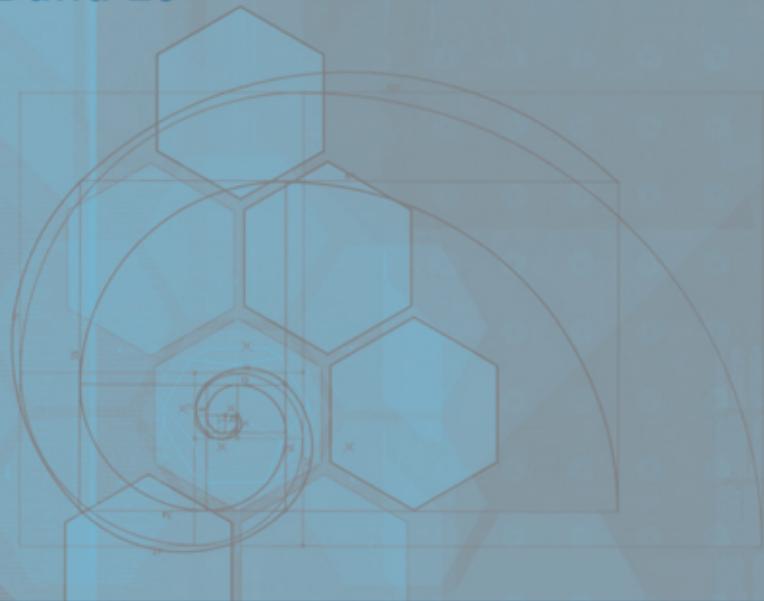


Arno Combe
Ulrich Gebhard

Sinn und Erfahrung

Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule

Studien zur Bildungsgangforschung,
Band 20



Verlag Barbara Budrich



Studien zur Bildungsgangforschung

herausgegeben von
Arno Combe
Meinert A. Meyer
Barbara Schenk

Band 20

Arno Combe
Ulrich Gebhard

Sinn und Erfahrung

Zum Verständnis fachlicher
Lernprozesse in der Schule

Verlag Barbara Budrich,
Opladen & Farmington Hills 2007

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.
© 2007 Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills
www.budrich-verlag.de

eISBN 978-3-86649-928-7

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Druck: paper&tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhalt

Vorwort	7
1. Erfahrung und Sinn	9
2. Biographische Bedeutsamkeit und schulisches Lernen	15
3. Zweisprachigkeit: Subjektivierung und Objektivierung als komplementäre Weltzugänge	21
4. Symbole als Mittler zwischen Subjekt und Objekt	25
5. Sinnkonstruktion im Übergangsraum der Organisation von Erfahrung	37
6. Stufen der Erfahrungsbildung und Erfahrungsverarbeitung bei John Dewey	47
7. Lerngegenstände als Objekte der Phantasie	55
8. Der Ansatz der Alltagsphantasien	61
9. Anthropomorphe Interpretationen und das affektive Band zwischen Ich und Gegenstand	73
10. Erfahrungsräume als Räume der Berührung, Konfrontation und Artikulation	89
11. Der Wechselverkehr zwischen den Sprachspielen	97
12. Feedback über Lernerfahrungen und das „bildende Gespräch“	103

13. Auf dem Wege zu einer sinnorientierten Didaktik: Übergangsfähigkeit	109
Literatur	121

Vorwort

Der Begriff der Erfahrung steht in Spannung zur Fülle dessen, was die moderne Wissenschaft an Erkenntnissen hervorgebracht hat. Dabei war und ist es wichtig, die wissenschaftliche Wissensform von der alltäglichen abzugrenzen. Aus der Perspektive wissenschaftlicher Rationalität muss eine Aussage mit guten Gründen behauptet werden können, sie muss explizierbar und kommunizierbar sein, mit einem legitimierbaren Geltungsanspruch auftreten können und sich unter der intersubjektiven Kritik bewähren.

Das eigentliche und heutige Problem stellt sich von Seiten des Subjekts. Dabei geht es darum, Zugang zu diesem Wissen zu finden, sich verstehend zu orientieren. Gernot Böhme schlägt vor, dieses Wissen, um dieses Zugangs willen, zu „revitalisieren“ (1999, 51). Hier, in der Spannung zwischen dem lernenden Ich und dem Überhang der Objektwelt liegt die Einsatzstelle einer Erfahrungstheorie des Lernens. Es geht um die Frage, wie die Fülle des Wissens, der Gehalte des „Stoffes“ wieder der Erfahrung zugänglich gemacht werden kann.

Allerdings ist es durchaus fraglich, ob der Anspruch, Lernen mit Erfahrung zu verknüpfen und auf Erfahrung anzulegen, in der Schule überhaupt eingelöst werden kann. Hier kann man mit guten Gründen auch skeptisch sein. Erfahrungen in der Schule sind häufig lediglich geschickt inszenierte Illustrationen, deren Surrogatfunktion die Schüler schnell erkennen. Der Begriff der Erfahrung ist vor diesem Hintergrund gewissermaßen für das „wirkliche Leben“, den Alltag, das Leben jenseits der Schule reserviert und verliert seinen Pathos bei der Beschäftigung mit Theorien und Büchern.

Demgegenüber entfalten wir in diesem Buch einen Begriff von Erfahrung, der es zulässt, Sinn und biographische Bedeutsamkeit geistigen Prozessen zuzuschreiben. Unser zentraler Gedanke ist folgender: Nur wenn es den Subjekten gelingt, Lernprozesse mit einer Erfahrungsbewegung zu verbinden, nur wenn es schließlich den Subjekten gelingt, ihre Auseinandersetzung mit (Lern-)gegenständen als sinnvoll zu interpretieren, werden persönlichkeitswirksame Lernprozesse nachhaltig stattfinden.

Es geht in dieser Arbeit also um eine Weise der Erfahrung, die wir als Teilnehmer einer auf Verstehen gegründeten kulturell und sinnhaft-symbo-

lisch ausgeformten und anzueignenden Welt machen. Welche biographisch bedeutsamen Erfahrungen kann man in dieser „Bücherwelt“ (Blumenberg) überhaupt machen? Sind die Schule und die Schüler überhaupt aufgeschlossen für durch Sinn- und Verstehensbedürfnis ausgelöste Erfahrungskrisen, die durchaus auch intellektuelles Vergnügen bereiten können? Muss man nicht ein intrinsisches Sinn- und Verstehensbedürfnis schon voraussetzen, um an der Besonderheit von Erfahrungskrisen in dieser „Welt des Geistes“ Gefallen zu finden? Ist die Schule überhaupt in der Lage, die hierfür notwendigen subjektiven Resonanz- und Erfahrungsräume bereit zu stellen? Sind die schulischen Lernarrangements sensibel, mutig und phantasiereich genug?

Unser Zugang zu diesem Thema liegt jenseits des Mainstreams. Denn beim Thema schulischen Lernens verschwindet der Prozess oft im Produkt. Mit dem Vokabular einer Erfahrungstheorie des Lernens kann aber beschrieben werden, wie Prozesse eines auf biographischen Sinn und Verstehen gerichteten Lernens gedacht werden können. Dies soll in diesem Buch geschehen.

Beide Verfasser gehören dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Graduiertenkolleg „Bildungsgangforschung“ der Universität Hamburg an. Wir teilen eine Grundannahme dieses Kollegs, nämlich dass angesichts der Einbindung schulischen Lernens in komplexe und plurale Lernwege und Bildungsgänge eine biographisch ausgerichtete Lernforschung zwingend ist. Aus den Diskussionen im Kolleg stammen viele Anregungen. Johannes Bastian hat – wie immer in der Vergangenheit – diese Arbeit mit Kritik und Ermutigung begleitet.

1. Erfahrung und Sinn

Aus Erfahrungen verändert hervorgehen

Erfahrungen macht man in einer Konstellation der Krise. Der genaue Beginn der Erfahrungskrise liegt in der Regel im Dunkel. Erst nachträglich lässt sich sagen, dass sie sich angekündigt hat. Aus dem Erleben und Verarbeiten dieses krisenhaften Prozesses kann man verändert hervorgehen. Otto Friedrich Bollnow, dem wir wichtige Arbeiten zur Klärung des Erfahrungsbegriffs verdanken, schreibt: „Immer ist der Mensch in Versuchung, sich in seinen bisherigen Erfahrungen als einem endgültigen Ergebnis zu verschließen. (...) Aber aus der Bereitschaft, sich neuen und wahrscheinlich wiederum schmerhaften Erfahrungen auszusetzen, die das Gebäude der festgefahrenen Gewohnheiten wieder sprengen, entspringt das schöpferische Neue“ (1972, 28). Gemessen wird dieses Neue daran, ob es den Verständnishorizont, mit dem wir der Welt begegnen, verwandelt oder nur erweitert. Eine weitere Bedingung dafür, dass ein Geschehnis als Erfahrung verstanden wird, ist, dass es einen sinnhaften Stellenwert und Platz im Ganzen der Biographie einnimmt. Durch diese „Hineinnahme in das eigene Leben wird das Ereignis zur Erfahrung“ (Bollnow 1970, 143).

Die Beschäftigung mit den Implikationen des Erfahrungslehrns soll Prozesse (biographisch) bedeutsamen und damit sinnhaften Lernens vor Augen führen. Dazu gehört auch die Frage der Übertragbarkeit auf Schule und Unterricht. Der besondere Reiz dieses Vorhabens liegt darin, die Kategorie der Erfahrung, die eine Verstrickung in einen persönlichkeitsverändernden Prozess beinhaltet, in Bezug zum institutionalisierten, das heißt zum methodisch absichtsvoll arrangierten Rahmen des schulischen Lernens zu setzen. An sich ist dieses Anliegen paradox: Erfahrung kann sich, muss sich aber nicht einstellen, wir können sie nicht „herbeizwingen“ oder auch nur „inszenieren“. Hier gibt es also Anlass zum Zweifel. Auch deshalb, weil meist nicht angenommen wird, dass unterrichtliche Lernprozesse Tiefenschichten der Persönlichkeit berühren. Fragen wir zunächst, was überhaupt unter Erfahrung verstanden werden kann. Wir halten uns zunächst an die Wortgeschichte und ein allgemeines Sprachverständnis (vgl. Bollnow 1970).

Zunächst verweist Erfahrung im Sinne von „fahren“ auf eine Ortsbewegung, hängt aber darüber hinaus mit dem Wort „Gefahr“ zusammen. Der

weitere Blick auf die Wortgeschichte erschließt die Bedeutung des Kennenlernens (vgl. Bollnow 1970, 129). Selbst in der abgeblassten Bedeutung eines bloßen Kennenlernens oder dem Zurkenntnisnehmen einer Nachricht schwingt noch etwas von einem eingreifenden Vorgang mit, der mit Erfahrung bezeichnet ist. Etwas, das uns verändert hat, ist in unser Leben getreten. Das Ergebnis verweist dann auf Erfahrenheit, also auf einen Bestand an Wissen und Routinen, wodurch Erwartungen und Orientierungen geprägt werden. Erfahrung ist also zugleich Prozess und Resultat: Man kann zwischen „Erfahrungen machen“ und „Erfahrung haben“ unterscheiden (vgl. Combe 2006).

Erfahrung als Widerfahrung und Wagnis

Unterscheiden lässt sich ein passives und ein aktives Moment von Erfahrung. Hartmut von Hentig betont das Ineinanderspielen beider Momente: „In allen Bedeutungen von Erfahrung steckt (...) beides: eine notwendige Aktivität des Erfahrenden gegenüber den jeweiligen Phänomenen und eine unvermeidliche Passivität, in dem er es nicht in der Hand hat, was ihm wie heftig wie lange zusetzt“ (v. Hentig 1973, 21/22). Mit dem passiven Moment von Erfahrung soll zum Ausdruck gebracht werden, dass einen Erfahrungen oft unverhofft treffen. So arbeitet Bollnow eine Nähe zwischen den Wortbedeutungen von „Erfahren“ und „Erleiden“ heraus (1970, 131). Erfahrung verkörpert auch das aktive Moment. Im englischen Wort „experience“ und auch im französischen Wort „expérience“ ist viel stärker der aktive Zug des eigenen Forschens enthalten. Die im deutschen Wort Erfahrung mitklingende Bedeutung eines schmerzhaften Widerfahrens ist weniger ausgeprägt. Die Bedeutung geht eher in Richtung der Erfahrung als einer Erkenntnisform. In dieser aktiv konnotierten Variante gehört „Mut zur Erfahrung“ (Bollnow 1968, 233). Der Zug des Sich-Aussetzens an das Fremde tritt hier deutlich hervor. Um Erfahrungen zu machen, um sich qua Erfahrung zu erproben, „muss man sich engagieren, man muss sich dem aussetzen, was an Unerwartetem auf einen zukommt. Erfahrungen gibt es nur, wenn man offen ist für das, was einem an Unerwartetem entgegen tritt“ (Bollnow 1968, 234). Zugespitzt ließe sich bei der aktiven Variante von einem Grenzexperiment sprechen. Solche Grenzexperimente verlangen die Überwindung von Komfort und von Beharrungskräften. Sie bedeuten „Arbeit an den Grenzen unseres akzeptierten Subjekt-Seins“ (2007, 123), wie Jenny Lüders im Rückgriff auf Foucault ausführt, in dessen Werk das Konzept der Grenzerfahrung eine wichtige, aber auch wechselvolle Rolle spielt (Lüders 2006; Unterthurner 2007).

Ein großer Teil der philosophischen Diskussion um den Erfahrungsbe- griff ist bestimmt davon, dass das Schicksalshafte der Erfahrungen betont wird, das sich aller Planung und Voraussicht entzieht. Erfahrung wird hier als

„Widerfahrnis“ (Waldenfels 2002, 15) gefasst. Die Nähe zum passiven Charakter des Erleidens wird hervorgehoben. Diese Festlegung auf in gewisser Weise „negative“ Erfahrung und die Hervorhebung des passiven, ja schmerzlichen Moments ist nicht zwingend. Auch Glück kann eine einschneidende Erfahrung sein, und das leib-seelische Sich-Gegenwärtig-Sein im Falle von Grenzerfahrungen kann trotz oder gerade wegen ihres Wagnischarakters gesucht werden. Gadamer rechtfertigt die Herausgehobenheit der „Negativität“ der menschlichen Erfahrung damit, dass hier die entscheidenden, fruchtbaren Momente enthalten sind, die zu einer neuen Erfahrung, also zum Lernen, führen: „Dass Erfahrung vorzüglich die schmerzliche und unangenehme Erfahrung ist, bedeutet nicht etwa eine besondere Schwarzfärberei, sondern lässt sich aus ihrem Wesen unmittelbar einsehen. Nur durch negative Instanzen gelangt man (...) zu neuer Erfahrung. Jede Erfahrung, die diesen Namen verdient, durchkreuzt eine Erwartung“ (1960, 338). Auch Günter Buck kommt nach seiner Rekonstruktion der unterschiedlichen philosophischen Traditionen zu dem Ergebnis, dass das eigentliche Erfahrungslernen nicht ein bruchloses Anfügen von Kenntnissen im Sinne eines Dazulernens ist, sondern wesentlich ein Umlernen. Wobei hier „die eigentlich belehrenden Erfahrungen diejenigen (sind), bei denen man (...) Lehrgeld bezahlt, das heißt die sogenannten negativen“ (1967, 18). Für Buck – ähnlich auch John Dewey oder Ulrich Oevermann (s.u.) – sind deshalb „Krisen“, in denen eine Situation durch eingespielte Routinen nicht mehr bewältigt werden kann, die entscheidenden Konstellationen, in denen Erfahrungen gemacht werden können. Erfahrung wird also in ihrer Grundgestalt als ein Geschehen gedacht, das mit einer in die Krise geratenen Praxis identisch ist. Diese Zuspitzung mag auf den ersten Blick befremdlich erscheinen, aber offenkundig wird damit ein aus dem alltäglichen Strom der Ereignisse heraustrretendes, persönlich berührendes, die Routine durchbrechendes Moment und Geschehen hervorgehoben.

Den Erfahrungsprozess so eng an Krisenkonstellationen zu binden, entspricht zudem unserer Alltagserfahrung. Außerdem enthält die Krise die Spannung zwischen gelebter und reflektierter Erfahrung, zwischen Vollzug und Besinnung. Den Erfahrungsbegriff auf eine in die Krise geratene Praxis hin auszulegen, erlaubt vor allem die differenzierte Entfaltung eines in Zusammenhang mit biographischen Sinnstrukturen stehenden Prozessgeschehens. Das Prozessgeschehen kann dabei als eine Abfolge von Krisenbewältigungen gefasst werden. Wenn es also einen Grund gibt, auf das zunächst vielleicht veraltet anmutende Konzept der Erfahrung lerntheoretisch zurückzugreifen, dann den, dass es hier gelingen könnte, biographisch bedeutsame und sinnhafte Prozesse des Lernens in ihrem vollen phänomenalen Gehalt zu beschreiben.

Erfahrung als intensive Form der Beteiligung

Das Vokabular und der alltägliche Gebrauch des Erfahrungskonzepts verweisen also auf ein Prozessgeschehen, in dem sich der Verständnishorizont, mit dem wir der Welt begegnen, verwandelt. Aus Erfahrungen kann man verändert hervorgehen. Es handelt sich um Prozesse, die an die Grenze des bisherigen Subjekt-Seins führen. Erfahrungen macht man in der Konstellation der Krise und deren Lösung. Ergebnis dieses Erfahrungsprozesses sind Routinen („Können“), Wissen und – im günstigsten Falle – die Herausbildung eines sinnhaften, biographischen Zugangs zu sich selbst und zur Welt. Der Krisenbegriff ist also ein Zentralbegriff der Erfahrungstheorie. Hierbei handelt es sich nicht von vorneherein um Schwarzfärberei. Der Begriff der Krise kann verbunden werden mit einer „schwierigen Zeit“. Auch ein Höhe- oder Wendepunkt einer Entwicklung wird mit dem Begriff Krise bezeichnet. Außerdem zeichnet sich ab, dass der besondere Vorteil einer Theorie der Erfahrungskrise darin liegt, dass sich ein Prozessgeschehen des Lernens darstellen lässt, nämlich eine Abfolge der Bewältigung von Krisenkonstellationen. An der Herausbildung und Verarbeitung einer Erfahrungskrise ist das Subjekt, wie wir noch zeigen werden, in der Ganzheit seiner Person beteiligt: Affekte, Ängste und Hoffnungen, der Rückgriff auf vorausgehende Erfahrungen oder der Vorgriff auf ein erschließendes Imaginieren sowie Formen der expressiven und sprachlichen Artikulation gehören zur phänomenalen Gestalt dieses Prozesses.

Greifen wir aber zunächst den Sinnbegriff auf, der aufs Engste mit dieser Intensität der persönlichen Beteiligung verbunden ist, die vorliegt, wenn von Erfahrung gesprochen wird.

Dimensionen des Sinnbegriffs

Beginnen wir wiederum mit der Wortgeschichte. Das Wort „Sinn“ kommt vom germanischen „Sinban“ und bedeutet hier „gehen“, ähnlich auch im Gotischen. Im Althochdeutschen „Sinnan“ (reisen, gehen, streben) erscheint dieser Wortstamm wieder und hat hier bereits auch eine metaphorische Bedeutung im Sinne einer seelischen Bewegung: „Sinnan“ wird so zum Neuhochdeutschen „sinnen“: geistig oder gedanklich einer Sache nachgehen. Interessanterweise ist die etymologische Herkunft des Wortes „Lernen“ sehr ähnlich. Das indogermanische Wort „lies“ bedeutet „gehen“ und die gotische Bezeichnung für „ich weiß“ ist „lais“. Die Herkunft des Begriffes „Lernen“ deutet also darauf hin, dass man sich dabei auf einen Weg macht, ähnlich wie beim Sinn. Da das gotische „lais“ neben der Bedeutung von „Wissen“ auch die ursprüngliche Bedeutung „erwandert“, „erfahren haben“ mit sich führt,

wird eine Verwandtschaft zwischen Erfahrungs-, Lern- und Sinnprozess angedeutet.

In der philosophischen Diskussion wird nicht selten ein Sinnbedürfnis unterstellt. So transportiert Hans Blumenbergs Metapher von der „Lesbarkeit der Welt“ den Wunsch, „die Welt möge sich in anderer Weise als der bloßen Wahrnehmung und sogar der exakten Vorhersagbarkeit ihrer Erscheinungen zugänglich erweisen: Im Aggregatzustand der Lesbarkeit als ein Ganzes von Natur, Leben und Geschichte Sinn spendend sich erschließen“ (1981, 10). Dieser Wunsch als Inbegriff des „Sinnverlangens an die Realität“ sei die Grundlage und der Motor für Religion, Kultur und aufgeklärte Wissenschaft. Vom biblischen Weltverständnis und der griechischen Kosmogonie über Goethes Naturauffassung bis hin zu der modernen Biologie und dem genetischen Code zeigt sich das menschliche Bedürfnis, die Welt mit Bedeutung und Sinn zu verstehen bzw. sie als eine sinnvolle zu interpretieren und sie so zu verstehen. Damit ist Sinn zunächst einmal als Resultat eines verstehenden Auslegens von Welt gefasst. Analog hierzu formuliert Heidegger: „Was im verstehenden Erschließen artikulierbar ist, nennen wir Sinn“ (1993, 151). Sinn lässt sich hier also als „verstehbare Bedeutung“ fassen. Zugleich enthält der Sinnbegriff eine wertend-normative Komponente.

Die Sinnfrage zu stellen, berührt auch stets grundlegende Fragen nach dem Wert, dem Zweck oder dem Ziel menschlichen Lebens und ist auch als ein Anzeichen eines grundsätzlichen Zweifels zu bewerten. Das Leben ist eben nicht fraglos sinnvoll, hat nicht ein selbstverständliches Ziel, sondern muss mit Sinn und Bedeutung versehen werden. Diese Sinsuche ist nach unserem Verständnis nicht als eine Suche nach etwas Vorfindlichem zu verstehen, nach einem gegebenen oder offenbarten Sinn. Das Sinnbedürfnis realisiert sich vielmehr in eigentätig-konstruktiven Akten der Sinsuche. Das Sinnkonzept umfasst also nicht allein die Frage, ob etwas verstanden werden kann. Die Bedeutung der hermeneutischen Erfahrung hat auch die Dimension, ob wir uns in einer Sache oder Anforderung zurechtfinden. „Jedes längere Versagen des vorhandenen Erklärungsapparats, des Gesamtkomplexes der tradierten Kulturmuster (...), die man zur Verortung der empirischen Welt zur Erklärung dessen, was nach Erklärung verlangt, zur Verfügung hat, birgt die Möglichkeit tiefer Beunruhigung (...)“ (Geertz 1983, 61/62). Der Ethnologe Clifford Geertz spricht in seinem Buch „Dichte Beschreibung“ von dieser Suche nach Verständlichkeit, dem „Aufwälten metaphysischer Ängste“ (1983, 62), aber auch vom Verdrängungsaufwand und der unproduktiven Bindung psychischer Energien, wenn ein Geschehen über längere Zeit un durchdringlich dunkel bleibt. Damit sind Probleme einer Verstehenserfahrung angesprochen. Der Begriff der Verstehenserfahrung (vgl. Uhle 1989) führt uns zu den spezifischen Krisenkonstellationen schulischen Lernens.