und irritiert werden. Indem Modelle und theoretische Vorgriffe auf ihren Ursprung in Erfahrungen zurückverfolgt werden, können sie als eine mögliche unter vielen Bestimmungen oder als ein Modus der Wirklichkeitserfassung neben anderen verstanden werden. Viertens wird davon ausgegangen, dass diese Irritation nicht nur Aufschluss über das gibt, was wir kennen, ggf. auch was wir schon in Begriffe gefasst haben, sondern dass uns darüber am Bekannten Unbekanntes gezeigt wird und die Phänomenologie in diesem Sinne nicht nur rekonstruktiv und aufklärend, sondern auch produktiv und erschließend wirkt (Brinkmann 2015b, S. 40, in Bezug auf Fink 1978, S. 13 ff.). Und letztlich muss gelten, dass der Weg dieser Irritation und Befragung kein linearer, auf ein bestimmtes Ziel hinführender ist, sondern dass er selbst von Rückschritten, Brüchen und Negativität gekennzeichnet ist (Heidegger 1968, S. 30; Trawny 2016, S. 7f.).²⁴

Diese Grundannahmen, die in loser Weise nebeneinandergestellt werden, sollen für die vorliegende Arbeit gültig sein. Es wird angenommen, dass mit einer solcherart ausgerichteten Forschungsperspektive der Gegenstand, der hier befragt werden soll, in besonderer Weise gefasst werden kann. Die Feststellung, dass es sich bei der phänomenologischen Arbeit um die Arbeit an Verdeckungen handelt, legt nahe, dass auch am Anfang dieser Arbeit zuerst eine verdeckte Wahrnehmung steht – es ist die verdeckte negative Erfahrung, die durch Theorien des Negativitätslernens immer schon ‚erklärt‘ und ‚eingeordnet‘ ist, bevor sie überhaupt befragt werden kann. Diese Verdeckung gilt es zu bearbeiten (siehe dazu die Vignette in Kapitel 4 und die nachfolgende Arbeit an den damit verbundenen Verdeckungen). Die vorliegende Arbeit verfolgt damit aber nicht das Ziel, an das ‚Wesen‘ der negativen Erfahrung zu gelangen, sondern in einer theoretisch-produktiven Weise bestehende Theorien der Negativität auf ihre Gültigkeit zu befragen, durch eine phänomenologische Analyse der negativen Erfahrung herauszufordern

24 Trawny beschreibt dies in Bezug auf die Änderungen und „Holzwege“ in Heideggers eigener Philosophie und grenzt sie von einer als Werk zu bezeichnenden, abschließenden Philosophie ab. Heideggers Philosophie „ereignet sich“, es gibt für sie „nicht die Gewissheit, dass ihre Wege zur Wahrheit führen. Im Gegenteil – eine Philosophie, die unterwegs ist, kann sich verirren“ (Trawny 2016, S. 7). Eine solche Verirrung, die Heidegger selbst als für das Philosophieren konstitutiv bezeichnet, sieht Trawny dann auch in dessen Einlassung mit den Nationalsozialisten (ebd., S. 8).

und ggf. zu erweitern. Um dies zu leisten, müssen die Verdeckungen und Zustellungen in einer methodisch gesicherten Weise bearbeitet werden. Heidegger sagt dazu:

„Die Begegnisart des Seins und der Seinsstrukturen im Modus des Phänomens muß den Gegenständen der Phänomenologie allererst *abgewonnen* werden. Daher fordert der *Ausgang* der Analyse ebenso wie der *Zugang* zum Phänomen und der *Durchgang* durch die herrschenden Verdeckungen eine eigene methodische Sicherung.“ (Heidegger 2006, S. 36)

Brinkmann weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass bei der Arbeit der Phänomenologie, sofern sie sich auf die Erfahrung von Phänomenen einlässt, die epistemologische Differenz zwischen Erfahrung und Thematisierung der Erfahrung berücksichtigt werden muss. Diese Differenz kann anders auch gefasst werden als Differenz zwischen einer Phänomenwahrnehmung und den auf Erkenntnis gerichteten Operationen, die sich in der phänomenologischen Methodologie finden (Brinkmann 2015b, S. 36). Wenn mit Heidegger gesagt wird, dass sowohl der Ausgang als auch der Durchgang der Analyse einer „methodischen Sicherung“ bedarf, so sind diese beiden Umgangsformen mit Erfahrung zu unterscheiden. Der Ausgang der Analyse ist die Phänomenwahrnehmung, und diese steht einer genauen Analyse und dem „Durchgang durch die herrschenden Verdeckungen“ gegenüber. So spielt einerseits das ‚Wie‘ der Wahrnehmung in der Analyse der Intentionalität²⁵ eine tragende Rolle, zum anderen können mit auf Erkenntnis gerichteten Operationen „Vorurteile, Vormeinungen und Schemata im Wahrnehmen“ (Brinkmann 2015b, S. 36) einer gesonderten Reflexion unterzogen werden. Dabei

25 Husserls Intentionalitätskonzept stellt einen zentralen Punkt phänomenologischen Denkens dar. In einem intentionalen Wahrnehmungs-, Erfahrungs- oder Erlebnisakt bezieht sich der Erfahrende auf Gegenstände im Modus eines ‚als‘ oder ‚wie‘. Husserl unterteilt dazu in grundlegender Weise die Gegenstände in der intentionalen Wahrnehmung in einen „Gegenstand, welcher intendiert ist“ und einen „Gegenstand, so wie er intendiert ist“ (Husserl 1950-2004d, Hua XIX/1, S. 414). Damit spielt die intentionale Wahrnehmung oder Erfahrung zwischen Akt und Gegenstand: Weder ‚erkennt‘ sie objektive Merkmale des gemeinten Gegenstandes, noch bringt sie diesen eigenständig hervor. Intentionaler Akt und Gegenstand sind also aufs Engste verklammert und nicht ohne einander zu denken (Waldenfels 1992, S. 16). Damit unterläuft Husserl den neuzeitlichen Dualismus von Subjekt und Objekt, von erkennendem Bewusstsein und Sache: „Indem jemand etwas erlebt oder erfährt, ist er in sich selbst bei anderem, ist er außer sich, überschreitet er sich.“ (ebd.) Das Konzept der Intentionalität wurde von vielen Nachfolger/-innen Husserls aufgenommen, kritisiert, verändert und erweitert (vgl. dazu auch Kapitel 6.4.2). Für diese Arbeit wird ein basales Verständnis von Intentionalität zu Grunde gelegt: als Gerichtetheit der Wahrnehmung und Erfahrung, in der etwas *als* etwas erscheint.

bleiben aber einzelne Elemente oder Seiten des Phänomens gezwungenermaßen verschlossen: Die epistemologische Differenz besagt, dass nicht alles, was ich sehen bzw. wahrnehmen kann, sich auch im Sinne einer Phänomenologie zeigen lässt (ebd., S 34).

Zuerst gilt es also herauszustellen, wie ein Phänomen (der Negativität) in der Wahrnehmung gegeben ist, danach kann mit den phänomenologischen Operationen der Reduktion, Deskription und Variation eine genauere Analyse des Phänomens vorgenommen werden (ebd., S. 37-40). Dieser Weg wird auch in der vorliegenden Arbeit beschritten. Dabei werden die Ziele der einzelnen Schritte mitgänglich mit der Analyse erläutert und ermittelt. In den folgenden Teilkapiteln (2.1.1-2.1.4) wird eine knappe Vergewisserung darüber angeführt, ob (und wie) Negativität als Phänomen gefasst werden kann. Unter Rückgriff auf den Heidegger'schen Phänomenbegriff (Heidegger 2006, § 7, S. 25-37) wird gezeigt, dass es sich bei Negativität nicht um ein phänomenologisches Phänomen im engeren Sinne handeln kann, und dass für eine Untersuchung, wie sie hier angestrebt wird, die Verklammerung von vulgären und phänomenologischen Phänomenen zielführend ist. Mit einem knappen Verweis auf die Phänomenologie Rombachs wird dann gezeigt, dass sich mit dessen Unterscheidung von phänomenologischem und phänomenalem Sehen eine methodisch tragfähige Differenz ausweisen lässt, die für die o. g. Problematik fruchtbar gemacht werden kann.

2.1.1 *Negativität als Phänomen?*

Die Frage, was überhaupt als Phänomen zu bezeichnen ist, findet nicht ohne Weiteres eine eindeutige Antwort. Heidegger unterscheidet zwischen einem engen oder „phänomenologischen“ und einem „vulgären“ Phänomenbegriff (Heidegger 2006, S. 31). Die vulgären Phänomene, die Heidegger auch als die Erscheinungen bezeichnet, liegen vor in einem einfachen Modus des Sich-Zeigens. So zeigen sich in der Betrachtung von Unterrichtssituationen oder in der eigenen Erfahrung z. B. Scheitern, Irritation oder Unterbrechung. Diese Phänomene sind jeweils über einen bestimmten Kontext vermittelt, in dem sie sich zeigen. Ein enger Phänomenbegriff wäre demgegenüber dadurch ausgewiesen, dass sich am Phänomen selbst etwas zeigt bzw. zeigen müsste, d. h. dass am vulgären Phänomen das je schon vorgängig und mitgänglich Enthaltene aber weiterhin unthematisch Vorliegende „thematisch zum Sichzeigen gebracht“ (ebd.) wird. Dieses „Sich-so-an-ihm-selbst-zeigende“ (ebd.) ist dann ein Phänomen in einem engen, phänomenologischen Verständnis.

Versuchen wir exemplarisch, diesen Gedanken auf die Erfahrung des Scheiterns, die vorläufig als negative Erfahrung bezeichnet werden könnte, umzulegen,

so müsste sich am Scheitern das Scheitern selbst zeigen, ganz unabhängig von Kontexten und Erfahrungen. Scheitern, wie es in der Erfahrung gegeben ist, müsste schon in einer gewissen Selbstständigkeit die Wege und Zugänge bestimmen, die sich für eine Thematisierung des Unthematischen anbieten (Luckner 2007, S. 24). Im Falle des Scheiterns könnte ein solcher Zugang gelingen: Man kann sich vorstellen, dass sich im Scheitern etwas über das Scheitern selbst zeigt – so etwa, dass es uns tief treffen kann, dass es mit Plänen und Intentionen zusammenhängt oder dass wir im Scheitern vor uns selbst oder anderen exponiert werden. Für die Negativität fällt eine solche Überlegung schon schwerer. Es kann sich an ihr schwerlich die Negativität selbst zeigen, weil sie nicht phänomenal (d. h. im Modus des Sich-Zeigens oder der Erscheinung) vorliegt. Sie ist ein theoretisch-begriffliches Konstrukt, das, wie noch zu zeigen sein wird, auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs keine einheitliche Definition aufweisen kann (Kapitel 5). Eine Phänomenologie der Negativität erweist sich als kaum denkbar, weil auf der Ebene der Erscheinung nichts vorfindlich ist, von dem aus etwas zum „ansich-selbst-zeigen“ gebracht werden kann. Dabei handelt es sich hier um mehr als eine bloße Problematik der begrifflichen Belegung des Empirischen. Auch Scheitern muss, wenn es versprachlicht und theoretisiert werden soll, mit Begriffen belegt werden und auch eine solche Belegung birgt alle Probleme der Versprachlichung und der Vermittlung zwischen Anschauung und Begriff (Kant 1966, KdrV A 52, S. 126; Meyer-Drawe 2003, S. 511f.; Brinkmann 2015a, S. 531) bzw. der Operationalisierung und Identifizierung (Adorno 1990, S. 18f.; Koller 2012a, S. 27). Das Scheitern bietet aber im Gegensatz zur Negativität den Rückgriff auf ein Erfahrungskorrelat an, in dem sich überhaupt etwas zeigen kann.

Dies wird nochmals deutlicher, wenn man das Scheitern in den engeren Kontext der Negativität bringt und Scheitern (als Erfahrung) in heuristischer Absicht zu einem Phänomen der Negativität erklärt. Mit einer solchen Verschiebung scheint ein phänomenologischer Zugang auf den ersten Blick möglich. Wenn das Konzept der Negativität vorerst durch eine lebensweltliche Erfahrung ersetzt wird, kann man ein entsprechendes Phänomen beschreiben. Indem versucht wird, bei Phänomenen anzusetzen, die man in einer ersten naiven Zuordnung als Phänomene der Negativität bezeichnet, hätte der *logos* (als dasjenige, was etwas zum Sprechen bringt, Heidegger 2006, S. 32-34) in der phänomenologischen Betrachtung einen Gehalt gefunden, d. h. eine Sache, die er überhaupt erst zum Sich-Zeigen bringen kann (ebd., S. 29). Dabei wird aber schnell deutlich, dass dann eine andere Sache in den Blick genommen wird, als diejenige, die unter dem Sammelbegriff ‚Negativität‘ verhandelt wird. Es wären eben Erfahrungen, die in einer Theorie der Negativität bzw. des Lernens aus negativen Erfahrungen *als beispielhafte Erfahrungen der Negativität* gelten. Diese Phänomene und Erfahrungen der

Negativität werden aber ggf. nur zu solchen vor dem Hintergrund einer fachwissenschaftlichen Theorie der Negativität, womit dasjenige, was man an der Negativität erfassen will, zirkulär bestimmt wäre: Erfahrungen, die nur als Erfahrungen der Negativität erscheinen, weil darum je schon ein theoretisches Vorwissen existiert, werden ausgelegt, um auf das Phänomen Negativität vorzudringen.

Andererseits kann auch nicht davon ausgegangen werden, dass eine Phänomenologie von Phänomenen wie Scheitern etc. zu dem führt, was wir eigentlich erfragen wollen; zu einer Phänomenologie der negativen Erfahrung im Lernen. Denn über die Rückbindung ans Lernen und über ein Interesse, die Befunde einer phänomenologischen Analyse der negativen Erfahrung im Lernen zu re-theoretisieren und mit Konzepten des Negativitätslernens in Bezug zu setzen, ist die Ebene der Negativität wieder re-instituiert. Es muss also einerseits geklärt werden, wie negative Erfahrungen (z. B. Scheitern) als Phänomene befragt werden können, wie sie aber gleichsam in dieser Befragung auch als Phänomene der Negativität, d. h. eines Lernens aus negativen Erfahrungen gefasst werden können.

2.1.2 Negative Erfahrung als Erscheinung der Negativität

Orientieren wir uns weiter an Heidegger, so können wir über die oben angebrachte Trennung zwischen Phänomenen, die sich zeigen und denjenigen, die sich *an sich selbst zeigen*, noch die Unterscheidung nach Erscheinungen und Phänomenen zur Seite stellen. Erscheinungen, bzw. das, was uns erscheint, sind nicht die Phänomene. Heidegger schreibt dazu: „Erscheinung als Erscheinung ‚von etwas‘ besagt demnach gerade *nicht*: sich selbst zeigen, sondern das Sichmelden von etwas, das sich nicht zeigt, durch etwas, was sich zeigt. Erscheinen ist ein *Sich-nicht-zeigen*.“ (Heidegger 2006, S. 29) In einer weiteren Ausdifferenzierung des Konzepts der Erscheinung weist Heidegger darauf hin, dass damit aber keine naive Trennung in Wesen und Erscheinung, Bedingendes und Bedingtes etc. verbunden ist. Eine solche Unterscheidung würde auf einen Dualismus von Hinter- und Vorderwelt verfallen, den die Phänomenologie gerade vermeiden möchte: „Hinter‘ den Phänomenen der Phänomenologie steht wesenhaft nichts anderes [sic!].“ (ebd., S. 36) Wohl aber kann dadurch, dass sich etwas Anderes zeigt (oder sich „meldet“, ebd., S. 30), das eigentliche Phänomen verdeckt werden. Diese Verdecktheit führt gerade dazu, dass wir ‚nur‘ Erscheinungen statt der Phänomene sehen und diese auch wie Erscheinungen behandeln: Als Symptome eines Anderen, sie Bedingenden, die durch eben dieses erklärt werden können. In einer wissenschaftlichen Betrachtung der Welt und der damit verbundenen Formalisierung und Methodisierung sieht Heidegger die Gefahr begründet, dass die Erscheinungen in ihrer Dignität abgewertet werden. Geht man voreilig von einem Dual von Erscheinung und

‚wahrem Wesen‘ aus, kann eine wissenschaftliche Erklärung das Erscheinende zu einer Erscheinung eines darunterliegenden Phänomens degradieren. Damit können – bezogen auf unseren Fall – die ‚Erscheinungen der Negativität‘, d. h. lebensweltlich negative Erfahrungen, relativ schnell und problemlos ‚wegerklärt‘ werden, und zwar als Symptome im Rahmen einer schon vorher existierenden Theorie des Negativitätslernens.

Die Erscheinungen haben also einen seltsamen Doppelstatus: Zum einen besitzen sie eine gewisse Dignität als das, was uns phänomenal in der Anschauung gegeben ist und bei dem jede Untersuchung ihren Anfang nehmen muss. Diesen Status gilt es, z. B. gegen eine Perspektive, die in ihnen nur Wirkungen oder Symptome einer Ursache sieht, zu verteidigen. Zum anderen aber sind die Erscheinungen eben nicht die ‚richtigen‘ Phänomene, eine phänomenologische Untersuchung kann also auch nicht bei ihnen stehen bleiben. Auf den vorliegenden Kontext angewendet bedeutet dies, dass hinter den Erscheinungen der Negativität also nicht das Wesen der Negativität steht. Was uns erscheint, sind z. B. Erfahrungen, die uns als zur Negativität gehörend erscheinen. Diese erscheinen uns aber in der je spezifischen Weise als auf Negativität verweisende Erfahrungen nur, weil in den erziehungswissenschaftlichen Blick Theorien des Negativitätslernens hineinspielen, und durch eben jene Theorien werden die negativen Erfahrungen selbst verdeckt.

Es zeichnet sich also ab, dass eine phänomenologische Analyse, wie sie hier vom Gegenstand abhängig gemacht wird, sensibel mit den Erscheinungen umzugehen hat um gerade darüber auf ein Phänomen vorzustoßen. In den vulgären Phänomenen kann sich etwas zeigen, jedoch noch in unthematischer Form. Aufgabe einer Phänomenologie wäre es dann, danach zu fragen, was sich in vulgären Phänomenen unthematisch zeigt und wie es zum Sich-Zeigen gebracht werden kann (Landweer 2010, S. 49). Dabei zeigt²⁶ sich in jedem vulgären Phänomen auch schon der Zugang zum eigentlichen Phänomen an, er ist aber noch von Verdeckungen und „Verschüttungen“ (ebd., S. 50) verborgen. Diese sind v. a. „falsche[n] Selbstverständlichkeiten, die sich im Verlauf der Philosophie- und Geistesgeschichte durch bestimmte übernommene Kategorien und Denkgewohnheiten

26 Vgl. hierzu auch die Verbindung, die Heidegger zwischen seinem Phänomenbegriff und dem Zeigen herstellt. Er leitet seinen Phänomenbegriff nicht nur vom Ausdruck ‚Phänomen‘ (*phainomenon*) her ab, sondern auch vom Verb *phainestai*. Dieses ist eine „mediale Bildung von *phaino*, an den Tag bringen“ (Heidegger 2006, S. 28). *Phainestai* und damit der Phänomenbegriff fallen also in eine besondere grammatische Kategorie, die zwischen Aktiv und Passiv angesiedelt ist. Das Verb *phainestai* spielt zwischen Zeigen und Gezeigt-Werden. Phänomene im engeren Sinne sind dann „die Gesamtheit dessen, was offen zu Tage liegt oder doch an den Tag, ins Helle gebracht werden kann“ (Landweer 2010, S. 45). Interessant ist hieran der Doppelcharakter zwischen dem, was gesehen wird (was sich zeigt) und was gesehen werden kann (was gezeigt werden kann).

herausgebildet haben“ (ebd.), geschuldet. In diesem vulgären Phänomenbegriff ist nicht nur das Seiende oder die Welt gemeint, wie sie sich uns im vorwissenschaftlichen, d. h. naiven Zugang zeigt, sondern auch „das Seiende [...], wie es thematischer Gegenstand wissenschaftlicher, und zwar *positiv-wissenschaftlicher* Forschung ist“ (von Herrmann 1988, S. 22). In unserem Falle kann so auch abgebildet werden, dass Phänomene der Negativität als Seiendes vor dem Hintergrund einer bestimmten wissenschaftlichen Perspektive – hier der Lern- und Bildungstheorie – gefasst werden. Ob es sich bei diesen wissenschaftlichen Blickgewohnheiten dann um „falsche“ Selbstverständlichkeiten (Landwehr 2010, S. 50) handelt, die durch Erkenntnisse und Denkgewohnheiten einer Einzelwissenschaft herausgebildet sind, muss fraglich bleiben.

Trotzdem kann für diesen Zusammenhang festgestellt werden: Die Schwierigkeit, Phänomene der Negativität zu erfassen, kann weder in einem Beharren auf einer phänomenologischen Analyse ‚der‘ Negativität, noch in einer Untersuchung von ‚Ersatzphänomenen‘ (etwa Erfahrungen wie Scheitern oder Irritation) aufgelöst werden. Vielmehr müssen beide Perspektiven, die auf die vulgären und auf die phänomenologischen Dimensionen des Phänomens, gleichermaßen beachtet werden. Zum einen liegt dies darin begründet, dass die Zusammenhänge der Verdeckung und Verschüttung des Phänomens, das hier befragt werden soll, paradoxerweise durch diese Arbeit selbst begründet sind. Eine erziehungswissenschaftliche Arbeit betrachtet Phänomene und Zusammenhänge vor einer langen Denk- und Theorietradition und produziert damit ihre eigenen Verdeckungen. Zum anderen verfolgt die Arbeit nicht nur einen rekonstruktiven, analytischen und beschreibenden Ansatz, sie versteht sich auch als theoriebildend und -erweiternd, indem sie an bestehende Theorien anschließt und diese neu rahmt. Für eine solche Perspektive ist es aber notwendig, die Ziele einer theoretischen Re- oder Neuformulierung nicht aus dem Blick zu verlieren und gerade darüber auch ständig mit dem eigenen Vorwissen und mit eigenen Vorurteilen kritisch ins Gericht zu gehen. Mit einer Erweiterung der Heidegger’schen Differenzierung zwischen vulgärem und phänomenologischem Phänomenbegriff soll hier versucht werden, beiden Perspektiven gerecht zu werden: Der „wissenschaftlichen“, wie Friedrich-Wilhelm von Herrmann sagt, und der vor- und außerwissenschaftlichen, die versucht, die Phänomene jenseits eines methodischen, formalen Zugriffs zum Sprechen zu bringen (von Herrmann 1988, S. 23).

Eine solche Dimensionierung lässt fassbar werden, dass die hier unternommenen Anstrengungen schon auf einen bestimmten (wissenschaftlichen) Bereich – denjenigen der Erziehungswissenschaften – und ebenso auf einen bestimmten Bereich der Lebenspraxis und -praxen, nämlich denjenigen von Lernen und Erziehen, zugeschnitten sind. Im Folgenden wird im Anschluss an die Feststellung, dass

die vulgären und phänomenologischen Dimensionen eines Phänomens gleichermaßen Beachtung finden müssen, Rombachs Unterscheidung zwischen Struktur und Grund- bzw. Einzelphänomen und seine Unterscheidung zwischen phänomenalem und phänomenologischem Sehen eingeführt. Damit, so die These, kann besser auf die Verklammerung von Theorie und Erfahrung eingegangen werden, wie sie in der erziehungswissenschaftlichen Betrachtung von Phänomenen der Negativität im Lernen relevant wird.

2.1.3 *Phänomenales und phänomenologisches Sehen*

Rombachs Begründung einer eigenen phänomenologischen Position kann hier als Möglichkeit angeführt werden, die wechselseitige Bedingtheit von Theorie- und Erfahrungsperspektiven produktiv werden zu lassen. Im Folgenden sollen einige Kernpunkte seiner Position knapp nachgezeichnet werden und dann v. a. auf die von ihm eingeführte Differenz von phänomenaler und phänomenologischer Analyse eingegangen werden. Diese wird dann auf den Kontext der vorliegenden Arbeit angewandt.

Rombach verortet sich zwischen Husserl und Heidegger: Er unterstreicht die Relevanz von Husserls Position und wendet sich gleichsam von ihr ab, da er in der transzendentalen, auf Intentionalität und deren Analyse gerichteten Haltung Husserls eine „Epiphänomenologie“ (Rombach 1991, S. 3) sieht, also eine Wissenschaft oder Herangehensweise, die sich nur auf eine bestimmte Ebene des Phänomens beschränkt. Das Problem der Husserl'schen Phänomenologie ist nach Rombach, dass die Phänomene nur auf einer gegenständlichen Ebene erfasst werden können, die ihnen zu Grunde liegende Welt der „Möglichkeiten“, also der sie bestimmenden, hervorbringenden oder auch hindernden und verschließenden Bedingungen kann aber nicht ermittelt werden (Rombach 1980a, S. 17). Sie bleiben somit „sinnfern“ und „abgeflacht“, der letzte „ontologische[] Schritt über die transzendente Stufe“ ist noch nicht getan (Rombach 1991, S. 3).²⁷ Rombach sieht diesen Schritt dann zum Teil in der Philosophie Heideggers realisiert, da diese nicht mehr nur nach „Bewußtsein“ und „Gegenständlichkeit“ (ebd., S. 2) und damit intentionaler Gerichtetheit fragt, sondern mit der Beschreibung von Seins-

27 Der Vorwurf Rombachs an Husserl, letztlich in einem Subjektivismus zu verbleiben und die Konstitution der Phänomene als eine reine „Konstitution im Selbst“ (Rombach 1980b, S. 236) misszuverstehen, wäre kritisch zu hinterfragen. Er weist aber doch auf ein Grundproblem der Phänomenologie hin: Es besteht die berechtigte Sorge, dass über die Reflexion der eigenen intentionalen Setzungen und der reduktiven Selbstbefragung des wahrnehmenden Bewusstseins das Phänomen selbst nicht mehr zum Sprechen gelangt.

weisen und Seinsvollzugsformen zu dem vordringen kann, was Rombach „Faktizität“ nennt (ebd.). Der große Vorteil, den Rombach in dieser Perspektivierung sieht, liegt in der Möglichkeit, über die Dimension des Daseins in einer phänomenologischen Analyse historisch, kulturell und überindividuell-sozial vorgehen zu können (Rombach 1980a, S. 15). Rombach bringt stärker in den Fokus, dass das erlebende Subjekt in Kontexte eingebettet ist und dass es jeweils schon versteht, bevor z. B. eine Analyse der intentionalen Akte des Erlebens einsetzt (Rombach 1991, S. 3).

Mit einer Perspektive, die nicht mehr primär auf einer Analyse der gerichteten Intentionalität beruht, eröffnen sich für ihn neue analytische Möglichkeiten. So können nun auch „die Phänomene [...], die keinen Gegenstand und damit auch keine ‚Intentionalität‘ haben“ (Rombach 1980a, S. 18), beschrieben werden. Rombachs Ansatz dimensioniert damit auch den bisherigen Phänomenbegriff neu. Er sieht Phänomene als in einen größeren Zusammenhang eingebettet, der nicht in einem Kausalitäts- bzw. Begründungsverhältnis vor der Wahrnehmung des Phänomens liegt, sondern mit diesem verklammert ist. Er führt dazu den Begriff eines historischen, kulturellen und sozialen Ganzen ein, innerhalb dessen Phänomene situiert sind: „Als *Phänomen* läßt sich jede Einzel Tatsache nur fassen, wenn sie zu einer Spiegelung des Ganzen geworden ist, und das Ganze geht nur auf (‚erscheint‘ nur), wenn es aus dem *strukturellen Zusammenhang* hervorgeht.“ (ebd., S. 23) Rombach sieht die Aufgabe einer Phänomenologie darin, die Strukturen, die das „Ganze“ ausmachen, zu ermitteln. Die Struktur setzt sich aus Epiphänomenen und Grundphänomenen²⁸ zusammen, diese beiden Phänomentypen sind jeweils aber nur auseinander heraus zu verstehen (ebd., S. 25). Damit differenziert Rombach einerseits unterschiedliche Ebenen der Phänomenkonstitution und der Phänomenanalyse, andererseits betont er die Verschränkung dieser Ebenen.

Weiterhin verbinden sich in der Konstellation Grundphänomen – Einzelphänomen subjektive und objektive, individuelle und soziale, aktuelle und temporalgeschichtliche Elemente. Der Gesamtzusammenhang der Grund- und Einzelphänomene bildet das Ganze oder die Struktur (Becke 1999, S. 150). Damit ist die

28 Das Ur- oder Grundphänomene bestimmt das Phänomen, das an der Oberfläche erscheint. Gleichsam ziehen sich im Urphänomen eine ganze Reihe von Bedeutungshorizonten zusammen, die sich nur eröffnen, wenn das an der Oberfläche erscheinende Einzelphänomen auch als Phänomen gefasst wird. Damit stehen Ur- oder Grundphänomene und Einzelphänomen nicht in einem Kausalzusammenhang, das eine bedingt nicht das andere, sondern sie sind wechselseitig nur aus dem jeweils anderen heraus zu verstehen und vollständig zu erfassen (Rombach 1980a, S. 24). Rombach spricht in diesem Zusammenhang von „fundamentalen Conditiones“ eines Phänomens (Rombach 1980b, S. 231). Er nennt hier u.a. Dimensionen wie: Entwicklung, Freiheit, Autorität, Führung, Bildung, Erziehung, Lernen, Normativität, Identität und Kommunikation (Rombach 1979, S. 141).

Struktur nicht eine Ordnung oder Zusammenstellung von Einzelphänomenen, sondern ein übergreifendes oder, wie Rombach es nennt, „unterfassendes“ Ganzes (Rombach 1980b, S. 310): Sie strukturiert als Darunterliegendes die Wahrnehmungen und die Intentionalität der Erfahrungen. Einzelnes wird nur in seinem Bezug zu anderem Einzelnen und zur Struktur bedeutsam (Sander 2012, S. 166).

In Bezug auf die Herangehensweise einer Strukturphänomenologie unterscheidet Rombach zwischen phänomenalem Sehen und phänomenologischem Sehen.²⁹ Phänomenales Sehen bezeichnet dabei Formen des Sehens und Verstehens, die „innerhalb“ (Rombach 1980b, S. 310) eines gegebenen Phänomens, d. h. gemäß einer ganz bestimmten „Objekt- und einer ebenso bestimmten Subjektstruktur“ (ebd.) wirksam und gültig sind. Damit ist es notwendigerweise beschränkt, denn es kann nur Auskunft darüber geben, wie eine je individuelle, situative und momentane Phänomenwahrnehmung kontextualisiert wird. Trotzdem hat es seine Relevanz für eine phänomenologische Analyse, da es gerade durch seine Einschränkungen der jeweiligen „Daseinsdimension die gültige Orientierung“ (ebd.) verleiht. Phänomenales Sehen qualifiziert sich also gerade durch seine Perspektivität als Ansatzpunkt einer Fragebewegung, die nach den Zusammenhängen *im* Sehen fragen kann. Das phänomenologische Sehen ist demgegenüber ein „höherstufiges Sehen, in dem die ganze Struktur erfasst wird, *innerhalb* deren das phänomenale Sehen zuständig ist“ (Rombach 1980b, S. 310). Phänomenologisches Sehen heißt also, das Phänomen in seiner Tiefenstruktur zu ermitteln und damit gleichsam die Geltungsdimensionen des Phänomens auszuloten. Die beiden Arten des Sehens können wie folgt zueinander in Beziehung gesetzt werden: Das phänomenale Sehen ist dem phänomenologischen Sehen gegenüber zwar „eingeschränkt“, „bedingt“ und wird von ihm „unterfasst“ (ebd.), trotzdem hat es seine Gültigkeit innerhalb der Dimensionen des Phänomens. Diese liegt gerade darin, dass eine Annäherung an die Tiefenstruktur eines Phänomens ihren Anfang notwendigerweise auf der phänomenalen Ebene hat, auf der gemäß einer bestimmten Subjektstruktur, eines historischen Kontextes, theoretischer Diskurse und eines je eigenen Interesses bereits Sinn und Orientierung besteht. Diese erste Orientierung gilt es dann im Lauf der Analyse zu hinterfragen und als je bestimmte (in Bezug auf das Phänomen und in Bezug auf das erfahrende Subjekt) herauszustellen, und

29 Hier lassen sich Ähnlichkeiten zu Heideggers Differenzierung nach phänomenal und phänomenologisch aufweisen: „Phänomenal‘ wird genannt, was in der Begegnisart des Phänomens gegeben und explizierbar ist.“ (Heidegger 2006, S. 37) Es handelt sich hierbei um die Oberfläche, die erscheint, und von der aus Fragen an das Phänomen gestellt werden können. Erscheinungen sind bei Heidegger aber keine Phänomene, weil sich an einem Phänomen das Phänomen selbst zeigen müsste, sich ja in der Erscheinung aber gerade nicht das Phänomen zeigt, sondern etwas anderes kundtut (ebd., S. 29). Rombachs ‚phänomenologisches Sehen‘ ist in Heideggers Vorgehen dann der eigentlich als ‚phänomenologisch‘ zu bezeichnende, weil darin Operationen angebracht werden, die zur „Aufweisung und Explikation“ eines Phänomens führen (ebd.).

sich dadurch dem phänomenologischen Sehen anzunähern. So kann dann aufgezeigt werden, warum ein bestimmtes Phänomen auf der phänomenalen Ebene entsprechende Ausprägungen erhält, z. B. in Form von theoretischen Konstrukten oder Diskursen. Dabei muss die Fragestruktur eine zirkuläre sein, bei der letztlich das „phänomenologische Bewußtsein das phänomenale Bewußtsein [erhellt und korrigiert]“ (Rombach 1987, S. 12) und als „Rechtfertigungslehre“ (Rombach 1980b, S. 311) dient, gleichsam aber auch die phänomenale Ebene immer auf ihren verbergenden und entbergenden Charakter hin befragt wird. Phänomenologisches und phänomenales Sehen sind so auf komplexe Weise miteinander verklammert: „Durch diese Deduktion und Induktion bildet sich *phänomenologisches Bewusstsein* überhaupt erst. Es liegt nicht schon vor, und es tritt nicht schlicht in Kraft, sondern es arbeitet sich an der *Kritik* des phänomenalen Bewusstseins zu sich selbst empor.“ (ebd.) Mit dem Hinweis darauf, dass die Bewegung zwischen phänomenalem und phänomenologischem Sehen bzw. dem darauf aufbauenden Bewusstsein einer Induktion und Deduktion gleicht, nimmt Rombach der phänomenologischen Untersuchung die strenge Fixierung auf ein Wesen, das Erscheinungen bedingt oder auf Sein, dass sich durch das Seiende meldet. Ebenso wird damit die Gefahr, eine phänomenologische Bestimmung nur unidirektional zu denken, gemindert. Indem nach Bedingungen des phänomenalen Sehens, d. h. Phänomenen im engeren Sinne und Erscheinungen und ihren jeweiligen Kontexten gleichzeitig gefragt werden kann, muss eine phänomenologische Betrachtung nicht auf einer der beiden Positionen beharren oder eine gegen die andere ausspielen.

2.1.4 *Fazit zu einer Phänomenologie der negativen Erfahrung*

Vor der exponierten Problematik einer phänomenologischen Fassung der Negativität erscheint eine Differenzierung nach ‚vulgären‘ Phänomenen bzw. Erscheinungen und ‚phänomenologischen‘ Phänomenen sinnvoll. Mit Heidegger hat sich gezeigt, dass nach ‚Negativität‘ als Phänomen nicht zu fragen ist, da sich an ihr selbst nichts zeigt. Gleichzeitig ist aus Gründen des Erkenntnisinteresses ein Ausweichen auf die ‚vulgären‘ Phänomene der Negativität, d. h. negative Erfahrungen wie Scheitern, Irritation oder Enttäuschung kaum möglich. Eine Analyse dieser Phänomene verlöre ihre Verbindung zu Theorien des Negativitätslernens und damit überhaupt zum Phänomen der Negativität. In diesem Zusammenhang kann eine Differenzierung nach unterschiedlichen Phänomenebenen im Sinne Rombachs hilfreiche Ansatzpunkte bieten. Auf der Ebene des Einzelphänomens können damit negative Erfahrungen (Scheitern, Enttäuschung, Irritation etc.) als Phänomene beschrieben werden, ohne schon ausschließen zu müssen, dass diese einen

Zugang zum Phänomen der Negativität und dem Negativitätslernen eröffnen könnten. Diese Phänomene (das Scheitern etc.) können dann erstens als in einen größeren Zusammenhang eingereiht gesehen werden, der in der (phänomenologischen) Intentionalität und Gerichtetheit begründet ist: Scheitern wird subjektiv und individuell erfahren, ebenso scheitert man *an einer Aufgabe*, man erlebt eine Enttäuschung *durch etwas*, in das man Erwartungen gesetzt hatte, man ist irritiert *von etwas* etc. Diese erste Orientierung wird in Kapitel 3 in Form einer Umschau offengelegt. Zweitens kann mit Rombachs Differenzierung erfasst werden, wie negative Erfahrungen als Phänomene der Negativität erscheinen können. Dies wird über die Unterscheidung von phänomenalem und phänomenologischem Sehen eröffnet. Auf der phänomenalen Ebene müssten dann v. a. Theorien des Negativitätslernens eingeklammert werden, um zu erhellen, wie sie die negative Erfahrung, die konkret vorliegt, überhaupt erst zu einem Beispiel für Negativität machen. Ebenso wäre damit in einer Einklammerung auch der Blick geöffnet auf das, was eine negative Erfahrung ausmacht, bevor sie im theoretischen Blick zu einer Erfahrung des Negativitätslernens wird. Diese bedingen mit, was zum Phänomen wird und was nicht. Drittens ist ein darunterliegendes Grundphänomen auszumachen, die Negativität. Diese ist aber so allgemein gehalten, dass sie über die jeweilige Ausprägung an der Oberfläche hinaus noch ganz andere Phänomene als die der negativen Erfahrung im schulischen Lernen, wie wir sie in den beispielhaften Beschreibungen in dieser Arbeit noch antreffen werden, „unterfasst“ (Rombach 1980b, S. 310). Als Grundphänomen weist die Negativität so weit über sich hinaus, dass wir sie nur in einer Struktur, d. h. in einem Gesamtzusammenhang als solche fassen können.

Es wird also im Folgenden nach negativen Erfahrungen im Lernen gefragt, wobei diese als Phänomene der Negativität gedeutet werden. Das darunterliegende Grundphänomen, die Negativität des Lernens, ist so mit verhandelt, ohne dass *Negativität als Phänomen* im engeren Sinne adressiert wird. Was auf der Ebene des phänomenalen Sehens als negative Erfahrung aufscheint, kann als in einer Gesamtstruktur verortet gedacht werden, die durch Theorien des Negativitätslernens geprägt und durch ein Grundphänomen fundiert ist. Die weitere Ausrichtung dieser Studie ist somit als eine Phänomenologie negativer Erfahrung angelegt. Um näher an das Phänomen der negativen Erfahrung im schulischen Lernen heranzutreten, ist aber auch eine Auseinandersetzung mit Negativitätslerntheorien notwendig. So wird weiterhin die Rede von Negativität oder Negativitätslernen *und* von negativer Erfahrung sein. Dabei ist die Differenz, die hier eingezogen wird, auch leitend für die einzelnen Schritte der Untersuchung: In der Umschau (Kapitel 3) findet eine Annäherung an die Phänomene ‚Negativität/negative Erfahrung‘ statt, in der Reduktion (Kapitel 5) werden Theorien des Negativitätslernens eingeklammert und in der Variation (Kapitel 6) werden negative Erfahrungen mit neuer

Bedeutung angereichert und damit Dimensionen negativer Erfahrung ausgewiesen.

Mit dieser Ausrichtung ist einerseits den konkreten Erfahrungen und Phänomenen, andererseits auch dem (erziehungs-)wissenschaftlichen Kontext und dem damit einhergehenden spezifischen Erkenntnisinteresse Rechnung getragen. Ausgehend von Beispielen aus dem Bereich des schulischen Lernens können in reduktiven und variativen Bewegungen Dimensionen der negativen Erfahrung ermittelt werden, die aber jeweils zurückgebunden sind an ein theoretisches Interesse und an einen ganz bestimmten Bereich der Praxis, nämlich denjenigen des Lernens und des Lehrens resp. der Erziehung. Damit ist die Reichweite der Überlegungen eingegrenzt und der Anspruch der Gültigkeit der getroffenen Aussagen beschränkt. Gleichwohl können aber auch für den Bereich einer genuin allgemeinpädagogischen Betrachtung von Lernen und Erziehen in schulischen Kontexten theoretische Aussagen getroffen werden, die der Eigenlogik der Disziplin und des Gegenstandes³⁰ gerecht werden. Wie im Folgenden Beispiele negativer Erfahrung im schulischen Lernen eingebracht werden und wie der Gang der Untersuchung im Detail verlaufen soll, wird im Anschluss an diese methodologischen Überlegungen nun mit Bucks Beispieltheorie ausgeführt.

2.2 Beispieltheorie als Weg von Erfahrung zu Erfahrung

Neben der phänomenologischen Grundhaltung und den genannten Unterscheidungen und Operationen in der Phänomenanalyse soll der Gang dieser Arbeit durch einen hermeneutisch-beispieltheoretischen Forschungsansatz bestimmt sein (Buck 1981, Buck 1989). Dafür wird auf die Arbeiten Bucks zurückgegriffen, die in jüngster Zeit in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft hauptsächlich unter forschungstheoretischen Gesichtspunkten rezipiert werden (Brinkmann 2014a; Koch 2014; Schenk 2014, 2017; Hollstein 2014; Hahn 2014; Pauls 2011). Die Forschungspraxis, in der Beispiele gegeben und Beispiele verstanden werden, rückt somit in den Fokus und wird stärker als eigenständiges, hermeneutisches Verfahren diskutiert – wenn auch bisher nur in theoretischer oder explorativer Weise.³¹ Buck selbst hat keine Methode im Sinne eines präzise beschriebenen Vorgehens

30 Siehe zum Lernbegriff, der dieser Arbeit zu Grund liegt Fußnote 74 und 75 sowie die Ausführungen auf S. XXX dieser Studie.

31 Meines Wissens liegen bisher kaum Studien vor, die die Beispieltheorie Bucks auf Bereiche der empirischen Forschung anwenden. Eine Ausnahme bildet hier der o. g. Beitrag von Oliver Hollstein (2014). Der Autor wendet Bucks Beispieltheorie auf Daten aus der Unterrichtsforschung an und zeigt auf, wie sich mit Bucks Hinweis auf die Vieldeutigkeit des Beispielverstehens ein differenzierter Blick auf das Unterrichtsgeschehen richten ließe.

der Forschung mit und an Beispielen vorgegeben und so ist die vorliegende Arbeit auf eine eigene Rezeption der Beispieltheorie und eigene methodische Schlüsse daraus angewiesen. Für die Rahmung und die Übernahme einiger Kernelemente der Buck'schen Beispieltheorie³² im Kontext dieser Arbeit sind zuerst einige Vorbemerkungen zu machen, die den Begriff und den Status des Beispiels betreffen.

Entgegen einem alltagssprachlichen Gebrauchs des Begriffs ‚Beispiel‘ hat Pauls in Bezug auf Buck gezeigt, dass mit seiner Beispieltheorie sowohl „regressive und progressive“ (Pauls 2011, S. 49) Forschungsbewegungen gefasst werden können. Wo im Alltag Beispiele angebracht werden, um dem Gegenüber einen bereits vorliegenden Sachverhalt zu verdeutlichen oder ein Geschehen zu erläutern, das bereits vergangen ist, kann das Beispiel in Bucks Fassung auch zukunftsweisende, sinn- und verständniserweiternde Funktion haben. Damit verweist er auch darauf, dass das Beispiel aus seiner rein illustrativen Funktion befreit wird. Es ist also nicht mehr nur die Veranschaulichung eines Begriffs oder Verdeutlichung einer abstrakten Sache (ebd., S. 44f). Dies macht das Beispielgeben interessant für eine empirische, qualitativ ausgerichtete pädagogische Forschung, die nicht nur rekonstruktiv arbeitet. Im Beispielgeben wird nicht nur rückblickend versucht, den jeweiligen Sinn, der in einem Beispiel verborgen liegt, aufzudecken und mit eventuell vorhandenen Begriffsbestimmungen abzugleichen. Es wird zudem versucht, aktiv Sinn in die Beispiele einzulegen und diese darüber selbst produktiv werden zu lassen, wodurch sie auf weitere Beispiele verweisen. Mit der Sinneinlegung und dem Verweis auf weitere Beispiele ist der epilogische Charakter empirischer Forschung, die immer nur rekonstruktiv und rückblickend Sinn ermitteln kann, teilweise aufgehoben.³³

Eine Einschränkung allerdings ist an dieser Stelle noch einzufügen: Bucks Beispieltheorie basiert letztlich auf einer Handlungshermeneutik, die Beispiele in Praktiken eingebunden sieht und in der das Verständnis eines Beispiels handlungspraktische Konsequenzen hat bzw. haben kann (Buck 1981, insbes. S. 24-44). Beispiele wirken in einem basalen Verständigtsein mit und in der Praxis und alles Verstehen und damit auch Theorie, die aus Beispielen erwächst, wird für Buck zu einem „handlungsbezogenen Wissenwollen“ (ebd., S. 158). Hier findet sich auch ein Einsatz für die Didaktik als Lehrform (Schenk 2014, S. 188). Verstehen ist dann einerseits bezogen auf Prozesse des Lernens und gleichsam auf Prozesse des

32 Vgl. zu einer detaillierten Analyse des Buck'schen Werks die Dissertation von Sabrina Schenk (2017).

33 Ein Hauptproblem der qualitativen empirischen Forschung im Bereich der Erziehungswissenschaften ist laut Brinkmann ihre notgedrungene Nachträglichkeit und Rückwärtsgewandtheit. Indem sich pädagogische Forschung auf Erfahrungen bezieht, sieht sie sich immer vor dem Problem, diese nur rückwirkend und aus der Perspektive abgeschlossener Erfahrung betrachten zu können (Brinkmann 2015a). Die Beispieltheorie kann dem ggf. entgegenwirken.

Lehrens, die durch das Verstehen des Lernens verbessert werden sollen. „Nur in bewusster Anpassung an die Struktur praktischer Vollzüge kann Theorie eine befördernde Funktion für Praxis wahrnehmen, indem sie Aufklärung und Verbesserung desjenigen Handelns betreibt, das schon vor aller Theorie geschieht“ (Buck 1981 ebd., S. 172). Schenk (2017) weist darauf hin, dass damit der Didaktik eine gewichtige Rolle zugeschrieben wird und die didaktischen Formen einführender Verständigung, die im Lehren relevant werden, mit den alltäglichen Verständigungsprozessen parallelisiert werden (ebd., S. 272). Durch den Fokus auf ein „handlungsbezogenes Wissenwollen“ und „Aufklärung und Verbesserung“ wird eine Brücke zur pädagogischen ‚Fallarbeit‘ (Hummrich et al. 2016; Schelle 2011) nahegelegt – obwohl gerade Buck die Differenz zwischen einer naturwissenschaftlichen Subsumptionslogik von Fall und Gesetz und seinem eigenen Beispielansatz deutlich macht (Buck 1989, S. 114ff.; siehe auch Kapitel 2.2.1). Das Beispielverstehen in seiner Verbindung mit pädagogischem Aufklärungs- und Verbesserungsanspruch bekommt eine normative Komponente. Damit ist die Beispielforschung zwar nicht mehr epilogisch, sie ist aber auf eine Schließung in praktischen Anwendungssituationen fixiert. Vor diesem Hintergrund nimmt sich die vorliegende Arbeit zum Ziel, Buck nicht in seiner ganzen handlungshermeneutischen Konsequenz zu folgen, vielmehr soll die Beispielforschung in ihrer erkenntnisöffnenden Funktion übernommen werden, sodass durch Beispiele Verstehen pluralisiert, erweitert und ggf. befremdet wird und dass dieser Schritt den Endpunkt der Reflexion darstellt. Insofern bietet sich als weitere Referenz auch ein Konzept zum Beispielgeben von Lippitz an.

Dieser hat in den 1980er Jahren mit dem Konzept der „Exemplarischen Deskription“ (Lippitz 1984a) und anderen Studien (Lippitz 1984b; Lippitz und Meyer-Drawe 1982a) auf die Fruchtbarkeit einer hermeneutisch-phänomenologisch orientierten Forschung mit und an Beispielen hingewiesen. Besonders die Möglichkeit, mit Beispielen das Gegenüber (d. h. in Forschungskontexten auch die Adressaten der Forschung) in eine Praxis des Beispielverstehens zu versetzen, eignet sich für erfahrungssensibles Forschen im Bereich des Pädagogischen. Im „kommunikativ und intersubjektiv zu bewährenden Deutungsakt“ (Lippitz 1984a, S. 15) eines Beispiels zeigt sich, ob alle an der Verständigungssituation Teilhabenden „die Plausibilität des Beispiels an sich selbst verifizieren“ (ebd., S. 17) können. Hier stützt sich Lippitz auf die Annahme, dass lebensweltliche Erfahrungen, die in den Beispielen thematisiert werden, auf ein gemeinsames In-der-Welt-Sein zurückgehen. Jede Erfahrung ist lebensweltlich fundiert, diese „sinnlich, leiblich, sozial und geschichtlich vermittelten Erfahrungsvollzüge“ (ebd., S. 11) werden dann auch zum Ausgangspunkt einer wissenschaftlichen oder philosophischen Reflexion. Über die leibliche Fundierung des Subjekts in der Lebenswelt kann es so auch in einen „Erfahrungsaustausch mit der Welt und den Anderen“ (ebd., S.

12) treten. Wird ein Beispiel gegeben, so entscheidet also zum einen über seine Gültigkeit, ob es den Kern einer kollektiven lebensweltlichen Erfahrung trifft. Zum anderen macht sich seine Gültigkeit an der Frage fest, wie das Beispiel vorgebracht und danach gedeutet oder ausgelegt wird.

In dieser Arbeit am Beispiel, die den Adressaten in die Praxis des Beispielverstehens versetzen soll, geht es in der „Auslegung“ aber nicht um eine hermeneutische Annäherung an den Sinn des Beispiels als Text bzw. als „Objektivierung“, die in sich ruhend als Produkt des menschlichen Geistes vorliegt (Dilthey 1970, S. 180, 191). Es handelt sich vielmehr um einen Verweis, der dem Gegenüber bzw. dem Partner im dialogischen Auslegen eines Beispiels gegeben wird auf das, mit dem er eigentlich schon vertraut ist, das er aber übersehen hat, „weil eine bestimmte Weise des Erfahrungsvollzuges unthematisch geblieben ist“ (Lippitz 1984a, S. 17). Insofern ist die Auslegung des Beispiels, wie Lippitz sie hier versteht, keine rein hermeneutische, sondern eine phänomenologische, die man auch als Praxis des Zeigens verstehen könnte. Im Sinne Heideggers lässt man so im Beispielauslegen das jeweilige Gegenüber etwas sehen, und dieses Sehenlassen hat den Charakter des „Sprechens“ (Heidegger 2006, S. 32) oder des „Vernehmenlassens“ (ebd., S. 34). Erfahrungen werden also zum Sprechen gebracht und bisher Unthematisches oder Verdecktes dessen, was im Beispiel verhandelt wird, wird zeigend zum Vorschein gebracht.

Damit sieht Lippitz ein weiteres Problem pädagogisch-empirischer Forschung umgangen: In einer sensiblen phänomenologischen Praxis des Sehenlassens sind Forschende nicht (allein) auf begriffliche Explikation lebensweltlicher Erfahrungen und Phänomene angewiesen, sondern können versuchen, die Phänomene selbst sprechen zu lassen, und in den Blick zu rücken, was sich an den verhandelten Erfahrungen und Phänomenen selbst schon zeigt (Lippitz 1984a, S. 14). Forschungslogisch bzw. heuristisch wirksam wird ein Beispiel also in seiner „epagogischen“ (Buck 1989, S. 243), d. h. in seiner verständnisöffnenden und -ermöglichenden Dimension, die aber nicht auf einer begrifflichen Identifizierung beruht, sondern den Adressaten des Beispiels einlädt, selbst den Weg der Auslegung mitzugehen und – im Sinne der Buck’schen Epagoge – selbst den Weg des Lernens zu beschreiten. Damit dient das Beispiel einer indirekten, dialogischen und im Nachvollzug die Genese eines Forschungsergebnisses offenlegenden Kommunikation von Forschungseinsichten. Indem man die Adressaten selbst in die Praxis des Beispielverstehens versetzt, bringt man sie „auf eine Spur“ (ebd., S. 145). Ob und wie sie dieser Spur folgen, ist aber weiterhin offen.

Im Folgenden möchte ich zwei Kernpunkte der Buck’schen Beispieltheorie weiter umreißen. Zum einen soll die Rolle des fungierenden Allgemeinen bzw. der Konzeption knapp erläutert werden, da sie für den Fortgang dieser Arbeit bedeutsam ist und dazu beitragen kann, Aussagen über Dimensionen der Negativität im

schulischen Lernen zu treffen. Die in der phänomenologischen Analyse eines Beispiels ermittelten Dimensionen werden auch in Form eines theoretischen Samplings für die weitere Suche nach Beispielen bzw. auf empirischer Ebene für die Suche nach relevanten Sequenzen im Videodatenmaterial in Anschlag gebracht. Zum anderen soll der Gang von Beispiel zu Beispiel, den Buck vorschlägt, in seiner Relevanz für das methodische Vorgehen in dieser Arbeit beschrieben werden.

2.2.1 *Die regressive Funktion des Beispiels: Fungierendes Allgemeines*

Buck weist darauf hin, dass das Beispiel in der Philosophie sowie in anderen Zusammenhängen, in denen es im Bereich des Erkenntnisgewinns steht, traditionell in einer Logik von Gesetz und Fall gebraucht wird (Buck 1989, S. 114ff.). Dabei wird ein Beispiel einem Begriff untergeordnet, es ist als eine Konkretion einer Abstraktion und somit als empirisch vorgegebenes Besonderes einem allgemeinen, theoretischen Begriff unterzuordnen (Pauls 2011, S. 45). Buck klammert nun in seiner hermeneutisch ausgelegten Beispieltheorie dieses Verständnis des Beispiels ein, um zu einer Neudimensionierung der Rolle des Beispiels im Erkenntnisprozess zu gelangen. Zuerst ist damit eine Absage an die Suche und ggf. auch an die Möglichkeit eines generellen Allgemeinen verbunden. Dies bedeutet auch, dass die Forschungsbewegung nicht in einer Subsumtionslogik aufgeht, die Beispiele bzw. Konkretes in eine Regel zu überführen sucht, um diese dann wiederum auf weiteres, konkret Vorgefundenes anwenden zu können (Buck 1989, S. 108). Dem generellen Allgemeinen wird ein „fungierendes Allgemeines“ (Lippitz 1984a, S. 16) gegenübergestellt, welches gerade nicht auf Bestimmungen oder Definitionen beruht. Ein fungierendes Allgemeines muss sich stetig aufs Neue bewähren und wird im Gang von Beispiel zu Beispiel, von je konkreter Erfahrungs- oder Anwendungssituation neu befragt. Das fungierende Allgemeine liegt so nicht in Form eines Begriffes vor, es kommt im Gegenteil gerade dort zum Einsatz, wo die Begriffe nicht mehr verlässlich ‚greifen‘. Diese Bereiche macht Lippitz dort aus, wo die Bedeutung der Begriffe „in die Praxis hinausweist: in die Erfahrungen des menschlichen Zur-Welt-seins“ (ebd., S. 16). In Anlehnung an Lipps wählt Lippitz für das fungierende Allgemeine auch das Wort „Konzeption“: Konzeptionen sind die praktische Entsprechung eines Begriffes, es sind „operative Begriffe“³⁴ (ebd.). Damit sind Konzeptionen „situationsbezüglich [und] eingebettet in das alltägliche Verhalten des Menschen zur Welt“ (ebd.). Mit dem Verweis auf Konzep-

34 Nicht in direkter Verweisung auf Eugen Fink. Siehe zu Finks Überlegungen zu diesem Thema Fink 2004.

tionen (an Stelle von Begriffen) verändert sich auch die Fassung des Erkenntnisprozesses. Dieser ist dann nicht mehr die Belegung der Wirklichkeit mit Begriffen im Modus der Wahrheit, sondern ein Umgang mit den Dingen, in dem die Konzeptionen ihre Tauglichkeit beweisen und wir uns mittels Konzeptionen in der Wirklichkeit orientieren können. Sie lassen sich in eine Praxis überführen, sie sind „„gekonnte Griffe““ im Gegensatz zu den „„gewussten““ Begriffen der Theorie (ebd., S. 17).

Die Konzeptionen spielen in Bucks Beispieltheorie eine tragende Rolle. In ihnen zeigen sich die Antizipationen, die wir gegenüber der Welt immer schon mitbringen, sie lassen auf ein Vorverständnis schließen, das „unter der Hand“ (Buck 1989, S. 152) als Auslegung der Welt und als Basis unserer praktischen Handlungen schon wirkt. Dabei liegen sie – und auch das unterscheidet sie von Begriffen – nur im Modus der Möglichkeit vor, sie können „sich je nach den Umständen verschieden [...] erfüllen“, wobei [einer Konzeption, S.R.] „eine je wechselnde Fülle zuschießt““ (ebd., S. 154). Damit ist die Ausgestaltung der Konzeptionen von der jeweiligen Situation abhängig, womit sie selbst sich auch je nach Situation verändern kann.

Die Konzeptionen erfahren ihre Erfüllung in unserem Fall durch das Beispielgeben. Indem sie in Beispielen eine konkrete Erfüllung erhalten, werden die Konzeptionen erst fassbar (ebd., S. 155) und die Praxis des Beispielverstehen ist „die ausdrückliche Wiederholung dessen, was sich als Konzeption vollzieht“ (ebd.). Beispielgeben und Beispielverstehen sind so über die gemeinsame Konzeption, auf der sie beruhen, verbunden. Die Gültigkeit eines Beispiels bzw. das Urteil darüber, ob in einem Beispiel eine Konzeption zur Erfüllung gekommen sei, kann erst in der dialogischen Überprüfung und im Beispielverstehen gefällt werden (ebd., S. 157). Diese Überprüfung bzw. das Beispielverstehen findet aber nicht im Modus einer Analyse statt, die die jeweilig angeführten Beispiele „auseinanderlegt“ (ebd., S. 164), sondern in Form einer Epoché, die gezielt angesteuert wird. In einer reflexiven Bewegung kann nur darauf verwiesen werden, wie dieses Beispiel zu einem Beispiel wurde, welches Vorverständnis, welcher Erwartungshorizont und welches Vorwissen das Beispiel mitbestimmen (ebd.). Beispielverstehen wird damit zu einer reflexiven „Besinnung“ (ebd.) auf das, was man im Kennen und Benennen eines Beispiels *als Beispiel für etwas* immer schon verstanden hat. Derjenige, der ein Beispiel einbringt, muss darüber Rechenschaft ablegen, warum er eben jenes Konkrete als Beispiel anführt. Es ist ein Prozess, in dem dem Beispielgebenden zugemutet wird, „sich selbst über das zu verständigen, was er schon mitbringt“ (ebd., S. 159).³⁵

35 Hierin spiegelt sich auch die bildungstheoretische Dimension des Beispiels: Darüber, dass man sich im Beispielauslegen zu sich selbst ins Verhältnis setzen muss, können Bildungsprozesse, in denen das Selbstverhältnis verändert wird, angestoßen werden (vgl. auch Buck 1981, S. 205ff.).

Hier zeichnet sich ein Verständnis von Hermeneutik ab, das über den Begriff der Praxis auf Heidegger zurückführt. Beispielverstehen ist für Buck nicht nur eine logische Operation und der Zirkel des Verstehens nicht nur eine formale Struktur. Vielmehr manifestiert sich darin eine „ontologische Struktur des Verstehens“ (Buck 1989, S. 158), eine Form des In-der-Welt-Seins durch das je schon gegebene Verstehen und Zurechtfinden in der Welt. Buck nennt dieses Weltverständnis zwar „naiv“, er wertet es aber gleichsam auf, indem er dem Beispielverstehen und der reflexiven Auslegung den Effekt zuspricht, dass der Verstehende darin ein Verhältnis zu sich selbst aufbaut und sich darin „selbst zu fassen bekommt“ (ebd.).

2.2.2 *Die progressive Funktion des Beispiels: Von der Konkretion zur Konkretion*

Laut Buck hat das Beispiel regressive und progressive Funktion; bisher wurde nur die eine Seite dieser Doppelbestimmung dargelegt: Im Regress auf die Bedingungen, die dazu führen, dass sich ein Beispiel *als* Beispiel anbietet, können wir etwas über die leitenden Konzeptionen erfahren. Diese wiederum verweisen auf weitere Beispiele, wodurch das Beispiel progressiv wirkt. Weitere Beispiele werden ausgehend von einem ersten Beispiel im Modus der Analogie ermittelt, wobei es aber kein festes Analogans gibt (Buck 1981, S. 106). Dies liegt zum einen daran, dass die Beispiele je situativ eingebettet sind und sie eben nicht Fälle einer Regel sind, an Hand derer man festlegen könnte, welches neue Beispiel sich in Analogie zum alten Beispiel oder überhaupt erst zu einem Phänomen setzen ließe. Zum anderen ist der Verzicht auf ein festes Analogans in Bucks Orientierung an Gadammers Fassung der Hermeneutik als eines Anders-Verstehens begründet (ebd., S. 147). Es gibt nicht mehr die hermeneutische Bewegung, die schlussendlich auf ein Allgemeines vorstößt – etwa im Sinne der klassischen Hermeneutik auf einen objektiven Geist oder auf die Vernunft. Für Buck gibt es nur noch die Neu-Auslegung eines Beispiels im Sinne eines Anders-Verstehens. Buck möchte die alte Idee des Zirkels als einer ständigen Vermittlung zwischen Allgemeinem und Konkretem und damit einer approximativen Schließung der hermeneutischen Differenz in eine Gang-Struktur vom Konkreten *zum* Konkreten überführen. Er stellt, für einen ansonsten sehr überzeugten Hermeneuten verwunderlich, fest, dass die „immer noch mit der vermittelnden Instanz des Allgemeinen (des ‚Ganzen‘) operierende Figur des hermeneutischen Zirkels [...] möglicherweise in bestimmter Hinsicht entbehrlich“ ist (ebd., S. 109).

Buck verdeutlicht dies am Beispiel der Bedeutung eines Wortes, die wir je aus dem situativen Kontext heraus erlernt haben und die sich auch immer wieder

im situativen Kontext bewähren muss, ohne aber endgültig festgeschrieben werden zu können (ebd., S. 204f.). Dabei kann der Gang von einem Analogon zu einem anderen neue Bedeutungen des Wortes hervorbringen, diese zeigen ihre Gültigkeit aber stets nur in neuen, konkreten Anwendungskontexten. Diese Kontexte stellen die Bewährungsprobe und gleichzeitig einen Hinweis auf die Nicht-Existenz und Überflüssigkeit eines übergreifenden Analogans dar. Gäbe es ein solches, so könnten Wörter bzw. Bedeutungen von Wörtern konstruktiv-prospektiv auf jedwede Situation projiziert werden, die Praxis der „Identifizierung“, also der Akt in dem wir erst situativ und verstehend ein Wort als Bezeichnung *für etwas* ausmachen (ebd., S. 97), wäre überflüssig. Es verhält sich aber im Bereich der Sprache, in unserem Falle aber auch im Bereich einer qualitativ-empirischen Forschung anders. Was das ‚Allgemeine‘ an der Negativität ist, ist nicht genau festzulegen, aber es können Beispiele für negative Erfahrungen, d.h. Konkretionen der Negativität benannt werden, die auf andere Konkretionen verweisen. Ausgangspunkt ist einzig ein „Ausgangsbeispiel“, das dann aber zu weiteren Beispielen führt: „Dieses Beispiel weist als Beispiel über sich hinaus, es bringt einen auf etwas; *aber es weist nicht auf ein Allgemeines ‚über‘ allen Beispielen, sondern auf ein neues Beispiel!*“ (ebd., 105)³⁶

36 Interessant und offen bleibt an dieser Stelle, wie sich altes und neues Beispiel bzw. Ausgangsbeispiel und weiterführendes Analogon unter den Vorzeichen einer Irritation des fungierenden Allgemeinen verhalten. Geht man davon aus, dass ein fungierendes Allgemeines auf weitere Beispiele verweist, so müsste gefragt werden, ob in diesem Gang nicht auch das Potential von Brüchen und Rückschritten gegeben ist. So z. B., wenn ein bisher als gültig erachtetes fungierendes Allgemeines in der Konfrontation mit einem weiteren Beispiel, auf das es selbst hinführte, hinterfragt oder erschüttert wird. Oder, in umgekehrter Weise, wenn ein Beispiel, das im Gang als nächstliegendes oder weiterführendes ermittelt wurde, sich bei näherer Betrachtung als unbrauchbar im Sinne einer situativen Konkretisierung des fungierenden Allgemeinen erweist. Folgen wir Bucks knappen Ausführungen zur Praxis des Beispielgebens im Gebrauch und Bedeutungswandel von Wörtern (Buck 1981, S. 203ff.), so scheint diese Irritation zuerst nur in einseitiger Richtung möglich: Ein Wort, d. h. das fungierende Allgemeine erweist sich in einer konkreten Situation als nicht gültig, bzw. die konkrete Situation zeigt durch ihr Anders-sein auf, dass das fungierende Allgemeine nicht mehr trägt. Offen bleibt nun die Frage, ob und wie ein fungierendes Allgemeines auf ein Beispiel verweisen kann, von dem es rückwirkend selbst ausgehebelt wird. Da Buck selbst den von ihm erarbeiteten Gang der Erfahrung mit dem hier vorgestellten Gang von Beispiel zu Beispiel als Praxis gleichsetzt, ist ein Blick auf seine Theorie der hermeneutischen Erfahrung hilfreich: Das fungierende Allgemeine speist sich aus Ausgangsbeispielen, also vorgängigen Erfahrungshorizonten, die auf weitere Beispiele verweisen und damit diese Beispiele schon als in gewissem Maße bekannt voraussetzen. Nehmen wir Bucks Äußerung, dass das völlig Neue aber „phänomenologisch widersinnig“ ist (ebd., S. 91), ernst, so gehört zu jeder neuen Erfahrung ein gewisser Grad der Bekanntheit, ohne den sie gar nicht zur Erfahrung werden könnte. Ähnlich verhält es sich mit dem Beispiel, denn anders könnten wir gar nicht auf ein Beispiel kommen. Die Bekanntheit muss hier in doppelter Weise vorhanden sein; einmal die (implizite) Bekanntheit des fungierenden Allgemeinen, zum anderen die Bekanntheit mit dem jeweiligen, neuen Beispiel als Konkretum und Situation.

Bei diesem Ausgangsbeispiel muss nun davon ausgegangen werden, dass es durch Verwendung erlernt ist und dass die intuitive Verwendung von Beispielen „ein erworbenes Vermögen“ darstellt (Lippitz 1984a, S. 15). Diese Fassung weist wieder auf eine lebensweltlich fundierte Form des Verstehens hin: Im Gebrauch von Konzeptionen zeigt sich ein Vorverständnis, das auf bisherigen Erfahrungen aufruft. Wir befinden uns so wieder am Anfangspunkt des Zirkels des Beispielverstehens, allerdings ohne auf ein Allgemeines zurückgegriffen zu haben. Hier könnte nun wieder expliziert werden, wie sich das Vorverständnis des Ausgangsbeispiels konstituiert. In einer phänomenologischen Aus- und Weiterdeutung von Bucks Beispieltheorie, wie Lippitz sie vorschlägt, kann dieser Schritt mittels phänomenologischer Operationen bewältigt werden – eben gerade, um nicht der Versuchung zu erliegen, auf ein begriffliches Allgemeines vorzustoßen. Diese phänomenologischen Operationen werden dann nicht nur als Hilfsmittel einer hermeneutischen Analyse eingesetzt, sondern um die Erfahrung, die hinter den Verfestigungen in Vorwissen und Vorverständnis stecken, besser zur Sprache zu bringen. Die Beispielhermeneutik Bucks wird also angereichert um erfahrungssensible Operationen – hier die der Reduktion und der Variation (Rödel 2017). Lippitz rahmt diese Form der phänomenologischen Aufklärung wie folgt: Dadurch, dass die Konzeptionen, die letztlich für die Arbeit mit Beispielen leitend sind, eingebettet sind in unsere alltäglichen Weltverhältnisse (Lippitz 1984a, S. 17), können sie zum Gegenstand einer phänomenologischen Aufklärung werden. Phänomenologie als eine Bewegung, die über „Sinnstrukturen des Mensch-Welt-Verhältnisses“ (ebd., S. 8) aufklärt und fungierende, d. h. unthematische Sinngestalten zur Sprache bringen will, kann dann über die Arbeit an Beispielen, d. h. auch über den Gang von Beispiel zu Beispiel und die damit einhergehenden vergleichenden und kontrastiven Perspektiven, zu Aussagen über die wirkenden Konzeptionen führen.

2.3 Vorgehen einer phänomenologisch orientierten Beispielstudie

Ohne weiter auf die Probleme eingehen zu wollen, die im Zusammenhang mit Bucks Beispieltheorie als Zugang in der pädagogisch-empirischen Forschung ausgewiesen wurden,³⁷ soll seine Theorie des Beispielgebens und -verstehens der vorliegenden Arbeit als methodischer Rahmen dienen. Dieser Rahmen ermöglicht es zuerst, den im Zuge dieser Arbeit beschriebenen Unterrichtssituationen (Kapitel 4, 6, 8) einen epistemologischen Status zuzuweisen – nämlich den eines Beispiels. Damit ist noch nichts darüber gesagt, ob sie paradigmatischer Art sind, ob sie als

37 Vgl. hierzu Brinkmanns Würdigung und Kritik von Bucks Beispieltheorie als Form der hermeneutischen Rekonstruktion (Brinkmann 2014a).

Fall oder Typus gelten können. Es kommt damit der ersten, entwurfshaften Ausweisung einer beschriebenen Situation als Beispiel *für* negative Erfahrung im Lernen ein ähnlicher Status zu wie dem phänomenologischen ‚Es gibt‘ oder der ‚Seinsgewißheit‘ (Husserl 1992, S. 160) eines bestimmten Gegenstandes. Erst in der Aufdeckung der regressiv und progressiv fungierenden Strukturen des Beispiels gestaltet sich dann die für diese Arbeit eigene Methode im Sinne eines Weges, der beschränkt wird.

Das Ziel des Beispielgebens und Beispiel-Auslegens in dieser Arbeit ist damit ein Zweifaches: Indem Beispiele gegeben werden, wird davon ausgegangen, dass es negative Erfahrung im Lernen gibt und dass sie sich in Lernerfahrungen zeigt. Die Konzeption aber, die hinter der Negativität steht, und die bestimmend an der Auswahl der Beispiele mitgewirkt hat, muss erst noch genauer umrissen werden. In einer phänomenologischen Analyse der negativen Erfahrung im Lernen wird also ermittelt, welche Konzeption am Werk ist bzw. welches Allgemeine hier fungiert. Weiterführend sollen die Arbeit am Ausgangsbeispiel und die eventuellen Konzeptionen, die darin wirken, auf weitere Beispiele verweisen. Dies hat zum einen den Sinn, die Negativität, um die es im Spezifischen geht, genauer zu bestimmen oder erste Vermutung über eine Konzeption der Negativität zu plausibilisieren. Zum anderen soll mit der Hinzunahme weiterer Beispiele die erste Konzeption von Negativität irritiert werden.

Konkret gliedert sich das weitere Vorgehen dieser Arbeit wie folgt: Nach der o.g. Umschau (Kapitel 3) soll mit der Beschreibung eines Beispiels der Blick auf negative Erfahrungen geöffnet werden (Kapitel 4). Bei diesem Beispiel handelt es sich um eine Unterrichtssituation, die in Form einer phänomenologischen Vignette festgehalten ist. Dabei besteht die Besonderheit darin, dass diese Vignette schon das Produkt eines langen Reflexionsprozesses darstellt, in dem unter Beachtung phänomenologischer Einwände zur Versprachlichung von Erfahrungen³⁸ ein Text produziert wurde, der als „Resonanzraum, in dem [...] Lernerfahrungen nachklingen“ (Schratz et al. 2012, S. 34) dienen soll. Damit können zumindest in diesem ersten Teil der Arbeit die methodologischen Probleme einer Verschriftlichung der Erfahrung ausgeklammert werden.³⁹ Das Beispiel in Textform wird als Gegenstand der Erfahrung behandelt, an dem sich dem Leser (in diesem Falle also dem Autor dieser Arbeit) etwas zeigt (Agostini et al. 2017, S. 337-343) oder der eine

38 So lautet zumindest der im Vorwort formulierte Anspruch an die Erstellung von Vignetten: Diese „beabsichtigen, Erfahrungen zur Aussprache ihres eigenen Sinns zu bringen. Das gelingt nur durch sprachliche Interventionen, die einer ständigen Prüfung zu unterwerfen sind“ (Meyer-Drawe 2012a, S. 15). Damit weist die Innsbrucker Vignettenforschung laut Meyer-Drawe eine große Nähe zur Phänomenologie auf (ebd.).

39 Vgl. dazu beispielhaft für einen umfangreichen Diskurs Meyer-Drawe 2003, Meyer-Drawe 2012b; Brinkmann 2015a; Waldenfels 2010, S. 157f.; Schratz et al. 2012, S. 33f. und die Überlegungen in Kapitel 6.4 und 7.3 dieser Arbeit.

bestimmte negative Erfahrung „verkörpert“ (Schratz et al. 2012, S. 34). Von Seiten des Autors wird im Anschluss an das Beispiel also eine Vignettenlektüre eingefügt, in der herausgestellt werden soll, wie sich negative Erfahrung und Negativität hier zeigen (Kapitel 4). Diese Vignettenlektüre dient als Ausgangspunkt für den nächsten Schritt, die phänomenologische Analyse.

Diese gliedert sich in eine Reduktion (Kapitel 5), in der verschiedene lern- und bildungstheoretische Bestimmungen der Negativität aufgerufen werden. Dies geschieht mit der Absicht, sie auf ihre Funktion in der Struktur (Rombach) hin zu befragen. Es soll ermittelt werden, wie Theorien der Negativität erziehungswissenschaftlicher Provenienz Phänomene der Negativität bedingen (phänomenale Ebene), d. h. in diesem Zusammenhang: sichtbar machen. Umgekehrt wird auch danach gefragt, wie die Negativität als Phänomen (phänomenologische Eben) die Erscheinungen der Negativität (in Beispielen negativer Erfahrung) mitbestimmt. Durch diese Explikation von Theorien und das Herausarbeiten von gegenseitigen Verweisungen sollen Spannungsfelder eines Diskurses um Negativität ausgewiesen werden (Kapitel 5). Damit soll es möglich werden, bestimmte Ansichten und ggf. Verdeckungen einzuklammern und so zu einer Haltung der Epoché zu kommen, die einen anderen Blick auf das Beispiel zulässt. Dieser ‚neue‘ oder andere Blick auf das Beispiel wird dann zum Ende der Reduktion in einer erneuten Lektüre der Vignette skizziert.

In einem weiteren Schritt wird das so erarbeitete ‚neue‘ Beispiel dann nochmals analysiert, indem in einer Variation Theorien der negativen Erfahrung auf das Beispiel angewandt werden (Kapitel 6). Die Auswahl dieser Theorien orientiert sich daran, ob sie negative Erfahrungen stärker in den Fokus rücken können als z. B. diejenigen Theorien, die vorher eingeklammert wurden. Dementsprechend sind dies Theorien, die sich mit Erfahrungen der Krise und des Bruches (Otto Friedrich Bollnow, Kapitel 6.2), der Struktur der negativen Erfahrung selbst (Günther Buck, Kapitel 6.3) und leiblichen Dimensionen der Wahrnehmung und der Erfahrung (Käte Meyer-Drawe, Kapitel 6.4) befassen. Die in der Variation jeweils angelegten Perspektiven können dann dahingehend befragt werden, was sie in den Blick kommen lassen, was sie aber ggf. auch wieder verdecken. Schließlich können im Abgleich der unterschiedlichen Perspektiven Dimensionen des Phänomens ‚negative Erfahrung‘ herausgearbeitet werden, in denen ein Denken und Fragen nach der pädagogischen, negativen Erfahrung seine Bahnen nehmen kann (Heidegger 1968, S. 37; siehe auch Kapitel 5). Im Sinne einer Beispieltheorie können diese Dimensionen auch als fungierendes Allgemeines gesehen werden, womit die Dimensionen der negativen Erfahrung als (vorläufiges) Analogans einer analogischen, beispieltheoretischen weiterführenden Explikation des Phänomens ‚Negativität‘ dienen.

Im zweiten Teil dieser Arbeit werden entlang dieser Dimensionen der negativen Erfahrung im schulischen Lernen zwei weitere, videographische Beispiele analysiert, um zu sehen, ob sich die Dimensionen durchhalten oder noch erweitert werden müssen (Kapitel 8, Fazit in Kapitel 9). Dazu wird das Vorhaben in einem zweiten methodologisch-methodischen Abschnitt in aktuellen Diskursen der bildungstheoretisch informierten Bildungsforschung und der qualitativen Videographie verortet. In der Verbindung von hermeneutischen, phänomenologischen und nicht zuletzt Methoden der qualitativen Sozialforschung soll die empirische Arbeit so zum einen erfahrungssensibel gestaltet werden, zum anderen an zeitgenössische Diskurse um die empirische Forschung in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft anschließen (siehe dazu eine Einführung in Kapitel 7).

Die Entwicklung eines eigenen phänomenologisch-hermeneutischen Vorgehens hat dabei den Charakter eines Entwurfs und ist sicherlich auf mehreren Ebenen anfechtbar. Die Entscheidung, trotzdem einen eigenen methodischen Weg zu finden, hat zwei Gründe. Zum einen wird damit die Not gewendet, aus dem Bereich phänomenologischer Forschungen auf kaum eine Studie zurückgreifen zu können, die eine phänomenologische Forschungshaltung mit empirischer Forschung⁴⁰ und einer festgelegten Methode vereint. Dies liegt wohl auch daran, dass sich beide Denkansätze, auf die sich diese Arbeit mit ihrem Lern- und Erfahrungsbegriff stützt (Hermeneutik und Phänomenologie), einer Methodisierung und Systematisierung im engen Sinne verwehren, wie sie sich mittlerweile in empirischen Ansätzen der qualitativen, erziehungswissenschaftlichen Forschung etabliert hat (Reichertz 2014). Zum anderen ist die Wahl eines spezifischen Zugangs darin begründet, dass sich in langer (auch empirischer) Vorarbeit herausgestellt hat, dass gängige Methoden und Denklogiken der rekonstruktiven Sozialforschung die negativen Erfahrungen, die hier im Mittelpunkt stehen, nicht angemessen in den Blick nehmen können. Interpretations- und Analysemethoden wie die Grounded Theory (Strübing 2008), die dokumentarische Methode (Bohnsack 2010a), die

40 An dieser Stelle ist mit dem Begriff ‚empirisch‘ nicht eine generell erfahrungsorientierte Forschung gemeint, sondern ein gesamtes Forschungsparadigma, das sich in den letzten vier Jahrzehnten gegenüber dem Bereich der ‚theoretischen‘ Forschung etabliert hat und sich in der Herausbildung einer Vielzahl von Methoden, gleichzeitig auch in einer Tendenz zur „Rechenhaftigkeit“ (Reichertz 2014, S. 98), also zur Formalisierung von empirischen Ansätzen, bemerkbar macht. Demgegenüber steht ein anderer Begriff der ‚Empirie‘, der in der Phänomenologie Tradition hat und sich auch heute noch in vielen Studien wiederfinden lässt, die sich aus phänomenologischer Perspektive mit Erfahrungen beschäftigen (vgl. z. B. zur Sozialität Stenger 2017; zur Erziehung Stenger und Blaschke-Nacak 2018; zur Natalität Stieve 2017; zum Lernen Meyer-Drawe 1982a, 2011a, 2012b; Lippitz und Rittelmeyer 1990). Diese Studien beziehen sich auf Erfahrung dann meist in explorativer oder exemplarischer Weise, sie haben nicht den Anspruch, aus den Erfahrungen Theorien abzuleiten oder bestehende Theorien zu rekonstruieren.

Objektive Hermeneutik (Wernet 2009) oder interaktionsanalytische und systemtheoretische Ansätze (Kade et al. 2014) scheinen hier nicht sensibel gegenüber den subjektiven Erfahrungen der Lernenden und Lehrenden zu sein und können zudem die Rolle der Theorien, die bei jeder empirischen Betrachtung pädagogischer Wirklichkeit den Blick mitformieren, nicht in zufriedenstellender Weise reflektieren (vgl. dazu auch Brinkmann 2015a, S. 528-534; Rödel 2015b, S. 40-44).

Abschließend ist anzumerken, dass auch eine Kombination phänomenologischer Prämissen bzw. Methodologie mit Bucks Beispieltheorie und den damit einhergehenden hermeneutischen Grundgedanken nicht unproblematisch ist. Die einzelnen Elemente sind nicht ohne grundlagentheoretische Zugeständnisse und Anpassungsleistungen miteinander zu vereinen: Ein Phänomen (im Sinne des Sich-an-ihm selbst-zeigenden) ist keine Konzeption und kein fungierendes Allgemeines, die hermeneutische Sinn-Kontinuität, die uns ein Beispiel als Beispiel für etwas Bestimmtes auswählen lässt, ist nicht gleichzusetzen mit einer lebensweltlichen Phänomenwahrnehmung. Trotzdem werden die Ansätze hier kombiniert, weil sie sich m. E. gegenseitig ergänzen:⁴¹ Eine phänomenologische Beispielanalyse kann sprach- und erfahrungssensibler Vorgehen als eine (rein) hermeneutische Beispiels- oder Textauslegung. Die beispieltheoretische Fassung der Analyseergebnisse als „fungierendes Allgemeines“ (Lippitz 1984a, S. 14) kann einer Forschung, die sich auch methodisch und systematisch zu verorten und zu plausibilisieren hat, einen gewissen Rückhalt geben. Damit darf aber umgekehrt auch kein naiver Objektivierungs- oder Verallgemeinerungswunsch – weder der Methode noch der Ergebnisse – verbunden werden. Beide Zugänge, die phänomenologische Analyse von Erfahrungen und der hermeneutische Gang von Beispiel zu Beispiel sind in ihren Grundlagen keine auf abschließende Objektivität oder Allgemeingültigkeit zielende Vorgehen.⁴² Die Verbindung der beiden Ansätze, wie sie hier in knappster Weise dargestellt wurde und auch die Ableitung von einzelnen methodischen Schritten aus den beiden Ansätzen dient in erster Weise dazu, dem eigenen Denken in dieser Arbeit eine Richtung und einige Ankerpunkte zu geben.

41 Zumindest für Buck gilt, dass sein Werk diese Verbindung schon in sich trägt: Oft ist von Bucks „hermeneutisch-phänomenologischer“ Lern- oder Erfahrungstheorie die Rede (Koch 2014, S. 51; Vollrath 1989, S. IX; Lippitz 1994, S. 3; Schenk 2014, S. 183). Vor allem im Zusammenhang mit Lern- und Erfahrungstheorien scheint eine klare Abgrenzung zwischen Phänomenologie und Hermeneutik generell schwer zu fallen (Meyer-Drawe 2003, S. 511).

42 In der (neueren) Hermeneutik wird die Wendung weg vom Glauben an (reine) Objektivität dadurch deutlich, dass nicht mehr absolutes Verstehen, sondern „Anders-Verstehen“ als Prämisse gesetzt wird (Danner 2006, S. 71). Die Phänomenologie ist seit ihrem Beginn eine Philosophie, die den Subjekt-Objekt-Dualismus überwinden möchte und damit selbstredend schon skeptisch gegenüber dem Objektivitätsgedanken sein muss (Waldenfels 1992, S. 13ff., Waldenfels 2010).



3 Umschau: Begegnungen mit negativer Erfahrung und Negativität

In einer phänomenologischen Umschau sollen in diesem Kapitel negative Erfahrungen und Thematisierungen der negativen Erfahrung (und damit um das Negativitätslernen) kursorisch dargestellt werden. Eine solche Umschau hat die Aufgabe, zu informieren und auszurichten, gleichsam erste Fragen aufzuwerfen, die dann im weiteren Fortgang der Analyse von Bedeutung sein werden. Dabei wird der Begriff der phänomenologischen Umschau in einem weiten Sinne verstanden und die mit der Umschau verbundenen Operationen dem Vorgehen und Ziel dieser Arbeit angepasst.

Nach Husserl setzt die Umschau an den unterschiedlichen Erfahrungsweisen des Phänomens an, seien sie „originär wie nicht-originär“ (Husserl 1992, S. 133), d. h. als Phänomene in der Wahrnehmung gegeben oder nur vermittelt durch Erinnerung, Phantasie, Erzählung oder den Anderen. Die Umschau hat das Ziel, diese unterschiedlichen Facetten des Dings zuerst herauszukehren, ohne schon dezidiert Fragen nach dem Sinn oder dem ‚Wesen‘ der Phänomene zu stellen. Ziel ist, „nicht ihr [der Dinge, S.R.] Sein und Sosein zu erforschen, sondern, was immer als seiend und soseiend galt und uns fortgilt, unter dem Gesichtspunkt zu betrachten, wie es subjektiv gilt“ (ebd., S. 160). Die „subjektive Geltung“ garantiert, dass der zu befragende Gegenstand in einer bestimmten Gewissheit gegeben ist, d. h., dass der Betrachter davon ausgeht und ausgehen kann, dass es das je betrachtete Ding tatsächlich gibt. Was für den Betrachter existiert, ist ihm in einer „Seinsgewißheit“ (ebd.) gegeben. So ist die Umschau auch keine Operation, die in völliger Beliebigkeit Beispiele und Hinsichten aufzählt und assoziiert, sondern eine Nebeneinanderstellung von Ansichten, die sich um den Kern des Dinges oder des zu untersuchenden Phänomens summieren. Husserl macht dies an den unterschiedlichen, sinnlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten und der jeweiligen Gegebenheit des Dings in der Wahrnehmung deutlich:

„[E]s sehen, es tasten, es riechen, es hören usw., und in jedem habe ich Verschiedenes. Im Sehen Gesehenes ist an und für sich ein Anderes als im Tasten Getastetes. Aber trotzdem sage ich: dasselbe Ding – verschiedenen seien selbstverständlich nur die Weisen seiner sinnlichen Darstellungen.“ (ebd.)

Die „Seinsgewißheit“ von einem Ding erlaubt, es in der Umschau von verschiedenen Seiten zu betrachten und, wie Husserl sagt, auch von der Seite, von der ich es „am besten“ sehe“ (Husserl 1992, S. 160), ohne zu fürchten, dass man sich darüber in Subjektivismen verliert. Im Wandel der Perspektiven in der Umschau verändert sich zwar die Sicht auf ein Ding kontinuierlich, neue Einblicke kommen hinzu und andere Hinsichten werden verdeckt, aber die einzelnen Perspektiven werden doch behalten. Sie werden „mit dem von früher fortbehaltenen ‚zusammengenommen‘, und so ‚lerne‘ ich das Ding ‚kennen‘“ (ebd., S. 160). Freilich verhandelt Husserl hier nur beispielhaft die Dingwahrnehmung. Man kann aber die Anmerkungen zur Umschau auch auf Phänomene und – im vorliegenden Fall – auf nicht-gegenständliche Wahrnehmung ausdehnen.

Die Umschau wird von Husserl an anderer Stelle auch als „spielerisch[]“ (Husserl 2012, S. 46) bezeichnet. In dieser Fassung bildet sie den Anfang des Theoretisierens und der theoretischen Betrachtung. Voraussetzung für eine theoretische Auseinandersetzung mit der Welt ist das Einsetzen eines Interesses, des *thaumazein* (andernorts auch als Staunen bezeichnet, Meyer-Drawe 2011b, S. 201f.; Daston 2003, S. 81), das in theoretisch-philosophischen Überlegungen befriedigt wird. Das *thaumazein* wird durch die „spielerische Umschau“ begünstigt, die nur dann stattfinden kann, „wenn die geradezu aktuellen Lebensbedürfnisse befriedigt oder die Berufsstunden abgelaufen sind“ (Husserl 2012, S. 46). Hier findet sich also auch der Gedanke einer Epoché, einer Befreiung aus unmittelbaren Lebenszusammenhängen und -zwängen, was dann die Dinge in der Umschau überhaupt erst erscheinen lässt. Als Beispiel für eine solche Umschau führt Husserl den (antiken) Philosophen an, der die „Mannigfaltigkeit der Nationen, die eigenen und die fremden, jede mit ihrer eigenen Umwelt“ (ebd.) nebeneinanderstellt und betrachtet. Über diese Kontrastierung und mit der Einsicht, dass jeder dieser Nationen die je eigene Welt als die „schlechthin selbstverständliche“ (ebd.) gilt, dass also jede Form der Lebenspraxis den gleichen Geltungsanspruch erhebt wie der griechische Philosoph es für die seine täte, entspringt die Frage nach der Wahrheit. Diese Wahrheitsfrage, die sich nur aufdrängt, weil das je Andere mit seiner eigenen Wahrheit in der Umschau erblickt wurde, ist der Anfang der Philosophie oder eines Denkens, das nach einer neuen Form der „allgültigen“ (ebd.) Wahrheit fragt.

In dieser zweiten Fassung der Umschau findet sich also noch stärker der orientierende und fragenentwickelnde Charakter dieser phänomenologischen Operation. Die Nebeneinanderstellung von ggf. völlig unterschiedlichen und vielleicht auch widerstreitenden Perspektiven leitet die Frage danach ein, was es denn nun mit der je betrachteten Sache auf sich hat. Diese Funktion der Umschau soll hier genutzt werden, dann allerdings nicht mit dem Ziel, die „allgültige Wahrheit“ in

Bezug auf die Negativität zu ermitteln. Vielmehr sollen Frageperspektiven, die für die weitere Untersuchung leitend sein werden, aus der Umschau ermittelt werden.

So stehen in einer ersten Perspektivierung Phänomene und (negative) Erfahrungen gleichwertig neben Theorien und Diskursen der Negativität und die Aufgabe der Umschau wird es sein, dieses Nebeneinander besser aufzuschlüsseln und – sofern Trennbarkeit gegeben ist – diese Phänomene, Erfahrungen, Theorie und Diskurse voneinander zu trennen. Für die vorliegende Arbeit wird also der Grundgedanke von Husserl aufgenommen und in einer weiteren Fassung verwendet. Dabei folgt die Umschau einer Operationalisierung, die Brinkmann im Anschluss an die Arbeiten von Schütz vorgeschlagen hat. Aus Schütz' zahlreichen Untersuchungen zu unterschiedlichsten Phänomenen (Schütz 2016a, siehe auch das Schütz-Archiv an der Humboldt-Universität zu Berlin⁴³) lässt sich herauslesen, dass meist auf die Ausgangsfrage bzw. das Ausgangsinteresse an einem bestimmten Phänomen eine lockere, nicht den Anspruch der Abgeschlossenheit erhebende Umschau folgt. Nicht selten endet die Umschau abrupt und dient nur als Aufhänger für weitere Überlegungen. In der Umschau wird danach gefragt, wo das Phänomen in welchen Zusammenhängen auftaucht. Dabei werden wissenschaftliche, historische und gesellschaftliche Horizonte ebenso berücksichtigt wie alltägliche und lebensweltliche (Brinkmann o.J.). Es kann dann weiterhin nach den Bedingtheiten und Begrenzungen der jeweiligen Perspektiven und Kontexte gefragt werden. Eine Umschau dient generell der „Erweiterung der Perspektive“ (ebd.), ebenso der „Entgrenzung und Relativierung eigener, möglicherweise zu eng gefasster Vorurteile“ (ebd.). In der Umschau soll so schon auf die weiteren Operationen der Reduktion (Einklammerung von Vorurteilen) und der Variation, der spielerischen Umdeutung und dem probeweisen Blickwechsel auf das Phänomen vorbereitet werden. In Verbindung mit der im Eingangskapitel knapp angeführten Diagnose zum empirisch und theoretisch prekären Status negativer Erfahrungen im schulischen Lernen können die Beispiele auch als Unterstreichung der angebrachten Argumente dienen. So zeigt sich auch in der Umschau die Schwierigkeit, negative Erfahrungen ohne Positivierung zu thematisieren, ebenso wird deutlich, dass über negative Erfahrung nur sinnvoll vor dem Hintergrund einer erfahrungsbasierten Aufarbeitung lebensweltlicher Bezüge zu sprechen ist.

Im Folgenden werden schlaglichtartig vier Beispiele angeführt: In einer ersten Perspektivierung wird Kollers Theorie transformatorischer Bildung beleuchtet, in der die Erfahrungen des Scheiterns und der Irritation eine zentrale Rolle einnehmen. In einer zweiten Hinsicht werden Diskurse des Scheiterns, wie sie in

43 Online einzusehen unter <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/allgemeine/egon-schuetz-achiv/verzeichnis-der-unveroeffentlichten-schriften>, aufgerufen am 22.05.2018.

der populären Literatur zur Unternehmensführung und Marketingstrategien relevant sind, diskutiert. In einem dritten Schlaglicht wird auf das griechische Sprichwort *pathein – mathein* rekurriert, um damit dem Zusammenhang von Leiden und Lerne auf die Spur zu gehen und abschließend wird an einem Beispiel aus der Philosophiegeschichte (das leider nur anekdotisch verbürgt ist) das Phänomen des Stolperns in seiner Bedeutung für den – nicht nur – philosophischen Reflexionsprozess dargestellt. Dieses letzte Beispiel, in dem Thales von Milet zu Fall gebracht wird und damit in einen Blickwechsel gezwungen wird, dient dann auch als Überleitung zu einer weiteren Begründung des in dieser Arbeit zum Einsatz kommenden phänomenologischen Vorgehens.

3.1 Transformatorische Bildungstheorie: Positivierung der Negativität

In Kollers transformatorischer Bildungstheorie wird, in Anlehnung an Buck, die zentrale Rolle der negativen Momente und Erfahrungen im Bildungs- und Lernprozess betont. Er bestimmt in seinem Versuch, eine „Neufassung des Bildungsbegriffs“ (Koller 2012b, S. 16) zu formulieren,⁴⁴ den Bildungsprozess als „*Transformation* grundlegender Figuren des *Welt- und Selbstverhältnisses* in Auseinandersetzungen mit *Krisenerfahrungen*“ (Koller 2016, S. 217). Dabei sieht Koller Bildungsprozesse als Erfahrungen, die über eine „doppelte Negativität“ (Koller 2012b, S. 77) vermittelt sind. Doppelt ist diese Negativität – wiederum in Anlehnung an Buck – vor dem Hintergrund einer hermeneutischen Erfahrungstheorie, in der nicht nur ein Gegenstand oder ein Wissensinhalt negiert wird, sondern damit gleichsam der Horizont, vor dem dieser Gegenstand bisher stand bzw. verstanden wurde, in Frage gestellt wird. Aus einer solchen Perspektive ergibt sich laut Koller ein erheblicher Gewinn, der darin besteht, dass den „negativen Instanzen“ bzw. der Negativität“ eine produktive Bedeutung zukommt: „Entscheidend [...] ist dabei, dass Bildung so nicht wie etwa bei Humboldt als harmonische Ergänzung (Humboldt 1967, S. 22), sondern als radikale Infragestellung bisheriger Welt- und Selbstverhältnisse erscheint und somit das Krisenhafte und Riskante an Bildungsprozessen betont wird.“ (Koller 2012b, S. 77f.)

Laut Koller liegt das Novum seiner Konzeptionierung von Bildungsprozessen also gerade in der Entharmonisierung und der Entpositivierung herkömmlicher Perspektiven auf den Prozess der Bildung und der größeren Dignität, die den negativen und krisenhaften Momenten damit eingeräumt wird. Im direkten Verweis auf Humboldt – als *dem* Vertreter klassischer Bildungsideen und damit auch eines idealistischen Harmoniedenkens – wird eine Abgrenzung eingezogen. Gleichsam

44 Vgl. dazu u. a. Koller 2007, Koller 2010, Koller 2012a, Koller 2012b.

ist davon auszugehen, dass der Bruch resp. die negative Erfahrung in Welt- und Selbstverhältnissen für die Herausbildung eben solcher neuer Verhältnisse Voraussetzung ist, stellt doch „auch hier ein Scheitern bzw. eine negative Erfahrung den Anlass für die Entstehung des Neuen dar“ (ebd., S. 125). Die negative Erfahrung, so lässt es sich aus diesem kurzen Abschnitt ablesen, ist hier also von eigentümlicher Produktivität. Blickt man genauer auf die Qualität dieser von Koller angeführten negativen Erfahrungen, so stellt er als spezielle Modi das Scheitern und die Irritation heraus. Das Scheitern als „Desiderat der Moderne“ (John und Langhof 2014)⁴⁵ wird zur unauflösbaren Herausforderung und Bildungsaufgabe, die als Erfahrung zuerst „in ihrer ganzen verstörenden Radikalität, die nach einer Antwort verlangt“ (Koller 2012b, S. 183) bestehen bleibt. Damit wird eine weitere Absage an ein komplettierendes oder zumindest auf Abgeschlossenheit zielendes Bildungsdenken erteilt, ist doch hier Bildung nicht mehr eine produktive Verarbeitung, die im kompetenten Umgang mit dem Scheitern und der Negativität zur Aufhebung und Überwindung führt. Die Herausforderung, vor die ein im Bildungsprozess verfangenes Subjekt gestellt wird, besteht darin, „einerseits Fremdheitserfahrungen, Scheitern und Negativität als unhintergehbare *conditio humana* anzuerkennen, sie aber andererseits dennoch als Herausforderung ernst zu nehmen, die uns nötigt, nach einer Antwort zu suchen, die sich nicht auf deren resignierte Hinnahme beschränkt“ (ebd., S. 183f.). Die Irritation wird graduell vom Scheitern unterschieden und erscheint weniger drastisch. Hier geht es nicht um die Negation von Lebensentwürfen und Selbstbildern, sondern um Fremdheitserfahrungen als paradoxe Irritationen, da sich im Fremden etwas zeigt, dass sich der je herrschenden Wahrnehmungsordnung aber entzieht (ebd., S. 81-85). So wird der Umgang mit der Differenz von Eigenem und Fremden, von Bezug und Entzug zur Bildungsaufgabe, an deren Anfang eine Irritation steht.

Mit der Konzeption einer transformatorischen Bildungstheorie und der darin betonten negativen Erfahrung wird auch die Bildungstheorie als Disziplin vor neue Aufgaben gestellt. Diese ist in einen problematischen Vermittlungsakt zwischen Tradition und zeitgenössischer Herausforderungen der Disziplin verwickelt. So ist Kollers erste Argumentationslinie klar dem Bereich einer ‚klassischen‘ Bildungstheorie zuzuordnen, da sie zwar einem idealistischen Harmoniedenken eine Absage erteilt, trotzdem aber noch von einer Theorie der Bildungsprozesse geprägt ist, die auf Erneuerung, Erweiterung und Fortschritt basiert. Allein die Tatsache, dass es ‚alte‘ Weltverhältnisse gibt, mit denen gebrochen wird, dass dieser Bruch einen Anfangspunkt darstellt, dass auf einen Anfang nötigenfalls ein neuer Prozess folgt, der auch zu Ende gebracht werden kann – all das verweist auf klassisches

45 Siehe dazu auch Kapitel 3.2.

bildungstheoretisches Denken im Sinne einer Wechselwirkung mit Welt (Humboldt 1963, S. 235) oder einer Ent-Entfremdung (Hegel 1986a, S. 347ff.). Die zweite Argumentationslinie, die Erfahrungen der Negativität wie Scheitern und Irritation hervorhebt, ist von moderneren Theorien zur Rolle des Subjekts, v. a. aber von Theorien der Alterität, der Leiblichkeit und der existenziellen Fragwürdigkeit eines vormals als sicher gedachten Selbst geprägt.⁴⁶ Sie steht der ersten Argumentationslinie auf den ersten Blick entgegen; zumindest jedoch wird die positive und produktive Funktion, die der negativen Erfahrung in der Bildungskonstellation ‚Selbst – Welt‘ zugesprochen wird, dort wieder gebrochen. Die Negativität, die eigentlich produktiv ist, ist gleichsam „verstörend“, „radikal“ und unüberwindbar. Trotzdem steht sie als *conditio humana* oder vielmehr als *conditio humana moderna* dem Menschen gegenüber und konfrontiert ihn auf leiblich-lebensweltlicher Ebene, noch vor jeder pädagogischen Theoriebildung, mit den verstörenden Erfahrungen des Scheiterns und der Irritation. Es ergibt sich also aus den Zeit- und Subjektdiagnosen der Postmoderne eine ggf. auch auf der leiblichen und erfahrungstheoretischen Ebene ausgewiesene Problemlage für die Bildungstheorie. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass nicht nur der Ausgang und der positiv zu beschreibende Prozess der Bildung durch die negativen Momente fragmentiert wird, sondern auch dadurch, dass das Subjekt der Bildung z. B. im Scheitern so weit in Frage gestellt wird, dass es nicht mehr ohne Weiteres als Träger von Bildungsprozessen auszumachen ist. Eine transformatorische Bildungstheorie sieht sich so vor das Problem gestellt, dass Prozess und Subjekt der Bildung fragwürdig werden und die Negativität, die die Ursache dafür ist, wieder positiviert oder zumindest „domestiziert“ (Schäfer 2014, siehe auch Kapitel 5.2.1) werden muss, d. h. in ein für die jeweilige Theoriebildung zu bewältigendes Maß zu überführen. Den negativen Erfahrungen im Bildungsprozess wird letztlich doch eine produktive, zumindest eröffnende Funktion zugeschrieben, ohne dass weiter qualitativ differenziert wird, wie genau die Erfahrungen gegeben sein müssen, oder graduell unterschieden wird, um z. B. radikales Scheitern, Depression, Burn-Out oder weitere pathologische Zustände von bildenden negativen Erfahrungen abzugrenzen.⁴⁷ Kurz gesagt: In der Anerkennung von Momenten der Negativität als

46 Koller führt in einer sehr differenzierten Variation der Thematik der Transformation in Bildungsprozessen hier u. a. Bucks hermeneutische Erfahrungstheorie an, Waldenfels' Theorie der Fremdheitserfahrungen, Butlers Subjektivierungs- und Iterationstheorie und Lacans Theorie der Sprachauffassung an. Damit deckt er unterschiedlichste Konzeptionen des Subjekts und der Subjektivität ab und kann so auch aufzeigen, wie die jeweiligen Subjekttheorien eine Theorie transformatorischer Bildung (un-)möglich werden lassen (vgl. Koller 2012b).

47 Vgl. dazu auch Thorsten Fuchs' Beitrag zur Frage der (mangelnden) Normativität einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (Fuchs 2014) und einen Beitrag von Gereon Wulfstange. Darin zeigt sich deutlich, dass mit Kollers Bildungstheorie auch eine Veränderung hin zu patho-

bildsame Momente liegt gleichsam eine Herausforderung für die Bildungstheorie, die – bei Koller – mit einer m. E. vorschnellen Positivierung dieser negativen Momente bestritten wird.

3.2 Fail forward: Scheitern und Lernen in der Welt der Start-Ups

In einem zweiten Schlaglicht soll der Blick auf ein gänzlich anderes Feld gelenkt werden: Betrachtet wird ausschnitthaft der Diskurs um Scheitern und Lernen aus dem Scheitern in modernen ökonomischen Systemen. Dieser schlägt sich hauptsächlich in trivial-betriebswirtschaftlicher Literatur und in Erlebnisberichten von Managern erfolgreicher Firmen nieder. Dabei ist zuerst bemerkenswert, wie eng das Scheitern hier mit dem Lernen verknüpft wird. Als Grund kann v. a. der inflationäre Gebrauch des Lernbegriffs gesehen werden, der aus Perspektive der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft schon vielfach kritisiert wurde (Prange 2005, S. 81ff.; Meyer-Drawe 2003, S. 506f.; Biesta 2008). Organisationen und Institutionen, Firmen und Konzerne, ganze Volkswirtschaften ‚lernen‘. Gleichzeitig können angehende Manager/-innen oder Betriebswirtschaftler/-innen aus Onlineschulungen, Kursen und einem beinahe unendlichen Angebot von Ratgeberliteratur lernen, wie Erfolg im wirtschaftlichen Bereich mit geringer Anstrengung erreicht wird. Und nicht zuletzt wird der Manager oder Betriebsleiter zum Pädagogen, der seine Angestellten ähnlich einer Schulklasse das produktive Arbeiten lehrt: Unter dem Paradigma der Leadership werden schon längst nicht mehr nur klassische Kenntnisse der Betriebsführung vermittelt, sondern in einem Mix aus Trivialpsychologie, (Quasi-)Pädagogik und Motivationsstrategien Qualitäten des modernen Vorgesetzten vereint (Covey 2014).⁴⁸ Dieser führt, ohne dass die Angestellten etwas merken und kann in der Opazität von ‚flachen‘ Hierarchien sogar noch eine Kündigung als Chance und Potential für die freie persönliche Entfaltung des ‚Freigestellten‘ darstellen.⁴⁹ Unternehmensgründung, Unternehmensführung und auch die wirtschaftliche Entwicklung eines Unternehmens werden so nicht selten als allumfassender Lernprozess dargestellt. Dies kann u. a. damit erklärt werden, dass Lernen ein positiv besetzter und ggf. ‚menschlicherer‘ Begriff zu sein scheint als

logischen Zuständen (Schizophrenie) als Bildungsprozess beschrieben werden könnte (Wulfange 2014).

48 Im Zusammenhang mit der steigenden Autonomie von Einzelschulen ist das Konzept der leadership auch auf die Kompetenzen, über die Schulleiter/-innen verfügen sollten, übertragen worden (Harazd und van Ophuysen 2011).

49 Es würde sich lohnen, Parallelen zwischen den Paradigmen moderner „leadership skills“ und dem, was in der schulpädagogischen Literatur unter gutem Unterricht und classroom management (Helmke 2015) firmiert, nachzugehen.

originär wirtschaftliche Formeln wie Steigerung, Expansion, Konkurrenz und damit verbunden auch Konkurs.⁵⁰ Eine Sonderstellung in diesem undifferenzierten Gebrauch des Lernbegriffs nimmt nun das Scheitern resp. das Lernen durch Scheitern ein. An einigen Beispielen sei diese knapp aufgezeigt.

Das ‚populäre‘ Wirtschaftsmagazin *brand eins*⁵¹ hatte sich im November 2014 das Scheitern zum Leitthema genommen. Gleich auf der Titelseite findet sich ein Zitat des IT-Unternehmers Max Levchin:

„Das erste Unternehmen, das ich gegründet habe, ist mit einem großen Knall gescheitert. Das zweite Unternehmen ist ein bisschen weniger schlimm gescheitert, das dritte Unternehmen ist auch anständig gescheitert, aber das war irgendwie okay. Ich habe mich rasch erholt, und das vierte Unternehmen überlebte bereits. Nummer fünf war dann Paypal.“⁵²

Die Biographie des Gründers von Paypal, die sich hier als Folge verschiedener Unternehmensgründungen darstellt, ist vom Scheitern begleitet und legt gleichsam nahe, dass dadurch eine graduelle Annäherung an den Erfolg begünstigt wurde, die in der Gründung eines Unternehmens mit weltweit mehr als 218 Millionen

-
- 50 Auf begrifflich-diskursiver Ebene findet hier also eine pervertierte Form dessen statt, was Benner als Dominanz einer Form der Lebenspraxis über eine andere beschreibt und was es laut seiner These von der Nicht-Hierarchizität der Lebenspraxen untereinander zu vermeiden gilt (Benner 2015a, S. 48-50). Interessanterweise ist es hier aber nicht die Praxis der Arbeit und Wirtschaft, die die Sphäre des pädagogischen Handelns direkt beeinflusst und ihm bereichsfremde Ziele und Normen aufdrängt, sondern ein besonderes Begriffsinstrumentarium, das dem pädagogischen Bereich entlehnt und auf einen anderen Bereich umgewidmet wird. Auf der Ebene der Begriffe und des Diskurses wäre zu untersuchen, ob diese Umwidmung im Bereich der Wirtschaft nicht genau so viel Schaden anrichtet, wie etwa eine wirtschaftlich bestimmte, pädagogisch implementierte Erziehungsnorm. Benner führt dazu aus, dass durch die Unterordnung einer Praxisform unter eine andere „nicht nur die jeweils anderen [dominierten, S.R.] Praxen verkürzt werden, sondern auch diejenige, die für sich den Primat beansprucht, Schaden erleidet“ (ebd., S. 49).
- 51 Das Magazin beschreibt sich selbst als „Kreuzung“ von wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Perspektiven und möchte mit seiner publizistischen Arbeit Bestehendes kritisch hinterfragen. Dabei geht es aber letztlich um die Innovation eines wirtschaftlichen Denkens, in dem neue Sichtweisen eine Wirtschaft voranbringen sollen, „in der in der Kreativität und Wissen die wichtigsten Produktivfaktoren“ liegen (vgl. Editorial/HP: <https://www.brandeins.de/ueber-brand-eins/>, aufgerufen am 22.05.2018).
- 52 Der Online-Bezahldienst wurde 2002 von ebay für 1,5 Milliarden US-Dollar aufgekauft, seit 2015 operiert er wieder losgelöst von ebay als eigenständiges, börsennotiertes Unternehmen. Der Jahresumsatz 2016 betrug 10,84 Mrd. USD, das Unternehmen beschäftigt 16.800 Mitarbeiter und hat 218 Millionen Kunden(konten) (vgl. Firmenhomepage: <https://www.paypal.com/de/webapps/mpp/about> und Annual Report 2016: <https://investor.paypal-corp.com/secfiling.cfm?filingID=1633917-17-27&CIK=1633917>, aufgerufen am 22.05.2018).

Mitgliedskonten gipfelte. Die einzelnen Unternehmen, so stellt sich in der weiteren Lektüre des Themenheftes heraus, müssen scheitern, um daraus etwas zu ‚lernen‘. So heißt es im Editorial: „Scheitern ist die Voraussetzung für künftige Erfolge. Wer es tabuisiert, steht sich beim Bessermachen und Gewinnen selbst im Weg.“ (Lotter 2014, S. 35) Als Credo eines erfolgreichen Bestehens in (konkurrenzhaften) wirtschaftlichen Kontexten wird das Scheitern zur Verantwortlichkeit des Einzelnen. Wer sich nicht selbst im Weg stehen will, muss es thematisieren, analysieren und produktiv wenden, denn nach dem Scheitern folgt hier logischerweise ein „Bessermachen und Gewinnen“ (ebd.). Das Scheitern ist nun nicht mehr das „große moderne Tabu“ (Sennett 1998, S. 159), vielmehr wird die Nicht-Thematisierung und das Ignorieren des Scheiterns tabuisiert. Mit dieser Verschiebung wird – im Sinne einer innovationshungrigen Wettbewerbsgesellschaft – letztlich auch das Aufgeben mit einem Tabu belegt.

In einem Themenheft von *DER SPIEGEL Wissen*, das unter dem Titel *Richtig Scheitern – Wie Niederlagen zum Erfolg führen können* (DER SPIEGEL Wissen 1/2015 2015) steht, zeigt sich ein ähnliches Bild. Dort wird in mehreren Artikeln auf die positive Kraft des Scheiterns hingewiesen. Ein Wirtschaftspsychologe erklärt, wie man eine Kündigung als neue Chance und Befreiung sehen kann, da man erst durch einen solchen Rückschlag erfährt, „wie man wirklich ist“ (ebd., S. 99). Am Beispiel des Silicon Valley wird den deutschen Lesern aufgezeigt, wie eine junge, zeitgemäße US-amerikanische Unternehmenskultur mit dem Scheitern umgeht und wie dies auch deutsche Unternehmer übernehmen sollten. Im Silicon Valley, dem „Mekka der Hightechgründer“, wird aus Fehlschlägen ein „Kult“⁵³ (ebd., S. 56). Nur wer gescheitert ist, hat es wirklich versucht. Dabei wird nicht selten mit erhobenem Zeigefinger argumentiert und die Aufforderung, aus einem „konfliktscheuen“ und „bequemen“ (ebd., S. 18) Leben (das auf Scheiternsvermeidung ausgerichtet ist) oder aus der „Komfortzone“ (ebd.) auszubrechen, wird zum fast schon moralischen Imperativ, den jeder befolgen sollte, der nicht zurückbleiben möchte.⁵⁴ So erklären Extremsportler, Abenteurer, Soziologen und

53 Dieser „Kult“ wird dann in sogen. ‚FuckUp Nights‘ zelebriert, in denen Unternehmer und Start-Up-Gründer von ihren gescheiterten Geschäftsideen berichten und sich gegenseitig zu ihrem Scheitern beglückwünschen. Das Ziel ist laut Veranstalter „die Vision, Scheitern politisch, gesellschaftlich und persönlich zu entstigmatisieren“ (Homepage <http://fuckups.de/>, aufgerufen am 18.05.2018). Wie weit der Kult des Scheiterns gediehen ist, zeigt sich z. B. auch daran, dass die ursprünglich wohl ironische, selbstpersiflierende Idee der ‚FuckUp Nights‘ von großen Traditionsunternehmen übernommen wird. So veranstaltete die *Daimler und Benz Stiftung* im Frühjahr 2015 ein Symposium unter dem Titel *Eine neue Kultur im Umgang mit Scheitern*, auf dem analog zu den Start-Up-Entrepreneuren nun Top-Manager und Großunternehmer von ihren Scheiternserfahrungen und dem sich danach – offenbar ausnahmslos – einstellenden Erfolg sprachen (vgl. Daimler und Benz Stiftung 2015).

54 In seinen Überlegungen zum unternehmerischen Selbst hat Bröckling dies, analog zum inhären-

Psychologen, „warum wir lieber nach Problemen als nach Lösungen suchen“ (ebd.) und wie eine Änderung der Perspektive und die freudige Annahme einer Kultur des Scheiterns unser Leben bereichern.

In einer fast zeitgleich erschienenen Ausgabe des *Philosophie MAGAZIN* (Philosophie MAGAZIN 2015/2 2015) wird die stärkende Kraft der Krise thematisiert. Neben Berichten über Einzelschicksale findet sich darin der ‚Ökonom‘ Nassim Nicholas Taleb, der sich zur produktiven Kraft des Scheiterns und der Krise äußert. Dieser präsentiert das Konzept der „Antifragilität“ (ebd., S. 56, vgl. auch Taleb 2012), in dem er darlegt, dass Sicherheitsstreben ein folgenschwerer Irrtum sein kann und dass es unsere Welt gerade nicht stabiler, sondern fragiler macht. Antifragile Systeme werden gerade durch die Konfrontation mit Unwägbarkeiten gestärkt, sie bauen auf „Abenteuer, Risiko und Ungewissheit“ um zu wachsen und zu gedeihen (Philosophie MAGAZIN 2015/2 2015, S. 56). Auch hier rechtfertigt wieder ein sich langfristig einstellender Erfolg die Argumentation für kurzfristige, existenzielle Gefährdung. So wird Talebs eigene Biographie zum Beweis für die Richtigkeit seiner Theorie:

„Als Hedgefondsmanager wagte er [Taleb, S.R.] sich in den Jahren 2004 bis 2008 hinaus aus dem kleinen, streng umzäunten Vorgärtchen sicherer Investitionen (hedge = Hecke) und setzte täglich sehr viel Geld auf das absolut Unwahrscheinliche. Er rechnete förmlich mit dem schwarzen Schwan, der 2008 in Gestalt des LehmanBrothers-Bankrotts tatsächlich auf der Bildfläche erschien und Taleb auf einen Schlag zu einem reichen Mann machte“ (ebd., S. 58).

Vor allem an diesem letzten Beispiel lässt sich gut aufzeigen, wie Scheitern, Risiko und Lernen zusammengedacht werden und sich in die Logik einer marktwirtschaftlichen Ordnung fügen. Der Freiburger Professor für Wirtschaftspolitik und Ordnungsökonomik Lars Feld erklärt den Zusammenhang: „Die Erfolge dieses Systems beruhen geradezu auf den Lerneffekten, die das Scheitern liefert, auf dem Bemühen, das Scheitern nicht hinzunehmen. Risiko und Chancen versprechen einen Gewinn – und sie bedingen die Möglichkeit des Scheiterns.“ (Lotter 2014, S. 35) Scheitern wird als Motor einer wirtschaftlichen Entwicklung bezeichnet und gleichsam wird die bestehende Wirtschaftsform als Voraussetzung des Scheiterns und als Erzeugerin von Notwendigkeiten des Scheiterns gesetzt. Mit jedem Scheitern wird etwas gelernt bzw. werden Verhaltensweisen, Strategien und Ordnungen

ten moralischen Imperativ des Kant’schen Aufklärungsgedanken, so ausgedrückt: „Entrepreneurship [...] ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unproduktivität.“ (Bröckling 2004, S. 275)

geändert, um zukünftiges Scheitern zu vermeiden. Gleichzeitig ist „dieses System“ aber in seinen Grundzügen ein riskantes: Wo Chancen locken, droht auch Scheitern und somit ist Scheitern gleichsam Grund und Folge einer kapitalistischen Dynamik. Im Umkreis der o. g. Argumentation findet sich oft die Rede von Schumpeters Konzept der „schöpferischer Zerstörung“ (ebd., S. 37), von „Exnovationen“ oder „disruptiven Innovationen“.⁵⁵ Diese (ökonomischen) Modelle erklären alle auf je spezifische Weise, wie Neues durch das Scheitern oder durch den Zusammenbruch von alten Ordnungen und kompletten Wirtschaftssystemen entstehen kann. Das Lernen durch Scheitern funktioniert also nicht nur auf der individuellen Ebene, sondern auch auf der gesamtgesellschaftlichen. Was den Einzelnen betrifft, können so aus „Losern Löser“ (ebd., S. 44) werden, für die gesamte marktwirtschaftlichen Ordnung heißt es: „Wir scheitern uns voran.“ (ebd., S. 35)

Wird Scheitern und das Lernen aus dem Scheitern so in der Logik einer modernen Wettbewerbsgesellschaft gedacht, in der jeder zu einem Unternehmer seiner selbst wird,⁵⁶ ergeben sich daraus erhöhte Ansprüche an das Subjekt: „Mit dem heute verbreiteten Anspruch der Menschen an sich und andere, ihr Leben möglichst in eigene Regie zu nehmen, erhöht sich der Druck, auch für das eigene Scheitern geradestehen.“ (Doehlemann 1996, S. 44, zit. n. Rieger-Ladich 2012, S. 617) Wenn externe Faktoren als Zuschreibungsort der Scheiternsverantwortung nicht mehr in Frage kommen, bleibt nur noch das Selbst als Verantwortungsträger. Für dieses Selbst wird das Scheitern zur individuellen Lernaufgabe, die es annehmen muss, um in der konkurrenzhaften Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung bestehen zu können. Mit der Erfahrung des Scheiterns ist so nicht nur eine Selbstzuschreibung verbunden, sondern auch ein gewisser Fatalismus (Junge 2014, S. 18).

55 Das Konzept der „schöpferischen Zerstörung“ geht auf den Ökonomen Schumpeter zurück (Schumpeter 1997, S. 100f.). Verkürzt dargestellt handelt es sich dabei um die zu beobachtende Tatsache, „dass mit der Einführung von Neuem immer alte Strukturen, Produkte, Prozesse etc. abgelöst und überholt und in diesem Sinne auch ‚zerstört‘ werden“ (Perl 2007, S. 19). Das Konzept der Exnovation stammt aus der (ökonomischen) Nachhaltigkeitsforschung und bezeichnet ein „gezieltes und aktives Bemühen“ (Fichter 2010, S. 181), bestehende Technologien und Lösungsschemata aus der Welt zu schaffen. Dabei wird davon ausgegangen, dass im Laufe der Zeit und im Wandel von gesellschaftlichen Bedingungen und der Zunahme neuer Erkenntnis bestehende Technologien ihre Lösungskraft verlieren, dass ihr Verbleib in der Welt aber das Entstehen neuer Technologien verhindert. Also müssen sie gezielt beseitigt werden, um Neuem Platz zu machen (ebd., S. 181ff.). Bei „disruptiven Innovationen“ handelt es sich um eine nicht bereichsspezifische Form der Produktplatzierung, die auf Nischen oder von der etablierten Konkurrenz übersehene Marktsegmente zielt. Die erste Phase der Platzierung ist von hohem Risiko und häufigem Scheitern geprägt. Oft können die „disruptiven“ Unternehmen aber so auch weitere Marktanteile erobern und gewinnen an Finanzkraft, was letztlich auch die etablierten Konkurrenten zwingt, sich konkurrierend zu neuen Produktsegmenten oder Preisordnungen zu verhalten (Christensen et al. 2015, S. 44f.).

56 Vgl. dazu Bröckling 2007, zu einer Soziologie des Scheiterns und der Rolle des Subjekts unter der „*conditio humana*“ des Scheiterns John und Langhof 2014 und Junge und Lechner 2004.

Wer heute zu den Verlierern gehört, kann zumindest vom Versprechen zehren, dass er morgen zu den Gewinnern gehören könnte.⁵⁷

In dieser Perspektivierung werden also meist erfolgreiche Manager, Start-Up-Gründer und Wirtschaftssysteme mit erfolglosen verglichen und der Erfolg bzw. Misserfolg wird wiederum auf ein aus dem Scheitern erfolgtes (oder eben auch nicht erfolgtes) Lernen zurückgeführt. Der Lernbegriff, den man aus diesen Diskursen ableiten könnte, ist dann einer des Durchhaltens, des Aushaltens der z. T. extrem frustrierenden und auch finanziell-existenziell gefährdenden Spielregeln eines entfesselten und neoliberal etablierten Kapitalismus. Fritz Oser und Thierry Volery z. B. sprechen hier von einem „sense of failure“ (Oser und Volery 2012), der zu den Basiskompetenzen moderner Entrepreneurship gehöre, der erlernt werden müsse und der schon auf den richtigen Umgang mit dem Scheitern, so es denn eintritt, im Vorhinein einübend vorbereite. Hier zeigen sich ähnliche Argumentationen wie in der Resilienzforschung (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse 2015), einem Zweig der Psychologie und Schulpädagogik, in den die ökonomische Sicht auf das Scheitern und das Lernen aus dem Scheitern auf kuriose Weise zurückgewirkt hat.⁵⁸

3.3 Pathein – Mathein: Das Problem des Nach-Denkens

Das Sprichwort *pathein – mathein* (Leiden führt zu Lernen) hat eine wechselhafte Geschichte hinter sich, wie Meyer-Drawe (2013) im Anschluss an die Untersuchungen von Heinrich Dörrie (1965) zu den verschiedenen Bedeutungen des Wortpaares zeigt. In seiner ursprünglichen Verwendung geht das Wortspiel auf einen Reim zurück und die Bedeutung bzw. die Gültigkeit des Sprichwortes speist sich auch aus diesem Gleichklang. In der griechischen Dichtung und der vorsokratischen Philosophie ging man davon aus, dass sich im Klang eines Wortes das Wesen der damit bezeichneten Sache vollständig ausdrückte (ebd., S. 307). Etymologie hieß dann nicht, den Wörtern auf den Grund zu gehen und nach Herkunft und Stammbäumen zu fragen, sondern von den Wörtern ausgehend die Natur der Dinge zu erforschen. Damit einher geht auch die Vorstellung, dass Assonanzen auf eine Wesensverwandtschaft hinweisen. *Pathein* und *mathein* gehören also schon vor allen Überlegungen zur Struktur des Erkenntnis- oder Lernprozesses zueinander. Diese Verwandtschaft konnte in beide Richtungen gedacht werden, so dass sich Bedeutung und Wortklang gegenseitig anpassten: „Die beiden Wörter

57 Auf zynische Weise wird dies am Zitat zu Talebs Börsenspekulation deutlich. Der Crash von *LehmanBrothers* im Jahr 2008 bedeutete für zahllose Unternehmen und Privatpersonen den völligen finanziellen und persönlichen Ruin.

58 Siehe dazu kritisch Rödel 2017, S. 134f.

haben geradezu eine Ehe geführt; die Bedeutung beider ist stark von der beständigen Beziehung aufeinander geformt, da man, wenn man das eine sprach, gern das andere mitdachte.“ (ebd., S. 311) Vor diesem Hintergrund lohnt es, auf literarische und lyrische Verwendungskontexte des Wortpaares zu blicken und zu ermitteln, wie die Verbindung von Lernen und Leiden beschrieben werden.

Zumeist wird die Redewendung *pathein – mathein* mit Bezug auf Aischylos' *Agamemnon* zitiert. Dieser tragische Held opfert auf den Rat eines Sehers hin seine Tochter Iphigenie, um in den Feldzug gegen Troja aufbrechen zu können. Dies wird ihm später zum Verhängnis; seine Frau, die ihm die Opferung der Tochter nicht verzeihen hat, erdolcht ihn nach seiner Rückkehr aus dem Krieg. Bei Aischylos heißt es über Zeus, der das Schicksal des Agamemnon lenkt und somit auch seine Strafe bestimmt:

„Ihn, der uns zum Denken lenkt
Und auf Leideswegen uns
Lernen läßt zu seiner Zeit.
Dann scheucht, wach im Herzen, fort den Schlaf,
Kummer leideingedenk, und es keimt wider Willen weiser Sinn.
Wohl heißt streng und schonungslos der ew'gen hochgethronten Götter
Gunst!“⁵⁹ (Aischylos 1968, S. 162, Z. 175ff.)

Das „Lernen auf Leideswegen“ ist im griechischen Original das *pathein – mathein* (bzw. an dieser Stelle *pathei – mathos*, Aischylos 1968, Z. 164ff.⁶⁰), das in der Folge zur sprichwörtlichen Wendung wird. Die Strafe, die die Götter ihm durch seine Gattin zukommen lassen, ist hier eine schmerzhafteste Erinnerung an richtiges und besonnenes, d. h. in diesem Falle selbstloses und nicht auf eigenen Vorteil gerichtetes Handeln. Spät kommt Agamemnon so zu „weisem Sinn“ und auch dies nur „wider Willen“ – durch seine Frau.⁶¹ Das Leiden ist hier ein gerechtes, durch

59 In einer anderen Übersetzung heißt es: „Zeus führt uns der Weisheit Pfad: / Leid ist Lehre, / Ewig steht dies Wort. / Statt schmerzvergessenden Schlafes / Rieselt die Qual zum Herzen / Und widerstrebend / Werden wir klug; / Gewaltsam führen die Götter die Ruder, / Verleihen die Weisheit.“ (Aischylos 1979, S. 89) Dabei ist auffällig, dass die letzten beiden Zeilen deutliche Bedeutungsunterschiede aufweisen: Einmal gilt es nur, die Götter trotz ihrer Strenge und Schonungslosigkeit zu achten und zu loben, in der zweiten Übersetzung wird die göttliche Gewalt mit dem Erlangen von Weisheit zusammengeführt. Hier wird umso deutlicher, dass Lernen ein schmerzhafter Prozess sein kann und dass Lernen aufs Engste mit dem Leben bzw. dem göttlich bestimmten Schicksal verbunden ist.

60 Leider stimmt die Zeilennummerierung in der Übersetzung Droysens nicht mit dem griechischen Originaltext überein.

61 Die griechische Wendung für „widerwillig“ oder „widerstrebend“ lautet *par akontas* (vgl. Aischylos griechisch, Eintrag *akon* in Liddell et al. 1996, S. 49f.). Das Wort *akonti* (auch: *ae-konti*, vgl. Gemoll 1988, S. 12) bedeutet unger, unfreiwillig. *Akontion* bezeichnet gleichzeitig

die Götter beigefügtes Leid, das Agamemnon Einsicht in die Allmächtigkeit des göttlichen Rechts (*dike*) geben soll. Das Lernen durch Leid ist dabei anderem Lernen überlegen, da es „in den Raum des Herzens“ (Dörrie 1956, S. 325) eindringt und nicht nur an der Oberfläche, d. h. nicht nur im Bereich des Rationalen, ansetzt. Für die Griechen war ein Mann, der wie Agamemnon unbesonnen handelte, nicht durch rationale Überzeugung zu belehren, da ja gerade sein Handeln auf den Mangel an *sophrosyne*, an Besonnenheit, die hauptsächlich rational begründet war, hindeutet. Das Lernen durch Leiden ist gegenüber einem rationalen Lernen dann „*kyrion* (mächtig, berechtigt), gültig und mithin allen anderen Belehrungen überlegen“ (ebd.).

Interessant ist hier der Zusammenhang zwischen der Belehrung durch Leid und dem besonnenen Handeln, der sich auch am Mythos von Prometheus und seinem Bruder Epimetheus zeigt, die die Lebewesen der Erde erschaffen.⁶² Prometheus formt aus Ton Menschen und Tiere, Epimetheus stattet diese mit Eigenschaften aus. Er ist aber leider „doch nicht ganz weise“ (Platon 1957a, 321b, S. 62) und verwendet alle Kräfte und Eigenschaften auf die Tiere, so dass er, beim Menschen angekommen, nichts mehr zu verteilen hat (ebd., 321c, S. 62). Sein Bruder Prometheus versucht den Mangel auszugleichen, indem er den Menschen u. a. das Feuer schenkt, das er aus dem Olymp gestohlen hat. Da er weiß, dass er sich damit den Zorn der Götter aufgeladen hat und da er seinem Bruder nach der misslungenen Schöpfungsepisode nicht mehr vollständig vertraut, warnt Prometheus Epimetheus eindringlich, keine Geschenke von Zeus anzunehmen. Und tatsächlich sendet Zeus eine wunderschöne Frau als Geschenk zu den Menschen, die neben vielen guten Eigenschaften auch mit „Lug und betörender Schalkheit“ (Hesiod 1806, 78, S. 9) ausgerüstet ist, sowie mit der wohlbekanntem Büchse der Pandora, in der alles Leid der Welt verborgen liegt. Epimetheus nimmt sie, von ihrer Schönheit bezaubert, bei sich auf. Er denkt nicht mehr an Prometheus' Warnung, „nie ein Geschenk doch anzunehmen von Zeus“ (ebd., 86-88, S. 9). Pandora öffnet ihre Büchse, das Leid entweicht und erst dann erkennt Epimetheus das Unheil, das er über die Menschen gebracht hat.

Schon im Namen der beiden Brüder spiegelt sich wider, wie das Verhältnis von Lernen und Reflexion hier gedacht wird. Epimetheus ist der Nach-Bedachte,

einen Wurfspieß (Liddell et al. 1996, S. 50, was das passiv-pathische Moment nochmals unterstreicht: die Einsicht, die sich im Lernen aus Leiden einstellt, kann mit einer überraschenden Wunde, die durch einen Wurfspieß (*par akontas*) beigefügt wird, verglichen werden.

62 Die Sage von Epimetheus und Prometheus ist im platonischen Dialog Protagoras, aber auch bei Hesiod überliefert. Bei Platon findet sich nur der erste Teil des Mythos, die Schöpfungsgeschichte, bei Hesiod (1806) und auch in anderen Nacherzählungen und Überlieferungen (Schwab 1975, S. 9-13) der zweite Teil. Je nach Darstellung erscheint Prometheus als listiger Betrüger (Hesiod) oder als großer Gönner der Menschheit (Aischylos 2005).

der Nach-Sinnende (Rose 1992 S. 53, S. 341); er kann sein Handeln erst im Nachhinein bedenken. Zweimal zeigt sich diese schlechte Eigenschaft und in beiden Fällen erkennt er im Nachhinein die missliche Lage, in die ihn sein unüberlegtes Handeln gebracht hat, er ist „ratlos“ und in Bezug auf das Geschenk der Pandora „erkennt [er] im Besitze das Unheil“ (Hesiod 1806, 89, S. 9). Indirekt trägt er zu den Qualen des später an den Kaukasus gefesselten Prometheus bei und auf Grund seiner Unbedachtheit sind die Menschen, die bis dahin „fern den Leiden entrückt und fern mühseliger Arbeit“ (ebd.) lebten, nun durch Krankheit, Schmerz, Leid und Bosheit geplagt. Im Unterschied zu seinem Bruder Prometheus, dem Vor-Bedenkenden, plant Epimetheus sein Handeln nicht in Besonnenheit. Er muss im Nachhinein schmerzhaft erfahren, welche Konsequenzen er hervorruft. Damit ist das Lernen, das hier im Vordergrund steht, ein reflexives. Nur im Nach-Denken und Nach-Sinnen kann Epimetheus die Lehre aus seinem Handeln ziehen.

Das Leid ist hier ein selbst verschuldetes, das nicht ohne Grund von außen eintritt, sondern klar mit einem unklugen, unbedachten Handeln in Verbindung zu bringen ist. Das Pathos tritt in seiner ursprünglichen Bedeutung auf (Dörrie 1956, S. 313) und hat noch nichts vom Widerfahrnis, das einem überraschend zustößt und lieblich affiziert. Die *dike*, die Gerechtigkeit, ereilt denjenigen, der falsch gehandelt hat und mit ihr erlangt der Bestrafte auch das Wissen um die Zusammenhänge seiner Bestrafung und die jeweils gültige Gerechtigkeit. Dabei erstreckt sich die Bestrafung nicht mehr nur auf den Körper, auf Leid und Mühen, sondern berührt auch den Bereich des Rationalen. Dies kann als das Ziehen eines Schlusses aus einem Erlebnis geschehen oder als Einsicht in und Anerkennen von (göttlichen) Regeln (ebd., S. 318). Wer gegen diese verstößt, befindet sich im Bereich der *ybris* und ist als ein *ybristai*, ein von den göttlichen Regeln Abgekommener und von der rationalen Überlegung Verlassener, der wieder in den Bereich der *sophrosyne* zurückzuführen ist (ebd., S. 326). Für die Unterscheidung zwischen dem ‚Lernen im Voraus‘ und dem epimethischen Lernen bedeutet dies: *Prometheia* als Summe der Erfahrungen, die rechtzeitig gewonnen wurden, leitet das Handeln in Besonnenheit. Wer also im Vorhinein lernt, umgeht die Fehler. Damit sind Anstrengungen verbunden, denn der umsichtigere, klügere Weg ist nicht immer der einfachere. Was aber der Klügere an Anstrengung (*ponos*) im Vorhinein auf sich nimmt, bezahlt der Dümmerer, der nicht über die *prometheia* verfügt, als *pathos* im Nachhinein. Das ‚richtige‘ Lernen befreit also von der Notwendigkeit, Leid und Schmerz zu erfahren (ebd., S. 320). Damit ist das rationale Element des Handelns und des Lernens in den Vordergrund gestellt und zugleich ein Determinismus, der dem Menschen unausweichbares Leid im Leben vorschreibt, ausgeschlossen. Die Hoffnung auf die Möglichkeit der *prometheia* macht optimistisch. Gleichsam wird das Lernen des Epimetheus den Griechen als Ganzes verdächtig und das Lernen durch Leiden wird zu einer Lernform minderer Güte. Wer erst im

Nachhinein lernt, verfügt offensichtlich nicht über vorgängiges Wissen und wird damit auch zum sprichwörtlichen Dummen, weil er unbedacht handelt. Davon, dass diese Form des Lernens kein hohes Ansehen genießt, zeugt ein Sprichwort bei Pindar: Die Tochter des Epimetheus⁶³ sei die Beschönigung oder die Ausrede (Pindar 2011, 35ff., S. 171). Der epimethisch Lernende muss sich vor seinem Umfeld für sein unbesonnenes Handeln rechtfertigen, er beschönigt und findet Ausreden. Im platonischen Dialog *Symposion* wird das Lernen aus Leiden sogar mit dem kindlichen Lernen verglichen, das eines Erwachsenen nicht würdig ist.⁶⁴

Im weiteren Verlauf der Begriffsgeschichte zeichnet sich dann eine gravierende Bedeutungsänderung ab. Das Leiden im Lernen ist nun nicht mehr die selbstverschuldete Strafe, sondern ein von außen auf uns eintreffendes Pathos, das so drastisch ist, dass es die Seele von Grund auf verändert. Damit schließt die neue Bedeutung des *pathein* einerseits an die Tradition an, wenn davon ausgegangen wird, dass eine Umwendung der Seele nur dann notwendig ist, wenn die Verstandeskkräfte gelähmt sind (wenn also der Mensch in *ybris* verfallen ist). Andererseits wird das Moment des Pathos aber noch weiter gestärkt, da nun Bereiche der Seele (und damit des menschlichen Selbstverständnisses) aufgezeigt sind, die allein über die Erfahrung des Schmerzes zugänglich sind. Im Gegensatz zu einem klassischen Verständnis von *mathein* und *mathesis*⁶⁵ wird sogar deutlich, dass das *pathos* dem geordneten, rationalen und auf Besonnenheit zielenden Lernen wenig zuträglich ist. Dörrie fasst dies so zusammen:

„[D]er Einwand, daß die *pathemata* der Seele kein eigentliches Lernen begründen, schlug durch, da gerade zu jener Zeit *mathein* sich endgültig auf den rationalen Aspekt des Lernens verengte. [...] Wohl können *pathemata* etwas sehr Wesentliches bewirken, – aber das hat mit dem *logos* nichts zu tun und darf darum nicht *mathein* genannt werden“ (Dörrie 1956, S. 332).⁶⁶

63 In verschiedenen Übersetzungen von Pindars fünfter pythischer Ode wird Epimetheus als der „Zuspätdenker“ (Pindar 2011, S. 171), der „Rückwärtsschauende“ (Hölderlin 1992, S. 228) oder der „Spätweise“ (Pindar 1779, S. 179) beschrieben.

64 Dort lobt Alkibiades gegen Ende des Trinkgelages den Sokrates, tadelt ihn aber gleichsam, dass er ihn auf dem Weg zur Einsicht leiden ließ. Er rät seinem Freund Agathon für spätere Gespräche mit Sokrates, „damit du dich nicht von ihm [Sokrates] hintergehn lassest, sondern durch unsern Schaden klug gemacht dich hütest, und nicht erst nach dem Sprichwort wie ein Kind durch Schaden klug werdest“ (Platon 1957b, 222b, S. 179). Interessant ist hier, dass Alkibiades dem Agathon rät, nicht selbst auf Sokrates hereinzufallen, sondern aus dem, was ihm Alkibiades berichtet, zu lernen. Die Frage, ob man aus den Erfahrungen anderer lernen könne, spielt in einer Theorie der negativen (Lern-)Erfahrung eine streitbare Rolle.

65 *Mathesis* dann als geregelte Erkenntnis oder auch als Aufstieg vom Konkreten zum Allgemeinen (vgl. dazu Buck 1989, S. 34).

66 „zu jener Zeit“: Dies bezeichnet den Übergang von der Vorsokratik zur Sokratik und ist hier v. a.

Indem das Pathos die Seele direkt rührt, ist es „vernunftwidrig“ (ebd., S. 333) geworden, und ein Lernen, das durch ein Erlebnis des Leidens zu einer „schlagartigen“ (ebd.) Veränderung führt, ist im Sinne des vorherigen, pathischen Lernens kein vorwiegend logisch begründetes *sophronein* mehr.

An dieser Stelle setzt auch eine zeitgenössische Problematisierung der Verbindung *pathein – mathein* an (Meyer-Drawe 2013). Der Pathos, der Schmerz oder das Leiden hängen hier eng mit dem Lernen zusammen. Dabei ist der Pathos-Begriff, ganz im Sinne des letzten o. g. Bedeutungswandels, ein von Leiblichkeit und Ereignishaftigkeit geprägter. So muss sich das Lernen durch Pathos als erfahrungshafte, synästhetische Erleben laut Meyer-Drawe auch zuerst gegen einen rationalen, auf Erkenntnis gerichteten Lernbegriff behaupten. Indem das Pathos als leibliches Moment mit dem Erkennen zusammengebracht wird, wird damit auch der oft bezeugte abendländische Dual von Geist und Körper, von aktivem Intellekt und passiv-rezeptiver Sinnlichkeit in Frage gestellt. Dabei fordert das Leid im Lernen nicht nur eine moderne Erkenntnislogik heraus, sondern das erkennende Subjekt selbst. Das Leid im Lernen ist für Meyer-Drawe v. a. ein „Abschiedsschmerz“ (ebd., S. 71), bzw. die schmerzhaft „Geburt“ (ebd., S. 70) des neuen Wissens und des Anders-Wissens, die durch „Erschütterungen, Befremden und Verwirrung verbunden“ (ebd.) begleitet ist. Es ist das Leiden ausgelöst durch die Aufgabe liebgeordneter Annahmen und Vorverständnisse, Weltdeutungen und Selbstverständnisse. Die Kränkung darüber, dass wir nicht wissend über uns selbst und die Welt verfügen, wiegt v. a. für ein neuzeitliches Subjekt, das sich als autonom und in der Verfügung über das eigene Erkennen betrachtet, schwer (ebd., S. 68).

Meyer-Drawe diagnostiziert daher dem pathischen Moment im Lernen einen prekären Status. In einer auf Leistung und Selbstoptimierung zielenden Gesellschaft, die einer „poietische[n] Selbst-, Welt- und Fremddeutung“ (ebd., S. 69) anhängt, passen die passiven und mit Entzug und Nicht-Verfügbarkeit behafteten Elemente menschlichen Lernens nicht ins Bild. Sie machen sich als unangenehme Erinnerung an die Leiblichkeit und mangelnde Selbstverfügung des Subjektes bemerkbar. Insofern könnte man sagen, dass dem Leiden auch hier ein moralisches Element zukommt. Allerdings ist dies keines, das für eine Umkehr der Seele sorgen soll, sondern eines, das es aus Allmachtsphantasien auf den Boden zurückbringt. Damit ist die Rezeption des Sprichwortes *pathein – mathein* bei Meyer-Drawe nicht allzu weit von der ursprünglichen Funktion des Leids im Lernen entfernt: die *ybristai* wieder daran zu erinnern, dass sie sterblich und damit fehlbar und fragil sind.

durch die Prägung eines „neuen“ Pathosbegriffs durch Gorgias von Leontinoi gekennzeichnet, der mit seiner Affektenlehre (zuerst für den Bereich des Musisch-Ästhetischen) einen erweiterten, vorlogischen Begriff des Leidens begründete (Dörrie 1956).

3.4 Stolpern als negative Erfahrung: Scham und der Beginn der Theorie

Das letzte Schlaglicht in der Umschau soll von einer knappen Anekdote eröffnet werden:

„Ich bin sehr wohl mit dem milesischen Mädchen zufrieden, welches, da es sahe, daß sich der Weltweise Thales beständig mit Betrachtung des Himmelsgewölbes beschäftigte, und die Augen in der Höhe hatte, ihm etwas in den Weg legte, damit er darüber fiel, um ihn zu erinnern, es sey alsdann erst Zeit, seine Gedanken mit denen in den Wolken befindlichen Dingen zu beschäftigen, wenn er die vor seinen Füßen liegenden in Acht genommen hätte. Gewiß, sie gab ihm einen guten Rath, daß er eher sich selbst, als den Himmel betrachten sollte.“ (Montaigne 1992, Essais II, 12, S. 239)

Das Stolpern, das dem griechischen Philosophen Thales in Montaignes Nacherzählung untergeschoben wird,⁶⁷ soll hier ein Beispiel für eine negative Erfahrung dienen. Dies mag zuerst abwegig scheinen, ist doch das Stolpern nicht ohne Weiteres mit dem Lernen verbunden, oder zumindest nicht mit dem Lernen als Erkenntnisgewinn im weitesten Sinne. Als physisch-körperliche Irritation eines aus dem Gleichgewicht gekommenen Gehenden handelt es sich beim Stolpern vielmehr um eine leibliche, verleblichte Reaktion auf Unebenheiten und ‚Stolpersteine‘ jeder Art. In den gewohnten Bewegungsablauf des Gehens drängt sich etwas Fremdes, bis dahin nicht Bemerktes und hindert am reibungslosen Ablauf eines Körperschemas – z. B. dem schlendernden Gang beim betont legeren Nachmittagsspaziergang oder dem geschäftigen und beschleunigten Gang über Universitätsflure. Plötzlich stimmt etwas nicht mehr, wir stoßen an, ecken an, vielleicht sogar schmerzhaft und vollführen darauf eine sonst ungewohnte Bewegung, eine Ausgleichsleistung, in der unser Körper versucht aufzufangen, was wir noch nicht einmal bemerkt haben.

67 Wie Blumenberg in seiner umfassenden Zusammenschau darlegt, wird die Anekdote je nach Epoche unterschiedlich erzählt. In einer weit verbreiteten Version von Platon wird der Philosoph nicht durch ein Mädchen gezielt zu Fall gebracht, sondern stürzt aufgrund seiner Unachtsamkeit in einen Brunnen (Platon 1957c, Thaeitetos, 174a-b). Trotzdem taucht bei Platon auch das junge Mädchen auf, sie verspottet Thales und merkt an, „daß er, was im Himmel wäre, wohl strebte zu erfahren, was aber vor ihm läge und zu seinen Füßen, ihm unbekannt bliebe“ (ebd., 174a, S. 140). Damit benennt Sokrates eine grundlegende Kritik an einer philosophischen Weltbetrachtung.

Stolpern irritiert, und es irritiert, bevor wir wissen was passiert ist. Bevor wir ‚bewusst‘ irritiert sind, trifft es uns auf einer körperlich-leiblichen Ebene. Die Unterbrechung im Gewohnten lässt einen Riss klaffen, in dem uns erst nach und nach dreierlei bewusst wird: Wir bemerken, dass wir überhaupt eine Tätigkeit ausgeführt haben, wir bemerken erst im Stolpern, dass wir gegangen sind – eine Tätigkeit, die man gerne vergisst oder zumindest nicht bewusst wahrnimmt, etwa wenn ich gehe und gleichzeitig mit einem Kollegen spreche. Zweitens wird uns, sozusagen in der Feinbetrachtung der Tätigkeit, bewusst, welche spezifische Bewegung durch den Stolperstein oder das Stolpern gehemmt wurde. Dies bemerken wir zumeist nur durch die Ausgleichsleistung. Wenn ich beim Treppab Gehen stolpere, weil ich eine Stufe verpasst habe, wird mir bewusst, wie präzise ich den Fuß jeweils auf die Kante der Stufen gesetzt habe, wie fein das Zusammenspiel des Abdrückens von der Stufenkante mit dem Abfedern des kleinen Sprungs, den ich bei jeder Stufe vollziehe, synchronisiert sein muss. Und drittens schließlich können wir im Nachhinein fragen, worüber wir gestolpert sind. War es eine Treppenstufe mit ungewohnter Höhe oder die unebenen Berliner Bürgersteigplatten? Entsprechend der Ursache kann das einsetzen, was man im weitesten Sinne ‚Reflexion‘ nennen könnte, und damit auch die Frage, wie in Zukunft ein Stolpern vermieden werden kann.

Das Stolpern als Irritation, das unseren Blick auf Gründe, Hergang und Gewohnheiten in (gestörten) Bewegungsabläufen lenkt, weist also eine gewisse Nähe zum Begriff der Irritation auf, wie er im Kontext von Theorien des Negativitätenslernens verwendet wird (vgl. z. B. Benner 2005a; Dewey 2008; Rödel 2015b). Dabei muss das Stolpern nicht unmittelbar zu einem Horizontwandel oder zu einer Verfeinerung der Erfahrungsweisen und damit einer Beeinflussung zukünftiger Erfahrung (Dewey 2008, S. 108) führen. Die unliebsame Bewegungseruption kann aber helfen, an Selbstverständlichkeiten (hier das Gehen) zu erinnern, die soweit habitualisiert sind, dass wir sie ‚vergessen‘. Körperliche Erfahrungen stellen sich dem bei anderem weilenden Bewusstsein entgegen und rütteln zuerst am Körper dieses Bewusstseins und dann am Bewusstsein selbst. Damit wird das Stolpern zu einer leiblichen Erfahrung, die an die Sphäre des Denkens rührt. Chihaiia schreibt dazu: „Das Stolpern [...] bietet einen Anfang, einen Einschnitt in den rastlosen Gang der Welt.“ (Chihaiia 2012, S. 15)⁶⁸ Es lenkt die Aufmerksamkeit auf eine „phänomenale Diskontinuität“ (ebd.) des Impliziten (Bewegungsablauf, Körperschema), das darin nicht nur gebrochen wird sondern auch als bisher Unthematisches in den Bereich des Thematischen gebracht wird. Das Stolpern fördert zu Tage, was bisher nicht gesehen wurde und lässt den Stolpernden ggf. in ein geändertes Verhältnis zu sich selbst treten. Gleichsam steht er auch den anderen auf

68 Ich danke meiner Kollegin Denise Wilde für den Hinweis auf Chihaiia.

veränderte Weise gegenüber, wenn er stolpert; er ist dann plötzlich einer, der sich selbst kritisch gegenübersteht und sich vielleicht sogar ausschimpft, ein Beschämter oder ein Verunsicherter.

Im Beispiel des Thales wird dieses Element der Scham und der Rolle der Zuschauer interessant. Thales stolpert über einen Stock, der ggf. sogar gezielt zwischen seinen Beinen platziert wurde, und wird dabei von einer Magd beobachtet. Blumenberg unterstellt ihr zwar eine Intention, jedoch keine böse: „Nur stolpern sollte der Philosoph, nicht fallen; schon gar nicht in einen Brunnen [...]. An die Stelle der Schadenfreude ist die etwas grobschlächtige [...] Ermahnung getreten, es erst einmal mit den leichteren Sachen zu versuchen.“ (Blumenberg 1987, S. 72) Etwas später heißt es sogar, der Magd könne nun alle Sympathie des Lesers gelten, ob ihrer dezenten Art der Intervention (ebd., S. 74). Der Philosoph wird also nur in seinem Gedankengang unterbrochen, auch bleibt die Häme⁶⁹ und der damit verbundene Spott aus, die in der platonischen Erzählung (siehe Fußnote 70) zumindest noch eine Rolle spielte.

Bei genauerer Betrachtung verleiht das Eingreifen der Magd der Situation etwas Pädagogisches, da sie ihrer Intervention sogar noch erklärende Worte folgen lässt. Sie zeigt dem Philosophen etwas auf, indem sie ihn aus seiner aktuellen Tätigkeit herausreißt, sie induziert gezielt eine leibliche Erfahrung, um zuerst ein Aufmerken, und dann eine Reflexion herbeizuführen. Dies wird hier begleitet von einem eigentümlichen Moment der Scham. Im Anschluss an die eingangs angestellten Überlegungen kann über das Stolpern in der Öffentlichkeit gesagt werden, dass es beschämt. Nicht nur hat man für einen Augenblick die (vermeintliche) Souveränität über den eigenen Körper und seine Bewegungen verloren, man hat zudem vielleicht noch eine komische Darstellung für die Umstehenden abgegeben. Überträgt man die durch das körperliche Stolpern ausgelöste Scham nun auf das ‚geistige‘ Stolpern Thales’, so ergibt sich darin vielleicht etwas, was Jörg Ruhloff als ‚Scham der Widerlegung‘ (Ruhloff 2009) bezeichnet. Die Scham ist dann ‚Folge und Ausdruck des Gewährwerdens eines unangemessenen Selbstbewusstseins‘ (ebd., S. 52). Der Philosoph wird in seinem Verhalten, wahrscheinlich auch in seinem Selbstverständnis als Astronom,⁷⁰ widerlegt. Das Wissen über die

69 Bei Heidegger heißt es dann: „Philosophie ist das, worüber Dienstmägde lachen“. (Heidegger 1962, S. 3) Blumenberg erklärt das Gelächter damit, dass die Philosophie unter dem „Fehlen ihrer Zugänglichkeit vom Alltag her“ leide, was bewirke, dass sie „immer etwas Verrücktes ist“ (Blumenberg 1987, S. 148), über das man lacht.

70 Blumenberg weist darauf hin, dass mit der Sternbetrachtung des Thales ein erster Schritt zur (nach neuzeitlichem Verständnis) theoretisch betriebenen Philosophie gemacht sei. In der Betrachtung der Sterne, der Regelmäßigkeiten ihres Laufs und ihrer Konstellationen liegt für Thales nicht mehr nur das Ziel, Zukunftsvoraussagen zu treffen, sondern Gesetzmäßigkeiten abzulesen. So ist es der Anekdote nach auch Thales, der als erster Grieche das Auftreten einer Sonnenfinsternis präzise voraussagen kann und somit dieses zur damaligen Zeit gewiss angsteinflößende

Sterne und das Können des Sterndeuters werden in der Intervention der Magd jäh mit ihrer Untauglichkeit für das Alltagsleben konfrontiert.⁷¹ In eben dieser Relativierung des Wissens und ggf. auch der Möglichkeit des Wissens verbirgt sich die pädagogische Bedeutung der Scham. Sie liegt in „ihre[r] Verbindung mit dem Wahrheitsstreben des vernünftigen Seelenteils. In der Scham wird gespürt, was es heißt, mit seinen Vernunftbehauptungen im Unreinen gewesen, am Wahren vorbeigegangen zu sein“ (ebd., S. 53). Die pädagogische Form der Scham (und auf Seiten des Erziehers auch das Potential der Scham) besteht also keinesfalls darin, den Adressaten direkt zu beschämen, sondern über das Verhältnis des Erziehenden zur Sache oder zum Thema der Erziehungssituation Klarheit zu schaffen. Man schämt sich mit anderen Worten nicht vor dem Erzieher (oder wegen der Verletzung bestehender gesellschaftlich-moralischer Konventionen) sondern vor der Sache selbst und vor dem eigenen Verhältnis zur Sache. Damit wäre auch die Rolle der Magd erklärt: Sie kann lachen, ohne durch Spott zu beschämen, trotzdem ist ihr Lachen Hinweis auf ein Schampotential, das durch das Aufdecken der Verfangenheit des Philosophen in ‚theoretischen‘ Betrachtungen bereitgestellt wird. Das Stolpern reißt ihn aus dieser Verfangenheit und wird zum Einsatzpunkt einer Betrachtung seiner selbst, die ohne diese leibliche Erfahrung vielleicht nicht möglich gewesen wäre.

3.5 Zusammenfassung und Ausblick

An dieser Stelle schließt die phänomenologische Umschau zum Themenkreis der negativen Erfahrung. Es zeigt sich schon in dieser knappen Zusammenstellung,

Naturschauspiel entzaubern und entmythologisieren kann. Der Übergang zu einer „Protophilosophie“ und zur Regentschaft des Logos wird dann durch seinen Ausspruch, nun sei alles voller Götter, markiert (Blumenberg 1987, S. 11). Die Natur und später auch der Mensch werden nicht mehr von geheimer, göttlicher Hand gelenkt und von Göttern beseelt, sondern tragen in sich selbst nun dies Geheime, was es zu ermitteln gilt – eben im Modus der Theorie und der philosophischen Befragung.

71 Blumenberg weist in diesem Zusammenhang m. E. indirekt auf die Frage der Motivation der Magd hin, die – je nach Erzählung – als Auslöserin des Stolperns oder nur als Beobachterin, jedenfalls aber als diejenige, die die Moral der Geschichte verkündet, auftritt. Allgemeiner gefasst steckt hinter der Zurechtweisung der Magd die Frage nach dem Sinn der Philosophie und spezieller der Philosophie für die griechische Polis (Blumenberg 1987, S. 38f.). Andere Anekdoten über Thales erzählen, dass er seinen Wert für die Polis in philosophischen Ratschlägen zu militärischen Fragen bewiesen und dass ihm seine Gelehrtheit auch Reichtum eingebracht habe – allerdings nur um seinen Mitbürgern zu beweisen, dass man mit der Philosophie auch Geld verdienen kann. Siehe hierzu auch die Episode mit den Ölmühlen, über die Aristoteles berichtet (Aristoteles 1989, 1259a, S. 100).

dass die Heterogenität der hier behandelten Felder auch eine ebensolche Heterogenität an Zugangsweisen und Methoden nötig machte, wollte man tiefer nach Phänomenen und Diskursen der Negativität fragen. Zusammenfassend sollen hier nun fünf Perspektiven aufgezeigt werden, die sich aus der Umschau ableiten lassen und die als Ergebnisse eines ersten „Kennenlernens“ (Husserl 1992, S. 160) der Negativität resp. der negativen Erfahrung gelten können. Für die einzelnen Perspektiven wird je ausgewiesen, in welcher Weise und in welchem Teil der Studie sie für die phänomenologische Untersuchung der negativen Erfahrung Relevanz bekommen sollen.

a) Negative Erfahrungen zeigen sich in einer *Vielzahl von Phänomenen*: Etwa in der Irritation, in der biographischen Krise, in der Enttäuschung und der Konfrontation mit neuen Lebensumständen, im Scheitern, im Stolpern und nicht zuletzt in der Erfahrung des Schmerzes, der Scham oder der Strafe. Diese unterschiedlichen Phänomene haben sich in der Umschau wiederum nur vor einem bestimmten Hintergrund als Phänomene der negativen Erfahrung bestimmen lassen. So wird bei Koller die Krise und das „disorienting dilemma“ (Mezirow 1978) nur dann zu einer negativen Erfahrung im Lernen, wenn davon ausgegangen wird, dass es zu einer Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses führt. Andernfalls bliebe es ein bloßer biographischer Tiefpunkt, der vielleicht sogar in einer tiefen Krise endet und nur therapeutisch behandelt werden könnte, oder es käme zu einer schlichten Adaption des Verhaltens und der Einstellung an die geänderten Lebensumstände, sodass nicht von einer Transformation oder Bildungsprozessen zu sprechen ist. Beispielhaft ließe sich dies auch an den literarischen und mythischen Darstellungen des Leidens bei Platon, Aischylos und Hesiod zeigen. Hier ist das Leid nur als Lernanlass zu verstehen, wenn man einem bestimmten, in der vorsokratischen Zeit zu verortenden Verständnis von Erkenntnis und Erringen der *sophrosyne* folgt, die durch eine Erfahrung des Leids wiederhergestellt werden soll, bzw. der der richtige Weg aufgezeigt werden soll. Sonst könnten die beschriebenen Leidenserfahrungen, das Schicksal des Agamemnon oder die Öffnung der Büchse der Pandora nicht als Anlass zu einem Umdenken gesehen werden. Sie wären nur leidvolle Erfahrungen, und die Zuschauer der antiken Tragödie wüssten sie nicht richtig einzuordnen.

Neben der Notwendigkeit einer weiteren Ausdifferenzierung einzelner Phänomene der Negativität und ggf. einer typologisierenden Zusammenstellung zeigt sich so auch die Notwendigkeit, diese Spielarten der negativen Erfahrung in die jeweiligen Kontexte eingebettet zu sehen und zu fragen, vor welcher Theorie, vor welcher Textgattung und vor welcher Wirklichkeitsbeschreibung diese zu einem Phänomen der Negativität werden. In der vorliegenden Arbeit wird der erste Punkt, die Typologie der Negativität, nicht bearbeitet werden können. Es wird aber

versucht, die negativen Erfahrungen, die beispielhaft eingebracht werden, möglichst genau zu beschreiben und sie darüber von anderen negativen Erfahrungen abzugrenzen. Der zweite Punkt, die Kontextualisierung der jeweiligen negativen Erfahrung, wird im Modus einer phänomenologischen Analyse aufgearbeitet. Dabei muss v. a. danach gefragt werden, ob und wie die negative Erfahrung in der jeweiligen Konzeption des Lernens zu einer positiven Erfahrung wird und Lernen durch negative Erfahrung ermöglicht wird. Wie negative Erfahrung (als Negativitätslernen) in spezifisch erziehungswissenschaftlichen Diskursen gerahmt wird, wird in Kapitel 5 ausführlich erörtert.

b) Weiterhin zeichnet sich ab, dass in den beschriebenen Beispielen sehr *unterschiedliche Lernprozesse* dargestellt werden. In der transformatorischen Bildungstheorie sind dies keine Lernprozesse im engeren Sinne, sondern Bildungsprozesse, die aber in einer formalen Gliederung als höherstufige Lernprozesse bezeichnet werden. Sie beziehen sich auf biographisches Lernen, d. h. einen Perspektiv- oder Einstellungswandel, der mit einschneidenden biographischen Erfahrungen einhergeht. Der Lernprozess ist hier kein rein kognitiver Erkenntnisprozess, sondern v. a. ein Transformationsprozess des (praktischen) Selbst- und Weltverhältnisses, das sich in neuen oder veränderten Weisen des Umgangs mit Welt und der jeweiligen Lebenssituation manifestiert. Reflexiv bzw. zu einem Prozess der Selbsterkenntnis wird dieses Lernen dann, wenn die Lernenden im Nachhinein eigene Erfahrungen explizieren und den damit einhergehenden Perspektivwechsel als grundlegend für einen neuen Umgang mit sich selbst und Welt beschreiben. Im letzten Schlaglicht wird durch die negative Erfahrung, das Stolpern, auch ein Perspektivwechsel herbeigeführt. Ebenso wird ein Reflexionsprozess eingeleitet. Die Qualität des Lernprozesses ist aber eine gänzlich andere als in der transformatorischen Bildungstheorie: Hier können die negativen Erfahrungen auch leiblichen Charakter tragen, dieser drückt sich aber höchstens in der leiblichen Erfahrung einer Lebens- oder Sinnkrise aus, wohingegen im Falle des Thales der einsetzende Reflexionsprozess direkt an den Körper gebunden ist. Dieser wird zu Fall gebracht und darüber setzt ein Lern- resp. Reflexionsprozess ein. Der Körper wird in diesem Beispiel aber nur als Medium genutzt, um einen Wandel auf anderer Ebene herbeizuführen: Thales soll ja nicht das umsichtige Gehen lernen, sondern das umsichtige und lebensweltliche Sehen. Damit ist der Lernprozess auf einem Reflexionsniveau angelangt, das dem der Transformation bei Koller (2012b) ähnelt: Einmal soll Thales über sein Denken nachdenken, im andern Falle sollen die Lernenden ihr Selbst- und Weltverhältnis als transformiertes erkennen. Trotzdem ist im ersten Falle die Betrachtung eine kognitive, im zweiten (auch) eine lebensweltlich-praktische und leibliche.

Als Fazit aus diesem kurzen Abgleich lässt sich nicht nur die Frage nach der genauen Struktur des durch negative Erfahrungen induzierten oder geprägten

Lernprozesses stellen, sondern v. a. die Frage nach der Qualität. Hier ist genauer danach zu fragen, ob es sich bei den negativen Erfahrungen um kognitive Konflikte, leiblich-pathische Erfahrungen oder (wie bei Thales) um körperliche Erfahrungen handelt⁷² – oder ob gar alle Dimensionen zusammenfallen. Im Anschluss daran kann weiter gefragt werden, ob die Transformation oder die Veränderung (im weitesten Sinne), die durch diese Lernprozesse eingeleitet wird, sich auf den kognitiven Bereich, den metakognitiven, den leiblichen, den moralischen, den praktischen oder gar körperlich-motorischen erstreckt. Diese Bereiche sind nicht trennscharf voneinander abzugrenzen, gleichwohl favorisieren die o. g. Beispiele einen Bereich zu Ungunsten der anderen. Eine ausführliche Analyse der Struktur und Qualität negativer Erfahrungen findet sich in Kapitel 6. Hier werden drei Ansätze aufgerufen, die negative Erfahrung aus existenzieller, aus temporaltheoretisch-hermeneutischer aus leibphänomenologischer Perspektive thematisieren.

c) Ein weiterer thematischer Schwerpunkt, der in der oben ausgeführten Umschau relevant wird, ist der der *Reflexivität*. Am deutlichsten zeigt sich dies im Beispiel von Prometheus und Epimetheus. Der Nach-Sinnende Epimetheus liefert die Blaupause für ein Verständnis des Lernens aus negativer Erfahrung, das auf einen reflexiven Umgang mit den eigenen Erfahrungen zielt. Je nach ‚Lerngegenstand‘ verändert sich natürlich auch der Grad der Reflexion: Agamemnon muss seine Strafe nicht im Detail reflektieren, sondern sie annehmen, dadurch erkennt er die Gerechtigkeit der Götter. Trotzdem ist die rudimentäre Reflexion, d. h. die Zurückbeugung auf das, was zeitlich vorweg geht und die Rückbindung dessen, was zeitlich nachfolgt, an eben jenes Vergangene ein zentraler Punkt des Lernens aus (negativer) Erfahrung. Wie einschneidend dabei die Entdeckung des epimethischen, also reflexiven Lernens ist, wird deutlich, wenn wir versuchen, uns das Gegenteil vorzustellen: Ein prometheisches Lernen, d. h. eines, ‚das schon alles weiß‘ erscheint kaum glaubwürdig. Woher die Kenntnisse und Tugenden des Prometheus kommen, lässt sich mit einem modernen Blick auf das Lernen nicht sagen, und auch seine göttliche bzw. titanische Abstammung ist keine ausreichende Erklärung für seine Besonnenheit, müsste doch dann sein Bruder Epimetheus gleichermaßen ausgestattet sein. Die reflexive Komponente der negativen Erfahrung zeigt sich ebenfalls am Beispiel des Scheiterns, wie es hier im Kontext (markt-)wirtschaftlicher Prozesse vorgestellt wurde. Lernen durch Scheitern kann auch hier als reflexiv-analytischer Prozess gedeutet werden. Das Scheitern selbst ist zwar eine pathische Erfahrung, weil mit ihr ggf. existenzielle Bedrohungen und

72 Hier wird eine Unterscheidung von Körper und Leib zu Grunde gelegt: Der Leib ist ein „Erfahrungsbereich zwischen Ding und Bewußtsein“ (Meyer-Drawe 1991, S. 15) und ermöglicht das Berühren von Bedeutungsdimensionen, die nicht im bloßen Denken aufgehen. Damit ist der Leib – vereinfacht – als Einheit von Geist und Körper zu denken (ebd.; vgl. auch Waldenfels 2000a; Alloa et al. 2012; Meyer-Drawe 2004).

finanzieller Ruin verbunden sind, die Gründe für das Scheitern erschließen sich aber erst in der nachfolgenden Reflexion und im Modus der Rationalität: Sie liegen in einer Fehleinschätzung des eigenen Potentials, in der Unkenntnis der Anforderungen des Marktes oder schlicht in externen Faktoren. Aus dem Scheitern und den Fehlern lernen heißt dann, genau zu analysieren, wo das eigene Verhalten nicht ausreichend auf die Anforderungen des Marktes abgestimmt war, und wo zukünftige Potentiale für einen Vorsprung liegen. Das Hinzugelernte ist hier notwendig Neues, weil sich die Anforderungen eines neoliberalen Marktes ständig ändern und Scheitern damit auch immer bedeutet, eine Entwicklung verschlafen zu haben. Geändertes Verhalten birgt in dieser Logik trotz aller Reflexion auf das überwundene Scheitern immer noch ein Risiko, es ist aber ein kalkuliertes Risiko und kein blindes Handeln mehr.

Aus der Reflexionsthematik ergibt sich allerdings ein folgenreiches Problem: Wenn die Reflexion ein nachträgliches, meist rationales Element des Lernens aus negativer Erfahrung ist, diese negativen Erfahrungen aber (auch) leiblich-pathisch und vollzugshaft geprägt sind, dann kommt die Reflexion stets schon „zu spät“ (Meyer-Drawe 2008a, S. 193). Wollen wir wirklich das Erleben und Durchleben einer negativen Erfahrung zum Gegenstand dieser Reflexion machen, so müssen wir fürchten, dass diese „den Gegenstand nicht mehr antrifft, um dessentwillen sie ihre Rückwendung überhaupt vollzieht“ (Blumenberg 2002, S. 335). Das Paradoxon der Reflexion besteht laut Blumenberg darin, dass sie die Subjektivität stört, d. h. den Blick auf das, was eigentlich zur Reflexion gebracht werden soll, verfälscht, indem sie es eben nicht mehr als subjektiven Vollzug sieht und sehen kann: „Man erlebt nicht seine Erlebnisse, auch wenn man seine Wahrnehmungen wahrnehmen kann.“ (ebd., S. 334)

Es ist so nicht nur die temporale Differenz, die hier dem Lernen aus Erfahrung einige Hürden stellen könnte, sondern auch die kategoriale Differenz: Leibliches kann nicht ohne Abstriche in Sprachliches überführt, Subjektives kann nicht ohne Weiteres zum Objekt gemacht werden. Die Frage nach der Reflexivität des Lernens aus negativen Erfahrungen wird sich durch die Betrachtung unterschiedlicher in dieser Arbeit angebrachter Lerntheorien ziehen (siehe Kapitel 6). Besonders relevant wird sie im Zuge der Aufarbeitung der hermeneutischen Erfahrungstheorie Bucks (Kapitel 6.3) und des leibphänomenologischen Ansatzes Meyer-Drawes (Kapitel 6.4).

d) Die hier verhandelten Beispiele weisen viertens unterschiedliche Bezüge zum *Feld des Pädagogischen* auf. Während von Koller explizit eine Bildungs- resp. Lerntheorie auf Basis negativer Erfahrungen und Irritationen entworfen wird, erscheinen die pädagogischen Bezüge in einem marktorientierten Diskurs des Scheiterns marginal. Trotzdem kann hier abgelesen werden, inwiefern negative Erfahrungen bildend wirken (sollen): Indem ganz bestimmte Haltungen

vorgeschlagen und vorgeschrieben werden, die nur über die Erfahrung des Scheiterns in der wirtschaftlichen Konkurrenzsituation zu erlangen sind, wird dem Scheitern eine verändernde, Selbst- und Weltverhältnisse berührende Kraft zugeschrieben. Wie oben angemerkt ist die Haltung, die in diesem Zusammenhang im Wandel durch Scheitern gefestigt wird, aber entgegen einer bildungstheoretischen Fassung negativer Erfahrung keine öffnende und erfahrungserweiternde, sondern eine aus- und abrichtende, und damit erfahrungsverschließende Haltung. Die Orientierung an den Zielvorgaben eines fremden Praxisbereiches (hier der Arbeit und Ökonomie, vgl. dazu Benner 2015a, S. 48ff.) widerspricht also einer pädagogisch wünschenswerten Funktion der negativen Erfahrung.

Damit ist auch die Frage der Normativität des Pädagogischen bzw. die Frage danach, was eine Lernerfahrung zu einer *pädagogischen* macht, aufgeworfen. Damit soll nicht gesagt sein, dass ein verlässliches Kriterium zur Beantwortung dieser Frage gegeben sei. Es gilt weiterhin, was Buck über die Thematisierung des Lernens – aus allgemeinpädagogischer Perspektive – konstatiert: Dass das Lernen „unter allen menschlichen Leistungen [...] seiner Natur nach zum Verborgensten und Unbekanntesten“ gehört (Buck 1989, S. 7).⁷³ Trotzdem kann hier ein grob verkürzter, heuristischer pädagogischer Lernbegriff angebracht werden, der für die folgende Untersuchung leitend ist: Lernen wird als Erfahrung und damit als sozialer, von leiblichen, situativen und (lern-)gegenstandsbezogenen Dimensionen geprägter Prozess gedacht. Die Fassung des Lernens als leiblicher und intersubjektiver Prozess öffnet auch die Perspektive auf die erzieherische Dimension, und zwar jenseits einer Erziehung, die Lernen nur als Produkt ihrer Bemühungen oder als

73 Dabei soll nicht ungenannt bleiben, dass es in der Allgemeinen und Phänomenologischen Erziehungswissenschaft eine lange Tradition der Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff gibt, so etwa bei Buck (1989), Loch (1979) und Rombach (1969), bei Meyer-Drawe und Lippitz (Lippitz und Meyer-Drawe 1982b; Meyer-Drawe 1982a). In jüngerer Zeit finden sich einige ausführliche Versuche, einen pädagogischen Lernbegriff herauszuarbeiten (Meyer-Drawe 2008a, Göhlich und Zirfas 2007, Göhlich et al. 2014, Künkler 2011, Prange 2005, Koch 2015, Faulstich 2013). Aus phänomenologischer Position sind weiter die neueren Arbeiten von Meyer-Drawe zu nennen, auf die im Folgenden noch verwiesen wird (Meyer-Drawe 2008a, Meyer-Drawe 2011a, Meyer-Drawe 2012b, Meyer-Drawe 2013, ausführlich Kapitel 6.4). Was das Lernen aber aus pädagogischer Perspektive ist, bleibt weithin ungeklärt. Als deskriptive Annäherung kann die Studie von Künkler (2011) dienen. Er nimmt eine metatheoretische Bestimmung der Auseinandersetzungsversuche der Pädagogik mit dem Lernbegriff vor und macht Kriterien aus, die die Pädagogik einbringt, um einen Lernbegriff als ‚pädagogischen‘ von anderen Lernbegriffen abzugrenzen. Dazu gehören u. a.: Lernen als Erfahrung, Lernen, das sich am Kriterium der Wahrheit orientiert, Lerntheorien, die nicht unabhängig von den Inhalten formuliert werden, Lerntheorien, die das Verhältnis des Lernenden zur Welt mit einbeziehen: „Grosso modo zielen die genannten Kriterien auf die Betonung und systematische Einbeziehung der inhaltlich-sachlichen Dimension des Lernens. Des Weiteren gelten zudem die Thematisierung des speziell menschlichen Lernens sowie des spezifisch pädagogischen Bezugs bzw. des Lehr-Lern-Zusammenhangs als Kriterien einer pädagogischen Lerntheorie.“ (ebd., S. 18f.)

durch erzieherische Handlungen zu optimierenden Prozess sieht. Lernen kann so vom und durch das Erziehen her gedacht werden und damit auch in den Kreis pädagogischer Fragen und der pädagogisch-ethischen Reflexion der ans Lernen anschließenden erzieherischen Operationen eingeführt werden. Diese mit dem Erziehen verschränkte Definition des Lernens berücksichtigt gleichzeitig, dass Lernen, wie es hier vorgestellt wird, bildendes Lernen ist. Lernen ist also bildendes Lernen, das durch Negativität geprägt ist⁷⁴ und im Medium der Erziehung erwirkt wird (vgl. dazu Rödel 2015b).

An dieser knappen Skizzierung lässt sich ablesen, dass sich für weitere Betrachtungen in dieser Arbeit stets die Frage nach der pädagogischen Kontextualisierung negativer Erfahrung mit stellt. Verbunden damit sind nicht nur Fragen der Erziehung und des Lehrens, d. h. inwiefern negative Erfahrung eine in pädagogischer Praxis induzierte Erfahrung sein kann, sondern auch Fragen nach der bildenden Wirkung der negativen Erfahrung bzw. der Differenzierung nach außerpädagogischen und pädagogischen negativen Erfahrungen. Dabei kann und sollte das Anliegen nicht sein, eine abschließende Definition des Pädagogischen und damit auch ein Ausschlusskriterium, das die Pädagogizität negativer Erfahrungen endgültig festlegt, in Anschlag zu bringen (Schäfer 2009b, Schäfer 2012). Wichtig scheint vielmehr die Frage zu bleiben, ob und wie ein pädagogisch fundierter Begriff des Lernens in Theorien der negativen Erfahrung relevant wird und ob sich umgekehrt empirisch auffindbare Phänomene und Erfahrungen der Negativität vor der Folie eines heuristisch formulierten, pädagogischen Lernbegriffs (siehe Fußnote 74 und 75 sowie die Ausführungen auf S. XXX dieser Studie) lesen lassen. Diese Frage wird in Kapitel 5 relevant, in dem pädagogische Theorien der Negativität verhandelt werden, ebenso in Kapitel 6.2 und 6.4, in denen nochmals spezifisch nach der erzieherischen Einwirkung auf und den Umgang mit negativen Erfahrungen im Lernen gefragt wird.

74 In einem solchen Blick auf Lernen ist die Negativität des Lernens gleich auf dreifache Weise verankert und kann somit als konstituierender Faktor des Lernens bezeichnet werden. Erstens ist die Negativität in einem hermeneutisch-genealogischen Lernbegriff Grundbedingung für die Entstehung von Neuem, zweitens ist durch die Nicht-Abschließbarkeit des Lernens und das offene Ende eines Lernprozesses ein Moment der Negativität (von Wissen, Können und Verstehen) gesetzt. Drittens schließlich ist der Lernprozess selbst durch eine aktiv-passive Struktur der menschlichen Verfügung entzogen, womit nicht nur eine Funktionalisierung und Instrumentalisierung des Lernens unmöglich wird, sondern sich auch das Bild vom aktiven, selbstbestimmten ‚Lerner‘ als teilweise fehlerhaft erweist (Meyer-Drawe 2003, S. 408). Damit ist ein Lernen, wie es in den aufgerufenen pädagogischen Lerntheorien vorgestellt wurde, nicht nur durch Negativität geprägt, man kann umgekehrt aussagen, dass über den Versuch, einen Lernbegriff pädagogisch zu fundieren (z. B. durch das Aufrufen der bildungstheoretischen Dimension des Lernens oder seiner Relationierung mit der Operation der Erziehung) die Negativität sich geradezu ins Lernen einschleicht. Lernen – pädagogisch gedacht – und Negativität sind also in doppelter Weise aufeinander verwiesen.

e) Der letzte Problemhorizont, der hier aufgezeigt werden soll, ist derjenige der *Differenz von einer theoriebasierten und einer erfahrungsbasierten Fassung der negativen Erfahrung*. In den oben angeführten Beispielen zur negativen Erfahrung und zur Negativität (als der lerntheoretischen Thematisierung negativer Erfahrung) zeigt sich, dass je nach Provenienz der Beispiele negative Erfahrung auf unterschiedliche Weise thematisiert wird. Darin ist aber immer die Frage nach dem jeweiligen Verhältnis von negativen Erfahrungen und der Theoretisierung dieser Erfahrungen im Rahmen einer Lern- oder Bildungstheorie, aber auch in den literarisch-moralischen Verarbeitungen bei Aischylos, Hesiod und Pindar verbunden. Dies ist letztlich die Frage danach, wie negative Erfahrungen im Lernen als lebensweltliche Erfahrungen oder Phänomene des Lernens theoretisiert werden bzw. werden können.

Laut Blumenberg ist dieses Spannungsverhältnis, das hier zuerst verkürzt als Verhältnis von Erfahrung und Theorie bezeichnet werden soll, v. a. ein Problem der Nähe und der Ferne, es wird versucht, „das Nächste mit dem Fernsten zu verbinden“ (Blumenberg 1987, S. 112). Anders gesagt: Die Theorie schöpft ihren Anfang hier aus konkreten Erfahrungen und ist lebensweltlich fundiert, gleichsam entfernt sie sich aber von der Lebenswelt, indem die Erfahrungen abstrahiert werden. Der Philosoph Thales wird auf dieses Problem aufmerksam, nachdem er sich den Sternen schon im Modus eines welt-entfernten Theoretisierens zugewandt hat. Die Frage der ‚richtigen‘ Distanz zur Welt, über die eine theoretische Aussage oder überhaupt erst ein Nachdenken eingeleitet werden soll, stellt sich auch im Zuge dieser Arbeit. Die theoretische Auseinandersetzung mit der Negativität wird sich ständig vor die Frage gestellt finden, auf welcher Ebene sie sich befindet, auch sie wird sich bisweilen mit einem ‚Stock zwischen den Beinen‘, schlimmstenfalls sogar mit einem (geistigen) Sturz konfrontiert sehen. Diese Schwierigkeiten werden durch den Einbezug empirischer Daten im zweiten Teil der Arbeit dann bestenfalls noch einmal anders gerahmt, das Grundproblem bleibt aber ein ähnliches.

In seiner *Urgeschichte der Theorie*⁷⁵ (1987) präsentiert Blumenberg zwar keine Lösung dieses Problems, allerdings werden im Durchgang durch verschiedene philosophiegeschichtliche Epochen einige Relationierungen von Theorie und Erfahrung aufgezeigt und letztlich eine bestimmte vertieft: die Phänomenologie. Die phänomenologische Betrachtungsweise bringt laut Blumenberg einen Wechsel der Perspektive mit sich, und versucht, die unthematischen Fundamente mit einzubeziehen, die der theoretischen Betrachtung je schon mitgängig waren (ebd., S. 30.) So wechselt im Beispiel des Thales die Betrachtungsweise von der einen in eine grundlegend andere. Die ‚einfache‘ und mit konkreten Lebensvollzügen und -problemen verbundenen ‚astrologische‘ Realität der Sterne als Vorboten

75 So der Untertitel des Werks, auf das oben Bezug genommen wird.

kommender Ereignisse verändert sich zu einer ‚astronomischen Realität‘. In dieser werden die Sterne und Planeten als unbewegliche oder bewegliche Himmelskörper, die in mehr oder weniger geregelten Bahnen verlaufen und deren sonnenverdunkelnde Konstellationen damit berechenbar sind, betrachtet. Es entsteht ein spannungsgeladenes Verhältnis von Sichtbarem, Nicht-Sichtbarem und (Vorher-) Sagbarem. Thales kann zwar eine Sonnenfinsternis vorhersagen, befindet sich aber in der zwiespältigen Situation, dass er „unerreichbar fernen Gegenständen zugewandt war, die er schlechthin niemals für sich haben konnte“, trotzdem aber „etwas, was man nicht sehen konnte, im Voraus anzeigte als etwas, das man sehen würde“ (ebd., S. 28).

Ein solcher Perspektivwechsel oder vielmehr die Gleichzeitigkeit und Verbundenheit von Lebensweltlich-Konkretem und Wissenschaftlich-Abstraktem führt bei Blumenberg letztlich zu einer Haltung, die vorschreibt „das Nächstliegende nicht nur zu bevorzugen vor dem Entferntesten und Erhabensten, sondern zur wesentlichen Bedingung für dessen Erscheinungsweise zu machen“ (ebd.). So oder so ähnlich könnte eine Ausdeutung von Husserls Diktum ‚Zu den Sachen selbst!‘ anlingen. Der Grund aller theoretischen Überlegungen beginnt hier also mit einer Reflexion der eigenen Perspektive und der Perspektivität unserer Weltwahrnehmung, in die ggf. auch der stürzende Philosoph gezwungen wird. Und so deutet Blumenberg mit Heidegger den Sturz auch als Vermittlungsversuch zwischen Lebenswelt und Philosophie, wobei die Phänomenologie im Allgemeinen – nicht nur die Heideggers – kritisch betrachtet wird.⁷⁶ Die theoretische Perspektive entsteht überhaupt erst auf den Druck aus der Lebenswelt hin, d. h. es drängen sich lebensweltliche Fragen auf, die in einem Übertreffen lebensweltlicher Horizonte theoretisiert werden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist dieser Druck der Lebenswelt auch ein Druck der Empirie, da das ursprüngliche Ziel, eine Theorie negativer Erfahrung empirisch zu rekonstruieren, beim Blick auf die lebensweltlich vorfindbaren Erfahrungen in seine Schranken verwiesen wurde. Gleichsam ist die

76 Blumenberg kritisiert, dass die Phänomenologie allzu schnell zur Metaphysik geworden sei, obwohl es gerade ihr ausdrückliches Ansinnen war, sich nicht in eine solche Richtung zu entwickeln (Blumenberg 1987, S. 151). Die Grenzüberschreitung, die jeder Metaphysik als Bewegungsfigur zu Grunde liegt, sieht Blumenberg wiederum in der Lebenswelt vorgezeichnet, was die metaphysische Qualität schwächt. Grenzen werden nur überschritten „unter einem Druck, das Fragen fortzusetzen, der seine Energie aus der Lebenswelt und den Unverzichtbarkeiten einer Situation nach ihrem Verlassen zugeführt erhält“ (ebd., S. 152). Damit ist die theoretische Perspektive rehabilitiert, sobald der Drang, die Welt in theoretisierender und an ‚Metaphysik‘ grenzender Manier zu befragen, aus lebensweltlichen Fragen und Problemen entspringt. Vor einer solchen Lesart der Phänomenologie wird dann die Sternbetrachtung des Milesiers zu einem nicht-metaphysischen Akt, wenn dahinter z. B. die durchaus auch landwirtschaftlich relevante Frage nach dem Auftreten von Sonnenfinsternissen steht. So heißt es an anderer Stelle: Die Leistung der Theorie besteht in einer „Minderung menschlicher Beängstigung“ (ebd., S. 12), der lebensweltlichen Beängstigung durch eine Sonnenfinsternis etwa.

Rückbindung an die Lebenswelt nicht der Königsweg aus der problematischen Verhältnisbestimmung von Nähe und Ferne in der erziehungswissenschaftlichen Untersuchung eines Phänomens, hier des Lernens aus negativen Erfahrungen. Zwar ist das Nahegelegene Ausgangspunkt und Motivation des theoretischen Blicks in die Ferne, es verstellt und verdeckt aber zugleich auch (ebd., S. 155). Blumenberg illustriert dieses v. a. am in der Phänomenologie thematisierten Wechselspiel von Verbergung und Entbergung:

„Zwar liegt dem Milesier das Nächstliegende, insofern es vor seinen Füßen ist, so fern, daß er darüber stürzt; aber gerade der im Sturz sich reklamierende Realismus und das durch ihn provozierte Gelächter verhüllen und verschweigen, daß es noch Ferneres gibt als das Nächstliegende, über das man stürzt.“ (ebd., S. 156)

Das Nächstliegende dient dann zuerst als Fragehorizont, vor dem das Ferne befragt werden kann, vor dem z. B. Philosophie und Wissenschaft auf ihre aus der Lebenswelt stammenden Begründungsleistungen hin analysiert werden können. Im Sturz des Thales zeichnet sich der Anfang der Philosophie oder des Nachdenkens, des Fragens nach der Beschaffenheit der Dinge und der Gegebenheit der Welt ab, das bei Blumenberg ein phänomenologisches Fragen ist. Dazu ist aber zuerst eine Störung und Unterbrechung des Bekannten und Naheliegenden notwendig, das es aus dem Bereich des „Fraglosen“ (Fink 1985, S. 18) in eine Fragwürdigkeit und Befragbarkeit überführt. Die Kunst besteht darin, die richtige Balance von Nähe und Distanz im Betrachten des Vorfindlichen zu wahren, so dass das Selbstverständliche nicht unverständlich wird und damit in sein Gegenteil umschlägt, sondern dass es „als *Selbstverständlichkeit* fragwürdig wird“ (ebd.). Die Rückbindung der theoretischen Auseinandersetzung mit der Negativität an die ursprüngliche Selbstverständlichkeit, also die Inbezugsetzung mit dem, was lebensweltlich und in der Erfahrung vorgefunden wird, beschrieben werden kann und in Form von Beispielen auch empirisch veranschaulicht werden kann, soll in der vorliegenden Arbeit als Leitsatz dienen. Damit geht die Arbeit phänomenologisch vor, aber nicht im strengen Sinne einer bestimmten Schule oder gar einer Methode. Vielmehr soll versucht werden, die Rückbindung an die Lebenswelt zum Programm zu machen. Keinesfalls soll der Anspruch erhoben werden, dies bis ins letzte Detail durchführen zu können. Aber zumindest besteht die Hoffnung, durch eine am Phänomen orientierte Untersuchung der Arbeit auch eine praktisch-pädagogische Relevanz geben zu können. Mit einer ‚kleinen Didaktik der negativen Erfahrung‘ (Kapitel 9.2) wird am Ende der Arbeit versucht, den Überlegungen eine schulpraktische Relevanz zu geben und so auch dem Schicksal der Philosophen, die laut Heidegger (Heidegger 1962, S. 2) immer dem unverständigen Gelächter der Nicht-

Philosophen – bei Thales ist es die Dienstmagd – ausgesetzt sind, zu entgehen. Als Referenz für diese Zielsetzung und auch, um dieses Kapitel gebührend zu beschließen, kann nochmals Blumenberg aufgerufen werden:

„Über den Phänomenologen lachen die Mägde nicht; im Grenzfall hat er Ihnen nur zu sagen, wovon sie Ihrerseits sagen müßten, sie hätten es auch gesehen, aber nicht sagen können. Nichts anderes bedeutet Husserls programmatische Aussage, die Phänomenologie sei die Wissenschaft von den Trivialitäten“ (Blumenberg 1987, S. 159).

In diesem Sinne soll der Blick nun auf die „Trivialitäten“ gelenkt werden – auf die Beschreibung einer pädagogischen Situation in einer Vignette – und anschließend durch eine Einklammerung theoretischer Perspektiven die ersten Leseindrücke aus dem Bereich des ‚Fraglosen‘ in die ‚Fragwürdigkeit‘ überführt werden.



4 Negative Erfahrung im schulischen Lernen: Eine Vignettenlektüre

Im Folgenden soll eine Vignette als Beispiel für negative Erfahrung im Lernen herangezogen werden. Agostini (Agostini 2016b, Agostini et al. 2017) weist auf eine strukturelle Verwandtschaft zwischen Beispiel und Vignette hin. Beide sind in der Hervorbringung und im weiteren Umgang durch eine Zirkelstruktur gekennzeichnet, beide nehmen ihren Ausgangspunkt bei der „Vertrautheit mit den Erfahrungs- und habituell sedimentierten Sinnvollzügen“ (Agostini et al. 2017, S. 339) der Adressaten. Zudem weisen beide über diese bestehenden Sinnhorizonte hinaus, indem sie neue Perspektiven eröffnen, entweder durch den Verweis auf neue Beispiele oder durch die Ermöglichung neuer Vignetten-Lektüren (ebd.). Trotzdem lassen sich auch Unterschiede zwischen den beiden Zugängen zum Empirischen benennen: Im vorigen Kapitel wurde die selbstreflexive Funktion des Beispiels betont, die dort ansetzt, wo der Beispielgebende sich über das verständigen muss, was ihm als „fungierendes Allgemeines“ (Lippitz 1984a, S. 14) die Auswahl des Beispiels *als Beispiel* für etwas Bestimmtes nahelegt. Im Falle der Vignette, die hier angebracht wird, wird auf einen vorgegebenen Text zurückgegriffen, d. h. es handelt sich gar nicht um einen Akt des Beispielgebens im strengen Sinne. Wie die Arbeit mit Vignetten aber trotzdem eine beispieltheoretisch-phänomenologische Forschung bereichern kann, soll hier knapp erläutert werden.

Vignetten sind zuerst Forschungsdokumente, die über die Erfahrungen anderer berichten. Sie entstehen durch Beobachtung pädagogischer (oder auch nicht-pädagogischer) Situationen im Modus der miterfahrenden Erfahrung oder der teilnehmenden Erfahrung (Beekman 1987). Dabei ist schon in der Beobachtungssituation und der miterfahrenden Erfahrung angelegt, dass zwischen den Erfahrungen der Lernenden bzw. Erziehenden und denjenigen der Forschenden ein „relationaler Raum“ (Agostini et al. 2017, S. 339) entsteht, der durch Gemeinsamkeiten, aber ebenso auch durch Undurchdringlichkeiten und Ambiguitäten geprägt ist: Die Erfahrung der Forschenden ist nicht die Erfahrung der Lernenden, sie ist aber auch nicht völlig unzugänglich. In der Differenz der Erfahrungen der Lernenden und der Forschenden (bzw. der Miterfahrenden) ergibt sich ein Sinnüberschuss, der unterschiedliche Deutungen und Interpretationen ermöglicht. Dieser Überschuss wird dadurch verändert und erweitert, dass in der Verschriftlichung der Erfahrung das Medium der Sprache hinzugezogen wird. In Vignetten kommen Momente zur

Sprache, die die Forschenden in einer teilnehmenden (oder miterfahrenden) Erfahrung stützen haben lassen, oder in denen sie von den leiblichen Antworten der Schülerinnen und Schüler auf das Geschehen im Unterricht in besonderer Weise affiziert wurden (Baur und Schratz 2015, S. 169). Diese doppelte Differenz (einmal die Differenz zwischen den Erfahrenden, dann zwischen den Erfahrungen und der Versprachlichung dieser Erfahrungen) wird von der Vignettenforschung reflektiert, indem die sprachliche Ausarbeitung der Vignetten erfahrungssensibel und „prägnant“⁷⁷, d. h. den Überschuss an Sinn mit transportierend, gestaltet wird. Dabei ist das Anliegen der Verfasser von Vignetten, die „Genesis von Sinn im *Zwischen* von Erfahrendem und erfahrenem Gegenstand im *Wie* der Erfahrung in Worte zu kleiden“ (Agostini et al. 2017, S. 339, vgl. auch Agostini 2016b). So steht stets die Überlegung mit im Raum, dass die ursprüngliche miterfahrende Erfahrung der Forscher mehr beinhaltet, als im Nachhinein in Worte zu bringen ist (Brinkmann 2012b).

Die Explikationsprobleme der Erfahrung sollen hier aber nicht als Mangel oder Defizit der Forschung betrachtet werden, sondern als Möglichkeit, die Sinnüberschüsse, die entstehen, produktiv zu nutzen. Vignetten können dabei als Gegenstände der Erfahrung für andere Forschende gesehen werden, d. h. sie werden über den ursprünglichen Kontext hinaus zu Dokumenten erlebter Erfahrung, die weitere Forschung inspirieren können. An der schriftlichen Überlieferung einer Lernerfahrung durch einen Forscher kann so in unserem Kontext aufgezeigt werden, welche Perspektiven die Wahrnehmung von Negativität überlagern und mitbestimmen. Dies wird allerdings erst durch die Lektüre einer Vignette, und d. h. durch die Verschriftlichung einer ersten Lesart, zugänglich. Die Vignettenlektüre kann als eine „erfinderische Verschriftlichung“ (Agostini et al. 2017, S. 341) der beim Lesen der Vignette gemachten Erfahrung gesehen werden (Agostini 2014, S. 6). Durch die Verschriftlichung werden die Leser der Vignette in die Lage versetzt, „sich zu ihrer Erfahrung erfahrend zu verhalten“ (Seel 1997, S. 281, zit. n. Rieger-Ladich 2014b, S. 353). Dieses Sich-zur-Erfahrung-Verhalten bedeutet, sich in kritischer Bezugnahme auf die eigene Vignettenlektüre selbst zu befragen und damit die Momente, in denen in der Lektüre der Vignette ein neuer Sinn entstanden ist, der Reflexion zugänglich zu machen (Agostini et al. 2017, S. 342). In der Lektüre einer Vignette wird damit auch die Möglichkeit eröffnet, diese auf spezifisch pädagogisch-theoretische Anschlüsse hin zu befragen (ebd., S. 341).

Die Vignettenlektüre selbst, d. h. die Verschriftlichung der Lektüreerfahrung, folgt dabei keinem strengen Raster oder einer Methodik. Je nach Leserin oder Leser kommt bei der Lektüre anderes in den Blick und zum Vorschein (Schratz et al.

77 Im Rahmen der Innsbrucker Vignettenforschung wird der Begriff ‚prägnant‘ mit ‚trächtig‘ umschrieben (Schratz et al. 2012, S. 38; Meyer-Drawe 2011c) – Vignetten als prägnante Erfahrungsbeschreibungen tragen den Sinn der Erfahrungen mit in sich.

2012, S. 39). So soll in der Lektüre auch noch nicht versucht werden, theoretische Deutungen und abschließende Wertungen anzubringen – diese können in der nachfolgenden Reduktion expliziert werden. Zuerst muss in der Lektüre der Vignette artikuliert werden, was an der Sache und von der Sache her auffällt und was uns affiziert: „Wir distanzieren uns nicht von der Sache, sondern lesen rigoros von der Sache her.“ (ebd.) In der Vignettenforschung wird die Vignettenlektüre auch mit einer Geste verglichen, die auf etwas zeigt. Im Nachgang kann das, worauf die Geste zeigt in seiner Relation zur Geste selbst – und damit auch zum Leser der Vignette – befragt werden, ebenso kann die Sache der Geste – die Lernerfahrung – enthüllt werden oder zumindest in den Sinnschichten, die sie enthält, abgetragen und aufgesucht werden (ebd., S. 40).

In diesem Kapitel soll die Vignette also als Ausgangspunkt einer phänomenologisch orientierten Frage nach der negativen Erfahrung dienen, indem an eine erste Lektüre der eine Reduktion angeknüpft wird. Ziel ist dann im weiteren Verlauf, die Erfahrung, die in der Vignette beschrieben wird, „nach ihrem eigenen, keineswegs eindeutigen Sinn“ (Agostini et al. 2017, S. 342) zu lesen. Dazu muss v. a. die Vignettenlektüre⁷⁸, wie sie auf den folgenden Seiten angebracht wird, auf „*Überfremdungen*, die sich in pädagogischen Erklärungen etabliert haben und neuen Einsichten im Wege stehen“ befragt werden (ebd.). Dies geschieht in einer Explikation pädagogischer Theorien der Negativität und einer Einklammerung der Ergebnisse dieser Explikation (Kapitel 5).

1 Heute gibt es in der Mathe-Stunde ein Laufdiktat mit vier verschiedenen
2 Problemen, welche die beiden Lehrpersonen im Zimmer aufgehängt ha-
3 ben. Nach der Erklärung geht es los. Die Schülerinnen laufen hin und
4 her zu den Aufgaben, versuchen, sich die Informationen zu merken und
5 das Problem in ihrem Heft bei ihrem Arbeitsplatz zu lösen. Manche
6 bleiben im Stehen, damit sie schneller sind, und rasen hin und her, an-
7 dere arbeiten langsamer. Lenny hat zufällig mit einer schwierigen Auf-
8 gabe angefangen und ist bereits mehrmals hin- und hergelaufen. Er ist
9 angespannt und sagt verzweifelt, dass er es nicht kann. Sein Frust steigt,
10 er scheint paralysiert zu sein, kurz vor dem Explodieren. Eine Lehrerin
11 versucht, ihn zu beruhigen und zu ermutigen. „Aber das kann ich
12 nicht!“, sagt er. Sie gibt ihm einen Tipp und sagt ihm, er solle es wieder
13 versuchen. Unwillig geht er wieder zur Aufgabe an der Tafel, die Leh-
14 rerin verlässt seinen Tisch. *Das geht nicht, das geht nicht, das geht*
15 *nicht*. Er kommt zu seinem Schreibtisch zurück und radiert hektisch. *Du*

78 Rumpf hat im zitierten Band zur Vignettenforschung (Schratz et al. 2012) eine Lektüre dieser Vignette angebracht (Rumpf 2012, S. 95f.). Sie unterscheidet sich aber grundlegend von der hier angeführten.

16 *kannst das nicht, du kannst das nicht, du kannst das nicht.* Er schimpft
 17 mit sich selber, weil er sich nichts merken kann, und marschiert verär-
 18 gert wieder zur Aufgabe hin. *Du kannst das nicht, du kannst das nicht,*
 19 *du kannst das nicht. Du bist zu blöd, du bist zu blöd. Ein Scheiß. Es ist*
 20 *ein Scheiß.*⁷⁹

In der Vignette sehen wir einen Schüler an einer didaktischen Aufgabe scheitern: Er soll ein Laufdiktat⁸⁰ bewältigen und kann sich die Aufgaben nicht merken oder nicht lösen. Dabei fällt zuerst die zeitliche, wiederholende Struktur der Unterrichtssituation auf, aber auch die wiederholende Struktur in der Erzählung der Vignette selbst. Diese Struktur ist zurückzuführen auf die Mathematikübung, die hier im Mittelpunkt steht. Sie ist als Wiederholung angelegt, indem sie immer wieder fordert, dass Lenny durchs Klassenzimmer läuft, aber auch indem sie das Wieder-Holen der Inhalte in Form des Memorierens und einer Behaltensleistung abfordert. Dem kann der Schüler nicht gerecht werden. Das Wieder-Holen scheitert, er vergisst die Inhalte (Z. 17). Das schulische Setting verweist weiter darauf, dass die Wiederholungsstruktur, die hier im Detail zu sehen ist, auch auf einen größeren Kontext zutrifft. Der mathematische Unterrichtsgegenstand ist wahrscheinlich in einen größeren didaktischen Zusammenhang eingebettet, denn ein Laufdiktat dient zur Übung. Daher ist zu vermuten, dass das Problem, das in diesen Aufgaben enthalten ist, im Modus der Analogie zu bereits Gelerntem und Gewusstem formuliert wird. Gleichsam bergen die Aufgaben Neues, da die Lehrerin sicher nicht nur ‚Altes‘ in diesem Sinne präsentiert. Es ist eine Übung im klassischen Sinne, die auf Können zielt und die in der Wiederholung des Alten Neues aufscheinen lässt. Dieses Neue aber stellt sich nun in Form einer negativen Erfahrung ein, denn Lenny kann sich keinen Zugang dazu verschaffen. Die negative Erfahrung ist hier also eine negative Erfahrung vor und in einer bestimmten zeitlichen Struktur.

Die wiederholende Struktur des Unterrichts lässt aber noch ein anderes Moment der negativen Erfahrung hervortreten: Bei Lenny stellt sich über die Wiederholung der Aufgabe Frust ein (Z. 9), er ist „verzweifelt“ (ebd.) – beides sind auch zeitlich dimensionierte Gefühle und Einstellungen. Hier zeigt sich deutlich, wie der Schüler eine negative Erfahrung erlebt und diese sich auch auf emotionaler

79 Aus: Schratz et al. (2012), S. 60, Vignette 7, Hervorh. i. O.

80 Bei dieser Aufgabenform werden Teile der Aufgabe an unterschiedlichen Wänden des Klassenzimmers ausgehängt. Die Schüler/-innen begeben sich ohne Hilfsmittel an die Aufgabenwand, erfassen die Aufgabenstellung, prägen sie sich ein und kehren dann zu ihrem Platz zurück. Dort lösen sie die Aufgabe und können wiederum an einer anderen Wand des Klassenzimmers auf einem dort befindlichen Lösungsblatt prüfen, ob sie die Aufgabe richtig gelöst haben. Ggf. muss dann die Aufgabe nochmals wiederholt werden. Diese Form der Aufgabe ist besonders geeignet für den „Einsatz in Übungsphasen, [wobei] die Aufgaben leicht zu erfassen und nicht zu komplex sein“ sollten (Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen 2011).

Ebene niederschlägt. Die Lehrerin zeigt zwei durchaus plausible Reaktionen auf die Tatsache des gefrusteten Schülers: Sie versucht, ihm schnell über seine negative Erfahrung hinwegzuhelfen, indem sie Lösungswege aufzeigt, gleichzeitig hält sie ihn zu Beharrlichkeit an.

Weiterhin zeigt sich die Negativität, die Lenny erlebt, als Widerständigkeit. Durch die Aufgabenstellung, die das Hin- und Herlaufen beinhaltet, entschlüpft ihm der Inhalt der Aufgaben regelrecht. Die Aufgabe zeigt sich als widerständig und nicht zu bewältigen. Bis er sich wieder an seinem Platz eingefunden hat, hat er die Inhalte teilweise vergessen, ist sich unsicher geworden darüber, was er zu tun hat. Die Aufgabe ist schwer zu greifen, die negative Erfahrung hat hier den Charakter des Entzugs und des Nicht-Verfügen-Könnens über die eigenen Handlungen und Lernleistungen. Bevor die Aufgabe eigentlich bearbeitet wird, bevor Können und Wissen an ihr gemessen werden können, stellt sich schon eine erste Erfahrung des Nicht-Verfügens und des Entzuges ein. Die Widerständigkeit zeigt sich nicht nur im „*Das geht nicht*“ (Z. 14), sondern schon früher, im Nicht-Greifen-Können, im Nicht-Aufschließen-Können des eigentlichen Problems bzw. dessen, was hier im didaktischen Setting zum Problem gemacht wird. Dieses Entzugsmoment lässt eine Lücke klaffen zwischen den Erwartungen der Lehrperson, Lennys Selbsterwartung, den Anforderungen gerecht zu werden und der tatsächlichen Leistung. Lenny scheitert in diesem Sinne also, weil er ein Ziel nicht erreicht und die Verantwortung dafür sowohl aus seiner als auch aus der Außenperspektive klar ihm selbst zugeschrieben werden kann.

Aber nicht nur die Aufgabe selbst entzieht sich Lenny und zeigt sich damit als widerständig, auch der in der Aufgabe verhandelte Inhalt ist für ihn nicht zu greifen. Die Unfähigkeit, die gestellte Aufgabe mit vorher Gelerntem produktiv (im Sinne der Lösung der Aufgabe) in Bezug zu setzen, lässt die Aufgabe zum Problem werden. Lenny erlebt eine Irritation, die sich zwischen Vorerfahrung, Antizipation und aktuellem Erleben einstellt. Er hat sich eine Aufgabe herausgesucht, die (zu) schwierig ist, dies ist allerdings zufällig geschehen (Z. 7). Trotzdem müssen wir annehmen, dass Lenny bisher davon ausgegangen ist, den Anforderungen des Mathematikunterrichts gerecht zu werden: Nur ein ‚unsicherer‘ Schüler achtet auf die Schwierigkeit der Aufgaben, um dann entweder sehr leichte oder sehr schwierige zu wählen. Lenny hat offensichtlich nicht genau geprüft, wie schwierig die Aufgabe ist, was darauf schließen lässt, dass er bisher gute Erfahrungen im Mathematikunterricht gemacht hat. In seinen Äußerungen „*Aber das kann ich nicht!*“ (Z. 11) und dann darauf folgend „*das geht nicht*“ (Z. 14) zeigt sich nun aber, dass diese Erfahrung gebrochen wird. In der Intentionalität, im Gerichtetsein auf etwas (hier die Rechenaufgabe) verbergen sich vorgängige Erfahrungshorizonte, die in der negativen Erfahrung oder in der Enttäuschung der Antizipation aufgedeckt und thematisierbar werden. Die Sache zeigt sich dem Erfahrenden hier

plötzlich von einer anderen Seite, in unbekannter Form, gleichsam im Modus einer allgemeinen Bekanntheit vermittelt, die den Bruch überhaupt erst spürbar werden lässt. Das vorherige Bekannte wird zum Unbekannten, bleibt aber trotzdem noch so weit im Horizont des Vorverständnisses bestehen, dass es als vormalig Bekanntes überhaupt in Frage gestellt werden kann.

Weiterführend lässt sich die negative Erfahrung, die der Schüler hier durchläuft, als eine zweifache charakterisieren: Zuerst wersetzt sich ihm der Gegenstand, den er bearbeitet. Er weiß etwas nicht, er kann etwas nicht, er hat etwas vergessen. Die Aufgabe, die er sich zurechtgelegt hat, lässt sich nicht lösen – sei es, weil er einige Elemente der Aufgabe vergessen hat, sei es weil er die Aufgabe tatsächlich (noch) nicht lösen kann. Er scheitert hier also am Inhalt, an der Forderung, etwas zu wiederholen (entweder den Stoff, als bereits vorher Gelerntes, oder die reine Information in Form der Aufgabenstellung). Gleichzeitig wird er in der negativen Erfahrung auf sich selbst zurückgeworfen. In der Erfahrung eines Nicht-Könnens steckt auch ein Entzug der Verfügung über sich selbst. Das Selbst wird hier unkontrollierbar, nicht mehr steuerbar und zielgerichtet einsetzbar, gleichzeitig wird das (Selbst-)Konzept, auf dessen Grundlage die Erwartung an die Aufgabe gestellt wurde, aufgeweicht. Die Chance aber, über die Erfahrung des Kontrollverlusts und der damit einhergehenden Infragestellung des Selbstbildes einen Reflexionsprozess auszulösen, scheint hier nicht ergriffen zu werden. In einer negativen Erfahrung könnte der Schüler eigentlich ‚etwas über sich selbst lernen‘, d. h. sich selbst als einen, der erfahren muss, dass er etwas noch nicht kann, ernst nehmen. Die bildenden Momente, die mit einer solchen selbstreflexiven negativen Erfahrung einhergehen könnten, werden hier nicht sichtbar und es ist zu bezweifeln, ob sie sich einstellen können. Trotzdem ist zu sehen, dass der Schüler versucht, das Geschehen reflexiv zu fassen. Er versucht immer wieder zu korrigieren und die Arbeitsabläufe zu optimieren. Dies geschieht aber erst, nachdem er sein eigenes Scheitern verbalisiert hat. Mehrfach sagt er vor sich hin, dass er „das“ nicht kann (Z. 11, 14, 16), und diese erste Einsicht scheint für ihn der Ansporn zu sein, weiterzumachen. Die negative Erfahrung ist also hier, obwohl der Abschluss der Situation im Dunkeln bleibt, auf eigentümliche Weise produktiv.

Zusammenfassend kann nach dieser ersten Vignettenlektüre festgehalten werden, wie sich Negativität und negative Erfahrung in diesem Beispiel zeigt: Die Erfahrung, die Lenny durchlebt, zeigt sich als Scheitern. Dieses ist bedingt durch eine wiederholte Erfahrung des Nicht-Könnens und ist zwischen einer Erwartung und der Enttäuschung dieser Erwartung zu verorten. In der enttäuschten Erwartung stellt sich nicht nur die Sache anders dar, auch der Schüler muss sich selbst hinterfragen. Damit bekommt die negative Erfahrung eine reflexive und letztlich umwendende Struktur. Diese Umwendung ist durch den Entzug der Sache und die damit verbundene Einsicht in die eigene Fehlbarkeit vermittelt. Diese Einsicht ist

auch mit emotionalen Erfahrungen verbunden, was sich im Beispiel durch den sich langsam einstellenden Frust und die Verzweiflung zeigt. Damit zeigt das Beispiel schon eine der Grundstrukturen des Negativitätslernens, nämlich diejenige von Vorerfahrung, Antizipation und Enttäuschung. Die negative Erfragung weist auch eine zeitliche Struktur auf, die von einem Vorwissen über ein Nicht-Wissen zu einem neuen Wissen führt bzw. führen kann. Die Rolle der Lehrerin bleibt im Beispiel unterbestimmt, dennoch zeigt sich, dass negative Erfahrungen von Lehrer/-innen und Erzieher/-innen gezielt adressiert werden und dass über Motivationsversuche und Aufforderung zur Arbeit an der negativen Erfahrung versucht werden kann, dieser entgegenzuwirken.



5 Negativität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen

Die knappe Zusammenfassung zu Ende der Vignettenlektüre macht deutlich, dass der Blick auf negative Erfahrung im schulischen Lernen durch theoretische Voreinstellungen geprägt ist. In diesem Kapitel soll in einer phänomenologischen Reduktion ermittelt werden, welche Perspektiven pädagogischer Theorie hier in die Deutungen und Wahrnehmungen des in der Vignette vorfindlichen Geschehens hineinspielen.

Folgt man einem gängigen Verständnis der phänomenologischen Reduktion, so ist diese der Weg, um von einer „natürlichen Einstellung“ zu einer „phänomenologischen“ Einstellung zu kommen, in der sich das Phänomen selbst zeigt (Waldenfels 1992, S. 30f.; Zahavi 2009, S. 52ff.).⁸¹ In dieser Strenge wird die Reduktion hier nicht vorgenommen, trotzdem soll aber ausgehend von der Vignettenlektüre im vorigen Kapitel danach gefragt werden, welche theoretischen Modelle und Erklärungen, ebenso welche subjektiven Theorien und Vorerfahrungen die Vignettenlektüre beeinflusst haben. Dabei wird die Vignettenlektüre in heuristischer Funktion als Verschriftlichung einer Wahrnehmung gefasst, in der sich etwas zeigt. Wie sich dieses ‚etwas‘ in der Wahrnehmung zeigt, ist mit Heidegger wie folgt zu fassen:

„Faktisch ist es [...] so, dass unsere schlichtesten Wahrnehmungen und Verfassungen schon *ausgedrückte*, mehr noch, in bestimmter Weise *interpretierte* sind. Wir sehen nicht so sehr primär und ursprünglich die Gegenstände und Dinge, sondern zunächst sprechen wir darüber, genauer sprechen wir nicht das aus, was wir sehen, sondern umgekehrt, wir sehen, was man über die Sache spricht.“ (Heidegger 1975-2012b, S. 75)

Wahrnehmung ist in dieser Fassung keine reine Aufnahme und Verarbeitung von Sinnesdaten, sie ist immer schon Interpretation und Urteil. Heidegger geht sogar noch weiter, indem er sagt, dass wir gar nicht über die Dinge sprechen, weil wir

81 Zahavi weist auch darauf hin, dass die Reduktion als Kern der phänomenologischen Methodologie fälschlicherweise oft als rein introspektive Methode verstanden wurde, die die Phänomenologie zu einer internalistischen Lehre macht (Zahavi 2009, S. 62).

nicht aussprechen können was wir sehen. Gerade die Anmerkung, dass wir „nur sehen, was man über die Sache spricht“, ist im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung besonders plausibel. Dadurch, dass der erziehungswissenschaftliche Blick auf Erfahrungen oder Erfahrungsbeschreibungen (wie hier die Vignette) ein wissenschaftlicher ist, verbleibt er in den Bahnen eben dieser Wissenschaft und der „Sprache“ der Wissenschaft, also den theoretischen und ggf. modellhaften Annahmen über das, was Erziehung, Lernen und damit auch Negativität ausmacht. Dies geht so weit, dass das Sprechen über die Dinge für das Sehen gehalten wird und damit nicht nur die Dinge selbst verstellt bleiben, sondern auch die Verstellung selbst verstellt wird. In einer „genetischen Analyse“ (Brinkmann 2012a, S. 45 ff.) kann dieser erste Blick auf die Sache und die Wahrnehmung nun auf seine Herkunft befragt werden. Jeder Blick auf ein Phänomen trägt in sich eine Reihe von Selbstverständlichkeiten, die nur in einer „gewissermaßen archäologische[n] Arbeit“ (Landweer 2010, S. 50) freigelegt werden können. Die Ergebnisse dieser archäologischen Arbeit machen verständlich, wie Deutungen zu Stande kommen. Wurde die Reduktion bei Husserl noch auf Bewusstseinsakte und Wahrnehmungen angewandt und war damit hauptsächlich ein Instrument, um die Intentionalität des wahrnehmenden Bewusstseins aufzuklären, kann hier die Reduktion auch auf andere Kontexte angewandt werden (Brinkmann 2015b, S. 38) – in diesem Zusammenhang auf die Ausdeutung eines Textes, einer Vignette. Damit wird die Reduktion zu einer methodischen Operation im Gang der wissenschaftlichen Untersuchung, gleichsam ist sie an ein wahrnehmendes Subjekt und die „Perspektive der ersten Person“ (Zahavi 2009, S. 132) zurückgebunden. So kann die Reduktion in einem weiten Verständnis Theorien, die bisher in einen Erklärungszusammenhang lebensweltlicher Phänomene hineinspielten, gezielt irritieren und im weiteren Verlauf der Untersuchung kritisch überschreiten.

Diese Funktion der phänomenologischen Reduktion kann mit Brinkmann als skeptisch und naiv zugleich beschrieben werden: Naiv ist sie, weil sie ihren Ausgang in einer ersten Explikation von Wahrnehmungen, Deutungen, Gefühlen und Handlungen nimmt, so wie wir sie alltäglich erleben und ihnen auch ‚naiv‘ den Status des Wirklichen zuerkennen (Brinkmann 2011, S. 71; Brinkmann und Rödel 2019). Somit ist die Reduktion nicht denkbar ohne eine erste Deskription, in der die Spuren der Theorien und Vorannahmen angezeigt werden, die überhaupt erst eingeklammert werden müssen. Ohne eine erste Explikation von Deutungen und Wahrnehmungsgewohnheiten, wie sie hier in der Vignettenlektüre vorgenommen wurde, können diese nicht gezielt bearbeitet werden. Dabei hat die Reduktion also nicht nur das Ziel, bestimmte Ansichten zu explizieren und damit der Einklammerung zu unterwerfen, sondern überhaupt die Funktion einer Distanzierung zu je-

nem Bereich der Wahrnehmung und Anschauung, der bei Husserl noch „natürliche“ Einstellung und Erfahrung heißt (Husserl 1950-2004c, Hua III, S. 10ff.).⁸² Die Reduktion als Reflexion überschreitet diese Einstellung, sie „transzendiert“ sie (Fink 1933, S. 342f). Der erste Blick auf die Welt und damit auch die „naiven Weltbegriffe“ (ebd., S. 354) werden überstiegen, wodurch das „Weltproblem“ (ebd.) neu oder anders exponiert wird und über die Welt selbst „hinausgefragt“ (ebd.) wird. Dieses „Hinausfragen“ über die Welt ist dann der skeptische Teil der Reduktion, in dem das naive Verständnis der „natürlichen Erfahrung“ eingeklammert wird (Brinkmann 2011, S. 71). In der Reduktion werden sowohl das elementare Verstehen, d. h. das was wir schon immer als gegeben betrachten, als auch die wissenschaftlichen Modellierungen eingeklammert (Brinkmann 2015b, S. 39) und in ihrer Gültigkeit (vorerst) suspendiert.

Die Reduktion klammert so also zum einen die Naivität der „natürlichen“ Einstellung (Husserl) ein, zum anderen wird damit auch die „Konstruktivität wissenschaftlicher Modelle“ (Brinkmann 2011, S. 72) exponiert und befragbar. Die Phänomenologie versucht diesen zweiten Schritt um den Gedanken anzureichern, dass die Sache nicht von ihrem Zugang zu trennen ist bzw. dass Thema und Operation der phänomenologischen Reduktion miteinander verbunden sind (Brinkmann 2015a, S. 533). Dabei spielt die Subjektivität des Forschers eine große Rolle: Indem die Sache in der „natürlichen“ Einstellung auf eine ganz bestimmte Art und Weise gesehen wird, kann darauf geschlossen werden, dass die Sache selbst ihre Thematisierung impliziert bzw. vorgibt: Die signifikative Differenz des „als“ (Waldenfels 1980, S. 86) deutet an, dass zu jeder Wahrnehmung ein Wahrnehmender gehört, der etwas Bestimmtes *als etwas Bestimmtes* wahrnimmt. Darüber hinaus verweist die Differenz darauf, dass dieses *als* in den lebensweltlichen Akten der Sinngebung oder im ersten, elementaren Verstehen eines Sachverhalts in der natürlichen Einstellung nicht als falsch oder unzureichend gesehen werden darf. Die Konstitution des „als“ wird vielmehr betrachtet als ein Spiel zwischen Aktivität und Passivität, zwischen einer „Sinnbildung des aktiven Selbst“ und dem „Phänomen der Sinngebung“, also demjenigen, was einem „vom Anderen zukommt und über das das Selbst nicht verfügt“ (Brinkmann 2015a, S. 533). Die Reduktion kann somit die aktiven und passiven Elemente der Wahrnehmung angemessen erfassen. Etwas wird in der Wahrnehmung *als* etwas erfahren, wodurch einerseits Schemata und Vorurteile im Wahrnehmen befragbar werden, anderer-

82 Besonders deutlich wird dies z. B. bei van Manen, der zwar nicht explizit von einer Reduktion spricht, bei dem aber dem Verschriftlichen von Erfahrungen schon der Charakter der Distanznahme anhaftet. Indem wir eine Erfahrung verschriftlichen, wechseln wir das Register (vom Erfahren zur Versprachlichung) und können so zu unserer eigenen Erfahrung einen neuen Zugang wählen (van Manen 2012, S. 124-133).

seits nach dem Sinn des Erfahrenen gefragt werden kann, der sich in der Wahrnehmung je schon mitteilt (ebd.). Dazu wird die Subjektivität des Forschers bewusst mit einbezogen und es wird auch danach gefragt, wie er sich selbst im Verhältnis zu seinem Forschungsgegenstand hervorbringt (Brinkmann 2011, S. 72). Im Anschluss an die Reduktion kann eine erneute Deskription vorgenommen werden. In ihr zeigt sich das Phänomen dann von einer anderen Seite. In dieser zweiten Deskription kann letztlich angewandt werden, was Heidegger die „oberste methodische Regel“ (Heidegger 1975-2012b, S. 63) nennt: „...sich gerade nicht um Deutungen zu bemühen, sondern lediglich nur das festzuhalten, was sich selbst zeigt, mag es auch noch so dürftig sein“ (ebd.).

Im Folgenden soll die Reduktion mit dem Versuch beginnen, in einschlägigen theoretischen Fassungen der Negativität der Frage nachzugehen, was eigentlich unter Negativität zu verstehen ist. Diese Frage soll aber nicht in definitorischer Absicht verhandelt werden, sondern als Leitlinie zur Ermittlungen von Spielräumen des Diskurses um Negativität dienen. Im Ausloten dieser ‚Spielräume‘ soll in diesem Kapitel auch in knappen Zügen der Forschungs- und Diskussionsstand zum Thema nachgezeichnet werden. Dabei ist eine Vorauswahl der bestehenden theoretischen Ansätze zu treffen, die sich einerseits heuristisch an Begriffen orientiert (Negativität, negative Erfahrung, Negation, das Negative); weiterhin daran, ob die entsprechenden Ansätze einen umfassenderen theoretischen Anspruch haben oder Verweisungszusammenhänge für weitere Theoretisierungen der Negativität aufweisen.⁸³ So werden hier zuerst Ansätze einbezogen, die im lern- und bildungstheoretischen Bereich zu verorten sind, bekannte Traditionslinien aufgreifen und diese dann weiter ausdifferenzieren und spezialisieren. Anschließend werden zwei Ansätze untersucht, die dem bildungsphilosophischen und -historischen Bereich zuzuordnen sind, und sich mit Negativität (auch) auf diskursanalytischer bzw. diskurshistorischer Ebene beschäftigen. Nach einer genaueren Aufarbeitung dieser theoretischen Ansätze werden zum Ende des Kapitels fünf Spielräume des Diskurses um Negativität aufgezeigt, die Hinweise darauf geben, welche Grundannahmen in die erste Vignettenlektüre hineingespielt haben und welche Deutungen es in einer zweiten Vignettenlektüre einzuklammern gilt.

83 Hier ist die Frage leitend, wie (und ob) sich die jeweiligen Ansätze in einen Zusammenhang mit Traditionen des pädagogischen sowie philosophischen Denkens stellen und wie sie sich an Theorien pädagogischen Handelns, pädagogischer Erfahrung, des Lernens und der Bildung zurückbinden lassen.

5.1 Diskurse der Negativität I: Negativität erfahren

Als Ausgangspunkt einer phänomenologischen Reduktion, die der Annäherung an negative Erfahrungen im Lernen dient, soll an dieser Stelle ein Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik aus dem Jahr 2005 gelten (Benner 2005b). Diese Sammlung von Beiträgen zum Thema Negativität wird herangezogen, weil darin die Heterogenität des Diskurses um Negativität deutlich wird und auch über das Heft hinaus auf andere Theorien verwiesen wird. Zudem lässt sich an den Beiträgen die leitende, durchaus naive Frage festmachen, *was Negativität im Lernen eigentlich ist*.

5.1.1 *Negativität als Erfahrungsmoment (Dietrich Benner)*

Der Logik des Themenheftes folgend, kann die Aufarbeitung von relevanten Ansätzen zur Theoretisierung von Negativität im Lernen mit der Einleitung zum Themenheft beginnen. Dabei soll auf die oben schon genannte Grundaussage zum bildenden Charakter negativer Erfahrung verwiesen werden: „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.“ (Benner 2005a, S. 7) Negative Erfahrungen bzw. die Negativität bestehen/besteht in einer Enttäuschung, die anzeigt, dass „ein anderer Mensch, unser eigener Organismus, die Gesellschaft oder die Natur sich anders verhalten, als wir dies erwartet haben oder bisher gewohnt waren“ (ebd., S. 7). Eine Enttäuschung ist dabei aber nicht unbedingt etwas Schlechtes, d. h. etwas Unangenehmes oder Schmerzhaftes, sie wird vielmehr schon in ihrer Grundstruktur von Erwartung und enttäuschter Erwartung beschrieben. Die Rolle, die die negative Erfahrung im Bildungsprozess spielt, wird hier unmittelbar mit einem dem klassischen Bildungsdenken entspringenden Wechselwirkungsdenken verbunden (Humboldt 1963, S. 234ff.). In dieser Wechselwirkung ist das Umschlagen vom Eigenen ins Fremde, das Befremden des Eigenen am Fremden, aber auch das Erkennen des Fremden am Eigenen dann über eine negative Erfahrung vermittelt. Vermittlung ist hier so zu verstehen, dass die negative Erfahrung der Beginn der Vermittlung, nicht aber die Vermittlung selbst ist. Im Zusammenhang von Lernen, dem Erwerb von Wissen und Können und ebenso dem Nicht-Können bzw. Nicht-Wissen weist Benner darauf hin, dass die Logik eines linearen Lernprozesses, d. h. der Fortschritt von einem Noch-nicht zu einem Jetzt-schon zwar grundsätzlich eine richtige Betrachtungsperspektive ermögliche (nämlich diejenige, Lernen als Prozess zu betrachten), dass sie ggf. aber in eine falsche Richtung führe (Benner 2005a, S. 8). Können und Wissen erscheinen dann als Produkte eines Lernprozesses, sie sind

die Aufhebung eines vorigen Nicht-Könnens in der bestimmten Negation⁸⁴ eines neuen Könnens. Diese Auffassung der Negativität im Lernen sieht Benner hauptsächlich in einer hermeneutischen Erfahrungstheorie begründet:

„Auf diese Frage [die Fragen nach dem Gang des Lernens, S.R.] 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 [...]. Diese Antwort kennt keinen unbestimmten Zwischenraum zwischen negativen Erfahrungen und ihrer bestimmten Negation“ (ebd., S. 11).

Die Kritik, die Benner hier an einer solchen Sicht auf Lernen, den Gang der Erfahrung und damit auch die Rolle der negativen Erfahrung im Lernen anklingen lässt, bezieht sich also auf die Frage nach der Rolle der negativen Erfahrung in der Vermittlung zwischen Eigenem und Fremdem, Altem und Neuem oder eben Nicht-Wissen und Wissen. Wenn die Negativität nur im Modus einer ‚bestimmten Negation‘ zum Tragen kommen kann, ist die negative Erfahrung tatsächlich auslösendes und abschließendes Moment einer Vermittlung. Eine solche Perspektive legt nicht nur eine bestimmte zeitliche Struktur der Erfahrung nahe, sie kann die Zwischenräume⁸⁵ zwischen der Erfahrung einer unbestimmten Negation und der – zuerst nur perspektivisch möglichen – Auflösung derselben in einer bestimmten Negation nicht fassen. Diese Zeiten und Räume, die noch keine Begrenzung in einer bestimmten Hinsicht aufweisen, müssen im Lernen ‚ausgehalten‘ (ebd., S. 11) werden, d. h. sie gehören zum Prozess des Lernens dazu, vielleicht noch in viel grundlegenderer Weise als das neue Wissen oder Können, in dem die lernende

84 Vgl. zum Konzept der bestimmten und unbestimmten Negation die Verweise auf Hegel in Kapitel 1.

85 Der Begriff der Zwischenräume ist wohl John Deweys Konzept der ‚twilight zone of learning‘ entlehnt. Andrea English hat Deweys Lern- und Erfahrungsmodell in ihrer Dissertation und einigen Publikationen auf bildungstheoretische Implikationen überprüft (vgl. z. B. English 2007, 2008, 2013, 2014). Benner bezieht sich hier hauptsächlich auf ihre Arbeiten. Eine ausführliche Bezugnahme auf die Arbeiten Englishs würde in diesem Zusammenhang aber zu weite Kreise ziehen: Die pragmatistische Herkunft der von ihr verhandelten Erfahrungstheorie erfordert eine genauere, auch erkenntnistheoretische Untersuchung und Bestimmung vor dem Hintergrund dieser Arbeit. Der Pragmatismus als bewusster Gegenentwurf zum deutschen Idealismus und zu Traditionen kontinentaler Philosophie (Pape 2002) stellt dabei eine völlig andere Grundlage dar, als sie die meisten der hier verhandelten Lerntheorien voraussetzen.

Erfahrung zum Ende kommt. Auch hier zeichnet sich eine klassisch-bildungstheoretische, auf Offenheit angelegte Deutung des Negativitätskonzeptes ab. Die „durch Irritationen markierten Zwischenräume“ müssten als Räume interpretiert werden, „die durch Verfremdungen eines schon Bekannten strukturiert, [...] für Suchbewegungen offen [und] auf ein Unbekanntes finalisiert sind“ (ebd., S. 10). An anderer Stelle macht Benner die bildende Wirkung dieser oft übersehenen bzw. von einer „schlechten Positivität“ (Benner 2003b, S. 246), die v. a. in empirischen Forschungen im Vordergrund steht, überschatteten Zwischenräume noch deutlicher. Eine Theorie der negativen Erfahrung, die Lern- und Bildungsprozesse rekonstruieren will, müsse sich gezielt der Frage stellen, wie sich diese in den „Zwischenräumen“ gestalten, die sich dadurch auszeichnen, dass „die Negativität einer Irritation erlitten, die Not, in welche diese führt, aber noch nicht gewendet“ ist (ebd.). Durch eine „schlechte Positivität“ (ebd.), d. h. den Hang, Negativität aufzulösen und in Produkte und Ergebnisse zu überführen, geraten die Zwischenräume aus dem Blick. Sie müssen mühevoll wieder in Erinnerung gerufen werden, denn negative Erfahrungen sind flüchtig und geraten – wenn sie in einer bestimmten Negation zum Abschluss gebracht werden – in Vergessenheit (Benner 2005a, S. 10). Durch die bestimmte Negation wird eine einseitige Perspektive auf die Negativität der Erfahrung nahegelegt: „Ihre bildende Bedeutung [...] geht in der über solches Vergessen vermittelten Wirkungsgeschichte nicht auf.“ (Benner 2003b, S. 246) Dabei ist die durch Negativität vermittelte Figur der bestimmten Negation hier wohl teils im Hegel’schen Sinne als Aufhebung einer Negation in einer neuen Position zu verstehen, denn auch bei Benner tritt nicht einfach an die Stelle eines alten Unbekannten ein neues Bekanntes (Benner 2005a, S. 9). Der durch die Negation vermittelte Bildungsprozess trägt einen transformatorischen Charakter, indem – und hier folgt Benner Bucks hermeneutischer Erfahrungstheorie – „an einem Bekannten etwas Unbekanntes erfahren wird und Unbekanntes sich in bestimmten Aspekten als zum Teil schon bekannt erweist“ (ebd.). Gleichsam wird die „bestimmte Negation“ aber als konservierende, verstummende und verdeckende Negativität einer auf Reflexivität und darüber auf Offenheit zielenden Negativität gegenübergestellt, sie lässt als „nichtende Negativität“ (Benner 2003b, S. 246) den eigentlichen Erfahrungsprozess in Vergessenheit geraten. Damit entfernt sich Benner wieder von einer dialektischen Negationstheorie Hegel’scher Prägung, indem er die synthetisierende Wirkung der bestimmten Negation ausklammert.

Die Problematik des Vergessens, die „nichtende“ Funktion der Negativität also, wird bei Benner nicht nur für reflexive Lernprozesse der pädagogischen Adressaten relevant, sie betrifft ebenso die Ausbildung professioneller Pädagogen. Im künstlichen Wiedererinnern der in eigenen Lernprozessen durchlebten Irritationen und negativen Erfahrungen können angehende Pädagogen lernen, Lern- und

Bildungsprozesse bewusst zu planen und zu inszenieren (Benner 2005a, S. 13).⁸⁶ Dieses künstliche Wiedereinholen vergessener Erfahrungen aber könne nur aus der Distanz (die wiederum erst durch das Vergessen erzeugt wird) heraus gelingen, womit das Vergessen nicht nur ein zu umgehender Nebeneffekt der negativen Erfahrung, sondern geradezu konstitutives Moment zukünftiger, reflexiv-distanzierter Lernerfahrungen wird: „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. Wir [...] treten zu uns selbst in eine reflexive Distanz, die uns für eigene und fremde Lernerfahrungen auf neue Weise empfänglich macht.“ (ebd. S. 14) Der Nachdruck, mit dem hier die positive Wirkung des Vergessens betont wird, wirft ein anderes Licht auf die zuvor erteilte Absage an eine „bestimmte Negation“. Wenn Vergessen unweigerlich mit dieser Form der Negation verbunden ist, wir aber etwas vergessen haben müssen um dazu reflexiv in Distanz treten zu können, stellt sich nun die Frage, an welchem Punkt der zuvor beschriebene „Zwischenraum“ des Lernens aufbricht bzw. ob hier letztlich nicht von einer Theorie der negativen Erfahrung, sondern eher von einer Theorie der Reflexion und Kritik die Rede ist. Die pathisch-situativen Elemente der negativen Erfahrung geraten in den Hintergrund, wenn die Voraussetzung eines Zugriffs auf eben jene ersten, „unbestimmten“ negativen Erfahrungen nur über eine bestimmte Negation, über Distanz und Reflexion einzunehmen ist. Eine solche Vermutung wird zudem durch Benners Bezug auf John Deweys Theorie der Erfahrung, in der Negativität eine prominente Rolle spielt, nahegelegt (ebd., S. 12). Deweys Konzept der *reflective experience* zeichnet eben eine solche Erfahrungsstruktur, in der die Reflexion aber nicht mühevoll durch Mauern des Vergessens brechen muss, sondern in der sie der Erfahrung mitläufig ist⁸⁷ und auf eine ständige Verfeinerung der Erfahrungsweise bzw. des Zu- und Umgangs mit der Welt zielt.

Handlungspraktisch und erfahrungstheoretisch konkretisiert Benner die pädagogische Relevanz der Negativität im Bereich der ethisch-moralischen Erziehung. Benner möchte für diesen Bereich eine spezifisch erzieherische Reflexion

86 Ich verweise an dieser Stelle noch auf den Aufsatz *Kritik und Negativität*, in dem Benner die Distanznahme ermöglichende und auf Reflexion zielende Funktion der Negativität nicht nur auf die Ausbildung von Pädagogen überträgt, sondern ihr auch in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung eine wirksame Rolle zuschreibt (vgl. Benner 2003a).

87 In der Übersetzung von *Demokratie und Erziehung* von Erich Hylla findet sich auch die Bezeichnung „denkende Erfahrung“ (z. B. Dewey 2008, S. 201), die den Prozesscharakter ggf. besser herausstellt, da keine zeitliche Differenz zwischen Erfahren und Denken nahegelegt wird. Diese Übersetzung ist trotzdem nicht unproblematisch, weil Dewey an anderer Stelle den Komplex von Erfahrung, Reflexion und Handeln als Denken bezeichnet. Die *reflective experience* selbst weist tatsächlich eine reflexive Struktur auf – im Sinne eines Zurückbeugens auf das eigene Handeln und die darin wirkenden Annahmen.

der Anerkennungsthematik anstoßen, die im Bereich der Moraltheorie traditionell eine zentrale Rolle spielt: Moralische Gesellschaften sollen sich letztlich durch von „Anerkennung getragenen Lebensformen und [...] eine[] umfassende[] Praxis allgemeiner Anerkennung“ auszeichnen (Benner 2017, S. 141, mit kritischem Bezug auf Honneth 2014).⁸⁸ Was Honneth für den gesamtgesellschaftlichen Bereich und als „hypothetischen, vorläufigen Endzustand der Geschichte“ (Benner 2017, S. 140) ausmacht, lässt Benner für den Bereich der Pädagogik und v. a. des pädagogischen Handelns, das auf moralische Bildung gerichtet ist, nicht gelten. Hier kann nicht in einem einfachen Dual „gewährter und praktizierter sowie nicht gewährter und vorenthaltener Anerkennung“ (ebd.) gedacht werden. Das Ziel der moralischen Erziehung kann sich nicht schon im Prozess der Erziehung wiederfinden. Dieser ist vielmehr durch ein Nebeneinander von anerkennenden und nicht-anerkennenden Erziehungsmaßnahmen gekennzeichnet. In Prozessen der moralischen Erziehung macht Benner negative Erfahrung als Erfahrung der Nicht-Anerkennung und der Missbilligung bestimmten Handelns und Denkens aus, das auf Seiten der zu Erziehenden Scham auslöst. In Abgrenzung zu einem Anerkennungskonzept wie Honneth es vorschlägt, weist Benner ausdrücklich darauf hin, dass über „negative moralische Erfahrungen“ (Benner 2017, S. 142) auf Seiten der zu Erziehenden Reflexionsprozesse und Handlungsentwürfe induziert werden. Diese können durch eine positive Anerkennung, wie Honneth sie vorschlägt, nicht angestoßen werden, sondern nur durch „Nicht-Anerkennung und negative Erfahrungen“ (ebd.). Hier grenzt sich Benner auch wieder von einer abschließenden Auflösung der negativen Erfahrung in einer positiven Setzung oder einer bestimmten Negation ab. Die Scham als Gefühl, das durch die Missbilligung durch den Erziehenden entsteht, hat beim zu Erziehenden eine öffnende und verunsichernde Wirkung: „Die moralbildende Seite der Scham ist [...] nicht über bestimmte Negationen, sondern über eine noch offene und unbestimmte Negativität vermittelt“ (ebd., S. 143). Der moralisch Beschämte schämt sich also, ohne bereits über eine Korrektur seines ursprünglichen Urteils oder seiner Handlung und damit über das moralisch ‚Richtige‘ zu verfügen (vgl. dazu auch Benner 2015a, S. 15ff., S. 99ff., S 176ff.). Damit nimmt die Scham in durch Anerkennung geprägten Erziehungssituationen eine ähnliche Rolle ein wie in Ruhloffs Überlegungen zur Eröffnung von Lernprozessen durch Scham (Ruhloff 2009) und widerspricht gerade den Überlegungen, die sich z. B. bei Fritz Oser oder Koch finden, wo negatives moralisches Wissen als die vorgegebene Antithese zu einem zu erlangenden moralischen Wissen gesetzt wird (Oser 1998, siehe auch nächster Abschnitt zu Koch). Aus dem Wissen um das moralisch Verwerfliche entsteht bei Benner gerade nicht

88 Benner bezieht sich hier auf Honneths Buch *Kampf um Anerkennung – Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte* (Honneth 2014).

das Wissen und Können des „aufgegebenen Guten“ (Benner 2017, S. 142). Letztlich nimmt Benner damit eine Position ein, die nahe an traditionellen Vorstellungen des „entgegenwirkenden“ Erziehens (Schleiermacher 1964, S. 124ff.) ist, allerdings nicht mit dem Ziel, bestimmtes Verhalten, Urteilen oder Denken durch eine Negation einzudämmen und zu unterdrücken, sondern durch produktive „Lernhemmungen“ (Loch 1998) und gezielt herbeigeführte Widerstände die Reflexion über moralische Probleme in eine andere Bahn zu lenken bzw. weitere Horizonte zu öffnen.

Zum Abschluss dieses knappen Überblick über Benners Negativitätstheorie lässt sich festhalten: Die Negativität der Erfahrung findet bei Benner in einer bildungstheoretisch orientierten Lerntheorie ihren zentralen Stellenwert als erfahrungsöffnendes Element. Dabei ist die Identifizierung einer Lerntheorie als ‚bildungstheoretisch‘ nicht ganz unproblematisch und auch nicht unmittelbar aus den zitierten Werken abzuleiten. Abwechselnd wird hier von einer „über negative Erfahrungen vermittelte[n] Struktur des Lernprozesses“ (Benner 2005a, S. 10), dann aber wieder von „bildenden Lernprozessen“, in denen „ein neues Können an die Stelle eines alten Nicht-Könnens tritt“ (ebd., S. 11), gesprochen. Relativ deutlich wird aber die Unterscheidung zwischen einer negativen Erfahrung bzw. der ‚einfachen‘ Negativität und einer bestimmten Negation oder der „nichtenden“ Negativität, also einer tilgenden Aufhebung.

Begrifflich könnte hier also eine erste Unterscheidung festgemacht werden: Negativität bzw. die Negativität der Erfahrung ist eine Form der Negation, die auf Öffnung zielt. Mit dem Bild des Zwischenraumes ließe sich der öffnende Charakter nicht nur in linearer Perspektive bestimmen, also als Öffnung, die in einer bestimmten Negation zum Abschluss gebracht wird, sondern als tatsächlich unbestimmtes und noch nicht zu bestimmendes Ereignis. Ohne den Gedanken weiter auszuführen, verweist Benner an dieser Stelle auf Waldenfels, der das Fremde und Nicht-Zu-Erschließende an einem Ereignis herausstellt (ebd., S. 8f.). Obwohl sich Waldenfels' Überlegungen zum Fremden und zum Widerfahrnischarakter der Erfahrung nicht direkt an Benners an Reflexion und Rationalität orientierte Überlegungen zur Rolle der Negativität in Lern-, Erziehungs- und Forschungsprozessen anschließen lassen, scheint es doch wichtig, einen Punkt aufzurufen, der die Nicht-Linearität der Metapher des Zwischenraums illustriert:

„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

jemandem zustößt, der oder die andere sind als die, die sie sind“
(Waldenfels 2004a, S. 169).

Das „abweichende“ Ereignis, das „anderes ist als das, was es ist“, kann hier für eine Erfahrung der Negativität stehen, die eben in sich noch nicht den Weg zu ihrer Aufhebung in einer bestimmten Negation birgt, die aber ggf. auf ein Anderes und Entferntes verweist. Diesem Verweis folgend kann der Zwischenraum ausgelotet werden, so dass nicht zuerst die Frage im Vordergrund steht, wie die Abweichung wieder in die Ordnung überführt werden kann und sich die Falten glätten lassen. Vielmehr könnte, um in den Worten Waldenfels' zu bleiben, gefragt werden, was das Ereignis ist, was an ihm zugleich eigen und anders ist und damit auch, wem das Ereignis zustößt und wer durch dieses Ereignis in Frage gestellt wird. Im Anschluss an Benners Überlegungen zur Bildsamkeit in der *Allgemeinen Pädagogik* lassen sich hier Parallelen ausweisen. Die „Unbestimmtheit der Bestimmung“ (Benner 2015a, S. 75) ist, ähnlich dem eröffnenden Charakter eines Ereignisses (bzw. hier dann einer Erfahrung der Negativität) nicht in eine Bestimmtheit zu überführen und erlangt gerade aus dieser Eigenschaft ihre Bedeutung für Bildungsprozesse (ebd., S. 75f.).

5.1.2 *Das Negative als logische Verneinung (Lutz Koch)*

Koch legt im selben Themenheft unter dem Vorzeichen einer „Apologie des Negativen“ systematische Überlegungen zur Rolle des Negativen (und der Negativität) in der Pädagogik vor.⁸⁹ Dabei stellt er eine Diagnose, nach der dem Negativen „das lebensweltliche Missverständnis [...] des Schlechten, Abträglichen, Schädlichen“ anhafte, dem das „positivistische“ Missverständnis von Praxis, Handeln oder Tun als eines ausschließlich ‚positiven‘ Wirkens und Eingreifens“ gegenübersteht (Koch 2005, S. 88). Damit schließt er sich Benners Unterscheidung zwischen einem alltagssprachlichen und einem, wie im Weiteren ausgeführt wird, formallogischen Begriff des Negativen an (ebd., S. 89). Das Negative ist dann ein Nicht-Seiendes, worin Koch ein weiteres Strukturmoment des Negativen ausmacht, das zur Marginalisierung im und für den Bereich pädagogischen Handelns und Denkens führe (ebd. S. 90). Die Frage, wie sich Pädagogik als letztlich praktisch fundierte Wissenschaft systematisch mit dem Nicht-Seienden und Nicht-Verfügbaren auseinandersetzen könne (Koch 1995, S. 15), rückt somit in den Mittelpunkt: Koch verfolgt das Ziel, eine „systematische pädagogische Theorie“ zu entwerfen, da der dem Bildungs- und Erziehungsgeschehen inhärente „negative

89 Vgl. dazu auch Koch 2015, S. 78ff., 92ff., Koch 2016.

Teil bis auf wenige Ausnahmen bisher übersehen wurde“ (ebd., S. 15). Dies unterstreicht er in historisierender Perspektive und ruft u. a. Kant und den Gedanken der Zucht (als der Negierung des Triebes), Rousseau und die negative Erziehung oder Schleiermacher und die Unterscheidung zwischen gegenwirkenden und befördernden Erziehungsmaßnahmen auf.

Die oben erwähnte formallogische Fassung des Negativen als den Gegensatz oder die Negierung des Positiven überträgt Koch in mehreren Schritten der Plausibilisierung auf pädagogische Kontexte. So haben negative Urteile zunächst etwas mit Erkenntnis zu tun, folgte man dem Spinoza'schen Satz der negativen Bestimmung bzw. Bestimmtheit.⁹⁰ Indem etwas im Modus des Erkennens benannt wird, werden andere Definitionen oder Deutungen ausgeschlossen; die Kehrseite der positiven Bestimmung ist ein negativer Ausschluss. Erkennen und (Be-)Urteilen als Ziele pädagogischer und didaktischer Bemühungen seien so mit negativen Strukturen verbunden: „Im negativen Urteil ist also eine Funktion unseres Erkennens am Werk.“ (Koch 2005, S. 90) Neben der determinierenden Funktion der Negativität macht Koch noch eine anthropologische Dimension aus, wobei er sich auf Plessner bezieht: Im Unterschied zum Menschen blieben dem Tier „Abwesenheit, Mangel, Leere verschlossene Anschauungsmöglichkeiten“ (Plessner 1975, S. 270f., zitiert nach Koch 2005, S. 90). Hinzu kommt eine ontologische Dimension, da der Mensch die Leere zumindest zu denken vermöge und ihr damit einen quasi-ontologischen Status geben könne (ebd.) und eine praktische Dimension, die v. a. in Bezug auf pädagogisches Handeln relevant werde. Hier unterscheidet er drei negative Handlungsformen: Das „präventive Handeln, das dem Unerwünschten *aus dem Weg geht*, [das] *prophylaktische* Handeln, das ihm *in den Weg tritt* [und das] *kathartische* Handeln, welches das Unerwünschte *aus dem Weg räumt*“ (ebd. S. 91, Hervorhebung im Original).⁹¹ Voraussetzung ist aber auch hier, dass es ein je Erwünschtes oder eine pädagogische Zielsetzung gibt, der durch negative Handlungen entgegengewirkt werden kann. Die vier Dimensionen (Erkenntnis, Anthropologie, Ontologie, Praxis) werden hier m. E. aufgeführt, um zuerst die Präsenz des Negativen herauszukehren und, in der Wahl der genannten Dimensionen, auf die Relevanz der Kategorie des Negativen in pädagogischen Fragestellungen hinzuweisen. Hier sind v. a. die Dimensionen Erkenntnis, Anthropologie

90 Hier in Bezug auf Koch 2005, S. 89: „Et determinatio negatio est, laetetur ein besonders durch Hegel berühmt gewordener Satz Spinozas: Jede Bestimmtheit beruht auf einer Negation.“

91 Vgl. dazu auch Koch 1995, S. 62-74. Hier gliedert Koch die negativen Formen pädagogischen Handelns genauer, indem er zu den drei genannten noch eine übergeordnete Ebene der Differenzierung einführt. So unterscheidet er „negatives pädagogisches Tun“ (ebd., S. 62), bei dem die Intention ein „Nichttun“ (ebd.) des Adressaten sei (und worunter sich die drei genannten Formen ordnen), dann die pädagogische Unterlassung, bei der die Intention das Tun oder die Selbsttätigkeit des Lernenden sei und letztlich das „(un-)pädagogische Nichtstun“ (ebd.), die Fahrlässigkeit, die eben gar keiner Intention folge.

und Praxis relevant – sie ließen sich in die pädagogische Konstellation ‚Ziel – Adressat/Erzieher – Form‘ überführen.

Trotz dieser Differenzierungen verbleibt Koch aber letztlich in einem intellektualistischen Bildungsdenken, in dem die negative Erfahrung als zu tilgender Irrtum beschrieben wird: „Die Verwandlung von Unwissenheit in Wissen und der Kampf gegen Irrtum, Vorurteil und Verblendung machen zusammen das aus, was wir *Bildung* nennen.“ (ebd., S. 95) Aus dem Phänomen des Irrtums leitet Koch eine Stufenfolge der Negationen ab: Nicht-Wissen, Nicht-Wissen über das Nicht-Wissen, Falsch-Wissen, Nicht-Fragen und schließlich Negation des Irrtums (ebd., S. 99f.). So unterscheidet der erkannte und korrigierte Irrtum sich vom einfachen Lernen dadurch, dass er über fünf Negationsstufen verläuft. Das einfache Lernen hingegen kennt nur eine Stufe; die erste Negation eines Nicht-Wissens, das dann in ein Wissen verwandelt wird.

In der letzten Negationsform, der Negation des Irrtums, wird nicht nur ein Wissensbestand negiert, es wird auch der Lernende selbst getroffen. In Anschluss an Hegel und Buck (1989) spricht Koch von einer Erfahrung des Bewusstseins über sich selbst und eine Umkehr des Bewusstseins. Von hier ist es nur noch ein kleiner Schritt zu einer bildungstheoretischen Argumentation in idealistischer bzw. hermeneutischer Tradition, die auf der Negativität eines solchen (oben noch als Lernprozess beschriebenen) Umkehrungsprozesses fußt: „Und das heißt dann wiederum, dass auch der Bildungsbegriff durch Negativität wesentlich mitbestimmt ist [...]: Bildung ist nicht bloß Disziplin unserer Talente, sondern vor allem eine durch negative Erfahrung vermittelte Umkehrung des Bewusstseins.“ (Koch 2005, S. 103)

Damit werden die Grenzen zwischen Lernen, bildendem Lernen und Bildung (als „Umkehrung des Bewusstseins“) wieder eingeschliffen. Koch wendet die Grundstruktur der Negation auf alle Bereiche analog an: Die Negativität einer Negation des Wissens⁹² z. B. ist in ihrem Wesen die gleiche, wie die Negativität einer Negation des Bewusstseins. Diese wird bei Koch dann prioritär behandelt und ins Moralische gewendet, sie ist eine Entgegenwirkung zu und Aufklärung von „Verfehlungen“, in der „kathartisch“ die „Gesinnung“ geändert wird (Koch 1995, S. 138). Es zeigt sich hier nicht nur ein streng formallogisches Verständnis der ‚Operation‘ Negation, sondern auch eine dualistische Vorstellung von erzieherisch zu bestimmender ‚guter‘ und ‚schlechter‘ Gesinnung. Beides, die Negation als Operation (und nicht als Erfahrung) und der Dual von guter und schlechter Gesinnung

92 Es ist nicht ersichtlich, wie eng oder weit Koch den Wissensbegriff fasst. In *Bildung und Negativität* taucht z. B. im vierten Kapitel, in dem es um die „negative Moralpädagogik“ geht (Koch 1995, S. 126ff.) der Begriff des Wissens nicht mehr auf. Er wird hier im Anschluss an Kant durch den des Willens bzw. des Triebes ersetzt, den es analog zur Negation des Irrtums im erkenntnis- und urteilsorientierten Lernen in einer finalen Katharsis zu negieren gilt.

werden einem Erfahrungsbegriff, der Offenheiten, Differenzen und Ambiguitäten umfasst, nicht gerecht. Für die Koch'sche Negation des Irrtums braucht es so letztlich keine Erfahrungen, sondern Belehrungen.

Zusammenfassend lässt sich die Ausdifferenzierung des Negativitätsbegriffs bei Koch auch als grammatische ausmachen: ‚Das Negative‘ ist zuerst ein Sammelbegriff für alles Verneinende, Durchstreichende, Vorenthaltende und Abwehrende. Es ist somit eine Substantivierung des Adjektivs ‚negativ‘. Das Negative setzt durchaus ein Positives voraus, das sich, bezieht man sich z. B. auf die o. g. pädagogischen Handlungsformen, als Nicht-Wünschenswertes im Horizont pädagogischer Normen und Ziele gestaltet. Das Moment der Durchstreichung und Verneinung diese Positiven, aber auch der Vorenthaltung (so z. B. im kathartischen Handeln, das privativen Charakter hat) wird dann als ‚Negation‘ bezeichnet. Bei den näher ausdifferenzierten Negationen handelt es sich also um Ereignisse im Prozess des Lernens (die ggf. auch in der oben ausgefalteten Abstufung einzuordnen sind) und in Bezug auf ein erzieherisches Handeln, das sich auf Lernen richtet, werden die Negationen zu Operationen, die eine bestimmte Negation hervorrufen. Die ‚Negativität‘ ist die Substantivierung eines attributiven Adjektivs, sie ist im aristotelischen Sinne die Qualität, die einer Sache zukommt, einen Prozess begleitet oder einem Verhältnis anhaftet. So kann die Rede von der ‚Negativität des Lernens‘, der ‚Negativität der Erziehung‘ als Rede vom Lernen und der Erziehung verstanden werden, die über Negationen vermittelt sind und in dem das Negative als konstitutives Element mitgedacht wird.

5.1.3 *Negativität als anthropologisches Differenzphänomen (Norbert Ricken)*

In einem dritten Konturierungsversuch soll nun Rickens Beitrag im Themenheft herangezogen werden (Ricken 2005).⁹³ In seiner Bemühung um eine „Topographie der Negativität“ (ebd., S. 107) wird von Ricken eine Unterscheidung eingezogen, die sich aus dem Nachdenken über Negativität und der Arbeit am Begriff ergibt. Ricken differenziert nach den operationalen und phänomenalen Versuchen, den Begriff der Negativität zu fassen. Auf operationaler Ebene kommt somit das

93 Die machttheoretische Perspektive, die Ricken in diesem Beitrag im Anschluss an Foucault entfaltet, steht hier nicht im Mittelpunkt, soll aber nicht unerwähnt bleiben. Ricken denkt die Offenheit und Unbestimmtheit, die mit einer anthropologisch-existentiellen Fassung der Negativität einhergeht als Möglichkeitsraum für die Entfaltung und Veränderung von Machtkonstellationen. Damit wird das (mehr oder weniger) freie Spiel der einzelnen, subjektiv definierten Negativitäten zu einem sozialen Verhältnis einzelner Offenheiten zueinander – ein für den pädagogischen Bereich höchst fruchtbarer Ansatz. Hier zeichnet sich m. E. schon ein Anschlusspunkt an die jüngeren Forschungen Rickens zu Anerkennungsverhältnissen in pädagogischen Kontexten ab (vgl. Ricken 2012; Ricken 2013, Ricken und Balzer 2010).

Nein-Sagen, Nein-Sagen-Können, ebenso das Nicht-Wissen und Nicht-Können in den Blick (ebd.). Neben einer formalen, auf Aussagen und Erkenntniswege und i. A. auf Operationen bezogenen Unterscheidung führt Ricken als zweite Umgangsform die phänomenale Beschreibung einerseits und den systematischen und differenztheoretischen Bezug auf die Phänomene der Negativität andererseits an. In Bezug auf letztere führt Ricken aus:

„[I]mmer wird mit Negativität ein Phänomen der Nichtpassung, Nichterreichbarkeit und Nichtvollständigkeit markiert, das sich nur als – allerdings unterschiedlich justierbare – Differenz erläutern lässt und längst als systemische, hermeneutische, anthropologische oder gar ontologische Differenz theoriegeschichtlich bedeutsam geworden ist“ (ebd.).

Diese Fassung eines Begriffs der Negativität eröffnet insofern einen neuen Blick, als die Abgrenzung, die Differenz oder die Unzulänglichkeit in Bezug auf eine je vorausgesetzte Position, einen ‚Normalfall‘ oder eine Norm auch in den erstgenannten Konturierungen (Benner, Koch) anklingt, der differenzierende Charakter der Negativität dort aber nicht ausdrücklich herausgestellt wird und so die je implizit vorhandene Position leicht aus dem Blick gerät. Im Weiteren fächert Ricken in seinem Beitrag dann eine Dimensionierung der Negativität auf, die sich von einfacheren negativen Erfahrungen bis zu existenziellen Negativitätserfahrungen steigert.⁹⁴ So stehe am Anfang eine „bestimmte Negation“ (Ricken 2005, S. 109), in der in einer Erfahrung des Nicht-Wissens und Nicht-Könnens bisheriges Wissen und Können negiert wird. In einer reflexiven Bewegung oder in der Reihung solcher bestimmten Negationen gelangt der Erfahrende zweitens zu einer höheren Einsicht und erlebt sein „Nichtkönnen- und Nichtwissenkönnen nur als dauernde Nichterreichbarkeit, Entzogenheit und unaufhebbare Fremdheit“ (ebd., S. 109f.). Diese „prinzipielle“ Negativität, die auf Entzogenheit, Unbestimmtheit oder auf Fremdheit als Position „des Selbst außer seiner selbst“ (Waldenfels 2002, S. 188) basiert, ist die Kehrseite der Offenheit, die zum Lernen und Erfahren dazugehört. In Anlehnung an Gadamer ist dann die dritte Dimension der Negativität diejenige, in der der Erfahrende seine Endlichkeit und Begrenztheit vor Augen hat bzw. durch eine wiederholte negative Erfahrung vor Augen gehalten bekommt: die „existentielle Negativität“ (Ricken 2007b, S. 36).⁹⁵ Diese existenzielle Negativität

94 Eine ähnliche Kategorisierung findet sich auch in Ricken 2007a. Dort unterscheidet Ricken ebenfalls drei Grade der existenziellen Betroffenheit, es finden sich allerdings geringfügige Unterschiede in der begrifflichen Bezeichnung (Ricken 2007b, S. 35). An dieser Stelle werden beide Quellen herangezogen.

95 Hier lohnt ein kurzer Blick auf Gadamers Theorie der Erfahrung in *Wahrheit und Methode* (Gadamer 2010). Leitend ist dabei die Frage, wie die von Ricken zitierte „wiederholte Erfahrung

verweist nicht nur (aber auch) auf die Möglichkeit der Durchkreuzung eines vorherigen Ganzen, auf die Destabilisierung einer vorherigen Einheit und zeugt nicht ausschließlich von einer „Ent-Äußerung“ oder gar ‚Ent-Fremdung‘ vorheriger ‚Innerlichkeit‘ und ‚Ganzheit‘“ (Ricken 2005, S. 109). Vielmehr deutet sie auf eine noch elementarere Struktur der negativen Verfasstheit, auf eine „Entzogenheit“ und „Ex-Positionalität“ (ebd.). Mit diesem Schritt bringt Ricken eine anthropologisch gefärbte Deutung eines zuerst auf Wissen, Können und Erfahrung bezogenen Phänomens ein, die im weitesten Sinne unter die Paradigmen der Unbestimmtheit, des Mangels, aber auch weniger positivistisch unter den Begriffen der exzentrischen Positionalität, der Differenz im Menschsein und des Grund-Risses (vgl. dazu auch Schütz 1995, S. 15) gefasst werden kann. Ricken verfällt aber nicht in einfache anthropologisierende Bestimmung, sondern differenziert weiter: Negativität und Negativitäten seien weder auf eine „Entität noch auf ein Existential“ (Ricken 2005, S. 110) zurückzuführen, d. h. dass sie nicht einem singulären Subjekt zukommen oder dieses in seinem ‚Wesen‘ bestimmen. Negativität als Grundmodus ist ein Verhältnis, sie ist „ausschließlich Folge der praktisch-relationalen Verfasstheit von Menschen und insofern durchgängiges Moment einer jeden Welt-, Anderen- und Selbst-Relation“ (ebd.). Diese auf Praxis und Sozialität bezogene Verhältnishaftigkeit der Negativität hat Ricken an anderer Stelle mit Bezug auf Plessners differentielle Anthropologie deutlich gemacht (Ricken 2004). Negativität ist dann nicht nur (Selbst-)Entzogenheit oder der Gegenzustand einer sonst bestehenden Einheit mit sich selbst, sondern eine Differenz, die durch die Verwobenheit in praktisch-welthafes Handeln und die Verwiesenheit auf Andere zu einer Leerstelle wird. Plessners Diktum, dass man „sich nur im Umweg über andere und anderes als ein Jemand hat“ (Plessner 1970b, S. 195) zeugt davon, dass sich der Mensch nur über die Bezogenheit auf Andere und Anderes *hat*. Negativität

der Nichtigkeit“ (ebd., S. 360) zu verstehen ist und worin sich die existenzielle Negativität von einer Erfahrung der Unzulänglichkeit, wie sie in der zweiten Dimension der Negativität beschrieben wurde, unterscheidet. Ricken bezieht sich hier auf Textstellen, wo im Anschluss an Hegel eine dialektisch-hermeneutische Theorie der Erfahrung entfaltet und konstatiert wird, dass „die eigentliche Erfahrung [...] immer eine negative“ sei (ebd., S. 359). Der Wiederholungscharakter liegt bei Gadamer einerseits in der Bestätigung von Erfahrungen (ebd.), zum anderen aber auch in der „mannigfachen Enttäuschung von Erwartungen“ (ebd., S. 362). Darin wird letztlich die „Einsicht in die Grenzen des Menschseins, die Einsicht in die Unaufhebbarkeit der Grenze zum Göttlichen hin“ (ebd., S. 362f.) erworben und die eigentliche Erfahrung ist dann nicht mehr nur eine negative, sondern „diejenige, in der sich der Mensch seiner Endlichkeit bewußt wird“ (ebd., S. 363). Diese Form der negativen Erfahrung, die Ricken eine ‚existentielle‘ nennt, unterscheidet sich m. E. von der ‚prinzipiellen‘ Negativität im Grad der Einsicht. In Gadamers Erfahrungstheorie steht vor der Stufe, auf der wir der ‚Endlichkeit und Begrenztheit im ganzen [sic!] inne sind‘ (ebd., S. 368), die Stufe der einfachen Einsicht. Diese ist stets mehr als Erkenntnis einer Sachlage, sie ist ein „Zurückkommen auf etwas, worin man verblendeterweise befangen war“, sie enthält „ein Moment der Selbsterkenntnis“ (ebd., S. 362).

besteht in Rickens Deutung darin, dass der Selbstabstand, der durch den Umweg über Andere und Anderes zwingend eingeräumt wird, einem Selbstentzug gleichkommt, aus dem letztlich auch die Frage nach dem Menschen resultieren kann:

„Insofern leben Menschen immer ‚anthropologisch‘, sich selbst auslegend: In der Bestimmung ihrer Lebensform bestimmen sie – sei es explizit oder nur implizit – immer auch sich selbst, so dass Welt- und Selbstgestaltung unauflöslich ineinander verwickelt sind.“ (ebd., S. 154)

Damit wird die „Verborgenheit des Menschen für sich selbst wie für seine Mitmenschen“ (Plessner 1970b, S. 359) als negativer Anfangspunkt anthropologischen Fragens und Deutens gesetzt, die jedoch erst in der Relationalität und Sozialität zum Tragen kommt.

Im Anschluss an diese Ausgangsbestimmung soll nun drei knappen Fragen nachgegangen werden, die sich m. E. aus den oben referierten Gedanken Rickens ergeben und die referierten Gedanken zusammenführen. Zuerst wäre zu fragen, welche analytischen Vorteile die auf Differenz, Entzogenheit und Grenzen bzw. Grenzüberschreitung gerichtete Betrachtung an dieser Stelle birgt. Weiter bleibt fraglich, wie die Negativität als menschliche Konstante bildungstheoretisch relevant wird, und zuletzt: Wenn es sich um eine Deutung aus dem Umkreis der philosophischen⁹⁶ bzw. pädagogischen Anthropologie handelt, worauf baut sie auf? Welches Menschenbild, bzw. welche Vorstellung vom Beginn des anthropologischen Zirkels liegt ihr zu Grunde und welche Rolle spielt die Negativität darin?

Zur ersten Frage: Wird Negativität als anthropologisches Verhältnis gedeutet, das auf die Fragilität, auf die Unfertigkeit, Offenheit und Kontingenz menschlicher Lebensformen und Selbstentwürfe verweist, dann ist damit Negativität vom Vorwurf und Verdacht befreit, „einfach[es] Missgeschick oder Bagatelle noch bloß[e] Phase oder Durchgangsstadium“ zu sein (Ricken 2005, S. 109). Damit wäre sie zum einen nicht mehr nur zu vermeidender Störfaktor in ‚reibunglosen‘ Lern- und Erfahrungsprozessen, zum anderen aber auch keine ‚instrumentalisierte‘ Negativität, die auf Bewältigung und Verbesserung zielt und als nötige Stufe auf dem Weg zum Erfolg gesehen wird. Vielmehr wird eine Perspektivierung eingezogen, die Negativität grundlegender denkt und sie damit dem Bereich einer Funktionalisierung und Instrumentalisierung entzieht. Wenn Negativität als je schon vorhanden, als unhintergebar und der Erfahrung je schon vorgegeben gefasst wird, dann

96 Rickens Ausführungen lassen sich hier der philosophischen Anthropologie zuordnen, weil er sich hauptsächlich auf Plessner bezieht. Dessen Theorien haben breite Rezeption auch in der pädagogischen Anthropologie gefunden (vgl. z. B. Wulf und Zirfas 2014, S. 31-35), Ricken bezieht sich aber nicht explizit auf Wulfs pädagogische Anthropologie (Wulf 2005, Wulf et al. 2011).

geraten Erfahrungsprozesse auf neue Art in den Blick. In einer hermeneutisch-phänomenologischen Theorie der Erfahrung (Buck 1981, Buck 1989; 1982a, 2003, 2008a, 2012b) wird Negativität zeithaft und auf Erfahrungshorizonte, auf das Enttäuschen von Vorerfahrungen und das Aufschließen neuer Horizonte gerichtet gedacht. Die von Ricken vorgeschlagene Perspektive verlagert nun das Moment der Negativität nicht in, sondern vor die Erfahrung. Damit wird die Analyseperspektive von Lern- bzw. Erfahrungsprozessen, die im weitesten Sinne mit Negativität assoziiert werden, geweitet auf Anfangspunkte und Bedingungen der Erfahrung.

In Bezug auf die zweite Frage wird Negativität somit auch zu Voraussetzung und Charakteristikum von Lern- und Bildungsprozessen:

„...so wie jedes Lernen nur in Gang gehalten wird, solange Negativität als Strukturmoment desselben anerkannt, institutionell geschützt und respektiert wird, so ist auch jedes Lehren bleibend an eben diese Negativität gebunden.“ (Ricken 2005, S. 117)

Das Lernen wird in Gang gehalten, weil die generelle Offenheit und Nicht-Einholbarkeit des Selbst, die Ricken mit der anthropologischen Perspektive einführt, auch auf die Lerninhalte und -prozesse zutrifft. Im Lernen werden so die Erlebnisse der „Nicht-Souveränität“ (ebd.), die mit der Position eines sich ständig selbst befragenden Subjekts einhergehen, an die prinzipielle Nicht-Verfügbarkeit und Fallibilität des Wissens und die Nicht-Abschließbarkeit von Erfahrungsprozessen zurückgebunden. Ob dies nun, wie Ricken einführt, „entlastend“ (ebd.) für Lernende wirkt oder schlicht eine weitere Herausforderung für jene darstellt, müsste weiter hinterfragt werden. In beiden Fällen geht mit dem Verlust der Position des Subjekts auch eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf den Gegenstand des Lernens (und den Prozess) einher, wenn man davon ausgeht, dass Lernen stets „Lernen von etwas durch jemand Bestimmtes“ (Meyer-Drawe 2008b, S. 18) ist.

Darüber hinaus verortet Ricken die grundlegende Negativität des pädagogischen Handelns bzw. des Lehrens zum einen in der ständig durchkreuzten Herstellungsphantasie pädagogischer Akteure, die in ihren Handlungen „das, worauf sie zielen, nicht einfach herstellen“ können (Ricken 2005, S. 115). Absichtsvolles pädagogisches Handeln wird daher nicht erst durch ein eventuelles Scheitern oder eine Enttäuschung im Handeln selbst ein von Negativitäten durchzogener Prozess, sondern ist schon von Beginn an ein Operieren im Raum der Unsicherheit. Die attestierte mangelnde ‚Technologie‘ der Erziehung und des Lehrens (Luhmann und Schorr 1982, S. 11 ff.) wird damit zur Negativität der Erziehung umgeschrieben, also zu einem Handeln, bei dem mit Nicht-Verfügbarkeiten geplant wird bzw. werden muss, als wären sie verfügbar. Denkt man hier über Ricken hinaus, so sind

die Nicht-Verfügbarkeiten wohl in der Offenheit und in der wechselseitigen, vom je anderen abhängigen und nur über Umwege gegebenen Selbstdeutung (Plessner) der Subjekte begründet. Wenn der Lernende sich selbst nur über den Anderen und das Andere gegeben ist, dann befinden sich Lehrender und Lernender in einem ständig wechselnden Relationsgefüge, auf das pädagogisches Handeln bestenfalls antworten kann, das es aber nicht vorausplanen und bestimmen kann. So sind bei Ricken pädagogisches Handeln und weitergehend auch pädagogische Institutionen von Negativität durchzogen (Ricken 2005, S. 114-117).

Die Frage nun, welches Bild vom Menschen hinter dieser Annahme steckt, bzw. ob die Diagnose einer grundlegenden Negativität als Anfangspunkt und Movens des Fragens nach menschlichem Sein ein eine produktive Neuerung z. B. der These Plessners vom Homo absconditus (Plessner 1970b, S. 358ff.) darstellt, lässt sich hier nicht ohne Weiteres beantworten. Ich möchte trotzdem zwei Denkrichtungen andeuten: Mit dem Umschreiben der Plessner'schen Differenzanthropologie vom Gedanken des verborgenen Menschen bzw. der nur mittelbaren, stets über Differenzen vermittelten „dreifachen Gegebenheit“⁹⁷ des Menschen auf die Grundformel der Negativität wird ggf. nur ein anderer begrifflicher Schwerpunkt gelegt. Ebenso könnte mit einer solchen Verlagerung eine Differenz eingeschliffen werden: Die „Entzogenheit“ bzw. die Verborgenheit des Menschen verweist auf die Differenz von Entzogenheit und Bezogenheit bzw. auf die Differenz von Verborgenheit und Entborgenheit und damit auf eine ständige Bewegung. Im Entzug steckt zum einen das ‚Ziehen‘ dessen, was sich entzieht, zum anderen die hinterhereilende Bewegung dessen, dem etwas entzogen wird. Mit dem Platzhalter ‚Negativität‘ wird die Differenz ggf. in einen Zustand oder eine Aussage über das menschliche Wesen verwandelt.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass sich Rickens Fassung des Negativitätsbegriffes von den vorweg genannten unterscheidet bzw. zumindest andere Dimensionen eines Denkens des Negativen streift und nicht nur erfahrungstheoretisch nach der Funktion der Negativität fragt, sondern sich weitergehend auf die Suche nach Voraussetzungen von (negativen) Erfahrungen begibt. In der Herleitung über eine dreifache Stufung der Negativität (bestimmte Negation, prinzipielle

97 Gegebenheit, Aufgegebenheit, Entzogenheit: Was gegeben ist, ist immer schon „aufgegeben“, d. h. dass die vermeintliche Objektivität immer nur in Abhängigkeit zu einer die Objektivität als solche wahrnehmenden Subjektivität gedacht werden kann (vgl. Ricken 2004, S. 168). Die Subjektivität wiederum kann „nicht als ungewordene, unbedingte, sondern nur als ihrerseits bedingte, befristet endliche wie sozial situierte und auf andere angewiesene“ (ebd.) Subjektivität geltend gemacht werden. Endlichkeit und soziale Situierung verweisen auf die Geschichtlichkeit bzw. Gewordenheit (und damit Veränderbarkeit und Kontingenz) des Subjekts und auf seine mittelbare Gegebenheit über Andere. Damit, so Ricken, wird der Entzugscharakter des Subjekts deutlich: Weder über eine Trennung von Subjekt und Objekt noch über eine klare Positionierung geschichtlicher Sicht ist es feststellbar.

Negativität, existentielle Negativität) und v. a. in den anthropologischen Überlegungen, die an die letzte Stufe anschließen, stellt sich die Negativität als vielschichtig dar, was die Klärung des Begriffs nicht einfacher macht. Festzuhalten bleibt: Negativität ist hier nicht nur (aber auch) die Negation einer Position, sie ist nicht nur (aber auch) im Lern- und Erfahrungsprozess verortet und stellt letztlich den Ausgangspunkt menschlichen Fragens nach dem Menschen dar. Mit den Schlüsselbegriffen der Entzogenheit bzw. der Nicht-Verfügbarkeit wird deutlich, dass die Negativität hier in gleichsam grundlegender und über sich hinausweisender Funktion eine Suchbewegung bestimmt, die Ricken mit der für Lern- und Bildungsprozesse notwendigen Ausgangs- und Ergebnisoffenheit assoziiert (Ricken 2005, S. 117).

5.1.4 *Negativität als pathisches Erlebnis und Bruch (Konstantin Mitgutsch)*

Mitgutsch hat sich mit pädagogischen Lerntheorien im Allgemeinen und mit dem Moment der Negativität im Vollzug des Lernens auseinandergesetzt. Er macht sich dabei zuerst um die akribische Aufarbeitung der Buck'schen Erfahrungstheorie verdient. In Anlehnung an Buck und Gadamer stellt Mitgutsch fest:

„Die *Negativität der Erfahrung*, [...] bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Erfahrung nicht nur ein positives – die Erwartung bejahendes Moment –, sondern auch ein negatives Moment beinhaltet, an dem die Erwartung scheitert. Unsere Erfahrungen werden dabei mitunter negiert und können uns dadurch über unsere Täuschung belehren – also ent-täuschen. Gleichzeitig eröffnet die Enttäuschung ein *weitgreifenderes Wissen* und kann Lernen ermöglichen.“ (Mitgutsch 2009, S. 11)

Negativität bekommt in dieser Perspektive also zuerst ein Etikett des Scheiterns und der Ent-täuschung, jeweils aber in Verbindung mit einer Erwartung. Die Erwartung stellt somit das Positive (oder dialektisch: die Position) dar, die Negativität ist deshalb negativ, weil sie die Position ihrer Gültigkeit enthebt. Die Ent-täuschung gleicht einer „Belehrung“ (Buck 1989, S. 23), die der Erfahrende im Zuge der Erfahrung unfreiwillig über sich ergehen lassen muss. Trotzdem hat diese Erfahrung der „Belehrung“ etwas Positives und bildet den Anfangspunkt des Lernens und dessen, was im Weiteren als Negativität gefasst wird. Die Negativität der Erfahrung ist dann zuerst zu beschreiben als ihre Tendenz zur Negation oder überhaupt als Erlebnis- bzw. Wahrnehmungsstruktur, die das Potential der Negation in

sich birgt und – hier bezieht sich Mitgutsch auch auf Gadamers Aussage⁹⁸ – eigentlich kann erst von Erfahrung gesprochen werden, wenn sich das negative Potential auch entfaltet (Gadamer 2010, S. 385). Die Negativität der Erfahrung wird dann für einen epagogischen Lernbegriff relevant:

„Die Erfahrung belehrt uns darüber, *dass etwas* so oder so ist, und dieses Wissen hat sie im Zuge der Epagoge erfahren. Die *Gründe* für dieses Wissen von diesem *Etwas*, vom Erfahren selbst und seiner Relativität kann jedoch erst in einem Lernvollzug erschlossen werden.“ (Mitgutsch 2009, S. 94f.)

Dabei verweist Mitgutsch auf den zirkulären Zusammenhang von Erfahrung und Lernen, in dem nicht etwa die Erfahrung als sinnliche Aufnahme von Umgebungsmerkmalen dem Lernen als Prozessieren dieser Sinnesdaten vorgängig ist, sondern in dem sich beide Prozesse, Lernen und Erfahren, gegenseitig bedingen. Indem Lernen als hermeneutisch-horizonthafter Vorgang gedacht wird, stiften sich Erfahrung und Lernen gegenseitig, da jede Erfahrung „in den Kontext eines bereits aus früheren Erfahrungen Gelernten eingebettet und somit ebenfalls Folge vorgängiger Erfahrung“ ist (ebd., S. 94). Die vorgängige Erfahrung, die dann in einem Lernprozess zum Tragen kommt, fungiert in diesem Verständnis als „vorgreifende Anschauung“, die im Erfahrungsprozess „lernt [...], sich immer mehr in den Grenzen des jeweiligen gegenständlichen Sinnes zu halten“ (Buck 1989, S. 73). Damit läuft Mitgutsch Gefahr, Lernen und Erfahrung bis ins Unkenntliche zu verwischen oder zumindest die Grenzen zwischen den beiden Begriffen wenig scharf zu ziehen: Erfahrung ist der Ausgangspunkt für weitere Erfahrungen, gleichsam aber auch fürs Lernen. In der Erfahrung „lernt“ die Anschauung, also der Boden für kommende Erfahrungen, sich auf einen bestimmten Gegenstandsbereich zu spezialisieren und das eigentliche Lernen setzt ein, wenn es zu einer vollständigen „Umkehr“ der Erfahrung kommt. Mitgutsch verweist hierzu auf den reflexiven Lernbegriff Bucks, in dem die Reflexion über eine negative Erfahrung bzw. eine Erfahrung der Enttäuschung eingeleitet wird (Mitgutsch 2009, S. 94). Das Lernen besteht dann nicht im Dazu-Lernen oder Kennen-Lernen, sondern im reflexiven Ergründen des ‚Warum‘ der Erfahrung, also der Ermittlung des enttäuschenden

98 Bei Gadamer ist eine explizite Verbindung der Begriffe ‚negativ‘ und ‚Erfahrung‘ zu finden: „Dieser Prozeß [der Erfahrung] nämlich ist ein wesentlich negativer. Er ist nicht einfach als die bruchlose Herausbildung typischer Allgemeinheit zu beschreiben. Diese Herausbildung geschieht vielmehr dadurch, daß ständig falsche Verallgemeinerungen durch Erfahrung widerlegt, für typisch Gehaltenes gleichsam enttypisiert wird.“ (Gadamer 2010, S. 358ff.)

Moments in der Enttäuschung (ebd., S. 104). Aus dem Wissen um die Enttäuschung ergeben sich dann wieder neue Erfahrungen (und Enttäuschungen), die im Modus des reflexiven Lernens bearbeitet werden können.⁹⁹

Er setzt dieser Aufarbeitung eine phänomenologische, auf die leibliche Erfahrung von Anderem und Fremdem gerichtete Erfahrungstheorie entgegen und sieht im Pathos des Leibes und des Widerfahrnisses eine Form der Anfänglichkeit gegeben, die er bei Buck vermisst (Mitgutsch 2009, S. 97) bzw. als zu bewusstseinstheoretisch fundiert kritisiert (Mitgutsch 2008, S. 271). Mit Verweis auf Waldenfels sieht er das Selbst der Erfahrung, das nicht mehr Herr der Lage ist, als Respondent auf eine pathische Erfahrung, die „zwischen *noch* Fremd und schon *nicht mehr* Selbst“ (ebd., S. 111) spielt. Das Pathos in dieser Erfahrung trägt Züge der Negativität, weil es dem Erfahrenden den Boden untern den Füßen weggreißt und ihm „etwas *als* ein fremdes *Etwas* widerfährt“ (ebd., S. 105). Pathische Erfahrungen lassen sich also nicht in bisherige Erfahrungsschemata einordnen, gleichsam können sie auch nie harmonisch in ein neues Schema aufgehoben oder überführt werden (Waldenfels 2004c, S. 818).

Mitgutsch deutet die lernende Erfahrung so als eine pathische Erfahrung, in der der Lernende auf das Pathos antwortet. Er spricht im Folgenden auch vom Lernenden als dem „Respondenten“ in der Erfahrung (Mitgutsch 2009, S. 99, in Bezug auf Waldenfels 2002, S. 165). Damit ist der Anfang des Lernens in ein Widerfahrnis gelegt, dieses trifft das erfahrende Subjekt (oder den Respondenten) in einer solchen Weise, dass die bewusstseinstheoretische Subjektfassung Bucks nicht mehr hinreichend erklären kann, wie das Pathos zwischen Eigenem und Fremdem spielt. Die pathische Erfahrung bringt es mit sich, dass das Selbst darin nur in einem gebrochenen und gespaltenen Verhältnis zu sich kommt, niemals in einer „autonomen Gesamtheit“ (Mitgutsch 2009, S. 111). Diese nicht zu erreichende Gesamtheit bezieht sich nicht nur auf das Selbst der Erfahrung, sondern auch auf den Gegenstand. Lerntheoretisch gewendet ist diese Wendung äußerst kritisch einzuordnen, da sich die Frage aufdrängt, wo dann das Ende bzw. die Grenzen des pathischen Erfahrens überhaupt gezogen werden können. Zumindest müsste ein Lernen in Kontexten pädagogischen Handelns zumindest mit Eckpunkten versehen werden können, um den Lernprozess zu organisieren und begleiten. Mit anderen Worten: Wenn die pathische Erfahrung durch (nicht zu beeinflussende) Widerfahrnisse eingeleitet wird, wenn darin das Selbst und der Gegenstand

99 Die Verknüpfung von Erfahrung und Lernen in einer zirkulären, letztlich auf reflexives (oder ‚umwendendes‘) Lernen gerichteten Struktur bringt Mitgutsch auch mit der aristotelischen Erkenntnislehre vom Allgemeinen und Besonderen in Verbindung (Mitgutsch 2009, S. 56ff.; vgl. auch Buck 1989, S. 28-49).

immer nur in gebrochener und nicht abgeschlossener Weise gefasst werden können, dann scheint diese Konzeption des Erfahrungslernens z. B. für schulische Lernprozesse sehr schwer nutzbar.

Mitgutsch verfällt schließlich wieder – zumindest in Teilen – in eine Schließung der radikalen Offenheit des pathischen Lernens. So verbindet er in einem abschließenden Versuch, eine „Skizze des pädagogischen Umlernvollzugs“ (ebd., S. 175) zu zeichnen, die hermeneutische Erfahrungstheorie Bucks mit der pathischen Waldenfels'. Er bezieht dabei wieder die Struktur von Vorerfahrung, Erwartungshorizont bzw. Erwartung und Enttäuschung der Erwartung mit ein:

„Angestoßen durch pathische Erfahrungen, die unsere Aufmerksamkeit auf sich ziehen und im Erfahrungshorizont verortet werden, antworten wir durch Antizipationen über den Erfahrungsgegenstand. Je nachdem, wie das pathische Widerfahrnis im Erfahrungshorizont verortet wurde, wird diese Antizipation nun am Anderen bestätigt oder negiert. Im ersten Fall kann das pathische Widerfahrnis einem *bestimmten Etwas* zugeteilt und die Vorerfahrung bestätigt werden – also etwas *als etwas* Bekanntes verortet bzw. dazugelernt werden. Im anderen Fall, der für das Umlernen bedeutsam ist, zeigt sich die bisherige Vorerfahrung *als noch unzureichend*“ (ebd., S. 181).

Auffällig ist, dass das pathische Widerfahrnis dabei der Anstoß für die Formulierung einer Erwartung ist, jedoch nicht genau geklärt wird, ob diese Erwartungsformulierung mit dem Widerfahrnis selbst zusammenfällt. Wäre dies so, so läge eine Form der „leiblichen Reflexivität“ (Brinkmann 2016b, o. S.) oder der reflexiven, urteilenden Wahrnehmung vor. Das Antworttheorem von Waldenfels allerdings lässt dies vorerst noch offen: Das Antworten auf ein Widerfahrnis ist keinesfalls reflexiv im klassischen Sinne – und so müssten hier ja auch Erwartung und Enttäuschung bezeichnet werden – sondern der Antwortende ist sich in seiner Antwort selbst entzogen. Antworten zielen genau auf den Überschuss an Sinn, den ein Widerfahrnis oder eine negative Erfahrung evozieren, gleichsam sind sie selbst aber auch nicht das Mittel, diesen Sinn zur Gänze einzuholen (Waldenfels 1998a). Mitgutsch nimmt hier in Kauf, dass sich zwischen der leibphänomenologischen Fassung der Erfahrung und einer hermeneutischen Erfahrungsstruktur erhebliche Differenzen aufwerfen. Aus leibphänomenologischer Sicht kommt unsere Erfahrung immer schon zu spät (Meyer-Drawe 2008a, S. 193) und der Pathoscharakter der Erfahrung trägt dazu bei, dass das erfahrende Selbst zwischen Anspruch und Antwort zerrissen ist und bleiben muss. Mit der Figur der Erwartung und der Enttäuschung führt er gleichzeitig hermeneutische Kategorien wieder ein, die mit der

Formulierung des Pathos unvereinbar sind. Er versucht dies in der Figur der „gebrochenen Erfahrung“ (Mitgutsch 2008, S. 271) zu überbrücken, die mit der Enttäuschung einer Erwartung zusammenhängt, allerdings erst nach der pathischen Erfahrung. Damit droht er, das Widerfahrnis, das mit Waldenfels als leibliche Erfahrung des Entzugs und der Nicht-Verfügbarkeit gedeutet wird, auf den „Auslöser“ eines hermeneutischen Erfahrungsprozesses von Erwartung und Enttäuschung zu reduzieren.

Negativität bei Mitgutsch kann also als zweiseitiger Begriff definiert werden. Zum einen ist die Negativität in Anlehnung an Buck eine Negation innerhalb der Erfahrung, in der einmal der Gegenstand der Erfahrung, dann aber auch der Erfahrende selbst negiert wird (Mitgutsch 2009, S. 80, 91). Diese ‚klassische‘ Fassung der Negativität fungiert auf dem Boden des hermeneutischen Horizonttheorems von Erwartung und Enttäuschung. Zum anderen wird Erfahrung nicht mehr verstanden als Prozess, in dem „ein *Etwas*, das erlebt oder erfahren wird – also ein *Etwas*, das nur darauf gewartet hat, vom Erfahrenden eingeholt, erreicht, aufgespürt und trotz aller Widerstände aufgenommen zu werden“ (ebd., S. 102) erfasst wird. Die Negativität kann als Gegenstück zur Aktivität des Erfahrenden und Lernenden und zur Verfügung über die eigenen Erfahrungsprozesse gedacht werden. Es ist dann die negative Erfahrung der Unzulänglichkeit und des Kontrollverlustes, die durch die phänomenologische Perspektive auf Erfahrung hinzukommt. Diese reicht so weit, dass, geht man von Widerfahrnissen aus, nicht einmal mehr genau bestimmt werden kann, wer nun Herr der Erfahrung ist – die Dinge, an denen eine Erfahrung gemacht wird oder der Erfahrende selbst. Mitgutsch fasst dies so zusammen: „Wenn wir erfahren, sind wir andere als Beobachter oder Täter. Weder sind wir Herr der Lage, noch sind wir von der Erfahrung unabhängig und zuletzt nicht ihr passives Opfer.“ (ebd., S. 106) Die Negativität der Erfahrung besteht also hier auch darin, dass die Kategorien von Aktivität und Passivität, von Subjekt und Objekt, von Erfahrungsding oder -gegenstand und Erfahrendem aufgeweicht werden. Man könnte daran anschließend vielleicht noch eine dritte, von Mitgutsch nicht konkret mit dem Begriff ‚Negativität‘ belegte Erfahrung hinzufügen. Mit der Perspektive auf die pathische Seite der negativen Erfahrung ist nicht nur herausgekehrt, dass das erfahrende Subjekt nicht Herr seiner eigenen Erfahrung ist. Vielmehr steht dahinter noch die generelle (und fast schon existenzielle) Erfahrung des Selbst, das in pathischen Erfahrungen seine eigene Entzogenheit und Unzulänglichkeit erlebt und im Antworten auf das Widerfahrnis ggf. von sich selbst überrascht wird. In der pathischen Erfahrung können die „Bruchlinien“ (Waldenfels 2002) der Erfahrung nie geglättet, bestenfalls in neue Erfahrungen umgewandelt werden. Dies liegt auch darin begründet, dass Widerfahrnis und Antwort auf ein Widerfahrnis nicht von einem (hermeneutisch) sich seiner selbst bewussten Subjekt bestritten werden, sondern von einem gebrochenen Subjekt, das

sich jeweils selbst nur in der Erfahrung des Anderen gegeben ist (Kapitel 6.4.2). Diese Perspektive auf die radikale Gebrochenheit der Erfahrung, wie man sie aus der Waldenfels'schen Theorie des Antwortgeschehens (Waldenfels 2007) ableiten könnte, findet sich so bei Mitgutsch allerdings nicht. Letztlich wendet er seine „Skizze des Umlernvollzugs“ (Mitgutsch 2009) wieder hin auf eine quasi-hermeneutische Kontinuitätsvorstellung, da unter einer radikalen Perspektive v. a. schulische oder institutionell verankerte Lern- und Erziehungsprozesse extrem unsicher würden. Ähnliches gilt für pädagogische Handlungen.¹⁰⁰ Mitgutsch merkt dazu nur an, dass die pathische Erfahrung nicht pädagogisch zu erzeugen ist (ebd., S. 189). Damit bleibt auch die Frage, wie man sich zu einem Lernenden, der eine pathische Erfahrung macht, zu verhalten hat, offen.

5.2 Diskurse der Negativität II: Sprechen über Negativität

Neben den genannten, dezidiert auf eine Theorie der negativen Erfahrung und ihre Implikationen für Lernen und Erziehen resp. Didaktik ausgerichteten Positionen lassen sich in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft noch weitere Auseinandersetzungen mit dem Thema Negativität ausmachen. Exemplarisch können dafür an dieser Stelle Arbeiten von Schäfer und Bühler hinzugezogen werden.¹⁰¹ Diese setzen sich mit Negativität in einem diskursanalytischen und diskurshistorischen Sinne auseinander, d. h. sie untersuchen, wie die Allgemeine Erziehungswissenschaft als Disziplin mit dem, was in durchaus unterschiedlicher Zusammenhängen als Negativität bezeichnet wird, umgeht.

5.2.1 *Negativität als Unbestimmtheit des Pädagogischen (Alfred Schäfer)*

Schäfer orientiert seine Auseinandersetzung mit dem Thema Negativität (auch) an Buck als einem Hauptvertreter einer pädagogischen Theorie des Negativitätslernens. In einer detaillierten Analyse der Funktion, die die Enttäuschung bzw. negative Erfahrung in der Bildungstheorie Bucks (Buck 1981) einnimmt, stellt er heraus, dass diese „domestiziert“ (Schäfer 2014, S. 71), d. h. in eine produktive Form

100 Die Theorie Meyer-Drawes, aus der Mitgutsch große Teile übernimmt, kann in diesem Punkt ebenso kritisiert werden. Meyer-Drawe führt in ihrer Theorie des Umlernens diesen Gedanken nicht konsequent zu Ende, sondern merkt nur an, dass sich die pathische Erfahrung dem „Zugriff durch die Lernenden in lebensweltlicher als auch dem Forschenden in wissenschaftlicher Hinsicht“ (Meyer-Drawe 2008a, S. 213) entzieht.

101 Ähnlich auch noch die Arbeit von Fritzsche 1996.

der Negativität umgewandelt wird, die dadurch aber gleichsam ihrer ‚eigentlichen‘ Negativität beraubt wird.

Diese Umdeutung der Negativität wird – laut Schäfer – nötig durch die spezifischen Anforderungen, die die moderne Gesellschaft und Kultur an das Individuum stellen. Moderne „Erfahrungsartikulationen“ (Schäfer 2014, S. 56), also die Art und Weise, wie sich Erfahrungen in Bezug auf ein erfahrendes Subjekt und die es umgebende Welt konstituieren, sind per se schon durch eine bestimmte Negativität und Kontingenz geprägt, die noch weiter dadurch verschärft wird, dass in stratifizierten, pluralen Gesellschaften der Anspruch an Individuen und deren Konzepte von Identität extrem hoch ist. Identität wird jeweils als kontingent deutlich, gleichzeitig müssen die Individuen aber daran festhalten und gerade für die eigene Identität die Behauptung der Nicht-Beliebigkeit bzw. Selbstgewähltheit aufrechterhalten. Eine der Paradoxien der Moderne, so Schäfer, bestehe darin, dass die neuzeitliche Identität durch Allgemeinheit bzw. einen Allgemeinheitsanspruch geprägt sei (Schäfer 1997, S. 31). Das Individuum wird zum Maßstab „der Beurteilung, der Legitimation und der Orientierung seines theoretischen wie praktischen Zugangs zur Welt“ (ebd.). Dem Gegenüber steht eine von Kontingenz und Pluralität geprägte Gesellschaft und Werteordnung. Diese Spannung erleben die Individuen als Entzug (der Möglichkeit von tragfähigen Selbstkonzepten) und als Ohnmacht bzw. kontinuierliche Enttäuschung, die aus der Konfrontation der dem eigenen Selbstbild beigemessenen Relevanz und dem Alltagserleben von Pluralität und Kontingenz entspringt. Bezogen auf die bildende Erfahrung im Sinne Bucks, die auch ein biographisches und damit ein Element des Lebensentwurfs und der Identität in sich trägt, stellt Schäfer fest:

„Buck verweist darauf, dass es gerade diese ‚wahrhaft geschichtliche, nämlich ganz und gar durch Zufälligkeit‘ (Buck 1981, S. 132) bestimmte Lebensgeschichte ist, die eine adäquate Problemexplikation des bildungstheoretischen Nachdenkens darstellt. Dieses Problem besteht darin, dass die Singularität einer Lebensgeschichte, einer individuellen Identität nun bestimmt erscheint ‚durch lauter Nicht-Gemeinsames, rational Irreduzibles‘ (ebenda). Ein Zusammenhang hinter einer derart fragmentierten Lebens- und Erfahrungsgeschichte scheint nicht mehr gegeben zu sein.“ (Schäfer 2014, S. 62).

Mit der Identität und den Lebensentwürfen werden auch die bildenden Erfahrungen bzw. „Erfahrungsartikulationen“ unsicher (ebd.). Dies ist in einer doppelten Verweisung von Erfahrung und Identität begründet: Bildende Erfahrungen strukturieren einerseits Identität, andererseits konstituieren sich jene Erfahrungen aus hermeneutischer Sicht aber nur in Erfahrungshorizonten, deren Teil die Identität

ist (Schäfer 1997, S. 31ff.). Der hermeneutische Überlieferungszusammenhang, der die jeweilige Auslegung neuer Situationen, Ereignisse und Ansprüche an das Selbst garantiert(e), droht abzureißen, wenn sich alles als kontingent erweist. Buck hat an anderer Stelle schon deutlich gemacht, dass in der Kontinuität der hermeneutischen, individuellen Erfahrung (im engen Sinne) die absolute Diskontinuität keinen Platz hat, da sie auch das Allgemeine, also den größeren Zusammenhang erschüttern würde und damit der Fortgang der hermeneutischen Erfahrung unmöglich würde (Buck 1981, S. 91). Übertragen auf eine gesellschaftlich-kulturelle Ebene und die Identitätsbildung darin bedeutet dies, dass zwischen dem Allgemeinen (also der Pluralität der Möglichkeiten der Lebensentwürfe) und dem Besonderen (der Annahme, dass eben gerade der persönliche Lebensentwurf nicht beliebig ist) eine Spalte klappt. Wenn das Allgemeine (und damit auch der Auslegungshorizont) Kontingenz vorschreibt, und diese beim Versuch, sich selbst zu setzen, im Modus der Negativität erfahren wird, dann könnte die Feststellung der Nicht-Beliebigkeit der eigenen Lebensform eigentlich schon als Bruch mit dem Gesamtzusammenhang bezeichnet werden, den Buck so nicht vorsieht. In dem Moment, in dem ein Individuum sich selbst setzt und damit eigentlich dem modernen Anspruch gerecht wird, wird der Gesamtzusammenhang der Pluralität und Kontingenz negiert. Über die Gleichsetzung von hermeneutischer Erfahrung und Bios bei Buck (ebd., S. 71-94) werden die Selbstpositionierung und das Selbstverhältnis des Individuums in pluralen, fragmentierten Gesellschaften unsicher. Es müsste sich zu seinen biographischen Wahlen bzw. seinen Lebensentwürfen verhalten, dies wird aber angesichts der Unmöglichkeit, die eigene Nicht-Beliebigkeit zufriedenstellend zu begründend, zur Last:

„Die Möglichkeiten, sich von seiner vorgängigen Bestimmtheit zu lösen, scheinen sich so zu multiplizieren, dass für die Konfiguration des Selbst nicht die Zufälligkeit, sondern die *Nicht*-Beliebigkeit zum Problem wird. Wenn die Negativität der Erfahrung einen offenen Möglichkeitsraum zu konstituieren scheint, dann zeigt sich der [...] Einsatz der hermeneutischen Erfahrung sensu Buck als ein Schließungsgestus eben dieses Möglichkeitsraums“ (Schäfer 2014, S. 71).

Wird also an einer hermeneutischen Theorie der Negativität bzw. negativen Erfahrung festgehalten, so müsste in ihr versucht werden, gewaltsam das zu schließen, was sich eigentlich gar nicht mehr schließen lässt. Buck appelliert hier tatsächlich auch an den Erfahrenden, genau diese Schließung vorzunehmen und trotz aller Pluralität die Identität zu suchen. Er konstatiert, dass Identität zwischen Zufälligkeit und Bestimmbarkeit spielt und dass sie dadurch zu etwas „lebensgeschichtlich Weiterzubestimmende[m] und zu Bearbeitende[m]“ (Buck 1981, S.

138) wird. Somit wird die Prozessierung der negativen Erfahrung in der Biographie des einzelnen zur moralischen Aufgabe in einer Welt, die keinen verbindlichen Ordnungsrahmen mehr vorzuweisen hat (Schäfer 20014, S. 68). Der Erfahrende muss sich dieser Aufgabe selbst annehmen und darüber zu einem wie auch immer gearteten Einklang mit der Allgemeinheit kommen, d. h. „Gemeinsamkeit und Ordnung herstellen“ (ebd). Die Negativität der Zufälligkeit wird damit zum „Motor einer Arbeit an sich selbst“ (ebd., S. 71), die aber eben nur vor dem Versprechen funktionieren kann, dass die negativen Momente zu überwinden sind und letztlich eine Position der Nicht-Beliebigkeit, eine Festigung der Identität eintreten kann. Diese neue Position wäre dann eine Folge der „Domestizierung“ der Negativität.

Obwohl Schäfer sich schon an anderer (und früherer) Stelle mit Buck auseinandergesetzt hat (Schäfer 1997), geht es ihm aber nicht primär um eine Analyse des Begriffs der Negativität im engeren Sinne. Im Gesamtkontext des Schäfer'schen Œuvres lassen sich die oben angeführten Überlegungen auf Überlegungen zur Grundlosigkeit und Unbestimmtheit pädagogischer Theoriebildung anwenden. Was sich in der Analyse von Bucks Bildungstheorie als Problem eines spezifischen Ansatzes zeigt, stellt Schäfer für die gesamte pädagogische Theoriebildung fest. Negative, hermeneutisch gedachte Erfahrung und der Versuch der Identitätsbildung unter Bedingungen der Postmoderne sind dann nur Spielarten einer generellen Unbestimmtheit und Entzughaftigkeit des Pädagogischen. Was sich in der Unmöglichkeit eines (Identitäts)Bildungsprozesses und in der Unschließbarkeit des Bruchs, der in der negativen Erfahrung aufgerissen wurde, zeigt, ist auf einer Ebene der disziplinären Problematik verbunden mit der Frage nach der Identifizierbarkeit des Pädagogischen.

Über den Topos der Negativität als „Unbestimmtheit“ und dem Negativen als dem Gegenteil eines positiv Bestimmbaren schlägt Schäfer also die Brücke zur Erziehungswissenschaft und zur Theoriebildung. Was in gesellschaftlichen Kontexten der Moderne und unter biographischer Perspektive als negative Erfahrung der Singularität in der Pluralität herausgestellt wurde, ist hier die negative Erfahrung, generell Begriffe, Konzepte und Referenzpunkt kaum noch ausmachen zu können. Dabei ist dieser Entzug dessen, was als empirischer oder praktischer Gehalt des Signifikanten ‚pädagogisch‘ gelten kann, in Schäfers Augen eine „produktive Unbestimmtheit“ (Schäfer 2009b) der Pädagogik. Das, was in der Pädagogik als pädagogisch bedeutsam erscheint, ist von einer Unbestimmbarkeit begleitet (ebd., S. 222). Diese spiegelt sich nicht nur in Schwierigkeiten der Begriffsbildung oder der Definition wider, sondern wird schon dort sichtbar, wo der empirische Gehalt der Begriffe – mit Schäfer gesprochen die „Wirklichkeitsreferenz“ (Schäfer 2014, S. 70) – ausgemacht werden soll. Pädagogische Praxis oder pädagogische Wirklichkeit erscheinen also je nach Betrachtungswinkel erst als

solche. Sie sind „widerständig“ (Schäfer 2009b, S. 230), d. h. sie entziehen sich dem direkten, identifizierenden und objektivierenden Zugriff und der Belegung durch Begriffe. Gerade daraus schöpfen sie aber nach Schäfer ihre Kraft, als Bezugspunkte pädagogischer Argumentationen zu dienen. Pädagogische Wirklichkeit wird erst greifbar durch die Belegung mit Metaphern und dem Spiel mit dem Imaginären¹⁰². Sie muss erst „bildhaft zugänglich gemacht werden, damit theoretische und praktische Näherungsweisen Realitätsimplikationen behaupten können“ (ebd.). Das Pädagogische wird dann zu einem leeren Signifikanten, der aber genau aus seiner Leere wieder einen gemeinsamen Bezugspunkt stiften kann: Indem auf unterschiedlichste Weise über das Pädagogische oder z. B. Erziehung gesprochen werden kann, ohne dass der Verdacht aufkäme, dass man bei aller Differenz der Metaphern nicht über das gleich spräche, entspringt aus der Unbestimmtheit eine Form der Identität. Die Rede über das Pädagogische verleiht „die Gewissheit einer [pädagogischen] Wirklichkeit, je mehr sie als Identität ungreifbar wird, je mehr sie sich ‚entleert‘“ (ebd., S. 232). Die „Entleerung“ des Signifikanten wird von Schäfer mit der Dimension des Imaginären (im Unterschied zum Symbolischen) gleichgesetzt, er prägt in diesem Zusammenhang den Ausdruck des Möglichkeitsspielraums.¹⁰³ Damit kann er, praktisch in umgekehrter Logik zu Buck, gegen eine Schließung der Möglichkeitsräume, gegen eine Überführung des Imaginären in das Symbolische und gegen die Füllung des „leeren Signifikanten“ (ebd., im Anschluss an Laclau und Mouffe 2006) argumentieren. Inwiefern diese Argumentation nicht auch moralische Dimensionen trägt, sei dahingestellt, warnt doch Schäfer, dass eine solche ‚Schließung des Pädagogischen‘ nur durch eine hegemoniale Durchsetzungsgeste möglich wird, die – wieder vor dem Gesamtwerk Schäfers – eindeutig als kritisch bis verwerflich einzustufen ist: Eine solche

102 Meines Erachtens verwendet Schäfer hier den Begriff des „Imaginären“ (und damit auch den Gegenbegriff des „Symbolischen“) in einer Mischung aus Lacanscher Definition (Lacan 1991) und diskurstheoretischer Verwendung, in der das Imaginäre als das Bildhafte, Mögliche, Offene und den Diskurs erweiternde gesehen wird, das Symbolische als das Festlegende, Definierende und damit den Diskurs Schließende.

103 Ein Beispiel für diesen Möglichkeitsraum gibt Schäfer an anderer Stelle (Schäfer 2007). So seien z. B. Erziehungsziele Bezugspunkte, die die jeweilige Erziehungssituation und die darin angebrachten Handlungen immer schon überschreiten, weil sie auf die Zukunft gerichtet sind. Sie können von den Handlungen, die konkret und situativ verortet sind, niemals eingeholt werden, dienen aber doch als „konstitutiver Faktor“ (ebd., S. 155) des handlungsleitenden Sinns. Schäfer nennt deshalb Erziehungsziele als Beispiele für sogen. „sakralisierte Gegenhalte“ (ebd.), die als Bezugspunkte für die Bestimmung pädagogischer Handlungen, Handlungsträger und Adressaten dienen und doch gleichsam nie erreichbar sind. Dadurch, dass sie aber trotz dieser Unerreichbarkeit den gesamten pädagogischen Raum konstituieren, wird der „Pädagogischen Raum“ zum „Möglichkeitsraum“ – in dem alle Handlungen immer ins Offene gerichtet sind (ebd.).

hegemoniale Durchsetzung habe ihren Preis, und dieser bestünde in „einer handlungstheoretisch formulierten Verfügungsphantasie, die die Thematisierung des Pädagogischen politisch betrachtet zu einer universalisierbaren Zurechnungsgröße“ (Schäfer 2009b, S. 237) macht. Mit anderen Worten: Wenn bestimmt wird, was das Pädagogische ist, ist einer Indienstnahme im Sinne handlungstheoretischer Logiken nach Zielen, Akteuren und Maßnahmen die Tür geöffnet und damit der Verkürzung des Pädagogischen auf einen Ausführungsgehilfen jeglicher sozialer, politischer und wirtschaftlicher Anliegen.

Diese Diagnose und gleichsam die Setzung, dass das Pädagogische offen zu halten sei, stellt Schäfer der gesamten Pädagogik zur Aufgabe: Probleme der „Unbestimmtheit, der Unbestimmbarkeit, der Unentscheidbarkeit oder der bloße Möglichkeitsstatus“ (Schäfer 2007, S. 147) zeichnen die moderne Pädagogik aus. Gerade der Bezug auf das Unzugängliche, das in den unvermeidbar identifizierenden Bemühungen trotzdem gewahrt werden müsse, und das „Denken des Nicht-Denkbar“ (ebd.) stellen die Paradoxie und Provokation der Pädagogik dar. In einer geschickten „Domestizierung“ (Schäfer 2014) der Negativität kann die Pädagogik aus ihr also diskursive Erneuerung ziehen.

Die Negativität ist hier also ein grundlegender Entzug des Gegenstandes, dem aber trotzdem in immer neuen Bewegungen beizukommen versucht wird. Gerade daraus schöpft die Pädagogik das Potential, als Wissenschaft produktiv zu werden. Ausgangspunkt war in diesem Abschnitt die Negativität der Erfahrung des sich bildenden bzw. nach identitären Setzungen suchenden Subjekts. Diese Perspektive wird geweitet auf die Negativität der Pädagogik als Unbestimmbarkeit des Pädagogischen resp. pädagogischer Praxis oder pädagogischer Wirklichkeit. Schäfer macht diese Negativität(en) nun in der Differenz von Symbolischem und Imaginärem (d. h. Bildhaftem, nicht genau Festzustellendem) bedeutsam, indem er gegen eine Schließung der Erfahrung (als einer imaginären Kategorie) in der Festlegung eines neuen Selbst- und Weltverhältnisses und gegen die Aufhebung des pädagogisch Unbestimmbaren in einer symbolischen, ggf. wissenschaftlich-begrifflichen Ordnung argumentiert (Schäfer 2007, S. 154). Im ersten Fall sind es die Erfahrungen, in denen sich durch das Ernstnehmen der grundlegenden Negativität „die Unmöglichkeit ihrer Verfügbarkeit und das nur imaginär-ästhetisch still zu stellende Verlangen nach Identität“ (Schäfer 2014, S. 70) zeigen könnte, im zweiten Fall sind es Ordnungen des Symbolischen, in denen durch den Fokus auf Negativitäten, Unbestimmbarkeiten und Entzüge die „Differenz von Symbol und Wirklichkeitsreferenz“ und der „Riss im ontologischen Selbstverständnis der Moderne“ aufgedeckt werden könnte (ebd.).

Negativität wird bei Schäfer zu einem vorsichtig zu hegenden Gut, das Prozesse der bildenden Erfahrung begleitet und sie in einer Offenheit und Schwebelage hält, die angebracht scheint, weil eine Schließung der Bildungsprozesse in einer

Festlegung von Identität der modernen Pluralität nicht angemessen ist. Ähnliches gilt für die Identifizierung des Pädagogischen oder die Festlegung von symbolischen, metaphorisch verhandelten Topoi wie Bildung und Erziehung im Kontext des disziplinären Diskurses.¹⁰⁴ Mit einer solchen Identifizierung und einer Aufhebung der Negativität in Bestimmtheit sieht Schäfer nicht zuletzt auch die Gefahr, dass sich die Pädagogik im interdisziplinären Dialog in Isolation begibt (Schäfer 2009b, S. 237). Allein das Offenhalten von Differenzen und der bewusste Umgang mit der Negativität sorgen dafür, dass der Diskurs nicht abbricht.

5.2.2 *Negativität als Komplex der Pädagogik (Patrick Bühler)*

Bühler wählt einen anderen Zugang als Schäfer. Er stellt nicht die Frage, ob Negativität und Unbestimmtheit ggf. pädagogischen Prozessen (Lernen, Bildung, Erziehung) inhärent ist und sie mitbestimmen, er befragt vielmehr die Pädagogik als Disziplin und Diskurs auf ihren Umgang mit der Negativität hin. Dazu widmet sich Bühler dem Diskurs um Sokrates, der in der Pädagogik als „Held“ und „Schutzpatron“ (Bühler 2012, S. 132) einer Art des Lehrens gilt, in der Kinder selbst zum Denken kommen sollen. Wenn die Pädagogik als Disziplin oder die Didaktik als schulische Ausprägung der Pädagogik sich vielfach auf Sokrates' Lehrkunst der Mäeutik bezieht, so will Bühler diese Lehrkunst selbst noch einmal genau unter die Lupe nehmen und die Pädagogik daran prüfen, ob sie die volle Negativität, die der sokratischen Methode inhärent ist, aufgenommen hat (Bühler 2010). Damit ist Bühlers Herangehensweise eigentlich diskurshistorisch, die Diskurse setzen aber an einem konkreten Phänomen, der Rezeption der Negativität der sokratischen Dialoge und der darin auftretenden Negativität an.¹⁰⁵ Im Folgenden wird zuerst Bühlers Interpretation der sokratischen Negativität herausgearbeitet, dann werden seine Überlegungen zur Rolle der Negativität in der Erziehungswissenschaft umrissen.

Die sokratische Methode und damit auch die an ihr orientierten Lernmodelle sind für Bühler in zweifacher Weise negativ. Die negative Dimension im Lernen

104 Die Parallelisierung einer (identitäts-)bildenden mit einer identifizierenden Bewegung der Pädagogik als Wissenschaft findet sich auch in Schäfers Überlegungen zur Empirie des Pädagogischen wieder (siehe Kapitel 7.1.2).

105 Bühler entfaltet seine Untersuchungen zur pädagogischen Negativität hauptsächlich am Beispiel der sokratischen Dialoge Menon und Theaitetos. Da sich in diesen Quellen die Negativität des Lernens, also die Aporie und Paralyse, mit einer quasi-erzieherischen Fragetechnik des Sokrates verbindet, behandelt Bühler m. E. die beiden Sphären nicht getrennt voneinander. Ohne dass Bühler selbst diese Trennung so strikt vornehmen würde, kann man in seinen Arbeiten die Negativität des Lernens von einer Negativität des Erziehens unterscheiden.

besteht zum einen in der irritierenden Fragetechnik des Sokrates, der Elenktik, dem widerlegenden und prüfenden Gespräch (Bühler 2012, S. 78). Diese soll das Gegenüber gezielt in die Enge treiben und ihn, wieder in einem gleichsam negierenden Akt, zur Aufgabe seiner eigenen Position als Wissender treiben. Dazu wird zuerst ein jeweils geäußertes Postulat negiert; im Menon-Dialog ist dies die Lösung einer Rechenaufgabe oder die von Menon eingebrachte Definition der Tugend. Der Lernende muss zuerst an den Punkt gebracht werden, an dem er ruft: „Aber beim Zeus, Sokrates, ich weiß es nicht!“ (Platon 1957b, 84a, S. 25) Der jeweilige Gesprächspartner wird von Sokrates regelrecht beschämt, indem dieser ihm seine alte Selbstsicherheit vor Augen führt (vgl. auch Ruhloff 2009).

Die Technik, die Sokrates dabei im Fragen anwendet, deutet Bühler als „narkotisierend“, „paralysierend“ (Bühler 2010, S. 438).¹⁰⁶ Zur Negativität der Negierung kommt hier also noch eine Negativität im alltäglichen Wortsinne hinzu: Sokrates Behandlung der Gesprächspartner ist mit unangenehmen Gefühlen und Schmerzen oder auch Scham verbunden, sie ist im besten Sinne negativ. Dem Lernenden wird die Verfügung über sein Wissen und Können entzogen, indem es in seiner Widersprüchlichkeit oder Mangelhaftigkeit aufgedeckt wird, gleichsam wird er beschämt, weil er weder der Sache des Wissens noch seinem eigenen Anspruch gerecht werden konnte. So werden die Lernenden zumindest in der platonischen Dokumentation der Sokratik auch zu einer Art Läuterung gebracht, die die Vorbereitung für eine weitere, kontrollierte und systematisierte Betrachtung des in Frage stehenden Gegenstandes ist. Indem sie „zur Scham gebracht“ werden und ihnen „die den Kenntnissen im Wege stehenden Meinungen“ abgenommen werden (Platon 1957c, 230d, S. 201), werden sie „unwillig gegen sich selbst und milder gegen die Andern, und auf diese Weise ihrer hohen und hartnäckigen Vorstellungen von sich selbst entledigt“ (ebd. 230b, S. 201).

In seiner Analyse der Mäeutik Sokrates' macht Bühler zum anderen die Negativität der (postnatalen) ‚Geburtskontrolle‘ aus, d. h. das Scheiden der richtigen von den falschen Gedanken, das Sokrates vornimmt. Hier ist der Pädagoge Sokrates neben der positiven Aufgabe der Hervorbringung und Hervorlockung von bereits Gewusstem also gleich nach der ‚Geburt der Gedanken‘¹⁰⁷ mit einer negierenden und ggf. vernichtenden Aufgabe betraut. Bewährt sich ein Gedanke oder ein Argument nicht im Prozess der Wahrheitsfindung, führt es die sokratischen

106 Sokrates selbst vergleicht sich mit einem Zitterrochen. Bühler verweist auf das griechische Wort für Zitterrochen, *narké*, das ebenso Erstarrung, Krampf und Lähmung bedeutet. In der lateinischen Übersetzung heißt Zitterrochen *torpedo*, auch dies bedeutet Lähmung, Stumpfheit und Dumpfheit (Bühler 2010, S. 438f.).

107 Im Theaitetos spricht Sokrates von „Geburtshilfe für Männer“ und von „gebärenden Seelen“ (Platon 1957c, 150b, 115). Die Seele ist hier der Ursprung des Wissens bzw. wahrer Aussagen, da sie gemäß der platonischen Lehre von der Seelenwanderung schon alles Wissen und alle Weisheit besitzt.

Gesprächspartner nicht näher ans Ziel, eine Sache genauer zu fassen, so muss der Gedanke gleich wieder ad acta gelegt werden. Gleich einer griechischen Hebamme, die „Windgeburten“ und „Mondkälber“ von den gesunden Kinder zu scheiden hat (Bühler 2009, S. 288f.), muss auch der sokratisch vorgehende Lehrer in einer grundlegend verneinenden, negativen Handlung das Falsche vom Richtigen scheiden.¹⁰⁸ Der „Position“, also der Hervorbringung und Produktion von Wissen in der Mäeutik werden so Negationen entgegengestellt, die sich einmal auf den Prozess der Hervorbringung der Antworten über eine Aporie beziehen, einmal auf die kritische Beurteilung des Hervorgebrachten. Die mäeutische Methode des Sokrates ist also aporetisch und ‚abortiv‘ zugleich.

Diese beiden Momente der Negativität sieht Bühler dann in der Rezeption des sokratischen Lehrens bzw. der sokratischen Dialoge, in denen die Hervorbringung von Wissen und das Lernen eine Rolle spielen, marginalisiert und positiviert. Die Negativität der sokratischen Mäeutik werde „halbiert“ (Bühler 2012, S. 47), d. h. die aporetischen und schmerzhaften Momente dienten jeweils nur zum Aufbau eines darauffolgenden positiven Wissens. Auf die erste, ‚negative‘ Seite folgt immer eine ‚positive‘: „Die negative Ironie und Elenktik wird durch Sokrates’ positive ‚Mäeutik‘, ‚die Hinüberleitung der Vorstellung zum Begriff, zur begriffsmässigen Definition‘ ergänzt.“ (Bühler 2008, S. 740)

Damit wird die ‚negative‘ Vorgehensweise des Sokrates, zumindest in der Rezeption, zur Vorbereitung einer positiven Didaktik (Bühler 2008, S. 741). Dieser Tendenz der Pädagogik, Negatives aus ihrem Bereich zu verbannen, widmet Bühler nun seine eigentlichen Überlegungen. In Anlehnung an Oelkers sieht er die Ursache dieser Tendenz darin begründet, dass Erziehungswissenschaft „notorisch positiv“ (Oelkers 1985, S. 18) sein müsse, da sie eine auf Handlungen ausgelegte Wissenschaft ist. Der Anspruch, theoretische Überlegungen praktisch werden zu lassen und damit auf Verbesserung zu zielen, erzeugt den „Positivierungszwang“

108 Im Theaitetos heißt es dazu, dass Sokrates’ wichtigste Aufgabe ist, zu prüfen, „ob die Seele des Jünglings ein Trugbild und Falschheit zu gebären im Begriff ist oder Fruchtbare und Echtes“ (Platon 1957c, 150c, 115). Die Scheingeburt wird dann ohne weiteres „abgelöst“ oder „weggeworfen“. Darüber darf der Gesprächspartner aber nicht zornig werden oder verzagen, „wie die Frauen es bei der ersten Geburt zu tun pflegen“ (ebd., 151c, 116). In diesem Zitat spiegelt sich gut, dass die Negation des Hervorgebrachten fast als Regelfall, auf jeden Fall nicht als großes Unglück gefasst wird. Trotzdem stellt sich die Frage nach der emotionalen Involviertheit des Lernenden. Hinter der Hervorbringung des Wissens steckt ein schmerzhafter, ggf. emotionaler Prozess – ganz ähnlich einer Schwangerschaft und Geburt. Aus philosophisch-neutraler Sicht kann dieses Wissen klar beurteilt werden und das Verwerfen des Gedankens ist einzig eine Frage von Wahrheit und Schein. Dass aber auch Lernende, ähnlich den „Frauen“ am einmal mühsam Hervorgebrachten hängen, dürfte jeder aus eigener Erfahrung kennen, und auch Sokrates hat damit seine Erfahrungen gemacht: „Denn schon viele, mein Guter, sind so gegen mich aufgebracht gewesen, wenn ich ihnen eine Posse abgelöst habe, daß sie mich ordentlich hätten beißen mögen.“ (ebd.)

der Pädagogik (Oelkers 2002, S. 49). Zudem können Ziele des pädagogischen Handelns nur positiv festgelegt werden, oder, wie weiter unten gezeigt wird, negativ-abgrenzend.

Auf der Ebene der pädagogischen Handlung zeigt sich dieser „Positivierungszwang“ ebenfalls. Bühler argumentiert mit den „strukturellen Defiziten“ der Erziehung (Bühler 2008, S. 744, nach Luhmann 2004, S. 94), dass jede pädagogische Handlung in ihrer Intentionalität immer von einer Negativität bedroht sei, nämlich derjenigen der Durchkreuzung der Intentionalität durch den zu Erziehenden. Damit wird die Erziehung zu einem gewissen Teil unplanbar und führt zur „Sonderparadoxie“ der Pädagogik (Luhmann 2004, S. 94), die darin besteht, dass pädagogische Absichten auf eigene Absichten der Edukanden stoßen, die Formulierung (und schließlich auch Durchsetzung) von Absichten aber zwingende Voraussetzung für das Zustandekommen einer erzieherischen Situation seien. Damit sind die Intentionen gleichsam konstituierende und – durch ihre grundlegende Negierbarkeit – die Konstitution bedrohende Elemente der erzieherischen Handlung. Die pädagogische Absicht oder die Erziehungsziele, ohne die (nach Luhmann) Erziehung nicht möglich ist, erscheinen in der „Sonderparadoxie“ gebrochen. Daher ist Erziehung darauf angewiesen, dass ihre konstitutive Negativität, also gerade die Abwesenheit einer Kausalkette der erzieherischen Intentionen (oder, um mit Luhmann zu sprechen, die Unvermittelbarkeit zwischen psychischen und sozialen Systemen, zwischen Bewusstsein und Kommunikation, vgl. Luhmann und Schorr 1996, S. 279) ignoriert oder positiviert wird und damit die „Sonderparadoxie“ „entparadoxiert“ werden kann (Bühler 2008, S. 740).

Es kommt also, wenn man so will, zu einer Negation der Negativität oder, wie Bühler es formuliert, zur „Lücke Negativität“ (Bühler 2012, S. 16, mit Bezug auf Koch 1995) – sie wird im pädagogischen Diskurs umgangen oder ignoriert. Ohne dass Bühler dezidiert von erzieherischen Erfahrungen ausgeht, wurzelt seine Diagnose der vermiedenen und verschwiegenen Negativität in einer solchen – nämlich dem Scheitern der pädagogischen Intention in der Erziehung (Reh 2013b) – und daraus wird ein blinder Fleck oder zumindest ein Phänomen, das die Pädagogik in Erklärungsnöte bringt.

Eine weitere Perspektive auf die Negativität eröffnet Bühler, wenn er das Verhältnis von positiven, das heißt bestimmenden und vorschreibenden und negativen, das heißt einschränkenden und vermeidenden Maßgaben in der Pädagogik analysiert. Dabei geht er davon aus, dass die beschränkenden Maßgaben jeweils einen privativen Charakter haben, d. h. sie halten den Edukanden davon ab, das Falsche zu lernen oder sie haben eine komplementär-bestimmende Funktion: Über die Bestimmung des Negativen wird gleichsam das Positive bestimmt, über das Nicht-Sollen das Sollen. Hier zeichnet er eine durchgängige Tendenz „negativer Didaktik“ bzw. negativer Erziehung (Bühler 2008, S. 742) von Rousseau über

Salzmann und Herbart bis zu Oser.¹⁰⁹ In allen diesen Bestimmungen wird der negative Teil der Erziehung als Antithese oder Vorbereitung zu einem wünschenswerten Teil gesehen. Bei Rousseau werden so in der „negativen Erziehung“ Laster und Irrtum ausgeschlossen, auf diese negative „erste[n] Erziehung“ folgt dann eine zweite, positive (ebd.). Bei Herbart sieht Bühler den Umgang mit Negativität dann hauptsächlich als „komplementären“, d. h. Ziele und Zwecke der Erziehung sind „jeweils durch ihr Gegenteil eindeutig bestimmt“ (Bühler 2008, S. 746). Diese Auffassung der negativen Seiten der Erziehung entspricht dann einer bestimmten Negation im Hegel’schen Sinne, d. h. in der Negation ist gleichzeitig das Positive bzw. das Gegenteil der Negation genau bestimmt. Dem stellt Bühler den Vorschlag einer „unbestimmten Negation“ (ebd.) entgegen, die dem Positiven oder positiv zu bestimmenden zuerst eine Offenheit gegenüberstellt. Damit könne man – mit Hegel gesprochen – „am Negativen festhalten“ und es als den bloß „unbestimmten Umfang des Anderen des positiven Begriffs zu sehen“ (Hegel 1978b, S. 320 zit. nach Bühler). Wenn das Negative also nicht gleich wieder in einer Position gefestigt werden kann, sondern wenn ihm etwas Unbestimmtes, etwas noch zu Bestimmendes in seiner Andersartigkeit gegenübersteht, dann eröffnen sich damit neue Möglichkeiten für eine negative Didaktik. Diese ist zwar auch positiv in dem Sinne, dass sie produktiv-gestaltend wirken kann, sie schlägt aber nicht immer vorschnell in Bestimmtheit und eine Logik von ‚richtig‘ und ‚falsch‘ um. Mit Luhmann konstatiert Bühler daher:

„Eine negative Didaktik, die von einer ‚ganz unbestimmten‘ Auffassung von Negativität ausginge, erwiese sich deswegen nicht etwa als ‚Vernichtung‘, sondern als ‚ein Modus der Erhaltung von Sinn‘ (Luhmann 1975, S. 206), und zwar als ein besonders komplexer mit ‚Kombinationsgewinn‘ (ebd., S. 204).“ (Bühler 2008, S. 747)

Aus einer didaktischen Perspektive wäre also genau diese „sinnerhaltende“ Funktion der Negation wichtig, weil es lerntheoretisch wünschenswert wäre, in der Negation von bestehendem und der Konfrontation mit dem Neuen nicht in eine Engführung im Sinne einer Indoktrination und Festlegung zu verfallen, sondern Potentiale einer unbestimmten Negation bewusst aufzunehmen. Sinn wird dann im Lernen nicht vereinheitlicht, sondern pluralisiert und über die Pluralisierung auch auf seine Konstitution hin befragbar. Bühler skizziert knapp, wie sich eine solche Auffassung des Negativen in einer auf Zweifel und Skepsis ausgerichteten Didak-

109 Vgl. dazu auch meine Kritik an Oser (Rödel 2015b) und die Hinweise auf die Begrenztheit von Oser’s Perspektive bei Meyer-Drawe (Meyer-Drawe 2013, S. 74).

tik auswirken könnte. Im Bezug zu Fischer und zur skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik sieht er das Potential einer solchen Didaktik darin, dass über den Zweifel, der in der Negation ausgehalten wird (indem sie eben nicht sofort in eine neue positive Bestimmung überführt wird) erst die Hinterfragung und Reflexion von Gegebenem einsetzen kann. Damit wird das „offensichtlich unabdingbar-unumgängliche“ (Fischer 1996, S. 24) fragwürdig, und der „Widerstreit der Behauptungen“ (ebd.) – in Bezug auf zu vermittelndes aber auch auf pädagogisches Wissen – kann in den Blick kommen.¹¹⁰

Zusammenfassend kann bei Bühler eine Unterscheidung zwischen mehreren Arten der Negativität oder Negation ausgemacht werden: Er macht die Negativität in der Lernerfahrung aus, die sich als Aporie, als Scheitern und ggf. auch als Scham zeigt; weiterhin die Negativität in der Beurteilung bzw. der Erziehung, die sich im Scheiden des Wahren vom Falschen als erzieherischer Operation zeigt. Dies wird dann um die Perspektive auf die Thematisierung von Lernen und Erziehen ausgeweitet: Zum einen ist die Erziehung und das Lernen selbst durch Negativität geprägt, zum anderen ist die Thematisierung dieser Negativität selbst negativ – sie ist nicht vorhanden oder wird, wie Bühler mit psychoanalytischem Vokabular deutlich macht „verdrängt“ (Bühler 2012, S. 133). Die Verdrängung der Negativität speist sich aus dem Positivierungszwang, der im Technologiedefizit und der generellen Nicht-Planbarkeit pädagogischen Handelns bedingt ist. Auf der Ebene der Erziehungstheorien und der Didaktik wird diesem Zwang dann nachgegeben, indem die negativen Momente der Erziehung zu einem Durchgangsstadium erklärt werden oder direkt in einer negativen Erziehung à la Rousseau aufgelöst werden. Bühler bringt demgegenüber ein Plädoyer für eine Pädagogik der unbestimmten Negation vor, in der eine Positivierung der Negativität nicht in eine bestimmte Negation (im Sinne ‚negativer‘ Erziehungsziele) umschlagen muss, sondern die unbestimmte Negation in ihrer sinnerschließenden und erfahrungserweiternden Funktion ernst genommen wird. Auffällig bleibt daran, dass Bühler der Positivierung im Sinne eines Produktivitätsversprechens der Erziehung, die Ergebnisse vorzuweisen hat und daher als positive Mäeutik verlaufen sollte, nur eine

110 Man könnte hier kritisch anfügen, dass die Negation zwar im Ansatz von Fischer nicht positiviert wird, sie wird aber doch zumindest instrumentalisiert. Es geht im skeptisch-transzendentalkritischen ‚Einsatz‘ darum, über die Infragestellung einzelner Sachverhalte zu einer skeptischen Haltung zu gelangen bzw. diese einzuüben und damit die Perspektive auf Gründe und widerstrebende Behauptungen, d. h. auch auf die Kontingenz, Perspektivität und Genese von Wissen zu eröffnen. Die Negation spielt also hier die Erfüllungsgehilfin für einen auf Reflexivität und theoretisch-skeptische Betrachtung ausgerichteten Lernprozess, in dem die Inhalte, die jeweils negiert werden, nur die Medien einer Bildung der Reflexivität sind. Die Negation wird hier also auch nicht ausgehalten bzw. offengehalten, sondern auf einer höheren Ebene insofern gelöst, als dass die Einsicht gewonnen wird, dass sich jede Perspektive bzw. Behauptung negieren lässt (Fischer 1996).

Apologie des Negativen entgegensetzt. Er versucht mit dem kritischen Einwand, dass die (schmerzhaft) Negativität selbst zu einem pädagogischen „Schutzpatron“ (Bühler 2012, S. 132) wie Sokrates hinzugehöre, eine rein diskursive, pädagogische Thematisierung der Negativität zu forcieren. Dabei scheint für Bühler der theoretische Einwand und der Nachweis auf diskursiver Ebene, dass die Pädagogik am Komplex der Negativität leide, schwerer zu wiegen als die erzieherisch-praktische Frage nach der Begründbarkeit von Erziehung vor dem Hintergrund des drohenden Scheiterns.

5.3 Fünf Spielräume des Diskurses um Negativität

Rückblickend auf die Aufarbeitung unterschiedlicher lerntheoretischer Perspektiven kann nun die phänomenale Ebene dessen, was oben als Negativität im Lernen bezeichnet wurde, genauer aufgeschlüsselt werden kann. Damit kann entlang der Unterscheidung von Rombach auch danach gefragt werden, wie die phänomenale Ebene und das phänomenale Sehen, das sich in unserem Zusammenhang zuerst auf Diskurse der Negativität beschränkt, in einer Reduktion einerseits eingeklammert, andererseits in seiner die Aufmerksamkeit und den Blick der Vignettenlektüre leitenden Funktion bestimmt werden kann.

Dazu sollen hier in fünf Gegenüberstellungen Spielräume des Diskurses um Negativität ausgewiesen werden. Diese Spielräume werden als Spannungsfelder zwischen jeweils unterschiedlichen Polen aufgezeigt, die aber nicht als dualistische, antinomische oder dichotomische Verhältnisbestimmungen zu verstehen sind. Vielmehr handelt es sich um den Versuch, ein bestimmtes Feld zu öffnen, in dem sich Theoretisierungen der Negativität im Kontext von Lernen und Bildung verorten lassen. Dass die jeweils genannten Eckpunkte der Diskussion sich dabei nicht gegenseitig ausschließen, sondern sich innerhalb einer Theorie der Negativität ggf. überschneiden und ergänzen, soll nochmals deutlich gemacht werden. Ebenso muss gesagt sein, dass sich die vorgeschlagenen Spielräume nur auf die referierten Theorien beziehen und nicht den Anspruch erheben, erschöpfend abzubilden, was aus erziehungswissenschaftlicher Warte zum Thema Negativität gesagt und geschrieben wurde.¹¹¹

111 Nicht berücksichtigt wurde hier z. B. in Bezug auf Schulpädagogik und Fachdidaktik das Themenfeld der ‚Fehlerkultur‘. Die Perspektive, die mit der Rede von der ‚Fehlerkultur‘ eingenommen wird, ist von den bisher präsentierten grundverschieden. Es steht hier nicht die Eröffnung neuer Sinn- und Deutungshorizonte durch die bildende, negative Erfahrung im Vordergrund, sondern eine relativ einfache Gegenüberstellung von negativem Wissen („falsche“ Inhalte, Fehler) und der Überwindung dieses negativen Wissens in einem positiven, erwünschten Kenntnisstand. Vor allem im Bereich der Schulpädagogik, den Fachdidaktiken und der pädagogischen

a) Negativität zwischen Erkenntnis und Bildung

Negativität kann in ihrer erkenntnis eröffnenden Funktion gesehen werden, so etwa wenn es um Wissen oder Erfahrungen geht, die sich auf einen Gegenstand beziehen. Die Dinge und allgemeine Welt zeigen sich anders, neuartig oder unbekannt und dies ist mit negativen Momenten verbunden. So zeigt z. B. der Ansatz von

Psychologie findet sich hier eine große Menge an Publikationen (vgl. z. B. Oser und Spychiger 2005; Hascher und Hagenauer 2010; Spychiger et al. 2006, Spychiger 2012; für die Mathematikdidaktik: Rach et al. 2012; zum Thema Fehlerkultur und Motivation: Leitz und Müller 2009). In diesen Ansätzen wird das Lernen oft als rein methodisch zu entschlüsselnder Prozess gesehen, der vom falschen Wissen hin zum richtigen führt. Dabei wird betont, es gelte das Lernen zu lernen, d. h. in diesem Fall, den Umgang mit Fehlern zu lernen (Chott 2006). Der Ruf nach einer ‚Fehlerkultur‘ oder einer ‚Fehlertoleranz‘ wird damit begründet, dass Schule ein gänzlich auf Perfektion und Leistung ausgerichtetes Lernsetting biete. Dem wird mit einer Toleranz gegenüber Fehlern begegnet, die aber meist nur wieder darauf zielt, Fehler letztlich auszumerzen. Damit ist m. E. kein großer Gewinn erzielt, müsste doch eine Didaktik, die das Potential von Fehlern ausschöpft, zuerst damit beginnen, den Begriff des Fehlers abzulegen. Fehler setzen voraus, dass es eine richtige Lösung gibt und dass die Öffnung im Sinnhorizont des Lernens, die durch einen Irrtum, eine Irritation oder ein Problem herbeigeführt wird, möglichst wieder geschlossen werden sollte. In eben diesem Zusammenhang steht auch Osers Theorie des „negativen moralischen Wissens“, die im Bereich der Moralerziehung angesiedelt ist (Oser 1998, Oser 2005). Oser geht davon aus, dass das „negative“ moralische Wissen im Sinne einer Hegel’schen „bestimmten Negation“ (Hegel 1978a, S. 49) wirken kann, dass also über die Negation einer bestimmten Handlung, eines Denkens oder eines Urteils als ‚unmoralisch‘ auch bestimmt wird, was moralisch ist. Die Annahme, dass (positives) moralisches Lernen wesentlich eines „negativen moralischen Wissens“ (Oser 2005, S. 171) bedürfe, scheint jedoch reichlich kurz gegriffen. Dahinter steht zum einen die Annahme, dass festzustellen ist, was z. B. „ungerecht, unwahrhaftig, korrupt, katastrophal nachlässig, trivial böse, irreversibel hässlich, unsozial, Vorteil ausnützend, unsolidarisch, untreu, parteiisch“ ist (ebd.). Dies kann, geht man davon aus, dass hier nicht das je persönliche *dämonion* spricht, nur durch gesellschaftlich vorgegebene Normen (implizit oder explizit) passieren. Erfahrungen, in denen sich diese Normen ausprechen, d. h. also „Erfahrungen von Ungerechtigkeiten“ führen nun bei Oser dazu, „dass ihr Gegenteil in Zukunft aufrechterhalten bleibt“ (ebd.). Über die Erfahrung der Ungerechtigkeit (oder eben dessen, was gesellschaftlich als ungerecht erfahren wird) bildet sich so die Norm der Gerechtigkeit heraus. Diese Argumentation ist allerdings fragwürdig, ist doch Gerechtigkeit situationsabhängig – was im einen Moment als gerecht empfunden wird, kann im nächsten nicht mehr gelten, ebenso das negative Wissen davon. Zum anderen dürfte es sich bei Normen und Setzungen im Bereich des Moralischen, die über eine Negativ-Bestimmung verortet sind, gerade nicht um eine bestimmte Negation Hegel’scher Prägung handeln. Wenn vorgegeben wird, was nicht gerecht ist, ist immer noch offen, was gerecht ist. Und so könnte das negative moralische Wissen tatsächlich nur dazu dienen, vorzuschreiben, was man nicht zu tun hat. Dies wäre allerdings – moraltheoretisch gesehen – ein Rückfall hinter Kant. Auch hier treten die Unterschiede dieser Lerntheorie zum bisher Angeführten deutlich hervor: Die Bezugsgröße bei Oser ist nicht Erfahrung, sondern Wissen, die kategoriale Rahmung ist nicht bildendes Lernen, sondern (Moral-)Erziehung und der Gang der Erziehung ist nicht offen, sondern teleologisch auf eine moralische Norm gerichtet. Dieses Verständnis von Negation und Position spiegelt sich m. E. auch in den von Oser verwendeten Fragebögen zur Ermittlung moralischen Lernens wider (vgl. dazu Oser 1998, 2005) und ist für die weiteren Überlegungen nicht von Relevanz.

Koch in sehr eindeutiger Weise auf ein solches Verständnis von Negativität, wenn mit der Figur des Irrtums klar auf einen Dual von richtigem und falschem Wissen über die Welt verwiesen wird. In sogen. ‚negativen Didaktiken‘ oder ‚negativen Erziehungsmodellen‘ geht es dann gezielter darum, Verhalten zu prägen, nicht erwünschtem Wissen vorzubeugen, oder ein bestimmtes Wissen als nicht erwünschtes zu markieren. Bei Koch wird dies besonders deutlich, wenn er ein Stufenmodell des Wissens über das Nicht-Wissen bzw. den Irrtum aufstellt und dieses auch an pädagogische, negative Operationen der Vermeidung von Irrtümern bzw. der Aufdeckung von Irrtümern durch gezielte negative Erfahrungen rückbindet. Hier steht im Vordergrund die auf Erkenntnis und Wahrheit, d. h. das Erkennen von Falschem ausgerichtete Funktion der Negativität.

In den meisten referierten Theorien kann die Erfahrung an der Sache, die in Erkenntnis über die Sache aufgeht, auch als Anfang einer höheren Erfahrung gesehen werden.¹¹² Diese bildungstheoretische Dimension eröffnet sich in den genannten Negativitätstheorien dann in der Reflexion über die Rolle des Erfahrenden selbst. Wenn er am Gegenstand eine Enttäuschung erlitten hat und diese mit seinem Selbstbild (das sich etwa von einem Wissenden zum Nicht-Wissenden gewandelt hat) in Verbindung bringen kann, werden bildende Momente ermöglicht. Damit einher gehen auch Überlegungen zur Moralität der negativen Erfahrung, die an der bildenden Wirkung, d. h. dem veränderten Selbstverhältnis, das mit einer negativen Erfahrung einhergeht, festgemacht wird. Dies zeigt sich in Benners Ausführungen zur Scham oder in Kochs Ausführungen zum moralischen Lernen. Der Gedanke der bildenden Funktion der Negativität findet sich in (fast) allen genannten Positionen, dann meist mit einer Referenz zu Bucks Lerntheorie. Die Unterscheidung nach der bildenden einerseits und der ‚nur‘ erkenntnisgewinnenden Funktion der Negativität andererseits wird dabei nicht nur qualitativ, sondern auch genetisch eingezogen. Dies zeigt sich z. B. in der Rede von den unterschiedlichen Graden der Bekanntheit, dem Auskennen und dem Erkennen oder auch der fünfstufigen Auflistung von Koch, in der der Aufstieg von einer ‚einfachen‘ negativen Erfahrung zu einer bildenden Erfahrung beschrieben wird. Von der Unterscheidung zwischen Erkenntnis und Bildung ist dann im Weiteren auch abhängig, wie streng Negativität als Negation einer Position gedacht wird, ebenso die Frage nach dem Gang der Erfahrung und dem Umlernen. Bildung im Modus der Negativität wird aber, so lässt sich verallgemeinernd sagen, v. a. als eine reflexive Form der

112 Diese Unterscheidung findet sich in der Literatur in ähnlicher Weise. Koller spricht von „höherstufigen“ (Koller 2012b, S. 15) und einfachen Lernprozessen, Meyer-Drawe unterscheidet zwischen einem „Lernen erster Ordnung“ und einem Lernen „zweiter Ordnung“ (Meyer-Drawe 1996, S. 90). Diese Stufenlogik bzw. dieser Dual soll hier nicht reproduziert, sondern in ein Kontinuum überführt werden.

Selbstverständigung gedacht, die in zukünftige Welt- und Selbstverhältnisse ausgreift.

b) Negativität zwischen Auflösung und Spannung

Die hier angeführten Theorien ließen sich weiterhin entlang eines Kontinuums von Auflösung bzw. Bearbeitung der Negativität einerseits und Aufrechterhaltung der Spannung andererseits ordnen. Die Erfahrungstheorie Bucks, die vielen der hier angeführten Theorien zu Grunde liegt, sieht die Auflösung der Negativität in einem neuen Zustand des Verständnisses vor, ebenso wird dies in der Position von Koch und zu Teilen auch in Mitgutschs Aufnahme von Bucks hermeneutischer Theorie der Erfahrung deutlich. Die Auflösung der Negativität in einem neuen Welt- oder Selbstverhältnis ist größtenteils ein Erbe der hermeneutischen Tradition, in der die Wiederherstellung von Kontinuität in der Erfahrung wichtig ist (siehe dazu auch Kapitel 6.3). Hinzu kommt die Problematik der Explikation von Erfahrungen: Erfahrende und Beobachter können eine Erfahrung nur explizieren, wenn sie sich in Bucks Sinne in eine „eigentliche Erfahrung“ (Buck 1989, S. 15), d. h. eine abgeschlossene und reflexiv verfügbare Erfahrung verwandelt hat. Demgegenüber steht das Plädoyer, diejenigen Momente in der negativen Erfahrung, in denen einem etwas widerfährt, in denen aber noch keine neue, synthetische Erfahrungsposition eingenommen ist, in den Vordergrund zu rücken. Besonders deutlich wird dies bei Mitgutsch, der (zumindest in Teilen seiner Argumentation) nach den Bruchlinien der Erfahrung und dem responsiven Charakter von Negativität fragt. Hier zeigt sich, dass die Auflösung der Negativität in einer neuen Sicherheit auch eine Fest-Stellung bedeutet, die ggf. weiter Erfahrungspotentiale verschließt. Mit der Perspektive auf den responsiven Charakter negativer Erfahrung werden die Nicht-Verfügbarkeiten des Antwortens in den Blick gerückt. Die Verfügung über die negative Erfahrung, die mit dem Gedanken einer abschließenden und bildenden Reflexion negativer Erfahrung einhergeht, wird in Frage gestellt. Benner weist ebenso darauf hin, dass die Negativität der Erfahrung nicht vorschnell in eine „schlechte Positivität“ (Benner 2003b, S. 246), d. h. eine neue Setzung überführt werden sollte. Indem die Zwischenräume des ‚Nicht-mehr‘ und ‚Noch-nicht‘ als eigenständige Elemente im Gang der Erfahrung anerkannt werden, ist der Reflexion und der Eigentätigkeit der Erfahrenden Raum gegeben. Nur in der Offenheit einer unbestimmten Negation kann sich das entwickeln, was bei Benner dann mit Selbsttätigkeit oder der Suche nach Bestimmung betitelt wird (Benner 2015, S. 62).

c) Das Subjekt der Negativität zwischen Dialektik und Ex-Positionalität

In einer dritten Ordnungsbemühung ließen sich die referierten Theorien anhand der jeweils zugrundeliegenden Auffassung des lernenden bzw. erfahrenden Subjektes ordnen. Während in einigen Negativitätstheorien auch unter Rückgriff auf eine Hegel'sche Figur der Dialektik die Negativität als vermittelnde Kraft zwischen Position und Negation gedacht wird, betonen andere Perspektiven die nicht-lineare und dezentrierende Funktion der Negativität. Wird Negativität dialektisch gedacht, findet sie ihre Funktion in einem Kontinuum, das letztlich auf einen fortschreitenden Gang der Erfahrung (wie in der Erfahrungstheorie Bucks) oder der Subjektbildungstheorie Hegels¹¹³ gedacht wird. Beide Male hat aber die Negativität die Funktion, das Subjekt in seiner Position als erfahrendes zu stärken und letztlich zu zentrieren, indem die negative Erfahrung zu einer Verfeinerung der Erfahrung, einer Weitung des Horizontes oder der Ent-Entfremdung und letztlich der „Rückkehr zu sich selbst“ (Buck 1981, S. 126) beiträgt. Dem steht eine Negativität entgegen, die dezentrierend wirkt und auf den ex-positionalen, d. h. den immer schon aus seiner Position enthobenen Menschen verweist. Mit dieser Fassung ist auch eine weitere Verschiebung verbunden: Die Negativität bzw. die Entfremdung wird dann nicht mehr als Umweg zum Selbst gesehen (Buck 1984), sondern als einzige Möglichkeit, sich selbst zu haben. Indem davon ausgegangen wird, dass der Mensch sich nur über das Andere bzw. den Anderen vermittelt ist, wird die dialektische Bewegung unterbrochen. Die negative Erfahrung ist nicht mehr nur Negation, die in einer Synthese aufgehoben werden muss, sondern überhaupt erst der Zugang zu einem über den Anderen verfassten Selbstverhältnis.

Weiter ließe sich der Unterschied zwischen diesen beiden Fassungen der Negativität der Erfahrung auch als Verschiebung von einer erfahrungs*bedingten* Negativität hin zu einer erfahrungs*bedingenden* Negativität beschreiben: Die Negativität wird nicht mehr nur in der Erfahrung verortet (z. B. als irritierendes und entfremdendes Erlebnis), sie wird dem menschlichen Selbstverhältnis zu Grunde gelegt. Sie ist dann im Modus des Selbst-Entzugs, der Widerständigkeit oder der Nicht-Feststellbarkeit eine Grundverfassung des Menschen. Dem gegenüber steht die Vorstellung eines Subjekts, das sich selbst hat, durch die negativen Momente in der Erfahrung aber zeitweilig in Frage gestellt ist. In der Deutung Rickens kommt der Negativität eine umgekehrte Rolle zu: Sie ist nicht mehr Ausnahmefall der Erfahrung, sondern Grundverfassung. Darüber hat sie aber eine ähnlich bildende Wirkung wie die ereignishaftige Negativität der hermeneutischen und bildungstheoretischen Perspektiven. Nur im Raum, der durch den Entzugscharakter immer schon zwischen dem Selbst und seinen Deutungen eröffnet ist, kann sich

113 Diese wird hier nicht näher betrachtet, vgl. dazu aber die knappen Anmerkungen in Kapitel 1 und Rödel 2017.

Bildung ereignen. Dies geschieht hier über den Anderen und letztlich über die Frage nach dem Menschen, die sich aber erst aus der Differenz, die in das Selbst schon eingeschrieben ist, ergibt.

In einer leichten Abwandlung bedient auch Schäfer diese Figur des Negativen. Negativität ist hier nicht mehr nur momenthaft auftretende Diskontinuität in einer ansonsten kontinuierlichen Folge von Selbstdeutungen und -setzungen. Sie ist vielmehr die Grundverfassung des modernen Menschen im Modus der Beliebigkeit, nämlich gerade der Nicht-Identität bzw. der beliebigen Identität. Die bildende Bewegung in der Negativität besteht nun darin, mit dieser Beliebigkeit umzugehen und immer wieder zu versuchen, die eigene Identität festzulegen.

d) Negativität zwischen pädagogischer Einflussnahme und Nicht-Verfügbarkeit Unter einer Perspektive der pädagogischen Interaktion lässt sich ein weiterer Spielraum der Negativität ausmachen. Diese spielt zwischen der pädagogischen Inszenierung von negativen Erfahrungen und der Wirksamkeit einer negativen Didaktik einerseits und der Annahme, dass negative Erfahrungen sich gerade in ihrem überschreitenden Charakter jeglicher pädagogischer Herstellung und Bearbeitung entziehen. Bei Ricken wird dies über die Relationalitäts-These noch weiter verschärft: Wenn sich im pädagogischen Geschehen die Erziehenden und zu Erziehenden nur über den je anderen (oder über die Sache) vermittelt gegeben sind, so ist die soziale Dimension der Erziehung ein Kernpunkt des Umgangs mit Negativität – dann aber nicht im Sinne der Hilfe, der Problemlösung oder gar des pädagogischen Bezugs als Orientierung, sondern als konstituierende Dimension der Erziehungssituation vor jeder erzieherischen Handlung. Die pädagogische Situation ist von Negativität durchzogen, und zwar weil sich alle daran Teilnehmenden nicht direkt gegeben sind. Ähnliches klingt in Mitgutschs Plädoyer für die Responsivität der negativen Erfahrung an. In einer durch Widerfahrnisse und Responsivität geprägten Lernsituation kann erstens nicht vorausgesagt werden, welche Form der negativen Erfahrung auch als Widerfahrnis auftritt, zweitens liegt es im Charakter der Antwort oder der Responsivität begründet, dass diese sich eben nicht in dem, was uns intellektuell oder habituell verfügbar ist, erschöpft, sondern stets über sich hinausweist. Eine solche Fassung macht die pädagogische Inszenierung von negativer Erfahrung (als Aufgabe oder Problem) und die Begleitung derer, die negative Erfahrungen durchleben, äußerst prekär und fragil.

Andere Positionen (so z. B. Benner) argumentieren, dass das Wissen um die Negativität des eigenen Lernens ausschlaggebend für die Gestaltung von Lernprozessen pädagogischer Adressaten ist – sei es in der Induzierung und Inszenierung negativer Erfahrung oder in der Begleitung und Hilfestellung. Bei Benner findet sich dies v. a. in der Annahme, dass das Vergessen des eigenen Lernprozesses Ge-

gegenstand pädagogischer Professionalisierung werden sollte und dass die Anerkennungsverhältnisse, in denen Erziehungsprozesse stattfinden, durchaus auch durch negative Anerkennung und Missbilligung gekennzeichnet sein sollten. Hier wird i. A. zwar die Unberechenbarkeit der negativen Erfahrung herausgekehrt, trotzdem wird gleichermaßen ex negativo eine gewisse Verfügbarkeit über die negative Erfahrung eingeführt. Indem beschrieben wird, wie mit der Negativität *nicht* umzugehen ist – es soll z. B. keine ‚Schließung‘ der Offenheit einer unbestimmten negativen Erfahrung stattfinden – spiegelt sich einerseits eine Vorstellung darüber, wie diese zur Geltung zu bringen ist und andererseits die Grundannahme, dass die Negativität der Erfahrung zu beeinflussen ist. Ebenso schwingen in Kochs These von der Aufhebung des Irrtums pädagogische Ansprüche auf die Steuerung von Bildungsprozessen mit. Indem die Verständigung über den Irrtum im Modus der Rationalität und des Argumentierens angelegt ist, wird davon ausgegangen, dass Zu-Erziehender und Erziehender über eine gemeinsame Sprache (und Rationalität) verfügen, die sich aber auf denselben Erfahrungsgehalt bezieht. Dadurch ist dem Pädagogen ein (wenn auch beschränktes) Einwirken auf den Erfahrungsverlauf ermöglicht. Diese Überzeugung zeigt sich auch in der Auswahl der prominenten Vertreter, die Koch aufruft (Schleiermacher, Kant, Rousseau), und die alle davon ausgehen, dass durch gezielt inszenierte, negative Erfahrung Erziehung realisiert wird.

Ähnliche Konturierungsversuche finden sich auch in Bühlers kritischen Überlegungen zur pädagogischen Rezeption der sokratischen Negativität. Die Negativität der sokratischen Methode wird hier zu einer gezielt herbeigeführten, in der Aporien nahezu kausal erzeugt werden können. Dabei spielt ähnlich wie bei Koch die Rationalität und das Argumentieren eine große Rolle, der Gegenstand der negativen Erfahrung ist immer ein Wissen oder gar die Wahrheit. Damit wird die reflexive Komponente der negativen Erfahrung, die in den anderen Theorien die eigentlich bildende Funktion ausmacht, auf einen angenehmen Nebeneffekt der Moralerziehung herabgewürdigt oder auf den motivationalen Kern reduziert. Indem sich der Lernende eingestehen muss, dass er nichts weiß, wird er einerseits beschämt, andererseits zur Suche nach der Wahrheit angetrieben – wobei immer noch, nach mehr als 2000 Jahren, unklar ist, warum denn gerade eine aporetische Erfahrung besonders motivierend sein soll.¹¹⁴

114 Der Begriff der Motivation ist hier vielleicht nicht ganz treffend gewählt, handelt es sich doch um ein psychologisches Konstrukt. Die Pädagogik hat als Antwort auf die Frage nach der Motivation – zumindest in Bezug zu Sokrates – nur den pädagogischen Eros vorzuweisen. In der Lernpsychologie werden die Zusammenhänge zwischen Irritation und Verwirrung im Lernen und der daraus ggf. entstehenden Motivation ebenfalls thematisiert (D’Mello et al. 2014).

e) Negativität als Makel oder Erneuerungsmotor der Pädagogik
Rieger-Ladich schreibt über die Thematisierung des Scheiterns in der Pädagogik, dass sie durch ein „auffälliges Vermeidungsverhalten“ (Rieger-Ladich 2014a) geprägt sei. Diese These wird von Bühler ebenso vertreten, wenn er argumentiert, dass der Umgang mit Negativität in der Disziplin durch einen ‚Positivierungszwang‘ gehemmt wird. Allerdings ist hier zu unterscheiden zwischen einer pädagogisch-praktischen Dimension, die Handlungsleitlinien vorweisen können muss und daher notwendigerweise in die Positivität gezwungen ist, und einer pädagogischen Weltverbesserungsphantasie, die alle negativen Momente ausgeräumt wissen möchte und nur auf Fortschritt und reibungsloses Lernen aus ist. Hinzu kommen Rechtfertigungszwänge der Disziplin, die die ‚dunklen‘ Seiten, also das Einschränkungende, Züchtigende und Gewaltvolle der pädagogischen Praxis, aber auch ihr Scheitern, die Sackgassen und Irrwege mit dem Versprechen auf ein positives Ergebnis erzieherischer Bemühungen politisch und disziplinübergreifend rechtfertigen muss. Dem Vermeidungsverhalten oder der De-Thematisierung der Negativität (ebd., S. 280) steht eine Domestizierung oder Nutzbarmachung der Negativität als Offenheit und als Offenhalten dessen, was das Pädagogische ausmacht, gegenüber. Indem die ‚pädagogische Wirklichkeit‘ als von Negativitäten durchzogen dargestellt wird, kann sie diskursiv als sich entziehender Gegenstand behandelt werden, der sich dem identifizierenden Zugriff entzieht und auch gar nicht zur Feststellung kommen sollte. Allein aus der Nicht-Feststellbarkeit des Pädagogischen und aus seiner grundlegenden Negativität zieht der pädagogische Diskurs erneuernde Kraft (vgl. dazu die Position von Schäfer).

5.4 Re-Lektüre der Beispielvignette

Nachdem in der Reduktion theoretische Perspektiven aufgearbeitet wurden, können diese in der folgenden Betrachtung der negativen Erfahrung eingeklammert werden. Ansätze phänomenologischen Forschens, die mit Beschreibungen arbeiten,¹¹⁵ schlagen vor, an dieser Stelle eine neue Beschreibung der Ausgangssituation anzubringen, d. h. eine überarbeitete Textfassung der ersten Deskription (hier: der Vignette). In der Vignettenforschung (Schratz et al. 2012) und auch in anderen Ansätzen zum Abfassen phänomenologischer Beschreibungen ist der Prozess des Schreibens und des ‚Wieder-Schreibens‘ von Deskriptionen ein zentraler Bestandteil der Forschungspraxis (van Manen 2012, S. 131ff.). Auch im Ansatz der phänomenologischen Feldforschung und der phänomenologischen Videographie, der

115 Diese Beschreibungen werden in Kontexten empirisch-phänomenologischer Forschungen unterschiedlich bezeichnet, so etwa als ‚Vignetten‘ (Schratz et al. 2012), als ‚Anekdoten‘ (van Manen 2012) oder als ‚exemplarische Deskriptionen‘ (Lippitz 1984a, 1984b).

im zweiten Teil dieser Arbeit näher erläutert wird (Kapitel 7.3 und 7.5), ist das Verfassen von Deskriptionen ein mehrstufiger Prozess. Deskriptionen werden jeweils neu verfasst, dann unter Berücksichtigung und Einklammerung der in der Reduktion dargelegten Perspektiven. Nur in Explikation von Vorurteilen und Theorien, die die Wahrnehmung und Erfahrung mitformieren, kann eine zweite, ‚bereinigte‘ Deskription verfasst werden, die die beschriebene Erfahrung oder das Phänomen besser zur Sprache kommen lässt (Brinkmann und Rödel 2018).

An dieser Stelle wird allerdings auf das ‚Wieder-Schreiben‘ (im Original: ‚rewriting‘, van Manen 2012, S. 32) der Vignette verzichtet. Die Vignette, wie sie im vorigen Kapitel angebracht wurde, ist selbst schon das Produkt von reduktiven und variativen Prozessen und damit Ergebnis einer mehrstufigen Überarbeitung durch die Verfasser/-innen (Schratz et al. 2012, S. 15, S. 36ff.). So soll nach der Reduktion hier nicht die Vignette selbst verändert werden, sondern die Vignettenlektüre. Sie wurde in Kapitel 4 als Protokoll einer Erfahrung ausgewiesen, die sich beim Lesen der Vignette einstellt. Diese Erfahrung wurde durch theoretische Thematisierungen der Negativität, die aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs stammen, mitgeprägt. Nachdem diese Thematisierungen in Kapitel 5 ausgewiesen wurden, können sie nun vorläufig außer Kraft gesetzt werden. In einer kurzen Skizzierung soll aufgezeigt werden, welche Perspektiven sich auf die negative Erfahrung im Beispiel eröffnen, nachdem die Thematisierungen der Negativität entlang der o. g. Diskurslinien ausgewiesen wurden, und wie sich die Lektüre der Vignette damit verändert.

Es kommt so z. B. die soziale Dimension des Geschehens besser in den Blick, die in der vorigen Beschreibung durch die Fokussierung auf den einzelnen Schüler und seine Bemühungen an der Aufgabe verdeckt blieb. Durch die Schüler/-innen, die um ihn herum arbeiten, wird Lenny offensichtlich nicht abgelenkt (zumindest sagt uns die Vignette nichts davon), sondern zuvorderst ausgesondert und exponiert. Im Nicht-Bewältigen der Aufgabe unterscheidet er sich scheinbar von den anderen. Dabei sticht er aber nicht nur durch mangelndes Können hervor, sondern gerade dadurch, dass er das Nicht-Bewältigen der Aufgabe nicht bewältigt. Auch die anderen Schüler „versuchen, sich die Informationen zu merken“ (Z. 4), es ist nicht gesagt ob sie es schaffen, aber zumindest scheint der Fluss der Arbeit ungebrochen, sie arbeiten „schneller“ „langsamer“ (Z. 6, 7), aber sie arbeiten. In seiner „Paralyse“ hebt sich Lenny also von den anderen Kindern ab, die Starre lässt ihn hervorstechen und die Verärgerung über die wiederholten Gänge zur Tafel speist sich wohl nicht nur aus der zusätzlichen Mühe sondern auch aus dem immer wieder geforderten Exponieren als einer, der es immer noch nicht geschafft hat. Mit jedem Gang durchs Klassenzimmer wird er sichtbar. Lenny erlebt eine Zur-Schau-Stellung vor der Bühne des Klassenzimmers, vor den anderen und so letztlich vor

sich selbst. Die negative Erfahrung hat hier in der sozialen Umgebung einen vereinzelnden Effekt, in dem der Lernende noch enger mit sich selbst in Bezug gesetzt wird. Die Lehrerin reagiert auf diese ‚Vereinzelung‘ – sie wendet sich dem Jungen zu und versucht zu helfen, auf inhaltlicher Ebene, indem sie Tipps gibt, und auf motivationaler Ebene, indem sie auffordert, es noch einmal zu versuchen (Z. 11-13). Die negative Erfahrung des Schülers wird also als solche wahrgenommen. Lenny aber scheint schon zu angespannt und tief in Frustration und Selbstzweifeln versunken. Er folgt den Anweisungen der Lehrerin nur „unwillig“ (Z. 13) und die Verärgerung hält an (Z. 16).

Auch die Frage nach der Reflexion und der Umwendung im Negativitätslernen kann nun anders gestellt werden. Hier wurde in der ersten Vignettenlektüre noch davon ausgegangen, dass der Schüler über das Scheitern an der Aufgabe in einen reflexiven Bezug zu sich selbst gesetzt wird und etwas über sich selbst lernt. Der Beginn einer solchen reflexiven Bewegung ist im Beispiel in Ansätzen gegeben, allerdings ist es keine kognitive oder bewusste Reflexion, sondern vielmehr eine Selbst-Distanzierung. Dies zeigt sich deutlich in der Äußerung Lennys „*Du kannst das nicht*“ (Z. 15, Hervorh. S.R.). In der Erfahrung der Unverlässlichkeit des Selbst distanziert sich der Schüler von eben diesem Selbst – in der Aufgabe wurde ihm eine ‚neutrale‘ Marke geboten, an der er sich und sein Können messen kann. Das damit einhergehende Scheitern lässt ihn nun genau von dieser Warte auf sich selbst schauen. Von der objektiv vorhandenen Anforderung, von der äußeren Norm oder Vorgabe ‚spricht‘ die Selbsterwartung durch die Aufgabe zum Schüler und versetzt ihn in die zweite Person. Im Scheitern, so könnte man sagen, hat eine Dezentrierung und Distanzierung stattgefunden, die dem ‚alten‘ Selbst, das vermeintlich über ein Können verfügte, ein neues Selbst gegenüberstellt, das es schon besser weiß. Über die Sache im Rahmen der didaktischen Inszenierung wird also eine Spaltung der erfahrenden Person eingeführt, in der der Erfahrende von sich selbst und seiner Erfahrung zumindest ein Stück weit abrückt.

Dass sich diese Distanzierung und Spaltung des Schülers aber nicht ohne Weiteres in eine Reflexion des Lerngegenstandes oder des Selbst überführen lassen, wird an Lennys weiteren Äußerungen ersichtlich. Von ‚*Ich kann das nicht*‘ (Z. 11) als erste, unmittelbare Reaktion über „*Das geht nicht*“ (Z. 14) bis zum „*Du kannst das nicht*“, „*du bist zu blöd*“, „*so ein Scheiß*“ (Z. 18, 19) entfaltet sich hier eine ganze Palette an Selbstverhältnissen, die in der negativen Erfahrung aufscheinen. Damit ist nicht nur der Gegenstand und der Gang der negativen Erfahrung für den Schüler uneindeutig, sondern er selbst wird im Scheitern so unsicher, dass er sich letztlich ganz aufgibt – er ‚verliert‘ sich in der negativen Erfahrung.

Weiterhin zeigt sich die negative Erfahrung nicht als durch ein Widerfahrnis ausgelöst, ebenso verläuft sie auch nicht linear von einer Erwartung zu einer Enttäuschung und dann einem neuen Verständnis der Sache. Der Schüler erlebt die

Negativität der Situation hier als in sich nicht konstant oder auf den Augenblick beschränkt, sie entfaltet sich keineswegs im Modus der Kontinuität, des Aufstiegs oder der Epagoge. Auch wird sie nicht in dialektischen Pendelbewegungen zur Ruhe gebracht, es kommt zu keiner Horizonterfüllung oder einer „Horizontverschmelzung“. Vielmehr weist sie Brüche auf, sie verändert sich, zieht sich, taucht auf und wieder ab.

Wird der Blick weg vom dialektischen Gang der Erfahrung hin auf ihre Zirkularität und ihr Schwanken zwischen unterschiedlichen Ausgangsmöglichkeiten gerichtet, ergibt sich ein verändertes Bild. Aus dem einfachen Zweifel einer Negation, eines Stockens oder einer Irritation wird für Lenny in der Wiederholung Verzweiflung. Nicht mehr ein momenthaftes Nicht-Können wird in Erwägung gezogen, sondern die gesamte Disposition wird in Frage gestellt. Im Zweifel und der Verzweiflung ist dieses Gefühl nach innen gekehrt, in der Frustration nach außen: Lenny arbeitet sich an einer Sache ab, er ist von einer Sache gefrustet, weil sie sich ihm wiederholt versperrt und unzugänglich bleibt. Im Zusammenspiel führt jedoch beides zur „Paralyse“ (Z. 10): Die Erfahrung des Nicht-Könnens lässt die Motivation sinken, die Verzweiflung raubt Selbstbewusstsein und die Frustration steigert sich zum Zorn auf die Sache. Wo sonst Widerständigkeiten als Herausforderungen und Ansporn wahrgenommen werden könnten, stellt sich auf der Basis der Verzweiflung und des Selbst-Zweifels Resignation und Lähmung ein. Unter anderem zeigt sich dies in der Anspannung. Der Schüler ist zum „Explodieren“ (Z. 10) gespannt, ebenso im „hektischen“ Radieren (Z. 15). Die Unruhe steht im Widerspruch zur Paralyse, es ist wohl weniger eine Lähmung als eine angespannte Starre, die ab und an über versuchte Auswege zur Lösung gebracht werden will. Die pathische Dimension der negativen Erfahrung, die sich zuerst in einem Ausgesetzt-Sein zeigt, einer heteronomen Ausgeliefertheit äußert, macht sich auch über die Leiblichkeit bemerkbar. Unwilligkeit zeigt sich im Gang Lennys, er radieret, versucht zu korrigieren, auszulöschen und dadurch neu anzufangen.

Mit diesen Punkten sollten skizzenhaft einige Perspektivverschiebungen aufgezeigt sein, die sich durch die erneute Betrachtung des Beispiels nach der reduktiven Einklammerung einiger theoretischer Fassungen der Negativität ergeben. Diese ersten veränderten Ausdeutungen des Beispiels sollen im nächsten Kapitel in der Variation noch weitergeführt werden. Hier wird nicht nur versucht, durch die Einklammerung theoretischer Hinsichten näher an die Sache, so wie sie sich von sich selbst her zeigt, zu kommen. In der Variation wird darüber hinaus Sinn eingelegt (Loch 2001, S. 1198), d. h. es werden in der Betrachtung des Beispiels durch verschiedene ‚theoretische Brillen‘ neue Ansichten generiert.



6 Krise, Enttäuschung, Widerfahrnis: Perspektiven negativer Erfahrung

Im folgenden Teil der Arbeit sollen variativ Perspektiven auf das Beispiel eröffnet werden. Vorab wird geklärt, wodurch sich das Vorgehen der Variation auszeichnet und wie die Variation im Forschungsprozess als Mittel der Typisierung und der methodisch kontrollierten Befremdung eigener Perspektiven eingesetzt werden kann.

Die Variation als eine der Grundoperationen der Phänomenologie kann als Analyse verstanden werden, in der versucht wird, den Gegenstand ‚anders‘ vorzustellen als er in der ursprünglichen Erfahrung gegeben ist (Zahavi 2009, S. 29). Damit reiht sich die Variation in die Folge von Deskription und Reduktion ein: Sie steht sinnvoller Weise nach der (erneuten) Deskription, die auf eine Reduktion folgt (Brinkmann und Rödel 2018). In der Variation wird versucht, ausgehend von einer detaillierten, von theoretischen Interpretationen und Deutungen ‚bereinigten‘ Erfahrungsbeschreibung, diese zu modifizieren und „umzufingieren“ (Husserl 1939, S. 413). Dabei ist die Variation in der Wahl des Gegenstandes frei: Eigene Erfahrungen, aber auch Phantasien, Traumbilder, Situationen oder die Erfahrungen eines anderen können variiert werden (ebd., S. 411 f.). Es wird also nicht mehr versucht eine aktuelle Erfahrung zu beschreiben, wie dies in Reduktion und erster Deskription der Fall war. In der Variation wiederholt sich das „für wirkliche Erfahrung Gesagte im Modus des Quasi“ (ebd., S. 415). Dies befreit den variierenden Phänomenologen von der Bindung an aktuelle Erfahrungskontexte und erlaubt ihm, auch andere Perspektiven einzunehmen. Die Variation kann so in ihrem Verhältnis zur Reduktion auch als umkehrende Bewegung gesehen werden. Wurden in der Reduktion bestehende Deutungen und Theoretisierungen eines Phänomens eingeklammert, so werden nun behutsam und in kontrollierter Weise wieder neue (ggf. theoretische) Deutungen eingebracht – es wird Sinn eingelegt (Loch 2001, S. 1198). Diese werden gezielt angewendet, um neue Hinsichten zu erzeugen. Dies geschieht stets im Bewusstsein, dass dadurch gleichsam wieder andere Hinsichten verdeckt werden.

Ausgehend von einem Vorbild – der Ausgangserfahrung – entwirft die Variation in einer Kette der Assoziationen und Veränderungen „Nachbilder“ (Husserl 1939, S. 411). Diese werden zuerst gleichwertig aneinandergereiht, egal ob es sich dabei um wissenschaftliche Theorien oder um lebensweltliche, ästhetische oder

sonstige Zugriffe handelt. Aus der „freien beliebigen Mannigfaltigkeit“ (ebd., S. 412) werden zufällig Perspektiven ausgewählt, und diese ausbuchstabiert. Die Wahl einer Perspektive führt dann

„zu immer neuen Nachbildern, mögen wir sie der ziellosen Gunst der Assoziation und Einfällen passiver Phantasie verdanken und sie uns nur willkürlich als Exempel zueignen, oder mögen wir sie durch pure eigene Aktivität phantasiemäßigen Umfingierens aus unserem ursprünglichen Vorbild gewonnen haben“ (ebd., S. 413f.).

Die weiteren Nachbilder können also dem Variierenden einfach ‚zukommen‘, es können günstige Einfälle im Sinne der „Gunst der Assoziation“ sein. Genau so können aber in der Variation auch gezielt Perspektiven angewählt werden, um – wie im Kontext dieser Arbeit – bestimmte Punkte zu beleuchten. Die Perspektiven, die angelegt werden, führen jeweils zur Herausstellung spezifischer Züge des Erfahrungsgegenstandes. Je nachdem, welche Perspektive angelegt wird, treten andere Züge hervor, wiederum andere Aspekte des Phänomens werden verdeckt. Es kommt zu Entdeckungen und Verdeckungen.

Die Operation der Variation wird mehrfach durchgeführt und verschiedene Perspektiven werden angewählt. Dabei ist der Übergang von einer variativen Perspektive zur nächsten einer von „Nachbild zu Nachbild, von Ähnlichem zu Ähnlichem“ (ebd., S. 414). Die Variation bleibt also stets auf das Ausgangsbild oder die Ausgangserfahrung bezogen, indem sie Nachbilder entwirft. Diese sind untereinander durch Ähnlichkeit gekennzeichnet. In diesem Übergang von Ähnlichem zu Ähnlichem zeigen sich eine Varianz, aber auch Invarianten, die in jedem Entwurf eines „Nachbildes“ auftreten – nicht in vollkommener Gleichheit, denn die Variation bewegt sich im Modus der „Ähnlichkeit“, aber im Modus eines „sich abhebenden Allgemeinen“ (ebd., S. 411). Dieses Allgemeine tritt im Durchgang durch verschiedene Variationen eines Beispiels oder einer Erfahrung hervor und zeigt sich dann als das, „ohne was ein Gegenstand dieser Art nicht gedacht werden kann“ (ebd., S. 411)

In einer „Überschiebung“ der Variationen und einer „Deckung“ (ebd., S. 414) treten so einige Aspekte besonders hervor, die sich in allen angebrachten Deutungen durchhalten und die sich – so schlägt Husserl es zumindest vor – umgekehrt wieder an der Frage, ob der Gegenstand ohne sie gedacht werden könnte, beweisen können. Die Invarianten, die sich dabei herausstellen, sind keine reinen Produkte des analysierenden und reflektierenden Ichs, ihre Ermittlung spielt zwischen Aktivität und Passivität. Passiv sind diese Invarianten schon gegeben, aktiv müssen sie noch extrapoliert und expliziert werden. Dabei muss auch die überschiebende Deckung nicht eigens vollzogen werden, sondern das Gemeinsame und Invariable

ist schon vorhanden, und muss nur im Durchgang durch verschiedene beispielhafte Ansichten hindurch im „Griff behalten“ werden (ebd., S. 414).

Hier sollen nun in den Modellierungen der Variation weitere Hinweise darauf gewonnen werden, welche Aspekte als Dimensionen einer negativen Erfahrung herausgestellt werden könnten.¹¹⁶ Diese sind bewusst offen formuliert – sie sollen zuerst als Orientierung dienen, entlang derer im zweiten Teil dieser Arbeit drei Videobeispiele ausgewählt werden. Ebenso können sie, im Sinne der eingangs erläuterten Beispieltheorie Bucks, als fungierendes Allgemeines gedacht werden, das auf neue Beispiele verweist, sich dort aber jeweils aufs Neue beweisen muss. Insofern kann die phänomenologische, reduktive Analyse unseres Ausgangsbeispiels, des scheiternden Lennys, auch als eine kritische Vorarbeit und Voraufklärung gesehen werden. In der phänomenologischen Variation wird diese Vorarbeit sozusagen theoretisch zu einem Ende gebracht. In Husserls Worten wird hier in „phantasierender Aktivität“ (ebd., S. 413) ein Gedankenspiel durchgeführt, in dem die Ausgangserfahrung durch verschiedene theoretische ‚Brillen‘ nochmals anders betrachtet wird. Dabei wird geprüft, welcher Sinn jeweils mit einer anderen ‚Brille‘ auf die Sache konstituiert wird, wobei theoretische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven ebenso eine Rolle spielen können wie ästhetische, lebensweltliche oder politische (Brinkmann und Rödel 2018).

Methodologisch nimmt die Variation damit eine interessante Zwitterrolle ein. Brinkmann weist darauf hin, dass die Variation auf einer „fiktionalen Ebene“ stattfindet (Brinkmann 2015b, S. 40). Sie ist weder eine rein abstrakt-theoretisierende Operation, noch ist sie unmittelbar empirisch ausgerichtet. Sie spielt zwischen „real Wahrgenommenen und fiktiv Variiertem“ (ebd.). Husserl verortet sie zudem zwischen Aktivität und Passivität. Sie ist bezogen auf das, was je schon „passiv vorkonstruiert“ ist, was also in der Welt schon vorhanden ist und auch vorbewusst erfasst ist. Die Operation der Variation setzt nun an diesem passiv Gegebenen an und generiert in einer „aktiven schauenden Erfassung des so Vorkonstituierten“ (Husserl 1939, S. 414) neue Hinsichten und darüber letztlich ein Allgemeines, Invariantes, das sich über verschiedene Variationen durchhält (ebd.). Forschungslogisch betrachtet spielt sie damit auch zwischen Induktion und Deduktion, indem sie vom konkret Gegebenen ausgeht, diesem aber in Eigenaktivität und in bestimmender, ordnender Arbeit Invarianten oder Allgemeinheiten abgewinnt. Dabei verfällt die Variation nicht in eine der beiden Extreme, sie geht weder induktio-

116 In Husserls früher Phänomenologie ist das Produkt der Variation, was sich als Invarianz erhält, noch das *eidos* des Gegenstandes. Die Variation wird zur eidetischen Variation und damit zur „Wesensschauung“ (Husserl 1939, S. 409). Später wendet er sich im Zuge der lebensweltlichen Wende von einer Differenzierung nach Wesen und Tatsachen und damit auch von der Wesensschau ab (Waldenfels 1992, S. 36).

nistisch noch deduktionistisch vor. Sie stellt vielmehr eine Möglichkeit dar, produktiv Sinn einzulegen in das, was bereits gegeben ist, anstatt es vorschnell durch Theorien zu erklären oder auszudeuten (Fink 1978, S. 13ff.; Brinkmann 2015b; Brinkmann und Rödel 2018). Damit gleicht die Variation im weitesten Sinne auch einem abduktiven Vorgehen (Reichert 2013), in dem neue theoretische Hinsichten generiert werden können. Invarianten, die durch die Variation ermittelt werden, können zudem auch als Typen, Merkmale oder Schemata festgehalten werden (Brinkmann 2015b, S. 40; Brinkmann und Rödel 2018).

Neben der typisierenden Funktion der Variation kann auch noch angeführt werden, dass sie zur Befremdung des eigenen Blicks führen kann. Die Befremdung ist eine in vielen Bereichen der empirischen Sozialwissenschaften verwendete Strategie, die zur Entdeckung des Neuen führen soll: Nur wenn ‚alte‘ Perspektiven verlassen werden und wir uns künstlich befremden, kann uns das Neue im Alten auffallen (Amann und Hirschauer 1997, S. 12f.). Diese Perspektive legt nahe, dass die Befremdung eine subjektive, intentionale Tätigkeit ist (wie etwa in der Ethnographie, vgl. dazu Kalthoff 2006; Breidenstein 2013), d. h. dass sie von uns selbst und der vermeintlichen Kontrolle über unsere Erfahrungen ausgeht. Fremdheit und Befremdung entstehen aber nur aus dem, was man selbst nicht ist (Brinkmann 2015b, S. 40). Indem in der Variation auch Gesichtspunkte zum Vorschein kommen, die nur im Modus eine Quasi-Erfahrung auftreten und bisher noch nicht vermutet wurden, öffnet sich der variierende Phänomenologe auf eine bestimmte Weise für die Welt, die Sache und den Anderen. Diese Öffnung im spielerischen Variieren ist dann nicht eine, die (nur) vom forschenden Subjekt ausgeht. Sie ist zwar methodisch kontrolliert, ihr Gang und Ausgang wird aber vom Gegenstand mitbestimmt, für dessen Fremdheit sich Forschende in der Variation öffnen.

6.1 Auswahl der Perspektiven und Umfang der Variation

Um diese Vorbemerkungen abzuschließen soll geklärt werden, wie die hier angelegten Perspektiven, d. h. die ‚theoretischen Brillen‘, ausgewählt wurden. Dies wird entlang von zwei kritischen Rückfragen an Husserl geklärt, die gleichzeitig das Vorgehen in der phänomenologischen Variation näher bestimmen: Wie kann erstens davon ausgegangen werden, dass die Nachbilder, die entworfen werden, noch in einer engen Beziehung zum Vorbild stehen, d. h. dass im Nachbild tatsächlich das gleiche Phänomen behandelt wird, nur in anderer Beleuchtung? Die Beantwortung dieser Frage ist entscheidend, um die Wahl der in der Variation angebrachten Perspektiven zu rechtfertigen. Und wie kann zweitens ermittelt wer-

den, ob die Variation an einen Endpunkt gelangt ist, d. h. ob ausreichend Nachbilder entworfen wurden, um zu einem Grad der Sättigung zu gelangen, der erlaubt, von gültigen Invarianten zu sprechen?

Die erste Frage beantwortet Husserl mit der Struktur der Erfahrung im Allgemeinen. Indem in jede Erfahrung retentionale, d. h. behaltende und rückbezügliche Elemente hineinspielen, hält sich die Erfahrung immer auch schon an einem anderen Ort auf als dem aktuellen. Das gleiche gilt nun für die Variation, in der durch diese Struktur vermieden wird, dass man völlig ‚andere‘ Dinge in die Variation einbringt:

„Beschäftigen wir uns z. B. mit dem Umfingieren eines Dinges oder einer Figur in beliebige neue Figuren, so haben wir immer Neues und immer nur Eines: Das Letztzfingerierte. Nur wenn wir die früheren Fikta im Griff behalten, als eine Mannigfaltigkeit im offenen Prozeß, und nur wenn wir auf das Kongruieren und das rein Identische hinschauen, gewinnen wir das Eidos“ (Husserl 1939, S. 414).

Indem die Teile des Ausgangsbildes „im Griff“ behalten werden, geben sie einen Raum vor, der neue Beispiele in die Variation einbringt. Diese Vorprägung verhindert, dass vollkommen andere Perspektiven ausgewählt werden. Trotzdem müssen sich die erzeugten Bilder nicht immer restlos decken. Mit der Variation kann Husserl auch aus teils „widerstreitenden“ (ebd., S. 415), phantasierten Anschauungen ein Allgemeines gewinnen. Während in der Erfahrung von Individuellem eine Bindung an die Erfahrungseinheit vorgegeben ist, d. h. sich eine bestimmte „Einstimmigkeit“ in der Erfahrung durchhalten muss, weil sie sonst den „Nichtigkeitsstrich“ (ebd.) erfährt und nicht mehr als Erfahrung eines bestimmten Etwas wahrgenommen wird, kann die Variation sich von dieser Bindung lösen. Sie muss sich nicht „auf den Boden der Erfahrung stellen“ (ebd.), sondern kann ihren eigenen Boden schaffen.

In der Variation kann so auch etwas als Identisches gedacht werden, obwohl oder gerade dadurch, dass an ihm entgegengesetzte Bestimmungen ausgetauscht wurden (ebd., S. 416). Zwar ist in der Überschiebung verschiedener Bestimmungen oder Ansichten auf ein Ding nicht immer Einheit oder „Kongruenz“ herzustellen. Oft treten dabei auch Widerstreit und Differenzen auf. Trotzdem aber

„ist klar, daß nichts in Widerstreit treten kann, was nichts Gemeinsames hat. [...] Also weist jede Differenz in der Überschiebung mit anderen als mit ihr streitenden Differenzen auf ein neues herauszuschauendes Allgemeines [...] als Allgemeines der jeweils zur Einheit des Widerstreits gekommenen übereinanderliegenden Differenzen“ (ebd., S. 418f.).

Differenz in der Überschiebung führt also nicht automatisch zur Verwerfung einer Ansicht, einer variativen Perspektive oder gleich des ganzen Allgemeinen, was in der bisherigen Variation sich als Allgemeines hervor getan hatte. Husserl geht davon aus, dass Differenz und Widerstreit sich nur auf der Basis eines – wenn auch noch so vagen – Allgemeinen zeigen können. Vollkommen differente Positionen könnten in keinen Widerstreit treten. Also modifiziert der Widerstreit und die Differenz das Allgemeine, ohne es gänzlich zu verwerfen. Damit stellt Husserl einen Weg vor, aus ganz unterschiedlichen Konkretionen zu einem Allgemeinen zu gelangen, ohne in der Logik von Fall und Regel zurückzufallen. Indem das Allgemeine sich in der Differenz der Überschiebung wandelt, wandeln sich auch die Möglichkeiten weiterer Variationen und Konkretes wie Allgemeines werden in ein fruchtbares Wechselspiel zueinander gebracht. In diesem Punkt ähnelt die Variation einem abduktiven Vorgehen, wie Peirce es vorschlägt (Peirce 1967; Reichertz 2013).¹¹⁷ Somit ist die Variation auch eine prozessuale Annäherung an ein Allgemeines, die aber selbst produktiv immer wieder neue Perspektiven und Wahlmöglichkeiten dessen vorschlägt, was in einer weiteren variativen Modellierung als Rahmen angelegt werden könnte.

Husserl nimmt in die Variation jede mögliche Perspektive auf. In der vorliegenden Arbeit sollen aber nur Perspektiven aufgegriffen werden, die der erziehungswissenschaftlichen Theorie entstammen. Die hier angelegten Perspektiven zeichnen sich dadurch aus, dass sie die negative Erfahrung besser in den Blick nehmen können. Wurden in der Reduktion v. a. Diskurse der Negativität und Lernresp. Bildungstheorien eingebracht, die Negativität thematisieren, so sollen hier nun die Erfahrungen stärker in den Vordergrund treten. Zu diesem Zweck wird erstens eine Perspektive angelegt, die negative Erfahrung als existenzielle Krise deutet (Bollnow). Eine zweite Perspektive fragt nach dem Verlauf der Erfahrung und der Genese dieses Verlaufs (Buck). Schließlich wird eine Perspektive angelegt, die den Blick auf die Verortung der negativen Erfahrung in leiblichen, lebensweltlichen Strukturen und auf die Rolle der Reflexivität im leiblichen Erfahren eröffnet (Meyer-Drawe). Diese Perspektiven resp. ‚theoretischen Brillen‘ stellen einige unter vielen möglichen dar. Sie sind in Husserls Sinne „beliebig“

117 Um in der Abduktion zu neuen Einsichten und ggf. forschungsleitenden Fragen zu gelangen, schlägt Peirce eine Haltung der kontrollierten Tagträumerei vor. In dieser Haltung sollen bewusst bisherige Überzeugungen und Urteile ausgeklammert werden, um damit neue Deutungen der gleichen Wahrnehmung oder des gleichen Gegenstandes zu ermöglichen (Reichertz 1993, S. 278). Dafür ist eine spielerische, musische Grundhaltung erforderlich: „In fact, it is Pure Play. [...] Pure Play has no rules, except this very law of liberty [...] with your eyes open, awake to what is about or within you, and open conversation with yourself.“ (Peirce 1931, S. 458, zit. n. Reichertz 1993, S. 277) Diese Beschreibung der abduktiven Haltung, in der man zu neuen Einsichten gelangt, weist große Ähnlichkeiten mit dem spielerischen „Umfingieren“ (Pure Play) in der Variation und der „Beliebigkeit“ der Perspektiven (this very law of liberty) auf.

(Husserl 1939, S. 412), im Rahmen dieser Arbeit sind sie aber einem erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse geschuldet.

Diese Beliebigkeit im Anwählen der Perspektiven gibt auch eine Antwort auf die zweite Frage: ob berechtigterweise von einem Endpunkt der Variation gesprochen werden könne. Auch wenn die Variation abgebrochen wurde, ohne dass darin die faktische Mannigfaltigkeit von Reihen der Variation herangezogen wurde, hat sie doch einen Aussagewert. Somit ist kein „Fortgehen in die Unendlichkeit“ (ebd., S. 413) der Variation notwendig. Solange der Prozess der Variation im Modus der Beliebigkeit und auch im Bewusstsein um diese Beliebigkeit gehalten wird, bleibt die Variation eine tentative Anwendung von Hinsichtsmöglichkeiten. Nur wenn die Variation im Bewusstsein des „ich könnte so weitergehen“ (ebd.) handelt, hält sie sich die Mannigfaltigkeit der Perspektiven offen. Eine Beschränkung der Beliebigkeit, d. h. die Annahme, dass es eine fest umrissene Menge an Varianten gebe, die zur Herausstellung eines bestimmten Gegenstandes notwendig sind, ist hierbei nicht zielführend. Sie würde schon von vornherein den Gegenstand bestimmen, indem nur einige Perspektiven zur Geltung kommen, andere aber nicht. Die Perspektiven müssen also beliebig angewählt sein und erheben gerade über diese Beliebigkeit einen exemplarischen Anspruch. So könnte, wenn sich in der Überschubung der Variation zwei oder drei Perspektiven als auf denselben Kern, dasselbe Allgemeine verweisend gezeigt haben, die Variation an dieser Stelle (theoretisch) schon abgebrochen werden. Da beide Perspektiven den Charakter der Beliebigkeit haben und sich in ihnen etwas als Identisches herausgestellt hat, kann dies als Zeichen dafür genommen werden, dass sich auch beim Hinzuziehen weiterer Perspektiven nichts signifikant Anderes als Wesenszug herausstellen würde.

Es ist hier noch anzumerken, dass Husserl eine solche Begründung hier nur vor seiner Annahme anbringen kann, die Variation führe auf ein Wesen. Nur wenn das Wesen in einer Perspektive der Variation „erschaut“ (ebd.) wurde, ist garantiert, dass weitere Variationen auch dieses Wesen zeigen – denn es handelt sich ja um den *Kern* des Gegenstandes. Die Variation wird hier allerdings nicht als Wesensschau betrieben. Ebenso wird sie auch nicht eingebracht, um eine „theoretische Sättigung“ (Hülst 2012) der Frage nach der Negativität zu erreichen. Dieses, in anderen qualitativen Ansätzen (z. B. der Grounded Theory Methodology) verfolgte Anliegen wäre darauf ausgerichtet, den Punkt auszumachen, an dem keine weiteren Beispiele oder Daten mehr hinzugezogen werden müssen, weil sich die theoretischen Aussagen, die Abstraktionen oder das Allgemeine in den Beispielen „wiederholen“ (Glaser und Strauss 2005, S. 69). Mit dem Erreichen einer theoretischen Sättigung wäre ein Forschungsvorhaben, wie die Grounded Theory Methodology es konzipiert, an ihr Ende gelangt, weil die Beispiele nichts Neues mehr generieren (ebd.). In der vorliegenden Studie stellt die Operation der Variation

aber nur einen Zwischenschritt dar, der zu einer Bereicherung des Blicks auf negative Erfahrung und zur Annäherung an ein Allgemeines genutzt wird, das durch den weiteren Forschungsprozess leiten soll. So wird die Variation in der vorliegenden Arbeit nach drei unterschiedlichen variativen Versuchen abgebrochen. Es wird sich zeigen, wie im Gang durch die unterschiedlichen Perspektiven sich ein Allgemeines der negativen Erfahrung im schulischen Lernen herausstellt und verändert sowie ggf. wieder verdeckt wird. Auch deshalb schließt jedes Unterkapitel der Variation mit den beiden Aspekten der ‚Entdeckungen‘ und ‚Verdeckungen‘.

Die Variation wie sie hier verwendet wird verfolgt also drei Ziele: Sie soll den eigenen Blick auf die Negativität von neuem befremden und aus Denk- und Sehgewohnheiten herausführen. Zusätzlich zur Reduktion bzw. Einklammerung von Theorien, die im vorigen Kapitel standen, werden neue Perspektiven generiert und in methodisch kontrollierter Weise Sinne eingelegt (Brinkmann 2014a, S. 217; Loch 2001, S. 1205). Damit soll zweitens die negative Erfahrung im Lernen genauer, mehrdimensionaler und qualitativ gehaltvoller beschrieben werden. Drittens schließlich sollen Dimensionen der negativen Erfahrung herausgestellt werden, die in der Funktion eines „fungierenden Allgemeinen“ (Lippitz 1984a, S. 14) auf Weiteres verweisen. Diese Dimensionen negativer Erfahrung (siehe Kapitel 6.5) leiten schon den Gang von einer variativen Perspektive zur nächsten, in übergreifender Perspektive sollen sie aber v. a. den Blick öffnen für neue Beispiele, die im letzten Teil in einer videoanalytischen Betrachtung angeführt werden (siehe Kapitel 8).

6.2 Krise und Begegnung als negative Erfahrungen (Otto Friedrich Bollnow)

Im Folgenden soll auf einen schmalen Ausschnitt aus Bollnows Werk verwiesen werden, um eine variative Perspektive zum Beispiel hinzuzufügen. Diese Wahl ist zunächst vielleicht nicht die naheliegendste, hat sich doch Bollnow an keiner Stelle seines Schaffens explizit zum Thema Negativität resp. negative Erfahrung geäußert.¹¹⁸ Ebenso scheint Bollnow nicht ‚aktuell‘ zu sein; in der zeitgenössischen erziehungswissenschaftlichen Diskussion ist er weitestgehend vergessen

118 Ein Hinweis auf die Verbindung seiner Theorie der unstetigen Formen in der Erziehung mit dem Themenkomplex der Negativität hat allerdings Xu (2009) ausgewiesen. In ihrer Arbeit findet sich eine kurze Charakterisierung der Bollnow’schen Erfahrungstypen. Allerdings geht Xu hier weit mehr auf die Bedeutung der unstetigen Formen für ein System der Erziehung ein, weniger auf die Frage der Unstetigkeit (und der Stetigkeit) in der konkreten Lern- bzw. Bildungserfahrung, auch nicht auf konkrete Erziehungsoperationen unter Vorzeichen der Begegnung und der Krise (siehe Kapitel 6.2.2).

und wenig rezipiert. Es finden sich in einschlägigen Handbüchern (vgl. z. B. Tenorth 2003; Dollinger 2006; März 1998)¹¹⁹ keine oder nur knappe Artikel zu seinem Leben und Werk, die letzten (und fast einzigen) Auseinandersetzungen mit seinen Arbeiten aus dezidiert pädagogischer Perspektive liegen einige Jahre zurück und bleiben vereinzelt stehen (Wehner 2002; Koerrenz 2004, engl. Übersetzung Koerrenz 2017; Kauder 1995).¹²⁰ Dies mag zum einen an seiner sehr großen Nähe zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik liegen, die aktuell eher als historiografisch aufzuarbeitende Epoche denn als theoretische Referenzströmung gilt. Zum anderen zeigen sich an vielen Stellen seines Werkes Tendenzen zu einer moralisierenden, teilweise quasi-theologischen Auffassung von Erziehung, Bildung und anthropologischen Fragestellungen (siehe dazu Bollnow 1988a, Bollnow 1988b, Bollnow 2009c, Bollnow 2009d). Den Vorwurf der „präntiösen“ (Buck 1981, S. 84) und moralisierenden Sprache hatte sich Bollnow schon in den 1960er Jahren von Buck eingehandelt, ebenso jenen, mit seiner Verflachung existenzphilosophischer Theorien einer Theologisierung Raum zu geben und somit einem „Jargon der Eigentlichkeit“ (Adorno 1987) den Weg zu bereiten (Buck 1981, S. 85).¹²¹

Für die vorliegende Arbeit können trotzdem drei fruchtbare Anschlusspunkte in Bollnows Werk ausgemacht werden: Erstens betont Bollnow die Unstetigkeit in Prozessen des Lernens und der Erziehung und verknüpft die unstetigen Momente mit einer Dimensionierung existentieller Erfahrungsformen in der Pädagogik. Wir können mit Verweis auf Kapitel 5 davon ausgehen, dass Unstetigkeiten, Brüche und Diskontinuitäten zum Themenbereich der Negativität bzw. der nega-

119 Ausnahmen bilden hier ein Beitrag von Koerrenz in *Zeitgemäße Klassiker der Pädagogik* (Koerrenz 2010), ein Beitrag von Zirfas in *Hauptwerke der Pädagogik* (Zirfas 2009) und ein (unkritischer) Beitrag von Koerrenz zu Bollnow in einem Sammelband zu „jugendbewegt geprägten“ Pädagogen (Koerrenz 2013 in Stambolis 2013).

120 Darüber hinaus fungiert Bollnow als ‚Stichwortgeber‘ in verschiedenen Bereichen. So hat sein Konzept der Atmosphäre eine Renaissance erlebt im Kontext des *spatial turn* bzw. der Prominenz der Frage der Räumlichkeit in der Pädagogik, seine Übungstheorie wird als Referenzpunkt genutzt (Brinkmann 2012a; Vlieghe 2017), ebenso werden seine Überlegungen zur Erfahrung als pädagogischem Grundbegriff und zur anthropologischen Perspektive in der Pädagogik herangezogen. Dies geschieht aber meist, um sich dann im weiteren Verlauf kritisch davon abzugrenzen. In gewisser Weise macht das vorliegende Kapitel einen ähnlichen Gebrauch von Bollnows Theorie der unstetigen Erziehung.

121 Buck bezeichnet Bollnows Auseinandersetzung mit Phänomenen der Diskontinuität als „fragwürdig“ (Buck 1981, S. 82) und wirft ihm zwischen den Zeilen vor, alten Wein in neue Schläuche zu füllen: „Bollnow gewinnt die These von der Unstetigkeit des menschlichen Werdens [...] durch Rekurs auf eine angeblich erst von der Existenzphilosophie gemachte anthropologische Grunderfahrung.“ (ebd., S. 85) Die Erkenntnis, dass das menschliche Werden durch Sprünge und Unterbrechungen gezeichnet ist, leitet Buck in seiner Lerntheorie von Kant und Bacon ab (Buck 1989). Der Vorwurf also, dass die Existenzphilosophie nicht die Entdeckerin der Unstetigkeit sei, scheint zumindest innerhalb dieses theoretischen Rahmens begründet.

tiven Erfahrungen gehören und damit ein „Versuch über unstetige Formen der Erziehung“ (so der Untertitel von *Existenzphilosophie und Pädagogik*, Bollnow 1984, Erstausgabe 1959) einer gewissen Relevanz für diese Arbeit nicht entbehrt. Die Dimensionierung der unstetigen Erfahrungen ist bei Bollnow zweitens in einem weiterreichenden Horizont fundiert, da die existenziellen unstetigen Erfahrungen in erster Linie als Lebensformen, also als anthropologische Phänomene und erst dann als Übertrag ins Pädagogische gefasst werden. Die Existenzphilosophie, auf die Bollnow sich hier bezieht, bezeichnet er zugleich als Konsequenz und Kontrapunkt zu einem bisherigen Stetigkeitsdenken, nicht nur in der Pädagogik, sondern allgemeiner in der abendländischen Philosophie (ebd., S. 15). Eben diese Weitung des pädagogischen Blicks in das Philosophische bzw. zu anthropologischen Grundannahmen (so problematisch diese auch sein mögen) scheint an dieser Stelle sinnvoll, um negative Erfahrungen aus einem anderen, noch nicht in Lern- bzw. Erziehungstheorien verhafteten Winkel in den Blick zu nehmen. Indem Bollnow auf Basis der These der existenziellen Erfahrungen im Pädagogischen auch Bestimmungen der Aufgaben erzieherischen Handelns vornimmt, stellt er drittens implizit die Frage nach der generellen Möglichkeit bzw. Unmöglichkeit einer Integration der zuvor ausgemachten (existenziellen) Erfahrungsformen in das Repertoire pädagogischen Handelns.

Um nun die Bedeutung Bollnows für die vorliegende Arbeit zu erschließen, soll zuerst knapp auf Bollnows Verständnis von Existenz bzw. auf seinen Existenzbegriff eingegangen werden, den er unter Aufnahme phänomenologischer und existenzialistischer Theorien konzipiert. Im Anschluss daran werden zwei Formen der existenziellen Erfahrung vorgestellt. Die pädagogischen, d. h. erziehungstheoretischen Implikationen sollen in einem abschließenden Überblick über Bollnows Konzept der Gestimmtheit bzw. der Stimmung näher beleuchtet werden. Auf Basis des Existenzbegriffs, des pädagogischen Problems der existenziellen Erfahrung in der Erziehung und den distinkten Erfahrungen der Begegnung bzw. der Krise wird dann variativ eine neue Perspektive auf unser Beispiel eröffnet.

6.2.1 *Bollnows Existenzphilosophie: Die Unstetigkeit der Lebensvorgänge*

Bollnows Überlegungen zur Existenzphilosophie nehmen ihren Anfang nach eigener Aussage in den Erfahrungen der Nazi-Diktatur und des Krieges. Im Anschluss an diese Zeit stellt sich für Bollnow die „tief bewegende Frage, wie nach dem Zusammenbruch, in dem alle überlieferten Ideale fragwürdig geworden waren, wieder ein gesundes sittliches Leben entstehen könne“ (Bollnow 1975, S. 102f.). In der Erschütterung des Kriegsendes drohen „sich alle Ordnungen aufzulösen, alle bisherigen Ideale als fragwürdig zu erweisen [...] und der Mensch ins

Bodenlose zu fallen“ (Bollnow 1984, S. 94). Gerade in dieser Auflösung der Ordnung und der Orientierungslosigkeit findet Bollnow nun eine Rückbesinnung auf die „schlichten menschlichen Beziehungen, [...] die selbstverständlich geübte Hilfsbereitschaft, und jene jenseits aller formulierten Moralvorschriften wirksame menschliche Haltung, die man mangels eines passenden Namens einfach als ‚Anständigkeit‘ bezeichnete“ (Bollnow 1975, S. 103) – dies ist der „letzte tragfähige Rest“ (ebd., vgl. auch Bollnow 2009d), an den man wieder anknüpfen müsse. Der Zusammenbruch hat für Bollnow also etwas Gutes, das über seine Funktion als Endpunkt des nationalsozialistischen Terrors hinausgeht. Dies wird v. a. deutlich an einzelnen Äußerungen, die in ihrer Unkommentiertheit und Unbekümmertheit etwas leichtsinnig erscheinen. So äußert er z. B. in Bezug auf die Studierenden, die nach 1945 ein Studium aufnahmen bzw. wiederaufnahmen: „Die Studenten, die aus Krieg und Gefangenschaft geistig ausgehungert, aber menschlich gereift zurückgekehrt waren, gingen begeistert mit.“ (Bollnow 1975, S. 104) Es zeichnet sich in dieser Äußerung ab, dass Bollnow das einschneidende, existenzielle und existenzbedrohende Kriegserlebnis rückwirkend als bildungsrelevant und die Reife befördernd eingestuft.¹²² Um genauer zu verstehen, wie Bollnow den Zusammenhang von existenzieller Erfahrung und Bildungs- und Lernprozessen denkt, soll nun in kurzen Ausführungen nachgezeichnet werden, was Bollnow unter dem Begriff der Existenz versteht und wie dieser seine pädagogische Theoriebildung beeinflusst.

Wir können hier zuerst Bollnows Argumentation in *Existenzphilosophie und Pädagogik* folgen. Ausgehend und in Abgrenzung von einer Bestimmung der Philosophie des frühen 20. Jahrhunderts als „Lebensphilosophie“ (Bollnow 1984, S. 11) differenziert Bollnow den Begriff der Existenzphilosophie und der Existenz. Die Lebensphilosophie der 1920er-Jahre sei begleitet von einem tiefen Glauben an den guten Kern des Menschen,¹²³ an die Kindheit und Jugend als unverstellten

122 Ansätze zu einer Aufarbeitung von Bollnows Rolle im nationalsozialistischen Wissenschaftssystem und der Pädagogik zwischen 1933 und 1945 finden sich bei Horn 2003, Tilitzki 2002, Tenorth 2013 und Leaman 1993. Koerrenz äußert sich in seinen Arbeiten zu Bollnow nicht zu dessen Biographie während der NS-Zeit (Koerrenz 2004, Koerrenz 2013). Bollnow selbst stellt sich in einer Selbstdarstellung als Opfer des NS-Wissenschaftsbetriebs dar (Bollnow 1975) und die Bollnow-Gesellschaft blendet inhaltliche Aspekte seiner Arbeit während dieser Zeit völlig aus (Bollnow-Gesellschaft o.J.). Dem stehen nachweisbare Mitgliedschaften in NSDAP, NSDD (Leaman 1993, S. 100) und SA (Universitätsarchiv Mainz) sowie die Unterzeichnung des *Bekenntnisses der Professoren an den deutschen Universitäten und Hochschulen zu Adolf Hitler und dem nationalsozialistischen Staat* (Leaman 1993, S. 100) entgegen. Eine umfassende Analyse seiner Rolle im NS-System und v. a. eine Verortung seiner pädagogischen Schriften aus dieser Zeit steht noch aus. Besonders interessant wäre hier eine Analyse der Schriften *Politische Wissenschaft und politische Universität – Ein Bericht über die Lage* (Bollnow 1933) und *Das neue Bild des Menschen und die pädagogische Aufgabe* (Bollnow 1934).

123 Vgl. zum Begriff der Lebensphilosophie bei Bollnow ausführlicher Koerrenz 2004. Bollnow fügt

und noch nicht kompromittierten Träger dieser Eigenschaften. Als zum Gegenbild dieser auf Harmonie und eine Natürlichkeit zielenden Philosophie führende Überlegungen weist Bollnow die Einschränkungen und Beeinflussung des Menschen durch die Technik und die stets härtere Arbeitswelt, ebenso die „Einsicht in die biologische und soziologische Bedingtheit des Menschen“ (ebd., S. 12) aus. Weiter befördert wird dies noch durch die o.g. Erfahrungen der NS-Herrschaft:

„Es waren die Erfahrungen von so viel menschlicher Schwäche und Gemeinheit, [...] es war der erschütternde Blick in so viel Abgründe der menschlichen Natur und in so viel Fragwürdigkeiten der gesamten menschlichen Situation, die sich mit einer solchen Gewalt aufdrängten, daß dem damaligen Erzieher der Glaube an einen aus den Verschüttungen nur wieder freizulegenden und sich dann nach innerem Gesetz von selbst entfaltenden guten Kern des Menschen als eine Illusion erscheinen mußte [...]. Ein ursprünglich dämonisches, böses Wesen mußte im Menschen, zum mindesten als die eine Möglichkeit in ihm, grundsätzlich anerkannt werden...“ (ebd., S. 12f.)

Es sind hier neben der drastischen Ausdrucksweise Bollnows drei Dinge bemerkenswert und für die weiteren Überlegungen zu übernehmen: Erstens sind die „Fragwürdigkeiten“ der menschlichen Situation, die sich nach dem Zusammenbruch der Nazidiktatur auftun, größere Fragwürdigkeiten als diejenigen, die in der lebensphilosophischen Charakterisierung des Lebens zu hermeneutischer Auslegung des Kontextes drängen. Dies führt zweitens dazu, dass in den Brüchen und dem „erschütternden Blick“ in den Abgrund sogar die letzte Kontinuität, nämlich der Glaube an das Gute im Menschen, verlorengeht. Dieser Glaube ist – im weiteren Sinne – mit dem Glauben an eine „Kontinuität der Diskontinuität“, also der Unveränderlichkeit der Veränderung (Koerrenz 2004, S. 20), verbunden. Auch

sich mit seiner Fassung in eine Tradition von Nohl und Dilthey, in der unter einer lebensphilosophischen Perspektive „alle Kulturbereiche auf ihren Ursprung im Leben zurückzubeziehen und in ihrer Funktion für das Leben zu begreifen“ sind (Bollnow 1975, S. 99). Damit ist weiter die Annahme verbunden, dass der Mensch sich in einer Kontinuität der Diskontinuität befindet bzw. einer auf Dauer gestellten Offenheit und Unbestimmtheit, die durch Momente der Formgebung unterbrochen ist. Leben ist dabei „unter dem Aspekt der Kontinuität immer beides in einem: Fließen und Formgebung“ (Koerrenz 2004, S. 20). Die Formgebung wiederum wird nur erreicht durch die Auslegung bestimmter Lebenskontexte in denen wir uns je schon befinden, sie ist also eine im Grunde hermeneutische Aufgabe. Damit wird für Bollnow Leben zu einer Seins- und Erkenntnisform gleichermaßen, was auch Auswirkungen auf sein (lebensphilosophisches) Verständnis von Erziehung hat. Diese gehört zu den menschlichen Kulturbereichen und ist damit auch Lebensatsache, gleichsam immer schon Gegenstand der Auslegung: „Wir müssen immer wieder neu nach der für eine bestimmte Gegenwart angemessenen Form der Erziehung suchen, d. h. die gegenwärtige Kontextualität gestalten.“ (ebd., S. 25)

dieser wird damit unterlaufen und zwar deshalb, weil der Bruch von 1945 so dramatisch ist, dass er jegliche Vorstellung von Kontinuität überhaupt durchkreuzt. Der „Glaube an den guten Kern im Menschen“ stellte bis dahin ein ausgleichendes und integratives Moment dar, das die Spannung zwischen Kontinuitätsphantasien der Erziehenden bzw. der Erziehung und den Diskontinuitäten des Lebens in eine operative Basis für Erziehungsprozesse überführte. Daraus ergibt sich ein dritter Punkt, der weiterführend behandelt werden soll. Die Erfahrung der „Schwäche“, „Gemeinheit“ und der „Abgründe“ führt auch zur Erfahrung, sich selbst nicht zu kennen. Es ist die fundamentale Erfahrung, „ungesichert“ zu sein (Prange 2006a, S. 237)¹²⁴. Diese Erfahrung der Unkenntnis des Selbst und die Ungesicherheit ist im weitesten Sinne geknüpft an schmerzhaft Erfahrungen, in denen das Leben „als dunkle und überwältigende Macht, die der Mensch weder beherrschen noch durchschauen kann“ (Koerrenz 2004, S. 26), erfahren wird. Diese dunkle Seite wird aber nicht entdeckt im lebensphilosophischen-hermeneutischen Modus der Auslegung von Lebens- bzw. Erziehungswirklichkeit, sie kann nur erlebt und durchlebt werden.

Vor diesem Hintergrund formuliert Bollnows einen eigenen „anthropologischen Grundsatz“ der Existenzphilosophie (Bollnow 1984, S. 15). Dieser gründet darin,

„daß es im Menschen einen letzten, innersten, von ihr mit dem für sie charakteristischen Begriff als ‚Existenz‘ bezeichneten Kern gibt, der sich grundsätzlich jeder bleibenden Formung entzieht, weil er sich immer nur im Augenblick realisiert, aber auch mit dem Augenblick wieder dahinschwindet. In der existentiellen Ebene [...] gibt es grundsätzlich keine Stetigkeit der Lebensvorgänge“ (ebd.).

„Anthropologisch“ bedeutet für ihn hier zuerst, nicht mehr nur kulturelle Perspektiven auf die Existenz zu bemühen, sondern zu versuchen, herauszustellen, wie der Gedanke der Existenz und auch die Frage nach dem Kern der Existenz unmittelbar aus dem Leben und der lebensweltlichen Erfahrung entspringt (Bollnow 2009a, S. 24ff.). Mit der Absage an eine kulturelle Perspektive gehen auch jegliche Kontinuitäts- und Tradierungsgedanken verloren, die Existenz „realisiert“ (ebd., S. 25) sich nur im Augenblick. Auch in einer auf Zukunft gerichteten Perspektive sind diese „Realisierungen“ der Existenz nicht von Dauer; es gibt kein Bewahren von

124 Prange beruft sich in diesem Zusammenhang auch auf ein persönliches Gespräch mit Bollnow, in dem dieser in Bezug auf die Erfahrung des Nationalsozialismus geäußert haben soll: „Niemand kennt seinen Charakter.“ (Prange 2006a, S. 238)

einmal Erreichtem, keinen Fortschritt, sondern „immer nur den einzelnen Aufschwung, der sich aus der gesammelten Kraft im Augenblick vollzieht“, darauf folgend einen „Absturz in einen Zustand uneigentlichen Dahinlebens“ (ebd.). Dabei zieht Bollnow Referenzen zu Heidegger und Jaspers, v. a. aber zu französischen (Existenzial-)Philosophen und Literaten wie Sartre und Camus (Bollnow 1984, S. 14f.). Er sieht im französischen Existenzialismus gleichsam ein Aufleben und Umdeuten Heidegger'scher Gedanken, was er auch als Reaktion auf die Gräueltaten des Zweiten Weltkriegs einstuft: „Aus Angst und Verzweiflung, aus Ekel und Langeweile, aus tiefstem Mißtrauen gegen alle idealistischen und humanistischen Ideale entstand hier ein in düsteren Farben gehaltenes Bild vom Menschen und seiner Situation in der Welt.“ (ebd., S. 14)¹²⁵

Die Absage an Kultur, Idealismus und Tradition wird in einen radikalen Subjektivismus überführt: Der „letzte, innerste Kern“ des Menschen bzw. die Existenz, auf die der Mensch in einer Erfahrung gestoßen wird, ist etwas höchst Individuelles, etwas Subjektives und nicht mit dem „Angebbaren“ und „Bestimmbaren“ (Bollnow 2009f, S. 155) von z. B. Kultur oder Geschichte zu fassen. Zur „Seinsweise“ dringt der Mensch nur über sich selbst, über das Erleben der Existenz (ebd.).¹²⁶ Zugang zur und ggf. auch eine Bestimmbarkeit der Existenz eröffnet sich somit also nur über temporal-situative Verhältnisse, Einsicht wird nur aus einer jeweils geschichtlich bestimmten Situation gewonnen und das, was unter dem Begriff der Existenz dann ans Licht tritt, ist ebenfalls situativ bestimmt. Der Existenzbegriff Bollnows bleibt dadurch flüchtig und schwer greifbar.

Koerrenz weist in Bezug auf die Herkunft des Existenzdenkens bei Bollnow darauf hin, dass seine Rezeption der Heidegger'schen Philosophie zu einer „Verflachung“ (Koerrenz 2004, S. 30) geführt habe, und dass Bollnow zu Teilen an der Lebensphilosophie festhält bzw. zurückkehrt, wenn er das menschliche Erleben in den Mittelpunkt stellt (ebd., S. 31, mit Bezug auf Wehner 2002, S. 116). Dies wird noch deutlicher, wenn Bollnow den Existenzbegriff als „Ausdruck eines ganz bestimmten entscheidenden Erlebens des Menschen“ fasst (Bollnow 2009f, S. 148) und damit eine ausdrückliche Fundierung der Existenz im Mensch und dem menschlichen Erleben einführt. In diesem Erleben erlebt der Mensch sich selbst, aber erst nach einem „Prozess der inneren Entkleidung“ (Koerrenz 2004, S. 33) oder eben nach einem „Durchbruch zur Existenz“ (ebd., S. 176). Zum Bild des

125 Die humanistischen Ideale gipfeln für Bollnow letztlich in den faschistischen und tödlichen Exzessen des 20. Jahrhunderts (Bollnow 1984, S. 14). Interessant ist hier, dass bei Adorno und Horkheimer (Horkheimer und Adorno 1988; Horkheimer 1989) eine ähnliche Argumentation herangezogen wird: Hier führt das Individualitätsdenken und ein subjektivistisch-idealistischer Bildungsbegriff zur „Barbarei“ (Horkheimer 1989, S. 412).

126 Bollnows Fassung der „Seinsweise“ haftet ein gewisser Essentialismus und eine Anthropologisierung an; sie ist das, was den Menschen „wirklich zum Menschen macht“ (Bollnow 2009f, S. 155).

„Kerns“, das im obigen Zitat zur Existenz auftaucht, passt dieses Bild eines Vorstoßes ins Innerste des Menschen bzw. der Prozess einer Entblätterung und Entkleidung, bei dem man sich Schicht für Schicht dem blanken „„dass‘ der menschlichen Seinsmöglichkeit“ (ebd., S. 33) annähert. Der Rückgang auf die Existenz wird somit ein Rückgang auf sich selbst.

In Bezug auf die hier anzustellenden Überlegungen zur negativen Erfahrung bedarf ein weiterer Aspekt von Bollnows Existenzbegriff der Hervorhebung. Existenz ist bei ihm – und hier nun entgegen dem von ihm oft verwendeten Bild des Kerns – eben kein zu bestimmender Bestand oder Begriff, auf den man ohne Weiteres zugreifen könnte. Existenz zeigt sich nicht im Modus der Reflexion oder Kontemplation, sondern in Verbindung mit erschütternden, negativen Erlebnissen, die den Menschen auf sich selbst zurückwerfen (Bollnow 2009f, S. 162). Bollnow drückt dies in *Lebensphilosophie und Existenzphilosophie* so aus:

„Das existenzielle Erleben dagegen erfährt diesen Vorgang ganz im Gegenteil als ein erbarmungsloses Fremdwerden, als ein Zurückgeworfenwerden aus allen tragenden Bezügen auf sein isoliertes Ich, so wie es später in der Beschreibung der Angst und des Verhältnisses zum Tode, in der Charakteristik der Grenzsituationen usw. noch sehr viel deutlicher hervortreten wird.“ (ebd., S. 158)¹²⁷

Wenn aber nur in diesen Momenten des existenziellen Erlebens das Ich wirklich auf sich selbst zurückgeworfen wird, somit sich selbst zuerst fremd wird und sich von dort ausgehend sich selbst überhaupt annähern kann, dann kann die Existenz nicht als „in sich selber ruhendes einfaches Sein“ (ebd., S. 164) beschrieben werden, sondern sie ist dann Werden sowie Prozess und weist stets über sich hinaus. Existenz kann also nicht im Modus des ‚Was‘ festgestellt werden, vielmehr tritt sie im ‚Wie‘ zu Tage, nämlich dem ‚Wie‘ eines besonderen Selbstverhältnisses. Das Sein der Existenz – und hier folgt Bollnow noch der Heidegger’schen Differenz von Sein und Seiendem – ist „Bezogensein und nichts außerdem“ (ebd.). Das Seiende der Existenz wird dann in der je einzelnen existenziellen Erfahrung anschaulich. Diese Erfahrungen gehen einher mit dem Zwang, sich zu sich selbst zu

127 Die Angst, auf die Bollnow an dieser Stelle verweist, ist ein Relikt aus seiner früheren Auseinandersetzung mit Heidegger. In *Das Wesen der Stimmungen* (Bollnow 2009b, Erstausgabe 1941) hatte es sich Bollnow zur Aufgabe gemacht, phänomenologisch nach unterschiedlichen Stimmungslagen zu fragen, die ihm zufolge jeder Erkenntnis und jedem lebensweltlichen Erfahren vorausgehen. Auf seine Ausführungen soll hier nicht weiter eingegangen werden, der Begriff der Angst wird im Folgenden in einem einfachen Alltagssprachlichen Sinne verwendet: Angst als ein undeutliches, aber bedrückendes Gefühl des Bedrohtseins. Die hier zitierte Stelle stammt aus *Lebensphilosophie und Existenzphilosophie*, zuerst veröffentlicht 1943.

verhalten und sich in seiner Seinsweise auszulegen. Sie werden durch krisenhafte Situationen ausgelöst. Momente der Angst und der Krise stellen sich einerseits durch „die Brüchigkeit und die Krisenanfälligkeiten [des menschlichen] Lebenslaufs [...], zum anderen durch das generelle und nicht zu umgehende Faktum der eigenen Endlichkeit“ (Koerrenz 2004, S. 34), letztlich die Sicherheit des Todes ein. Die Angst und die Krise sind also *Movens* der Frage nach der Existenz: „Nur im Durchgang durch die Angst ist [...] *eigentliche Existenz* erreichbar.“ (Bollnow 1949, S. 62) Mit der o. g. Fassung der Existenz als Selbstverhältnis nähert sich Bollnow hier einer Definition des Menschen an, wie sie auch in der Anthropologie Plessners zum Tragen kommt. Damit wird einerseits deutlich, dass Bollnow sich von einem ontologisch gefärbten Existenzbegriff abkehren kann, andererseits, dass in diesem relativ frühen Werk zur Existenzphilosophie eine Wende zur Anthropologie und zu anthropologischen Perspektiven auf Fragen der Erziehung (Bollnow 2009a) schon angedeutet wird.

Zusammengefasst ist die Figur der Existenz bei Bollnow geprägt von Situativität, Flüchtigkeit und nur im Erleben existenzieller, krisenhafter Situationen erfahrbar. In der existenziellen Erfahrung dringt der Mensch zu seinem Kern vor, indem er sich von kulturellen und sozialen Bestimmungen freimacht. Dieser Prozess der Entkleidung ist geprägt von einem Selbstbezug, der auf der anthropologischen Grundkonstante der „Fähigkeit des Sich-zu sich selbst verhalten könnens“ (Bollnow 2009f, S. 162) beruht. Gleichsam ist aufgrund der Flüchtigkeit der existenziellen Erfahrung dieses Selbstverhältnis stets nur ein situatives, es wird vom Selbstentzug konterkariert, der über sie hinausweist und auf die Unabgeschlossenheit und Nichtfeststellbarkeit des Selbst deutet.

6.2.2 *Begegnung, Krise und Gestimmtheit*

In pädagogischer Perspektive stellt sich damit die Frage, ob der Existenzbegriff bzw. die damit vertretene Auffassung vom Menschen überhaupt einen Platz für ein ‚klassisches‘ Verständnis von Erziehung und Bildung bietet.¹²⁸ Bollnow argumentiert, dass jene Konzeptionen von Erziehung mit der Annahme einer vorausgesetzten Bildsamkeit operieren. Die Bildsamkeit legitimiert erzieherische Handlungen und bildet gleichsam deren Ansatzpunkt. In seiner existenzphilosophischen

128 Als ‚klassisches‘ Verständnis von Erziehung könnte hier z. B. ein nach seiner Struktur und seinen Zielen, den darin wirkenden intentionalen Handlungen, ethischen Fragen und der Differenzierung zwischen Adressaten und Erziehenden aufzuschlüsselndes Geschehen gelten (Reichenbach 2011). Bezogen auf Bildung könnte mit Litt in kritischer Perspektive ein ‚klassisches‘ Verständnis von Bildung ausgemacht werden als das „Kunstwerk der zur Harmonie durchgedrungenen Persönlichkeit“ (Litt 1955, S. 111).

Deutung des Menschen und des ‚Kerns‘, der ihn ausmacht, hat diese Fassung aber keinen Platz mehr. Bildsamkeit erstreckt sich nicht auf den „existenziellen Kern des Menschen“ (Bollnow 1984, S. 16), womit auch eine Erziehung in klassischen Bahnen – also ein ‚bildende‘ Erziehung – zu einem „von vorn herein hoffnungslosen Unternehmen“ (ebd., S. 15) wird. Aus existenzphilosophischer Warte solle es aber bei der Erziehung eben um diesen Kern des Menschen gehen, da andernfalls die pädagogische Praxis nicht mehr „den hohen Namen einer Erziehung“ (ebd.) verdiene. Erziehung kann so nur stattfinden als eine Praxis, die existenzielle Erfahrungen evoziert. Der Kern des Menschen ist – gemäß der Theorie der existenziellen Erfahrung – nur im Modus der Situativität, der Diskontinuität und der Flüchtigkeit zugänglich, während Bildung auf Stetigkeit gerichtet ist. Damit ist bildende Erziehung als Praxis bestenfalls unter der Bedingung eines ständig drohenden Scheiterns möglich und die Herstellung von Erfahrungen oder Situationen, die dem Menschen den ‚Zugang‘ zu diesem Kern erlauben würden, entziehen sich den Mitteln pädagogischer Einwirkung.

Bollnow verfolgt mit dieser Neujustierung das Ziel, neue „Grundbegriffe“ zu suchen, die die „neuen und härteren Erfahrungen am Menschen“ (ebd., S. 14) besser fassen. Die Figur des existenziellen Kerns (bzw. existentieller Erfahrungen) führt aber an dieser Stelle nicht dazu, die ‚klassische‘ geisteswissenschaftliche Fassung von Bildung zu vereinfachen, sondern diese mindestens zu verkomplizieren, wenn nicht gar theologisch zu mystifizieren. Es bleibt an dieser Stelle offen, worin die Legitimation einer existenzielle Erfahrungen evozierenden Erziehung begründet ist. Wenn sich in existenziellen Erfahrungen erst die Existenz ‚realisiert‘, d. h. für einen kurzen Moment aufscheint, bleibt unklar, warum dann gerade dieses flüchtige, kontingente und schwer zu greifende Moment des Lebens als Leitkategorie erzieherischer Bemühungen dienen sollte.

Im Rahmen dieser Arbeit zeigt sich eine andere Verschiebung, die Bollnow vornimmt, wesentlich fruchtbarer als die oben genannte. Laut Bollnow besteht der Beitrag, den existenzphilosophische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung leisten können (auch) darin, die ‚klassische‘ Teilung zwischen einem einwirkenden und einem begleitenden Verständnis von Erziehung, zwischen Führen und Wachsenlassen, zwischen „mechanischem Machen“ und „organischem Wachsen“ (ebd., S. 18) zu ergänzen und gleichsam zu unterlaufen. Er fügt dieser selbst aufgestellten Dichotomie eine darunterliegende Differenzierung hinzu, und zwar die nach Stetigkeit und Unstetigkeit. Laut Bollnow beruhen alle bisherigen Kategorisierungen pädagogischen Handelns resp. Erziehung und Bildung auf der Grundannahme der Stetigkeit, vor deren Horizont allein Bildungs- und Erziehungsprozesse gedacht werden können (ebd.). Dieser Annahme entzieht Bollnows Existenzphilosophie nun mit ihrem auf Unstetigkeit, Situativität und – leider auch – durch Obskurität geprägten Begriff des Menschen jeden Boden. Mit

dem Wandel hin zur Unstetigkeit versucht Bollnow¹²⁹ die existenziellen, schmerzhaften Erfahrungen, die es in jedem Erziehungsprozess gebe, auf andere, positivere Art zugänglich zu machen (ebd., S. 85f.). Dabei lehnt Bollnow die Vorstellung von Stetigkeit in der Erziehung nicht grundsätzlich ab, es geht ihm vielmehr darum, den pädagogischen Blick zu schulen (ebd., S. 86), „Anregung“ (ebd., S. 21) zu bieten.

Wie diese ‚Blickschulung‘ und die Weitung pädagogischer Fragestellungen auf die schmerzhaften Erfahrungen im Einzelnen aussehen kann, soll nun an zwei Beispielen der von Bollnow als „unstetige Vorgänge“ (ebd., S. 24) beschriebenen Erfahrungen gezeigt werden. Anschließend werden diese beiden Erfahrungen, die Begegnung und die Krise, auf unser Unterrichtsbeispiel bezogen. Zum einen wird an diesen Erfahrungen deutlich, wie sich Bollnows Existenzbegriff in Formen pädagogischer Erfahrung aufzeigen lässt, zum anderen decken diese Typen die Ebene der individuellen Erfahrungen (Krise) und die der intersubjektiven bzw. sozialen Erfahrung (Begegnung) ab. Darin liegt eine wichtige Ausdifferenzierung in Bezug auf die weitere Betrachtung schulischer Lernsituationen, geht es hier doch einerseits um subjektive (Lern-)Erfahrungen, um soziale Erfahrungen des Lehrens und Belehrtwerdens sowie um Erfahrungen der Kopräsenz und Koaktivität im Angesicht Dritter.

Zuerst soll nun also die Begegnung im Mittelpunkt der Betrachtung stehen. Im alltäglichen Sinn des Wortes ist eine Begegnung das Aufeinandertreffen eines Selbst mit etwas Anderem oder jemand Anderem. Bollnow betont die „Zufälligkeit“ (ebd., S. 91), die einer Begegnung anhaftet, ebenso die Wechselseitigkeit der Bezugnahme zwischen den beiden Personen, die sich begegnen (ebd.). Die Begegnung ist weiterhin durch ihre Situativität und ihr temporales Bewegungsmoment gekennzeichnet, durch die Unterschiedlichkeit derjenigen, die sich begegnen, durch den Anspruch, der damit einhergeht und zuletzt durch ihre Zufälligkeit bzw. in Bollnows Worten: durch ihre „Schicksalhaftigkeit“ (ebd., S. 121).

Weiter bezieht sich Bollnow auf einen Begegnungsbegriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, in dem sich auch eine Begegnung geistiger Art eröffnen

129 Koerrenz bewertet die erziehungstheoretische Reichweite von Bollnows Existenzphilosophie und gleichzeitig den Anspruch Bollnows, produktiv zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung beizutragen, an unterschiedlichen Stellen in widersprüchlicher Weise. Dies liegt m. E. daran, dass er die Ebenen der theoretischen Betrachtung und die der praktisch-normativen Präskription vermischt. So lotet er die theoretischen Implikationen einer Theorie der existenziellen Erfahrungen aus, attestiert ihr aber gleichsam eine Untauglichkeit für die Praxis (so z. B. im Falle der existenziellen Erfahrung der Begegnung, die in drastischer Inszenierung weder aus ethischen noch aus praktischen Gründen vertretbar sei, Koerrenz 2004, S. 95). Damit fällt er aber z. T. hinter die bereits von Bollnow eingeräumten Begrenzungen der „unstetigen Erziehung“ (Bollnow 1984, S. 37) zurück und verwechselt Beispiele, die Bollnow gibt, mit handlungsleitenden Kategorien.

kann: „Nicht nur mit dem konkreten einzelnen Menschen [...] schien eine Begegnung möglich, sondern auch mit vergangenen Zeiten und Kulturen, mit Gebilden der Dichtung, ja mit geistigen Wirklichkeiten allgemein.“ (ebd., S. 93) Den (hermeneutisch-historischen) Verstehensbegriff der Geisteswissenschaften bzw. die Begegnung mit Vergangenen als Teil eines Verstehensprozesses verbindet Bollnow nun mit seinem existenziellen Begegnungsbegriff. Ein „echtes, wirklich bis in die letzten Tiefen vordringendes Verstehen“ (ebd., S. 110) eröffnet sich nur dort, wo der Mensch durch eine Begegnung im Innersten berührt ist. Die tiefe innere Berührung wird durch die geistige „Gestalt“ der geschichtlichen Welt aufgelöst, die dem Verstehenden in so einnehmender Weise gegenübertritt, dass vor ihr „alles übrige [sic!] versinkt“ (ebd., S. 111). Bei der Begegnung mit der geschichtlichen Welt ist das zu Verstehende in Texten oder im weitesten Sinne in „dauernd fixierten Lebensäußerungen“ (Dilthey 1970, S. 267) zu suchen, in denen sich aber die Existenz des Autors zeigen kann, wenn die Begegnung tiefgängig genug ist. Handelt es sich bei der zwischenmenschlichen Begegnung noch um das Aufeinandertreffen zweier Personen, so etwa in dem von Bollnow beschriebenen Verhältnis zu den Studierenden der Nachkriegszeit (Bollnow 1984, S. 112), wird die Begegnung hier zu einem Abstraktum. Sie wird von der jeweiligen zeitlich-räumlichen Situation losgelöst, die die zwischenmenschliche Begegnung auszeichnete.

Bezieht man die Begegnung auf die klassische, bildungstheoretische Figur eines Eigenen, das sich im Austausch bzw. in der Begegnung mit Fremdem von sich selbst entfernt, so geht Bollnow weiter als etwa Humboldt oder Hegel in ihren Figuren der Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt bzw. Entfremdung und Ent-Entfremdung (Humboldt 1963, S. 234ff.; Hegel 1986a, S. 347ff.). Er grenzt sich von einem dialektischen und harmonisch-harmonisierenden Bildungsdenken ab, weil es im Wesen der Begegnung liege, dass sie gerade „schicksalhaft“ (Bollnow 1984, S. 112), also nicht gleichmäßig sei und zudem den Menschen im Ganzen betreffe, was mit einer vielseitigen Bildung in Widerspruch stehe. Eine Begegnung schließe gar andere aus und sei „um so echter, je unmittelbarer, je ausschließlicher sie den Menschen ergreift“ (ebd.). Hier wird also statt Vielseitigkeit und Proportionalität Identität und Totalität eingefordert. Bollnow unterstellt allem klassischen Bildungsdenken einen „Subjektivismus“ (ebd., S. 120), der darin begründet liegt, dass es auf Gedanken der Selbstentfaltung und der Ausbildung von Kräften (Humboldt 1967, S. 22f.) oder einer Subjektivität (Hegel 1986a, S. 22) fußt. Gleichsam kritisiert er, dass die klassische Bildungstheorie Andersheit nicht wirklich denken kann, da es „auch in der fremden Gestalt derselbe menschliche Geist“ (Bollnow 1984, S. 121) ist, der dem Erfahrenden gegenübertritt und letztlich Andersheit nur die individuelle Ausgestaltung eines alles umfassenden, selben Geistes ist. In der Begegnung aber tritt einem das andere in einer „Unerbittlich-

keit“ (ebd., S. 120), in einer „Unbedingtheit“ gegenüber, die etwas „Erschütterndes“ hat (ebd., S. 121). Dabei ist die Frage nicht, wie Individualität und Verschiedenheit zusammenkommen, sondern nur noch, ob der Mensch in der Begegnung „besteht“ (ebd., S. 120) – wodurch er „er selber“ wird (ebd.). Die Begegnung bzw. die bildende Begegnung hat also nicht „die Entfaltung des individuellen seelischen Lebens zur ausgebildeten Gestalt, sondern [...] die Selbstwerdung des Menschen“ (ebd., S. 121) zum Ziel. Bei Bollnow ist die Begegnung nur dann eine bildende, wenn der Mensch von einer anderen Existenz „in ihrer Nacktheit“ (ebd., S. 121) angesprochen wird, und zwar so tiefgründig, dass er in seiner bzw. aus seiner eigenen Existenz heraus antworten muss.¹³⁰ Erst der Anspruch des Anderen in Form einer existenziellen Erfahrung führt den Menschen zu seiner eigenen Existenz.

Die Abgrenzung vom klassischen Bildungsdenken, die Bollnow hier in drastischer Sprache vornimmt, ist also nicht nur eine auf dem von ihm eröffneten Begriffspaar *Stetigkeit* – *Unstetigkeit* beruhende, sondern auch eine Abgrenzung in Bezug auf die Richtung, in die die Bildungsbewegung zu verorten ist. Während klassisches bildungstheoretisches Denken sehr wohl auch auf eine Form der Selbstwerdung fokussiert ist, diese aber durch Entäußerung und Entfaltung eines angelegten Kerns im Austausch mit Welt garantiert sieht, kehrt Bollnow die Bildungsbewegung um. Sie wird zu einem Vorstoß zum innersten Kern (der Existenz), der je schon vorhanden ist, aber nur in der gewaltsamen Umwendung und Rückwendung auf eine Form der Innerlichkeit erkennbar wird. Das Topos der Selbstwerdung legt nahe, dass im Mittelpunkt der Begegnung das ‚Wesen‘ des Menschen steht, seine Existenz, die in einer existenziellen Erfahrung zum Vorschein kommt oder die sich im Abwerfen verschiedener, deckender Schichten gleichsam entblättert. Das Andere im Bildungsprozess ist somit nicht inhaltlich-bereichernder Gegenstand, der uns in der Auseinandersetzung verändert. Das Andere ist vielmehr Auslöser einer radikalen Bewegung auf das innerste ‚Wesen‘ hin, das unter der Oberfläche schlummert und nur korrekt ausgelegt werden muss. Man wird in diesem Sinne durch Bildung nicht anders, sondern nur man selbst, was letztlich einem hermeneutischen, geisteswissenschaftlichen Verständnis von Bildung entspricht (Lippitz 1980, S. 220). Bollnow bestimmt das Verhältnis von Mensch und Welt „nach dem Verhältnis eines Interpreteten zu seinem Text“ (ebd., S. 221). In einer Erfahrung der Begegnung mit Welt kann der Mensch sich selbst auslegen, die verborgene Botschaft ist dann nicht die ‚Intention des Autors‘, sondern der eigene Kern. Den einzigen Unterschied zu ‚klassischen‘ hermeneutischen

130 An dieser Stelle ist anzumerken, dass Bollnow – trotz seinem Plädoyer gegen Stetigkeit und damit auch gegen Bildung als stetige Form – der Begegnung explizit einen bildenden Charakter zuschreibt. Inwiefern dies ein Widerspruch in seiner Theorie der Unstetigkeit ist oder einfach nur einem ungenauen Wortgebrauch geschuldet ist, kann hier nicht abschließend beurteilt werden.

Theorien des Verstehens findet man darin, dass sich bei Bollnow das Verstehen als unmittelbares Verstehen, sozusagen als ‚Offenbarung‘ in existenziellen Erfahrungen zeigt: „Es [das Verstehen] kulminiert im metaphysischen Vermögen ursprünglicher Anschauung...“ (ebd., S. 232). Dies kann als Element einer existenzphilosophischen Deutung des Menschen gesehen werden, letztlich nimmt es aber in Bollnows Philosophie nur eine vergeheimnisende Funktion ein und die klassisch-hermeneutische Auffassung des Subjekts als souveräner Interpret der Welt überwiegt.

An die Überlegungen zur Begegnung als Verstehen knüpft Bollnow auch didaktische Fragestellungen an (Bollnow 1984, S. 119). Die Unmöglichkeit einer Methodisierung der Begegnung in der pädagogischen Handlung stellt er aber ebenso heraus wie die Unmöglichkeit, die Begegnung in der Breite des Unterrichtes zu verankern oder sie auf Dauer zu stellen (ebd., S. 119, 124). Die Begegnung kann nicht erzwungen, wohl aber vorbereitet werden:

„[S]o muß auch hier vor aller Begegnung erst einmal die Breite der Möglichkeiten bereitgestellt werden, damit es in diesem Umkreis dann zur wirklichen Begegnung kommen kann. Dies aber setzt die vorhergehende Arbeit der Bildung voraus. [...] [M]anche den Menschen in seiner Tiefe erschütternde Begegnung mit einem differenzierteren Kunstwerk wäre ohne eine vorangegangene gründliche Bildung gar nicht erst möglich gewesen“ (ebd., S. 123).

Die Vorbereitung der Begegnung wird also doch wieder durch einen stetigen Bildungsbegriff abgedeckt, durch die geduldige ‚Arbeit‘ am Gegenstand. Die Begegnung stellt dann sozusagen den außergewöhnlichen Moment in diesem Arbeitsprozess dar, die Bildungsarbeit ‚nur‘ das Alltagsgeschäft, womit der Bildungsbegriff seines „Absolutheitsanspruchs“ (ebd.) beraubt und quasi mit Unterricht gleichgesetzt wird: Bildung ist die vorbereitende, in der Breite der Fächer und Inhalte sowie über die Heterogenität der Lerngruppen hinweg geleistete Arbeit, die zur Begegnung führen kann, aber niemals zwingend muss. Bollnow schwankt an dieser Stelle zwischen einem Plädoyer für die absolute Zufälligkeit der Begegnung und dem leisen Versprechen, sie könne vorbereitet werden und der Erzieher könne auf sie „hinzuführen versuchen“ (ebd.). Er zeichnet hier ein Bild vom pädagogischen Handeln, das er mit dem Schaffen eines Künstlers vergleicht. Auch dieser kann sich nicht nur auf kreative, eingebungshafte Momente berufen, um sein Schaffen zu beschreiben, sondern muss ebenso ein sorgfältiger und beharrlicher

Handwerker sein, der durch Übungen¹³¹, Studien und andere Vorbereitungen den kreativen Durchbruch vorbereitet. Wie der Künstler darf aber auch der Erzieher nicht nur Handwerker sein, sondern muss dem pädagogischen Handeln und der pädagogischen Erfahrung eine Theorie der Erziehung zur Seite stellen (ebd., S. 124), um sensibel zu werden für die Anzeichen einer sich ankündigenden Begegnung.¹³²

Die zweite Form der existenziellen Erfahrung, die hier knapp vorgestellt werden soll, ist die Krise. Bollnow entwickelt die pädagogischen Überlegungen zur Krise zwar in *Existenzphilosophie und Pädagogik*, für einen ersten Überblick eignen sich aber die Ausführungen Bollnows in *Krise und neuer Anfang* (Bollnow 2009e, zuerst erschienen 1964) besser. Bollnow versucht hier die Krise als anthropologisches Phänomen auszudeuten und fragt nach „dem Sinn der Krise im Gesamtzusammenhang des menschlichen Lebens“ (Bollnow 2009e, S. 136). Er geht davon aus, dass Krisen nicht nur „vermeidbare Betriebsunfälle“ (ebd., S. 137) sind, sondern dass deren Auftreten im menschlichen Leben in einer „tieferen Notwendigkeit“ (ebd.) begründet liegt. Diesen Gedanken führt er auf die Existenzphilosophie zurück, die in Bollnows Lesart den Menschen nur dort als sich seiner selbst bewusst und über sich selbst verfügend sieht, wo er aus dem alltäglichen Leben als einem uneigentlichen, der Welt verfallenen Zustand herausstürzt und sich neu fangen muss. Von dieser Annahme und auch von Heideggers Begriff der Ek-sistenz¹³³ distanziert er sich aber im gleichen Zuge wieder. Er argumentiert demgegenüber, dass der Mensch nicht nur Mensch ist in der Krise, sondern immer schon Mensch sei und im Durchgang durch die Krise als Mensch reife. Die Reifung durch Krisen entspricht dann nicht einer organischen Entwicklung, sondern einer ethischen Reifung (ebd.).

Mit dieser Definition der Krise als einer ‚ethischen‘ argumentiert Bollnow nun zum einen in einem Dualismus von Natur und Vernunft bzw. einer ethischen,

131 Es zeichnet sich hier einerseits die Unentschlossenheit Bollnows ab, existenzphilosophische Gedanken in aller Konsequenz zu übernehmen, andererseits auch schon ein Hinweis auf spätere Überlegungen Bollnows zur Übung (Bollnow 1978). Brinkmann nimmt Bollnow in seine Reihe der pädagogischen Übungstheorien auf und kritisiert das unklare Verhältnis, in dem Übung (als stetige Form) und ein bildendes Ereignis (als unstetige Form) bei Bollnow stehen ebenso wie das der Übungstheorie Bollnows zugrundeliegende substantialistische Menschenbild (Brinkmann 2012, S. 141-144).

132 In der Analogie zur Kunst: Der Künstler muss der Ästhetik und der ästhetischen Erfahrung eine Theorie der Kunst zur Seite stellen – was dann wiederum ästhetische Erfahrungen ermöglicht (Bollnow 1984, S. 124).

133 Bollnow deutet Heideggers Begriff der Ek-sistenz wie folgt: „Die kritischen Augenblicke sind die einzig zählenden Augenblicke des menschlichen Lebens, Existieren heißt in der Krise stehen.“ (Bollnow 2009e, S. 138) Er bezieht sich dabei auf die Ausführungen Heideggers im Humanismusbrief (Heidegger 1968, S. 13).

vernunftmäßigen Ordnung. Er grenzt die ethische Krise von der organischen, naturhaften Entwicklung – und von Krisen, die in diesem Bereich durchlebt werden – ab. In der Krise erhebt sich der Mensch über seine Natur und wird zum „Selbst im eigentlichen Sinn des Worts“ (ebd.). Zum anderen liegt hier die anthropologische Argumentation Bollnows verborgen: Es zeichnet eben genau diese Fähigkeit, ethische Krisen zu durchleben und daran zu wachsen, den Menschen vor anderen Lebewesen aus. Die ethische Krise gehört „zum Wesen des menschlichen Lebens“ (ebd.). Mit diesen beiden Thesen ist der Krisenbegriff nun gleichsam aufgewertet und in seiner Bedeutung eingeschränkt: Krisen sind nur dann für die menschliche Entwicklung relevant, wenn sie „ethische“ Krisen sind, d. h. wenn sie den Menschen auf seinem Weg zum „eigentlich sittlichen Wesen“ (Bollnow 2009a, S. 60) voranbringen. Dann aber ist ihre Bedeutung umso größer, sie helfen dem Menschen eine „höhere Ebene“ (Bollnow 2009e, S. 138) zu erreichen oder leiten sogar einen ganz neuen Anfang, eine „Wiedergeburt“ (Bollnow 2009a, S. 61) ein. Hier wird – wie auch im Folgenden – die reinigende und läuternde Kraft der Krise betont. Die Krise reißt den Menschen aus einem „verfehlten Dasein“ (ebd.) heraus und zwingt ihn zur Reflexion seiner Verfehlungen. Bollnow findet drastische Worte für diese Reflexion im besten Sinne einer ‚Umkehr‘:

„Dieser neue Anfang ist aber nicht einfach die Wiederaufnahme einer abgebrochenen Entwicklung. Er erfordert vielmehr die kritische Auseinandersetzung mit dem bisherigen verfehlten Leben und den Rückgang auf den verschütteten reineren Ursprung. Und wir dürfen [...] vermuten, dass dieses Absinken in den Zustand der Uneigentlichkeit nicht einfach ein vermeidbarer Fehler ist, dass es vielmehr zum Wesen des Menschen gehört, nicht im direkten vorwärtsschreitenden Gang, sondern immer nur im rückläufigen Verfahren, in der kritischen Auseinandersetzung mit einem entarteten Dasein zu seinem unverfälschten reinen Wesen vordringen zu können“ (ebd., S. 62).

Neben einer ganzen Reihe von fragwürdigen Formulierungen – vom „verfehlten Leben“ bis zum „entartete Dasein“ – finden wir hier auch einige Strukturmerkmale der Krise: Sie ist keine Unterbrechung eines vorgezeichneten Weges, sondern eher ein Rückgang, im Zuge dessen sich bestimmte Erfahrungen, Haltungen und Selbstbestimmungen als „uneigentlich“, d. h. nicht dem Wesen des Menschen entsprechend herausstellen. Dies setzt voraus, dass es so etwas wie das Wesen des Menschen vor aller Verbundenheit und Eingebundenheit in Welt gibt, dass also der Mensch je schon da ist und nur unter einer temporären Verdeckung oder „Verschüttung“ leidet – dass es also einen „positiven Weltsinn“ (Lippitz 1980, S. 232) gibt. Die Momente der Krise sind dann eben jene, in denen der Mensch sich dieser

Verdeckung bewusst wird und sich dazu verhalten kann. Damit ist eine wichtige Weichenstellung zur Distanzierung von der Existenzphilosophie vorgenommen, die Bollnow selbst betont, die aber ggf. noch gravierender ist als er sie darstellt. Indem bei Bollnow das Selbst in einem Moment der Krise erkenntnishaft zu sich selbst kommt, d. h. von einem nicht näher definierten Fixpunkt aus seine Verfehlungen und Abweichungen vom ‚Wesen‘ erkennen kann, geht das Moment der Selbstentzogenheit und der grundlegend negativen Verfassung des Lebens, wie es in einer existenzphilosophischen Fassung Heidegger’scher Art dominiert, verloren. Das Selbst ist dann nicht mehr in einer permanenten Krise verfangen, die in der Stimmung der Angst fundiert ist und sich in Praktiken der Selbstsorge momenthaft aussetzen lässt, sondern versucht einem schon vorgegebenen Wesen nachzukommen. Die Krisen sind damit im strengen Sinne keine existenziellen Krisen mehr – in dem Sinne nämlich, dass in ihnen existenzielle Bedrohung oder zumindest Gefühle der Bedrohung manifest werden – sondern Krisen der Erkenntnis der Existenz, in denen aufgedeckt wird, dass man sich von der eigenen Existenz entfernt hat. Damit fallen dann auch nicht Krise und Leben in eins, sondern die Krise wird zu einem zwar unumgänglichen, aber produktiven, weil erhellenden und jeweils temporär eintretenden Element des Lebens.

Bollnow spezifiziert in *Existenzphilosophie und Pädagogik* die Bedeutung der Krise für das erzieherische Geschehen weiter. Er führt in drei Schritten an eine Bestimmung der pädagogischen Krise heran: Zuerst bemüht er eine Analogie zum medizinischen Begriff der Krise und zur Krise in der Krankheit, wo sie einen Scheideweg darstellt, d.h. den Moment, in dem sich der weitere Fortgang des Krankheitsverlaufs bestimmt. In der Krankheit ist die Krise „Reinigung“, „Entscheidung“, „Unterbrechung“ und „Liquidation“ (Bollnow 1984, S. 28ff.). In der Krise wird eine alte Ordnung „liquidiert“, womit eine vollständige Absage an das Nebeneinanderexistieren von Altem und Neuem erteilt wird. In die alte Ordnung bricht etwas „ganz Andersartiges“ (ebd., S. 30) ein. Interessant ist hier die dialektische Struktur der Krise, die Bollnow allerdings nur andeutet: Die alte Ordnung muss zwar in der Krise vernichtet werden, das „ganz Andersartige“, das über sie hereinbricht, hat aber nach Beendigung der Krise auch keinen Bestand, weil es im stetigen Lebensverlauf gar keinen Platz hat – es entsteht etwas „Neues [...]“, das sich in seiner Neuheit nicht vom bisherigen [sic!] her verstehen lässt“ (ebd.). Am Ende der Krise steht also eine Synthese. Das Neue lässt sich nicht aus der alten Ordnung verstehen, es ist gleichsam aber auch in eine Kontinuität, in einen „stetigen Lebensverlauf“ eingelassen, der es danach wieder verschwinden lässt. Hermeneutisch gewendet ist die Krise dann gleichsam aus und im Traditionszusammenhang zu verorten. Sie sprengt ihn, indem sie aus dem Bereich des Verständlichen herausfällt, wenn aber der Verständniszusammenhang und der Lebensverlauf nach der Krise wiederhergestellt sind, hat der Krisenauslöser darin keinen Platz

mehr, da er als unstetiges Element mit der neuen bzw. wiederhergestellten Stetigkeit unvereinbar ist.

An den Krisenbegriff der Medizin anschließend stellt Bollnow zweitens den „sittlichen“ Krisenbegriff vor, den er als Hinleitung zum pädagogischen Krisenbegriff begreift (ebd., S. 32): Entwicklungskrisen sind sittliche Krisen und die Erziehung als Begleitung der Entwicklung hat sich folglich vornehmlich mit sittlichen Krisen zu befassen (ebd., S. 34). Bollnow charakterisiert diese als „eine Störung des ‚normalen‘ Lebensablaufs [...] die durch die Plötzlichkeit ihres Auftretens und ungewöhnliche Intensität gekennzeichnet ist [und worin der] Fortbestand des Lebens [...] überhaupt gefährdet erscheint“ (ebd., S. 27). Im Durchgang durch die Krise stellt sich schließlich ein neuer Gleichgewichtszustand ein. Dabei bricht in der Krise etwas Andersartiges in die Ordnung des Lebens ein (ebd., S. 30). Die sittliche Krise unterscheidet sich von der Krise in der Krankheit dadurch, dass der Mensch ihr nicht nur in leiblicher Dimension passiv ausgesetzt ist, sondern „daß er sich in der eignen Willensanspannung zum befreienden Entschluß auffaffen muß, daß er die sittliche Krise nicht nur durchhalten, sondern darüber hinaus aus eigener Kraft bewältigen muß“ (ebd., S. 30). Gleichsam ist aber die „eigene Willensanspannung“ keine Kraft, die der Mensch intentional einbringen kann, um sich auf eine höhere, sittliche Ebene zu bringen. In einem Spiel von „Freiheit des Handelns und Zwang der Situation“ (ebd., S. 33) ist der Mensch auf die Widerständigkeit der Welt und auf die von außen auf ihn eindringenden Krisenmomente angewiesen, um überhaupt von seiner Freiheit Gebrauch machen zu können und in einem willentlichen Entschluss in die Bearbeitung und Überwindung der Krise einzutreten (ebd., S. 33, vgl. dazu auch Kapitel 6.3.1). Die Krise wird also zum Gegenstand intentionaler Bearbeitung im Rahmen eines Aktes des Willens, wobei der Mensch gegen seinen Willen in die Krise gezwungen wird und dadurch erst die Notwendigkeit zum Gebrauch der Freiheit entsteht. Da sich die Krise bei Bollnow auf das Leben und in zweiter Instanz auch auf den Geist bezieht, kann die Krise als Bildung ermöglichendes Element in der Lebensführung gesehen werden. Damit wird auch klar, was am Ende der Krise steht: „Von einer unhaltbar gewordenen alten Ordnung geht es durch den Höllensturz der Verzweiflung über die lösende Entscheidung zu einer neuen Ordnung.“ (ebd., S. 34) Nach der Unordnung kommt die Ordnung, nach der existentiellen Krise die neue Sicherheit.

Abschließend und drittens führt Bollnow nun aus, welche Bedeutung der Krise im konkreten pädagogischen Geschehen zukommt. Er unterscheidet hier die erzieherische Dimension von der „intellektuellen“ (ebd., S. 38), also der Dimension des Lernens und des Wissenserwerbs.

Die erzieherische Dimension der Krise stellt für den Erziehenden eine große Herausforderung dar. Sie muss einerseits akzeptiert werden und darf nicht aus ei-

nem falschen Schutzverständnis heraus verharmlost oder vermieden werden. Andererseits bedeutet sie eine Gefährdung für den zu Erziehenden und ein Erlebnis, das die Person im Innersten trifft. Den Ausgang aus dieser schmerzhaften Situation kann der Erziehende nicht direkt beeinflussen. Befremdlicherweise führt Bollnow an dieser Stelle den Begriff der Gnade ein: Ob die Krise einen Menschen zum „vollendeten Versinken im Abgrund“ führt oder ob er in seinem „Sturz aufgefangen“ (ebd., S. 37) wird, kann nicht vorausgesagt werden. Der Ausgang aus der Krise ist offen, das Aufgefangenwerden eine „beglückende Erfahrung“ und „Gnade“ (ebd.). Diese Wendung eröffnet einen Widerspruch zum vorher Gesagten. Wenn Gnade ins Spiel kommt, so ist das Durchstehen der Krise auf Basis einer eigenen ‚Willensanspannung‘, das Bollnow als bildendes und sittlich-erhebendes Potential der Krise identifiziert, suspendiert. Der krisengeplagte zu Erziehende ist der Gnade der Situation ausgeliefert und kann nur auf einen positiven Ausgang hoffen; Ansatzpunkte für Handlungs- und Beeinflussungsmöglichkeiten fehlen. Das pädagogische Geschehen gestaltet sich so entweder als rein zufälliges, in dem eine höhere Macht den zu Erziehenden aus der Krise errettet, oder als höchst einseitiges, in dem der Erzieher den zu Erziehenden ‚auffängt‘, dieser aber nicht in seiner Mündigkeit gefordert oder gar zur Selbsttätigkeit aufgefordert wird (Benner 2015a, S. 62). Wenn Bollnow nun auch den Gewährenden zuerst ausschließen will, bleibt doch die Frage, woher die Gnade im ‚Aufgefangenwerden‘ dann rührt.¹³⁴ In Frage kämen hier das Schicksal, das Bollnow schon für die Herbeiführung einer Krise verantwortlich macht, die besondere Art einer pädagogischen Beziehung oder gar die ‚pädagogische Atmosphäre‘ (Bollnow 1961). Letztlich könnte man auch annehmen, dass Bollnow die Krise als hermetisch in sich abgeschlossene Situation denkt, die nur den zu Erziehenden alleine betrifft. Dann allerdings wäre ihre Relevanz als pädagogisches Phänomen in Frage zu stellen. Krisen werden zwar individuell erlebt, aber nicht solipsistisch durchgestanden. Besonders wenn Krisen als pädagogisch relevante (da bildende) Erfahrungen gesetzt werden, ist hier eine Lücke in Bollnows Entwurf auszumachen, da mit einer Abkoppelung von den Operationen des Erziehenden jedwede pädagogische Einwirkung prinzipiell ausgeschlossen wird.

Abschließend kann für die erzieherische Dimension der Krise festgehalten werden, dass sie nicht Gegenstand pädagogischer Planung und Technologie sein

134 Es sei zu Bollnows Entlastung erwähnt, dass er hier versucht, ein theologisches Verständnis auszuschließen, indem er darauf verweist, dass die hier gemeinte Gnade keinen Urheber (Gott) habe. Er bringt Heideggers Beispiel der Geworfenheit an, bei der man auch nicht nach dem Werfenden fragen dürfe (Bollnow 1984, S. 25). Trotzdem bleibt der Begriff der Gnade auffällig unterbestimmt und es stellt sich die Frage, wieso nicht pädagogische Begriffe wie z. B. Takt bemüht werden, um diese erzieherische Herausforderung zu beschreiben.

kann, weil sie immer „Schicksal“ (Bollnow 1984, S. 37) bleibt und weil es „Hybris“ wäre, „wenn der Erzieher sich anmaßen wollte, die Krise um ihrer heilsamen Wirkung willen bewußt herbeizuführen“ (ebd.). Der Erzieher kann nur helfend dabei sein, wenn die Krise eintritt. Dabei geht es Bollnow zuerst um ein Verstehen der existentiellen Momente von Seiten des Erziehers. So kann dieser „die Krise in ihrem Sinn klar begreifen und bis ans Ende [mit dem zu Erziehenden; S.R.] durchhalten“ (ebd.). Neben dem Verständnis, das Erziehende für die Situation des zu Erziehenden und die je konkrete Krise aufbringen sollen, geht es Bollnow hier auch um eine „deutende Erforschung der Erziehungswirklichkeit“ (ebd.), wozu für ihn auch die Frage nach der Existenz des zu Erziehenden im Allgemeinen gehört. Diese Deutung ist dann Ausgangspunkt einer pädagogischen Theoriebildung, die Vorgänge beschreibt und zur Reflexion aufruft, ohne zu beanspruchen, diese Vorgänge auch beherrschen zu können. Dieser letzte Punkt wird nicht weiter ausgeführt, es zeichnet sich hier allerdings die Annahme ab, dass Bollnow den negativen Momenten im Lern- und Bildungsprozess einen besonderen Stellenwert für empirische Fragen zuspricht. Allerdings wird dies weniger auf die Sichtbarkeit von Krisen – im Gegenteil z. B. zu erfolgreichen Lernprozessen – zurückgeführt, sondern eher auf die einfühlend-mitfühlende Verbindung zwischen Erzieher und zu Erziehendem, ein „verständnisvolles Nahesein“ (ebd., S. 38), das den Erzieher durch das Miterleben der Krise den zu Erziehenden in seiner Existenz besser verstehen lässt. So entsteht zwar eine bemerkenswerte Verbindung zwischen hermeneutischen, existenzphilosophischen und frühen empirisch-erziehungswissenschaftlichen Argumentationen, diese ist aber letztlich von Reminiszenzen eines pädagogischen Bezugs und einer empathisch aufgeladenen Beziehung im Erziehungsgeschehen überschattet.

In Abgrenzung zur erzieherischen Dimension der pädagogischen Krise erstreckt sich die „intellektuelle“ Dimension auf Wissen und Einsichten. Ersteres kann zwar auch durch die stetigen Formen der Erziehung aufgebaut werden, weshalb sich auch die Didaktik hauptsächlich stetiger Lehrkonzepte bedient. Die Einsicht aber stellt sich nur in Krisen ein: Sie kommt „auf einen Schlag, ‚schnappt plötzlich ein‘ und zündet [...] wie ein Blitz“ (ebd.). Bollnow beruft sich hier auf Copei (1930),¹³⁵ um zu zeigen, dass die intellektuelle Krise auch wirklich diesen Namen verdient hat, d. h. dass sie Strukturähnlichkeiten mit der zuvor besprochenen ethischen und erzieherisch-bildenden Krise hat. Copei spricht in seinem Buch ebenso von tiefgreifenden, den ganzen Menschen betreffenden Erschütterungen, die mit dem fruchtbaren Moment einhergehen, allerdings nicht wie von Bollnow angeführt im Zusammenhang mit dem intellektuellen Wissenserwerb, sondern im

135 Bollnow zitiert die zweite Auflage von Copeis *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess* von 1950.

Bereich des Ästhetischen. Copei sieht die Erschütterung im intellektuellen Bereich vielmehr im Theoretischen als im Lebenspraktisch-Existenziellen verortet. Er führt an, dass sich durch das Ansichtigwerden von Phänomenen und der Diskrepanz zwischen einer Theorie und der „*anschaulichen* Wirklichkeit“ (ebd., S. 52) im intellektuellen Bereich zuerst eine Erschütterung einstellt, dann eine „Fragehaltung“ (ebd., S. 53), die von erhöhter „Aufmerksamkeit“ (ebd., S. 55) gefolgt und unterstützt wird und sich schließlich der fruchtbare Moment ereignet (ebd., S. 60).¹³⁶ Bollnow fällt hier also hinter Copeis differenziertere Darstellung zurück und kann durch einen Kategorienfehler, in dem er ästhetische Erfahrung mit Erkenntniserfahrungen in eins setzt, nicht weiter zur Klärung des Potentials existenzieller, negativer Erfahrungen für das Lernen beitragen.

In einem letzten Schritt soll nun näher auf die pädagogische Situiertheit der von Bollnow vorgeschlagenen Krisen- bzw. Begegnungserfahrungen eingegangen werden. Dies geschieht entlang von Bollnows Ausführungen zur Stimmung bzw. Gestimmtheit pädagogischer Situationen. Für ihn ist die Stimmung, in der Menschen einander gegenüber treten und in der Erkenntnis- und Erziehungsprozesse verortet sind, ein entscheidender Faktor für eben jene Prozesse und Begegnungen (Bollnow 2009b, S. 21ff., 38ff., Bollnow 2009a, S. 187ff.). Er folgt damit den Gedanken Heideggers, und greift zuerst – in eigener Lesart – die Annahme auf, dass der Mensch in eine Grundstimmung geworfen ist, geprägt durch die „Unheimlichkeit des Daseins schlechthin, die in der Angst aufbricht“ (Bollnow 2009b, S. 23). Er identifiziert zwei spezifische Stimmungen oder Gestimmtheiten als Grundlage des erzieherischen Verhältnisses: das Vertrauen und die Hoffnung (Bollnow 2009a, S. 223ff.). Laut Koerrenz zeigt sich hier Bollnows Herkunft und lebenslange Tendenz zu Grundprämissen der Lebensphilosophie (vgl. Koerrenz 2004, S. 61), und zwar gerade darin, dass der Heidegger'schen Grundstimmung der Angst als Gegenpol die Grundstimmung der Hoffnung entgegenstellt, die er sogar noch als grundlegender und als der Angst vorgängig begriffen. Die Kritik an Heidegger, dieser habe eine einseitige Bestimmung der Gestimmtheit des Menschen vorgenommen, wird so in einer polaren Entgegensetzung verankert. Die

136 Copeis fruchtbarer Moment liegt also nicht nur in der Krise oder Erschütterung begründet, sondern vielmehr in dem kurzen Moment, der danach kommt. Es ist der Anstoß zum Vorwärtsdrängen, das „Entzünden des Denkens“ (Copei 1930, S. 52) – also eben nicht eine fertige Einsicht, die sich auf ungeklärte Weise blitzhaft einstellt, sondern der Moment, in dem die Erschütterung durchlebt wurde und man beginnt, sich zum positiven, produktiven und suchenden Denken zu wenden. In der Unterscheidung von Meinungen und Selbstgewissheiten und „eigener Erkenntnis“ (ebd.) macht Copei ganz klar, dass der fruchtbare Moment der des ersten Aufleuchtens der Möglichkeit einer eigenen Erkenntnis ist, und dass erst diese Andeutung die Motivation darstellt, weiterzufragen. Zudem ist der fruchtbare Moment bei Copei – zumindest im intellektuellen Bereich – nicht nur durch Zufälle, „Erleuchtungen“ und „Offenbarungen“ (Bollnow 1984, S. 38) eingeleitet, sondern ebenso sehr durch Begabung (Copei 1930, S. 60).

Hoffnung ist die „Grundbedingung der Möglichkeit alles menschliche Leben zu begreifen“ (Bollnow 2009g, S. 73) – womit noch nicht gesagt ist, wie genau nun Angst und Hoffnung in einem Bedingungs- oder Fundierungsverhältnis zusammenhängen. Die Hoffnung ist zuerst der Ausgangspunkt, von dem das „Begreifen menschlichen Lebens“ überhaupt möglich wird, d. h. sie ist der Antrieb, der den Menschen überhaupt aktiv gestalten lässt und ihn mit einem Willen zum Leben und Schaffen versieht (Koerrenz 2004, S. 62). In der Hoffnung vertraut der Mensch darauf, dass ihm „etwas anderes [sic!] tragend entgegenkommt“, eine andere „Kraft, die nicht die unsere ist“ (Bollnow et al. 1983, S. 33).¹³⁷ Sie ermöglicht es dem Menschen, auch in Momenten einsetzender Existenzangst auf ein Ende der Angst zu vertrauen und weiterzuleben.

Vor dem Hintergrund von Bollnows Überlegungen zum Wagnis Erziehung (Bollnow 1958), zur pädagogischen Atmosphäre (Bollnow 1961) und allgemeiner der Bedeutung der Gestimmtheit für den Erziehungsprozess bekommt die lebensphilosophisch gefärbte Beschreibung der Hoffnung eine dreifache Bedeutung für Praxis und Ziele der Erziehung. Erstens ist mit Bollnow davon auszugehen, dass Erziehungsprozesse immer ein Wagnis darstellen, d. h. eine Form des Umgangs, in dem sich Erziehende und zu Erziehende existenziell aufs Spiel setzen. Die zu Erziehenden müssen, mit einer Formulierung Herbarts, „gewagt werden“ (Bollnow 1958, S. 340). Gleichzeitig wagt der Erzieher sich selbst in seiner Position als Eingreifender, Beschränkender oder Ermutigender. Die Angst, in diesen beiden Fällen zu scheitern, wird zur existenziellen Angst erst dadurch, dass sich im Erziehungsgeschehen nicht nur Inhalte und Gegenstände, sondern immer auch Personen auf die Probe gestellt sehen und damit das Scheitern zu einem persönlichen,

137 Bollnow setzt, wie Koerrenz erläutert, für sich selbst an die Stelle dieser „anderen Kraft“ eine theologische Begründungsfigur (vgl. Koerrenz 2004, S. 63). Der Vorwurf des Theologisierens, wie er z. B. von Buck aufgebracht wird (Buck 1981, S. 82-85), scheint also nicht aus der Luft gegriffen. Bollnow ist sich seines ‚Grenzgangs‘ wohl bewusst: „Ich bin mir darüber im klaren [sic!], daß ich mich mit diesem Begriff der Hoffnung auf ein gefährliches Grenzgebiet zwischen Philosophie und Theologie begeben habe, das von einer strengen Philosophie vielleicht als [...] unseriös betrachtet wird.“ (Bollnow et al. 1983, S. 34) Die Anleihen bei theologisch fundiertem Denken stellen für ihn aber offensichtlich kein Problem dar, sondern sind – sofern von philosophischen Überlegungen klar abgegrenzt – eine Bereicherung: „So wie Heidegger von einer Geworfenheit spricht, [...] ohne dabei auf ein bestimmtes Subjekt zurückzugehen, das ihn wirft, so spreche ich von einer Getragenheit und einem Vertrauen zum Weltgrund, [...] ohne dabei auf einen bestimmten Träger dieses Tragens zurückzugreifen.“ (ebd.) Bollnow argumentiert, dass mit philosophischem Fragen und Denken nur die Leerstelle aufgedeckt werden könne bzw. ausgesagt werden könne, dass es so etwas wie das Vertrauen auf das Getragenwerden gibt, dass die Philosophie aber nicht erklären könne, woher dieses Vertrauen komme. Eine konkrete Antwort nach dem Ursprung des Vertrauens und dem ‚Träger‘ könne aber nur die Religion geben, nachdem die Philosophie an ihre eigenen Grenzen (und damit auch die Grenzen zum Theologischen) gekommen ist (ebd.).

existenziellen Erlebnis wird. „Und weil er sich rückhaltlos mit seiner ganzen Person hat einsetzen müssen, darum wird er dann auch durch den ausbleibenden Erfolg in seinem Innersten getroffen, [...] ein wirkliches Scheitern, in dem er irgendwie vernichtet ist“ (ebd., S. 345). Die Einsicht, dass Scheitern generell droht und das erzieherische Unterfangen damit auf beiden Seiten von Beginn an fragil und potentiell mit existenziellen Rückschlägen verbunden ist, wird durch die Hoffnung konterkariert und gleichzeitig erst möglich gemacht.

Zweitens ist die Dimension, in der die Hoffnung zum Tragen kommt, eine hermeneutisch-geschichtliche, die sich auch auf die Zukunft der zu Erziehenden bezieht. Da der Erziehungsprozess in einem geschichtlichen Zusammenhang steht, muss der Erzieher diesem Gang der Geschichte als hermeneutische Verständnissgeschichte Vertrauen entgegenbringen. Nicht nur die Erziehungssituation ist so von Ängsten bestimmt, die sich auf die konkreten Akteure, also Erziehende und zu Erziehende zurückführen lassen, sondern auch das gesamte intergenerationale ‚Projekt Erziehung‘ ist ein Wagnis.

Drittens können die Hoffnung und die Angst in Bezug auf Erziehungsprozesse durch die Ausbildung eines eigenen Vertrauens auf Seiten des zu Erziehenden zueinander ins Verhältnis gebracht werden. Indem er im Erziehungsprozess erfahren hat, wie der Wagnischarakter die Erziehung bestimmt und die Angst durch Vertrauen und Hoffnung getragen wird, soll er diese Erfahrungen habitualisieren, d. h. hier zu einer Lebenseinstellung machen. Der Erziehungsprozess in seiner Wagnishaftigkeit soll aus der konkreten Situation und aus dem vom Erziehenden entgegengebrachten Vertrauen zur Abstraktion führen und den zu Erziehenden zu einem „neuen, nicht mehr an den einzelnen Menschen gebundenen allgemeinen Seins- und Lebensvertrauen hinführen“ (Bollnow 2009a, S. 199). Dieses „Lebensvertrauen“ steht dann als Hoffnung der Angst gegenüber und bestimmt ebenso wie die Angst das Leben und damit auch alle Verständnisszusammenhänge. Koerrenz weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass hier ganz deutlich Bollnows Lebensphilosophie durchdringt (Koerrenz 2004, S. 75). Wenn als Ziel der Erziehung letztlich das Vertrauen und die „Festigung eines Gefühls der Geborgenheit in einer trotz allen Unheils und aller Bedrohung im letzten Grunde doch ‚heilen Welt‘“ (Bollnow 2009a, S. 199) gesetzt wird, dann ist damit radikales Scheitern, Verzweiflung und nicht aufhebbare Angst ebenso aus dem Bereich des Pädagogischen ausgeschlossen wie die Frage nach gesellschaftlichen wie pädagogischen Machtstrukturen, die die Ausbildung des hier geforderten Lebensvertrauens in der Realität allzu oft verhindern (Koerrenz 2004, S. 75). Die lebensphilosophischen Anteile in Bollnows Erziehungstheorie offenbaren sich damit gerade in ihrem optimistischen und hoffenden Zuschnitt als „hoffnungslos idealistisch“ (ebd.). Denn wenn Bollnow in zirkulärer Argumentation das ‚Tragende‘ der Hoffnung

beschwört (aus einem hoffend-vertrauenden Erziehungsbegriff entsteht eine hoffende Lebenseinstellung, die wiederum zukünftige Erziehungsprozesse als hoffnungsvoll gestaltet), dieses ‚Tragende‘ dann aber negiert wird, bricht der auf Lebensvertrauen ausgerichtete Gesamtzusammenhang. Gerade in einer idealisierenden Haltung, die alles Übel nur als temporär zu überwindende Wagnisse und Krisen einstuft, wird so übersehen, dass Hoffnung vielleicht nicht per se vorhanden ist. Wenn für die Momente, in denen diese Einsicht aufblitzt, in einer idealisierenden Erziehungstheorie der Hoffnung kein Platz ist, wird sich schlussendlich ein Gefühl der Ohnmacht einstellen – also die Hoffnungslosigkeit statt der Hoffnung.

6.2.3 *Abschließende Einschätzung*

Bollnows Fassung der unstetigen Momente in der Erziehung und seine existenzphilosophische Rahmung pädagogischer Erfahrung und Praxis stellt für die weiterführende Variation der Perspektiven auf unser Beispiel eine vielschichtige, z. T. auch widersprüchliche Rahmung bereit. Ausgehend von einer Fassung der Existenz des Menschen als einem von Situativität, Flüchtigkeit und nur im Erleben existenzieller, krisenhafter Situationen erfahrbaren Moment stellt sich die Frage nach den Erfahrungen, in denen der Mensch sich seiner Existenz gegenübergestellt findet. In diesen existenziellen Erfahrungen kann er sich zu sich selbst in Bezug setzen, wobei die Momente des Selbstbezugs gleichsam begleitet sind von einem Selbstentzug, der auf die Unabgeschlossenheit und Nichtfeststellbarkeit des Selbst deutet. Indem Bollnow diese Erfahrungen als Ziel und Mittelpunkt erzieherischer Bemühungen setzt, eröffnet sich der Blick auf die Problematiken der Unstetigkeit und der Stetigkeit – die zu erzielenden Erfahrungen sind Momente der Unstetigkeit und des Widerfahrnisses; erzieherische Praktiken müssen aber zumindest zum Teil auf Stetigkeit aufbauen, ebenso können Erfahrungen wie die Krise oder die Begegnung auch gar nicht gezielt inszeniert werden. Selbst wenn solche Inszenierungen möglich wären, stellte sich die weitergehende Frage, ob sie pädagogisch zu verantworten sind. Damit eröffnet sich ein Spannungsfeld der praktischen Erziehungssituation, in dem Erziehende und zu Erziehende beide mit den Nicht-Verfügbarkeiten der existenziellen Erfahrung konfrontiert sind. In der detaillierten Beschreibung der Erfahrungen der Krise und der Begegnung sind Widersprüchlichkeiten verborgen – so z. B. in der Frage nach dem Ausgang aus der Krise – aber gleichsam auch qualitative Bestimmungen der jeweiligen Erfahrungen vor dem Hintergrund der Erziehung. So kann z. B. die Krise (trotz aller Absagen Bollnows an traditionelle Vorstellungen von Bildung) als ein Moment der Bildung begriffen werden, das dann nicht im Modus der Kontinuität und der Hinarbeit stattfindet, sondern ein neues Selbstverhältnis hervorbringt in einem einzigen, schmerzhaften

Moment der Umwendung. Die Begegnung könnte unterrichtstheoretisch und didaktisch als eine Erfahrung des Verstehens des bisher Unverständlichen und Unzugänglichen durch ein Moment der existenziellen Konfrontation mit der Andersheit des Anderen oder des Unterrichtsgegenstandes gesehen werden. Praktisch-erzieherische und – vor dem Hintergrund dieser Arbeit – auch als unterrichtsrelevant einzuordnenden Dimensionen werden dann in der Perspektivierung auf die Gestimmtheit der pädagogischen Situation, in der existenzielle Erfahrungen gemacht werden, genauer und praxis- bzw. erfahrungsnäher kontextualisiert, gleichsam aber in ihren Grundlagen und der anfänglichen Radikalität wieder relativiert. So ist einerseits das Vertrauen, das Bollnow als Grund-Gestimmtheit der pädagogischen Situation veranschlagt, aus erzieherisch-praktischer Sicht eine sinnvolle Voraussetzung für pädagogisches Handeln und gerade für solche Erziehungssituationen, in denen ggf. krisenhafte oder verunsichernde Momente durchlebt werden hilfreich. Andererseits scheint die Betonung des Vertrauens als Grundstimmung zu einseitig und aus der ursprünglichen existenzphilosophischen Verortung wird eine lebensphilosophische. Damit wird auch die Diskontinuität der existenziellen Erfahrung zum Durchgangsstadium, das von einer Kontinuität des Vertrauens überbrückt bzw. unterstützend abgesichert wird. Es zeigt sich also schon in dieser knappen Analyse, dass sich Bollnows Ausführungen zum pädagogischen Umgang mit Krisen und Begegnungen nicht bruchlos und ohne innere Widersprüche in seine vorher angestellten Überlegungen zum Potential und zur Relevanz der ‚negativen‘ Erfahrungen einbetten lassen.

6.2.4 *Variation des Beispiels*

Bezogen auf das Beispiel der Vignette soll nun in einer Variation geprüft werden, welche Perspektiven sich eröffnen, wenn die negative Erfahrung als Krise oder Begegnung gedeutet wird, gleichsam aber auch, welche Perspektiven sich mit der existenzphilosophischen (bzw. dann wieder lebensphilosophischen) Ausrichtung Bollnows verschließen. In fünf Schlaglichtern soll die Situation neu gerahmt werden und dann abschließend in prägnanten Formulierungen herausgestellt werden, wie sich die negative Erfahrung durch diese Rahmung zeigt. Diese abschließenden Formulierungen sind bewusst knapp gehalten, einerseits um sie einem Vergleich mit den in den anderen Variationen herausgestellten Ergebnissen zuführen zu können, andererseits auch, um sie zugespitzt und damit Streitbar zu machen.

Entdeckungen Wird die Situation als Krisensituation im Sinne Bollnows beschrieben, so erhält erstens die Erfahrung, die Lenny durchlebt, größere Aufmerk-

samkeit. In die Unterrichtssituation und in Lennys Erfahrung bricht etwas Ungeohntes, Anderes ein. Der reibungslose Ablauf, der in dieser Aufgabe durch die einzelnen Aufgabenteile und Arbeitsschritte besonders sichtbar wird, ist gestört. Wenn weiter angenommen wird, dass sich die Aufgabe in ein größeres Unterrichtsgefüge einpasst – sie ist eine Übungsaufgabe, in der Gelerntes gefestigt werden soll – dann ist auch der Lernfortschritt über eine bestimmte Unterrichtseinheit und die Progression unterbrochen. Wird die Erfahrung Lennys als Krise gedeutet, lässt sie das als Zäsur erscheinen, die seinen Lernprozess in ein Vorher und ein Nachher teilt.

Zweitens wird die Situation dadurch, dass sie als Krise eingestuft wird, jenseits ihrer didaktischen Ausdeutung relevant. Die Lehrerin mag zwar in der Aufgabe Hürden und Stolpersteine angelegt haben, aber erst in der situativen und persönlichen Konkretion werden aus diesen Hürden Krisen. Im Falle Lennys steht nun nicht mehr primär der Gegenstand im Vordergrund, sondern der Umgang mit dem Gegenstand und das Abarbeiten am Gegenstand. Eine ‚ethische Krise‘ in Bollnows Sinne liegt hier zwar vielleicht nicht vor, allerdings zeigt sich die von Bollnow als sittlich oder ethisch bezeichnete Dimension in der Anstrengung und Anspannung des Schülers. Die Aufgabe und das damit verbundene Problem werden von Lenny als Krise wahrgenommen, der er entgegentreten kann und die er lösen kann, wenn er sich nur genügend anstrengt. Erst aus dieser Konstellation, die durch intentionale Bearbeitung der Aufgabe, der Freiheit, sich auf die Situation einzulassen und den Willen gezeichnet ist, kann sich die Krise voll entfalten. Es tritt hier die komplexe Struktur der negativen Erfahrung viel deutlicher hervor: Sie ist zwar, wie in vielen der bereits dargelegten Positionen, durch einen pathischen Anfang oder ein Widerfahrnis gezeichnet, entscheidend ist aber in diesem Beispiel, dass Lenny sich auf die Krise einlässt. Der Frust, die Verzweiflung und damit ggf. auch der Blick auf das eigene ‚Wesen‘, der sich in der Krisensituation ereignet, werden erst möglich durch das Festhalten Lennys am kritischen Moment. Die Krise ist dann nicht nur ein Moment des intellektuellen oder didaktischen Scheiterns, sondern eine Erfahrung, in der sich im Sinne Bollnows der Blick auf die Existenz weitet oder weiten kann.

Drittens kann die Frage gestellt werden, wie und ob sich die negative Erfahrung als existenzielle charakterisieren lässt. Wenn man Bollnow hier nicht in aller Strenge folgen will, könnte ein weniger pathosgeladener Begriff von Existenz angelegt werden: In der Krise ist Lenny auf sich zurückgeworfen und wird mit sich selbst konfrontiert. Das Selbst, das er in der Krise antrifft, ist ihm zuvor unbekannt gewesen. Dies zeigt sich in seiner Frustration. Er ist ungeduldig mit sich selbst, er entdeckt einen Lenny, der ungeschickter, unfähiger und langsamer ist als er es erwartet hatte. Lenny ist von sich selbst überrascht, und zwar bis zu einem Grad, der ihn sich selbst verurteilen lässt und ihn von sich selbst distanziert. Damit ist

nicht das ‚Wesen‘ des Jungen aufgedeckt, aber die Erfahrung als existenzielle Erfahrung ausgedeutet verweist darauf, wie gravierend die Begegnung mit dem Selbst sein kann. Sie findet ggf. nicht vor oder nach der Begegnung mit der Sache statt, sondern sie durchzieht das ganze Geschehen als darunterliegende Erfahrung. Die Bearbeitung der Aufgabe kann somit auch nur als Oberflächenphänomen eingestuft werden und der Blick öffnet sich darauf, dass Lenny eigentlich auch an seinem Selbst arbeitet. Die Frage, ob diese Arbeit nicht diejenige ist, die ihn zum Weitermachen und Durchhalten bewegt, kann allerdings hier nicht beantwortet werden.

Viertens kann die Situation als Begegnung ausgedeutet werden. Der Stoff oder Gegenstand, dem Lenny ‚begegnet‘, ist eigentlich banal: Es ist eine Wiederholungsaufgabe, in der durch kleine, in der Aufgabe angelegte Hürden die Rechen- und Memorierfertigkeit geübt werden soll. Keinesfalls ist hier ein tieferer Bildungsgehalt verborgen, der zu einer Konfrontation von Selbst und Anderem in der ‚Nacktheit der Existenz‘ führt. Man kann trotzdem mit Bollnow und gleichsam gegen ihn die Situation als Begegnung beschreiben: Zwar ist die Begegnung zwischen Lenny und dem Unterrichtsgegenstand hier nicht ‚schicksalhaft‘ und der Gegenstand ist auch von keiner ‚tieferen geistigen Wirklichkeit‘ geprägt, trotzdem ist die Erfahrung, die Lenny macht, keine zufällige. Ebenso wenig fordert die Aufgabe, dass man vor ihr ‚bestehe‘, trotzdem wird aber genau dieses Moment für Lenny zum entscheidenden. Sein Selbstbild wird brüchig, er fühlt sich hinterfragt. Als Antwort darauf versucht er mit aller Kraft, durchzuhalten – was ihm nicht gelingt und dazu führt, dass er sich selbst aufgibt. Es zeigt sich hier, dass auch an einer ‚banalen‘ Aufgabe eine Begegnung erlebt werden kann. Sie ist aber in erster Linie durch die Situation bedingt, d. h. wie der Schüler bzw. der Erfahrende in einer ganz bestimmten Situation den Unterrichtsgegenstand erlebt, aufnimmt und wie er sich persönlich dem Anspruch, der in der Begegnung entsteht, aussetzt.

Fünftens kann mit der Figur der ‚Gestimmtheit‘ und der Frage nach den pädagogischen Handlungen im Moment der Krise und Begegnung die Interaktion zwischen Schüler und Lehrerin näher bestimmt werden. Die Lehrerin scheint Lenny zu vertrauen, selbst wenn er wiederholt an der Aufgabe scheitert. Sie ermutigt ihn und hält ihn zum Weitermachen an. Die Grundsituation wird also vom Vertrauen getragen. Lenny allerdings verliert das Vertrauen in sich selbst und die Gestimmtheit der pädagogischen Situation scheint gebrochen. Bollnow hebt dies nicht in aller Deutlichkeit hervor, aber er zeigt auf, dass diese Dimension des Selbstvertrauens evtl. am bedeutendsten ist, wenn das ‚Wagnis Erziehung‘ im Spannungsfeld zwischen Gegenwart und Zukunft, Erziehenden und Zu-Erziehenden sowie dem Anspruch der Sache gelingen soll. Die negative Erfahrung führt hier also dazu, dass ein fragiles Gepräge des gegenseitigen Vertrauens in so gravierender Weise erschüttert wird, dass die ermutigenden Maßnahmen der Lehrerin

zwar zu einer beharrlichen Aktivität führen, letztlich jedoch die Resignation einsetzt. In der interaktional dimensionierten Situativität negativer Erfahrungen stellt sich dann auch die Frage nach Intentionen und Operationen der am Lerngeschehen beteiligten und letztlich die Frage, ob pädagogische Operationen diese gezielt in Lern- und Bildungserfahrungen überführen können, wenn es sich um „schicksalhafte“ (Bollnow 1984, S. 121), existenzielle Erfahrungen handelt.

Verdeckungen Bollnows Theorie der unstetigen Erziehung verdeckt aber – ebenso wie sie bestimmte Aspekte aufscheinen lässt – einige Bereiche. Die starke Ausrichtung auf das Momenthafte, Schicksalhafte der Krise und der Begegnung lässt das Bildungsgeschehen als Sprung und Umwendung erscheinen und verbleibt damit in einer binären Logik. Entweder tritt eine Krise resp. Begegnung in aller Drastik ein und führt dann zu einer Umwendung oder sie bleibt aus. Mit dieser Fassung bleibt verdeckt, dass auch eine Krise – jenseits der von Bollnow eingeführten Unterscheidung von Stetigkeit und Unstetigkeit – ein Prozess sein kann und eine Geschichte hat. Sie kann sich ankündigen, aber erst später eintreten oder sie kann sich ver- und entschärfen. Mit einer pathosgeladenen Sprache und einer auf Klimax und Katharsis hinführenden Krisentheorie, wie Bollnow sie vorlegt, bleiben diese feineren Differenzen des kritischen Prozesses unbeachtet und qualitative Beschreibungen unmöglich. So lassen sich z. B. auch die ungelösten Krisen, die Momente der Stagnation, der Lähmung und des radikalen Zusammenbruchs nicht fassen, wenn Krise und Begegnung stets in einem Kontinuum zur Überwindung der negativen Erfahrung hin gedacht werden. Mit der Hierarchisierung von Krisen und Begegnungen – nach den beiden Kriterien ‚sittlich‘ und ‚intellektuell‘ – bleibt weiterhin verdeckt, dass die negative Erfahrung auch zwischen diesen beiden Polen spielen kann bzw. dass sich eine Hierarchisierung in der empirischen Beschreibung nicht ohne Weiteres einziehen lässt. Eine Krise ist nicht ‚nur‘ sittlich oder ‚nur‘ intellektuell, sie kann Elemente beider Zuschreibungen enthalten. Die Rede von der Gestimmtheit der pädagogischen Situation und von Grundstimmungen schleift Feinheiten und Ambiguitäten in der pädagogischen Interaktion ein. Wird als Grundbedingung das Vertrauen gesetzt, geraten die Prozesse, die zum Auf- und Abbau von Vertrauen oder zum unwiederbringlichen Verlust von (Selbst-)Vertrauen führen, aus dem Blick. Ebenso drohen sowohl die nicht per se gegebene Reziprozität der Vertrauensbeziehung und das fragile Gleichgewicht des Vertrauens in der pädagogischen Situation einer Vereinfachung durch deren Festlegung in einer Grundstimmung zum Opfer zu fallen.

Abschließend können nach dem Hinzuziehen der existenzphilosophischen Perspektive Bollnows acht Punkte zur negativen Erfahrung im schulischen Lernen

festgehalten werden. Negative Erfahrung kann (i) als Unterbrechung in der Stetigkeit des schulischen Lernens auftreten. Dort wird (ii) die negative Erfahrung über Gegenstände und Aufgaben vermittelt. Damit ist (iii) auch die negative Erfahrung als Selbst-Erfahrung über den Unterrichtsgegenstand vermittelt. Sie kann jenseits pädagogischer Intentionen und inhaltlicher Implikationen auch an ‚banalen‘ Gegenständen auftreten, d. h. sie entsteht nicht nur aus der Begegnung mit ‚gehaltvollen‘ Gegenständen. Ferner lässt sich (iv) in einem entsprechenden Lern-Setting eine krisenhafte, negative (Selbst-)Erfahrung nicht losgekoppelt vom Unterrichtsgegenstand bearbeiten. Die Lösung der Krise bzw. die Überwindung der negativen Erfahrung steht und fällt mit der Bearbeitung des Gegenstandes. Auch die pädagogischen Handlungen von Lehrkräften und Erziehenden setzen (v) am Gegenstand der negativen Erfahrung resp. dem problematischen Unterrichtsinhalt an. Über die Bearbeitung desselben versuchen sie, dem Einzelnen einen Ausweg aus der negativen Erfahrung zu ermöglichen. Auch Schüler/-innen (vi) müssen sich auf negative Erfahrungen einlassen, wie sie im schulischen Lernen auftreten. Ob dies ein Akt des Willens, der Motivation, eine zufällige Fügung oder eine Frage der Haltung ist, kann an dieser Stelle nicht weiterverfolgt werden. Bedeutend ist, dass die Vermitteltheit negativer Erfahrung (über den Lerngegenstand) die Offenheit und Empfänglichkeit für den Gegenstand und allgemeiner Erfahrungen auf Seiten des Lernenden voraussetzt. In der negativen Erfahrung kann (vii) eine Selbst-Distanzierung eintreten, die aber nicht dem gleichkommt, was allgemein unter einem intentionalen Reflexionsprozess oder dem Nachdenken verstanden wird. Vielmehr ist der Erfahrende in der Erfahrungssituation selbst zu sich in Distanz gerückt und kann diese Distanz weder handelnd noch denkend ohne Weiteres überbrücken. Schließlich tritt (viii) negative Erfahrung im schulischen Lernen in einem sozialen Feld auf, in dem Lehrkräfte versuchen, Erfahrungen einzuleiten, zu begleiten und ggf. den Ausgang aus negativen Erfahrungen zu unterstützen. Zudem ereignen sich die Erfahrungen vor der größeren Gruppe einer Schulklasse: Damit ist die negative Erfahrung im schulischen Lernen zwar eine individuelle Erfahrung; sie wird aber durch ein soziales Feld bedingt und in ihrem Gang durch dieses mitbestimmt.

6.3 Enttäuschungen als negative Erfahrungen (Günther Buck)

In einer zweiten variativen Perspektivierung soll nun die Erfahrungs- und Verstehenslerntheorie Bucks aufgerufen werden. Sie hat an einigen Stellen dieser Arbeit schon Erwähnung gefunden und kann wohl zu Recht als Blaupause für viele nachfolgende Untersuchungen zur Theoretisierung der Negativität bezeichnet werden. So berufen sich Meyer-Drawe (1982a, 1996, 2003, 2008a, 2008b, 2012b) sowie

Benner (2005a, 2003a, 2003b), Koch (1995, 2005, 2015) und auch Koller (2005, 2007, 2012a, 2012b) in ihren Arbeiten explizit auf Buck. Einzelne Aspekte von Bucks Werk sind immer wieder Gegenstand eingängiger Beschäftigung geworden, so z. B. die praktisch-pädagogischen Implikationen (Schenk 2017), die Beispieltheorie (Pauls 2009, 2011), die epagogische Struktur der Erfahrung (Mitgutsch 2003, 2008, 2009) oder Bucks hermeneutischer Bildungsbegriff (Hellekamps 1999). Von Schenk und Pauls liegt auch ein erster Sammelband zum Werk Bucks vor (Schenk und Pauls 2014), in dem sich eine Reihe von Beiträge mit unterschiedlichen Aspekten des relativ umfangreichen Werks des schwäbischen Pädagogen befasst. Nicht zuletzt soll eine Neuauflage seines Werks *Lernen und Erfahrung* in diesem Jahr (Buck 2018) eine leichtere Zugänglichkeit des nahezu vergriffenen Klassikers gewährleisten.

In wesentlichen Punkten soll hier noch einmal auf die Negativitätstheorie bzw. die Theorie negativer Erfahrung verwiesen werden, wie Buck sie in *Lernen und Erfahrung* (Buck 1969b, neue und erweiterte Auflage 1989) darlegt. In Kapitel 5.1.4 sind Kernpunkte dieser Theorie in der Erarbeitung von Mitgutschs Perspektive auf das Phänomen des Lernens (Mitgutsch 2009) schon vorgestellt worden, zudem wurde in der Einleitung schon auf Buck verwiesen. Weitere Beachtung soll in diesem Kapitel nur den Themen der Antizipation und der Enttäuschung zukommen. Dazu werden Bucks Ausführungen zu diesen Konzepten, die er v. a. im Anschluss an Husserl entwickelt, nachgezeichnet und an einigen Stellen unter Verweis auf Husserl diesen Bezugnahmen nachgegangen. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Tatsache, dass sich Buck v. a. in der Frage nach der Rolle der Negativität in der Erfahrung von Husserl abgrenzt, auf den er sich sonst stützt. Er kritisiert hier, dass Husserl der Negativität immer nur einen teilweise verändernden Charakter zuspreche und insgesamt die passiven Elemente der negativen Erfahrung marginalisiere (Buck 1989, S. 77ff.). Diese Kritik soll auf ihre Gültigkeit geprüft und darüber hinaus gefragt werden, welche Rolle Buck der Negativität als Phänomen zwischen Antizipation und Enttäuschung zuspricht und ob sich damit lebensweltlich vorfindliche negative Erfahrungen (d. h. das Scheitern und die Enttäuschung im Lernen, aber auch das Staunen und die Überraschung) produktiv fassen lassen. Zur Beantwortung dieser Fragen soll ein kurzer Überblick über den Gang der (negativen) Erfahrung bei Buck unter besonderer Berücksichtigung der Antizipation gegeben werden, um danach zu einer Auseinandersetzung mit den Konzepten der Erfüllung und Enttäuschung und der Frage der Passivität der (negativen) Erfahrung überzuleiten. Am Ende werden diese Überlegungen zusammengeführt, um als Deutungsperspektiven in die Variation des Beispiels eingehen zu können.

6.3.1 *Der Gang des Lernens: Allgemeines und Konkretes*

Ausgangspunkt von Bucks Überlegungen zur Lerntheorie ist die grundlegende Frage, wie man „etwas Neues, vorher noch nicht bekanntes erfährt“ (Buck 1989, S. 7).¹³⁸ Buck beginnt seine Untersuchung zum Erwerb des Neuen bei Aristoteles und weist das Problem des Allgemeinen und Besonderen bzw. das Problem des für uns Früheren und des der Sache nach Früheren als Problem des Lernens per se aus. Dabei zieht er den Schluss, dass das Lernen eine „epagogische“ Struktur (ebd., S. 34) haben müsse, die einer Induktion ähnelt, jedoch kein einfacher Schluss vom Besonderen aufs Allgemeine sein könne. In der Epagoge vermengen sich auf produktive Weise Bekanntes und Unbekanntes sowie Allgemeines und Besonderes. Beides wird jeweils nur vor dem Horizont des jeweils anderen verständlich. Buck grenzt sich von Aristoteles an der Stelle ab, wo dieser davon ausgeht, dass das Allgemeine im Besonderen je schon mitgänglich ist, dass die Ordnung in jedem sie konstituierenden Element schon angelegt ist und in der Induktion bzw. in der Epagoge ein bruchloser Aufstieg von den Anschauungen zu Begriffen und vom Besonderen zum Allgemeinen möglich ist. Aristoteles wird, so Bucks Kritik, damit zu einem Denker der Ganzheitlichkeit, der kosmischen Ordnung und letztlich einer verborgenen Ontologie (ebd., S. 47f.). Zudem weist die aristotelische Epagoge keine Brüche auf, was sie laut Buck von der lebensweltlichen Erfahrung des Lernens unterscheidet: „Demgegenüber gilt es festzustellen, daß Erfahrung und Lernen in ganz entscheidender Weise durch Negativität bestimmt sind. Am meisten lernt man bekanntlich aus dem, was schiefgegangen ist.“ (ebd., S. 47)

Buck macht dann als Gegenentwurf die Theorie der „negativen Instanzen“ Bacons stark für eine Rehabilitierung der negativen Erfahrung (ebd., S. 53, im Original: *negative instances*, Bacon 1854, Aphor. 109, S. 364). Damit ist nicht nur ein neuzeitlicher Versuch aufgezeigt, den Lernprozess vom Erfahrungsprozess her zu denken und gleichsam wissenschaftlich zu methodisieren. Hier findet sich auch die Schlüsselstelle in Bucks Werk, an der er die Frage des Allgemeinen und des

138 Dies ist bei Buck interessanterweise eng gekoppelt bzw. sogar prioritär bestimmt durch eine Theorie des Lehrens, das er eine „einführende Verständigung“ (Buck 1989, S. 7) über die Voraussetzungen von Neuem nennt. Die Schwierigkeit des Lehrens liegt darin, dass für das, was vermittelt werden soll, noch kein Horizont des Allgemeinen besteht, also die Voraussetzungen des Lernens im Lehren selbst mit geschaffen werden müssen. Die Frage, ob Buck das Lernen vom Lehren her denkt oder umgekehrt, kann nicht abschließend beantwortet werden. Sein Schwerpunkt liegt eindeutig auf einer Theorie des Beispiels, des Beispielgebens und des hermeneutischen Verstehens, was eher für eine ‚lehrseitige‘ Perspektive spräche. Wo er das Primat des Lernens betont, wird stets auch das Lehren genannt: „Jedes Lehren impliziert [...] ein bestimmtes Verständnis des Lernens, dem es dient und an dessen Struktur es sich orientiert. Die Möglichkeit des Lehrens gründet im Lernen.“ (ebd.)

Besonderen mit der Frage nach den Enttäuschungen im Lernen verbindet: als Enttäuschung von der Erfahrung mitgängigen Allgemeinheitserwartungen. Damit rückt er den Begriff der Antizipation in den Mittelpunkt (Buck 1989, S. 49), der bei Aristoteles noch keine große Beachtung fand, bei Bacon aber als Ausgangspunkt wissenschaftlicher Reflexion und v. a. als generell hinterfragbare und enttäuschbare Instanz im Erkenntnisprozess gesehen wird. Die Antizipationen sind dasjenige, was am Unbekannten schon bekannt ist oder zumindest als bekannt ‚vermeint‘ wird und dessen Prüfung im Erfahrungsprozess ermöglicht wird. Damit wird die Urteilskraft, die mit dem Erkenntnisprozess verbunden ist, in das lernende bzw. forschende Subjekt verlagert und dieses wird damit fehlbar (ebd.). Der Lernende muss nun selbst entscheiden, ob die Bekanntheiten, die er an einer neu erfahrenen Sache vermutet, als gerechtfertigte Antizipation oder als Irrtum zu beurteilen sind.

Doch auch hier sieht Buck noch „kein adäquates Verhältnis zur Negativität der Erfahrung“ (ebd., S. 53). Bei Bacon ist zwar die negative Erfahrung der Anlass zur Klärung eines Irrtums oder einer falschen Antizipation und der Beginn der wissenschaftlichen Reflexion. In einem methodisierten und reglementierten Forschungsprozess wird ihr aber nur der Platz eines ‚Betriebsunfalls‘ eingeräumt, den es zu beheben gilt. Nach einem kurzen Moment der brüchigen Erfahrung soll diese wieder in ein „regulated and digested, not a misplaced and vague course of experiment“ (Bacon 1854, Aphor. 82, S. 357) überführt werden. Bei Bacon findet sich sogar ein idealtypischer Gang der Erfahrung, der einer genauen Umkehr der Buck’schen Theorie entspricht: Die richtige Ordnung der Erfahrung, so Bacon, beginne mit dem Entzünden eines Lichts, das den Weg der weiteren Erfahrung erhellt und den Gang damit vorbestimmt (ebd.). Die negativen Momente im Gang der Erfahrung sollen durch diese Vorausschau eben gerade vermieden werden.¹³⁹ In der Bacon’schen Experimentallogik entspricht dies auch dem Verständnis von Wissenschaft: Die ‚negative instances‘ werden vorausgesehen und umgangen.¹⁴⁰ Dass in der Enttäuschung eine ‚prinzipielle Erfahrung über die alltägliche Erfahrung“ (Buck 1989, S. 52) gemacht werden kann und damit auch ein Umlernen oder

139 Zum Vergleich: Bei Buck können die negativen Momente nicht vorausgesehen werden, weil in ihnen gerade das Neue liegt, dass es zu lernen oder zu erfahren gilt (Buck 1989, S. 45).

140 Irrwege und Fehlannahmen gehören aber trotzdem weiterhin zu Bacons Fassung des Erkenntnisprozesses, weil der Mensch dazu neigt, immer vom Bekannten auf noch Unbekanntes zu schließen: „For men are wont to guess about new subjects, from those they are already acquainted with, and the hasty and vitiated fancies they have thence formed.“ (Bacon 1854, Aphor. 109, S. 364) Diese Art des ‚reasoning‘, also der Urteilsbildung, ist aber anfällig für Fehlschlüsse und voreilige Meinungsbildungen, weil die Dinge selbst, die dem Menschen im Erkenntnisprozess gegenüber treten, Überraschungen bergen: „much of that which is derived from the sources of things, does not flow in their usual channel“ (ebd.). Irrtümer sind also vorprogrammiert, es geht nur um den ‚richtigen‘ Umgang mit ihnen.

ein „Wandel der ‚Einstellung‘“ (ebd., S. 47) einhergehen kann, wird damit nicht berücksichtigt.

Interessant ist an dieser Stelle, dass in Bacons Theorie der ‚negative instances‘ die Enttäuschung einer Antizipation ein Freiheitsmoment eröffnet, was Buck aufnimmt. Bei Bacon besteht das Moment der Freiheit darin, dass der Mensch sich aus Gewohnheiten und Fehlannahmen von den „depraved and deeply rooted habits of the mind“ (Bacon 1854, Preface, S. 344) befreit und geläutert („cured“, ebd.) wird, um danach in rationaler Manier zur wissenschaftlichen Erkenntnis aufzusteigen. Bei Buck ist das Moment der Freiheit darin begründet, dass die Negativität eine Möglichkeit eröffnet, sich zu sich selbst und zur eigenen Erfahrung zu verhalten:

„Der freie Akt besteht darin, daß man die Negativität, die einem widerfährt, festhält und sich nicht nur bei jeweiliger Gelegenheit herauszuhehlen versucht, sondern daraus eine Einsicht für sich selbst schöpft, also eine eminent positive Erfahrung hinsichtlich der negativen Erfahrung macht“ (Buck 1989, S. 57).

Es ist also nicht allein die Ratio oder die geordnete, erkenntnisorientierte Forschungsanstrengung, die zählt, sondern eine Willensentscheidung, sich auf die Negativität – und ihre ggf. bildende Wirkung – einzulassen. Damit ist die Möglichkeit des „Sich-seiner-Bewußtwerden“ verbunden und ebenso ein Akt „moralischer Selbstkritik“ (Buck 1969a, S. 25). So eröffnet die negative Erfahrung zum einen Freiheiten, indem sie den Erfahrenden von alten, ggf. irreführenden, aber zweifellos den Blick formierenden Gewohnheiten befreit. Zum anderen fordert sie die freie Entscheidung ein, sich dem sich eröffnenden Neuen zu widmen. Die Negativität ist so nicht nur mit einem positiv konnotierten Begriff der Freiheit verbunden, sondern wird erst durch die genutzte Freiheit, die sich eröffnet, wieder zu einer positiven Erfahrung umgewandelt. Dazu muss das erfahrende Selbst sich bewusst in der negativen Erfahrung auf diese einlassen, d. h. die Freiheit als Offenheit und Unbestimmtheit aushalten, was bei Buck zu einem Anspruch mit moralischem Charakter wird (Buck 1981, S. 84, S. 177ff.). Diese Überlegungen Bucks zur Moralität der negativen Erfahrung sind für die weiteren Überlegungen zu Antizipation und Enttäuschung bzw. Erfüllung zwar nicht grundlegend, sie werden aber an späterer Stelle als empirische Perspektive auf das Beispiel relevant.

Nach dem Durchgang durch Aristoteles' und Bacons Konzepte stellt Buck Bezüge zu Husserl her, um das Zusammenspiel von Vorerfahrung bzw. Vorbekanntem und Neuem besser beschreiben zu können. Dabei bezieht er sich hauptsächlich auf Husserls Theorie der Erfahrung, wie sie in *Erfahrung und Urteil*

(Husserl 1939) dargelegt wird. Buck führt zuerst die Wahrnehmungs- bzw. Erfahrungstheorie Husserls entsprechend weiter, die nicht explizit lerntheoretisch oder pädagogisch ausgerichtet ist. Dies geschieht, ähnlich wie schon in seiner Referenz auf Aristoteles' Theorie der Erfahrung (Buck 1989, S. 28-50), durch das Hinziehen einer auf Induktion und Epagoge gerichteten Perspektive:

„Es gibt keine Erfahrung, die nicht von dem, was sie aktual kennenlernt, immer schon mehr ‚weiß‘, als gerade zur Kenntnis kommt. Alles Neue und Unbekannte ist immer schon vorgängig in gewisser Weise verstanden. Ohne dies wäre z. B. Wahrnehmung überhaupt nicht Wahrnehmung von einem und diesem Ding, bzw. Erfahrung wäre nicht Erfahrung von Dingzusammenhängen.“ (ebd., S. 62)¹⁴¹

Diese „Erfahrung von Dingzusammenhängen“ leitet Buck über eine Differenzierung von Husserl her, die man mit den Termini ‚einfaches‘ Erfahren und Erfahren ‚höherer Stufe‘ belegen könnte. Bei Husserl ist dies die Unterscheidung zwischen einem „bloßen Bewussthaben von Erscheinungen“ und einem „normativen Begriff von Erfahrung“, die aktiv strukturiert ist und sich „als explizierende auswirkt“ (Husserl 1939, S. 84). Die eigentliche Erfahrung entspricht nach Husserl dem zweiten, distinktiven Teil der Wahrnehmung. Die Erfahrung ist insofern ‚explizierende‘ Wahrnehmung als sie deutlich macht, was vorher vielleicht nur undeutlich und vorbewusst gegeben war, nämlich die die Wahrnehmung bestimmenden, vorgängigen Strukturen. Diese bezeichnet Husserl auch als „vorprädikative Erfahrungen“ (ebd., S. 33) bzw. „vorprädikative Gegebenheiten“ (ebd., S. 21). Sie weisen darauf hin, „was alles schon im Spiele ist bei der Erfahrung eines Gegenstandes, dieser anscheinenden Letztheit und Ursprünglichkeit eines primitiven Erfassens“ (ebd.).

Buck übernimmt diese Fassung einer bereits vorgeprägten Erfahrung, wenn er ebenfalls nicht davon ausgeht, dass uns die Dinge unmittelbar gegeben, sondern in einem durch „Subjektivität“ geprägten Horizont erscheinen, einer „grundlegende[n] Vermitteltheit der Dinge und meiner selbst, in der mich *die* Dinge über-

141 Hier werden die Begriffe Wahrnehmung und Erfahrung in gleichwertiger Weise genannt. Dies ist zum einen der Loslösung aus dem Kontext geschuldet, zum anderen der Tatsache, dass sich in Bucks Rezeption von Husserl die Erfahrung aus vielen Einzelwahrnehmungen zusammensetzt, die je für sich schon die gleiche Grundstruktur wie die Erfahrung als Ganzes aufweisen (Buck 1989, S. 63f.). Man könnte also von einem einseitigen ‚Aufhebungsverhältnis‘ der beiden Begriffe sprechen: Erfahrung ist Wahrnehmung, aber Wahrnehmung ist nicht Erfahrung. Beide Konzepte sind durch ihre intentionale Struktur in einer gewissen Ähnlichkeit verbunden, aber nicht beliebig austauschbar.

haupt erst etwas angehen“ (Buck 1989, S. 14, siehe auch ebd., S. 68). Im Folgenden wendet er diese „Vermitteltheit“ hermeneutisch, indem er sie als Vorverständigung über einen gewissen Sinnhorizont, in dem Erfahrungen statthaben, deutet (ebd., S. 98f.). Die „eigentliche Erfahrung“ (ebd., S. 13) sieht Buck dann analog zu Husserl als ‚explizierende‘, d.h. als Erfahrung, in der man sich der „in der seitherigen Erfahrung leitenden und als leitende unbefragt gebliebenen Motive“ bewusstwerden kann (ebd., S. 80).

Mit Husserl kann Buck letztlich auch zeigen, wie in der Erfahrung Allgemeines und Konkretes bzw. für uns Früheres und an sich Früheres des Erfahrungsgegenstandes zusammenkommen. Er übernimmt Husserls Horizont-Konzept der Erfahrung und gibt ihm lerntheoretische Relevanz. Dabei ist der Horizont einer Wahrnehmung oder Erfahrung die Vorzeichnung der Bekanntheiten eines Erfahrungs- oder eines Wahrnehmungsgegenstandes, gleichsam verweist der Horizont auf die Unbekanntheiten (ebd., S. 65). Der Horizont einer Wahrnehmung oder Erfahrung ist bestimmt von den jeweiligen Antizipationen, die der Wahrnehmung mitgänglich sind. Buck weist dabei v. a. auf zwei Punkte hin: Erstens liegen die Antizipationen „unthematisch“ vor, sie haben nicht den „Charakter der Ausdrücklichkeit“ (ebd., S. 66). Sie bilden damit einen Horizont des noch Unbekannten, der aber unter der Anstrengung einer Reflexion zur Bekanntheit gehoben werden kann. Zweitens spielen die Antizipationen zwischen der Gegenständlichkeit des Gegebenen und der aktiven, subjektiven Sinnzutat des jeweils wahrnehmenden Subjekts (ebd.). In der Erfahrung wird nun dieser Horizont entweder expliziert – im Modus der Erfüllung einer Erwartung (ebd., S. 72) oder korrigiert und differenziert im Modus der „Enttäuschung einer Erwartungsintention“ (ebd.). Damit werden letztlich Vor-Urteile, d.h. prädikative Vorannahmen negiert, die allerdings erst auf Basis einer „vorprädikativen, nichtigen“ Antizipation aufbauen können (ebd., S. 75). In beiden Fällen, der Enttäuschung und Erfüllung, „lernt“ (ebd., S. 73) der Erfahrende hinzu und letztlich verfeinert sich dabei auch das „Erfahrenkönnen“ (ebd., S. 77). Allerdings legt Buck hier schon einen Schwerpunkt auf die negativen Erfahrungen, denen er einen im weiten Sinne bildenden Charakter zuschreibt:

„Enttäuschung charakterisiert das lebensweltliche Erfahrungsgeschehen und besonders diejenige Erfahrung, die wir Lebenserfahrung nennen. [Eine negative Erfahrung] richtet sich nicht nur auf einen Gegenstand [...]. Sie ist eine Erfahrung, die man vorzüglich über sich selbst macht, auch wenn es Dinge oder Menschen sind, die anders sind, als man erwartet hat. Deshalb verhält man sich auf Grund einer solchen Erfahrung nicht nur zu den Dingen und Menschen, sondern vor allem zu sich selbst in neuer Weise.“ (ebd.)

Im Folgenden sollen anschließend an diese Überlegungen die Konzepte der Antizipation, der Erfüllung und der Nicht-Erfüllung sowie der Passivität in der Erfahrung herausgearbeitet werden.

6.3.2 *Antizipation, Erfüllung und Enttäuschung*

Die Antizipation ist bei Buck, trotz des naheliegenden Wortsinnes, von einer Erwartung zu unterscheiden. In der Lerntheorie Bucks ist die Bedeutung des Begriffs eher über die Herkunft des Wortes vom lateinischen *anticipatio* (Vorwegnahme) zu ermitteln. Antizipation als eine Vorwegnahme des gesamten oder zumindest einzelner Aspekte des zu Erfahrenden gehört zu jedem Akt der Wahrnehmung und Erfahrung. Dabei ist das „Wesen der Antizipation [...] nicht mehr bloß aus dem Gegensatz zu ‚Gegebenheit‘“ zu verstehen (Buck 1989, S. 67), also als das, was der Gegebenheit eines Phänomens nur zugegeben wird und was über das Vorfindliche hinausgeht. Vielmehr wird die Antizipation selbst zu einem Teil des Gegebenen, der in einer anderen Modalität vorliegt, aber ebenso unsere Wahrnehmung des Dings oder Gegenstands mitbestimmt: Die Antizipation ist selbst ein Angechautes (ebd., S. 68) und wir nehmen uns damit Wahrnehmungen schon ‚vorweg‘, d. h. wir bestimmen (wenn auch nicht aktiv) mit, wie oder als was etwas wahrgenommen wird. Die Antizipationen öffnen einen Raum der Möglichkeiten, der um das je Gegebene liegt und lassen es damit als ein Perspektivisches, Kontingentes und nur im Modus einer Möglichkeit unter vielen erscheinen. Indem jeder Erfahrungsgegenstand von einem Horizont der Antizipationen umgeben ist, wird die aktuelle Wahrnehmung relativiert und zeigt sich als eine spezifische Wahrnehmung bzw. Perspektive. Dem Erfahrenden (bzw. dem erfahrenden Bewusstsein) ist der Gegenstand der Erfahrung also immer zuerst in einem Modus des Überschusses gegeben:

„Die eigentümliche Anschaulichkeit dessen, was von den einzelnen aktualen Erfahrungen her als ein Überschuß an Erfahrungsmomenten zu charakterisieren ist, weist auf [...] die Lehre von der Anschaulichkeit der kategorialen Sachverhalte in ihren beiden Modalitäten der ‚Synthesis‘ und der ‚Ideation‘“ (ebd., S. 69).

Buck übernimmt hier die Konzepte der Synthesis und Ideation von Husserl und versucht damit die Frage zu fassen, wie in der horizonthaft geordneten Wahrnehmung mit Wahrnehmungsüberschüssen ‚umgegangen‘ wird bzw. wie das Unbekannte in den Wahrnehmungsüberschüssen thematisch gemacht werden und in

Bekanntes überführt werden kann. In den beiden Modi der Ideation und der Synthese spielt die Antizipation zwischen einer Vorwegnahme und einer Weiterentwicklung der Erfahrungsqualitäten. Zum einen ist sie der Teil der Wahrnehmungsinhalte, die den Horizont eines Wahrnehmungsdinges erst eröffnen und damit für Offenheit und Überschuss sorgen – dies nennt Husserl Ideation. Zum anderen liegt im Gang der Erfahrung und in der Erfüllung der Antizipation auch ein Ausdefinieren, eine Klärung der anfänglichen „Verworrenheit“ (Husserl 1939, S. 140) und eine Klärung des Horizonts, der durch die Antizipation eröffnet wurde, was Husserl als Synthese bezeichnet. In dieser Synthese erfüllt sich Schritt für Schritt der Horizont, in dem ein Gegenstand wahrgenommen wird (ebd., S. 141). Die Antizipation hat also gleichsam eine öffnende und schließende bzw. ordnende, feststellende (im Sinne von ‚bestandsaufnehmende‘) und ausdefinierende Funktion. In der Erfahrung wird aufgedeckt, was bisher nur undeutlich vorgemeint war, sie erschließt so den bereits vorher mitgängigen Sinn der Wahrnehmung: „[D]ie die Erfahrung leitende vorgreifende Anschauung lernt im Fortgang der Erfahrung sich immer mehr in den Grenzen des jeweiligen gegenständlichen Sinnes zu halten. Sie wird im Gange der Erfahrung gekonnter; sie ist ein Produkt der Bildung durch Erfahrung.“ (Buck 1989, S. 73) Auffällig ist hieran, dass Buck andeutet, dass die Erfahrung durch die Erfüllung der Antizipationen und den Durchgang durch verschiedene Sinnentwürfe ihre Qualität ändert. Sie ‚lernt‘ geradezu und wird gekonnter.

Beide o. g. Formen der Antizipation – die Ideation und die Synthese – beziehen sich aber immer noch auf eine Erfüllung, d. h. auf eine Deckung der Antizipation mit dem aktual Gegebenen. Dabei ist der Begriff der Erfüllung als Erfüllung einer Erwartung – wie er für eine Theorie des Negativitätslernens nach Buck zentral ist – noch nicht direkt mit dem Husserl’schen Konzept der Antizipation zu verbinden. Wie wir oben gesehen haben, sind Antizipationen noch keine „ausformulierten“ Erwartungen, vielmehr sind sie Vorwegnahmen der eigenen Wahrnehmung, die aber jenseits eines intentionalen Vermeinens liegen. Ebenso gilt es zu unterstreichen, dass dadurch auch die Zeitlichkeit der Vorsilbe ‚vor‘ eine andere Konnotation erhält. Während hermeneutische Theorien und damit auch Buck das Vor-Urteilen in der Antizipation tatsächlich als einen zeitlichen Vorgriff in linearer Richtung hin auf ein Vorliegendes verstehen, eröffnet sich mit Husserl eine Perspektive der Gleichzeitigkeit von Antizipationen und damit eine Vielschichtigkeit der möglichen Erwartungen, die in einem nächsten Schritt auch die Mannigfaltigkeit der intentionalen Gerichtetheit auf den Gegenstand fundieren. Diese Differenz zwischen phänomenologischen und hermeneutischen Auffassungen der temporalen Struktur der Erfahrung findet sich bei Meyer-Drawe (2003) auch als Kritik an der Sprachfixierung hermeneutischer Theorien. Diese müssen immer auf

einen geschichtlichen Traditionszusammenhang zurückgreifen, um z. B. Vor-Urteile und Antizipationen erklären zu können. Damit gerät die Gleichzeitigkeit von wahrnehmenden Antizipationen aus dem Blick, zudem wird mit der Perspektive auf Verstehen und Urteilen bzw. Vor-Urteilen der Fokus auf Sprache gelegt: „Erfahrung wird dabei in hermeneutischer Perspektive vor allem als die zur Sprache gebrachte Erfahrung interpretiert.“ (ebd., S. 511f.)

Nach diesem kurzen Abriss zum Thema der Antizipation lässt sich nun weiter fragen, wie Antizipationen in der Erfahrung entweder enttäuscht oder erfüllt werden. Buck sieht im Spiel von Erfüllung und Nicht-Erfüllung einer Erwartung den eigentlichen Anfang des Lernens begründet (Buck 1989, S. 72). Er bringt an dieser Stelle den Begriff der Negation bzw. der Negierung von Erfahrungshorizonten ein und beruft sich damit wiederum auf Husserl, den er aber gleichsam kritisiert. Dieser gehe davon aus, dass die Horizontanschauung – und damit die Summe aller Antizipationen – nicht im Ganzen negiert werden könne, ja dass sie schon in der intentionalen Ausrichtung auf einen Gegenstand der Erfahrung oder Wahrnehmung nicht „im ganzen trügerisch“ (Buck 1989, S. 76) sein könne. Buck zitiert hier eine Stelle aus *Erfahrung und Urteil*:

„Dabei [bei der Nicht-Erfüllung der Erwartungsintention, S.R.] ist aber unter allen Umständen, damit noch eine Einheit eines intentionalen Prozesses erhalten bleiben kann, ein gewisses Maß durchgehender Erfüllung vorausgesetzt [...] eine gewisse Einheit des gegenständlichen Sinnes muß sich durchhalten durch den Abfluß wechselnder Erscheinungen hindurch“ (Husserl 1939, S. 95).

Buck führt weiter aus, dass Erfahrung bei Husserl so niemals eine im „Normalfall“ negative sein könne (Buck 1989, S. 75), dass die Nicht-Erfüllung also eine Ausnahme im Regelwerk der Erfüllung darstelle. Husserl selbst spricht nicht von einem „Normalfall“, sondern von einer immer nur teilweisen Enttäuschung. In der „Aufhebung“ einer antizipierenden Intention durch eine neue Impression wird nur ein „beschlossenes Bestandstück“ negiert oder hinterfragt, während sich für alle anderen Teilbereiche der Antizipation eine „Einstimmigkeit der Erfüllung forterhält“ (Husserl 1939, S. 97).

Im Sinne der Intentionalitätslehre (siehe dazu auch Kapitel 2.1) kann Husserl hier so gedeutet werden, dass sich Erwartungen und Intentionalität nur dann aufbauen können, wenn der Gegenstand zumindest einige bekannte Seiten aufweist, wenn also einige der in der Intentionalität vorgezeichneten Ausdeutungsmöglichkeiten des Gegenstandes sich auch als wahr und damit dem Gegenstand zugehörig beweisen. Damit muss im Wahrnehmungsakt letztlich eine Form der Synthese er-

zielt werden, auch wenn sich zuerst eine Enttäuschung in einem bestimmten Teilbereich der Antizipationen einstellt. Erwiese sich in der aktualen Wahrnehmung keine der vorher antizipierten Qualitäten oder Anschauungsmodalitäten des Gegenstandes als erfüllt, handelte es sich nicht mehr um denselben Gegenstand, der in der Antizipation vorgemeint war. Dies wiederum könnte die Husserl'schen Wahrnehmungslehre nicht entsprechend fassen, da darin der Antizipationshorizont, der einen Gegenstand ‚umgibt‘, teils vom wahrnehmenden Subjekt bestimmt wird, teils vom wahrgenommenen Gegenstand induziert bzw. vorgegeben wird (Waldenfels 1992, S. 16). Eine solche Wahrnehmungstheorie geriete in Erklärungsnot, zeigte sich der Gegenstand als völlig anderer, als völlig neuer. Die von Husserl und nachfolgenden Phänomenologen vertretene und für die Phänomenologie bezeichnende Aufhebung eines Subjekt-Objekt-Dualismus in Wahrnehmung, Erfahrung und im weitesten Sinne auch der Erkenntnis wäre so wieder in Frage gestellt. Wenn der Gegenstand keiner Antizipation entspricht, hieße dies nämlich umgekehrt, dass diese Antizipationen alleiniges Produkt eines apriorischen Subjekts sind, das als Erkennendes keinerlei Verbindungen zur Welt braucht und sich diese (hier dann in Form von Konstruktionen) nur vorstellt. Das Wechselspiel zwischen Gegenstand und wahrnehmendem Subjekt wäre dann aber nicht mehr eines der Sinnggebung und Sinnbildung, sondern nur noch eines der Deutung einer objektiv vorhandenen Welt oder eine rein subjektive Konstruktionsleistung von Welt. So urteilt Buck über Husserls Ausführungen zur enttäuschten Erfüllung: „Eine gewisse Einheit des gegenständlichen Sinnes muß sich durchhalten“ (Buck 1989, S. 76); und in *Hermeneutik und Bildung* verdeutlicht er: „Die Idee eines absoluten Neuen und Unbekannten ist phänomenologisch widersinnig“ (Buck 1981, S. 91). Diese Einheit muss sich also nicht nur durchhalten, weil Husserls Theorie der Antizipationen und der vielschichtigen, intentionalen Struktur der Erwartung keine komplette Erschütterung des Erwartungshorizontes vorsieht, sondern auch weil damit eine Erschütterung phänomenologischer Grundannahmen verbunden wäre.¹⁴²

142 Genau diese Problematik findet sich dann in Waldenfels' kritischer Aufnahme der Intentionalitätslehre Husserls wieder (vgl. Waldenfels 1998a, S. 40; vgl. auch Fußnote 158). Waldenfels beschäftigt sich mit eben jener Frage der Fremdheit oder des absolut Neuen, die Buck in seiner Lesart Husserls kategorisch aus dem Bereich der Möglichkeiten verbannt. Indem Waldenfels danach fragt, wie man sich dem Fremden annähern kann, ohne es in seiner Fremdheit zu beschneiden, fragt er nach den Grenzen der Intentionalität. An anderer Stelle hat Husserl selbst sich ausführlich dem Problem des Fremden und Neuen gewidmet. So betont er z. B., dass die Erfahrung des Fremden im Anderen nicht auf ein Gemeinsames zwischen mir und dem anderen oder gar auf eine subjektive Konstitutionsleistung zurückgeht, sondern dass die Erfahrung der Fremdheit zuerst als solche bestehen bleibt. Es heißt daher auch bei Husserl: „Der Andere ist der erste Mensch, nicht ich.“ (Hua XIV, S. 418; vgl. dazu auch Waldenfels 1997, S. 89 und Gronke 1999) Damit stellt Husserl die Erfahrung des Anderen radikal vor die Erfahrung eines Selbst bzw. plädiert für die Selbsterfahrung über/durch die Fremderfahrung. Diese Position relativiert

So urteilt Buck abschließend über Husserl, dessen Erfahrungstheorie sei eigentlich gar nicht von Negativität geprägt, ja sie teile „das Unvermögen, diesen [den produktiven, S.R.] Sinn der negativen Erfahrung adäquat zu verstehen, mit der empiristischen Theorie der Erfahrung“ (Buck 1989, S. 78) – hier bezieht er sich auf Bacon, dem er zuvor attestiert hatte, dass die „negative instances“ in seiner Erkenntnistheorie nur notwendige Umwege auf dem Weg zum positiven Wissen seien (ebd., S. 50-60). Diese Feststellung wird von ihm damit begründet, dass Husserl in der Enttäuschung der Antizipation nur eine „Störung“ des Ichs und den „unmodalisierten Gewißheiten“ (ebd., S. 79, in Bezug auf Husserl 1939, S. 351f.), nach denen es im Sinne der Subjektivität strebe, sehe. Die negative Erfahrung werde somit zu einem „verschwindenden“ Element (Buck 1989, S. 78), das nichts von einer tatsächlich schmerzhaften oder pathischen Erfahrung habe (ebd.); sie sei ein reiner Sonder- oder Störfall, der nicht durch diejenige „Betroffenheit“ und Passivität (ebd., S. 80) gekennzeichnet ist, die uns verwandeln kann.

Der Vorwurf Bucks an Husserl, dieser neige zu einer allzu schnellen und v. a. übergreifenden Synthetisierung der Negativität sowie zu einer Relativierung der ‚pathischen‘ Dimensionen der Enttäuschung mag für Bucks Lesart von *Erfahrung und Urteil* zutreffen. Mit einem kurzen Seitenblick auf die verschiedenen Formen der Nicht-Erfüllung bzw. der Modalisierungen, die Husserl vorschlägt, und auf seine Ausführungen zur Passivität ließe sich diese Einschätzung aber nochmals anders rahmen und m. E. die Buck'sche Erfahrungstheorie um eine – nicht zuletzt empirisch relevante – Perspektive erweitern. Für einen solchen Seitenblick beziehe ich mich hauptsächlich auf Ausführungen aus Husserls *Analysen zur passiven Synthesis* (Husserl 1950-2004a, Hua XI, erstmalig erschienen 1966). Diese sind zwar einer anderen Schaffensperiode zuzuordnen als *Erfahrung und Urteil*, worauf sich Buck hauptsächlich bezieht.¹⁴³ Trotzdem weisen die darin angestellten Überlegungen m. E. eine produktive und stimmige Verbindung zu den bisher herangezogenen Thesen auf.

Husserl stellt hier die Nicht-Erfüllung einer Erwartung nicht als reine Privation der Intention dar, also nicht als simples Durchstreichen einer der vielen Er-

Husserl später selbst wieder (vgl. Rödel 2015a, S. 202; Waldenfels 1997, S. 90).

143 Zum Vergleich: Band XI der Husserl-Gesamtausgabe, der mit *Analysen zur passiven Synthesis* betitelt ist, besteht aus Vorlesungsmanuskripten der Jahre 1918 bis 1926 (Husserl 1950-2004a, Hua XI). Erstmals erschienen ist dieser Band 1966. *Erfahrung und Urteil* gilt als Spätwerk Husserls, in dem er versucht, seine jahrelangen Forschungen zusammenzuführen und eine Theorie der Erfahrungs- und Erkenntniskritik darzulegen (Brudzińska 2017, S. 104). Der Entstehungszeitraum wird zwischen 1928 und 1938 verortet (ebd., S. 105). Erschienen ist das Buch 1939, ein Jahr nach Husserls Tod, unter Herausgabe und enger Mitarbeit seines Assistenten Ludwig Landgrebe (Husserl 1939).

scheinungsmöglichkeiten eines Gegenstandes. Die Nicht-Erfüllung äußert sich zuerst in einem „Widerstreit“ (Husserl 1950-2004e, Hua XIX/2, S. 42), der zwischen den „noch lebendigen Intentionen und den anschaulich sich neu stiftenden Sinngehalten“ (Husserl 1950-2004a, Hua XI, S. S. 27) entsteht. Dieser Widerstreit trennt aber nicht nur, sondern hat auch die „eigenartige Form [einer] Synthesis“ (Husserl 1950-2004e, Hua XIX/2, S. 41). Husserl merkt dazu an:

„[D]as Erlebnis des Widerstreits setzt in Beziehung und Einheit, es ist eine Form der Synthesis. War die frühere Synthesis von der Art der Identifizierung, so ist die jetzige von der Art der Unterscheidung (über einen positiven Namen verfügen wir hier leider nicht) [...]“ (ebd., S. 42)

So wird selbst im Falle der Nicht-Erfüllung einer Erwartung eine Einheit hergestellt, jeweils aber unter der Prämisse, dass nicht der ganze intentionale Horizont von der Nicht-Erfüllung betroffen ist und dass gleichsam am Ende eine „positive Entschiedenheit“ steht (Husserl 1950-2004a, Hua XI, S. 252).

Der „Widerstreit“, der am Ende in eine Entschiedenheit und Synthese überführt werden kann, findet sich aber nicht nur auf der Ebene der Erwartungen, sondern schon auf der der Antizipationen. Diese Nicht-Erfüllungen der Antizipationen belegt Husserl mit dem Begriff der Modalisierung(en). Ihnen ist gemein, dass sie alle auf Erfüllung bzw. Nicht-Erfüllung horizonstrukturierender Antizipationen verweisen, d. h. sie sind den Antizipationen selbst als ‚negatives‘ Element beigemischt. Diese komplexe Struktur ergibt sich aus der Annahme, dass die Antizipationen selbst noch keine richtigen Intentionen sind, die sozusagen als Position von einer Negation betroffen sein könnten. Vielmehr sind die Antizipationen und damit auch die Modalisierungen implizite Vor-Strukturierungen des Horizontes.

Zu den Modalisierungen gehören Zweifel und offene Möglichkeit, ebenso das Fragen nach Bestimmtheit oder Unbestimmtheit im Wahrnehmungsmodus (ebd., S. 33-63). So ist z. B. im Zweifel nicht nur der Wahrnehmungsgegenstand ein unsicherer, sondern auch der Wahrnehmungsmodus changiert ständig zwischen einem ‚Für-Wahr-Halten‘ und einem Zweifel (ebd., S. 33f.). Die offene Möglichkeit als weitere Form der Modalisierung hingegen wird dadurch charakterisiert, dass sie einen „Umfang freier Variabilität“ besitzt, die zwar in einen bestimmten Rahmen einfügbar, darüber hinaus aber „völlig ungewiß“ ist (ebd., S. 42). Das Fragen und das damit verbundene Streben, aus dem Fragen herauszuführen, ist ebenso den Modalisierungen zuzuordnen (ebd., S. 59). Dazu heißt es: „Fragend vermissen wir eine Entscheidung, sofern ich mich in einer unliebsamen Hemmung befinde...“ (ebd., S. 62). Dabei steht dieses Fragen nicht außerhalb der In-

tion oder reflektiert die Intention – etwa als Frage, die aus einem in der Intention angelegten Zweifel führen soll – sondern sie selbst ist Teil der Antizipation, die einen Gegenstand umgibt. Es ist ein „strebend auf die Urteilsentscheidung Gerichtet-sein“ (ebd.), also eine Teilantizipation eines größeren antizipativen Gefüges, das sich um einen Gegenstand legt. In der Antizipation verbinden sich also ‚positive‘ und ‚negative‘ Elemente zu einem Gesamtgefüge, in dem sie entweder widerstreiten oder sich synthetisch aufheben.

Gleiches gilt für die Intentionalität und die Intentionen. Husserl führt dazu genauer aus, wie sie sich im Bewusstsein konstituieren und v. a. wie sie im noetisch-noematischen Spiel von Subjekt und Gegenstand zur Wirkung kommen. Leitendes Prinzip hierbei ist die temporale Struktur von Retention und Protention. So heißt es über das Bewusstsein, es sei

„in der ersteren Hinsicht teils wahrnehmend, teils und in eins damit retentional behaltend und daraufhin bald dies, bald jenes retentional enthüllend. In der anderen Hinsicht entwickelt es [...] Protention in eins mit Selbstgebungen und Meinungen, relative Selbstgebungen höherer Stufe, wie wir sie an äußeren Wahrnehmungen kennenlernten, und lebt dabei in passiven Erfüllungs-, aber auch in Enttäuschungsprozessen“ (ebd., S. 252).

Erst das Zusammenspiel dieser beiden Fähigkeiten des Bewusstseins kann einerseits Sinnhorizonte generieren und andererseits eine immer wieder neue Ausdeutung dieser Horizonte ermöglichen. Die Sinnhorizonte, die in der intentionalen Wahrnehmung zuerst als „Leerhorizonte“ (ebd., S. 26) gegeben sind, also als Hinzudeutungen zu Wahrnehmungen, die aber noch keine sinnliche Entsprechung haben, werden nun entweder erfüllt oder es tritt ein „Widerstreit“ auf (ebd., S. 27).

Nun gibt es nach Husserl in diesen Fällen zwei Möglichkeiten: Erstens die Wiederherstellung eines „Systems der kontinuierlichen Einstimmigkeit“, d. h. einer Gesamtwahrnehmung, in der zu einem stimmigen Ergebnis gelangt wird; zweitens die partielle Unstimmigkeit innerhalb eines „Teilsystems“ der intentionalen Wahrnehmung, in dem es zur Überlagerung von Intentionen kommt, die miteinander in einem „Enttäuschungsverhältnis“ (ebd.) stehen. Gemäß dem Spiel von Retention und Protention ändert sich dadurch auch rückwirkend die Wahrnehmung, es ändert sich „der ganze Wahrnehmungssinn, und nicht bloß ‚der‘ der jetzigen Wahrnehmungsstrecke; sondern von ihr strahlt die Sinnesänderung zurück auf die vorangegangene Wahrnehmung und alle ihre früheren Erscheinungen“ (ebd.).

Husserl macht dies deutlich am Beispiel der gegenständlichen Wahrnehmung einer roten Kugel, die, zuerst nur von der Vorderseite zu sehen, mit dem Leerhorizont ‚rot‘ und ‚kugelförmig‘ für die Rückseite ausgestattet wird. Bei der Betrachtung der Rückseite stellt diese sich aber als grün und eingebeult heraus. Nun widerstreiten nicht nur zwei Bestimmungen (nämlich rot/grün bzw. rund/eingebeult), sondern die bisherige Intention, der Leerhorizont, wird komplett von der „vollen“ Grün-Wahrnehmung überlagert und ausgefüllt. Damit verändert sich auch der Gegenstand als Ganzes: „[D]as Ding selbst, das in der ursprünglichen Wahrnehmungsreihe die Sinnesbestimmung rot an der betreffenden Stelle ihrer Gestalt trug, wird in dieser Hinsicht durchgestrichen und zugleich umgedeutet: Es ist ‚anders‘.“ (ebd.) Hier wird wieder deutlich, dass in den Bahnen der Husserl’schen Intentionalitätslehre nur eine partielle Enttäuschung bzw. Nicht-Erfüllung der Intention eintritt bzw. eintreten kann. Es ist schwerlich vorzustellen, wie eine ‚komplette‘ Enttäuschung der Intentionen in diesem Fall auszusehen hätte bzw. wie ein Widerstreit zwischen den unterschiedlichen Bestimmungen, der nicht nur „Teilsysteme“ einer Wahrnehmung, sondern die Gänze betrifft, aussehen könnte. Trotzdem zeigt sich, dass die Struktur der Verneinung von Antizipationen und Intentionen nicht so eindimensional ist, wie von Buck in seiner abschließenden Kritik an Husserl dargestellt. Der Gedanke der „eigenartigen Synthesis“, d. h. einer sich gegenseitig bedingenden Verwiesenheit von Position und Negation in der Nicht-Erfüllung erinnert hier stark an Hegel, auf den Buck sich in seinem Buch ebenfalls beruft (Buck 1989, S. 82-96). Auch Husserl fasst die Negation nicht als totale Zerstörung auf. Er attestiert, dass zwei widerstreitende Positionen (hier Retention und Protention in der Wahrnehmung) nicht zu einer Auslöschung einer der beiden führen muss, sondern dass es zu einem „anders“ führen kann, also eben einem Dritten, Neuen, in dem beide vorherigen Positionen aufgehoben sind.

Dieses „anders“ des Gegenstandes wäre für Bucks hermeneutische Theorie der Erfahrung eigentlich interessant, wird von ihm aber nicht weiter aufgenommen. Wenn Husserl hier von einer „Umdeutung“ spricht, so legt dies nahe, dass damit nicht nur der Gegenstand gemeint ist, sondern ein ganzer (Be-)Deutungshorizont verändert wird. Das bisher intentional vermeinte Rot des Gegenstandes wird in der rückgewendeten Umdeutung als ‚bloße‘ intentionale Bestimmung entlarvt, eine Entlarvung, die ggf. nicht stattgefunden hätte, wenn sich die Intention erfüllt hätte. Durch die Nicht-Erfüllung aber werden das vermeinte Rot und das sinnlich wahrgenommene Grün in einen neuen Bedeutungszusammenhang gebracht. In der Wahrnehmung selbst verändert sich das retentional-protentionale Gefüge. In rückwärtig gewandter Weise wird so die Rotintention als reine Möglichkeit herausgestellt. In vorwärtsgewandter, zukünftige leere Intentionalitätshorizonte bestimmender Weise wird die Grünwahrnehmung als faktische Nicht-Erfüllung einer In-

tion gedeutet. Diese Bewegung ist zwar nicht in vollständiger Übereinstimmung mit Bucks „Umwendung des Bewußtseins“ (ebd., S. 86) oder der Selbst-Bewusstwerdung des Erfahrenden (ebd., S. 82) zu denken. Sie unterscheidet sich in Reichweite und Grad der Explikation, trotzdem lassen sich Überschneidungsmengen feststellen. Bei Buck ist der Erfahrende selbst in Frage gestellt, bei Husserl findet nur eine rückwärtige Umdeutung von Bewusstseinsprozessen statt, diese begleitet die Erfahrungsprozesse aber bereits. Bei Buck ist die lernende Erfahrung von einer mehr oder weniger expliziten Reflexion begleitet, bei Husserl findet diese Umdeutung unbewusst statt.¹⁴⁴ Es kann also eine gewisse Analogie zwischen den beiden Konzepten ausgemacht werden, zumindest auf formal-struktureller Ebene ähneln sich hier der hermeneutische Bildungsprozess und der phänomenologische Wahrnehmungsprozess. Schon in dieser knappen Charakterisierung der Modalisierungen zeigt sich, dass die Enttäuschung und die Nicht-Erfüllung von Erwartungen bei Husserl im Wahrnehmungsakt mitschwingen und die Qualitäten der Wahrnehmung mit bedingen. Im Vergleich zu Bucks Negativität der Erfahrung, die den Erfahrungsprozess durchkreuzt, könnte hier von einer ‚begleitenden Negativität‘ gesprochen werden, die immer schon im Wahrnehmungsprozess mitmisch.

Ein weiterer Punkt, an dem Buck von Husserl abweicht, ist das Konzept der Passivität in der Wahrnehmung. Husserl denkt Passivität als Wahrnehmungsgrundlage bzw. als eine Haltung der Offenheit und Aufnahmebereitschaft des Bewusstseins. Es ist eine vorthematische, vorintentionale und vor aller Aufmerksamkeit in der Wahrnehmung liegende Zuwendung zur Welt, ein Zustand des „wachen Bewusstseins“ (Husserl 1950-2004a, Hua XI, S. 321). Passivität ist die Summe aller „vorintentionalen Gegebenheiten“ (Kühn 2004, S. 407), die eben jenem wachen Bewusstsein vorausgehen und es umspielen (ebd.). In der Passivität ist die „allgemeinste Gesetzmäßigkeit genetischen Werdens [von Bewusstseinskategorien, S.R.]“ (Husserl 1950-2004a, Hua XI, S. 321) angelegt. Aus ihr entspringen die weiteren Ausrichtungen des Bewusstseinsaktes, so etwa ob und wie sich die Wahrnehmung intentional auf einen Gegenstand richtet, welche Antizipationen den Gegenstand umgeben, welche Retentionen und Protentionen im Wahrnehmungsakt spielen, und in welchem Modus der vermeinte Gegenstand intendiert ist (Wunsch, Hoffnung, Zweifel, Urteil usw.). Buck hingegen denkt Passivität als Moment der Erfahrung, dem wir uns ausgesetzt finden. Dies spiegelt sich in den mit Passivität assoziierten Redewendungen, die er anbringt. Die Passivität der Erfahrung bedeutet dann, „Lehrgeld“ zu bezahlen (Buck 1989, S. 15), dass einem etwas passiert

144 Allerdings könnte man Husserl hier auch so lesen, dass die rückwärtige Umdeutung einer Wahrnehmung der Explikation zumindest zugänglich gemacht werden kann: „Natürlich nicht in expliziten Akten, aber würden wir aktiv zurückgehen, so würden wir notwendig explizit und bewußt die geänderte Deutung vorfinden.“ (Husserl 1950-2004a, Hua XI, S. 27)

(ebd.), dass man eine Widerlegung erfährt (ebd., S. 48) oder gleich einem Widerfahrnis ausgesetzt ist (ebd., S. 56). Trotz der Verschiedenheit der beiden Ansätze lassen sich Spuren des Husserl'schen Konzepts im Horizont-Konzept, das Buck vorschlägt, wiederfinden. Ohne dies auszuweisen, bezieht sich Buck hier m.E. deutlich auf Husserl. In Bezug auf die „Passivität“ als Fundierung von Wahrnehmungen heißt es bei Husserl in den *Cartesianischen Meditationen IV* über das oben Gesagte hinaus:

„Alles Bekannte verweist auf ein ursprüngliches Kennenlernen; was wir unbekannt nennen, hat doch eine Strukturform der Bekanntheit, die Form *Gegenstand*, des näheren die Form Rauming, Kulturobjekt, Werkzeug usw.“ (Husserl 1950-2004b, Hua I, S. 113).

Die Passivität stellt also einen Zustand der Vorbekanntheit dar, der selbst Produkt einer Genese des Kennenlernens ist. Diese Formulierung findet sich in großer Deckung in *Hermeneutik und Bildung* wieder: „Immer steht das Unbekannte im Horizont einer Vorbekanntheit, d. h. es ist Unbekanntes in gewisser Hinsicht, es ist relativ Unbekanntes und darum auch immer schon relativ Bekanntes.“ (Buck 1981, S. 90) Dass das Unbekannte immer Züge des Bekannten trägt, verweist auch bei Buck auf eine Geschichtlichkeit des Bewusstseins und auf die Ermöglichung neuen Kennenlernens oder Kenntnisnahme eben durch die bekannt-unbekannte Struktur der Welt. Bei Buck ist dabei das Verhältnis von Horizont und Horizonterweiterung und von Allgemeinheit und Konkretheit bestimmend, bei Husserl das Verhältnis der passiv-aktiven und damit vorgeprägten und der intentionalen Wahrnehmung. Nimmt man den Erfahrungs- bzw. Wahrnehmungsprozess mit seiner zweistufigen Negation bei Buck (Buck 1989, 1981) und dem Widerstreit der Modalisierungen bzw. der Intentionalität bei Husserl genauer in den Blick, ergibt sich eine Parallele, was die Vorstrukturierung des Erfahrungshorizontes durch Antizipationen angeht. Die passivisch-aktive Wahrnehmung, wie sie oben im Zusammenhang mit den Modalisierungen beschrieben wurde, findet dann Eingang in Bucks Erfahrungstheorie als „Prius“ (Buck 1989, S. 62), das der Erfahrung anhaftet und die jeweilige Situation erst als potentielle Erfahrungssituation hervortreten lässt. Buck umschreibt diese Vor-Ordnung oder Vorstrukturierung von Wahrnehmungsprozessen als „das, aufgrund wovon die aktualen Kenntnisnahmen überhaupt Akte des *Verstehens* von etwas als etwas sind“ (ebd.). Er betont, dass diese Momente nicht der dinglichen Wahrnehmung bzw. der Wahrnehmungsakte auf Basis einer Synthese aus dinglichen und retentionalen Komponenten vorausgehen, sondern dass sie in diese hineinspielen und nicht davon zu trennen sind. Dadurch ergibt sich ein Verweisungsverhältnis, das über die aktuelle Erfahrung hinausreicht und das erst ermöglicht, dass Einzelnes kennengelernt wird, dass die

Erfahrung einen „Gang“ (ebd., S. 63) hat, der dann auch im epagogischen Lernverständnis Bucks eine große Rolle spielt. Mit Bezug auf Husserl spricht Buck von einer Sinnestranszendenz, die jeder einzelnen Wahrnehmung anhaftet: „Es ist diese Sinnestranszendenz, die den epagogischen, d. h. belehrenden Charakter der Erfahrung ausmacht.“ (ebd.)¹⁴⁵

6.3.3 *Abschließende Einschätzung*

Abschließend kann festgehalten werden, dass die aktiv-passiven Momente der Erfahrung in Bucks Theorie keine breite Berücksichtigung finden. Dies zeigt sich u.a. an der Fassung des Spielraums der Erfahrung, der in der hermeneutischen Erfahrungstheorie Bucks ermöglicht, dass das Erfahrene Momente des Unbekannten aufweisen kann und trotzdem zum Gegenstand der Erfahrung wird. Dieser Raum wird bei Buck aber nicht durch die Welt und eine passive Haltung der Offenheit ihr gegenüber dimensioniert, sondern in das geschichtliche Bewusstsein eines hermeneutischen Subjekts und seine Leistung der „Sinnestranszendenz“ verlagert.

Vor diesem Hintergrund erscheint auch Bucks Kritik an Husserl, dessen Theorie des Erfahrungsprozesses sehe keine wirkliche Negation vor, in anderem Licht. Mit der Ausdifferenzierung von Husserls Antizipationsbegriff hat sich gezeigt, dass diese so einfach nicht aufrechtzuerhalten ist. Ebenso kann festgehalten werden, dass Buck selbst ein holistisches Verständnis von Erfahrung und Wahrnehmung an den Tag legt. Es gibt in seiner Erfahrungstheorie zwar negative Momente, diese entspringen aber aus einem „Vorverständnis“ (Buck 1981, S. 52), das nicht näher geklärt werden muss, weil Buck davon ausgeht, dass menschliches Leben (*bios*) insgesamt von einer Kontinuität des Sinns und damit auch einer nicht abreißen- den Kette von Verständnis und Vorverständnis geprägt ist (ebd., S. 86). Ebenso wenig kann Buck den Gang zwischen der einfachen, dinglichen Wahrnehmung, dem dabei fungierenden Vorverständnis und der eigentlichen negativen Erfahrung erklären. Buck verfällt damit m. E. in ein stark bewusstseinstheoretisches Konzept. Dadurch, dass die Erfahrung ihren Gang nur aufgrund von „Sinnüberschüs-

145 An dieser Stelle bezieht sich Buck auf einen Begriff von Husserl (vgl. dazu Husserl 1939, S. 30), macht aber nicht deutlich, wie diese „Sinnestranszendenz“ wirken kann und damit auch nicht, dass bei Husserl damit ein komplexeres Konstrukt und nicht nur ein aktiv-konstituierendes Bewusstsein gemeint ist. In *Erfahrung und Urteil* legt Husserl dar, dass die Sinnestranszendenz den Gegenständen anhaftet und gleichsam das wahrnehmende Subjekt herausfordert, Sinn zu stiften (ebd.). Es kann also nicht von einem einfachen Verhältnis von Bekanntem und Unbekanntem ausgegangen werden, in der das erfahrende Bewusstsein durch Eigenaktivität den noch verborgenen Sinn des Unbekannten erschließen kann.

sen“ oder einer Sinnestranszendenz, die beide ihren Ursprung im erfahrenden Bewusstseins eines verstehenden Subjekts haben, nehmen kann, ist eben auch in zirkulärer Weise die Grenze des erfahrenden Bewusstseins im Rahmen seiner eigenen, antizipativen Leistungen relativ eng abgesteckt.

An anderer Stelle zeigt sich nochmals, wie Buck selbst auf die Integration einer radikal negativen Erfahrung in seine Theorie verzichtet. In seinem Aufsatz *Negativität, Diskontinuität und die Stetigkeit des Bios* (Buck 1981, S. 71-94) wendet er sich gegen Bollnows These von den „unstetigen Formen der Erziehung“ und versucht, paradoxerweise nun ausdrücklich unter Berufung auf Husserl, zu zeigen, dass diskontinuierliche Erfahrungen und die Negation von Sinn im Bios im Vergleich zu den kontinuierlichen Erfahrungen marginal sind. In diesem Zitat zeigt sich deutlich, dass seine eigene Kritik an Husserl damit z. T. relativiert wird:

„Kontinuität [ist] ferner nicht nur *Voraussetzung* aller hermeneutischen Erfahrung und jeder Bildungsgeschichte [...]: ihre Herbeiführung ist auch deren *Ziel*, – gerade dann, wenn jene Bildungsgeschichte durch Negation von Sinn und insofern durch Diskontinuität ausgezeichnet ist. Ich wünsche zu zeigen, daß Geschichte, in der Unstetigkeit wirklich Grundcharakter wäre, nicht nur unverständlich, sondern absurd wäre...“ (ebd., S. 87).

Wenn Kontinuität des Sinns sowohl Voraussetzung als auch Ziel der Erfahrung ist, so können negative Erfahrungen höchstens noch eine auslösende Rolle in einem sowieso schon vorgezeichneten Erfahrungsgeschehen einnehmen. Zwar weist Buck an vielen Stellen darauf hin, dass negative Erfahrungen zu einer Bildungsbewegung führen, davon bleiben dann aber solche Bildungsprozesse, die von radikalen negativen Erfahrungen begleitet sind und damit auch mit der Kontinuität des Sinns brechen, ausgeschlossen. Entweder findet Bildung also im Medium einer hermeneutischen Sinnkontinuität statt oder es ist gar keine Bildung. Zudem wird, was Buck seinerseits auch an Husserl bemängelte, die Negativität zu einer Erfüllungsgehilfin eines höheren Ziels. Über Husserl schreibt er: „Es ist dieses teleologische, am positiven Resultat der Erfahrung orientierte Verständnis, das Husserls Versuch einer Rehabilitierung der negativen Erfahrung enge Grenzen setzt.“ (Buck 1989, S. 78) Diese Kritik könnte man nun auf seine eigene Erfahrungstheorie zurückspiegeln: Auch ihr wohnt eine geheime Teleologie inne, die zwar durch die Betonung der negativen Erfahrung immer wieder verdeckt wird, die aber letztlich in der Warnung bzw. der Sperrklausel, die Sinnkontinuität dürfe nicht abreißen, verwirklicht ist. Ob die Teleologie also in einer vorgeschriebenen, abschließenden Synthesis der Wahrnehmungen besteht oder in einer Fortführung

der Erfahrung¹⁴⁶ angelegt ist, macht keinen großen Unterschied. Letztlich ordnen beide Ansätze damit die negative Erfahrung in einen größeren Gang der (lernenden) Erfahrung ein, in der sie zwar eine zentrale Rolle spielt, ihre Überwindung aber letztlich wichtiger ist. Dem Ziel, negative Erfahrungen in ihrer lebensweltlichen Dimension zu beschreiben, kommen damit beide nicht näher.

Produktiver in Hinblick auf die Beschreibung einer negativen Erfahrung im Moment ihres Auftretens erscheint hier allerdings eine detaillierte Analyse der Wahrnehmung unter Berücksichtigung von Husserls Konzepten der Antizipation (nicht im Sinne einer Erwartung, sondern einer Vorwegnahme), der Modalisierungen und der „eigenartigen Synthesis“ (Husserl 1950-2004e, Hua XIX/2, S. 41) in der Verschränkung von Erwartung und Erfüllung. Mit diesen Konzepten kann die negative Erfahrung präziser beschrieben werden. So können aus einer Perspektive der Passivität die Felder der Wahrnehmung genauer ausgelotet werden: Was wird wie zum Gegenstand der Wahrnehmung und damit auch zum Gegenstand, an dem potentiell eine negative Erfahrung gemacht werden kann? Die verschiedenen Modalisierungen einer Wahrnehmung lassen hervortreten, dass in der Wahrnehmung selbst schon negative Erfahrungen und Momente des Entzugs beigemischt sind, so z. B. im Zweifeln, in der Frage oder der Offenheit, die jeweils auf Antwort und Schließung drängen. Im Spiel von Antizipation und tatsächlicher Wahrnehmung wird dann auch deutlich, dass vor der intentionalen Wahrnehmung schon ein breites Feld an Wahrnehmungsmöglichkeiten geöffnet ist, das nicht linear in der Kontinuität eines Verständniszusammenhanges zu denken ist. Vielmehr ist es durch unterschiedliche Qualitäten strukturiert und zeigt, dass selbst in der Erwartungserfüllung eine Negation mitgegeben ist – nämlich diejenige aller Antizipationen, die nicht zur Geltung gekommen sind. In einer Reflexion auf die Genese der Erwartung kann dann beschrieben werden, welche Teile einer Menge an Intentionen und Gegebenheitsmodi des Gegenstandes in der Erwartung zur Realisierung kommen und welche nicht. Diese negativen Momente in der Erfahrung gehen in der Buck'schen Theorie der Erfahrung verloren, weil davon ausgegangen wird, dass sich erst in der Nicht-Erfüllung eine negative Erfahrung einstellt. Die Wahrnehmung aber, die zu dieser negativen Erfahrung führt, bleibt selbst in einheitlicher Weise als positive, d. h. nicht gebrochene und von Momenten der Unsicherheit durchzogene Wahrnehmung bestehen. Nicht zuletzt kann mit der Haltung der Passivität, die Husserl beschreibt, eine grundlegende und oft übergangene Frage nach der Offenheit für Erfahrungen gestellt werden. Ob diese als Haltung im engeren

146 Wobei auch nicht deutlich wird, ob der Sinn, den Buck als kontinuieritätsstiftend veranschlagt, eine Richtung und ein Ziel hat, sich also irgendwann in einem übergreifenden Sinn aufhebt.

Sinne zu bezeichnen ist, ob darin also auch ein Ver-Halten und eine bewusste Ein-nahme dieser Haltung mitbestimmt ist, kann hier nicht weiter erörtert werden.¹⁴⁷ Aber die Frage danach, wie sich Erfahrende für Erfahrungen öffnen, ist nicht nur in Hinblick auf das schulische Lernen brisant. Hier ließe sich ggf. auch die Frage nach der Moralisierung, die Buck im Zusammenhang mit negativen Erfahrungen aufwirft, anschließen: Laut Buck besteht eine Herausforderung im Umgang mit negativer Erfahrung auch darin, sich ihr erst auszusetzen (Buck 1969a, S. 23f.) und damit Gebrauch von der zweifachen Freiheit, einmal der Freiheit der neuen Möglichkeit und dann der Freiheit der Entscheidung, zu machen. Umgekehrt wird davon ausgegangen, dass sich das Subjekt der aufdrängenden negativen Erfahrung auch entziehen kann, dass aber in der Bereitschaft zur Konfrontation mit der negativen Erfahrung auch ein Moment „moralischer Selbstkritik“ (ebd., S. 25) liegt. Diese Annahme bleibt bei Buck so stehen, er führt nicht weiter aus, wie sich ein erfahrendes Subjekt der negativen Erfahrung bzw. ihrer Bearbeitung entziehen könnte. Aber generell wird davon ausgegangen, dass die Offenheit gegenüber negativen Erfahrungen eine kontrollierte bzw. zu kontrollierende ist. Momente einer radikalen Passivität vor jeder intentionalen und der Verfügung unterstellten Erfahrung kommen hier nicht zur Sprache. Dabei wären es gerade diese Fragen der nicht-intentionalen Konstitution von Wahrnehmungen und damit auch Erfahrungen, die für eine Theorie der negativen Erfahrung fruchtbar gemacht werden könnten. In ihnen wird eine Anschlussstelle zu einer Theorie der pathischen, negativen Erfahrungen (Meyer-Drawe 2013) und einer responsiven negativen Erfahrung (Waldenfels 1998a) und damit letztlich auch zur Frage nach der Situierung des erfahrenden Selbst in der Welt aufgezeigt.

6.3.4 *Variation des Beispiels*

Bezogen auf das Beispiel der Vignette soll nun in einer Variation geprüft werden, welche Perspektiven sich eröffnen, wenn die negative Erfahrung zwischen Erwartung und Enttäuschung verortet wird und welche über Buck hinausgehenden Einblicke sich mit Husserls Überlegungen zur Antizipation, den Modalisierungen und der Passivität der Wahrnehmung ergeben. In fünf Schlaglichtern soll die Situation neu gerahmt werden und dann abschließend in prägnanten Formulierungen herausgestellt werden, wie sich die negative Erfahrung durch diese Rahmung zeigt,

147 Folgt man Husserl, so kann die Passivität nicht als Haltung, die einzunehmen ist, gelten. Sie liegt vor jeder intentionalen Ausdeutung der Welt, damit auch vor einer Deutung des Ichs im Verhältnis zur Welt. Die Frage, ob die Haltung bewusst einzunehmen ist, bezieht sich hier also eher auf eine generalisierte Offenheit gegenüber Neuem (vgl. dazu auch Kapitel 6.4.2).

ebenso aber auch, was sie verbirgt. Diese abschließenden Formulierungen sind wieder, wie im vorigen Kapitel, bewusst knapp gehalten.

Entdeckungen Aus der Position Bucks lässt sich erstens ableiten, dass Enttäuschungen zum Lernen hinzugehören. Sie sind nicht nur ein Irrweg im Lernen, sondern deren Anfang und damit integraler Bestandteil des Lernprozesses. Enttäuschungen sind hier dann die Nicht-Erfüllung einer Erwartung. Dies kann man am Beispiel leicht zeigen. Die Tatsache, dass Lenny wiederholt zum Aufgabenzettel an der Wand läuft, ist Ausdruck seiner Erwartungen. Zum einen an sich selbst als kompetenten Schüler, zum anderen an die Aufgabe und allgemeiner den Unterricht, der ihm lösbar Probleme präsentieren soll. Die Nicht-Erfüllung dieser Erwartungen ist ebenso offensichtlich. Lenny stellt die Aufgabe in Zweifel und ruft „Das geht nicht!“, ebenso hinterfragt er sich selbst als Rechnenden. Es handelt sich hier nicht um einen Irrtum im Sinne Bacons, sondern um eine negative Erfahrung, die am Anfang eines Lernprozesses steht oder stehen könnte. Bei Lenny schlägt die wiederholte Enttäuschung schließlich in Frustration um und ggf. auch in eine Umkehr in der Erwartungshaltung. Am Ende des Beispiels scheint er für sich beschlossen zu haben, dass er „zu dumm“ ist und auf seinem Platz sitzen bleiben kann oder muss. Die (neue) Erwartung wäre damit nicht mehr die, Erfolg zu haben, sondern diejenige, zu scheitern.

Die Figur des Horizonts und der Horizonthaftigkeit der Erfahrung eröffnet in einer zweiten Hinsicht den Blick auf die zeitliche und situative Dimension der Erfahrung, die Lenny macht. Der Horizont bestimmt sich hier einerseits durch Vorerfahrungen und Rückgriffe, so z. B. auf Lennys bisherige Leistungen im Mathematikunterricht oder ähnliche Aufgabenformate. Dadurch ist der Schüler in einen Horizont der möglichen Antizipationen gestellt. Diese sind hier gegeben als Vorwegnahme der eigenen Leistung als der Situation angemessen oder der Vorwegnahme einer Aufgabe als mit dem jetzigen Lernstand lösbar Aufgabe. In diesem Horizont entspannt sich die Erwartung von Lenny, sie gerät über eine ganze Zeit hin in einen ‚Fluß‘ und eine Richtung und verfestigt sich so zu einer ganz bestimmten Erwartung: derjenigen der erfolgreichen Bewältigung der Aufgabe. Interessant wird vor diesen Überlegungen die Frage, wie grundlegend der Horizont erschüttert wird. Lenny gibt nicht auf, d. h. er scheint den Horizont als Ganzes nicht zu hinterfragen.

Drittens lässt sich mit Husserls Theorie der Modalisierungen ein produktiver Blick auf die Differenzen in einer Wahrnehmung resp. Erfahrung werfen. Der Schüler im Beispiel macht so vielleicht nicht eine eindeutige Erfahrung, die sich klar in Erwartung, Enttäuschung und Reflexion oder Akzeptanz der Enttäuschung gliedern lässt. Für Lenny ist die Erfahrungssituation selbst schon ambivalent und spielt zwischen Zweifel (am eigenen Können) oder auch Erwartungen an sich

selbst und den Gegenstand, die sich immer wieder in vorbewusster Weise bilden. Diese aktualisieren sich dann, wenn eine Erfahrung tatsächlich ‚eintritt‘. Mit diesem Moment verändert sich für Lenny dann das ganze Gefüge von Erwartung, Erfahrung am Gegenstand und Selbstbild. Es wird „anders“, in Husserls Worten, und die aktuelle Erfahrung überschattet alle vorher ggf. mitgegebenen Modalisierungen (Zweifel, Fragen etc.). Lenny erfährt also rückwirkend seine Bemühungen als Scheitern, womit nur eine der vorher mitgängigen Modalisierung zum Tragen kommt. Diese aber verändert rückwirkend das ganze Gefüge und Lenny wird zu einem Schüler, der Erfolg erwartete und scheiterte; der Gegenstand wird zu einem Gegenstand der bearbeitet werden kann aber nicht von einem Schüler auf Lennys Leistungsniveau.

Viertens kann mit den Ausführungen zur Passivität der Blick auf eine Grundhaltung des Wahrnehmenden bzw. Erfahrenden eröffnet werden. In der Haltung der Passivität ist der Schüler geöffnet für das, was ihn umgibt und was überhaupt erst zum Gegenstand einer Erfahrung werden kann. Damit ist eine basale Ebene der Offenheit angesprochen, die noch vor einem ‚Einlassen‘ auf Erfahrung oder der ‚Offenheit für Fremdes‘ (Meyer-Drawe) liegt. In ihr muss sich zuerst eine Deckung zwischen passiven Eindrücken und vorintentionalen Akten ereignen und erst dadurch tritt ein bestimmtes Ding oder eine Erfahrungsmöglichkeit aus dem Horizontganzen hervor. Diese sehr basale Fassung der Wahrnehmung lässt sich aufs Beispiel nicht ohne Weiteres übertragen, da die Situation hier schon von vornherein durch Verstehensstrukturen bestimmt ist (Schulkontext) und die Erfahrungen und Interaktionen durch Intentionen und v. a. durch klare Handlungsanweisungen geprägt sind. Der Schüler muss so nicht erst in einem vorgängigen Akt der passiv-synthetischen Wahrnehmung die Aufgabe als Aufgabe wahrnehmen, eben so wenig sich selbst als Schüler, von dem Leistung erwartet wird. Trotzdem kann mit der Theorie der passiven Synthesis genauer gefasst werden, wie sich die Wahrnehmung und die damit verbundenen Antizipationen in einem komplexen Wahrnehmungsfeld konstituieren. So könnte z. B. Lennys Wahrnehmung der anderen Schüler/-innen durch eine grundlegende Offenheit für seine Umwelt begründet sein, in der sich dann aus den sinnlichen Daten in Überschiebung mit vorintentionalen Deutungsakten einzelne Schüler/-innen als solche vor dem Horizont abheben und zum Gegenstand intentionaler Wahrnehmungen werden können.

Fünftens kann mit Bucks Ausführungen zum Einlassen auf negative Erfahrungen als Akt der Freiheit ein Topos aufgerufen werden, der so ähnlich immer wieder auftaucht. Es ist derjenige der Haltung der negativen Erfahrung gegenüber.¹⁴⁸ Bei Buck besteht die Moralität der negativen Erfahrung in einer dreifa-

148 Siehe dazu die Ausführungen in Kapitel 6.2.2 und Kapitel 6.4.2.

chen Dimensionierung: Es ist eine Haltung gegenüber auftretender negativer Erfahrung – das „Belehren-lassen“, eine Haltung, die das erfahrende Selbst einnehmen soll – die „Selbstkritik“, und letztlich ein Produkt der negativen Erfahrung – „die Revolution der Denkungsart“ (Buck 1981, S. 118). Legt man diese Deutungsfolie auf unser Beispiel über, so zeigt sich Lenny als ein Schüler, der sich sogar wiederholt „belehren“ lässt. Er öffnet sich der Erfahrung komplett und auch nachdem er gescheitert ist, nimmt er einen neuen Anlauf. Auch mit Selbstkritik spart er nicht, indem er sich selbst und seine bisherige Art, über sich zu denken, zur Disposition stellt. Letztlich zeigt sich vielleicht auch eine „Revolution der Denkungsart“. Er nimmt eine demutsvolle bis sich selbst geringschätzende Haltung ein. Dass Lenny diese Stadien der Selbstverhältnisse durchläuft und dass er am Ende zu einer veränderten Sicht auf sich und die Dinge kommt, ist schwer anzuzweifeln. Ob dies aber die Art der Lernerfahrung ist, die Buck im Sinn hat, erscheint fragwürdig. Die Haltung, die Lenny zum Schluss einnimmt, ist aus pädagogischer Perspektive wenig wünschenswert, verschließt er sich doch in seiner Resignation weiteren Versuchen der Problembewältigung und damit auch weiteren Erfahrungen. Hier scheint in Bucks Theorie eine (explizite) normative Verortung zu fehlen. Er merkt dazu an anderer Stelle nur an: „Die Konsequenzen aus einer Erfahrung zu ziehen, gehört dabei zur Erfahrung selbst, die man ‚macht‘. Eine Erfahrung, die ohne Konsequenzen bleibt, aus der man nichts gelernt hat, ist keine gewesen.“ (Buck 1989, S. 15) Nach dieser Definition hat der Schüler im Beispiel jedenfalls gelernt, denn er hat Konsequenzen aus seiner Erfahrung gezogen. Ob Buck der Erfahrung, die Lenny gemacht hat, aber auch einen pädagogischen Wert zusprechen würde, kann hier nicht weiterverfolgt werden.

Verdeckungen Durch die Perspektiven Bucks und Husserls werden aber auch einige Aspekte der Situation schwerer sichtbar bzw. verdeckt. Die stark bewusstseinstheoretische Orientierung Husserls, die Buck in seiner Lerntheorie übernimmt, lässt leibliche und körperliche Aspekte kaum zum Tragen kommen. Zudem sind Husserls Überlegungen hauptsächlich an der Dingwahrnehmung ausgerichtet, Bucks Überlegungen beziehen sich auf das Verstehen von (Lern-)Gegenständen. Es fällt mithin sehr schwer, dieses auf einen Bereich anzuwenden, der schon durch lebensweltliche Verständnisstrukturen, leibliche Zusammenhänge und explizite, dominante Denk- und Wahrnehmungsschemata – etwa in Form einer schulischen Fach- und Aufgabenlogik – vorgeprägt ist. Die Genese der Wahrnehmung erscheint, zumindest in Bucks Rezeption Husserls, als hoch individueller Akt, der zuerst noch um soziale Dimensionen und eine Ausdifferenzierung auf seine Bedeutung in komplexeren Wahrnehmungsfeldern hin befragt werden müsste.

In der Aufnahme der Wahrnehmungstheorie Husserls durch Buck wird diese zuerst auf das Element der Erfahrung verkürzt und so einige der Probleme, die sich aus Husserls detaillierter und bewusstseinszentrierter Analyse ergeben, ausgeklammert. Allerdings wird in Bucks Perspektive der Verstehenszusammenhang, in dem Antizipation und Enttäuschung stehen, zum dominanten Deutungsmuster des über Negativität vermittelten Erfahrungsprozesses. Damit werden Erfahrungen, wie sie Lenny durchlebt, schwer fassbar. Hier wird keine Kontinuität der Erfahrung aufrechterhalten und auch kein neues, zukünftige Erfahrung fundierendes Verständnis erlangt. Vielmehr spielen Stagnation, Frustration, nicht zu unterbrechende Wiederholung und Resignation eine Rolle. Diese Momente können mit Bucks Kontinuitätsperspektive nur schwer eingeholt werden. Damit lassen sich aus Bucks Ansatz allenfalls didaktische, nicht aber unbedingt pädagogische Schlüsse ziehen. Weder mit Buck noch mit Husserl wäre zu fassen, wie sich die Lehrerin auf die negative Erfahrung des Schülers bezieht oder wie sie sich – normativ gedacht – darauf beziehen sollte.

Abschließend können nach dem Hinzuziehen der hermeneutischen Perspektive Bucks und der phänomenologisch-wahrnehmungstheoretischen Perspektive Husserls vier Punkte zur negativen Erfahrung im schulischen Lernen festgehalten werden. Negative Erfahrung spielt (i) zwischen Erwartung und Enttäuschung. Dabei ist die Frage entscheidend, wie gravierend die Enttäuschung einer Erwartung ist und ob sie den Horizont, der Erwartungen ermöglicht, als ganzen betreffen oder nur eine teilweise Negation herbeiführen. Die Erwartungen, die eine negative Erfahrung vorbereiten, sind (ii) nicht explizit und eindimensional zu denken. Sie liegen z. T. als noch nicht formulierte Erwartungen oder als noch nicht realisierte Qualitäten einer Wahrnehmung vor. Durch die Nicht-Erfüllung einer Erwartung in einer negativen Erfahrung kann sich (iii) retrospektiv das gesamte Gefüge, das die Erfahrung bedingte, verändern. Auch prospektiv ändern sich dadurch Erfahrungshorizont und die Möglichkeiten neuer Erfahrung. Und schließlich sind negative Erfahrungen (iv) durch eine aktiv-passive Struktur geprägt. Dies betrifft zum einen ihre Fundierung in einer Haltung, die sich passiv der Welt öffnet und gleichsam aktiv diskrete Erfahrungen oder Wahrnehmungen als solche hervorhebt. Zum anderen betrifft dies den Gang der negativen Erfahrung. Hier werden passiv Erfahrungen durchlebt und diese aktiv reflektiert. Damit ist auch die Differenz zwischen dem Erfahren (als Prozess) und der Erfahrung (als Produkt) gegeben.

6.4 Leibliche Widerfahrnisse als negative Erfahrungen (Käte Meyer-Drawe)

In einer weiteren variativen Perspektivierung werden nun die Arbeiten Meyer-Drawes aufgerufen. Als ausgewiesene Phänomenologin, Philosophin und nicht zuletzt Pädagogin hat sie sich mit der Erfahrung des Lernens im Allgemeinen und mit Erfahrungen des Umlernens, des Staunens, der Widerständigkeit und letztlich der Negativität im Lernen auseinandergesetzt.¹⁴⁹ Meyer-Drawe ist eine der ersten (nach Buck), die den Begriff der Negativität mit einer Erfahrungslerntheorie in Verbindung bringt (Meyer-Drawe 1982a). Sie bringt damit auch den Begriff des Umlernens neu ins Spiel, der ebenfalls von Buck vorgegeben wurde, von ihr aber in leibphänomenologischer Perspektive gewendet wird. Im Folgenden soll zuerst Meyer-Drawes Verständnis von Lernen als Erfahrung und Umlernen kurz skizziert werden, um dann im Detail auf die Rolle der negativen Erfahrung darin einzugehen und mit Waldenfels näher zu bestimmen, wie Meyer-Drawe Negativität denkt. Mit Merleau-Ponty, einer bedeutenden Referenz für Meyer-Drawe, soll dann das zentrale Problem der Reflexivität in der Erfahrung und im Lernen herausgearbeitet werden. Meyer-Drawe entfernt sich mit einer Weiterentwicklung der Negativitätslerntheorie in leibphänomenologischer Perspektive von der Buck'schen Lerntheorie, die stark auf Reflexivität ausgerichtet ist. Trotzdem trägt die hier verhandelte Theorie des „Lernens als Erfahrung“ (Meyer-Drawe 2003) den Gedanken der Reflexion implizit noch mit. Welche Probleme und Konsequenzen sich aus diesem Erbe ergeben, soll hier aufgezeigt werden.

6.4.1 *Lernen als Erfahrung*

Meyer-Drawes Auseinandersetzung mit dem Lernen als Erfahrung beginnt mit einer Verteidigung des kindlichen Lernens gegen ein Lernen aus psychologisch-kognitivistischer Perspektive im Sinne Piagets (Meyer-Drawe 1982a). Der Begriff der Erfahrung markiert dabei den Unterschied zwischen ihrer phänomenologischen Perspektive auf das Lernen und einer psychologischen: Piagets Modellierung des kindlichen Lernens als Stufenfolge stelle eine Projektion des Erwachsenen dar (vgl. auch Meyer-Drawe 2001b, S. 162ff.). Eine phänomenologische Perspektive hingegen fokussiert die „konkreten Erfahrungsvollzüge“, wobei Erfahrung als in einem „Zur-Welt-sein“ und einer „ursprünglichen Einrichtung des Leibes in der Welt“ verwurzelt gefasst wird (Meyer-Drawe 2008a, S. 189). In der

149 Vgl. dazu: Meyer-Drawe 1982a, 1982b, 1984a, 1996, 1999, 2003, 2005, 2007, 2008a, 2008b, 2011a, 2011b, 2012b, 2013.

kindlichen Erfahrung spielen präobjektive und situative Strukturen des Weltverstehens eine Rolle (Meyer-Drawe 1982a, S. 25). Das Kind versteht die Welt auf eine ganz bestimmte, eigene Weise, nicht in der objektivierten, d. h. auch selbstobjektivierenden Konzeption Piagets. Kinder wissen schon um die Welt, bevor diese zum zu erkennenden Objekt und sie selbst zu einem erkennenden Subjekt in der Welt werden. Die (lernende) Erfahrung des Kindes ist an bestimmte Situationen, Dinge und Positionen im Raum gebunden, sie ist ‚bedingt‘ und nicht losgelöst vom Leib oder der ihn umgebenden Welt. Die Dinge der Erfahrung zeigen sich in Verweisungsbezügen und sind mit Bedeutung aufgeladen (ebd., S. 29).

Aus phänomenologischer Perspektive argumentiert Meyer-Drawe hier nun mit Merleau-Ponty (Merleau-Ponty 1966, S. 457): Vor aller wissenschaftlichen Objektivierung und Systematisierung finden sich Kinder in der Lebenswelt, aus ihr entspringen die Versuche, wissenschaftliche Systematiken zu entwerfen. So ist nicht zuerst ein wissenschaftliches Weltbild vorhanden, in das sich die Erfahrungen gemäß einer Systematik einfügen, vielmehr sind Menschen in einem verstehenden Zur-Welt-sein aufgehoben, dessen Abbild nur eine Perspektive unter anderen darstellt (Meyer-Drawe 1982a, S. 34). Am Beispiel der Geometrie macht Meyer-Drawe deutlich: Wissenschaftliche Systematiken, z. B. mathematisch-geometrische Axiome, müssen nicht mit der lebensweltlichen Erfahrung, in diesem Fall dem Raum um uns, in dem wir uns bewegen und der auf uns zentriert ist, in eins fallen (ebd., S. 34).¹⁵⁰ Lernprozesse entspannen sich nun genau im Übergang zwischen diesen beiden Formen der Weltauffassung. Meyer-Drawe nimmt hier v. a. Beispiele aus dem naturwissenschaftlichen Bereich in den Blick, weil sich der Übergang hier besonders deutlich zeigt: Bevor ‚Kraft‘ als physikalische Beschreibunggröße erfasst werden kann, haben Lernende sie schon längst am eige-

150 Das Beispiel der mathematischen Axiome ist vielleicht nicht ganz glücklich gewählt, sind doch mathematische Axiome strenggenommen nicht an der Sache ausgerichtet, sondern an menschlichen Versuchen, die Sache zu erfassen und bestimmte Operationen zu ermöglichen. Buck nimmt die Mathematik dann auch von den Wissenschaften, die mit einem solchen aristotelischen Erkenntnisbegriff operieren, aus: Das mathematische Lernen und Lehren ist „prinzipiell“ nicht auf den epagogischen Weg (Buck 1989, S. 37), also den Weg von einem für uns Bekannten zu einem Allgemeinen, angewiesen: „Es genügt hier, von gegebenen Prinzipien aus unter Befolgung gewisser Operationsregeln zu deduzieren.“ (ebd., S. 35) Umgekehrt kann aber auch angemerkt werden, dass sich im Beispiel der Axiome die ganze Problematik des Rückgriffs auf die aristotelische Naturphilosophie zeigt. Indem Aristoteles davon ausgeht, dass es tatsächlich ein der Sache nach Früheres gibt, dass also die Natur oder eine göttliche Instanz die Dinge mit einer inneren Systematik ausgerüstet hat, kann er erst die Trennung zwischen wissenschaftlichem und lebensweltlichem Wissen ausrufen. In phänomenologischer und ggf. auch postmoderner Perspektive könnte diese Trennung insgesamt verworfen werden – einmal mit dem Verweis auf den lebensweltlichen Ursprung der Wissenschaften, dann auch mit dem Verweis auf die Relativität und Perspektivität wissenschaftlicher Betrachtungen überhaupt.

nen Leibe erfahren, bevor Würfel und Quader als geometrische Formen beschrieben werden können, haben Kinder schon Erfahrungen mit Kisten und Schachteln gemacht (ebd., S. 42). Im „genetischen“ Wissensprozess (Rombach 1969, S. 19, zit. nach Meyer-Drawe 1982a, S. 34) wird so zuerst ein „Allgemeines“, ein Erwartungshorizont erworben (Meyer-Drawe 1982a, S. 36). Mit Lipps und Lippitz könnte von einem „fungierenden Allgemeinen“ (Lippitz 1984a, S. 14) gesprochen werden, das nicht nur in Bezug auf ein Allgemeines des jeweiligen Gegenstandes des Wissens und der Erfahrung bezogen ist (dies wäre das „Erste von der Sache her“), sondern auf seine Verwendung, seine situative Bedingtheit, Gefühle oder Einstellungen, die damit einhergehen. Heidegger macht dieses Fungieren eines Allgemeinen, das dem Wissen darum, was die Dinge in definitorischer Sicht sind, vorausgeht, wie folgt deutlich:

„Die *mathémata*, das sind die Dinge, sofern wir sie in die Kenntnis nehmen, als das in die Kenntnis nehmen, als was wir sie eigentlich im Voraus schon kennen, den Körper als das Körperhafte, an der Pflanze das Pflanzliche, am Tier das Tierische, am Ding die Dingheit usw.“¹⁵¹ (Heidegger 1962, S. 56).

Das eigentliche Lernen (*mathesis*) spielt sich dann im Übergang vom Kennen zum In-die-Kennntnis-nehmen ab. Wir lernen ein Allgemeines im Gebrauch und der Gang des Lernens führt von jenem genetisch Bekannten zu einem kategorialen Allgemeinen. Im Lernen verwandelt sich so Auskennen in spezifisches Erkennen, wobei beides auf komplexe Weise verschränkt ist. Nur was bereits in Teilen bekannt ist, kann auf die weitere Frage nach dem ‚Ersten der Sache nach‘ verweisen, und umgekehrt muss das ‚Erste für uns‘ doch noch Lücken der Unbekanntheit und Mangelhaftigkeit aufweisen, weil sonst ein Lernen überhaupt nicht nötig wäre (Buck 1989, S. 31). Diese Form des Lernens als „In-die-Kennntnis-Nehmen“ wird zwar von Meyer-Drawe nicht in ausdrücklicher Weise in ihre Lerntheorie aufgenommen, trotzdem stellt es einen bedeutenden Referenzpunkt in ihrer Theorie des Negativitätslernens dar (vgl. dazu auch Meyer-Drawe 2000). Heideggers Auffas-

151 Heidegger macht die Zirkularität dieser Auffassung von Lernen auch am Beispiel des Zahlbegriffs deutlich. Wir haben ein Verständnis der „Dreiheit“ (Heidegger 1962, S. 56f.) entwickelt, bevor wir Zahl- und Mengenbegriff kennen, gleichzeitig kommt die Kenntnis dieser „Dreiheit“ auch nicht von den Dingen selbst. Wir können also die Dinge nur als drei zählen, „wenn wir schon die ‚drei‘ kennen“ (ebd.). Indem dann ein explizites Verständnis und ggf. ein Mengenbegriff zu diesem Grundverständnis der „Dreiheit“ hinzutritt, „nehmen wir nur etwas ausdrücklich zur Kenntnis, was [...] wir irgendwie schon selbst haben. Es handelt sich um solches Lernbare, was als Mathematisches begriffen werden muß“ (ebd., S. 56f).

sung vom Lernen als „nehmen dessen, was wir eigentlich schon haben“ (Heidegger 1962, S. 56) fungiert für Meyer-Drawe als Bindeglied zwischen einer hermeneutischen, auf Vorerfahrungen und -bekenntnissen basierenden und einer leibphänomenologischen Perspektive, in der das In-der-Welt-sein (bzw. Zur-Welt-sein bei Merleau-Ponty) hauptsächlich über die Dinge und unseren Umgang mit ihnen vermittelt ist (Meyer-Drawe 2000).¹⁵²

Dieses im genetischen Lernprozess erworbene Allgemeine ist nicht explizit, es bleibt vorbewusst und wird erst durch gezielte Aufmerksamkeit oder eine negative Erfahrung in den Kreis des Bewusstseins geholt. Der Gang des Lernens, der durch Erfahrungen bedingt ist, ist selbst eine Erfahrung (Meyer-Drawe 2008a, S. 206).¹⁵³ Diese tautologisch anmutende Formulierung wird klarer, wenn man zwischen einem Erfahren, also der aktuellen Wahrnehmung und Kenntnisaufnahme von Etwas und der Erfahrung, als genetischer, über die Zeit sich entwickelnder Prozess unterscheidet (Buck 1989, S. 3). Diese Differenz ist bezeichnend für den Prozess der Erfahrung und den darin eintretenden Umschlagspunkt, in dem das vorgängige Allgemeine bewusst werden kann und an ihm gleichzeitig ein Wandel hin zu einem (wissenschaftlichen) Allgemeinen vollzogen werden kann. Meyer-Drawe spricht deshalb auch von „Umlernen“ (Meyer-Drawe 1982a, S. 37). Umlernen heißt hier nun nicht, dass völlig neue Wissensinhalte erworben werden, auch nicht, dass Altes gelöscht und mit Neuem überschrieben oder dass das Vorverständnis exakter gefasst, oder weiter expliziert wird. Vielmehr erhält es einen neuen „Index“ (Meyer-Drawe 1996, S. 89, Meyer-Drawe 2008a, S. 212), z. B. denjenigen,

152 Ein für diese Arbeit fruchtbarer Anschlusspunkt findet sich auch in Heideggers Konzept der Unzuhandenheit – dies ist aber von Meyer-Drawe nicht weiter ausgewiesen und m. W. auch nicht von anderer Seite aufgearbeitet worden. Die Unzuhandenheit ließe sich mit Irritationen und negativen Erfahrungen in Bezug setzen. Erfahrungen der Unzuhandenheit (Aufsässigkeit, Auffälligkeit, Aufdringlichkeit, vgl. dazu Heidegger 2006, § 16, S. 73f.) können die Funktion haben, „am Zuhandenen den Charakter der Vorhandenheit zum Vorschein zu bringen“ (ebd., S. 74). Mit der Einsicht, dass die Dinge nicht nur zuhanden sind (und damit Zeug), sondern auch vorhanden und damit in einen größeren Zusammenhang, das „Zeugganze“ (ebd., § 15, S. 69), eingeordnet sind, „meldet sich die Welt“ (ebd., § 16, S. 75). Damit ist auch die Frage verbunden, wie Welt überhaupt zum Phänomen werden kann (ebd., § 2). Erfahrungen der Unzuhandenheit führen also dazu, dass ausdrücklich werden kann, was bisher unthematisch war, was aber trotzdem in gewissem Sinne leitend für den Umgang mit Welt war. Die „Vertrautheit mit Welt“ (ebd., § 16, S. 76) bricht in diesen Momenten auf, aber nicht um in einer Irritation stehen zu bleiben, sondern um sich in eine Frage wandeln zu können.

153 Vgl. dazu auch Meyer-Drawes Verweis auf Kant an mehreren Stellen. Sie verwendet Kant als Gewährsmann für die Tatsache, dass apriorische Erkenntnisse einerseits nicht aus der Erfahrung stammen, gleichzeitig aber auch nur durch Erfahrung zugänglich werden. Damit ist die Erfahrung als Zwitterwesen der Erkenntnis ausgewiesen, welche „mit der Erfahrung anhebt“, darum aber doch nicht aus ihr entspringt (Meyer-Drawe 2003, S. 510f., Meyer-Drawe 2008a, S. 154, hier mit Bezug auf die *Kritik der reinen Vernunft*, Kant 1966).

lebensweltliches Meinen und nicht wissenschaftliches Wissen zu sein. Mit einer solchen Neuindizierung geht aber auch eine neue Perspektive des Lernenden auf sich selbst einher. Meyer-Drawe hält sich hier an Buck und das o. g. Verständnis des Erfahrungslernens als eines genetischen Prozesses: Der Erfahrende macht eine Erfahrung über sich selbst, er wird sich „seiner selbst bewußt“ (Buck 1989, S. 82), wird mit sich selbst konfrontiert und kommt zur Besinnung (ebd., S. 47). Er erfährt z. B., welche bisherigen Annahmen sein Handeln und allgemeiner sein Zur-Welt-sein bestimmt haben und ggf. auch wie sich das bisherige Zur-Welt-sein im Gegensatz zum neuen, in der Erfahrung veränderten, konstituiert hatte. Sobald die bisherige Erfahrung aus ihrem „unthematischen Fungieren“ (Meyer-Drawe 1982a, S. 40) herausgerissen wird, kann sie ausdrücklich werden. Meyer-Drawe spricht in diesem Zusammenhang auch von „Armaturen der Erfahrung“ (Meyer-Drawe 1996, S. 67), die, „bevor wir uns wissenschaftlich, d. h. methodisch geregelt und kontrolliert unserer Welt zuwenden“ (Prange 2005, S. 88) wirksam werden, und damit vorbewusst und vorlogisch konstituierend für die Bildung neuen Wissens sind.

Damit ist ein grundlegender Charakterzug der negativen Erfahrung bei Meyer-Drawe expliziert: Wenn das fungierende Allgemeine in der Erfahrung aufgedeckt wird, wenn also Leitlinien oder „Armaturen“, d. h. das Gepräge unserer alltäglichen Welterfahrung, aufgedeckt werden (und ggf. enttäuscht oder in seiner Spezifität als lebensweltliches Allgemeines bzw. Wissen entlarvt werden), dann trägt dieser Moment des Aufdeckens reflexive Züge. In dem Moment aber, in dem Lebensweltlich-Unthematisches reflexiv erfasst wird, ist es kein Lebensweltliches mehr und die o.g. Neuindizierung kann nur rückblickend konstatieren, dass es einmal Lebensweltlich-Unthematisches *war*, nun aber reflektiertes Lebensweltlich-Unthematisches *ist*. Nachdem ein lebensweltlich präreflexives Zur-Welt-sein reflexiv geworden ist, nachdem uns ein je fungierendes Vorverständnis als solches vor die Augen getreten ist, kann es nie wieder in denselben Zustand zurückgeführt werden. Die neu erlangte Weltsicht kann nun bestenfalls als unbewusst fungierendes Teil eines neuen Zur-Welt-seins auftreten (Meyer-Drawe 2003, S. 508).

Als Beispiel für einen solchen Prozess könnte man das Lesenlernen der Uhr heranziehen. Wir lernen darin, subjektives Zeitempfinden durch einen objektiv messbaren Zeitbegriff zu ergänzen. Damit wird unser neues, immer noch subjektives Zeitempfinden geprägt und durchdrungen von der Parallelexistenz einer objektiv messbaren Zeit. Wir wissen z. B., dass es eben, als wir auf die Uhr schauten, noch zwei Uhr war, dass wir um drei Uhr einen Termin haben, und dass wir, wenn wir ihn nicht verpassen wollen, uns nicht in der Zeit ‚verlieren‘ dürfen, sondern regelmäßig auf die Uhr sehen müssen. Das subjektive Zeitempfinden ist also als eines bekannt geworden, das neben dem objektiven Messen der Zeit besteht und früher oder später mit diesem verwoben wird: Wir bekommen ein Gefühl dafür,

was eine Minute ist, wir leben unter Zeitdruck, wir leben im Gefühl des Zu-spät-Kommens. Dieses Zeitempfinden zwischen subjektiver und objektiver Zeit kann zwar zu einem neuen, impliziten und fungierenden Unthematischen werden, es ist damit aber nicht mehr dasselbe unthematische Zeitempfinden, das unsere Lebenswelt begleitete, bevor wir lernten, die Uhr zu lesen.

Im Beispiel des Wandels der Zeiterfahrung zeigt sich, wie sich in der Erfahrung des Lernens (hier das ‚Lernen der Uhr‘) ein doppelter Wandel vollzieht. Das Lernen selbst ist das „Aufgehen einer bisher nicht eingenommenen Perspektive“ (ebd., S. 509), und in diesem Prozess wird bisher fungierendes Allgemeines als solches erkannt und durch ein neues, fortan selbst fungierendes (d. h. implizites) Allgemeines ersetzt. Auf der Basis lebensweltlicher Vorerfahrungen fußt die neue, den bisherigen Horizont überschreitende Erfahrung und mit ihr auch neues Wissen.

6.4.2 *Der pathische Charakter des Lernens*

Damit nähern wir uns nun der Frage, wie genau die Negativität der Erfahrung des Lernens charakterisiert ist. Das „Anfangen des Lernens“ (Meyer-Drawe 2003, S. 509) ist von „Schmerz“ und „Versagung“ (ebd.) gekennzeichnet. Der Umschwung im Zur-Welt-sein wird eingeleitet von einem Bruch oder einer negativen Erfahrung. Diese wird dort verortet,

„wo das Vertraute brüchig und das Neue noch nicht zur Hand ist, mit einer Benommenheit in einem Zwischenreich, auf einer Schwelle, die zwar einen Übergang markiert, aber keine Synthese von vorher und nachher ermöglicht [...].“ (Meyer-Drawe 2008a, S. 212)¹⁵⁴

154 Dieser Moment des Brüchigwerdens wird von Meyer-Drawe mit Bezug auf Copei (1930) auch als „fruchtbarer Moment“ (Meyer-Drawe 1984a) im Bildungs- oder Lernprozess beschrieben. Meyer-Drawe widmet ihm längere Überlegungen, die dann auch vor dem Hintergrund der Frage des Lehrens gestellt werden. Dies ist die Frage der Einleitung von oder, wo dies unmöglich ist, dem erzieherischen Umgang mit fruchtbaren Momenten (vgl. dazu auch ihre Überlegungen zur „Kairologie“, Meyer-Drawe 2007). Die Ausführungen scheinen aber aus zwei Gründen im Widerspruch zu dem von Meyer-Drawe angeführten Plädoyer für die Unmöglichkeit einer Synthetisierung negativer Erfahrung zu stehen. Erstens werden hier unter Rückgriff auf die immer gleichen Beispiele gelingende Bildungsmomente, also fruchtbare Momente beschrieben, diese werden als Argumentationsgrundlage für die Entfaltung eines phänomenologischen Lernbegriffs des Umlernens benutzt. Der Bildungsprozess wird als „Differenzierungsprozeß innerhalb fungierender Erfahrungshorizonte“ (Meyer-Drawe 1984a, S. 100) beschrieben und bildende Erfahrung als eine Überschreitung der Grenzen bisheriger Erfahrung bestimmt (ebd.). Die negative Erfahrung wird so rückwirkend positiviert, sie kann nur als negative Erfahrung beschrieben werden vor dem Hintergrund eines abgeschlossenen, gelungenen Bildungsprozesses (vgl. Rödel 2017).

Zwischen dem Vertrauten und dem Neuen tritt eine Spannung ein, die sich durch eine Unstimmigkeit, Irritation, durch eine Ausweglosigkeit im Handeln, aber auch durch Staunen, Wundern, Stutzen, Ratlosigkeit, Verwirrung oder Benommenheit auszeichnet (ebd., 202). Diese Erfahrungen unterbrechen den für uns gewohnten Gang der Welt und lassen Selbstverständlichkeiten hinterfragbar werden. In der darauffolgenden Verzögerung und im Innehalten (Meyer-Drawe 2013, S. 198) kann Altes und Alltägliches genauer beleuchtet und dem Neuen Raum gegeben werden.

Dabei steht in negativen, „schmerzhaften“ (ebd., S. 199) Erfahrungen der Lernende selbst zur Disposition, denn mit der Erschütterung von Selbstverständlichkeiten wird auch er selbst erschüttert. Er muss einsehen, dass er kein Wissender ist, dass sein bisheriges Wissen nur auf einen bestimmten Gesichtskreis beschränkt war oder dass das implizite Wissen, das mit dem Gebrauch der Dinge einhergeht, nicht ausreicht. In dieser Erfahrung werden wir darauf aufmerksam, dass wir unserem Tun und Denken eigentlich selbst immer schon voraus sind, dass wir mehr wissen als wir zu sagen vermögen (Polanyi 1985, S. 14, zit. n. Meyer-Drawe 2012b, S. 192) oder, mit Merleau-Ponty, dass das, was man tut, mehr Sinn hat, als man weiß (Merleau-Ponty 1993, S. 66). Wir handeln und denken in Gewohnheiten, die uns selbst nicht ansichtig sind und erst durch ihre Erschütterung offenbar werden. Dadurch mischt sich in den o. g. negativen Erfahrungen ein „Abschiedsschmerz“ (Meyer-Drawe 2013), der aus der Einsicht in die Relativität und Ersetzbarkeit liebgewonnener Annahmen entsteht, mit einer Verwunderung (die aber auch in Panik umschlagen kann) darüber, dass wir uns selbst vorgreifen, ohne darum zu wissen, und uns damit selbst entzogen sind (ebd., S. 69). Im Lernen wird manifest, dass wir ständig unser eigenes Tun und Wissen überschreiten, dies offenbart sich allerdings immer erst im Scheitern dieser Handlungs- oder Wissensbezüge.

Meyer-Drawe legt Wert darauf, zu betonen, dass diese negativen Erfahrungen im Lernen aber nicht nur aus Scheitern und alltagssprachlich Negativem entstehen. In einer Analyse des Staunens kann sie zeigen, dass dieses ebenso als Anfang einer negativen Erfahrung gelten kann. Im Staunen fällt etwas auf, es bilden

Zweitens wird, v. a. durch die „Kairologie“, die die Zufälligkeit und Nicht-Planbarkeit dieser Momente betont, die Frage nach der Wirksamkeit pädagogischer Operationen völlig ausgeblendet. Fruchtbare Momente werden so als nicht vorzubereiten oder zu initiieren beschrieben, der Lehrer hat sie abzuwarten und muss dann – wie in Copeis Sandkastenbeispiel – die Gunst der Stunde ergreifen. Die didaktische Herleitung oder Vorbereitung dieser fruchtbaren Momente wird nicht diskutiert. So werden glückliche Momente beschrieben, allerdings ohne den situativen Kontext, das schulische Lernen, zu berücksichtigen, trotzdem wird daraus eine Fassung gelingender Bildung quasi-normativ ermittelt, die in diese Bereiche zurückwirkt.

sich Bruchlinien im bisherigen Weltverständnis und es entsteht eine „aus Erstaunlichem und Erschreckendem gemischte Zugkraft“ (Waldenfels 2008, S. 96). Dabei entspringt das Staunen aus einem Überschuss an Sinn, der uns zuerst verborgen bleibt, aber der überhaupt erst ermöglicht, am Erwartbaren das Unerwartete zu erfahren (Meyer-Drawe 2011b, S. 198). Durch eine ‚Vorläufigkeit‘, d. h. ein Unselbst-Voraus-Sein in der Erfahrung, kann im Staunen etwas Neues entdeckt werden, das im Bekannten schlummerte.

Die Momente des Staunens und auch andere negative Erfahrungen entziehen sich damit aber auch dem Erfahrenden. Indem sie auf etwas verweisen, das jenseits des reflexiven Zugriffs und der Verfügung liegt, machen sie den Lernenden gerade darauf aufmerksam, dass er nicht Herr seiner Erfahrung ist. In den sicheren Umgang mit Gewusstem und Gekonntem schiebt sich ein Drittes, das sich aus den Dingen aber auch aus dem Erfahrenden speist, ohne dass es einer der beiden Seiten zuzuordnen wäre: es widerfährt uns etwas. Dieses Widerfahrnis ist laut Meyer-Drawe konstitutiv fürs Lernen, gleichsam ist es dem Bereich der Intentionalität entzogen: „Lernen, das sich dem Neuen öffnet, hebt mit einer Art Verwunderung an, zu der man sich nicht entschließen kann, die einem widerfährt, weil man von etwas wie von einem Blitz getroffen wird und unerwartet betroffen ist.“ (ebd., S. 199) Das Widerfahrnis als „pathische“, d. h. passive und durch Selbstentzug geprägte Erfahrung wird damit auch zu einer Erfahrung der Fremdheit, in der Fremdes und Anderes in den Horizont des Bekannten einbrechen. Meyer-Drawe orientiert sich hier an Waldenfels, wenn sie argumentiert, dass der pathische Charakter der Negativität nicht nach einer rationalen Bearbeitung der negativen Erfahrung verlangt, sondern zuerst nach einer Antwort auf den Einbruch des Neuen. Das Widerfahrnis provoziert regelrecht eine Antwort (ebd., in Anlehnung an Waldenfels 2009, S. 31, vgl. auch Waldenfels 2008, S. 96). Lernen ist damit nicht mehr ein Prozess, der von Eigeninitiative geprägt ist und in einer rational-intentionalen Bearbeitung von Problemstellungen voranschreitet, sondern eine Antwort auf den Anspruch, den ein Widerfahrnis der Negativität an den Lernenden stellt (Meyer-Drawe 2013, S. 74).

In einer ersten Zusammenfassung kann die negative Erfahrung in der vorliegenden theoretischen Fassung als dreifache verortet werden: Erstens erhält Wissen darin einen neuen ‚Index‘, so z. B. wenn sich ein (Lern-)Gegenstand als bisher im Modus des lebensweltlichen Wissens und nicht des wissenschaftlichen Wissens verfasst zeigt. Damit steht zweitens der Lernende mit dem Geltungsanspruch seiner Weltdeutungen zur Disposition. Drittens erfährt der Lernende auch etwas über seine grundsätzliche Fehlbarkeit. Diese letzte Komponente hat auch eine Dimension der Selbstermächtigung. Durch negative Lernerfahrung scheidet zwar der Lernende zuerst am Anspruch, alles können und wissen zu müssen, letztlich kann

er aber genau dadurch auch aus diesen Verpflichtungen ausbrechen und die „Grenzen seiner Allzuständigkeit“ (ebd.) umreißen. Dies eröffnet wiederum neue Möglichkeiten, die produktiv gestaltet werden können. Eine solche Fassung der negativen Erfahrung unterscheidet sich deutlich von den eingangs angeführten Äußerungen zum „produktiven Scheitern“ (Kapitel 3.2), da hier das Scheitern nicht als reinigender Einschnitt und Anlass für einen Neuanfang gesehen wird, sondern als Möglichkeit, aus dem Zirkel der Responsibilisierung und dem Mantra des Erfolgs auszubrechen.¹⁵⁵

Zentral für die Konzeption der negativen Erfahrung bei Meyer-Drawe bleibt allerdings – neben der angeführten dreiteiligen Struktur – der Begriff des Widerfahrnisses. Dieses Konzept – und auch die Rede vom Anspruch, der durch ein Widerfahrnis formuliert wird und nach einer Antwort verlangt – lässt sich auf Waldenfels' Theorie der Responsivität zurückführen. Im Folgenden soll diese knapp umrissen werden, auch um sich in einem nächsten Schritt dann besser der Frage nach der Reflexivität in der negativen Erfahrung und den Problemen, die für einen Lernbegriff daraus entstehen, stellen zu können. Waldenfels entwickelt seine Theorie des Antwortgeschehens in Bezug auf das Verhältnis von Selbst und Anderem, von Eigenem und Fremdem.¹⁵⁶ Die Frage danach, wie uns Fremdes begegnet und wie wir Fremdem begegnen, löst er nicht durch eine Objektivierung des Fremden als Gegenstand, der zu untersuchen wäre, auch nicht durch eine Kolonisierung des Fremden, in der es uns gleich gemacht wird und in unseren eigenen Kategorien ver- und behandelt werden könnte, sondern durch die Figur des Anspruchs, den das Fremde an uns stellt: „Die klassische handlungstheoretische Trias

155 Es ist hier noch anzumerken, dass Meyer-Drawe in Bezug auf das Lernen aus negativen Erfahrungen zwischen einem Lernen erster und einem Lernen zweiter Ordnung unterscheidet (Meyer-Drawe 1996, S. 90). Diese Unterscheidung wird auch mit Verweis auf Waldenfels gezogen, der schwache und starke Varianten der Erfahrung voneinander unterscheidet (Waldenfels 2002, S. 30). In schwachen Erfahrungen decken sich die aktuellen Erfahrungen mit Vorerfahrungen und bestätigen Vorentwürfe. In einer starken Erfahrung bricht das Neue in das Vertraute ein und das Verstehen kann überschritten und unterschieden werden. Erst diese zweite Variante lässt Bruchlinien entstehen und impliziert Sinnüberschüsse. Die Unterscheidung ähnelt somit der von Koller getroffenen (siehe Kapitel 3.1), soll aber hier nicht breiter verhandelt werden.

156 Die Begriffe Anderer und Fremder sind nicht synonym, werden aber auch von Waldenfels nicht in einheitlicher Abgrenzung voneinander verwendet (vgl. dazu Waldenfels 1998a, Waldenfels 2007). Ich orientiere mich hier an einer Differenzierung, die Waldenfels in seiner ‚Xenologie‘ entwickelt. Das Andere/der Andere tritt hier zuerst in der Unterscheidung zum Selben auf und bewegt sich in Waldenfels' Topographie des Fremden auf der Ebene des „Faktischen“ (Waldenfels 2000a, S. 364), während das Fremde in der Unterscheidung zum Eigenen hervortritt und sich in Ereignissen und Erfahrungen bemerkbar macht, die aber noch nicht den Charakter des Faktischen haben (ebd.; vgl. auch Rödel 2015a). Wenn im Folgenden also auch der Begriff des Anderen gebraucht wird, so kann darunter ein Gegenüber in Unterscheidung zum Selbst verstanden werden, dem Fremdes anhaftet. Vom Fremden am Anderen geht dann auch der Anspruch des Anderen aus.

von Wollen, Sollen und Können gerät aus dem Gleichgewicht, wenn Fremdes ins Spiel kommt, das uns selbst affiziert, angeht, anspricht und alles Eigene durchfurcht.“ (Waldenfels 1998b, S. 10)

Damit ist zuerst gesagt, dass die Erfahrung des Fremden sich nicht in bisherige Schemata einordnen lässt. Das Fremde passt sich nicht in den Kreis von Wollen oder Sollen, allgemeiner auch nicht in Ordnungen der Intentionalität, ein. Waldenfels erweitert damit den ‚engen‘ Intentionalitätsbegriff¹⁵⁷, in dem wir etwas als etwas wahrnehmen und uns im Modus der Gerichtetheit auf Welt beziehen. Der Einbruch des Neuen oder Fremden lässt nun ein Spezifikum dieser intentionalen Ordnung aufscheinen. Indem wir intentional immer schon mehr wahrnehmen, als sich eigentlich zeigt, entsteht ein Überschuss an Sinn. Dies bedeutet auch, dass „was sich als dieses oder jenes [...] zeigt, stets mehr und anderes ist als das, als was es sich zeigt“ (Waldenfels 1998a, S. 40). Im Wahrnehmen und im Sich-Zeigen der Dinge entziehen sie sich gleichsam unserem vollen Zugriff. In diese Überschüsse bzw. in die nicht ausgefüllten Räume des Sich-Zeigens kann nun das Fremde einbrechen. Es ist gerade das „Sich“ im Sich-Zeigen, was nicht völlig aufgeht in dem, was sich zeigt. Das Phänomen des Fremden zeigt sich also gerade in seinem Entzug, bzw. in dem was sich nicht zeigt an den Dingen, die im Modus der Intentionalität schon als diese oder jene vermeint waren (ebd., S. 39).

Mit diesem Einbruch des Fremden in eine Ordnung des Bekannten ist eine Herausforderung an den Erfahrenden verbunden, die Waldenfels „Anspruch“ nennt (Waldenfels 2007, Waldenfels 2000b, S. 372). Das Fremde in seinem Anspruch fordert zu einer Antwort heraus, aber ohne die Aussicht auf eine komplette Synthese von Altem und Neuem oder eine restlose Aufklärung dessen, was sich zeigt. Damit ist auch die Aussicht, das Fremde ‚einzugemeinden‘ oder in einer entsprechenden Umstrukturierung der Wahrnehmungs- und Erfahrungsordnungen das Fremde einzuholen, verschlossen (Waldenfels 2000b, S. 372). Der Anspruch wird vielmehr zuerst als ein offener formuliert, ebenso ist auch die Antwort nicht

157 Waldenfels kritisiert an Husserls Fassung des Intentionalitätsbegriffs, dass dieser dem Fremden nie genug Raum einräumen könne, weil mit ihm stets „etwas als etwas gemeint und auf etwas hin verstanden“ werde (Waldenfels 1998a, S. 40; vgl. dazu auch Sternagel 2012, S. 118). Verstehen aber ist schon eine subtile Form der Kolonisierung des Fremden, da es immer nur vor dem Hintergrund eines Sinnnganzes gedacht werden kann und sich das Fremde somit in dieses Ganze einfügen müsste. Das Fremde wird, so könnte man weiterführend sagen, domestiziert, indem es aus dem Vorverständnis des verstehenden Subjekts heraus als Fremdes verstanden wird. Im Folgenden wird weiter der Begriff der Intentionalität verwendet, wobei damit eine Intentionalität des Sinnüberschusses und des Entzuges bzw. eine Intentionalität, in der die signifikative Differenz des etwas als etwas (Waldenfels 1992) noch nicht in einen Dogmatismus eingeschlagen hat oder zu Gunsten einer „hermeneutischen Differenz“ (Waldenfels 1998a, S. 43) einge ebnet wurde, gemeint ist. Waldenfels selbst ist hier nicht einheitlich im Begriffsgebrauch; im zitierten Aufsatz wendet er sich gegen die selbst von ihm vorgeschlagene signifikative Differenz zu Gunsten einer „responsiven Differenz“ (ebd.).

vorbestimmt. Dabei versucht die Antwort, „zu geben, was sie nicht hat“, sie „findet und erfindet“ sich selbst (Waldenfels 1998a, S. 44; vgl. dazu auch Agostini 2016a, S. 168f.). In der Antwort auf den Anspruch des Fremden und Anderen kommen wir je schon zu spät, weil die Sinnstrukturen, vor denen der Andere überhaupt als Anderer auftreten konnte, durch ihn längst zerstört sind. Er wird mir erst darin zum Anderen, dass er die Ordnung aufrüttelt, und wir damit auch die Antwort notwendigerweise auf diesen Bruch in der Ordnung hin ausrichten müssen, die Antwort selbst sich aber noch aus alten Ordnungen speist. Man kann in diesem Sinne des responsiven Geschehens also nicht auf etwas antworten, was klar umrissen (etwa als Frage) vorliegt, sondern „erst im Antworten tritt das, was mich trifft, als solches zutage“ (Sternagel 2012, S. 124). Die Wirkung, d. h. das Antworten, geht damit der Ursache voraus, aber nicht in rein zeitlicher Perspektive, sondern in einer Perspektive der Konstitution: Erst in der Antwort zeigt sich, worauf eigentlich geantwortet bzw. versucht wird zu antworten (ebd.). Sie kann also dem Fremden, das sich entzieht, nur hinterhereilen, es aber nie einholen. Der Anspruch des Fremden birgt einen Überschuss an Sinn, ebenso die Antwort. Waldenfels geht hier davon aus, dass Anspruch und Antwort nicht kausal miteinander verbunden sind, sich aber im Wechselspiel der beiden jeweils Sinnhorizonte und Möglichkeitsspielräume eröffnen (Waldenfels 2007, S. 330-335).

Trotzdem wäre es zu kurz gedacht, würde man das Antwortgeschehen nur auf eine mehr oder weniger hilflose, zufällige ‚Interaktion‘ mit dem Fremden reduzieren. Das Fremde ist nicht völlig unzugänglich, es entzieht sich zwar, aber bleibt nicht das ‚ganz Andere‘. Waldenfels beschreibt die Erfahrung des Fremden als Erfahrung der Zugänglichkeit des Unzugänglichen, wobei im Zugänglichmachen die Unzugänglichkeit jedoch gewahrt werden sollte (Waldenfels 1997, S. 95). Die Zugänglichkeit des Fremden kann dadurch ermöglicht werden, dass sich im Eigenen, im Selbstbezug jeweils schon Elemente des Fremden befinden: „Der Fremdbezug wird von Waldenfels nicht nur in Hinsicht auf den Anderen gedacht, vielmehr ist er in Verschränkung mit einem Selbstbezug zu verstehen, der Momente eines Selbstbezugs beinhaltet und auf die Fremdheit des eigenen Leibes hindeutet.“ (Sternagel 2012, S. 122)

Wird das Selbst als leibliches Selbst gedacht, so ist es sich immer schon teilweise entzogen, weil der Leib zwischen Selbstverfügung und Fremdanspruch, zwischen Körper und Geist steht. Der Leib kann nie vollständig durchdacht und erschlossen werden, er ist uns „vorgängig“ (ebd.). Er ist selbst schon „durch und durch fraktal verfaßt“ (Waldenfels 2002, S. 11), und in diesen Brechungen erweist sich das Leibliche als durch eine Erfahrung des Auseandertretens gekennzeichnet (Sternagel 2012, S. 117). Eben diese Vorgängigkeit, die Fraktalität und die Bereiche der Leiblichkeit, die sich der Verfügung entziehen, können nun zu Spielräumen des Fremden werden, in denen es uns als *Fremdes an uns*, gleichzeitig als

das *Eigene am Fremden* erscheint – geht man davon aus, dass das Fremde¹⁵⁸ je in einer Selbstbezüglichkeit existiert, die auch wieder von Brüchen durchzogen ist (Waldenfels 2000a, S. 287).

Wo sich diese Bereiche kreuzen, entstehen Möglichkeiten der Begegnung mit dem Fremden und auch eine Antwort auf das Fremde, die aber nicht in eine völlige Erschlossenheit des Fremden mündet. Vielmehr kann uns das Fremde in seinem Anspruch in Beschlag nehmen, eine Antwort herausfordern, ohne dass wir uns dem entziehen können. In der Begegnung mit dem Fremden werden wir nicht nur vom Fremden überrascht, das Selbst überrascht *sich* und wird überrascht durch die Vorläufigkeit der Erfahrung, d. h. durch jene Bereiche, die in der Erfahrung des Fremden gerade als fremd aufscheinen, aber immer noch so eigen sind, dass sie zum Gegenstand der eigenen Erfahrung werden können. Es sind also Dimensionen der ‚Selbstfremdheit‘, wenn man so will, die das Fremde erscheinen lassen und aus der Brüchigkeit des eigenen Selbst, aus seiner Entzogenheit, auch darauf antworten lassen.

Hier zeigt sich auch der Pathoscharakter der Fremderfahrung, die uns anrührt, die zuvorkommt, der wir ausgesetzt sind und die uns verletzt oder herausfordert (Sternagel 2012, S. 124). Wie oben gezeigt wurde, spielen die pathischen Momente in der lernenden Erfahrung bei Meyer-Drawe eine große Rolle. Aber können nun umgekehrt der „Einbruch des Fremden“ und das „Widerfahrnis des Fremden“ allein aufgrund dieses pathischen Elements gleichsam als eine Erfahrung der Negativität, bezogen auf die Frage des Lernens, gelten? Dieser Frage soll in dezidiert pädagogischen, d.h. auch auf Erziehen und Lehren bezogenen Überlegungen nachgegangen werden.

6.4.3 Pädagogische Rückfragen

Es lassen sich aus dem bisher Gesagten einige Überlegungen und kritische Rückfragen zur Anschlussfähigkeit eines leibphänomenologischen Lernbegriffs an pädagogische Grundkonzepte bzw. -begriffe ableiten. Im Folgenden wird dazu nach den Implikationen des pathischen Lernbegriffs für Bildung und Erziehung gefragt und zuletzt eine genauere Inbezugsetzung des leibphänomenologischen Lernbegriffs mit klassischen Konzeptionen des Lernens vorgenommen.

158 Die Rede von Leiblichkeit bringt es hier mit sich, dass der Fremde als Anderer, das heißt anderes, leiblich verfasstes Wesen gedacht wird. Ebenso kann das Fremde aber auch ein Phänomen im weiteren Sinne sein, das dann zwar vielleicht nicht durch einen Selbstbezug und die Brüchigkeit darin gekennzeichnet ist, trotzdem aber zwischen Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit, Sich-Zeigen und Sich-Verbergen spielt und damit Elemente der Gebrochenheit aufweist, ganz ähnlich denen eines leiblichen Selbstbezugs.

Auf der Ebene bildungstheoretischer Überlegungen ließe sich zuerst der Sinnüberschuss in der Erfahrung des Fremden an Schemata bildungstheoretischer Lernbegriffe, die Lernen als Spiel zwischen Bekanntem und Unbekanntem fassen, anschließen. Ferner übernimmt Meyer-Drawe den Gedanken der Unausweichlichkeit des Anspruchs, der von den Dingen und von den Anderen ausgeht. Indem der Anspruch als ‚pathisches Ereignis‘ gedacht wird, ist damit auch die schmerzhaft Dimension des Lernens herausgekehrt (Meyer-Drawe 2013). In diesem Moment des Zurückgeworfen-werdens auf sich selbst sieht sie ein Moment der Bildung in der Fremderfahrung. Dahinter steht die Annahme, dass bildendes Lernen und die Konstitution von neuem Sinn im intersubjektiven Antwortgeschehen verortbar ist. Im Tun und Sagen *mit* und *vor* dem Anderen schwingt ein Überschuss an Sinn mit, der intentional gar nicht zur Sprache gebracht werden kann, der sich aber in der Antwort des Anderen auf mein Sagen und Tun oder meiner eigenen Antwort auf den Anspruch des Anderen zeigt. Dieser Aspekt des intersubjektiven Sinns im Antwortgeschehen ist, mit Meyer-Drawe gesprochen, bildungsrelevant, da „ich erst im Sagen und Handeln erfahre, was ich wußte, [und] erst die Fragen eines anderen meine Antwortmöglichkeiten hervorbringen und nicht nur abrufen“ (Meyer-Drawe 1996, S. 95). Über die Antworten des Anderen erfahren wir so etwas über uns selbst, über die Welt und den Anderen. Dabei bleibt aber auch im bildenden Lernen die „Wahrung der Unzugänglichkeit des Fremden“ (Waldenfels 1997, S. 95) – gezwungenermaßen und auch konstitutiv für die bildende Wirkung – bestehen. Indem in der Begegnung mit dem Fremden ein Teil seiner Fremdheit gewahrt wird, eröffnet sich ein Raum für Bildungsprozesse. Die Feststellung und Kolonisierung des Fremden führte dazu, dass die Bildungsbewegung zum Stillstand käme und die Öffnung, die durch das Fremde erzeugt wurde, in einer Aneignung zur Schließung käme (vgl. auch Rödel 2015a). Bildung – unter Wahrung der Unzugänglichkeit des Fremden – wäre damit die Öffnung für weitere Erfahrungen durch eine Erfahrung der Fremdheit (vgl. Meyer-Drawe 1999). Meyer-Drawe betont die Wichtigkeit einer „Empfänglichkeit für die Antwort des Anderen“, einer „engagierten Passivität“ (Meyer-Drawe 1996, S. 97).

Aus erziehungstheoretischer Perspektive kann diese Haltung der pathischen Erfahrung nun genauer betrachtet werden. Wenn eine „Empfänglichkeit für die Antwort des Anderen“ konstitutiv für die Erschließung neuer, ggf. fremder Sinnhorizonte und damit für Lern- und Bildungsprozesse ist, kann hier gefragt werden, wie eine solche Haltung erzeugt oder begünstigt werden kann, wie also Erziehungs- oder Lehroperationen auf diese Haltung hinführen können.¹⁵⁹ Meyer-

159 Damit soll nicht gesagt sein, dass jede Haltung Gegenstand von Erziehungs- und Lernprozessen sein muss (siehe dazu z. B. Bourdieus Konzepte des Habitus und der Hexis; Rehbein und Saalmann 2009; Holder 2009).

Drawe spricht an anderer Stelle von einer Haltung der Aufmerksamkeit gegenüber dem „Erstaunlichen“ und dem „Befremdlichen im Vertrauten“ (Meyer-Drawe 2011b, S. 199), von einer grundlegenden Offenheit für Anderes (Meyer-Drawe 2003, S. 509f.) und ruft zum „gemeinsamen Staunen von Lernenden und Lehrenden“ auf, indem sie sich „den Sachen selbst aussetzen“ (Meyer-Drawe 2011b, S. 200). Es bleibt dabei offen, wie man sich in eine solche Haltung versetzen kann. Geht man weiterhin davon aus, dass Haltungen zu üben sind (Brinkmann 2012a), bleibt fraglich, ob auch eine Haltung der Offenheit eingeübt werden kann. Diese Frage wird dringlich vor dem Hintergrund, dass pädagogisch angeleitete Übungen immer auch durch Beschränkung und ggf. Ausübung von Zwang begleitet sind, ebenso finden Praxen des Aufmerksammachens (auf das Neue und Andere) in einem situativen Feld statt, das durch erzieherische Praktiken eingegrenzt wird (Brinkmann 2016a, S. 133). Offenheit und das „gemeinsame Staunen von Lernenden und Lehrenden“ stehen mit den limitierenden und einwirkenden Operationen des übenden Unterrichts also ggf. in einem starken Kontrast. Weiterhin stellt sich hier die Frage, wie Aufmerksamkeit bzw. eine Haltung der Aufmerksamkeit und Widerfahrnisse zusammengedacht werden können. Beides, Aufmerksamkeit und Haltung, scheinen intentionale Prozesse zu sein und selbst wenn Aufmerksamkeit als Praxis (ebd., S. 120) zwischen Absicht und Ein- bzw. Ausübung gefasst wird, ist der Zustand der Aufmerksamkeit trotzdem noch von einer Intentionalität im phänomenologischen Sinne, einer Gerichtetheit, geprägt. Wir sind stets aufmerksam *auf etwas*, wir beziehen uns in einer Haltung also auch *auf etwas* (ebd., S. 129). Wenn aber der Gegenstand der Aufmerksamkeit ein Widerfahrnis bzw. eine Erfahrung der Fremdheit sein soll, so ginge dies nur um den Preis eines entschärften Begriffs der Fremdheit. Dies zeigt sich deutlich, wenn man auf Waldenfels' Kritik an Husserls Intentionalitätskonzept und die Problematik des Fremden zurückgeht. In Erfahrungen des Fremden werden die Ordnungen der Intentionalität aufgebrochen und es wird dasjenige aufgezeigt, was sich unserem Vermeinen entzieht. Intentionalitäten und Handlungsausrichtungen bauen auf die Bekanntheiten der Lebenswelt auf, das Fremde entspringt zwar aus dieser, ist aber noch Unbekanntes. Es zeichnet sich durch eine gewisse „Nichtassimilierbarkeit“ aus (Waldenfels 1997, S. 51). Man kann also strenggenommen seine Aufmerksamkeit nicht auf ein Fremdes richten, denn sobald man es intentional fassen kann, ist es nicht mehr fremd.

Mit dieser Feststellung ist die Forderung Meyer-Drawes, dass im Lernen eine Haltung der Offenheit für das Fremde kultiviert werden müsse, allerdings nicht entkräftet. Sie müsste nur neu justiert werden, hin zu einer Haltung, die sich darüber bewusst ist, dass Fremdes einbrechen kann, und wenn es denn eintritt, auch als solches Geltung erlangen kann. Pädagogisch gefasst könnte diese Haltung auch über entsprechende Situationen begünstigt werden, die vorbereitet und in Hinblick

auf Erfahrungen der Fremdheit gestaltet werden. In erzieherischer Begleitung müssten dann die entsprechenden Reflexions- und Bewältigungshilfen gegeben werden, die ggf. verstörende Erfahrungen der Fremdheit auffangen können und gleichzeitig das Fremde in seiner Potentialität fürs Eigene deutlich machen können.

Neben diesen beiden pädagogischen Schwerpunktsetzungen in der vorliegenden Betrachtung, der bildungstheoretischen Ausdeutung der Begegnung mit dem Fremden und der Frage nach der Einführung in und der Einübung von einer Haltung der Offenheit gegenüber dem Fremden, soll hier nun nochmal auf die Frage des Lernens in leibphänomenologischer Perspektive zurückgegangen werden.

In einer dritten Fragebewegung kann auch der leibphänomenologische Lernbegriff näher untersucht und kritisiert werden. Meyer-Drawe leitet ihren Begriff der lernenden Erfahrung (bzw. des Lernens als Erfahrung) über die aristotelische Konzeption der Gleichzeitigkeit von Bekanntem und Unbekanntem her und definiert ihn mit der hermeneutischen Erfahrungstheorie Bucks noch weiter aus. Mit dem Verweis auf die Erfahrung im Lernen als Widerfahrnis und auf das Antwortgeschehen schlägt Meyer-Drawe allerdings einen deutlich anderen Weg ein, woraus sich m. E. eine drängende Rückfrage ergibt. In Meyer-Drawes Ausführungen verschwimmt die Trennung zwischen Lernen und Erfahrung bisweilen so weit, dass die beiden Begriffe nicht mehr auseinanderzuhalten sind. Das folgende Zitat steht paradigmatisch für das Problem, einen Erfahrungsbegriff als Grundlage des Lernens heranzuziehen:

„Während man seinen Erfahrungshorizont lediglich erweitert, indem man etwas in Erfahrung *bringt*, wird man, wenn man eine Erfahrung *macht*, genauer: *durchmacht*, gezwungen, seinen gesamten Gesichtskreis umzustrukturieren. Nichts bleibt, wie es vorher war. In diesem Sinne bedeutet Erfahrung Lernen oder umgekehrt“ (Meyer-Drawe 2013, S. 68).

Die Erfahrung wird, sobald sie den gesamten Horizont – und damit auch das Selbst-, Welt- und Fremdverhältnis des Lernenden betrifft – zum Lernen. Dahinter steckt der bildungstheoretisch informierte Lernbegriff Bucks, der Lernen als durch eben jenen Wandel des Weltverhältnisses ausgezeichnet sieht (Buck 1989, S. 20, S. 43f.). Meyer-Drawe bezieht sich hier weiterhin auf einen ‚strengen‘ Erfahrungsbegriff Gadamers, der Erfahrung nur dort verortet, wo diese auch zu eben jener „Umstrukturierung des Gesichtskreises“ führt, wo sie „gemacht“ wird, also Elemente des Durchlebens und der Passivität trägt (Gadamer 2010, S. 360). Damit ist eine Definition des Lernens bzw. der Erfahrung geschaffen, die zirkulär den je-

weils anderen Begriff mit einschließt: Lernen ist eine Erfahrung, die den Gesichtskreis umstrukturiert und nur eine Erfahrung, die den Gesichtskreis umstrukturiert ist eine wirkliche Lernerfahrung.

Damit ist einerseits eine spezifisch pädagogische Argumentation, die aus der Bildungstheorie stammt, mit in den Lernbegriff aufgenommen. Andererseits wird mit der Gleichsetzung von Lernen und Erfahrung die pädagogische Ausrichtung des hier angeführten Lernbegriffs wieder aufgeweicht. Wenn alles Erfahren Lernen ist, dann bräuchte man – überspitzt – nur noch einen der beiden Begriffe. Zudem stellt sich die Frage, inwiefern die Erweiterung des Lernbegriffs durch leibphänomenologische Theorien nicht konträr zum bildungstheoretischen Kern bzw. zur bildungstheoretischen Herkunft des Lernbegriffs bei Meyer-Drawe gestellt ist. So unterscheidet sich z. B. die Theorie des Antwortgeschehens (Waldenfels 2007) grundsätzlich von einer hermeneutischen Lern- bzw. Erfahrungstheorie:

Erstens kann in hermeneutischen Theorien das Neue nur Bekanntheit erlangen aufgrund eines Traditionszusammenhangs, der sich durch Vorerfahrung generiert. In der Erfahrung des Neuen können reflexiv und rekonstruktiv Erfahrungszusammenhänge ermittelt werden und das Neue kann aus einem anfänglichen Nicht-Verstehen in ein Verstehen überführt werden. Dahingegen basiert in der Theorie des Antwortgeschehens die Antwort auf das Fremde (und somit der wie auch immer geartete Umgang mit dem Neuen) auf einem Sinnüberschuss, also auf einer produktiv-prospektiven Sinnzutat in unseren Wahrnehmungen und Erfahrungen, die uns erst in der Antwort auf das Unbekannte zugänglich werden kann. Die leibphänomenologische Perspektive Waldenfels' rückt also von einer Theorie des Verstehens und des Vorverstehens ab und nimmt eben jene Bereiche des Überraschenden und des Überschusses in den Blick. Zweitens wird die Struktur von Erwartung und Erfüllung bzw. Enttäuschung, die für eine hermeneutische Lerntheorie zentral ist, mit der leibphänomenologischen Perspektive Waldenfels' (und damit Meyer-Drawes) teilweise verworfen. Waldenfels kritisiert die Husserl'sche Intentionalitätslehre als zu eindimensional in einem Konzept von Erwartung und Enttäuschung verfangen. Indem bei Husserl im Vermeinen noch ein Urteil und damit eine Erwartung mitschwingen, die erfüllt oder enttäuscht werden kann, wird die Ordnung des vermeinenden Ichs eigentlich nicht verlassen.¹⁶⁰ Es kann so, im Falle einer enttäuschten Erwartung, höchstens zu einer teilweisen Umstrukturierung (siehe dazu Kapitel 6.3.2) kommen. Für eine Theorie der Fremdheit ist diese ungeeignet, da sie noch zu sehr vom vermeinenden Ich ausgeht, der Andere oder

160 Siehe dazu auch Waldenfels' Kritik an Husserls Intentionalitätskonzept. Er stellt fest, dass sich bei Husserl das Fremde „ungeachtet aller Fremdheit“ letztlich doch nur „im Horizont der eigenen Gegenwart aus den Mitteln des Eigenen“ (Waldenfels 1997, S. 90) konstituieren kann. Die Fremderfahrung speist sich somit aus den Wahrnehmungsgewohnheiten der Selbsterfahrung, bzw. der Erfahrung von bereits Bekanntem (siehe dazu auch Fußnote 158).

das Fremde kommt so nur als jeweilig Vermeintes in den Blick: „[D]ie Möglichkeit, dass [dem Ich, S.R.] ein Anderer von sich aus begegnet, bleibt ausgeschlossen.“ (Sternagel 2012, S. 118, vgl. auch Fußnote 143) Drittens setzt diese Struktur von Erwartung und Enttäuschung (bei Husserl und Buck) nicht nur ein starkes, in einer gewissen Sicherheit der Intentionalität in die Welt ‚hinausmeinendes‘ Subjekt voraus, sondern auch einen Moment der Reflexivität, der sich nur entfalten kann, wenn das vermeinte Ding oder der Andere ein mehr oder weniger statisches ist. Dazu muss es sich mir im Moment der Erfüllung oder Enttäuschung als klar zu umreißen Gegenstand darbieten. Anders könnte die reflexive Fassung des Gegenstandes als etwas, das der Erwartung widerspricht oder entspricht, gar nicht fundiert sein. Wenn sich aber nun, einer Theorie der Fremdheit folgend, der Gegenstand im Moment des Vermeinens selbst schon wieder entzieht, gleichsam das vermeinende Selbst in seiner Intentionalität nicht mehr als Entität, sondern als gebrochenes Selbst auftritt, verliert die Struktur von Erwartung und Erfüllung bzw. Enttäuschung ihren Boden. Damit verliert auch das erfahrende Subjekt viel an Halt. Waldenfels selbst drückt dies drastisch aus:

„Das ‚Subjekt‘, das allem, was ist, zugrundezuliegen schien und das sich als Ort oder Träger der Vernunft betrachtete, leidet unter einem *Selbstentzug*, der durch keinen reflexiven ‚Rückgang zu sich selbst‘ wettzumachen ist. Kurz gesagt: es gibt keine Welt, in der wir je völlig heimisch sind, und es gibt kein Subjekt, das je Herr im eigenen Hause wäre“ (Waldenfels 1998a, S. 37).

Dies hat weitreichende Folgen für eine Theorie der lernenden Erfahrung. In der Erfahrung wird so nicht nur ein Gegenstand fragwürdig bzw. zeigt sich als unzugänglicher, sich entziehender und fremder, sondern auch das Subjekt selbst wird mit seiner eigenen Gespaltenheit konfrontiert. In der hermeneutischen Erfahrungstheorie Bucks ist zwar schon angelegt, dass der Erfahrende auf sich selbst zurückgeworfen wird und im „reflexiven Rückgang zu sich selbst“ (in kritischer Perspektive: ebd., S. 37) ein geändertes Bild von sich entwerfen kann (Buck 1969a, S. 25, Buck 1981, S. 114). Waldenfels spitzt dies nun noch weiter zu, indem generell in Frage gestellt wird, ob es überhaupt noch ein Subjekt des Lernens gibt, das sich rückblickend zu fassen bekommt. Man könnte darüber hinaus mit Waldenfels fragen, ob ein Lernen im Sinne der hermeneutischen Erfahrungstheorie, also ein Umlernen, überhaupt noch denkbar ist, weil im Widerfahrnis weder die Gegenstände noch unser Selbstverhältnis sich in ein vorher und nachher teilen lassen und sich auch zu keinem Zeitpunkt genau bestimmen lassen. Ein Umlernen ließe sich aber nur dort festmachen, wo in rudimentärster Weise Bestände des Lernens festzustellen sind – und dies noch vor einer teleologischen Bestimmung des Lernens.

Die leibphänomenologische Fassung des Lernens, ausgelöst durch ein Widerfahrnis, bleibt an dem Punkt stehen, an dem sich in einer Erfahrung der Fremdheit die „Bruchlinien“ der Erfahrung eröffnen. Und in der Tat findet man bei Meyer-Drawe wenig darüber Hinausgehendes: Lernen beginnt dort, wo wir aufgerüttelt werden, wo sich Risse in unserer Erfahrung bilden. Was oder wie daraus gelernt wird, bleibt im Dunkeln. Meyer-Drawe deutet zwar an, dass diese Erfahrungen des Bruches eine „Reprise unserer eigenen Geschichte“ (Meyer-Drawe 2003, S. 511) sind, in der wir mit unserer Vergangenheit als Lernende konfrontiert werden. Dies geschehe dadurch, dass uns diese als solche, d. h. als prägende Geschichte und Erfahrungen vorbestimmende Geschichte deutlich wird, wodurch sich andere Perspektiven eröffnen, die bisher für unmöglich gehalten wurden oder schlicht verschüttet waren. Indem wir auf die Genese der Erfahrung gestoßen werden, wird uns diese als gewordene und damit auch ein Stück weit kontingente oder zumindest als ein möglicher Weg der Erfahrung neben anderen bewusst. In einer „Revision“ und einer „Wiederbetrachtung“ werden das eigene Wissen, die eigene Person und das Andere der Erfahrung in Frage gestellt (Meyer-Drawe 2012b, S. 199). So heißt es in Anlehnung an Merleau-Ponty: „Wir befragen unsere Erfahrung gerade deshalb, weil wir wissen wollen, wie sie uns dem öffnet, was wir nicht sind.“ (Merleau-Ponty 1986, S. 208, zit. n. Meyer-Drawe 2003, S. 511) Wir müssen uns also fragen, wie das, was uns bisher unmöglich schien oder gänzlich verdeckt war, sich aber in der Erfahrung der Fremdheit „meldet“ (Heidegger 2006, § 7 A, S. 29), doch zu einem Stück zu uns gehört – und warum bzw. wie es durch andere „Signaturen“, „Physiognomien“ und „Armaturen“ (Prange 2005, S. 88) der Erfahrung verdeckt war. Die Pfade, die wir bisher gegangen sind, sollen genauer untersucht werden mit dem Ziel, gerade das, was außerhalb des Pfades liegt, sich uns aber aufdrängt, in seiner Eigenheit und Fremdheit im Verhältnis zu dem uns Eigenen zu verorten. Damit ist Lernen also gleichermaßen Prozess und Zustand, indem es uns aufrüttelt, indem es aber auch nie zu einem Ende führt, uns in einem Schwebezustand hält und immer wieder zu einer neuen Erfahrung führt, die „die Radikalität und Universalität des Verstehens in Zweifel zieht und dadurch in Bewegung hält“ (Meyer-Drawe 2003, S. 512).

Damit ist aber gleichsam das Problem verbunden, dass Lernen dann überhaupt nicht mehr mit Bestimmtheit auszumachen ist und darüber hinaus auch die Gegenstände des Lernens unsicher werden. Vom verstehenden Lernen als Voranschreiten der hermeneutischen Erfahrung bei Buck ist dann nur noch der Zweifel am Verstehen übriggeblieben. Mitgutsch konstatiert passend zu diesem Befund, aber durchaus in würdiger Absicht für die phänomenologische Lerntheorie Meyer-Drawes:

„*Wer hier was woraufhin* lernt, entzieht sich einer systematisch-linearen Zuordnung und lässt die Idee eines *Zu-sich-selbst-Kommens* brüchig erscheinen. Wir steigen nicht lernend zu dem Wissen um die Dinge oder um uns selbst auf, wir erfahren Brüche und Risse, beziehen Fremdes auf Eigenes, verhelfen uns jedoch nie völlig zu uns selbst“ (Mitgutsch 2008, S. 272).

Diese Fassung eines Lernbegriffs stellt erhebliche Probleme für die pädagogische Praxis dar, müssten hier doch Gegenstände und Grobziele des Lernens benannt werden können und zudem angenommen werden, dass die Erfahrungen, die von Pädagogen inszeniert werden, um Lernen einzuleiten, sich zumindest in Teilen auf ein erfahrendes Subjekt stützen müssen. Zwar können auch in einem ‚gebrochenen Subjekt‘ einzelne Weltverhältnisse transformiert werden, das Grundverhältnis aber, dass das Subjekt nur mittelbar zu sich selbst und zur Welt kommt, verändert sich über alle anderen Veränderungen hinweg nicht. Besonders bei Buck findet sich dieser Gedanke der Unvereinbarkeit von Gebrochenheit und hermeneutischer Erfahrung in seinem Beharren auf einer Kontinuität der Erfahrung (Buck 1981, S. 91f.; kritisch dazu: Rödel 2017). Diese knappen Bemerkungen zur Unvereinbarkeit eines leibphänomenologischen Erfahrungs(lern)begriffs und einer bildungstheoretischen Theorie des Lernens sollen hier nicht weiter ausgeführt werden. Sie sollen aber als Hinleitung zur Frage dienen, ob Meyer-Drawe nicht Elemente eines ‚klassischen‘ Bildungsbegriffs, nämlich diejenigen der Reflexivität, die zu einer Umkehr und einem Wandel des Selbstverhältnisses notwendig sind, mit in ihre Überlegungen zu einem genealogischen Lernbegriff aufnimmt. Im Folgenden Teilkapitel wird daher die Rolle der Reflexivität bei Meyer-Drawe genauer in den Blick genommen und mit Merleau-Ponty auf die Problematik des Reflexiv-werdens von Erfahrungen eingegangen.

6.4.4 *Reflexivität und pathische Erfahrung – ein Widerspruch?*

Auf den ersten Blick scheinen die „Befragung der Erfahrung“, die „Reprise der eigenen Geschichte“ und das „in Zweifel ziehen“ (Meyer-Drawe 2003, S. 511f.) durchaus reflexive Prozesse zu sein, d. h. das Lernen, das nach dem Widerfahrnis beginnt, ist (auch) ein reflexives.¹⁶¹ Eine Befragung setzt einen befragten Gegenstand voraus (Subjekt-Objekt-Trennung), eine Reprise ein Zurückbeugen und das

161 Diese Formulierung ist hier sicherlich zugespitzt. Meyer-Drawe drückt dies nicht so aus, bei ihr wird das Lernen in der Antwort auf ein Widerfahrnis verortet. Das Lernen selbst ‚beginnt‘ zwi-

Zweifeln ein selbstsicheres, im Denken verankertes und unhintergebares Subjekt.¹⁶² Nicht zuletzt ist die Struktur des „Seiner-selbst-bewußt werdens“ (Buck 1989, S. 82) und des „zur Besinnung-kommens“ eine der zentralen Stellen, die Meyer-Drawe von Buck übernimmt (ebd., S. 47). Wenn es also doch diese Elemente sind, die das Lernen als Lernen ausmachen, dann würde damit die pathisch-leibliche Erfahrung, die mit viel Aufwand eingeführt wurde, erheblich degradiert. Die negative Erfahrung bzw. das Widerfahrnis würde in die Rolle eines Auslösers bzw. eines Wegbereiters des wiederum geschichtlich-reflexiven Über-sich-selbst-Lernens gedrängt, eines Prozesses, der nicht nur Selbsteinsicht erzeugen soll, sondern darüber auch Selbstüberschreitung. Nicht nur soll Un-Erfahrenes erkannt, sondern gleichsam Neues erfahren werden. Es wird also noch einmal zu fragen sein, ob die Erfahrungen der Negativität in der leibphänomenologischen Erfahrungstheorie Meyer-Drawes Momente der Reflexion tragen, oder ob sie diese nur in nachgängiger Betrachtung eingeschrieben bekommen.

Die ‚klassische‘ Form der Reflexivität als einer bewussten Zurückbeugung des Subjektes auf seine Erfahrungen und auf sich selbst als Erfahrender ist in der Phänomenologie kritisiert worden (vgl. z. B. Blumenberg 2002, S. 335). Eine leibliche Perspektive auf die Erfahrung lässt eine einfache Definition der Reflexion schon aufgrund des nicht dualistischen Subjekt-Objekt-Verständnisses nicht zu. Auch die These von der Uneinholbarkeit der eigenen Erfahrung, der Gebrochenheit des leiblichen Subjekts und seiner Verschränkung mit der Welt machen eine Reflexion im klassischen Sinne schwierig: Wenn die Erfahrung nicht als Bestand festgestellt werden kann oder nicht expliziert werden kann, bleibt sie weiter flüchtig und bietet keinen Ankerpunkt, an dem eine Reflexion ansetzen könnte. Als noch in der Erfahrung Verhafteter fällt eine Reflexion auf das, was mir im Moment widerfährt, schwer (Neuweg 2006; Polanyi 1985). Ähnliches gilt für die mannigfachen Verflechtungen des Leibes mit der Welt, die das Subjekt der Erfahrung gleich einem Prisma vervielfältigen und von einem (singulären) Erfahrenden zu sprechen verunmöglichen.¹⁶³

schen Nicht-Mehr und Noch-Nicht (Meyer-Drawe 2005, S. 32). Damit ist der Beginn des Lernens nicht reflexiv einzuholen, weil das Worauf des Antwortens uns stets entzogen bleibt und nur in der Antwort selbst sich Spuren davon zeigen. Damit setzt Meyer-Drawe (im Anschluss an Waldenfels) die „responsive Differenz“ (Waldenfels 1998c, S. 191) an die Stelle einer Reflexion. Diese widerspricht eigentlich einem reflexiven Lernen, trotzdem deutet es sich in den Ausführungen Meyer-Drawes an, dass sie letztlich davon ausgeht, der Lernprozess sei ein reflexiver.

162 Siehe dazu auch die Kritik Meyer-Drawes an der Haltung des neuzeitlichen Subjekts, das sie in Descartes' Programm des Anzweifeln aller Feststellungen und vermeintlichen Sicherheiten begründet sieht. Das Descartes'sche „Je me résous...“ als Vorhaben und Doktrin, alles zu hinterfragen, setzt ein über sich selbst und sein Denken verfügendes, ein resolutes und „erkennendes Subjekt [...], das keine Überraschungen liebt“ (Meyer-Drawe 2011b, S. 198) voraus und bringt es gleichsam hervor (vgl. auch Meyer-Drawe 2008a, S. 186).

163 Vgl. dazu auch Brinkmanns Analyse von Husserls und Finks Konzept des Zeitempfindens, in

Ich fände mich also in der paradoxen Lage, dass ich versuchen müsste, meine Erfahrungen mit Welt zu reflektieren, während jene Welt, die ggf. widerspenstig und fremd ist, in die Reflexion mit hineinspielt (Merleau-Ponty 2004, S. 49f.). Und umgekehrt ist das, worauf ich reflektieren könnte, gar nicht mehr außer mir, es ist durch meine leibliche Verwobenheit mit der Welt gleichsam ein Teil von mir. Damit findet sich die Reflexion in der schwierigen Lage, dass sie auseinanderdividieren muss, was eigentlich nicht zu teilen ist. Sie müsste jenseits der Erfahrung und des vorreflexiven Sinnes, der unsere Erfahrungen begleitet „einen Bereich ausfindig machen, den sie nicht besetzen und von dem aus sie ihrem Sinn und ihrem Wesen nach verständlich werden“ (ebd., S. 57) kann. Verstehen im Sinne einer Reflexion heißt hier dann aber v. a. übersetzen, d. h. „einen zunächst im Ding und in der Welt selbst verfangenen Sinn“ (ebd.) so dem Zugriff zu über-eignen, dass darüber gesprochen und rasoniert werden kann, dass er der einer Reflexion zugänglichen Sinnstruktur angepasst wird. Zugespitzt: Erfahrungen verstehen bedeutet hier gleichsam, sie als Erfahrung außer Kraft zu setzen. Dies ist einerseits dadurch bedingt, dass das ‚naive‘ Erfahren mich vollauf in Beschlag nimmt und die Aufmerksamkeit auf das Erfahren dieser absoluten Hingabe abträglich ist. Zum anderen ist es dadurch begründet, dass ‚Verstehen‘ heißt, einen zunächst im Ding und in der Welt selbst verfangenen Sinn in verfügbare Bedeutungen zu übersetzen und damit einen Registerwechsel zu vollziehen.

Setzt man dies voraus, so befindet sich jede Reflexion in der prekären Lage, dass sie, bevor die Erfahrung ihr zugänglich wird, diese in einer Weise übersetzen muss, die nicht mehr der Logik der Erfahrung entspricht, sondern derjenigen der Reflexion. Damit muss sie schon voraussetzen, was sie erst mit der Reflexion zu heben versuchen will (Blumenberg 2002, S. 335f.; siehe auch Merleau-Ponty 2004, S. 60f.). Merleau-Ponty verbleibt aber an dieser Stelle nicht in einem einfachen Dualismus von ‚natürlicher‘ Erfahrung und ‚künstlicher‘ Reflexion, den er zu Gunsten des ersteren zu lösen versucht, sondern er hebt die Gemeinsamkeiten von leiblicher Erfahrung und Reflexion hervor, um darin Differenzen der Geltungsbereiche zu markieren.

Ein erster Ansatz, Erfahrung und Reflexion nicht als getrennt und einander ausschließend zu denken, kann in der Ergänzung des leiblichen Zur-Welt-seins¹⁶⁴

dem sich das erfahrende Ich ‚aufspalten‘ kann und unterschiedlichste Erfahrungen zur gleichen Zeit durchleben kann (Brinkmann 2012a, S. 286-291).

164 Das Zur-Welt-sein ist einerseits durch die leibliche Verbundenheit mit der Welt zu begründen, zum anderen kann es als ein Modus unserer Wahrnehmung und unseres Verhältnisses zu den Dingen gedacht werden. In der Wahrnehmung liegt das Denken des Gegenstandes und damit auch das Denken unserer selbst als Denkende noch nicht begründet, wir sind vielmehr in einer leiblichen Offenheit „zu“ den Gegenständen (Merleau-Ponty 1966, S. 278). Im Partikel ‚zu‘ vermischen sich hier einerseits Strukturen des Um-zu, also des Verständigen und tätigen Umgangs

um die Reflexion gesehen werden. Ebenso wie der Leib verborgene Kräfte und Verbindungen in der Welt entfalten kann, ist die Reflexion ein Akt, der sich nicht vollständig rational erklären und unter Kontrolle bringen lässt. Die Reflexion „überspringt den Zeitzyklus, durch den die rohe Wahrnehmung von der reflexiven Prüfung getrennt bleibt“ (Merleau-Ponty 2004, S. 60), d. h. sie folgt selbst nicht den strengen Schemata, die sie vorschreibt. Zudem reicht ein reflexiver Gestus ggf. schon in unser leibliches Zur-Welt-sein hinein. Merleau-Ponty nennt dies eine „Verlängerung“ des „ich-kann“ (ebd.),¹⁶⁵ also der impliziten, nicht auf Wissen basierenden Verhältnisses zur Welt. Dies mutet seltsam an, stellt sich doch das „ich-kann“ in einer solchen Fassung gerade nicht als durch Reflexivität ausgezeichnet dar. Es ist aber, denkt man die Idee der unterschiedlichen Verhaltensmodi gegenüber der Welt konsequent weiter, plausibel, dass durch die Omnipräsenz und die ‚Vorherrschaft‘ der Reflexion diese sich mit den leiblichen und sinnlichen Erkundungen der Welt verbindet, ohne dabei im gleichen Modus stattzufinden. Ohne dass sich das eine im anderen aufhebt, kann durch eine „Verlängerung“, bei der beide ihre Spezifität beibehalten und doch verbunden sind, Reflexivität als Modus des Zur-Welt-seins gedacht werden.

Eine zweite Möglichkeit, leibliche Erfahrung und Reflexion aufeinander zu beziehen, zeigt Merleau-Ponty in der „Überreflexion“ (*surréflexion*, ebd.) auf. In dieser Überreflexion werden die präreflexiven Strukturen der Wahrnehmung und Erfahrung mit den reflexiven Elementen zusammengebracht, ohne dass einer der beiden der Vorzug gegeben würde oder die „unterschiedliche[n] Weisen des Leibes, Leib zu sein“ und die „unterschiedliche[n] Weisen des Bewußtseins, Bewußtsein zu sein“¹⁶⁶ (Merleau-Ponty 1966, S. 151) durcheinandergerieten. Die Überreflexion wird damit zu einer Reflexion der Reflexion. Im Versuch, der „rohen Wahrnehmung“ (Merleau-Ponty 2004, S. 60) ihren Platz einzuräumen, müsste eine solche Reflexion gerade nach den Wirkungen der Reflexion selbst fragen; sie

mit der Welt (siehe auch die Struktur des „ich-kann“, Fußnote 166), andererseits die Zugewandtheit eines impliziten, leiblichen Verständnisses der Welt, in dem der Leib „mehr als wir selbst von der Welt und von den Motiven und Mitteln weiß, sie zur Synthese zu bringen“ (Merleau-Ponty 1966, S. 278f.). Bermes notiert dazu, dass das Zur-Welt-sein als Bereich zwischen Objektivität und Subjektivität bezeichnet werden kann (Bermes 2012, S. 82).

165 Das „ich-kann“ ist bei Merleau-Ponty ein besonderer Modus des Selbst-Wissens, der kein eigentliches Wissen im Sinne explizierbaren Fakten- oder Verfügungswissens darstellt. Wissen ist vielmehr inkorporiertes, implizites Wissen, das z. B. in einem Körperschema vorliegt (Brinkmann 2016b). Dieses Selbstwissen des „ich-kann“ ist damit „wesentlich eine Praxis im ‚Modus des Könnens‘“ (ebd., o.S.).

166 Ich gehe hier davon aus, dass bei Merleau-Ponty Erfahren und Wahrnehmen leiblich strukturiert sind, und dass o. g. Modus des „Ich-kann“ ein spezifisch leiblicher Modus ist. Damit gibt es unterschiedliche Formen des leiblichen Ich-kann, z. B. eben auch die eines reflexiven Zugriffs auf die Erfahrung. Diese ist dann aber kein rein reflexiver, sondern einer, in dem sich reflexive Strukturen in unser leibliches Zur-Welt-sein einmischen (Bermes 2012, S. 79).

müsste „über sich selbst und über die Veränderungen, die sie in das Schauspiel [zwischen Wahrnehmung und Wahrgenommenem, S. R.] einführt, Rechenschaft ablegen“ (ebd.). Dieses würde durch die Einführung der Reflexion z. B. dahingehend verändert, dass die beiden, also Wahrnehmung und Reflexion, künstlich getrennt und damit das eine oder andere als „inexistent“ belegt würde (ebd.). Entweder wären die Dinge, das Wahrgenommene nicht in ihrer Eigenaktivität benennbar und als bloße Gegenstände und Daten ermittelbar, oder die Wahrnehmung und damit das Subjekt würden in den Status des neutralen Beobachters gehoben, womit die Aktivität des Wahrnehmenden ausgeklammert bleibt. In der behutsamen Wahrung der Dignität der Erfahrung aber müssten eben diese Effekte mitbedacht werden und die Reflexion müsste sich bewusst auf die Verbindung von Wahrnehmung und Wahrgenommenem einlassen.

Merleau-Ponty schlägt zu diesem Zweck ein Umdenken im Bereich der Versprachlichung von Erfahrungen vor. Diese dürfen nicht einem „Gesetz von Wortbedeutungen“ unterworfen werden, die einer bestimmten Sprache angehören (ebd., S. 60). Vielmehr muss der „schwierige Versuch“ (ebd.) unternommen werden, die Sprache so zu benutzen, dass sie über sich selbst hinaus – also mit ihren Mitteln aber gegen ihre Beschränkungen – den stummen Kontakt mit der Welt ausdrücken kann, und dies, solange die Dinge noch unausgesprochen sind. Wieder haben wir hier eine scheinbare Paradoxie vorliegen, diesmal zwischen der Aufforderung, der vorreflexiven Wahrnehmung zum Ausdruck zu verhelfen, eben gerade um ihre Dignität zu unterstreichen, ihre Vorgängigkeit herauszukehren und den ihr eigenen Sinn gegen einen „reflexiven“ Sinn stark zu machen. Gleichsam soll hier etwas ausgedrückt werden „solange die Dinge noch unausgesprochen sind“ (ebd.), da damit, dass der Eindruck der Wahrnehmung in besonderer „Frische“ (ebd.) eingefangen wird, eine gewisse Unmittelbarkeit verbunden ist. Es ist also eine merkwürdige Gleichzeitigkeit von Ausgesprochenem und Nicht-Ausgesprochenem, von einem *Schutz vor Versprachlichung* des noch Unausgesprochenen und einer gleichzeitigen *Stärkung durch Versprachlichung*. Dieses Paradoxon lässt sich nur lösen, wenn man besieht, dass Merleau-Ponty hier von unterschiedlichen Formen der Versprachlichung ausgehen muss, und dass diejenige Form der Versprachlichung, die ihm vorschwebt, nicht auf „verfügbare[n] Bedeutungen“ (ebd., S. 57) basiert und damit gleichsam die Erfahrung in „verfügbare Bedeutungen“ überführt. Die Sprache der Überreflexion und damit die Sprache einer Reflexion, die als Komplizin der Wahrnehmung fungieren kann,

„muß das Geheimnis unserer wahrnehmungsmäßigen Bindung an die Welt in ihr selbst aufsuchen, sie muß die Worte dazu benutzen, um diese vorlogische Bindung auszusprechen. Und zwar nicht in Anlehnung an deren vorgeprägte Bedeutung, sie muß sich in die Welt versenken, statt

sie zu beherrschen, sie muß sich zur Welt, so wie sie ist, herablassen, statt sich zu einer vorgängigen Möglichkeit, sie zu denken, zu versteigen ... sie muß die Welt schließlich sagen lassen, was sie in ihrer Verschwiegenheit besagen will“ (ebd., S. 61).

Es zeigen sich hier deutlich zwei unterschiedliche Formen der Sprache der Reflexivität. Die eine schwebt über den Dingen und belegt sie mit „vorgeprägten Bedeutungen“. Dadurch herrscht sie über die Welt und die Dinge resp. Wahrnehmungen kommen nur so ins Blickfeld, wie sie sich ins Regime der Sprache fügen. Das Gegenteil ist nun eine Sprache, die sich auf die „Geheimnisse“, auf die „Verschwiegenheit“ unserer Wahrnehmung einlässt und die sich zur Welt „herablässt“ und ihr zuhört. Die Metaphern, die Merleau-Ponty hier anführt, zielen allesamt darauf, dass sich das Subjekt in seiner Aktivität zurücknimmt und vom Posten eines erkennenden und reflektierenden, unbeteiligten Beobachters abrückt. Damit muss die Unsicherheit einhergehen, nicht mehr restlos über die Dinge verfügen und die Wahrnehmung entschlüsseln zu können: Sich in die Welt zu versenken, sich zu ihr herabzulassen und letztlich „sich etwas von ihr sagen lassen“ sind alles Momente der Passivität, in denen man sich der Welt öffnet und damit auch ausliefert.

Übergeordnetes Ziel einer solchen „Überreflexion“, die Verstellungen und Deformationen durch eine Sprache der Reflexion schon mitbedenkt und durch besondere Achtsamkeit zu verhindern sucht, wäre letztlich wieder die Frage nach der Genese der Erfahrung. Indem die „vorlogische Bindung“ des Selbst an die Welt befragt wird, fragt sie ausgehend von einer aktuellen Wahrnehmung auch nach der Genese eben jener Erfahrung. Es ist der Versuch, „die Welt zu sehen, um in ihr den Weg abzulesen, den sie zurückgelegt hat, indem sie zur Welt für uns wurde“ (ebd., S. 61). Dadurch wird die Reflexion selbst zu etwas innerweltlichem bzw. etwas, das den Kontakt zu einem ‚naiven‘ Zur-Welt-sein nie gänzlich verliert, eben in dem es sich z. B. auf eine vernunftmäßige Beobachterposition zurückzöge. Indem die Reflexion immer nur fragen kann, wie die jeweilige Wahrnehmung auf der Basis der Welt zu einer Wahrnehmung für uns geworden ist, wird der „Weltglaube“ (ebd.) zwar kurz außer Kraft gesetzt oder zumindest in eine reflexive Distanz gerückt. Es wird aber nie aus den Augen verloren, dass dieser Weltglaube Voraussetzung sowohl der einzelnen Erfahrung, als auch ganzer Erfahrungsstrukturen und letztlich auch der Reflexion selbst ist. Somit kann eine sensible Reflexion durchaus das Paradoxon „wie *für uns etwas an sich* zu sein vermag“ (Merleau-Ponty 1966, S. 96) bearbeiten, aber nur indem eben jene grundlegende Gleichzeitigkeit oder das Wechselspiel von *für uns* und *an sich* auf einen gemeinsamen Boden (Zur-Welt-sein) zurückgeführt wird. So wird nicht tendenziös zu

einer Seite des Doppelverhältnisses aufgelöst, was sich nicht auflösen lässt, sondern der Modus der Wahrnehmung und derjenige der Reflexivität werden zwischen *an sich* und *für sich* verortet.

6.4.5 Abschließende Einschätzung

Über die Auseinandersetzung mit Meyer-Drawes Überlegung zu den Bruchlinien der (lernenden) Erfahrung bis zu Merleau-Pontys Frage nach der Reflexion ist deutlich geworden, dass der Lernprozess in Meyer-Drawes Perspektivierung als genealogischer Prozess gedeutet wird und die „Herkünfte“ des Lernens (Meyer-Drawe 2013, S. 72) enger in den Blick geraten sollen. Auch in der Rezeption ihrer Lerntheorie zeigt sich, dass sie mit den vorrangig behandelten Fragen „nach dem Vollzug, der Gangart, der Entstehung, aber auch den Widerständen und Irritationen in der Erfahrung“ (Mitgutsch 2009, S. 23) eindeutig den Vertreterinnen und Vertretern einer genealogischen Lerntheorie zuzuordnen ist. Die Frage danach, wie sich bestimmte Erfahrungen und Wahrnehmungen (und davon nur ein kleiner Teil die negativen Erfahrungen) auf bestimmte Strukturen der Erfahrung und Vorerfahrung zurückführen lassen, und wie diese in ihrer Herkunft zu erklären sind, nimmt einen sehr großen Raum ein. Darüber gerät letztlich das Lernen von Inhalten oder der Inhalt, an dem gelernt wird, in den Hintergrund. Die Frage ist also nicht mehr so sehr, wie sich bestimmte Gegenstände unserer Erfahrung zeigen oder verändern und damit auch, im Anschluss an Buck, sich unser Selbst und unser Selbstbild durch die veränderte Sicht auf diese Gegenstände wandeln. Vielmehr steht die Frage im Mittelpunkt, wie es sein konnte, dass wir einen bestimmten Gegenstand so und so wahrgenommen haben oder dass sich aufgrund einer negativen Erfahrung unsere Wahrnehmung eines Gegenstandes bzw. der Gegenstand für uns sich so und so geändert hat.

Die negativen Erfahrungen sind hier also nicht nur (aber auch) Lernanlässe im Sinne des Erlernens eines Inhalts oder des Erlernens eines Selbstverhältnisses, sondern v. a. die Bruchstellen, an denen sich die Möglichkeit eröffnet, einer Erfahrung nachzuspüren und damit die vorangegangenen Bedingungen der Möglichkeit eben jener Erfahrungen zu befragen. Indem in den „Bruchlinien der Erfahrung“ der Beginn des Lernens und nicht das Lernen selbst verortet wird, fragt die genealogische Perspektive nicht mehr nach dem Aufbau eines bestimmten Inhaltes in unserer Erfahrung (und damit z. B. nach dem Wandel von lebensweltlichem zu wissenschaftlichem Wissen, vom Auskennen zum Erkennen etc.). Die Frage nach dem Lernen wird zur Frage nach der Genese von Erfahrung und Wahrnehmung überhaupt. Wenn „Erfahrung Lernen [bedeutet] oder umgekehrt“ (Meyer-Drawe 2013, S. 68) ist Negativität nicht mehr die negative Erfahrung im Lernen, sondern

der negative Moment in jeder Erfahrung, ohne den sich Erfahrungen nicht als solche konstituieren könnten. Die Frage Merleau-Pontys, „wie Welt zu einer Welt für uns wurde“, ist also eine Frage nach der Genealogie der Wahrnehmung und den Wahrnehmungsmöglichkeiten. Damit ist – ob man will oder nicht – eine hochreflexive Erforschung des Selbst in seinen leiblichen, aber auch reflexiven Bezügen verbunden, nimmt man die „Verlängerung des ich-kann“ (Merleau-Ponty) als eine Verbindung von Leiblichkeit und Reflexivität ernst. Besonders deutlich wird dies in der Figur der „Überreflexion“, bei der es schwerfällt, sich vorzustellen, wie auf die Auswirkungen der Reflexion auf unsere Wahrnehmung reflektiert werden kann, ohne selbst eine reflexive Position einzunehmen. Indem zuerst eine Absage an eine Subjekt-Objekt-Trennung im klassischen Sinne und an eine reflexive Erforschung der eigenen Erfahrung erteilt wird, schleicht sich die Reflexion auf einem höheren Niveau wieder ein.

Es ist an dieser Stelle nicht möglich, diese Untersuchungen weiter auszuführen, aber die Konsequenzen für eine Theorie des Lernens aus negativen Erfahrungen lassen sich leicht zeichnen. Wenn in einer leibphänomenologischen Perspektive die Lernerfahrung durch die Figur des gebrochenen Subjekts und des Widerfahrnisses erweitert werden, ergibt sich ein Explikationsproblem. Um überhaupt noch von Lernen sprechen zu können, muss an irgendeiner Stelle ein reflexiver Einsatzpunkt gefunden werden. Dieser Einsatzpunkt oder Ort der Reflexion wird notwendig, um das Lernen, das in den „Bruchlinien der Erfahrung“ (Waldenfels) seinen Anfang nimmt, als Aufklärung über eben das, was Opfer eines Bruches wurde und damit auch über die Genese der Bruchlinien, installieren zu können. Der Ausbruch aus der unmittelbaren Wahrnehmung und Erfahrung erfordert eine Sprache, die sich selbst (reflexiv) Rechenschaft über die Verheerungen ablegt, die sie mit der Belegung einer negativen, vorreflexiven Erfahrung mit ‚objektiven‘ Bedeutungen anrichtet. Die Frage, vor die sich eine (leib-)phänomenologische Theorie der negativen Erfahrung im Lernen daher gestellt sieht, ist die folgende: Bleibt, wenn zwar nicht mehr die Vernunft der Vernunft beim Denken zuschaut, dafür aber die Vernunft die leibliche Vernunft beim behutsamen Erforschen und Beschreiben leiblicher Erfahrungen beaufsichtigt, von einem leibphänomenologischen Erfahrungsbegriff noch viel übrig? Und weiter: Wenn es nicht die Bruchlinien selbst sind, die den Lernprozess ausmachen, sondern die Erforschung der Vorbedingungen und der Wandlungsprozesse, die mit der negativen Erfahrung des Bruches einhergehen, ist dann die negative Erfahrung nicht zur bloßen Erfüllungsgehilfin und Auslöserin eines höherstufigen, reflexiven Lernprozesses degradiert? Eine solche Fassung widerspräche letztlich auch Meyer-Drawes eigenem Plädoyer, das Pathische an der negativen Erfahrung mit erhöhter Aufmerksamkeit zu betrachten und in neuer Dignität erscheinen zu lassen (Meyer-Drawe 2012b, Meyer-Drawe 2013).

6.4.6 *Variation des Beispiels*

Bezogen auf das Beispiel der Vignette soll nun wieder in einer Variation geprüft werden, welche Perspektiven sich eröffnen, wenn die negative Erfahrung als pathisches Widerfahrnis und als Antwort auf den Anspruch des Anderen gedeutet wird. Zusätzlich kann hier im Rekurs auf die Ausführungen zur Reflexivität gefragt werden, wie sich die Reflexion in der Erfahrung des Schülers zeigt und wie für die Beschreibung der Situation eine Sprache der Reflexion in Merleau-Pontys Sinn gefunden werden könnte. In sieben Schlaglichtern soll die Situation neu gerahmt werden und dann abschließend in prägnanten Formulierungen herausgestellt werden, wie sich die negative Erfahrung durch diese Rahmung zeigt, ebenso aber auch, was sie verbirgt. Diese abschließenden Formulierungen sind wieder bewusst knapp gehalten.

Entdeckungen Die negative Erfahrung des Schülers stellt sich zuerst als eine pathische, d. h. in mehrerlei Hinsicht schmerzhaft dar. Nicht nur wird an den leiblichen Äußerungen deutlich, dass die Erfahrung tatsächlich schmerzhaft ist, sie ist zudem auch pathisch in dem Sinne, dass den Schüler unvermittelt etwas trifft. Er kann sich der Situation nicht entziehen (oder tut es zumindest nicht), obwohl er wiederholt scheitert und nicht vorankommt. Darin wird die Unverfügbarkeit deutlich, die mit einem pathischen Negativitätsbegriff einhergeht. Der Erfahrende kann weder über den Gegenstand noch über den Gang der Erfahrung Kontrolle erlangen. Im Falle Lennys handelt es sich auf den ersten Blick nicht um ein Widerfahrnis im Sinne eines plötzlichen, überraschend eintretenden Ereignisses. Aber die langanhaltende, unsichere Situation, in der Lenny weder vor noch zurück kann, kann als Widerfahrnis bezeichnet werden. Es ist dann ein Widerfahrnis in dem Sinne, dass der Schüler sich ihm offensichtlich nicht entziehen kann und – zieht man Waldenfels' Responsivitäts-Theorie hinzu – erst in einer Antwort auf den Anspruch des Widerfahrnisses ein Ausgang aus der Situation bereitet werden könnte. Diese Antwort aber findet der Schüler nicht.

In einer zweiten Perspektive tritt noch eine andere, schmerzhaft Erfahrung hervor: Meyer-Drawe spricht vom „Abschiedsschmerz“, der mit einer negativen Erfahrung einhergeht. Im Beispiel muss der Schüler bemerken, dass ein altes Wissen und damit vielleicht auch ein altes Selbstverhältnis nicht mehr trägt – es hat in der negativen Erfahrung seinen Dienst versagt und er muss sich davon ‚verabschieden‘. Dieser Abschied fällt ihm sichtlich schwer, denn er versucht festzuhalten am Bild von sich selbst als einem, der die Aufgabe bewältigen kann. Andernfalls würde er nicht wieder und wieder einen Anlauf wagen, sondern ggf. schon früher aufgeben und damit auch sein Selbstbild aufgeben. Zum Ende der Vignette zeichnet sich dies ab: Er spricht von sich selbst in der zweiten Person und attestiert,

dass er es nicht kann. Aber bis zu diesem Punkt zeigt sich ein verzweifelt festhalten an alten Sicherheiten und die Schmerzhaftigkeit des Ablöseprozesses, der schließlich doch eintritt.

Drittens können mit Meyer-Drawe im Beispiel auch die „Bruchlinien der Erfahrung“ ausgewiesen werden. Wenn der Zustand, in dem sich Lenny befindet, in dieser Arbeit schon als Lähmung, Starre oder Paralyse beschrieben wurde, so kann als Ursache dafür ein Bruch im Gang der Erfahrung ausgemacht werden. Zwischen dem Nicht-mehr einer alten Ordnung und dem Noch-nicht einer neuen entsteht ein Bruch, mit dem der Schüler im Beispiel scheinbar nicht zurechtkommt. Er versucht zwanghaft, an einer alten Ordnung festzuhalten, um die Aufgabe zu lösen und den Bruch in der Erfahrung zu überbrücken. Dies gelingt ihm nicht, sondern führt zu einem Stillstand, der gerade ein Lernen aus den Bruchlinien heraus verhindert. Wie würde nun aber ein Lernprozess, der von den Bruchlinien der Erfahrung seinen Ausgang nimmt, aussehen? Meyer-Drawe schlägt vor, dass von den Bruchlinien aus die Genealogie der Erfahrung befragt wird und so ermittelt werden kann, in welcher Weise eine bestimmte Erfahrung zu eben jenen Brüchen führen konnte. Dazu müssen Vorerfahrungen und Vorwissen expliziert werden, um von dort aus das Neue am Neuen besser verstehen zu können. In unserem Beispiel ließen sich hier einige Hinweise geben, die aber Vermutungen bleiben müssen: Das Neue, an dem sich die Bruchlinie der Erfahrung hier zeigt, liegt ggf. gar nicht im mathematischen Problem. Da es sich um eine Übungsaufgabe handelt, ist zu vermuten, dass es ausreicht, alte Rechenwege und das Wissen um Aufgabenformate anzuwenden. Der Bruch in der Erfahrung muss also anders verortet werden. So könnte z. B. die soziale Situation des Unterrichts, in der die Leistung der Schüler/-innen relativ transparent ist, eine Rolle spielen. Die anderen Schüler scheinen die Aufgabe flüssig zu bearbeiten, nur Lenny gerät immer wieder ins Stocken und muss wiederholt Anlauf nehmen. Wenn diese Erfahrung zu einem Bruch führt, müsste weiter davon ausgegangen werden, dass Lenny sich normalerweise als leistungsstarken Schüler, der den Vergleich mit anderen nicht zu scheuen braucht, wahrnimmt. In diesem Falle wäre die negative Erfahrung wieder über den Unterrichtsinhalt vermittelt bzw. initiiert, der eigentliche Gegenstand der Erfahrung wäre aber ein Selbstbild, das sich mit Neuem konfrontiert sieht.

Viertens kann die Perspektive der Leiblichkeit den Blick öffnen auf die körperlichen, gestischen und mimischen Antworten des Schülers, ebenso auf die zwischenleibliche Verwiesenheit der Personen und Dinge, die die Situation mitbestimmen, und die jeweils noch in einem räumlichen Verhältnis zueinander situiert sind. Bei Lenny fällt auf, dass sich die Dynamik der Lernsituation unmittelbar in seinen Bewegungen und leiblichen Äußerungen spiegelt. Auch die Dimension der Tonizität, also der Körperspannung, gibt Aufschluss über die Erfahrung, die er macht. Diese leiblichen Dimensionen lassen Schlüsse auf ein Selbstverhältnis zu,

das sich in Verkörperungen zum Ausdruck bringt (Brinkmann 2015a; Brinkmann und Rödel 2018). Damit ist nicht nur eine genauere empirische Beschreibung der negativen Erfahrung möglich. Es wird zudem auch deutlich, wie kognitive Probleme (die Rechenaufgabe) und Krisen des Selbstverhältnisses ihren Widerhall in leiblichen Reaktionen finden. Damit ist die pathische Dimension der negativen Erfahrung nochmals verdeutlicht: Der Schüler ist so von seiner Erfahrung in Beschlag genommen, dass sie auch zu einer leiblichen Erfahrung wird. Neben dieser individuellen Dimension der Veräußerung von Erfahrungen kommt auch die soziale oder lebensweltliche Dimension durch eine leibtheoretische Ausdeutung der Situation näher in den Blick. Durch den Leib sind sich die an der Situation beteiligten Personen auf eine vorreflexive Weise gegenseitig geöffnet, ebenso sind sie offen für die Dinge und Welt i. A. Dadurch erst entsteht eine grundlegende Ansprechbarkeit, die z. B. Lenny für die negative Erfahrung, die wir hier sehen, öffnet. Besonders deutlich wird dies durch die räumliche Komponente der Aufgabe. Indem der Schüler sich immer wieder durch den Raum bewegen muss, und diese Bewegung jeweils die Folge eines erneuten Scheiterns an der Aufgabe ist, bekommt die negative Erfahrung eine andere Bedeutung. Der Leib gerät in Bewegung (Eckart und Mian 2015) und öffnet damit den Raum für eine andere, vielleicht gravierendere Stufe der negativen Erfahrung. Umgekehrt ließe sich nämlich vorstellen, dass eine Aufgabe, die nur im Heft und an der Schulbank zu lösen ist, den Frust des Schülers nicht so weit gesteigert hätte bzw. sich dann andere Wege gefunden hätten, mit dem Scheitern umzugehen.

Legt man fünftens die Perspektive des Umlernens an, so bleibt im Unklaren, ob in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand ein Umlernen stattgefunden hat oder stattfinden kann. Dazu finden sich zu wenige Anhaltspunkte im Beispiel. Ebenso muss davon ausgegangen werden, dass im Mathematikunterricht ‚Umlernen‘ in Bezug auf eine mathematische Wahrnehmung der Lebenswelt stattfindet und diese Umlernprozesse nicht in Übungsaufgaben verortet sind. In Übungen kann zwar der ‚mathematische‘ Blick auf Welt weiter geschult und habitualisiert werden, meist finden die Umlernprozesse im ‚klassischen‘ Mathematikunterricht aber in anderen Phasen statt.¹⁶⁷ Das Umlernen findet sich hier also auf einer anderen Ebene: Der Schüler lernt etwas über sich selbst, indem er an der Aufgabe scheitert. Er verleiht sich selbst – mit Meyer-Drawe gesprochen – einen „neuen Index“, nämlich den, ein Nicht-Könnender zu sein. Aus seiner Frustration und seinen leiblichen Äußerungen ist zu schließen, dass dieses neue Selbstverständnis das alte nicht einfach ablöst, sondern dass der Übergang besonders schwerfällt. Er muss einsehen, dass er etwas nicht kann, gleichzeitig erlebt er sich selbst als jemanden,

167 Vgl. zu einer Kritik der Marginalisierung der Übung Brinkmann 2012a.

der bisher dachte, etwas zu können. Damit ist das neue Selbstbild kein geschichtsloses, sondern eines, das in dem Bewusstsein entworfen wird, davor ein anderer, selbstsicherer Lerner gewesen zu sein.

In einer sechsten Perspektivierung kann nach der Haltung der Offenheit gefragt werden. Diese ist bei Meyer-Drawe Voraussetzung für das Eintreten von Neuem im Modus einer negativen Erfahrung. In einer „Empfänglichkeit für die Antworten des Anderen“ und einer „engagierten Passivität“ soll das Fremde, das dem Erfahrenden in der negativen Erfahrung begegnet, als Fremdes zur Geltung kommen. Der Schüler im Beispiel ist mit einem solchen Fremden konfrontiert: Es ist das Fremde an ihm selbst, der die Aufgabe nicht bezwingen kann und ggf. auch das Fremde an der Aufgabe, die sich ihm versperrt. In naiver Deutung könnte nun geurteilt werden, dass Lenny durchaus eine Haltung der Offenheit zeigt. Indem er der Aufgabe eine relativ große Bedeutung zuspricht, macht er sich erst empfänglich für ein Scheitern an ihr. Ein gleichgültiger Schüler könnte an einem so banalen Inhalt kaum verzweifeln. Zudem nimmt er immer wieder Anlauf und reaktualisiert die Offenheit sozusagen immer aufs Neue. Mit jedem Gang zum angehefteten Zettel an der Wand eröffnet er auch die Chance, wieder zu scheitern. Blickt man aber aus den (zugegebenermaßen ernüchterten) Augen eines Beobachters, der selbst eine Schulbiographie zu verzeichnen hat, so stellt sich die Situation anders dar. Die „Empfänglichkeit“ und „engagierte Passivität“ weicht dann einer schulischen Leistungssituation, in der die Erwartungen an die eigene Leistung auch durch den Blick der Lehrerin und die nächste drohende Klassenarbeit geprägt sind. Nimmt man die Anzeichen von Stress hinzu, die der Schüler zeigt, so wird deutlich, dass es keine unbeschwerte Offenheit ist, sondern eine durch Selbst- oder Fremderwartung herbeigeführte Arbeitshaltung.

Siebtens kann die Frage nach der Reflexivität in der Erfahrung angeführt werden. Geht man mit Meyer-Drawe und Merleau-Ponty davon aus, dass in der leiblichen Erfahrungsdimension andere Momente der Reflexivität zum Tragen kommen (können), als dies in einer hermeneutisch gedachten Verstehenserfahrung der Fall ist, dann müssten diese Momente im Beispiel genauer benannt werden. Die Erfahrung des Schülers ist nicht direkt zu beschreiben, was wir sehen ist allerdings eine Selbstreflexion im Modus der Sprache, die von einer großen Distanzierung zeugt. Diese ist nicht nur durch die Tatsache, dass der Schüler überhaupt über sich spricht und sich selbst beim Scheitern zusieht, verbürgt. Er markiert zudem selbst diese Distanz, indem er von sich in der zweiten Person spricht. In der Erfahrung ist also ein Bruch im Selbst aufgetreten, der sich rückblickend sprachlich manifestiert. Dies weist darauf hin, dass negative Erfahrungen eine Reflexion geradezu erzwingen. Durch den Bruch im Handeln, dem Nicht-Können, wird die Aufmerksamkeit auch auf einen Bruch im Selbstbild oder der Selbstwahrnehmung gelenkt, und dieser lässt das Handeln als Ganzes fragwürdig erscheinen. Dadurch wird der

Erfahrende – zumindest für einen Moment – aus der Erfahrungssituation herausgehoben und gerät in eine Schleife der Reflexion. Lenny bleibt in dieser Schleife hängen, die Reflexion auf sein eigenes Scheitern lähmt ihn und macht einen Ausbruch aus der festgefahrenen Situation schwierig. In der Reflexion erfasst er sich nun als einen, der nicht rechnen kann, der sich nichts merken kann und der langsamer ist als die anderen. Merleau-Pontys Anmerkungen zur „Sprache der *surreflexion*“ werden hier in zweierlei Hinsicht relevant: Zum einen müsste Lenny für seine eigene (Scheiterns-)Erfahrung eine neue Sprache der Reflexion finden. Diese wäre dann nicht eine, in der die aktuelle Erfahrung mit feststehende Begriffen und Konzepten als ‚Scheitern‘, ‚Nicht-Können‘ oder gar der Bemerkung, er sei „zu blöd“ belegt werden. Vielmehr müsste er eine Sprache der Reflexion finden, die jenseits der „vorgeprägten Bedeutungen“ liegt und versucht, der Erfahrung auf andere Weise zum Ausdruck zu verhelfen. Über eine solche, sensible Bearbeitung der eigenen Erfahrung könnten sich Auswege aus der Stagnation eröffnen. Ebenso könnte sich aber auch zeigen, dass die Krise, die er durchlebt, weniger in der problematischen Aufgabe als in seinem gebrochenen Selbstbild wurzelt. In einer anderen, weit gefassten Deutung könnte Merleau-Pontys Forderung nach einer anderen Sprache der Reflexion aber auch auf den Lerngegenstand angewandt werden. Wenn sich dieser als problematisch und schwer greifbar zeigt, so könnte ein anderer Zugang zu ihm, der außerhalb gewohnter Problemlösestrategien und damit auch außerhalb gewohnter Reflexionen auf den Gegenstand liegt, eine Lösung versprechen. Im Beispiel ist nicht gesagt, welcher Art die Aufgabe ist. Neuere Ansätze in der Mathematikdidaktik schlagen aber genau ein solches exploratives, nicht an bisherigen Mustern und Lösungswegen orientiertes Vorgehen – auch in Übungsaufgaben – vor (Philipp 2013; Leuders und Leiß 2006).¹⁶⁸

Verdeckungen Hier kann zum einen angeführt werden, dass durch die genealogische Perspektive auf das Lernen, d. h. die Frage danach, wie bestimmte Erfahrungsinhalte überhaupt erst zu einer negativen Erfahrung führen konnten, die Inhalte des Lernens und der eigentliche Lerngegenstand aus dem Blick geraten. Wenn wie oben herausgestellt nur danach gefragt wird, wie sich die Erfahrung des Scheiterns in Bezug zu vorgängigen Selbst- und Weltbildern konstituiert, spielt der Unterrichtsgegenstand allenfalls eine untergeordnete Rolle. Die Sache, d. h. die Mathematikaufgabe, wird dann zum Solperstein, an dem eine höhere Erfahrung gemacht werden kann. Im Beispiel sehen wir aber, dass für Lenny in erster Linie das mathematische Problem bzw. seine gescheiterten Handlungen zur negativen Erfahrung führen. Die Aufgabe, die in der Logik des schulischen Unterrichts

168 Vgl. zu einer eingehenden Analyse und einer übungstheoretischen Kritik des Ansatzes von Leuders und Leiß Brinkmann 2012a, S. 123-126.

im Vordergrund steht, wird auch von ihm als Hauptproblem wahrgenommen und er erhofft sich vom wiederholten Gang zum Wandzettel wohl, dass er die Aufgabe endlich lösen kann und ihn dies aus der unangenehmen Situation befreit. Auch die pädagogische Intervention setzt an diesem Punkt an: Die Lehrerin gibt ihm Tipps zur Lösung der Aufgabe, sie wirkt nicht auf sein in Frage gestelltes Selbstbild ein und fragt auch nicht nach der genauen Genese der negativen Erfahrung. Dies kann ihr keineswegs zum Vorwurf gemacht werden, vielmehr zeigt sich daran, dass in den Praxishandlungen des pädagogischen Alltags die negativen Erfahrungen der Lernenden auf einer relativ profanen Ebene verortet werden und auch dort zum Gegenstand pädagogischer Handlungen werden. Mit anderen Worten: Der Unterricht ist im Idealfall um eine Sache herum organisiert und diese Sachzentrierung gibt auch die Zugänge zu (persönlichen) Lernproblemen vor. Denkt man die genealogische Perspektive auf negative Erfahrung, wie sie Meyer-Drawe vorschlägt, radikal zu Ende, kommen diese alltäglich-didaktischen Dimensionen nur schwer in den Blick.

Eine zweite Verdeckung, die sich durch die referierte Theorie der negativen Erfahrung ergibt, ist durch den Widerfahrnischarakter der negativen Erfahrung bedingt. Denkt man Negativität als durch Widerfahrnisse und durch Antworten auf Widerfahrnisse geprägt, werden die Möglichkeiten und Einflussbereiche der pädagogischen Handlungen marginalisiert. Nicht nur lassen sich Widerfahrnisse nicht gezielt herbeiführen, auch die Antworten auf die Widerfahrnisse (im Sinne eines Beginns des Lernens) lassen sich nicht voraussagen. In Waldenfelds' Responsivitäts-Theorie zeigt sich erst in der Antwort, worauf geantwortet wurde und die Sinnüberschüsse, die durch ein Widerfahrnis freigesetzt werden, sind nur im fragilen Spiel von Pathos und Response, von Anspruch und Antwort zu ermitteln. Wenn Widerfahrnisse also weder gezielt erzeugt werden können (Bereich der Lernanlässe), noch genau vorauszusagen ist, was in einem Widerfahrnis durch die Antwort auf den Anspruch des Widerfahnisses hervorgebracht wird (Bereich der Lernziele oder -ergebnisse), dann bleibt als Feld des pädagogischen Einwirkens unter Vorzeichen eines widerfahrnishaften Negativitätslernens nur noch die Begleitung *im* Widerfahrnis. Die Grundkomponenten jeder didaktischen Reflexion auf einen Gegenstand, also die Fragen nach dem, was man aus dem Gegenstand lernen und wie der Zugang zum Gegenstand erleichtert werden könnte, werden unmöglich gemacht oder doch zumindest erheblich erschwert. Dies wird im Beispiel deutlich: Sieht man in Lennys Erfahrung nur ein Widerfahrnis, so muss jede didaktische oder pädagogische Intervention sinnlos erscheinen, weil das Eintreten der negativen Erfahrung und auch ihr Ausgang weder direkt mit dem Lerngegenstand noch mit einer Handlung seitens der Lehrerin in Verbindung zu bringen sind.

Abschließend können nach dem Hinzuziehen der leibphänomenologischen Perspektive Meyer-Drawes und den Anmerkungen zu Waldenfels und Merleau-Ponty in knapper Form fünf Punkte zur negativen Erfahrung im schulischen Lernen festgehalten werden. Negative Erfahrung ist (i) leiblich dimensioniert. Diese Feststellung bezieht sich einmal auf das Durchleben negativer Erfahrung, zum anderen auf die Bedingtheit der negativen Erfahrung in einer leiblichen Verfasstheit des erfahrenden Selbst. In negativen Erfahrungen antwortet (ii) der Erfahrende auf einen Anspruch der Welt, die sich temporär seiner Verfügung entzieht. Negative Erfahrungen sind (iii) kontingent und nehmen ihren Anfang in einem Widerfahrnis. Das Eintreten eines Widerfahrnisses kann aber durch eine Haltung der Offenheit gegenüber dem Fremden begünstigt werden. Lernen aus negativen Erfahrungen bedeutet (iv) Umlernen. Damit ist die negative Erfahrung nie eine allein tilgende und nichtende. Vielmehr werden in ihr Altes und Neues so zusammengeführt, dass Altes reflexiv als solches erfasst wird und das Neue vor diesem Hintergrund als neu erscheinen lässt. Schließlich verfügen negative Erfahrungen (v) damit über eine inhärente Reflexivität, die kognitiv, leiblich oder praktisch zum Tragen kommen kann.

6.5 Dimensionen negativer Erfahrung

Entlang Husserls Theorie der Variation wurden drei Perspektiven an dasselbe Beispiel angelegt. Dabei haben sich je unterschiedliche Ansichten ergeben.¹⁶⁹ Nach Husserl müssten in einer „Überschiebung“ (Husserl 1939, S. 414) der verschiedenen Ansichten einige Merkmale des Phänomens ‚negative Erfahrung‘ als „invariant“ emergieren (ebd.). In einer strengen Deutung seiner Ausführungen zur Variation wäre damit abschließend herausgestellt, was die negative Erfahrung ausmacht, denn auch in einer weiteren Variation dürften sich keine anderen Perspektiven ergeben. Für die vorliegende Arbeit soll dies aber eingeschränkt werden, denn die Gegenstände, an denen Husserl beispielhaft die Variation erläutert, unterscheiden sich von den hier verhandelten. Husserls Analysen zur Variation knüpfen an wenig konkrete Erfahrungen wie etwa Farb- und Tonwahrnehmung an (ebd., S. 419f.). Im vorliegenden Fall ist durch die Komplexität und Spezifität des betrachteten Beispiels und den relativ engen Frage- und Forschungshorizont schon genauer vorgegeben, womit wir es in der Variation zu tun haben. Ausgangspunkt

169 Vgl. dazu auch die Unterscheidung von Hinsicht und Ansicht bei Graumann (2013, S. 131). Hinsichten sind Perspektiven, die auf ein Problem oder auf einen Gegenstand geworfen werden können. Sie ermöglichen eine bestimmte Ansicht des Gegenstandes. In der Kombination und im Vergleich der Ansichten, die aus je unterschiedlichen Hinsichten generiert werden, ergibt sich in Graumanns wahrnehmungspsychologischer Fassung dann ein Urteil.

war hier eine negative Erfahrung im schulischen Lernen. Somit kann auch nur auf dieses Beispiel Bezug genommen werden. Weiterhin ist anzuführen, dass das diskutierte Beispiel ein methodisch erzeugtes ist, und die Aussagen, die damit gewonnen werden, auch dadurch nur eine gewisse Reichweite haben.

Vor diesem Hintergrund sollen nun die Ergebnisse der Variation zusammengefasst werden. Die „Invarianzen“, die hierbei ins Spiel geraten, sollen nicht als Wesenszüge der negativen Erfahrung gefasst werden, sondern als Dimensionen. Unter einer Dimension wird hier dasjenige verstanden, was einen Denk-Raum ermisst, allerdings nicht im quantifizierenden Sinne. Dimensionen sind als Ausrichtungen gedacht, in denen erst ein weiteres Nachdenken über negative Erfahrung seine Bahnen nehmen kann. Sie sind im Sinne Heideggers aufgezeigte Wege, in die es hineinzudenken gilt, um überhaupt erst weitere Fragen nach der negativen Erfahrung und ihrer Geltung im schulischen Lernen stellen zu können (Heidegger 1968, S. 37).¹⁷⁰ Die Dimensionen negativer Erfahrung werden in einem weiteren Systematisierungsversuch in größeren Einheiten gruppiert. Diese lassen sich gliedern nach der Situierung negativer Erfahrung bzw. ihren Kontexten, nach der Struktur und dem Verlauf negativer Erfahrungen und nach dem pädagogisch-praktischen Umgang mit negativen Erfahrungen im schulischen Lernen.

a) Situierung: Konstitutionsbedingungen und Kontexte

Die erste Gliederungseinheit der Dimensionen negativer Erfahrung betrifft ihre Konstitutionsbedingungen und Kontexte. Hier können Dimensionen benannt werden, die das Zustandekommen negativer Erfahrungen zwar nicht garantieren, zumindest aber begünstigen und erleichtern.

Erstens spielt hier die *Differenz von Unstetigkeit und Stetigkeit* eine Rolle. Um negative Erfahrungen als unstetige Erfahrungen oder Brüche zu ermöglichen, ist eine Ordnung der Stetigkeit von Nöten. Diese kann, wie sich im Beispiel gezeigt hat, als Stetigkeit von Wissen, von Können, von Selbstbildern und Selbstauslegungen oder auch nur als Stetigkeit in der Unterrichts- und Aufgabenstruktur gegeben sein.

Zweitens ist Voraussetzungen für das Entstehen von negativen Erfahrungen eine *leibliche Verwobenheit mit der Welt*. Diese bildet die Grundlage für eine pas-

170 Heidegger macht dies, bezogen auf die grundlegende Frage nach dem Sein, deutlich: Es geht ihm darum, in eine „Dimension der Wahrheit des Seins“ zu gelangen, um von dort aus das Sein überhaupt denken bzw. be-denken zu können (Heidegger 1968, S. 18). In diese Dimension des Denkens gerät man, wenn man „deutlich macht, wie das Sein den Menschen angeht und wie es ihn in Anspruch nimmt“ (ebd.). Vor diesen Überlegungen kann hier – stark vereinfacht – gesagt werden: In der Betrachtung des Beispiels, in der Variation und der Reduktion wurde danach gefragt, wie die negative Erfahrung „den Menschen angeht und ihn in Anspruch nimmt“. Darüber haben sich weitere Dimensionen eröffnet, in denen die negative Erfahrung gedacht werden kann.

sive Erfahrungsdimension, die mit den aktiven Anteilen der Erfahrung zusammenspielt. Nur über die Leiblichkeit der Erfahrung kann sie sich auch für Anderes und Fremdes öffnen.

Diese leibliche Verwobenheit ist drittens nochmal zu differenzieren von *Offenheit als Haltung*, die bewusst oder vor-bewusst eingenommen wird. Diese Differenzierung zwischen einer grundlegenden Dimension der leiblichen Verwobenheit mit Welt und einer Haltung der Offenheit ergibt sich aus den intentionalen Grundstrukturen des schulischen Unterrichts. Hier kann von Lehrer/-innen und Schüler/-innen eine Haltung eingenommen werden, die die negativen Erfahrungen anderer, aber auch die eigenen negativen Erfahrungen als solche gelten lässt und darauf eingeht.

Viertens ist hier die Dimension des *Gegenstandes* negativer Erfahrung zu nennen. Negative Erfahrungen im schulischen Lernen entstehen an Gegenständen und Aufgaben. Im Scheitern an einer Aufgabe, im Nicht-Verstehen eines Inhaltes oder in der didaktischen Fehlkommunikation über einen Inhalt können sich negative Erfahrungen einstellen. Diese werden dann auch über die Arbeit am Gegenstand versucht zu bewältigen.

Fünftens ist die Situierung der negativen Erfahrung im *sozialen Feld* von großer Relevanz. Im schulischen Lernen sind die Anderen (Mitschüler/-innen, Lehrer/-innen, Erzieher/-innen) präsent und rahmen den Lernprozess entscheidend mit. Damit nehmen sie auch Einfluss auf die negative Erfahrung, ihr Entstehen, ihre graduellen Abstufungen und ihren Verlauf.

b) Struktur: Anlass und Verlauf

Die zweite Gliederungseinheit fasst Dimensionen negativer Erfahrung zusammen, die die Struktur der Erfahrung und ihren Gang betreffen.

Hier ist erstens die *graduelle Differenz* negativer Erfahrung zu nennen. Negative Erfahrungen nehmen ihren Anfang in ganz unterschiedlichen Ereignissen und Erlebnissen. Er kann in Unterbrechungen einer etablierten Ordnung liegen, in Irritationen von Denk- und Handlungsgewohnheiten, in Enttäuschungen von (Handlungs-)Antizipationen, in der Infragestellung von Selbst- und Weltbildern, in Widerfahrnissen und Krisen. Diese unvollständige Aufzählung soll nicht nur verdeutlichen, dass es sich um ganz unterschiedliche Erfahrungen handelt, sondern auch aufzeigen, dass einige Erfahrungen weniger drastisch sind als andere. Die Differenzierung nach ‚Grad der Negativität‘ wird im schulischen Feld nochmals deutlicher. Hier ist über die Künstlichkeit schulischer Situationen, den vermittelnden Charakter der didaktischen Bemühungen und die Repräsentationalität der verhandelten Gegenstände stets die Frage zu stellen, wie gravierend eine negative Erfahrung für den einzelnen Schüler ausfällt.

Zweitens ist die Dimension der *Kontingenz der Entwicklung der negativen Erfahrung* zu nennen. Ob aus einer Irritation im weiteren Verlauf der Erfahrung eine bildende negative Erfahrung entsteht, d. h. ob sie in einer Reflexionsbewegung zum Abschluss kommt, wie etwa Buck vorschlägt, bleibt offen.

Drittens kann auf die *Non-Linearität der negativen Erfahrung* verwiesen werden. Der Verlauf negativer Erfahrungen ist nicht linear, d. h. er folgt nicht etwa der zeitlich geordneten Logik von Antizipation, Enttäuschung, Reflexion, Umdenken bzw. Umlernen und Horizonterweiterung. Diese Stufen sind, so sie denn alle im Verlauf der negativen Erfahrung eintreten, auf komplexe Weise miteinander verschränkt. Eine negative Erfahrung kann in einem der genannten Stadien ‚steckenbleiben‘ und es kann zu Stagnation und Frustration kommen. Auch der Anfangspunkt des Gangs einer negativen Erfahrung ist oft nicht eindeutig auszumachen, ebenso der genaue Verlauf. Negative Erfahrung dehnt und zieht sich, sie tritt auf und wieder ab.

Viertens ist hier die *Ambiguität der negativen Erfahrung* zu nennen. Negative Erfahrung stellt sich für den Erfahrenden nicht als eindeutiges, instantanes Ereignis ein. Mit Husserl hat sich gezeigt, dass auch die erste Erfahrung einer Irritation oder eines Zweifels immer eine mehrdeutige Erfahrung ist. Die negative Erfahrung stellt sich nicht momenthaft in Form eines Widerfahrnisses ein, sondern sie begleitet die Wahrnehmung schon von Anfang an und kommt nur unter ganz bestimmten Bedingungen zu einer Manifestation, die sich dann in der Enttäuschung einer Erwartung zeigen kann.

Fünftens können negative Erfahrungen zu einer *Distanznahme* führen. Diese Formulierung und das Bild einer Distanz, die sich in der negativen Erfahrung eröffnet, wird hier gegenüber dem Begriff der Reflexion bevorzugt. Es hat sich gezeigt, dass die ‚klassische‘ Reflexion nur einen möglichen Umgang oder eine mögliche Folge auf negative Erfahrungen darstellt. Basaler scheint hier die erste Distanznahme zum Selbst, zum Gegenstand und zu den Anderen zu sein. Diese Distanznahme kann dann in eine bewusste Reflexion über Inhalte oder in die Befragung von Selbstbildern überführt werden.

Schließlich kann in einem sechsten Punkt auf die *Arbeit an der negativen Erfahrung* verwiesen werden. Im schulischen Lernen spielt die Bearbeitung negativer Erfahrungen eine große Rolle. Indem Lernende und Lehrende auf die negative Erfahrung eingehen und versuchen, diese zu überwinden oder einer neuen Ordnung zuzuführen, verändert sich auch die Struktur der negativen Erfahrung. Sie ist dann nicht mehr durch Offenheit und Unbestimmtheit gekennzeichnet und ggf. führen gerade die Versuche der gewaltsamen Schließung zu einem Verbleiben in der negativen Erfahrung.

c) Pädagogische Interaktion: Umgang mit negativen Erfahrungen

Die dritte Gliederungseinheit umfasst Dimensionen der pädagogischen Inszenierung, Einleitung und Begleitung negativer Erfahrung im schulischen Lernen.

Hier spielt erstens die *Inszenierung negativer Erfahrung* eine große Rolle. Unterrichtsgegenstände und Aufgabenformate können so konzeptioniert sein, dass sie negative Erfahrungen ermöglichen. Ebenso spielen hier die o. g. Dimensionen der Stetigkeit, die leibliche Dimension und die Dimension der Offenheit als Haltung eine Rolle. Diese Dimensionen gilt es bei der gezielten Vorbereitung und der Inszenierung negativer Erfahrung im schulischen Lernen zu beachten. Dabei können sie nicht als hinreichende Bedingungen für das Eintreten negativer Erfahrung gesehen werden, sie begünstigen diese aber.

Zweitens muss die pädagogische Interaktion auf die *Überführung einer negativen Erfahrung in eine Lernerfahrung* gerichtet sein. Aus den o. g. Dimensionen der Kontingenz der Entwicklung negativer Erfahrung und ihrer Ambiguität ergibt sich für Lehrer/-innen die Aufgabe, Anfänge einer negativen Erfahrung zu erkennen und so zu deren Entfaltung beizutragen, dass aus ihr eine Lernerfahrung entstehen kann. Dazu können Mittel der Zuspitzung und Problematisierung eingesetzt werden, aber auch Momente der Freiheit und des Gewährenlassens für den Lernenden eingeräumt werden.

Drittens ist die Dimension der *Begleitung in der negativen Erfahrung* auszuweisen. Hier kann von Lehrenden in entscheidender Weise auf den Gang der negativen Erfahrung Einfluss genommen werden und es entscheidet sich, unter Berücksichtigung der Dimensionen der Ambiguität und der Non-Linearität, wie und ob der Lernende einen Ausgang aus der negativen Erfahrung findet. Hier können Lehrende, z. B. durch das Aufzeigen von Hilfestellungen, durch kritische Rückfragen und durch eine Hervorhebung bestimmter Aspekte eines Problems oder einer Lernaufgabe versuchen, die Offenheit einer negativen Erfahrung zur reflexiven Schließung zu bringen. Hier ist, wiederum in Verweis auf die oben ausgewiesene Dimension der Arbeit an der negativen Erfahrung zu beachten, dass nicht jede negative Erfahrung zwanghaft in eine neue Bestimmtheit überführt werden kann und sollte.

Abschließend ist anzumerken, dass die drei Gliederungseinheiten und die in ihnen ausgewiesenen Dimensionen aufs Engste miteinander verschränkt sind. So ergeben sich z. B. Überlegungen zur Situiertheit der negativen Erfahrung auch aus Annahmen zu ihrer Struktur. Bedingungen des Eintretens von negativen Erfahrungen oder den Ablauf der negativen Erfahrung beeinflussende Konstituenten werden umgekehrt auch zu Dimensionen der situativen Erfassung negativer Erfahrungen. Am deutlichsten wird dies in der Gruppierung verschiedener Dimensionen nega-

tiver Erfahrung unter dem Oberthema der pädagogischen Interaktion. Hier kommen Überlegungen zur situativen Gestaltung und Inszenierung negativer Erfahrung zusammen mit Dimensionen der pädagogischen Handlung, die auf der Ebene der Struktur der negativen Erfahrung ansetzen. Letztlich sind erzieherische Handlungen hier auf den Verlauf der Erfahrung und darüber auch auf den Gegenstand, wie er in der negativen Erfahrung auftritt, gerichtet.



7 Überlegungen zur videographischen Unterrichtsforschung

Nachdem im vorangegangenen Teil der Arbeit in einer phänomenologischen Analyse Dimensionen negativer Lernerfahrung aufgezeigt wurden, soll nun eine empirische, auf Videobeispiele gestützte Analyse anschließen. Darin werden die Ergebnisse der phänomenologischen Analyse in Kapitel 5 und 6 als Hinsichten gewählt, an denen entlang einer Theorie des Beispiels eine Sequenzauswahl von Videoausschnitten vorgenommen werden kann. Diese werden für weiterführende Klärungen der Frage nach der Negativität des Lernens produktiv eingebracht.

Mit diesem Schritt bewegt sich die Studie auch im engeren Kreis qualitativ-empirischer, pädagogischer Forschung. Damit stellen sich neben Fragen nach dem Verhältnis von Theorie und Empirie, nach dem adäquaten Forschungsansatz und der zugehörigen Methode auch Fragen nach dem Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung. Diese letzte Frage soll im Folgenden als Ausgangspunkt einiger methodologischer Verortungen dienen. Sie wird entlang der knappen Aufarbeitung zweier Positionen aus der bildungstheoretisch informierten, empirisch-qualitativen Forschung aufgezeigt (Koller und Schäfer). Das Forschungsvorhaben dieser Arbeit wird so im Horizont qualitativ-empirischer Forschung verortet. Spezielle Herausforderungen eines Forschungsanliegens, das Erfahrungen in den Mittelpunkt stellt, werden herausgearbeitet und dargestellt. Dem schließt sich ein Abschnitt zur phänomenologisch-empirischen Forschung an, in dem dargelegt wird, wie dieser Ansatz produktiv mit den zuvor skizzierten Problemen umgehen kann. In einem methodischen Überblick wird daran anschließend die phänomenologische Videographie als Erhebungs- und Analysemethode vorgestellt. Dies wird ebenfalls durch Gedanken aus der pädagogisch-phänomenologischen Empirie (Brinkmann) angereichert, sodass am Ende des Kapitels ein idealtypischer Forschungsverlauf der pädagogisch-phänomenologischen Videographie beschrieben und damit das Vorgehen der Analyse im nächsten Kapitel plausibilisiert werden kann.

7.1 Qualitativ-empirische, allgemeinpädagogische Forschung

Geht man davon aus, dass sich methodologisch-methodische Überlegungen am Gegenstand, der im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht orientieren müssen, so sind hier zuerst einige Worte zum Gegenstand pädagogischer Forschung zu verlieren. Dieser kann in Anknüpfung an eine geisteswissenschaftliche und phänomenologische Forschungstradition in den Erziehungswissenschaften als pädagogische Erfahrung ausgewiesen werden (Bollnow 1968; Loch 2001, S. 1207; Lippitz 1997, S. 28f., Lippitz 2003; Brinkmann 2011, Brinkmann 2015a, S. 534ff.). Exemplarisch kann der relativ weite Begriff der Erfahrung zum Zwecke der methodologischen Problematisierung pädagogischer Forschung hier auf den Bereich der Erforschung von Bildungsprozessen und -momenten konkretisiert werden. Zwar stehen in dieser Arbeit das Lernen und die negativen Erfahrungen im Lernen im Vordergrund; der hier angebrachte Lernbegriff weist aber Strukturähnlichkeiten zu Bildungsprozessen auf. Zudem hat sich in Kapitel 6.4.2 gezeigt, dass die Negativität des Lernens als Widerfahrnis und als Anspruch des Fremden von einer besonderen Flüchtigkeit und Uneinholbarkeit gekennzeichnet ist. Und nicht zuletzt und für diese Argumentation am gewichtigsten ist wohl die Tatsache, dass Lernen und Bildung, so wie sie hier verstanden werden, beide über Erfahrungen vermittelt sind.

Geht man also davon aus, dass der Gegenstand pädagogisch-empirischer Forschung die pädagogische Erfahrung ist, so stellt sich als nächstes Problem die Frage nach der Rekonstruktion und allgemeiner nach der Rekonstruierbarkeit pädagogischer Erfahrungen. Die Rekonstruktion subjektiver Erfahrungen oder intersubjektiver Sinnstrukturen ist auch in der qualitativen Sozialforschung ein ausführlich behandeltes Thema (Bohnsack 2010a, S. 22-32, S. 191ff.; vgl. kritisch Fuchs 2012). Hier werden v. a. die Herausforderungen, empirisch Vorfindliches sprachlich-rekonstruktiv zu erfassen, diskutiert, ebenso Probleme der Interpretation des Sozialen, die durch die Nicht-Identität des Forschenden mit dem zu erforschenden Subjekt gestellt sind. Diese mit der Rekonstruktion des Empirischen verbundenen Problemlagen werden in (allgemein-)pädagogischen Forschungsbereichen noch verstärkt. So wird hier nicht nur die Frage nach dem Übergang von subjektiver Erfahrung zur Sprache, von beobachtbaren sozialen Situationen zu intersubjektiv zugängigen und nachvollziehbaren Aussagen und Theorien virulent (Bohnsack 2010a), sondern auch die nach der empirischen Rekonstruierbarkeit von Erfahrungen, die bereits in ihrer theoretischen Konzeption schwer zu fassen sind. Pädagogische Erfahrungen (und damit z. B. Bildung und Lernen) sind in pädagogisch-theoretischer Fassung traditionell auf Offenheit und Nicht-Feststellbarkeit basierende Konzepte.

Im Zusammenhang mit dem Bildungsbegriff weisen Thompson und Schäfer darauf hin, dass Bildung, gefasst als „Grenzkategorie“¹⁷¹ eines Selbst, das in bisherigen Ordnungszusammenhängen nicht mehr aufgeht, eben dadurch mit den aus dieser Ordnung stammenden Be-Griffen und Zugriffen nicht mehr zu fassen ist (vgl. Schäfer und Thompson 2014, S. 16). Brinkmann konstatiert für Erfahrungsprozesse im Allgemeinen und für pädagogische Erfahrung im Speziellen, dass diese immer leiblich, situativ, ergebnisoffen und nicht-quantifizierbar sind und sich gerade dort ereignen, wo Neues, Unvorhergesehenes oder auch Fremdes auftritt (Brinkmann 2011, S. 67f.). In der bildenden Erfahrung und lernenden Erfahrung werden also nicht nur die Gegenstände und das Selbst der Bildung unsicher, auch der Referenzrahmen in dem bisher ein Verstehen und eine Verständigung über die Gegenstände und Welt statthabte, wird erschüttert. Die alten Konzepte und Begriffe greifen nicht mehr, womit sich auch die Welt ein Stück weit unserem Zugriff entzieht. Die theoretische Konzeption eines pädagogischen Erfahrungsbegriffes wird so im Versuch einer empirischen Anwendung nochmal mit ihren eigenen Prämissen konfrontiert, gleichsam aber auch in bestimmten Bereichen bestätigt. Wenn Bildung auch die (mögliche) Durchbrechung symbolischer Ordnungen der subjektiven Erfahrung im Bildungsprozess beinhaltet (Schäfer 2006, S. 88f.), so manifestiert sich diese Durchbrechung nicht nur auf der Ebene des sich bildenden Selbst, sondern auch auf der empirischen, d. h. der deskriptiv-rekonstruktiven Ebene. Hier zeigen sich Unzulänglichkeiten der symbolischen Ordnung der Sprache, die auch durch den Gegenstand, der in der Versprachlichung eingeholt werden soll, bedingt sind. So können v. a. bildungstheoretisch orientierte qualitative Ansätze beispielhaft dafür stehen, wie empirisch mit auf Offenheit und Differenz abzielenden theoretischen Konzepten operiert wird und welche Probleme und Schwierigkeiten sich daraus ergeben.

Thompson und Schäfer sehen in den empirischen Problemlagen der Bildungstheorie (oder in den theoretischen Problemlagen der Bildungsempirie) aber

171 Die von Thompson und Schäfer vorgeschlagene Semantik übernehme ich an dieser Stelle, wohlwissend, dass damit bestimmte Vorannahmen verbunden sind. Ich möchte den Gebrauch der Grenzmetapher an dieser Stelle aber weniger als Affirmation verstanden wissen – z. B. der von Thompson vorgeschlagenen Neufassung des Bildungsprozesses als ein „durch Grenzen konstituierter Erfahrungsprozess“ (Thompson 2009, S. 16), dem subjektivierungstheoretische Annahmen zu Grunde liegen. Ich sehe darin eher den Brückenschlag zu einer Theorie des Negativitätslernens, in der die Figur der Grenze im Sinne einer vorläufigen Negation eines Handlungs- oder Erfahrungsraumes eine große Rolle spielt und mir damit übertragbar erscheint. Zudem hat sich in Kapitel 6.4.2 gezeigt, dass die Negativität des Lernens als Widerfahrnis und als Anspruch des Fremden von einer besonderen Flüchtigkeit und Uneinholbarkeit gekennzeichnet ist. Die Probleme der Versprachlichung und der reflexiven Fassung von negativer Erfahrung, die mit Meyer-Drawe und Merleau-Ponty aufgezeigt wurden, machen also auch eine Parallele zu den Bemühungen, den Begriff der Bildung in Sprache zu fassen, aus.

gerade das Potenzial, „das Problematische und Unbegriffene bzw. Unbegriffliche der Bildung in das Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken“ (Schäfer und Thompson 2014, S. 16). Eine ähnliche Möglichkeit, das Problem produktiv zu wenden, bietet Koller im Anschluss an Vogel (Vogel 1997), für den die unterschiedlichen Zugänge zum Phänomen der Bildung (also theoretische und empirische) zuerst unterschiedliche Diskursarten und damit auch Wissensformen repräsentieren: Die Bildungstheorie sucht nach Reflexions- und Handlungswissen und damit verbundenen regulativen Prinzipien – in „abgeschwächter“ Form, wie Koller betont (Koller 2006, S. 110). Die Bildungsforschung hingegen sucht – in Kollers Lesart – nach empirischem und damit nach pädagogisch-praktischem und politischem Entscheidungswissen (ebd.). Diese beiden Diskursformen stehen in einem Widerstreit, der nicht aufzulösen ist, der aber gleichsam nicht die Überflüssigkeit der einen oder anderen Herangehensweise oder gar das Ende des Dialoges der beiden bedeuten würde. Vielmehr muss der Widerstreit anerkannt, Alleinvertretungsansprüche abgegeben und Begrenztheiten eingestanden werden. Die Anerkennung des Widerstreits macht laut Koller das Spannungsverhältnis zwischen Bildungstheorie und -forschung produktiv. Diese Produktivität wird in einem gegenseitigen Lernpotenzial gesucht und in der Hoffnung, dass das „bisher nicht Artikulierbare“ (ebd., S. 123) vielleicht doch artikulierbar wird. Diese recht versöhnliche Positionierung steht in der Tradition des Diskurses um Bildungsforschung und Bildungstheorie relativ vereinzelt. So scheint der Übergang von Bildungstheorie zu Bildungsforschung vielfach nur um den Preis von Verkürzungen und Einengungen zu bewerkstelligen zu sein und eine qualitative Bildungsforschung, die diesseits von quantitativ-deduktiven Studien theoretische Konzepte als Leitideen zu verwenden versucht, nur im Modus bildungstheoretischer Uninformiertheit oder eines qualitativ-methodischen Schlendrians möglich.

Diese Problematik, die in einem vielbeachteten Beitrag von Heinz-Elmar Tenorth (1997) auf einen Dualismus und ein Entweder-Oder zugespitzt wurde, soll hier nicht weiter verhandelt werden. Es zeigt sich jedoch auch in der Kontroverse, die durch Tenorths Beitrag ausgelöst wurde (vgl. dazu z. B. Terhart 2006; Koller 2006; Stojanov 2006; Wigger 2004), sowie in jüngeren Beiträgen zum Thema,¹⁷² dass in der Frage nach der Entschlussfähigkeit der Bildungstheorie für die empirische Forschung eine ebenso grundlegende wie aktuelle Herausforderung aufgezeigt wird. Trotzdem oder gerade deswegen ist in der bildungstheoretischen Forschung eine Umorientierung und Öffnung hin zu empirischen Zugängen festzustellen, die sich diesen Problemlagen stellt und daraus z. T. weitreichende Konsequenzen für die zur Disposition stehenden bildungstheoretischen Konzepte selbst

172 Vgl. zur historischen Entwicklung des Problems Fuchs 2012, zu forschungslogischen Implikationen Krinninger und Müller 2012 und zu einem Vorschlag zur Verbindung von Grounded Theory und Bildungstheorie Mieth 2012.

oder für Aussagen über die Möglichkeit und Unmöglichkeit einer empirischen Fassung theoretischer Konzepte in pädagogischen Kontexten zieht (vgl. auch Brinkmann 2015a, Brinkmann 2015b). Grundsätzlich stellt sich hier das Problem ein, dass die Gegenstände pädagogischer Forschung empirisch auffindbar und erfahrbar sind, diese Evidenz aber nicht in die Logik eindeutiger Beschreibungen und gesetzmäßiger Theoretisierungen zu überführen ist.¹⁷³

Dieser Befund zur Ausgangslage empirischer, bildungstheoretisch und erfahrungstheoretisch informierter pädagogischer Forschung kann in Bezug auf zwei theoretische, genuin allgemeinpädagogische Positionen, die auf empirische Überprüfung oder zumindest auf Exemplifizierung mittels empirischer Daten zielen, weiter konkretisiert werden. Im Folgenden werden die Ansätze von Koller und Schäfer herangezogen und ausschnitthaft vorgestellt. Beide Ansätze versuchen, in Studien zu subjektiven Bildungs- und Scheiternserfahrungen diese Erfahrungen mittels rückblickender Erzählungen oder Befragungen der Gescheiterten herauszuarbeiten. Die Darstellung der Ansätze, wie sie hier vorgenommen wird, beschränkt sich auf zwei Hauptprobleme, die von Koller und Schäfer thematisieren werden und ist nicht als umfassende Aufarbeitung oder Kritik der jeweiligen Forschungsleistungen zu sehen. Im darauffolgenden Schritt möchte ich in Anlehnung an Brinkmann (Brinkmann 2011, Brinkmann 2015a, Brinkmann 2015b) als dritten Weg eine phänomenologisch orientierte Empirie vorbringen und darlegen, wie diese auf die von Schäfer und Koller ausgewiesenen Probleme antworten kann. Im Anschluss an diese grundlagentheoretischen Ausführungen zur phänomenologischen Empirie soll mit Brinkmann und Rödel (Brinkmann und Rödel 2018) eine phänomenologische Videographie als geeignete Forschungsmethode plausibilisiert werden.

7.1.1 *Bildungsforschung als Bildungserfahrung (Hans-Christoph Koller)*

Koller bedient sich in seinen früheren Interviewforschungen zu biographischen Bildungsprozessen und den negativen Erfahrungen und damit verbundenen Widerständigkeiten eines sprachphilosophischen Konzeptes der Narration, angelehnt an Lyotard (Koller 1999). Damit gelingt es ihm, einzelne Momente des „Widerstreits“ (Koller 1993, S. 93) unterschiedlicher Diskursarten in den Erzählungen der Beforschten auszumachen. Die Momente des Widerstreits sind dann eben jene, an denen Koller den Übergang bzw. die Reibungsflächen bisheriger Welt- und

173 Damit folge ich einer phänomenologischen Fassung des Problems empirischer pädagogischer Forschung, wie sie etwa von Loch 2001 präsentiert wird.

Selbstverhältnisse mit dem Neuen, in diesem Falle einer neuen „Spielart des Diskurses“, verortet (ebd., S. 93f.). Es wird in Kollers Ausführungen allerdings deutlich, dass die auf Differenz, Kontingenz und Widerstreit gerichtete Perspektive auf eine genauere, qualitative Beschreibung der Erfahrungen des Widerstreits verzichten muss. Dies liegt in der sprachkritischen Grundlegung der Diskurstheorie Lyotards und der damit einhergehenden erkenntnistheoretischen Positionierung postmoderner Färbung begründet: Was das Widerstreitende am Widerstreit ist, kann nicht ohne Weiteres bestimmt werden, da sich im Widerstreit gerade die Brüche und die Unzulänglichkeiten bisheriger Ordnungssysteme zeigen. Mit diesem der Theorie inhärenten explikatorischen Defizit geht auch die Unmöglichkeit, die Momente des Widerstreits in Bezug zu Bildungserfahrungen und -zielen auszuformulieren, einher. Im Zusammenhang dieser Arbeit ist dieser Punkt von besonderer Relevanz: Der hier angelegte Fokus auf Lernprozesse in ihrer jeweiligen pädagogischen und schulischen Situativität muss in letzter Konsequenz auch auf diese Bereiche zurückgreifen bzw. Aussagen über den Erfolg oder Misserfolg von Lernprozessen treffen, ebenso normative Setzungen vornehmen und Lernen und Bildung auf Ziele hin denken. Es entsteht hier – um Kollers eingangs vorgestellte Differenzierung unterschiedlicher Wissensformen der Erziehungswissenschaft heranzuziehen – ein Problem im Dialog zwischen der begrifflich-bildungstheoretischen Sphäre, die letztlich einen normativen oder zumindest orientierenden und „entwerfenden“ (Fink 1978, S. 33) Gehalt birgt, und der empirischen Sphäre, die die Grundlage dieser normativen Elemente nicht liefern kann.

Die Erkenntnis, die Koller aus seinen Versuchen, eine biographische Bildungstheorie empirisch zu rekonstruieren, zieht, findet sich (auch) in seiner Theorie transformatorischer Bildung wieder. Eines der Kriterien, die er dort für die Formulierung eines zeitgenössischen Bildungsbegriffs vorschlägt, der (neu-)humanistisch und gleichsam nicht idealistisch dimensioniert ist und auf die geänderten Bedingungen einer postmodernen Wissens- und Gesellschaftsform antworten kann, ist das der empirischen Anschlussfähigkeit (Koller 2012b, Koller 2012c). Da die Konzeption des Bildungsbegriffs aber nicht im Übermaß durch dieses Kriterium beschnitten werden soll, kommen als empirische Forschungsmethoden sodann nur qualitative Ansätze in Frage. Allein diese können der Offenheit und Ambivalenz des Bildungsgeschehens gerecht werden und die dabei auftretenden, widerstreitenden und im Wandel begriffenen Welt- und Selbstverhältnisse erfassen, ohne in eine definitorische Engführung umzuschlagen. Dabei eröffnet Koller aber selbst sachte Kritik an qualitativen Methoden und den Verheißungen, die ggf. damit einhergehen:

„[S]o steht auch qualitative Bildungsforschung vor dem Dilemma, ihren Gegenstand *als etwas* identifizieren zu müssen [...]. Forschungspraktisch folgt daraus, dass auch qualitative Bildungsforschung damit rechnen sollte, dass bestimmte Momente von Bildung sich ihrem Zugriff entziehen und deshalb auch mit den Mitteln qualitativer Forschung nicht zu erfassen sind. Empirische Bildungsforschung, die ihrem Gegenstand Bildung gerecht werden will, muss deshalb, so meine Schlussfolgerung, selbst als transformatorischer Bildungsprozess angelegt sein“ (Koller 2012a, S. 28).

Der Forschungsprozess selbst wird hier zum Bildungsprozess, indem die eigenen Kategorien und die den Forschungsprozess leitenden Vorstellungen stets neu befragt und in einem Status der Vorläufigkeit und Flexibilität gehalten werden müssen. Geht man davon aus, dass biographische Bildung über Erfahrungen vermittelt ist, so stellt sich abermals eine Differenz zwischen den subjektiven Erfahrungen und der sprachlichen Verfestigung der Erfahrung bzw. der Rekonstruktion von Erfahrung ein, die nur um den Preis eines „identifizierenden Denkens“ (Adorno 1990, S. 17), also um den Preis einer feststellenden und damit einengenden Signifizierung zu überbrücken ist. Der Vorschlag, den Fokus zu weiten und den Forschungsprozess als Bildungsprozess zu betrachten, erscheint sinnfällig und die Aufforderung zur Selbstreflexivität und zur Dispositionsstellung des forschenden Subjekts mehr als redlich. Erfahrungen aus der Forschungspraxis jedes Forschers werden zudem zeigen, dass das Verwerfen von Ideen und Ansichten, die Neuperspektivierung von Fragen und ggf. auch Frustration und Sackgassen zum Forschungsprozess dazugehören. Jedoch scheint weder in Bezug auf die Reichweite der generierten Aussagen oder Theoretisierungen noch in Bezug auf die Bearbeitung eines ursprünglichen Interessenhorizontes – hier jener der Lern- oder Bildungserfahrungen der jeweiligen Beforschten – ein großer Zugewinn zu verzeichnen zu sein. Die Frage, wie von den Bildungserfahrungen Forschender im Forschungsprozess selbst auf die jeweiligen Bildungserfahrungen der Subjekte geschlossen werden kann (oder wie diese zumindest zueinander in Bezug zu setzen ist), bleibt bei Koller offen und kann generell nur durch die Annahme einer größeren, umfassenderen Sinnstruktur beantwortet werden. In dieser Struktur müsste sich der subjektive Sinn der Bildungserfahrung mit einem sozialen Sinn vereinigen und somit auch von außen bzw. über das Medium der sich beim Forschenden einstellenden Erfahrungen erfasst werden können (Knoblauch 2008, S. 217). Bildende Erfahrungen auf Seiten Forschender, die sich als Bruch und Transformation äußern, müssten dann auch auf einen Bruch im Selbst- und Weltverhältnis der Beforschten verweisen. Diese Lesart ist aber nicht an Kollers Arbeiten festzumachen,

sondern setzt als Spekulation dort ein, wo Koller zwar die Probleme eines identifizierenden Denkens nennt und den Ausweg in die bildende Erfahrung Forschender vorschlägt, es gleichsam aber versäumt, den Rückweg zur bildenden Erfahrung des Beforschten wieder zu öffnen. Er verzichtet auf das Hinzuziehen einer kollektiven, übergreifenden Sinn- oder Erfahrungsdimension und lässt so letztlich ungeklärt, inwiefern bildende Erfahrungen der Forschenden tatsächlich Rückschlüsse auf die Erfahrungen der Beforschten zulassen.

7.1.2 *Bildungsforschung im Raum des Möglichen (Alfred Schäfer)*

Ein zweites Beispiel für einen reflexiven Umgang mit den Problematiken gehaltvoller empirischer Bildungsforschung findet sich in den Arbeiten Schäfers (Schäfer 2011a, Schäfer 2011b). Schäfer verwendet einen Begriff von Bildung als „Möglichkeitskategorie“ (Schäfer 2006, Schäfer 2009a), womit gleichsam eine Problematik der empirischen, ja der signifizierenden und kategorisierenden Annäherungen an Bildungsprozesse überhaupt, ausgewiesen ist. Wenn Bildung außerhalb oder an den Rändern der Wirklichkeit und des Gegebenen einzig im Modus von Möglichkeitsräumen zu verorten ist, dann stellt die empirische Forschung mit dem Versuch, Bildung in der Wirklichkeit zu verorten, gleichsam eine Einschränkung dieses Status dar (Koller 2006, S. 113, Schäfer 2011b, S. 177). Mit anderen Worten: Indem gesagt wird, was ist, verschließt sich gleichzeitig der Raum dessen, was noch nicht, nicht mehr oder überhaupt nie ist, aber potenziell möglich wäre. Durch die Verortung in der Wirklichkeit wird Bildung ihres Möglichkeitsstatus beraubt (Schäfer 2009b). Diesem Problem, das den epistemologischen Status des Erkenntnisgegenstandes betrifft, stellt Schäfer noch weitere Problematisierungen zur Seite. So haben es Forschende mit Interpretationsproblemen zu tun, da sie in der Differenz zwischen den „Aussagen der Untersuchten“ und der Wertung dieser Aussagen als „Ausdruck einer sie generierenden Struktur“ (Schäfer 2006, S. 88) notwendigerweise mit Zurechnungen und Zuschreibungen arbeiten müssen. Diese Interpretationsprobleme ergeben sich aber erst aus einem weiteren, vorgelagerten Problem. Bevor Interpretationen gerechtfertigter Weise eingebracht werden können, muss eine „Wirklichkeit im engeren Sinne“ (ebd., S. 89) unterstellt werden. Dabei handelt es sich nicht um eine Ontologisierung des beforschten Lebensbereiches, sondern, im Rahmen von Schäfers Interviewforschungen, zuerst um eine unterstellte Wirklichkeit in den jeweils herangezogenen Aussagen der beforschten Subjekte. Der Forschende müsse zumindest in geringem Maße an die „Validität und Reliabilität“ dieser Aussagen, daran dass sie „so gemeint sind, wie sie gesagt werden“ (ebd.), glauben können. Die Ambiguität, die die dabei verwendete Spra-

che aufweist, ebenso die Ambiguität, die die verwendeten Selbstzeugnisse aufweisen, soll dabei zum Gegenstand forschungspraktischer und -theoretischer Reflexion werden. Dies ist auch der Punkt, an dem Schäfer die eingangs schon referierte Parallelisierung von Bildungstheorie und Bildungsforschung anknüpft. Indem sich in den Äußerungen der beforschten Subjekte „Imaginäres mit symbolischen Codierungen, etwa das Wunschdenken nach einer singulären Identität und deren Angabe in allgemeinen Typisierungen, vermischt“ (ebd.), weisen diese Aussagen eine Ähnlichkeit zu Schäfers Bildungsbegriff auf. Im Begriff der Bildung vermischt sich die Offenheit oder das Noch-nicht-Realisierte mit den Ordnungszusammenhängen, von denen aus es seinen Ausgang nimmt. Ebenso sind die Interviewten im Sprechen über Bildung auf bereits Gegebenes und Versichertes angewiesen, mit dem sie ihre subjektiven Bildungsprozesse in einem Raum der Möglichkeiten beschreiben sollen. Der Begriff der Bildung, das Sprechen über persönliche Bildungserfahrungen und die Praxis der Bildungsforschung stehen so vor ähnlichen Problemen. Schäfer bemerkt dazu:

„Zugleich jedoch zeigt sich auch, dass damit die Möglichkeit einer identifizierenden Rede von ‚Bildungsprozessen‘ äußerst problematisch erscheinen muss. An dieser Stelle allerdings berührt sich das hier explizierte Verfahren der Diskursanalyse mit neueren Theoretisierungen der Rede von Bildung“ (Schäfer 2011b, S. 177).

Momente des Umbruchs oder Durchbruchs von bestehenden Ordnungen des Symbolischen, wie sie etwa im Scheitern auftreten, müssen so erst noch mühsam in eine neue Sprache finden, womit die Verwandtschaft von Schäfers bildungstheoretischen Ansätzen und der Diskurstheorie gegeben ist. Der erste Durchbruch einer Ordnung ist immer sprachlos, ebenso wie in einer diskurstheoretischen Perspektive das Ausbrechen aus der Ordnung des Diskurses zuerst bedeutet, dass man eine neue Stimme finden muss. Er führt dann, um diese Nebeneinanderstellung kategorial differenzieren zu können, zwei „Vorbehalte“ (Schäfer 2006, S. 91) ein, die die empirische Forschung gegenüber ihren Gegenständen und auch der eigenen Praxis einbringen sollte.¹⁷⁴

Zum einen ist dies der Reflexionsvorbehalt, der darin besteht, dass die Beforschten im reflexiven, weil zeitlich und nachgängigen Sprechen über ihre Erfah-

174 Kategoriale ist die damit ermöglichte Unterscheidung deshalb, weil damit die Sinnebenen der Forschenden von denen der Beforschten zu trennen sind. Mit dem Reflexionsvorbehalt wird eine dem subjektiven Handeln zu Grunde liegende Reflexion unterstellt, die vom Forschenden in einer weiteren Reflexion eingeholt wird. Das gleiche gilt auf der Ebene der die Handlungen begründenden Motive, Strukturen und ggf. sogar Intentionen für den Latenzvorbehalt (s. u.).

rungen andere sind, als diejenigen, die sie in den Erzählungen über bildende Erfahrungen zu beschreiben versuchen. Wer über seine eigenen Bildungserfahrungen spricht, ist je schon in ein Reflexionsparadoxon verstrickt, das darin besteht, dass „der über sich Nachdenkende nicht der ist, über den er nachdenkt“ (ebd., siehe dazu auch die Ausführungen zur Reflexion in Kapitel 6.4.4). Die darin entstehende Differenz, die Schäfer auch als Differenz von Ausdruck und Ausgedrücktem bestimmt,¹⁷⁵ führt zum zweiten Vorbehalt, dem der Latenz. Die Annahme, dass die Differenz zwischen Bildungsprozess und Erkenntnis bringender Reflexion dieses Prozesses in einer Latenz begründet ist, d. h. in einer noch nicht näher bestimmten aber bestimmbareren Struktur, die über das Wie und Warum der Differenz aufklären kann, stellt Forschende vor die Aufgabe, „gleichsam hinter dem Rücken des Subjekts diese Differenz kontrolliert und nicht willkürlich zu schließen“ (ebd.). Diese Differenz ist für das Subjekt selbst nicht einzuholen, eben so wenig ist sie aber von Forschenden aus einer privilegierten, paternalisierenden Position heraus zu bestimmen (Drerup 2013). Es geht Schäfer in diesem Zusammenhang um die „Respektierung der Differenz von Symbolischem und Imaginärem in der Selbstinszenierung“ (Schäfer 2006, S. 92), also um das behutsame Beschreiben und Hinterfragen von Selbstbeschreibungen der sich bildenden Subjekte, die zwischen vorgegebenen Strukturen und den Ausbrüchen aus diesen Strukturen changieren. Die Differenz soll nicht final geschlossen werden, indem Forschende sie ‚wegklären‘, vielmehr geht es darum, aus bildungstheoretischer Perspektive zu fragen, was die Differenz in der Selbstbeschreibung für das Subjekt und die durchlebten Bildungsprozesse bedeutet und welche Möglichkeiten des Sich-Verhaltens zu dieser Differenz zu beobachten oder zu imaginieren sind. Somit können die Horizonte, in denen bildungstheoretische Bestimmungen vorgenommen werden können, neu abgesteckt werden (vgl. ebd., S. 95).

175 Diese Unterscheidung weist große Ähnlichkeit zu der grundsätzlichen Unterscheidung auf, die in der Hermeneutik vorausgesetzt wird; derjenigen nach Innerem und Äußerem, nach Ausgedrücktem und Ausdruck, nach dem sinnlich Gegebenen und dem Sinn. In der Hermeneutik ist diese Differenz durch geschichtliche oder objektiv-sittliche Zusammenhänge begründet, durch eben diese Zusammenhänge lässt sie sich auch vom Interpretieren schließen (Dilthey 1970, S. 180ff.; Danner 2006, S. 51ff.; kritisch: Brinkmann 2015a, S. 533). Bei Schäfer ist die Differenz von einer anderen Qualität: Indem die Subjekte versuchen, für Vergangenes, das in der Vergangenheit aber neu und ggf. auch irritierend war, Erklärungen aus einer rückwärtigen Perspektive zu liefern, erklären sie vor dem Horizont einer neu gewonnenen Perspektive und damit einer neuen symbolischen Ordnung etwas Vorgängiges. Die Differenz zwischen Ausdruck und Ausgedrücktem ist also eine zeitliche und ordnungshafte, in der mit dem Ausdruck einer neuen Sprache versucht wird, etwas vorgängig Ausgedrücktem Worte zu geben. Die Zusammenhänge können also nur genealogisch aus der je subjektiven Bildungs- oder Erfahrungsgeschichte erklärt werden und zielen gerade nicht auf die Einfügung in einen objektiven Geist, sondern auf den Nachvollzug einer subjektiven Geschichte, die immer wieder mit Objektivitäten verschiedener Art bricht.

7.2 Problematisierung der Ansätze von Koller und Schäfer

Der knappe Überblick über zwei Ansätze der bildungstheoretischen Forschung hat gezeigt, dass eine Reihe von Problemen und Herausforderungen mit empirischen Zugängen zu Gegenstandsbereichen der Erziehungswissenschaft, die dem Bereich der Bildungstheorie entstammen, zu benennen sind. Diese können zuerst im Problem der Signifizierung oder auch der Versprachlichung der Erfahrungen, die im Mittelpunkt des Interesses stehen, verortet werden. Darin zeigen sich nicht nur allgemeine Schwierigkeiten, als Forschende über Wirklichkeit und Erfahrungen in einer Sprache zu sprechen, die sich nicht allein einem „identifizierenden Denken“ verschreibt. Auf der konkreten, forschungspraktischen Eben stellt sich das Problem der Signifizierung auch noch aus Sicht der Beforschten. Diese sind selbst mit den Problemen der Versprachlichung ihrer Erfahrungen konfrontiert. Somit wird das Problem der Signifizierung gedoppelt und Forschende können auf die Frage nach der Authentizität von Aussagen, also der Frage, danach, ob die Beforschten ihre Erfahrungen im Bericht nicht ‚verfälschen‘ oder die ‚richtigen‘ Worte nicht finden, nur mit einer unterstellten Forschungswirklichkeit reagieren. An dieser Stelle kann die Signifizierungsproblematik auch als Zirkelproblematik der empirisch-qualitativen Forschung ausgewiesen werden, die zwar auf Phänomene des Sinns und des Sinnüberschusses gerichtet ist, diese Phänomene aber nur in Sprache fassen kann und damit letztlich zirkulär in den Ordnungen der Sprache operiert.¹⁷⁶

Auf einer zweiten Ebene kann dem Signifizierungsproblem das Interpretationsproblem zur Seite gestellt werden. Hier stimmen Koller und Schäfer darin überein, dass Bildung und Erfahrung interpretativ nicht zufriedenstellend erschlossen werden können, da sie sich in den Daten, d. h. den Interview- oder Feldprotokollen kaum ausmachen lassen. In Akten der Interpretation soll aus dem Vorliegenden, d. h. dem Gesagten, das in den Daten festgehalten ist, auf Latenzen geschlossen werden. Bevor aber überhaupt nach Latenzen gefragt werden kann, müssen die Ankerpunkte (ggf. einzelne Aussagen in Interviews), an denen sich überhaupt interpretative Latenzen ausmachen lassen, lokalisiert werden. Dies stellt dann die erste interpretative und auch signifizierende Aufgabe der Forschenden dar. Wenn diese Ankerpunkte, die letztlich Momente der bildenden Erfahrung repräsentieren sollten, aber mit Hilfe eines Bildungskonzepts, das auf Widerstreit, Brüchen in der Ordnung des Sagbaren etc. basiert, ausgemacht werden sollen, können

176 Brinkmann weist dieses Zirkelproblem (bezogen auf Versprachlichung von Erfahrungen) beispielhaft im Anschluss an Foucaults Überlegungen zur Genealogie von Repräsentation als Zirkel der Repräsentation aus (Brinkmann 2015a, S. 531).

diese Brüche konsequenterweise nur vom Forschenden ausgemacht werden.¹⁷⁷ Dieser muss entscheiden, an welcher Stelle dem Beforschten ‚die Worte fehlen‘ oder unterschiedliche sprachliche Ordnungen miteinander in Widerstreit treten.¹⁷⁸ Dies führt zu Kollers und Schäfers Vorschlag, den Gegenstand der Forschung nicht nur in den Daten, in den Erzählungen oder bei den Beforschten selbst zu suchen. Vielmehr sollen in der reflexiven Auseinandersetzung mit diesen Daten Differenzen und Brüche im eigenen Selbst- und Weltverständnis aufgedeckt werden, die (im Falle Schäfers) auf Bildungsprozesse der Beforschten oder auf eigene Bildungsprozesse der Forschenden (im Falle Kollers) verweisen.

Abschließend kann angemerkt werden, dass sich in beiden Ansätzen eine beachtenswerte Parallelisierung von Bildungstheorie und Bildungsforschung findet: Schwierigkeiten, die die Bildungstheorie hat, ihre Begriffe auf theoretischer Ebene zu bestimmen, zeigen sich ebenso auf empirischer Ebene. Diese Parallelisierung führt aber nicht zu einer Potenzierung der Schwierigkeiten. Diese würde sich nur dann aufdrängen, wenn man davon ausginge, dass Schwierigkeiten der begrifflich-theoretischen Fassung zu unpräzisen Konzepten führen, die dann in ihrer empirischen Rekonstruktion durch die Probleme des Zugangs zu einer ggf. imaginierten pädagogischen ‚Wirklichkeit‘ noch weiter potenziert werden. Da aber weder Schäfer noch Koller von einem deduktiven, hypothesenprüfenden Forschungsstil ausgehen, in dem Kategorien und Begriffe bereits vorgefasst sind (Schäfer 2013), sondern sich auf qualitative Zugänge konzentrieren und selbst innerhalb dieser Forschungsposition eine gewisse Skepsis gegenüber methodisierten und standardisierten Zugängen einfordern (Schäfer und Thompson 2014, S. 12), können die Probleme der Theorie und der Empirie parallel zueinander verhandelt werden, ohne sich gegenseitig bis zum Grad der Unmöglichkeit von Aussagen zu steigern.

Was allerdings weder Koller noch Schäfer explizit thematisieren, ist die Theoriegebundenheit von empirischer Forschung bzw. des forschenden Blicks selbst. Diese wird in den angeführten Ansätzen nur im Zusammenhang mit theoretischen Paradigmen einer poststrukturalistischen, sprachkritischen Ausrichtung oder einer diskurstheoretischen Forschung problematisiert. Theoretische Konzeptionen z. B. eines Bildungsbegriffs verbleiben dabei in ihrer Position als Ausgangsgegenstand einer methodologischen Reflexion. Sie stellen Grund zur Frage dar, ob sich ein

177 Sie können auch von Beforschten in reflexiven Erzählungen ausgemacht werden, dann allerdings stellt sich wieder die Reflexionsproblematik (Schäfer 2006, S. 91; Brinkmann 2011, S. 70; Neuweg 1999, S. 75).

178 Brinkmann macht dieses interpretative Problem als Zirkelproblem aus, das letztlich auf hermeneutische Grundstrukturen verweist. Der Forscher bestimmt mit bzw. muss bestimmen, was gesehen und erfasst werden soll: „Schon Schleiermacher bestimmte den hermeneutischen Zirkel insofern, als dass man für die Erforschung der Praxis eine schematische Vorstellung vom Gesamtsinn des Phänomens voraussetzen muss, um überhaupt etwas zu sehen bzw. zu verstehen.“ (Brinkmann 2015a, S. 529)

auf radikale Offenheit und Möglichkeit beziehendes (theoretisches) Konzept von Bildung überhaupt in empirischer Form rekonstruieren lässt, und wenn ja, mit welchen Zugängen dem empirischen Korrelat eines solchen Bildungsbegriff im Sinne Adornos am wenigsten „Gewalt“ angetan werden kann (Koller 2012a, S. 28). Dass aber im signifizierenden Sprechen und in interpretierenden Operationen selbst theoretische und subjektive Sinnzutaten mitwirken, wird nicht ausdrücklich diskutiert.

Im Folgenden soll nun eine Konzeptionierung phänomenologischen Forschens vorgestellt werden, die auf die Probleme der Signifizierung, der Interpretation und der Theoriegeladenheit des empirischen Blicks eingeht. Dies gelingt dadurch, dass der Erfahrungsbegriff noch stärker als bei den beiden bisher diskutierten Ansätzen in den Mittelpunkt gerückt wird.

7.3 Phänomenologisch-empirische Forschungen¹⁷⁹

Erfahrung als Gegenstand empirischer Forschung wird in Anlehnung an Brinkmann (Brinkmann 2011) in doppelter Weise relevant. Zum einen als (beobachtete) pädagogische Erfahrung im Feld der Praxis, auf die sich das Interesse der Forschenden richtet. Zum anderen als Erfahrung, die die Forschenden mit den Beforschten, mit den Daten und mit sich selbst im Forschungsprozess machen.¹⁸⁰ Mit dieser Konzeptionierung der pädagogischen Erfahrung als praktische und forschungspraktische Erfahrung kann auf einige der o. g. Probleme in produktiver Weise reagiert werden. Indem sie Erfahrungen nicht nur als Gegenstand, sondern auch als Praxis empirischer pädagogischer Forschung setzt, können Signifizierungs- und Interpretationsprobleme, die mit Brinkmann auch als Zirkelprobleme der empirischen, sinnverstehenden und sinnrekonstruktiven Sozialwissenschaft ausgewiesen wurden, als in die temporale Struktur der Erfahrung selbst eingelassen (Brinkmann 2015a, S. 530) verstanden werden und werden damit auf einer anderen Ebene befragbar.

Wie sieht diese doppelte Thematisierung der Erfahrung nun im Forschungsprozess aus? Sie fragt einerseits nach den „vielfältigen manifesten und latenten Sinngestalten und Prozessen“ (Brinkmann 2011, S. 62) der beobachteten Erfahrung und versucht dabei sinnlich-leibliche, sprachliche, biographisch-genetische,

179 Im Folgenden wird auf die Position von Brinkmann Bezug genommen. Phänomenologische Forschung hat in der Pädagogik eine lange Tradition, eine Vielzahl von Vertreter/-innen und ebenso viele unterschiedliche Ansätze (vgl. zu einem Überblick Loch 2001; Lippitz 2003; Brinkmann 2017).

180 Hier wäre noch genauer zu prüfen, inwiefern dies Unterschiede zu Kollers Konzeptionierung der transformatorischen Bildungsprozesse auf Ebene der Forschenden birgt (siehe Kapitel 3.1).

institutionelle, geschichtlich wie auch sozial dimensionierte Artikulationen pädagogischer Erfahrung zu berücksichtigen (ebd.). Zum anderen fragt sie danach, wie sich Erfahrungen *als* Erfahrungen zeigen und wie sie in der pädagogischen Forschung ihren jeweiligen Sinn artikulieren (ebd.). Diese zweite Dimension der Thematisierung von Erfahrungen ist mit der ersten aufs Engste verschränkt. Die Thematisierung der Fremderfahrung im Forschungsprozess lässt erst die eigene Erfahrung, die Forschende beim Forschen machen, relevant werden. Der phänomenologische Frage- und Forschungsstil setzt bei den subjektiven Erfahrungen der Forschenden als auch der Beforschten an (Brinkmann 2015a, S. 531). Damit können die Erfahrungen der Forschenden einer gesonderten Reflexion unterzogen werden und Fragen der Aufmerksamkeitslenkung, der Vorurteile und Vorwegnahmen sowie subjektiver und wissenschaftlicher Theorien, die im Blick auf empirisch vorfindliche Erfahrungen mitschwingen, in den Fokus rücken.

Über die gezielte Thematisierung der eigenen Erfahrung im Forschen werden auch die Problematiken der Versprachlichung und Signifizierung adressiert. Indem davon ausgegangen wird, dass das Zirkelproblem der Versprachlichung und der begrifflichen Problematik ein der Erfahrung selbst inhärentes Problem ist, kann darauf mit einer Analyse der eigenen Forschungserfahrung entlang phänomenologischer Prämissen und Operationen reagiert werden.¹⁸¹ Probleme der Versprachlichung werden nun nicht erst zwischen Forschenden und Beforschten resp. den Erfahrungen der Erforschten relevant, sondern bereits in der Explikation der eigenen Erfahrungen der Forschenden. Somit wird gar nicht davon ausgegangen, dass sprachlich eingeholt werden kann, was auf vorsprachlicher, leiblicher Ebene Erfahrungen konstituiert und begleitet:

„Der Zirkel, so kann man sagen, kehrt also auf einer Ebene wieder, die den leiblichen Ausdruck vom symbolischen Ausdruck eines verstehenden, nachträglichen Bezugs auf diesen Ausdruck im Modus der Sprache unterscheidet. Die Auslegung des vorprädikativen Erfahrungssinns ist daher eine Praxis der Signifizierung im problematischen Verhältnis von Begriff und Wirklichkeit (vgl. Schäfer 2013). Sprache und Reflexion bleiben auf Vorsprachliches und Vorreflexives bezogen, ohne an dessen Stelle treten zu können (vgl. Meyer-Drawe 1984b, S. 254)“ (Brinkmann 2015a, S. 531).

(Sprachliche) Artikulation von Erfahrungen ist also immer nachträglich, sie kommt immer schon zu spät (Meyer-Drawe 2008a, S. 193). Damit kann sie die

181 Als Operationen wären hier zu nennen: Umschau (vgl. Kapitel 3), Reduktion (Kapitel 5), Deskription und Variation (Kapitel 6).

Sinnstrukturen, die Erfahrungen ermöglichen oder die in Erfahrungen hervorgebracht werden, immer nur aus einer zeitlichen Distanz heraus annäherungsweise beschreiben (ebd.). Die qualitativen, auf Sinn- und Erfahrungsrekonstruktion abzielenden Forschungen befindet sich generell in diesem Zirkelproblem der Nachträglichkeit, in dem sie Gefahr laufen, „das in die Dinge hineinzulegen, was sie später in ihnen zu finden vorgibt“ (Merleau-Ponty 2004, S. 61) – also durch die sprachliche Artikulation und Beschreibung gelebter oder beobachteter Erfahrung diese schon zu interpretieren und die so vorgriffig eingeführte Interpretation nachher wieder abzurufen. In einer phänomenologischen Forschungshaltung wird versucht, diese vorgängigen Interpretationen in den Kreis des Thematischen zu holen, um sie damit auch einer methodischen Kontrolle zuführen zu können. Indem davon ausgegangen wird, dass Erkenntnis mit der Wahrnehmung ansetzt (Meyer-Drawe 2003), kann die Tatsache, dass auch im Erkenntnisprozess stets etwas „in die Dinge hineingelegt“ (Merleau-Ponty 2004, S. 61) wird, zur Geltung gelangen. Damit ist über die Signifizierungs- und Versprachlichungsproblematik auch das Problem der Interpretation, wie es oben bei Schäfer und Koller ausgewiesen wurde, adressiert.

Diese Fassung der empirischen, d. h. forschenden Signifizierungsproblematik als einer Explikationsproblematik von Erfahrung im Allgemeinen hat auch Konsequenzen für das Verhältnis von Theorie und Praxis:

„Die Vorgängigkeit der Theorie (als Entwurf, als formierender Blick, als selegierendes Prinzip) wird mit der Vorgängigkeit der Praxis (im Feld bzw. Horizont) konfrontiert. Sie treffen dort jeweils auf ihre eigene Nachträglichkeit, nämlich sich als Erfahrung immer nur retrospektiv oder signifikativ fassen zu können und sich als Theorie damit in einem anderen Register zu befinden und sich einer anderen Logik bedienen zu müssen“ (Brinkmann 2015a, S. 531).

Die Vorgängigkeit der Theorie in Form von Vorannahmen, subjektiven und wissenschaftlichen Theorien wird also nicht als Problematik eines „identifizierenden Denkens“ oder einer paternalistischen Schließung der Differenz zwischen Unsagbarem und Sagbarem (Schäfer) gedacht, sondern wird mit einer anderen Form des Vorgriffs – dem Erfahrungsvorgriff, der noch nicht in theoretischen Dimensionen wirkt – parallelisiert. Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist damit keines der Übersetzung oder der gewaltsamen Signifizierung von Erfahrungen, auch kein hierarchisches Verhältnis von einer Empirie, die sich zur Theorie hocharbeiten muss, sondern eines des Zirkels von Vorgängigkeit und Nachträglichkeit, der in der Erfahrung (der forschenden und der erfahrenden Erfahrung) selbst angelegt ist (ebd.).

Eine weitere wichtige Verschiebung, die durch die phänomenologische Perspektive vorgenommen werden kann, ist die der Fokussierung der Pluralität und Ambiguität von Sinnphänomenen (Brinkmann 2015a, S. 532). Wenn bei Schäfer und Koller als Problem ausgewiesen wurde, dass der Gegenstand pädagogischer Forschung, also pädagogische Erfahrungen wie Bildung oder auch Negativitätserleben, allein durch ihre theoretische Konzeptionierung vorgeben, dass sie empirisch schwer zu fassen sind, kann eine phänomenologische Forschung auch darauf eine produktive Antwort bereithalten. Wird pädagogische Forschung als Erfahrung und Wahrnehmung gedacht, so ist sie leiblich strukturiert. In dieser Grundlegung ist sie immer schon auf Fremdheit, Differenz, Ambiguität und Brüche im Wahrnehmen und Erfahren gerichtet. Wahrnehmung und Erfahrung in der Forschung ist damit auch durch die „signifikative Differenz“ (Waldenfels 1992) geprägt, die in der phänomenologischen Philosophie und Methodologie als Chiffre dafür steht, dass etwas immer *als etwas Bestimmtes* wahrgenommen wird. Dieses phänomenologische ‚als‘ ist aber zu großen Teilen dem erfahrenden Selbst und seiner Verfügung entzogen: „Die intentionale Sinnbildung des aktiven Selbst stößt auf das Phänomen der Sinngebung, auf das also, was einem vom Anderen oder den Anderen zukommt und über das das Selbst nicht verfügt.“ (Brinkmann 2015b, S. 35) Phänomenologisches Forschen als Wahrnehmen denkt also die Sinnbildung und damit – bezogen auf den Forschungsprozess – auch die Rekonstruktion von Sinn nie als erschöpfenden, abschließenden oder ausdefinierenden Akt. Im Wahrnehmen schwingt immer schon ein Überschuss mit, der nie gänzlich einzuholen ist (Meyer-Drawe 2012b, S. 191f.).

Insofern kann mit der phänomenologisch-leiblichen Perspektive das Problem der Signifizierung nicht außer Kraft gesetzt, es kann aber unter der Annahme der generellen Ambiguität und der Nicht-Verfügbarkeit den Phänomenen zu einer größeren Eigenständigkeit verholfen werden. Das forschende Selbst ist dann nicht mehr eines, das auf Basis seiner Wahrnehmungen oder dokumentierter Wahrnehmungen Anderer Phänomene mit Begriffen belegt und damit letztlich Schließungen herbeiführt, die der theoretischen Konzeptionierung von Bildung und Lernen widersprechen. Das forschende Selbst ist vielmehr eines, das auf die Fremdheit, die sich je schon in die eigenen Wahrnehmungen einschleicht, reagieren bzw. antworten (Waldenfels 2007) kann, womit auch die begrifflichen Konstruktionen, die aus einer solchen Forschungsbewegung potentiell entstehen, durch Fremdheit und Andersheit geprägt sind. Gerade dadurch, dass offen thematisiert wird, dass ein Grundproblem der Forschung darin besteht, „etwas sagen zu müssen, was sich nicht sagen lässt, *was sich aber zeigt*“ (Brinkmann 2015b, S. 43) wird den befragten Erfahrungen in ihre Ambiguität und Nicht-Fassbarkeit zu größerer Dignität verholfen. Auch hier spielt die epistemologische Trennung zwischen den Ebenen

der verstehenden Wahrnehmung von Phänomenen und einer auf Erkenntnis gerichteten Operation der Deskription, Reduktion und Variation von Wahrnehmungen eine gewichtige Rolle (siehe auch Kapitel 2.1). Damit werden die Ordnungen zwischen dem Sichtbaren und Sagbaren, zwischen leiblichen und symbolischen Ausdrucksformen als Differenz benannt und problematisiert (Brinkmann 2015b, S. 42). Die Wahrnehmung pädagogischer Praxis oder allgemeiner die Wahrnehmung von Gegenständen pädagogischer Forschung ist zu trennen von der abstrahierenden, strukturierenden und auf theoretische Aussagen gerichteten Forschungspraxis. Damit ist das Bedenken, identifizierend auf pädagogische Wirklichkeit zuzugreifen und damit letztlich auch den Offenheiten von Bildung und Lernen nicht gerecht zu werden, teilweise ausgeräumt. Zugespitzt kann gesagt werden, dass ein phänomenologisches Forschen im engeren Sinne gar nicht zu abschließenden, begrifflichen Definitionen führen kann und somit eine Methode oder vielmehr ein Stil ist (Waldenfels 1992, S. 9), der über eine erfahrungssensible Haltung auch eine reflexive und sensible Praxis der Begriffs- und Theoriebildung nahelegt.

Damit schließen an dieser Stelle die Ausführungen zur phänomenologischen Empirie und ihrem Verhältnis zu anderen Zugriffen. Es ist deutlich geworden, dass diese Konzeptionierung empirischer Forschung (und damit auch des Empirischen) nicht alle der oben angeführten Probleme lösen kann, dass aber über methodisch kontrollierte Befragungen eigener Sinnbildungs-, Erfahrungs- und Wahrnehmungsprozesse produktive Perspektiven auf pädagogische Erfahrung eröffnet werden können. Wie diese methodologischen Vorverständigungen in die methodische Grundlegung einer phänomenologischen Videographie einfließen, wird im nächsten Abschnitt erläutert.

7.4 Videographische Forschungsansätze

Bevor die phänomenologisch orientierte Videographie vorgestellt und damit auch das Vorgehen im letzten Teil der Arbeit näher umrissen wird, sollen zunächst einige Worte zur Videographie im Allgemeinen verloren werden. Videographie als Methode hat in der erziehungswissenschaftlichen Forschung in den letzten Jahren einen erheblichen Aufschwung erlebt. Dabei wurden und werden Verfahren, die der qualitativen Sozialforschung als Ganzem (Bohnsack 2011), der Ethnographie und der Soziologie im Besonderen zugeordnet sind (Knoblauch 2004; Tuma et al. 2013), auf erziehungswissenschaftliche Kontexte angepasst. Videographie findet v. a. in der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung Einsatz (Reh und Labede 2012; Reh 2012; Hollstein et al. 2016). Hier finden sich dokumentarische

Analysen (Fritzsche und Wagner-Willi 2015), kameraethnographische und praxistheoretische Studien (Reh und Labede 2012), sowie konversationsanalytische (Knoblauch et al. 2008), systemtheoretische (Herrle et al. 2010) sequenzanalytische (Kade et al. 2014) Ansätze und Studien ethnographisch-ästhetischer (Mohn 2010) Art. Dabei kommt Videographie in diesen Kontexten v. a. zum Einsatz, weil mit ihr die Komplexität und Multidimensionalität pädagogischer Interaktionen und Situationen abgebildet werden kann (Tuma et al. 2013; Bohnsack 2011). Zudem kann sie sprachliche und nicht-sprachliche Kommunikation und (Ver-)Äußerungen in ihrer Relationalität abbilden und somit einer Analyse zugänglich machen. Damit bietet die Videographie auch ein Mittel, leibliche und materiale Dimensionen besser zu erfassen und darin das Implizite, das heißt das Nicht-Sagbare, aber Zeigbare zu thematisieren. Videographische Methodologie reflektiert die Performativität ihrer Verfahren (Reh 2012, S. 165) sowie die Multimodalität und Polysemie ihrer Daten (Bohnsack 2010b).

Genauer gefasst und auf den Kontext des in dieser Arbeit verhandelten Gegenstandes zugespißt können Vorteile videographischer Daten und der interpretativen Arbeit mit videographischen Daten v. a. in zwei Bereichen verortet werden. Mit der Videographie wird es erstens möglich, zeitlich simultan verlaufende, dichte und oftmals sich überlagernde soziale Interaktionen zu beobachten sowie sprachliche und nicht-sprachliche Interaktionen in ihren (responsiv zu fassenden) Relationen zu analysieren. So lassen sich neue Perspektiven auf die Relation von Sagen und Handeln (Tuma et al. 2013) aufzeigen. Damit kann der negativen Erfahrung in pädagogischen Kontexten in ihren spezifischen Dimensionen, wie sie in Kapitel 6.5 herausgestellt wurden, in besonderer Weise gerecht werden. Die Dimensionen der Leiblichkeit, der Sozialität und der nicht-sprachlichen Elemente können mit videographischen Methoden besonders berücksichtigt werden. Und auch der Schulunterricht kann so als ein komplexes, von vielen simultanen Interaktionen gezeichnetes Geschehen aufgefasst und die Negativität im Lernen in ihrer Situativität dokumentiert und beschrieben werden. Videographische Unterrichtsforschung kann mit Reh (Reh 2012) so als Forschungspraxis gesehen werden, die über den Verlauf von Interaktionen im Unterricht und unter Beachtung der Simultaneität dieser Interaktionen mit materiell-körperlichen Konstellationen Bedeutungen rekonstruiert. Zu diesen materiell-körperlichen Konstellationen gehören „räumliche Verhältnisse, die Artefakte und Materialien im Klassenzimmer sowie die Koordination von Körperbewegungen, Gestik und Mimik der Lehrenden und Lernenden“ (ebd., S. 156).

Zweitens bietet die Videographie die Möglichkeit, Lehr-Lern-Situationen für die Forschung zu konservieren, dauerhaft zugänglich und damit überprüfbar zu machen. Dieser Aspekt, der in der Literatur unter dem Stichwort „Permanenz“ (Tuma et al. 2013, S. 33) bzw. „wiederholter Zugriff“ (Dinkelaker und Herrle

2009, S. 33) verhandelt wird, ist eine der Qualitäten, die videographische Daten vor anderen Datensorten und empirischen Daten zweiter oder dritter Ordnung (z. B. Beobachtungsprotokolle) auszeichnen. Mit der Permanenz der Daten ist sichergestellt, dass diese und die darin erfassten Situationen wiederholt zugänglich sind, was nicht nur eine genauere Analyse von Lehr-Lern-Prozessen, sondern auch eine intersubjektive Dimension der Interpretation ermöglicht (Tuma et al. 2013, S. 33). Videodaten können beliebig oft abgespielt und angesehen werden, ebenso können sie anderen Forschenden vorgeführt werden. Dabei ist es nicht allein das Kriterium der Wiederholbarkeit, das sie hier von anderen Datensorten (Protokolle, Beschreibungen, Interviewtranskripte) unterscheidet. Die Wiederholbarkeit wird nur dann zum Alleinstellungsmerkmal, wenn den Videos ein „mimetischer Charakter“ (ebd., S. 34) zugestanden wird, d. h. es wird angenommen, dass was im Video abgebildet ist, tatsächlich stattgefunden hat. Damit bieten Videos in der Interpretation durch unterschiedliche Forschende eine größere Offenheit. Im Zusammenhang mit einer phänomenologischen Videoforschung wird der Aspekt der Permanenz aber noch in anderer Weise bedeutsam. Hier wird durch die wiederholte Sichtung von Videodaten gezielt versucht, Befremdungen der eigenen Perspektive und der Seh- und Interpretationsgewohnheiten herbeizuführen. Dies kann z. B. über das Schauen des Videos ohne Ton, der Verlangsamung des Videos (Slow-Motion) oder der schnellen Abspielung des Videos geschehen. Auch in anderen videographischen Ansätzen kommen diese Techniken zum Einsatz, dann aber meist mit dem Ziel, genauer analysieren zu können und kleinschrittiger zu beschreiben, was im Video sichtbar ist (ebd., S. 91; Dinkelaker und Herrle 2009, S. 18). In der phänomenologischen Videographie wird diese Qualität des Videos hingegen v. a. eingesetzt, um neue Perspektiven zu generieren, generell um Neues in einer bestimmten Videosequenz zu entdecken.¹⁸² So kommen z. B. Körperschemata und bestimmte Bewegungsabläufe durch langsames oder schnelles Abspielen anders in den Blick, ebenso kann die Diskrepanz zwischen Gestik und Sprache durch ‚stummes‘ Sehen eines Videos in den Fokus der Aufmerksamkeit treten.

7.5 Pädagogisch-phänomenologische Videographie¹⁸³

Damit dürfte deutlich geworden sein, dass im Bereich der Videoforschung auf ein breites Repertoire an Theorien und Methoden zurückgegriffen werden kann und

182 Vgl. dazu auch die Ausführungen zur Variation in Kapitel 6.

183 Vgl. zum ganzen folgenden Abschnitt Brinkmann und Rödel 2018. Hier werden methodologische Grundlagen und methodisches Vorgehen der pädagogisch-phänomenologischen Videographie detailliert erläutert.

dass sich dieser empirische Ansatz besonders für die in dieser Arbeit verfolgte Fragestellung – eine empirische Betrachtung negativer Erfahrung im Lernen im Kontext ihrer unterrichtlichen Einbettung – anwenden lässt. In Aufnahme und Weiterführung einiger der o. g. Ansätze und in der Verortung vor einer phänomenologischen Wahrnehmungs- und Erfahrungstheorie und einer spezifisch phänomenologisch-pädagogischen Empirie hat sich in den letzten Jahren an der Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin der Ansatz der „Pädagogisch-Phänomenologischen Videographie“ entwickelt (Brinkmann 2015b, Brinkmann und Rödel 2018).¹⁸⁴ Im Folgenden soll dieser Ansatz zur Analyse von Unterrichtsbeispielen herangezogen werden.

Brinkmann (Brinkmann 2015b) schlägt vor, dass eine videographische Forschung in der Erziehungswissenschaft genau abgestimmt sein müsse auf ihren Gegenstand, mithin auf pädagogische Erfahrung. Eine pädagogische Videoforschung ist somit pädagogische Empirie und richtet sich *als* Erfahrung *auf* Erfahrungen. Pädagogisch-phänomenologische Videographie hat nach den Möglichkeiten und Grenzen der Dokumentation, Rekonstruktion und der produktiven Aufnahme von pädagogischen Erfahrungen zu fragen. Dabei gelten für die Videographie in phänomenologischen Kontexten Grundannahmen phänomenologischen Forschens und Fragens: Sie orientiert sich eng an der Sache (van Manen 2012, S. 33; Waldenfels 1992, S. 17) und verkoppelt das Thema der Forschung (die Sache) mit dem Zugang zum Thema (Brinkmann 2011, S. 62). Sie bedient sich in ihrem Vorgehen, speziell in der Beschreibung und Interpretation von videographischen Daten der Operationen der Deskription, Reduktion und Variation (Brinkmann und Rödel 2018, siehe auch die Kapitel 5 und 6). Darüber hinaus reflektiert die pädagogisch-phänomenologische Videographie die Spezifik der Datensorte Video auf eine Weise, wie es sonst in keinem anderen Ansatz gemacht wird. In den meisten videographischen Ansätzen werden im Zusammenhang mit der Spezifik der Datensorte Video nur die Reichhaltigkeit und Komplexität, die Schwierigkeiten bei der Erhebung und die Art der Aufbereitung bzw. Veröffentlichung von Videodaten thematisiert (Tuma et al. 2013; Bohnsack 2010b; Herrle et al. 2010; Wagner-Willi 2008; Knoblauch et al. 2008). Im Ansatz von Brinkmann und Rödel (2018) werden phänomenologische und bildwissenschaftliche Theorien zum Bild bzw. Bewegtbild bewusst mit einbezogen (Boehm 2007; Wiesing 2013). Darüber kann die pädagogisch-phänomenologische Videographie in Bezug auf die Videodaten ausweisen, dass diese eine besondere Form der Repräsentation der Wirklichkeit darstellen, oder vielmehr: Dass Videos und Bilder eine eigene Wirklichkeit darstellen, die sich der Logik von Repräsentation und Repräsentiertem, von Fiktion und

184 Vgl. zu Forschungen, die unter Anwendung der pädagogisch-phänomenologischen Videographie entstanden sind Brinkmann 2014b, Brinkmann 2015a, Brinkmann 2016a; Rödel 2015a, Rödel 2015b; Wilde 2015.

Wirklichkeit entzieht (Schütz 2016c, Schütz 2016d). Mit der Figur einer spezifischen Wirklichkeit des (Bewegt)Bildes kann die phänomenologische Videographie auch klären, wie es in der Betrachtung des Videos, in der „wahrnehmenden Sichtung“ (Brinkmann und Rödel 2018, o.S.), zu Antworten der Forschenden auf die im Video abgebildeten Geschehnisse kommt (Waldenfels 2002, Waldenfels 2007). Diese Antworten sind vorreflexiv und leiblich strukturiert, sie können aber wiederum mit phänomenologischen Operationen beschrieben und für eine Analyse der Geschehnisse im Video fruchtbar gemacht werden. Die responsiven und affektiven Momente im Forschungsgeschehen lassen so – trotz der Distanz zur eigentlichen Erhebungssituation, die auch durch das Video nicht aufgehoben wird – die Erfahrungen der Forschenden als teilnehmende Erfahrungen hervortreten (Beekman 1987).

Die pädagogisch-phänomenologische Videographie versucht weiter, über die Offenlegung von einzelnen Schritten der Analyse intersubjektive Nachvollziehbarkeit herzustellen. Dies wird nicht nur im Nachhinein in Form einer Rechenschaftslegung angestrebt, sondern schon im Forschungsprozess selbst werden in Datensitzungen Videosequenzen, Beschreibungen und Analysen diskutiert. Dies hat nicht nur den Zweck, Interpretation intersubjektiv zu überprüfen und damit Plausibilität zu garantieren, sondern v. a. über die kollektive Sichtung von Videos Sinn zu pluralisieren und eigene Perspektiven durch diejenigen anderer Forscher zu befremden. So werden unterschiedliche Affekte und Antworten auf die im Video abgebildeten Erfahrungen gesammelt und diese in einem variativen Vorgehen angelegt, um so unterschiedliche Hinsichten auf die Videodaten zu generieren (Brinkmann und Rödel 2018).

Mit all diesen Dimensionierungen antwortet die pädagogisch-phänomenologische Videographie auf den Anspruch, pädagogische Erfahrung in ihrer vollen Komplexität zu befragen, die subjektive Einstellung der Forschenden auf kritische und gleichsam produktive Weise mit einzubeziehen und den Gütekriterien qualitativ-empirischer Forschung zu genügen. Bezogen auf den spezifischen Gegenstand dieser Arbeit erweist sich die pädagogisch-phänomenologische Videographie daher als geeigneter Zugang, da sie erfahrungssensibel auch nach flüchtigen und nicht-sprachlichen negativen Erfahrungen fragen kann. Im Folgenden soll das Verfahren der pädagogisch-phänomenologischen Videographie in knapper Darstellung nachgezeichnet werden. Entlang dieser Darstellung wird auch erläutert, wie der Forschungsprozess und die Datengenerierung verliefen, welche ihrerseits Grundlage für die im letzten Teil dieser Arbeit vorgestellten Beispielanalysen sind.

In einer ersten Differenzierung lässt sich das Verfahren in zwei Phasen gliedern: In der ersten Phase des Forschungsprozesses werden Erfahrungen gesam-

melt, verschriftlicht und videographisch dokumentiert. In der zweiten Phase werden diese gesammelten Erfahrungen vor dem Hintergrund der phänomenologischen Methodologie analysiert (d. h. auf ihr Konstitution, Genese und auf mögliche Implikationen befragt) und dann abschließend auf die Daten zurückbezogen, wo sie vor einem Raster von Operationalisierungen pädagogischer Erfahrung (Brinkmann 2015a, Brinkmann 2015b) interpretiert werden können (vgl. zum ganzen folgenden Abschnitt auch Brinkmann und Rödel 2018). Diese beiden Phasen werden in den folgenden Unterkapiteln genauer beschrieben.

7.5.1 *Daten und Erfahrungen sammeln*¹⁸⁵

Der Erhebung der Videodaten geht im Forschungsansatz der phänomenologischen Videographie ein längerer Aufenthalt (ca. 20-30 Termine) im zu untersuchenden Feld voran. Der Aufenthalt im Feld ist als teilnehmender Prozess, der an ethnographische Verfahren angelehnt ist (Breidenstein 2013; Friebertshäuser und Pagniotopoulou 2010), konzipiert. Hier verschaffen sich die Forschenden einen Eindruck von der Atmosphäre, von den Personen und räumlichen Situationen im zu untersuchenden Feld. Dies wird, gemäß einer phänomenologischen Perspektive, nochmals gewendet von der teilnehmenden Beobachtung zur teilnehmenden Erfahrung (Beekman 1987). Damit nehmen sich die Beobachtenden als Erfahrende wahr und versuchen schon in dieser frühen Stufe, responsiv und affektiv auf das beobachtete Unterrichtsgeschehen einzugehen und diese responsiven Momente zu reflektieren. Leibliche, atmosphärische, stimmungsmäßige und soziale Aspekte des Unterrichts stehen dabei im Vordergrund, ebenso auch das Kennenlernen der Schüler/-innen und der Kontakt zu Lehrern/-innen, um eine forschungsförderliche Atmosphäre zu schaffen (Geier und Pollmanns 2016).

Die im Feld beobachteten und erfahrenen Situationen werden dann in exemplarischen Beschreibungen (Lippitz 1984a, vgl. auch Kapitel 2.2) qualitativ gehaltvoll beschrieben. Die exemplarischen Beschreibungen versuchen, die Sinnüberschüsse, die sich aus Erfahrungen der Beobachtung ergeben, die affektiven und responsiven Momente der Forschung also, mit einzufangen und in einer qualitativ gehaltvollen Form schriftlich zu fixieren. In diesem Schritt spielen auch Variation und Reduktion schon eine Rolle. Indem die Beschreibungen mehrfach überarbeitet und anderen Forschenden zur Diskussion vorgelegt werden, können hier schon

185 Vgl. hierzu auch wieder ausführlich Brinkmann und Rödel 2018. Im genannten Artikel wird das Erhebungs- und Interpretationsverfahren in elf Schritte gegliedert. Diese Schritte werden in der Darstellung des Verfahrens z. T. verkürzt dargestellt und in der Adaption des Vorgehens für die vorliegende Arbeit nochmals weiter modifiziert.

wissenschaftliche und subjektive Theorien eingeklammert und verschiedene Perspektiven der Sinneinlegung durchgespielt werden. Ziel ist hierbei, Erfahrungen zum Sprechen zu bringen (Agostini 2016b). Diese Versprachlichung der Erfahrungen muss einerseits auf Probleme der qualitativen Forschung und der Flüchtigkeit der Erfahrung reagieren und Schwierigkeiten der Signifizierung noch „stummer Erfahrungen“ (Husserl 1950-2004b, Hua I, S. 77) reflektieren (Brinkmann 2015a, S. 530), zum anderen müssen sie „prägnant“ (Meyer-Drawe 2012a, S. 12) im Sinne der Vignettenforschung sein, d. h. den Sinnüberschuss weiterhin transportieren und deutungs offen bleiben.

Die verdichteten Beschreibungen von Erfahrungen sind, entsprechend der Methode der exemplarischen Deskription, anderen Forschenden zugänglich zu machen (Lippitz 1984a, S. 14). Über die Diskussion von Beschreibungen werden neue Forschungsschwerpunkte gelegt, mögliche zu videographierende Situationen ermittelt und der weitere Verlauf des Forschungsprozesses festgelegt. Im Kontext dieser Arbeit wurden über einen Zeitraum von mehreren Monaten, in dem sich Schulbesuche mit Datensitzungen überschneiden, vom Autor Beschreibungen von Unterrichtssituationen angefertigt.¹⁸⁶ Die Eindrücke aus der Feldforschung waren so noch frisch und in der Diskussion von Feldnotizen und Beschreibungen konnte ein jeweils neuer Beobachtungsfokus für den nächsten Schulbesuch angelegt werden. An den Datensitzungen nahmen andere Forschende teil, die aber z. T. die gleichen Unterrichtsstunden beobachtet hatten oder zumindest in den gleichen Schulklassen teilnehmende Beobachtungen durchgeführt hatten. In der Diskussion ergänzten sich so Perspektiven auf das beobachtete Geschehen oder wurden von anderen Forschenden, die Anderes beobachtet hatten, komplementiert, hinterfragt und irritiert.

Erst nachdem auf diese Weise ein engerer Fokus für weitere Forschungen festgelegt ist, kann darüber entschieden werden, welche Unterrichtsstunden videographiert werden. Das Vorgehen ähnelt so also dem der „fokussierten Ethnographie“ (Tuma et al. 2013, S. 63ff.), in der entlang eines bestimmten Interesses oder Vorverständnisses einzelne Situationen zur gezielten Erhebung von Daten ausge-

186 Die in dieser Arbeit herangezogenen Daten wurden im Rahmen der Forschungsarbeit der Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin zwischen September 2013 und März 2014 erhoben. Die Datenerhebung wurde im September 2013 von der Berliner Senatsverwaltung gemäß den Anforderungen des Schulgesetzes für Berlin (§ 65 (2)) genehmigt. Maßgeblich beteiligt an der Erhebung waren neben dem Autor dieser Studie Anne Breuer, Alexandra Tarchila, Marina Tschernjajew, Ege Kafalı und Malte Brinkmann. An den Datensitzungen und Diskussionsrunden haben über die genannten Personen hinaus regelmäßig teilgenommen: Richard Kubac, Kathrin Schultze, Denise Wilde, Marc Fabian Buck, Caroline Junge, Ann-Kathrin Hoffmann und Michaele Kahlert. Ich bedanke mich in diesem Rahmen für wertvolle Anregungen. Vgl. zu Ergebnissen dieser Forschungstätigkeiten Fußnote 185.

wählt werden. Dies unterscheidet das Vorgehen auch von ethnographischen Ansätzen (Breidenstein 2013; Reh 2012), die ihren Fokus erst im Feld finden. Über die phänomenologische Vorverständigung in Forschergruppen ist der Fokus schon reflexiv abgesichert, kann aber in darauffolgenden Phasen der Forschungsarbeit noch durch die entstandenen Videodokumente irritiert werden – der Fokus der Forschung kann sich nachträglich also nochmals verschieben.

Abschließend werden einige Schulstunden videographisch festgehalten. Dies geschieht in der phänomenologischen Videographie mit zwei feststehenden aber schwenkbaren Kameras aus gegenläufigen Perspektiven. Dabei sind die Kameras aber auch nicht vollkommen statisch: Je nachdem, wie sich die Aufnahmesituation gestaltet, kann der Kameramann schwenken, zoomen oder in bestimmten Situationen auch die Kamera vom Stativ nehmen und mit der Handkamera einzelne Situationen einfangen. Wird die Kamera als Handkamera eingesetzt, spielen auch Fragen der Perspektive, der Technizität, der Ästhetik und der Macht eine größere Rolle als bei der Aufnahme mit fixierter Kamera. Beim Einsatz als Handkamera wird z. B. die Aufmerksamkeitslenkung der Forschenden und ihre Gebundenheit an die Kamera als technisches Mittel des Sehens relevant und muss bei der nachfolgenden Analyse mit einbezogen werden (Reh 2012, S. 160f.). Dieser relativ flexible Einsatz der Kamera zeichnet die phänomenologische Videographie aus und verortet sie damit neben dokumentarischen, konversationsanalytischen und ethnographischen Anliegen in neuer Weise. Mit den gegenläufigen Kameras wird versucht, jeweils beide Perspektiven des Unterrichtsgeschehens einzufangen: sowohl die Perspektive auf die Lernenden als auch auf die Lehrenden. Dies gestaltet sich natürlich je nach Unterrichtssituation unterschiedlich schwierig (Frontalunterricht/Gruppenarbeit etc.). Damit wird nicht zuletzt versucht, der geteilten Erfahrung der erzieherischen Situationen (Brinkmann und Rödel 2018) und der pädagogischen Differenz zwischen Zeigen und Lernen (Prange 2005) gerecht zu werden. Im vorliegenden Forschungsprojekt wurden an Berliner Grund- und Sekundarschulen in den Jahrgangsstufen 6 und 9 verschiedener Fachunterricht (Englisch, Chemie) untersucht. Es wurden in vier Klassen jeweils zwei Unterrichtsstunden videographiert. Im Anschluss an die Videoaufnahmen wurden Leitfadeninterviews (Friebertshäuser und Langer 2010) mit den Lehrer/-innen durchgeführt, um auch Perspektiven auf didaktische Zusammenhänge, gesamte Unterrichtseinheiten und eigentlich intendierte aber ggf. nicht zum Gelingen gebrachte Unterrichtsziele einzufangen. Diese unterschiedlichen Datensorten (exemplarische Beschreibungen, Leitfadeninterviews, Videos, Transkripte schwer verständlicher Videosequenzen) bilden einen multimodalen Datenkorpus, in dem Erfahrungen auf unterschiedliche Weisen beschrieben, dokumentiert und signifiziert wurden.

7.5.2 *Erfahrungen analysieren*

Die so erhobenen Videodaten werden nun gesichtet. In dieser ersten „wahrnehmenden Sichtung“ stehen Affekte und leibliche Äußerungen im Vordergrund. Wie oben angeführt, spielt dabei die spezifische Wirklichkeit des Videos eine besondere Rolle. Sie erlaubt, in Datensitzungen oder auch in der Sichtung der Daten durch eine Einzelperson, die Antworten auf das Video als Ausdruck eines leiblichen Verstehens zu deuten. Die affektiven Antworten wiederum können aus phänomenologischer Perspektive auf ihre Genese befragt werden und darüber Hinsichten auf das Video eröffnen. In einem nächsten Schritt können so unter Berücksichtigung der Affekte, bereits formulierter Fragestellungen und Forschungsinteressen und einer Kenntnis des gesamten Videomaterials einzelne Sequenzen ermittelt werden, die in der weiteren Analyse im Mittelpunkt stehen sollen. Am Ende dieser Sequenzauswahl stehen meist Sequenzen von zwei bis dreieinhalb Minuten Länge.

Entscheidend für die Sequenzauswahl ist auch die Formulierung eines „ersten Verstehens“ der im Video abgebildeten Situation. Der Begriff der Situation ist zentral für die phänomenologische Videoanalyse und die Auswahl von Sequenzen. So werden diese nicht über sprachliche Indikatoren (wie Sprecherwechsel, Themenwechsel, Frage und Antwort)¹⁸⁷ oder über Bewegungsabläufe ermittelt, sondern holistisch vor dem Hintergrund eines leiblichen und responsiven Verstehens der Situation. Dieses Verstehen von Situationen wird wiederum in Datensitzungen mit anderen Forschenden diskutiert und pluralisiert. In gemeinsamer Diskussion werden geteilte Erfahrungen herausgestellt und schon in dieser Phase der Analyse verschiedene Verstehens-Hinsichten und Verstehens-Erfahrungen nebeneinander verhandelt.

Im nächsten Analyseschritt kommt die Analysesoftware *Feldpartitur* (Moritz 2010) zum Einsatz. Mittels dieser Software können die Geschehnisse im Video in einer Partitur abgebildet werden. Dadurch kann das Video nicht nur in seiner Diachronizität und Sequenzlogik aufgeschlüsselt werden, sondern mit der Perspektive auf die Synchronizität von Geschehnissen der Komplexität pädagogischer Situationen Rechnung getragen werden.¹⁸⁸ In der Partiturschreibweise sind also beide Dimensionen des Videos gleichermaßen abgebildet. Zudem werden für Interaktionen, Gesten, Bewegungen und z. T. auch Stimmungen Symbole statt sprachlicher Signifikanten in der Transkription verwendet. Dies ermöglicht einen

187 Vgl. zu einem Überblick über verschiedene sequenzanalytische Zugänge und ihre Relevanz für pädagogische Forschung Schütz et al. 2012, Breuer 2015, S. 134ff.

188 Vgl. dazu auch die Unterscheidung von Dinkelaker und Herrle 2009. Dort wird das Video entweder in seiner Diachronizität (Segmentierungsanalyse) oder in seiner Synchronizität (Konfigurationsanalyse) betrachtet (ebd., S. 54-74).

Registerwechsel der Signifizierung: „Symbole sind sinn- und deutungsoffener und ermöglichen eine weniger an der Grammatik orientierte Signifizierung.“ (Brinkmann und Rödel 2018, o. S.)

In einem nächsten Schritt setzt die eigentliche phänomenologische Analyse ein. Hier werden subjektive Theorien, wissenschaftliche Theorien, Vormeinungen und Vorerfahrungen der Forschenden expliziert und darauf befragt, wie sie den Blick der Forschenden prägen. In einer Reduktion (vgl. Kapitel 5) werden diese Vorgriffe zunächst eingeklammert. Diese Einklammerung hat das Ziel, Theorien und Vormeinungen, die die Wahrnehmung formieren und damit die Sicht „verschatten“ (Fink 2004, S. 189), außer Kraft zu setzen. Sie werden aber nicht komplett verworfen, sondern können produktiv und methodisch kontrolliert zusammen mit anderen Hinsichten in einer Variation erneut eingebracht werden (vgl. Kapitel 6). Mit der erneuten Aufnahme von theoretischen oder subjektiv-erfahrungsorientierten Hinsichten kann Sinn pluralisiert werden.

Der letztgenannte Schritt, die phänomenologische Analyse, unterscheidet sich von den vorigen Schritten des „wahrnehmenden Sehens“ und des „ersten Verstehens“. Während in den ersten beiden Schritten versucht wird, durch die Aufmerksamkeit für Affekte, responsive Erfahrungen und Antworten dem Anspruch der im Video gezeigten Sache gerecht zu werden, werden diese Erfahrungen im Sehen nun zum Gegenstand der Analyse. Es wird versucht, diese Erfahrungen in eine reflexive, methodisch kontrollierte Sichtung, Beurteilung und ggf. auch Kategorisierung zu überführen. An dieser Stelle spielt also nochmals die epistemologische Differenz zwischen der Ebenen der verstehenden Wahrnehmung von Phänomenen und der auf Erkenntnis gerichteten phänomenologischen Analyse (und damit der Deskription, Reduktion und Variation von Wahrnehmungen) eine gewichtige Rolle (Brinkmann 2015b, S. 42).

Am Ende der phänomenologischen Analyse stehen dann möglichst konzise Beschreibungen von Situationen, Phänomenen und Erfahrungen, Ziel ist eine präzise Analyse von „pädagogischen Situationen“ (Brinkmann 2016a). Diese können mit weiteren Sequenzen verglichen und kontrastiert werden. Ebenso werden in einem abschließenden Schritt andere Datensorten herangezogen – so etwa die Feldnotizen und Beschreibungen, die in den ethnographischen Vorstudien angefertigt wurden, Lehrerinterviews und Transkripte einzelner Sequenzen oder Unterrichtsmaterialien, die in der analysierten Sequenz zum Einsatz kamen. In der pädagogisch-phänomenologischen Videographie kann ein Ziel dieses letzten Schrittes sein – je nach Ausrichtung der Forschung – auch eine Typenbildung pädagogischer Handlungs- und Bezugsformen sein oder die Herausarbeitung von typischen Situationen, bzw. die Herausarbeitung von in bestimmten Situationen typischen Erfahrungen.

7.6 Adaption der pädagogisch-phänomenologischen Videographie

Bevor nun also im nächsten Kapitel zwei Analysen von Videosequenzen als weiterführende Beispiele für negative Erfahrungen im Lernen angeführt werden, müssen zuvor noch einige Änderungen und Abweichungen vom beschriebenen Vorgehen der pädagogisch-phänomenologischen Videographie erwähnt werden. Dieses wurde auf den Gegenstand und das Format der vorliegenden Arbeit angepasst.

So werden im folgenden Kapitel Beschreibungen der Videosequenzen den Anfang der Beispielauslegung bilden. Dies hat zum einen den Grund, dass videographische Daten in ihrer Verwendung in Abschlussarbeiten und sonstigen forschungsbasierten Publikationen in irgendeine Form der schriftlichen Darstellung überführt werden müssen (Tuma et al. 2013, S. 105). Die Notation und Transkription von videographischer Forschung und den Forschungsergebnissen stellt dabei eine besondere Herausforderung dar. Damit wird unterschiedlich umgegangen,¹⁸⁹ meist steht aber am Ende der Forschung eine Verschriftlichung in Form einer linearen, nachvollziehbaren Erzählung. Damit reagiert die Videoforschung auf die Anforderungen einer akademisch legitimierten Publikationskultur (ebd., S. 106).

Zum anderen ist die in dieser Arbeit zum Einsatz kommende Methode des Beispielgebens- und Verstehens (vgl. dazu Kapitel 2.2) auf schriftliche Dokumente angewiesen, die wiederum Gegenstand einer Beispielauslegung werden können. Die folgenden Texte sind also als exemplarische Deskriptionen zu sehen, von denen aus weitere Dimensionen der negativen Erfahrung im schulischen Lernen ermittelt werden können. Wichtig zu erwähnen ist in Bezug auf die hier zum Einsatz kommenden Beschreibungen, dass in der Anfertigung der Beschreibungen versucht wird, mit den im Kapitel erläuterten Signifizierungs- und Versprachlichungsproblematiken auf sensible und produktive Weise umzugehen. Dabei wurden Ansätze der phänomenologischen Vignettenforschung berücksichtigt (Schratz et al. 2012; Agostini et al. 2017; Baur und Peterlini 2016), ebenso Hinweise zur Verschriftlichung von Erfahrungen, wie sie sich in der Forschung van Manens finden (van Manen 2012). Die im folgenden Kapitel vorgelegten Beschreibungen sind also schon als (vorläufiges) Produkt einer pädagogisch-phänomenologischen Videoanalyse zu sehen, wie sie oben beschrieben wurde. Alle verhandelten Sequenzen und die dazu angefertigten Beschreibungen wurden jeweils mehrfach in

189 Reh schlägt vor, „Geschichten“ als Übersetzung der visuellen Daten zu erzählen (Reh 2012, S. 162), bei Dinkelaker und Herrle (2009) sowie bei Tuma und Kollegen (Tuma et al. 2013) stehen am Ende der Forschung komplexe Ablaufprotokolle, die durch Skizzen und fotografische Stills angereichert werden. Am Ende werden aber auch diese zuerst in multimodaler Form präsentierten Ergebnisse in sprachlicher Form zu linearen Erzählungen verdichtet.

Datensitzungen und anderen Foren diskutiert.¹⁹⁰ Insofern sind die o. g. Schritte der wahrnehmenden Sichtung, des ersten Verstehens und der phänomenologischen Analyse bereits jeweils durchgeführt bzw. abgeschlossen. In der vorliegenden Arbeit werden diese Schritte zur Plausibilisierung und zum besseren Verständnis noch für jedes der Beispiele in knapper Form nachgezeichnet.

Die in dieser Arbeit verwendeten Beschreibungen werden dann zum Gegenstand einer Beispielauslegung. Hier werden die beschriebenen Videosequenzen in einem Abgleich auf die vorher herausgestellten Dimensionen negativer Erfahrung im Lernen (Kapitel 6.5) befragt. Dies bedeutet, dass die Beispiele, die hier verhandelt werden, nach dem Kriterium eben jener Dimensionierungen ausgewählt wurden. Die verwendeten Videosequenzen sind also schon nach einer aus der Erfahrung ermittelten, theoretischen Voreinstellung selektiert worden. Die Auswahl von weiteren Beispielen entlang der herausgestellten Dimensionen entspricht so dem von Buck vorgeschlagenen Vorgehen. Ähnliche Verfahrensweisen finden sich aber z. B. auch im *theoretical sampling* der *Grounded Theory*: Hier werden Auswahlentscheidungen, d. h. die Wahl von zum weiteren Vergleich hinzuzuziehenden Fälle ebenfalls auf Basis von gegenstandsbezogenen theoretischen Konzepten ermittelt, die sich aus der Analyse der ersten Falldaten ergeben“ (Strübing 2008, S. 31). In diesem Schritt soll im Sinne der Beispielauslegung nochmals genauer gefragt werden, ob sich die in der Variation herausgearbeiteten Dimensionen an weiteren Beispielen als Allgemeines der negativen Erfahrung plausibilisieren können und welche Erweiterungen und Verschiebungen der herausgestellten Dimensionen ggf. noch ausstehen. Die Beispielauslegung selbst wird dann entlang eines Orientierungsrasters, das Brinkmann (Brinkmann 2015a, S. 537ff.) vorschlägt, durchgeführt. Um die spezifisch pädagogische Logik der jeweils beschriebenen Situationen besser aufzuschlüsseln und in den Videos abgebildete Handlungen,

190 Die in dieser Arbeit verhandelten Sequenzen wurden in mehreren Datensitzungen an der Humboldt-Universität zu Berlin am Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft diskutiert (2014/15), in gemeinsamen Datensitzungen mit Mitgliedern des Interdisziplinären Zentrums für Bildungsforschung der HU Berlin (2014/15) und in Datensitzungen an der Freien Universität Berlin (Arbeitsbereich Grundschulpädagogik, 2015). Zudem wurden die Sequenzen und damit verbundene Interpretationen in Forschungskolloquien am Lehrstuhl Allgemeine Erziehungswissenschaft der HU Berlin, an der Helmut-Schmid-Universität Hamburg (Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft, 2014) und der Ruhr-Universität Bochum (Prof. Meyer-Drawe, 2016) vorgestellt und diskutiert. Weiterhin wurden Sequenzen und Interpretationen auf dem Forum Erziehungsphilosophie (2013), der Nachwuchstagung der Berliner und Brandenburger Bildungsforschung 2013, auf der Jahrestagung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung der DGfE (2013), auf dem DGfE-Kongress (2014) und auf dem 3. Symposium zur phänomenologischen Erziehungswissenschaft (2015) vorgestellt und jeweils diskutiert, kritisiert und methodisch-methodologisch und analytisch nachgebessert.

Interaktionen und Erfahrungszusammenhänge in Bezug auf pädagogische Fragestellungen operationalisieren zu können, werden drei Einsatzpunkte bzw. Perspektiven auf die Beispiele vorausgesetzt. Subjektive und soziale Erfahrungen im Lernen und Erziehen lassen sich so nach Brinkmann erstens mit dem „Phänomen der Verkörperung [...]“ sowie zweitens deren kommunikative[r] Relationierung im Antwortgeschehen [...] drittens mit der Praxis und der Form des auf Aufmerksamkeit zielenden Zeigens“ (ebd., S. 538) pädagogisch dimensionieren und empirisch in Form von Operationalisierungen erfassen.

Dabei steht das Modell der Verkörperung für Selbstverhältnisse, die in leiblichen Akten und Handlungen als „Stellungnahmen zu sich selbst, zu Anderen und vor Anderen“ zum Ausdruck kommen (ebd., S. 539, in Bezug zu Plessner und Merleau-Ponty). Verkörperungen wiederum sind auch sozial situiert, d. h. sie lassen sich auch als Akte leiblicher Kommunikation ausdeuten, ohne jedoch auf Modelle rein sprachlicher Kommunikation oder Sprechakttheorien zurückgreifen zu müssen. Hierfür steht eine Theorie des Antwortgeschehens, in der (kommunikatives) Antworten nicht als intentionale, zielgerichtete Praxis gesehen wird, sondern als responsives Sich-Verhalten zu einem „Anspruch des Fremden“ (Waldenfels 2007, S. 332) und Anderen (Rödel 2015a). Die dritte Analysekategorie, das Zeigen, geht zurück auf Theorien des pädagogischen, auf Aufmerksamkeit gerichteten Zeigens (Prange 2005; Ricken 2009; Brinkmann 2016a) sowie kulturwissenschaftliche und phänomenologische Theorien dessens (Boehm 2007, Landweer 2010). Zeigen kann so nicht nur als didaktische Form der Vermittlung auf Basis von Repräsentation gesehen werden. Vielmehr ist es eine soziale und machtförmige Praxis, die auf etwas Drittes bezogen ist und vor Dritten vollzogen wird, und die durch die Medialität, Materialität und Performativität des Zeigeaktes mitbestimmt wird (Brinkmann 2015a, S. 540; Wilde 2015). Diese drei Perspektivierungen können als deskriptive Kategorien verwendet werden, um eine mögliche Systematik für eine differenzsensible Empirie bereitzustellen (Brinkmann 2015a, S. 538).

Die Analyse entlang der Kategorien Verkörperung, Antwortgeschehen und Zeigen wird dabei in der vorliegenden Arbeit durch den Abdruck von Videostills angereichert, um dem Leser den Nachvollzug zu erleichtern. Ebenso wird in diesem Analyseschritt die Videosoftware *Feldpartitur* verwendet und, wo dies in erhellender Weise angeführt werden kann, Auszüge aus der Symbolpartitur dem Text zur Seite gestellt. Die Videosoftware findet im Vorgehen der pädagogisch-phänomenologischen Videographie ihren Einsatz tatsächlich an einem anderen Punkt der Analyse, im Folgenden wird sie nur in unterstützender Weise herangezogen, um einzelne Gesten und Bewegungsabläufe deutlicher herausarbeiten zu können.

Um die Beschreibungen der Videosequenzen besser kontextualisieren und weitere Perspektiven der Auslegung der Sequenzen einbeziehen zu können, kommen im letzten Teil der Arbeit auch weitere Daten aus der o. g. Erhebung zum Einsatz. Transkripte der Videosequenzen, Unterrichtsbeobachtungen in Form von Feldnotizen und dichten Beschreibungen sowie Lehrerinterviews werden ergänzend hinzugezogen und gruppiert.¹⁹¹ Ziel ist hier nicht, über das Hinzuziehen von möglichst vielen Informationen zu einer ‚eindeutigen‘ Deutung der sozialen Situation Unterricht und der negativen Erfahrungen im Lernen zu gelangen, sondern durch weitere Perspektiven eigene Deutungen immer wieder zu befragen und zu hinterfragen und die gewonnen Erkenntnisse zu verfestigen.

191 Für die Diskussion der Forschungsdaten im folgenden Kapitel habe ich mich am Ethik-Kodex der DGfE (DGfE 2010) und am Zusatz zu diesem Kodex, der speziell auf qualitative Forschungen in den Erziehungswissenschaften Bezug nimmt, orientiert. Über die forschungsethischen Grundlagen des „informed consent“ (Hopf 2013, S. 592) und der Nicht-Schädigung der Beforschten durch die Forschungstätigkeit selbst bzw. die Publikation von Forschungsergebnissen hinaus (ebd.), wird hier auch versucht, in der Deutung der Beispiele eine (ab-)wertende und diskriminierende Sprache zu vermeiden. Ebenso wurden alle in dieser Arbeit verwendeten Daten, inklusive der Dokumente im Anhang, gemäß üblicher Standards (Miethe 2013, S. 930; Richtlinien der DGfE, DGfE 2006) anonymisiert. Für diese Arbeit bedeutet dies, dass in der Datenerhebung keine personenbezogenen Daten erhoben wurden, dass Personen- und Schulnamen geändert und in abgedruckten Abbildungen die Gesichter unkenntlich gemacht wurden. Alle Anonymisierungen wurden vor der Publikation noch einmal genau geprüft, die Videosequenzen werden nicht veröffentlicht.



8 Beispiele aus der videographischen Unterrichtsforschung

8.1 Beispiel I: Bernadette

„Did you go to the cinema last week?“ – Frau P., die Englischlehrerin, stellt die Frage schon zum wiederholten Mal. Einige Schülerinnen und Schüler haben sie schon beantwortet, aber die Lehrerin scheint noch nicht zufrieden zu sein. Bernadette meldet sich mit einer ausgreifenden Geste. Sie hebt den Arm auf- und ab und wippt auf ihrem Stuhl vor und zurück. Sie legt die Stirn in Falten, verzieht den Mund, und blickt die ganze Zeit flehentlich zur Lehrerin. Frau P. aber ruft eine andere Schülerin auf. Bernadette scheint dadurch noch weiter angespornt zu werden. Sie gibt nicht auf, reckt ihren Arm der Lehrerin entgegen und formt mit den Lippen unverständliche Worte. Schließlich wird sie aufgerufen und geht sofort in eine entspannte Position zurück: Sie beugt sich leicht nach vorn und streckt die Arme lang auf dem Tisch aus. Sie lächelt, als sie die Frage beantwortet: „No, but I will go today. And, ähm, but don’t you say ähm ‚will you go to the movies‘?“ Die Lehrerin reagiert irritiert auf diese Rückfrage und auf den Vorschlag der Schülerin und gibt zu verstehen, dass ‚cinema‘ das korrekte Wort sei. Bernadette hebt die Augenbrauen, macht eine kurze Pause und fragt dann nochmals nach. Frau P. reagiert knapp: „No, I think it’s OK.“ Bernadette sitzt nun aufrecht, blickt auf ihre Hände und erhebt leise Einspruch. Die Lehrerin erklärt nochmal ausführlich, dass es sich bei einem ‚movie‘ nur um den Film handele, bei ‚cinema‘ jedoch um das Gebäude, und dass man nicht erwähnen müsse, dass man sich im Kino auch Filme ansehe. Dann dreht sie sich um und sucht an der Tafel nach dem nächsten Frage-satz. Bernadette lehnt sich in ihrem Stuhl zurück und blickt auf den Tisch. Der Unterricht geht weiter.¹⁹²

192 Die Beschreibung bezieht sich auf die Videosequenzen Frau P_10.1. LK_16.30-18.13 und Frau P_10.1. SK_14.14-16.00, die im Rahmen eines Forschungsprojekts am Lehrstuhl Allgemeine Erziehungswissenschaft der Humboldt-Universität Berlin erhoben wurden. Bis auf diese Videosequenzen finden sich alle in diesem Kapitel angeführten Daten im Anhang. Aus Datenschutzgründen ist eine Bereitstellung der Videosequenzen nicht möglich.

8.1.1 *Responsive Sichtung, reduktive und variative Perspektiven*

Bei der Sichtung der Sequenz fallen zuerst die raumgreifenden Gesten der Schülerin Bernadette auf. Sie unterscheidet sich in Aktivität, Mimik und Gestik deutlich von den anderen Schüler/-innen, sodass die Situation sich um sie herum gruppiert und bei der Sichtung eine Erwartungshaltung entsteht: Als Forschender ist die Spannung, die sich in der Schülerin aufbaut und die durch das Aufrufen von Bernadette gelöst wird, förmlich zu spüren. Ein weiteres Moment, auf das bei einer ersten Sichtung geantwortet wird, ist der eindeutige Bruch im Fluss des Unterrichts. Die Frage-Antwort-Struktur des übenden Fremdsprachenunterrichts wird plötzlich durch die Gegenfrage einer Schülerin unterbrochen. Diese Gegenfrage stellt zudem eine latente Kritik an dem von der Lehrerin verwendeten Ausdruck dar – oder doch zumindest einen Alternativvorschlag. Beim Forschenden löst dies nicht nur eine Irritation aus, sondern einen Nach- und Mitvollzug des Anliegens der Schülerin. Über ihr Insistieren auf einer eigenen Formulierung wird der Betrachter in eine Rolle gezwungen, in der er selbst urteilen muss, ob der Vorschlag von Bernadette Gültigkeit behalten kann oder nicht.

Über diese beiden responsiven Momente stellt sich zum einen ein erstes Verständnis der Situation *als* Situation ein, d. h. einzelne Elemente der im Video abgebildeten Interaktionen werden als zur Situation gehörend bzw. diese mitbestimmend betrachtet, andere nicht. Durch die o. g. responsiven Erfahrungen wird die Erfahrung der Schülerin sichtbar als Erfahrung, die in den situativen Kontext einer didaktischen Form (Frage und Antwort), eines spezifischen Gegenstandes (die englische Sprache als Lerngegenstand), einer sozialen Ordnung und einer persönlichen, direkten Interaktion mit der Lehrerin eingeordnet wird. Räumliche und leibliche Dimensionen tragen ebenso zur Konstitution der Situation bei und verschränken sich mit den anderen Dimensionen. Beispielhaft kann dies aufgezeigt werden an der Gestik Bernadettes: Als Schülerin, die sich ausgreifender meldet als andere, nimmt sie im sozialen Gefüge des Unterrichts eine Sonderstellung ein und bestimmt dadurch die Situation mit.

Zum anderen werden Aufmerksamkeitshorizonte für die weitere Analyse eröffnet, die auch über die hier präsentierte Sequenz hinausweisen. So tritt die Frage der nonverbalen Kommunikation in dieser Situation, aber auch genereller im Englischunterricht von Frau P. in den Fokus. Bernadette zeigt starke gestische und mimische Äußerungen, was zur Frage führen kann, ob diese von der Lehrerin auch in gestischer und mimischer Form beantwortet werden, ob die anderen Schüler auch dieses Kommunikationsmittel wählen und wie das Verhältnis von Gesten und Sprache beschrieben werden kann. Über die Rückfrage Bernadettes lassen sich auch inhaltlich-didaktische Aufmerksamkeitshorizonte ausweisen. Hier könnte danach gefragt werden, welche Vermittlungsformen die Lehrerin anwendet, ob sie

in Vokabular und Grammatik vollkommen sicher ist und ob sie ihren Unterricht auf einer kommunikativ-verstehenden oder einer grammatisch-linguistischen Fremdsprachendidaktik aufbaut. Nicht zuletzt tritt der Inhalt hier in den Fokus: Wenn die Frage nach der negativen Erfahrung auch eine Frage nach inhaltlich-gegenständlichem Lernen ist, so kann gefragt werden, welches Vorwissen und welche Vorerfahrungen Bernadette mit ihrer Rückfrage ausweist und wie sich ein Wissenszuwachs in Bezug auf Vokabeln in dieser Situation gestalten könnte und müsste.

An diesen letzten Aufmerksamkeitshorizont lässt sich auch schon eine erste Möglichkeit zur reduktiven Einklammerung anschließen. Die Situation könnte aus didaktischer Perspektive ausgedeutet werden – diese Perspektive muss gemäß den Prämissen phänomenologischer Reduktion benannt und vorerst außer Kraft gesetzt werden. Aus didaktischer Perspektive stellt sich die Situation relativ eindeutig dar: Die Lehrerin regt die Schüler/-innen dazu an, Frage- und Antwortsätze im *simple past* zu bilden. Diese werden nach dem Satzschema „*Did you go to the cinema? – Yes, I did. – What did you watch? – I watched...*“ ausgeführt. Die Schwierigkeit für die Schüler/-innen liegt hier in der inversen Satzstellung ebenso wie im unterschiedlichen Gebrauch der Partizip- bzw. Infinitivform (Thornbury 2009, S. 51ff.). Durch vorangegangene Unterrichtsbeobachtungen¹⁹³ ist davon auszugehen, dass die Schüler/-innen mit diesen Strukturen und sogar mit der hier angebrachten Frage schon vertraut sind und diese Unterrichtseinheit so als Übung und Festigung gedacht ist. Die Vergangenheitsform des *simple past* ist also wohlbekannt, es geht nun darum, diese Struktur in Dialogform bzw. in Frage-Antwort-Form einzuüben. Aus Sicht der Englischdidaktik spricht Vieles dafür, grammatische Strukturen im Kontext von Dialogen und anderen lebensweltlichen Verweisierungszusammenhängen zu lernen (ebd., S. 14f.). Darüber hinaus herrscht in der neueren Englischdidaktik Einigkeit, dass auch grammatische Strukturen nicht losgelöst von anderen Lernbereichen, z. B. lexikalischem Kompetenzerwerb und semantischen Aushandlungsprozessen, stehen sollten (Bland 2015, S. 147; Legutke et al. 2009, S. 69; Nattinger 2013, S. 63). Die Schülerin verschiebt nun mit ihrer Rückfrage nach dem Bedeutungsunterschied von *cinema* und *movie* den Fokus der Kommunikation von der grammatischen Ebene auf die semantische resp. die Vokabelebene. Zudem bricht sie aus dem repetitiven, übenden Schema aus und bewegt sich in den Bereich dessen, was in der Englischdidaktik als „developing meaning“ (Legutke et al. 2009, S. 61) bezeichnet wird, also die Verknüpfung von präsentierten Inhalten und Aufgaben mit eigenen, bedeutungshaften Erfahrungsstrukturen. Im vorliegenden Beispiel wird dies deutlich am Vorschlag, neben dem

193 Siehe dazu die Feldnotiz FN_WF_FrauP_07.01.2014_MT im Anhang 1.

von der Lehrerin verwendeten Ausdruck einen anderen zu verwenden, der offenbar aus Bernadettes außerschulischen Erfahrungen mit der englischen Sprache resultiert.

Es lohnt sich also, einen weiteren Blick auf die beiden verwendeten Ausdrücke zu werfen. Gefragt war in dieser Aufgabe der Ausdruck *go to the cinema* als generalisierte Aussage, die sich noch nicht auf einen spezifischen Film bezieht – gleich dem deutschen „Ich gehe heute Abend ins Kino“. Das Wort *movie*, *movies* bedeutet im engeren Sinne Film, im weiteren Sinne und in Kombination mit dem Artikel *the* aber ebenfalls Kino als Ort und Gebäude. Im amerikanischen Englisch ist der Ausdruck *go to the movies* geläufiger als *go to the cinema*, das Wort *movies* steht dann für einen größeren Bedeutungszusammenhang (so z. B. auch zu sehen am Ausdruck *to work in the movies*, was so viel bedeutet wie „in der Filmindustrie arbeiten“, vgl. dazu Hornby 2000, S. 883, Eintrag *movie*). Bernadette bringt diesen Unterschied in das Unterrichtsgespräch ein und eröffnet damit nicht nur den Blick auf Varietäten des Englischen, sondern lässt auch Rückschlüsse auf ihre Sozialisation als Englisch-Muttersprachlerin¹⁹⁴ zu: Ein Blick in das Transkript der Unterrichtssequenz verrät, dass sie ihre persönlichen Erfahrungen gegen die von der Lehrerin erwünschte Sprachform stellt. Sie insistiert auf dem Ausdruck *movies* und begründet dies damit, dass der Ausdruck *cinema* nicht häufig verwendet werde („I never heard äh ‚did you go to the cinema‘“; Abb. 1: TR_WF_FrauP_10.01._14.14-16.00_SK, 1:10) und dem Verweis auf eine große Sprechergemeinschaft, die den Ausdruck *movies* verwende („aber sagt man nicht eigentlich ‚did you go to the movies‘“; TR_WF_FrauP_10.01._14.14-16.00_SK, 1:20).

194 Aus Gesprächen mit der Lehrerin Frau P. ging hervor, dass Bernadette ein englischsprachiges Elternteil hat. Der gewandte Umgang mit der englischen Sprache, v. a. im Vergleich zu ihren Mitschülern, zeigt sich auch in Feldnotizen (FN_WF_FrauP_12.12.2013_MT und FN_WF_FrauP_07.11.2013_SR, beides in Anhang 1).

TR WF FrauP 10.01. SK 14.14-16.00 ¹⁹⁵		
0:00	Frau P.	And yes that's ok I think, what about number six? Number six? Arnaud?
0:05	Arnaud	Did you go to the cinema?
0:10	Bernadette	Aber, aber...
	Frau P.	Äh can you repeat loudly?
0:15	Arnaud	Did you go to the cinema?
	Frau P.	Ok, Marine?
	Marine	No, I didn't?
0:20	Frau P.	And Yvette, did you go to the cinema?
0:25	Yvette	No, I didn't.
	Frau P.	Ah and who is äh was going to the cinema? Suzanne?
0:30	Suzanne	Mmh, yes, I did.
	Frau P.	Mmh.
0:35		And do you remember what movie did you see?
	Suzanne	Yes ähm Buddy.
	Frau P.	Sorry?
0:40	Suzanne	Buddy.
0:45	Frau P.	Ah, that's the title?
	Suzanne	Yes.
0:50	Frau P.	Yes. And was it fun?
	Suzanne	Mmh.
	Frau P.	Not so?
0:55	Suzanne	I äh don't really.
	Frau P.	Mmh. Ok you don't you didn't really like it. Bernadette, what about you?
1:00	Bernadette	No, but I will go today. And ähm but don't you say ähm
1:05		„will you go to the movies“.
	Frau P.	Yeah.

195 Es wird im Folgenden kein aufwändiges oder normiertes Transkriptionsverfahren (wie etwa GAT, CA oder HIAT, vgl. Langer 2013) verwendet. Da in der vorliegenden Arbeit das Erkenntnisinteresse nicht auf sprachliche Äußerungen gerichtet ist, wird ein einfaches protokollarisches Transkript verwendet.

1:10	Bernadette	Not to the cinema? Is des nich, ähm, weil I never heard äh „did you go to the cinema“.
1:15	Frau P.	Yes, but I think it's ok.
	Bernadette	Ok.
	Frau P.	Ja.
1:20	Bernadette	aber sagt man nicht eigentlich „did you go to the movies“ weil did you go.
	Frau P.	No.
	Schüler	Ist doch egal.
1:25	Frau P.	Will you watch a movie.
1:30	Bernadette	Ja.
	Frau P.	But the cinema is also the building.
1:35	Frau P.	I think, yeah? And it's clear that you don't go to the cinema to buy only popcorn but you want to see a movie, yeah?
1:40		Or watch a movie. Yes, ok, what about number four?

Abbildung 1: Transkript zur Videosequenz „Bernadette“

Hier deutet sich auch an, wie die negative Erfahrung in didaktischer Perspektive gefasst werden könnte: Als Negation einer bestimmten Sprachvarietät, die für die Schülerin ggf. eine persönliche Bedeutung hat, da in ihrem Elternhaus amerikanisches Englisch gesprochen wird.

Eine zweite Möglichkeit der reduktiven Einklammerung könnte sich auf die machtförmige Ordnung des Unterrichts und die damit einhergehenden Möglichkeiten und Unmöglichkeiten von Kritik beziehen. Schule und Unterricht sind machtförmig geprägte Räume (Rieger-Ladich und Grabau 2014), die durch unterschiedliche Ordnungen der Adressierung (Reh und Ricken 2012) und der Anerkennung (Ricken 2013; Benner 2017) geprägt sind. Dies drückt sich nicht nur in der klassischen Rollenverteilung aus, in der es Schüler/-innen und Lehrer/-innen, Erzieher/-innen und zu Erziehende gibt. Auch die räumliche und die gesamte soziale Ordnung spielen hier hinein. Nicht zuletzt geben Unterrichtsgegenstände und -methoden eine ganz bestimmte Ordnung vor. In diesem Beispiel sticht v. a. der repetitive Charakter des Frage-Antwort-Spiels ins Auge. Dieser lässt sich unter Hinzunahme von Kontextinformationen aus Feldnotizen und anderen Unterrichtsbeobachtungen als Übung bestimmen, da hier bereits gelernte Inhalte wiederholt

und gefestigt werden sollen. Die Übung birgt in dieser auf Wiederholung und Reproduktion von Ordnungen angelegten Struktur auch Freiheitsspielräume, die das Potential für Veränderungen der Ordnung (Brinkmann 2012a) und ggf. auch Kritik bieten. Durch das relativ starre Frage-Antwort-Schema ist vorgegeben, dass eine Person die Frage stellt, die andere die Antwort gibt. Bernadette bricht diese Ordnung nun einerseits auf der kommunikativen Ebene, indem sie eine Gegenfrage stellt (TR_WF_FrauP_10.01.SK_14.14-16.00, 1:00). Andererseits bricht sie auch das Schüler-Lehrer-Machtgefüge, indem sie einen neuen Unterrichtsgegenstand einbringt, was in diesem Unterricht sonst ein Privileg der Lehrerin ist.¹⁹⁶ Dies geschieht aber unter Zuhilfenahme der alten, wiederholenden Aufgabenstruktur, denn sie beantwortet pro forma die von der Lehrerin gestellte Frage bevor sie zum eigenen Thema übergeht (TR_WF_FrauP_10.01.SK_14.14-16.00., 1:00-1:10). In der performativen Wiederholung hat sich so ein Freiheitsspielraum eröffnet, den Bernadette nun zu nutzen versucht.¹⁹⁷ Sie hält die Ordnung des Unterrichts scheinbar aufrecht, um gleichsam aus dieser Position heraus einen eigenen Schwerpunkt zu setzen. Weil aber die wiederholende Ordnung der Übung wiederhergestellt wird, erscheint hier nur der normalisierende Grundzug der Übung (Brinkmann 2013a).

8.1.2 Anwendung der Operationalisierungen

Neben diesen teils schon deutenden, teils aber auch nur knapp aufgezeigten Perspektivierungen soll nun eine kurze Analyse entlang der im letzten Kapitel eingeführten Operationalisierungen pädagogischer Erfahrung erfolgen.

Verkörperung Die Operationalisierungskategorie ‚Verkörperung‘ erscheint in der Arbeit mit Forschungsvideos besonders fruchtbar. Zudem sind in der Trias der Kategorien *Verkörperung – Antwortgeschehen – Zeigen* die Verkörperungen diejenigen Indices, von denen sich tentativ auf subjektive Erfahrungen schließen

196 Vgl. dazu auch Feldnotiz FN_WF_FrauP_12.12.2013_MT (Anhang 1). Frau P. organisiert ihren Unterricht meist lehrerzentriert und die Aufgabenformate lassen selten eine Eigeninitiative der Schüler/-innen zu.

197 Ein ähnliches Verhalten Bernadettes ist auch aus einer Feldnotiz herauszulesen. Sie spricht sehr gut Englisch und kann dadurch eigene Themen in den Unterricht einbringen, ohne in ihre Muttersprache (?) Deutsch zu wechseln und sich dadurch auf formaler Ebene der Kritik der Lehrerin auszusetzen. So wurde sie in einer anderen Stunde von der Lehrerin angewiesen, sich jetzt möglichst schnell zu setzen, da sie sonst verpasse, was das Unterrichtsthema sei. Darauf antwortete Bernadette in fließendem Englisch: „That’s not a problem, I can do two things at a time. I can walk around and listen to you.“ (FN_WF_FrauP_07.11.2013_SR, siehe Anhang 1)

lässt. Damit wird eine Analyse der Verkörperungen besonders relevant, um negative Erfahrungen zu rekonstruieren.

Wendet man sich zuerst der Schülerin zu, so fällt ihre hohe gestische und mimische Aktivität auf. Während die Lehrerin andere Schüler/-innen aufruft, meldet Bernadette sich schon und versucht, durch ausgreifende Gesten auf sich aufmerksam zu machen. Einmal meldet sie sich sogar verbal mit einem kurzen Einwurf (TR_WF_FrauP_10.01._SK_14.14-16.00, 0:10). Sie hebt den Arm auf und ab und runzelt die Augenbrauen, sie verzieht den Mund und wirft bittende Blicke zur Lehrerin. Dann stützt sie den gestreckten Arm in die andere Hand und wippt mit dem Arm auf und ab (Abb. 2). Sie nimmt den Arm wieder herunter und blickt auf ihre Hände. Kurz darauf meldet sie sich wieder und als Suzanne, die Schülerin schräg hinter ihr, aufgerufen wird, wird die Meldegeste noch raumgreifender. Der Oberkörper ist nun nach hinten durchgestreckt und Bernadette beginnt, den Oberkörper hin und her zu schaukeln (Abb. 3). Sie reckt den rechten Arm steil nach oben, streckt den Körper und schüttelt dann die rechte Hand. Als sie aufgerufen wird, entspannt sie sich sichtlich, sie streckt ihre Arme auf dem Tisch aus und lächelt (Abb. 4).



Abbildung 2



Abbildung 3

Zuerst drückt sich Anspannung in Bernadettes Mimik und Gestik aus, dies kann als Verkörperung eines Drangs zur Mitsprache gesehen werden. Dieser ergibt sich, so könnte man mutmaßen, aus dem längeren Frage-Antwort-Spiel zum Gegenstand *cinema*. Wie sich dann herausstellt, möchte sie unbedingt etwas zu diesem Thema beitragen. Bernadette positioniert sich also als Schülerin, die etwas weiß

und dies sogar mit einiger Selbstsicherheit vertreten möchte, die sich aber gleichzeitig noch an die Ordnung des Unterrichts hält. Sie macht dies für alle Seiten gut deutlich. Damit ist das Selbstverhältnis, das sich in ihrer angespannten Haltung, den vielen Bewegungen, dem Hin- und Herwippen ausdrückt auch eines, das auf Andere und Anderes verwiesen ist. Sie möchte sich selbst als Kennerin eines Gegenstandes ausweisen, gleichzeitig möchte sie dies vor den Anderen tun und gerät dadurch in einen gewissen (Zeit)Druck. Sie möchte ihr Wissen anbringen, weiß dabei aber nicht genau, wann die Lehrerin ihr Fragen einstellen wird.



Abbildung 4

Gleichsam wird mit jeder weiteren Erwähnung des Wortes *cinema*, das in Bernadettes Ohren falsch klingen muss, der Drang, auf diesen ‚falschen‘ Gebrauch hinzuweisen, größer. Bernadette reckt sich der Lehrerin entgegen, weil diese – sofern die Schülerin die geltenden Regeln respektieren möchte – die einzige Person ist, die ihr vor dem Forum der Klasse die Möglichkeit geben kann, sich entsprechend zu positionieren. Diese Situation ändert sich schlagartig, als Bernadette aufgerufen wird. Sie kann ihr Wissen präsentieren und ein neues Verhältnis zu sich selbst einnehmen. Jetzt zeigt sie sich in ihren Verkörperungen entspannt. Die Tonizität des Körpers lässt nach, Bewegungen werden eingestellt und sie lächelt, vielleicht schon in Erwartung eines Lobes.

Auf Bernadettes Rückfrage hin neigt sich die Lehrerin der Schülerin leicht entgegen, schiebt ihren Kopf vor, bleibt aber mit einer Hand auf das Lehrerpult

gestützt. Sie hebt eine Augenbraue (Abb. 5), verzieht ihr Gesicht zu einer leichten Schnute (Abb. 6) und bewegt sich hinter dem Pult hervor auf die Schülerin zu. Dabei unterstreicht sie ihre Worte durch Gesten. Sie skizziert mit den Fingern in der Luft ein Haus (Abb. 7 und 8), worauf sie die Hände zur Seite bewegt (Abb. 9). Diese Gesten werden parallel zu den Worten *movie* und *cinema* verwendet, wobei *movie* mit beiden Händen zur Seite geschoben wird, *cinema* aber vor ihrem Körper ‚präsentiert‘ wird.



Abbildung 5



Abbildung 6

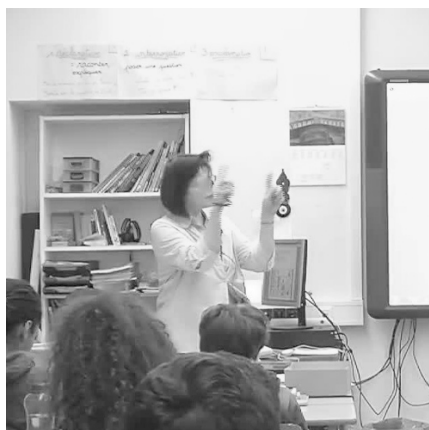


Abbildung 7



Abbildung 8

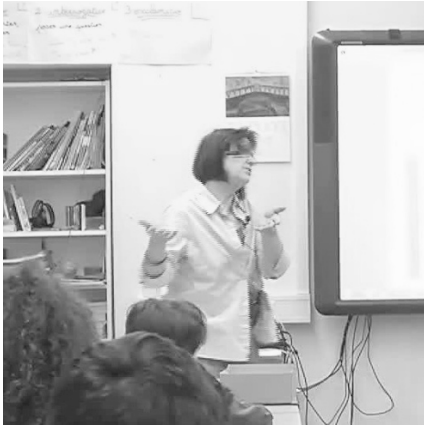


Abbildung 9

Die Verkörperungen der Lehrerin weisen auf ein wechselhaftes Selbstverhältnis hin. Zuerst ist hervorzuheben, dass sie sich der Schülerin entgegenneigt und damit Zugewandtheit, gleichzeitig aber auch eine gewisse Irritation ausdrückt. Die Anfrage Bernadettes ist für sie so besonders, dass sie Aufmerksamkeit verdient, dass aber gleichsam auch dem Potential einer Störung oder kritischer Rückfragen vorgebeugt werden soll. Frau P. zeigt sich als wachsame Lehrerin, die ihre Position nicht ohne Weiteres aufgibt. Ihre Mimik untermalt dann diese Haltung: Schon während Bernadette spricht zeigt sie sich als kritische Lehrerin, die genau auf etwaige Fehler achtet um dann präzise zu entscheiden, was richtig und was falsch ist. In der Verwendung von Gestik und Sprache zeigt sich nochmals besonders gut, dass aber auch das Selbstverhältnis, das durch Verkörperungen ausgedrückt wird, immer nur ein vermitteltes sein kann. Frau P. bezieht sich in Sprache und Gestik auf einen Gegenstand, den sie durch ihre Gesten in den Fokus rückt oder versucht, zur Seite zu schieben. Damit wird sie als Wissende, die aber nur Wissende in Bezug auf einen bestimmten Gegenstand ist, deutlich. In ihren Verkörperungen wiederum zeigt sie vor den Anderen, dass sie darüber entscheiden kann, welcher Gegenstand relevant resp. unerwünscht ist. Die Irritation, die im ersten Moment durch die Rückfrage der Schülerin auftritt, wird von Frau P. auch durch Bewegungen und Positionierungen im Raum wieder aufgefangen. Sie wechselt ihre Stellung, tritt auf die Schülerin zu und damit in die Arena der Aushandlung.

Wenden wir den Blick nun noch einmal auf Bernadette: Als Frau P. ihrem Vorschlag eine Absage erteilt, wird sie kleinlaut, blickt auf den Tisch und beginnt sogar, an den Ärmeln ihres Pullovers zu spielen (Abb. 10). Dabei versucht sie wiederholt, verbal Einspruch einzulegen. In den Momenten des Einspruchs ist ein

geringer Anstieg der Körperspannung zu beobachten, der noch einmal zu einem Höhepunkt gerät, als Bernadette ihren letzten Einspruch einlegt: „aber sagt man nicht eigentlich ‚did you go to the movies‘...“ (TR_WF_FrauP_10.01._SK_14.14-16.00, 1:20). Darauf antwortet die Lehrerin mit einem langgezogenen „No“. Bernadette schreckt förmlich vor diesem „No“ zurück, in einer fast schon theatralisch übertriebenen Geste bewegt sie ihren Körper ruckartig nach hinten und hebt die Augenbrauen (Abb. 11).



Abbildung 10



Abbildung 11

Sie zeigt sich hier zuerst als beharrliche Verfechterin ihres Vorschlages. Nachdem sie sich am Anfang der Unterhaltung mit der Lehrerin noch sehr selbstsicher zeigte, nimmt diese Selbstsicherheit aber immer weiter ab. Gestik und Mimik werden immer zurückhaltender, sie hält dem Blick der Lehrerin nicht mehr stand und zeigt damit, dass sie sich ihres eigenen Wissens nicht mehr sicher ist. Man könnte ihre Haltung auch als eine Form der Unterwürfigkeit deuten, mit der sie der Lehrerin zeigt, dass sie deren Position anerkennt, ihren eigenen Vorschlag aber trotzdem gerne parallel dazu einbringen würde. Mit dem abschließenden „No“ der Lehrerin wird dieser Versuch aber endgültig unterbunden und Bernadette kann sich daraufhin in einer (simulierten?) Geste des Erschreckens als verletzte Verliererin präsentieren. Dieser letzte Dreh in der Abfolge unterschiedlicher Verkörperungen fügt dem Geschehen eine weitere Deutungsperspektive hinzu. Bernadette inszeniert das Gespräch mit der Lehrerin ggf. auch zu Teilen, um vor ihren Mitschüler/-innen auf besondere Weise hervorzutreten. Sie kann zwar nicht als Siegerin aus dem Aushandlungsprozess um Wortbedeutungen hervorgehen, sie kann sich aber zumindest noch in letzter Sekunde als moralische Siegerin gerieren. Ihre

Schreckgeste kann als indirekter Vorwurf an die Lehrerin gedeutet werden, ihre Machtposition auszunutzen um divergierende Ansichten im Unterricht zu unterbinden.

Fragt man nun abschließend nach den negativen Erfahrungen, auf die sich anhand der Operationalisierungskategorie ‚Verkörperung‘ schließen lässt, so sind diese hier in den subjektiven Erfahrungen der Schülerin und der Lehrerin zu verorten. Bernadette erfährt eine Negation bisher als sicher betrachteten Wissens, oder zumindest muss sie erfahren, dass dieses Wissen in einer bestimmten Situation – dem schulischen Englischunterricht von Frau P. – keine Gültigkeit hat. Damit ist nicht nur die Enttäuschung eines Selbstbildes verbunden, vielleicht öffnet sich für Bernadette auch noch die Kluft zwischen Schule und Lebenswelt. Sie erfährt, dass schulisches Wissen sich von lebensweltlichem unterscheidet und dass die Form der Wissenskommunikation und -repräsentation in schulischer Logik in vielen Fällen keine Alternativen und Abweichungen zulässt. Die negative Erfahrung der Schülerin ist damit nicht nur eine Enttäuschung über Inhalte bzw. Gegenstände und sich selbst als Wissende oder Unwissende – dies wäre die bekannte Doppelstruktur negativer Erfahrung (Buck 1989; Koller 2012b). Bernadette erfährt über den abgelehnten Einspruch hier vielleicht noch viel mehr: Nämlich dass auch Lernen in bestimmten Kontexten und Situationen einer bestimmten Ordnung folgt und nicht überall alles gelernt, nicht überall alles gesagt und hinterfragt werden kann. Ohne dies weiter abstrahieren zu wollen könnte man sagen, Bernadette musste erfahren, dass auch Lernen und die Produktion von Wissen gewissen Machtstrukturen unterliegen, dass es also eine Verbindung von Wissen und Macht gibt, die diskursiven Regeln folgt (Reh und Ricken 2012, S. 41f.). Dies wird deutlich, wenn man die Verkörperungen der Lehrerin und der Schülerin auch als Verkörperungen vor Dritten, den Mitschüler/-innen, in einem Machtraum begreift (Brinkmann 2016a, S. 134).

Auf Seiten der Lehrerin ist die negative Erfahrung zuerst nur als Irritation zu beobachten. Der gewohnte Gang des Unterrichts wird gestört, gleichsam wird sie als Lehrerin in ihrer Rolle als Wissende hinterfragt. Frau P. ist diese Irritation zwar anzusehen, es zeigt sich aber schnell, dass sie ihr entgegenarbeiten kann. Sie positioniert sich neu, sie fordert Bernadette durch eine Bewegung in ihre Richtung heraus und untermauert mit Gestik und Mimik ihre Deutung des Sachverhalts. Man könnte hier argumentieren, dass Frau P. die negative Erfahrung, die aus dieser leichten Irritation entstehen hätte können, erfolgreich unterdrückt. Ob dies daran liegt, dass die Irritation und damit auch Bernadettes Einwurf nicht gravierend genug waren, ist nicht zu sagen. Jedenfalls könnte man andere Szenarien entwerfen, in denen Frau P. auf die Frage eingeht, sich von der Schülerin im weitesten

Sinne ‚belehren‘ lässt. Dies bedeutete in der vorliegenden Situation, die Infragestellung des von ihr präsentierten Inhaltes produktiv aufzunehmen und darüber auch zu einer neuen Kenntnis über die Sache und über sich selbst zu gelangen.

Antwortgeschehen Eine Analyse des Videobeispiels entlang der Operationalisierungskategorie ‚Antwortgeschehen‘ überschneidet sich in Teilen mit dem vorher Angeführten. Dies liegt in der Theorie der Verkörperung begründet, die die Dimension des sozialen explizit schon mit einbezieht. Verkörperungen sind immer schon auf andere bezogen, da sie Ausdruck vermittelter Selbstverhältnisse sind (Brinkmann 2015b, S. 47 mit Bezug auf Plessner und Merleau-Ponty). Auf der Ebene der Interaktion im Unterricht lässt sich dies aber noch einmal genauer ausdeuten, indem einzelne Verkörperungen aufeinander bezogen, in zeitliche Relation zueinander gesetzt und durch sprachliche und materielle Gesichtspunkte erweitert werden – indem sie also als responsives Geschehen gedeutet werden.

Im Beispiel gerät mit dieser Analysekatgorie zuerst das Gespräch zwischen der Lehrerin und der Schülerin in den Blick. Hier ist das Spiel von gestischen, sprachlichen und mimischen Ansprüchen und den darauf erfolgenden Antworten am deutlichsten zu beobachten. Schon in der Eröffnungssequenz wird ersichtlich, dass Ansprüche in der Kommunikation immer einen ganzen Raum von Antwortmöglichkeiten vorgeben: Die Lehrerin antwortet auf Bernadettes Anspruch, d. h. ihre Meldegeste, erst relativ spät und behält sich damit vor, erst dann zu antworten, wenn sie es für richtig hält. Ihre Antwort fällt in Form eines konkreten, sprachlich formulierten Anspruchs aus: Sie stellt Bernadette eine Frage. Nun stellt sich aber heraus, dass Bernadette gar keine (erwünschte) Antwort auf die Frage der Lehrerin hat. Vielmehr verschiebt sie das Thema des Unterrichts von der Grammatik hin zur Semantik. Bernadettes Frage (die aus Sicht der Lehrerin eigentlich eine Antwort sein sollte) wird mit leichter Irritation aufgenommen. Dies zeigt sich an Mimik, Bewegung und Gestik. Die Schülerin antwortet darauf mit beharrlichem Lächeln, die Lehrerin mit einer gestischen Untermauerung des Gesprochenen. Sie insistiert auf dem grammatischen Aspekt.

In den Zwischenräumen dieses Antwortgeschehens, d. h. in den unsicheren, offenen und für das Gegenüber z. T. kontingenten Antworten auf Ansprüche entfaltet sich im Beispiel auch das Potential für negative Erfahrungen. Die Lehrerin ist von Bernadettes Verhalten irritiert, weil deren Antwort nicht einem ‚normalen‘ Antwortschema folgt. Umgekehrt begibt sich Bernadette mit ihrem gestisch und sprachlich vermittelten Anspruch an die Lehrerin, auf ihren Vorschlag einzugehen, in einen Raum offener Antwortmöglichkeiten. Die Lehrerin wählt nun eine Antwort, die bei Bernadette zu einer negativen Erfahrung führt.

Dabei wird offensichtlich, dass gestischer bzw. mimischer Ausdruck und sprachlicher Ausdruck weder synchron noch in ihrer Bedeutung als übereinstimmend zu deuten sind. Das bedeutet, dass Sprachliches und Nicht-Sprachliches weder zeitlich noch bedeutungsmäßig zusammenfällt. Es können Latenzen und Vorgriffe, aber ebenso Widersprüche und Nicht-Passung zwischen den beiden Dimensionen beobachtet werden. So erwidert z. B. die Lehrerin in Gestik und Mimik Bernadettes Einwurf, bevor sie sich sprachlich dazu äußert. Diese vorgängige mimische Äußerung – in der kritisch gehobenen Augenbraue spiegelt sich auch Missbilligung – wiederum fungiert als Anspruch an Bernadette, auf den diese mit beschwichtigenden Worten und Lächeln antwortet. Diese Haltung behält sie bei, obwohl sich im Folgenden ihre sprachlichen Äußerungen gegen die Lehrerin richten und damit Frau P. in Frage gestellt wird (vgl. dazu den Auszug aus der Videotranskriptionssoftware *Feldpartitur*, Abb.12).



Abbildung 12: Auszug aus der Videotranskriptionssoftware Feldpartitur. Der mimische Ausdruck geht dem sprachlichen Ausdruck voran (siehe Markierung).

Weitet man den Blick von der Zweierkommunikation auf die gesamte Klasse, so stellen sich auch Bernadettes oben beschriebene Verkörperungen als Antwortgeschehen dar. Sie antwortet damit auf den Anspruch der sozialen Situation, in der mehrere Schüler/-innen sich melden und somit der/die Einzelne herausgefordert ist, sich vor den anderen hervorzutun. Bernadette positioniert sich im sozialen Gefüge verschiedener Ansprüche der Mitschüler/-innen mit extensiven Meldegesten. Diese Antwort wird gleichsam in den Anspruch an die Lehrerin überführt, sie aufzurufen und damit ihre Position vor der Klasse zu festigen und zu aktualisieren. Die Mitschüler/-innen werden dann, als Frau P. Bernadette aufruft, zu Zuschauer/-innen. Sie kommentieren das Geschehen nicht durch eine sichtbare Veränderung in Gestik oder Mimik, es äußert sich auch niemand sprachlich. Trotzdem sind viele Blicke auf ihre Mitschülerin und das dialogische Geschehen gerichtet. Die Mit-

schüler/-innen formulieren also keine explizite oder sichtbare Antwort auf die veränderte, vielleicht auch für sie seltene Unterrichtssituation. Durch die stille Spannung, die hier entsteht, wird aber für den Betrachter umso deutlicher, dass ein Raum der Antwortmöglichkeiten eröffnet ist, der jederzeit von den am Dialog Beteiligten oder den Zuschauenden ausgedeutet werden kann. So könnte man spekulieren, dass offene Ablehnung oder Unterstützung des kritischen Einwurfes von Seiten der Mitschüler die Situation schnell einem eindeutigen Ende zugeführt hätten. Dadurch aber, dass die Antworten der Mitschüler im Vagen verbleiben, verbleibt auch Bernadettes Kommunikation mit der Lehrerin in einem Status der Offenheit, in dem sich die beiden Gesprächspartnerinnen zwar aufeinander beziehen, indem die Präsenz der anderen aber die Antworten (und Antwortmöglichkeiten) mit formiert.

Dies wird besonders zum Ende des Dialogs deutlich. Mit dem oben angedeuteten Rückzug in eine ‚Opferrolle‘, den Bernadette durch ihr Zurückschrecken vor der finalen Ablehnung der Lehrerin markiert, bewegt sie sich an der Grenze zwischen dem Eingeständnis des eigenen Scheiterns vor der Klasse und einer Bloßstellung von Frau P. als autoritäre und ggf. ahnungslose Lehrerin. Dabei ist gleichgültig, ob Bernadette sich theatralisch zu dieser Geste aufschwingt oder ob es eine authentische Reaktion auf die Ablehnung der Lehrerin war. Es gilt allein die Geste, mit der sie auf den Ausgang der Situation antwortet und dies im Bewusstsein darum tut, dass ihr andere zuschauen. Um ein Scheitern als „Schiffbruch mit Zuschauer“ (Blumenberg 1997) abzuwenden, nutzt sie das Forum der Klasse und zeigt Erschrecken und Verwunderung. So hat sie auf die spezifische Herausforderung der Klassensituation geantwortet und wandelt das (persönliche) Scheitern in eine Situation, in der die Lehrerin sie unter Beobachtung zurechtweist und damit die Schuld am Scheitern nicht mehr ihr allein angelastet werden kann.

Es wird mit dem Blick auf Ansprüche und Antworten im Klassenraum deutlich, dass sich eine Vielzahl von Verknüpfungen zwischen Interaktions- und Kommunikationsteilnehmer/-innen ziehen lassen, ohne diese sofort eindeutig bestimmen zu können oder auf intentionale Sprechakte oder Gebärden zurückzuführen (Waldenfels 2007, S. 320). Es hat sich gezeigt, dass sich die negativen Erfahrungen der beiden Protagonistinnen – Bernadette und Frau P. – erst vor dem Hintergrund eines komplexen Geflechts aus sozialen Ansprüchen und Antworten ergeben (vgl. auch Rödel 2015a, S. 215). Diese sind nicht als linear aufeinander bezogen zu denken, sondern immer in der uneinholbaren Differenz zwischen *Was* und *Worauf* des Anspruchs verfangen (Waldenfels 2007, S. 332). Damit eröffnet sich für die am responsiven Geschehen teilhabenden eine „Zwischensphäre“ (ebd.). Diese Zwischensphäre bietet nicht nur Offenheiten, in denen negative Erfahrungen, etwa als nicht-erwartete Antworten, möglich werden. Der Andere und die Anderen werden erst in einem Raum des responsiven Interagierens zu einer Welt,

an der negative Erfahrungen gemacht werden können (Rödel 2015a). Darüber hinaus ist der Kommunikations- und Interaktionsraum, der durch Ansprüche und Antworten geprägt ist, als ganzer durch Negativität (als Offenheit) bestimmt. Weder kann vorausgesagt werden, was der Andere antwortet, noch wissen die Antwortenden genau über die an sie gestellten Ansprüche Bescheid. Der Anspruch, also das „Worauf“ der Antwort (Waldenfels) wird erst in der Aktualisierung einer Antwort deutlich und bleibt auch dort noch flüchtig. Unberechenbarkeit, Kontingenz und Emergenz von Sinn kennzeichnen dieses responsive Geschehen und weisen damit auf eine grundlegende Negativität. Die Beteiligten „haben“ (Plessner 1970a, S. 309, zit. n. Brinkmann 2017, S. 47) sich im Raum des Antwortgeschehens nie selbst und unmittelbar, sondern immer nur vermittelt über Andere und nur in der damit verbundenen Unsicherheit und Fragilität.

Zeigen Fragt man nach Gesten und Operationen des Zeigens, so können diese in explizit erzieherischen Operationen ausgemacht werden (Prange 2005). In einer weiter gefassten, nicht mehr einer strengen Repräsentationslogik unterworfenen Hinsicht kann aber auch nach anderen Formen des Zeigens gefragt werden:

„In einer phänomenologischen Perspektive wäre dann Zeigen nicht nur als Handlung, sondern als Geschehen zu fassen: Im Zeigen zeigt sich etwas oder jemand *als* etwas. Dem Zeigen steht so das Sich-Zeigen von etwas ebenbürtig zur Seite, verstanden als Sichtbar-Werden eines Anderen oder einer Sache [...].“ (Brinkmann 2015b, S. 53)

Mit dieser Perspektive gerät Bernadettes Verhalten dann in differenzierter Weise in den Blick. Zum einen meldet sie sich, d. h. sie nutzt eine im Klassenraum konventionalisierte Geste um die Aufmerksamkeit der Lehrerin auf sich zu lenken. Diese Form des Zeigens kann als appellatives Zeigen ausgewiesen werden (Brinkmann und Rödel 2018). Zudem ist durch die Konventionalisierung der Geste auch eine gewisse Repräsentativität gegeben. Bernadette zeigt ihren Finger und ihren Arm als Repräsentation für ein Mitteilungsbedürfnis oder für eine Antwort auf die Lehrerfrage, die sie anbieten kann. Darüber hinaus zeigt sie sich aber auch vor Anderen als Wissende, die ein dringendes Mitteilungsbedürfnis hat (siehe oben, Ausführungen zur Verkörperung). Diese Dimension des Zeigens vor den Dritten ist besonders relevant, weil die negative Erfahrung, die Bernadette später durchlebt, auch etwas mit der öffentlichen Dimension des Schulunterrichts zu tun hat. Sie äußert öffentlich Kritik am verhandelten Gegenstand und damit auch an der Lehrerin, womit die Ablehnung der Lehrerin für Bernadette auch als öffentliche Zurückweisung relevant wird. Ob diese sie tatsächlich trifft oder ob sie emotional unberührt bleibt, ist dabei zuerst irrelevant. Sie zeigt jedenfalls in ihrer Reaktion

auf Frau P.s Ablehnung der Klassenöffentlichkeit, dass sie sich zu dieser in einer bestimmten Weise verhält.

Deutet man das Zeigegeschehen in der dialogischen Sequenz mit Prange als Folge von pädagogischen Operationen, die auf Lernen und Verstehen gerichtet sind (Prange 2006b, Prange 2005), dann kann Bernadettes Rückfrage als Ausdruck des Nicht-Verstehens eingeordnet werden. Im Weiteren können dann auch die Zeigegesten von Frau P. als auf dieses Nicht-Verstehen gerichtet gedeutet werden. Sie bedient sich klassischer Gesten des repräsentativen und des vorzeigenden Zeigens (vgl. den Auszug aus der Videotranskriptionssoftware *Feldpartitur*, Abb. 13).

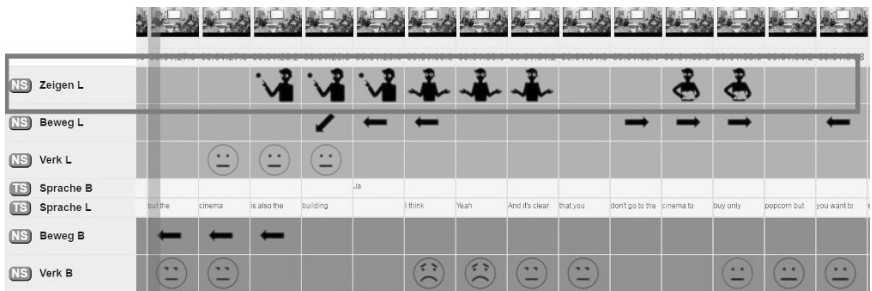


Abbildung 13: Auszug aus der Videotranskriptionssoftware Feldpartitur. An den Symbolen ist die Abfolge unterschiedlicher Zeigegesten abzulesen (siehe Markierung).

Frau P. markiert den Unterschied zwischen *cinema* und *movie*, indem sie das eine gestisch als Haus ausweist, dann unterstreicht sie durch Bewegungen, welcher Begriff Gültigkeit hat (siehe Abb. 6, 7, 8). Bevor die Lehrerin aber diese repräsentativen Zeigegesten einbringt, zeigt sie einen bestimmten Gesichtsausdruck. Sie zeigt damit einerseits sich selbst als skeptische und kritische Lehrerin, darüber zeigt sie aber auch, dass die Rückfrage der Schülerin auf einen (ihrer Meinung nach) falschen Weg führt. Bevor eine sprachliche und auf inhaltlich-semantische Differenzen aufbauende Richtigstellung erfolgt, hat Frau P. so schon auf etwas gezeigt: Auf die Unangebrachtheit und Fehlerhaftigkeit des Einwurfs. Dies funktioniert in der vorliegenden Situation aber nur, weil Frau P. durch ihren Status als Lehrerin in der Unterrichtskommunikation eine spezifische Rolle einnimmt. Sie ist Repräsentantin eines zu vermittelnden Wissens und verkörpert dieses Wissen gleichsam. So kann sie sich zuerst in einer Geste äußern, die eigentlich nur Missfallen und Skeptik zeigt (das Hochziehen der Augenbraue, siehe Abb. 4). Dieses fällt aber in eins mit fachlicher Kritik und der Markierung des von der Schülerin eingebrachten Vorschlags als fachlich falsch oder zumindest irrelevant. In dieser

kleinen Zeigegeste bringt sich Frau P. also gleichsam als Vertreterin eines fachlichen Wissens hervor.

Diese Geste von Frau P. wird dann auch zu einem Auslöser der negativen Erfahrung. Sie zeigt Bernadette, dass ihr Alternativvorschlag und ihr lebensweltliches Wissen um die englische Sprache in diesem Kontext ‚falsch‘ ist. Dies wird durch die klare Gestik, die die Vokabeln begleitet, deutlich. Damit macht Bernadette aber nicht nur eine Erfahrung über den Gegenstand des Unterrichts. Durch die Mimik von Frau P., die wie oben angeführt als Mischung aus persönlicher Stimmungsveräußerung und fachlicher Kritik gedeutet werden kann, wird der Schülerin angezeigt, dass auch sie als (wissende) Person in Frage gestellt wird. Die Schülerin macht damit ggf. also auch eine Erfahrung über sich selbst.

8.1.3 *Fazit*

In der Analyse dieses ersten Beispiels zeigt sich die negative Erfahrung in ihren situativen Kontexten. So ist über die Analyse der Verkörperungen klarer hervorgetreten, dass negative Erfahrungen auch im schulischen Kontext nicht nur als bruchhafte Momente in einem subjektiven Erkenntnisprozess gesehen werden können. Vielmehr unterliegen Lern- und Erkenntnisprozesse im schulischen Kontext nochmals einer eigenen (Macht-)Ordnung. Bernadettes Verkörperungen weisen auf eine Erfahrung hin, in der sich ihr (auch) zeigt, dass nicht überall alles gelernt, nicht überall alles gesagt und hinterfragt werden kann. Schulisches Lernen und damit auch von Negativität geprägte Lernprozesse sind einer bestimmten Ordnung unterworfen, die sich im Beispiel auch daran ablesen lässt, dass die Lehrerin zwar eine Irritation durchlebt, diese aber erfolgreich überbrücken kann. Frau P. reaktualisiert die Ordnung eines lehrerzentrierten Unterrichts relativ rasch. Damit wird deutlich, dass negative Erfahrungen auf Seiten der Lehrenden unterdrückt und bearbeitet werden können. Es ließe sich weiter folgern, dass Pädagogen negative Erfahrungen gezielt vermeiden können oder aber dass eine negative Erfahrung – bzw. in unserem Beispiel zuerst eine Irritation – einen gewissen Grad der Ausprägung erreichen müssen, um zu einer negativen Erfahrung zu führen. Die Frage, warum Frau P. eine eigene negative Erfahrung hier umgeht, kann nicht abschließend geklärt werden. Aus einer ‚produktiven‘ Aufnahme der Irritation, d. h. aus der Entwicklung einer Frage nach den unterschiedlichen von der Schülerin angebrachten Varietäten hätte sich ggf. eine Lernsituation ergeben können. Aussagen der Lehrerin im Interview und Beobachtungen vorangegangener Unterrichtsstunden lassen darauf schließen, dass durch Frau P.s Selbstverständnis als professionelle Pädagogin Vorfälle wie derjenige mit Bernadette eher übergangen werden,

als in den reflexiven Fokus zu geraten und darüber auch Veränderungen der eigenen Praxis nach sich zu ziehen.¹⁹⁸ Vielleicht gilt für die Lehrerin hier, was Buck über den unbelehrbaren Erfahrenden sagt: „Der Unbelehrbare ist nicht einer, der nichts dazulernt, obwohl er Erfahrungen macht, sondern einer, der keine Erfahrungen macht, obwohl ihm so manches passiert.“ (Buck 1989, S. 15)

Ein weiterer Punkt, der hier herausgekehrt wurde, ist die Produktivität der sozialen Situation was die Entstehung von negativen Erfahrungen betrifft. Es hat sich gezeigt, dass aus dem multilateralen und von Offenheit und Unsicherheit geprägten Antwortgeschehen, als das der Unterricht hier gefasst werden kann, Anlässe negativer Erfahrung hervorgehen. Die Offenheit der Antwort des Anderen führt erst dazu, dass der Andere auch als völlig Anderer oder Fremder wahrgenommen werden kann und über diese Fremdheit und Andersheit negative Erfahrungen entstehen. Die negative Erfahrung entsteht aber nicht nur in der Begegnung mit der Antwort des Anderen, sie verbirgt sich auch schon in den eigenen Antworten auf den Anspruch des Anderen. Hier ist das Selbstverhältnis von einem grundlegenden Entzug geprägt, der die Erfahrenden nie ganz über Ansprüche und Antworten in der sozialen Situation verfügen lässt.

In der Analyse der Zeigegesten hat sich abschließend gezeigt, dass negative Erfahrung im Unterricht nicht rein sprachbasiert ist. Obwohl Unterricht insgesamt noch als hauptsächlich auf Sprach- und Schriftordnungen abzielende Interaktion konzipiert ist, zeigen sich die leiblichen, mimischen und gestischen Aspekte des Zeigens als mindestens genauso relevant in der Evokation negativer Erfahrungen wie etwa sprachliche Aufforderungen oder Rückmeldungen. Mit dem Fokus auf das Zeigen hat sich auch noch eine sonderbare Gleichzeitigkeit des Ungleichen herausgestellt. Sprachliches Zeigen (im Sinne der sprachlichen Artikulation richtiger Inhalte) und leibliches Zeigen (in Form von Gestik und Mimik) fallen nicht immer zusammen. Über diesen Befund stellt sich auch die Frage, ob die ambige Kombination von Sprache und Gestik, wird sie als Auslöser negativer Erfahrungen gesehen, auch zu einer ambigen negativen Erfahrung führen kann. Anders ausgedrückt: Negative Erfahrungen sind ggf. keine ‚ganzheitlichen‘ Erfahrungen, d. h. sie können sich, wenn der Gegenstand der Erfahrung sich doppeldeutig oder gar in seiner Bedeutung ständig changierend darstellt, verändern, im Grad der Ausprägung und Schmerzhaftigkeit wandeln und trotz einer ersten Ankündigung gar nicht wirklich eintreten. Dies deutet weiter darauf hin, dass der Auslöser negativer Erfahrung hier nicht als instantanes Widerfahrnis gesehen werden kann, sondern als ein anfangs noch bedeutungsöffener Anlass, der erst nach weiterer Ausdeutung

198 Vgl. dazu die Feldnotiz FN_WF_FrauP_22.11.2013_MT (Anhang 1) und den Auszug aus dem Transkript des Interviews mit Frau P. (Interview_WF_FrauP_10.01.2014, siehe Anhang 2).

oder einem durch die Situation nahegelegten Bedeutungswandel zur negativen Erfahrung wird.

8.2 Beispiel II: Rokaya und Daria

Rokaya und Daria kommen einfach nicht voran. Schon seit knapp zehn Minuten sitzen die beiden Mädchen am gleichen Arbeitsschritt. Sie sollen tropfenweise Salzsäure zu einer alkalischen Lösung hinzugeben, bis diese neutral wird und sich grün färbt. Die anderen Arbeitsgruppen sind schon einen oder zwei Arbeitsschritte weiter und um die beiden herum herrscht geschäftiges Treiben. Vorsichtig träufeln die beiden Mädchen mal die eine, mal die andere Lösung und mal den Indikator in ein Reagenzglas. Daria hat es von Anfang an in der Hand, Rokaya scheint der Arbeit am Reagenzglas aus dem Weg zu gehen. Sie sitzt mit dem Stift in der Hand vor ihrem Blatt und wartet, ob es etwas aufzuschreiben gibt, sie ordnet Arbeitsmaterialien auf dem Tisch, blickt im Raum umher und lacht zwischendurch verschämt. Dann steht sie auf und will den Brenner in Betrieb setzen, obwohl dieser erst für einen späteren Arbeitsschritt benötigt wird. Immer wieder dreht sie sich nach der Gruppe am hinteren Tisch um. Daria blickt konzentriert auf das Reagenzglas und hält es ab und an prüfend gegen das Licht. Der Lehrer Herr Z. steht in knapper Entfernung zum Tisch der beiden und beobachtet das Geschehen. Immer wieder greift er ein, sagt mehrmals, man solle nur einen Tropfen nehmen und sehr sorgfältig arbeiten. Er zeigt mit Bewegungen der Hand, wie das Glas geschüttelt werden soll und zwischendurch tauscht er die Säure aus. Dabei wirkt er rastlos, er bewegt sich ständig auf den Tisch zu und nimmt dann gleich wieder Abstand, wobei er die Hände hinter dem Rücken verschränkt. Meistens ist es Daria, die mit dem Lehrer berät, wie das Problem zu lösen sei. Sie geht auf seine Ratschläge ein und stellt Rückfragen. Einmal nimmt Rokaya das Reagenzglas an sich und gibt eine Flüssigkeit zu. Offenbar war es ein Fehler, sie wird von Herrn Z. kritisiert: „Erst nachdenken!“ Schnell gibt sie das Glas wieder zurück und schaut Daria beim Schütteln zu. Nachdem Daria sich fast fünf Minuten alleine mit dem Problem beschäftigt hat, engagiert sich Rokaya wieder mehr. Zwischendurch ruft sie: „Herr Z., das geht nicht!“ worauf Herr Z. antwortet, dass es ja bei allen anderen auch funktioniert habe. Die Mädchen geben sich das Glas hin und her, sie sitzen nun angespannt und konzentriert. Letztlich tritt die Grünfärbung ein, als Rokaya das Glas schüttelt. Sie lässt die Schultern fallen und atmet hörbar auf.¹⁹⁹

199 Die Beschreibung bezieht sich auf die Videosequenzen Herr Z_4.3.LK_12.05-22.45, Herr Z_4.3.SK_12.10-22.46, die im Rahmen eines Forschungsprojekts am Lehrstuhl Allgemeine Er-

8.2.1 *Responsive Sichtung, reduktive und variative Einsätze*

Die Tatsache, dass diese Sequenz hier ausgewählt wird, verdankt sich schon der besonderen Kameraeinstellung. Der Kameramann²⁰⁰ hatte schon im Unterrichtsgeschehen selbst die Interaktion zwischen Rokaya, Daria und dem Lehrer Herr Z. bemerkt und den Fokus der Kamera vom Gesamtgeschehen im Klassenzimmer hin auf die beiden Mädchen verlegt. Dieses Vorgehen ist im Rahmen der pädagogisch-phänomenologischen Videographie durchaus legitim (vgl. Kapitel 7.5), damit ist aber eine bestimmte Bahnung der A

ufmerksamkeit für die Analyse schon vorgegeben. Insofern ist das Sehen (und damit die Ausrichtung der Videokamera) in der Aufnahmesituation analog mit dem zu denken, was im vorigen Kapitel als „wahrnehmendes Sehen“ (Brinkmann und Rödel 2018, siehe auch Kapitel 7.5.2) bezeichnet wurde. In den Bewegungen der Kamera und durch die Fokussierung eines bestimmten Ausschnitts zeigen sich bereits responsive Erfahrung des Forschenden bzw. des Kameramannes auf das Feld.

In der weiteren wahrnehmenden Sichtung fällt v. a. die zeitliche Ausdehnung des Experimentiervorgangs auf, die von den Mädchen, vom Lehrer und auch von den Mitschülern kommentiert wird. Zudem scheinen die Abläufe in den anderen Experimentiergruppen reibungslos zu funktionieren, bei den beiden Mädchen aber nur stockend zu verlaufen. Die Aufmerksamkeit wird also auf den zähen Experimentierprozess gelenkt, verbunden mit Fragen danach, ob die Mädchen etwas falsch machen, warum sie nicht aufgeben und welche Rolle der Lehrer in dieser vergleichsweise langen Sequenz spielt. Dadurch ergibt sich eine erste Wahrnehmung des Geschehens als zusammenhängende Situation. Diese wird hier als im Kern durch die beiden Mädchen und ihre Auseinandersetzung mit der Aufgabe bestimmt verstanden. Um die Mädchen herum gruppieren sich der Lehrer, die Mitschüler und die materielle Dimension des Unterrichts. Der Lehrer versucht unterstützend einzuwirken, die Mitschüler kommentieren das Geschehen und dienen gleichzeitig als Vergleichskategorie für den Fortschritt der Mädchen und die Materialien des Chemieunterrichts (der Brenner, die Reagenzgläser und die Lösungen) gestalten sich als widerständige, aber zentrale Elemente der Situation (Meyer-Drawe 1999; König 2012; Wilde 2015).

Ist so ein erstes Verständnis der Situation ermittelt, können Möglichkeiten zur reduktiven Einklammerung angedeutet werden. Diese sind hier zuerst wieder in didaktischer Perspektive in Hinblick auf die Eigenlogik des Faches und des spezifischen Unterrichtsgegenstandes auszumachen. Dabei ist hier zuerst zu trennen nach den Ebenen des Chemieunterrichts im Allgemeinen, dem Schülerexperiment

ziehungswissenschaft der Humboldt-Universität Berlin erhoben wurden. Aus Datenschutzgründen ist eine Bereitstellung der Videosequenzen nicht möglich.

200 In diesem Fall war dies der Autor der vorliegenden Studie.

als methodischem Ansatz und dem verhandelten Gegenstand, den Säuren und Basen.²⁰¹ Experimente werden im naturwissenschaftlichen Unterricht nicht zum wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn eingesetzt, sondern nur zum Nachvollzug der Wege des Erkenntnisgewinns. Insofern stehen sie beispielhaft für das Verfahren der Naturwissenschaften. Darüber hinaus wird aber auch davon ausgegangen, dass sie über den Erfahrungsbezug eine gehaltvolle Perspektive auf den Gegenstand Chemie eröffnen können. Nicht zuletzt sollen über die meist im Unterricht angewandte didaktische Struktur des Experiments (Anweisung, Experimentierphase, Notation der Beobachtung, Auswertung der Ergebnisse) auch kausales Schließen und argumentatives Denken geschult werden (Bader und Schmidkunz 2002, S. 293). Handwerkliche Aspekte des Experimentierens kommen kaum in den Blick (ebd., S. 311). Im Falle des Unterrichts von Herrn Z. äußerte er in Gesprächen und auch im Interview, dass das Schülerexperiment für ihn ein zentraler Bestandteil des Unterrichts sei (Interview_FH_HerrZ_04.03.2014, Ausschnitt 1, siehe Anhang 2). Im vorliegenden Beispiel zeigt sich dies an seinem hohen Engagement und auch an der langen Bearbeitungszeit, die er den Schülerinnen gewährt. Auf Seiten der Schülerinnen tritt besonders das Misslingen der handwerklichen Komponente hervor. Wiederholt führen sie Arbeitsschritte zu hektisch oder unpräzise aus, dadurch verzögert sich das Experiment weiter. Dabei verfolgt der Lehrer wahrscheinlich einen zeitlich und organisatorisch genau abgestimmten didaktischen Plan. Dies wird deutlich, wenn man auf den Beginn der Stunde blickt und die Aufgabenstruktur im experimentierenden Unterricht heranzieht. Neben einer genauen Beschreibung, wie der Versuch durchzuführen ist, und der Anweisung zur Beobachtung des Versuchs hatte der Lehrer auch die weiteren Schritte vorgegeben: „1. Stelle eine Vermutung auf, wie die Grünfärbung zu erklären ist. Versuche eine Ionengleichung für das Experiment aufzustellen. 2. Charakterisiere den Stoff, der nach Punkt 3 der Durchführung entstanden ist. Welcher Stoff könnte das sein?“ (vgl. dazu den Verlaufsplan des Unterrichts, Didaktik_HerrZ_04.03.14_MT, siehe Anhang 3). Damit ist vorgegeben, dass nach dem Experimentieren noch weitere Schritte folgen, die den eigentlichen Inhalt der Stunde ausmachen. Im Folgenden soll eigentlich ermittelt werden, welche Vorgänge sich auf molekularer Ebene bei der Neutralisation von Basen abspielen. Säuren und Basen wiederum weisen eine besondere Schwierigkeit auf. Sie sind im Spiralcurriculum

201 Hier wird nur auf das Experimentieren und den Unterrichtsgegenstand eingegangen. Vgl. zu allgemeinen Zielen des Chemieunterrichts Decker 2002, zur Eigenlogik des Chemieunterrichts als vermittelnder Instanz zwischen der Wissenschaft der Chemie und einer Orientierung an der Lebenswelt bzw. dem Alltag Lutz und Pfeifer 2002.

des Chemieunterrichts ein wiederkehrendes Element, an dem sich aber immer wieder neue Probleme zeigen.²⁰² So muss jedes Mal aufs Neue ein Grundprinzip ermittelt, dies mit bisher Gelerntem in Verbindung gebracht und dann in seiner Andersartigkeit ausgewiesen werden. Im vorliegenden Beispiel müssen die Schüler/-innen ermitteln, dass bei der Reaktion ein Ionenaustausch stattfindet. Nach dem Experiment und der Beobachtung folgt also noch ein arithmetisch-logischer Aufgabenteil, der auf den eigentlichen Lerngegenstand dieser Stunde verweist. Auch vor diesem Hintergrund ist es beachtenswert, dass der Lehrer den Schülerinnen so viel Zeit lässt. Um die Reaktionsgleichung, in der die Ionenwanderung abgebildet ist, aufzustellen (Abb. 14) müsste das Experiment gar nicht bis zum Ende durchgeführt werden.

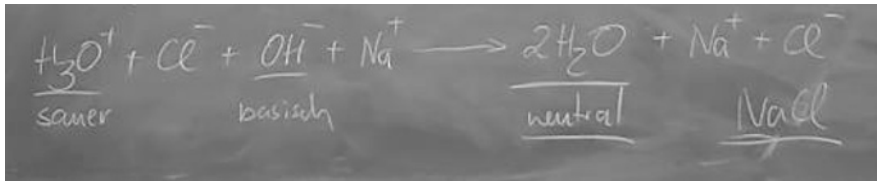


Abbildung 14: Tafelbild mit Reaktionsgleichung der Reaktion von Salzsäurelösung und Natriumlauge zu Wasser und Kochsalz

Als weitere theoretische Hinsicht auf das Beispiel, die in einer Reduktion genannt werden kann, soll hier noch die Perspektive auf Scham und Beschämung im Unterricht eingebracht werden. Schamgefühl kann sich im Beispiel über das Scheitern am Experiment einstellen, sofern dieses Scheitern auch ein Selbstbild betrifft. Scham wird dann gefasst als „Reaktion auf das scheiternde Verhältnis des Individuums zu seinem idealen Selbstbild“ (Schäfer und Thompson 2009, S. 9). Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, dass dieses Scheitern vor anderen stattfindet. Dies macht ein weiteres Charakteristikum der Scham aus: Es ist nicht nur entscheidend, ob im Scheitern ein Selbstbild betroffen ist, sondern auch, ob dieses Scheitern von den anwesenden (oder imaginierten) Anderen auch als Scheitern wahrgenommen wird und in wie weit im Scheitern geteilte Norm- und Wertvorstellungen einer Gruppe mitbetroffen sind (ebd., S. 10). Die Situation, in der sich die beiden Mädchen befinden, ist von hoher Öffentlichkeit gekennzeichnet. Jeder

202 Säure-Base-Reaktionen werden im Chemieunterricht meist als Beispiel für eine Reaktion nach dem Donator-Akzeptor-Prinzip behandelt. Dabei verändert sich je nach Jahrgangsstufe die Komplexität der Betrachtung der Reaktionen. Hinzu kommt die Schwierigkeit, dass Säure-Base-Reaktionen zu Anfang des Chemieunterrichts analog zu Redoxreaktionen verhandelt werden, sich aber in höheren Klassenstufen zeigt, dass sie grundlegende Unterschiede aufweisen (Rossow und Flint 2009, S. 83).

und jede im Klassenzimmer kann den Fortgang des Experiments einsehen und der Lehrer erhöht durch seine andauernde Interaktion mit den Mädchen diese Sichtbarkeit zusätzlich.

Da Unterricht normalerweise durch einen relativ hohen Grad an Öffentlichkeit gekennzeichnet ist (Breidenstein 2006, S. 260), können Erfahrungen der Beschämung in diesem Setting also vermehrt auftauchen. Die Öffentlichkeit ist aber nicht nur konstitutiv für Scham als soziale Seite des Scheiterns. Durch die Reaktion der Lehrenden auf das Scheitern vor Anderen wird die Scham ggf. noch verstärkt. Breidenstein schreibt auf Basis ethnographischer Unterrichtsbeobachtungen dazu: „...jede Mahnung wirkt vielfach, wenn sie die ganze Klasse mithört – nicht nur auf den Betroffenen durch den öffentlichen Charakter der Beschämung, sondern auch auf alle anderen durch die Wirkung des abschreckenden Beispiels“ (Breidenstein 2011, S. 357). Dies öffnet eine weitere Perspektive auf die Rolle der Beschämung im Unterricht. Durch die öffentliche Verhandlung des Scheiterns und der Beschämung kommen diese einem Exempel gleich, das vor den Anderen dazu dienen kann, Richtiges von Falschem, Leistung von Versagen zu trennen. Damit wird die Beschämung implizit zu einer Leistungsbewertung, die auch vor den anderen als Ausdefinition von Maßstäben fungieren kann.

Die quantitativen Studien zur Fehlerkultur von Meyer, Seidel und Prenzel (Meyer et al. 2006, im Anschluss an Oser und Spychiger 2005) kommen zu einem ähnlichen Ergebnis. Leistungssituationen liegen nicht nur dann vor, wenn es um eine explizite Leistungsmessung oder Benotung geht, sondern schon „wenn Schülerinnen und Schüler sich nach einem Beitrag ignoriert, bloss gestellt oder beschämt fühlen“ (Meyer et al. 2006, S. 23). Im Beispiel werden die beiden Mädchen und ihr misslingender Schülerversuch in den Mittelpunkt gerückt, wodurch Momente der Scham entstehen. Damit wird die Situation zu einer Leistungssituation. Leistungssituationen, so die These, sind aber von Lernsituationen zu unterscheiden. In Leistungssituationen, in denen Schülerinnen und Schüler von Lehrern aufgefordert werden, sich öffentlich zu zeigen, werden diese eingeschüchtert oder verhalten sich nur mehr zaghaft (ebd., S. 26). Es entsteht Ängstlichkeit und Anspannung, was wiederum hinderlich für das „Lernklima“ (ebd., S. 25) ist. So geraten Schüler/-innen in einen Zirkel der Beschämung und Anspannung. Durch eine erstmalige Beschämung entsteht Anspannung und Ängstlichkeit vor weiterer Beschämung. Schüler/-innen ziehen sich dann zurück, was von Seiten der Lehrer/-innen ggf. noch zu weiteren Nachfragen, Bloßstellungen und weiterer Beschämung führt (ebd., S. 28). Eine solche Perspektive kann im Beispiel durchaus Gültigkeit erlangen, legt aber den Fokus vorschnell auf emotionale und psychosoziale Dimensionen der Situation. Auch wird mit einer Perspektive auf Beschämung (und nicht nur auf Scham) vorschnell ein Konnex zwischen erlittener Beschämung

und „Beschämungstechniken“ (Neckel 2009, S. 114), bzw. einer gezielten Praxis der Beschämung von Schüler/-innen durch Lehrer/-innen, geschlossen.

8.2.2 Anwendung der Operationalisierungen

Verkörperung Mit Blick auf die Verkörperungen fällt auf, dass die Mädchen relativ statisch an ihrem Experimentiertisch sitzen. Sie halten sich vornübergebeugt und manchmal sind die Gesichter kaum zu sehen. Der Experimentiertisch ist höher als ein normaler Schreibtisch oder ein Schülerpult, wodurch die Mädchen dahinter klein wirken und sich ihre Gestik weiter einschränkt. Ihre Mimik ist, sofern sichtbar, verhalten und die Blicke sind auf die Experimentierutensilien gerichtet. Wenn zwischen den beiden ein Wechsel im Engagement stattfindet, folgt die eine den Handlungen der jeweils anderen mit den Augen (Abb. 15 und 16).



Abbildung 15



Abbildung 16

In ihrer Haltung, ihren eingeschränkten Bewegungen und in der Konzentration auf ein relativ kleines Sicht- und Aktionsfeld drückt sich Anspannung aus. In diese Anspannung und Gehemtheit mischen sich, zumindest bei Rokaya, aber kleine Versuche, die Situation aufzubrechen. Sie wandert an mehreren Stellen mit ihrem Blick hektisch zu den anderen Tischen, einmal springt sie auf und möchte den Brenner in Betrieb setzen (Abb. 17 und 18). Sie lacht verhalten und als nach langem Schütteln immer noch keine Farbänderung im Reagenzglas eintritt, ruft sie in Richtung des Lehrers „Herr Z., das geht nicht!“²⁰³. Dabei lässt sie in drastischer Gestik die Schultern fallen.

203 Siehe dazu TR_FH_HerrZ_4.3_SK_12.10-22.46, 7:15. Das vollständige Transkript zur Sequenz findet sich im Anhang 4.



Abbildung 17: Rokaya will den Brenner in Gang setzen



Abbildung 18: Rokaya lässt sich vom Geschehen in der hinteren Reihe ablenken

Hier zeigt sich in den Verkörperungen der beiden Schülerinnen also ein Unterschied. Während die eine, Daria, Konzentration, Durchhaltewillen und Orientierung an der Sache ausstrahlt, scheint die andere aus der Situation ausbrechen zu wollen. Beide Mädchen zeigen Anspannung und ggf. auch Unbehagen, sie gehen

aber unterschiedlich damit um. Bei Rokaya fallen die Blicke nach links und rechts auf, sie scheinen einerseits dem Abgleich mit anderen Gruppen und damit der Überprüfung des eigenen Fortschritts zu dienen. Andererseits können sie aber auch Ausbruchsversuche aus der unangenehmen Situation darstellen. Indem die Schülerin ihren Blick wendet und sogar aufsteht, um einen Arbeitsschritt einzuleiten, der noch gar nicht vorgesehen ist, zeigt sich, dass sie auch über ihren Körper Distanz zur Situation schaffen will. Die starre Sitzordnung ist damit aufgebrochen und sie ist für einen kurzen Moment von dem Druck und der Anspannung des nicht gelingenden Experiments befreit.

Der Lehrer Herr Z. bewegt sich viel im Klassenzimmer auf und ab, wobei er die Arme hinter dem Rücken verschränkt. Ab und zu löst Herr Z. die Arme und bringt sie vor den Körper. Dies geschieht meist, wenn er auf Schüler zugeht, auf sie zeigt oder auf etwas hinweist. Im Gehen verschränkt er die Arme dann wieder auf dem Rücken. Insgesamt ist seine Körperhaltung aufrecht, er hält den Rücken gerade und streckt die Brust nach vorne. Selbst wenn er sich zu den Mädchen hinterbeugt, vollzieht er diese Bewegung aus der Hüfte, wobei der Rücken gerade bleibt. Auch die Arme, mit denen er sich in dieser Haltung auf dem Tisch abstützt, sind durchgedrückt und meistens ist ein Bein gerade nach hinten ausgestellt. Wenn Herr Z. spricht, ist er dem Adressaten zugewandt und unterstützt sein Sprechen meist durch Gestik. So verbinden sich Sprache, Zeigen, Körperhaltung und Körperposition im Klassenraum zu einer Einheit, in der sich Zugewandtheit und Aufmerksamkeit ausdrücken. Dies fällt auch auf, wenn Herr Z.s Bewegungen im Klassenzimmer und die Abfolge der Interaktionen genauer betrachtet wird. Obwohl in der Einzelkommunikation mit Schüler/-innen seine Verkörperungen Fokussierung und Direktheit im Anspruch ausdrücken, scheint Herr Z. relativ umfassend im Blick zu haben, was sich im gesamten Klassenzimmer ereignet. Er wechselt schnell von einer Schülergruppe zur nächsten, ohne dabei aber in seinem körperlichen Ausdruck fahrig, hektisch oder oberflächlich zu werden.

Auch Herr Z.s Mimik ist bemerkenswert: Oft sind die Augenbrauen leicht zusammengezogen und gekräuselt, der Kiefer leicht vorgeschoben und der Blick direkt und fast starr auf einen Schüler oder eine Schülerin gerichtet. In der Abfolge von mimischem Ausdruck und gestischem Ausdruck und ggf. auch einer Bewegung im Klassenraum ist so eine gewisse Latenz auszumachen. Meist fokussiert Herr Z. einen Schüler oder eine spezifische Handlung für eine kurze Zeit, verändert seine Mimik und lässt dem dann eine gestische Äußerung folgen. So drückt sich in dieser Abfolge oft ein kurzes Zögern oder Innehalten aus, dem er dann aber doch meist eine direkte Interaktion mit den Schüler/-innen folgen lässt (Abb. 19 bis 23).



Abbildung 19



Abbildung 20



Abbildung 21



Abbildung 22



Abbildung 23

Im Verlauf der oben beschriebenen Sequenz verändern sich die verkörperten Äußerungen von Herrn Z. leicht. Je länger die beiden Mädchen mit der problematischen Lösung experimentieren, desto häufiger sucht er ihre Nähe. Gegen Ende der Sequenz hält er sich ausschließlich neben ihrem Tisch auf und geht nicht mehr im Klassenzimmer umher. Er steht leicht vornübergebeugt und fokussiert das Geschehen am Tisch der beiden Mädchen. Dabei beugt er sich vor und zurück, er wippt fast schon hin und her und einige Male wird aus der leichten Beugebewegung eine komplette Bewegung auf die Mädchen hin: Er greift dann ins Experimentieren ein und zeigt, wie ein spezifischer Schritt auszuführen ist. Dabei scheint er unter erhöhter Spannung zu stehen und sich selbst immer wieder zurückhalten zu müssen, um nicht noch öfter einzugreifen. Seine Bewegungen werden insgesamt etwas abgehackter und fahriger und er scheint den Rest der Klasse aus dem Blick zu verlieren.

Abschließend können über die Operationalisierungskategorie ‚Verkörperung‘ einige Schlüsse auf die Selbstverhältnisse der Protagonistinnen dieser Szene gezogen werden. Damit können auch mögliche subjektive, negative Erfahrungen ausgemacht werden. Die beiden Mädchen zeigen zuerst körperlich-leibliche Reaktionen auf das nicht gelingende Experiment. Sie ziehen sich körperlich zurück und versuchen, die eigenen Handlungen und die Mimik gegen den Rest der Lerngruppe abzuschirmen. Sie fokussieren den Gegenstand und ihre Operationen, um nicht mit Blicken oder Gesten die Aufmerksamkeit der anderen noch weiter auf sich zu ziehen. Der Grund für dieses Verhalten kann darin gesehen werden, dass ihnen die Situation unangenehm und peinlich – d. h. beschämend und schmerzhaft

– ist.²⁰⁴ Die negative Erfahrung, die sich darin ausdrückt, verweist auf soziale Dimensionen, aber auch auf subjektive Erwartungshaltungen an sich selbst. Sie wollen weder vor den Mitschüler/-innen noch vor sich selbst versagen, diese Erwartungshaltungen werden aber durch das widerspenstige Experiment durchkreuzt. Die negative Erfahrung, die sich hier zeigt, ist also durch Scheitern bedingt und wird ggf. noch viel gravierender durch das Scheitern vor anderen. Dabei ist nicht klar zu trennen, ob sich die negative Erfahrung allein auf die Öffentlichkeit bezieht, oder ob Rokaya und Daria auch an inhaltlichen Erwartungen scheitern und eine negative Erfahrung am Gegenstand erleben. Auffällig dabei bleibt, dass die negative Erfahrung hier in einer Wiederholungsschleife auftritt. Solange sich das sachliche Problem des Unterrichts nicht löst, kann auch die negative Erfahrung der Mädchen nicht auf eine andere Ebene – etwa eine reflexive Verarbeitung (Buck 1989, S. 44) – überführt werden. Die negative Erfahrung wiederholt sich vielmehr mit jedem neuen Anlauf, ohne dabei aber genau die gleiche Erfahrung zu sein.

Blickt man auf den Lehrer, so lassen sich fürs erste zwei Dimensionen der negativen Erfahrung ausmachen: Zum einen stellen die Probleme der Zweiergruppe auch für Herrn Z. eine Irritation, eine Verzögerung oder gar Störung in seinem geplanten Unterrichtsablauf dar. Seine sonst flüssigen Bewegungen und der Eindruck, dass er die ganze Klasse im Blick hat und gezielt eingreifen kann, werden gestört. Das Experiment bekommt plötzlich eine Bedeutung, die er ihm vielleicht in der Planung nicht zugemessen hat und er versucht nun, durch viele Ratschläge und sehr enge Betreuung die Lösung des Problems zu beschleunigen. So findet sich auf einer sehr expliziten Ebene eine ‚Enttäuschung‘ im klassischen Sinne, nämlich die Nicht-Passung der Erwartungen des Lehrers (die ggf. in einem Unterrichtsverlaufsplan formuliert sind) und der Ausführung in der Praxis. In seinen Hilfestellungen aber erlebt er auch eine negative Erfahrung: Trotz seiner Eingriffe, des Zeigens, des Vormachens etc. gelingt das Experiment nicht und er gerät weiter in Anspannung. Dabei ist er zwischen einer helfenden Intention, dem Anspruch, die Mädchen möglichst selbstständig zur Lösung kommen zu lassen und

204 Im gegenwärtigen Sprachgebrauch wird mit dem Wort ‚peinlich‘ zuerst Verlegenheit, Unbehagen und Scham assoziiert (Duden 2012, S. 819). Das Grimm’sche Wörterbuch schlägt als Bedeutung für das Wort ‚peinlich‘ vor, dass es die körperliche Pein, also Schmerz betreffe, und sogar noch weiter: „mit folterschmerzen verbunden, unter anwendung der folter stattfindend“ (Grimm 1999 Bd. 13, Sp. 1528). Die „peinliche Befragung“ oder das „peinliche Gericht“ ist eine gängige Bezeichnung für die Folter, die angewandt wird, um Geständnisse in oder vor einem Gerichtsverfahren abzapressen (ebd.). Damit soll keineswegs nahegelegt werden, dass der Lehrer die beiden Mädchen „foltert“, sondern dass die Situation sich in ihrer Ausweglosigkeit und ihrem Unbehagen für die beiden Mädchen ins Körperliche steigert. Mit der Folter gemein hat sie dann eventuell, dass sie sich nicht entziehen können (ebd., Sp. 1528).

dem Anspruch, auf die ganze Klasse acht zu geben, zerrissen. Dies zeigt sich deutlich im Hin- und Herwippen und in den immer engeren Kreisen, die er um den Tisch der beiden Mädchen zieht, um schließlich neben ihnen zu verweilen. Zum anderen ist Herr Z. mit der Begrenztheit seiner Hilfsmöglichkeiten konfrontiert, dies auf einer Ebene der Vermittlung und des Zeigens und auf einer Ebene – so könnte man es ggf. nennen – didaktischer Ethik. Seine Versuche, den Mädchen etwas zu zeigen (Schüttelbewegungen, korrekte Haltung des Glases beim Eintropfen d. Flüssigkeiten) scheitern schon in der Vermittlung (die Mädchen führen seine Anweisungen anders aus) oder in der Wirkung (die Grünfärbung bleibt trotzdem aus). Herr Z. geht also auf die negativen Erfahrungen der beiden Mädchen ein und schwankt dabei zwischen Eingreifen und Nicht-Eingreifen.

Antwortgeschehen Mit der Perspektive auf das Antwortgeschehen in der Kommunikation und Interaktion geraten zuerst die Schülerinnen in den Blick. Sie antworten auf explizite Ansprüche des Lehrers, indem sie die zu bearbeitende Aufgabe auch *als Aufgabe annehmen*. Sie arbeiten mit einer gewissen Hartnäckigkeit daran, obwohl ihnen das Experiment misslingt. Insofern deuten sie den Anspruch des Lehrers noch weiter aus bzw. antworten auf einen impliziten Anspruch der Aufgabe im schulischen Kontext. Hier gilt über das eigentliche inhaltliche Bearbeiten einer Aufgabe hinaus, die Aufgabe mit einer generalisierten Haltung der „Leistungsbereitschaft“ (Fend 2009, S. 99) anzunehmen und sie trotz mangelndem Interesse oder trotz mangelnder Einsicht in ihre Sinnhaftigkeit im Modus der Leistungserbringung zu erfüllen. Dieser Anspruch ist nicht explizit vorgegeben, die Sozialisation der Schülerinnen als Schülerinnen (Breidenstein 2006, S. 260f.) und die Ordnung des Unterrichts geben dies aber vor.

Weiterhin antworten die Mädchen auf die Anderen. Im Klassenraum sind Rokaya und Daria für die Anderen sichtbar, gleichsam sind die Handlungen der Anderen, deren Arbeitsfortschritt und deren Interaktion mit dem Lehrer für sie sichtbar. Darüber entsteht ein doppelter Anspruchcharakter. Zum einen müssen die Mädchen auf den schnellen Fortschritt, den die meisten Gruppen machen, antworten, indem sie ihrerseits das Experiment zum wiederholten Male durchführen und versuchen, aufzuholen.²⁰⁵ Zum anderen müssen sie ihr Scheitern möglichst gut verbergen, um nicht noch weiter in den Fokus zu geraten. Denn die Blicke der

205 Dies wird teilweise durch den Lehrer noch zugespitzt. Er weist sie mehrmals darauf hin, dass das Experiment bei allen anderen auch funktioniert: „Kuck mal, alle haben’s.“ (Abb. 28, TR_FH_HerrZ_4.3._SK_12.10-22.46, 4:10, siehe Anhang 4); „Kuckt mal, alle haben’s hingekriegt, müsst ihr auch hinkriegen, ’ne?“ (ebd., 5:05); „Na, wird das noch was mit euch?“ (ebd., 6:15); „Na kuck mal, bei allen anderen hat’s geklappt. Dann muss es bei euch doch auch klapfen.“ (ebd., 7:20). Die Anmerkungen werden zwar in freundlichem Ton vorgebracht, sie wirken auf die Mädchen aber ggf. kritisierend und antreibend.

anderen sind oft auf sie gerichtet. So kommentiert ein Junge das Geschehen, indem er ihnen sein eigenes Reagenzglas vorzeigt, in dem die Grünfärbung schon zu sehen ist.²⁰⁶ Allerdings haben die Mädchen nicht selbst in der Hand, ob und wie die anderen aufmerksam auf sie werden. Die Aufmerksamkeitsleitung im Unterricht von Herrn Z. wird hauptsächlich durch den Lehrer hergestellt. Sobald er sich einer Gruppe nähert, dort verweilt oder gar eingreift, merken die anderen Schüler/-innen auf. So antworten die Schülerinnen Rokaya und Daria also auf die Anderen und auf die Öffentlichkeit der Situation, indem sie weiterarbeiten, auch wenn dies für sie wiederholtes Scheitern bedeutet.

Neben diesen beiden Dimensionen (Antworten auf die vom Lehrer gestellte Aufgabe, Antworten auf die Anderen) finden sich die Mädchen noch in einen weiteren Anspruch verwickelt. Von den Dingen des Lernens, in diesem Fall den Experimentierutensilien, geht ein Anspruch aus (Meyer-Drawe 1999). Dieser Anspruch der Dinge ist nicht per se gegeben, er entsteht im Gebrauch und vor allem im sich versperrenden Gebrauch. Die Dinge des Experiments, d. h. die Reagenzgläser, Lösungen, Pipetten und die Flaschen mit Indikatorflüssigkeit sind zwar keine alltäglichen Gegenstände und daher vielleicht schon ansprechend, sie sind aber in diesem Sinne noch Dinge in einem reinen Zweckzusammenhang. Sie sind Dinge des Chemieunterrichts, mit denen der Lehrer eine bestimmte didaktische Intention umsetzen möchte. Im Beispiel werden die Dinge nun aber widerständig (König 2012). Damit bietet sich „im Dinggebrauch aufgrund der Widerständigkeit der Dinge die Möglichkeit einer (Unter-)Brechung, die eine bestehende Ordnung subversiv durchkreuzt, beispielsweise indem die zum Lernen eingesetzten Dinge nicht so *funktionieren* wie gewünscht“ (Wilde 2015, S. 248; vgl. auch die Anmerkungen zur „Unzuhandenheit“ bei Heidegger in Fußnote 153). Die Experimentierutensilien werden sperrig, die Lösungen färben sich nicht wie gewünscht, die Reagenzgläser können nicht korrekt geschüttelt werden und sogar das Eintropfen weiterer Flüssigkeit scheitert. Dadurch werden die Dinge im Experiment erst zu Dingen, zu denen man sich verhalten muss und die darüber auch eine (neue) Bedeutung erlangen können. Solange sie „funktionieren“ und zielführend eingesetzt werden, um die Aufgabe zu lösen, bleiben sie Dinge des Experiments. Durch die Widerständigkeit aber fordern sie zu einer Antwort heraus und dazu, sie als Dinge in ihrer Eigenständigkeit wahrzunehmen. Die Mädchen antworten darauf, indem sie immer wieder an den Dingen ansetzen. Sie lassen das Reagenzglas nicht aus der Hand und geben immer wieder Flüssigkeiten zu. Inwiefern dies eine Antwort auf die Dinge in ihrer Eigenheit ist, bleibt fraglich, denn sie versuchen zwanghaft,

206 Dies wird von Daria abwehrend kommentiert: „Wir wissen, wie grün aussieht!“ (TR_WF_HerrZ_4.3._SK_12.10-22.46, 7:30, siehe Anhang 4)

in der Logik des Experiments zu verbleiben. Auch der Lehrer setzt mit seinen Hilfestellungen an den Dingen an. Er zeigt, wie man schütteln muss, tropft selbst einmal Indikatorflüssigkeit ein und tauscht zwischendurch die Lösungen aus. Auch damit legt er nahe, dass die Dinge im Experiment ‚zu funktionieren haben‘, dass sie also nur in einer ganz bestimmten Logik und v. a. zu einem bestimmten Zweck, nämlich dem Gelingen des Experimentes wie es konzipiert ist, einzusetzen sind.²⁰⁷ Insofern antworten beide, die Schülerinnen und der Lehrer, nicht auf die Dinge im Sinne einer Ausdeutung des Anspruchs, der von ihnen ausgeht. Aber allein der permanente Versuch, das Experiment zum Gelingen zu führen, ist eine Antwort auf die ‚Widerspenstigkeit‘ der Dinge. Denn ebenso gut könnten die Mädchen aufgeben oder der Lehrer könnte ihnen erlauben, das Experiment abzubrechen.

Der Lehrer selbst ist gleichermaßen in Ansprüche verstrickt. Er ist als Lehrer für die ganze Klasse verantwortlich und kommt dieser Verantwortung auch nach. In den o. g. Verkörperungen zeigt sich, dass er auf Ansprüche, die von den Schülern ausgehen, schnell antwortet. Dabei spielt die Dimension des Impliziten eine doppelte Rolle: Er antwortet nicht nur auf Nicht-Sprachliches (so etwa auf die Handlungen der Schüler, indem er sie korrigiert), sondern auch vorausschauend auf potentiell eintretende Probleme. Dies zeigt sich, wenn er Schülerhandlungen korrigiert, bevor diese ausgeführt sind oder wenn er Sicherheitshinweise gibt (siehe Abb. 28, TR_FH_HerrZ_4.3._SK_12.10-22.46, 0:25 und 4:30). Eben dieses komplexe Gewebe aus unterschiedlichen, gleichzeitigen Ansprüchen tritt dann auch in der Interaktion mit den Mädchen hervor und zeigt sich in Herrn Z.s Verkörperungen. Indem er immer wieder zum Tisch tritt, sich dann zurückzieht, im Klassenzimmer umherblickt und dann doch wieder ins Experiment der Mädchen eingreift, zeigt er, dass er zwischen dem Antworten auf verschiedene Ansprüche abwägen muss. Diese Abwägungen beziehen sich nicht nur auf unterschiedliche Schüler, d. h. sie sind nicht nur ein Problem der Ökonomie des Unterrichts, in dem der Lehrer sich nicht allen Schülern gleichzeitig widmen kann. Darüber hinaus muss sich Herr Z. entscheiden, ob es didaktisch sinnvoll ist, auf den Anspruch, der von den Scheiternden ausgeht, zu antworten. Wenn er zu stark ins Experiment eingreift, bleiben Lerngelegenheiten und Erfolgserlebnisse aus. Er hätte dann nicht nur den Sinn des Schülerexperiments konterkariert (Bader und Schmidkunz

207 Vgl. hierzu das oben angeführte Zitat von Herrn Z.: „Na kuck mal, bei allen anderen hat’s geklappt. Dann muss es bei euch doch auch klappen.“ (Abb. 28, TR_HerrZ_4.3._SK_12.10-22.46, 7:20, siehe Anhang 4) Darin spiegelt sich sein Vertrauen in die experimentelle Anordnung, die er in seinem Unterricht vorgibt, und in Experimente im Allgemeinen: Sie werden, zumindest in der Schule, durchgeführt, damit etwas „klappt“.

2002),²⁰⁸ sondern auch die spezifische Situation des Scheiterns nicht ernstgenommen. Die Mädchen arbeiten an ihrem Scheitern und diese vehemente Arbeit sollte ggf. nicht durch den lösenden Eingriff des Lehrers beendet werden.

Diese enge Betreuung durch Herrn Z. stellt wiederum an die beiden Mädchen besondere Ansprüche, die sich von den an die anderen Schüler/-innen gestellten unterscheiden. Sie stehen unter Beobachtung und bekommen sehr präzise Rückmeldungen, müssen also ihr Handeln auch stetig anpassen. Indem Herr Z. zeigt, eingreift und sprachlich das Experiment dirigiert, geraten sie unter Druck und scheinen ihre Handlungen nicht mehr ausreichend zu reflektieren. Sie reagieren so nur noch auf Herrn Z.s Einwürfe, werden in ihren Gesten fähig und schießen teilweise über das Ziel hinaus, indem sie zu viel von einer Lösung zugeben und so das Experiment wieder von Neuem begonnen werden muss.

Zusammenfassend lassen sich mit der Perspektivierung auf Ansprüche und Antworten im Unterrichtsgeschehen die negativen Erfahrungen der Protagonist/-innen wie folgt beschreiben: Die Mädchen antworten auf den Anspruch des Lehrers und der Sache bzw. Aufgabe, indem sie sich dem Experiment voll und ganz widmen, obwohl es nicht funktioniert. Darüber, dass die Mädchen dem Anspruch der Anderen ausgesetzt sind, kann die negative Erfahrung des Misslingens erst in voller Tragweite entstehen. Das Nicht-Gelingen der Aufgabe spielt sich vor den anderen Mitschülern ab, womit das Antworten auf die Anforderungen des Lehrers und auf die Dinge der Aufgabe in einen größeren Kontext eingebunden ist. Es ist ein Antworten vor den Anderen. Daria, so scheint es, versucht sich gegen den Rest der Klasse abzuschirmen und das Antwortgeschehen auf die Ansprüche des Lehrers und der Dinge einzugrenzen. Sie sitzt gebeugt, hält das Reagenzglas direkt vor ihrem Gesicht und blickt sich nicht um. Durch die Verzögerung und das Scheitern an der Aufgabe werden Rokaya und Daria gewissermaßen vereinzelt, sie treten vor der Klasse als Einzelgruppe hervor. Die negative Erfahrung wird hier also ggf. nochmals verstärkt, indem sich eine zwei Ebenen der Ansprüche und Antworten überkreuzen. Ein schulisches, professionelles Antwortgeschehen, das auf die Lehreranweisung, die Aufgabe und die eigene Kompetenz verweist überlagert sich mit einem sozialen Antwortgeschehen, das auch Rollen bzw. Positionen innerhalb der Klassengemeinschaft und der Hervorhebung und Vereinzlung als ‚Problemfall‘ umfasst.

208 Dieser besteht z. B. auch darin, dass durch „kognitive Konflikte“ (Reiners und Saborowski, S. 105), die bei einem Hindernis oder dem Misslingen des Experiments auftreten, eine „Fehleranalyse“ (ebd., S. 109) eingeleitet werden kann. Diese kann das Verständnis naturwissenschaftlicher Arbeitsweisen und den Lernprozess positiv unterstützen (ebd.).

Eine besondere Rolle nehmen in diesem Beispiel die Dinge als Auslöser negativer Erfahrungen ein. Sie zeigen sich als widerständig und verwehren sich damit einer zweckmäßigen, gewohnheitsbasierten Zuführung. Mit einer Theorie des Antwortgeschehens formulieren die Dinge gerade durch ihre Widerständigkeit einen Anspruch, d. h. der Anspruch ist hier untrennbar mit einer negativen Erfahrung verbunden. Die Antwort, die die Mädchen und auch der Lehrer auf den Anspruch der Dinge hier wählen, führt dazu, dass sich die negative Erfahrung weiter vertieft. Es kann nicht gesagt werden, ob eine andere Antwort auf die Dinge hier zu einer schnelleren Lösung beigetragen hätte, aber zumindest lässt sich sagen, dass durch das Festhalten an einer bestimmten, nämlich der gewohnten, Antwort auf den Anspruch der Dinge die Problemsituation nicht behoben wird.

Auch bei Herrn Z. tritt die negative Erfahrung nur ein, weil er sich von den Mädchen in einer bestimmten Weise ansprechen lässt. Er geht auf das Problem der Mädchen ein und muss darüber aber erstens einsehen, dass der bis dahin reibungslose Verlauf des Unterrichts durch die Mädchen gestört wird, zweitens, dass er mit seinen didaktischen Interventionsmöglichkeiten an Grenzen stößt. Das Antworten auf die Ansprüche der Klasse und der beiden Mädchen im Speziellen wird dadurch für Herrn Z. zum pädagogisch-didaktischen Drahtseilakt, aus dem heraus die negative Erfahrung entspringt. Er muss sich entscheiden auf wen er antwortet und dann, im Falle der Mädchen, wie der Anspruch ausgedeutet und in eine Antwort überführt wird: Ob die richtige Antwort darauf der Eingriff ins Experiment ist, eine vorsichtige Beratung oder gar die Aufforderung, das Experiment abzubrechen. Der Lehrer hält aber gleichsam an der ursprünglichen Ausdeutung des Anspruchs fest und hält die Mädchen so weiter in der Schwebe oder im „Zwischenraum“ (Benner 2005a, S. 8)²⁰⁹ des Lernens, in dem der Ausweg noch nicht gefunden ist, Altes nicht mehr verlässlich ist und ein Aufgeben nicht zur Wahl steht.

Zeigen Im Beispiel findet sich ein ganzes Repertoire an Zeigegesten (Brinkmann und Rödel 2018). Der Lehrer Herr Z. zeigt auf Schüler, um sie aufzurufen oder er zeigt einzelnen Schülern an, dass besondere Vorsicht oder Aufmerksamkeit gefordert ist (appellatives Zeigen, Abb. 24). Weiterhin zeigt er auf Dinge, so z. B. das Periodensystem der Elemente, die andere Dinge oder ganze Sachverhalte repräsentieren (Hinzeigen). Er zeigt Dinge vor, und lenkt damit die Aufmerksamkeit der Schüler auf einen ganz bestimmten Aspekt der Dinge, so z. B. wenn er ein Reagenzglas aus dem Experimentiersetting der einen Gruppe entfernt, und es einer

209 English führt hier im Anschluss an Dewey auch den Begriff der „twilight zone of learning“ (English 2005b, S. 29) ein, eine Region zwischen Altem und Neuem, in dem die Orientierung – wie in einer Dämmerungssituation – schwerfällt. In ihren neueren Arbeiten kombiniert sie den Gedanken eines „in-between“ (English 2014, S. 94), einem ‚Dazwischen‘ im Lernen, mit Theorien des transformativen Lernens.

anderen Gruppe zeigt (Vorzeigen und Aufzeigen, Abb. 25 und 26). Und nicht zuletzt zeigt er ostensiv (Prange 2005, Brinkmann und Rödel 2018), wie bestimmte Arbeitsschritte durchzuführen sind (Abb. 27). Er führt die Schüttelbewegung, die im Chemieunterricht angemessen ist, vor, und verdeutlicht das vorsichtige Zugeben einer Flüssigkeit durch Bewegungen seiner Hände in der Luft.



Abbildung 24: Appellatives Zeigen



Abbildung 25: Vorzeigen eines Reagenzglases



Abbildung 26: Aufzeigen am Reagenzglas



Abbildung 27: Zeigen v. Schüttelbewegungen

An einer Stelle greift er sogar in die Handlung der Schülerinnen ein, indem er Rokayas Hand beim Experimentieren führt. Neben diesen gestischen Zeigeformen kann auch die sprachliche Äußerung von Herrn Z. als eine Form des Zeigens gesehen werden. In einem fragenden Gespräch führt er die Schülerin auf eine ganz bestimmte Handlung hin, die er auch durch hinweisendes Zeigen hätte herbeiführen können. Er geht mit Rokaya Schritt für Schritt die Überlegungen durch, die sie zur Verwendung der richtigen Lösung führen (siehe Abb. 28, TR_FH_HerrZ_4.3._SK_12.10-22.46, 0:30 – 1:00). Damit zeigt er ihr sprachlich den korrekten Weg auf.

Insgesamt fällt auf, dass Herrn Z.s Zeigegesten sehr präzise und dynamisch ausfallen. Sie sind, wie oben schon beschrieben, meist in einen Ablauf von Mimik und Gestik eingeordnet. Damit fordert er zuerst Aufmerksamkeit ein, hebt einzelne Schüler/-innen, Probleme oder Dinge vor anderen hervor, zeigt dann an, wie zu verfahren ist und legt zuletzt in diesen ostensiven Zeigegesten nochmals besondere Akzente. Damit kann er einzelne Arbeitsschritte, die besondere Achtsamkeit erfordern, hervorheben.

Betrachtet man die Zeigegesten Herrn Z.s in direktem Vergleich mit den Handlungen der Mädchen, die auf die Gesten folgen, so fällt Folgendes auf: Seine Zeigegesten und die Hinwendung zu den Mädchen in verschiedenen Formen des Zeigens führen zwar zu einer Aufmerksamkeitsfokussierung, aber noch nicht zu einer Lösung des Problems und – zumindest in einigen Fällen – sogar zur fehlerhaften Durchführung des Experiments.

TR FH HerrZ 4.3. SK 12.10-22.46 (Auszug)		
0:00	Herr Z	Sehr präzise arbeiten, ihr dürft nicht am Anfang so viel dazugeben. So, und immer kurz schütteln, 'ne, und merken wenn sich was verändert. Wenn nicht, weiter dazu geben, ja? Äh Rokaya, mach' bitte noch mal einen Tropfen oder zwei Tropfen Unitest dazu. Dass das ein bisschen kräftiger wird, ja? Ruhig noch einen Tropfen dazu, genau. Genau, jetzt ein bisschen schütteln. Kuck' mal, jetzt ist's schon blau geworden bei dir, 'ne? So, reicht. Und immer Flaschen zumachen, nicht so offen stehenlassen. Unitest zumachen, 'ne? (...) Vorsicht, Vorsicht, Vorsicht, kuck' mal, es ist blau. Wie soll's werden, Rokaya?
0:05		
0:10		
0:15		
0:20		
0:25		
0:30		
0:35		
0:40		
0:45	Herr Z	Grün. Wann ist es denn blau geworden? Durch Zugabe von?
	Rokaya	Äh.
	Daria	Natronlauge.
0:50	Herr Z	Natronlauge. Wenn du jetzt weiter Natronlauge zugeibst, würde sich da was verändern?
0:55	Rokaya	Nein.

	Herr Z	Was müsste man jetzt zugeben, damit's grün wird?
	Daria	Salzsäure?
1:00	Herr Z	Richtig. Also, tropfenweise, ja?
1:05		Bitte.
1:10		[Ja, also das ist ja grün. Das ist bei euch zu viel ja,
1:15		gießt mal ein bisschen ab, ja, dass da ein bisschen weniger wird]

Abbildung 28: Transkript zur Sequenz FH_HerrZ_4.3._SK_12.10-22.46 (Auszug)

Insgesamt scheinen die Mädchen die Gesten von Herrn Z. nur auf bestimmte handwerkliche Dimensionen des Experiments zu beziehen und dabei die Logik der Säure-Base-Neutralisation zu übergehen. Dies zeigt sich besonders im oben abgedruckten Gespräch. Auf Herrn Z.s Zeigen und auf seine Hinweise zur Durchführung des Experiments hin macht Rokaya zwar keine handwerklichen, d. h. motorischen Fehler mehr, sie verwendet aber eine falsche Lösung. Dies weist darauf hin, dass sie den Vorgang, der im Reagenzglas ablaufen soll, nicht als Neutralisation begreift oder zumindest über das wiederholte Scheitern vergessen hat, dass eine Grünfärbung im Glas auf eine neutrale Lösung hinweist.²¹⁰ Das Lernziel, das (auch) hinter dieser Aufgabe steht, ist aber, die Vorgänge bei der Neutralisation auf molekularer Ebene nachzuvollziehen. Dies kann also nur erreicht werden, wenn der Vorgang im Reagenzglas nicht nur als ‚wundersame‘ Farbänderung, sondern als Neutralisation einer Säure durch die Zugabe einer Lauge begriffen wird. Das Zeigen des Lehrers, so kann angenommen werden, führt also erst zu einer tieferen Durchdringung des Problems (und damit ggf. auch zum Lernen), als die Schülerin sprachlich zum Innehalten und Rekapitulieren der Ziele des Experiments aufgefordert und an die zu Grunde liegenden Logik der Neutralisation erinnert wird (Abb. 28, TR_FH_HerrZ_4.3._SK_12.10-22.46, 0:30-1:00).

Die Dimension des Sich-zeigens (Brinkmann 2016a, 2017), die eng mit den Verkörperungen von Herrn Z. zusammenhängt, spielt in diesem Beispiel ebenfalls eine wichtige Rolle. Herr Z. zeigt sich im Klassenzimmer als aufmerksamer Lehrer, der schnell auf Ansprüche der Schüler antworten kann. Durch seine Bewegung im Klassenraum, die direkte und klare Interaktion mit den Schüler/-innen und seine präzisen Zeigegesten signalisiert er, dass er das Unterrichtsgeschehen unter

210 Durch Zugabe einer Indikatorlösung kann der pH-Wert einer Lösung bestimmt werden. Im Beispiel wird ein Indikator mit der Bezeichnung „Unitest“ verwendet. Dieser zeigt pH-Werte unter sechs (Säure) als rot, pH-Werte über 8 (Base) als blau an (Haunschild und Neupert 2017).

Kontrolle hat und entstehende Probleme schnell bearbeiten kann. Vor diesem Hintergrund kann auch ein Blick auf den didaktischen Verlauf der Stunde und auf Herrn Z.s eigene Aussagen zu seiner Unterrichtsplanung erhellend sein.²¹¹ Er ist darauf bedacht, dass die Unterrichtsstunde klar strukturiert ist, dass keine Zeit verschwendet wird und dass er als Lehrer den Takt und die Progression im Unterricht überwacht und ggf. korrigiert. So ist seine Interaktion mit den Schüler/-innen auch als Sich-Zeigen im Modus einer Omnipräsenz zu verstehen, die das gesamte Unterrichtsgeschehen umfasst und beeinflusst.

Die Mädchen Rokaya und Daria zeigen sich selbst zwischendurch als verzweifelte und ironisierende Experimentatorinnen. Sie rufen nach Herrn Z. oder ziehen die Schultern hoch und kehren die Handflächen nach oben, um zu zeigen, dass sie nicht mehr weiterwissen (Abb. 29). Zwischendurch versucht zumindest aber Daria, sich gerade nicht zu zeigen. Der Versuch des Nicht-Zeigens, also der Abschirmung der Experimentiersituation durch Daria kann auch als eine Form des Zeigens gewertet werden. Sie zeigt damit erstens sich, als zurückgezogen und verbergend, gleichsam zeigt sie den anderen an, dass hier etwas vor sich geht, was ggf. interessant sein könnte und deshalb den Augen der Öffentlichkeit entzogen werden soll (Abb. 30).



Abbildung 29: Die Mädchen wissen nicht mehr weiter



Abbildung 30: Daria schirmt das Geschehen ab

Mit der Perspektive auf das Zeigen lassen sich weitere Aspekte der negativen Erfahrung im Beispiel herausstellen: Der Lehrer reagiert zeigend auf negative Erfahrungen und Irritationen, die bei Schüler/-innen auftreten. Er fordert durch Zeigen Aufmerksamkeit, wenn er Probleme entdeckt oder der Meinung ist, die Aufgabe

211 Siehe dazu das Interview mit Herrn Z. (Interview_FH_HerrZ_04.03.2014, Ausschnitt 2 und 3, siehe Anhang 2) und den didaktischen Verlaufsplan der Stunde von Herrn Z. (Didaktik_FH_HerrZ_04.03.14_MT, siehe Anhang 3).

müsse anders ausgeführt werden, um negative Erfahrungen zu vermeiden. Besonders deutlich wird der Zusammenhang von Zeigegesten und negativer Erfahrung in seiner Interaktion mit den Mädchen. Er reagiert auf ihr Scheitern, indem er zeigend in das Experiment eingreift. Ziel der Zeigehandlungen ist dabei, die Stagnation im Arbeitsprozess zu lösen und den Mädchen aus der Spannung der ungelösten, negativen Erfahrung zu verhelfen bzw. einen Ausweg aus dem o. g. „Zwischenraum“ des Lernens aufzuzeigen. Das Zeigen richtet sich also auf die negative Erfahrung der Mädchen. Diese werden in zweifacher Weise adressiert: Zum einen setzt Herr Z. am Gegenstand an, der in seinen Augen wahrscheinlich der Auslöser der negativen Erfahrung ist. Er zeigt, wie die Schritte richtig auszuführen sind, damit das Experiment gelingt. Zum anderen versucht er, bei Rokaya einen Reflexionsprozess über ihr Tun anzuregen und damit eine (mehr oder weniger) selbstständige Problemlösung zu induzieren. In beiden Fällen aber setzt Herr Z. an der Sache bzw. an der kognitiven Verarbeitung des problematischen Sachverhalts an. Enttäuschte Selbstbilder, negative Erfahrungen, die aus dem Scheitern resultieren oder die unangenehme Situation vor der Klasse werden damit nicht direkt angesprochen. Die Lösung der negativen Erfahrung als Konglomerat aus allen o. g. Aspekten wird einzig an der Lösung des sachlich-unterrichtlichen Problems aufgehängt.

8.2.3 *Fazit*

In der Analyse des zweiten Beispiels wurde die negative Erfahrung nochmals in einem anderen fachlichen und didaktisch-methodischen Kontext beleuchtet. Dabei war zuerst auffällig, dass sich die negative Erfahrung der Schülerinnen hier v. a. als Scheitern an einer Sache, an der Durchführung bestimmter Handlungen und damit auch an der Erfüllung einer Aufgabe zeigt. Damit ist sie, was ihren Auslöser angeht, in den relativ ‚profanen‘ Bereich der intentionalen Handlung gerückt. Die negative Erfahrung zeigt sich nicht als Widerfahrnis oder als erschütterndes Moment, sondern als einfaches Sperrigwerden der Dinge und der daran vollzogenen Handlungen. Das wiederholte Scheitern könnte auch zu einer Enttäuschung des Selbstbilds der beiden Mädchen führen. Im Beispiel kann dies nicht genau verortet werden, weil die Schülerinnen stoisch an den vorgegebenen Schritten festhalten und nur einmal ein Moment der Verzweiflung einzutreten scheint, dieser aber gleich wieder ironisiert wird.

Die Öffentlichkeit der Situation trägt jedenfalls zur weiteren Zuspitzung der Situation bei und stellt neben dem Nicht-Können, der dauernden Beobachtung und Intervention durch den Lehrer eine weitere Dimension der negativen Erfahrung

dar. Scheitern ist ein von Beobachtung und Zuschreibungen des Versagens geprägter Prozess (Rieger-Ladich 2012, S. 617). Indem die Mitschüler/-innen das Scheitern und die pädagogische Reaktion auf das Scheitern beobachten und kommentieren, wird das Selbstverhältnis das hier in Frage steht, auch zu einem über Dritte vermittelten Selbstverhältnis. Damit wird einmal mehr deutlich, wie wichtig die soziale Dimension beim Entstehen von negativen Erfahrungen im schulischen Lernen ist.

Die negative Erfahrung der beiden Lernenden ist hier weiterhin über die didaktische Aufgabe und den Gegenstand vermittelt. Besonders bemerkenswert ist hieran, dass die negative Erfahrung von allen an der Situation beteiligten einzig über den Gegenstand adressiert, d. h. zu bearbeiten versucht und thematisiert wird. Vorderstes Ziel scheint zu sein, dass das Experiment ‚funktioniert‘. Die Analyse des Anspruchs, der von den Dingen ausgeht, hat deutlich gezeigt, dass selbst in den Momenten der äußersten Widerständigkeit der Sache vom Lehrer keine alternativen Zugänge oder Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Damit ist ggf. die Verarbeitung der negativen Erfahrung auf einer höheren, reflexiven Ebene, wie sie in der Erfahrungslerntheorie Bucks (Buck 1989) oder auch in Meyer-Drawes Fassung des Lernens als „Umlernen“ (Meyer-Drawe 1982a, Meyer-Drawe 2012b) vorgeschlagen wird, nicht möglich. Einzig in der kurzen Sequenz, in der der Lehrer die Schülerin zum Innehalten und Nachdenken auffordert, wird für einen Moment die Fixierung auf die Sache und auf das Gelingen des Experiments suspendiert (Abb. 28, TR_FH_Herr Z_4.3._SK_12.10-22.46, 0:30 – 1:00).

Die negative Erfahrung der Lernenden kann auch als negative Erfahrung des Lehrenden ausgewiesen werden. Zum einen stellt sie in der Ökonomie des Unterrichts und des geplanten didaktischen Verlaufs einer Unterrichtseinheit eine Störung oder Verzögerung dar. Zum anderen stellt die negative Erfahrung der Schülerinnen hier einen Anspruch an den Lehrer, dem dieser folgt. Er muss sich in die Unsicherheit einer direkten didaktischen Intervention begeben. Darin antwortet er auf das konkrete Problem der Mädchen, das Nicht-Funktionieren des Experiments. Im Beispiel schwankt, so kann unterstellt werden, der Lehrer zwischen verschiedenen, pädagogischen Intentionen. Er will Hilfestellung leisten und damit Frust vermeiden, gleichzeitig will er den Mädchen Freiraum zum selbstständigen Handeln geben. Dadurch wird deutlich, dass die negative Erfahrung nicht nur die Schülerinnen in einen „Zwischenraum“ des Lernens führt, in dem der Ausgang unsicher ist, sondern auch dem Lehrer einen *Zwischenraum des Lehrens* eröffnet, in dem er unsicher ist, welchen Weg er einschlagen soll.

Die Perspektive auf das Zeigen eröffnet noch eine weitere Hinsicht auf das Beispiel. Zeigen als Operation des Erziehens richtet sich in der vorliegenden Situation vornehmlich auf negative Erfahrungen. Darüber, dass etwas nicht gelernt oder nicht gekonnt wird, ergibt sich für den Lehrer die Notwendigkeit, auf etwas

Bestimmtes zu zeigen oder bestimmte Aspekte aufzuzeigen. Das, was mittels Zeigen ins Spiel gebracht wird, soll auf produktive Weise mit dem Nicht-Können oder dem Nicht-Wissen der Schülerinnen ins Verhältnis gesetzt werden. Die negative Erfahrung der Schülerinnen stellt in diesem Beispiel für den Lehrer also ggf. einen Einsatzpunkt dar, an dem er den Lernprozess zwar nicht einsehen kann, an dem er aber Hilfen und Erziehungsoperationen ansetzen kann. Das Lernen selbst bleibt verborgen (Prange 2005, S. 90), „[d]er Prozess selbst entzieht sich lebensweltlich und wissenschaftlich unserer Aufmerksamkeit“ (Meyer-Drawe 2003, S. 508). Pädagogisches Handeln kann sich so nur an die Veräußerungen und kurzen Momente der Sichtbarkeit halten. Diese werden hier durch die Brüche im Lernen aufgezeigt. Dass mit der Adressierung von negativen Erfahrungen durch Erzieher/-innen und Lehrer/-innen aber umgekehrt noch kein Lernerfolg garantiert ist, zeigt sich ebenfalls im Beispiel. Auch wenn negative Erfahrungen als Hinweise auf den Vollzug des Lernens gelten können, zeigen sie nicht immer die Richtung oder den Fortgang dieses Vollzugs an und machen damit auch die Wahl der erzieherischen Operationen – im Beispiel die Wahl zwischen Eingreifen und Gewährenlassen – unsicher.

Die Perspektive auf das Antwortgeschehen hat in dieser Beispielanalyse zudem eröffnet, dass negative Erfahrungen im Lernen und Erziehen ggf. erst entstehen, weil die Ansprüche, die die Sache des Unterrichts und die Anderen an Schüler/-innen und Lehrer/-innen stellen, nicht eindeutig formuliert sind. Wenn damit auch die Antworten nicht klar vorgegeben werden können, eröffnen sich Spannungsfelder, die als negative Erfahrungen erlebt werden können. Hier manifestiert sich die negative Erfahrung als Erfahrung der Offenheit gegenüber Anderen und Anderem und der Unbestimmtheit der eigenen Position und Relation gegenüber dem Anderen. Aus den Antworten auf Ansprüche können sich weitere negative Erfahrungen ergeben, so etwa wenn sich in der Antwort zeigt, dass das „Worauf“ der Antwort sich anders darstellt als gedacht: „Das Worauf der Antwort ist nicht in einen Ziel- oder Regelkreis einzuordnen [...Es] bricht etwas ein, auf das ich antworte, ohne das zwischen Antwort und Anspruch eine Synthese oder sonst eine zu vermittelnde Ordnungsinstanz aufträte.“ (Waldenfels 2000b, S. 372) Eben aus dieser Nicht-Passung und dem Entzug des Anspruchs, der sich gerade im Versuch des Antwortens entzieht, entstehen hier negative Erfahrungen.



9 Rückblick und Ausblick: Neudimensionierungen negativer Erfahrung

„Wo die Aufhebung des Negativen gelungen ist, gibt es weiter nichts zu tun, nichts zu verstehen oder zu begreifen.“

(Liebsch 2011, S. 32)

Gemäß dem in dieser Arbeit gewählten Zugang, der Phänomenologie, sind die Dimensionen der negativen Erfahrung (Kapitel 6.5) als Ergebnis einer phänomenologischen Detailanalyse zu werten, die sich auf die Operationen der Reduktion und der Variation stützt. Diese Dimensionen der negativen Erfahrung können weiterhin im Sinne einer Beispieltheorie als vorläufiges Allgemeines gelten, das auf die Wahl weiterer Beispiele verweist. In Kapitel 8 wurden zwei weitere Beispiele aus der videographisch-phänomenologischen Unterrichtsforschung herangezogen, um dieses vorläufige oder ‚fungierende Allgemeine‘ im Vergleich nochmals auf seine Gültigkeit zu befragen. Dabei hat sich in der Auslegung dieser Beispiele gezeigt, dass der Blick auf weitere Unterrichtssituationen die Dimensionen der negativen Erfahrung auf produktive Weise befremden und bereichern kann.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Arbeit an den Beispielen zusammengefasst und mit den Dimensionen der negativen Erfahrung ins Verhältnis gesetzt, um die ‚Phänomenologie der negativen Erfahrung‘ noch weiter zu konturieren. Entlang der anfangs formulierten Forschungsfrage – ‚Wie zeigt sich negative Erfahrung als Anfang des Lernens im Schulunterricht?‘ – hat sich in diesem Teil die erste These, dass negative Erfahrung meist durch eine Sakralisierung überschattet und vereinfacht wird, sie sich aber in empirischer Beschreibung deutlich differenzierter zeigt, eindeutig bestätigt. In der vorliegenden Studie ist das Lernen aus negativen Erfahrungen auf eine Weise in den Blick gekommen, die in ihrer Vielfalt weit über bisherige Darstellungen hinausgeht und die empirisch vorfindliche negative Erfahrung v. a. in ihren Konstitutions- und Kontextbedingungen differenzierter nachgezeichnet hat (siehe dazu Kapitel 9.1).

In einem zweiten Schritt werden in Kapitel 9.2 die Erkenntnisse der phänomenologischen Analyse in einer Re-Theoretisierung genutzt, um eine vorläufige Theorie der negativen Erfahrung im schulischen Lernen und damit auch der Didaktik zu entwerfen. Damit soll auf die zweite Forschungsfrage – ‚Welche Kritik,

Neujustierung und Revision ergeben sich für Theorien des Negativitätslernens auf Basis der empirischen Untersuchung? – eine zumindest vorläufige Antwort gegeben werden. In Bezug auf die These, die bei der Bearbeitung und Formulierung dieser Frage leitend war, stellt sich das Ergebnis jedoch als weniger befriedigend dar. Die Grundannahme, dass eine Theorie negativer Erfahrung versuchen müsste, diese nicht vorschnell auf ihren produktiv-bildenden Ausgang zu verkürzen und auch ‚radikale‘ negative Erfahrungen erfassen müsste, kann vor dem Hintergrund der empirischen Betrachtungen so nicht aufrechterhalten werden. Es ist nicht gelungen, negative Erfahrung in einer Theoretisierung jenseits ihrer potentiell produktiven Funktion im Lernen zu fassen, denn selbst dort, wo diese als ‚nicht gelungene‘ Lernerfahrung – also als auswegloses Scheitern oder Frustration – zu beschreiben und zu theoretisieren wäre, wird dies stets vom Ende einer ‚gelungenen‘ Erfahrung her gedacht. Dies zeigt sich auch in der folgenden „Kleinen Didaktik der negativen Erfahrung“ (Kapitel 9.2), in der zwar der Ausgang der Überlegungen bei negativen Erfahrungen gesucht wird und diese in einer gewissen Dignität bestehen bleiben, die didaktischen Empfehlungen aber letztlich auf eine Schließung der negativen Erfahrung abzielen.

Zum Ende dieses Kapitels werden unter Explikation der Reichweite und der Grenzen dieser Arbeit dann Desiderate formuliert, die in produktivem Zusammenspiel mit den Erkenntnissen des empirischen Teils dieser Arbeit tentativ eine Richtung für weitere Theoriebildung in Bezug auf negative Erfahrungen im schulischen Lernen ausweisen (Kapitel 9.3).

9.2 Neudimensionierungen negativer Erfahrung

Im Abschluss zu Kapitel 6 wurden drei Grundbereiche der negativen Erfahrung im schulischen Lernen herausgestellt (Situierung, Struktur, pädagogische Interaktion). Innerhalb des ersten Bereichs wurden die Dimensionen der Stetigkeit bzw. Unstetigkeit, der leiblichen Verwobenheit, der Offenheit, des Gegenstandes und der sozialen Situiertheit negativer Erfahrung ausgewiesen. Im zweiten Bereich, der die Struktur negativer Erfahrung betrifft, wurden als Dimensionen die graduelle Differenz negativer Erfahrung, die Kontingenz der Entwicklung, die Non-Linearität, die Ambiguität, die Distanznahme und schließlich die Arbeit an der negativen Erfahrung genannt. In einer dritten Zusammenstellung wurden als pädagogische Antwort auf negative Erfahrung die Dimension der Inszenierung, die der Überführung negativer Erfahrung in eine Lernerfahrung und die Dimension der Begleitung ausgewiesen. In knappen Zügen soll nun resümiert werden, welche der Dimensionen sich bestätigt haben, welche irritiert und erweitert wurden.

Es hat sich in Bezug auf die *Situierung* negativer Erfahrung der Eindruck verfestigt, dass die *Stetigkeit*, die dem Einbruch einer negativen Erfahrung vorausgeht, von großer Wichtigkeit ist. In beiden Beispielen hat sich dies noch einmal gezeigt: Die Frage-Antwort-Struktur im Englischunterricht und die stark strukturierte Unterrichtsform des Schülerexperiments gaben beide Ordnungen der Stetigkeit vor. Diese haben entscheidend dazu beigetragen, dass eine negative Erfahrung überhaupt erst entstehen konnte – einmal im Aufbrechen der Ordnung des Englischunterrichts, einmal im Scheitern an der Ordnung des Schülerexperiments. Darüber ist auch die Ordnung des Unterrichts stärker in den Fokus gerückt. Weiterhin hat sich durchgehend die Rolle der *leiblichen Verfasstheit von negativen Erfahrungen* bestätigt. Sie sind in allen Beispielen als durch leibliche Selbstverhältnisse und Erfahrungsdimensionen geprägte Erfahrungen hervorgetreten. Die *Offenheit für negative Erfahrungen* hat sich ebenfalls als relevant gezeigt, wurde aber von den beiden Videobeispielen noch einmal anders gerahmt. Offenheit für negative Erfahrungen scheint nicht mit dem Anfang der negativen Erfahrung schon gegeben zu sein. Die beiden Mädchen im Chemieunterricht erlebten zwar eine negative Erfahrung, sie waren aber nicht offen in dem Sinne, dass es zu einer bildenden negativen Erfahrung hätte kommen können. Besonders deutlich wurde dies beim Blick auf den Anspruch und den Aufforderungscharakter der Dinge (Meyer-Drawe 1999, S. 333), der zwar vorhanden war, auf den aber nicht geantwortet wurde. Die Offenheit für negative Erfahrungen zeigte sich auch auf Ebene der Lehrer/-innen als relevant. Diese müssen nicht nur offen für die negative Erfahrung der Schüler/-innen sein, d. h. diese überhaupt erst entstehen lassen. Darüber hinaus müssen auch Lehrer/-innen für eigene negative Erfahrungen offen sein, über die sich ihnen ggf. ein didaktisches Problem eröffnet oder über die sie Einsicht in Probleme der Lernenden erhalten können. In beiden Beispielen war dieses Moment der Offenheit massiv durch das Beharren auf einer Ordnung des Unterrichts eingeschränkt. Frau P., die Englischlehrerin, weicht nicht von vorab festgelegten Antwort- und Sprachvarietäten ab, Herr Z., der Chemielehrer, nicht von seiner Vorstellung eines gelingenden Experiments. Der *Gegenstand*, an dem sich negative Erfahrung entfaltet, ist ebenfalls in beiden Videobeispielen als Schlüsselement aufgefallen. Nicht nur hat sich für die Lernenden die negative Erfahrung erst in Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand ergeben, auch die Lehrenden beziehen sich in ihren pädagogischen Operationen auf den Gegenstand und damit nur mittelbar auf die Lernenden und ihre negativen Erfahrungen. Auch das *soziale Feld* bzw. die *soziale Situierung* in einem klassenöffentlichen Setting hat sich als bedeutende Dimension bestätigt. In den Videobeispielen wurde dies durch die Perspektive auf das Antwortgeschehen besonders deutlich. So scheint neben der leiblichen Situiertheit ein entscheidender Faktor die Verwobenheit in einem durch Ansprüche und Antworten gezeichneten sozialen Feld zu

sein. Dabei hat sich über die bereits vorgeschlagene Dimension hinaus gezeigt, dass die Ambiguität der Ansprüche, die den Erfahrenden vom Anderen zukommen und auch die Unberechenbarkeit eigener Antworten negative Erfahrungen hervorbringen. Negative Erfahrungen im schulischen Lernen werden so nicht nur im Angesicht von Dritten durchlebt, sie entstehen ggf. nur aufgrund der Offenheit im Umgang mit anderen und aus dem nie ganz auszudeutenden Anspruch der Anderen an das erfahrende Selbst.

In Bezug auf die *Struktur negativer Erfahrung* hat sich gezeigt, dass sich Anfänge und *Grade der Erfahrung* unterscheiden lassen. In den verhandelten Beispielen kommen so als Anfänge der negativen Erfahrung das Scheitern einer Handlung, die Negation eines Wissens und Könnens, das Nicht-Verstehen der Lehrerin Frau P. und der misslingende didaktische Plan bei Herrn Z. in den Blick. Es ist einmal mehr deutlich geworden, dass der Anfang der negativen Erfahrung graduelle Unterschiede birgt und nicht nur in einem Widerfahrnis liegen kann. Lernen beginnt nicht nur im Einbruch des „Widrigen, des Gefährdenden und des Gewaltsamen“ (Waldenfels 2004b, S. 55). Die negative Erfahrung im schulischen Lernen kann aus ‚profanen‘ Situationen entspringen, sie kann aber auch in gravierenden Erfahrungen verortet werden. Dabei scheint nicht zu gelten, dass, je gravierender die Ausgangserfahrung ist, desto eher eine bildende Erfahrung eintritt. Weiterhin hat sich in den Videobeispielen die Dimension der *Non-Linearität* der negativen Erfahrung bestätigt. In beiden Beispielen waren die Erfahrenden mit wiederholten, stagnierenden und letztlich nicht aufgelösten negativen Erfahrungen konfrontiert. Auch die *Ambiguität* der negativen Erfahrung ist deutlich hervorgetreten, so z. B. bei Bernadette, bei der nicht genau festzustellen ist, wie vielschichtig die negative Erfahrung ist und worauf sie sich genau bezieht. Über die in Kapitel 6.5 angestellten Überlegungen hinaus haben sich die Dimensionen der *Kontingenz in der Entfaltung* negativer Erfahrung, der *Arbeit an der negativen Erfahrung* und der *Distanznahme* nochmals in deutlich anderem Licht gezeigt. Die negativen Erfahrungen in den Videobeispielen wurden, so kann verallgemeinernd gesagt werden, nicht in Lernerfahrungen überführt, obwohl in beiden Situationen entsprechendes Potential angelegt war. Dabei ist deutlich geworden, dass das Lehrerhandeln in den entsprechenden Beispielen auf eine Bearbeitung, Verarbeitung oder – im Falle des Englischunterrichts – sogar Unterdrückung der negativen Erfahrung gerichtet war. Weder den Lehrer/-innen noch den Schülerinnen hat sich im weiteren Verlauf der Erfahrung ein Moment eröffnet, in dem sie Distanz zum Geschehen, zu den Anderen oder zu sich selbst hätten einnehmen können. In Kapitel 6.4 wurde ausgewiesen, dass eine solche Distanznahme oder eine erste distanzierende Bewegung die Voraussetzung für ein reflexives Erfahrungslernen darstellt. Mit dem Ausbleiben der Distanznahme muss auch eine solche Reflexion und damit letztlich ein Umlernen (Buck 1989; Meyer-Drawe 2012b) ausbleiben.

Abschließend blicken wir auf den Bereich der *pädagogischen Interaktionen*. Hier hat sich gezeigt, dass die *Inszenierung* negativer Erfahrung in beiden Beispielen nicht bewusst stattgefunden hat. Die Lehrer/-innen haben in der Aufgabenstellung oder der Struktur des Unterrichts nicht gezielt darauf hingearbeitet, dass die Inhalte für die Schüler/-innen problematisch werden. Im Gegenteil: Beide didaktischen Formen, die stark strukturierte Frage-Antwort-Aufgabe und das Schülerexperiment, sind darauf ausgelegt, dass sich darin gerade keine Brüche und Uneindeutigkeiten ergeben. Auch die Atmosphäre des Unterrichts und allgemeiner die erzieherische Ordnung sind in beiden Beispielen nicht als offen für Widerständigkeiten und Scheiternserfahrungen zu bezeichnen. Dementsprechend hat sich auch in beiden Beispielen die *Überführung der negativen Erfahrung in eine Lernerfahrung* als schwierig erwiesen. Die Schüler/-innen stehen jeweils vor einer Frage bzw. scheitern in einer bestimmten Handlungsabsicht, diese Erfahrungen werden aber nicht gewendet, so dass aus ihnen der Ansatz einer Lernerfahrung entstehen könnte. Auch die *Begleitung* in der negativen Erfahrung erscheint in beiden Beispielen eindimensional auf eine Schließung ausgerichtet. Im Englischunterricht von Frau P. wurde auf die wiederholten Rückfragen mit einer Bekräftigung und Stabilisierung der bereits verhandelten Inhalte reagiert, im Chemieunterricht mit einer starren Fixierung auf die handwerkliche, ausführende Komponente des Experiments. Dass negative Erfahrungen zwar aus Handlungen entspringen können, dass die Auflösung aber nicht einzig über das wiederholte Ausführen und Korrigieren einer Handlung erfolgen kann, wird dabei nicht berücksichtigt. Ansätze, die die negative Erfahrung der Schüler/-innen aufnehmen und bezogen auf die je subjektive Erfahrung am Gegenstand *über* den Gegenstand auf eine produktive, reflexive Wendung der Erfahrungssituation hinarbeiten, finden sich in keinem der Beispiele.

9.3 Kleine Didaktik der negativen Erfahrung

Als Ziel dieser Arbeit wurde zu Anfang ausgewiesen, den Begriff der negativen Erfahrung resp. der Negativität mit Erkenntnissen aus einer erfahrungssensiblen, phänomenologischen Analyse empirischer Beispiele – aus der Vignettenforschung und der Videographie – anzureichern. Dabei war nicht beabsichtigt, eine neue begrifflich-definitivische Fassung negativer Erfahrung im Lernen auszuweisen und damit die „Aufhebung des Negativen“ (Liebsch 2011, s.o.) voranzutreiben. Dass eine solche Feststellung auch gar nicht abschließend möglich ist, dürfte sich in den Beispielanalysen hinlänglich gezeigt haben, in denen immer wieder der flüchtige, ambige und durch vielfältige soziale Ansprüche geprägte Charakter negativer Erfahrung hervorgetreten ist. Die Dimensionen, die in Kapitel 6.5 vorgeschlagen

wurden und die in obenstehender Zusammenfassung nochmals befragt und neu ausgerichtet wurden, sollen im Sinne Heideggers als Wege und Perspektiven gelten, die ein weiteres Denken über und ein Fragen nach der negativen Erfahrung leiten können (Heidegger 1968, S. 37). Leitend war dabei die These, dass eine Theorie negativer Erfahrung versuchen müsste, diese nicht stets auf eine Positivierung und ihren produktiv-bildenden Ausgang zu verkürzen, sondern auch ‚radikale‘, d.h. grundlegende und nicht aufzulösende negative Erfahrungen mit einbinden können müsste.

Es hat sich v. a. unter Betrachtung der empirischen Beispiele und der daraus erwachsenen Überlegungen herausgestellt, dass eine solche Form der Theoretisierung hier nicht geleistet werden kann. Dies kann zum einen darauf zurückgeführt werden, dass bei jeglichem Erfahrungslernen vielleicht letztlich doch noch Gadammers Diktum gilt, dass „die eigentliche Erfahrung [...] immer eine negative“ sei (Gadamer 2010, S. 359). Dem folgend kann nur die abgeschlossene negative Erfahrung überhaupt als Erfahrung bezeichnet werden. Zum anderen ist die Unmöglichkeit der Theoretisierung der ‚radikalen‘ negativen Erfahrung durch die je spezifischen Kontexte bedingt, aus denen die empirischen Beispiele stammen. Die in Kapitel 9.1 letztgenannten Anmerkungen zur pädagogischen Interaktion im Horizont negativer Erfahrung und zur Struktur lassen deutlich hervortreten, welche Spezifika negative Erfahrung im schulischen Kontext aufweisen und welche pädagogischen Herausforderungen damit verbunden sind. In allen verhandelten Beispielen hat sich gezeigt, dass in einem schulischen Setting, in dem negative Erfahrungen über schulische Inhalte und über Aufgabenformate vermittelt sind, die Ordnungen, die diese Inhalte, die Aufgaben und der schulische Unterricht im Allgemeinen vorgeben, von vorrangiger Bedeutung sind. In der Analyse der Sequenzen aus dem Englisch- und Chemieunterricht hat sich gezeigt, dass das Potential negativer Erfahrungen für einen Lernprozess – und damit auch das, was allgemein unter Negativitätslernen verstanden wird – durch die Ordnung des Schulunterrichts konterkariert wird. Dies hängt, so zumindest eine erste Einschätzung, die sich aus den Beispielen speist, mit der Fixierung der Lehrer/-innen auf Aufgabenformate und bestimmte didaktische Formen, mit der spezifischen Ökonomie unterrichtlicher Situationen und mit den Machtstrukturen schulischen Unterrichts zusammen, die letztlich dazu führen, dass negative Erfahrungen überhaupt nicht erkannt werden oder, wo dies doch der Fall ist, Opfer einer auf positiven Ausgang drängenden Schließung durch Lehrkräfte werden. Dieser Befund scheint zuerst ernüchternd und könnte in den Umkreis einer verflachten, emotionalisierten und v. a. fachfremden Schulkritik (Kahl 2017; Precht 2013; Hüther und Hauser 2012) gerückt werden. Es könnte so der Eindruck entstehen, dass die Schule auf Grund einschränkender Bedingungen ‚bildende‘ negative Erfahrungen im Sinne eines

klassischen Negativitätslernens nicht zulässt, hingegen aber negative Erfahrungen in Form von Scheitern, Missverstehen und Nicht-Beachtung zu Hauf produziert.

Dem soll hier entgegengehalten werden, dass im schulischen Lernen zwar besondere Bedingungen gegeben sind, diese aber negative Erfahrungen, deren Erkennen und produktive Aufnahme und letztlich ein Lernen aus diesen Erfahrungen keinesfalls verunmöglichen. Im Folgenden soll ein Vorschlag für eine Re-Theoretisierung und Neudimensionierung der Rolle der negativen Erfahrung und damit des Negativitätslernens in Form einer skizzierten²¹² ‚kleinen Didaktik‘ angeführt werden. Hier soll in fünf Schlaglichtern ermittelt werden, wie sich die Erkenntnisse dieser Arbeit, die aus dem phänomenologischen und beispielanalytischen Teil entspringen verbunden mit einigen ex-negativo Bestimmungen zu möglicher gelingender Praxis, die sich aus den Unterrichtbeispielen ergeben, von bisherigen Fassungen der Negativität unterscheiden und welche Konsequenzen dies für eine didaktische Berücksichtigung der negativen Erfahrung im schulischen Lernen hat.

a) Den Gegenstand neu denken

Ausgangspunkt einer solchen didaktischen Überlegung kann der Gegenstand (oder die Gegenstände) des Unterrichts²¹³ sein. Die ‚Sache‘ des Lernens kann auch jenseits eines überraschenden Phänomencharakters, eines Aha-Erlebnisses oder einer inszenierten Überraschung zu einer negativen Erfahrung führen. Der Gegenstand erscheint dann in seiner Profanität und Alltäglichkeit des Unterrichts; er führt erst durch die Einbettung und Verhandlung zu negativen Erfahrungen, oft auch ohne dass diese beabsichtigt waren. Damit entfaltet sich die Negativität des Lernens nicht mehr direkt am Gegenstand, indem Lernende Bekanntes im Unbekannten und umgekehrt entdecken (wie dies hermeneutische und phänomenologische Theorien vorschlagen), es wird auch nicht an einem besonders exemplarischen Gegenstand der Übergang von Lebenswelt zu Wissenschaft erlebt, eine Fremdheitserfahrung gemacht oder gar ein „genuine problem“ (Dewey 1985, S. 161) aufgeworfen. Der Gegenstand ist zuerst ein Gegenstand des Unterrichts in seiner Künstlichkeit und in seinem Aufgabencharakter (d.h. der Gegenstand fordert nicht nur qua seiner selbst, sondern auch durch die Einbettung in eine Aufgabe

212 Der Begriff der Skizze wird hier gewählt, um zu verdeutlichen, dass es sich in dieser Darstellung nur um das Festhalten eines Konzepts „in einer vorläufigen Form“ (Duden 2007, S. 963) handeln kann. Eine Skizze ist somit eine erste, flüchtig entworfene Darstellung.

213 Im Feld der Unterrichtstheorie und -forschung findet sich keine eindeutige Definition, was als Unterricht zu bezeichnen sei. Ältere Definitionen, die hauptsächlich auf die Kernmerkmale ‚pädagogische Intentionalität‘, ‚Planmäßigkeit‘, ‚Professionalität‘ und ‚Institutionalisierung‘ bauen (Helsper 2002; Terhart 2009; Merckens 2010), werden zunehmend von deskriptiv-empirischen Bestimmungen, die diskursanalytisch, sozialtheoretischer oder kommunikations- und systemtheoretisch verortet sind (Breidenstein 2010; Hollstein et al. 2016; Krüger 2016), abgelöst.

zur Bearbeitung, zum Lernen und zur Auseinandersetzung heraus). Statt entweder auf die evokative Kraft des Gegenstands selbst oder auf die didaktisch geniale Inszenierung der Negativität zu bauen, in der ein vorher mühevoll kaschiertes ‚Geheimnis‘ in einem Moment gemeinsamen Staunens wieder aufgedeckt wird, sollten Lehrende also Präsenz, Vorhandenheit, Profanität und Zufälligkeit der negativen Erfahrung berücksichtigen. Damit wird die negative Erfahrung auf eine andere Stufe getragen: Lernende erleben die negative Erfahrung ggf. erst in einer bestimmten Arbeitsweise bzw. Bearbeitungsweise des Gegenstandes und dann v. a. im Scheitern der Bearbeitungsweise, im Nicht-Verstehen, im Neu-Entdecken und Anders-Entdecken der Zugänglichkeit des Gegenstandes. Lehrende sollten also in ihren didaktischen Überlegungen nicht nur den Gegenstand als potentiellen Auslöser von Fremdheitserfahrungen setzen, sondern auch die je gewählte Bearbeitungs- und Kommunikationsform sowie die Befremdungs- und Verfremdungseffekte, die ein Gegenstand durch die Überführung in eine unterrichtliche Logik eingeschrieben bekommt, berücksichtigen. Dies bedeutet keineswegs eine Verabschiedung des Unterrichts ‚von der Sache her‘ – vielmehr soll berücksichtigt werden, dass der Unterricht die Sache transformiert und es ggf. gerade diese Transformationen sind (z. B. spezifische didaktische Gliederungen von Inhalten, Methoden und Bearbeitungsweisen), die Potential für negative Erfahrungen bieten.

b) Praxis und Können oder Wissen und Verstehen?

Daran schließt auch an, dass negative Erfahrungen nicht nur aus dem Bruch eines Verstehenszusammenhangs oder einer Fremdheitserfahrung entstehen, sondern auch in einfachen Erfahrungen der Nicht-Verfügbarkeit und des Nicht-Könnens zu finden sind. Diese beziehen sich im Unterricht oft auf Techniken (Aufgaben, feste Lernformate, ggf. sogar handwerkliche Abläufe) und Übungen. Einerseits geraten damit die Handlungen im Lernen, d.h. das Element des Könnens und der Fertigkeiten – gegenüber dem Wissen und Verstehen – in den Blick. Andererseits deutet sich an, dass negative Erfahrungen nicht nur aus Wissens- und Reflexionsaufgaben entspringen können, sondern auch in eher repetitiven Settings auftauchen, d.h. in Bereichen, die meist der Vorbereitung und Ermöglichung von Lernen zugerechnet werden – wie eben das Erlernen bestimmter Techniken oder Aufgabenformate (Brinkmann 2012a). Für Lehrende empfiehlt sich also, auch diese negativen Erfahrungen ernst zu nehmen, da sie nicht nur in der methodischen Struktur des Unterrichts und der Lernaufgaben oft ‚am Anfang‘ des Lernens stehen, sondern in einer holistischeren Perspektive zur Erfahrung des Lernens selbst und zum Erschließen der Sache hinzugezählt werden müssen. Hinzu kommt, dass negative Erfahrungen auf dieser Ebene ‚sichtbarer‘ sind als diejenigen, die in hermeneutischen oder phänomenologischen Lerntheorien auf einer Ebene der Erfahrungsgenealogie angesiedelt werden. Sie bieten daher einen guten Einsatzpunkt

für Lehrende, zum Erleben der Schüler/-innen Zugang zu finden – sofern die Beseitigung von Problemen auf der Handlungs- und Aufgabenebene nicht (wie im Beispiel von Herrn Z.) zum alleinigen Gegenstand pädagogischer Bemühungen werden.

c) Der Andere, das Andere, die Anderen als konstitutive Elemente

Im Unterricht werden Gegenstände jeweils in einer didaktischen Absicht und damit in einer subjektiven Sicht eingebracht, zudem werden sie kommunikativ verhandelt. Damit ist über die Begegnung mit dem Gegenstand (das Andere) auch noch die Begegnung mit der Person des Anderen (Lehrende, die den Gegenstand inszenieren) und die Begegnung mit den Anderen (Peers mit Gegenstand, Peers mit Lehrenden und Peers mit Lernenden) relevant (Rödel 2015a), wie sich in den Beispielen gezeigt hat. Es kommt z. B. zu einer wechselseitigen Irritation zwischen Bernadette und der Englischlehrerin oder zu einer ‚dreistelligen‘ Irritation im Beispiel des Chemieunterrichts zwischen einzelnen Schülerinnen, der Klasse und dem Lehrer. Negative Erfahrungen können so durch Peers und Lehrpersonen von Konkurrenzverhältnissen begleitet werden oder zu einem Abgleich mit andersartigen Lösungen, zu Scham und Aufmerksamkeitsverschiebungen innerhalb der Klassenöffentlichkeit führen. In der Bearbeitung unterrichtlicher negativer Erfahrung sollten Lehrende so nicht nur auf den Gegenstand und die Aufgabe, sondern auch auf die vielfältigen Verknüpfungen der Ansprüche im Klassenzimmer achten. Durch die Andersartigkeit der Anderen und andere Zugangsweisen zu Gegenständen können sich negative Erfahrung einstellen, die nicht allein auf die Sache des Unterrichts zurückgeführt werden können und die sich auch entgegen didaktischer Intentionen einstellen. Wird die soziale Dimension von Lehrer/-innen in dieser Weise berücksichtigt, können ggf. auch Zuschreibungsgewohnheiten, die negative Erfahrungen entweder am Gegenstand oder am Lernenden festmachen, aufgebrochen und alternative Hilfestellungen geboten werden.

d) Didaktische Vermittlung als Reflexivität und Kritik von Zugangsweisen

Auf Seiten pädagogischer Inszenierung und Einwirkung ergibt sich aus dem bisher Gesagten auch die Forderung nach einem Umdenken in Bezug auf die Auslösung negativer Erfahrung. Vor der Annahme, dass sich negative Erfahrungen auch jenseits von didaktischen Intentionen dauernd einstellen, gilt es dann, diese als solche zu erkennen, ihnen Zeit zu geben und ihnen in ihrer (Lerner-)Spezifik nachzuspüren. Für Lernende bedeutet dies auch, dass die negative Erfahrung in ihrem je individuellen Gehalt zur Artikulation gebracht werden können muss; im Modus einer ‚anderen‘ Perspektive, einer anderen Reflexion oder schlicht einer für die Lehrenden neuen Anschauung. Dies bedeutet für Lehrende, dass hier nicht die innere Problematik der Lerngegenstände an sich, sondern vor allem Zugangsweisen

zum Gegenstand reflektiert werden müssen. Damit ist das Bildungsmoment nicht mehr nur in der Selbstreflexion des Lernenden (als Wissender oder Unwissender) zu verorten, sondern in der kritischen Erfassung der Pluralität von Zugangsweisen zum Gegenstand und des je eigenen Reflexionsmodus des eigenen Lernprozesses. Lehrer/-innen und Schüler/-innen stehen also in der negativen Erfahrung vor der Herausforderung, gemeinsam eine ‚neue Sprache der Reflexivität‘ zu finden – eine Aufgabe, bei der kommunikative und explikative Ziele Vorrang haben vor der Korrektur eines falschen Wissens, der „Neuindizierung“ (Meyer-Drawe 1996, S. 86) bisherigen Wissens oder einer Selbstreflexion, die zu einem neuen Selbstverhältnis führt. Damit wäre – vielleicht auch in Anlehnung an die skeptisch-transzendentalkritische Pädagogik bzw. Didaktik (Ruhloff 1993, 1996; Fischer und Ruhloff 1993) oder im Sinne einer Pluralisierung der Wissens- und Urteilsformen und einer Abkehr von monomethodischen Zugängen (Benner 2003a, 2009) – der Anspruch verbunden, im Unterricht unterschiedliche Zugänge zu Gegenständen und unterschiedliche Prozesse der Genese von Wissen zu thematisieren und damit über negative Erfahrungen als Momente der Kritik Einsicht in die grundlegende Pluralität von Wissen und dahinterliegenden Legitimationsstrukturen zu erlangen.

e) Offenheit für die Anderen *und* für sich selbst

Zuletzt kann hier angeführt werden, dass die Offenheit für negative Erfahrungen unter Bedingungen der Logik eines schulunterrichtlichen Handelns neu gefasst werden muss. Entgegen anderer Annahmen kann diese nicht nur in der leiblichen „Empfänglichkeit“ für die Welt oder einer „engagierten Passivität“ (Meyer-Drawe 1996, S. 97) verortet werden. Die Rede vom „gemeinsamen Staunen von Lernenden und Lehrenden“ (Meyer-Drawe 2011b, S. 199), in dem sie sich „den Sachen selbst aussetzen“ (ebd., S. 200), erübrigt sich im schulischen Lernen dort, wo Lehrende ‚die Sache selbst‘ nicht mehr als solche begreifen, sondern nur als Mittel zum Zweck oder als Element einer weiterreichenden, didaktisch-methodischen Planung. In den angebrachten Beispielen wurde deutlich, dass sich zwar (manchen) Lernenden durch negative Erfahrungen ein Horizont des Staunens und Fragens eröffnet hat, die Lehrenden diesen Schritt aber nicht nachvollziehen konnten oder wollten. So sind zwar negative Erfahrungen eingetreten, aber nicht als solche anerkannt und zur Entfaltung gebracht worden. Negative Erfahrungen müssen also von Lehrenden dort aufgesucht und aufgegriffen werden, wo sie „lernseits“ (Schratz et al. 2012) auftreten und nicht dort, wo sie einem didaktischen Plan zufolge „lehrseits“ (ebd.) auftreten müssten. Die Sensibilisierung für „lehrseitige“ Erfahrungen sollte dabei nicht nur in empathischer Offenheit und pädagogischem Takt verortet werden, sondern auch in einem genauen Blick der Lehrenden auf Brüche in der unterrichtlichen Ordnung und in der kritischen Reflexion eigener (didaktischer) Praxis. Damit geraten auch Erfahrungen der Schüler in den Blick,

die sonst von Alltagsroutinen des Klassenzimmers überdeckt werden. Offenheit für die Erfahrungen der Anderen entsteht so also (auch) über die Offenheit für und Thematisierung eigener Erfahrungen und Überzeugungen.

9.4 Reichweite, Desiderate und Ausblick

Abschließend soll nun noch auf die Reichweite der Ergebnisse der vorliegenden Studie hingewiesen werden und in knappen Zügen Desiderate aufgezeigt werden, die auch als Ausblick auf weitere Forschungen im Feld der Negativitätstheorie gelten können.

Bezogen auf das der Arbeit zu Grunde liegende Sample kann festgestellt gesagt werden, dass die Zahl der Beispiele, die befragt wurden, relativ begrenzt war. Damit wurde versucht, den einzelnen Beispielen aus phänomenologischer Perspektive gerecht zu werden. Nur in der sorgfältigen und umfangreichen Untersuchung von Einzelphänomenen bietet sich die Chance, Erfahrungen zum Sprechen zu bringen (Husserl 1950-2004b, Hua I, S. 77). Gleichzeitig bringt die relativ geringe Zahl der Beispiele natürlich mit sich, dass die Aussagen, die oben über die negative Erfahrung im schulischen Lernen getroffen wurden, nur eine begrenzte Reichweite haben. Hinzu kommt, dass die ausgewählten Beispiele sich nur auf – im weitesten Sinne – gescheiterte Lernprozesse beziehen. Diese Auswahl ergab sich einerseits aus dem Interesse dieser Arbeit, die versucht, die negative Erfahrung, wie sie am Anfang des Lernens vor einer Positivierung durch Theorien des Negativitätslernens steht, zu befragen. Zum anderen war der Fokus auf ‚missglückte‘ Lernprozesse der Datenlage geschuldet. In dem relativ umfangreichen Datenkorpus, der dem Autor zur Verfügung stand, zeigten sich keine Beispiele für einen gelungenen Prozess des Umlernens, wie er in Theorien negativer Erfahrung vorgeschlagen wird. Weiterhin ist anzumerken, dass die Befragung von Beispielen aus spezifischen Schulfächern auch eine bestimmte Perspektive auf die negative Erfahrung vorgibt. Die Lernprozesse im Chemieunterricht folgen einer anderen fachlichen Logik als diejenigen, die im Englischunterricht vorzufinden sind.

Weitere Studien könnten also zuerst die Größe des Samples erhöhen und v. a. Perspektiven auf Schulfächer, die hier nicht mit einbezogen wurden, eröffnen. Was die Auswahl der Sequenzen und die damit einhergehende Fokussierung auf ‚missglückte‘ Lernprozesse angeht, könnte einerseits in anderen Datensätzen nach ‚gelungenen‘ Lernprozessen geforscht, andererseits die bestehenden Daten nochmals neu befragt werden. Hier müssten die Feldnotizen, die Unterrichtsprotokolle und auch die kompletten Videodatensätze dahingehend untersucht werden, ob sich

in ihnen zu einem späteren Zeitpunkt Hinweise auf einen abgeschlossenen Lernprozess zeigen, der in der Betrachtung einer Einzelsequenz so noch nicht ersichtlich war.

Auf methodischer und methodologischer Ebene wären die hier verwendeten Operationalisierungskategorien (Verkörperung, Antwortgeschehen, Zeigen) in neuen Analysen nochmals kritisch zu prüfen. Auffällig ist z. B., dass in der Betrachtung der beiden Videobeispiele mit der Operationalisierungskategorie des Antwortgeschehens die Offenheit, die auch schon bei den Dimensionen der negativen Erfahrung in Kapitel 6.3 und 6.4 als relevant eingestuft wurde, hier nun durchgängig als *Offenheit im Anspruch des Anderen* herausgestellt wurde. Dies legt nahe, dass der Blick des Forschers durch die Theorie des Antwortgeschehens eine Präformierung erhalten hat, die dazu führte, dass jegliche soziale Kommunikation und Relation in den Beispielen als Antwortgeschehen ausgedeutet wurde. Darin zeigt sich ein Grundproblem empirischer Forschung: Vor einer bestimmten theoretischen Informiertheit wird der Gegenstand der Forschung performativ hervorgebracht (Diaz-Bone 2014; Reh 2012),²¹⁴ gleichsam muss ein bestimmter Grad an Operationalisierung gegeben sein, um überhaupt Aussagen über ‚das Empirische‘ machen zu können.

Auf der Ebene weiterführender Forschungsfragen lassen sich noch einige Desiderate ausweisen, die vorab unter einer theoretischen Perspektive geklärt werden müssten, um sich dann in empirischen Analysen wieder neu befragen zu lassen. So hat sich gezeigt, dass die negative Erfahrung im schulischen Lernen institutionellen und organisatorischen Bedingungen unterworfen ist, die mit dem Untersuchungsfeld ‚Schule‘ einhergehen. Hier wäre zuerst nach der spezifischen Logik pädagogischen Handelns unter schulischen Bedingungen zu fragen. Die zeitliche und soziale Ordnung schulischen Unterrichts, also das, was mit Herbart vielleicht als „Regierung“ zu bezeichnen wäre (Herbart 1997, S. 64ff.), wirkt entscheidend auf die Entstehung und den Gang der negativen Erfahrung ein. Hier wären Theorien der Schule, des Unterrichts, der Didaktik und ggf. auch des classroom management hinzuzuziehen (Kolbe et al. 2008; Geier und Pollmanns 2016; Fend 2009; Langeveld 1968; Helmke 2015). Darüber hinaus wäre noch einmal genauer nach der spezifischen Machtordnung des schulischen Lernens zu fragen. Hier können adressierungstheoretische und subjektivierungstheoretische (Ricken 2013; Reh und Ricken 2012, Reh 2013a), allgemeinere machttheoretische Überlegungen zur Schule als Institution (Rieger-Ladich und Grabau 2014; Benner 2017) und spe-

214 Brinkmann (2013b) beschreibt diese Problematik treffend mit Nietzsches Kritik am Wahrheitsglauben der Wissenschaft, die letztlich nur nach der „Metamorphose der Welt in den Menschen“ (Nietzsche 2015, S. 17) suche.

zifischere Überlegungen zu Bildung, Erziehung und Üben als machtförmige Praktiken (Brinkmann 2012a, Brinkmann 2013a; Ricken 2006; Meyer-Drawe 2001a) hinzugezogen werden. Beide genannten Perspektivierungen, eine stärker schultheoretische und machttheoretische Rahmung negativer Erfahrung, stellen meines Wissens ein noch nicht bearbeitetes Feld im Bereich der Erziehungswissenschaften dar und werden besonders in Bezug auf die Frage, wie ein schulisches Setting Negativitätslernen (dann als gelungenes Lernen) befördert oder hemmt, relevant.

Mit dieser letzten Anmerkung zur schulisch-institutionellen und zur Machtordnung des Unterrichts sind auch zwei weitere Überlegungen verbunden, die in folgenden Forschungen eingängiger behandelt werden könnten. Zum einen hat sich gezeigt, dass der Unterrichtsgegenstand und seine Einbettung in Aufgaben zentral für das Entstehen und den Gang negativer Erfahrung sind. In Ergänzung und z. T. sogar in konträrer Abgrenzung zu Theorien des Negativitätslernens (Meyer-Drawe 2008a; Mitgutsch 2009) hat sich gezeigt, dass die Entstehung von negativen Erfahrungen nicht nur in Widerfahrnissen gesucht werden kann. Vielmehr spielt hier in schulischen Kontexten eine komplexe Gemengelage aus dem Anspruch des Gegenstandes, der Inszenierung desselben durch Lehrer/-innen in Form von Aufgaben und der Motivation bzw. des Interesses am Gegenstand eine Rolle. Es wäre hier also genauer zu fragen, wie der ‚schulische Alltag‘ in Form von Lernaufgaben negative Erfahrungen induziert und wie die Erfahrungen wiederum im Rahmen dieser Aufgaben von Lernenden und Lehrenden bearbeitet werden. Nicht zuletzt ließen sich über die Aufgaben auch negative Erfahrungen besser verorten. Mit einer von Loch vorgeschlagenen Differenzierung (Loch 1979, Loch 1998, Loch 1999) nach Lernfähigkeit, Lernzielen, Lernhemmungen und Lernhilfen ließe sich im schulischen Kontext ein analytisches Raster anwenden, das speziell auf Aufgaben ausgerichtet ist. Bezogen auf die in dieser Arbeit verhandelten Beispiele könnte im Fall des Laufdiktats, der Wiederholungsaufgabe im Englischunterricht und des Experiments im Chemieunterricht gefragt werden, wo genau negative Erfahrungen auftreten und wie sie in den Kontext der Aufgabe zu verorten sind. Damit ließe sich differenzierter beleuchten, wie negative Erfahrungen als Kern der Aufgabe gezielt eingesetzt werden, um Lernen herbeizuführen oder wie sie im Laufe einer Aufgabe als ‚überraschende‘ negative Erfahrungen auftreten und dann durch Lernhilfen begleitet werden (müssen). So ließen sich auch erzieherische Handlungen in ihrer Gerichtetheit genauer beschreiben – etwa als Inszenierung einer negativen Erfahrung (vgl. dazu auch Benner 2007, S. 128) oder als Hilfestellung.

Mit diesen knappen theoretischen Perspektivierungen wurde angezeigt, welche Richtung die weitere Arbeit an der negativen Erfahrung nehmen könnte. Zusammen mit den Erkenntnissen aus den empirischen Überlegungen weisen sie Wege

aus, wie die negative Erfahrung und damit auch Theorien des Negativitätslernens in Bereichen des alltäglichen, schulischen Lernens aufgesucht werden könnten. Mit dem deskriptiv-analytischen Blick auf (didaktische) Aufgaben, Handlungen von Lehrer/-innen und Schüler/-innen, die sich – lernend oder lehrend – um einen Gegenstand bemühen, mit dem Blick auf die ‚alltäglichen‘ Kontext- und Konstitutionsbedingungen negativer Erfahrung im speziellen Feld der Schule wird die negative Erfahrung und Negativität in Teilen ‚profaniert‘ (Agamben 2015). Sie verliert die ‚Aura‘ (ebd., S. 74) des absolut Unverfügbaren, des sich Entziehenden und des Widerfahrnisses oder fruchtbaren, kairotischen Moments (Meyer-Drawe 1984a, Meyer-Drawe 2007) und ihrer erst durch Negativität und Reflexion gegebenen ‚Eigentlichkeit‘ (Gadamer 2010, S. 359). Dies bedeutet aber in keiner Weise einen Verlust. Mit der Profanierung dessen, was bisher als Uneinholbar galt – im Falle der vorliegenden Arbeit also der flüchtigen, negativen Erfahrung – wird es der Sphäre des Alltäglichen zurückgegeben: ‚Rein, profan, von heiligen Namen frei ist das Ding, das dem allgemeinen Gebrauch der Menschen zurückgegeben ist. Aber der Gebrauch erscheint hier nicht als etwas Naturgegebenes: sondern man erreicht ihn nur durch eine Profanierung.‘ (Agamben 2015, S. 71) Die Profanierung darf also nicht missverstanden werden als Banalisierung und Vereinfachung. Vielmehr ist das profane Ding – so könnte man Agamben zumindest lesen – indem es seine Absonderung aus der Sphäre des Göttlichen durchlaufen hat, nun in gewisser Weise in beiden Sphären zu Hause. Es stellt eine Verbindung oder Überwindung der Differenz dar. Vielleicht können also gerade durch eine solche ‚Profanierung‘ über empirische Betrachtungen Theorien des Negativitätslernens fruchtbar(er) für Didaktik und Unterrichtsforschung werden – sie können diesem Bereich ‚zurückgegeben‘ werden und gleichsam eine produktive Irritation für Theoriebildung darstellen. In der Verbindung empirischer Perspektiven auf das ‚Alltagsgeschäft‘ schulischen Lernens und Lehrens und (bildungs-)theoretisch orientierter Lerntheorien zeigt sich dann vielleicht, dass auch in der Schule Momente eines Lernens einsetzen können, das, vermittelt über negative Momente, mehr ist als bloßes Dazulernen.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. 1987. *Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. 1990. *Negative Dialektik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Agamben, Giorgio. 2015. Lob der Profanierung. In *Profanierungen*, hrsg. Giorgio Agamben, 70–91. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Agostini, Evi. 2014. Was kann Ästhetik heute noch bedeuten? Ästhetische (Lern-)Erfahrungen: eine Vignette und deren Lektüre. *Magazin Erwachsenenbildung.at* 22 (10): 1–8.
- Agostini, Evi. 2016a. Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung. Paderborn: Schöningh
- Agostini, Evi. 2016b. Lektüre von Vignetten: Reflexive Zugriffe auf Erfahrungsvollzüge des Lernens. In *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht*, hrsg. Siegfried Baur und Hans Karl Peterlini. Wien: Studien Verlag.
- Agostini, Evi, Evelyn Eckart, Hans Karl Peterlini, und Michael Schratz. 2017. Responsives Forschungsgeschehen zwischen Phänomenologie und Pädagogik: „Lernseits“ von Unterricht am Beispiel phänomenologischer Vignettenforschung. In *Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen*, hrsg. Malte Brinkmann, Marc Fabian Buck, und Severin Sales Rödel, 323–356. Wiesbaden: Springer VS.
- Aischylos. 1968. *Werke in einem Band. Die Perser – Die Sieben gegen Theben – Die Schutzflehenden – Der gefesselte Prometheus – Orestie*. Übersetzt von Johann Gustav Droysen. Bearbeitet von Wiktor Steffen. Berlin: Aufbau-Verlag.
- Aischylos. 1979. *Die Perser. Die Orestie. Vier Tragödien*. übertragen und erläutert von E. Buschor. Zürich: Artemis.
- Aischylos. 2005. Der gefesselte Prometheus. In: *Aischylos. Tragödien und Fragmente*. München: Tusculum.
- Alloa, Emmanuel, Thomas Bedorf, Christian Grüny, und Nikolaus Klass (Hrsg.). 2012. *Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts*. Tübingen: Mohr Siebeck.

- Amann, Klaus und Stefan Hirschauer. 1997. Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*, hrsg. Stefan Hirschauer und Klaus Amann, 7–52. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Aristoteles. 1989. *Politik. Schriften zur Staatstheorie*. Stuttgart: Reclam.
- Bacon, Francis. 1854. *Novum Organum Scientiarum. The New Instrument of Science. Translated and edited by Basil Montague*. Philadelphia: Parry & Mac-Millan.
- Bader, Heinz-Joachim und Heinz Schmidkunz. 2002. Das Experiment im Unterricht. In *Konkrete Fachdidaktik Chemie*, hrsg. Peter Pfeifer, 292–327. München: Oldenbourg.
- Baur, Siegfried und Hans Karl Peterlini (Hrsg.). 2016. *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht*. Wien: Studien Verlag.
- Baur, Siegfried und Michael Schratz. 2015. Phänomenologisch orientierte Vignettenforschung. Eine lernseitige Annäherung an Unterrichtsgeschehen. In *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven*, hrsg. Malte Brinkmann, Richard Kubac, und Severin Sales Rödel, 159–180. Wiesbaden: Springer VS.
- Beastie Boys. 1998. Just a Test. In *Hello Nasty*. Capitol Records.
- Becke, Andreas. 1999. *Der Weg der Phänomenologie. Husserl, Heidegger, Rombach*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Beckett, Samuel. 1990. *Worstward Ho. Aufs Schlimmste zu*. Aus dem Englischen von Erika Tophoven-Schöningh. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beekman, Ton. 1987. Hand in Hand mit Sascha: Glühwürmchen, Grandma Millie und andere Raumgeschichten. Im Anhang: teilnehmende Erfahrung. In *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik*, hrsg. Wilfried Lippitz und Käte Meyer-Drawe, 11–25. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Bellmann, Johannes. 2009. Schwierigkeiten und Möglichkeiten einer Allgemeinen Pädagogik heute. Über das Projekt einer Einführung. In *In welche Zukunft schaut die Pädagogik? Herbarts Systemgedanke heute*, hrsg. Elmar Anhalt, 85–103. Jena: IKS.
- Bellmann, Johannes. 2011. Jenseits von Reflexionstheorie und Sozialtechnologie. Forschungsperspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. In *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*, hrsg. Johannes Bellmann und Thomas Müller, 197–214. Wiesbaden: Springer VS.
- Benner, Dietrich. 2003a. Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In *Kritik in*

- der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft*, hrsg. Dietrich Benner, Michele Borelli, Frieda Heyting, und Christopher Winch, 96–111. Weinheim: Beltz.
- Benner, Dietrich. 2003b. Zur Rolle der Negativität in Erziehung und Bildung. In *Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen. Deutschland und Frankreich*, hrsg. Jacky Beillerot und Christoph Wulf, 239–250. Münster: Waxmann.
- Benner, Dietrich. 2005a. Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In *Erziehung, Bildung, Negativität. Theoretische Annäherungen, Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität, exemplarische Studien*, hrsg. Dietrich Benner, 7–21. Weinheim: Beltz.
- Benner, Dietrich (Hrsg.). 2005b. *Erziehung, Bildung, Negativität. Theoretische Annäherungen, Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität, exemplarische Studien*. Weinheim: Beltz.
- Benner, Dietrich. 2007. Unterricht – Wissen – Kompetenz. Zur Differenz zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben. In *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen - Beispiele und Perspektiven*, hrsg. Dietrich Benner, 124–139. Paderborn: Schöningh.
- Benner, Dietrich. 2009. Auf der Suche nach einer Didaktik der Urteilsformen und einer auf ausdifferenzierte Handlungsfelder bezogenen partizipatorischen Erziehung. Topologik.net 5. http://www.topologik.net/Benner_numero_5.htm. Aufgerufen am 08.06.2018.
- Benner, Dietrich. 2015a. *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Benner, Dietrich. 2015b. Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (4): 481–496.
- Benner, Dietrich. 2017. Über Anerkennung und Macht in pädagogischen Kontexten. In *Zwischenwelten der Pädagogik*, hrsg. Christiane Thompson und Sabrina Schenk, 139–154. Paderborn: Schöningh.
- Bernes, Christian. 2012. *Maurice Merleau-Ponty zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Bierbaum, Harald. 2012. Zu Martin Wagenscheins Philosophie des Lehrens. In *Philosophie des Lehrens*, hrsg. Hans-Christoph Koller, Roland Reichenbach, und Norbert Ricken, 65–84. Paderborn: Schöningh.
- Biesta, Gert. 2008. Wider das Lernen. Die Wiedergewinnung einer Sprache für Erziehung im Zeitalter des Lernens. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 84 (2): 179–194.

- Bilstein, Johannes. 2008. Implizite Anthropologeme in pädagogischer Metaphorik. In *Erziehungsdiskurse*, hrsg. Winfried Marotzki, 51–73. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bland, Janice. 2015. *Teaching English to young learners. Critical issues in language teaching with 3-12 year olds*. Weston: Bloomsbury Academic.
- Blumenberg, Hans. 1987. *Das Lachen der Thrakerin. Eine Urgeschichte der Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Blumenberg, Hans. 1997. *Schiffbruch mit Zuschauer. Paradigma einer Daseinsmetapher*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Blumenberg, Hans. 2002. *Zu den Sachen und zurück*. Aus dem Nachlaß herausgegeben von Manfred Sommer. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Boehm, Gottfried. 2007. *Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens*. Berlin: Berlin University Press.
- Bohnsack, Ralf. 2010a. *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf. 2010b. Zugänge zur Eigenlogik des Visuellen und die dokumentarische Videointerpretation. In *Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen*, hrsg. Michael Corsten, 271–294. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf. 2011. *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen: Budrich.
- Bollnow, Otto Friedrich. 1933. Politische Wissenschaft und politische Universität. Ein Bericht über die Lage. *Neue Jahrbücher* (9): 486–494.
- Bollnow, Otto Friedrich. 1934. *Das neue Bild des Menschen und die pädagogische Aufgabe*. Frankfurt am Main: Verlag unbekannt.
- Bollnow, Otto Friedrich. 1941. *Das Wesen der Stimmungen*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Bollnow, Otto Friedrich. 1949. *Existenzphilosophie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bollnow, Otto Friedrich. 1958. Wagnis und Scheitern in der Erziehung. *Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehre und Erzieher* 10 (8): 337–349.
- Bollnow, Otto Friedrich. 1959. *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über un stetige Formen der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bollnow, Otto Friedrich. 1961. Die pädagogische Atmosphäre. *Das Studienseminar* 6 (1): 2–20.
- Bollnow, Otto Friedrich. 1968. Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 14 (3): 221–252.
- Bollnow, Otto Friedrich. 1975. Pädagogik in Selbstdarstellungen: Otto Friedrich Bollnow. In *Pädagogik in Selbstdarstellungen. Band I*, hrsg. Ludwig Pongratz, 95–144. Hamburg: Meiner.

- Bollnow, Otto Friedrich. 1978. *Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen*. Freiburg: Herder.
- Bollnow, Otto Friedrich. 1984. *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bollnow, Otto Friedrich. 1988a. Die Ehrfurcht vor dem Leben als ethisches Grundprinzip. In *Zwischen Philosophie und Pädagogik. Vorträge und Aufsätze*, ders., 92–114. Aachen: Weitz.
- Bollnow, Otto Friedrich. 1988b. Die Stadt, das Grün, der Mensch. In *Zwischen Philosophie und Pädagogik. Vorträge und Aufsätze*, ders., 34–62. Aachen: Weitz.
- Bollnow, Otto Friedrich. 2009a. Anthropologische Pädagogik. In *Schriften. Studienausgabe in 12 Bänden, Band 7*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bollnow, Otto Friedrich. 2009b. Das Wesen der Stimmungen. In *Schriften. Studienausgabe in 12 Bänden, Band 1*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bollnow, Otto Friedrich. 2009c. Die Ehrfurcht. Wesen und Wandel der Tugenden. In *Schriften. Studienausgabe in 12 Bänden, Band 2*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bollnow, Otto Friedrich. 2009d. Einfache Sittlichkeit. Maß und Vermessenheit des Menschen. In *Schriften. Studienausgabe in 12 Bänden, Band 3*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bollnow, Otto Friedrich. 2009e. Existenzphilosophie und Pädagogik. Krise und neuer Anfang. In *Schriften. Studienausgabe in 12 Bänden, Band 8*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bollnow, Otto Friedrich. 2009f. Lebensphilosophie und Existenzphilosophie. In *Schriften. Studienausgabe in 12 Bänden, Band 4*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bollnow, Otto Friedrich. 2009g. Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus. In *Schriften. Studienausgabe in 12 Bänden, Band 5*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bollnow, Otto Friedrich, Hans-Peter Göbbeler, und Hans-Ulrich Lessing. 1983. Otto Friedrich Bollnow im Gespräch mit Hans-Peter Göbbeler und Hans-Ulrich Lessing. In *Otto Friedrich Bollnow im Gespräch*, hrsg. Hans-Peter Göbbeler und Hans-Ulrich Lessing, 13–89. Freiburg: Alber.
- Bollnow-Gesellschaft. o.J. „*Bollnow kennenlernen*“. www.otto-friedrich-bollnow.de. Aufgerufen am 22.05.2018.
- Bonsiepen, Wolfgang. 1977. *Der Begriff der Negativität in den Jenaer Schriften Hegels*. Bonn: Bouvier.
- Bonsiepen, Wolfgang. 1984. Negation, Negativität. In *Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 6*, hrsg. Joachim Ritter, 671–686. Basel: Schwabe.

- Bouton, Christophe. 2010. Die helle Nacht des Nichts. Zeit und Negativität bei Hegel und Heidegger. In *Hegel-Studien. Band 45*, hrsg. Walter Jaeschke und Ludwig Siep, 103–123. Hamburg: Meiner.
- Breidenstein, Georg. 2006. *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, Georg. 2010. Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (6): 869–887.
- Breidenstein, Georg. 2011. Zusammenfassende und vergleichende Betrachtungen. In *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*, hrsg. Katrin Ulrike Zaborowski und Meier, Michael, Breidenstein, Georg, 345–366. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, Georg. 2013. Wozu Ethnographie? In *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*, hrsg. Georg Breidenstein, Stefan Hirschauer, und Herbert Kalthoff, 13–44. Konstanz: UTB.
- Breuer, Anne. 2015. *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, Malte. o.J. Pädagogisches Denken aus Selbstzeugenschaft. Einige einleitende Bemerkungen zu den Vorlesungs-Manuskripten von Egon Schütz. <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/allgemeine/egon-schuetz-archiv/einfuehrung-von-m-brinkmann>. Aufgerufen am 22.05.2015.
- Brinkmann, Malte. 2011. Pädagogische Erfahrung – phänomenologische und ethnographische Perspektiven. In *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II*, hrsg. Ines Maria Breinbauer und Gabriele Weiß, 61–80. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Brinkmann, Malte. 2012a. *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn: Schöningh.
- Brinkmann, Malte. 2012b. Rezension von Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. Lernen als (bildende) Erfahrung, Vignetten in der Praxisforschung. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und Beiträgen von Horst Rumpf, Carol Ann Tomlinson, Mike Rose u.a. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag 2012. *Erziehungswissenschaftliche Revue* 11 (5).
- Brinkmann, Malte. 2013a. Übung und Macht in der Pädagogik Montessoris: Pädagogische Analysen zu Polarisation, Normalisation und Hygiene. In *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren*, hrsg. Patrick Bühler, Thomas Bühler, und Fritz Osterwalder, 199–224. Bern: Haupt.
- Brinkmann, Malte. 2013b. *Epiloge der Empirie*. Vortrag im Rahmen der Workshopreihe „Perspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft, 09.11.2013, Universität Wien.

- Brinkmann, Malte. 2014a. Verstehen, Auslegen und Beschreiben zwischen Hermeneutik und Phänomenologie. Zum Verhältnis und zur Differenz hermeneutischer Rekonstruktion und phänomenologischer Deskription am Beispiel von Günther Bucks Hermeneutik der Erfahrung. In *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck*, hrsg. Sabrina Schenk und Torben Pauls, 199–222. Paderborn: Schöningh.
- Brinkmann, Malte. 2014b. Wiederkehr der Übung?! Befunde der Übungsforschung für Unterricht und Aufgabenstellung. *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule* 20 (4): 114–129.
- Brinkmann, Malte. 2015a. Pädagogische Empirie. Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (4): 527–545.
- Brinkmann, Malte. 2015b. Phänomenologische Methodologie und Empire in der Pädagogik. Ein systematischer Entwurf für die Rekonstruktion pädagogischer Erfahrungen. In *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven*, hrsg. Malte Brinkmann, Richard Kubac, und Severin Sales Rödel, 33–59. Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, Malte. 2016a. Aufmerken und Zeigen. Theoretische und empirische Untersuchungen zur pädagogischen Interattentionalität. In *Aufmerksamkeit. Neue humanwissenschaftliche Perspektiven*, hrsg. Jörn Müller, Andreas Nießeler, und Andreas Rauh, 115–148. Bielefeld: transcript.
- Brinkmann, Malte. 2016b. *Körper, Leib, Reflexion – Leibliche Erfahrung im „Modus des Könnens“*. Vortrag auf der Jahrestagung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE, 27.09.2016. Bonn.
- Brinkmann, Malte. 2017. Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Ein systematischer Überblick von ihren Anfängen bis heute. In *Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen*, hrsg. Malte Brinkmann, Marc Fabian Buck, und Severin Sales Rödel, 17–46. Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, Malte, Richard Kubac, und Severin Sales Rödel. 2015. Einleitung. In *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven*, hrsg. Malte Brinkmann, Richard Kubac, und Severin Sales Rödel, 1–9. Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, Malte und Severin Sales Rödel. 2018. Pädagogisch-phänomenologische Videographie. Zeigen, Aufmerken, Interattentionalität. In *Handbuch Qualitative Videoanalyse. Method(olog)ische Herausforderungen – forschungspraktische Perspektiven.*, hrsg. Christine Moritz und Michael Corsten, 521–548. Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, Malte und Severin Sales Rödel. 2019. Responsive Epoché. *Zeitschrift für Pädagogik* (in Vorbereitung).

- Bröckling, Ulrich. 2004. Unternehmer. In *Glossar der Gegenwart*, hrsg. Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann, und Thomas Lemke, 271–276. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich. 2007. *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Buck, Günther. 1969a. Bildung durch Wissenschaft. In *Wissenschaft, Bildung und pädagogische Wirklichkeit: Gefahren und Möglichkeiten des Menschen in der wissenschaftlich-technischen Welt*, hrsg. Günther Buck, Harry Hauke, und Lothar Zahn, 9–28. Heidenheim a. d. Brenz: Heidenheimer Verlagsanstalt.
- Buck, Günther. 1969b. *Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Buck, Günther. 1981. *Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre*. München: Fink.
- Buck, Günther. 1984. *Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie*. München: Fink.
- Buck, Günther. 1989. *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Buck, Günther. 2018. *Lernen und Erfahrung. Hrsg. von Malte Brinkmann*. Wiesbaden: Springer VS (in Vorbereitung).
- Bühler, Patrick. 2008. Negativität und Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (5): 740–756.
- Bühler, Patrick. 2009. Sokrates' Hebammenkünste und die Pädagogik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 85 (3): 285–301.
- Bühler, Patrick. 2010. Mehr als eine Mathematikstunde: Platons Menon. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13 (3): 437–450.
- Bühler, Patrick. 2012. *Negative Pädagogik. Sokrates und die Geschichte des Lernens*. Paderborn: Schöningh.
- Bünger, Carsten. 2009. Emanzipation im Widerspruch. Notizen zur Dialektik von Verstrickung und Überschreitung. In *Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie*, hrsg. Carsten Bünger, Peter Euler, Andreas Gruschka, und Ludwig A. Pongratz, 171–190. Paderborn: Schöningh.
- Brudzińska, Jagna. 2017. „Erfahrung und Urteil“. In *Husserl-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, hrsg. Sebastian Luft und Maren Wehrle, 104–113. Stuttgart: Metzler.
- Chihaiia, Matei. 2012. Stolpern fördert. Ein Augenblick des Erinnerns in ‚Auf der Suche nach der verlorenen Zeit‘. *ff* 3: 14–15.
- Chott, Peter. 2006. Fehlerkultur und das Lernen lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 28 (1): 131–136.

- Christensen, Clayton M., Michael E. Raynor, und Rory McDonald. 2015. What Is Disruptive Innovation? *Harvard Business Review* 93 (10): 44–53.
- Collmer, Thomas. 2006. Hegels Begriff der Negativität (I). *Z. Zeitschrift für marxistische Erneuerung* 16 (65). Online verfügbar unter: <http://www.zeitschrift-marxistische-erneuerung.de/article/769.hegels-begriff-der-negativitaet-i.html>. Aufgerufen am 22.05.2018.
- Copei, Friedrich. 1930. *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. Eingeleitet und herausgegeben von Hans Sprenger. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Covey, Stephen R. 2014. *Leadership. Essentials für die Unternehmensführung*. Offenbach: GABAL Verlag.
- D’Mello, Sidney, Blair Lehman, Reinhard Pekrun, und Art Graesser. 2014. Confusion can be beneficial for learning. *Learning and Instruction* 29: 153–170.
- Daimler und Benz Stiftung (Hrsg.). 2015. *Der Umgang mit dem Scheitern. Dokumentation des 12. Innovationsforums der Daimler und Benz Stiftung*. Berlin: Daimler und Benz Stiftung.
- Danner, Helmut. 2006. *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik: mit ausführlichen Textbeispielen*. München: Reinhardt (UTB).
- Daston, Lorraine. 2003. *Wunder, Beweise und Tatsachen. Zur Geschichte der Rationalität*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Decker, Josef. 2002. Bildungsziele – Ziele des Chemieunterrichts. In *Konkrete Fachdidaktik Chemie*, hrsg. Peter Pfeifer, 107–119. München: Oldenbourg.
- DER SPIEGEL Wissen 1/2015. 2015. *Richtig scheitern. Wie Niederlagen zum Erfolg führen können*. Hamburg: SPIEGEL-Verlag Rudolf Augstein.
- Dewey, John. 1985. *Democracy and Education. The Middle Works, 1899–1924, Volume 9*. Edited by Jo Ann Boydston. Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John. 2008. *Demokratie und Erziehung: eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- DGfE. 2006. Anonymisierung von Daten in der qualitativen Forschung: Probleme und Empfehlungen 17 (32): 33–34.
- DGfE. 2010. Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Satzung_etc/Ethikkodex_2010.pdf. Aufgerufen am 22.05.2018.
- Diaz-Bone, Rainer. 2014. Die Performativität der qualitativen Sozialforschung. In *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen*, hrsg. Günter Mey und Katja Mruck, 103–116. Wiesbaden: Springer VS.
- Dilthey, Wilhelm. 1970. *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Dinkelaker, Jörg und Matthias Herrle. 2009. *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Doehlemann, Martin. 1996. *Absteiger. Die Kunst des Verlierens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dollinger, Bernd (Hrsg.). 2006. *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dörrie, Heinrich. 1956. *Leid Und Erfahrung. Die Wort- Und Sinn-Verbindung Pa-thein-Mathein Im Griechischen Denken*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- Drerup, Johannes. 2013. *Paternalismus, Perfektionismus und die Grenzen der Freiheit*. Paderborn: Schöningh.
- Drerup, Johannes. 2015. Pädagogische Metaphorologie. Grundlegungs- und Anwendungsprobleme. In *Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren*, hrsg. Frank Ragutt und Tim Zumhof, 71–99. Wiesbaden: Springer VS.
- Duden. 2007. *Duden. Das Fremdwörterbuch*. Mannheim: Dudenverlag.
- Duden. 2012. *Duden. Die deutsche Rechtschreibung*. Mannheim: Dudenverlag.
- Eckart, Evelyn und Stephanie Mian. 2015. ‚Sich bewegen‘ und ‚sich einlassen‘ im Lernprozess. In *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven*, hrsg. Malte Brinkmann, Richard Kubac, und Severin Sales Rödel, 181–198. Wiesbaden: Springer VS.
- English, Andrea. 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 *Erziehung, Bildung, Negativität. Theoretische Annäherungen, Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität, exemplarische Studien*, hrsg. Dietrich Benner, 49–61. Weinheim: Beltz.
- English, Andrea. 2005b. Negativity and the New in John Dewey’s Theory of Learning and Democracy. Toward a Renewed Look at Learning Cultures. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (1): 28–37.
- English, Andrea. 2007. Die experimentelle Struktur menschlichen Lehrens und Lernens: Versuche über die Rolle negativer Erfahrung in den Lehr- Lerntheorien von Herbart und Dewey. In *Johann Friedrich Herbart 1806 – 2006. 200 Jahre Allgemeine Pädagogik; wirkungsgeschichtliche Impulse*, hrsg. Rainer Bolle und Gabriele Weigand, 97–112. Münster: Waxmann.
- English, Andrea. 2008. Wo doing aufhört und learning anfängt. John Dewey über Lernen und die Negativität in Erfahrung und Denken. In *Dem Lernen auf der Spur*, hrsg. Konstantin Mitgutsch, Elisabeth Sattler, Kristin Westphal, und Ines Maria Breinbauer, 145–158. Stuttgart: Klett-Cotta.
- English, Andrea. 2013. *Discontinuity in Learning. Dewey, Herbart and Education as transformation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- English, Andrea. 2014. Interruption and the In-between: Buck and Dewey on Learning and Transformation. In *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck*, hrsg. Sabrina Schenk und Torben Pauls, 91–100. Paderborn: Schöningh.
- Faulstich, Peter. 2013. *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie*. Bielefeld: transcript.
- Fend, Helmut. 2009. *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fichter, Klaus. 2010. Nachhaltigkeit: Motor für schöpferische Zerstörung? In *Soziale Innovation. Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma*, hrsg. Jürgen Howaldt und Heike Jacobsen, 181–198. Wiesbaden: Springer VS.
- Fink, Eugen. 1933. Die phänomenologische Philosophie Edmund Husserls in der gegenwärtigen Kritik. *Kant-Studien* 38: 321–383.
- Fink, Eugen. 1978. *Grundfragen der systematischen Pädagogik*. Freiburg: Rombach.
- Fink, Eugen. 1985. *Einleitung in die Philosophie*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Fink, Eugen. 2004. Operative Begriffe in Husserls Phänomenologie. In *Nähe und Distanz. Phänomenologische Vorträge und Aufsätze*, hrsg. Eugen Fink, 180–204. Freiburg: Alber.
- Fischer, Wolfgang. 1996. Pädagogik und Skepsis. Bemerkungen zum skeptisch-transzendental-kritischen Einsatz in der Pädagogik. In *Deutsche Gegenwartspädagogik 2*, hrsg. Michele Borrelli und Jörg Ruhloff, 16–27. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Fischer, Wolfgang und Jörg Ruhloff (Hrsg.). 1993. *Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik*. Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- Friebertshäuser, Barbara und Antje Langer. 2010. Interviewformen und Interviewpraxis. In *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, hrsg. Heike Boller, Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel, und Sophia Richter, 437–456. Weinheim: Beltz Juventa.
- Friebertshäuser, Barbara und Argyo Panagiotopoulou. 2010. Ethnographische Feldforschung. In *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, hrsg. Heike Boller, Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel, und Sophia Richter, 301–321. Weinheim: Beltz Juventa.

- Fritzsche, Bettina und Monika Wagner-Willi. 2015. Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*, hrsg. Ralf Bohnsack, Bettina Fritzsche, und Monika Wagner-Willi, 131–152. Opladen: Budrich.
- Fritzsche, Thomas. 1996. *Halbierte Wirklichkeit. Über das Unverhältnis der Pädagogik zur Negativität*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Jutta Kerscher-Becker, Sophia Rieder, Bianca von Hüls, Stefanie Schopp, und Matthias Hamburger (Hrsg.). 2014. *Grundschule macht stark! Resilienzförderung in der Grundschule - Prinzipien, Methoden und Evaluationsergebnisse*. Freiburg: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus und Maike Rönnau-Böse. 2015. *Resilienz*. Stuttgart: UTB.
- Fuchs, Thorsten. 2012. Bildungstheorie und Bildungsforschung – Die Etablierung von ‚Annäherungsarenen‘ im Kontext der qualitativen Forschung. In *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*, hrsg. Ingrid Miethe und Hans-Rüdiger Müller, 129–147. Opladen: Budrich.
- Fuchs, Thorsten. 2014. „Das war das Bedeutendste daran, dass ich mich so verändert habe.“ Mit Ehrgeiz und Ansporn über Umwege zum Ziel – der ‚Bildungsweg‘ Hakans. Oder: Ist jede Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen sogleich bildungsbedeutsam? In *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*, hrsg. Hans-Christoph Koller und Gereon Wulf, 127–152. Bielefeld: transcript.
- Gadamer, Hans-Georg. 2010. *Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gamm, Gerhard. 1994. *Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geier, Thomas und Marion Pollmanns (Hrsg.). 2016. *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gemoll, Wilhelm. 1988. *Griechisch-deutsches Schul- und Handwörterbuch*. München: G. Freytag Verlag.
- Glaser, Barney Galland und Anselm L. Strauss. 2005. *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Goetz, Rainald. 1999. *Abfall für alle. Roman eines Jahres*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goetz, Rainald. 2010. *Loslabern. Bericht Herbst 2008*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goetz, Rainald. 2015. *Kontrolliert*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Göhlich, Michael, Christoph Wulf, und Jörg Zirfas. 2014. *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Göhlich, Michael und Jörg Zirfas. 2007. *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grabau, Christian. 2015. Vom „Ringem um Selbstachtung“ und den „Kollateralschäden des sozialen Aufstiegs“. Überlegungen im Anschluss an Zadie Smiths London NW. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 91 (1): 47–63.
- Graumann, Carl Friedrich. 2013. *Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität*. Berlin: de Gruyter.
- Grimm, Jacob und Wilhelm Grimm. 1999. *Deutsches Wörterbuch*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Gronke, Horst. 1999. *Das Denken des Anderen. Führt die Selbstaufhebung von Husserls Phänomenologie der Intersubjektivität zur transzendentalen Sprachpragmatik?* Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Gruschka, Andreas. 1988. *Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit kritischer Theorie*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, Andreas. 2015. Wozu Negative Pädagogik? In *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik*, hrsg. Karl-Heinz Dammer, Helmut Wehr, und Thomas Vogel, 37–51. Wiesbaden: Springer VS.
- Hahn, Achim. 2014. Prinzip und Beispiel in der Architekturtheorie. Beispielhermeneutik als sozialwissenschaftliche Methodologie. In *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck*, hrsg. Sabrina Schenk und Torben Pauls, 141–156. Paderborn: Schöningh.
- Han, Byung-Chul. 1999. *Martin Heidegger. Eine Einführung*. München: Fink.
- Harazd, Bea und Stefanie van Ophuysen. 2011. Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ 5 x Short). *Journal for educational research online* 3 (1): 141–167.
- Harrison, George. 1968. While My Guitar Gently Weeps. In *White Album*. Apple Records.
- Hascher, Tina und Gerda Hagenauer. 2010. Lernen aus Fehlern. In *Bildungspsychologie*, hrsg. Christiane Spiel, Barbara Schober, Petra Wagner, und Ralph Reimann, 377–381. Göttingen: Hogrefe.
- Haunschild, Robin und Manfred Neupert. 2017. *Indikatoren*. <https://roempp.thieme.de/roempp4.0/do/data/-RD-09-00496>. Aufgerufen am 27.02.2017.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 1978a. *Wissenschaft der Logik*. Hamburg: Meiner.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 1978b. *Wissenschaft der Logik II*. Hamburg: Meiner.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 1986a. *Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 1986b. *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie II*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heidegger, Martin. 1960. *Gelassenheit*. Pfullingen: Günther Neske Verlag.
- Heidegger, Martin. 1962. *Die Frage nach dem Ding*. Tübingen: Niemeyer.
- Heidegger, Martin. 1968. *Über den „Humanismus“*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Heidegger, Martin. 1975-2012a. Hegel. 1. Die Negativität (1938/39). In *Gesamtausgabe*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Heidegger, Martin. 1975-2012b. II. Abteilung. Vorlesungen 1923–1944. Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs. In *Gesamtausgabe*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Heidegger, Martin. 1992. *Was heißt Denken? Vorlesung Wintersemester 1951/52*. Stuttgart: Reclam.
- Heidegger, Martin. 2006. *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Hellekamps, Stephanie. 1999. Bildung und das Gespräch in pluralen Sinnwelten. Leistungen der Hermeneutik Hans-Georg Gadamers und Günther Bucks. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 75 (4): 413–427.
- Helmke, Andreas. 2015. *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helsper, Werner. 2002. Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, hrsg. Arno Combe und Werner Helsper, 521–570. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Herbart, Johann Friedrich. 1997. Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet (1806). In *Johann Friedrich Herbart – Systematische Pädagogik. Texte und Interpretationen*, hrsg. Dietrich Benner, 57–158. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Herrle, Matthias, Jochen Kade, und Sigrid Nolda. 2010. Erziehungswissenschaftliche Videographie. In *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, hrsg. Heike Boller, Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel, und Sophia Richter, 599–620. Weinheim: Beltz Juventa.
- Herrmann, Friedrich-Wilhelm von. 1988. *Der Begriff der Phänomenologie bei Heidegger und Husserl*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Hesiod. 1806. *Werke. Orfeus der Argonaut. Übertragen aus dem Griechischen von Johann Heinrich Voss*. Heidelberg: Mohr und Zimmer.

- Hetzl, Andreas. 2009. Negativität und Unbestimmtheit. Eine Einleitung. In *Negativität und Unbestimmtheit. Beiträge zu einer Philosophie des Nichtwissens. Festschrift für Gerhard Gamm*, hrsg. Andreas Hetzel, 7–17. Bielefeld: transcript.
- Heydorn, Heinz-Joachim. 1995. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. In *Werke*. Vaduz: Topos-Verlag.
- Hirschauer, Stefan. 2008. Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*, hrsg. Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer, und Gesa Lindemann, 165–187. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Holder, Patricia. 2009. Hexis (hélix). In *Bourdieu-Handbuch*, hrsg. Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein, 124–127. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Hölderlin, Friedrich. 1992. *Sämtliche Werke und Briefe. Band 2*. München: Hanser.
- Hollstein, Oliver. 2014. Die Vieldeutigkeit von Beispielen. Auf dem Weg zu einer theorieorientierten Bildungsforschung. In *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck*, hrsg. Sabrina Schenk und Torben Pauls, 119–140. Paderborn: Schöningh.
- Hollstein, Oliver, Wolfgang Meseth, und Matthias Proske. 2016. Was ist (Schul)unterricht? Die systemtheoretische Untersuchung einer Ordnung des Pädagogischen. In *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*, hrsg. Thomas Geier und Marion Pollmanns, 43–57. Wiesbaden: Springer VS.
- Honneth, Axel. 2014. *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hopf, Christel. 2013. Forschungsethik und qualitative Forschung. In *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, hrsg. Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke, 589–599. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Horkheimer, Max. 1989. Begriff der Bildung. In *Gesammelte Schriften*, hrsg. Gunzelin Schmid Noerr, 409–419. Frankfurt am Main: Fischer.
- Horkheimer, Max und Theodor W. Adorno. 1988. *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Horn, Klaus-Peter. 2003. *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hornby, Albert Sydney (Hrsg.). 2000. *Oxford advanced learner's dictionary of current English*. Berlin: Cornelsen.

- Hübener, Wolfgang. 1975. Hegels Idee der Negativität und die metaphysische Tradition. In *Positionen der Negativität*, hrsg. Harald Weinrich, 476–481. München: Fink.
- Hüther, Gerald und Uli Hauser. 2012. *Jedes Kind ist hoch begabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen*. München: Knaus.Hülst, Dirk. 2012. Grounded Theory Methodology. In *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*, hrsg. Friederike Heinzl, 278–291. Weinheim: Beltz Juventa.
- Humboldt, Wilhelm von. 1963. Theorie der Bildung des Menschen. In *Werke in fünf Bänden. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel*, 234–240. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, Wilhelm von. 1967. *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Stuttgart: Reclam.
- Hummrich, Merle, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen, und Michael Meier (Hrsg.). 2016. *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS.
- Husserl, Edmund. 1939. *Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik. Herausgegeben von Ludwig Landgrebe*. Prag: Academia.
- Husserl, Edmund. 1950-2004a. Analysen zur passiven Synthesis. Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten 1918-1926. In *Husserliana. Gesammelte Werke, Band XI*, hrsg. Herman Leo van Breda u.a. Den Haag: Nijhoff.
- Husserl, Edmund. 1950-2004b. Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge. In *Husserliana. Gesammelte Werke, Band I*, hrsg. Herman Leo van Breda u.a. Den Haag: Nijhoff.
- Husserl, Edmund. 1950-2004c. Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. In *Husserliana. Gesammelte Werke, Band III*, hrsg. Herman Leo van Breda u.a. Den Haag: Nijhoff.
- Husserl, Edmund. 1950-2004d. Logische Untersuchungen. Zweiter Teil. Band 1. Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis. In *Husserliana. Gesammelte Werke, Band XIX/1*, hrsg. Herman Leo van Breda u.a. Den Haag: Nijhoff.
- Husserl, Edmund. 1950-2004e. Logische Untersuchungen. Zweiter Teil. Band 2. Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis. In *Husserliana. Gesammelte Werke, Band XIX/2*, hrsg. Herman Leo van Breda u.a. Den Haag: Nijhoff.
- Husserl, Edmund. 1992. *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie (Text nach Husserliana VI)*. Hamburg: Meiner.
- Husserl, Edmund. 2012. *Die Krisis des europäischen Menschentums und die Philosophie*. Leipzig: CEP Europäische Verlagsanstalt.

- John, René und Antonia Langhof (Hrsg.). 2014. *Scheitern - Ein Desiderat der Moderne?* Wiesbaden: Springer VS.
- Junge, Matthias. 2014. Scheitern in Moderne und Postmoderne. In *Scheitern - Ein Desiderat der Moderne?*, hrsg. René John und Antonia Langhof, 11–24. Wiesbaden: Springer VS.
- Junge, Matthias und Götz Lechner (Hrsg.). 2004. *Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kade, Jochen, Sigrid Nolda, Jörg Dinkelaker, und Matthias Herrle (Hrsg.). 2014. *Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kahl, Reinhard. 2017. „Einen Kopf größer“ – oder: die Grammatik des Gelingens. Expeditionen zu pädagogischen Resonanzfeldern. Ein Nachwort von Reinhard Kahl. In *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*, hrsg. Hartmut Rosa und Wolfgang Endres, 128–140. Weinheim: Beltz.
- Kalthoff, Herbert. 2006. Beobachtung und Ethnographie. In *Qualitative Methoden der Medienforschung*, hrsg. Ruth Ayass und Jörg R. Bergmann, 146–182. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Kauder, Peter. 1995. Pädagogisches Denken unter existenzphilosophischer Herausforderung. Zur Genesis der Pädagogik O. F. Bollnows. *Pädagogische Rundschau* 49 (6): 609–629.
- Kleist, Heinrich von. 1975. *Prinz Friedrich von Homburg – Der zerbrochene Krug – Das Kätchen von Heilbronn*. München: Goldmann.
- Knoblauch, Hubert. 2004. Die Video-Interaktions-Analyse. *sozialerSinn* 5 (1): 123–138.
- Knoblauch, Hubert. 2008. Sinn und Subjektivität in der qualitativen Forschung. In *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*, hrsg. Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer, und Gesa Lindemann, 210–233. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Knoblauch, Hubert, Alejandro Baer, Eric Laurier, Sabine Petschke, und Bernt Schnettler. 2008. Visual Analysis. New Developments in the Interpretative Analysis of Video and Photography. *Forum: Qualitative Social Research* 9 (3): Artikel 14.
- Koch, Lutz. 1995. *Bildung und Negativität. Grundzüge einer negativen Bildungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Koch, Lutz. 2005. Eine pädagogische Apologie des Negativen. In *Erziehung, Bildung, Negativität. Theoretische Annäherungen, Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität, exemplarische Studien*, hrsg. Dietrich Benner, 88–104. Weinheim: Beltz.

- Koch, Lutz. 2012. Allgemeine Theorie des Lehrens. Ein Abriss. In *Philosophie des Lehrens*, hrsg. Hans-Christoph Koller, Roland Reichenbach, und Norbert Ricken, 7–14. Paderborn: Schöningh.
- Koch, Lutz. 2014. Kritische Anmerkungen zur Beispieltheorie von Günther Buck. In *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck*, hrsg. Sabrina Schenk und Torben Pauls, 39–54. Paderborn: Schöningh.
- Koch, Lutz. 2015. *Lehren und Lernen. Wege zum Wissen*. Paderborn: Schöningh.
- Koch, Lutz. 2016. Bildung als Umkehrung des Bewusstseins. Eine pädagogische Apologie des Negativen. In *Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen*, hrsg. Andreas Lischewski, 9–22. Paderborn: Schöningh.
- Koerrenz, Ralf. 2004. *Otto Friedrich Bollnow. Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim: Beltz.
- Koerrenz, Ralf. 2010. Otto Friedrich Bollnow. In *Zeitgemäße Klassiker der Pädagogik. Leben, Werk, Wirken*, hrsg. Klaus Zierer und Wolf-Thorsten Saalfrank, 206–219. Paderborn: Schöningh.
- Koerrenz, Ralf. 2013. Otto Friedrich Bollnow. In *Jugendbewegt geprägt. Essays zu autobiographischen Texten von Werner Heisenberg, Robert Jungk und vielen anderen*, hrsg. Barbara Stambolis, 149–159. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Koerrenz, Ralf. 2017. *Existentialism and Education. An Introduction to Otto Friedrich Bollnow. Translated by Norm Friesen*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kolbe, Fritz-Ulrich, Sabine Reh, Bettina Fritzsche, Kerstin Rabenstein, und Till-Sebastian Idel. 2008. Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (1): 125–143.
- Koller, Hans-Christoph. 1993. Bildung im Widerstreit. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluß an Lyotards Konzeption pluraler Diskurse. In *Kritische Erziehungswissenschaft, Moderne, Postmoderne*, hrsg. Winfried Marotzki und Heinz Sünker, 80–104. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Koller, Hans-Christoph. 1999. *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink.
- Koller, Hans-Christoph. 2005. Negativität und Bildung. Eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von Kafkas „Brief an den Vater“. In *Erziehung, Bildung, Negativität. Theoretische Annäherungen, Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität, exemplarische Studien*, hrsg. Dietrich Benner, 136–149. Weinheim: Beltz.

- Koller, Hans-Christoph. 2006. Das Mögliche identifizieren? Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*, hrsg. Ludwig A. Pongratz, Michael Wimmer, und Wolfgang Nieke, 108–124. Bielefeld: Janus-Verlag.
- Koller, Hans-Christoph. 2007. Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, hrsg. Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki, und Olaf Sanders, 69–81. Bielefeld: transcript.
- Koller, Hans-Christoph. 2010. Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung*, hrsg. Andrea Liesner, 288–300. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph. 2012a. Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*, hrsg. Ingrid Miethe und Hans-Rüdiger Müller, 19–33. Opladen: Budrich.
- Koller, Hans-Christoph. 2012b. *Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph. 2012c. *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph. 2016. Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie. In *Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen*, hrsg. Andreas Lischewski, 215–235. Paderborn: Schöningh.
- König, Gudrun M. 2012. Das Veto der Dinge. Zur Analyse materieller Kultur. In *Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte*, hrsg. Karin Priem, Gudrun M. König, und Rita Casale, 14–31. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kreitz, Robert, Ingrid Miethe, und Anja Tervooren (Hrsg.). 2016. *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. New Theoretical Approaches and Empirical Case Studies*.
- Krinninger, Dominik und Hans-Rüdiger Müller. 2012. Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie. In *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*, hrsg. Ingrid Miethe und Hans-Rüdiger Müller, 57–75. Opladen: Budrich.
- Krüger, Jens Oliver. 2016. Kein normaler Unterricht? – Eine diskursanalytische Annäherung an fünf Schülerinterviews zu einem Geschichtsunterricht. In

- Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*, hrsg. Thomas Geier und Marion Pollmanns, 181–196. Wiesbaden: Springer VS.
- Kühn, Rolf. 2004. Passivität. In *Wörterbuch der phänomenologischen Begriffe*, hrsg. Helmuth Vetter, 406–408. Hamburg: Meiner.
- Künkler, Tobias. 2011. *Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Bielefeld: transcript.
- Lacan, Jacques. 1991. Funktion und Feld des Sprechens und der Sprache in der Psychoanalyse. In *Schriften*, 71–170. Weinheim, Berlin: Quadriga.
- Laclau, Ernesto und Chantal Mouffe. 2006. *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen-Verlag.
- Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen. 2011. Methodenkiste: Laufdiktat. <https://lehrerfortbildung-bw.de/faccher/mathematik/bs/bej/methoden/>. Aufgerufen am 27.02.2017.
- Landweer, Hilge. 2010. Zeigen, Sich-zeigen und Sehen-lassen. Evolutionstheoretische Untersuchungen zu geteilter Intentionalität in phänomenologischer Sicht. In *Politik des Zeigens*, hrsg. van den Berg, Karen und Hans Ulrich Gumbrecht, 31–58. Paderborn: Fink.
- Langer, Antje. 2013. Transkribieren. In *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, hrsg. Barbara Frieberthäuser, Antje Langer, und Annedore Prengel, 515–526. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Langeveld, Martinus J. 1968. *Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule*. Braunschweig: Georg Westermann Verlag.
- Leaman, George. 1993. *Heidegger im Kontext. Gesamtüberblick zum NS-Engagement der Universitätsphilosophen*. Hamburg: Argument-Verlag.
- Legutke, Michael, Andreas Müller-Hartmann, und Schocker- von Ditfurth, Marita. 2009. *Teaching English in the primary school*. Stuttgart: Klett Lerntraining.
- Leitz, Iris und Jürgen Müller. 2009. Optimismus und Leistungsbereitschaft als Effekte einer positiven Fehlerkultur. *Lehren und lernen* 35 (7): 32–37.
- Leuders, Timo und Dominik Leiß. 2006. Realitätsbezüge. In *Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen*, hrsg. Werner Blum, Christa Drüke-Noe, Ralph Hartung, und Olaf Köller, 194–206. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Liddell, Henry George, Robert Scott, Henry Stuart Jones, und Roderick McKenzie. 1996. *A Greek-English lexicon*. Oxford: Oxford University Press.
- Liebsch, Burkhard. 2011. Einführung. Ansatzpunkte einer „negativistischen“ Sozialphilosophie. In *Profile negativistischer Sozialphilosophie. Ein Kompendium*, hrsg. Burkhard Liebsch, Andreas Hetzel, und Hans Rainer Sepp, 13–38. Berlin: Akademie Verlag.

- Liebsch, Burkhard. 2014. Ein- und Aussetzen der Arbeit des Negativen. Bestandsaufnahme und Perspektiven phänomenologischer Revision negativistischen Denkens. In *Die Arbeit des Negativen. Negativität als philosophisch-psychoanalytisches Problem*, hrsg. Emil Angehrn und Joachim Küchenhoff, 122–152. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Lippitz, Wilfried. 1980. „Lebenswelt“ oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Weinheim: Beltz.
- Lippitz, Wilfried. 1984a. Exemplarische Deskription. *Pädagogische Rundschau* 38 (Sonderheft): 3–22.
- Lippitz, Wilfried. 1984b. Überlegungen zu einer phänomenologisch-hermeneutisch begründeten Pädagogik. In *Beschreiben – Verstehen – Handeln*, hrsg. H. Danner und Wilfried Lippitz, 81–90. München: Fink.
- Lippitz, Wilfried. 1994. 1. Die hermeneutisch-phänomenologische Pädagogik. In *Erziehungswissenschaftliche Theorien*, hrsg. Herbert Gudjons, Rita Teske, Wilfried Lippitz, und Rainer Winkel, 3–11. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Lippitz, Wilfried. 1997. „Zurück zu den Sachen selbst!“ – Konzepte und Prospekte phänomenologisch orientierter Forschungen in der Erziehungswissenschaft. In *Zu den Sachen selbst. Phänomenologie in Pädagogik und Sozialpädagogik*, hrsg. Norbert Huppertz, 27–54. Oberried: PAIS-Verlag.
- Lippitz, Wilfried. 2003. Phänomenologische Forschungen in der deutschen Erziehungswissenschaft. In *Differenz und Fremdheit*, hrsg. Wilfried Lippitz, 129–165. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lippitz, Wilfried und Käte Meyer-Drawe. 1982a. Einige Bemerkungen zur Aktualität und Geschichte phänomenologischen Fragens in der Pädagogik. In *Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen*, hrsg. Wilfried Lippitz und Käte Meyer-Drawe, 6–18. Königstein: Cornelsen Scriptor.
- Lippitz, Wilfried und Käte Meyer-Drawe (Hrsg.). 1982b. *Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen*. Königstein: Cornelsen Scriptor.
- Lippitz, Wilfried und Christian Rittelmeyer. 1990. *Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lischewski, Andreas (Hrsg.). 2016. *Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen*. Paderborn: Schöningh.
- Litt, Theodor. 1955. *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*. Bonn: Köllen.
- Loch, Werner. 1979. *Lebenslauf und Erziehung*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.

- Loch, Werner. 1998. Die allgemeine Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht. In *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige*, hrsg. Wilhelm Brinkmann, 308–333. Donauwörth: Auer.
- Loch, Werner. 1999. Phänomenologische Grundprobleme einer allgemeinen Pädagogik. In *Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Klaus Prange zum 60. Geburtstag gewidmet*, hrsg. Thomas Fuhr und Klaudia Schultheis, 290–302. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Loch, Werner. 2001. Pädagogik, phänomenologische. In *Pädagogische Grundbegriffe. Band 2*, hrsg. Dieter Lenzen, 1196–1219. Reinbek: Rowohlt.
- Lotter, Wolf. 2014. Wird schon schiefgehen. *brand eins* (11/2014): 35–38.
- Luckner, Andreas. 2007. *Martin Heidegger „Sein und Zeit“*. Paderborn: Schöningh.
- Luhmann, Niklas. 1975. Über die Funktion der Negation in sinnkonstituierenden Systemen. In *Positionen der Negativität*, hrsg. Harald Weinrich, 201–218. München: Fink.
- Luhmann, Niklas. 2004. Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. In *Schriften zur Pädagogik*, hrsg. Niklas Luhmann und Dieter Lenzen, 91–110. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas und Karl-Eberhard Schorr. 1982. Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*, hrsg. Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr, 11–39. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas und Karl-Eberhard Schorr (Hrsg.). 1996. *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lütkehaus, Ludger. 2010. *Nichts. Abschied vom Sein, Ende der Angst*. Frankfurt am Main: Haffmans bei Zweitausendeins.
- Lutz, Bernd und Peter Pfeifer. 2002. Fachwissenschaft, Lebenswirklichkeit und Chemieunterricht. In *Konkrete Fachdidaktik Chemie*, hrsg. Peter Pfeifer, 36–72. München: Oldenbourg.
- Marotzki, Winfried. 1984. *Subjektivität und Negativität als Bildungsproblem. Tiefenpsychologische, struktur- und interaktionstheoretische Perspektiven moderner Subjektivität. Mit einem Vorwort von Rainer Kokemohr*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- März, Fritz. 1998. *Personengeschichte der Pädagogik. Ideen - Initiativen - Illusionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merkens, Hans. 2010. *Unterricht. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

- Merker, Barbara. 2009. Phänomenologische Reflexion und pragmatische Expression. Zwei Metaphern und Methoden der Philosophie. In *Metaphorologie. Zur Praxis von Theorie*, hrsg. Anselm Haverkamp, 153–181. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1966. *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1986. *Das Sichtbare und das Unsichtbare gefolgt von Arbeitsnotizen*. München: Fink.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1993. *Die Prosa der Welt*. München: Fink.
- Merleau-Ponty, Maurice. 2004. *Das Sichtbare und das Unsichtbare. Gefolgt von Arbeitsnotizen*. München: Fink.
- Meseth, Wolfgang, Jörg Dinkelaker, Sascha Neumann, Kerstin Rabenstein, Olaf Dörner, Merle Hummrich, und Katharina Kunze (Hrsg.). 2016. *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*.
- Meyer, Lena, Tina Seidel, und Manfred Prenzel. 2006. Wenn Lernsituationen zu Leistungssituationen werden: Untersuchung zur Fehlerkultur in einer Videostudie. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 28 (1): 21–41.
- Meyer-Drawe, Käte. 1982a. Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In *Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen*, hrsg. Wilfried Lippitz und Käte Meyer-Drawe, 19–45. Königstein: Cornelsen Scriptor.
- Meyer-Drawe, Käte. 1982b. Phänomenologische Bemerkungen zum Problem menschlichen Lernens. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 58 (4): 510–524.
- Meyer-Drawe, Käte. 1984a. Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Zu Copeis phänomenologischem Ansatz pädagogischer Theoriebildung. In *Beschreiben – Verstehen – Handeln*, hrsg. H. Danner und Wilfried Lippitz, 91–105. München: Röttger.
- Meyer-Drawe, Käte. 1984b. Grenzen pädagogischen Verstehens Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. Antrittsvorlesung an der Ruhr-Universität Bochum. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 60 (3): 249–259.
- Meyer-Drawe, Käte. 1991. Leibhaftige Vernunft – Skizze einer Phänomenologie der Wahrnehmung. In *Körperbewußtsein*, hrsg. Josef Fellsches, 80–97. Essen: Die Blaue Eule.
- Meyer-Drawe, Käte. 1996. Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. Klaus Schaller zum siebzigsten Geburtstag. In *Deutsche Gegenwartspädagogik* 2, hrsg. Michele Borrelli und Jörg Ruhloff, 85–100. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

- Meyer-Drawe, Käte. 1999. Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß. *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (3): 329–335.
- Meyer-Drawe, Käte. 2000. Heideggers Bemerkungen zur Paradoxie des Lernens. In *Metaphysik der praktischen Welt. Perspektiven im Anschluss an Hegel und Heidegger: Festgabe für Otto Pöggeler*, hrsg. Andreas Grossmann und Christoph Jamme, 259–267. Amsterdam: Rodopi.
- Meyer-Drawe, Käte. 2001a. Erziehung und Macht. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 77 (4): 446–457.
- Meyer-Drawe, Käte. 2001b. *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte. 2003. Lernen als Erfahrung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (4): 505–514.
- Meyer-Drawe, Käte. 2004. Leib. In *Wörterbuch der phänomenologischen Begriffe*, hrsg. Helmuth Vetter, 331–337. Hamburg: Meiner.
- Meyer-Drawe, Käte. 2005. Anfänge des Lernens. In *Erziehung, Bildung, Negativität. Theoretische Annäherungen, Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität, exemplarische Studien*, hrsg. Dietrich Benner, 24–37. Weinheim: Beltz.
- Meyer-Drawe, Käte. 2007. Kairos. Über die Kunst des rechten Augenblicks. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 83 (2): 241–252.
- Meyer-Drawe, Käte. 2008a. *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte. 2008b. Lernen als pädagogischer Grundbegriff. In *Grundlagen, allgemeine Erziehungswissenschaft*, hrsg. Ursula Frost und Gerhard Mertens, 391–401. Paderborn: Schöningh.
- Meyer-Drawe, Käte. 2011a. Lernen als pädagogischer Grundbegriff. In *Handbuch der Erziehungswissenschaft 1. Allgemeine Erziehungswissenschaft I*, hrsg. Gerhard Mertens, 397–408. Paderborn: Schöningh.
- Meyer-Drawe, Käte. 2011b. Staunen - ein „sehr philosophisches Gefühl“. *Etica & Politica* 13 (1): 196–205.
- Meyer-Drawe, Käte. 2011c. *Werkstattgespräch mit Horst Rumpf*. 08.05.2011. Universität Innsbruck.
- Meyer-Drawe, Käte. 2012a. Vorwort. In *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*, hrsg. Michael Schratz, Johanna F. Schwarz, und Tanja Westfall-Greiter, 11–15. Innsbruck: Studien Verlag.
- Meyer-Drawe, Käte. 2012b. Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. In *In statu nascendi. Geborenein und intergenerative Dimension des menschlichen Miteinanderseins*, hrsg. Tatiana Shchytsova, 187–204. Nordhausen: Bautz.

- Meyer-Drawe, Käte. 2013. Lernen und Leiden. Eine bildungsphilosophische Reflexion. In *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive, mit Online-Material für Fachleute*, hrsg. Dieter Nittel und Astrid Seltrecht, 68–76. Berlin: Springer.
- Mezirow, Jack. 1978. *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges. With contributions by Victoria Marsick*. New York: Columbia University Press.
- Miethe, Ingrid. 2012. Grounded Theory und Bildungstheorie. Möglichkeiten und Grenzen der Verbindung zweier unterschiedlicher Forschungskonzeptionen. In *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*, hrsg. Ingrid Miethe und Hans-Rüdiger Müller, 149–171. Opladen: Budrich.
- Miethe, Ingrid. 2013. Forschungsethik. In *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, hrsg. Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, und Annedore Prengel, 927–937. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mitgutsch, Konstantin. 2003. *Lernen und Negativität. Die Produktivität der Negativität von Erfahrung und das Phänomen des Umlernens im Vollzug des Lernens*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Mitgutsch, Konstantin. 2008. Lernen durch Erfahren. Über Bruchlinien im Vollzug des Lernens. In *Dem Lernen auf der Spur*, hrsg. Konstantin Mitgutsch, Elisabeth Sattler, Kristin Westphal, und Ines Maria Breinbauer, 263–277. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mitgutsch, Konstantin. 2009. *Lernen durch Enttäuschung. Eine pädagogische Skizze*. Wien: Braumüller.
- Mitgutsch, Konstantin, Elisabeth Sattler, Kristin Westphal, und Ines Maria Breinbauer (Hrsg.). 2008. *Dem Lernen auf der Spur*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mohn, Bina Elisabeth. 2010. Zwischen Blicken und Worten. Kamera-ethnographische Studien. In *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung*, hrsg. Gerd E. Schäfer, 207–231. Weinheim: Beltz Juventa.
- Montaigne, Michel de. 1992. *Essais [Versuche]. Zweeter Teil*. Zürich: Diogenes.
- Moritz, Christine. 2010. Die Feldpartitur. Mikroprozessuale Transkription von Videodaten. In *Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen*, hrsg. Michael Corsten. Wiesbaden: Springer VS.
- Nattinger, James. 2013. Some current trends in vocabulary teaching. In *Vocabulary and language teaching*, hrsg. Ronald Carter und Michael McCarthy, 62–83. New York: Longman.
- Neckel, Sighard. 2009. Soziologie der Scham. W. In *Scham*, hrsg. Alfred Schäfer und Christiane Thompson, 103–118. Paderborn: Schöningh.

- Neuweg, Georg Hans. 1999. *Könnerschaft und implizites Wissen: Zur lehr-lern-theoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, Georg Hans. 2006. *Das Schweigen der Könner. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens. Vortrag am Institut Unterstrass der Pädagogischen Hochschule Zürich, 16. Juni 2006*. Linz: Trauner.
- Nietzsche, Friedrich Wilhelm. 2015. *Über Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne*. Stuttgart: Reclam.
- Oelkers, Jürgen. 1985. *Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Oelkers, Jürgen. 2002. Pädagogik: Wozu? In *Pädagogik – wozu und für wen?*, hrsg. Winfried Böhm, 43–69. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Oser, Fritz. 1998. Negative Moralität und Entwicklung. Ein undurchsichtiges Verhältnis. *Ethik und Sozialwissenschaften* 9 (4): 597–608.
- Oser, Fritz. 2005. Negatives Wissen und Moral. In *Erziehung, Bildung, Negativität. Theoretische Annäherungen, Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität, exemplarische Studien*, hrsg. Dietrich Benner, 171–181. Weinheim: Beltz.
- Oser, Fritz und Maria Spychiger. 2005. *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim: Beltz.
- Oser, Fritz und Thierry Volery. 2012. “Sense of failure” and “sense of success” among entrepreneurs: the identification and promotion of neglected twin entrepreneurial competencies. *Empirical Research in Vocational Education and Training* 4 (1): 27–44.
- Pape, Helmut. 2002. *Der dramatische Reichtum der konkreten Welt: der Ursprung des Pragmatismus im Denken von Charles S. Peirce und William James*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Pauls, Torben. 2009. *Bildung und Praxis. Studien zur hermeneutischen Bildungstheorie Günther Bucks*. Würzburg: Ergon.
- Pauls, Torben. 2011. Praxis als Situiertheit. Zu Günther Bucks hermeneutischer Theorie des Beispiels. In *Erziehung: phänomenologische Perspektiven*, hrsg. Malte Brinkmann, 39–54. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Peirce, Charles Sanders. 1931. Collected Papers. Vol 6. In *Collected Papers*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Peirce, Charles Sanders. 1967. Deduktion, Induktion und Hypothese. In *Schriften I. Zur Entstehung des Pragmatismus. Mit einer Einführung und herausgegeben von Karl-Otto Apel*, hrsg. Karl-Otto Apel, 373–394. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Perl, Elke. 2007. Grundlagen des Innovations- und Technologiemanagements. In *Innovations- und Technologiemanagement*, hrsg. Heinz Strebels, 17–51. Wien: Facultas-WUV.
- Philipp, Kathleen. 2013. *Experimentelles Denken. Theoretische und empirische Konkretisierung einer mathematischen Kompetenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Philosophie MAGAZIN 2015/2. 2015. *Machen uns Krisen stärker?* Berlin: Philomagazin Verlag.
- Pindar. 1779. *Pindars pythische Siegeshymnen. Deutsch von Friedrich Gedike*. Berlin: George Jakob Dekker Verlagshaus.
- Pindar. 2011. *Siegeslieder. Griechisch – deutsch. Übersetzt von Dieter Bremer*. Düsseldorf: Artemis & Winkler.
- Platon. 1957a. Sämtliche Werke Band 1: Apologie. Kriton. Protagoras. Ion. Hippias II. Charmides. Laches. Euthyphron. Gorgias. Briefe. In *Sämtliche Werke*. Hamburg: Rowohlt.
- Platon. 1957b. Sämtliche Werke Band 2: Menon. Hippias I. Euthydemos. Menexenos. Kratylos. Lysis. Symposion. Übersetzt von Friedrich Schleiermacher. In *Sämtliche Werke*. Hamburg: Rowohlt.
- Platon. 1957c. Sämtliche Werke Band 4: Phaidros. Parmenides. Theaitetos. Sophistes. In *Sämtliche Werke*. Hamburg: Rowohlt.
- Platon. 1957d. Sämtliche Werke Band 3: Phaidon. Politeia. In *Sämtliche Werke*. Hamburg: Rowohlt.
- Plessner, Helmuth. 1970a. Anthropologie der Sinne. In *Gesammelte Schriften*, hrsg. Günter Dux. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Plessner, Helmuth. 1970b. Conditio humana. In *Gesammelte Schriften, Band VIII*, hrsg. Günter Dux. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Plessner, Helmuth. 1975. *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. Berlin: de Gruyter.
- Polanyi, Michael. 1985. *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Prange, Klaus. 2005. *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Prange, Klaus. 2006a. Vergessen – verschweigen – verarbeiten. Zur pädagogischen Reaktion auf die Erfahrung der Hitlerzeit bei Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow und Theodor Wilhelm. In *Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich*, hrsg. Klaus-Peter Horn, Heinz-Elmar Tenorth, und Hasko Zimmer, 233–241. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prange, Klaus. 2006b. Zeig mir, was Du meinst! Anmerkungen zur Didaktik des Verstehens. In *Wie verstehen Pädagogen? Begriff und Methode des Verstehens in der Erziehungswissenschaft*, hrsg. Detlef Gaus und Reinhard Uhle, 141–153. Wiesbaden.

- Precht, Richard David. 2013. *Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*. München: Goldmann Verlag.
- Rach, Stefanie, Stefan Ufer, und Aiso Heinze. 2012. Lernen aus Fehlern im Mathematikunterricht – kognitive und affektive Effekte zweier Interventionsmaßnahmen. *Unterrichtswissenschaft* 40 (3): 213–234.
- Ragutt, Frank und Tim Zumhof (Hrsg.). 2015. *Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, Sabine. 2012. Mit der Videokamera beobachten. In *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*, hrsg. Heike de Boer und Sabine Reh, 151–165. Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, Sabine. 2013a. Die Produktion von (Un-)Selbständigkeit in individualisierten Lernformen. In *Techniken der Subjektivierung*, hrsg. Andreas Gelhard, Thomas Alkemeyer, und Norbert Ricken, 189–200. Paderborn: Fink.
- Reh, Sabine. 2013b. Über das Scheitern. Überlegungen zu den Voraussetzungen eines pädagogischen Verhältnisses im Anschluss an Herta Müllers Niederungen. In *Vom Scheitern. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane III*, hrsg. Hans-Christoph Koller und Markus Rieger-Ladich, 171–195. Bielefeld: transcript.
- Reh, Sabine und Julia Labede. 2012. Kamera-Interaktionen. Videoethnographie im geöffneten Unterricht. In *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*, hrsg. Barbara Friebertshäuser, Helga Kelle, Heike Boller, Sabine Bollig, Christina Huf, Antje Langer, Marion Ott, und Sophia Richter, 89–104. Opladen: Budrich.
- Reh, Sabine und Norbert Ricken. 2012. Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*, hrsg. Ingrid Miethe und Hans-Rüdiger Müller, 35–56. Opladen: Budrich.
- Rehbein, Boike und Gernot Saalmann. 2009. Habitus (habitus). In *Bourdieu-Handbuch*, hrsg. Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein, 110–118. Stuttgart: Metzler.
- Reichenbach, Roland. 2011. Erziehung. In *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*, hrsg. Jochen Kade, Werner Helsper, Christian Lüders, Birte Egloff, Frank-Olaf Radtke, und Werner Thole, 20–27. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reichertz, Jo. 1993. Abduktives Schlußfolgern und Typen(re)konstruktion. Abgesang auf eine liebgewonnene Hoffnung. In „Wirklichkeit“ im Deutungsprozess. *Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften*, hrsg. Thomas Jung und Stefan Müller-Doohm, 258–282. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Reichertz, Jo. 2013. *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reichertz, Jo. 2014. Die Konjunktur der qualitativen Sozialforschung und Konjunkturen innerhalb der qualitativen Sozialforschung. In *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen*, hrsg. Günter Mey und Katja Mruck, 87–102. Wiesbaden: Springer VS.
- Reiners, Christiane und Jörg Saborowski. Auf dem Weg zum Chemieunterricht. In *Chemie vermitteln. Fachdidaktische Grundlagen und Implikationen*, hrsg. Christiane Reiners, 91–146. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert. 2004. Menschen. Zur Struktur anthropologischer Reflexionen als einer unverzichtbaren kulturwissenschaftlichen Dimension. In *Handbuch der Kulturwissenschaften. Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Band 1*, hrsg. Friedrich Jaeger und Burkhard Liebsch, 152–172. Stuttgart: Metzler.
- Ricken, Norbert. 2005. „Freude aus Verunsicherung ziehen – wer hat uns denn das beigebracht!“ (Christa Wolf). Über den Zusammenhang von Negativität und Macht. In *Erziehung, Bildung, Negativität. Theoretische Annäherungen, Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität, exemplarische Studien*, hrsg. Dietrich Benner, 106–121. Weinheim: Beltz.
- Ricken, Norbert. 2006. *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, Norbert (Hrsg.). 2007a. *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert. 2007b. Über die Verachtung der Pädagogik. Eine Einführung. In *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen - Materialien - Perspektiven*, hrsg. Norbert Ricken, 15–42. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert. 2009. Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion*, hrsg. Kathrin Berdelmann und Thomas Fuhr, 111–133. Paderborn: Schöningh.
- Ricken, Norbert. 2012. Bildsamkeit und Sozialität. Überlegungen zur Neufassung eines Topos pädagogischer Anthropologie. In *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*, hrsg. Norbert Ricken und Nicole Balzer, 329–352. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert. 2013. Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*, hrsg. Thomas Alkemeyer, Gunilla Budde, und Dagmar Freist, 69–99. Bielefeld: transcript.
- Ricken, Norbert und Nicole Balzer. 2010. Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In *Anerkennung*, hrsg. Alfred Schäfer, 35–87. Paderborn: Schöningh.

- Rieger-Ladich, Markus. 2010. Allgemeine Pädagogik. In *Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe*, hrsg. Stefan Jordan und Marnie Schlüter, 23–25. Stuttgart: Reclam.
- Rieger-Ladich, Markus. 2012. „Biographien“ und „Lebensläufe“: Das Scheitern aus der Perspektive der Pädagogischen Anthropologie. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 88 (4): 606–623.
- Rieger-Ladich, Markus. 2014a. Auffälliges Vermeidungsverhalten: Scheitern als Gegenstand des pädagogischen Diskurses. In *Scheitern – Ein Desiderat der Moderne?*, hrsg. René John und Antonia Langhof, 279–299. Wiesbaden: Springer VS.
- Rieger-Ladich, Markus. 2014b. Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion. *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (3): 350–366.
- Rieger-Ladich, Markus. 2015. Scheitern de-/thematisieren. Überlegungen zum pädagogischen Denkstil im Anschluss an Ludwik Fleck und Hans Blumenberg. In *Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren*, hrsg. Frank Ragutt und Tim Zumhof, 165–180. Wiesbaden: Springer VS.
- Rieger-Ladich, Markus und Christian Grabau. 2014. Schule als Disziplinierungs- und Machtraum. In *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*, hrsg. Jörg Hagedorn, 63–79. Wiesbaden: Springer VS.
- Rödel, Severin Sales. 2015a. Der Andere und die Anderen. Überlegungen zu einer Theorie pädagogischen Antwortgeschehens im Angesicht Dritter. In *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven*, hrsg. Malte Brinkmann, Richard Kubac, und Severin Sales Rödel, 199–222. Wiesbaden: Springer VS.
- Rödel, Severin Sales. 2015b. Scheitern, Stolpern, Staunen - Zur Produktivität negativer Erfahrung im schulischen Lernen. In *Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2015. Herausforderungen, Befunde und Perspektiven interdisziplinärer Bildungsforschung*, hrsg. Jurik Stiller und Christin Laschke, 29–56. Berlin: Peter Lang.
- Rödel, Severin Sales. 2017. Negativität und Scheitern. Zum Problem der Freilegung eines Phänomens. In *Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen*, hrsg. Malte Brinkmann, Marc Fabian Buck, und Severin Sales Rödel, 119–142. Wiesbaden: Springer VS.
- Rombach, Heinrich. 1969. Anthropologie des Lernens. In *Der Lernprozess. Anthropologie, Psychologie, Biologie des Lernens*, hrsg. Willmann-Institut, 3–46. Freiburg: Herder.
- Rombach, Heinrich. 1979. Phänomenologische Erziehungswissenschaft und Strukturpädagogik. In *Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien*

- und Perspektiven moderner Pädagogik, hrsg. Klaus Schaller, 136–154. Borchum: Kamp.
- Rombach, Heinrich. 1980a. Das Phänomen Phänomen. In *Neuere Entwicklungen des Phänomenbegriffs*, hrsg. Heinrich Rombach, 7–32. Freiburg: Alber.
- Rombach, Heinrich. 1980b. *Phänomenologie des gegenwärtigen Bewusstseins*. Freiburg: Alber.
- Rombach, Heinrich. 1987. *Strukturanthropologie. Der menschliche Mensch*. Freiburg: Alber.
- Rombach, Heinrich. 1991. Das Tao der Phänomenologie. *Philosophisches Jahrbuch* 98 (1): 1–17.
- Rose, Herbert Jennings. 1992. *Griechische Mythologie. Ein Handbuch*. München: Beck.
- Rossow, Mike und Alfred Flint. 2009. Die „Erweiterung“ des Redox-Begriffs mit Stoffen aus dem Alltag. *CHEMKON* 16 (2): 83–89.
- Ruhloff, Jörg. 1993. Widerstreitende statt harmonische Bildung – Grundzüge eines „postmodernen“ pädagogischen Konzepts. In *Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik*, hrsg. Wolfgang Fischer und Jörg Ruhloff, 43–56. Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- Ruhloff, Jörg. 1996. Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In *Deutsche Gegenwartspädagogik* 2, hrsg. Michele Borrelli und Jörg Ruhloff, 148–157. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Ruhloff, Jörg. 2009. Die Scham der Widerlegung. In *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe*, hrsg. Norbert Ricken, Henning Röhr, Jörg Ruhloff, und Klaus Schaller, 47–55. München: Fink.
- Rumpf, Horst. 2012. Vignettenlektüre: Szenarien. In *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*, hrsg. Michael Schratz, Johanna F. Schwarz, und Tanja Westfall-Greiter, 93–111. Innsbruck: Studien Verlag.
- Sander, Kai G. 2012. *Sinn und Glaube. Eine religionsphilosophische Analyse der Inversion des Denkens*. Berlin: Lit.
- Schäfer, Alfred. 1997. Individuelle Bildung – zwischen Vernunft, Negativität und Tragik. In *Die Zukunft des Bildungsgedankens*, hrsg. Lutz Koch, Winfried Marotzki, und Alfred Schäfer, 29–44. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Schäfer, Alfred. 2006. Philosophie und Bildungsforschung: Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien. In *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*, hrsg. Ludwig A. Pongratz, Michael Wimmer, und Wolfgang Nieke, 86–107. Bielefeld: Janus-Verlag.
- Schäfer, Alfred. 2007. Das Problem der Grundlosigkeit als Provokation der Pädagogik. In *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen - Materialien - Perspektiven*, hrsg. Norbert Ricken, 137–158. Wiesbaden: Springer VS.

- Schäfer, Alfred. 2009a. Bildende Fremdheit. In *Wie ist Bildung möglich?*, hrsg. Lothar Wigger, 185–200. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schäfer, Alfred. 2009b. Die produktive Unbestimmtheit der pädagogischen Praxis. In *Negativität und Unbestimmtheit. Beiträge zu einer Philosophie des Nichtwissens. Festschrift für Gerhard Gamm*, hrsg. Andreas Hetzel, 221–237. Bielefeld: transcript.
- Schäfer, Alfred. 2011a. *Irritierende Fremdheit: Bildungsforschung als Diskursanalyse*. Paderborn: Schöningh Paderborn.
- Schäfer, Alfred. 2011b. ‚Reisen bildet‘. Diskursanalytische Betrachtungen eines Versprechens. In *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II*, hrsg. Ines Maria Breinbauer und Gabriele Weiß, 157–178. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schäfer, Alfred. 2012. *Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, Alfred. 2013. Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (4): 536–550.
- Schäfer, Alfred. 2014. Domestizierte Negativität. Anmerkungen zur Bildungstheorie Günther Bucks. In *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck*, hrsg. Sabrina Schenk und Torben Pauls, 55–72. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, Alfred und Christiane Thompson. 2009. Scham - eine Einführung. In *Scham*, hrsg. Alfred Schäfer und Christiane Thompson, 7–36. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, Alfred und Christiane Thompson. 2014. Arbeit am Begriff der Empirie – eine Einleitung. In *Arbeit am Begriff der Empirie, Wittenberger Gespräche II*, hrsg. Alfred Schäfer und Christiane Thompson, 7–28. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Schelle, Carla. 2011. Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion. *Erziehungswissenschaft* 22 (43): 85–92.
- Schenk, Sabrina. 2014. Praktische Pädagogik als Handlungshermeneutik. In *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck*, hrsg. Sabrina Schenk und Torben Pauls, 181–198. Paderborn: Schöningh.
- Schenk, Sabrina. 2017. *Praktische Pädagogik als Paradigma. Eine systematische Werklektüre der Schriften Günther Bucks*. Paderborn: Schöningh.
- Schenk, Sabrina und Torben Pauls (Hrsg.). 2014. *Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck*. Paderborn: Schöningh.
- Schleiermacher, Friedrich D. E. 1964. Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen des Jahres 1826. In *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Paderborn: Schöningh.

- Schratz, Michael, Johanna F. Schwarz, und Tanja Westfall-Greiter (Hrsg.). 2012. *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Schumpeter, Joseph Alois. 1997. *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Eine Untersuchung über Unternehmergewinn, Kapital, Kredit, Zins und den Konjunkturzyklus*. Berlin: Duncker und Humblot.
- Schütz, Anna, Anne Breuer, und Sabine Reh. 2012. Sequenzanalyse von Kinder-Interaktionen. Zu den Möglichkeiten einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. In *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*, hrsg. Friederike Heinzl, 190–204. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schütz, Egon. 1995. *Der Mensch als Fragment I. Zur Anthropologie und Pädagogik Eugen Finks*. Vorlesung im Sommersemester 1995, Pädagogisches Seminar, Universität zu Köln. Online abrufbar unter: <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/allgemeine/egon-schuetz-archiv/verzeichnis-der-unveroeffentlichten-schriften/46.1>. Aufgerufen am 22.05.2018.
- Schütz, Egon. 2016a. *Existenzialkritische Pädagogik. Phänomenologische Schriften zur anthropologischen Praxis von Bildung, Kunst, Sprache und Humanismus*. Herausgegeben von Malte Brinkmann. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, Egon. 2016c. Kunst und die Wahrheit des Wirklichen – Anmerkungen zur ästhetischen Erziehung. In *Existenzialkritische Pädagogik. Phänomenologische Schriften zur anthropologischen Praxis von Bildung, Kunst, Sprache und Humanismus*. Herausgegeben von Malte Brinkmann, hrsg. Egon Schütz, 353–366. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, Egon. 2016d. Kunst und Wirklichkeit – Gedanken und Thesen. In *Existenzialkritische Pädagogik. Phänomenologische Schriften zur anthropologischen Praxis von Bildung, Kunst, Sprache und Humanismus*. Herausgegeben von Malte Brinkmann, hrsg. Egon Schütz, 367–378. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, Egon. 2016e. Über Verstehen und Verständigtsein. In *Existenzialkritische Pädagogik. Phänomenologische Schriften zur anthropologischen Praxis von Bildung, Kunst, Sprache und Humanismus*. Herausgegeben von Malte Brinkmann, hrsg. Egon Schütz, 123–136. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwab, Gustav. 1975. *Sagen des Klassischen Altertums. Erster Teil*. Frankfurt am Main: Insel Verlag.
- Seel, Martin. 1997. *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seneca, Lucius Annaeus. 1999. *Hercules furens. Einleitung, Text, Übersetzung und Kommentar von Margarethe Billerbeck*. Leiden: Brill.

- Sennett, Richard. 1998. *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag.
- Spychiger, Maria. 2012. Schule als fehlerfreundliche Zone. Merkmale von Fehlerkultur in zeitgemäßen Häusern des Lernens. *Schulmagazin 5 bis 10* (1): 12–14.
- Spychiger, Maria, Reto Kuster, und Fritz Oser. 2006. Dimensionen von Fehlerkultur in der Schule und deren Messung. Der Schülerfragebogen zur Fehlerkultur im Unterricht für Mittel- und Oberstufe. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 28 (1): 87–110.
- Stambolis, Barbara (Hrsg.). 2013. *Jugendbewegt geprägt. Essays zu autobiographischen Texten von Werner Heisenberg, Robert Jungk und vielen anderen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stenger, Ursula. 2017. Phänomen Sozialität – Singularität – Identität. Phänomenologische Zugänge zu pädagogischen Fragen. In *Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen*, hrsg. Malte Brinkmann, Marc Fabian Buck, und Severin Sales Rödel, 61–88. Wiesbaden: Springer VS.
- Stenger, Ursula und Gerald Blaschke-Nacak. 2018. Blicke auf Kinder – Bilder von Kindern. Perspektiven auf Kinder und Kindheit. In *Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie*, hrsg. Gerald Blaschke-Nacak, Ursula Stenger, und Jörg Zirfas, 188–204. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sternagel, Jörg. 2012. Bernhard Waldenfels – Responsivität des Leibes. In *Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts*, hrsg. Emmanuel Alloa, Thomas Bedorf, Christian Grüny, und Nikolaus Klass, 116–129. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Stieve, Claus. 2017. Anfänglichkeit und Pädagogik der frühen Kindheit. Versuch einer gegenstandstheoretischen Verortung aus phänomenologischer Perspektive. In *Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen*, hrsg. Malte Brinkmann, Marc Fabian Buck, und Severin Sales Rödel, 99–119. Wiesbaden: Springer VS.
- Stojanov, Krassimir. 2006. Philosophie und Bildungsforschung: Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien. In *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*, hrsg. Ludwig A. Pongratz, Michael Wimmer, und Wolfgang Nieke, 66–85. Bielefeld: Janus-Verlag.
- Strübing, Jörg. 2008. *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Taleb, Nassim Nicholas. 2012. *Antifragile. Things that gain from disorder*. New York: Random House.

- Tenorth, Heinz-Elmar. 1997. „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 43 (6): 969–984.
- Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.). 2003. *Klassiker der Pädagogik*. München: Beck.
- Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.). 2013. *Geschichte der Universität Unter den Linden*. Berlin: Akademie Verlag.
- Terhart, Ewald. 2006. Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung – (k)ein Missverhältnis? In *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*, hrsg. Ludwig A. Pongratz, Michael Wimmer, und Wolfgang Nieke, 9–36. Bielefeld: Janus-Verlag.
- Terhart, Ewald. 2009. Was ist Unterricht? In *Didaktik. Eine Einführung*, hrsg. ders., 102–106. Stuttgart: Reclam.
- Thompson, Christiane. 2009. *Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie*. Paderborn: Schöningh.
- Thornbury, Scott. 2009. *How to teach grammar*. London: Pearson Longman.
- Tilitzki, Christian. 2002. *Die deutsche Universitätsphilosophie in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Teil 1*. Berlin: Akademie Verlag.
- Trawny, Peter. 2016. *Martin Heidegger. Eine kritische Einführung*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Tuma, René, Bernt Schnettler, und Hubert Knoblauch. 2013. *Videographie. Einführung in die Video-Analyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Universitätsarchiv Mainz. Verzeichnis der Professorinnen und Professoren der Universität Mainz 1946 – 1973. Otto Friedrich Bollnow. Best. 64, Nr. 19 und Best. 15, Nr. 7. <http://gutenberg-biographics.ub.uni-mainz.de/personen/register/eintrag/otto-bollnow.html>. Aufgerufen am 05.05.2018.
- van Manen, Max. 2012. *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Ottawa: Althouse Press.
- Vlieghe, Joris. 2017. Practising as a fundamentally educational category. Rethinking school practices with and against Bollnow. In *Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen*, hrsg. Malte Brinkmann, Marc Fabian Buck, und Severin Sales Rödel, 227–240. Wiesbaden: Springer VS.
- Vogel, Peter. 1997. Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 73 (4): 415–427.
- Vollrath, Ernst. 1989. Einleitung zu Lernen und Erfahrung. In *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion*, hrsg. Günther Buck. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wagenschein, Martin. 2005. *Verstehen lehren. Genetisch, sokratisch, exemplarisch*. Weinheim: Beltz.

- Wagner-Willi, Monika. 2008. Die dokumentarische Videointerpretation in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographieforschung. In *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*, hrsg. Bettina Hünersdorf, Christoph Maeder, und Burkhard Müller, 221–231. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Waldenfels, Bernhard. 1980. *Der Spielraum des Verhaltens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard. 1985. *In den Netzen der Lebenswelt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard. 1992. *Einführung in die Phänomenologie*. München: Fink.
- Waldenfels, Bernhard. 1997. *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard. 1998a. Antwort auf das Fremde. Grundzüge einer responsiven Phänomenologie. In *Der Anspruch des Anderen. Perspektiven phänomenologischer Ethik*, hrsg. Bernhard Waldenfels und Iris Därmann, 35–50. München: Fink.
- Waldenfels, Bernhard. 1998b. Einführung: Ethik vom Anderen her. In *Der Anspruch des Anderen. Perspektiven phänomenologischer Ethik*, hrsg. Bernhard Waldenfels und Iris Därmann, 7–16. München: Fink.
- Waldenfels, Bernhard. 1998c. *Studien zur Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard. 2000a. *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard. 2000b. VIII. Leibliches Responsorium. In *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*, hrsg. Bernhard Waldenfels, 365–393. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard. 2002. *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard. 2004a. Die Macht der Ereignisse. In *Ästhetik Erfahrung. Interventionen 13*, hrsg. Jörg Huber, 155–170. Wien: Springer.
- Waldenfels, Bernhard. 2004b. *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard. 2004c. Phänomenologie zwischen Pathos und Response. In *Grenzen und Grenzüberschreitungen. XIX Deutscher Kongress für Philosophie, Bonn, 23.-27. September 2002: Vorträge und Kolloquien*, hrsg. Wolfgang Högbe und Joachim Bromand, 813–825. Berlin: de Gruyter.
- Waldenfels, Bernhard. 2007. *Antwortregister*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard. 2008. Staunend lehren, lernend Staunen. In *(Un)vorhersehbares Lernen*, hrsg. Klaus-Peter Busse und Karl-Josef Pazzini, 93–97. Nordstedt: Books on Demand.

- Waldenfels, Bernhard. 2009. Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit. In *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe*, hrsg. Norbert Ricken, Henning Röhr, Jörg Ruhloff, und Klaus Schaller, 23–35. München: Fink.
- Waldenfels, Bernhard. 2010. Bewährungsprobleme der Phänomenologie. *Philosophische Rundschau* 57: 154–178.
- Wehner, Ulrich. 2002. *Pädagogik im Kontext von Existenzphilosophie. Eine systematische Untersuchung im Anschluss an Eberhard Grisebach, Otto Friedrich Bollnow und Theodor Ballauff*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Wernet, Andreas. 2009. *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wiesing, Lambert. 2013. *Sehen lassen. Die Praxis des Zeigens*. Berlin: Suhrkamp.
- Wigger, Lothar. 2004. Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart: Versuch einer Lagebeschreibung. Heinz-Elmar Tenorth zum 60. Geburtstag. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 80 (4): 478–493.
- Wilde, Denise. 2015. Wieso ist das kein Spielzeug? Eine phänomenologische Suche nach Antworten auf Dinge des Lernens. In *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven*, hrsg. Malte Brinkmann, Richard Kubac, und Severin Sales Rödel, 249–266. Wiesbaden: Springer VS.
- Wulf, Christoph. 2005. Pädagogische Anthropologie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18 (1): 5–25.
- Wulf, Christoph und Jörg Zirfas. 2014. Theorie. In *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, hrsg. Christoph Wulf und Jörg Zirfas, 29–42. Wiesbaden: Springer VS.
- Wulf, Christoph, Birgit Althans, Karin Audehm, Gerald Blaschke, Nino Ferrin, Ingrid Kellermann, Ruprecht Mattig, und Sebastian Schinkel (Hrsg.). 2011. *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Wulf, Gereon. 2014. „Da ist meine Welt zusammengebrochen.“ Zur Krise und ihrer affektiven Dimension als Herausforderung für Bildungsprozesse. In *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*, hrsg. Hans-Christoph Koller und Gereon Wulf, 193–216. Bielefeld: transcript.
- Xu, Xiaohong. 2009. *Lernen, Negativität und Fremdheit: Analysen zur Theorie der Negativität und zur didaktischen Bedeutung negativer Erfahrungen*. Dissertation: Freie Universität Berlin.
- Zahavi, Dan. 2007. *Phänomenologie für Einsteiger*. Paderborn: Fink.
- Zahavi, Dan. 2009. *Husserls Phänomenologie. Übersetzt von Bernhard Obsieger*. Stuttgart: UTB.

Zirfas, Jörg. 2009. Otto Friedrich Bollnow: Existenzphilosophie und Pädagogik. In *Hauptwerke der Pädagogik*, hrsg. Winfried Böhm, 54–57. Paderborn: Schöningh.

Bildnachweis

- Abbildungen 1, 28: Transkripte zu Unterrichtssequenzen, Rechte beim Autor.
- Abbildungen 3-11, 14-27, 29, 30: Screenshots aus Unterrichtsvideos, Rechte beim Autor.
- Abbildungen 12, 13: Screenshots von der Arbeit mit dem Programm *Feldpartitur*, (www.feldpartitur.de, abgerufen am 13.06.2018), Rechte beim Autor.

Anhang 1: Ausschnitte aus Feldnotizen

FN_WF_FrauP_07.11.2013_SR

Feldnotiz vom 07.11.2013, Englischunterricht in einer 6. Klasse der Winterfeld-Schule bei Frau P. Anwesende: Frau P. (die Englischlehrerin); Schülerinnen der Klasse A; A. B.; S. R.

[...] Platztausch: Vor einer Partnerarbeit arrangiert die Lehrerin die Sitznachbarn neu. P.-H. und J. müssen tauschen. Sie sind darüber beide nicht begeistert, was sich nachher auch im Versuch, den Tausch rückgängig zu machen, zeigt. Frau P.: „Die brauchen noch Hilfe.“ (Es ist nicht klar, wer dann Hilfe von wem bekommt, J. wird aber mehrmals als „hilfsbedürftig“ bezeichnet). Die Partnerarbeit läuft ohne viel Kommunikation ab – es wird ein bisschen gemurmelt. Das Konzept „Hilfe“ wird später nochmals relevant: Frau P. beschwert sich zuerst, dass die Partnerarbeit keine wirkliche Partnerarbeit war, ruft dazu uns als Forscher an und spricht uns direkt vor der Klasse an, wozu sie sogar ins Deutsche wechselt („Sie haben ja sicher auch bemerkt, dass die Schüler nicht wirklich zusammengearbeitet haben“). Dann kündigt sie eine zweite Phase der Partnerarbeit an, sofort tauscht Bernadette mit einem anderen Schüler den Platz, um neben ihrer Freundin Z. zu sitzen. Frau P.: „Was soll das?“ Bernadette: „Ich helfe ihr“. Frau P.: „Die braucht keine Hilfe“ usw.

Smartboard/Whiteboard: Zwei Schüler (Bernadette und P.) sollen die Antworten auf einem Arbeitsblatt am Smartboard aufdecken, sie spielen mit dem Smartboard rum. Frau P. rügt sie zum ersten Mal (später wird sie ihnen auch noch drohen, sie nicht mehr nach vorne ans Board zu holen). Bernadette weist Frau P. daraufhin sofort auf einen inhaltlichen Fehler in ihrem Arbeitsblatt hin (eine Frage fehlt) – wieder in perfektem Englisch, wie schon in der letzten Woche. In jener Stunde war Bernadette zu spät gekommen und hatte lange gebraucht um ihren Tisch aufzuräumen, sich zu sortieren und neue Unterrichtsmaterialien herauszuholen. Auf Frau P.s Einwand, sie solle sich jetzt hinsetzen und zuhören hatte sie geantwortet: „I can listen to you while I walk around. I can do two things at a time.“ (o.ä.) [...]

FN_WF_FrauP_22.11.2013_MT

Feldnotiz vom 22.11.2013, Englisch-Unterricht in einer 6. Klasse der Winterfeld-Schule bei Frau P. Anwesende: Frau P. (die Englisch-Lehrerin); Schülerinnen der Klasse A; M. T.

[...] Fr. P. und die Erzieherin der Klasse sind am Lehrertisch. Kurz bevor es zum Unterricht klingelt, sitzen alle Schülerinnen auf ihren Plätzen. Es ist sehr still. Es klingelt. Frau P. startet ein Lied über die Musikanlage. Es ist ein fröhlicher Song, bei dem eine Dame auf Englisch etwas im Zusammenhang mit der Robin Hood Geschichte singt. Alle Kinder, außer Jerome und Maelle, beginnen unaufgefordert mitzusingen oder summen vor sich hin. Frau P. steht vorne und bewegt sich zur Musik im Takt. Während des Songs kommen Luis und knapp danach P.-H. zu spät. Frau P. macht sie auf Englisch darauf aufmerksam. Auch Celeste kommt wenige Sekunden später zu spät, worauf Frau P. verärgert reagiert und Celeste auffordert schnell ihre Sachen auszupacken. Das Lied endet. P. meldet sich und sagt in einem Mix aus Deutsch und Englisch, er hätte ein Geschenk für den Klassenadventskalender dabei. Andere Kinder haben auch Geschenke auf dem Tisch. Die Kinder schauen umher. Es wird unruhig. Sie fragen, wo sie die Geschenke ablegen sollen. Die Erzieherin muss die Geschenke einsammeln. Frau P. erzeugt mit einer Klangschale ein Ping-Geräusch, worauf die Schülerinnen mit Ruhe reagieren.

Erste Übungsphase/Stillarbeit (15 Minuten): Nachdem Frau P. ihre Klangschale betätigt hat, wird es ruhig in der Klasse. Die Schüler schauen aufmerksam zu der Lehrerin. Auf dem Whiteboard präsentiert sie eine Abbildung und erinnert die Schülerinnen an die Übung in der letzten Stunde, die nun fortgesetzt und beendet werden soll. Die Lehrerin befiehlt den Kindern ihre Hefte zu öffnen, was die Schülerinnen sofort umsetzen. Nun sollen die Kinder in Einzelarbeit einen Charakter aus der Robin-Hood-Geschichte beschreiben. Jedes Kind konnte sich offenbar in der letzten Stunde eine Figur der Geschichte auswählen, einen Ausdruck/ein Bild von der Figur haben sie in ihrem Heft kleben. Die Kinder beginnen ohne Verzögerung mit der Arbeit. Sie blättern in ihrem Robin Hood Buch und schreiben in ihre Hefte. Manchmal geht ein Arm nach oben. Frau P. geht dann zu der Schülerin, beantwortet Fragen oder stellt selbst welche. So wie es mir schon beim letzten Mal aufgefallen ist, machen fast alle Kinder auf sich aufmerksam, wenn sie mit der Bearbeitung ihrer Aufgaben fertig sind. Sie melden sich oder rufen in den Raum, dass sie fertig seien. Frau P. lässt die Übung weiter laufen, ignoriert diese Einwürfe und reagiert nur auf „ernstgemeinte“ Meldungen bzw. unterstützt einige Schüler weiter bei der Bearbeitung der Aufgabe. A., Z., P.-H. und Pc. werden immer unruhiger. Sie rufen Frau P., sagen, dass sie fertig seien, was Frau P., über längere Zeit, konsequent ignoriert. Als sie dann plötzlich neben Pc. steht, steht

dieser unvermittelt auf und hält ihr sein Heft mit der gelösten Aufgabe vor. Frau P. schaut sich das Heft nicht an und bestimmt ihn, dass er sich setzen solle. Als sie dann anschließend am Lehrertisch am PC irgendetwas macht, steht Pc. wieder auf, geht vor und stellt sich an den Lehrertisch. P.-H. geht ihm nach. Z. scheint sich darüber zu ärgern. Auch sie versucht schon seit einiger Zeit Frau P. auf sich aufmerksam zu machen, so wie die Jungen. Sie stampft beim Aufstehen auf den Boden und stellt sich hinter die Jungen in die Reihe. Frau P. bekommt von dieser Aktion eine Weile nichts mit, da sie am PC sehr konzentriert beschäftigt ist. Erst als I.-L. etwas ruckartig aufsteht und dabei polternd fast über ihren Stuhl fällt, merkt Frau P. auf und scheint erschreckt, wie viele Kinder sich plötzlich an ihrem Tisch versammelt haben. Sie steht sofort auf und bremst I.-L. aus und sagt in bestimmenden Ton, dass sie sich das so nicht vorgestellt hätte, jeder soll an seinem Platz bleiben. Die Kinder kommen der Aufforderung ohne Einwände nach, wohl weil sie wissen, dass sie ihre Plätze für die Einzelarbeit nicht hätten verlassen dürfen. Frau P. beendet die Übungsphase immer noch nicht, einige Schüler arbeiten noch. Ich frage P., als er zurück an seinem Platz ist, welche Figur er sich ausgesucht hat. Als K. hört, dass er sich Little John ausgesucht hat, meint dieser, er hätte dieselbe Figur und sofort fangen beide an, sich über ihre Lösungen auszutauschen. Mit einem lauten „Finish“ beendet Frau P. diese Übungsphase. [...]

FN_WF_FrauP_12.12.2013_MT

Feldnotiz vom 12.12.2013, Englischunterricht in einer 6. Klasse der Winterfeld-Schule bei Frau P. Anwesende: Frau P. (die Englischlehrerin); Schülerinnen der Klasse A; A. B.; M. T.

Frau P. verschränkt die Arme, dabei legt sie ihre Handflächen unter ihre Ellenbogen. D. spielt schon vor Unterrichtsbeginn mit seiner Trinkflasche. Frau P. (klatscht in die Hände, so dass ein bauchiger Ton entsteht): „D., Flasche weg!“, dabei zieht sie ihre Augenbrauen zusammen. *Die Klangfarbe von Frau P.s Stimme ist scharf, die Töne, wenn sie spricht, sind bedeutend tiefer als sonst, ihre Sprechweise ist sonst sehr variabel, heute eher monoton. Ihre Stimme wirkt gedrückt, etwas heiser. Wenn sie nicht spricht, sind ihre Lippen vorwiegend zusammengepresst, ihre Mundwinkel zeigen eher nach unten. Sie macht entscheidend mehr Sprechpausen als sonst und wirkt insgesamt schlecht gelaunt. Auf mich überträgt sich diese Stimmung, ich merke, wie auch ich meine Augenbrauen zusammenziehe. [...] Dann verteilt sie an die Schüler das Arbeitsblatt, das wir auch von ihr bekommen haben. „Now I want to describe my best friend Edda“, sagt sie als sie wieder ihre zentrale Position in der Mitte des Ganges eingenommen hat. [...] Nachdem*

Frau P. die Aufgabenstellung erklärt hat, schaut sie in die Runde. Sie klatscht wieder laut und kurz ihre Hände: „...is the task clear?“ *Dieses Klatschen fällt mir heute zu ersten Mal auf. Es drängt sich förmlich auf. Macht sie das sonst auch? Ich glaube nicht, Aufmerksamkeit verschafft sie sich sonst durch eine variable Sprechweise und Lautstärke oder sie benutzt die Klangschale. [...]* Sie erklärt die Aufgabenstellung etwas detaillierter. Dabei hat sie die Hände vor ihrer Brust, in Bauchhöhe. Abwechselnd reibt sie sich die Hände, greift nach einzelnen Ringen, klimpert mit den Fingerspitzen in der Luft oder reibt sich die Handflächen, so als wolle sie Schmutz abwischen. „Now take your pencil!“ sagt sie. Die Schüler sollen nun die Adjektive auf ihrem Blatt in den Kästen markieren, die Frau P. ihrer besten Freundin Edda als Beschreibung ihrer Person gibt. *Die Aufforderung klingt sehr bestimmend, kurz und knackig, es steckt auch ein Hauch von Aggression darin, finde ich. [...]* „Now yoooooooo make the saaaame...“, Frau P. geht in die zentrale Position in den Raum. Sie gebärdet einzelne Wörter sprechbegleitend jetzt *noch intensiver*. Die Wörter zu den Gebärden spricht sie betont langsam und laut aus: „you“ = nach unten geöffnete Handflächen in Brusthöhe, fast komplett ausgestreckte Arme; „the same“ = den rechten zweiten Finger auf Bauchhöhe hin und her bewegen, wie die Bewegung eines Taktstocks. Schräg hinter ihr macht N. irgendetwas an seinem Tisch. „N.!“, Frau P. klatscht zeitgleich mit dem Ausruf des Namens des Schülers in die Hände, „...I don't like...“ *Frau P. scheint sehr verärgert über N., ihr blickt verfinstert sich kurzweilig, sie wirkt sehr genervt.* „Nooooow open yooooour book...“, wieder gebärdet sie: „you“ wie oben, „book“ = beide Handflächen nach oben geöffnet, auf der Seite des kleinen Fingers zusammengebracht. „...but you don't choose all adjectives...“: „all“ = mit dem zweiten Finger der rechten Hand einen Kreis in der Luft zeichnen auf Brusthöhe, „choose“ = rechte Hand alle Finger zusammengepresst, schnelles Öffnen und Schließen in der Luft an verschiedenen Positionen und Orten. „Z...stop now talking!“ (zeitgleiches lautes Klatschen), sagt Frau P. und zieht ihre Augenbrauen zusammen. Die Schüler sollen nun alleine arbeiten. Frau P. setzt sich an den Tisch. Mit verschränkten Armen und aufrechter Wirbelsäule sitzt sie da und blickt in die Klasse. [...] Eine Schülerin niest. Plötzlich gibt es viele laute Gesundheits-Wünsche. Eine weitere Schülerin niest, wieder das gleiche. Frau P. wirft ihren Kopf in den Nacken, neigt ihr Gesicht. „Oooooorh please stop that!“. *Sie wirkt weiterhin sehr genervt.* Ein paar Sekunden später niest K. sehr laut. Niemand reagiert, es bleibt sehr still. [...]

Die Schüler arbeiten. Frau P. bleibt am Tisch sitzen. Manchmal steht ein Schüler auf, geht zu ihr und fragt sie irgendetwas, so wie M., das Mädchen aus der ersten Bank. Sie fragt nach der Übersetzung des Wortes „smile“. Frau P. übersetzt das Wort in eine Gebärde. Sie setzt ihre beiden Zeigefinger in ihre beiden Mundwinkel und schiebt diese sehr weit nach oben, so dass ein absichtliches Lächeln

entsteht. Als sie die Finger dort wegnimmt, fallen ihre Mundwinkel sofort wieder nach unten. Sie sitzt am Tisch und kratzt sich manchmal im Gesicht an der Wange, schreibt etwas auf. *Die Schüler verhalten sich heute nicht so lebendig und aufgeweckt wie sonst. Frau P. baut häufig Stillarbeitsphasen in ihren Unterricht ein, in denen sie meist durch die Reihen geht und die Schüler bei der Bearbeitung unterstützt oder in ihre Hefte schaut. In der Regel werden die Schüler schnell ungeduldig bzw. geben kund, mit der Bearbeitung fertig zu sein. Häufig entsteht dann eine Konkurrenzsituation zwischen einigen Schülern, in der sie um Frau P.s Aufmerksamkeit buhlen; sie zappeln auf ihren Stühlen herum, rufen Frau P.s Namen. Heute scheinen die Schüler zu respektieren, dass Frau P. ihre Ruhe braucht.* Bernadette, die Schülerin, die am besten Englisch sprechen kann, ist als erste fertig. „Hurry up...!“ sagt Frau. P. plötzlich zu ihr und klatscht dabei zeitgleich in die Hände. Ebenso steht sie auf und geht zu Bernadette, indem sie einen großen Schritt macht. *Ihre Stimme klingt mächtig, und rau. Die Aufforderung faucht Frau P. Bernadette zu, die sich dadurch aber eher unbeeindruckt zeigt, während ich, hinten im Raum, leicht zusammenzucke.* Frau P. nimmt Bernadettes Heft und liest sich ihr Geschriebenes durch. Sie hält das dünne Heft, das orange umschlagen ist, sehr nah an ihr Gesicht in beiden Händen. Beim Lesen presst sie ihre Lippen zusammen, sie hält ihren Kopf etwas nach hinten und schaut durch den unteren Teil ihrer Brillengläser. Ich sehe, wie sich ihre Augen bewegen. Dann legt sie es weg. [...]

„Three minutes!“ ruft Frau P. in die Klasse und hält mit ihrer rechten Hand neben ihrem Kopf drei Finger in die Luft. Die andere Hand legt sie auf ihre linke Hüfte. Sie bleibt am Tisch, verschränkt nach der Ansage die Hände vor ihrem Bauch oder legt ihre rechte Hand unter ihr rechtes Ohr an ihren Hals. *Ihre Stimme klingt emotionslos und aggressiv, ihr Blick ist wirkt leblos. Die Minuten, die sie den Kindern gegeben hat, steht sie reglos da und starrt ins Leere.* „OK!“, zeitgleiches lautes Klatschen. „You come to the end!“ *Frau P. wirkt sehr bestimmend. Ihren Aufforderungen stellt sie, so wie in den vergangenen Stunden; in der Regel kein „please“ hinten an. Ihre Aufforderungen sind heute keine Bitten, sondern Befehle.* Die Schüler sollen sich nun austauschen. Sie sollen Dialoge führen mit abwechselnden Partnern. Frau P. teilt die Klassen in Gruppen ein. „A....!“ (klatschen) „...you go to H.!“, A. muss den Platz wechseln. A. geht zu H. Frau P. steht vorne in der Klasse und hält die zusammengefalteten Hände vor ihrem Körper. Auch I.-L. muss den Platz wechseln, sie muss ihren Stuhl mitnehmen und sich an den Tisch zu L. setzen. „I.-L., you take your chair und put it here!“ sagt Frau P., dabei gebärdet sie die Wörter „you“, „take“, „chair“, „put“ und „here“ sprechbegleitend. Ihre Gebärden enthalten Bewegungen, die sich auf ihre Hände, Arme und Schultern auswirken. Sie wiederholt die Gebärden teilweise mehrfach. I.-L. kommt der Aufforderung nach. Während die Kinder miteinander reden, steht Frau P. vorne im Raum, in der Hand hält sie eine Klangschale, mit der sie das Signal

zum Partnerwechsel geben kann. Sie hält die Schale wie ein Kellner ein Tablett neben ihrem Körper, dabei knirscht sie mit den Zähnen. [...] „What comes next?“ fragt Frau P. M. erklärt, dass die Schüler, die nun häufig wiederholten Passagen auswendig aufsagen müssten. „Right!“ [...]

FN_WF_FrauP_07.01.2014_MT

Feldnotiz vom 07.01.2014, Englischunterricht in einer 6. Klasse der Winterfeld-Schule bei Frau P. Anwesende: Frau P. (die Englischlehrerin); Schülerinnen der Klasse A; M. T.

[...] Frau P. beginnt mit einem Whiteboard-Stift die Abdeckungen von den noch versteckten Sätzen zu ziehen. Als sie damit fertig ist, stellt sie sich vor M.s und J.s Tisch. Eine Hand in der Hüfte steht sie da. Mit dem Stift, den sie in der Hand hat, klopft sie auf den oberen Knopf ihrer grünen Bluse. Dann geht sie zu N. Frau P. fragt ihn, was das für ein Stift sei, den er da gerade benutzt. „I am missing a pencil like this...are you sure, it is yours...?“ fragt sie. P., in der letzten Reihe, bekommt das mit. „Den hat er mir schon mal ausgeliehen...den hat er schon seit der fünften Klasse! ruft er nach vorne. Z. und K. merken auf und bestätigen P.s Aussage, indem sie Ähnliches behaupten. Auch Bernadette und L. mischen sich ein und verteidigen N. vor Frau P.s offenbar als falsche Anschuldigung wahrgenommenen Frage. Frau P. hebt die Hände in die Luft, so als würde sie gerade mit einer Waffe bedroht werden. Sie macht ihre Augen weit auf, zuckt mit den Schultern. „Okay, okay! ... War ja nur eine Frage ... ich wusste ja nicht, dass ihr da ja gleich so empfindlich seid...“ sagt Frau P., geht anschließend zum Tisch und betätigt die Klangschale. Die Stillarbeitsphase ist beendet. [...]

Anhang 2: Ausschnitte aus Lehrerinterviews

Interview_WF_FrauP_10.01.2014

[...] I: Ok, das war jetzt eine kurze organisatorische Sache, ist ja Besonderheit hier an der Schule, da kommen wir vielleicht gleich noch drauf. Wir haben uns jetzt bei Ihnen mehrere Stunden angeschaut und zwei Stunden videographiert. Jetzt mal bezogen auf die beiden Stunden, die wir aufgenommen haben. Wenn Sie auf die beiden Stunden zurückblicken, wie sind die aus Ihrer Sicht verlaufen?

P: Ich denke, dass die Stunde gestern sehr gut verlaufen ist, zunächst mal habe ich in beiden Stunden das geschafft, was ich mir zeitlich vorgenommen hatte und gestern ging es mehr darum, noch mal die Fragestrukturen im Simple Past zu festigen und anzuwenden. Es ging um die Entscheidungsfragen, die sogenannten „Did-Fragen“, sag ich jetzt mal, die wir zunächst in Gruppenarbeit noch mal gefestigt haben. Die Kinder haben sich gegenseitig Fragen gestellt und beantwortet. Das war eher eine rezeptive Aufgabe, weil sie Fragekärtchen vor sich hatten und mit der Kurzantwort antworten mussten. Diese Gruppenarbeit hatte noch einen zweiten Durchlauf und da war es so, dass es jetzt darum ging, nicht mehr nur mit der Kurzantwort zu antworten, sondern eventuell auch eine längere Aussage zu treffen. In dieser Aussage musste ja dann auch schon das Verb im Simple Past verwendet werden. Es stand aber den Schülern frei, ob sie bei der Kurzantwort bleiben oder mit der langen Antwort zusätzlich antworten, was eine beabsichtigte Differenzierung war. Und insgesamt war mein Eindruck, dass das auch von den meisten Schülern gut angenommen wurde, dass Sicherheit bestand in diesen Frage- und Kurz- oder Lang-Antwortstrukturen. Um das so ein bisschen abzusichern, haben wir uns dann eine Gruppe, aus vier Schülern bestehend, mal angehört. Da sind drei relativ starke Schüler und ein etwas schwächerer Schüler drin gewesen. Die leistungsstarken Schüler haben teilweise sehr gute, sehr umfangreiche Antworten gegeben, der schlechtere Schüler hat sich daran versucht und das ist ihm auch gelungen, selbst mit kleinen Fehlern, was für mich auch die positive Rückmeldung war, dass diese Übung und Festigung gut gelaufen ist. [...] Die Stunde heute setzte ein mit einer kurzen Wiederholung. Dieselben Symbole und Bilder, noch mal Sicherung, sind die „Did-Fragen“ noch präsent, eventuell auch die etwas ausführlicheren Antworten. Und dann ging es mir darum, vorzubereiten, dass man jetzt eben Fragen mit Fragewort im Simple Past formulieren kann. Also,

dass die Schüler diese Fragen formulieren können. Dazu haben wir eine Schreibphase gehabt, in dem die Schüler mit Hilfe der Bildkarten noch mal ihre Entscheidungsfragen formulieren konnten, die Kurzantworten und eine längere Antwort im Simple Past. Und da hab' ich dann schon gemerkt, dass das teilweise einige Schüler doch noch überfordert hat, dass auch die Anwendung bei längeren Antworten vom Simple Past noch nicht immer sicher war. Manchmal auch Schusseligkeit, die regelmäßigen Formen auf „-ed“ nicht immer präsent waren oder die unregelmäßigen Formen. Ich bin umhergegangen, habe so ein bisschen eingeholfen, und dann konnten das die meisten Schüler also auch gut verbessern, korrigieren. Und richtig schwierig wurde es dann für einige doch in dem Moment, wo es dann darum ging, diese Fragen, nein die Fragen vielleicht nicht, aber die ausführlichen Antworten zu stellen, mittels eines Frageworts. Wir hatten zwischendurch noch mal kurz die Fragewörter wiederholt, welche kommen da in Frage. Und da hatte ich einen Moment lang die Angst, dass das so ein bisschen kippt. Also dass es so ein bisschen über die Köpfe vieler Schüler hinweggeht. Ich hab's dann auch an der Beteiligung gemerkt, in dem Moment wo die Schüler ohne ein schriftliches Wortgerüst diese Fragen stellen sollten, war die Beteiligung nicht mehr so aktiv, das waren dann eher die Spitzen, die sich getraut haben oder sich erst mal gemeldet haben und solche Fragen formulieren konnten. Deshalb hab' ich dann versucht, am Whiteboard doch noch mal ein paar Fragen und Antworten – also die Fragen waren ja vorgegeben – aber die Antworten noch mal schriftlich vorzugeben. Ich hab' sie nicht alle vorgegeben, ein bisschen denken sollten sie. Und dann denke ich, war das mit dieser Hilfe, hoffe ich, den meisten doch möglich, in der letzten Phase, wo es um die eigene Anwendung dieser Fragen und Antworten ging, in Partnerarbeit das noch mal anzuwenden und zu machen. Wir haben uns eine Gruppe angehört, das war Zl. und P., die das eigentlich auch gut gemacht haben. Wobei man eben dazu sagen muss, dass P. ein Schüler eher im oberen Durchschnitt ist und Zl. ein Schüler eher im unteren Durchschnitt. Und da ihm das auch ganz gut gelungen ist, war ich dann letztendlich eigentlich auch zufrieden. [...]

Interview_FH_HerrZ_04.03.2014

Ausschnitt 1

[...] I: Ok, gehen wir noch mal zu dem Experiment, also jetzt das, was sie heute gemacht haben oder sonst auch im Unterricht. Wie setzen Sie die ein, also welche Rolle kommt diesen Experimenten zu?

Z: Naja, das ist im Prinzip versucht man den Schülern ja deutlich zu machen, was da stofflich passiert mit dem Experiment. Ich mach das ja, haben Sie ja gese-

hen, immer so, dass ich erstmal von der Phänomenologie ausgehe, von der Anschaulichkeit, was sehen sie im Experiment und das sollen sie dann versuchen mit ihren Kenntnissen so gut es geht zu erklären. Wie heute eben, sie wissen was ist eine Säure, was ist eine Base, jetzt: was passiert, wenn die zusammengegeben werden. Jetzt haben sie gesehen, das wird grün, grün wissen sie ist neutral. Und dann haben sie ja gesehen wie sie was gemacht haben und dann sollten sie eben versuchen aha, wie kann das sein, dass aus Säuren, also Hydroniumionen, Hydroxidionen, Wasser entsteht. Und da sind ja auch einige drauf gekommen dann, dass da Wasser entsteht und das neutral ist. Also, aus der Erkenntnis, aus der Anschaulichkeit heraus sollen sie dann versuchen mit ihrem Wissen das zu erklären. So mache ich die Experimente im Prinzip. Ich weiß, man kann's auch umgekehrt machen. Man kann auch erst die Theorie machen und dann das Experiment als Bestätigung einsetzen.

I: Aber dann könnten Sie das Experiment auch vorne vormachen und die Schüler müssen nichts mehr machen.

Z: Ja, richtig. Aber es sollen ja gerade Schüler experimentieren und das machen sie auch sehr gerne. Das ist ja das, was sie an der Chemie auch begeistert, dass sie selber mal was machen können oder sowas und deswegen fragen sie auch immer „wann machen wir Schülerexperimente?“. Und in der neunten Klasse ist es ja so, dass man relativ viele Experimente macht auch, ja. Haben Sie auch gesehen, wir haben ja öfter jetzt auch was experimentell immer gemacht.

I: Und gerade auch diese Beschreibung, glaube ich, ist es noch mal was ganz anderes, wenn man das Experiment selbst [sic!] und es danach beschreiben muss, als wenn Sie es vormachen und die Schüler würden [sic!] und die Schüler würden nur zuschauen.

Z: ... Richtig, richtig. Und das ist ja das Gute auch am Teilungsunterricht, dass man da die Gelegenheit hat. Mit so `ner ganzen Klasse können Sie gar nicht so ein Experiment machen, haben Sie gar nicht den Überblick, haben wir gar nicht so viele Geräte auch um das alles zu machen.

I: Also Sie würden sagen hauptsächlich Veranschaulichung von Sachen, die sonst auch theoretisch verhandelt werden.

Z: Ja, das finde ich ganz wichtig in der Chemie, eben, diese Anschaulichkeit durch das Experiment.

I: Ja. Trotzdem ist es ja dann schon so, dass es natürlich, wenn man jetzt den lebensweltlichen Bezug wieder nimmt, keine Experimente, Reaktionen sind, die ...

Z: ... Ja, richtig, richtig. Weil, gut, da hat man bei manchen Dingen dann auch, dass man eben bei Säuren auch mal eine Essigsäure nimmt oder Haushaltschemikalien prüfen lässt, wie reagieren die, dass sie sehen das sind auch saure

Lösungen, die da eine Rolle spielen. Oder, ein Abflussreiniger, die [sic!] eine basische Lösung darstellt und so weiter. Also man versucht schon da den Praxisbezug auch deutlich werden zu lassen, dass sie nicht nur sehen, das ist nicht nur was rein Theoretisches in der Chemie, Säuren oder Basen, sondern das sind auch oft Stoffe, die man im Alltag findet. Eben im Haushalt oder sowas ja, also zumindest bei Säuren denke ich weiß jetzt jeder, dass das Obst Säuren enthält, nicht essige Säuren ist [sic!] und so weiter. Bei Basen, dass eben diese Haushaltsreiniger oftmals basische Stoffe enthalten und so weiter. Also, da wo es geht versucht man schon so den Alltagsbezug auch herzustellen, bei anderen Dingen, also hat jetzt nichts mit unserem Thema zu tun, eben rosten beispielsweise, bei der Oxidation haben wir das gemacht. Dass Eisen rostet, dass das eben eine chemische Reaktion ist, die da abläuft, das macht man schon. Aber es ist nicht immer so einfach ...

I: ... Ist nicht immer möglich ...

Z: ... Und auch nicht immer möglich eben diesen Alltagsbezug herzustellen, ja. [...]

Ausschnitt 2

[...] I: Genau. Und ich würde einfach mal anfangen. Mit so einem allgemeinen Eindruck, wenn Sie jetzt auf die letzten beiden Stunden schauen, was denken Sie wie sind die gelaufen? So wie Sie sich das vorgestellt haben oder?

Z: Vom Ablauf her schon so wie ich das geplant habe, ich hätte mir vor allen Dingen gestern in der Stunde, hätt ich doch erwartet, dass ein bisschen bessere Grundkenntnisse da sind. Das war dann, fiel mir doch auf, dass es doch recht ... dünn war, ja? Also ich weiß jetzt auch nicht genau woran es lag, weil wir haben eigentlich in den Stunden davor immer wieder, gerade zu Säuren und Basen, das wichtige vorgehoben. Manche konnten `s auch, aber es war mir insgesamt eigentlich, wenn ich die als gesamte Klasse betrachte, doch zu ... wenig an Kenntnissen vorhanden. ... Und das hat sich ja heute auch wiedergespiegelt, ne? Schüler sind dann immer so `n bisschen gehemmt, wenn sie selbstständig das darstellen sollen und wenn wir dann sagen ja ok, werten wir mal zusammen, gemeinsam aus, ... wenn man sie dann gezielt anspricht dann kriegt man ja die Ergebnisse.

I: Dann kommt `s irgendwie, ja.

Z: Und dann kommt `s ja auch und wir haben `s ja dann auch [sic!] ja ist auch sicherlich, weil man dann als Lehrer immer wieder Zusatzfragen stellt, nech [sic!]? „Warum ist denn das so?“. Und dann klickt `s und ah ja, wissen wir ja. Aber das selbstständig, dass sie das selbstständig darlegen können, das ist dann doch noch eher zu gering entwickelt in ... den Fähigkeiten.

I: Aber im Großen und Ganzen würden Sie sagen ist es so aufgegangen was Sie geplant hatten?

Z: Ja, doch, doch, glaube ich schon. [...]

Ausschnitt 3

[...] I: Ok, gut. Jetzt habe ich noch einen Punkt hier drauf mit Unterrichtsstörungen. Es gibt da unterschiedliche Definitionen und mir sind jetzt in ihrem Unterricht eigentlich kaum Störungen unterlaufen, die so der allgemeinen Definition unterliegen.

Z: ... Richtig, richtig.

I: Dann wäre jetzt vielleicht die interessantere Frage, was Sie überhaupt als störende [sic!] wahrnehmen im Unterricht, gibt's da Sachen die Sie ...

Z: Ja, es gibt viele Sachen (lacht). Manche spielen permanent mit ihrem Handy da unter der Bank rum, also das ist natürlich, geht gar nicht, weil wir haben eine Hausordnung, die schreibt das ja auch vor, Handys sind generell auszuschalten im Unterricht und die werde [sic!] dann auch abgenommen. Also nehme ich ab und dann können die Eltern die im Sekretariat abholen. Aber in der Klasse weniger, also hier sind kaum so Störungen, die nerven oder so ja. Sie sehen ja, wenn die mal klatschen hier, Sie wissen ja das ist [sic!] so Albernheiten oder so, da haben Sie ja gesehen wie (lacht) ich da reagiere und dann ist auch gut. Also in der Klasse funktioniert das wunderbar dass man sagt so, gut, „jetzt konzentrieren wir uns wieder“, dann machen die auch das alle. Also das sind keine Störungen, die ich jetzt so als solche empfinde. Aber in anderen Klassen gibt es tatsächlich richtig gravierende Störungen, dass manche nur Blödsinn machen, nur rumkichern, manche Schüler und so weiter, die muss man dann auch zur Ordnung rufen, dann sag ich auch „so Leute, jetzt ist aber irgendwann mal Schluss“. Und dann sage ich auch „wenn ihr nicht bereits [sic!] seid, hier am Unterricht teilzunehmen, dann kriegt ihr auch die entsprechende Note“. Und es ist leider so, dass ... man über die Note dann doch sag ich mal disziplinieren kann. Aber was bleibt einem anders [sic!] auch übrig. Ich meine, es ist ja letztendlich auch so, wenn die permanent irgendwas machen ... unter der Bank spielen oder nur sich über weiß ich was unterhalten, kriegen die ja auch definitiv nichts mit vom Unterricht. Und das ist ja das was ich ihnen immer diesen[sic!] Zusammenhang deutlich zu machen versuche. Warum Leistungen schlecht sind dann, weil sie im Unterricht nichts lernen, weil sie zu Hause zu bequem sind was zu lernen, das ist die schlechteste Kombination, die es gibt, sag ich dann immer. Wer im Unterricht konzentriert ist lernt ja bereits im Unterricht was, umso weniger muss er zu Hause lernen. Und das versuche ich den Schülern dann immer auch deutlich zu machen. Ja, klappt nicht immer, weiß ich. Es gibt wirklich beratungsresistente Schüler in der Hinsicht, ist halt so, kann man nichts machen.

I: Ok, eine Anschlussfrage da wäre vielleicht noch, wie sieht es mit der Aufmerksamkeit aus in der Klasse, wie nehmen Sie es wahr, sind die Schüler aufmerksam, sind sie nicht aufmerksam und was machen Sie gegebenenfalls um die Aufmerksamkeit dann wieder herzustellen, also bei Störungen hat man das ja dann viel direkter, da weiß man die sind nicht aufmerksam und muss dann wieder agieren, aber wie sieht's bei Ihnen aus?

Z: Also generell, haben Sie ja selber gesehen, in der Klasse ist ... ein Großteil der Schüler durchaus aufmerksam im Unterricht. Ja, es hilft ganz einfach wenn man merkt es wird dann zu unruhig einfach mal zusagen „so, jetzt ist Schluss, jetzt beenden wir mal alle Gespräche“ und so weiter, also wirklich den Unterricht unterbrechen dann auch um den Schülern deutlich zu machen jetzt unterbricht man mal und ruft dann alle wieder ein bisschen mehr auf zur Konzentration. Das hilft oft ja und das geht in der Klasse wunderbar, also da mache ich das einmal und sage „ok, jetzt sind wir wieder alle bei der Sache“ und dann klappt das auch. Aber es klappt wie gesagt nicht immer und das ist eben so schwierig, wie kriegt man das hin dass alle aufmerksam sind, das ist ...

I: ... Man kann es wahrscheinlich nicht so konstatieren dass alle gleichzeitig aufmerksam sind.

Z: ... Nee, das kriegt man auch nicht hin.

I: Bei Störungen fällt das dann natürlich immer massiv auf. Das war ja hier nicht so der Fall.

Z: Aber das ist auch teilweise frustrierend in Klassen wo man's nicht hinkriegt, weil man weiß dann oftmals nicht, ja wie soll ich das machen. ... Man kann ja sagen ok, dann musst du jetzt eine andere Methode anwenden, klar, macht man ja häufig. Ich mach auch, ja hier jetzt weniger, weil das vom Unterricht her kaum möglich ist so eine Gruppenarbeit, weil ich habe ein Experiment, das müssen sie eben alle machen, aber da arbeiten sie ja schon zu zweit immer zusammen und das klappt auch ganz gut dass die sich untereinander auch austauschen. Ist ja auch gewünscht, sollen sie ja ruhig untereinander sich erklären, wenn etwas nicht klappt. Man kann dann, weil wenn wirklich Unruhe ist, entweder macht man dann eine Gruppenarbeit wo man differenziert, an jeder [sic!] Gruppe andere Aufgaben gibt und die dann sich zusammensetzen, aber da haben sie dann auch wieder die Erscheinung, dass in der Gruppe wieder manche arbeiten und manche sich da rausnehmen, also das ist sehr schwierig und das ist manchmal auch frustrierend, weil man merkt, weder die eine noch die andere Methode führt da zu einer großen Veränderung. Weiß ich auch manchmal nicht (lacht), muss ich ehrlich sagen. Ja das ist aber so. [...]

Anhang 3: Didaktischer Verlaufsplan zu Beispiel II

Didaktik_FH_HerrZ_04.03.2014_MT

- Beginn der Stunde, Vorstellung der Aufgabe.
- Herr Z. begrüßt die Klasse und kündigt an, dass in dieser Stunde mit Säuren und Basen experimentiert werden soll. Die Aufgabenstellung hat er schon als Tafelbild vorbereitet (s.u.).
- Herr Z. erklärt die Aufgabenstellung mithilfe des zu benutzenden Materials (Reagenzgläser, Natronlauge, Pipette, Objektträger, Reagenzglashalter, Brenner).
- 03:05 Abschreiben der Aufgabe.
- Herr Z. fordert die Schüler_innen auf, die Aufgabenstellung von der Tafel abzuschreiben. Das Tafelbild sieht wie folgt aus:

Problem: Was passiert, wenn eine Säure- und eine Basenlösung zusammentreffen?

<i>Durchführung</i>	<i>Beobachtungen</i>
<i>1. Ca. 2 cm hoch Salzsäurelösung ins RG und 2 Tropfen Unitest [Universalindikator] dazu</i> <i>2. Tropfenweise Natronlauge dazugeben und schütteln. Beende die Zugabe, wenn eine Grünfärbung eintritt.</i> <i>3. 2 Tropfen der grünen Lösung auf einen Objektträger geben und eindampfen.</i>	

Auswertung:

- 1. Stelle eine Vermutung auf, wie die Grünfärbung zu erklären ist. Versuche eine Ionengleichung für das Experiment aufzustellen.*
- 2. Charakterisiere den Stoff, der nach Punkt 3 der Durchführung entstanden ist. Welcher Stoff könnte das sein?*

- Die Schüler_innen schreiben die Aufgabenstellung ab. Währenddessen teilt Herr Z. Tisch für Tisch die für den Versuch benötigten Materialien und Schutzbrillen aus.
- 08:25 Durchführung des Versuchs durch die Schüler_innen: Nachdem er mit dem Austeilen fertig ist, fordert Herr Z. die Schüler_innen auf, zu beginnen, sobald sie mit dem Abschreiben fertig sind. Die Schüler_innen fangen nach und nach an, es arbeiten immer zwei zusammen. Herr Z. beobachtet währenddessen die Schüler_innen erst vom Pult aus, dann geht er im Raum herum, weist die Schüler_innen zurecht oder gibt Hinweise.
- Nach ca. 6 Minuten erinnert Herr Z. die Schüler_innen daran, nun die Flüssigkeit einzudampfen. Während die Schüler_innen das tun, berät Herr H. verschiedene Gruppen.
- 16:40 Auswertung der Aufgabe durch die Schüler_innen: Nachdem die ersten Gruppen den Versuch durchgeführt haben, beginnen sie mit der Auswertung. Einige Gruppen brauchen länger mit dem Versuch und fangen später mit der Auswertung an als andere. Herr Z. läuft zwischen den Schüler_innen umher und erkundigt sich danach, wie es läuft und beantwortet Fragen. Er fordert die Schüler_innen auf, sich bei der Auswertung zu beraten und sich daran zu erinnern, was am vorigen Tag zum Thema Säuren und Basen besprochen wurde. Die Schüler_innen sollen laut Herrn Z. nicht einfach aus dem Buch abschreiben, sondern die Aufgabe mithilfe dessen, was am Vortag besprochen wurde, lösen.
- 36:30 Gemeinsame Besprechung der Beobachtungen: Herr Z. geht wieder hinter das Pult und wertet die Aufgaben gemeinsam mit der Klasse aus. Eine Schülerin stellt ihre Beobachtungen vor. Sie beschreibt, wie sich die Farben der Lösungen veränderten: „Die Salzsäurelösung färbte sich rot nach der Zugabe von Uniestlösung, dann Blaufärbung nach Zugabe der Natronlauge...“ (Herr Z. ergänzt: Weil zu viel Natronlauge hinzugegeben wurde) „...dann wurde wieder Salzsäurelösung hinzugegeben, damit die Lösung sich grün färbt.“ [Die Gruppe, in der die vortragende Schülerin war, hat sehr lange gebraucht, bis der Versuch geklappt hat. Normalerweise sollte zum Salzsäure-Indikator-Gemisch nur so viel Natronlauge hinzugegeben werden, dass sich die Lösung grün färbt]. Danach wurde die Lösung verdampft. Herr Z. möchte nun wissen, was auf dem Objektträger zurück geblieben ist. Er ruft verschiedene Schüler_innen auf. Die antworten „so ein kleiner, weißer Fleck“, „pulvrig“, „fest und klebt am Objektträger“. Herr Z. ist mit den Antworten nicht ganz zufrieden und schließt damit ab, dass es erst einmal dabei belassen werden solle und dass ein weißer, fester Stoff entstanden sei.
- 38:30 Gemeinsame Besprechung der Auswertung: Danach werden die Auswertungsfragen zusammen besprochen:
 - o „Stelle eine Vermutung auf, wie die Grünfärbung zu erklären ist“. Ein Schüler erklärt: Grün heißt, dass eine neutrale Lösung entstanden ist.

- „Wodurch wird eine Lösung sauer und wodurch wird eine Lösung basisch?“ [Antwort des Schülers unverständlich]
- „Welche Ionen hat Salzsäure?“ Ein Schüler antwortet (H_3O^+ , Cl^-), Herr Z. notiert die Gleichung an der Tafel.
- „Welche Ionen hat die Natronlauge?“ Schüler antwortet OH^- und Na^+ . Wieder notiert Herr Z. die Antwort.
- „Wenn wir jetzt eine neutrale Lösung haben, was darf hier nicht drin sein?“ [zeigt dabei das Reagenzglas hoch] eine Schülerin gibt beim zweiten Anlauf die Richtige Antwort: Es sind weder Hydroxidionen noch Oxoniumionen in der Lösung.
- „Wozu könnten denn diese Ionen reagiert haben, damit wir eine neutrale Lösung bekommen? Ein Schüler antwortet richtig, Herr Z. wiederholt und notiert: Es ist Wasser entstanden.
- „Was müsste denn weiter in dieser Lösung noch drin sein, die jetzt grün gefärbt ist?“ Der zweite Schüler, den Herr Z. aufruft, gibt die richtige Antwort. Herr Z. notiert: Na^+ und Cl^- .
- Was haben wir mit der [entstandenen] Lösung gemacht?“ Herr Z. antwortet selbst: „Verdampft. Das heißt, was ist der Stoff den wir auf dem Objektträger jetzt haben?“ Ein Schüler antwortet: Natriumchlorid.
- In einem Tafelbild wird die Reaktionsgleichung der Reaktion von Salzsäurelösung mit Natriumlauge zu Wasser und Kochsalz festgehalten:
$$\text{H}_3\text{O}^+ + \text{Cl}^- + \text{OH}^- + \text{Na}^+ \rightarrow 2\text{H}_2\text{O} + \text{Na}^+ + \text{Cl}^-$$
- Herr Z. fragt nach dem Namen für Natriumchlorid, ein Schüler antwortet richtig: Kochsalz. Herr Z. kündigt an, dass die Stoffklasse der Salze nach den Säuren und Basen das nächste Thema sei.
- 44:30 Hausaufgabe: Herr Z. gibt als Hausaufgabe auf, die Reaktion zu durchdenken.
- 44:50 Aufräumen: Herr Z. fordert die Schüler_innen auf, die Reagenzgläser auszuwaschen, der Rest könne stehengelassen werden.

Anhang 4: Transkript zu Beispiel II

TR_FH_HerrZ_04.03.2014_SK_12.10-22.46

Legende:

[] = Lehrer spricht zu anderen Schüler_innen als Rokaya und Daria

(...) = unverständlich

0:00 0:05	Herr Z	[Sehr präzise arbeiten, ihr dürft nicht am Anfang so viel dazu geben. So, und immer kurz schütteln 'ne und merken wenn sich was verändert.
0:10 0:15		Wenn nicht, weiter dazu geben, ja? Äh Rokaya, mach' bitte noch mal einen Tropfen oder
0:20 0:25		zwei Tropfen Unitest dazu. Dass das ein bisschen kräftiger wird, ja? Ruhig noch einen Tropfen dazu, genau.
0:30		Genau, jetzt ein bisschen schütteln. Kuck' mal, jetzt ist's schon blau geworden bei dir, 'ne?
0:35 0:40		So, reicht. Und immer Flaschen zu machen, nicht so offen stehen lassen. Unitest zumachen, 'ne? (...) Vorsicht, Vorsicht, Vorsicht, kuck mal, es ist blau. Wie soll's werden, Rokaya?
0:45	Rokaya	Grün.
	Herr Z	Grün. Wann ist es denn blau geworden? Durch Zugabe von?
	Rokaya	Äh.
	Daria	Natronlauge.
0:50	Herr Z	Natronlauge. Wenn du jetzt weiter Natronlauge zugibst, würde sich da was verändern?
0:55	Rokaya:	Nein.
	Herr Z	Was müsste man jetzt zugeben damit's grün wird?
	Daria	Salzsäure?

1:00	Herr Z	Richtig. Also, tropfenweise, ja? Bitte.
1:05		
1:10		[Ja, also das ist ja grün. Das ist bei euch zu viel ja,
1:15		gießt mal ein bisschen ab ja, dass da ein bisschen weniger wird]
	Rokaya	Nimm mal deine Hand etwas zur Seite.
	Daria	(...)
1:20	Herr Z	[und dann könnt ihr das auch (...)]
1:25		
1:30		Ja, Feuerzeuge liegen hier vorne. So, dann macht ihr da
1:35		noch mal weiter, vorsichtig (...)
1:40		(...)
1:45		(...) Wunderbar.
1:50		So, hier ist schön geworden, 'ne?]
	Schüler	Bei uns war das auch so, dass (...)
1:55	Herr Z	Ja, dann müsst ihr noch mal was. Kuck mal, tropfenweise, nicht immer mit einmal so viel.
2:00		Und schütteln. Kräftig schütteln.
2:05		Ja. Seht ihr?
2:10		Perfekt, 'ne? Gut.
2:15		So, und dann könnt ihr eindampfen, ja? [Hier sind Feuerzeuge.]
2:20		
2:25		
2:30		Rokaya, du?
2:35		[Bitte? Äh, einfach Unitest noch dazu machen.]
2:40		Einen Tropfen, so ist schon richtig. Kuck' mal, richtig schütteln (...). Siehst du? Und noch ein Tropfen, 'ne?
2:45		Wirklich nur ein Tropfen.
2:50		
2:55		
3:00		Ok, schütteln.
3:05		Kräftig schütteln.
3:10		Wieder ein Tropfen. [Ist ok, ist doch grün.
		Ja. Wenn's grün ist, ist's in Ordnung.]
		So, versucht das Mal wirklich tropfenweise hinzukriegen. [Ähm bei euch noch mal ein bisschen was abgießen und dann macht ihr noch einen Tropfen Unitest dazu, ja?]
3:15		
3:20		

3:25		
3:30		
3:35		
3:40		
3:45		(...). [(...) noch ein Tropfen Unitest-Lösung dazu, genau.
3:50		
3:55		Flasche wieder zumachen und dann Natronlauge. Wo
4:00		habt ihr Natronlauge? Hier, genau.
4:05		Wirklich tropfenweise dazugeben, ja?
4:10		Oh, ich glaube bei euch ist gut, 'ne? Ja klar, reicht.]
4:15		Ein Tropfen.
4:20		Und schütteln.
		Kuck mal, alle haben's. [Oh, Stopp, langsam, 'ne? Da muss noch einen Tropfen glaube ich, 'ne? Wirklich einen Tropfen nur.]
4:25	Schüler	Fertig.
	Herr Z	[Ja, wenn wir fertig sind, Objektträger hinlegen. Nicht in die Hand nehmen, der ist heiß,
4:30		Brenner ausmachen und dann könnt ihr selbstständig die Aufgaben der Auswertung machen.]
4:35		Na ist das, das wird langsam, 'ne? Jetzt noch einen ganz kleinen Tropfen.
4:40		
4:45		[Joa, das ist gut so.
4:50		Dann eindampfen.] Na, kriegen wir's?
4:55	Daria	(...)
	Herr Z	Hm?
5:00	Daria	(...)
5:05	Herr Z	Ja, das (...). Kuckt mal, alle haben's hingekriegt, müsst ihr auch hinkriegen, 'ne?
5:10		Halt's jetzt mal gerade das Reagenzglas, dass der Tropfen richtig runtergeht, nicht oben irgendwo hängen bleibt.
5:15		So, schütteln.
5:20		Noch ein Tropfen. Noch ein Tropfen, das reicht nicht.
5:25		Gerade halten.
5:30		
		So.
5:35	Daria	Reicht das?

5:40		Nein.
5:45	Herr Z	Nee, das ist noch nicht ganz grün, 'ne, das ist noch
5:50		Ganz ganz kleinen Tropfen noch, und dann. [Klappt's? Kuck mal, du musst aufmachen. Du musst aufdrehen, sonst, wenn das zu ist, richtig aufmachen.
5:55		Auch den unten an?
6:00		So, das ist an.
6:05		Hm? Mach auf. Genau.
6:10		So, jetzt richtig einstellen die Brennerflamme.]
6:15		Na, wird das noch was mit euch?
6:20		Na na na!
6:25		Rokaya, überlegen, hm?
6:30		Kuck, jetzt hast du's wieder am Rand, dann dauert das wieder ewig ehe der unten ist.
6:35		
6:40		
6:45		Gerade halten, Reagenzglas gerade halten, dass da rich- tig nach unten läuft.
6:50		
6:55		Noch einen Tropfen.
7:00		
7:05		
7:10		[Wenn das Wasser verdampft ist reicht das, natürlich.]
7:15	Rokaya	Herr Z., das geht nicht.
7:20	Herr Z	Na kuck mal, bei allen anderen hat's geklappt. Dann muss es bei euch doch auch klappen.
7:25	Schüler	(...)
7:30	Daria	Wir wissen wie grün aussieht.
7:35	Herr Z	Ja.
	Daria	Immer noch nicht ganz grün.
7:40	Herr Z	Wartet mal kurz.
7:45		Nehmt mal die.
7:50	Rokaya	Mach auf.
7:55	Herr Z	Und ein Tropfen wirklich.
8:00		
8:05		(...) ein Tropfen, wenn man merkt es ändert sich nicht, noch ein Tropfen,
8:10		aber wirklich immer nur ein Tropfen, ja, sonst wie ihr seht, mit einem Tropfen kann das sofort sich verändern.

8:15		Bisschen drücken.
8:20	Schülerin	Reicht das?
8:25	Herr Z	[Nee, reicht noch nicht.
8:30		So, die anderen arbeiten an ihrer Auswertung. Äh achtet bitte darauf, dass die Gefäße alle wieder verschlossen sind.
8:35		
8:40		Da sehe ich noch ein offenes Gefäß bei euch, Markus]
8:45	Daria	Hier ist (...)
8:50	Herr Z	Mh.
8:55		Macht noch mal einen kleinen Tropfen Natronlauge dazu. Aber jetzt wirklich ganz vorsichtig.
9:00		
9:05		Gerade halten.
9:10		
9:15		Na nützt nichts, da hängt er oben der Tropfen jetzt.
9:20	Daria	(...)
	Herr Z	Schüttel' mal, vielleicht kommt er unten an.
9:25	Daria	Doch, der kommt.
	Herr Z	Ja. Schütteln und jetzt wird's. Kräftig schütteln.
9:30		
9:35		So, und jetzt einen Tropfen Säure dazu und ihr müsset es hinkriegen.
9:40		
9:45		
9:50		Schwierig auch, hm?
9:55		
10:00	Rokaya	Darf ich mal?
10:05	Herr Z	Einen kleinen Tropfen Säure noch dazu. Dann müsset ihr das hinkriegen.
10:10		Das sieht jetzt ganz gut aus. Das reicht.
10:15		Richtig kräftig schütteln, wunderbar.
10:20		So, da habt ihr's endlich, 'ne?
10:25		Gut.
	Rokaya	Mach du das (...), ich kann das nicht, ich (...)