

Gerold Scholz

Lernen als kommunikative Haltung Überlegungen zu einem erziehungswissenschaftlichen Lernbegriff

1. Einleitung

Ich gehe der Frage nach, welche Ansätze sich für eine erziehungswissenschaftlich verankerte Lerntheorie skizzieren lassen. Damit stellt sich die Frage nach der Anschlussfähigkeit einer erziehungswissenschaftlichen Theorieentwicklung an eine Perspektive, die, indem sie Lernen als Prozess untersucht, den Lernvorgang nicht mehr allein aus der Perspektive des Lehrens betrachten kann. Eine erziehungswissenschaftliche Lerntheorie wird Lernen als empirisch beobachtbar auffassen müssen. Anders als die an einem naturwissenschaftlichen Theorierahmen orientierte Psychologie wird sie Lernen nicht als biologischen Vorgang, sondern als kulturellen beschreiben müssen. Als empirisch haltbarer Begriff muss ein erziehungswissenschaftlicher Lernbegriff sich auf abgrenzbare Phänomene beziehen lassen. Eine Gleichsetzung von „Leben“ und „Lernen“ verbietet sich damit aus begriffssystematischen Gründen.

Ein erziehungswissenschaftlicher Lernbegriff kann und muss sich auf Lernen von Menschen beschränken, indem Lernen als im Zuge eines historischen Prozesses als erlernt aufgefasst wird. Für eine Wissenschaft, wie die Erziehungswissenschaft, deren Praxisverhältnis zu den Konstruktionen ihrer Theorie gehört, lässt sich auch die Anforderung aufstellen, dass ein erziehungswissenschaftlicher Lernbegriff zumindest Hinweise auf die Lernbarkeit des Lernens geben müsste. Damit ist gemeint: das Erlernen der Selbststeuerung des Lernprozesses durch Beobachtung des eigenen Lernens. Dies geht über Fragen der Zielsetzung des Lernprozesses, der Gestaltung von Lernbedingungen oder der Selbststeuerung beim Lernen hinaus, schließt diese Aspekte aber mit ein.

Ich plädiere für eine Eigenständigkeit eines erziehungswissenschaftlichen Lernbegriffes. Damit ist kein Alleinvertretungsanspruch eines Lernbegriffs einer Theorie verbunden. Notwendig scheinen mir Anschlussfähigkeit und Interdisziplinarität. Aber auch Interdisziplinarität setzt voraus, dass die jeweiligen Wissenschaften die Spezifität ihrer Konstruktion des Gegenstandes aufweisen können. Es geht hier also nicht um

unterschiedliche Gegenstände, zum Beispiel des Lernens, sondern um unterschiedliche Rahmentheorien und Methoden.

2. Anekdotische Einführung in die Problematik eines Begriffs

Im Anschluss an einen Vortrag auf dem DGfE-Kongress im März 2006 in Frankfurt am Main wurde einer der Referenten gefragt, was er denn für einen Lernbegriff habe. Er antwortete zunächst, dass dies eine schwierige Frage sei und definierte dann vorsichtig Lernen als überdauernde Verhaltensänderung. Man kann fragen, warum dies eine „schwierige Frage“ ist.

Ein erster Ansatz zur Bearbeitung dieser Frage ergibt sich aus einem Versuch einer Arbeitsgruppe um Bauersfeld. Ein kurzer Unterrichtsausschnitt aus dem Mathematikunterricht am Beginn eines ersten Schuljahres wurde fünf Wissenschaftlern vorgelegt: einem Fachdidaktiker, einem Pädagogen, einem Psychologen, einem Soziologen und einem Linguisten.

„Fachdidaktiker: Gerade durch Rückbezug auf eine Fülle lebensweltlicher Situationen aus dem Erfahrungsschatz der Kinder wird das Abstrakte, das die Mathematik ausmacht, deutlich.“

„Pädagoge: Leider versäumt es die Lehrerin, an die Lebenswelt des Kindes anzuschließen.“

„Psychologe: Diese und damit die Interpretation des Textes beziehungsweise der Geschichte fällt von Kind zu Kind unterschiedlich aus, denn Lernen ist ein individueller Akt.“

„Soziologe: Lernen ist nichts Individuelles, sondern geschieht in unserer Gesellschaft in organisierter Form durch Schule.“

„Linguist: Die ganze Szene ist ein Sprachspiel. Die Kinder werden in die ihnen ungewohnte Form der Interaktion eingeübt, die man Unterricht zu nennen pflegt“ (LORENZ 1992, S. 34).

Was da gelernt werden sollte beziehungsweise wurde sehen alle Interpreten ganz unterschiedlich – eben entlang ihrer Fachwissenschaft und deren Konstruktionen von Realität. Allen ist aus meiner Sicht gemeinsam, dass sie nicht klar zwischen Lehren und Lernen unterscheiden. Dabei wird Unterricht von dem Fachdidaktiker eng im Sinne der Vermittlung curricularen Wissens definiert während am anderen Ende der Skala der Linguist am ehesten von Unterricht als komplexer Situation ausgeht, in der die Funktion dessen, was klassisch als Lerngegenstand (eigentlich Lehrgegenstand) bestimmt wird, lediglich eine Funktion in einem übergreifenden Kontext hat, der Sozialisation beziehungsweise Enkulturation intendiert.

Wenn man fragt: „Was haben die Kinder hier eigentlich gelernt?“, so wird deutlich, dass die kurze Unterrichtsszene eine Vielfalt von Lehrangeboten an die Kinder enthält. Sie betreffen Bedeutungen und Normen: Was bedeutet Mathematik in der Schule, wie muss man sich der Lehrerin gegenüber verhalten, wer wird belobigt, wer nicht, was darf man hier denken, fühlen, sprechen; welche Haltungen muss man in der Schule zu einem Gegenstand, einer Frage einnehmen und welche zu sich selbst. Darf man sich für Vögel interessieren oder muss man lernen, dass Unterrichtsgegenstände eine distanzierte

Haltung verlangen. Ein übergreifender Lehrauftrag der Schule der Moderne wird hier deutlich. Man kann ihn als „Versachlichung“ beschreiben.

Damit stellt sich die Frage, was der Lernbegriff zur Beschreibung von Unterricht taugt?

Der traditionell an einem Lernbegriff orientierte Fachdidaktiker, der danach fragt, was der Lernende von dem als Lehre intendierten aufgenommen hat, greift eindeutig zu kurz, weil er die Komplexität der Situation unterschlägt. Für jene Botschaften, die ja nicht „natürlich“, sondern in einer Institution in einem inszenierten Setting vermittelt wurden, wenn man auch annehmen kann, dass weder der Lehrerin noch der Didaktik insgesamt bewusst ist, was sie tut, wird der Sozialisationsbegriff herangezogen beziehungsweise der der Einübung oder – psychologisch – wird mit der Logik der Entwicklung des Wissens argumentiert (von der Anschauung zu allgemeinen Schemata).

Wenn man Unterricht als komplexe Situation definiert, die es erlaubt unterschiedliche Realitätskonstruktionen aus unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Perspektiven zu formulieren, dann stellt sich für die Erziehungswissenschaft die Frage, wie sie „lernen“ definiert und zwar in Abgrenzung zu anderen Begriffen und vielleicht auch in Abgrenzung zur pädagogischen Psychologie.

Die Orientierung der Schulpädagogik an einem Lernbegriff, der sich mit dem intendierten Curriculum und nicht mit der Unterrichtssituation beschäftigt, ist meines Erachtens ein Grund dafür, dass der Pädagogik ein Lernbegriff fehlt. Denn alle anderen Lernprozesse muss sie den anderen Wissenschaften überlassen. Und dies – so kann man zumindest seit einer Wendung zum Konstruktivismus sagen – ist deshalb nicht mehr haltbar, weil sich die Einsicht durchgesetzt hat, dass nicht das gelernt wird, was gelehrt wird. Die Schulpädagogik muss nun notwendig danach fragen, wie eigentlich die Aneignung von Wissen geschieht.

Damit gerät allerdings auch die eingespielte Abgrenzung der Begriffe „Entwicklung“, „Lernen“, „Sozialisation“ ins Rutschen. Ein Beispiel dafür ist die Abgrenzung zwischen Sozialisation und Erziehung. Dieter Geulen grenzt Sozialisation und Erziehung auf eine Weise ab, die häufig sowohl von Sozialisationstheoretikern wie Erziehungswissenschaftlern so oder ähnlich formuliert wird.

„Sozialisation‘, meint, wie oben dargelegt, die Gesamtheit aller Lernprozesse im weitesten Sinne, gleichgültig, ob sie bewusst, gewünscht oder geplant sind und wann und wo sie stattfinden. ‚Erziehung‘ meint hingegen ein intentionales, geplantes und dabei normativ orientiertes Handeln eines in der Regel professionellen, d.h. besonders ausgebildeten ‚Erziehers‘ und findet in der Regel in besonderen Institutionen (z.B. in der Schule) statt“ (GEULEN 1994, S. 102).

An der Definition fällt auf, dass sie auf der einen Seite (Sozialisation) von „lernen“ spricht, sich also auf die Aneignung oder Konstruktion bezieht – auf der anderen Seite aber (Erziehung) allein das „Angebot“ erwähnt. Die Reihung „bewusst, gewünscht, oder geplant“ lässt zwei Interpretationen zu. Einmal lassen sich alle drei Begriffe dem Lernenden zuordnen. Eine andere Interpretation müsste unterstellen, dass „geplant“ auf die Erziehung verweisen soll, auf die Absichten. Aus dieser Sicht wäre also Erziehung ein Aspekt der Sozialisation. Das schiene mir eine brauchbare Interpretation. Dennoch: Gleich welche Interpretation man heranzieht, stellt sich die Frage, wie es mit dem „Angebot“ auf der Seite der Sozialisation aussieht. Gibt es auch dort „bewusstes,

gewünschtes oder geplantes“? Zum Beispiel: Ist die Architektur eines Schulgebäudes als pädagogisch geplantes Gebäude sozialisatorisch wirksam oder wichtig für das Lernen? Aus meiner Sicht überzeugt dieser Versuch der Abgrenzung von Erziehung und Sozialisation nicht, weil er für das, was er vergleicht, nicht die gleichen Kategorien benutzt.

Ins Rutschen geraten ist auch die Abgrenzung zwischen Lernen und Entwicklung. Die gängige, heute eher populärwissenschaftliche Definition von Lernen, ist nicht mehr haltbar. Sie wird deutlich in dem folgenden Zitat:

„Lernen, zusammenfassende Bezeichnung für die Prozesse, die ein Individuum befähigen beziehungsweise veranlassen sein Verhalten zu ändern, sofern die Verhaltensänderung nicht durch organische Reifung, Ermüdung, Sinnesadaption oder Eingriffe von außen (z.B. Verletzungen, Medikamente), sondern allein durch die frühere Begegnung mit der Situation hervorgerufen wird“ (DAS NEUE FISCHER LEXIKON IN FARBE 1981, S. 3650).

Diese Definition von Lernen ist unter anderem deshalb nicht haltbar, weil der Begriff der Entwicklung im Sinne einer organischen Reifung überholt ist. Die Bedeutung der Beziehung zwischen Individuum und Umwelt gehört heute zum festen Bestandteil der Entwicklungspsychologie. Anders formuliert: Lernen, Sozialisation und Entwicklung beruhen alle auf Interaktion und Kommunikation zwischen Individuum und Umwelt. Damit stellt sich die Frage, worin sich eigentlich die Arten der Kommunikation unterscheiden.

Betrachtet man umfassende Definitionen des Lernens, so werden die Probleme nicht geringer. So schreibt Gerd MIETZEL:

„Während man unter behavioristischer Orientierung ... Lernen noch definierte als ‚eine relativ dauernde Verhaltensänderung als Ergebnis von Erfahrungen‘, spricht man nach neuerer Orientierung von einem ‚Prozeß, durch den die eigene Befähigung oder Disposition als Ergebnis von Erfahrung verändert wird‘ (CRAIG et al., 1975)“ (MIETZEL 1998, S. 19).

Die neueste Definition hilft auch nicht weiter:

„Unter Lernen versteht man den bewussten und unbewussten individuellen oder kollektiven Erwerb von geistigen und körperlichen Kenntnissen und Fertigkeiten oder Fähigkeiten. Lernen kann als Änderung des Verhaltens, Denkens oder Fühlens aufgrund verarbeiteter Wahrnehmung der Umwelt oder Bewusstwerdung eigener Regungen bezeichnet werden“ (WWW.WIKIPEDIA.DE. Stichwort Lernen. Zugriff 20.5.2006).

Wenn Lernen bewusst ist oder unbewusst, wenn es sich auf alles beziehen kann, dann lernt man eigentlich immer, dann fallen Leben und Lernen zusammen. Wenn es um „verarbeitete Wahrnehmung“ geht, dann betrifft dies die gesamte Umwelt und nicht nur bestimmte Aspekte der Umwelt. Dann lässt sich Lernen nicht mehr von Entwicklung oder Sozialisation unterscheiden.

Mein Kerngedanke lässt sich an der Definition des Neurobiologen SINGER deutlich machen. SINGER definiert: „Lernen beruht auf der erfahrungsabhängigen Veränderung von Wechselwirkungen zwischen Nervenzellen“ (SINGER 2001, S. 750). Damit wird Lernen als ein in der Natur (Materie) existierender Vorgang bestimmt. Im Kern enthält die Lerndefinition von „wikipedia“ die gleiche Annahme. Sie lautet: Lernen lässt sich

mit bestimmten Instrumenten so beobachten, wie die Veränderung der Wassertemperatur. Ich ziehe aus der Verflüssigung der Abgrenzung der Begriffe Entwicklung, Lernen, Sozialisation den Schluss, dass nicht das Wasser beobachtbar ist, sondern nur das Thermometer; dies aber durchaus empirisch. Lernen ist danach kein in der Natur beobachtbarer Vorgang – auch keiner, der sich anthropologisch als zum Menschen gehörend bestimmen lässt – sondern Lernen ist ein Interpretationsbegriff. Deshalb gibt es keine erziehungswissenschaftlich beobachtbare „pädagogische Lernsituation“. Vielmehr ist eine erziehungswissenschaftliche Definition des Lernbegriffes notwendig, die Lernen von anderen Interpretationen der Begründung von Veränderung abzugrenzen vermag. Dies in zweierlei Hinsicht. Zum einen, um jene Vorgänge exakter beschreiben zu können, die allesamt vulgär als „Lernen“ bezeichnet werden. Ich meine damit alle institutionalisierten Orte des Lehrens. Man wird in Bezug auf die Schule, von der unterstellt wird, dort würde gelernt, genauer unterscheiden können müssen zwischen Lernen und zum Beispiel Warten, Beschäftigt werden, Langweilen, Spielen etc. Und man wird in außerinstitutionellen Zusammenhängen, die sich ungenau als „natürliche Situationen“ bezeichnen lassen, Lehr-Lernprozesse von anderen Prozessen der Einflussnahme, der Kommunikation und der Interaktion unterscheiden müssen. Dies setzt voraus, dass ein erziehungswissenschaftlich gerahmter Lernbegriff allein auf Menschen bezogen wird, weil nur Menschen im Unterschied zu anderen Lebewesen Erfahrungen und Wissen von einer Generation zur nächsten tradieren. Es mag Schimpansen gegeben haben, die bestimmte Zeichen und Buchstaben lernten. Aber es gibt keine Hinweise auf Schimpansen, aus denen hervorgeht, dass sie das neu Erlernte an die nachfolgende Generation weitergegeben hätten. Lernen und Kultur hängen eng zusammen. In diesem Sinne gehe ich davon aus, dass Lernen erlernt ist, nämlich als Fähigkeit, bestimmte beobachtbare Veränderung als Lernen zu interpretieren.

3. Methodologische Anmerkungen

Die These, ein erziehungswissenschaftlicher Lernbegriff müsse so bestimmt werden, dass Lernen empirisch beobachtbar ist, stellt den eingespielten Gegensatz zwischen Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften in Frage, in anderer Formulierung: die Unterscheidung von „Erklären“ und „Verstehen“.

Dies macht es notwendig, einige allgemeine Bemerkungen zu methodologischen Fragen zu machen.

Anmerkung 1:

Die erste Anmerkung bezieht sich auf die Sinnhaftigkeit der Entwicklung und Artikulation unterschiedlicher Begriffe zu einem scheinbar oder tatsächlich ähnlichen Phänomen. Denn unter einem Wahrheitspostulat kann es für ein Phänomen nur eine wahre Erklärung geben.

Die hier dargestellte Sicht ist dagegen historisch und sozial-konstruktivistisch.

Man kann davon ausgehen, dass die Erziehungswissenschaft als eine Wissenschaft unter vielen Wissenschaften eine bestimmte praktische Aufgabe hat, die sich unter anderem

aus ihrer Differenz zu anderen Wissenschaften ergibt. Die Legimitation eines erziehungswissenschaftlichen Lernbegriffes gründet nicht auf dem Anspruch nach Wahrheit, sondern auf dem nach Tauglichkeit. Der erziehungswissenschaftliche Lernbegriff soll Lernen als einen als Phänomen beobachtbaren Zusammenhang oder Vorgang so beschreiben können, dass diese Beschreibung einerseits wissenschaftlichen Kriterien genügt und andererseits für den Zusammenhang von Lernen und Lehren fruchtbar gemacht werden kann.

Wissenschaftliche Theoriebildung ist nach diesem Verständnis keine theoriehaltige Abbildung von Realität, sondern eine jeweils mit den spezifischen Mitteln (Methoden) einer Wissenschaft erzeugte Realität, die dann als beobachtbare Realität aufgefasst wird. Es gibt aus dieser Sicht keine Möglichkeit, die Wahrheit über Lernen wissenschaftlich festzustellen. Es gibt nur die Möglichkeit, im Rahmen bestimmter wissenschaftstheoretischer Annahmen und mit den bestimmten Methoden einer Wissenschaft ein Beschreibungssystem zu entwickeln, mit dem ein Phänomen, hier also Lernen, beschrieben werden kann.

Das Wort „Phänomen“ meint, dass es etwas gibt, was vor aller Beschreibung oder wissenschaftlicher Erfassung existiert, über das man aber nur reden kann, wenn man eine Theorie der Beschreibung heranzieht.

Unter „Theorie“ ist dabei ein Beschreibungssystem zu verstehen, das nach bestimmten Regeln Aussagen miteinander verknüpft. Aus dieser Sicht wird auch nicht davon ausgegangen, dass die verschiedenen Wissenschaften unterschiedliche Ausschnitte eines Phänomens erfassen würden. Denn das würde bedeuten, dass man die Wahrheit über Lernen oder die Wirklichkeit des Lernens erfassen würde, wenn man alle Ergebnisse aller Wissenschaften nur zusammen schriebe. Wissenschaftliche Methoden konstruieren ihre jeweilige Realität. Es macht allerdings Sinn zu fragen, ob die Aussagen im Kontext ihrer Beschreibungssysteme angemessen und fruchtbar sind.

Begriffe bilden aus dieser Sicht nicht Wirklichkeit ab, sondern sind Schlüsselemente in einer Theorie, die auf der Grundlage bestimmter Rahmenannahmen und mit einer bestimmten Methode, das, was man Realität nennen kann, in sich - relativ - widerspruchsfrei zu erfassen versuchen. Begriffe müssen sich sowohl durch empirische Überprüfung an der Realität bewähren, wie in Bezug auf die Plausibilität innerhalb der Rahmentheorie einer Wissenschaft, hier innerhalb der Erziehungswissenschaft.

Anmerkung 2

Die zweite Anmerkung betrifft den Empiriebegriff. Nicht anschlussfähig an eine erziehungswissenschaftliche Theorie ist ein Empiriebegriff, der zwischen Beobachter und Beobachtetem keinen Zusammenhang unterstellt.

Martina Plümacher nennt in ihrem Buch „Philosophie nach 1945 in der Bundesrepublik Deutschland“ diese Annahme „Das Mißverständnis von empirischer Forschung“ und schreibt:

„Die Vorstellung einer Datensammlung als eines ersten Schritts, auf dem sich eine Theorie aufbauen ließe, wird dem Prozeß der Theoriebildung in den empirischen Wissenschaften nicht gerecht. Dieser setzt schon bei der Datenqualifizierung an, die eine Qualifizierung für eine Hypothese oder im Rahmen einer Theorie ist. Ein theoretischer Vorgriff existiert deshalb nicht nur in der Hermeneutik. Generell läßt sich der Prozeß

empirischer Theoriebildung charakterisieren als die Findung von Prinzipien und allgemeiner Anschauungsformen in theoriegeleiteter Beobachtung und Auseinandersetzung mit den verbleibenden Widersprüchen zwischen Denkkonstruktionen und empirischen 'Fakten'“ (PLÜMACHER 1996, S. 188).

Damit stellt sich die Frage, wie sich eine hermeneutische Methode von anderen Methoden unterscheidet. Es ist nicht in erster Linie die Methode der Datenerhebung – im Experiment oder im Feld, quantitativ oder qualitativ und so fort – sondern die Konstruktion, wie etwas zu einem Datum wird – oder was das ist, was vom Forscher wahrgenommen wird. Aus der Sicht der Hermeneutik existiert zwischen zwei Wahrnehmungen eines Forschers kein kausaler Zusammenhang, sondern – in seiner strengen Form – **ein dem kausalen ähnlicher Zusammenhang**. Wenn die klassische Naturwissenschaft Abläufe als determiniert versteht, so unterstellt die Hermeneutik, dass es auch anders hätte kommen können. Sie unterstellt – und das ist beim Umgang mit Menschen wichtig – ihnen die Freiheit, immer auch anders handeln zu können als auf die Weise, zu denen sie disponiert sind. Was der empirische Forscher wahrnimmt, ist aus dieser Sicht schon immer eine Interpretation des Menschen, den er erforscht, und eine Interpretation des Forschers. Und beide verfügen über einen Interpretationsfreiraum.

Anmerkung 3

Die dritte Anmerkung betrifft die pädagogische Anthropologie.

Ein Satz von Maurer kann stellvertretend für eine pädagogische Anthropologie zitiert werden: „Vielmehr ist Lernen ein ursprüngliches Phänomen, gehört zum menschlichen Leben wie Liebe, Tod, Sprache, Arbeit und Kultur und läßt sich von anderen anthropologischen Grundphänomenen nicht ableiten, wengleich es immer in gesellschaftlicher oder existentieller Verbindung mit diesen auftritt“ (MAURER 1992, S. 12). Maurer spricht von einer natürlichen Fähigkeit des Menschen zu lernen (ebd.). Die theoretische Fundierung beruht auf einer Unterscheidung zwischen Pflanze, Mensch und Tier, die im Kern auf Portmann und Gehlen zurückgeht. Pflanze und Tier haben danach ihre je eigene Welt als Umwelt, die mit ihren Instinkten übereinstimme. Die Welt des Menschen dagegen sei offen, weil er sie mit Bedeutung versee. Hieraus wird sowohl die Erziehungsbedürftigkeit wie die Erziehungsmöglichkeit und damit Lernen begründet. Das, was Menschsein heißt oder Menschensein ausmacht, wird hier gewissermaßen enthistorisiert. Dies ist eine theoretische Position, die von mir nicht geteilt wird. Ich beziehe mich vielmehr auf den Ansatz einer historischen Anthropologie, der unterstellt, dass man über Menschen keine wissenschaftlichen Aussagen formulieren kann, wohl aber darüber, wie über Menschen gesprochen wird.

Die menschliche Fähigkeit zu lernen oder Bewusstsein als Fähigkeit zu deuten, muss selbst als Ergebnis eines historischen Entwicklungsprozesses verstanden werden, wenn man nicht eine Metaphysik als Grundlage pädagogischer Theorien zu Grunde legen will. Aus einer evolutionstheoretischen Sicht hat sich Lernen als ein besonderes Merkmal des Menschen in seiner Entwicklungsgeschichte herausgebildet (vgl. SCHEUNPFLUG 2001, S. 27). Und aus einer neurobiologischen Sicht schreibt Messing: „Psychisches hat eine Funktion für das Überleben“ (MESSING 1999, S. 21).

Anmerkung 4

Die vierte Anmerkung bezieht sich auf den Begriff der Beobachtung. Als naturwissenschaftlicher Begriff trennt er zwischen Beobachter und Beobachtetem. Das beobachtbare Zeichen wird dabei als Ausdruck eines allgemeinen Zusammenhanges gelesen, der durch die richtige Interpretation des Zeichens als allgemeine Regel eines von dem Beobachter unabhängigen Kausalzusammenhanges verstanden werden kann. Dieser Ansatz unterscheidet strikt zwischen Wahrnehmung und Interpretation. Der in dieser Studie verwendete Beobachtungsbegriff unterscheidet zwischen dünner und dichter Beschreibung im Sinne von Clifford GEERTZ. Die dünne Beschreibung verzeichnet Raum-Lage-Veränderungen oder zeitliche Veränderungen als Performanz einer Struktur. Die dichte Beschreibung unterstellt, dass Wahrnehmung nur reflexiv von Interpretation zu trennen ist und dass Aussagen über Zeichen grundsätzlich interpretativ sind. Weil Lernen weder ein anthropologisch gegebenes Grundphänomen ist, noch sich allein aus der biologischen Ausstattung des Menschen erklären lässt, kann als Lernen nur wahrgenommen werden, was in der Kultur als Lernen bedeutet wird. Das von einem Forscher beobachtbare Lernen von Kindern oder Erwachsenen ist eben nur deshalb beobachtbar, weil es eine Kultur gibt, in der Lernen stattfindet und in der Kinder lernen, was Lernen ist. Ob es sich also bei einem bestimmten Phänomen um Lernen handelt oder nicht, kann sich nicht an einer Auflistung der beobachteten Zeichen festmachen lassen, sondern nur aus der reflexiven Interpretation der Zeichen, das heißt im Kontext einer Theorie.

4. Zum Kulturbegriff

Luhmann schreibt: „Kultur ist, so können wir festhalten, das Gedächtnis sozialer Systeme, vor allem des Gesellschaftssystems. Kultur ist, anders gesagt, die Sinnform der Rekursivität sozialer Kommunikation“ (LUHMANN 1999, S. 47).

Was nun eine „Sinnform der Rekursivität sozialer Kommunikation“ sein kann, lässt sich an ELIAS verdeutlichen. Er schreibt: „Menschliches Wissen, (...) ist das Ergebnis des langen anfanglosen Lernprozesses der Menschheit. Jeder einzelne Mensch, wie groß sein innovatorischer Beitrag auch sein mag, baut auf einem schon vorhandenen Wissensschatz auf und setzt ihn fort“ (ELIAS 1997, S. XII).

ELIAS versucht ohne eine anthropologische Setzung des Anfangs der Menschheit oder des Mensch-Seins auszukommen. Das Wort „anfanglos“ meint nicht, dass es keinen Anfang gegeben hat, sondern, dass man ihn nicht bestimmen kann. Und „menschliches Wissen“ meint nicht das Wissen eines einzelnen Menschen, sondern das Wissen, das in einer Gemeinschaft von Menschen vorhanden ist. Wissen ist für ELIAS etwas, das Menschen gemeinsam entwickeln.

In der Gruppe entwickelt sich ein Wissen über beides, die Form des Zusammenlebens in ihren Handlungen und Symbolen und die Form des Umgangs mit der Natur, wiederum in ihren Handlungen und ihren Symbolen. „Wissen“ lässt sich dann zunächst als das bestimmen, was kommunizierbar ist. Wissen und Symbole entwickeln sich aus dieser Sicht aus dem Zusammenleben und Zusammenarbeiten von Menschen. Symbole sind nach ELIAS Ausdruck einer Verarbeitung von Wahrnehmungen durch wissende Menschen. Ohne dass ELIAS dies ausdrücklich formuliert, wird deutlich, dass er Sprache

als entscheidenden Faktor einsetzt. Weil Menschen miteinander sprechen können, verfügen sie über die Möglichkeit, Wissen zu entwickeln, das sich als Symbol von den Ereignissen trennen kann, von denen aus es entwickelt worden ist.

Lernen ist nicht Lernen der Kultur, sondern Lernen in einer Kultur, für ELIAS eine „Individualisierung des sozialen Wissens“:

„Diese Einzigartigkeit menschlicher Gesellschaften, die Tatsache, daß der einzelne Mensch erst durch das Lernen von anderen, durch die Aneignung sozial vorgegebener Muster der Selbstregelung die Möglichkeit erhält, sich zu einer relativ autonomen Person mit einer individuell ausgeprägten, also in bestimmter Hinsicht mehr oder weniger einzigartigen Persönlichkeitsstruktur zu entwickeln, läßt sich beim gegenwärtigen Stand der Begriffsbildung nicht ohne einige Mühe in Worte fassen“ (ELIAS 1997, S. XXVIII f.).

Die Frage, die ELIAS hier stellt, kann man auch so fassen: Wenn Lernen die Individualisierung sozialen Wissen ist, wie kommt es dann zu einer Veränderung des Wissens? Eine Antwort auf diese Fragen sucht Clifford Geertz. Aus seiner Sicht ist soziales Wissen nicht etwas, was vorhanden ist, sondern etwas, was hergestellt wird.

Er schreibt:

„Der Kulturbegriff, den ich vertrete (...) ist wesentlich ein semiotischer. Ich meine mit Max Weber, daß der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe. Ihre Untersuchung ist daher keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht. Mir geht es um Erläuterungen, um das Deuten gesellschaftlicher Ausdrucksformen, die zunächst rätselhaft erscheinen“ (GEERTZ 1994, S. 99).

Geertz' Kulturbegriff ist als Arbeitsbegriff zu verstehen, er ist heuristisch.

Man kann dies wohl so verstehen, dass es für Menschen eine Notwendigkeit gibt, zu deuten, zu bedeuten – oder in einer anderen Formulierung: Sinn zu geben. Kultur ist danach ein Kontext, dessen Systeme auslegbarer Zeichen (Symbole) beschreibbar sind, jedenfalls auf eine spezifische Weise, nämlich als „dichte Beschreibung“. Aber auch die Symbole sind wiederum nur im Kontext von Kultur beschreibbar.

Eine Schwierigkeit dieser nun in einem anderen Sinne „dichten“ Definition ist die Bestimmung des Ortes von Kultur. Kultur, schreibt Geertz ist „öffentlich“. Alle Versuche, sie entweder als „subjektiv“ oder als „objektiv“ zu verorten „gehen total in die Irre“ (GEERTZ 1994, S. 16). Er wendet sich explizit gegen einen Ansatz, der Kultur gewissermaßen in die Köpfe von Menschen verlegt, wonach Kultur sich aus psychologischen Strukturen zusammensetzt. Damit ebenso gegen die populäre These der Erlernbarkeit von Kultur als einem System von Regeln, dem das Individuum zu folgen habe, um als Mitglied einer Gesellschaft akzeptiert zu werden (ebd. S. 16f.). Aus Geertz' Sicht ist Kultur auch nicht ein Instrument zur Programmierung des Verhaltens, zur Unterscheidung dessen, was erlaubt ist, von dem, was nicht erlaubt ist. Es geht vielmehr um Bedeutungen. Es gibt Dinge, es gibt Gespräche, Verhaltensweisen, Regeln, Gewohnheiten etc. Geertz interessieren all diese Phänomene nicht an sich, sondern in ihrer Bedeutung. Ihre Bedeutung knüpft sich an die Handlung oder das Ereignis – aber ist damit nicht deckungsgleich. Die Handlungen etwa sind Handlungen und zugleich Zeichen oder Symbole, die zusammengenommen so etwas bilden wie eine Vorstellungswelt, ein System. Die Kultur ist einerseits der umfassende Kontext und andererseits gewissermaßen zwischen den Dingen und Menschen angesiedelt und

integriert. Kultur ist das Selbstverständliche, das, was die einzelnen Menschen als „Normalität“ ihres Lebens wahrnehmen. Geertz versucht, seinen Kulturbegriff an einem Text von Gilbert RYLE zu verdeutlichen, **an dessen Beispiel des Zwinkerns mit einem Auge.**

Augenzwinkern könne bedeuten, dass der zwinkernde Mensch einen organischen Fehler hat. Es kann bedeuten, dass jemand dabei ist, zu lernen, wie man mit den Augen zwinkert. Das beobachtete Augenzwinkern kann auch die Ursache darin haben, dass jemand einem anderen gewissermaßen mit den Augen winkt. Übersetzt hieße das: „Du weißt schon ...“. Es könnte auch sein, dass derjenige nur so tut, als ob er dem anderen mitteilen würde „Du weißt schon.“ Tatsächlich gibt er einem dritten die Botschaft, „ich lasse ihn glauben, dass ich eine besondere Verbindung zu ihm habe“. Es könnte auch ein religiöses Ritual sein. Oder: jemand parodiert das Augenzwinkern usw. Die Augenbewegung selbst ließe sich beschreiben: „Sowieso zwinkert mit den Augen“. Das könnte man auch detaillierter beschreiben.

Am Augenzwinkern ist das schwierig. Aber ich könnte sagen, das von mir beobachtete Kind spannt seine Muskeln des rechten Armes an, ich könnte im Detail die Hebung des Armes beschreiben und schließlich das Ausstrecken des Fingers. Dies nennt RYLE „dünne Beschreibung.“

Wenn man sagt: Das beobachtete Kind meldet sich, dann ist dies eine dichte Beschreibung, weil den beobachteten Handlungen eine Bedeutung gegeben wird, nämlich: melden.

Enkulturation heißt, die Bedeutungen zu lernen. In der Perspektive eines Lernprozesses formuliert heißt dies, dass nie eines allein auftritt: Die Dinge und die Bedeutungen werden zusammen erfahren.

Jede Handlung kann zu einem Zeichen oder Symbol werden und umgekehrt: Zeichen und Symbole können in Handlungen umgesetzt werden. Die menschliche Erfahrung ist keineswegs reine Empfindung, sondern interpretierte Empfindung, begriffene Empfindung. Aus dieser Sicht ist „Text“ nicht das Gegenteil von „Erfahrung“. Greift man die beiden Begriffe, Text und Empfindung auf, so setzt sich Erfahrung aus beidem zusammen: den textlich durchwebten Empfindungen und den von Empfindungen bestimmten Texten. Die Zeichen ermöglichen Verhaltensdispositionen. „Hand“ und „Wort“ sind, um eine andere Metaphorik zu gebrauchen, nicht getrennt, sondern auf eine bestimmte Weise miteinander verwoben.

Die Bedeutung eines Symbols ergibt sich aus dem, was mit ihm gemacht wird, nicht aus dem, was darüber gesagt wird. Die Bedeutung eines Symbols ergibt sich aus seinem Gebrauch. Wenn man ein Symbol gebraucht, so geht dies nicht ohne Rückgriff auf das kulturelle Gedächtnis einer Gemeinschaft – aber der Gebrauch eines Symbols ist nicht identisch mit seinem Inhalt in dem kulturellen Gedächtnis.

Mit anderen Worten: Kultur ist kein Produkt, sondern ein Prozess. Als Prozess baut er schon auf vorhandenen Bedeutungen auf, aber deutet auch um.

Deutlich ist auch, dass Symbole sich nicht nur auf Handlungen oder Wissen beziehen. **Menschen empfinden, denken, urteilen und handeln auch in Symbolen.**

5. Bedeutung für einen Lernbegriff

Für eine erziehungswissenschaftliche Lerntheorie fundiert dieser Ansatz die Möglichkeit, Lernen zu beobachten. Die Teilnehmer an einer kulturellen Produktion sind Teilhaber an jenem Kommunikationsprozess, der den Kontext bestimmt, auf den sich Symbole beziehen und aus dem heraus sich Symbole entziffern lassen.

Beschreibbar ist der Kontext deshalb, weil er von den Handelnden produziert wird. Jede Handlung, so die Unterstellung, hat nicht nur einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, sondern enthält auch immer eine mitlaufende Information darüber, was die Handlung zu bedeuten hat. In der Regel greifen wir, wenn wir miteinander kommunizieren, auf die Annahme zurück, dass bestimmte Bedeutungszuschreibungen gemeinsam geteilt werden.

Man kann dies an „Als-Ob-Spielen“ von Kindern beobachten. Wenn Kinder sich in einem Als-Ob-Spiel prügeln, so vermitteln sie sich, solange das Spiel läuft die Botschaft: Die Handlungen, die ich jetzt in dem Spiel ausführe bedeuten nicht das, was sie bedeuten würden, wenn wir nicht spielen würden. Man kann eine auf Bateson zurückgehende Feststellung verallgemeinern. „Verbales und nonverbales Verhalten in Anwesenheit Anderer ist, wie Bateson herausgearbeitet hat, kein linearer Akt, sondern Teil zirkulärer Kommunikation“ (GÖHLICH 2001)

Bateson nennt dies: „Rahmung“. Wichtig ist beides zu sehen: Den Rahmen und die Selbstdarstellung des Einzelnen, der an der Herstellung des Rahmens beteiligt ist.

Was Geertz „Perspektive der Teilnehmer“ nennt, ist nämlich nicht das subjektive Wissen der Teilnehmer, sondern jener Kontext, der im Zusammenwirken mit mehreren Menschen gemeinsam produziert wird und den Rahmen abgibt, auf den sich die individuellen und subjektiven Sinndeutungen beziehen. Die einzelnen Individuen produzieren zusammen etwas, was nicht die Addition der Produkte der Individuen ist. Wenn ich die konkrete Perspektive des einzelnen Individuums beschreiben will, so muss ich nach seinem Verhältnis zu dem von ihm mit produzierten Kontext fragen. Also nach der Beziehung von Kontext und Biographie. Lasse ich die biographische Frage weg, erfahre ich etwas über die Kultur – und zwar über eine konkrete Kultur.

Lernen geschieht aus dieser Sicht im Kontext von Handlungen (verbal oder nonverbal), in **denen** auf konventionelle Symbole zurückgegriffen wird, um eigene, individuell und neu erfundene Symbole zur Darstellung zu bringen. Auf diese Weise erweitert sich das Universum des Kontextes beziehungsweise der Kultur.

Lernen geschieht in Situationen mit anderen Menschen. Wenn diese real nicht vorhanden sind, so werden sie antizipiert (beim **Schreiben** eines Buches etwa). Und Lernen produziert **Symbole**, indem es auf **Symbole** – das können Gedanken sein oder Bilder oder Handlungen – zurückgreift.

6. Aspekte eines erziehungswissenschaftlichen Lernbegriffs

Lernen wird hier verstanden als individueller Prozess, der Mitmenschen als kollektiv voraussetzt.

Zum Lernen braucht es Mitmenschen und etwas Lernbares. Beides ist für jeden Menschen als evident gegeben. Der Begriff „Wissensdurst“ für Kinder ist eine notwendige pädagogische 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 vom Wahrgenommenen oder überhaupt dem Wahrnehmbaren. Lernen verändert die Beziehung zwischen Wahrnehmung und Wahrnehmendem. Lernen ist so gesehen eine Erweiterung der Möglichkeiten der Wahrnehmung, wobei in der „Wahrnehmung“ auch schon immer die Deutung und Gestaltung mit enthalten ist. Man kann auch sagen: Lernen ist eine Möglichkeit, eine Handlung zu deuten.

Man kann Schule und Unterricht als Institutionalisierungen von Erziehung beschreiben. Erziehung wiederum beruht auf der Unterscheidung von Kind und Erwachsenem. Die Unterscheidung, die hier vorgenommen wird, ist im Sinne von Norbert ELIAS als eine kulturell erworbene Unterscheidung zu verstehen. Unterschieden werden Möglichkeiten sich zu verhalten oder anders formuliert: Haltungen einzunehmen. Haltungen beschreiben die Art der Beziehung zwischen mir und meiner Umwelt und darin eingeschlossen die Beziehung, die das gespaltene Ich zu sich selbst einnehmen kann. Noch anders gesagt: Haltungen beschreiben die Möglichkeiten, sich selbst in seiner Beziehung zu seiner Umwelt denken zu können.

Kulturell entwickelt wurde die Möglichkeit, sich zu Kindern in einer Weise verhalten zu können, die man als Erziehung beschreiben kann. Dies setzt die Fähigkeit zur Unterscheidung von Kind und Erwachsenem voraus. „Erziehung“, „Kind“, „Erwachsener“ sind von daher keine anthropologischen Begriffe. Sie gibt es nicht von Natur aus, sondern eben als Ergebnis einer kulturellen Entwicklung.

Erziehung ist zu unterscheiden vom Umgang. LANGEVELD hat in Bezug auf die Frage, ob sich Kinder gegenseitig erziehen können, dem Sinne nach geschrieben: Kinder hätten Umgang miteinander, aber erziehen können sie sich nicht, weil kein Kind für ein anderes die Verantwortung übernehmen könne.

Erziehung ist die Fähigkeit von Erwachsenen, sich zu Kindern – das heißt in der jeweiligen Gegenwart – so zu verhalten, dass das Verhalten des Erwachsenen seine wesentliche Bedeutung durch seinen Bezug auf die Zukunft des Kindes erhält und eben nicht durch den ausschließlichen Bezug auf die Gegenwart.

Es gibt einen historischen Prozess der Ausdifferenzierung der Verhaltensmöglichkeiten von Erwachsenen gegenüber Kindern. Im Zuge dieser Entwicklung haben Erwachsene gelernt nicht nur mit Kindern zu leben, sondern ihre Aufmerksamkeit auf Kinder zu richten und zwar auf den Lernprozess von Kindern. Der Erwachsene widmet sich seit dem dem Lernen des Kindes. Das heißt: Die eigene Produktion wird unterbrochen, die eigene Lebenszeit nicht der Produktion oder sich selbst gewidmet, sondern dem Lernen des Kindes. Einem Kind zu zeigen, wie man eine Kuh melkt, bedeutet eben nicht, die Kuh zu melken, sondern zu lehren, wie man eine Kuh melkt. Nicht die Menge an erzielter Milch ist entscheidend, sondern die Frage, ob das Kind diesen Vorgang gelernt

hat. Die kulturell entwickelten Unterscheidungsmöglichkeiten beziehen sich also auf die Möglichkeiten, die Bedeutungen von Handlungen zu unterscheiden.

Das Melken der Kuh im Kontext eines Lehr-Lernprozesses bedeutet, dass das, was es üblicherweise bedeuten würde, nämlich möglichst viel Milch zu erzielen, hier nicht gilt. Die gleiche Handlung hat hier also eine andere Bedeutung. Gleiches gilt für die Beziehung zwischen Lehrendem und Kind. Das Kind könnte einfach in der Situation anwesend sein. Wenn es aber eine Lehr-Lernsituation ist, so ist das Kind nicht einfach als Kind anwesend, sondern als lernendes Kind. Der Lehrende macht aus dem Kind einen Lerner. Man kann sagen, das Kind als Etwas bedeutet in dieser Situation ein bestimmtes Etwas, nämlich Lernender. Und damit hat sich der Mensch, der lehrt, gleichzeitig auch zu etwas Bestimmtem gemacht, nämlich zum Lehrer. Lehrer und Lerner haben in der Lehr-Lernsituation eine bestimmte Beziehung zueinander, die sich auf ihre gemeinsame Beziehung zu dem Dritten, nämlich der Welt, bezieht. Dieses Dritte wird nun nicht unter anderen Gesichtspunkten wahrgenommen, sondern allein unter dem, was darüber lehrbar beziehungsweise lernbar ist. Um eine andere Metapher zu benutzen, kann man von Haltung sprechen. Mensch 1 (Lehrer) und Mensch 2 (Lernender) nehmen wechselweise zueinander eine Haltung ein, die sie jeweils als Lehrende oder Lernende konstituiert und die Welt als lehrbare beziehungsweise lernbare.

Der Vorteil der Metapher „Haltung“ besteht darin, dass mit ihr auch die Beziehung zwischen einem Menschen und einem Sachzusammenhang beschrieben werden kann. Man kann gegenüber seiner Umgebung ganz unterschiedliche Haltungen einnehmen. Man kann sie zerstören wollen, erforschen wollen, gar nicht wahrnehmen wollen, genießen wollen, produktiv umschaffen wollen, also bearbeiten; aber auch unter der Haltung wahrnehmen, etwas über sie lernen zu wollen.

Man kann jedes Buch entweder mit der Haltung lesen, sich beim Lesen erholen zu wollen oder unter der, lernen zu wollen, was in dem Buch steht. Aus dieser Sicht ist Lernen eine Haltung, die man zu sich, zu seinen Mitmenschen und zu der Welt einnehmen kann. Weiterhin: Diese Haltung ist in der Geschichte der Menschheit gelernt worden, in sie wird heute jedes Kind eingeübt – und sie ist lehrbar beziehungsweise lernbar.

Das wirft die Frage auf, ob denn Lernen aus der Sicht dieser Theorie nur dann Lernen ist, wenn der Lernende weiß, dass er lernt.

Man kann sagen: Die kulturelle Entwicklung der Menschen ist nicht zu Ende. Wissenschaft ist heute eine Form, sie weiter zu treiben, das heißt, das bewusst zu machen, was in der jetzigen Praxis des Lernens in der Regel nicht bewusst ist. Es könnte eine Funktion von Wissenschaft sein, das, was man selbstverständlich tut, aufzuklären und bewusst zu machen. Aus diesem theoretischen Ansatz folgt, dass bei einer besseren erziehungswissenschaftlichen Fundierung des Lernprozesses, Lehrende und Lernende lernen könnten zu wissen, was sie tun. Dann wäre Lernen lehrbar. Nämlich als selbstgesteuerte Fähigkeit, ein bestimmtes, nämlich ein lernendes Verhältnis zu sich, zu Mitmenschen und zur Welt einzunehmen. Diese Selbststeuerung ist keine

Informationsverarbeitung, sondern in hohem Maße abhängig von der Sensibilität dem eigenen Leib gegenüber, den eigenen Wünschen gegenüber, ist abhängig von Wissen und ist abhängig von dem Wunsch und der Fähigkeit zur Selbstreflexion.

Wenn Lernen als Haltung beschreibbar ist und Haltungen beobachtbar sind, kann man sagen, dass eine Lerntheorie, die auf Haltungen setzt, eine empirisch überprüfbare Theorie ist, weil die Haltung kommuniziert wird. Im Anschluss an Geertz und Bateson: Lernen ist ein kommunikativer Akt. Wenn eine Gruppe zusammen ist, so müssen die Teilnehmer als gewissermaßen mitlaufende Information sich gegenseitig vermitteln, was das bedeutet, was sie gerade tun. Wenn sie miteinander lernen, so vermitteln sie sich, dass ihre Handlungen bedeuten, dass sie lernen. Als teilnehmender Beobachter erfährt man diese Information. Man kann auch sagen: Kommunikativ vermitteln sich die Teilnehmer, als was sie die Handlungen deuten: nämlich als Lernen.

Dem liegt die Annahme zugrunde, dass es zu den kulturell entwickelten Ausdifferenzierungen gehört, dass Menschen gelernt haben, mit einer bestimmten Handlung eine Reihe von unterschiedlichen Bedeutungen zu verbinden. Man kann auch sagen, dass eine Handlung nur kommunizierbar ist im Kontext einer Bedeutungszuschreibung. Kommunikation meint hier nicht, dass man sich ausdrücklich verbal verständigen muss. Kommunikation meint – und das trifft wohl viele Situationen – dass mit bestimmten Situationen Bedeutungen verknüpft sind, auf die sich die Einzelnen beziehen. Es macht einen Unterschied ob man sich im Schwimmbad oder in einem Seminarraum der Universität befindet und ob man gemeinsam feiert oder lehrt und lernt. Lernen als Kommunikation ist in diesem Sinne beobachtbar, wenn man an dem Kommunikationsprozess teilnimmt, eben als teilnehmender Beobachter. Als teilnehmender Beobachter kann man sich auch fragen, welche Bedeutungen mit bestimmten Situationen verknüpft werden, ohne dass man sich darüber noch austauschen muss.

7. Schluss

Ich komme zurück zu dem Mathematikunterricht in der ersten Klasse.

Der Anfang der Rechenstunde verlief so:

„L: als ich heute Morgen aus dem Fen..., aus dem Fenster geguckt habe, da saßen auf der Wiese zwei schwarze Drosseln

S: was sind denn Drosseln

L: schwarze Vögel, welche Zahl kam denn da vor

S: zwei

L: und dann kam noch ein kleiner Spatz dazu und setzte sich auf den, auf das Gras

S: drei ...

L: fünf saßen auf dem Gras und dann kam die schwarze Katze und zwei sind weggeflogen

S: weil sie Angst haben

L: Ja und die anderen drei die haben die Katze auch gesehen und sind auf den nächsten Baum

S: auf diesen (zeigt aus dem Fenster)

L: ja.. und wieviel saßen noch auf dem Gras (LORENZ 1992, S. 33).“

Wenn in der Schule tatsächlich Lernen und nicht Sozialisation, Beschäftigung oder Einübung stattfinden soll, dann müssen Schüler und Lehrer sich darin einig sein, dass die Bedeutung ihres Tuns darin besteht zu lernen. Dies bedeutet, dass die Schüler wissen müssen, dass sie lernen, was sie lernen und warum sie es lernen. Wenn Schule der Ort des Lernens ist, dann müssen Schüler die Möglichkeit bekommen – und dies wohl am Schulanfang – Lernen von anderen Haltungen und anderen Bedeutungen von Handlungen zu unterscheiden. Didaktisch bedeutet dies, dass das zu Lehrende in seiner Komplexität in den Horizont der Schüler gerückt wird und zwar als etwas, welches zu lernen für die Schüler bedeutsam ist. In diesem Sinne hat in dem oben skizzierten Unterricht kein Lernen stattgefunden, sondern eine Einübung in nicht durchschaute und wohl auch nicht durchschaubare Rituale im Sinne einer Einübung in Handlungen über deren Bedeutung keine Aufklärung erfolgt. Von Lernen hätte ich dann gesprochen, wenn der Unterschied zwischen zwei Vögeln und der **Abstraktion** von den konkreten, sinnlichen Vögeln **zu der durch „2“ symbolisierten Zahl** als zu lernender Deutung von Wahrnehmungen zum Unterrichtsgegenstand gemacht worden wäre und wenn dabei die vorhandenen unterschiedlichen Deutungsmuster unter den Schülern und zwischen Schülern und Lehrerin zum Gegenstand der Auseinandersetzung geworden wären und zwar im Horizont eines von der Lehrerin vertretenen Wissens über die Bedeutung der Unterscheidung von „2“ und „2 Vögeln“. Ein erziehungswissenschaftlich gefasster Lernbegriff stellt die Didaktik vor neue Herausforderungen.

Literatur

- BATESON, Gregory (1985): Eine Theorie des Spiels und der Phantasie. In: Ders.: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt am Main, S. 241-261.
- CRAIG, R., MEHRENS, W & CLARIZIO, H. (1975): Contemporary educational Psychology: Concepts, Issues, Applications. New York: Wiley.
- DAS NEUE FISCHER LEXIKON IN FARBE (1981). Frankfurt am Main, Band 6.
- ELIAS, Norbert (1976): Der Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Frankfurt am Main.
- ELIAS, Norbert (1997): Über die Zeit. Frankfurt am Main, 6. Auflage.
- GEERTZ, Clifford (1994): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main, 3. Auflage.
- Geulen, Dieter (1994): Sozialisation. In: D. Lenzen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek, S.99-132.

- GÖHLICH, Michael / WAGNER, Monika (2001): Zur Ritualisierung innerschulischer Übergänge. In: Liebau Eckart / Doris Schumacher-Cilla / Christoph Wulf (Hrsg.): Anthropologie pädagogischer Institutionen. Weinheim.
- LANGEVELD, Martinus J. (1968): Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen, 3. durchgesehene und ergänzte Auflage.
- LANGEVELD, Martinus J. (1987): Grundsätzliches – bezogen auf Piagets Kinderpsychologie. In: Lippitz, Wilfried / Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Frankfurt am Main, 2. durchgesehene Auflage, S. 149-158.
- LORENZ, Jens Holger (1992): Unterricht ist, was wir für Unterricht halten – Wahrnehmungen verschiedener Wissenschaftler bei Unterrichtsbetrachtungen. In: Die Grundschule, Heft 10, S. 33-34.
- LUHMANN, Niklas (1999): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Band 4: Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- MAURER, Friedemann (1992): Lebenssinn und Lernen: zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters. Bad Heilbrunn, 2. Auflage.
- MIETZEL, Gerd (1998): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen / Bern / Toronto / Seattle.
- MESSING, Jürgen (1999): Allgemeine Theorie des menschlichen Bewußtseins. Berlin.
- PLÜMACHER, Martina (1996): Philosophie nach 1945 in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg.
- SINGER, Wolf (2001): Hirnentwicklung - neuronale Plastizität – Lernen. In: Silbernagel Stefan / Klinke, Rainer (Hrsg.): Lehrbuch der Physiologie. Stuttgart, 3. Auflage, S. 743-756.
- SCHEUNPFLUG, Annette (2001): Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin.
- WWW.WIKIPEDIA.DE. „Lernen“ Zugriff am 20.5.06.