

Gerold Scholz
Moritz. Anmerkungen zu einer Lerntheorie

In dem etwa halbstündigen Film führt Moritz eine Reihe unterschiedlicher Handlungen durch. Dennoch lässt sich so etwas wie eine Fokussierung auf eine bestimmte Handlungsabfolge erkennen. Auch wenn zwischendurch andere Orientierungen seine Aufmerksamkeit bestimmen, so hält er weitgehend an dem Versuch fest, den Deckel einer Flasche auf dieser Flasche festzumachen und ihn auch wieder zu entfernen. Damit ist durchgehend ein zweiter Handlungsstrang verbunden. Er besteht darin, dass Moritz die Flasche an den Mund setzt, sie so hoch hebt, als ob er daraus trinken würde. Auch wenn sicher nach einiger Zeit keine Flüssigkeit mehr in der Flasche vorhanden ist oder Moritz die Flasche nicht so weit hoch hebt, dass er wirklich daraus trinken könnte - die Bewegung bleibt ähnlich. Nicht immer, aber häufig, ist das Format „Trinken“ auch verbunden mit einem Ablecken der Innenseite des Deckels. Dort mögen sich auch nach etlichen Versuchen noch süße Reste der Flüssigkeit finden, während in der Flasche nach dem ersten Trinken sicher keine Flüssigkeit mehr enthalten ist.

Obwohl das Format „Trinken“ mit dem Format „Schließen der Flasche und Abnehmen des Deckels“ miteinander verwoben sind, konzentriere ich mich im Folgenden auf das Format, in dem Moritz versucht, den Deckel auf der Flasche zu befestigen und dann anschließend wieder abzunehmen.

Bis zu einem Telefonklingeln nach etwa sieben Minuten lässt sich dieses Format (Deckel zu, Deckel ab) 35 bis 40 mal beobachten.¹

Es gibt eine beschreibbare Abfolge zwischen dem Beginn des Filmes und dem Klingeln des Telefones.

Die ersten 5 Versuche klappen nicht, dann funktioniert es abwechselnd, dann kommt eine lange Phase nicht gelungener Versuche (8 mal), dann gelingt es Moritz 3 mal und 3 mal wieder nicht und dann - vor dem Klingeln - bekommt Moritz 5 mal den Deckel ohne Mühe auf die Flasche.

Aus der Perspektive einer psychologischen Lerntheorie ist diese Tabelle mehr als plausibel. Auch wenn die Vielfalt der Ansätze in der Folge der Auseinandersetzung der pädagogischen Psychologie mit behavioristischen Lerntheorien dazu geführt hat, dass selbst ein Grundlagenwerk der pädagogischen Psychologie Lernen nicht definiert, so lassen sich doch einige übergreifende Annahmen nennen.² Ausgehend von der behavioristischen Interpretation, wonach Lernen die Veränderung von Verhalten aufgrund von Erfahrung oder Übung beschreibt, diskutiert die neuere pädagogische Psychologie auch die Bedeutung von Wissen³, von Erfahrung, Denken und Fühlen, und neu gewonnenen Einsichten⁴. Und nimmt eine Unterscheidung zwischen Verhalten und Verhaltensdisposition vor.⁵ Soweit ich es sehe, wird in der pädagogischen Psychologie - trotz aller Differenzierungen - als gegeben unterstellt, dass es sich um eine dauerhafte, zumindest stabile Veränderung handeln muss, wenn man von Lernen sprechen möchte.

Die Tatsache, dass Moritz nach manch gelungenen und vielen nicht gelungenen Versuchen fünfmal hintereinander den Deckel auf die Flasche bekommt, spricht dafür, dass er etwas gelernt hat. Dieser Meinung ist auch sein Großvater. Allerdings etwas zu früh, bereits nach 5 Minuten und 18 Sekunden. Er sagt zu Moritz „ja .. es geht“. Moritz sieht ihn strahlend an. Danach gelingt es Moritz allerdings drei mal nicht, den Deckel auf die Flasche zu bringen. Als es Moritz wieder gelingt (nach der 6. Minute) wiederholt der Großvater „ja, das war gut“. Und eine halbe Minute später, als die Flasche mit Deckel selbständig auf dem Boden steht, hört man den Großvater sagen „Fein, du hast es hingekriegt ... fein hm.“ Das ist insofern berechtigt, als man auch im Film das Knacken des Deckels auf dem Flaschenhals hören kann,

Moritz die Flasche samt Deckel für einige Sekunden alleine stehen lässt und der Deckel nicht herabfällt.

Der Großvater geht von dem Konzept aus, dass die ununterbrochenen Übungsversuche des Jungen am (vorläufigen) Ende zu einem Erfolg geführt haben und auch wohl davon, dass die nun erworbene Fertigkeit, den Deckel auf die Flasche zu drücken, nicht so leicht wieder verloren gehen wird. Er geht also von einem lernpsychologischen Konzept aus, nachdem sich von einem Lernprozess dann sprechen lässt, wenn aufgrund von Übungen oder Erfahrungen eine Fähigkeit erworben worden ist, die auch stabil bleibt. Das klassische Beispiel dafür ist das Erlernen des Fahrradfahrens. Wer einmal gelernt hat Rad zu fahren und auch einige Kilometer gefahren ist, wird es auch nach vielen Jahren noch können oder relativ schnell wieder erlernen.

Auch Moritz scheint von einem ähnlichen lernpsychologischen Konzept auszugehen. Denn als ihn der Großvater dafür lobt, dass er den Deckel auf die Flasche bekommen hat, strahlt ihn Moritz stolz an. Der Großvater wiederum sieht den stolzen und strahlenden Jungen und wird sich in seiner Interpretation gestärkt fühlen.

In Frage gestellt wird diese Interpretation möglicherweise kurz vor dem Klingeln des Telefons. Moritz hat nun fünfmal den Deckel auf die Flasche gedrückt und hat beim letzten Mal das Problem, dass er ihn nicht wieder vom Flaschenhals herunterbekommt. Moritz hält dem Großvater um Hilfe bittend die Flasche hin. Dieser geht darauf zunächst nicht ein, sagt dann aber: „Toll, ist wieder drauf der Deckel“. Moritz lacht und streckt seine Zunge heraus. Der Großvater fährt fort: „Jetzt kriegst du ihn nicht mehr runter, probier’s mal.“

Wenn man fragt, worüber Moritz mit dem Großvater kommuniziert, so besteht eine Antwortmöglichkeit darin, der Lesart des Großvaters zu folgen. Moritz verfolgte danach das Ziel, den Deckel auf die Flasche zu bekommen. Und nun, da er es geschafft hat, stellt sich das Problem, dass der Deckel auch wieder von der Flasche entfernt werden muss, um den Lernprozess, den Deckel auf die Flasche zu bekommen, fortsetzen zu können.⁶

Eine andere Lesart sieht das Drücken des Deckels auf die Flasche und seine Entfernung als Einheit. Aus dieser Sicht geht es nicht darum, den Deckel zu entfernen, um ihn wieder daraufsetzen zu können, sondern beides - Abheben des Deckels und Aufsetzen des Deckels - sind das, was Moritz tun möchte.

Die Differenz zwischen den beiden Lesarten ist nur auf den ersten Blick banal. Wenn man der ersten Lesart folgt, dann zieht dies notwendig die Konsequenz nach sich, Moritz zu unterstellen, dass er die Intention hatte zu lernen, den Deckel auf der Flasche zu befestigen. Nach dieser Lesart wäre ein Lernprozess beobachtbar, getragen von der Intention des Kindes, etwas zu können, was es noch nicht kann.

Nach der zweiten Lesart wäre ein Spiel beobachtbar gewesen, dass in etwa entlang der Frage gespielt wird, was sich so alles mit einem Deckel und einer Flasche machen lässt. Nach dieser Lesart müsste Moritz selbst auch überrascht gewesen sein davon, dass nun der Deckel auf der Flasche bleibt. Und die Bitte an den Großvater ließe sich interpretieren als Hilfsersuchen an einen Erwachsenen, damit das Spiel den Deckel von der Flasche zu entfernen weitergehen kann.

Um die Frage beantworten zu können, welche Lesart zutreffend ist, müsste man wissen, was Moritz selbst darüber denkt, was er tut und warum er es tut. Nun kann man ihn nicht fragen und er könnte es auch nicht sagen. Die Frage ist, ob man die innere Einstellung des Kindes zu seinem Tun an Handlungen, Äußerungen und an Gestik und Mimik beobachten kann.⁷

Konkret: Wenn Moritz nach 7 Minuten Film dem Großvater um Hilfe suchend die Flasche entgegenhält, möchte er dann sein Spiel fortsetzen oder seinen Lernprozess?

In Minute 7.13 hält Moritz seinem Großvater die Flasche hin, zappelt etwas, lacht und streckt die Zunge heraus. So oder so ähnlich hatte sich Moritz schon vorher verhalten. Und zwar immer dann, wenn ihn sein Großvater angesprochen hatte. Fast immer schaut Moritz dann auch seinen Großvater an, lacht, zappelt etwas und steckt zumeist die Zunge heraus. Ein Unterschied zwischen den einzelnen Situationen lässt sich weder an der Mimik noch an der Gestik festmachen. Man könnte sagen, dass Moritz einfach mit Freude auf die Ansprache des Großvaters reagiert. Dass dieser im Raum ist und von Moritz mitgedacht wird, ist daran erkennbar, dass Moritz gelegentlich zu seinem Großvater blickt, auch wenn beide nichts sagen.

Diese Interpretation, es handele sich einfach um Kommunikation zwischen Kind und Erwachsenen, muss allerdings insofern eingeschränkt werden, als sich beobachten lässt, dass der Großvater nur dann von sich aus das Kind anspricht, wenn er - seinem Lernkonzept folgend - vermutet, dass Moritz etwas gelungen sei, was er angestrebt habe, nämlich den Deckel auf die Flasche zu kriegen.

Diese Beziehung zwischen einem Erwachsenen und einem kleinen Kind ist nicht ungewöhnlich. Den Handlungen von Kindern wird von dem Erwachsenen eine Bedeutung unterstellt, die das Kind selbst im Moment der Handlung nicht haben kann. Da sich dieser Vorgang häufig wiederholt, lernt das Kind - so die These - Handlung und Interpretation miteinander zu verbinden.⁸ In unserem Beispiel bedeutet dies, dass Moritz im Laufe der Zeit lernen wird, seine Handlungen als „Lernen“ zu interpretieren. Noch einmal anders formuliert kann man sagen, dass aus der Fülle der Handlungen, die Moritz durchführt, der Erwachsene die Aufmerksamkeit nur auf wenige lenkt und diese dann interpretiert. Die Tatsache, dass Moritz auch noch in der siebten Minute des Filmes die Flasche an den Mund setzt und damit eine Art Trinken ansatzweise simuliert, wird von dem Großvater nicht thematisiert und passt auch nicht in sein Lernkonzept.

Wenn man unterstellt, dass Moritz' Format dem Muster folgt „Deckel ab, am Flaschenhals trinken, Deckel drauf“ und dies als Handlungseinheit sieht, dann spricht einiges dafür, dieses Format als „Spiel“ zu interpretieren. Und obwohl der Großvater realisiert, dass Moritz ein Problem damit hat, den Deckel wieder von der Flasche zu kriegen „Jetzt kriegst du ihn nicht mehr runter“ macht seine anschließende Bemerkung seine Interpretation deutlich: „Probier's mal“. Darin steckt implizit der Gedanke, den begonnenen Lernprozess fortzusetzen. Kind und Großvater missverstehen sich grundlegend und dennoch funktioniert ihre Kommunikation, weil in dem Reden des Erwachsenen eine stellvertretende Deutung enthalten ist, die das Kind in seine Handlungen integrieren kann oder auch nicht.

Moritz versteht hier, dass sein Großvater ihm nicht helfen will, den Deckel von der Flasche zu kriegen, was in diesem Moment als Anreiz wirkt, es selbst zu versuchen.

Aber auch wenn Moritz nicht intentional lernen wollte, so ist aus der Sicht der pädagogischen Psychologie auch ein Lernen ohne Intention möglich: „Wir haben es also mit dem Problem zu tun, dass die Lernabsicht auf der Seite des Lerners und die Absicht, etwas zu vermitteln auf der Seite des Erziehers oder Lehrers im Prinzip weder notwendig, noch hinreichend dafür sind, dass Lernen und Wissenserwerb stattfinden.“⁹

Wenn man Gold folgt und Lernen mit Absicht oder auch ohne Absicht erfolgen kann, dann stellt sich die Frage nach der Tauglichkeit eines Lernbegriffes, etwa in Abgrenzung zur Nachahmung, zum Vortäuschen von Lernen oder zur Manipulation. Auch wenn man

skeptisch sein kann in Bezug auf die Unterscheidung von intentionalen Prozessen als Grundvoraussetzung für Erziehung und nicht-intentionalen Einwirkungen als Annahme für Sozialisationsprozesse, stellt sich die Frage, wann man denn eigentlich von „Lernen“ sprechen darf.

Ein Aspekt scheint zu sein, dass der Lernprozess eine Entwicklung haben soll und nicht zufällig gestaltet und dass das Ergebnis (die Verhaltensänderung, das Wissen, die Fertigkeit etc.) eben stabil ist.

Die Frage ist, ob das Beispiel „Radfahren“ für Moritz gilt.

Im Film lassen sich bis hierher zwei Fähigkeiten unterscheiden: die Fähigkeit, den Deckel auf die Flasche zu drücken und die Fähigkeit, den Deckel wieder von der Flasche abzunehmen. Später im Film wird es um eine dritte Fähigkeit gehen, nämlich die Fähigkeit, den Deckel durch eine Drehbewegung auf der Flasche zu befestigen und nicht durch Druck.¹⁰ Dazu später.

Zunächst geht es darum, ob Moritz nun immer wieder die Flasche durch Druck mit dem Deckel verschließen kann oder ob er - in der Metaphorik des Fahrradfahrens - gelegentlich umfällt.

Ich betrachte dazu die letzten 7 1/2 Minuten des Filmes. Das Ergebnis ist eindeutig. In den 15 bis 20 Versuchen, den Deckel auf der Flasche zu befestigen, gelingt es ihm nur ein einziges Mal nicht. Dabei ist Moritz nun doch schon etwas müde und erkennbar weniger auf die Flasche fokussiert. Die Flasche rutscht ihm öfter weg. Gemessen an seiner Körpergröße ist die Plastikflasche groß und unhandlich. Man könnte auch sagen, Moritz ist weniger konzentriert. Er beschäftigt sich zwischendurch mit dem Toaster, hüpfert auf und ab, schaut den Großvater an, lacht lauter und freier als zuvor und leckt den Deckel auch nicht nur ab, sondern steckt ihn auch einmal in den Mund. Der Umgang mit der Flasche steht zeitweise nicht mehr im Zentrum seiner Aufmerksamkeit, dennoch kommt er immer wieder darauf zurück.

Auffallend ist, dass Moritz nicht immer, aber bei einigen Versuchen dabei ist, den Deckel mit der linken Hand statt mit der rechten auf den Flaschenhals zu drücken. Dies ist in den ersten 7 Minuten kaum der Fall. Auch wenn gelegentlich die linke Hand zur Unterstützung gebraucht wurde, so bleibt meistens die rechte die Führungshand für den Deckel, während die linke Hand die Flasche zu halten versuchte. Häufiger versucht Moritz allerdings mit der linken Hand den Deckel wieder abzubekommen. Und Moritz kann nun etwas, was in den ersten Minuten nicht zu sehen war: Er kann den Deckel auf die Flasche drehen. Zudem versucht er ansatzweise ihn auch durch eine Drehbewegung wieder herunter zu bekommen.

Die erste Drehbewegung ist bei 7.21 Minuten zu sehen. Moritz hat den Deckel fest auf der Flasche und versucht nun, den festsitzenden Teil mit der rechten Hand wieder abzunehmen. So wie er es kurz zuvor schon einige Male gemacht hatte. Bei diesem Versuch rutscht nun seine Hand von dem Deckel ab und gerät in eine Art Drehbewegung.

In diesem Moment klingelt das Telefon und nach dem Schnitt sieht man Moritz mit ausgebreiteten Beinen auf dem Fußboden sitzen. Als er die Flasche hochhebt, fällt der Deckel herunter. Er versucht ihn wieder zu befestigen, allerdings durch eine Rüttelbewegung statt durch Druck auf den Deckel. Dies funktioniert nicht und Moritz simuliert das Trinkformat, allerdings wird die Flasche nun kaum noch so hoch gehalten, dass Flüssigkeit herauslaufen könnte. Beim nächsten Mal sitzt der Deckel wieder so fest, dass er ihn nur mit Mühe abmachen kann. Es folgt eine längere Auseinandersetzung mit der Flasche, die ihm häufiger wegrutscht. Dies liegt daran, dass der Flaschenhals sich nun fast in Höhe seines Kopfes befindet. Dies macht es schwieriger, auf den Deckel Druck auszuüben. Bei 9.35 Min. rutscht

er näher zu seinem Großvater, richtet sich auf und hält diesem Deckel und Flasche lachend entgegen, nachdem der Großvater ihn vorher kurz angesprochen hatte. Es spricht wenig dafür, dass Moritz hier Hilfe erwartet oder Lob. Eher ist der Eindruck, dass er mit seinem Großvater kommunizieren möchte. Bei 10.10 sagt der Großvater „Ja, ist er wieder drauf“. Moritz lächelt, scheint aber nun das Muster bereits zu kennen. Mit der linken Hand nimmt er den gut sitzenden Deckel ab und hat etwas Mühe, den Deckel von der linken in die rechte Hand zu geben. Abgesehen von den Situationen, in denen die Flasche wegrutscht, gelingt es Moritz schon seit einigen Minuten durchgehend, den Deckel richtig fest aufzudrücken. Das hört man an einem Knackgeräusch. Die im Gesicht ablesbare Anstrengung gilt nicht mehr dem Draufdrücken des Deckels, sondern der Mühe, ihn wieder von der Flasche herunter zu bekommen. Noch immer wird der Deckel kurz abgelegt, die Flasche aber eher seltener an den Mund geführt.

Bei 13.05 ist der Deckel fest auf der Flasche und Moritz schiebt mit einem Finger der linken Hand auf dem Deckel diesen etwas voran, d.h., dreht ihn etwas zu. Bei 13.30 gelingt es ihm nicht, den Deckel abzubekommen. Eine neue Taktik besteht darin, beide Hände über den Deckel zu ziehen. Da auch dies nicht hilft, hört man Unmutsäußerungen. Moritz ändert seine Sitzposition etwas und versucht es erneut. Dabei wird die rechte Hand leicht gedreht, allerdings nach rechts, d.h., in die Richtung, in der die Flasche eher geschlossen wird. Moritz dreht sich zurück zum Großvater und hält ihm die Flasche hin. Erkennbar mit der Aufforderung, den Deckel abzunehmen. Der Großvater missversteht dies als Demonstration eines Lernergebnisses und sagt „Hast du es wieder hingekriegt“. Moritz lächelt und macht einen neuen Versuch. Beobachtbar ist wieder, dass die Hand vom Deckel rutscht und dabei eine leichte Drehbewegung vollzieht. Moritz beginnt zu schimpfen. Die Flasche rollt weg, er setzt den Deckel auf und bekommt ihn leicht wieder ab. Nämlich mit der linken Hand durch eine Drehbewegung. Es ist die 14.28. Minute nach Filmbeginn. Gut eine Minute später drehen die linke wie die rechte Hand den Deckel nach rechts, also in Richtung schließen. Bei 16.08 wird der Deckel mit der rechten Hand knapp aufgesetzt und mit einer schnellen Drehbewegung die Flasche geschlossen. Auch wenn es nicht immer gelingt, so gehört nun die Drehbewegung zu dem Repertoire seiner Handlungsmöglichkeiten. Moritz hat dafür ungefähr 15 Minuten benötigt. Am Anfang der 19. Minute ist der Deckel so fest gedreht, dass Moritz ihn nicht mehr abbekommt. Das ist die Aufgabe für einen weiteren Lernprozess, der 20.28 auch gelingt. Allerdings auch kurze Zeit später im ersten Anlauf wieder nicht gelingt.

Reflexion I

Die Online Enzyklopädie für Psychologie und Pädagogik bestimmt Lernen folgendermaßen: „Unter **Lernen** versteht man in der Psychologie in der Regel den absichtlichen oder den beiläufigen, individuellen oder kollektiven Erwerb von geistigen, körperlichen, sozialen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. In der lernpsychologischen Perspektive wird Lernen demnach als Prozess der relativ stabilen Veränderung des Verhaltens, Denkens oder Fühlens auf Grund von Erfahrung oder neu gewonnenen Einsichten aufgefasst.“¹¹

An gleicher Stelle wird der Bedeutungshof von „Erfahrung und Einsicht“ näher bestimmt: „Lernen: Oberbegriff für alle Verhaltensänderungen auf Grund von Erfahrungen und somit abgrenzbar gegen jene Verhaltensänderungen, die sich auf Grund von Reifung, Ermüdung, Erkrankungen, mechanischen Einflüssen und Drogeneinwirkung ergeben“¹²

Aus dieser Perspektive ist eine Verhaltensänderung beobachtbar. Lernen wird dabei als eine Ursache der beobachteten Verhaltensänderung in Betracht gezogen, die als zutreffend angesehen wird, wenn man die anderen möglichen Ursachen ausschalten kann. Dies bedeutet, dass nicht die Veränderung als Lernen beschrieben wird, sondern die Ursache der

Veränderung. Mit anderen Worten: der Begriff „Lernen“ beschreibt kein Verhalten und keine Verhaltensänderung, sondern eine Interpretation der Ursache eines Verhaltens. Auch wenn es keine einheitliche Definition des Lernbegriffs in der pädagogischen Psychologie gibt, so begegnet man im Kern Zimbardos Definition: „Lernen ist *nicht direkt zu beobachten*. Es muss aus Veränderungen des zu beobachtbaren Verhaltens erschlossen werden.“¹³

Am deutlichsten formuliert wurde der Verzicht auf den Versuch einer Beobachtung von Lernprozessen durch den Behaviorismus. Auf Watson geht die Metapher der „black box“ zurück, in die man nicht hineinblicken könnte und es deshalb auch nicht versuchen sollte. „Bewusstseinszustände wie die sog. geistigen Phänomene sind nicht objektiv verifizierbar, und aus diesem Grund können daraus nie wissenschaftliche Daten werden“.¹⁴

Der Verzicht auf die Beobachtung eines psychischen Prozesses erlaubt eben auch, den Begriff des Lernens auf Tiere anzuwenden.¹⁵

Einen weiteren, m.E. für das Verständnis des psychologischen Ansatzes entscheidenden Aspekt, findet sich in einem wikipedia Beitrag über John Watson: „Er vertrat den Standpunkt, dass der angemessene Untersuchungsgegenstand der Psychologie das Verhalten ist, nicht geistiges, subjektives oder bewusstes Erleben. Er definierte die Psychologie als eine Naturwissenschaft vom Verhalten.“¹⁶

Das schafft für Erziehungswissenschaftler eine merkwürdige Situation. Wenn man unterstellt, das Lernende keine Steine sind, also nicht auf den gleichen Reiz mit der gleichen Reaktion antworten, sondern Kulturwesen, dann kann der psychologische Lernbegriff nicht im Kontext der Erziehungswissenschaft verwendet werden. Einfach, weil diese sich, unabhängig von allen internen Unterscheidungen, nicht als Naturwissenschaft verstehen kann und verstehen will.¹⁷

Das Problem verschärft sich dadurch, dass auch Erziehungswissenschaftler, nach einem Lernbegriff gefragt, häufig nur einen psychologischen Lernbegriff nennen können.¹⁸

Dies wird ein wenig dadurch überdeckt, dass es eine Vielzahl an Lernformbeschreibungen gibt und eine Reihe von Texten, die sich mit Bedingungen für gelungene Lernprozesse auseinandersetzen. Das Problem all dieser Beschreibungen ist die Tatsache, dass sie die Kopplung von Lehren und Lernen nicht aufgeben, sondern in das Zentrum der Überlegungen stellen. Die Erziehungswissenschaft wiederholt damit, was Holzkamp schon frühzeitig an der Psychologie kritisiert hat, nämlich die enge Kopplung von Lehren und Lernen als Instrument der Machtausübung.¹⁹ Ebenfalls wenig hilfreich in der Auseinandersetzung mit einem psychologischen Lernbegriff scheint mir die Aufzählung von Lernmodi zu sein, wie sie etwa Göhlich und Zierfas als pädagogischen Lernbegriff ausweisen:

„Lernen ist aus pädagogischer Sicht der erfahrungsreflexive, auf den Lernenden - auf seine Lebensfähigkeit und Lebensweise sowie auf seine Lernfähigkeit und Lernweise - sich auswirkende Prozess der Gewinnung von spezifischem Wissen und Können. Inhaltlich sind dementsprechend die - im Lernprozess selbst stets verbundenen - Aspekte des Wissen-Lernens, Können-Lernens, Leben-Lernens und Lernen-Lernens zu unterscheiden. Modal verläuft Lernen erfahrungsbezogen, dialogisch, sinnvoll und ganzheitlich.“²⁰

Wenn man fragt, was jemand gelernt hat, wenn er nicht lernt, oder, was jemand gelernt hat, wenn er nichts gelernt hat, wird sichtbar, dass die oben zitierte Bestimmung davon abhängt, Lernprozesse im Ergebnis als erfolgreich aufzufassen.

Frank Smith geht in seinem Buch „The Book of Learning and Forgetting“ der Frage nach, warum sich der psychologische Lernbegriff durchgesetzt hat. Smith unterscheidet Drill von Lernen und beschreibt die Entwicklung im Sinne einer Effektivierung militärischer Ausbildung. Zentral sieht er darin den deutschen Psychologen Ebbinghaus und dessen gewissermaßen subjektlose naturwissenschaftliche Sichtweise. Smith schreibt: „If you want to

study how people learn without the involvement of interest and past experience – study how they learn nonsense.“²¹ Ebbinghaus sei zu verdanken gewesen, das Lernen nun an Unsinnstexten untersucht wurde. Hier, so Smith, liegt der Beginn dessen, was später mit dem Behaviorismus fortgesetzt wurde.

Auch wenn man aus guten erziehungswissenschaftlichen Gründen es ablehnt, Lernen ohne dessen Sinn zu untersuchen, so bleibt die Frage, wie man einen erziehungswissenschaftlichen Lernbegriff denken kann, in dem Lernen scheitern kann und in dem Handlungen nicht losgelöst von Sinnkonstitutionen gedacht werden. Oder anders formuliert, wie man einen erziehungswissenschaftlichen Lernbegriff denken kann, der nicht naturwissenschaftlich ist und die Kopplung von Lehren und Lernen aufgibt.

Holzamps Beschreibung des expansiven Lernens ist der Versuch, Lernen von Lehren zu entkoppeln: „Die Aufhebung der gängigen Vermischung von Lernen und Lehren (...) ist aber (...) eine zentrale Voraussetzung für die Erarbeitung einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie, wie wir sie verstehen.“²² Subjektwissenschaftlich meint eine Welt- und Selbstsicht, die jeweils von dem Lernsubjekt aus betrachtet wird. Das Lernen soll „... als möglicher Zugang des Lernsubjekts zur sachlich-sozialen Welt gesellschaftlicher Bedeutungszusammenhänge verständlich gemacht werden können.“²³

Holzamp versteht Lernen als besondere Form des sozialen Handelns und es gelingt ihm damit - etwa im Gegensatz etwa zum Behaviorismus - Lernen als eine sinnvolle Handlung zu bestimmen. Nun unterscheidet Holzamp zwischen Mitlernen und intentionalem Lernen. Nur letzteres ist für ihn theoretisch von Belang, weil Mitlernen mehr oder wenig jeden Handlungsvollzug begleitet.²⁴ Lernen als intentionales Lernen hat eine für das Subjekt bedeutungsvolle Problemsituation zur Voraussetzung, deren Lösung nicht durch Handeln allein gelöst werden kann, sondern durch eine Art Distanz von der Handlung. Holzamp nennt dies „Lernschleife“. Mit ihr sollen die durch einen primären Handlungsablauf nicht lösbaren Probleme gelöst werden:

„So werde ich beim Hochsprung-Üben, wenn ich etwa merke, daß ich die Latte mit meinem Hacken reiße, wohl kaum immer wieder in der gleichen Weise springen, sondern gezielt versuchen, das nächste Mal die Hacken hochzunehmen.“²⁵

Genauer gesagt geht es um die Ausgliederung aus einem Handlungsvollzug mit dem Zweck, das Handlungsproblem ohne Gefährdung des ganzen Handlungszieles zu üben und damit zu lernen. Für Hochsprung empfiehlt Holzamp etwa bestimmte Turnübungen.²⁶ Zentral für diesen Lernbegriff ist seine Intentionalität oder in anderen Worten seine Zielgerichtetheit:

„Im Kontext der Handlungsregulationstheorie sollen, wie dargelegt, Lernhandlungen durch eine besondere Art von Zielgerichtetheit von den Bezugshandlungen unterscheidbar sein, nämlich durch Gerichtetheit auf die Verbesserung der eigenen Handlungsvoraussetzungen.“²⁷

Erwähnt werden sollen noch zwei Ansätze, die nicht der pädagogischen Psychologie folgen. Der eine bestimmt Lernen anthropologisch. Stange bezieht sich vor allem auf Prange²⁸, wenn er schreibt:

„Das Lernen ist eine **anthropologische Konstante**, eine Mitgift der Natur, so wie der Tatbestand, dass Menschen immer in einer geschlechtlichen Variante vorkommen, die man sich nicht aussuchen und auch nicht konstruieren kann, oder der Tatbestand, dass Menschen erst klein sind, heranwachsen, ausgewachsen sind, altern und sterben. Das sind anthropologische Konstanten, pädagogisch gesehen als Unterlage dafür, wie man diese Tatbestände verarbeitet, was man aus sich machen oder nicht machen kann. Darin besteht, was man Kultur nennt, eine Schöpfung auf dem Grunde der Ausstattung.“²⁹

Nachvollziehbar ist die Annahme, dass ohne eine Unterstellung von Lernfähigkeit Erziehen und Lehren keinen Sinn machen würden. Aber dies enthält eine notwendige Annahme über die Veränderbarkeit von Menschen, sagt aber nichts darüber aus, wie Lernen zu denken ist.

Populistisch ist die These der direkten Verbindung von Leben und Lernen. Wenn es richtig sein soll, dass man lernt, solange man lebt, dann mag dies für den alltäglichen Sprachgebrauch ein sinnvoller Satz sein. Allerdings kann man dann Lernen nicht mehr als Begriff bestimmen, wenn Lernen mit Leben gleichgesetzt wird.

Reflexion II

Aus den oben genannten und weiteren Gründen habe ich selbst versucht, einen erziehungswissenschaftlich begründeten Lernbegriff zu entwickeln, dessen Bezugstheorie nicht die Naturwissenschaft ist, sondern eine Theorie der Kultur.³⁰ Patrick Sunnen hat wesentliche Bestimmungen knapp und zutreffend zusammengefasst:³¹

- Lernen muss als Prozess aufgefasst werden
- Dieser Prozess muss empirisch beobachtbar sein, um der Reflexion zugänglich zu werden
- Lernen muss als Phänomen von anderen Phänomenen abgrenzbar sein
- Eine erziehungswissenschaftliche Lerntheorie wird Lernen nicht als biologischen, sondern als einen kulturellen Vorgang konzeptualisieren. D.h. sie konzentriert sich auf menschliches Lernen als kommunikativen Akt, der sich als solcher im Laufe eines historischen Prozesses entwickelt hat.
- Lernen ist also ein individueller Prozess, der die anderen als kollektiv voraussetzt.

Der Versuch, Lernen im Kontext von Kultur zu bestimmen, hat für mich seinen Ausgangspunkt in der schon angesprochenen Feststellung, dass nicht ein Vorgang interpretiert wird, sondern die Bedeutung eines Vorganges. Lernen beschreibt - wie gesagt - keinen Vorgang, sondern dessen Interpretation. Dazu bedarf es mehrerer Menschen und einer historischen Entwicklung, in der Menschen gelernt haben, Vorgänge unterschiedlich zu interpretieren. Etwas als „Lernen“ beschreiben zu können ist aus dieser Sicht Ergebnis eines kulturellen Lernprozesses. Es setzt eine Kultur voraus, in der diese Fähigkeit als kultureller Bestand existiert. In solchen Kulturen ist Lernen für einen teilnehmenden Beobachter beobachtbar. Nicht als Prozess, wohl aber als gemeinsame Interpretation eines Vorganges. Zugespitzt hatte ich formuliert: „Lernen ist beobachtbar“ und damit Lernen in den Kontext von Kommunikation eingebunden.

Schwieriger nachzuvollziehen scheint mir der Gedanke, der Lernen als eine Haltung beschreibt, genauer gesagt, als eine Vorstellung, die ein Individuum darüber entwickeln kann, was das bedeutet, was es tut. Schwierig deshalb, weil der Begriff „Vorstellung“ nicht kognitiv gemeint ist, sondern durchaus sinnlich - leiblich. Man kann zur Natur oder zu Mitmenschen unterschiedliche Haltungen einnehmen: freundlich, ästhetisch, zerstörerisch, berechnend usw. Man kann ein Buch lesen, um sich zu unterhalten oder auch, um etwas daraus zu lernen. Damit unterscheiden sich die Vorstellungen darüber, was das Lesen bedeutet, aber auch die (leibliche) Haltung zu dem Buch.³² Die Fähigkeit, unterschiedliche Vorstellungen und Haltungen einzunehmen, sind m.E. historisch entwickelt worden. Es macht einen Unterschied, ob ein Erwachsener eine Kuh melkt und sich dabei von einem Kind zusehen lässt oder ob er eine Kuh so melkt, dass es ihm nicht um die Menge an Milch geht, sondern darum, das Kind melken zu lehren. In der Lehr-Lernsituation nehmen Lehrender wie Lernender eine Haltung ein, die sie jeweils als Lehrende bzw. Lernende konstituiert und ebenso die Welt als lehr- bzw. lernbare.³³

Unter der Überschrift „Lernen ist erlernt“ habe ich die Grundgedanken wie folgt zusammengefasst:

„Lernen ist ein individueller Prozess, der Mitmenschen als kollektiv voraussetzt. Lernen ist im Sinne von Elias Ergebnis eines kollektiven kulturellen Lernprozesses.

Zum Lernen braucht es Mitmenschen und etwas Lernbares. Beides ist für jeden Menschen als evident gegeben. Der Begriff „Wissensdurst“ für Kinder ist eine notwendige Annahme. Sie kann empirisch nicht verifiziert aber auch nicht falsifiziert werden. Lernen hat von daher die anthropologische Grundlage, dass Menschen nicht umhin können, dem was sie fühlen, wahrnehmen, tun und denken, einen Sinn zu geben. Lernen setzt einen Bruch voraus, nämlich zwischen Wahrgenommenem und Wahrnehmendem, der sich im Wahrnehmenden abspielt, aber nicht unabhängig ist von dem Wahrgenommenen oder überhaupt dem Wahrnehmbaren. Lernen verändert die Beziehung zwischen Wahrnehmung und Wahrnehmendem. Lernen ist so gesehen eine Erweiterung der Möglichkeiten der Wahrnehmung, wobei ich hier unter „Wahrnehmung“ auch schon immer die Deutung und Gestaltung mit enthalten verstehe.³⁴

Ich habe in einem mit diesen Thesen verbundenem Text³⁵ zu zeigen versucht, dass Kinder in der Lage sind, sich selbst als Lehrende und Lernende zu konstituieren und dazu, einen Prozess zeitlich zu planen, der als Lernprozess beschreibbar ist und eine Steigerung der Schwierigkeitsgrade der Anforderungen enthält.

Konkret geht es um einen Film über eine Gruppe von Vorschulkindern in Frankreich. Fast alle Kinder springen während der Pause von einer Mauer, vor der eine Bank steht über die Bank hinweg. Nur Adela kann es am Anfang nicht, am Ende des etwa 11 minütigen Filmes schon. Der Film zeigt - am Ende etwas überhöht - einen Lernprozess eines Kindes (Adela) und die Bedeutung der anderen Kinder dabei, Adela's Lernprozess zu unterstützen und zu rahmen. Der Film zeigt m.E., dass Adela über die Bank springen lernen will, weil die anderen Kinder es auch können und es von ihr erwarten und wie gesagt, dass sie mehr oder weniger bewusst über ein Lernkonzept verfügt. Weil Adela nur die Wahl hat, zu lernen über die Bank zu springen oder den anderen Kindern aus dem Weg zu gehen, entschließt sie sich zu lernen. Ich hatte geschrieben: „Voraussetzung des Lernprozesses war die Unerbittlichkeit der Aufgabe und der anderen Kinder“.³⁶

Reflexion III

Dies war es, was ich über Lernen wusste, als ich den Film über Moritz zum ersten Mal sah. Wenn ich die beiden Filme, den mit Adela und den mit Moritz vergleiche, so fällt zweierlei sofort ins Auge. Moritz ist nur mit seinem Großvater zusammen; Adela's Handeln und Denken wird entscheidend von der Anwesenheit der anderen Kinder bestimmt. Ich bin mir sicher, dass man in dem Film mit Adela den Moment benennen kann, in dem sie beschließt, den Sprung über die Bank zu lernen. Nämlich, als sie einsieht, dass es keine andere Möglichkeit gibt mit den anderen Kindern in dieser Situation weiter zu spielen und das heißt auch, von ihnen respektiert und anerkannt zu werden. Weinen und die Behauptung, sie könne es nicht lernen, „weil der Kopf es nicht will“, wird von den anderen Kindern nicht akzeptiert. Moritz hat im Unterschied zu Adela keine anderen Kinder um sich und der Film zeigt nirgends so etwas wie einen Entschluss, etwas lernen zu wollen.

Der Großvater ersetzt nicht die Kinder in dem Film, in dem Adela die Hauptrolle spielt. Er lobt zwar Moritz zu verschiedenen Zeitpunkten und sichert dem Kind den Raum und seine Zuneigung und Aufmerksamkeit. Er stellt aber zu keinem Zeitpunkt an Moritz den Anspruch,

irgendetwas können oder lernen zu sollen, vor allem nicht den Deckel einer Flasche auf diese zu drücken, oder durch eine Drehbewegung den Deckel auf der Flasche fest zu machen. Tatsache ist aber, dass Moritz über beide Fertigkeiten nach einiger Zeit verfügt. Was, so stellt sich als Frage, mag ihn angetrieben haben, was ist das Motiv und was reizt ihn zur permanenten Fortsetzung einer Handlung, die im Film erkennbar anstrengend ist und häufiger eher frustrierend als ermuntert.

Und damit zusammenhängend: Mit welchem Recht kann ich in Bezug auf Moritz von Lernen sprechen, wenn ich davon ausgehe, dass Lernen deshalb beobachtbar ist, weil es sich um eine Interpretation eines Verhaltens geht und nicht um das Verhalten selber. Beobachtbar ist die Wiederholung einer Handlungsfolge. Wenn man - im Kontext der pädagogischen Psychologie - unterstellt, dass es sich bei der Wiederholung um „Übung“ handelt, dann unterstellt man ein Motiv, nämlich durch Wiederholung etwas können zu wollen. Bleibt man bei der Beschreibung „Wiederholung“ so trifft dies auf fast jedes Spiel zu. Spielt Moritz oder gibt er seinem Handeln die Bedeutung „Lernen“ im Sinne von „ich möchte etwas können, was ich noch nicht kann“, auch wenn er es selbst nicht sagen kann? Man kann dazu tendieren, Moritz eine Spielhaltung zu unterstellen, weil - und dies ist fundamental anders als bei Adele - es keine erkennbare Steigerung des Schwierigkeitsgrades der Wiederholung gibt und keinen „Lernplan“. Moritz erwirbt Fertigkeiten: Deckel zu, Deckel ab, Deckel drehen. Man könnte dazu tendieren, den Erwerb dieser Fertigkeiten als Ergebnis von Zufällen zu sehen. Jede Wiederholung einer Handlung differenziert diese aus und führt gelegentlich zu Mutationen. Da rutscht die Hand vom Deckel und dreht auf diese Weise eben diesen Deckel. Zu erklären wäre allerdings, warum die einmal erworbene Fertigkeit auch immer wieder angewendet wird. Wenn man Spielen und damit vor allem den Fortgang des Spieles, genauer gesagt das Erleben des Fortgangs, als wesentliches Motiv seiner Handlung annimmt, dann ist das Verweilen auf dem durch das Spiel erreichten höheren Niveau erklärungsbedürftig.

Wenn ich meine bisherige Vorstellung zu einer pädagogischen Lerntheorie auf Moritz anzuwenden versuche gerate ich in ein Dilemma.

Es gibt gute Gründe, das, was er tut, als „Lernen“ zu bezeichnen. Der Großvater geht davon aus. Als Beobachter kann ich also sagen, dass in der Kultur, in der Moritz lebt, das, was er tut, als „Lernen“ interpretiert wird.

Auf der anderen Seite müsste ich - meiner Theorie folgend - auch sagen können, dass sich Moritz als Lernender konstituiert. Damit ist gemeint, eine Lernhaltung einzunehmen oder in anderen Worten, das, was er tut, als Lernen zu bedeuten.

Das fällt mir schwer, weil - trotz des Großvaters - es keine Kommunikation über die Frage gibt, was die Handlungen bedeuten. Deshalb nicht, weil keine anderen Kinder anwesend sind und auch deshalb nicht, weil der Großvater zwar mit Moritz spricht, ihm eine Interpretation seiner Handlungen anbietet aber eben nicht, wie dies eine Gruppe von Kindern tun würde, die Bedeutung seines Tuns oder des gemeinsamen Tuns mit ihm aushandelt.

Auch eine weitere Konstruktion meiner Lerntheorie stößt bei Moritz auf Probleme. Lernen, so war meine These, ist ein individueller Vorgang, der die Existenz anderer Menschen voraussetzt. Dahinter steht die These, dass Kinder in einer Beziehungswelt leben, dass sie das, was sie tun, für andere tun oder für sich selbst, aber nicht als Selbstzweck.³⁷ Man lernt als Kind etwa seine Schuhe zuzubinden, um jemandem eine Freude zu machen oder um jemanden zu ärgern³⁸, sich selbst als wirksam zu erfahren und weil man größer werden möchte, um das zu tun und zu können, was die älteren Kinder und die Erwachsenen können. Man müht sich als Kind nicht um das Erlernen der Schleife, weil es dafür gute Schulnoten gibt oder weil man in forschender Absicht eine Theorie des Schleifebindens entwickeln möchte.

Aber wen will Moritz mit dem Schließen der Flasche beeindrucken? Und ich denke auch nicht, dass er diese Handlungen vollzieht, um von seinem Großvater Anerkennung zu bekommen. Moritz tut, was er tut, meines Erachtens für sich. Was bleibt, wäre die erfahrene Selbstwirksamkeit als Motiv für sein Handeln, dafür sich anzustrengen und sich frustrieren zu lassen, um ein Erfolgserlebnis verspüren zu können.

Auch Holzkamps Lernbegriff dürfte auf das, was sich an Moritz beobachten lässt, nicht anwendbar sein.³⁹ Es scheint mir nicht plausibel zu sein, das was Moritz tut als bloßen Handlungsvollzug zu beschreiben und das was er dabei lernt als „Mitlernen“ zu fassen. Intentionslos sind Moritz' Handlungen nicht. Das mindeste, was man sagen kann, ist, dass er etwas vor hat - auch wenn dabei offen bleiben muss, was er denn nun vor hat. Ebenso wenig kann davon gesprochen werden, dass Moritz in seinem Lebenszusammenhang in ein Problem geraten ist, dessen Lösung er in einer Unterbrechung seines Handlungsvollzuges sucht. Moritz steckt nicht in einer „Lernschleife“, die er wieder verlassen könnte, wenn er gelernt hat, den Deckel auf die Flasche zu schrauben und wieder abzunehmen. Moritz handelt und - so meine Sicht - lernt dabei.

Reflexion IV

Elmar Anhalt hat die Erziehungswissenschaft aufgefordert, in Bezug auf den Lernbegriff so etwas wie Grundlagenforschung zu betreiben. Ich zitiere seine Erläuterung des Begriffes „Grundlagenforschung“:

„Zur Grundlagenforschung rechnet man in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen Forschungen, die Voraussetzungen wissenschaftlichen Vorgehens, zum Beispiel von anwendungsorientierten Vorhaben zu problematisieren und die versuchen, Alternativen zu bereits vorliegenden Konzepten zu entwickeln.“⁴⁰

Anhalt betont besonders, dass diese Reflexionen von einem Handlungsdruck befreit sein müssten und schreibt weiter: „Ohne Handlungsdruck zu forschen bedeutet, dass der Ausgang des Unternehmens prinzipiell offen ist, so lange sich eine Disziplin der Anstrengung unterzieht, die Voraussetzungen der eigenen Theoriebildung einer Prüfung zu unterziehen.“⁴¹

Ich folge Anhalt in diesem Ansinnen - allerdings nicht seinem Ansatz, der im Kern darin besteht „die Bedeutung des Lernens für pädagogische Maßnahmen, die zur Förderung der Entwicklung des Menschen ergriffen werden, gerecht zu werden.“⁴²

Mich interessiert, Lernen im Sinne einer Grundlagenforschung zu bestimmen - losgelöst von Lehren und Erziehen. Dies aber im Unterschied zur Psychologie auf der Grundlage der Annahme von Sinnhaftigkeit sowohl auf Seiten des Lernenden wie auf Seiten des Beobachters. Wenn man so will, könnte man von einem phänomenologischen Zugang zum Lernbegriff sprechen, insofern empirische Daten immer intentional, d.h. in Bezug auf ihre Sinnhaftigkeit interpretiert werden.

Von daher wäre es naheliegend, sich auf Käte Meyer Drawe zu beziehen und ihr Konzept von „Lernen als Umlernen“.

Meyer Drawe schreibt: „Lernen geht so von einem wie auch immer unbestimmten Vorwissen aus und beginnt nicht an einem Nullpunkt (...).“⁴³

Das scheint zunächst einleuchtend, hat aber zum Problem, was m.E. die gesamte Phänomenologie betrifft: sie muss einen Anfang setzen. Dies Aussage ist m.E. auch dann zutreffend, wenn der Anfangspunkt vor den Beginn des Lernens gesetzt wird, nämlich in der Lebenswelt. Meyer-Drawe schreibt in der Tradition der Phänomenologie:

„Entscheidend für unseren Zusammenhang ist, daß Wissen offenbar doppeldeutig ist. Wissen spaltet sich in ein lebensweltliches Auskennen und ein wissenschaftliches Erkennen. Wissenschaftliches Wissen bezieht sich auf das

lebensweltliche, indem es zwar von dessen Vertrautheit mit den Dingen profitiert, es aber im Hinblick auf Gesetzeserkenntnis überschreitet. Das Vorwissen ist notwendig, um überhaupt ein Suchen in Bewegung zu setzen. Bei diesem Suchen stößt lebensweltliches Wissen auf Grenzen und erkennt, daß es nicht die allein maßgebliche Sicht der Dinge ist.“⁴⁴

Der Anfang liegt also in der Lebenswelt, im lebensweltlichen Auskennen. Auch wenn Meyer-Drawe im Unterschied etwa zu Piaget Entwicklung nicht vom Ende her denkt, sondern vom Anfang, unterstellt der Begriff des „Umlernens“ ein Kontinuitätsmodell.⁴⁵

Das halte ich weder wissenschaftshistorisch noch analytisch für plausibel.

Wissenschaftshistorisch gibt es einen Bruch zwischen Lebenswelt und Wissenschaft und analytisch lässt sich nicht mehr sagen, was an dem, was man beobachten kann, Kultur ist und was Natur, was lebensweltlich ist und was medial vermittelt.⁴⁶

Der Film mit Moritz als Hauptperson ist für mich deshalb so reizvoll, weil er in seiner zeitlichen, räumlichen und sozialen Beschränkung (eine Zeit, ein Ort, zwei Personen) so etwas wie eine Grundlagenforschung ermöglicht. Der Film ist nicht aus didaktischen Gründen gedreht worden, es sollte niemand belehrt werden und es sollte auch niemandem etwas gezeigt werden. Er dient dem Großvater zur Ausgestaltung der Situation und als Dokumentation. Sicher folgt der filmende Großvater kulturellen Mustern, lassen sich spezifische soziale Situationen erkennen und grundlegend Konstruktionen über Kinder und Kindheit. Dennoch erlaubt der Film ohne Handlungsdruck nach der Beziehung zwischen Kind und Kultur fragen zu können. Mit anderen Worten: „What the hell is going on“? oder: was macht das Kind in und mit seiner Umgebung und diese mit ihm?

In Bezug auf meine eigene Lerntheorie stellt Moritz Fragen, die ich nicht beantworten kann. Dies stellt für eine Theorie, die den Anspruch stellt, einer empirischen Prüfbarkeit Stand zu halten, ein Problem dar. Vielleicht ist eine neue Forschungsrichtung hilfreich, die Embodied-Cognition-Forschung. Rittelmeyer schreibt: „Der *Embodied-Cognition-Forschung* zufolge sind beispielsweise Gebärden nicht nur Ausdruck eines seelischen Geschehens, sondern zugleich auch konstitutiv für dasselbe: Die Körperkinetik unterstützt bestimmte Gedanken und erschwert andere.“⁴⁷

Es ginge darum, besser als heute die Gestik und Mimik von kleinen Kindern als Ausdruck von Bewusstsein zu verstehen. Aber noch gelingt dies nicht und es ist fraglich, ob es gelingen kann, die Gedanken sehr junger Kinder auf diese Weise zu interpretieren. Vermutlich einfach deshalb nicht, weil das, was wir in einem Gesicht ablesen, Ergebnis eines Lernprozesses ist. Mimik und Gestik verweisen nicht auf etwas hinter ihnen liegendes; es ist kein Verhältnis von Erscheinung und Wesen. Die Beziehung zwischen Dargestelltem und Gemeintem ergibt sich kommunikativ.

Reflexion V

Im Diskurs der frühkindlichen Bildung würden Moritz Handlungen vielfach nicht als „Lernen“ bezeichnet, sondern als „Bildungsprozesse“. Stellvertretend für andere kann auf Gerd E. Schäfer verwiesen werden:

„ Aus frühkindlicher Perspektive macht es Sinn, den Bildungsbegriff nicht als Zielbegriff zu verwenden, auf den man direkt hinerziehen könnte. Als Basisbegriff nehmen wir ihn zunächst wörtlich und verstehen ihn als einen Prozess, in dem ein Individuum sich bildet. Deshalb zählen all jene Prozesse dazu, die beitragen, dass Kinder sich von Geburt an ein vielfältiges Bild von der Welt, die sie umgibt, erzeugen können. (...) Bildungsprozesse sind Beziehungsprozesse zur sozialen, sachlichen und geistigen Umwelt. Voraussetzung dafür ist eine Kultur des Lernens, die sowohl die

individuellen Voraussetzungen, Handlungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten der Bildungsprozesse einbezieht als auch die Beziehungen der Kinder miteinander, die Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen, das strukturierende soziale und institutionelle Umwelt sowie die gesellschaftlichen Voraussetzungen. Von dieser Warte betrachtet, ist Bilden ein Sich-Bilden.⁴⁸

Ich kann der These, dass sich zu Bildung nicht hinerziehen lässt zustimmen; ich kann auch die Beschreibung der Bedingungen nachvollziehen, die für Kinder notwendig sind. Die Frage ist, ob es sich dabei wirklich um Bildung handelt oder um etwas anderes.⁴⁹

Schäfer beschreibt Bedingungen gelingender - wie er es nennt - Bildung. Diese Bedingungen sind aber nicht Ursache für die Annahme, dass es sich bei Bildungsprozessen um Selbstbildungsprozesse handelt. Zwar unterliegt jedes Individuum fördernden oder hemmenden Bedingungen. Dies gilt allerdings gleichermaßen für seinen Lernprozess, wie seine Entwicklung oder seine Sozialisierung. Das Bildung Selbstbildung meint und nichts anderes - ist Folge eines pädagogischen Paradigmas. Das pädagogische Ziel, das Kind autonom werden zu lassen, unterstellt die Fähigkeit zur Autonomie. Diese Fähigkeit kann logisch nicht unterstellt werden, wenn nicht angenommen wird, dass Autonomie von Beginn an vorhanden ist. Dieses Paradigma begründet dann auch die These der letztlich Unverfügbarkeit eines jeden Menschen.

„Der Bildungsbegriff aber bleibt das uns zur Verfügung stehende Instrument für die kritische Rückbeziehung bildungspolitischer Zielsetzungen auf den Menschen selbst. An diesem Instrument festzuhalten, wird durch die Erfahrung nahegelegt, daß der Mensch, auch der junge Mensch, sich im Bildungssystem dem Versuch zu entziehen pflegt, ihn auf eine Summe aus erwünschtem Kulturträger, Gesellschaftsmitglied mit gesicherter interner Verhaltenssteuerung und Objekt politisch-ökonomisch geplanter Qualifikationsbemühungen zu reduzieren.“⁵⁰

Ich verstehe Schäfer so, dass er die hier von Bernhard Schwenk formulierte Sichtweise teilen würde. Mir geht es aber um den Hinweis, dass sich Bildung nicht aus der Beschreibung ihrer Bedingungen ergibt, sondern - wenn man so will - es sich um ein pädagogisches Konstrukt handelt, man könnte auch sagen: um ein pädagogisches Axiom.

Aus dieser Sicht ist es nicht möglich, den Bildungsbegriff von seiner Zielorientierung zu befreien.

Das damit zusammenhängende Problem zeigt sich auch in einer anderen Frage. Wenn Bildung so etwas sein kann, wie ein autonomer Umgang mit sich und Welt, dann setzt der Begriff die Fähigkeit voraus, über sein eigenes Handeln reflektieren zu können. Vorsichtiger formuliert wird vorausgesetzt, dass eine Differenz zwischen Handlung und Handlungsinterpretation möglich ist. Schäfer verweist in dem Zitat indirekt auf dieses Problem, wenn er schreibt, dass Kinder sich ein Bild von der Welt, die sie umgibt „erzeugen“ können.⁵¹

Kinder werden hier nicht als Wesen konstruiert, die ihre Umgebung auf sich einwirken lassen, sondern als aktiv, als Wesen, die intentional auf ihre Umwelt bezogen sind.

Wenn man Moritz handeln sieht, so scheint diese These evident zu sein. Moritz traktiert in einer gewissen Weise die Flasche und auch seine Umgebung.

Eher unwahrscheinlich ist es aber anzunehmen, dass Moritz in der Lage wäre, seine Handlungen als kontingent zu interpretieren, also zu wissen, dass er hätte auch ganz anders handeln können. Erst wenn diese Möglichkeit gegeben ist, würde ich von einem Bildungsprozess sprechen. Und gegeben ist sie offensichtlich erst dann, wenn Hand und Auge und damit Hand und Wort auseinanderfallen.⁵² Dies ist in der Regel - aber nicht zwingend -

dann gegeben, wenn Kinder über eine Sprache verfügen, die sich ein Stück weit von den Handlungen emanzipiert hat. Das scheint mir bei Moritz nicht der Fall zu sein.⁵³

Insofern finde ich es riskant alles, was Kinder in jungen Jahren tun, als Bildungsprozess zu beschreiben. Denn auch hier könnte man die Frage stellen, ob denn am Ende dieser Prozesse alle Menschen als „gebildet“ betrachtet werden können oder ob nicht das Ergebnis mancher Prozesse in „Unbildung“ endet. Anders formuliert: Begriffe, mit denen sich keine Unterscheidungen vornehmen lassen, sind problematisch.

Nachwort

Der Film über Moritz war nicht der erste, die sich eine kleine Gruppe an der Pädagogischen Hochschule angesehen hat. Es gab unterschiedliche Filme, in denen Handlungen junger Kinder zu sehen waren. Es ging uns recht bald darum, nach Wegen zu suchen, die eigenen Interpretationen zu reflektieren. Recht deutlich wurde auch bald, dass - zumindest als Vorarbeit - die Offenlegung der je eigenen Position, des eigenen theoretischen Hintergrundes und der eigenen Erfahrungen eine Voraussetzung ist, für das Nachdenken über jene Vorannahmen und Einstellungen, die wir als wirksam für Interpretationen betrachtet haben. Für das Buch resultierte daraus u.a. der Gedanke, jeweils die eigene Position im Kontext des Beitrages darzustellen.

Dass ich mich um die Bestimmung einer erziehungswissenschaftliche Lerntheorie bemüht habe, ist in dem vorherigen Text zumindest angedeutet. Es gab dafür auch noch nicht benannte lebenspraktische Gründe. Ich habe, als ich 1995 eine Professur an der Goethe-Universität in Frankfurt antrat, eine Einrichtung übernommen, die vor meiner Zeit gegründet worden war, nämlich eine Lernwerkstatt. Sie enthielt, wie fast alle Lernwerkstätten an Hochschulen, eine Reihe von Büchern und Unterrichtsmaterialien und war damit eher didaktisch/methodisch ausgerichtet. Es gab eine Reihe von Studierenden, die ihre Vorbereitung für ihren Unterricht während des Praktikums in der Lernwerkstatt schrieben. Das vorhandene Material eignete sich auch gut dafür, die in den Büchern, Arbeitsblättern und Bildern gefrorenen Konzepte über Unterricht zu kritisieren und von da aus Materialideen zu entwickeln, die man für angemessener hielt.

Dieses Konzept enthielt aus meiner Sicht zwei Probleme. Das eine war, dass sich anhand der Materialien nur schwer über jene Rahmenbedingungen sprechen ließ, die Unterricht vorausgehen. Das zweite bestand darin, dass die Lage der Lernwerkstatt es schwer machte, Kinder in die Hochschule zu holen. Es wäre wohl nur klassenweise und in Begleitung von Lehrerinnen möglich gewesen. Damit wäre eine Rahmung erfolgt, die ich nicht realisieren wollte, nämlich eine Art sogenannter außerschulischer Lernort in dem die „bessere Schule“ präsentiert werden soll.

Von daher suchte ich nach einer anderen Funktion der nun einmal vorhandenen Werkstatt und nutzte die Materialien und Räume für die Frage, ob man Lernen beobachten könne. Es waren Seminare, in den die Studierenden etwas lernen sollten und gleichzeitig sich selbst und gegenseitig beobachten, wie Lernen geschieht - eingebunden in die generelle Frage, ob Lernen beobachtbar sei. Mein Ergebnis habe ich weiter oben beschrieben.

Der zweite Grund, sich für eine erziehungswissenschaftliche Lerntheorie zu interessieren, liegt in der Auseinandersetzung mit der pädagogischen Psychologie. Es gibt schon länger und heute verstärkt, den Versuch der pädagogischen Psychologie sich zu Experten in jenen Feldern zu erklären, die auch Erziehungswissenschaftler, Pädagogen, Didaktiker für sich reklamieren. Es gibt eine Konkurrenz um die Frage der Zuständigkeit für Unterricht. Da ich Unterricht als überkomplexes Phänomen betrachte, in dem etwa Lehr-Lernfragen nur ein Aspekt sind, schien und scheint mir der Versuch, Unterricht allein aus der Perspektive einer pädagogischen Psychologie zu betrachten, nicht zulässig. Aus meiner Sicht bietet die

pädagogische Psychologie nur einen Zugang zu Unterricht, neben vielen anderen. Die Vermutung liegt nahe, dass der Anspruch der pädagogischen Psychologie für Unterricht zuständig zu sein mit der Tatsache begründet wird, dass schließlich der Lernbegriff psychologisch und nicht pädagogisch begründet sei. Deshalb habe ich bei der Umwandlung der Lernwerkstatt in ein Lernzentrum mein Anliegen in dem Fachbereich Erziehungswissenschaften mit der These begründet, dass ich den Lernbegriff wieder als erziehungswissenschaftlichen Begriff für die eigene Deutungszunft erobern möchte.

Am Ende dieses Beitrages ist nun die Frage, ob mir dies gelungen ist.

Politisch hat sich an der angedeuteten Auseinandersetzung nichts geändert. Man könnte auch sagen, dass im Zuge der sogenannten empirischen Bildungswissenschaften ein nicht psychologisches Verständnis von Unterricht eher verloren geht. Deshalb, so denke ich, insistieren viele, die diese Entwicklung für falsch halten, auf dem Bildungsbegriff.

Theoretisch habe ich das Problem, dass ich - wie Klaus Holzkamp - recht gut einen Lernbegriff beschreiben kann, der sich auf Menschen bezieht, die sich zu sich selbst ins Verhältnis setzen können. Dort, wo dies nicht möglich ist oder als nicht möglich erscheint, wie bei einem vierzehn Monate alten Kind, komme ich mit meinem Lernbegriff nicht weiter.

Problematisch geworden ist auch die Setzung, dass ein erziehungswissenschaftlicher Lernbegriff sich auf Menschen und nicht auf alle Lebewesen beziehen soll. Zunehmend wird deutlich, dass es zumindest eines neuen Bewusstseinsbegriffs bedarf, um Handlungen von Tieren zu verstehen, die nicht als bloß instinktgesteuert interpretiert werden können. Der vorhandene Bewusstseinsbegriff gerät aber auch von einer anderen Seite in Bedrängnis, nämlich der, einer selbst lernenden Software ein Eigenleben zu unterstellen oder unterstellen zu müssen.⁵⁴

Vielleicht war es ein Fehler, Lernen losgelöst von der Frage zu behandeln, was denn zu lernen sei, also losgelöst vom Inhalt des zu Lernenden. Verbindet man nun Lernen mit seinen Inhalten so hat dies den Preis, auf empirisch gestützte Verallgemeinerbarkeit verzichten zu müssen. Nun fragt sich, ob darin ein Nachteil liegt, denn empirisch nachweisbar sind immer nur Veränderungen und damit handelt sich jede empirische Untersuchung des Lernens das Problem ein, mehr oder weniger deutlich nur eine einzige Frage bearbeiten zu können, nämlich die der Effektivität des Lernens. Beide Fragen, nach der Effektivität und nach der Sinnhaftigkeit von Lernprozessen lassen sich nicht mit den gleichen Methoden erforschen.

Vielleicht bestünde ein erziehungswissenschaftliches Forschungsprogramm zum Lernbegriff in der Untersuchung der Frage, welche Art von Lernen dazu beitragen könnte, Probleme zu lösen, die man mit anderen gemeinsam hat. Der Lernbegriff wäre dann gebunden an die Frage, ob das Gelernte dazu geholfen hat, die Welt in der man lebt, zu verbessern und nicht verbunden mit der Frage, ob jemand etwas gelernt und wie schnell oder gut. Lernen ist dann nicht - wie die Psychologie behauptet - ein individueller Vorgang, sondern ein sozialer, der im Sinne der Aufklärung das Ziel verfolgt, das diesseitige Zusammenleben aller Menschen friedlich und gerecht zu organisieren.⁵⁵ Man könnte dies Bildung für ein zukunftsfähiges Zusammenleben aller Menschen nennen und müsste versuchen zu entwickeln, welches Wissen und welche Formen der Wissensvermittlung in diesem Sinne ausprobiert werden könnten.⁵⁶

Literatur

Anhalt, Elmar (2009): Gibt es einen Lernbegriff der Pädagogik. In: Gabriele Strobel-Eisele/Albrecht Wacker (Hrsg.): Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft. Phänomene, Reflexionen, Konstruktionen. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Bd. 31. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-44.

- Deckert Peaceman, Heike/Scholz, Gerold (2016): Diskurs-Praxis Formationen zum Schulanfang. Ein Beitrag zur Theorie der Grundschule. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gold, Andreas/Scholz, Gerold (2002): Lernen als Verhaltensänderung – Lernen als Kommunikation. Überlegungen zu einem erziehungswissenschaftlichen Lernbegriff. Frankfurt am Main: Eigendruck.
- Holzcamp, Klaus (1991): Lehren als Lernbehinderung? Vortrag, gehalten auf dem schulpolitischen Kongreß der GEW Hessen, »Erziehung und Lernen im Widerspruch«, am 3.11.1990 in Kassel. Veröffentlicht in: Forum Kritische Psychologie 27 (1991): Argument-Verlag, Seite 5-22.
- Holzcamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York: Campus.
- Kokemohr, Rainer (2017): Bildungsprozesse in früher Kindheit. Unver. MS.
- Leroi-Gourhan, André (1987): Hand und Wort: Die Evolution von Technik, Sprache und Kunst. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Meyer-Drawe, Käte (1984): Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte: Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens - didaktische Konsequenzen. Frankfurt a.M.: Scriptor, S. 19-45.
- Mietzel, Gerd (1998): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen u.a.: Hogrefe (5., vollständig überarbeitete Auflage des Buches „Psychologie in Unterricht und Erziehung“).
- Prange, Klaus (2002): Erziehen als gegliedertes Zeigen und Lernen. Praxis Schule 5–10, Heft 5, 6–8.
- Rittelmeyer, Christian (2016): Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen: Wie kann man sie erforschen? Eine heuristische Systematik. (<https://www.kubi-online.de/artikel/bildende-wirkungen-aesthetischer-erfahrungen-kann-man-erforschen-heuristische-systematik>).
- Schäfer, Gerd. E./von der Beek, Angelika (2013): Didaktik der der frühen Kindheit. Von Reggio lernen und weiterdenken. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Schäfer, Gerd E. (2017): „Lernen, fördern, bilden in der frühen Kindheit“. Einladungstext zu einem Symposium in Köln, 13. - 14. Januar 2017. unver. Ms.
- Scholz, Gerold (2002): Kinder sind unbelehrbar. In: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 3/2000 (Mai/Juni), S. 5- 11
- Scholz, Gerold (2008): Der Sprung über die Bank. Oder: Lernen kann man beobachten. In: Konstantin Mitgutsch/Elisabeth Sattler/Kristin Westphal/Ines Maria Breinbauer (Hg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart, S. 78-96.(Unter Mitarbeit von Wei-Chi-Chen).
- Scholz, Gerold (2009): Lernen als kommunikative Haltung. Überlegungen zu einem erziehungswissenschaftlichen Lernbegriff. In: Gabriele Strobel-Eisele/Albrecht Wacker (Hrsg.): Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft. Phänomene, Reflexionen, Konstruktionen. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Bd. 31. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Scholz, Gerold (2010): Lernen als kommunikative Haltung. Überlegungen zu einem erziehungswissenschaftlichen Lernbegriff. In: Gerd. E. Schäfer, Roswitha Staege (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 51-68.

Scholz, Gerold (2015): Children in Classroom. In: Mey, Günter, Günther, Hartmut (Hrsg.): The Life Space of the Urban Child. Perspectives on Martha Muchow's Classic Study. Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, S. 265-280.

Schwenk, Bernhard (1989). Stichwort Bildung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Band 1. Reinbek: Rowohlt, S. 208-221.

Smith, Frank (1998): The Book of Learning and Forgetting. New York/London: Teachers College Press.

Sunnen, Patrick (2006): Lernprozesse am Computer. Theoretische und empirische Annäherungen. Frankfurt u.a.: Peter Lang.

Sunnen, Patrick (2011): Lernen. In: de Boer, Heike/.Deckert-Peaceman, Heike/Westphal, Kristin (Hrsg.): Irritationen – Befremdungen – Entgrenzungen. Fragen an die Grundschulforschung. Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang-Goethe Universität Frankfurt am Main, S. 191-216.

Wehner, Ulrich ((2013): Bildung von Geburt an. Erziehung von Geburt wegen. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 89 (2013) 2, S. 223-240.

Westphal, Kristin/Scholz, Gerold (2017): Here and Now oder "In Between". Über Raumwissen. In: Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Kraus, Anja/Wulf, Christoph (Hrsg.) Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 523-532.

Wiesemann, Jutta (2000): Lernen als Alltagspraxis. Lernformen von Kindern an einer Freien Schule. Bad Heilbrunn Obb: Klinkhardt.

Webseiten

<https://de.wikipedia.org/wiki/Lernen>

<http://www.lernen-erziehen.de/Optimierung%20Faktenlernen/Lernen%20allgemein/Lernbegriff.htm>

<http://www.icybolt.de/assets/Uni/ews/Bereich-I.pdf>.

https://de.wikipedia.org/wiki/John_B._Watson

<http://www.icybolt.de/assets/Uni/ews/Bereich-I.pdf> und Mietzel 1995, S. 19f

<http://www.icybolt.de/assets/Uni/ews/Bereich-I.pdf>, S. 9

<http://www.spektrum.de/alias/r-hauptkategorie/was-ist-psychologie/1073423>

<http://lexikon.stangl.eu/551/lernen/>

¹ Man wird auch bei wiederholtem Anschauen des Filmes keine eindeutige Antwort auf die Frage nach der Häufigkeit dieser Handlung bekommen. Dies liegt an der nur pragmatisch aber nie theoretisch abschließend klärbaren Frage, wann eine Sequenz beginnt und wann sie zu Ende ist. Sehr kurz hintereinander erfolgende Versuche, den Deckel auf die Flasche zu drücken, kann man als eine Sequenz lesen, aber auch als 2 Sequenzen. Es gibt eindeutige Unterschiede zwischen den Zählergebnissen von mir und denen von Marcus Rauterberg. Für die hier diskutierte Frage nach Lernprozessen ist die genaue Häufigkeit allerdings auch nicht relevant.

² Mietzel, Gerd: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens.

³ Gold 2002: 5ff

⁴ so schreibt Wikipedia: „Aus lernpsychologischer Sicht wird Lernen als ein Prozess der relativ stabilen Veränderung des Verhaltens, Denkens oder Fühlens aufgrund von Erfahrung oder neu gewonnenen Einsichten und des Verständnisses (verarbeiteter Wahrnehmung der Umwelt oder Bewusstwerdung eigener Regungen) aufgefasst.“ (<https://de.wikipedia.org/wiki/Lernen>)

⁵ „Trotz der Verschiedenartigkeit finden sich in den Definitionen Gemeinsamkeiten: Lernen wird übergreifend als eine aufgrund von Erfahrung entstandene, relativ dauerhafte, meist bewertete Veränderung einer Verhaltensdisposition (= Fähigkeit zu bestimmtem Verhalten) verstanden.“ (<http://www.lernen-erziehen.de/Optimierung%20Faktenlernen/Lernen%20allgemein/Lernbegriff.htm>)

⁶ Eine weitere Lesart könnte darin bestehen zu unterstellen, dass Moritz die Flasche nur mit dem Deckel schließen wollte. Und wenn ihm dies erfolgreich gelingen würde, wäre die Situation beendet. Da Moritz aber in seinen Handlungen fortführt, trifft diese Lesart offenbar nicht zu.

⁷ vgl. Christian Rittelmeyer (2016), der unter dem Stichwort „Emodied-Cognition-Forschung“ u.a. auf „körperliche Resonanzenerfahrungen“ verweist. Wenn man den Resonanzbegriff im Sinne von Fischer (in diesem Band) fasst, ließe sich Moritz Handeln auch als Resonanz auf die Flasche und die räumliche Umgebung interpretieren.

⁸ Vgl. Bruner 1987: 73

⁹ Gold 2002: 7

¹⁰ Katharina Schneider (in diesem Band) verweist darauf, dass Ansätze der Drehbewegung schon sehr früh beobachtbar sind.

¹¹ <http://lexikon.stangl.eu/551/lernen/>

¹² ebd.

¹³ vgl. <http://www.icybolt.de/assets/Uni/ews/Bereich-I.pdf>. Daran ändert auch eine Definition nichts, die vorsichtiger und allgemeiner formuliert als Zimbardo „Prozeß, durch den die eigene Befähigung oder Disposition als Ergebnis von Erfahrung verändert wird. (Craig et al. , 1975; zit.n. Mietzel 1995, S. 19). Krankheit, Reifung etc. sind in diesem Sinne eben keine Erfahrung.

¹⁴ vgl. <http://www.icybolt.de/assets/Uni/ews/Bereich-I.pdf> und Mietzel 1995, S. 19f

¹⁵ vgl. <http://www.icybolt.de/assets/Uni/ews/Bereich-I.pdf>, S. 9

¹⁶ https://de.wikipedia.org/wiki/John_B._Watson

¹⁷ vgl. <http://www.spektrum.de/alias/r-hauptkategorie/was-ist-psychologie/1073423>

¹⁸ P. Sunnen zitiert Wiesemann/Amann (2002) mit der These, „dass die Erziehungswissenschaft den Lernbegriff an die Psychologie abgegeben und sich gewissermaßen arbeitsteilig, auf das Lehren spezialisiert und beschränkt hat.“ (Sunnen 2006, S. 85). Elmar Anhalt schreibt: „Der Begriff `Lernen´ mutiert dann zu einem Ausdruck, der wie selbstverständlich verwendet wird, er übt in der Pädagogik aber keine Funktion als wissenschaftlicher Problembegriff aus.“ (Anhalt 2009, S. 19).

¹⁹ Holzkamp 1995, S. 12

²⁰ Göhlich/Zierfas 2007, S. 180

²¹ Smith 1998, S. 52

²² Holzkamp 1995, S. 180)

²³ Holzkamp 1995, S. 181

²⁴ vgl. Holzkamp 1995, S. 183

²⁵ Holzkamp 1995, S. 186

²⁶ Besser gefällt mir das folgende Beispiel: Wenn der Tisch wackelt, sollte man erst üben, Tischbeine zu kürzen, bevor man an dem wackelnden Tisch ein Bein absägt.

²⁷ Holzkamp 1995, S. 184

²⁸ vgl. Prange 2002

²⁹ <http://lexikon.stangl.eu/551/lernen/>

³⁰ Scholz 2002; 2009; 2010

³¹ Sunnen 2011

³² Es macht wenig Sinn, sich mit einem wissenschaftlichen Buch in die Badewanne zu legen, wenn man wirklich daraus etwas lernen möchte.

³³ Man kann dies auch bei Tieren beobachten. Katzen etwa scheinen ihren Jungen beizubringen, wie man Mäuse fängt.

³⁴ Scholz 2002, S. 133

³⁵ Scholz 2008

³⁶ Scholz 2008, S. 88

³⁷ Scholz 2002

³⁸ „Ich kann etwas, was du noch nicht kannst!“

³⁹ Claudia Knapp kommt in diesem Band zu dem entgegengesetzten Ergebnis.

⁴⁰ Anhalt 2009, S. 27

⁴¹ ebd.

⁴² Anhalt 2009, S. 41. Ich folge dem deshalb nicht, weil m.E. Anhalt an der Verbindung von Lehren und Lernen festhält, gleichwohl halte ich sein Vorhaben theoretisch für eine plausible Möglichkeit, einen erziehungswissenschaftlichen Lernbegriff zu erarbeiten.

⁴³ Meyer Drawe 1996, S. 87

⁴⁴ Meyer Drawe 1996, S. 88

⁴⁵ Zur Kritik des Kontinuitätsmodells vgl. Deckert-Peaceman/Scholz 2016.

⁴⁶ vgl. Scholz 2015 und Westphal/Scholz 2017. Es gibt das Bonmot, wonach es mehr Phänomenologien gebe als Phänomenologen, insofern ist diese hier getroffene Aussage mit Skepsis zu betrachten. Dennoch spricht der zitierte Text von Meyer-Drawe für meine These, wie die Annahme des Leibes als Nullpunkt oder Husserls Kritik an der Lebensweltvergessenheit der Wissenschaften. Weil sich die moderne Naturwissenschaft zu einer mathematisch konstruierenden Wissenschaft entwickelt hat, kann sie auch nicht mehr erklären, worin sich ihre Interpretationen von lebensweltlichen unterscheiden.

⁴⁷ Rittelmeyer 2016

⁴⁸ Schäfer/van der Beek 2013, S. 83

⁴⁹ Allerdings ist auch Schäfer kritisch gegenüber einem unreflektierten Gebrauch des Bildungsbegriffes: „Obwohl von ‚Bildung in der frühen Kindheit‘ wie selbstverständlich gesprochen wird, ist es nicht selbstverständlich, diesen Begriff im Kontext junger Kinder zu verwenden. Zum einen ist Bildung ein Containerbegriff - und die frühpädagogische Diskussion zeigt selbst, dass er wahllos für jegliches Lernen und die dazu gehören institutionellen Strukturen in dieser Zeit benutzt wird. Dabei wird kaum zwischen den Begriffen Lernen, fördern oder bilden unterschieden. Zu anderen schreiben wir Bildung allenfalls Erwachsenen zu. Man spricht nicht von gebildeten Kindern. In dieser Hinsicht wären junge Kinder überhaupt erst ‚bildungsfähig‘ zu machen. Was aber machen Kindern, bevor sie zur ‚eigentlichen Bildung‘ befähigt sind?“ (Schäfer 2017).

⁵⁰ Schwenk 1989: 220

⁵¹ Kokemohr schreibt: „Ein Bildungsprozess besteht in der Hervorbringung einer primordialen Denk- und Sprachform, die uns hilft, ein Problem zu verarbeiten, das angemessen nicht anders zu bearbeiten ist“. Das bedeutet, dass nicht alle Handlungen von Kindern als Momente eines Bildungsprozesses zu verstehen sind. Am Beispiel des Erkennens des eigenen Spiegelbildes und des Umgangs mit einem Stein, der von einem kleinen Mädchen vergraben und wieder ausgegraben wird - einem ersten Konzept von Raum und Zeit - macht Kokemohr deutlich: „Im Spiegelstadium wie im Spiel des Kindes mit dem Stein entstehen je primordiale Konzepte. Sie sind nicht unmittelbar in sinnlicher Erfahrung gegeben. Sie sind Konstruktionen des Selbst, Konstruktionen von Raum und Zeit“. (Kokemohr 2017)

Ich lese beide Beispiele wie der Interpretationen als Hinweis auf zwei Annahmen. Erstens sind besondere Situationen und zweitens Bildungsprozesse sind nicht sprachlich gebunden, wohl aber symbolisch.

⁵² Vgl. Gourhan 1987

⁵³ Aus der Perspektive eines allgemeinen Menschenrechtes ist jeder Mensch - unabhängig von seinen sprachlichen Möglichkeiten - bildungsfähig. Darauf verweisen etwa Wehner 2013. Deshalb betone ich die Differenz zwischen handeln und „sich dazu zu verhalten“.

⁵⁴ Interessant finde ich den Ansatz, Handlungen als Ausdruck einer Ordnung ohne Sprache (primordial) zu verstehen, wie dies Kokemohr an dem Beispiel seines ebenfalls 14 Monate alten Enkelkinds zeigen kann. Das Mädchen handelt mit einem Stein im eigenen Garten und macht sich die An- und Abwesenheit des Vaters „bewußt“. Kokemohr schreibt: „Ihr Spiel mit dem Stein ist noch eingebunden in die sinnliche Erfahrung von An- und Abwesenheit. Sprachlich unterscheidende Zeichen werden ihm nur erst andeutungsweise zugeordnet. Doch im Hinweis auf das Tor als Drehpunkt väterlicher Ab- und Anwesenheit bekommt deren sinnliche Vergegenwärtigung eine sprachliche Form. Die sinnlich-bildhafte wird zu einer sprachlichen Ordnungsform, der Vater zu einer Person, der die Eigenschaft zugesprochen wird, anwesend oder abwesend sein zu können, Vorprädikatives wird zu prädikativem Wissen.“ (Kokemohr 2017)

⁵⁵ Es wäre aus meiner Sicht zum Beispiel notwendig zu lehren und zu lernen, dass es nicht einen einzigen Grund gibt, sich für irgendein sogenanntes höheres Ziel (Religion, Vaterland, Abendland, Freiheit, Kapitalismus) zum Opfer machen zu lassen oder zum Mörder.

⁵⁶ Das Konzept der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ist m.E. deshalb nicht zukunftsfähig, weil es die Tatsache der politisch-ökonomischen Steuerung von Entwicklungsprozessen gar nicht oder nicht ausreichend thematisiert.