

## ZUR ERFAHRUNG DES LERNENS. EINE PHÄNOMENOLOGISCHE SKIZZE

Käte Meyer-Drawe

Institut für Erziehungswissenschaft, Ruhr-Universität Bochum,  
Universitätsstr. 150, 44801 Bochum, Germany  
E-mail: [kaete.meyer-drawe@rub.de](mailto:kaete.meyer-drawe@rub.de)

Das Wort „Lernen“ hat unterschiedliche Bedeutungen. So kann man jemanden oder etwas kennen lernen. Man kann zu dem bereits vorhandenen Wissen und Können etwas dazulernen. Manchmal muss man etwas verlernen. Wichtig ist jedoch das Umlernen. Insbesondere dabei wird deutlich, dass Lernen nicht nur aus Erfahrung geschieht, sondern sich *als Erfahrung* vollzieht. Lernen in diesem Sinne ist nicht allein von unserer Initiative abhängig. Wir können uns nicht einfach zum Lernen entschließen. Es ist vielmehr auch ein Widerfahrnis, das zunächst unsere Hilflosigkeit zur Folge hat. Sämtliche vertraute Ordnungen geraten ins Wanken. Das alte, zuverlässige Wissen und Können versagt, und eine neue Möglichkeit ist noch nicht vorhanden. Lernen meint in dieser Hinsicht eine Art „Erwachen“, das Aufgehen des Sinns *in statu nascendi*, das auf einen Anspruch antwortet. Voraussetzung für Lernen ist deshalb die Empfänglichkeit für anderes oder den anderen. Sie wird ermöglicht durch das Eingeständnis, dass wir uns selbst nicht vollständig im Griff haben, weil wir uns auf eigentümliche Weise selbst vorausgehen. Stets meinen wir mehr, als wir sagen können. Unweigerlich können wir mehr, als wir ahnen. Erst die Herausforderung durch den anderen oder das andere, die an diesem Überfluss ansetzt, *verwirklicht* ein Wissen und Können, das zuvor nur *möglich* war. Im Lernen als Umlernen werden wir *von etwas* getroffen, *auf das* wir dann *als etwas* antworten. Dieses Etwas kommt immer nur in Deutungen und Strebungen vor. Deshalb beginnt dieses Lernen im eigentlichen Sinne nicht bei uns selbst. Es teilt das Schicksal jeder Erfahrung, die uns trifft, ohne dass wir sie genau genommen bezeugen können. Dem Sinn *in statu nascendi* entspricht deshalb das Sprechen *modo praeterito*.

Schlüssel

**Schlusswörter:** Lernen, Lehren, Wahrnehmung, Bewusstsein, Vorwissen, Phänomenologie, Erfahrung, Sinn, Sinnlichkeit, Erinnerung, Gewohnheit.

doi: 10.3846/coactivity.2010.22

„Nur ein Dummkopf weiß immer, was er sagen wird, wohingegen ein kluger Mensch stets mit berücksichtigt, dass etwas Überraschendes geschehen kann.“  
(Michel Serres: „Allein die Schönheit rettet uns“)

Horst Rumpf zum achtzigsten Geburtstag

### Vorbemerkung

Lernen als Erfahrung ist in phänomenologischer Hinsicht geradezu exemplarisch für

einen Sinn *in statu nascendi*. Lehren vollzieht sich als Wecken eines Sinns, dessen

Besonderheit diese Entstehung ist, welche sich zwischen Lernenden und Lehrenden abspielt. Die folgenden Überlegungen entfalten diese Struktureigentümlichkeit in vier Schritten. Zunächst wird erstens die Bedeutung eines Sinns *in statu nascendi* im Rahmen der Phänomenologie umrissen. Zweitens folgt die Skizze einer Phänomenologie des Lernens. Drittens schenken wir der Wissbegierde Aufmerksamkeit, um schließlich viertens vom Standpunkt des Lernens auf die Phänomenologie als Philosophie zurückzukommen.

### In statu nascendi

Maurice Merleau-Ponty beendet das Vorwort seines Buches „Phänomenologie der Wahrnehmung“ mit dem wichtigen Hinweis, dass Phänomenologie eher eine Bewegung als ein System oder eine geschlossene Lehre sei. Ihr Charakter sei *inchoativ*, das bedeutet, sie ist ein Anfangen, das keine Vollendung findet. Darin gleicht sie dem Erwachen. Erwachen meint den Beginn des Wachseins, den Übergang vom Schlafen zum Wachen. Daran bin ich zwar beteiligt, das Ereignis verdankt sich allerdings nicht meiner Initiative. Von mir selbst kann ich zwar sagen, dass ich wach bin, aber nicht, dass ich erwache. Diese eigentümliche Kennzeichnung wird auch durch die Redeform *in statu nascendi* aufgegriffen. Phänomenologie mache sich zur Aufgabe, den Sinn von Welt und Geschichte *in statu nascendi* zu fassen. Im französischen Original heißt es: „le sens du monde ou de l'histoire à l'état de naissant“ (Merleau-Ponty 1945: XVI), also im Zustand des Zur-Welt-kommens. Damit richtet sich eine Phänomenologie in diesem Sinne nicht lediglich auf Ergebnisse oder Bestände. Sie ist „nicht Reflex einer vorgängigen Wahrheit“ (Merleau-Ponty 1966: 17). Sie schenkt ihre Aufmerksamkeit vielmehr einem höchst fragilen Ereignis, nämlich dem Moment, in dem Sinn entsteht. Edmund Husserl hatte diesen zentralen Ausgangspunkt in den „Cartesianischen

Meditationen“ folgendermaßen beschrieben: „Der Anfang ist die reine und sozusagen noch stumme Erfahrung, die nun erst zur reinen Aussprache ihres eigenen Sinnes zu bringen ist“ (Husserl 1977: 40; vgl. Merleau-Ponty 1966: 257; ders. 2004: 171). Das „sozusagen“ ist wichtig; denn Husserl hatte keine unmittelbare Begegnung mit der Welt im Sinn, sondern ein intentionales Verhältnis, in dem wir *etwas als etwas* vermeinen, wahrnehmen, träumen, imaginieren oder behandeln.

Diese Philosophie gleicht in ihrem Bemühen der Kunst. Denn diejenigen, welche den größten Erfolg darin haben, Worte zu finden, um dem Sinn zur Aussprache seiner selbst zu verhelfen, sind für Merleau-Ponty in erster Hinsicht die Schriftsteller. Diese Virtuosen einer stets neu anhebenden Sprache sprechen ganz einfach das aus, was sie für wahr halten, „sie überqueren die Schneebrücken, ohne zu sehen, wie zerbrechlich diese sind“ (Merleau-Ponty 1993: 160). Gerade in dieser Leichtigkeit werden sie dem entstehenden Sinn gerecht, der nicht in bloßen Definitionen aufgeht, sondern als Fortsetzung einer Artikulation betrachtet wird, die ihren Anfang in der gelebten Welt selbst nimmt. Wenn nun im Folgenden über Lernen *als* Erfahrung nachgedacht wird, so wird damit gleichzeitig die Auffassung vertreten, dass Lernen ein phänomenologischer Gegenstand *par excellence* ist. „Philosophie heißt [nämlich] in Wahrheit“ – wie Merleau-Ponty hervorhebt – „von neuem lernen, die Welt zu sehen“ (Merleau-Ponty 1966: 18).

Dabei ist zu beachten, dass das Wort „Lernen“ unterschiedliche Bedeutungen hat. So kann man jemanden oder etwas kennen lernen. Man kann zu dem bereits vorhandenen Wissen und Können etwas dazulernen. Manchmal muss man etwas verlernen. Wichtig ist jedoch das *Umlernen*. Insbesondere dabei wird deutlich, dass Lernen nicht nur aus Erfahrung geschieht, sondern sich *als Erfahrung* vollzieht (Vgl. Meyer-Drawe 2008: 187ff.). Lernen in diesem Sinne ist ein *inchoativer* Akt. Dieser ist nicht Folge einer Resolution. Wir können uns nicht einfach zum Lernen entschließen. Es ist vielmehr auch

ein Widerfahrnis, das zunächst unsere Hilflosigkeit zur Folge hat. Sämtliche vertraute Ordnungen geraten ins Wanken. Das alte, zuverlässige Wissen und Können versagt, und eine neue Möglichkeit ist noch nicht vorhanden. Ich kann zwar sagen, dass ich gelernt habe, aber nicht, dass ich lerne, es sei denn, ich meine damit ein Üben, mit dem ich beschäftigt bin.

### Lernen vom Standpunkt der Phänomenologie

Lernen meint in dieser Hinsicht auch eine Art „Erwachen“, das Aufgehen des Sinns *in statu nascendi*, das auf einen Anspruch antwortet. Voraussetzung für Lernen ist deshalb die Empfänglichkeit für anderes oder den anderen. Erfahrung ist dabei eine besondere menschliche Möglichkeit, die nicht dasselbe wie Denken oder Erleben ist. Das Überraschende der Erfahrung „läßt [...] sich aber auch nicht restlos auf das Bewußtsein zurückführen. Vielmehr deutet es auf eine Bruch- oder Reißstelle im Bewußtsein hin“ (Tengelyi 2002: 789). Während Erleben einen intentionalen Akt meint, zerspringt in der Erfahrung die Intention des Bewusstseins, indem sie von der Welt überrascht und beschlagnahmt wird. Edmund Husserl drückt das so aus: „Erwartungen können nur wirklich erfüllt werden durch Wahrnehmungen. Als wesensmäßig gehört zu ihnen, daß sie, und unter allen Umständen, auch enttäuscht werden können. Die Wahrnehmung bringt ein Neues, das ist ihr Wesen. Freilich mag sie von der Bewußtseinsvergangenheit her eine Vorzeichnung haben, das Neue kommt einem schon Bekannten, schon für mich als vergangen Konstituierten gemäß. [...] Aber evident ist doch, daß erst die Wahrnehmung entscheidet, und daß das Neue aller Erwartung ins Gesicht schlagen kann. (Husserl 1966: 211)“  
 Das Bewusstsein kommt für den Sinn nicht allein auf. Es antwortet auf einen ihm fremden Anspruch, durch den es wie durch eine Ohrfeige getroffen werden kann. Erfahrung meint damit die Öffnung zu einer Welt, die

sich mitunter aufdrängt und fungierenden Erwartungen in die Quere kommen kann. In dieser Durchkreuzung zeigen sich allererst die Antizipationen, die zuvor unbemerkt in Geltung waren. Dass die Stufen einer Treppe nicht nach der Norm gestaltet wurden, merke ich, wenn ich stolpere. Erst dann bringe ich in Erfahrung, dass mein Leib mit einer üblichen Treppe gerechnet hat.

Jede Erfahrung in einem umfassenden Sinn wird dergestalt auf sich selbst zurückgeworfen. „Erst in dieser Rückwendung der Erfahrung auf sich selbst, die zugleich ein Wandel unseres Erfahrenkönnens ist, liegt die eigentlich belehrende Kraft der Erfahrung“ (Buck 1989: 3). Wenn man den ganzen Reichtum des Erfahrungsbegriffs für das Verständnis von Lernen zu Grunde legt, dann treten nicht nur Möglichkeiten, sondern auch Probleme vor Augen. Um nämlich überhaupt Erfahrungen machen zu können, muss man in Bezug auf die Sache bereits etwas wissen, sich auf sie in gewisser Hinsicht verstehen. Mit anderen Worten: Wir sind immer schon von anderen Menschen, aber auch von Dingen und von uns selbst in Anspruch genommen, bevor wir in bestimmter Weise davon sprechen. Deshalb kann Heidegger vom „eigentlichen Wesen“ des Lernens sagen: „Dieses eigentliche Lernen ist somit ein höchst merkwürdiges Nehmen, ein Nehmen, wobei der Nehmende nur solches nimmt, was er im Grunde schon hat“ (Heidegger 1984: 73). Das meint nun nicht, dass uns etwas bloß entfallen ist und nun wieder *einfällt*. Im Lernen wird wie in der Erfahrung etwas im Vernehmen allererst hervorgebracht. „Erfahrung ist Belehrung, weil wir nie bloß vorgreifend (a priori) darüber befinden können, was uns an Kunde zufließt. Die Dinge selber sind es, die sich uns kundtun und uns über sie belehren“ (Buck 1989: 13). Die Vernunft wird auf merkwürdige Weise durch die Dinge in Mitleidenschaft gezogen.

Die Analyse des Lernens kommt auf solche Vorstrukturen der Erfahrung zurück, indem sie diese als *vorreflexive* Ermöglichung zerstört. Ein obliquier Blick ist auf schweigende Voraussetzungen gerichtet, in denen Dinge meinen

Leib erfassen und ich durch meinen Leib auf sie übergreife, „d.h. was man tut, hat mehr Sinn, als man weiß. Auf diese ursprüngliche Einrichtung des Leibes ist jede Symbolbildung gegründet“ (Merleau-Ponty 1993: 66, Randbemerkung). Damit ist eine Erfahrung gemeint, die uns allen vertraut ist. In dem, was wir sagen, wie wir handeln, wie wir wahrnehmen, vollzieht sich notwendigerweise immer schon eine Beschränkung auf bestimmte Sätze, Praktiken und Perspektiven. Unsere expliziten Akte zehren von einem Überschuss an impliziten Möglichkeiten. Diese unthematischen Strukturen unserer Rede, unseres Handelns und unseres Wahrnehmens sind uns im Vollzug selbst nicht gegenwärtig, weil wir auf das gerichtet sind, was wir tun, und nicht auf das, was wir nicht tun. Dieses Differenzierungsgeschehen ist dem anderen eher zugänglich als uns selbst, weil er sich auf den Vollzug richten kann, während wir uns auf das Resultat konzentrieren. In diesem Sinne können Lehrende Lernende herausfordern. Sie können auf die Brüchigkeit der Erfahrung aufmerksam machen und dadurch die Anstrengung im Hinblick auf Neues unterstützen, indem sie verhindern, dass der Rückzug ins Vertraute gesucht wird.

Die günstige Gelegenheit entsteht dadurch, dass wir für uns selbst unberechenbar sind. Wir kennen die Situation, wenn wir uns selbst im Gespräch mit dem überraschen, was wir sagen. Es lag nicht als Formulierungsangebot vor, das ich nur zu wählen brauchte, sondern stellte sich angesichts des sprechenden Anderen ein, der mir Möglichkeiten zuspield, von denen ich nicht wusste, dass ich sie habe. In meinem Antworten selbst entsteht Sinn, der mich überfallen kann. So habe ich mir etwa fest vorgenommen, *nein* zu sagen bei der nächsten Anfrage im Hinblick auf eine weitere Aufgabe, und höre mein entgegenkommendes *Ja*, das mich in die Pflicht nimmt, die ich nicht wollte. Aber auch Gedanken bestürmen mich im Gespräch, die mir wie neu vorkommen. Wir stoßen damit „auf das Paradox einer  *kreativen Antwort, in der wir geben, was wir nicht haben*“ (Waldenfels 1997: 53). „In der Erfahrung selbst öffnen sich Spalten und Klüfte,

in denen das Selbst sich von sich selbst entfernt“ (Waldenfels 2002: 204). Wieder stoßen wir auf Brüche, Risse und Spalten. Aufforderungen sowie Ansprüche sind anderes als Perturbationen oder Irritationen und damit vorübergehende Störungen eines Gleichgewichtszustands. Sie meinen eine unumgängliche Fremdheit des Sich für sich selbst, die eine Sorge um sich selbst nötig macht, eine Lebensführung, die in keiner Ruhelage ankommt. Lernen betrifft in diesem Sinne immer auch die Geschichte des Lernenden selbst, den konflikthafte Prozess seiner Veränderungen, deren Dynamik in diesem Selbstentzug wurzelt. Wir wissen mehr, „*als wir zu sagen wissen*“ (Polanyi 1985: 14). In dieser Differenz von Wissen und Sagen entfaltet sich ein Überschuss, der dem Handeln Sinn verleiht, ohne dass dieser explizit zu formulieren wäre. Lernen als Erfahrung bedeutet daher ein ambivalentes Geschehen. Erfahrungen neigen einerseits zum Dogmatischen, weil sie mitunter ohne große Umstände verallgemeinert werden. Sie trachten nach Bewährung und entziehen sich der Skepsis. Allerdings sind sie andererseits besonders verletzlich, wenn ihnen diese Bestätigung verwehrt wird. Wer *Lehrgeld bezahlt hat*, der ist mit sich selbst konfrontiert worden, der musste umlernen.

Lernen meint vor allem einen Vollzug, eine Aktivität. Im Deutschen wurde diesem Befund auch dadurch Rechnung getragen, dass die Akteure als Lernende bezeichnet wurden. Gegenwärtig dominiert dagegen die Bestimmung des Lernenden als Lerner im Sinne eines Funktionärs der Gesellschaft, die lebenslang lernt. Lernen selbst rückt dabei vor allem in Form seiner Resultate in den Blick, etwa in neurowissenschaftlicher Perspektive als dauerhafte neuronale Verknüpfungen und im Rahmen kognitionstheoretischer Annahmen als Gedächtnisaufbau. Der Prozess selbst entzieht sich lebensweltlich und wissenschaftlich unserer Aufmerksamkeit. Abgesehen von den Schwierigkeiten für eine *Theorie* des Lernens, ist davon vor allem die *Praxis* des Lehrens betroffen. Wie soll man Lernvollzüge eröffnen, begleiten, verbessern, abschließen, wenn man

keine präzise Vorstellung vom Lernvorgang hat? Dabei handelt es sich nicht um eine vermeidliche Nachlässigkeit. Es gehört vielmehr als Struktureigentümlichkeit zum Lernen selbst dazu, dass sich der Vollzug ins Dunkle zurückzieht. Die Schwierigkeit verdoppelt sich noch dadurch, dass wir als Lehrende vergessen haben, wie wir waren, bevor wir lernten.

### Wissbegierde

Wissen kann man weitergeben, das Begehren danach nicht. Der Wunsch zu wissen, ist selbst kein Wissen. Was man jedoch liebt, möchte man so genau wie möglich kennen. Darum ist es wichtig, etwas zu begehren, um zu lernen. Die Sache muss in den Brennpunkt rücken. Neugierde muss entfacht werden. Als Lehrende stehen wir dabei immer wieder vor der Aufgabe, dass wir mit Lernenden in ein gemeinsames Gespräch kommen wollen, um ihr Interesse zu wecken. Eine *gemeinsame* Hingabe an die Sache ist das Ziel. Deshalb soll an die Erfahrungen der Lernenden angeknüpft werden, obwohl wir diese nicht kennen. Denn gerade weil wir gelernt haben, wissen wir nicht mehr, wie wir vorher waren. „Nie wieder können wir Vergessenes ganz zurückgewinnen. [...] Die Hand kann diesen Griff [nach den Buchstaben, aus denen das Wort gebaut wird] noch träumen, aber nie mehr erwachen, um ihn wirklich zu vollziehen. So kann ich davon träumen, wie ich einmal das Gehen lernte. Doch das hilft mir nichts. Nun kann ich gehen; gehen lernen nicht mehr“ (Benjamin 1980: 267). Walter Benjamin bringt so eine seiner Erinnerungen an die Berliner Kindheit zur Sprache und trifft ins Mark der zerbrechlichen Erfahrungen. Jede neue Erfahrung überschreibt die alte. Diese verschwindet nicht, ändert jedoch ihre Modalität. Etwas als etwas zu erinnern, meint anderes als etwas als etwas zu erfahren. Der betrogene Partner kann sich an das ehemalige Vertrauen erinnern, es aber nicht noch einmal schenken.

Als Lehrende wollen wir Akte veranlassen, die wir selbst hinter uns gebracht haben und die

sich unserer Erinnerung versagen. Nur selten in Träumen erscheinen sie mit aufdringlicher Präsenz. Ich weiß ganz und gar nicht mehr, wie es war, die Welt nur aus dem Liegen wahrzunehmen oder mit großer Mühe Buchstaben zu einem Wort zu ordnen, und vor welcher Entscheidung man gestellt wird, wenn man den Stift ansetzen will, um eine Zahl zu schreiben. Dem Lernenden ist unter Umständen die Hingabe versagt, weil er keinen Geschmack an der Sache finden konnte, weil sie ihn kalt lässt. Dem Lehrenden ist mitunter die Begeisterung vorenthalten, weil er meint, über die Sache zu verfügen. Auf beiden Seiten bäumen sich Hindernisse auf. Wir nehmen als Lehrende unsere vertraute Weltsicht als selbstverständlich an. Wir sind daran gewöhnt, uns in Ordnungen des Wissens zu bewegen, die Sicherheit verbürgen. Die Lernenden sehen die Nötigung nicht, sich dem Risiko des Lernens auszusetzen. Sie häufen Informationen an, welche sie für Prüfungen parat halten und denen sie danach keine Beachtung mehr schenken.

Auch wenn wir als Lehrende davon überzeugt sind, dass man Wissen nicht eröffnet, indem man es „eintrichtert“, verfallen wir doch unter dem Druck der Zeit und der Forderung nach Effizienz in die Attitüde des „Informierens“. „Der Lehrer fragt, was er weiß – und was er paradoxerweise durch FRAGEN weitergeben will“ (Rumpf 2009: 232). Wir geben den Lernenden, was sie noch nicht wissen, ohne uns die Zeit zu nehmen, uns von ihnen überraschen und uns zeigen zu lassen, wie auch wir selbst einmal waren, als wir noch nicht wussten oder konnten. Wenn ich auf mich als Kind zurückkomme, habe ich mich selbst als Kind längst verloren. Ich erkenne mich zwar auf Bildern und in Erzählungen wieder, meine Kindheit bleibt aber eine eigentümliche Vergangenheit, die in erster Linie für die anderen Gegenwart war. Nichts ist so schwierig, wie beim Lehren das Vorwissen der Lernenden zu ermitteln. Das macht die Formel so verdächtig, dass wir die Lernenden dort abholen sollen, wo sie sind. Woher sollen ausgerechnet wir dies wissen, die wir längst woanders sind. Wir sind darauf an-

gewiesen, dass es sich zeigt. Um es dann auch zu bemerken, sind wir an einen Einstellungswechsel gebunden. Wir müssen nämlich auch berücksichtigen, dass wir nicht alles wissen, dass wir mitunter viel zu früh mit dem Fragen aufgehört haben. Empfänglich werden wir gerade dann, wenn wir nicht nach Beständen Ausschau halten, die bereits einen Weg zum Neuen bahnen, sondern nach Überzeugungen fahnden, die dem Neuen im Wege stehen. Die Unmöglichkeit, mit den Augen eines Kindes oder Jugendlichen zu sehen, nötigt uns dazu, uns dem Befremdlichen auszuliefern.

Jan Hendrik van den Berg erzählt eine kleine Herbstgeschichte: „Wenn mein Kind fragt: ‚Papa, warum sind die Blätter rot?‘ – es ist also Herbst, ich mache mit meinem Kind einen Spaziergang durch den Wald, das Kind fragt, warum die Blätter rot sind (warum fragt es das?) – wenn das Kind fragt: ‚Warum sind die Blätter rot?‘, dann sage ich: ‚Weil es kalt wird‘ – und vergesse, daß ich dem Kinde damit eine völlig unbegreifliche Antwort zuwerfe. [...] Das Kind bleibt also an seiner Frage kleben: ‚Aber warum denn, Vater?‘ – ‚Nun,‘ sage ich, ‚es ist Herbst, dann wird es kälter und dann werden die Blätter rot. Weil ich nun selber auch wohl merke, daß ich sehr wenig (in Wirklichkeit nichts) deutlich mache, füge ich hinzu: ‚Die Kälte macht das Blatt von innen anders, und das, was dann anders geworden ist, ist zufällig rot.‘ *Zufällig!* Merke ich denn nicht, daß ich dem Kind einen *notwendigen* Reiz des Herbstes nehme? Dennoch habe ich recht: der chemische Prozeß im Blatt könnte genausogut ein Smaragdgrün oder ein Himmelblau hervorbringen. [...] Das Kind ist zufrieden: die Blätter könnten genausogut himmelblau oder makellos weiß sein. Die Kälte bewirkt nun einmal im Blatt solche Veränderungen, daß der Effekt rot ist. Jedoch, woher die Kälte? Jeder Vater und jede Mutter weiß, daß mein Söhnchen dann fragt: ‚Vater, warum ist es im Herbst kalt?‘“ (van den Berg 1960: 70f.; vgl. Rumpf 2004: 81f.).

Über den Sog der Fragen hinaus kann bei diesem Gespräch durchaus beobachtet werden, dass es der Vater offenbar auch nicht so

genau weiß, warum die Blätter im Herbst rot, braun und gelb werden. Die vielen Herbste, die er erlebt hat, haben ihn daran gewöhnt. Das Rätsel ist nicht gelöst, sondern es ist in der Gewohnheit verschwunden. Hier winkt eine Möglichkeit zum gemeinsamen Staunen (Vgl. Wagenschein 2002). Vielleicht verhält es sich sogar so, dass wir als Erwachsene nichts so genau kennen, dass wir nicht doch noch selbst stutzen, stocken und nochmals fragend auf die Sache zurückkommen. „Kein Mensch kennt sich so gut in einer Textstelle aus, sagen wir mal zwischen Zeile 100 und 200 des sechsten Buches der Odyssee, dass er nicht zulernen könnte, wenn er sie mit seinen Schülern noch einmal liest ... Ich meine, der ideale Lehrer müsste jedes Meisterwerk, das er in der Klasse durchnimmt, beinahe angehen, als ob er es noch nie gelesen hätte“ (Ezra Pound zit. nach Rumpf 2004: 19). Die Natur stellt uns vor unzählige Rätsel, wenn wir sie mit den Mitteln der Physik erklären wollen, wie ein letztes Exempel zeigt: „Wir erinnern uns alle, wie man uns in der Schule erzählt hat, daß Glas und Wasser das Licht in seine Spektralfarben zerlegen – es gibt sogar ein hübsches Experiment, bei dem man sie *sehen* kann –, und man hat uns gesagt, daß dadurch der Regenbogen entsteht, aus Licht, das durch Regentropfen dringt. Als Kinder sind wir nie auf den Gedanken gekommen, daß das zwar die Farben eines Regenbogens erklärt, aber nicht seine Form. Ebenso wenig erklärt es, wieso sich das Licht der vielen verschiedenen Regentropfen bei einem Gewitter derart zusammenfügt, daß ein leuchtender Bogen entsteht. Warum verwischt es sich nicht?“ (Pratchett/Stewart/Cohen 2008: 54). Wer kann diese Frage beantworten, ohne dass die Antwort nur provisorisch daherkommt? Die Lernenden können mithin von den Lehrenden lernen, was sie *noch nicht* wissen und können, die Lehrenden von den Lernenden, was sie *nicht mehr* sind.

Ein phänomenologischer Lernbegriff verabschiedet sich sowohl von dem Mythos eines „absoluten Anfangs“ als auch eines „sich selbst vollstreckenden Fortschritts“ (Vgl. Blumenberg 2009: 58f.). Hand in Hand damit geht

die Skepsis gegenüber einer Stifterfigur von Subjektivität. Beim Lernen bin ich auf Widerfahrnisse und Herausforderungen angewiesen. „Ich könnte nicht lernen, wenn der Anfang nicht schon in mir gemacht wäre“ (Waldenfels 2009: 26). Beim Lernen gehe ich mir auf eigen-tümliche Weise voraus wie bei meiner eigenen Geburt. Lernen meint das Empfangen eines Sinns *in statu nascendi*. „Die Empfänglichkeit als Möglichkeit des Empfindens (*pathos*) setzt voraus, daß etwas gegeben ist. Wenn wir empfänglich sind, dann deshalb, weil uns etwas widerfährt, und wenn diese Empfänglichkeit fundamental ist, dann ist das Gegebene seinerseits etwas Fundamentales, Ursprüngliches. Das, was uns widerfährt, ist keineswegs etwas, was wir vorher kontrolliert, programmiert und begrifflich erfasst haben. Oder: Wenn das, wofür wir empfänglich sind, ursprünglich auf Begriffen beruht, wie kann es *uns ergreifen?*“ (Lyotard 1989: 193). Ergriffen zu sein, meint nicht individuelle Betroffenheit, sondern dass etwas am Selbst-, Welt- und Fremdverständnis rüttelt und dass Gewohnheiten des Denkens und Wahrnehmens aus den Fugen geraten. Vorbild der *Erfahrung* ist nicht der *unbeteiligte Zuschauer*, welcher die Welt betrachtet, die ihm lediglich gegenübersteht, sondern der Mensch, welcher seiner Welt ausgesetzt ist als ihr *Komplize*. „Wir dürfen uns in der Wissenschaft nicht vormachen, mithilfe eines reinen und ortlosen Verstandes zu einem von jeglicher menschlichen Spur unberührten Gegenstand vorzudringen, wie Gott ihn sehen würde. Die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Forschung wird dadurch nicht im Geringsten gemindert, sondern es wird lediglich der Dogmatismus einer Wissenschaft bekämpft, die sich für ein absolutes und vollständiges Wissen hält. Dadurch wird man einfach nur allen Elementen der menschlichen Erfahrung gerecht, insbesondere unserer Sinneswahrnehmung“ (Merleau-Ponty 2006: 17). Dies ist Merleau-Pontys Plädoyer für eine Phänomenologie als Philosophie der Erfahrung. Sie unternimmt den nicht abzuschließenden Versuch, der Vielfalt und Mehrdeutigkeit von Erfahrungen eine Stimme zu verleihen. Sie be-

anspricht kein Privileg mit ihrem Eintritt in die Welt. Sie hält „sich dort auf, wo der Übergang vom eigenen Selbst in die Welt und zum Anderen geschieht, dort, wo die Wege sich kreuzen“ (Merleau-Ponty 2004: 209).

### Phänomenologie vom Standpunkt des Lernens

Als Philosophie der Erfahrung bedeutet Phänomenologie in eminenter Weise *Hingabe an die Sachen*, so wie sie sich unter bestimmten Bedingungen zeigen, d.h. zu Gehör bringen, empfinden lassen, wie sie schmecken und riechen. Eine solche Zuwendung ist nicht frei von Theorie, wie auch Theorie nicht ohne Hingabe möglich ist. Denn es gibt zwar kein Wahrnehmen ohne Denken, gleichwohl reicht es nicht zu denken, um wahrzunehmen (Vgl. Merleau-Ponty 1964: 51). Es bedarf einer Welt, welche sich gibt, indem wir uns ihr hingeben. Sehen, Berühren, Riechen, Hören, Tasten, Denken, Handeln, Verhalten, Phantasieren, Vergessen, Erinnern sind unterschiedliche Ordnungen, die auf einen Anspruch der Dinge antworten und die ineinandergreifen, ohne dass eine Ordnung je die andere vollständig ersetzen könnte. Wahrnehmungen *leihen* sich ihren Sinn nicht lediglich vom Denken und Sprechen. Sie *verleihen* Sinn, der sich gerade dann bemerkbar macht, wenn er am Sprechen scheitert. Merleau-Ponty kehrt mit seiner Theorie der gelebten Sprache zurück zur *Prosa der Welt*, in die poetische Momente gewirkt sind. Vernunft wird nicht gegen Sinnlichkeit ausgespielt, sondern ihr Zusammenspiel wird gedeutet. Gerade die brüchige Beziehung unserer sinnlichen Erfahrungen zur Sprache kann ein Staunen auslösen, das vielleicht immer noch als Anfang der Philosophie gelten und den unlöslichen Zusammenhang von Sinnlichkeit und Erkennen bezeugen kann.

Trotz aller Anerkennung unserer Sinnlichkeit haben Bedenken bezüglich der Grenzen ihre Berechtigung. Unsere Wahrnehmung bewahrt den Hang zur Gewohnheit und die

Abneigung gegen Störungen. Sie hat eine Tendenz zur Normalisierung. Aber nur durch sie wissen wir, dass wir in einer Welt existieren, die uns dadurch gegeben ist, dass wir in sie eingreifen. „In ihrem Versuch, die existierende Welt auf ein *Denken* der Welt zu gründen, nährt sich die Reflexion in jedem Augenblick von der vorgängigen Gegenwart der Welt, der sie tributpflichtig ist und aus der sie ihre ganze Energie bezieht“ (Merleau-Ponty 2004: 55). Wir leben in unseren sinnlichen Verflechtungen wie in unserem Element. Deshalb ist es so schwierig, ihrer konstitutiven Bedeutung gerecht zu werden. Aus diesem Grund neigen wir als Lehrende nicht selten dazu, Wahrnehmungserfahrungen als Vorläufiges zu betrachten, etwa um die Schüler zu motivieren, in dem Irrtum befangen, *sie dort abzuholen, wo sie sind*. Erst wenn unsere Sinnlichkeit in ihrem zuverlässigen Fungieren gestört wird, drängt sie uns ihre Bedeutung auf.

Unstimmigkeit, Irritation, Ausweglosigkeit, Staunen, Wundern, Stutzen, Ratlosigkeit, Verwirrung und Benommenheit unterbrechen den Fluss des Selbstverständlichen und drängen auf Verständnis. Verzögerung, Innehalten, Nach-Denken schaffen Raum für etwas Neues, das sich dem Gewohnten widersetzt und sich nicht in das Gängige einfügen lässt. Es geht nicht lediglich um die Wiederherstellung eines vorübergehend gestörten Gleichgewichts. Alles steht zur Disposition, auch der Lernende selbst, nämlich als Wissender. Das bislang Selbstverständliche verliert an Boden. Auch wenn man tausendmal über etwas gesprochen hat, muss dies nicht bedeuten, dass man es verstanden hat. Die Verlässlichkeit der Sprache zerbröckelt, wenn man ihr zu nahe tritt und etwa in Zweifel zieht, warum die Dinge so und nicht anders heißen (Vgl. Rumpf 2008: 24).

Aus dem *nichtwissenden Nichtwissenden* wird in einem ersten Schritt auf dem Lernweg ein *wissender Nichtwissender*. Dieser Umschlag gleicht einer Benommenheit, weil sich die vertraute Welt schlagartig zurückzieht und der Gedankengang in einer Sackgasse endet. „Es handelt sich um die Abrüstung von Routinen der Weltbeherrschung. Es handelt sich um

Schritte in die Offenheit der Konfrontation mit Erfahrungen abseits der präparierten Lernschnellwege“ (Rumpf 2008: 29). Die Erfahrung des Fremdwerdens entfaltet ihre produktive Kraft, wenn sie als solche respektiert sowie durchgestanden und nicht bloß zum Zweck der Motivation instrumentalisiert wird.

Lernen gehört zu den elementaren Erfahrungen des Menschen. Lernen wird, wenn durch es ein neuer Horizont eröffnet wird, als schmerzhaft Umkehr erlebt, in der eine Wiederbetrachtung, eine Revision statthat, die nicht nur das eigene Wissen, sondern die eigene Person in Frage gestellt. Erfahrung ist dabei vor allem die zur Sprache gebrachte Erfahrung; denn Sprache setzt den Artikulationsversuch des Vorsprachlichen fort. Habitualisierungen der gelehrtigen Körper, die gesellschaftliche Spielregeln einhalten, sittliche Erwartungen erfüllen und Wahrnehmungsgewohnheiten aufrechterhalten, tauchen nur als in Worte gefasst im Bewusstsein auf und öffnen sich der Reflexion. Vorsprachliche Dimensionen geraten lediglich indirekt, lateral in den Blick. Der direkte Zugriff zerstört sie. Von Vorverständnis, Vorwissen und Antizipationen zu sprechen, bedeutet nicht, eine praktikable Lösung gefunden zu haben. Die gemeinsame Schwierigkeit dieser Formulierungen gründet in einer Doppeldeutigkeit der Vorsilbe *vor*, die Logisches und Zeitliches meinen kann. Wir begegnen hier wieder der Paradoxie der Erkenntnis, die mit der Erfahrung *anhebt*, ihr aber nicht *entspringt* – eine Feststellung, mit der Kant seine Einleitung in die „Kritik der reinen Vernunft“ beginnt.

Phänomenologischen Betrachtungen des menschlichen Lernens ist es eigentümlich, dass sie diesen Entzug im Lernen selbst betonen. Nicht Lernen *aus* Erfahrung, sondern Lernen *als* Erfahrung steht im Mittelpunkt des Interesses. Die Vorstruktur des Verstehens wurzelt in einem Weltglauben, welcher die Existenz der Welt nicht bezweifelt, stattdessen die Frage danach ermöglicht, was es für uns bedeutet, dass eine Welt existiert. Dieser Wahrnehmungsglaube ist nicht das Gegenteil der Reflexion, sondern ihre ständige Voraussetzung. „Wir



befragen unsere Erfahrung gerade deshalb, weil wir wissen wollen, wie sie uns dem öffnet, was wir nicht sind. *Es ist dadurch nicht einmal ausgeschlossen, daß wir in ihr eine Bewegung finden, die auf das aus ist, was uns in keinem Falle selbst gegenwärtig sein kann und dessen unwiderrufliche Abwesenheit deshalb unseren originären Erfahrungen zugerechnet werden müßte*“ (Merleau-Ponty 2004: 208). Dergestalt rücken die Widerstände des Begreifens, die unbestimmten, opaken und ambiguen Merkmale des Lernens in die Aufmerksamkeit und damit „das Unlernbare in jedem Lernen“ (vgl. Waldenfels 2009: 32), welches die Radikalität und Universalität des Verstehens in Zweifel zieht und es damit in Bewegung hält.

Husserl stellte seine Philosophie schon früh unter die Parole *Zu den Sachen selbst* und setzte sie damit einem bis heute vorkommenden Verdacht aus, sie wolle unmittelbar an die Erkenntnisgegenstände heranreichen. Dagegen vertrat er die Auffassung, dass uns etwas stets als etwas gegeben wird, d.h. in „signifikativer Differenz“ (vgl. Waldenfels 2002: 28ff.). Ein Etwas, etwa ein Ding, ist als solches allererst in einer bestimmten Hinsicht gegeben, z.B. als Werk- oder Spielzeug. Denjenigen, welche in den Spuren Husserls arbeiteten, wurde deutlich, dass die Reduktion der Gegebenheiten auf Bewusstseinsfakten unvollständig bleiben muss.

Martin Heidegger hat diese Problematik sehr früh erkannt. Er kritisiert an Husserls Philosophie den Fehler, das Bewusstsein nicht als nochmals selbst konstituiert, nämlich im Sein, zu betrachten. Deshalb gehe sie wohl von der Lebenswelt aus, komme aber nicht wieder auf sie zurück. Aber auch ihm glückt dieser Bogen nicht, weshalb sein Werk „Sein und Zeit“ unvollendet bleibt. Dieses Dilemma beunruhigt viele Phänomenologen. Insbesondere Eugen Fink, der ebenfalls auf dem Feld der Pädagogik gearbeitet hat, stellte heraus, dass die Reduktion unvollständig bleiben muss, so dass schließlich der Phänomenologie kein Überstieg in eine wie auch immer begriffene Transzendentalität gelingen kann. Damit ist die Ambivalenz einer Philosophie der Erfahrung angedeutet: Auf

der einen Seite kann sie nur als Rückgang auf die gelebte Welt Erfolg haben, auf der anderen Seite liegt dieses Leben nicht einfach in seiner Fülle vor Augen. Das Eigentümliche an konkreten Erfahrungsvollzügen ist, dass sie uns als vertraute nah, aber als erkannte fern sind. Die Reflexion kommt niemals an den Ort ihres Entspringens zurück. Sie ist stets im Hinblick auf sich selbst verspätet. Ein Standardvorwurf lautet deshalb auch: Man kann nicht theoretisch auf Vortheoretisches zurückkommen. Manche Phänomenologen wie etwa Aron Gurwitsch, aber auch Jean-Paul Sartre haben daraus den Schluss gezogen, dass am Ende schließlich doch wieder das Bewusstsein steht, selbst wenn es für die leibliche Existenz Position ergreift.

Andere wie Maurice Merleau-Ponty tragen der Unabschließbarkeit des Rückgangs auf letzte Gründe Rechnung, indem sie die Signaturen der Lebenswelt in ihrer Philosophie berücksichtigen. Niemals wird danach unsere Erfahrung in vollständiger Klarheit vorliegen. Sie wird die Schattenhaftigkeit und die Mehrdeutigkeit unserer Lebenswelt teilen. Das gilt insbesondere für den Erfahrungsbegriff, zumal er wie kaum ein anderer daran erinnert, dass Menschen leiblich existieren. Die einfache Überlegung lautet: Als menschliches ist unser Denken das eines leiblichen Wesens, welches seiner Welt und seinen Mitmenschen nicht einfach gegenübersteht, sondern ihnen durch die Sinnlichkeit ausgesetzt ist. Noch für seine Beziehung zu sich selbst gilt dies, ist es sich doch nie nur gegeben, sondern stets auch entzogen. Das ist die Ironie des menschlichen Schicksals: Was ihm sein Erkennen ermöglicht, beraubt es zugleich der letzten Sicherheit. Unserem Denken ist eine Auslieferung an die Welt eingeschrieben, welche unüberwindlich ist, so dass wir unsere Vernunft, unseren Verstand oder auch unseren Geist verfehlen, wenn wir sie ohne Körper begreifen wollen. Eine pure Analyse bringt unsere Erfahrungen in Verlegenheit, zwingt sie ihnen doch Abstraktionen auf, die nicht ihnen selbst entstammen. Eine der einflussreichsten Abstraktionen ist der Dualismus zwischen Körper und Geist, der schließlich vollständig rätselhaft

|v

(ns

|v

|v  
|st

werden lässt, wie *die* zusammenkommen, welche man getrennt überhaupt nicht kennt. Ein Problem entspringt und beschäftigt Generationen von Philosophen. Wir wissen nichts von einem Geist jenseits oder diesseits des Leibes, wir liebäugeln lediglich mit ihm und heißen jedes noch so kleine Zeichen für seine Existenz überschwänglich willkommen. Phänomenologie als Philosophie der Erfahrung nimmt Erfahrungen als Weisen von Rationalität ernst und erweitert damit den Vernunftraum, statt ihn zu verlassen. Dergestalt begreift sie sich als Dienst am wissenschaftlichen Forschen. Es geht nicht um eine Alternative, sondern um Interventionen, welche der konkreten Erfahrung eine Mitsprache einräumen. Für das Verständnis des menschlichen Lernens hat dies zahlreiche Konsequenzen, von denen aber nur einige benannt werden sollen. So gilt es zu bedenken, dass man Erfahrungen sowohl *hat* als auch *macht*. Auf der einen Seite ist der Mensch daher ein Gewohnheitstier. Auf der anderen Seite bleibt er unablässig Widerfahrnissen ausgesetzt. Dass wir Erfahrungen machen, findet keinen Ort in Theorien, welche von einer puren Konfrontation von Selbst und Welt ausgehen. Die Welt, in der wir leben, ist eine Welt der Dinge, auch derer, die wir gemacht und an denen wir unsere Spuren hinterlassen haben. Menschen müssten kein *Lehrgeld* bezahlen, stießen sie in ihrem Vermeinen nicht auf Widerstände. Wenn man vieles in Erfahrung gebracht hat, ist man erfahren. Im Erfahren unterliege nicht nur ich einem Wandel, sondern auch das, worüber ich eine Erfahrung mache, ändert sich: Es erhält den Index *vormals geltenden Wissens*. All diese Nuancen bestimmen auch Lernen, insofern es *als* Erfahrung verstanden wird. Es meint dann insbesondere das Eröffnen eines neuen Horizonts. Aber selbst das Üben behält Spuren davon; denn unsere Wiederholungen sind keine Automatismen, sondern unvermeidlich Modifikationen, auch wenn sie unscheinbar sein mögen. Lernen ist bestimmt durch Vorurteile, durch Gewohnheiten. Es ist ermöglicht durch Vorwissen, aber auch begrenzt durch den so genannten gesunden Menschenverstand. Ler-

nen in einem strengen Sinn beginnt dort, 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. (Vgl. Waldenfels 1987: 28ff.) Niemals werde ich wieder so sein, wie ich war, bevor ich diese Schwelle betrat. Es ist beinahe überflüssig zu notieren, dass sich diese Schwelle nicht objektivieren und damit beobachten lässt.

Lernen bezeichnet eine Verwicklung mit Welt, in der wir stets riskieren, uns, die Sache sowie unsere Beziehung zum anderen umstrukturieren zu müssen. Eine phänomenologische Theorie des Lernens antwortet auf diese riskante Existenz. Widerfahrnisse erscheinen in diesem Licht nicht als Hindernis, sondern als ermöglichender Grund diesseits des Kalküls. Lernen meint unter diesem Aspekt kein Kontinuum und keine Anhäufung. Es ist eine Gratwanderung zwischen Konvention und Aufbruch.

## Literatur

Benjamin, W. 1980. „Berliner Kindheit um Neunzehnhundert“, in *Gesammelte Schriften Band IV.1: Kleine Prosa, Baudelaire-Übertragungen*. Hg. T. Rexroth. Werkausgabe Band 10. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 235–304.

Blumenberg, H. 2009. *Geistesgeschichte der Technik. Aus dem Nachlass*. Hg. A. Schmitz und B. Stiegler. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Buck, G. 1989. *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion*. Hg. Nollrath. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. //E.

Heidegger, M. 1984. „Die Frage nach dem Ding. Zu Kants Lehre von den transzendentalen Grundsätzen“, in *Gesamtausgabe. II. Abteilung: Vorlesungen 1923–1944*. Band 41. Hg. P. Jaeger. Frankfurt am Main: Klostermann.

Husserl, E. 1966. *Analysen zur passiven Synthesis. Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten 1918–*

1926. *Husserliana XI*. Hg. M. Fleischer. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. 1977. *Cartesianische Meditationen. Eine Einleitung in die Phänomenologie*. Hg. E. Ströker. Hamburg: Felix Meiner.
- Lyotard, J.-F. 1989. *Das Inhumane. Plaudereien über die Zeit*. Übers. von C. Pries. Wien: Böhlau [Paris, 1988].
- Merleau-Ponty, M. 1945. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. 1966. *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Übers. und mit einer Vorrede eingeführt von R. Boehm. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Merleau-Ponty, M. 1964. *L'Œil et l'Esprit*. Préface de C. Lefort. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. 1993. *Die Prosa der Welt*. Hrg. C. Lefort. Übers. von R. Giuliani. Mit einer Einleitung zur deutschen Ausgabe von B. Waldenfels. München: Wilhelm Fink [Paris, 1969].
- Merleau-Ponty, M. 2004. *Das Sichtbare und das Unsichtbare, gefolgt von Arbeitsnotizen*. Hg. C. Lefort. Übers. von R. Giuliani und B. Waldenfels. München: Wilhelm Fink [Paris, 1964].
- Merleau-Ponty, M. 2006. *Causeries 1948*. Hg. I. Knips. Mit einem Vorwort von B. Waldenfels. Übers. von J.-C. Ritter, I. Knips und E. Alloa. Köln: Salon Verlag [Paris, 2002].
- Meyer-Drawe, K. 2008. *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink.
- Polanyi, M. 1985. *Implizites Wissen*. Übers. von H. Brühmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp [New York, 1966].
- Pratchett, T.; Stewart, I.; Cohen, J. 2008. *Die Gelehrten der Scheibenwelt*. Übers. von A. Brandhorst und E. Simon. München/Zürich: Piper [London, 2002].
- Rumpf, H. 2004. *Diesseits der Belehrungswut. Pädagogische Aufmerksamkeiten*. Weinheim/München: Juventa.
- Rumpf, H. 2008. „Lernen als Vollzug und als Erledigung. Sich einlassen auf Befremdliches oder: Über Lernvollzüge ohne Erledigungsdruck“, in K. Mitgutsch; E. Sattler; K. Westphal; I. M. Breinbauer (Hg.). *Dem Lernen auf der Spur*. Stuttgart: Klett-Cotta, 21–32.
- Rumpf, H. 2009. „Aufmerksam machen und aufmerksam werden – Unterrichtsaufträge bei Aebli und Wagenschein“, in D. Bosse; P. Posch (Hg.). *Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 231–236.
- Serres, M. 2009. „Allein die Schönheit rettet uns...“, in C. Barloewen; G. Naoumova (Hg.). *Das Buch des Wissens. Gespräche mit den großen Geistern unserer Zeit*. Übers. von J. Winter München: Wilhelm Fink, 288–295.
- Tengelyi, L. 2002. „Vom Erlebnis zur Erfahrung. Phänomenologie im Umbruch“, in W. Högrefe (Hg.). *Grenzen und Grenzüberschreitungen*. Verbindung mit J. Bromand. Berlin: Akademie Verlag, 788–800.
- van den Berg, J. H. 1960. *Metabletica. Über die Wandlung des Menschen. Grundlinien einer historischen Psychologie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wagenschein, M. 2002. „...zäh am Staunen“. *Pädagogische Texte zum Bestehen der Wissensgesellschaft*. Zusammengestellt und hrsg. von H. Rumpf. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Waldenfels, B. 1987. *Ordnung im Zwielficht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. 1997. *Topographie des Fremden*. Studien zur Phänomenologie des Fremden I. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. 2002. *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie – Psychoanalyse – Phänomenotechnik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. 2009. „Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit“, in N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff und K. Schaller (Hg.). *Umlernen*. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. München: Wilhelm Fink, 23–33.

## APIE PAŽINIMĄ MOKANTIS. FENOMENOLOGINIAI METMENYS

Käte Meyer-Drawe

Žodis „mokymasis“ turi skirtingas reikšmes. Taip galima ką nors pažinti. Galima ką nors pridėti prie turimų žinių ar gebėjimų. Kartais reikia ko nors nebemokėti. Tačiau svarbus išsimokymas (*Umlernen*). Taigi mokymasis atsitinka ne tik iš patyrimo, bet įvyksta *kaip patyrimas*. Mokymasis šia prasme priklauso ne vien nuo mūsų iniciatyvų. Mes negalime tiesiog pasiryžti mokymuisi. Tai taip pat prieštarauja mūsų patyrimui (*Widerfahrnis*) ir atveda prie mūsų bejėgiškumo. Visa patikima tvarka atveda į akligatvį. Senasis patikimas žinojimas ir galėjimas nebeįgalūs, o naujos galimybės neturime. Šia prasme mokymasis suponuoja tam tikrą „pabudimą“ *in statu nascendi*, kuris atliepia iššūkius. Todėl mokymosi sąlyga yra jautrumas kitam ar kitkam. Jis galimas dėka sutikimo (*Eingeständnis*), kuriuo mes ne visada disponuojame vadovaudamiesi savitomis nuostatomis. Mes nuolat galvojame daugiau nei galime pasakyti. Neišvengiamai galime daugiau nei jaučiame. Tik kitam ar kitkam perėmus šį perteklių, *įtikrovinamas* žinojimas ir galėjimas, prieš tampant galimiams. Mokydamiesi kaip išsimokydami mes sutinkami kito, *į kurį* atsakome *kaip kažkas*. Šis kažkas visada aplenkia reikšmes ir siekius. Todėl šis mokymasis iš tikrųjų prasideda ne nuo mūsų. Kiekvieno patyrimo, išstinkančio mus, likimas priklauso nuo to, mums tiksliai nesuvokiant. Todėl *in statu nascendi* prasmę atitinka posakis *modo praeterito*.

**Reikšminiai žodžiai:** mokymasis, mokymas, suvokimas, sąmonė, pirminis žinojimas (*Vorwissen*), fenomenologija, patyrimas, prasmė, jusliškumas, prisiminimas, įprotis.

## ON KNOWLEDGE OF LEARNING. A PHENOMENOLOGICAL SKETCH

*Das englische Abstract stammt nicht  
von Käte Meyer-Drawe*

The word “learning” has the endless meanings. The learning occurs not only from knowledge but also as knowledge. Learning in this sense depends not only on our initiative. We cannot just resolve to learn. The whole reliable order can reach deadlock. The old reliable knowledge and ability mismatch while we do not yet have any new possibility. Learning in this sense means a kind of “awakening”, *in statu nascendi* as the response to a challenge. Thus the condition of learning is sensitiveness to the other or to something, while it is possible via agreement that is not always disposed to us because of our peculiar attitudes. We always think more than we can express. Inevitably, we can do more than we anticipate. Only after the other takes this surplus the knowledge and the ability correspond to reality before they are realized. In learning we are met by another, to which we answer as to something. This Something is always outstripping the meanings and aspirations. That is why this learning in true sense begins not in us. The destiny of every experience concerning us depends on this, while we cannot anticipate it exactly. Thus, the sense of *in statu nascendi* corresponds to the saying *modo praeterito*.

**Keywords:** learning, teaching, comprehension, consciousness, pre-knowledge (*Vorwissen*), phenomenology, experience, sense, sensitiveness, memory.

*Įteikta 2010-04-02; priimta 2010-06-20*