

Lernen als Kulturaneignung

Überlegungen zu einem erziehungswissenschaftlichen Lernbegriff

1. Einführung zu Methoden und Begriffen
 - 1.1 Zum Motiv
 - 1.2 Anmerkungen zur Erziehungswissenschaft
 - 1.2 Zur Gegenüberstellung von „Erklären“ und „Verstehen“
 - 1.3 Anmerkungen zur Rahmentheorie als Kulturtheorie
 - 1.4.1 Zum Gesellschaftsbegriff
 - 1.5 Anmerkungen zur Soziologisierung der Erziehungswissenschaft
 - Exkurs Negatives Beispiel aus der „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“
 - 1.6 Anmerkungen zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Hermeneutik, Phänomenologie
 - 1.7 Zu Dunckers Kulturbegriff

2. Zum Kulturbegriff von Nicklas Luhmann, Norbert Elias und Clifford Geertz
 - 2.1 Luhmann
 - 2.2 Elias
 - 2.3 Geertz
 - 2.4 Bedeutung für einen Lernbegriff
 - 2.5 Zwischenergebnis

3. Jerome Bruner: Lernen in Situationen
 - 3.1 Child´s talk: Wie Kinder sprechen lernen
 - 3.1.1 Ausschnitte aus einer Fallstudie
 - Exkurs Zum Sprachspiel

4. Phänomenologie:Käte Meyer-Drawe
 - Exkurs Lebenswelt und Wissenschaft
 - 4.1 Lernbestimmungen
 - Exkurs Kritische Anmerkung

5. Aspekte eines erziehungswissenschaftlichen Lernbegriffs
 - 5.1 Lernen ist erlernt
 - 5.2 Unterscheidung von Handlung und Bedeutung
 - 5.3 Lernen als Haltung
 - 5.4 Lernen ist lehrbar, wenn Lernen als Prozess erkannt ist
 - 5.5 Lernen ist beobachtbar

1. Einführung zu Methoden und Begriffen

Ich beginne mit einigen allgemeinen Bemerkungen, die vielleicht im Moment schwer zu verstehen sind, die aber, so hoffe ich, im Laufe der Vorlesung nachvollziehbar werden. Die allgemeinen Bemerkungen geben einige Hinweise zu dem Untertitel. Die Frage ist, wie man zu einem erziehungswissenschaftlichen Lernbegriff kommt.

1.1 Zum Motiv

Sie haben von Herrn Gold gehört, dass man vielleicht verschiedene Lerntheorien für unterschiedliche Formen des Lernens benötigt. Ich kann hier anschließen und sagen, dass es vielleicht auch Sinn macht zu versuchen neben psychologische Lerntheorien erziehungswissenschaftliche auf ihre Aussagefähigkeit zu untersuchen.

Wenn ich die psychologische Diskussion richtig verstehe, so hat sie zwei Grundannahmen, die sich aus der Sicht der Erziehungswissenschaft anders stellen.

Die erste Grundannahme besteht darin, Lernen als ein in der Realität vorhandenes Phänomen theoretisch sachhaltig und, was die Theorie betrifft, mit sparsamen Mitteln zu beschreiben. Das setzt auch voraus, dass Lernen von anderen Phänomenen abgrenzbar sein muss.

Am Beispiels des Begriffs „Veränderung“: Als Kinder und Jugendliche wachsen wir, im Alter schrumpft man dann wieder etwas. Das ist eine körperliche Veränderung, die wir nicht als Lernen beschreiben würden, sondern als Entwicklung.

Von der anderen Seite her betrachtet wird deutlich, dass die Abgrenzung zwischen Entwicklung und Lernen nicht so einfach ist. Schulreife wird heute wohl von niemandem mehr als bloßes Ergebnis von Entwicklungsprozessen verstanden, sondern auch als immer mitbestimmt von Lernprozessen.

Ich denke, dass die Psychologie voraussetzen kann, das Lernen existiert.

Für die Erziehungswissenschaft gibt es weitere Fragen, auf die sie eigentlich eine Antwort finden müsste. Sie lauten zum Beispiel: Warum lernen einzelne Menschen und wieso ist Lernen eine menschliche Eigenschaft? Oder: Warum sollen Menschen lernen?

Darin ist schon eine Frage enthalten, die aus meiner Sicht auch vielleicht die beiden Wissenschaften vor unterschiedliche Aufgaben stellt. Ich denke, dass die Psychologie ein Interesse daran hat Lernen als allgemeines Phänomen zu erklären, das sowohl für Menschen wie für Tiere gilt.

Die Erziehungswissenschaft ist wohl in der Situation, dass sie genauer klären muss, ob ihr Lernbegriff auch auf Tiere anwendbar ist.

Sie haben auch von Herrn Gold gehört, dass Lernen wollen nicht einmal eine notwendige Voraussetzung für Lernen ist. Sie wissen von Vielem, was Sie gelernt haben, nicht, dass Sie es gelernt haben.

Sie kennen sicher den Alltagssatz: Man lernt so lange man lebt; oder: Man lernt immer. Man kann auch fragen: Was lernt man, wenn man nicht lernt?

Wenn man Leben – zumindest im wachen Zustand – und Lernen gleichsetzt, so bekommt man Probleme mit dem Lernbegriff. Es gibt eine erziehungswissenschaftliche Tradition, zwischen bewusster Erziehung und unbeabsichtigter Sozialisation zu unterscheiden. Aber auch diese Unterscheidung macht aus meiner Sicht eine Reihe von Problemen, weil man zum Beispiel den unbewussten Anteil der bewussten Erziehungsmaßnahmen recht gut analysieren kann.

Eine weitere Frage wird bei Duncker deutlich werden. Er beschreibt - wie Sie später sehen werden oder schon gemerkt haben, falls Sie das Buch bereits gelesen haben - keine Lerntheorie, sondern eine Theorie des Lehrens und Lernens.

Damit ist die Frage angeschnitten, ob man Lernen losgelöst vom Lehren theoretisch sachhaltig beschreiben kann. Die Frage hat ihre Bedeutung für die Pädagogik, denn eine der Anforderungen, die man an einen erziehungswissenschaftlichen Lernbegriff stellen kann, ist die, dass dieser erziehungswissenschaftliche Lernbegriff auch zumindest Hinweise auf die Lehrbarkeit des Lernens geben müsste.

Sie sehen, die Erziehungswissenschaft hat es nicht leicht und das bedeutet, dass auch Sie als Zuhörer es nicht leicht haben. Ich mute ihnen einen schwierigen Text zu, weil ich die Frage, was erziehungswissenschaftlich als Lernen zu verstehen ist, nicht loslösen kann von den Methoden, auf diese Frage eine Antwort zu suchen. Der Gewinn besteht vielleicht für Sie dann darin, dass Sie einerseits etwas über Lernen erfahren und andererseits etwas über Denkweisen der Erziehungswissenschaft. Manchmal werden Sie sich auch fragen, was das jetzt mit Lernen zu tun hat. Das wird sich oft erst am Ende einer längeren Ausführung ergeben.

Sie werden auch häufig die Formulierung hören: aus meiner Sicht. Das bedeutet, dass man das anders sehen kann. In der Regel weise ich nur auf diese anderen Möglichkeiten hin, weil mir sonst die Zeit nicht reicht. Was Sie also von mir hören werden, ist eine bestimmte Interpretation eines erziehungswissenschaftlichen Lernbegriffes. Andere Pädagogen würden ihn anders bestimmen.

1.2 Anmerkungen zur Erziehungswissenschaft

Ich beginne mit einigen mir wichtigen wissenschaftsmethodologischen Gedanken.

Ich habe eben eine Anforderung an einen Begriff formuliert; für einen erziehungswissenschaftlichen Begriff nämlich die Anforderung, dass er Hinweise auf die Lehrbarkeit des Lernens geben müsste. Nun kann man fragen, wie sich diese Anforderung begründet.

In meinem Verständnis daraus, dass die Erziehungswissenschaft als eine Wissenschaft unter vielen Wissenschaften eine bestimmte praktische Aufgabe hat, die sich aus ihrer Differenz zu anderen Wissenschaften ergibt. Die Legimitation der Anforderung gründet aus meiner Sicht nicht auf dem Anspruch nach Wahrheit, sondern auf dem Anspruch nach Tauglichkeit. Der erziehungswissenschaftliche Lernbegriff soll zu etwas gut sein, soll taugen. Er 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.

Meine Grundüberzeugung besteht also darin, dass es keine Möglichkeit gibt, 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 hier, dass es etwas gibt, was vor aller Beschreibung oder wissenschaftlichen Erfassung existiert, über das man aber nur reden kann, wenn man eine Theorie der Beschreibung heranzieht. Anders formuliert: Wenn immer man über Lernen spricht, so geschieht dies immer im Rahmen einer Theorie, gleich ob es sich dabei um eine psychologische Theorie, eine erziehungswissenschaftliche oder um eine Alltagstheorie handelt.

Unter Theorie verstehe ich dabei ein Beschreibungssystem, dass nach bestimmten Regeln Aussagen miteinander verknüpft. Die Regelmäßigkeit oder Zulässigkeit der Beziehungen der Aussagen ist prüfbar. Und da unterscheiden sich zum Beispiel Alltag und Wissenschaft und

auch Psychologie und Erziehungswissenschaft. Dies ist die eine Kontrollmöglichkeit und diese Aussagen müssen sich empirisch bestätigen lassen - das ist das andere. Mit dieser zweiten Kontrollforderung unterscheide ich mich - wie Sie hören werden - von anderen Traditionen der Pädagogik.

Es ist aus meiner Sicht auch nicht zulässig zu sagen, die verschiedenen Wissenschaften würden unterschiedliche Ausschnitte eines Phänomens erfassen. 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 schreiben würde. Ich denke, dass Wissenschaften keine Wirklichkeit erfassen, sondern mit den Mitteln ihrer Methoden Realität konstruieren.

Ich erkläre dies noch einmal in Bezug auf ihre Perspektive als Zuhörer. Aus meiner Sicht werden Sie Probleme des Verstehens bekommen, wenn Sie sich beim Zuhören fragen, mit welchem Ausschnitt von Lernen sich nun der Psychologie bzw. der Pädagoge beschäftigen. Mein Rat besteht darin, dass Sie eher versuchen sollten zu verstehen, aus welchen Annahmen heraus, mit den Mitteln und mit welcher Methode hier jeweils Lernen beschrieben wird. Ich weiß zur Zeit nicht, was Herr Gold vortragen wird und er kennt meinen Text nicht. Ich denke, dass wir zum Teil zu gleichen, zum Teil zu ähnlichen und zum Teil zu unterschiedlichen Aussagen kommen werden. Es macht aus meiner Sicht hier weniger Sinn zu fragen, wer denn nun Recht hat - es macht eher Sinn zu fragen, ob die Aussagen im Kontext ihrer Beschreibungssysteme angemessen und fruchtbar sind.

Ich betone aber: Dies ist meine Position. Man kann das Verhältnis von Wissenschaft und Welt auch anders beschreiben.

Sie sehen: Die Erarbeitung eines erziehungswissenschaftlichen Lernbegriffs klingt einfacher als es ist. Ich möchte gerade die Kooperation mit der Psychologie dazu nutzen, deutlich zu machen, dass Begriffe nicht Wirklichkeit abbilden, sondern Schlüsselemente in einer Theorie sind, 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 an der Realität bewähren, durch empirische Überprüfung, wie in Bezug auf die Plausibilität innerhalb der Rahmentheorie einer Wissenschaft, hier innerhalb der Erziehungswissenschaft.

Was heißt „empirische Überprüfung“?

Auch dazu einige grundsätzliche Anmerkungen. Ich gehöre zu den Leuten, die für jede empirische Forschung einen Zusammenhang von Erfahrung und Theorie behaupten. Ich zitiere aus Martina Plümachers Buch „Philosophie nach 1945 in der Bundesrepublik Deutschland“ wo sie in dem Kapitel „Das Mißverständnis von empirischer Forschung“ 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)

Plümacher setzt - das kann man nicht hören - das Wort Fakten in Anführungsstriche.

Damit stellt sich die Frage, wie sich eine hermeneutische Methode, die ich als grundlegende Methode der Erziehungswissenschaft verstehe, von anderen Methoden unterscheidet. Es ist –

darin folge ich auch Plümacher – nicht in erster Linie die Methode der Datenerhebung – im Experiment oder im Feld, quantitativ oder qualitativ, sondern aus meiner Sicht die Konstruktion, wie etwas zu einem Datum wird – oder anders formuliert, woraus das besteht, was vom Forscher wahrgenommen wird. Aus der Sicht der Hermeneutik existiert zwischen zwei Wahrnehmungen eines Forschers kein strenger kausaler Zusammenhang, sondern – in seiner strengen Form – ein 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 ich als empirischer Forscher wahrnehme ist also aus dieser Sicht schon immer eine Interpretation des Menschen, den ich erforsche. Und dieser Mensch verfügt über einen Interpretationsfreiraum.

Grundsätzlich gibt es wohl drei Möglichkeiten, Menschen im Sinne empirischer Forschung zu konstruieren. Man kann sagen: Keiner ist wie der andere; man kann sagen: Einer ist wie alle und man kann sagen: Jeder ist in Teilen wie alle.

Ich denke, dass sich Psychologie und Pädagogik in der Grenzziehung zwischen der ersten und der letzten Aussage voneinander unterscheiden. Also zwischen vollständiger Individualität und Übereinstimmung mit anderen. Um dies am Lernen zu verdeutlichen: Auch die Interpretationen lassen Ähnlichkeiten erkennen, völlige Interpretationsfreiheit wird man kaum unterstellen können, wohl aber die Fähigkeiten zu neuen Interpretationen.

1.3 Zur Gegenüberstellung von „Erklären“ und „Verstehen“

Ich habe damit den Kontext angedeutet, in dem sich der Versuch bewegt, einen erziehungswissenschaftlichen Lernbegriff zu erarbeiten. Dieser Versuch kann aus meiner Sicht nicht gelingen, wenn man die alten Kontroversen um „Erklären“ als Aufgabe der empirischen Wissenschaften, zum Beispiel der Naturwissenschaften und „Verstehen“ als Aufgabe der Geisteswissenschaften weiterführt. Beide Seiten werden den Versuch aufgeben müssen, sich selbst zu definieren durch Abgrenzung gegenüber einem geliebten Feind. Dies wird um so dringlicher, je mehr eine Seite behauptet, das Ganze erfassen zu können. Auch die Kenntnis sämtlicher Gene wird nicht die Vorliebe einzelner Menschen für italienischen Rotwein erklären können und ich bezweifle, dass es der auf die Region des Hirnes konzentrierten Forschung gelingen wird, zu erklären, wie aus chemischen oder elektrischen Vorgängen Bilder und Wünsche entstehen. Und es macht es für die Geisteswissenschaft notwendig, für ihre Empirie eine theoretische Grundlage zu erarbeiten. Die Konstruktion des Menschen als göttliches Geschöpf reicht nicht hin, wenn man in der Realität Menschen klonen kann. Andeuten wollte ich auch, dass Methodologie theoriegeladen ist und – wie Plümacher schreibt – „ein Teil der Theoriebildung.“ (S. 190) Man wird also den Zusammenhang von Rahmenannahmen und Methoden untersuchen müssen.

Eine der zentralen Annahmen der Erziehungswissenschaft über Lernen ist die Verbindung von Lernen und Sinn. Lernen soll sinnvoll sein und der Sinn des Lernens soll lernbar sein. Lernen wird in den Zusammenhang von Leben, Zusammenleben und gut oder gar besser leben gestellt. Wenn Duncker schreibt: „Als sinnvoll wird Lernen dann erfahren, wenn es dem Erschließen der Wirklichkeit und der Stärkung eigener Kräfte dient.“ (S. 234), dann kann man aus dem Satz schließen, dass es nach Duncker auch ein Lernen gibt, das nicht als sinnvoll erfahren wird.

Dem mag man zunächst zustimmen. Allerdings wird an dem Satz auch eine grundsätzliche Problematik erziehungswissenschaftlichen Denkens deutlich – es ist häufig nicht präzise. Hier könnte man etwa fragen, ob es nicht Lernprozesse gibt, die zu dem Zeitpunkt des Lernens als nicht sinnvoll erfahren werden, wohl aber aus der Rückerinnerung. Und: Welcher Zeitpunkt

soll nun gelten? Oder: Soll man die nicht-sinnvollen Lernprozesse anderen Wissenschaften überantworten?

Ich werde versuchen, im Laufe des Semesters hier präziser zu werden, indem ich mich zunehmend auf den Lernprozess, also den Vorgang des Lernens beziehe und zunehmend weniger auf das Ergebnis des Prozesses. Auch anders als Duncker werde ich mich nicht auf die Schule beziehen, sondern Lernen als eine kulturell erworbene Fähigkeit des Menschen betrachten. Damit ist auch eine Auseinandersetzung mit der pädagogischen Anthropologie verbunden. Zu meinen Rahmenannahmen gehört die, dass man nichts über den Menschen sagen kann und nur darüber etwas, was über den Menschen gesagt wird. Das ist die Position der historischen Anthropologie. Aus dieser Perspektive kann man dann auch darüber sprechen, wie die pädagogische Anthropologie über Menschen und über Lernen spricht und wie es die Pädagogik tut. Man kann allerdings auch fragen, ob diese Annahme ihre Grenzen hat.

1.4 Anmerkungen zur Rahmentheorie als Kulturtheorie

Mein Ansatz ist ein grundlegend kultureller. Dies wird auch dort deutlich werden, wo ich mich von Duncners Kulturbegriff abgrenze. Ich werde aber zunächst Duncners Ansatz vorstellen, weil er – wie ich finde – recht gut darstellt, was angesichts der Dominanz soziologischer Erklärungsmuster an erziehungswissenschaftlicher Tradition verloren zu gehen droht. Ich komme nun also nach den Vorbemerkungen zu einer Darstellung und Kritik der Argumentation von Ludwig Duncker. Ich habe das Buch von Duncker als Ausgangsstoff gewählt, weil es mit dem Kulturbegriff operiert und weil man an dem Text gut deutlich machen kann, worin eine pädagogische Denktradition besteht. Ich referiere nicht insgesamt Duncners Position, sondern versuche eher, von ihm ausgehend auf bestimmte Denkweisen aufmerksam zu machen.

Duncker geht es um eine „Theorie der Grundschule“ (S. 11) als einer „Theorie des Elementarunterrichts“ (S. 12). Er wählt, so denke ich, die Grundschule, weil er in ihr den Anfang eines systematischen Lehr-Lernprozesses verortet. Die Grundschule wird als der systematische Lehr-Lernort verstanden, wo eine Kultur sich selbst repräsentierend an die Kinder vermittelt wird. Die Grundschule ist also nicht nur eine Institution, in der gesellschaftlich vorhandenes Wissen vermittelt wird oder moralische, ethische oder kulturelle Werte und Symbole. Die Vermittlungsweise selber – Duncker nennt dies Methode – repräsentiert in der Weise, in der sie auftritt, die Kultur, in der sie stattfindet. Von Elementarunterricht spricht Duncker auch wohl nicht nur deshalb, weil die Grundschule den Anfang bildet, sondern deshalb, weil darin die Grundlagen der Kultur gelegt werden sollen. Die Aufgabe der Grundschule, ihr „Spezifikum, muß vielmehr darin gesucht werden, daß die Anfänge der Methode zugleich als die konstituierenden Momente der Kultur zu begreifen sind.“ (S. 12)

Kehrt man den Satz um, wird die Arbeitsaufgabe deutlich, die das Buch durchzieht: Duncker sucht nach den konstituierenden Momenten von Kultur. Denn es wären diese Elemente, die eine Elementarerziehung bestimmen müssten.

Kultur ist etwas die einzelnen Individuen Übergreifendes. Es ist mehr und anderes als die Summe der Individuen; etwas, was sich die Individuen geschaffen haben, was auf sie zurückwirkt, was sich nicht nur tradiert, sondern verändert, entwickelt.

1.4.1 Zum Gesellschaftsbegriff

Der Kulturbegriff hat es in sich. Was ich eben über Kultur gesagt habe, kann ich auch für den Gesellschaftsbegriff heranziehen: etwas die Individuen Übergreifendes, mehr als die Summe der Individuen, etwas, was sie sich geschaffen haben, was sich verändert usw.

Ein marxistisches Wörterbuch aus der DDR definiert Gesellschaft als „... Systemgesamtheit von praktischen Verhältnissen, welche die Menschen auf jeder konkreten historischen Entwicklungsstufe auf der Grundlage eines bestimmten Entwicklungsstandes der materiellen Produktivkräfte untereinander eingehen und deren grundlegender Bestandteil – ihre ökonomische Struktur – ein jeweiliges System materieller Produktionsverhältnisse darstellt.“ (Klaus/Buhr 1971, S. 418) Später heißt es – und dem kann man wohl zustimmen: „Der Gesellschaftsbegriff ist ein allgemeines philosophisch-soziologisches Problem; jede Bestimmung der Gesellschaft ist wesentlich philosophischer Natur und legt eine bestimmte philosophisch-soziologische Konzeption fest.“ (S. 418)

Man kann sagen, dass der Gesellschaftsbegriff selbst ein Begriff ist, der sich historisch entwickelt hat und seine Bedeutung erlangt hat in Abgrenzung zu anderen Begriffen, zum Beispiel zu Staat oder Gemeinschaft. An der marxistischen Definition wird die Betonung der ökonomischen Verhältnisse deutlich. In der ethnologischen Literatur wird häufig von Gesellschaft im Sinne eines Teilbereiches der Kultur gesprochen, nämlich wenn es um die Bildung sozialer Gruppen geht. Wirtschaft, Recht, Politik werden von der Ethnologie aus vielfach als Teilbereiche der Kultur gesehen. Das sehen die Soziologen natürlich genau umgekehrt: Wirtschaft, Recht und Politik sind etwa aus der Perspektive von Luhmann und Schorr Teilsysteme der Gesellschaft. Sie schreiben: „Wir gehen davon aus, daß Gesellschaften als soziale Systeme begriffen werden können und in erster Linie durch die Form ihrer Differenzierung in Teilsysteme gekennzeichnet sind.“ (Luhmann/Schorr 1988, S. 24)

Erziehung ist in diesem Sinne ein Teilsystem der Gesellschaft. Ein anderes Beispiel für Differenzierung ist Arbeitsteilung.

Alle inhaltlichen Definitionen von Gesellschaft, etwa – im Unterschied zu Gemeinschaft – als rationaler Zweckverband, als territorial abgrenzbares Aggregat von Sozialbeziehungen und Institutionen zwischen Menschen, als Gegenbegriff zum Staat, als Abgrenzung einer Gruppe von Menschen von anderen, als bürgerliche Gesellschaft im Unterschied zum Proletariat – lassen sich kaum halten.

Luhmanns Verständnis rückt die Aufmerksamkeit auf Formen und zwar auf die Formen der Differenz von System und Umwelt. Für jedes Teilsystem ist die Gesellschaft die Umwelt. Systeme sind in diesem Sinne eine Form mit zwei Seiten. Die innere Seite ist das System selbst, die äußere Seite die Umwelt. Der Ansatz der Systemtheorie besteht nun darin, die Kommunikationsformen zwischen System und Umwelt zu beobachten.

1.5 Anmerkungen zur Soziologisierung der Erziehungswissenschaft

Ich habe den Gesellschaftsbegriff angedeutet, weil sich Duncker im Rahmen einer Debatte bewegt, die sich gegen die Dominanz der Soziologie für pädagogische Fragen wendet. Er deutet in seinem Buch kurz eine Geschichte an, die in der Literatur mit dem Schlagwort von „der empirischen Wende“ von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft wiederzufinden ist. In den 60er Jahren fand eine grundlegende Neuorientierung der Pädagogik statt „die in weiten Teilen eine Abwehr geisteswissenschaftlicher Positionen mit sich brachte und mit ihr auch den Kulturbegriff aus der pädagogischen Theoriebildung verdrängte.“ (Duncker 1994, S. 21) Vorherrschend bis dahin war die geisteswissenschaftliche Pädagogik.

Ich zitiere aus einem 1975 veröffentlichten Wörterbuch „Kritische Erziehung“:

„Durch die verstehende Analyse der Erziehungsvorgänge, d.h. des Seins `können daraus Formeln, welche die Vollkommenheit des Vorganges vorschreiben, oder Regeln abgeleitet

werden (Dilthey), d.h. das Sollen. In einem hermeneutischen Zirkel, der das Vorverständnis des Interpretieren positiv einsetzt und in einer spiralförmigen Bewegung auf einer immer höheren Stufe des Verstehens zum Ausgangspunkt zurückführt, wird Gewesenes und Seiendes auf Sollendes hin verstanden. Dieser Ansatz führt Dilthey und besonders seine Schüler jedoch nicht zu einer empirischen Forschung und Interpretation von Daten, was von der Grundannahme durchaus denkbar gewesen wäre, sondern in die Historie.“ (Rauch/Anzinger 1975, S. 136)

Exkurs Negatives Beispiel aus der „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“

Ich gebe ein abschreckendes Beispiel geisteswissenschaftlicher Pädagogik, nämlich Gustav Siewerth: „Metaphysik der Kindheit“. Das Buch ist 1957 erschienen.

Sein Programm findet sich bereits im ersten Satz: „Die Neuzeit hat die wesenhafte Einheit von Mensch und Natur aufgehoben.“ (S. 11) Darin sieht er unter Berufung auf Heidegger den Irrtum der Moderne. Er schreibt eine „Metaphysik der Kindheit“, weil das Wesen des Kindes nicht von seiner besonderen Natur her aufzuhellen ist. Dies richtet sich gegen biologische, psychologische und erst recht gesellschaftstheoretische Ansätze, deren bloße Existenz Siewerth als Verfall jener Einheit sieht, die er mit seinem Werk wiederherstellen möchte.

Die folgenden Zeilen machen deutlich, dass sie keine hinreichende empirische Grundlage haben und dass es dem Autor nicht darum geht, zu beschreiben, was ist, sondern darum zu beschreiben, was sein soll oder sein könnte.

„Die Empfängnis des Kindes ist ein Aufbrechen liebenden Lebens, einer wundersamen Macht, die das leibliche Reifen des Embryo durchseelt. Sie ist das Erwachen einer wärmenden Herzensglut der zur Mutterschaft erweckten Gattin. Sie hüllt das werdende Leben in ihrem Schoß als ein persönliches inniges Geheimnis ein und trägt es in Hoffnung und Erwartung dem Licht und der Ankunft entgegen.“ (S. 17)

Nachvollziehbar werden diese und viele andere Abschnitte des Buches erst, wenn man sich den Grundgedanken vor Augen führt, dass der Mensch ein geistiges von Gott geschaffenes Wesen ist: „Denn im Kinde geht die Natur aus ihren göttlichen und unergründlichen Tiefen herauf, wie mit ihm zugleich die Frucht der in Gott vermählten Liebe erscheint.“ (S. 19)

Das Kind wird hier gebraucht – oder missbraucht – zum Beleg für eine göttliche Ordnung und für die Geltung normativer Ansprüche an menschliches Leben. Der moderne Leser wird kaum Probleme haben, ideologiekritisch die Interessen hinter der Gestaltung der Ordnung, wie sie der Autor vornimmt, zu erkennen. Etwa wenn Siewerth Männern und Frauen die folgende Rollenverteilung zuschreibt: „Dem Mann ist es gegeben, das `Innige´ in der Schaukraft seines Geistes zu bewahren und es im Kunstwerk zu gestalten, während all dies das Herz der Frau primär zu tätiger Fürsorge und Hingabe bewegt.“ (18)

Die zentrale Auseinandersetzung, die Siewerth führt, ist die zwischen Gut und Böse. In seinem Wollen nach dem Guten sucht er nach einer Erklärung für den Sinn menschlicher Existenz. Da er ihn nicht in evolutionären Theorien sehen kann, postuliert er eine Einheit von Natur und Geist, die es ihm verbietet, den Geist des Menschen aus seiner Natur zu erklären. In diesem Sinne ist Siewerths Buch ein Beispiel für eine grundlegende Frage jeglicher Philosophie, nämlich der nach dem Verhältnis von Natur und Kultur.

Man kann fragen, ob es sich bei dem Buch von Siewerth um „Wissenschaft“ handelt. Die Antwort ist nicht so einfach, wie es scheint. Seine Theorie ist anschlussfähig an Heideggers

Daseinsphilosophie und sie beansprucht, beobachtbare Phänomene aufzuklären. So zum Beispiel die Frage, wie aus einem grundsätzlichen „guten“ Kinde ein „böses“ werden kann: *„Furchtbar ist es, wenn Herzenskälte, Rohheit und Verzwistung, Unbeherrschtheit an der Wiege des Kindes walten, wenn sie entweder die sittliche Herzensempfindung des Kindes an der Wurzel vergiften und es in eine verwilderte Lebenswirrnis hineinreißen oder wenn sie in die aus göttlichen Maßen gebaute Welt der Liebe, der Hoffnung und des gutheißenen Vertrauens des Kindes einbrechen, wenn die tragende Ordnung in ihren zentralen Haltekräften wankt und erschüttert wird.“ (S. 103)*

Sagen lässt sich allerdings, dass alle von Siewerth genannten Begriffe (Herzensempfindung, Liebe, Hoffnung, Vertrauen etc.) sich aus seiner Struktur der Weltordnung ergeben und er keinen Versuch unternimmt, zu zeigen, dass sie nicht nur sprachliche Phänomene sind sondern Tatsachen. Er nennt dies zu recht „Metaphysik“.

Dieser an der Ideengeschichte orientierten geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurde vieles vorgeworfen, vor allem Dogmatismus, mangelnde Wissenschaftlichkeit, wissenschaftstheoretische Einseitigkeit, methodische Unzulänglichkeit, inhaltliche Fragwürdigkeit, ideologische Einseitigkeit, mangelnde Reflexion der Beziehung von Wort und Sache usw.

Nun ist Siewerth ein aus heutiger Sicht abschreckendes Beispiel. Es lassen sich Namen nennen, deren Bücher zu lesen sich lohnt. Ich nenne nur einige: Schleiermacher, Dilthey, Flitner, Nohl, Litt. Einen guten Überblick über die Diskussion gibt Ulrich Herrmann in Band 1 der von Dieter Lenzen und Klaus Mollenhauer herausgegebenen Enzyklopädie Erziehungswissenschaft.

Duncker selbst lässt sich nicht direkt auf eine Debatte über die geisteswissenschaftliche Pädagogik ein, allerdings indirekt. Er macht zunächst auf ein Desiderat der Kritik aufmerksam: *„Trotz aller Abkehr vom Kulturbegriff ist es bemerkenswert, daß im Gegensatz zur wissenschaftstheoretischen und methodologischen Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik keine kritische Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff selbst stattgefunden hat.“ (S. 22)* Duncker will auch nicht auf den Kulturbegriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zurückgreifen, aber will ihn als Grundlage nehmen, aktualisieren und fortschreiben. (Bgl. S. 22)

Indirekt führt Duncker dann doch eine Auseinandersetzung mit einer, ich nenne es abgekürzt, Soziologisierung der Pädagogik. Er kritisiert soziologische und sozialisationstheoretische Analysen der Schule, hebt einerseits ihre Bedeutung hervor und macht andererseits deutlich, dass Anspruch und Wirklichkeit auseinanderfallen, dass es innermethodische Widersprüche gibt und er wendet sich vor allem gegen den Versuch „die Rekonstruktion der Schule mit den Mitteln des Strukturfunktionalismus für eine pädagogische Theorie der Schule auszugeben.“ (S. 29)

Mit dieser Kritik will er einerseits die Notwendigkeit soziologischer und sozialisationstheoretischer Forschungen nicht in Frage stellen, behauptet aber andererseits eine Eigenständigkeit pädagogischer Fragen. Er schreibt: *„Vorgänge der Erziehung und des Lernens erschienen von nun an (d.h. nach der Ablösung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik durch die empirische Wende – G. Sch.) hauptsächlich im Lichte ihrer funktionalen Verweise und Abhängigkeiten. Pädagogisches Handeln wurde nicht mehr dialektisch verstanden als ein Balanceakt, der zwischen Individuum und Kultur, Tradition und Fortschritt usw. zu vermitteln hat.“ (S. 23)*

1.6 Anmerkungen zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Hermeneutik, Phänomenologie

Von hier aus ergeben sich eine Fülle von Fragen. Ich nehme zwei auf, weil sie zentral mein Projekt betreffen. Ich bin mir nämlich mit Duncker darin einig, dass es Sinn macht, eine eigenständige erziehungswissenschaftliche Theorie zu entwickeln und auch Sinn, einen erziehungswissenschaftlich bestimmten Lernbegriff.

Die Gegenposition wird in dem schon zitierten Wörterbuch Kritische Erziehung deutlich.

Dort heißt es:

„Hermeneutik, Phänomenologie und Etymologie als Methoden der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik werden erst dann zu notwendigen Forschungsstrategien, wenn sie unter dem Horizont einer kritischen Gesellschaftslehre stehen und von daher Erziehungsinhalte politisch aufladen und ihnen einen systemüberwindenden Stellenwert zuordnen.“ (Rauch/Anzinger 1975, S. 138)

Der Text ist unschwer in eine antikapitalistische Strömung der Nach-Achtundsechziger-Jahre einzuordnen. Man mag dazu stehen, wie man will und er ist mir auch nicht unsympathisch, schon deshalb, weil er Teil meiner Biographie ist. Aber ich wehre mich heute dagegen, Pädagogik als Teilgebiet der Gesellschaftspolitik zu verstehen.

Ein anderer Einwand gegen die Eigenständigkeit einer erziehungswissenschaftlichen Theorie lässt sich mit der Notwendigkeit von Interdisziplinarität begründen. Es gibt keinen Forschungsgegenstand, der allein einer Wissenschaft gehört. Dem stimme ich zu und denke, dass dies für alle Gegenstände gilt, zum Beispiel auch für naturwissenschaftliche. Aus meiner Sicht aber kann ein Gespräch zwischen den Wissenschaften nur gelingen, wenn die jeweiligen Wissenschaften die Spezifität ihrer Konstruktion des Gegenstandes aufweisen können. Es geht also nicht um unterschiedliche Gegenstände, hier zum Beispiel das Lernen, sondern um die unterschiedlichen Rahmentheorien und Methoden der Wissenschaften. Innerhalb einer soziologischen Theorie kann ich der Behauptung gut zustimmen, dass Erziehung ein Teilsystem der Gesellschaft sei; aber das ist aus meiner Sicht noch keine Grundlage für eine Erziehungstheorie.

Duncker nennt das, worum es ihm hier geht, „relative Autonomie der Pädagogik“. Dem stimme ich, wie gesagt zu.

Die zweite Frage, die ich aus dem oben zitierten Zusammenhang aufgreife, ist die nach der Hermeneutik.

Das Kritische Wörterbuch nennt drei Methoden der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Hermeneutik, Phänomenologie und Etymologie. Alle drei werden kritisiert – und zwar im wesentlichen zu Recht. Ich habe eingangs gesagt, dass ich an der Hermeneutik als erziehungswissenschaftlicher Methode festhalte. Dies werde ich gleich erklären, aber zunächst etwas zu den beiden anderen Methoden sagen.

Die Phänomenologie, die in dem Wörterbuch noch mit Edmund Husserl verbunden wird, hat sich wesentlich weiter entwickelt. Sie ist abgerückt von der, wie es im Text heißt „Verstrickung in Transzendentalien“, gemeint ist damit alles zu Akten des Bewusstseins zu erklären, und ist heute bemüht, die kantische Frage, was man wissen kann, durch eine Analyse von Wahrnehmung zu verstehen. Hier zu nennen sind vor allem Merleau Ponty, Bernhard Waldenfels, Käte Meyer-Drawe und Wilfried Lippitz. Damit öffnet sich die Phänomenologie ohne ihren philosophischen Hintergrund zu verlassen für etwas, was das Kritische Wörterbuch aus meiner Sicht zu Recht fordert, nämlich die Einbeziehung empirischer Forschung. Eine noch unveröffentlichte Schrift von Kristin Westphal über die Stimme ist für mich hier ein Beispiel. Die Kritik an einer Etymologie, die, so die Kritik des Wörterbuches, der naiven Ansicht unterliegt, dass die erste Verwendung eines Wortes auch die ursprünglichere und damit wahre sei, erfolgt sicher ebenfalls zu Recht. Aber auch hier ist die Entwicklung weitergegangen. Keine Wissenschaft kann heute mehr auskommen ohne das Verhältnis von Sprache und Sache zu thematisieren. Wenn man dies ein Stück weiterführt, kann man auch sagen, von Beschrei-

bungssystem und dem, was es beschreibt. So gelesen ist der Konstruktivismus eine Fortentwicklung der Etymologie.

Aus meiner Sicht ist es sinnvoll, das Spannungsverhältnis von Phänomenologie als Analyse der Wahrnehmung und Konstruktivismus als Analyse der Kommunikation über Wahrnehmung auszuhalten und nicht eines dem anderen unterzuordnen.

Nun zur Hermeneutik.

Bekannt ist Ihnen vielleicht der Ausdruck „hermeneutischer Zirkel“. Er ist zu unterscheiden vom Zirkelschluss als „fehlerhaftem Kreis“. Ein Zirkelschluss ist ein Beweis mit Voraussetzungen, in denen das zu Beweisende schon enthalten ist.

Ein schönes Beispiel lautet: Dass das Gehirngewicht entscheidend ist für die Intelligenz ergibt sich schon daraus, dass Frauen dümmer sind als Männer.

Eine knappe Beschreibung des hermeneutischen Zirkels bietet Plümacher:

„Ausgehend von der Hermeneutik Schleiermachers wurde Verstehen konzipiert als eine im Grunde fortwährende Bewegung des strukturierenden und beurteilenden Vergleichs, der sich von der Betrachtung des einzelnen zum Ganzen als Ausdrucksformen vollzieht, um von dort wieder zurück zu einem vertieften Verständnis der einzelnen Teile zu gelangen; der ein ursprüngliches Vorverständnis des Gegenstandes als Ganzen einer Überprüfung anhand der Einzelaspekte und ihrem Verhältnis zum Ganzen unterzieht, um ausgehend von einer über den Gegenstand aufgeklärteren Ebene wiederum das Vorverständnis kritisch zu beurteilen und zu revidieren usf.“ (Plümacher 1996, S. 55)

Vieles ist dagegen zu Recht eingewandt worden: die Entgegensetzung von Leben und Wissenschaft, die Frage nach der Überwindung der eigenen Lebenswelt, die Konzipierung von Verstehen als inneres Nachvollziehen, als Verinnerlichung und Innerlichkeit, die mangelnde Präzision der Sprache, die eine empirische Überprüfung nicht zulässt, das ungeklärte Verhältnis von Subjektivität und Objektivität usw.

Der hermeneutische Zirkel lässt sich dennoch heute von einer Grundüberlegung aus begründen, die man aus meiner Sicht nicht wegdiskutieren kann. Sie lautet, dass kein Mensch einen göttlichen Standpunkt einnehmen kann. In anderen Worten: Es gibt keinen Beobachterstandpunkt außerhalb des Lebens aus dem heraus beobachtet wird. Man kann auch sagen: Alle Erkenntnis ist Menschen nur in einer Kultur oder Gesellschaft möglich und in einer bestimmten Kultur oder Gesellschaft nur möglich auf der Basis dieser Kultur oder Gesellschaft und den leiblichen Möglichkeiten des Wahrnehmens und Erkennens.

Darüber kann man streiten. Wer sich dafür interessiert: Sie finden Texte dazu im Internet unter dem Stichwort „Sokal“.

Die Gegenposition lautet, dass, falls es Leben auf anderen Planeten gibt, diese im Kern zu den gleichen naturwissenschaftlichen Ergebnissen gelangt sein müssten, wie wir. Ich bestreite dies und denke eher, dass Kultur einen Kontext für Erkenntnis abgibt.

Aus dieser Sicht geht es darum, Erkenntnisse über etwas zu gewinnen, von dem man selbst ein Teil ist.

Ich habe am Beginn des Vortrages schon angedeutet, dass ich die Gegenüberstellung von „Erklären“ und „Verstehen“ für überholt halte. Jetzt kann ich deutlicher machen, dass ich einen Grund darin sehe, dass es aus meiner Sicht keine Erklärungen gibt. Um das zu erklären beginne ich mit einem längeren Zitat von Ulrich Herrmann aus der Enzyklopädie Erziehungswissenschaften:

„Ihr methodologisches Grundmuster (der Geisteswissenschaften – G.Sch.) ist nicht das Erklären (im Sinne experimentell überprüfter, mathematisch formulierter Gesetzmäßigkeiten in den

Naturwissenschaften) sondern das Verstehen des Sinnes und der Bedeutung von sinnhaften Figurationen: des menschlichen Handelns und seiner Motivationen mit Hilfe einer verstehenden Psychologie; kultureller Traditionen mit Hilfe sinnverstehender Auslegung (Hermeneutik) von Texten und Dokumenten - `Objektivationen des Geistes` -; von Situationen und Institutionen, in denen menschliches Leben und Erleben sich vollzieht, Verstehen also der strukturellen Voraussetzungen und Bedingungen individueller Handlungsabläufe in der geschichtlich-gesellschaftlichen Lebenswelt und die Interpretation ihrer individuellen und sozio-kulturellen Bedeutung mit Hilfe der kultur- und geistesgeschichtlich oder biographisch orientierten Geschichtsschreibung; Verstehen schließlich übergreifender historischer Prozesse in einer Theorie der Geschichte und die Selbstreflexion dieser Theorie in einer Theorie des Wissens, einer historisch konzipierten Wissens- und Wissenschaftssoziologie - so Dilthey in den `Studien zur Grundlegung der Geisteswissenschaften`." (Herrmann 1995, S.26f)

Zunächst: Was in dem Zitat den Naturwissenschaften zugeschoben wird, sehe ich, wie ich schon gesagt habe, als eine Variation des Verstehens. Ich will den Unterschied zwischen Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft weder leugnen noch einebnen, aber es scheint mir hilfreich zu sein, davon auszugehen, dass es zum Beispiel auch in der Erziehungswissenschaft Experimente geben kann oder mathematisch formulierte Gesetzmäßigkeiten. Man muss auch nicht die Art der Differenzierung teilen, die Herrmann vornimmt, von Handeln, Motiven, Texten, Objektivationen etc. um zwei Gewinne dieser Betrachtungsweise hervorzuheben. Der eine besteht in der Verknüpfung von Theorie mit ihrer Selbstreflexion und der andere in einer durchgehend historischen Auffassung.

Die Weiterentwicklung dieser Diskussion führt dann zu einem Programm einer historischen Anthropologie. Diese versucht – so der Umschlag der Zeitschrift Paragrana – „die Geschichtlichkeit ihrer Perspektiven und Methoden und die Geschichtlichkeit ihres Gegenstandes (nämlich: der Mensch – G.Sch.) aufeinander zu beziehen.“

Ich bin damit schon über Duncker hinausgegangen, der, wenn ich es richtig sehe, versucht die Abstraktheit und teilweise Metaphysik der Anthropologie zu vermeiden ohne auf Kernstücke zu verzichten.

Eine weitere Differenz zwischen meinen und Duncckers Vorstellungen betrifft einen anderen Kernbereich wissenschaftstheoretischer Fragen. Ich teile und radikalisiere den Ansatz der prinzipiellen Geschichtlichkeit der Bedeutung und Wirkung von Normen und Zielen, wie sie die geisteswissenschaftliche Pädagogik vertritt. Noch mehr: Ich radikalisiere dieses Verständnis, indem ich es auch auf andere Wissenschaften und ihre Methoden ausweite. Ich sehe allerdings nicht, wie eine Geisteswissenschaft uns zu dem helfen kann, „was wir in der Welt zu machen haben, was wir aus uns machen können, was wir mit der Welt anfangen können und diese mit uns.“ (Dilthey, in Herrmann 1995, S.31)

Hier sind zwei Grundfragen miteinander verwoben.

Die eine betrifft das Verhältnis von Empirie und Norm. Aus der Empirie lassen sich in meinem Verständnis keine normativen Aussagen gewinnen. Die Beobachtung dessen, was ist, kann immer nur feststellen, was nicht geht. Aussagen über die Sinnhaftigkeit von Zielen kann sie nur diskursiv leisten, indem sie ihre eigene Perspektive in die Diskussion mit anderen Perspektiven einbringt. Die Erziehungswissenschaft kann aus meiner Sicht nicht, wie Herrmann schreibt, eine Praxis anleitende Bedeutung dadurch gewinnen, dass sie ihre Theorie auf einen geschichtlich-gesellschaftlichen und situativ-pragmatischen Kontext anwendet. (S. 31) Der Vorwurf der Nicht-Pädagogen, den ich teile, lautet hier zu Recht, dass die Erziehungswissenschaft nicht in der Lage sein kann mit ihren Methoden eine erziehungswissenschaftliche Gesellschaftstheorie zu entwickeln.

Die Praxis, zum Beispiel Psychologie und Soziologie als Bezugswissenschaften der Erziehungswissenschaft zu definieren, hat in vielen Feldern zu verheerenden Folgen geführt, weil

die Ergebnisse der Soziologie oder der Psychologie in der Regel von der Erziehungswissenschaft als Ergebnisse wahrgenommen werden, ohne dass die damit verbundenen methodischen Fragen mitbedacht wurden.

Ich komme auch nicht ohne die Nutzung anderer Wissenschaften aus, zum Beispiel Soziologie oder Ethnologie, aber mich interessieren weniger ihre Ergebnisse als ihre Methoden.

Zur Debatte steht also eines der beiden Kernstücke der Pädagogik, das ist das Praxisverhältnis der Pädagogik. Man überdehnt die Pädagogik, wenn man von dem Axiom aus, dass der Mensch Schöpfer und Geschöpf seiner Kultur ist, das, was die Kultur zur Kultur macht, allein zum Gegenstand der Pädagogik erklärt. Von daher bin auch skeptisch gegenüber dem Begriffspaar Individuum und Kultur, das Duncker benutzt und das wohl auf Landmann zurückgeht und dessen Konstruktion des Menschen als ein Wesen, das „sich selbst als kulturschaffende Individualität bildet und damit zugleich seine Lebenswelt als Kultur hervorbringt.“ Denn Kultur wird hier wiederum zu einem alles umfassenden Begriff, in dem etwa Gesellschaft mit umfasst wird.

Dieses Praxisverhältnis lebt nämlich von dem zweiten Kernstück der Pädagogik, als normativer Wissenschaft.

Wenn man aus Daten keine Normen ableiten kann und nicht mehr wie Siewerth auf eine göttliche Ordnung setzen kann oder will, so stellt sich die Frage, wo die Normen herkommen, wie sie sich begründen. Der Ansatz, der sich auch noch bei Duncker findet, kann auf eine Teleologie nicht verzichten. Die Deutungsverfallenheit des Menschen wird verbunden mit der Idee des Fortschritts, der Verbesserung. Kinder produktiv und kreativ werden zu lassen ist beladen mit dem – in der Regel nicht formulierten Gedanken – dass deren Kreativität, deren Fähigkeiten etwas Neues zu schaffen, auch dazu führen wird oder soll, dass das Neue besser ist als das Alte.

Diese Idee kann man bezweifeln und stattdessen davon ausgehen, dass sich aus der Geschichte nichts positiv für die eigenen Handlungen lernen lässt – immer im Sinne von: die Geschichte hat gezeigt, dass es so nicht geht und man kann davon ausgehen, dass man Menschen von Grundpositionen, also Leitkategorien nicht überzeugen kann, sondern nur überreden.

Genereller formuliert: Wissenschaften können keine allgemeinen Ziele setzen. Das gilt für die Pädagogik ebenso wie für die Ökologie oder die Medizin. Sie können allerdings, wenn sie sich ihrer spezifischen Methoden bewusst sind, ihre begründeten Spekulationen in die Diskussion und die Überredungsversuche einbringen.

1.7 Zu Dunckers Kulturbegriff

Duncker verknüpft Individuum und Kultur. Das ist insofern interessant, als er sich einer anderen möglichen und üblichen Verknüpfung nicht anschließt, nämlich der Verbindung von Natur und Kultur. Er setzt sich mit dieser Begriffswahl eindeutig von einer älteren Anthropologie ab.

Diese begründete den Zwang zur Sinngebung und damit zur Kulturfähigkeit und Kulturbedürftigkeit aus der Differenz von Mensch und Tier. Duncker zitiert – zu Recht – die vielen Abgrenzungsversuche der Anthropologie nicht: - der Mensch als Frühgeburt, als exzentrisches Wesen, als biologisches Mängelwesen usw. Er führt diese Natur-Kulturdifferenz Debatte nicht, hält aber wohl an einem Satz fest, den Langeveld so formuliert: „Wir wissen es: der Mensch ist Aufgabe, keine Naturtatsache.“ (Langeveld 1968 S. 38) Der Mensch ist ohne Kultur nicht denkbar. Er ist – nach einem Zitat von Landmann – „Erzeuger und Erzeugnis seiner Kultur“. (Duncker 1994, S. 54) Duncker versucht das Verhältnis von Gegebenen zu Neuem nicht aus der Differenz von Natur und Kultur zu erklären, sondern aus den Menschen zuschreibbaren Möglichkeiten: Weltoffenheit, schöpferische Phantasie, Freiheit, Erfindungsgabe, Selbstbestimmung, spielerischer Erkenntnisüberschuss und daraus, dass die Kultur, in

die ein Mensch hineingeboren wird, sich ihm einerseits aufdrängt, aber andererseits „auch das Medium bilde für Selbstaussdruck und schöpferische Produktivität und damit Möglichkeiten der Distanzierung und der Umgestaltung freisetze.“ (S. 55)

Er bleibt damit aber in einem Fortschrittsgedanken, der auch wesentlich seinen Lernbegriff prägt.

Beiden, Individuum wie Kultur wird Lernfähigkeit attestiert. Die Theorie, die Duncker entwickeln will, soll dazu beitragen, begehbbare Wege oder Formen zu finden, die das Spannungsverhältnis von Individuum und Kultur so gestalten, dass eine „Fortsteigerung von Individuum und Kultur“ möglich wird. (S. 11)

Eher zwischen den Zeilen als wirklich ausformuliert wird deutlich, dass Duncker zwei Anfangssituationen parallelisiert. Der Grundschulunterricht als systematischer Anfang eines Enkulturationsprozesses und die implizite Frage nach dem Anfang von Kultur. Letzteres ist auch eine anthropologische Frage. Deshalb schreibt Duncker: „Es muß daran erinnert werden, daß die Fundamente der Grundschule nicht gesellschaftlich-funktional, sondern kulturell und anthropologisch zu bestimmen sind.“ (S. 11)

Wenn man für den Anfang von Kultur unterstellt, dass es sich dabei um einen Schöpfungsprozess handelte, dass Kultur eine Realität schafft, die es ohne Kultur nicht gibt, so muss man diese Möglichkeit Menschen als Potential unterstellen. Und wenn man den Entwicklungsprozess der Kultur nicht als abgeschlossen sondern als offen versteht, so kommt es darauf an, dieses Potential auch wieder an diejenigen zu vermitteln, die die Kulturentwicklung weiterhin voranbringen sollen. Deshalb schreibt Duncker:

„Unterricht darf deshalb nicht nur auf die Vermittlung historisch gewachsener und Objektivität beanspruchender Wissensbestände beschränkt bleiben, sondern muß in Formen geschehen, die eigene Produktivität ausbilden und schöpferische Phantasie freisetzen können.“ (S. 13)

Kulturentwicklung wird also von einem schöpferischen Anfang aus als Lernprozess gesehen. Die Weiterentwicklung dieses Lernprozesses kann aber nur – obwohl Kultur etwas die Individuen Übergreifendes ist – von den einzelnen Individuen vorgenommen werden. Deren Lernprozess ist folglich so zu gestalten, dass sie auf der Grundlage der Kenntnis der vorhandenen Kultur in der Lage sind, kreativ und schöpferisch die Kultur weiter zu entwickeln.

Was meint Kultur?

Ich schließe mich zunächst Duncckers Satz an: „Definieren läßt sich Kultur kaum bzw. nur dann, wenn grobe Vereinfachungen in Kauf genommen werden. (S. 40) Er gibt dann in einer Anmerkung eine Reihe von Definitionen wider. Ich wiederhole und verlängere sie hier nicht. Ich werde später darauf zurückkommen.

Etwas problematischer in dem Kontext, in dem sie steht, finde ich Duncckers folgende Aussage, die für sich genommen, wohl zutreffend ist:

„Grundsätzlich gilt, daß der Kulturbegriff nur perspektivisch erschlossen werden kann und daß das Bild von Kultur abhängig ist von den wissenschaftlichen Prämissen, unter denen Kulturfragen erst theoretisierbar werden.“ (S. 41)

Es ist sicher so, dass es Situationen gibt, in denen man sich entscheiden muss. Das gilt auch für wissenschaftliche Arbeiten von Studierenden. Die Entscheidung mag auch kaum begründbar sein – aber die Folgen sollten bedacht werden. Insofern fällt auf, dass zu den Autoren, die Duncker zitiert, keiner jene Spezies gehört, die Kultur zu ihren einheimischen Begriffen rechnen. Ich meine die Ethnologen.

Problematisch finde ich auch, dass Kultur von ihm als Inhalt verstanden wird. Man kann mit Luhmann sagen, dass der Kulturbegriff nichts weiter ist als eine historisch-gesellschaftlicher Differenzbegriff, mit dem die Höherwertigkeit der eigenen Kultur von den Lebensformen der Wilden begründbar erscheint. (Vgl. Luhmann 1999). Duncker bemüht vor allem Autoren der Kultursoziologie, die den Zusammenhang von Kultur und Bildung thematisieren. Dies bringt ihn auch zu dem Schlüsselsatz: Kultur kann sich, zumindest in ihrem abendländischen Kon-

text, nur im Medium der Bildung erhalten. Die angesprochene `Verfeinerung´ und `Vervollkommnung´ des Menschen wird immer wieder als gemeinsamer Bezugspunkt von Bildung und Kultur genannt“ (S. 41)

Kultur, Bildung und Fortschritt werden hier in einen, wie ich finde, zu problematisierenden Zusammenhang gebracht.

Im Fortgang seiner Argumentation führt Duncker eine Reihe von Bestimmungen kultursoziologischer Autoren auf.

- „1. Kultur stellt einen Verweis von Bedeutungen dar, die sich der Mensch als Kulturwesen schafft (vgl. Tenbruck 1979, S. 419). Der Mensch ist `Schöpfer und Geschöpf´ der Bedeutungen, mit denen er Innen- und Außenwelt der Kultur miteinander verknüpft (Landmann 1960).
2. Die Bedeutungen enthalten Vorstellungen über die Wirklichkeit, mit denen Antworten auf die Frage nach dem Sinn der menschlichen Existenz gesucht und gegeben werden (vgl. Max Weber 1904/1973, S. 180).
3. Kulturphänomene sind Ausdruck des Gestaltungswillens des Menschen und verweisen damit auf das Handeln, über das die Bedeutungsmuster erzeugt werden (vgl. Lipp/Tenbruck, S. 395).
4. Kultur beruht auch auf der potentiellen Macht von Ideen, die nicht als Funktion anderer Größen bestimmt und auf sie zurückgeführt werden können (vgl. Tenbruck 1979, S. 404).
5. Kultur enthält einen Horizont von Werten, mit denen jede Gesellschaft sich die Antwort darauf geben muss, `wie sie sein will´ (Tenbruck 1979, S. 418).
6. Kultur ist ferner ein geschichtlicher und damit ein kontextualer, veränderlicher und intentionaler Zusammenhang. Lipp spricht auch von Mutabilität als einem konstitutiven Merkmal.
7. Kultur wird immer wieder angesprochen als ein Prozess, der auf die kulturelle Formung des Daseins zielt und darin mit Zweckmäßigkeit und Nützlichkeit gar nichts zu tun hat (Alfred Weber, vgl. Rehberg 1986, S. 94).
8. Der kulturelle Prozess ist auch eine Frage des Aufstiegs bzw. Zerfalls. Kultur muss `als Aufgabe´ verstanden werden und deshalb auf Fortbestand und Steigerung von Qualitäten angelegt sein.
9. Schließlich sind die Differenzierungen zu beachten, in denen sich eine Kultur präsentiert. Mehr als durch die verbindenden Momente wird das Erscheinungsbild einer Kultur oft durch die regionalen, zeitlichen, gruppenspezifischen und subkulturellen Unterscheidungen geprägt. Lipp und Tenbruck stellen deshalb auch die `Plurivalenz´ von Kultur als eines ihrer charakteristischsten Merkmale heraus (vgl. 1979, S. 396).“ (S. 46)

Die erkennbare Mehrdeutigkeit und Vielschichtigkeit der Bestimmungen nimmt Duncker zum Anlass, nach dem gemeinsamen Grund zu suchen, der diese Merkmale verbindet. Er sucht sie nun in der Folge in der philosophischen Anthropologie, die versucht, die kulturellen Tatsachen als System, als organisches Ganzes zu verstehen; für eine Erhellung des Verständnisses vom Menschen als eines Kulturwesens (Vgl. S. 48)

Er zitiert zunächst Georg Simmel:

„Simmel untersucht den Kulturbegriff zunächst vom Vorgang des `Kultivierens´ her und grenzt ihn von rein natürlichen Wachstumsprozessen ab.“

„Dort, wo teleologische und willensgesteuerte Prozesse einsetzen, schlägt Natur in Kultur um. Kultivieren setzt dabei voraus, dass schon etwas Kultivierfähiges vorhanden ist.“ (S. 49)

Dies zu bestimmen ist dabei Aufgabe der Anthropologie. Diese erfolgt dann zum Beispiel in der Aussage, dass nur der Mensch Gegenstand der Kultur sein könne und:

„Im Menschen liege die `Forderung einer Vollendung´ (Simmel) geborgen.

„Entscheidend sei jedoch, daß diese Ziele `nicht durch ihr bloßes Wachstum von innen her, das wir als das natürliche bezeichnen, erreicht´ werden könnten, sondern dazu `von einem bestimmten Punkte an einer Technik, eines willensmäßigen Verfahrens´ bedürften.“

„Zur Kultur gehöre noch, `daß der Mensch in eine solche Entwicklung etwas, was ihm äußerlich ist, einbezieht. (Simmel)“ (S. 49)

Duncker kritisiert Simmel. Er wirft ihm Tendenzen der Metaphysik vor und schreibt, dass spekulativ und fragwürdig bleibe, was unter Einheit und Ganzheit zu verstehen ist. Das bezieht sich vor allem auf Simmels Formulierung vom „Weg der Seele zu sich selbst über den Umweg der Kultur.“

Duncker übernimmt den Gedanken der Kulturbedürftigkeit und Kulturfähigkeit des Menschen, auch den der Verbindung von Bildung und Kultur als Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen und er übernimmt die Betonung der Prozesshaftigkeit der Kultur. (Vgl. S. 51)

Anschließend beschäftigt sich Duncker mit Ernst Cassirer. Für ihn ist entscheidend nicht die physische oder metaphysische Natur des Menschen, sondern sein Wirken. Dazu gehören zum Beispiel Sprache, Mythos, Religion, Kunst, Wissenschaft, Geschichte. Cassirer sucht nicht nach der Einheit des Handelns in diesen unterschiedlichen Bereichen menschlicher Kultur, sondern nach der Einheit des schöpferischen Prozesses. Dieser Schöpfungsprozess muss anthropologisch angelegt sein. Solche Merkmale sieht Cassirer „... in der menschlichen Fähigkeit zu Spontaneität, Produktivität und Ausdrucksfähigkeit, mit deren Hilfe der Mensch sich ein eigenes Universum errichte, und zwar ein `symbolisches Universum, das ihn befähigt, seine Erfahrungen zu verstehen und zu deuten, zu gliedern und zu ordnen, zu synthetisieren und zu verallgemeinern.“ (Cassirer 1990, zit. n. Duncker 1994, S. 52)

Die Fähigkeit, Symbolsysteme hervorzubringen, stellt für Cassirer die eigentümliche Leistung des Menschen dar. Duncker weist zu Recht darauf hin, dass es aus Cassirers Sicht um Formen geht und nicht um Material. Mit der Methode, Symbolsysteme zu erschaffen, passe sich der Mensch nicht bloß seiner Umgebung an, sondern entwerfe eine `neue Dimension der Wirklichkeit´. Cassirer, so Duncker entdeckte so eine neue Zwischenwelt, die sich zwischen Mensch und Wirklichkeit entfaltet. Diese Zwischenwelt entfernt ihn aber auch von seiner physischen Natur. „In dem Maße, wie die Symboltätigkeit Raum gewinnt, tritt der physische Bezug zur Wirklichkeit zurück. Als Folge davon kann der Mensch keine unmittelbare Beziehung zur Welt unterhalten: `So sehr hat er sich mit sprachlichen Formen, künstlerischen Bildern, mythischen Symbolen oder religiösen Riten umgeben, daß er nichts sehen oder erkennen kann, ohne daß sich dieses artifizielle Medium zwischen ihn und die Wirklichkeit schöbe“ (S. 53)

Wichtig ist der Gedanke der Ablösung der Bedeutungsgeschichten von den konkreten Zusammenhängen. „Sie erlauben den Entwurf von Bildern und Projektionen, Hoffnungen und Ängsten, Phantasien und Träumen, die eine ebenso wirksame Realität bedeuten wie die sogenannten `Tatsachen´.“ (S. 53)

Auch mir ist dieser Gedanke wichtig, dass sich menschliches Leben nicht auf Überleben beschränkt, dass sich Lernen nicht verstehen lässt ohne den Einbezug von Träumen und Wün-

schen. Dennoch stellt sich die Frage nach der Beziehung zwischen symbolischer Zwischenwelt und dem, was Cassirer „physischen Bezug zur Wirklichkeit“ nennt.

Duncker erklärt nicht, wie die Entwicklung symbolischer Zwischenwelten, für die man abgekürzt die Metapher „Text“ verwenden kann anthropologisch zu erklären ist.

Ich versuche ein wenig dessen anzudeuten, was diese Lücke ausfüllt.

Klaus Eder stellt die Frage, ab wann es menschliche Gesellschaften gibt und schreibt, dass als Konsens anzusehen ist, dass es menschliche Gesellschaften gibt, seit „... die Evolution der menschlichen Gattung sich von der Evolution ihrer genetischen Ausstattung abkoppeln konnte.“ (Eder 1994, S. 103)

Der aufrechte Gang, so wiederum Leroi-Gourhan (1988) führte zu einer doppelten Befreiung, nämlich der Befreiung von Auge und Hand. Beide erreichen eine gewisse Selbständigkeit und auf der Grundlage der Selbständigkeit die Fähigkeit sich gegenseitig aufeinander zu beziehen. Eder beschreibt zwei Seiten dieser Entwicklung. Die eine ist die Fähigkeit, „... die Natur mit Hilfe kognitiven Wissens zu verändern und sich untertan zu machen“ (S. 103) Die andere: „... *sich an kulturellen Vorstellungen zu orientieren. Das Ergebnis ist eine kulturelle Evolution der Gesellschaft. Im Verlauf dieser kulturellen Evolution haben die Menschen ein Bild von der Welt erzeugt, das über das hinausgeht, was gegeben ist. Das hat die Naturgeschichte an eine Geschichte von Vorstellungen, Illusionen, Utopien, in einem Wort: an eine die reale Welt transzendierende Geschichte von Vorstellungen gebunden. Wir können diese Geschichte als eine Geschichte der symbolischen Aneignung der Natur lesen, die die Bedingungen der Möglichkeit symbolisch vermittelter Kommunikation herstellt.*“ (S. 103)

Eders Verdienst besteht meines Erachtens darin, diesen hypothetischen Anfang des Menschen von der Fortschrittsideologie zu lösen ohne in Kulturpessimismus zu verfallen. Die Fortschrittsposition besteht darin zu sagen, mit dem aufrechten Gang sei der Beginn der Entwicklung von Vernunft verbunden. Dagegen lassen sich eine Reihe kritischer Einwände erheben. Gegen diese erhebt Eder den Einwand, dass die Freisetzung der Hand sowohl zu einer Freisetzung für Raub und Mord genutzt werden kann als auch für die Fähigkeit „... die kollektiven Effekte unserer Handlungen rational kalkulieren und uns dazu entscheiden können, angesichts destruktiver Folgen auf individuelle Vorteile zu verzichten.“ (S. 109):

„Menschen sind dank ihrer menschlichen Natur in der Lage, die Kosten ihres Handelns abschätzen und entsprechend kalkulieren zu können.“ (S. 109) Eder sieht darin die Begründung für die Existenz von Altruismus. Man muss nicht so weit gehen zu sagen, dass Altruismus besser als Egoismus den Reproduktionserfolg erhöht, aber man kann sagen, dass der aufrechte Gang, die damit einhergehende Entwicklung von Bewusstsein den Einbezug der anderen Menschen ermöglicht.

Wichtig ist mir also Eders These: „Daß die Fähigkeit, Bedeutungen zuschreiben zu können, das Spezifikum der menschlichen Natur zu sein scheint.“ (S. 112) und mit dem knappen Hinweis auf Leroi-Gourhan eine anthropologische Begründung dafür anzudeuten.

Eine weitere Anmerkung im Anschluss an Cassirer ist ebenfalls notwendig. Duncker beschäftigt sich anschließend mit Michael Landmann, weil Landmann das Verhältnis von Individuum und Kultur behandelt und damit seine Theorie anschlussfähig wird an Dunckers pädagogische Vorstellungen. Landmanns Bestimmung des Menschen als „Erzeuger und Erzeugnis seiner Kultur“ rückt die Frage nach der „Dialektik vom Vorfinden und Geprägtwerden durch die bereits bestehende Kultur und ihre Weiterentwicklung und Fortschreibung“ in den Mittelpunkt und damit die Frage nach dem Verhältnis von Lehren und Lernen. Duncker handelt sich damit allerdings ein, wiederum ein bestimmtes Verständnis von Kultur als Kultur auszugeben. Gemeint ist die abendländische Kultur, von der sich sicher sagen lässt, dass für sie das Verhältnis von Individuum und Kultur entscheidend ist. Das muss aber nicht auf andere Kulturen

zutreffen. Und – in meinem Verständnis – handelt sich Duncker noch eine Einseitigkeit ein, die als Auftrag der Enkulturation das Bewusstsein der eigenen Individualität hervorhebt. Damit liegt der Schwerpunkt auf den beiden Begriffen, nämlich Bewusstsein und Individualität. Eine Schülerin Cassirers, Susanne Langer, hat versucht zwei Möglichkeiten des Tradierens kulturellen Wissens deutlich zu machen. Eine Möglichkeit nennt sie diskursiv, die andere präsentativ. Aus ihrer Sicht gibt es ein symbolisch vermitteltes Verstehen außerhalb der Sprache. „Alle symbolischen Formen kommunizieren über etwas gemeinsames, das Langer den `Begriff` eines Gedankens oder einer bildhaften Vorstellung nennt. Der Begriff – das meint hier etwas anderes als im sonstigen wissenschaftlichen Sprachgebrauch – „ist der gemeinsame Teil der Vorstellungen, der diskursive und präsentative Symbolismen verbindet. Er läßt uns dasselbe Haus in ganz verschiedenen Ansichten, Grundrissen und Skizzen wiedererkennen, ebenso wie er sprachlich hervorzurufen ist.“ (Seewald 1972, S. 111)

Ich kann dies im Moment nur andeuten. Aber von hier aus öffnen sich Aspekte einer Lerntheorie, die nicht kognitivistisch orientiert ist, sondern auch nach Bildern, Vorstellungen, Sinnsetzungen, Wünschen und Gefühlen fragen kann.

Ich komme zurück zu Duncker.

Etwas überraschend mag die folgende Aussage sein:

„In die Metapher des `Lesens` übersetzt könnte man sagen, daß Kulturaneignung eine Form der Alphabetisierung darstellt, bei der nicht nur die Fähigkeit erworben wird, einen `Text` (also die Wirklichkeit) zu entziffern und zu verstehen, sondern ihn auch selbst fortzuschreiben und umzuformulieren.“ (S. 13)

Wieso ist die Wirklichkeit ein Text?

Wenn Sie meinen allgemeinen Bemerkungen am Anfang gefolgt sind, so werden Sie zumindest ahnen, dass ich auch mit dem Satz meine Probleme habe, dass ich nicht von Wirklichkeit sprechen würde. Aber ich versuche nun Duncker zu interpretieren. Das Wort „Lesen“ ist hier nicht wörtlich, sondern, wie es im Text auch heißt, als Metapher zu verstehen. Von einer Metapher spricht man dann, wenn man ein Wort aus einem Zusammenhang, in dem es üblicherweise gebraucht wird, in einen anderen stellt. Unter Lesen versteht man zumeist, ein Buch lesen oder eine Zeitung. Aber man kann auch Spuren lesen oder in einem Gesicht lesen. Duncker meint mit den Lettern des Textes noch etwas anderes. Dies wird deutlich in dem folgenden Zitat:

„Die Basis hierfür (nämlich der Enkulturation – G.Sch.) bildet die Sinnestätigkeit, die entfaltet werden muß und zu Mustern des Anschauens, Denkens und Handelns ausreift. Diese Muster gewinnen jedoch eine relative Eigenständigkeit, so daß in ihnen die Sinnestätigkeit auch überschritten werden kann. In ihrer relativen Eigenständigkeit nehmen sie objektivierbare Formen an, die selbst wieder eine kulturelle Bedeutung gewinnen. Darin liegt auch die Möglichkeit zu kultureller Entwicklung und Fortsteigerung begründet. Verdichtung und Abstraktion wirken auf die Realität zurück und begründen neue `Zwischenwelten` symbolischer Art: Es beginnt das, was kulturtheoretisch als `Komplexität` bezeichnet wird. Und hier ist historisch wie systematisch der Ort, an dem eine spezielle Unterweisung in das `Lesen` von Kultur notwendig wird.“ (S. 14)

Ich verstehe dies so:

Wirklichkeit ist zunächst die Welt, in der wir leiblich leben, die wir mit unseren Sinnen wahrnehmen, auf die wir mit unseren Handlungen wirken und die bestimmte Handlungen nahe legt. Die Möglichkeiten des In-der-Welt-Seins werden von der Welt und von dem bestimmt, was den Menschen zum Menschen macht. Die Wechselbeziehung zwischen beiden führt zu Mustern. Auf der Handlungsebene kann man vielleicht sagen, weil sie sich als erfolgreich erwiesen haben – es macht wenig Sinn in der Wüste von Fischen leben zu wollen. Diese

Handlungsmuster – ich bleibe noch einen Moment bei den Handlungen – bleiben als erfolgreiche Muster im Gedächtnis einer Gemeinschaft. Als Muster sind sie kulturelle Produkte, die als Ergebnis eines langen Lernprozesses zu verstehen sind und sich nicht notwendig wieder aus einer direkten Begegnung von Welt und Mensch herstellen würden. Gleiches gilt für die Anschauung. Ich übersetze hier Anschauung mit der Art und Weise der Wahrnehmung, auf welche Weise wir also etwas als Etwas wahrnehmen. Ein Beispiel für das kulturelle Produkt Wahrnehmung ist die Tatsache, dass Eskimos nicht nur viele Worte für „weiß“ besitzen, sondern auch Schnee anders wahrnehmen als wir. Und Denken übersetze ich im Moment mit der Möglichkeit, losgelöst von Handlungen sich Handlungszusammenhänge vorstellen und aufeinander beziehen zu können. Objektiv werden diese Muster zum Beispiel in der Sprache, in der Schrift, in der Entwicklung von Symbolen generell. Diese, so Dunckers These, sind nicht losgelöst von den Sinnen zu denken, besitzen aber eine Eigenständigkeit. Ihre Eigenständigkeit kann zum Beispiel darin bestehen, dass sie sich lösen lassen von Situationen. Damit werden sie zum Beispiel wissenschaftlich beschreibbar und als Ergebnis wissenschaftlicher Beschreibung auch wieder lehrbar. Duncker spricht von „Unterweisung“. Ein Kind kann zum Beispiel unterwiesen werden, wie man am besten Fische fängt oder, dass sich die Erde um die Sonne dreht – was der Sinneswahrnehmung widerspricht.

Zu dem Verhältnis von Text und Wirklichkeit ließe sich noch vieles sagen. Ich werde später darauf zurückkommen. Hier möchte ich vor allem Folgendes festhalten:

1. Duncker argumentiert in der Tradition der Pädagogik, wenn er das Lernen des Einzelnen mit den Lernprozessen einer Kultur verbindet. In vielen älteren pädagogischen Texten, Schleiermacher oder Pestalozzi zum Beispiel, ist häufig die Rede von der Bildung des Einzelnen und der des Volkes.
2. Lernen wird dabei als eine Aufgabe begriffen. Dies gilt für den Einzelnen wie für das Volk oder die Kultur. Anthropologisch unterstellt wird dabei zweierlei: Einmal die prinzipielle Fähigkeit des Menschen zu lernen und die Fähigkeit - dies betrifft nun Kultur und Individuum - sich zu verbessern. Lernen wird gefasst als Moment einer Fortschrittsentwicklung. Hier begründet sich auch der Praxisbegriff, den Duncker heranzieht. Letztlich muss alle wissenschaftliche und systematische Reflexion zu einer Verbesserung des Lebens beitragen. Lernen ist eine Aufgabe.
3. Duncker argumentiert – aus meiner Sicht zu Recht – gegen ein Verständnis von Schule, von Lehr-Lernprozessen als bloße Wissensvermittlung bzw. als Anpassungsprozeß an eine Gesellschaft. Ich weiß aus vielen Gesprächen mit Studierenden, dass die meisten meinen, Aufgabe der Schule sei die Anpassung des Kindes an die Anforderungen einer Gesellschaft, sei dies nun Wirtschafts- oder Arbeitswelt oder Verkehrsregeln. Wenn dies zuträfe, so müsste die Menschheit immer dümmmer werden; oder – weniger polemisch formuliert: Anpassung führt zur Stagnation. Er argumentiert auch – und das denke ich, ist deutlich geworden – gegen ein Verständnis von Lernen, das sich nur auf den Kopf bezieht.
4. Zu den Grundlagen der pädagogischen Tradition gehört auch die Verschränkung des Lehrens von Texten auf eine Weise, die Kreativität nicht unterdrückt, sondern erhält und fördert. Schule, so Duncker, muss eine Verbindung von Eigentätigkeit und Belehrung herstellen, die Aneignung und Eigentätigkeit nicht zerfallen lässt. „Deshalb“ – so schreibt er – „ist Kulturaneignung primär ein hermeneutischer Akt.“ (S. 14) Dies meint: „Im Erproben von Ordnungsgesichtspunkten, d.h. im Zerlegen von Wirklichkeitsausschnitten in einzelne Bestandteile und in ihrem spielerischen und probeweisen Zusammenbau wird ein theoriehaltiges Bild der Welt hergestellt.“ (S. 14) Wie dies in der Schule geschieht, das nennt er „Methode.“ Er schreibt: „Methode ist in diesem Verständnis kein nachgeordnetes Regelwerk zur Umsetzung von Lernzielen und didaktischen Postulaten, sondern mehr eine Kunst des Hervorbringens und Fortschreibens von Kultur.“ (S. 65) Sie ist also weder Un-

terrichtsmethode im Sinne einer Handwerkslehre, noch stellt sie Kategorien bereit, nach denen Lehrvorgänge in kleinste Schritte zu zerlegen sind. (Vgl. S. 64)

5. Die anthropologische Grundlage sieht Duncker in der menschlichen Fähigkeit „sich in Beziehung zur Welt der Dinge und den Mitmenschen zu setzen“. (S. 80) Das meint aus meiner Sicht zweierlei: Nämlich eine Beziehung zu ihr einzugehen und sich gleichzeitig diese Beziehung zu vergegenwärtigen. Friedemann Maurer, der Duncker nahe stehen dürfte, schreibt in seinem Buch „Lebensinn und Lernen: zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters“:

„Immer unfertig mit seinem Wesen, kann der Mensch sich nicht mit dem bloßen Dasein begnügen, gleichsam selbstverloren und `in überseliger Blindheit zwischen den Zäunen der Vergangenheit und der Zukunft´(Nietzsche) spielen. Zeit seines Lebens bleibt er das `verwaiste Kind der Natur´, sich seiner selbst nie gewiß, ständig auf der Suche nach Sinn.“ (Maurer 199, S. 20)

Kulturen verfügen aus dieser Sicht über ein Gedächtnis von Sinngebungen oder Sinnsetzungen. Diese nur als Wissen, gewissermaßen als äußeres Wissen nur an Kinder heranzutragen kann nicht gelingen, weil sich Sinn nur in der doppelten Weise gewinnen lässt, nämlich allgemein als Sinn des Sinn des Daseins und als Sinn des eigenen Lebens. Von daher ist Duncker auch immer wieder das Wechselverhältnis von Individuum und Kultur und damit von Sinnen und Bedeutung wichtig. Wenn er davon spricht, das Kind zu befähigen, selbst Methode anzunehmen so kann man dies auch übersetzen mit: Das Kind soll lernen, Produzent von Sinngebungen zu werden.

Damit ergeben sich Umriss eines Programms:

1. Gelernt wird Kultur in einer Kultur
2. Lernen als beobachtbares Phänomen ist Ergebnis eines kulturellen Lernprozesses
3. Der Lernprozess, also das Wie des Lernens, ist als Kommunikationsprozess beschreibbar.

Das Programm lautet:

Ein erziehungswissenschaftlicher Lernbegriff soll Lernen als ein Phänomen so erfassen, dass „Lernen“ als Begriff anschlussfähig ist an die erziehungswissenschaftliche Diskussion. Der erziehungswissenschaftliche Begriff „Lernen“ muss Lernen als Phänomen von anderen Phänomenen unterscheiden können, vor allem von „Leben“.

Lernen kann verstanden werden als eine Möglichkeit, sich zu sich selbst und zu seiner Umwelt zu verhalten. Lernen ist in diesem Sinne eine Verhaltensweise, die bewusst eingenommen werden kann und die sich von anderen Verhaltensweisen – wie spielen, forschen, sich dem Augenblick hingeben usw. – unterscheidet. Diese Verhaltensmöglichkeit wird nicht als anthropologische Bestimmung des Menschen unterstellt sondern als Ergebnis eines kollektiven Lernprozesses in der Geschichte der Menschheit. Individuell wird dieser Lernprozess von Kindern nachvollzogen, indem sie lernen, zwischen den verschiedenen Verhaltensmöglichkeiten zu unterscheiden, das heißt vor allem, zwischen Handlung und deren Bedeutung. Lernen beschreibt also nicht Handlungen, sondern Deutungen von Handlungen; oder in einer anderen Formulierung: Die Intentionalität von Handlungen. Als Fähigkeit zu Unterscheidungen ist Lernen lehrbar, auch wenn jedes Individuum nur selbst Lernen als Verhalten einnehmen kann. Lernen ist für das Individuum selbst beobachtbar und insofern, als es seiner Umgebung mitteilt, welches Verhalten es einnimmt, auch fremdbeobachtbar. Lernfähigkeiten lassen sich unterscheiden entlang der Kompetenz, weitergehende Beobachtungspositionen bzw. Syntheseebenen einzunehmen.

2. Zum Kulturbegriff von Nicklas Luhmann, Norbert Elias und Clifford Geertz

Ich versuche mit Elias und Clifford ein anderes grundlegendes Verständnis von Kultur zu entwickeln, in dem Kultur nicht als ein Speicher verstanden wird, auf den man zurückgreifen kann, sondern als ein Kontext.

Ich beginne aber mit einem dritten Autor, mit Niklas Luhmann, der sich skeptisch über die Möglichkeit geäußert hat zu sagen, was denn Kultur sei.

2.1 Luhmann

Nach Luhmann ist der Kulturbegriff im 18. Jahrhundert in England entstanden. Und zwar als ein Begriff, der im Zusammenhang zu sehen ist mit der Entdeckung und Kolonialisierung traditionaler Völker. Ich fasse nun Luhmanns These in eine eher erzählerische Form. Für die Europäer stellte sich durch die Entdeckungen die Frage nach dem Verhältnis dessen, was sie über sich zu wissen glaubten, zu dem, was sie nun sahen. Die Kaufleute, Seeleute und Missionare trafen auf Menschen, die auf völlig andere Weise ihr Leben führten als sie selbst. „Kultur“ wurde aus dieser Situation heraus zu einem Begriff, der Unterscheidungen möglich machen sollte. Luhmann schreibt:

„Kultur ist, so gefaßt, ein Weltprojekt, das sowohl Geschichte als auch regionale (‘nationale’) Unterschiede als Vergleichsmaterial einbezieht. Mit dem Begriff der Kultur wird der Begriff der Nation aufgewertet, ja in seiner modernen Emphase überhaupt erst erzeugt. Und erst von diesem Standort aus erscheint Kultur als etwas, was immer schon gewesen ist, und löst damit die alten ontologisch-kategorialen Weltinvarianten, die für Vergangenheit und Zukunft gleichermaßen galten, auf – und ab. (Luhmann 1999, S. 41)

Mit dem Kulturbegriff lassen sich nun sowohl regionale Unterschiede erklären wie auch zeitliche Unterschiede. Gerade diese Idee der Zeitleiste ist attraktiv, denn auf dieser Grundlage konnten die Europäer sich selbst als höherstehende Kultur verstehen.

Luhmann fragt nicht danach, was ist, sondern danach, wie es beschrieben wird. Für den Kulturbegriff versucht er folglich dessen Bedeutung für die Veränderung des Redens über die Welt für Europa nachzuzeichnen.

Entscheidend scheint mir Luhmanns Verdikt: „Vergleiche generieren, rückblickend gesehen, Kultur, aber noch nicht einen Begriff von Kultur und noch nicht Kommunikation über Kultur.“ (S. 49) Und am Ende dieses Kapitels schreibt er: „Es kann deshalb nicht gelingen, den Sachverhalt ‘Kultur’ auf der Gegenstandsebene zu fixieren und Kulturgegenstände von anderen Gegenständen zu unterscheiden. Das Scheitern aller Definitionen, die dies versucht haben, ist neben der historischen Analyse selbst ein starkes Argument dafür, daß die universalistische Perspektive ‘Kultur’ gesellschaftsgeschichtliche Wurzeln hat.“ (S. 54)

Wenn Kultur nicht auf der Gegenstandsebene zu bestimmen ist, dann auf der Kommunikationsebene: „Kultur ist, so können wir festhalten, das Gedächtnis sozialer Systeme, vor allem des Gesellschaftssystems. Kultur ist, anders gesagt, die Sinnform der Rekursivität sozialer Kommunikation.“ (S. 47)

Was nun eine „Sinnform der Rekursivität sozialer Kommunikation“ sein kann, wird uns im Folgenden beschäftigen.

2.2 Elias

Ich greife dazu zunächst auf Norbert Elias zurück, weil Elias den Kulturbegriff und damit den Lernbegriff historisch fasst.

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 etwas, was Menschen gemeinsam entwickeln. Und sie tun dies, weil sie gemeinsam als Menschen in der Natur leben. Elias schreibt: „Nicht `Mensch´ und `Natur´ als zwei getrennte Gegebenheiten, sondern `Menschen in der Natur´ ist die Grundvorstellung (...)“ (S. XV)

Man kann sich das so vorstellen:

Eine Gruppe von Menschen organisiert ihr Leben, ihre Nahrung, ihr Zusammenleben aus den Möglichkeiten heraus, die die Natur bietet und die die soziale Organisation des Zusammenlebens gestattet. Eines bestimmt nicht das andere, es ist vielmehr ein Wechselverhältnis. Die konkrete umgebende Natur, der Lebensraum, hat Einfluss auf die soziale Gestaltung des Zusammenlebens und die gefundenen Formen des Zusammenlebens haben Einfluss auf den Umgang mit der konkreten umgebenden Natur.

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. Am Beispiel Zeit schreibt Elias: „Sie (die Verarbeitung von Wahrnehmung – G.Sch.) findet ihren Ausdruck in einem kommunizierbaren sozialen Symbol, dem Begriff `Zeit´, der innerhalb einer bestimmten Gesellschaft das erlebbare, aber nicht mit Sinnen wahrnehmbare Erinnerungsbild mit Hilfe eines wahrnehmbaren Lautmusters von einem Menschen zum anderen tragen kann.“ (S. XVIII) Ohne das 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.

Elias, so kann man wohl sagen, definiert Menschen als die Wesen, die dadurch leben, dass sie miteinander kommunizieren.

Ich greife noch zwei Aspekte auf, die Elias in dem Band über die Zeit thematisiert. Der eine ist: Er bezweifelt die Möglichkeit, so etwas wie eine Höherentwicklung zu konstatieren. Er schreibt: „Was sich im Zuge eines Zivilisationsprozesses ändert, das sind vor allem die Muster der Selbstregulierung und die Art ihres Einbaus.“ (S. XXXIV)

Er wendet sich damit gegen eine bestimmte Lesart seines Buches „Der Prozess der Zivilisation“. Es beschreibt einen Entwicklungsprozess der zunehmenden Selbstregulierung, der zunehmenden Innensteuerung der Menschen seit dem Mittelalter. Dieses Buch wurde häufig verstanden als die Beschreibung einer linearen Entwicklung von geringer zu hoher Selbstregulierung. In dem Buch über Zeit heißt es – gewissermaßen als Antwort auf die Rezensenten seines anderen Buches: „Was in Wirklichkeit den sozialen Habitus von Menschen einfacherer Gesellschaften kennzeichnet, das ist der ungleichmäßige, oft diskontinuierliche Charakter der Selbstzwänge“. (S. XXXIV) Verändert habe sich also das Verhältnis von Kontinuität und Diskontinuität, nicht aber sprechen könne man von einer Entwicklung der Zunahme von Selbstregulierung. Und das, so führt er weiter aus, lässt sich aus der Veränderung des Um-

gangs mit Natur erklären. Das Gefahrenniveau und die persönliche Unsicherheit sei in den entwickelten Gesellschaften geringer geworden durch die fortgeschrittene Kontrolle der Naturgewalten. (Vgl. S. XXXVI)

Wenn man, wie Elias, davon ausgeht, dass Natur, Gesellschaft und Individuen ineinander eingebettet und interdependent sind (vgl.S. XXIV), dann stehen sich Kultur und Natur nicht gegenüber. Dann kann man – im Anschluss an Luhmann – sagen, es gibt immer nur einen bestimmten Beobachterstandpunkt, von dem aus anderes beobachtet wird. Und dann ist in das Verhältnis von Individuum und Kultur die Natur einzubeziehen.

Noch einmal anders formuliert, kann ich es so sagen:

Die Anthropologie und auch Duncker begreifen Kultur als veränderlich und Natur als statisch, als gegeben. Aus der Sicht von Elias wird man auch der Natur Veränderlichkeit unterstellen müssen. Wissen ist danach nicht ein Wissen über die Natur, sondern in der Natur. Lernen ist nicht Lernen der Kultur, sondern Lernen in einer Kultur. Von daher macht es auch keinen Sinn, Kindern – zumindest am Anfang – Natur zu unterstellen, die im Zuge des Lernens zur Kultur wird. Anthropologisch formuliert ist die Frage, was an dem Menschen Natur sei und was Kultur, nicht zu beantworten.

Der zweite Aspekt, den ich aufgreife, betrifft etwas, was Elias Synthesen nennt. Synthesen sind Abstraktionen, die sich nach der Entfernung von dem, was sie miteinander verknüpfen, in unterschiedliche Stufen teilen lassen. Elias schreibt:

„Menschen besitzen als Teil ihrer natürlichen Ausstattung ein allgemeines Potential zur Synthese, das heißt zur Verknüpfung von Ereignissen; doch alle spezifischen Verknüpfungen, die sie herstellen, und die entsprechenden Begriffe, die sie in ihrem Reden und Nachdenken gebrauchen, sind das Ergebnis von Lernen und Erfahrung, und zwar nicht einfach jedes einzelnen Menschen, sondern einer sehr langen Kette menschlicher Generationen, die erlerntes Wissen von Glied zu Glied weitergeben: ein einzelnes Leben ist viel zu kurz für den Lernprozess, der notwendig ist, um die Kenntnis spezifischer Zusammenhänge zu erwerben, wie sie etwa durch Begriffe wie „Ursache“, „Zeit“ und andere eines gleich hohen Syntheseniveaus repräsentiert werden.“ (S. 3)

Elias These ist, dass sich Syntheseniveaus entwickeln und entwickeln müssen. Er meint dies hier historisch. Unser heutiges Verständnis von „Zeit“ ist um ein Vielfaches abstrakter als das der Menschen in traditionellen Kulturen. Unserer Zeitbegriff – dies ist ein Beispiel – hat ein hohes Verallgemeinerungs- und Syntheseniveau.

Ich finde daran interessant, dass sich dieser Ansatz auf das Lernen von Individuen übertragen lässt. An einem Beispiel, an dem Begriff Schule.

Für Grundschul Kinder ist die Schule der Ort, den sie besuchen.

Für Lehrerinnen ist es eine Institution in der Gesellschaft, die sich von anderen unterscheiden lässt und mit der sich bestimmte Regeln und Aufgaben verbinden lassen.

Für mich ist Schule u.a. eine Form, die Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen zu wiederholen, um aus Kindern Erwachsene zu machen.

Sie sehen, die Verständnisse werden immer abstrakter und es ist für Grundschul Kinder nicht möglich zu verstehen, was die Lehrerin unter Schule versteht und auch nicht, was ich darunter verstehe.

Und wenn man die Behauptung, die Entwicklung von Syntheseniveaus bräuchte Lernen, Erfahrung und Zeit, auf das individuelle Lernen überträgt, so kann man sagen, dass die Differenz zwischen dem Grad an Abstraktheit des gesellschaftlich vorhandenen Wissens und den Lernmöglichkeiten von Kindern – oder auch Studierenden – in unserer Zeit so groß geworden ist, dass mir diese Differenz als die entscheidende Frage für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen erscheint.

Denn die Abstraktionen, wie Zeit, oder Ursache oder Wissenschaft, oder Lernen usw. sind als Begriffe nur totes Wissen, wenn sie sich nicht in der Vorstellung derer, die sie kommunikativ verwenden, mit Inhalt, mit Erfahrung, mit Assoziationen füllen lassen – und wenn, und das kompliziert die Geschichte noch weiter, dies nicht mit einem Wissen über die Art der Assoziationen verbunden ist, also mit der Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Assoziationen.

Noch einmal am Beispiel der Grundschule.

Fast alle Autoren sind sich einig: Die wesentlichen Aspekte der Lebensrealität von Kindern und Erwachsenen lassen sich nur noch abstrakt beschreiben. Ihre unmittelbare Begegnung täuscht und ist nicht ohne Kenntnis allgemeiner Strukturen reflektierbar. Zugespitzt formuliert: Aus ihren Erfahrungen können Kinder kaum noch etwas über die Bedingungen lernen, die ihre Leben bestimmen.

Und das gilt auch für Studierende.

Ich komme damit zu einem weiteren Punkt, mit dem ich die Auseinandersetzung mit Elias abschließe.

Lernen ist 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.“ (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?

Er hat dies nicht weiter ausgeführt. Man könnte vermuten, durch das Zusammenspiel aller Beteiligten, also Individuum, Gesellschaft, Natur.

Man könnte auch versuchen zu zeigen, dass Veränderung in der Struktur der Sprache angelegt ist. Sprache ist einerseits bestimmend und andererseits offen.

Ich versuche nun einen anderen Weg, der sich auf Clifford Geertz stützt. Und danach ist soziales Wissen nicht etwas, was vorhanden ist, sondern etwas, was hergestellt wird.

2.3 Geertz

„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. 9)

Sein 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 anderer Formulierung: Sinn zu geben. Mit anderen Worten: Die verschiedenen Gewebe unterscheiden sich, aber die Existenz von Geweben lässt sich für alle Kulturen als gegeben unterstellen. Ebenso, dass bei aller Unterschiedlichkeit der Gewebe, sich Strukturen angeben lassen müssten, die nun nicht mehr bloß funktionalistisch zu bestimmen wären als Organisationsform des Lebens und Überlebens, sondern als eine Antwort auf die Herausforderung, dem, was man wahrnimmt, denkt und tut, eine Bedeutung zu geben.

Geertz versteht Kultur als Systeme auslegbarer Zeichen:

„Als ineinandergreifende Systeme auslegbarer Zeichen (wie ich unter Nichtbeachtung landläufiger Verwendungen Symbole bezeichnen würde) ist Kultur keine Instanz, der gesellschaftliche Ereignisse, Verhaltensweisen, Institutionen oder Prozesse kausal zugeordnet werden könnten. Sie ist ein Kontext, ein Rahmen, in dem sie verständlich – nämlich dicht – beschreibbar sind.“ (S. 21)

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“. (S. 16). Er wendet sich explizit gegen einen Ansatz, der Kultur gewissermaßen in die Köpfe von Menschen verlegt, wonach Kultur sich aus psychologischen Strukturen zusammensetze. 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. (Vgl. 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. Diese Bestimmung bezieht sich auf die Zulässigkeit von Handlungen in einer Gemeinschaft. Geertz bezieht sich auf „Zeichen.“ Geertz greift auf die Metaphorik des Textes zurück – nicht auf den Textbegriff – wenn er schreibt: „Das Verstehen dessen, was im Innern von Eingeborenen (um dieses gefährliche Wort noch einmal zu gebrauchen) vor sich geht, gleicht eher dem richtigen Erfassen eines Sprichworts, dem Begreifen einer Anspielung oder eines Witzes, oder, wie ich vorgeschlagen habe, dem Lesen eines Gedichts als einer mythischen Kommunion.“ (S. 309)

Die Textmetapher ist m.E. der Versuch einer Konkretisierung des Begriffes „Bedeutung“. Es gibt Dinge, es gibt Gespräche, Verhaltensweisen, Regeln, Gewohnheiten etc. Geertz interessiert sich all diese Phänomene nicht an sich, sondern in ihrer Bedeutung. Ihre Bedeutung knüpft sich an die Handlung oder das Ereignis – aber sie 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, am Zwinkern mit einem Auge.

Augenzwinkern kann 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 be-

schreiben und schließlich das Ausstrecken des Fingers. Dies nennt Ryle „dünne Beschreibung.“

Wenn ich sage: das Kind meldet sich, dann ist dies eine dichte Beschreibung, weil ich den Handlungen, die ich beobachtet habe, bereits eine Bedeutung gegeben habe, nämlich: melden.

Geertz schreibt nun:

„Wichtig jedoch ist, daß zwischen Ryles `dünnere Beschreibung´ (...) und der `dichten Beschreibung´ (...) der Gegenstand der Ethnographie angesiedelt ist: eine geschichtete Hierarchie bedeutungsvoller Strukturen, in deren Rahmen Zucken, Zwinkern, Scheinzwinkern, Parodien und geprobte Parodien produziert, verstanden und interpretiert werden und ohne die es all dies – was immer man mit seinem rechten Augenlied getan haben mag – faktisch nicht gäbe (...).“ (Vgl. Geertz 1994, S. 11f)

Das Zitat macht deutlich, dass Geertz keine Trennung von Handlung und Bedeutung vornimmt, dass er nicht zwischen „Natur“ und „Bewusstsein“ trennt: „Die Frage, die sich bei einem parodierten Zwinkern oder einem fingierten Schafraub stellt, ist (...) nach ihrer Bedeutung zu fragen: Was wird mit ihnen und durch sie gesagt (...)?“ (S. 16)

Man kann auch sagen: Dichte Beschreibung hat die Aufgabe, den Sinn, den etwas in einer Lebenssituation hat, verstehbar zu machen. Dieser Sinn ist mit der Lebensform verwoben.

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. Phänomenologisch heißt dies: „Etwas erscheint immer als etwas.“

Ein anderer Aspekt hat in der Methodendiskussion zu großer Verwirrung geführt. „Dichte Beschreibung“ ist auch ein Begriff aus dem Zusammenhang ethnologischer Forschungsmethoden. Ich will auf die Methodenfrage nicht eingehen, sondern mich nur auf die Frage beziehen, wie es möglich ist, dass Neues auftreten kann, dass Veränderung möglich ist.

An dem Beispiel mit dem Zwinkern oder dem Melden ist auch deutlich geworden, dass es eine Vielzahl von Möglichkeiten gibt, was die Handlungen bedeuten können oder was ein kultureller Kontext sein kann.

Ich verstehe Geertz so, dass er meint, es gäbe zwar eine Vielfalt an Bedeutungen, aber keine Willkür. Bei aller Komplexität ist die Welt nicht zufällig und nicht willkürlich.

Es gibt Grundsituationen wie Liebe und Hass, die Unhintergebarkeit des eigenen Leibes, die Tatsache der Endlichkeit der Existenz, die Notwendigkeit zu essen, die Unterschiedlichkeit der Geschlechter, alte Menschen und Junge usw.

Seine Texte zum Beispiel über die kulturelle Bedeutung des Hahnenkampfes auf Bali sind Texte, die mit den Mitteln des Stils und der Dramaturgie universelle menschliche Themen behandeln, wie Tod, Männlichkeit, Wutz, Stolz, Verlust, Gnade und Glück.

Die „dichte Beschreibung“ beschreibt Darstellungsformen universeller Themen. Den Grund der Darstellung sieht Geertz in der Notwendigkeit, Verhältnisse zu deuten, oder Zusammenhänge herzustellen (S. 246). Man kann auch sagen, sich und der Welt einen Sinn zu geben. Keine Kultur kann diese Notwendigkeit um- oder hintergehen. Für jede Kultur aber ist die Auswahl der Themen, die sie dramatisiert, unterschiedlich und auch die Art und Weise ihrer Darstellung. Insofern ist die Ausdrucksform nicht unabhängig von der Kultur – oder anders herum formuliert – die Ausdrucksform als öffentliche Form ist interpretierbar als Ausdruck einer bestimmten Kultur.

Geertz nennt vier Merkmale einer „dichten Beschreibung“: „... sie ist deutend, was sie deutet, ist der Ablauf des sozialen Diskurses; und das Deuten besteht darin, das ‚Gesagte‘ eines solchen Diskurses dem vergänglichen Augenblick zu entreißen.“ Er fügt diesen dreien als viertes Merkmal hinzu: „sie sind mikroskopisch.“ (S. 30)

Was ist ein „sozialer Diskurs“?

Gottowik schreibt: „Erst eine Darstellung, die sowohl die Handlung selbst als auch die Bedeutung dieser Handlung erfasst, nennt Geertz ‚dichte Beschreibung‘“ (Gottowik 1997, 257)

Unter Rückgriff auf Ryle lässt sich der Unterschied zwischen einer dünnen und einer dichten Beschreibung zunächst daran verdeutlichen, dass die dünne Beschreibung die physische Bewegung des Augenzwinkerns beschreibt, eine „dichte Beschreibung“ aber zum Beispiel das Zwinkern als intendierte Bewegung des Augenlids und damit als kulturspezifische Gestik oder Mimik. (Vgl. Gottowik 1997, 257) Das „Gesagte“ wäre also das Zwinkern als das, was eine Handlung bedeutet.

Eine der Schwierigkeiten der Rezeption von Geertz besteht nun darin, dass er die gewissermaßen traditionellen Unterscheidungen nicht vornimmt. Er trennt nicht zwischen Handlung und Symbol. Es gibt bei Geertz kein Symbolsystem auf das Menschen zurückgreifen, um ihre Erfahrungen zu deuten. Diese Trennung von Hand und Wort nimmt Geertz nicht vor. Er konstruiert vielmehr ein Wechselverhältnis. Jede Handlung kann zu einem Zeichen oder Symbol werden und umgekehrt: Menschen empfinden, denken, urteilen und handeln in Symbolen: 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.

Ebenso wenig zu trennen sind die schon vorhandenen kulturellen Bedeutungen des Zwinkerns oder des Meldens von den im Moment ausgeführten und aufgeführten Bedeutungen. Am Beispiel des Meldens. Das ist sicher eine schulische Konvention. Schon Kindergartenkinder wissen, dass man sich in der Schule melden muss. Aber wo lernt man eigentlich, dass man auch so tun kann, als ob man sich meldet und wann lernt man, diese Absicht eines Kindes, so zu tun, als ob es sich meldet, auch zu verstehen?

Die Bedeutung eines Symbols ergibt sich daraus, was mit ihm gemacht wird, nicht, 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 Produkten auf, aber wandelt die Produkte um.

Ich möchte auch noch einmal deutlich machen, dass Symbole sich nicht nur auf Handlungen oder Wissen beziehen. Menschen empfinden, denken, urteilen und handeln in Symbolen.

2.4 Bedeutung für einen Lernbegriff

Für eine Lerntheorie finde ich an diesem Ansatz entscheidend, dass dieser Prozess beobachtbar ist. Die Teilnehmer an einer kulturellen Produktion sind Teilhaber an jenem Kommunika-

tionsprozess, der den Kontext bestimmt, auf den sich Symbole beziehen und aus dem heraus sich Symbole entziffern lassen.

Beschreibbar scheint mir der Kontext deshalb zu sein, 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, darauf zurück, dass wir annehmen, dass bestimmte Bedeutungszuschreibungen gemeinsam geteilt werden. Wenn ich jetzt zu jemanden sagen würde, „Sie blöde Gans“, dann würden Sie vermutlich versuchen zu verstehen, was ich Ihnen mit diesen Satz verständlich machen will und sie würden nicht unterstellen, dass ich jemanden beleidigen wollte. Das wäre ganz anders, wenn Sie mein Auto gerammt hätten. Wenn nun jemand von Ihnen sagen würde: „Wie können Sie so beleidigend auftreten“, erst dann wäre ich gezwungen, ausdrücklich den Kontext, d.h. die Bedeutung meines Satzes zu erklären.

Ich erläutere dies noch einmal an dem Beispiel von Als-Ob-Spielen von Kindern. Wenn Kinder sich in einem Als-Ob-Spiel prügeln, so vermitteln sie sich, solange das Spiel läuft die folgende Botschaft: Die Handlungen, die ich jetzt in dem Spiel ausführe bedeuten nicht das, was sie bedeuten würden, wenn wir nicht spielen würden.

Ich bin dabei, diese auf Bateson zurückgehende Feststellung zu verallgemeinern. Ich denke, sie gilt für alle Handlungen und für jede Kommunikation.

„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“. Mir ist nun wichtig, dass es beides zu sehen gilt: 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 der 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 bzw. der Kultur.

Für den Übergang zu der nächsten Frage ist mir wichtig, Folgendes zu betonen:

Lernen geschieht in Situationen mit anderen Menschen. Wenn sie real nicht vorhanden sind, so werden sie antizipiert (durch Lesen eines Buches etwa). Und Lernen produziert Texte, indem es auf Texte – das können Gedanken sein oder Bilder oder Handlungen – zurückgreift. Bruner wird sagen: Lernen geschieht in Formaten.

2.5 Zwischenergebnis

Ich bin ausgegangen davon, dass es mir um einen erziehungswissenschaftlichen Lernbegriff geht. Wenn man einen Begriff im Kontext einer bestimmten Wissenschaft fassen will, so bedeutet dies zu verstehen, dass Begriffe nicht eine Realität abbilden, sondern diese Realität

konstruieren. Die Wissenschaft stellt mit den Mitteln ihrer Methoden den Gegenstand her, den sie – wieder mit ihren Methoden – untersucht. Die theoretische Begründung für den Zusammenhang von Methode und Gegenstand sehe ich darin, dass jede Wahrnehmung, jede Erfahrung schon immer im Lichte einer bestimmten Theorie erfolgt. Es gibt keine Zweiteilung von Wahrnehmung und Interpretation, vielmehr ist in der Wahrnehmung die Interpretation schon enthalten. Jede Wissenschaft verfügt in diesem Zusammenhang über Grundannahmen. Ich nenne solche Grundannahmen Konstruktionen. Konstruktionen sind Bilder oder Vorstellungen, die dazu dienen, einen in der Realität vorhandenen Vorgang in einer bestimmten Weise so aufzufassen, dass man damit den Vorgang so beschreiben kann, dass die Beschreibung kommunizierbar wird.

Eine zentrale Grundannahme der Pädagogik besteht in der Unterstellung der Autonomie der Person; in seiner Fähigkeit und seinem Interesse, sich bilden zu wollen und auch, sich bilden zu können. Bildung, so kann man vielleicht im Anschluss an Theodor Litt sagen, besteht darin, sein Verhältnis zur Welt in Ordnung zu bringen. Das kann man übersetzen mit der Formulierung: Dem eigenen Leben einen Sinn zu geben. Jede Einwirkung auf das Kind hat aus pädagogischer Sicht die Aufgabe, das Kind von solchen Einwirkungen unabhängig zu machen. Das Ziel pädagogischer Bemühungen ist die Mündigkeit des Menschen. Das heißt: einen selbstgewählten Sinn in Kenntnis der anderen Sinngebungsmöglichkeiten für sich begründet zu entwickeln.

Jede Wissenschaft verfügt über eine Tradition der Auseinandersetzung über seine Grundannahmen. Gelegentlich gibt es einen Wechsel der Grundannahmen. Dies nennt man Paradigmenwechsel. Ein wichtiger Paradigmenwechsel hat sich in Pädagogik in der Mitte des 20. Jahrhunderts abgespielt. Das war der Wechsel von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur empirischen Erziehungswissenschaft. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik, so kann man wohl sagen, hat vor allem diskutiert, was sein soll, also Normen und Werte und hat diese Normen und Werte abgeleitet von allgemeinen Menschenbildern. Die empirische Erziehungswissenschaft betrachtet dagegen Erziehung als kulturelle Tatsache und untersucht, was eine Kultur unter Erziehung versteht und wie sie Erziehung betreibt. Sie untersucht also zunächst nicht, was sein soll, sondern was ist. Nun ist allerdings Tatsache, dass dem was ist, Bilder oder Vorstellungen davon unterliegen, was sein soll. Eine saubere Trennung von Sein und Sollen kann es deshalb nicht geben, weil Menschen nicht in einem Reiz-

Reaktionsverhältnis mit ihrer Umwelt leben, sondern frei darin sind, zu deuten, was ein Reiz ist und was nicht. Menschen sind keine Steine und sie sind – sonst macht der Begriff Mensch keinen Sinn – keine Tiere, also weder Ratten, noch Schimpansen, noch Hunde. Menschen leben in einer von ihnen geschaffenen symbolischen Umwelt. Sie haben sich eine Reihe von Symbolen geschaffen, die sie in der Kommunikation miteinander dazu benutzen, untereinander und im Verhältnis zu ihrer Umwelt zu handeln. Die Gesamtheit dieser Symbolwelt lässt sich als Kultur bezeichnen. Es ist keine Handlung denkbar, die nicht gleichzeitig als Symbol aufgefasst werden kann. Für die Verknüpfung von Symbolen untereinander und für die Beziehung zwischen Handlung und Symbol gibt es Regeln. Die Gesamtheit dieser Regeln kann man als Texte auffassen.

Es gibt aus dieser Sicht keine Objektivität menschlichen Handelns. Das bedeutet für die Forschung über menschliches Handeln, dass sie keine Objektivität voraussetzen kann und dass der Forscher immer nur deuten kann, was die von ihm Erforschten tun und dass er sich dabei bewusst sein muss, dass auch er in Deutungsgewohnheiten verstrickt ist. Objektivität meint, dass es einen beobachtbaren Vorgang gibt, der unabhängig von dem Beobachter existiert. Es gibt für die Untersuchung menschliches Handelns – und Lernen gehört dazu – keinen Standpunkt außerhalb menschlicher Kultur. (In Klammern: Ich habe auch gesagt, dass nach meiner Auffassung auch naturwissenschaftliche Forschung eine menschliche Handlung ist.) Die Methode der Deutung, die für die Erziehungswissenschaft relevant ist, ist die Hermeneutik. Sie

organisiert einen Wechselprozess zwischen der einzelnen Beobachtung und der Konstruktion eines allgemeinen Vorstellungsbildes.

Nun ruft die Hermeneutik einen anderen Streit hervor. Dieser dreht sich – ich sage einmal – um die Beziehung zwischen Deutung und Erfahrung. Alle Erfahrung ist uns nur durch die Sinne gegeben. Nun könnte man sagen: Für den Menschen entscheidend sind nicht seine Sinne, sondern seine Deutungen, das heißt: sein Geist. Das Gegenbild wäre: Den Geist kann man nicht beobachten, folglich kann man darüber – wissenschaftlich – nichts wissen, folglich kann er nicht interessieren. Beide Modelle, sowohl das, den Menschen wie einen Stein aufzufassen, als auch das, zu unterstellen, das, was am Menschen Natur ist, spiele keine Rolle, sind nicht sehr einleuchtend. Den Menschen nur als Geistwesen aufzufassen macht wenig Sinn, noch, ihn nur als Reaktionsmaschine auf Reize zu verstehen. Die Auseinandersetzung geht heute um die Frage, wie es möglich sein kann, sowohl zu sehen, dass der Mensch Erfahrungen macht, also von seiner Umwelt beeinflusst wird, als auch diese Erfahrungen schon immer in einer bestimmten Weise deutet. Zur Umwelt des Geistes, der Deutung, gehört übrigens auch der eigene Körper des Menschen.

Man kann diese Frage gut am neugeborenen Kind deutlich machen. Wenn man unterstellt, dass das Kind zunächst nur Erfahrungen machen kann, dann stellt sich die Frage, wie das Kind aus diesen Erfahrungen zu eigenen Deutungen kommen kann. Der heutige Stand der Säuglingsforschung geht wohl davon aus, dass Kinder mit der Fähigkeit zu Deutungen von Reizen geboren werden. Aber auch dies ist nur die Voraussetzung für einen Lernprozess. Unterbliebe dieser Lernprozess, dann würde sich dieses Deutungspotential nicht entwickeln. Mit anderen Worten: Der Stand der Debatte scheint mir darin zu bestehen, dass das, was am Menschen als Geist wahrgenommen werden kann, aus seinen Erfahrungen zu erklären sein muss. Noch einmal anders gesagt: An der Beschreibung der Erfahrungen von Menschen muss deutlich werden können, wie sich Geist oder Deutungen entwickeln.

Das Menschenbild dieses Ansatzes gründet auf der Evolutionstheorie. Es ist genetisch und fragt nach den Strukturen, die sich in der Genese entwickelt haben. Der Ansatz versucht mit so wenig wie möglichen Unterstellungen auszukommen und versucht, das, was ist, aus seiner Entwicklungsgeschichte zu erklären.

Ich habe auch länger darüber gesprochen, dass dieser Ansatz versucht von einer Teleologie wegzukommen, also von der Vorstellung einer andauernden Verbesserung. Mündigkeit ist dann in diesem Sinne eine den Umständen entsprechende Verhaltensweise und keine, von der man sagen kann, dieses sei mündiger als jenes.

Zu den grundlegenden Annahmen gehört nun, dass Menschen nur als Menschen in einer Kultur leben können und nur durch Kultur. Ihre Symbolik ist danach nicht etwas, was der Umwelt angeheftet werden kann, sondern etwas, das für Menschen Voraussetzung dafür ist, dass sie überhaupt als Menschen leben und überleben können. Kultur ist für Menschen das, was die Flosse für den Fisch ist. Es bestimmt seine Form zu leben.

Nun werden Menschen-Kinder nicht mit Flossen geboren und wohl auch nicht mit Kultur. Kultur muss von daher als Ergebnis eines Lernprozesses gesehen werden. Was Kultur ist, muss in der Interaktion zwischen Erwachsenem und Kind vermittelt werden. Diese Interaktion wiederum muss beobachtbar sein. Der Vorteil eines kulturorientierten Ansatzes zum Lernbegriff besteht also darin, das zu leisten, was die geisteswissenschaftliche Pädagogik versäumt hat, nämlich die eigenen Aussagen an Beobachtungen zu überprüfen. Wenn nun Kultur in der Interaktion unter Menschen entsteht, dann macht es wenig Sinn von Kultur als einem Produkt zu sprechen, auf das man zurückgreifen kann. Dann ist Kultur eher als Prozess zu verstehen, der Neues schafft und dabei auf Vorhandenes zurückgreift. Ich habe deshalb auf Clifford Geertz und dessen Verständnis von „Kultur als Kontext“ zurückgegriffen.

3. Jerome Bruner: Lernen in Situationen

Das bringt mich jetzt zu Bruner und zunächst zu einigen Sätzen aus seinem Buch „The Culture of Education“ von 1996.

Er nennt seinen Ansatz „culturalism“ und schreibt:

„It takes its inspiration from the evolutionary fact that mind could not exist save for culture. For the evolution of the hominid mind is linked to the development of a way of life where “reality” is represented by a symbolism shared by members of a cultural community (...).

This symbolic mode is not only shared by a community, but conserved, elaborated, and passed on to succeeding generations, who, by virtue of this transmission, continue to maintain the culture’s identity and way of life.

Culture in this sense is superorganic. But it shapes the minds of individuals as well. Its individual expression inheres in meaning making, assigning meaning to things in different settings on particular occasions. Meaning making involves situating encounters with the world in their appropriate cultural contexts in order to know ‘what they are about’. Although meanings are ‘in the mind’ they have their origins and their significance in the culture in which they are created. It is this cultural situatedness of meanings that assures their negotiability and, ultimately, their communicability. (...) It is culture that provides the tools for organizing and understanding our worlds in communicable ways. (...) Without those tools, whether symbolic or material, man is not a ‘naked ape’ but an empty abstraction.“ (Bruner 1998, S. 3)

Sie sehen, ich habe schon manches gesagt, was sich jetzt mit Bruner zitieren lässt: Dass Kultur die Voraussetzung für menschliches Leben ist, dass Kultur die Möglichkeit bereitstellt, überhaupt über die Welt zu kommunizieren, dass Kultur von einer Generation zur nächsten weitervermittelt wird, dass es die Art und Weise der Wahrnehmung – und damit der Deutung von Welt – bestimmt und dass Lernen und Denken immer in einem kulturellen Kontext verankert sind. Das gilt nach Bruner auch dann, wenn wir allein sind: Sein Ansatz unterstellt: „That human mental activity is neither solo nor conducted unassisted, even when it goes ‘inside the head’“ (S. XI)

Natalja Naujok schreibt in dem Band „Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung“ über Bruner:

„Neben der Sprache seiner Kultur lernt das Kind kulturspezifisch hervorgebrachte Deutungsweisen. Der Mensch kann nur aufgrund dieser kulturellen Interpretationssysteme Verständnis von etwas erlangen. Er findet diese Interpretationssysteme einerseits vor, andererseits gestaltet er sie in interaktiven Aushandlungsprozessen selbst mit. In Interaktionssituationen werden Bedeutungen gemeinsam ausgehandelt und stabilisiert; die Interaktionspartner nähern ihre Bedeutungszuschreibungen einander an. Von daher ist Wissen eben auch keine rein individuelle Angelegenheit, sondern hat sozialen Charakter.“ (Krummheuer/Naujok 1999, S.59f)

In einem früheren Buch „Acts of meaning“ von 1990 schrieb Bruner von einer „folk-psychology“. Ich zitiere eine Übersetzung von Götz Krummheuer:

„Alle Kulturen haben als eines ihrer wirksamen konstitutiven Instrumente eine folk-psychology, eine Ansammlung mehr oder weniger verbundener normativer Beschreibungen darüber, wie ein Mensch ‘tickt’, wie unser und der anderen Verstand ist, was man erwarten kann, wie eine situierte Handlung sein wird, was mögliche Lebensweisen sind, wie man sich selbst auf sie verpflichtet usw. Wir erlernen die folk-psychology unserer Kultur früh, erlernen sie, wenn wir lernen, die ersten Worte unserer (Mutter)sprache zu gebrauchen und die zwischenmenschlichen Beziehungen durchzuführen, die im gemeinsamen Leben erforderlich sind.“ (Krummheuer 1997, S. 8)

Krummheuer schreibt weiter:

„Die folk-psychology“ wird in narrativ geprägten Interaktionen erworben, d.h., ihre Einsichten werden aus Geschichten gelernt. Bruner weist diesem `Denken in Geschichten´ einen generellen, eigenständigen Modus zu, den er zum einen von dem logisch-wissenschaftlichen Denken abhebt und zum anderen als den Lernmechanismus ansieht, durch den das Kind fundamentale Sichtweise auf die Welt, in der es lebt, entwickelt. Bruner untersucht dementsprechend in seinen früheren Studien diesen ersten Spracherwerb. Dort führt er u.a. den Begriff des Formats ein: Ein Format ist ein standardisiertes Interaktionsmuster zwischen einem Erwachsenen und einem Kleinkind, welches als ursprünglicher `Mikrokosmos´ feste Rollen enthält, die mit der Zeit vertauschbar werden.“

Er schreibt weiter:

„Das Erlernen der Muttersprache besitzt somit einen paradigmatischen Status für menschliches Lernen überhaupt.“ (S. 9)

Betrachten wir also das Erlernen der Muttersprache.

3.1 Child´s talk: Wie Kinder sprechen lernen

Bruner macht dazu bereits 1983 eine Aussage, die – wenn ich es richtig weiß – von der neueren Säuglingsforschung zunehmend bestätigt wird:

„Die erste Aussage ist, daß ein großer Teil der beim Kleinkind ablaufenden kognitiven Verarbeitungsprozesse zielgerichtetes Handeln begleitet und unterstützt“ (Bruner 1997, S.17) Säuglinge sind sozial. „Sie sind darauf eingerichtet, auf die menschliche Stimme, das menschliche Gesicht, menschliche Handlungen und Gesten zu reagieren.“ (S. 19). Das geht von der Grundannahme aus: „Menschliche Kompetenz ist sowohl biologisch, ihrem Ursprung nach, als auch kulturell, in ihren Ausdrucksmitteln. Während die Fähigkeit zu intelligentem Handeln tiefe biologische Wurzeln und eine nachvollziehbare Evolutionsgeschichte aufweist, hängt die Ausübung dieser Fähigkeit davon ab, daß sich der Mensch Handlungs- und Denkweisen aneignet, die nicht in seinen Genen existieren, sondern in seiner Kultur.“ (S. 16)

Seine zweite These lautet:

„Es ist offensichtlich, daß ein gewaltiger Teil der Aktivität, welche das Kind in den ersten anderthalb Lebensjahren an den Tag legt, außerordentlich sozial und kommunikativ ist.“ (S. 20)

Und die dritte Schlussfolgerung:

„... ist die, daß viele frühe Handlungen des Kindes in umgrenzten familiären Situationen ablaufen und einen erstaunlich hohen Grad von Ordnung und Systematik aufweisen.“ (S. 21)

Bruner ist wichtig, dass Lernen keine Einbahnstraße ist. Das Kind ist von Beginn an aktiver Partner und nicht bloß passiver Empfänger. Er schreibt:

„Die anfänglichen angeborenen sozialen Reaktionen, die durch viele Zeichen von Seiten der Mutter – ihren Herzschlag, die visuelle Konfiguration ihres Gesichtes und insbesondere ihre Augen, ihren charakteristischen Geruch, den Klang und Rhythmus ihrer Stimme – ausgelöst werden, gehen bald in ein sehr komplexes gemeinsames Antizipationssystem über, womit die ursprüngliche biologische Bindung zwischen Mutter und Kind in ein gegenseitiges Verhältnis verwandelt wird, in welchem individuelle Eigenheiten und kulturelle Bedeutungen einen größeren Raum einnehmen.“ (S. 21)

Ich will dies um zwei Anmerkungen ergänzen.

Erstens kann man sagen, dass sich Bezugspersonen von Kindern in einer Weise verhalten, die Wygotsky „Zone der nächsten Entwicklung“ genannt hat. Die Erwachsenen sprechen Kinder auf eine besondere Weise an und zwar jeweils in dem Kompetenzbereich, den die Kinder noch nicht besitzen, den sie aber gerade dabei sind, zu erwerben. Das geschieht in der Regel ebenso wenig bewusst wie das Einnehmen einer hohen Stimme beim Blick in den Kinderwagen.

Die zweite Anmerkung bezieht sich auf das grundlegende Problem von biologischer Ausstattung und kulturellem Ausdruck. Günter Dux begründet seine „historisch-genetische Theorie der Moral“ (2000) mit der frühen emotionalen körpervermittelten Bindung des Kindes an die Mutter. In der emotionalen Bindung erfährt das Kind die Grundlage jeglicher Moral, nämlich die konstitutive Erfahrung der Bedeutsamkeit des anderen. Dux schreibt:

„Im Erwerb der Handlungskompetenz ist der andere als sorgende Bezugsperson nicht nur in dem Sinne Bedingung der Möglichkeit, daß er sein Handeln an das des Kindes ankoppelt, vielmehr dadurch, daß nur unter der Bedingung der Absicherung durch den anderen und der ständigen Rückversicherung an ihn die Exploration der Umwelt durch das nachwachsende Gattungsglied erfolgt. Das Zutrauen zu sich, in der Welt etwas ausrichten zu können, bedarf angesichts der Unsicherheit der Situation und der permanenten Frustration im Handeln der Stabilisierung am Anderen. Das Urvertrauen, das sich in dieser frühen Phase der Entwicklung herstellt, ist ein Vertrauen, das durch die Zuwendung des Andern die Lebbarkeit des eigenen Daseins begründet. Das geschieht in der Ablösungsphase bis zum Ende des zweiten Lebensjahres dadurch, daß der Körperkontakt aufrecht erhalten bleibt. Später genügt die Rückkehr in die sicherheitsgebende Körperzone und die Vergewisserung des Beistandes. Sie wird zunehmend diskursiv und auf die bedeutsamen Anderen des kindlichen Umfeldes ausgedehnt. Als Intimität bezeichnen wir eine Lebensführung in der Körperzone des Andern, die sich dessen Beistandes zu vergewissern weiß. Sie ist, das kann nicht nachdrücklich genug bewußt werden, eine kulturelle Errungenschaft.“ (Dux 2000, S. 8)

Dux schreibt dann weiter, womit ich nicht so ganz einverstanden bin:

„Die anfängliche symbiotische Beziehung ist noch eine naturale Prägung, so recht Ausdruck der Säugetier-Verfassung. Erst mit der Entwicklung der Handlungskompetenz und der damit verbundenen kognitiv organisierten Praxis gewinnt sie durch die Transformation zur Intimität die Bedeutung, die sie für die Entstehung der Moral hat.“ (S. 8)

Es gibt aus meiner Sicht keine Säugetier-Verfassung des Kindes, sondern wohl eher Intimität als sowohl körperliche wie auch kulturelle Erfahrung.

Lässt man diesen Streit weg, so kann man sagen, dass die Tiefenstruktur bei Bruner und bei Dux gleich gesehen werden, obwohl sich der eine mit der Sprachentwicklung und der andere mit der Moralentwicklung beschäftigt und beide aus völlig unterschiedlichen Traditionen her argumentieren.

Zurück zu Bruner.

Das Kind lebt also als aktiver Partner im Rahmen einer Ordnung. Bruner schreibt: „Das Kind reagiert `kulturell´ mit charakteristischen Hypothesen darüber, was verlangt ist, und begegnet der Sprache mit einer Bereitschaft für Ordnung.“ (Bruner 1997, S. 22) Das Kind kombiniert Elemente und macht aus wenigem viel.

Ich würde sagen: Das Kind strukturiert soziale Situationen. Bruner nennt sie in seiner vierten These: „außerordentlich abstrakt,“ und schreibt: „Schon während ihres ersten Lebensjahres scheinen Kinder über Regeln für den Umgang mit Raum, Zeit und sogar mit Wirkungszusammenhängen zu verfügen.“ (S. 23)

Das Kind ist eingebettet in einen strukturierten sozialen Rahmen, in dem es selbst und die Erwachsenen ständig Elemente kombinieren, um Bedeutungen zu gewinnen, Interpretationen zuzuordnen und Absichten zu erschließen. (Vgl. S. 22)

Ich will ein anekdotisches Beispiele geben.

Wir können uns kaum an Ereignisse erinnern, die geschahen, als wir jünger als drei Jahre alt waren. Aber Kleinkinder wiederum erinnern sich. Ich habe dies mit meinem Enkelkind in zwei Situationen erlebt. Bei einem ersten Besuch habe ich das Kind auf den Arm genommen, bin zu Pferden gegangen, die an unserem Haus weiden. Das war die eine Situation. Die andere bestand darin, dass wir eine zum Teil abschüssige Wiese am Haus haben. Das Kind hat beim ersten Besuch in der Phase des Gehen-Lernens diesen Teil der Wiese zum Runterrennen-Lernen benutzt. Beim zweiten Besuch, ein halbes Jahr später, wurde von dem Kind der Anblick der Pferde vor der Eingangstür mit Wunsch verbunden, auf den Arm genommen zu werden und das Rennen auf der Wiese wurde weiter fortgesetzt – nun etwas gekonnter.

Wiese, Erwachsener und Kind schaffen einen gemeinsamen sozialen Raum, den das Kind als Lernraum nutzt.

Diese Spielerfahrungen sind Voraussetzungen des Spracherwerbs.

Bruner schreibt:

„Es ist nicht so, daß das Kleinkind zum ersten Mal in der Sprache einem abstrakten Regelsystem begegnet. Z.B. macht das Kind nicht nur in der Sprache solche Unterscheidungen wie diejenige zwischen spezifisch und nicht-spezifisch, zwischen Zuständen und Prozessen, zwischen `punktuellen´ und immer wiederkehrenden Handlungen oder zwischen ursächlichen und nicht ursächlichen Vorgängen. Diese abstrakten Unterscheidungen, welche das Kind beim Spracherwerb mit stupender Geschwindigkeit aufgreift, haben Analoga in der Art, wie das Kind schon zuvor seine Erfahrungswelt ordnete. Die Sprache dient dazu, Unterscheidungen, die das Kind schon machen kann, genauer zu bezeichnen, zu unterstützen und auf andere Bereiche zu übertragen.“ (S. 23)

Sprechenlernen wird also beim Spiel erlernt. Dafür nennt Bruner drei Vorteile von Spielen:

- hier setzen Erwachsene ihre Sprache systematisch ein
- man kann erkunden, wie man mit Worten Handlungen bewirken kann
- und man kann diese Erkundungen gefahrlos machen, weil Spiele eine Als-Ob-Realität darstellen.

Im Anschluss an Wittgenstein nennt Bruner die Spiele von Kind und Erwachsenen Lebensformen. Weil diese geordnet sind, oder, wie Bruner schreibt, geschlossen, nennt er diese Spiele idealisierte und genau umschriebene Formate. (vgl.S. 37)

Ein typisches Spiel mit Kleinkindern heißt im deutschen „Kuckuck“ und im englischen „peekaboo.“

Ein Gegenstand wird gezeigt, verschwindet und taucht wieder auf, meistens begleitet von einer Lautäußerung: „Buuh“.

Seine Tiefenstruktur ist das kontrollierte Verschwinden und Wiedererscheinen eines Gegenstandes oder einer Person. (vgl. S. 37) Die Oberflächenstruktur kann variieren: Der Großvater kann verschwinden oder der Teddybär, man kann hinter dem Tuch oder hinter dem Sofa verschwinden, schnell oder nach langer Zeit wieder erscheinen, laut oder leise dabei rufen usw. Bruner ist wichtig, dass wie bei jedem Spiel der Zweck des Spiele im Spiel liegt. Es besitzt keine funktionale Bedeutung außerhalb des Spiels. Das Spiel ist nicht natürlich, sondern konventionalisiert; die Teilhandlungen sind in einer bestimmten Reihenfolge angeordnet. Das Spiel ist in sich geschlossen. Es bietet sich nicht von Natur aus an; es ist syntaktischer Natur und muss von den Spielenden richtig geformt werden. Bruner nennt diese Spiele deshalb „idealisiert.“ (S. 37) In dieser Idealisierung sieht er auch die Sprachähnlichkeit begründet. Zu

diesem Spiel gehört auch ein Bauprinzip der Sprache, nämlich die Zuweisung von Rollen, die im Turnus gewechselt werden können. (vgl. S. 38):

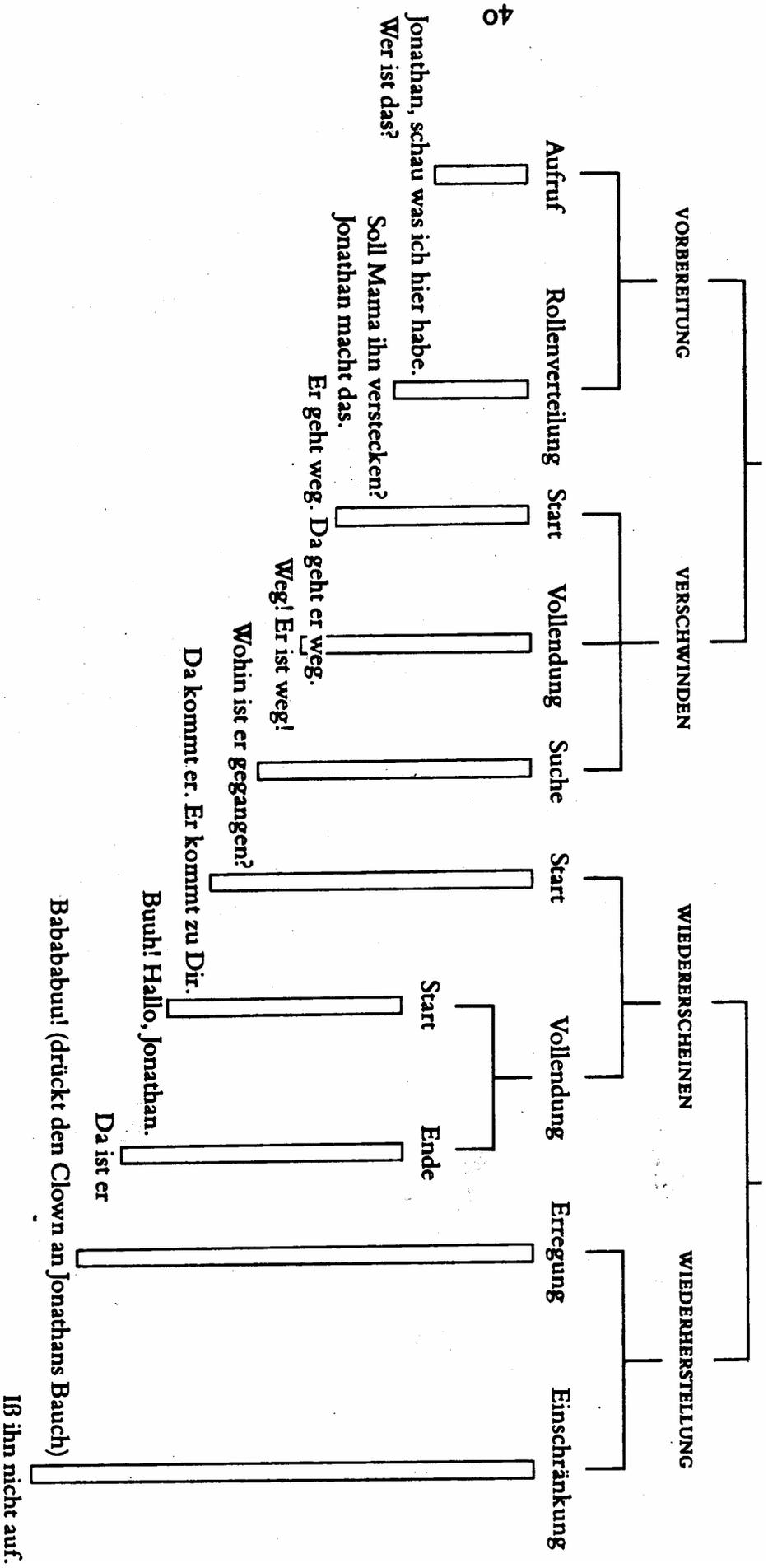
„Es gibt etwas, was versteckt wird, jemanden, der es versteckt, einen Akteur und etwas oder jemanden, der die Handlungen an sich erfährt. Und diese Rollen lassen sich von Spiel zu Spiel auswechseln. Die `Bedeutung´ oder der Signalwert jeder Handlung oder Äußerung im Spiel hängt außerdem davon ab, wo das betreffende Element innerhalb der Sequenz auftritt und von wem es ausgeführt wird. Ein Spiel ist auf seine eigene Art eine kleine Proto-Konversation.“ (S. 38)

Ich komme zu Ausschnitten aus Fallstudien.

3.1.1 Ausschnitte aus einer Fallstudie

Richard und Jonathan wurden alle 14 Tage von Bruner und seinem Forschungsteam zu Hause beobachtet. Die Beobachtung begann, als Richard 5 Monate alt war und Jonathan drei Monate alt. Man beobachtete eine Stunde lang das Spiel von Mutter und Kind, machte eine halbe Stunde lang Videoaufnahmen. Abgebrochen wurde die Studie als Richard 24 Monate alt war und Jonathan 18 Monate alt.

Es geht nun um das Kuckuck Spiel. Jonathan spielte es gern. Die Mutter benutzte dazu eine kleine Spielfigur, einen Clown, der entlang eines Stabs bewegt werden konnte, so dass er aus einem am Stab befestigten Tuchumhang heraustreten und wieder darin verschwinden konnte. Beim ersten beobachteten Spiel war Jonas 5 Monate alt. Vorher hatte die Mutter das Spiel so gespielt, indem sie entweder ihre Gesicht oder das des Kindes mit einem Tuch verdeckt.



40

Ich zitiere nun aus Bruners Beschreibung:

„Zuerst war Jonathan einfach ein lächelnder Zuschauer, als der Clown verschwand und dann wieder erschien. Bald begann er jedoch vorherzusehen, was als nächstes geschehen werde. Dieses Spiel mit dem Clown und dem Tuch wurde bis 0;9 neben anderen Versionen dieses Prinzips gespielt, verschwand dann und tauchte mit 1;2 wieder auf. Hier wollen wir nun genauer darauf eintreten.

Das einzelne Spiel setzte sich aus einem Anfangsthema und einem Fortsetzungsthema zusammen, nämlich aus dem anfänglichen Verschwinden des Clowns und seinem Wiedererscheinen. Jedes dieser Themen bestand seinerseits aus zwei Komponenten. Die Komponenten des Anfangsthemas waren VORBEREITUNG und VERSCHWINDEN; diejenigen des Fortsetzungsthemas waren WIEDERERSCHEINEN und WIEDERHERSTELLUNG. Jede Komponente ließ sich ihrerseits wieder in zwei oder mehr Konstituenten unterteilen, durch welche sie verhaltenmäßig und sprachlich realisiert werden konnte. Die Gesamtstruktur des Spiels ist in der Tabelle 3.1 dargestellt, wo sich auch Beispiele für jede der zehn Konstituenten finden, welche die vom Kind wahrgenommene Oberflächenstruktur ausmachten.

Jede Konstituente war durch eine Pause oder irgend ein anderes Mittel von der nächsten abgegrenzt. Die Pausen oder anderen Markierungen zwischen den vier Komponenten fielen länger und deutlicher aus; und die Pause zwischen Anfangs- und Fortsetzungsthema war jeweils besonders lang und spannungsgeladen. Damit ist das strukturelle Gerüst des Spiels umschrieben. Ich werde die Teile nun in weniger abstrakter Weise illustrieren - mit Blick auf die Beispiele an den Ästen des 'Spielbaumes'. Die VORBEREITUNG begann jeweils mit einer ersten Konstituente, in welcher die Mutter die Aufmerksamkeit des Kindes auf den Clown lenkte, indem sie diesen herumschwenkte oder einen Aufruf zur Aufmerksamkeit wie 'Wer ist das?' mit deutlicher Frage-Intonation vornahm. Nachdem die Aufmerksamkeit geweckt ist, legt die Mutter fest, wer Akteur und wer 'Erlebender' sein wird: Rollenverteilung. Dann beginnt die Phase des VERSCHWINDENS, welche aus drei Konstituenten zusammengesetzt ist: Start, Vollendung und Suche: Da geht er! Jetzt ist er weg! Wo ist er? Es folgt zunächst eine lange Pause, dann der Start des WIEDERERSCHEINENS, welcher langsam oder auch explosiv vor sich gehen kann, und schließlich die Vollendung des WIEDERERSCHEINENS: Er kommt. Hallo Jonathan! Da ist er. Nach einer weiteren Pause setzt die Komponente der WIEDERHERSTELLUNG mit der Konstituente Erregung ein, wenn die Mutter etwa den Clown mit dem Ausruf Bababu! auf Jonathan zu bewegt. Mit der Einschränkung (z.B. Oh, iß ihn nicht auf!) endet das Spiel. Alle Konstituenten können, müssen aber nicht, von Worten begleitet sein.

Was bei diesem Spiel immer gleich bleibt, ist seine Tiefenstruktur - das Verschwinden und nachfolgende Wiedererscheinen eines Gegenstandes. Dies bleibt sich über eine Vielfalt von Oberflächenvarianten hinweg immer gleich und enthält keine Überraschung. Was jeweils ein Überraschungsmoment einbringt, ist die Variation der konkreten Konstituenten. Diese Konstituenten werden durch einigermaßen (aber nicht völlig) vorhersagbare Variationen in Qualität und Quantität der sprachlichen Äußerungen realisiert. So waren kaum je alle Konstituenten sprachlich begleitet; manchmal wurde sogar nur an einer einzigen Stelle des Spiels gesprochen. Und wenn sich mehrere solche Spiele folgten, hob die Mutter gewöhnlich jedesmal andere Konstituenten sprachlich hervor. Es war, als wollte sie stimmliche Platzhalter für die einzelnen Elemente in der Konstituentenabfolge schaffen. Ebenso variierte sie gekonnt die prosodischen Eigenschaften ihrer Äußerungen, um Abwechslung und Spannung ins Spiel zu bringen. Beim WIEDERERSCHEINEN konnte der Start manchmal sehr langsam erfolgen (hier... kommt... er), um beim nächsten Mal dann in atemraubender Geschwindigkeit abzulaufen. Dasselbe galt für das Auftauchen des Clowns. Während das Spiel als Ganzes also langsam eine Gewohnheit bildete, wurden die einzelnen Konstituenten immer wieder variiert, was die Wortwahl, deren zeitliche Bemessung (Prosodie), Pausenlängen, usw. betraf.

Jonathans Einsteigen auf dieses Spiel entwickelte sich langsam. Von 0;5 bis 0;9 wurde seine Aufmerksamkeit ständig aktiver. Seine Mutter änderte ihre Rolle entsprechend. Die zehn Konstituenten, die sie stimmlich markieren konnte, wurden immer ausgefeilter. Betrachten wir z.B. die Such-Konstituente (Wo ist er?). Zwischen Jonathans fünftem und neuntem Monat brauchte sie den Standardausdruck Wo ist er hingegangen? 43mal. Bei 0;7 fügte sie dieser Grund-Frageform hinzu: Wo ist er? Bei 0;8 auch: Ist er dort drin? Kannst Du ihn sehen?; und bei 0;9: Wo ist der Clown? (womit der Nominalausdruck eingeführt wurde). Offensichtlich erwartete Jonathan schließlich auch diese Äußerungen, denn er schaute dann jeweils vom Clown-im-Tuch hoch zur Mutter und lächelte, sei es bereits in Erwartung ihrer Worte oder danach. Ihre reichere Sprache wurde ein Teil des Spiels. Und langsam begann auch er, sich an den Grenzstellen zwischen den Konstituenten stimmlich am Spiel zu beteiligen.

Eine interessante Sache war auch das Auslassen erwarteter Äußerungen. Ursprünglich hatte Jonathans Mutter fast jede Konstituente des Spiels sprachlich begleitet. Bei 0;5 beispielsweise markierte sie in einer `Runde` neun, in einer anderen sieben Konstituenten sprachlich. Bis 0;9 war dieser Anteil dann bis maximal vier abgesunken. Insbesondere drei Konstituenten wurden nach und nach der Erhaltung des kindlichen Interesses geopfert: Die Startphase des Verschwindens (Da geht er), die Startphase des Wiedererscheinens (Da kommt er wieder), und die Vollendung des Wiedererscheinens (Da ist er). Was blieb, war der rasche Entzug (Fort!) und das plötzliche Wiederauftauchen (Buh!), sowie eine viel ausgeprägtere Verwendung von Einschränkungen (Iß ihn nicht auf. oder Nein, ich glaube, Du solltest das nicht in den Mund nehmen), also von Äußerungen, welche ihrem Wesen nach viel mehr auf die Handlungen und angenommenen Absichten des Kindes eingingen und viel weniger ritualisiert waren. Die Weglassungen schritten im selben Maße fort, wie Jonathan das Spiel meisterte. Sobald eine Konstituente vorausgesetzt werden konnte, ließ die Mutter sprachliche Begleitungen weg. Es war ein eindruckliches Verfahren, `Präsuppositionen` einzuführen, d.h. beidseitig gesichertes Einverständnis zum Tragen zu bringen.

Auch die Reaktionen Jonathans auf die Sprachäußerungen seiner Mutter zeigten eine interessante Entwicklung. Im Alter von 0;5 versuchte er hauptsächlich, den Clown zu packen. Um 0;6 herum begann er seine Versuche, den Clown zu erreichen, mit undifferenzierten Lauten zu begleiten. Diese Äußerungen traten über das ganze Spiel verteilt auf. Im Alter von 0;7 begann Jonathan aber, auf den vorhersagbaren Rhythmus des Spiels zu reagieren. Er verlor das Interesse am Ergreifen und reagierte nun an passenden Stellen mit Lächeln und Lachen. Während der Such-Phase am Ende des VERSCHWINDENS z.B. richtete er sein Lächeln und seine stimmlichen Äußerungen an die Mutter, während diese - im Blickkontakt mit Jonathan - den Clown mit ihren Äußerungen ins WIEDERERSCHEINEN hineinbegleitete.

Bald darauf begann Jonathan, eine aktivere Rolle zu übernehmen, indem er unbeholfen versuchte, das Verschwinden und Wiedererscheinen selber zu produzieren. Nicht mehr zufrieden damit, vom Clown einfach überrascht zu werden, war er um 0;8 herum bereit, ihn selber aus dem Tuch auftauchen zu lassen. Wenn die Mutter seine diesbezüglichen Anstrengungen einschränkte, sank sein Interesse. Tatsächlich war sie gezwungen, ihm die Führung zu überlassen, wenn sie sein Interesse am Spiel erhalten wollte. Tat sie dies nicht (wie bei 13 Gelegenheiten um 0;8 herum beobachtet werden konnte), so gab Jonathan das Spiel in der Hälfte der Fälle auf. Sie fügte sich und ließ ihn den Clown in Besitz nehmen, wann immer er dies verlangte. Um ihm dies zu erleichtern, verdichtete sie die Oberflächenstruktur des Spieles auf zwei wesentliche Konstituenten (fort! Beim VERSCHWINDEN, und buuh! beim WIEDERERSCHEINEN). Mit 0;9 durfte Jonathan den Clown fast in jedem Spiel zu irgendwelchen Zeitpunkten berühren und in den Händen halten. In diesem Alter gab er auch schon jeweils zu mindestens einer Konstituente mit der Mutter zusammen Laute von sich.

Die Entwicklung der aktiven, motorischen Teilnahme Jonathans am Spiel ist in der Tabelle 3.2 beschrieben. Zu Beginn war dieses Mitmachen überwiegend ohne Bezug auf die Struktur des Spiels, wie bereits erwähnt. Um 0;7 herum ist dieses zufällige Manipulieren und Greifen

praktisch verschwunden - es tritt nur noch in 6% der Spiele auf. In der Folge intensiviert sich die motorische Teilnahme wieder bis zum Ende des neunten Monats; allerdings paßt sie jetzt zur Struktur des Spiels.

<i>Alter</i>	<i>Prozentsatz der Spiele</i>	<i>Gesamtzahl der Spiele</i>
<i>0;5</i>	<i>36</i>	<i>11</i>
<i>0;6</i>	<i>43</i>	<i>23</i>
<i>0;7</i>	<i>6</i>	<i>16</i>
<i>0;8</i>	<i>53</i>	<i>17</i>
<i>0;9</i>	<i>75</i>	<i>8</i>

Tabelle 3.2: Prozentsatz der Spiele, während welcher Jonathan den Clown festhielt, berührte oder in den Mund nahm.

Schließlich - gegen Ende des neunten Monates - wurde es ihm langweilig. Das Spiel konnte sein Interesse nicht mehr gefangen nehmen und verlor seine Anziehungskraft in dem Maße, als Jonathans Interesse am eigenen Hantieren anstieg. Der Clown-im-Tuch begann ihn nun mehr als Spielzeug zu interessieren, statt als Spiel. Er wandte sich anderen Gegenständen zu, welche seinen wachsenden sensu-motorischen Fähigkeiten mehr `Nahrung` gaben. Allerdings verlor sich sein Interesse am Verschwinden und Wiedererscheinen nicht vollständig. Gegen Ende des neunten Monats kam das Spiel wieder auf, allerdings jetzt mit einem neuen Akzent. Die Tiefenstruktur war unverändert, die Oberflächenform aber neu. Die Mutter versteckte jeweils ein Spielzeugtier hinter ihrem Rücken und `überraschte` Jonathan dann mit dessen plötzlichem Auftauchen, das vom vertrauten Buuh! begleitet war. Zum ersten Mal steuerte Jonathan nun verlässlich eine eigene Standardäußerung (ein `Lippen-Vibrato`) bei. Aus diesem kleinen Anfang begann sich ein ausgedehntes Muster zu entwickeln. Einen Monat später versteckte sich die Mutter jeweils hinter einem Stuhl, und Jonathan wartete auf der anderen Seite, schaute, `redete` und lachte in Erwartung ihres Wiederauftauchens. Bei seinen Äußerungen handelte es sich einfach um überschwengliches Rufen, wenn sie verschwand und wenn sie wieder auftauchte. Bemerkenswert ist aber, da er fast jedes mal unmittelbar nach dem Wiederauftauchen wegschaute, um dann jeweils vor ihrem nächsten Verschwinden Blicke mit ihr auszutauschen. Nach weiteren zwei Monaten (mitten in seinem zwölften Lebensmonat) versteckte Jonathan sich selber hinter demselben Stuhl. Dieses Verstecken begleitete er einleitend und dann wieder abschließend mit der beinahe standardisierten Äußerung Uuuuh! Als in dieser Zeit auch der Beobachter mitmachte und sich versteckte, schrie Jonathan: fort! Er konnte nun das Spiel als Handelnder beginnen, mit einer anderen Person in der passiven Rolle, und er konnte sogar neu den Beobachter in dieser Rolle `bewältigen`! Zwei Monate später, mit I;2, kam das Spiel mit dem Clown-im-Tuch wieder auf. Nun konnte Jonathan aber bereits als Aktor oder als Erlebender mitmachen. Das brachte allerdings mit sich, daß nun jedesmal verhandelt werden mußte, wer die aktive Rolle übernehmen durfte. Er zog die aktivere Rolle vor, erhob aber nicht ausschließlich Anspruch darauf. Er spielte die Rolle ziemlich gut. Zuerst ließ er den Clown aus dem Tuch heraussteigen und äußerte dazu sein Uuuuh! (als Variante des mütterlichen Buuh!). Dann stopfte er den Clown wieder ins Tuch zurück, indem er das mütterliche all gone! (fort!) nachahmte: a ga! Schließlich brachte er den Clown ein zweites Mal zum Vorschein und imitierte dazu das peekaboo seiner Mutter: pick! Übernahm die Mutter den aktiven Teil, so begleitete Jonathan mit Gesten (Heben der Arme) und Äußerungen (ah!) das Wiedererscheinen des Clowns. Er war nun also Meister des Spiels, sei es in der aktiven oder in der erlebenden Rolle. Zusammen mit seiner Mutter rief Jonathan nun jeweils Buuh!, und beide schauten und lachten sich dabei an, ob nun er oder sie den Clown manipulierte. Die Rollen waren völlig vertauschbar geworden. Das Spiel war selber

auch zu einem strukturierten Format geworden, in welchem Jonathans wachsende sprachliche Möglichkeiten ein Anwendungsfeld fanden. Er hatte nicht nur gelernt, wo sprachliche Äußerungen in der Spielsequenz hingehörten, sondern auch, was sie waren und wie man sie aussprach.

Durch dieses Spielen hatte Jonathan nicht nur ein Stück effektive Sprache gelernt, sondern auch recht viel über den Ablauf und die Bewältigung zwischenmenschlicher Interaktionen. Russische Sprachentwicklungsforscher wie z.B. ALEXANDER LURIA haben immer wieder betont, wie wichtig es sei, das 'impulsive' Handeln unter die Kontrolle der Sprache zu bringen. Und sicher kann man den Weg so bezeichnen, den Jonathan vom undifferenzierten Greifen-Wollen mit sechs Monaten bis zur fein abgestimmten Spielteilnahme mit einem Jahr zurücklegte. Aber es ist nicht nur die Sprache, die hier als Kontrollfaktor wirkt. Es sind Übereinkünfte, wechselseitig abgestimmte Arten des Vorgehens, welche dominieren. Die Sprache, vor allem als eine Abfolge handlungsbegleitender und -auslösender Äußerungen, stellt einen Aspekt dieser Konventionalisierung dar. Sicher ist sie wichtig; aber sie ist Teil eines umfassenderen Musters des 'Kulturerwerbs'. Bei alledem tauchten im Rahmen dieses Spiels auch nicht-funktionale Sprachelemente auf, wie z.B. die Form fort! usw. Das zur Konvention gewordene Spielformat bot Jonathan somit auch Gelegenheit, sein Lexikon zu erweitern.

(...)

Wie im Falle Jonathans hatten also auch Richard und seine Mutter nach und nach ein ritualisiertes Spiel geschaffen, in welchem sie abwechselnd die einzelnen Rollen übernahmen. Das Spiel wurde immer vielfältiger und kam der wachsenden Initiative des Kindes entgegen, als es lernte, das Spiel selber in Gang zu bringen und die einzelnen Bewegungen auszuführen. Beide Kinder lernten leicht, bei allen Variationen die Tiefenstruktur konstant zu halten, und beide lernten schließlich auch, das Spielformat zu umfassenderen Formaten in Beziehung zu setzen. Das Spiel stellte eine spezielle, von jedem Druck befreite Gelegenheit dar, Variationen zum Thema des Verschwindens und Wiedererscheinens auszuprobieren. Dabei konnte sich das Kind aber auch an der Einrichtung zwischenmenschlicher Übereinkünfte von der Art beteiligen, auf denen die Sprache beruht.

Ein letzter Punkt betrifft das, was ich im letzten Kapitel das Hilffssystem für den Spracherwerb genannt hatte. Die geschilderten Spiele beider Kinder waren voller Übergänge, indem die Mutter immer wieder etwas Neues einführte und es dann nach und nach an das Kind 'übergab', wenn es fähig wurde, dieses Neue selber auszuführen. Dies ist ein zentraler Zug jedes Hilffsystems, das mit Spielen arbeitet - seien es gegenständliche Spiele oder Sprachspiele. Wäre der 'Lehrende' in einem solchen System sich eines Mottos bewußt, so wäre es gewiß dieses: 'Wo ein Zuschauer war, soll ein Teilnehmer werden'. Man führt ein Spiel ein, gibt einen Rahmen, der sicherstellt, daß die Schwächen des Kindes aufgefangen und korrigiert werden können, und entfernt diesen Rahmen in dem Maße, in dem die Struktur 'auf der anderen Seite' selber stehen kann.

Dieses 'Übergabe'-Prinzip ist so allgegenwärtig, daß wir es kaum bemerken.

(...)

Bis Richard neun Monate alt war, führte die Mutter in den Tausch-Spielen. Mit neun Monaten „kam“ Richard. Nach der langen Vorbereitung übernahm er nun mit Leichtigkeit die Rolle des Aktors, leitete die Hälfte aller Tauschspiele selber ein und erfaßte den Gedanken, daß man den fraglichen Gegenstand zurückgibt und ihn nicht behält.

(...)

Aber die Einzelheiten illustrieren und belegen die allgemeineren Aussagen, mit welchen das Kapitel begann. Jedes dieser Spiele stellt tatsächlich eine hochstrukturierte konstituierende Wirklichkeit dar, eine WITTGENSTEiNsche 'Lebensform', auf welche sich das Kind stufenweise konzentrieren lernt, während es die übergreifenden logischen Strukturen des Spiels im Kopf behält. Diese konstituierende Wirklichkeit wird zunächst durch stimmliche Äußerungen begleitet, dann durch letztere vorweggenommen.

Diese Äußerungen bilden eine skelettartige oder formale Struktur, in welche nach und nach reichere und sprachähnlichere Varianten eingeführt werden können. Sie stellen ebenfalls eine Gelegenheit dar, die Austauschbarkeit von Rollen zu üben und sich darüber zu verständigen, wer welche Rolle spielt. Und schließlich sind sie ein einzigartiger Ort für das Kind, um von `natürlichem` zu `kulturellen` Mitteln fortzuschreiten, mit Handlungen umzugehen.“ (S. 41 ff)

Im 6. Kapitel des Buches fasst Bruner seine Ergebnisse zusammen.

Er erinnert an die vier Fähigkeiten, die das Kind mitbringt und er betrachtet diese vier Fähigkeiten als die minimale Ausrüstung, die ein Kind braucht, um Sprache benutzen zu können:

- Mittel-Zweck-Bereitschaft
- Sensibilität für transaktionale Prozesse
- Systematische Organisation der Erfahrung
- Abstraktheit der Regelbildung (S. 101)

Jeder Mensch muss lernen Sprache zu gebrauchen. Und dies – so Bruner – kann er nicht in vitro lernen, also nicht losgelöst von seinem Gebrauch: „Der Gebrauch der Sprache läßt sich nur durch ihren kommunikativen Einsatz lernen.“ (S. 101)

Sprache wird von Bruner in den Lebenszusammenhang einbezogen:

„Was Sprache auch immer sonst sein mag, sie ist ein systematisches Verfahren, mit anderen zu kommunizieren, fremdes und eigenes Verhalten zu beeinflussen, Aufmerksamkeit zu lenken und Realitäten zu schaffen, mit welchen wir nachher rechnen und umgehen, wie wir mit den `Tatsachen` der Natur umgehen.“ (S. 102)

Der Gedanke geht im Kern auf Wittgenstein zurück. Der zentrale Begriff lautet dabei „Sprachspiel“. Alfred Lorenzer nennt das Sprachspiel: „dialektische Einheit von Sprachgebrauch, Lebenspraxis und Weltverständnis.“ (Lorenzer 1977, S.30)

Justus Harnack begründet den Zusammenhang von Sprachgebrauch, Lebenspraxis und Weltverständnis wie folgt: „Was ein Wort bedeutet, lernt man, indem man sieht, wie es gebraucht wird. Und hat man seinen Gebrauch kennen gelernt, so hat man auch gelernt, was es bedeutet.“ (Harnack 1962, S. 63)

Im Umkehrschluss kann man sagen: Wenn die Sprache gelernt wird, so wird gleichzeitig eine bestimmte Lebenspraxis gelernt und ein bestimmtes Weltverständnis.

Bruner betont nun besonders die Seite der Erwachsenen, das Hilfesystem. Dieses Hilfesystem formt die Interaktion so, „... daß es dem Kind möglich wird, die Verwendung von Sprache zu lernen.“ (Bruner 1997, S. 102)

„Das Hilfesystem (Language Acquisition Support System)“, schreibt Bruner, ist „keineswegs ausschließlich sprachlicher Natur. Es ist ein zentraler Teil des Systems, durch welches die Erwachsenen die Kultur insgesamt weitergeben (bezüglich welcher die Sprache gleichzeitig Instrument und `Schöpfer` ist.) Denn in den privilegierten Interaktionen der frühesten Spracherwerbsphasen erhält das Kind seine erste Gelegenheit, `kulturelle Zusammenhänge` zu interpretieren. Indem es lernt, `wie man etwas sagt`, lernt es auch, was kanonisch respektive obligatorisch ist und von seinen erwachsenen Interaktionspartnern geschätzt wird.“ (S. 102)

Für Bruner sind nun Formate Vehikel des Hilfesystems (LASS). Sie sind standardisierte Interaktionsmuster, die feste Rollen enthalten, die mit der Zeit vertauschbar werden. Ich nenne hier auch einen anderen Begriff, der auf Alfred Lorenzer zurückgeht. Er begreift diese Interaktionsformate als Szenen. Dies erleichtert es vielleicht zu verstehen, dass in diesen Szenen sowohl die Szene gelernt wird, wie die Möglichkeiten des Verhaltens in der Szene, wie auch

die Grundmuster der Möglichkeiten des In-der-Welt-Seins überhaupt. Dass sich also in den Szenen die Handlungen mit ihrer Symbolik verweben.

Bruner schreibt: „Sie (die Formate- G.sch.) weisen eine skriptartige Qualität auf, indem sie nicht nur die Handlung umfassen, sondern auch der Kommunikation, die jene Handlung ausmacht, steuert und ergänzt einen Ort zuweist.“ (S. 103)

Mit Elias lässt sich nun sagen, dass konstitutiv für Menschen ist, dass sie als Kind lernen, dass Kommunikation konstitutiv für ihr Leben ist. Und unter Rückbezug auf Geertz kann man sagen, dass Kultur als Kontext frühkindlich gelernt wird - und zwar aus der Intimität heraus durch die Symbolisierung der zunächst intimen Interaktion.

In bezug auf das Versteckspiel schreibt Bruner:

„Solche Spiele strukturieren in exemplarischer Weise die frühe Kommunikation. Nicht nur dienen sie als rollenstrukturierte transaktionale Mikro-Welten, in welche Wörter die Handlung hervorbringen, steuern und ergänzen; sie weisen auch selber einige sprachähnliche Merkmale auf.“ (S. 103)

Diese Spiele sind abstrakt und systematisch. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass sie sich übertragen lassen: „Mit der Zeit war das Kind in der Lage praktisch jede Situation in eine Art von Versteckspiel zu verwandeln.“ (S. 104).

Ich schließe diesen Teil ab mit einem längeren Zitat, mit dem auch Bruner sein Buch beendet: *„Zusammenfassend meine ich, daß Formate beim Spracherwerb verschiedene sehr entscheidende Funktionen erfüllen. Erstens betten Formate die kommunikativen Absichten des Kindes in eine kulturelle Matrix ein. Sie dienen ebenso sehr zur Übermittlung der Kultur als zur Übermittlung der betreffenden Sprache. Weil Formate (wie oben festgestellt) eine sequentielle Struktur und eine Geschichte haben, erlauben sie dem Kinde, elementare zeitliche Konzepte zu bilden. In ihrer einfachsten Form liefern sie dem Kind eine Art von überschaubarer, mittelfristiger Zukunft, welche, eher durch den Handlungsverlauf als durch eine abstrakte Zeit definiert ist. Weil sie durch Integration wachsen können werden sie wichtige `Vehikel` für die Entwicklung der Präsupposition (die dem Verständnis einer Sprachäußerung zugrundeliegenden sachlichen Voraussetzungen – G.Sch.) und für deren Signalisierung. (...) Ich habe eine Ansicht des Spracherwerbs vorzustellen versucht, welche dessen Kontinuität mit und Abhängigkeit von dem Erwerb der Kultur betont. Die Kultur besteht aus symbolischen Verfahren, Begriffen und Unterscheidungen, die nur durch die Sprache möglich werden. Sie wird dem Kind durch den Sprachgebrauch selber übermittelt. Entsprechend läßt sich das Wesen der Sprache nicht ohne Einbezug ihrer kulturellen Einbettung verstehen.“* (S. 116)

Bruner stellt den Zusammenhang von Kulturvermittlung und Sprachvermittlung in den Mittelpunkt seiner Beobachtungen beim Spracherwerbsprozess des Kindes.

Es gibt weitere Aspekte, die zu berücksichtigen sind und mit denen sich Bruners Ansatz ergänzen lässt.

Die erste Ergänzung bezieht sich auf den Begriff „Sprachspiel“.

Exkurs Zum Sprachspiel

Das Kuckuck-Spiel lässt sich auch als „Sprachspiel“ bezeichnen. Der Begriff „Sprachspiel“ geht auf Wittgenstein zurück und auf seinen Text „Philosophische Untersuchungen“. In § 7 schreibt Wittgenstein: „Ich werde auch das Ganze: der Sprache und der Tätigkeiten mit denen sie verwoben ist, das `Sprachspiel` nennen.“ (Wittgenstein 1984, S. 241) und in § 23:

„Das Wort `Sprachspiel` soll hier hervorheben, daß das Sprechen der Sprache ein Teil ist einer Tätigkeit, oder einer Lebensform.“ (S. 250)

Justus Harnack begründet den Zusammenhang von Sprachgebrauch, Lebenspraxis und Weltverständnis wie folgt: „Was ein Wort bedeutet, lernt man, indem man sieht, wie es gebraucht wird. Und hat man seinen Gebrauch kennen gelernt, so hat man auch gelernt, was es bedeutet.“ (Harnack 1962, S. 63)

Im Umkehrschluss kann man sagen: Wenn die Sprache gelernt wird, so wird gleichzeitig eine bestimmte Lebenspraxis gelernt und ein bestimmtes Weltverständnis.

Schaut man sich aus dieser Sicht die Spiele noch einmal an, so gibt es das Kind, es gibt die Mutter, eine Reihe von Gegenständen, die Beziehung zwischen Mutter und Kind, die Symbolik der Gegenstände, unterschiedliche Beziehungen der Mutter zu den Gegenständen, wie des Kindes zu den Dingen, ein unterschiedliches Wissen, und es gibt die Sprache. Die Gegenstände in dem Raum, der Umgang mit ihnen, das Wissen darüber, ihre Symbolik usw. machen die Lebensform der Mutter aus. Indem sie mit dem Kind dieses Leben lebt, vermittelt sie dem Kind die Kultur dieses Lebens. Der Einbezug des Kindes erfolgt m.E. durch die Unterstellung der Mutter, dass Kind würde verstehen, was die Mutter tut, sagt und fühlt. Bruner hat betont, dass diese generelle Fähigkeit vorhanden ist – aber man muss auch sehen, dass diese generelle Fähigkeit des Kindes erst aktualisiert wird durch die Unterstellung der Mutter, dass das Kind auch konkret versteht, was vor sich geht. Auf diese Weise werden die Gegenstände, die Handlungen, die Symbolik und die Sprache zu einer Einheit verwoben.

Wichtig daran ist noch, dass das Kind nicht einfach in eine bestimmte Praxis eingeübt wird. Vielmehr ist davon auszugehen, dass das Kind als aktiver Deuter des mütterlichen Deutungsangebotes nicht genau die Lebensform, die Kultur, die Deutungen und Bedeutungen der Mutter übernimmt, sondern davon abweichende Formen entwickeln kann und entwickelt. Ihre Übereinstimmungen in den unterschiedlichen Deutungen ergeben sich dort, wo beide Deutungen miteinander sich auf Handlungen beziehen. Was immer sie im Einzelnen unter einem „Clown“ verstehen mögen: dass dies in einem Kuckuck-Spiel eine Figur ist, die man verschwinden lassen kann, dieses Verständnis genügt beiden, um miteinander handeln zu können.

Die zweite Ergänzung fragt nach dem Körper.

Ein Autor, der ebenfalls mit dem Sprachspielbegriff arbeitet, ist Alfred Lorenzer. Lorenzer war Psychoanalytiker und Materialist. Die Frage, die er sich stellte war, wie sich in den Interaktionen von Mutter und Kind allgemeine gesellschaftliche Verhältnisse herstellen.

Lorenzer schreibt: „Das Sprachspielmodell bezeichnet den Punkt, an dem die subjektiven Strukturen und die objektiven Strukturen vermittelt werden.“ (Lorenzer 1977, S.32)

Lorenzer nennt das Sprachspiel: „... dialektische Einheit von Sprachgebrauch, Lebenspraxis und Weltverständnis.“ (S. 30)

Lorenzer stellt nun die Frage, wie sich Sprachspiele bilden. Aus seiner Sicht wie folgt: „... dadurch, daß kindlicher Körperbedarf und gesellschaftliche Praxis, vermittelt durch die praktisch-gestische Reaktion der Mutter, zur `bestimmten Interaktionsform´ werden. Diese ist die individuelle Synthesis von gesellschaftlicher Praxis in Naturauseinandersetzung mit der inneren Natur des Kindes. (S. 33)

Eine bestimmte Interaktionsform kann zum Beispiel das Füttern des Kindes sein, das Stillen, das Spiel mit dem Kind usw. Das Wort „einführen“ kann hier nicht zeitlich verstanden werden. Vielmehr von Anfang an werden die Handlungen der Mutter sprachlich begleitet. Darüber hinaus geschieht etwas, woran ich noch einmal erinnere: Die Mutter kommentiert die Lautäußerungen des Kindes mit eigenen Worten. Das heißt: Sie unterstellt einem wie auch immer begründeten Handeln des Kindes einen in der Sprache eines Erwachsenen ausdrückba-

ren Sinn. Sie benennt also nicht nur, sie drückt sprachlich aus, was das Kind gemeint haben könnte und gibt damit der undifferenzierten, eher diffusen Lautäußerung des Kindes eine umrissene Form, die sich wiederum aus der Kultur erklären lässt, in der die Mutter lebt. Wobei ein wichtiger Aspekt der ist, welche Konventionen des Umganges mit Kindern diese Kultur bereitstellt. Von hier aus ergibt sich dann die Möglichkeit, in einer Kultur Subkulturen zu unterscheiden, zum Beispiel nach Schichten oder nach Geschlechtern.

Handlung und begleitende Sprache bilden eine Einheit – oder, um den Begriff zu wählen, den Alfred Lorenzer benutzt: eine Szene.

Die Szene ist mehr und anderes als die darin gesprochene Sprache. Ich lasse fast alles weg, was man noch zu Lorenzer sagen müsste, um einen einzigen Gedanken deutlich zu machen: das ist der der Bedeutung des Körperlichen.

Lorenzer schreibt in „Das Konzil der Buchhalter“ :

„Um es an einem Beispiel aus der Zeit nach der Geburt zu verdeutlichen: Die Art und Weise, wie ein Kind von der Mutter in den Arm genommen wird, bildet einen Erlebnisinhalt, eine ‚gestische Figur‘, die dessen eigenes – aktives – Verhalten formt und als – passive – Erwartung festgehalten wird. Die Wiederholungen der Szene ‚festigen‘ die Form, der Ausfall der Wiederholung erzeugt Unlust, Angst, Gegenreaktion, nämlich Aggression usw. Der Bedarf, der in einer realen Situation seine Stillung gefunden hat, wird in der Interaktionsform zum Anspruch, die Befriedigung in einer einsozialisierten Weise zu erhalten. Unablässig findet ein Wechselspiel zwischen Realitätserfahrung und Realitätserwartung statt, das man in die Formel fassen kann: Interaktion (I) – Interaktionsform (If) – Interaktion, wobei sich im Wechselspiel die Struktur anreichert – eben das macht den infantilen Bildungsprozess von Persönlichkeit aus.

Das Nicht-Triviale an der Einsicht in dieses Wechselspiel ist, daß es sich hier nicht um einen puren Naturprozeß handelt, sondern daß genau dies der Weg ist, auf dem der Naturprozeß der Entwicklungsphysiologie und Entwicklungspsychologie des Kindes zugleich sozialer Formungsprozeß wird. (...) die Mutter steht mit ihrem Erleben und Verhalten in gesellschaftlichen Zusammenhängen. Ihre einzelnen Verhaltensfiguren vermitteln dem Kind deshalb ‚kulturspezifische‘, ‚gesellschaftstypische Verhaltensmodelle.‘ (Lorenzer 1981, S. 88)

Deshalb kann man auch nicht, wie Dux, von einer „Säugetier-Verfassung des kleinen Kindes sprechen. Wenn Lorenzer schreibt: „Die Struktur der frühen Verhaltensformen ist sinnlich-organismisch und vorsprachlich“ (Lorenzer 1981, S. 89) so heißt dies eben nicht, dies sei bloße Natur – auch wenn weder der Mutter und erst recht nicht dem Kind, diese Verhaltensformen völlig bewusst sind oder sein können. Denn in diese besondere Naturauseinandersetzung sind von beiden Seiten alle kulturellen Einflüsse integriert.

Die Gegensetzung von Körper und Geist ist eine europäische Erzählung, die das Verständnis der Vorgänge eher erschwert als erleichtert. Von hier aus kann ich vielleicht deutlicher machen, dass aus meiner Sicht eine Teilung der Wissenschaften in eine, die naturwissenschaftlich vorgeht und in eine, die geisteswissenschaftlich vorgeht, zu überwinden ist.

Und von hier aus komme ich nun auf Käte Meyer Drawe zu sprechen und ihr Konzept von „Lernen als Umlernen.“

4. Phänomenologie:Käte Meyer-Drawe

Käte Meyer-Drawe ist Phänomenologin. Was das heißt, wird uns beschäftigen.

Ich beginne mit der Kritik Meyer-Drawes an bestimmten Lerntheorien.

Lernen, so schreibt sie, sei ein pädagogisches Thema. Wenn man aber Lexika aufschlüge, würde man nur über den Stand der psychologischen Lernforschung informiert. (B, 85).

Was diese Ansätze nicht erklären würden, was aber gerade das Interesse der Phänomenologie sei, sei die Frage „... was mit dem Lernenden auf seinem Weg der Veränderung seines Verhaltens oder Erkennens geschieht.“ (1996, S. 85)

Lernen, so eine andere Kritik, würde vom Resultat her verstanden. „Sowohl im alltäglichen wie auch im wissenschaftlichen Gebrauch des Wortes `Lernen´ dominiert ein teleologisches Verständnis, das das Lernen jeweils nur aus der Sicht des Gelernten oder zu Lernenden sehen läßt. Das Wie des Lernens, der Prozeß, `ist im Resultat verschwunden und zu etwas Beiläufigen geworden.“ (1984, S. 22) Die Phänomenologie frage dagegen nach dem Prozess, nach dem Wie des Lernens.

Lernen würde als Steigerung der Sachkompetenz angesehen. Die Phänomenologie fragt dagegen, welche Erfahrungen der Lernende beim Lernen über sich macht. Denn beim Lernen erfährt man nicht nur etwas über den zu lernenden Gegenstand, sondern macht „... auch immer Erfahrungen über sich als Wissenden.“ (1996, S. 86)

Häufig, so kritisiert Meyer-Drawe weiter, herrsche nicht selten eine Bankiersauffassung vor, „... die Lehren als Anlagegeschäft beschreibt, in dem der Lehrende kulturelles Kapital zins-trächtig im Lernenden anlegt. Phänomenologische Beschreibungen gehen dagegen davon aus, daß sich in der Interaktion von Lehrenden und Lernenden etwas ereignet, das vor dem Lerner-eignis weder im Besitz des Lernenden noch des Lehrenden war. Vielmehr bildet sich in der Interaktion ein gemeinsamer Sinn heraus, der sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden nicht unverändert läßt.“ (1996, S. 86)

An der vor allem behavioristisch orientierten Lernpsychologie kritisiert Meyer-Drawe, dass sie nicht praxisrelevant sei, weil sie nur untersuche, ob das von ihr konstruierte Modell in bestimmten Situationen mit beobachtbaren menschlichen Reaktionen übereinstimme. Um die Lernforschung wieder praxisrelevant zu machen fordert sie einen Perspektivenwechsel: *„Uns wird deshalb im folgenden die umgekehrte Fragerichtung beschäftigen: Welche allgemeinen Strukturen menschlichen Lernens zeigen sich in konkreten Wahrnehmungs- und Handlungssituationen? Zu diesem Zweck versuchen wir, in `phänomenologischer Manier´ die kindliche Erfahrung `direkt zu beschreiben´, ohne sie allzu voreilig mit fertigen Erklärungsmustern zu überfallen.“ (1984, S. 23)*

Eine weitere grundsätzliche Kritik kann man am ehesten an der Auseinandersetzung der Phänomenologie mit Piaget verdeutlichen.

Martinus Langeveld, auch ein Phänomenologe, oder wie er selbst sagt – ein Küchenphänomenologe – und erklärter Gegner Piagets wird häufiger von Meyer Drawe zitiert.

Ich zitiere aus einem Aufsatz „Grundsätzliches – bezogen auf Piagets Kinderpsychologie“ von 1987. Langeveld schreibt dort über Piaget:

„Piaget deutet die psychische Entwicklung von ihrem Endstadium (dem naturwissenschaftlichen Denken) aus rückwärts. Er ist retrospektiv und nicht prospektiv orientiert. (...) Es kommen überraschende Dinge an den Tag, wenn man beim Betrachten der genetischen Gestalten die hinterste als die vordere ansieht. Das Endergebnis ist sicher und lautet so: die psychische Entwicklung läuft auf ... das naturwissenschaftlich zulässige Denken hinaus.“ (Langeveld 1987, S.157)

Langeveld polemisiert damit gegen eine herrschende Sichtweise von Wissen und Lernen.

Lernen ist danach kognitiv, abstrakt, systematisch, kurzum naturwissenschaftlich. Die Denk- und Entwicklungsprozesse, so wie Piaget sie konzeptualisiert, würden nur diese Art des Lernens zulassen. Vor dieser Folie erscheinen dann die Denkweisen von Kindern notwendig als

defizitär oder – in einer anderen Formulierung – als Stufen, die notwendig sind zur Erreichung des richtigen Wissens.

Diese Sicht selbst ist eine kulturell entwickelte. Man braucht nur zu fragen was wäre, wenn wir in einer Kultur lebten, die nicht naturwissenschaftlich dominiert wäre. Für die Frage nach dem Lernen bedeutet dies, dass diese historische Form des Weltverständnisses eben nicht die Grundlage für die Theorie eines allgemeinen Prozesses abgeben kann. Auch Menschen in Kulturen, die keine Naturwissenschaft kennen, lernen ja. Deshalb schreibt Langeveld, dass man nicht vom Ende her betrachten darf, sondern vom Anfang, das heißt, von der Art und Weise wie Kinder lernen und nicht von daher, was sie – in Bezug auf das theoretische Wissen der Erwachsenen – noch nicht verstanden haben.

Und weiter: Auch das Lernen der Erwachsenen kann nicht verstanden werden, wenn man es nur im Zusammenhang mit wissenschaftlichem Lernen untersucht, im Zusammenhang mit kognitiven Strukturen. „Denn die Sicht des Erwachsenen, von der aus auf das kindliche Lernen regressiv geschlossen wird, ist selbst bereits reduziert, nämlich auf die logischen Voraussetzungen exakter Erkenntnis.“ (Meyer-Drawe 1984, S. 25)

Der Satz enthält die Kritik, dass es eben auch noch andere Voraussetzungen des Erkennens gäbe, also nur die Logik.

Die Begriffe, die man hier einfügen muss, heißen Wissenschaft und Lebenswelt. Die Phänomenologie geht davon aus, dass auch die Wissenschaften auf der Lebenswelt aufruhend, sie dies zumeist nur vergessen haben.

In Texten zur Grundschulpädagogik ist häufig von der „Lebenswelt der Kinder“ die Rede. Gemeint sind dann zumeist all jene gesellschaftlich und kulturellen Bedingungen ihres Aufwachsens. Die Rede ist insofern irreführend, als Lebenswelt als phänomenologischer Begriff eben genau das nicht ist, was man auf den ersten Blick sehen und beschreiben kann. Eigentlich müsste in diesen Texten von Lebensalltag die Rede sein. Denn die Lebenswelt ist nicht die Summe der Erfahrungen, die man macht, sondern mit Lebenswelt wird beschrieben, wie man Erfahrungen macht.

Aus phänomenologischer Sicht interessiert folglich „wie uns Lernen in der Erfahrung gegeben ist.“ (Meyer-Drawe 1996, S. 87)

Mit der Frage, wie uns „Lernen in der Erfahrung gegeben ist“ ist eine der schwierigen Begriffe der Pädagogik angesprochen. Ein Begriff, der dauernd benutzt wird, aber kaum geklärt. Was sind Erfahrungen?

Das ist die Frage, die uns nun beschäftigt. Um die Antwort zu verstehen und um den Zusammenhang von Erfahrung und Lernen zu verstehen, muss man etwas sagen zu der Beziehung zwischen den Menschen untereinander und zu der sie umgebenden Welt, sowie dazu, welche Beziehung jeder Mensch zu sich selbst hat.

Ich bleibe aber zunächst noch bei dem Zusammenhang von Lebenswelt und Wissenschaft.

Exkurs Lebenswelt und Wissenschaft

Die Phänomenologie wendet sich gegen eine herrschende Sichtweise, von der sich sagen lässt, dass sie weitgehend unser Denken bestimmt. Das ist die Teilung des Menschen in ein Wesen der Vernunft und in eines der Natur. Dem Kind wird so die Natur zugeschrieben und dem aufklärten wissenschaftlich denkenden Erwachsenen die Vernunft.

Historisch lässt sich diese Aufspaltung mit Descartes verbinden. (1596 – 1650) Sie kennen sicher den Satz „ich denke, also bin ich.“

Genauer müsste er lauten: Wenn ich mich frage, worin ich mir sicher bin, was ich weiß, was mich also nicht täuschen kann, so bin ich mir nur darin sicher, dass ich weiß, dass ich denke. In allem anderen kann ich mich täuschen oder können mich meine Sinne täuschen.

Descartes teilte den Menschen in zwei Teile: in einen ausgedehnten Teil, der sich auch in immer weitere Teile teilen ließe: *res extensa*; den ausgedehnten, räumlichen Körper. Und in einen unteilbaren, einheitlichen Teil: *res cogitans* oder den einheitlichen Geist.

Körper und Geist erscheinen seitdem als Gegensatz – das ist die eine Aussage. Und die zweite ist nicht weniger bedeutend für die in unserer Kultur entwickelten Vorstellungen: der Körper kann sich verändern, er kann täuschen, man kann sich nicht auf ihn verlassen. Das einzig Wahre und Zuverlässige ist der Geist.

Den Sitz des Geistes sieht Descartes ausschließlich im Gehirn.

Seitdem, so schreibt Meyer-Drawe, gebe es Anhänger und Gegner von Descartes. Die einen schreiben alles dem Denken zu und die anderen alles dem Gefühl. Beide Sichtweisen hält sie für falsch. Es käme darauf an, diese tatsächlich vorhandenen beiden Seiten der menschlichen Existenz, nämlich den Körper und den Geist, wieder zusammenzubringen. Dies verbindet sich mit zwei Begriffen, dem des Leibes und dem der Erfahrung.

Sie schreibt:

„Wir müssen vielmehr die Unterscheidung zwischen einer ausgedehnten und einer denkenden Instanz wieder rückgängig machen in dem Sinne, daß wir erkennen, daß wir als Menschen beides sind, animalisch und vernünftig, und daß unsere Vernunft nicht ihre animalischen Verknüpfungen vergessen darf, wenn sie ihre ganzen Möglichkeiten ausschöpfen will.“ (Meyer-Drawe 2001, S. 12)

In diesem Zusammenhang fragt Maurice Merleau-Ponty: „Ist mein Leib Ding, ist er Idee? Er ist weder das eine noch das andere, er ist der Maßstab der Dinge.“ (Merleau-Ponty 1986, S. 199, zit. n. Meyer-Drawe 2001, S. 13)

Was heißt Leib?

Sie kennen sicher den Spruch: „Essen hält Leib und Seele zusammen.“ Sie kennen auch Wörter wie „leibliche Mutter“, „Leib- und Magenspeise“, „Leibeigener“, „Leibschmerzen“, „Leibarzt“ usw.

Leib ist im Unterschied zum Körper die Einheit von Leib und Leben, von Geist und Körper. Ausdrücke wie „leibliche Mutter“, „Leib- und Magenspeise“, zeigen die Unersetzbarkeit dieses Wortes durch das Wort „Körper“. Sie verweisen darauf, daß wir hier einen Erfahrungsbe- reich zwischen Ding und Bewußtsein meinen. Unsere Leiblichkeit bedeutet insofern einen Maßstab der Dinge, als daß sie uns Bedeutungen ermöglicht, die nicht im bloßen Denken auf- gehen. Unser Wissen von Welt geht nicht im Denken auf, sondern wird von unseren leibli- chen Erfahrungen in Bewegung gehalten.“ (Meyer-Drawe 2001, S. 13)

Wer sich zum erstenmal mit der Phänomenologie beschäftigt ist immer in der Gefahr, in die Descartesche Zweiteilung zurückzufallen. Leibliche Erfahrungen sind keine körperlichen Er- fahrungen. In den leiblichen Erfahrungen ist das Bewusstsein schon immer mit enthalten. Wahrnehmungs- und Handlungssituationen sind keine stimulus-response-Reaktionen, sondern sinnhafte Verhältnisse zu sich selbst, zu anderen Menschen und zu den Dingen.

Piagets Modell von Assimilation und Akkomodation behauptet auf der einen Seite einen sinn- lichen Gegenstand und auf der anderen Seite einen abstrakten - ein kognitives Schema auf- bauendes Bewusstsein. Aus der Sicht der Phänomenologie sind die Verhältnisse zwischen Welt und Subjekt, oder zwischen Ding und Mensch verwickelter. Die Phänomenologie als Erfahrungswissenschaft, die Bewusstsein zurückversetzt in leibliches Verhalten, fragt nicht nach den Gegenständen an sich, unterscheidet nicht zwischen Subjekt und Objekt, sondern

fragt danach, wie die Gegenstände „von uns wahrgenommen und gedacht, aber auch empfunden und geträumt, kurz, wie sie von uns als Gegebenheiten konstituiert werden.“ (Meyer-Drawe 1996, S. 86).

Die Gegenstände werden also von uns konstituiert. Das klingt so ähnlich wie: Die Realität wird von uns konstruiert.

Der erste Satz stammt aus der Phänomenologie – der zweite aus dem Konstruktivismus. Beide mögen sich in der Regel nicht besonders. Ich gehöre zu denen, die glauben, dass es hier den beiden Wissenschaften so geht wie Geschwistern: Weil man sich im Kern nahe ist, mag man sich nicht so gerne.

Ich werde später darauf zurückkommen, bleibe jetzt aber bei den Phänomenologen und der Frage nach der Beziehung zwischen Mensch und Ding.

Meyer Drawe schreibt:

„Dinge und Menschen sind in dieser Hinsicht sinnhafte Gegebenheiten, d.h. sie werden uns unter bestimmten Bedingungen in ihren Horizonten und in unseren Perspektiven gegeben.“ (1996, S. 86). Auch hier muss man genau hinhören: Dinge und Menschen werden uns gegeben – sie werden nicht von uns konstruiert. Sie bieten einen Horizont und wir haben eine Perspektive. Horizont und Perspektive sind nicht räumlich gemeint, sondern als Bedeutung, als Sinn.

Eine andere Formulierung lautet: „Etwas erscheint uns immer als etwas.“ Es hat eine Bedeutung für uns, wir nehmen es bereits wahr im Kontext unserer Intentionen.

Wilfried Lippitz, ein anderer Phänomenologe, schreibt in seinem Buch „Lebenswelt oder die Rehabilitation vorwissenschaftlicher Erfahrung“: „Ist von Mensch und Welt die Rede, wenn das ursprüngliche Verhältnis beider zueinander phänomenologisch geklärt wird, dann darf man sie nicht mißverständlich als Subjekt und Objekt im Sinne neuzeitlicher Philosophie ansetzen.“ (Lippitz 1980, S. 35)

Subjekt und Objekt meinen: Es gibt ein erkennendes Subjekt und ein von diesem Subjekt getrenntes zu erkennendes Objekt, die Welt.

Man kann sich das Wort „ursprünglich“ einmal versuchen historisch zu erklären. Dann meint es die Epoche der Menschheit als es zwar ein Wissen gab, aber noch keine Texte. Man kann auch sagen: eine Zeit, in der den Menschen alles, was sie taten, als völlig selbstverständlich vorkam.

Für diese Menschen galt dann, was Lippitz ein vorobjektives und vorsubjektives Wirklichkeitsverständnis nennt:

Dieses wahrnehmende Bewusstsein tritt den Dingen nicht distanziert gegenüber sondern es ist vielmehr ein im Umgang mit den Dingen erfahrendes und engagiertes Bewusstsein. Das kann etwa ästhetisch sein und die Welt genießen oder produktiv und etwas können. „Diese `Dinge´ wiederum sind nicht Denkobjekte, sie sind wahrgenommene, zu gebrauchende, umzugestaltende, zu `genießende Gegenstände´ für deren Sinn und Gehalt das in Erfahrung befindliche Bewußtsein nicht allein aufzukommen hat.“ (Lippitz 1980, S. 35f)

Er meint damit: Es ist keine einseitige Beziehung: Als was wir die Dinge wahrnehmen ist auch von den Dingen abhängig.

Das ist zugegebenermaßen komplizierter als die Behauptungen, der Geist beherrsche die Natur oder umgekehrt, die Natur beherrsche den Geist. Es geht also um die Wechselbeziehung in der Erfahrung.

Ich zitiere nun länger aus dem Aufsatz „Leibhaftige Vernunft – Skizze einer Phänomenologie der Wahrnehmung“:

„‘Zu den Sachen selbst’ lautete die Parole (der Phänomenologie – G.Sch.) und meinte eine Besinnung darauf, wie uns die Dinge in der Erfahrung gegeben sind. (...) Es geht nicht um das Andere der Vernunft, sondern um eine andere Vernunft.

Daß man zu den Sachen selbst will, ist in hohem Maße zustimmungsfähig. Wer wollte nicht an die Dinge selbst gelangen. Die Probleme zeigen sich erst, wenn man erkennt, daß man gar nicht so ohne weiteres zu den Sachen selbst gelangt. Vermittelt durch unser gesellschaftliches Wissen, vermittelt aber auch durch unsere eigene Lebensgeschichte, durch die Geschichte unserer Sinneserfahrungen nehmen wir Dinge niemals an sich, sondern immer schon in bestimmter Weise wahr.

Das bloße Hinschauen ist noch keine Phänomenologie. Die Frage nach dem Wie des Hinschauens ist das Entscheidende. Der Wald interessiert so in unterschiedlichen Hinsichten. Für den Spaziergänger ist er vielleicht Ort der Erholung, für Militärstrategen möglicher Hinterhalt, für die Fluggesellschaften bloßes Hindernis, für die Startbahngegner notwendige Bedingung für den Erhalt einer humanen Naturwelt, für den Wissenschaftler, z.B. den Ökologen, Symptom für verheerende Wirkungen moderner Umweltbelastungen. Auf die Frage, worüber die einzelnen reden, kommt vielleicht die Antwort „Wald“, was allerdings noch nicht viel besagt. „Zur Sache selbst“ bedeutet die Forderung zu beschreiben, wie mir die Dinge in meinen Erfahrungs-, Erkenntnis-, Wahrnehmungs- und Handlungsvollzügen, in Träumen, Phantasien, im Begehren gegeben sind.

(...) Phänomenologie möchte Erfahrungsvollzüge in der Situation, in der sie sich vollziehen, beschreiben und so verstehen und diese nicht aus abstrakten Erklärungsmodellen ableiten. Es ist gerade das natürliche Dahinleben, das interessiert, weil es den Boden all unseres Wissens abgibt. Jedes Forschen basiert auf einem ursprünglichen Vertrauen, einem Glauben, daß es für uns eine Welt gibt, von der wir zahlreiche, zumeist nicht bedachte Vormeinungen haben. Erst wenn die Erde bebt, zeigt sich z.B. unsere Unterstellung, daß wir die Erde normalerweise für einen festen Boden halten. Diese Erfahrungen, die unserem wachen Erwachsenenbewußtsein gleichsam im Rücken liegen, interessieren eine Phänomenologie der Leiblichkeit, denn es zeigt sich, daß wir immer, wenn wir auf unser alltägliches Dahinleben schauen, unsere Sinneserfahrungen an der Arbeit vorfinden. Der Physiker, den das Tulpenrot als Phänomen physikalischer Optik interessiert, hat als Mitglied der Lebenswelt bereits rote Tulpen gerochen, mit ihnen Geschenke bereitet oder Räume verschönert. Er wird zwar einem Blinden erklären, was in der Optik Farben bedeuten, eine sinnliche Erfahrung wird er diesem niemals liefern können. In dieser Sicht sind wissenschaftliche Erklärungen „sekundärer Ausdruck“ einer ursprünglichen lebensweltlich-leiblichen Wahrnehmung.

Aufgrund der Verachtung unserer animalischen Seite unserer Existenz und der Bewunderung für unsere intellektuellen Leistungen kommt in gängigen Theorien die Sinneserfahrung oft nur als Vorstufe, als bloße Voraussetzung richtigen Begreifens in den Blick. Immer wird das Wahrnehmen selbst übersprungen.

(...)

Merleau-Ponty erzählt von einem faszinierenden Experiment von Poudovkine. Dieser machte eines Tages eine Nahaufnahme von Mosjoukine, auf der dieser ein völlig gleichgültiges Gesicht macht. Dann projizierte er dieses Bild jeweils, nachdem er erst einen Teller mit Suppe, dann eine junge Frau tot im Sarg und zuletzt ein Kind, das mit einem Teddybär spielt, zeigte. Man meinte zunächst, daß Mosjoukine den Teller gedankenvoll ansah, die tote Frau traurig und das Kind mit einem strahlenden Lächeln. Das Publikum staunte über dieses reiche Mienenspiel, obwohl dreimal dasselbe Photo gezeigt worden war und das Gesicht, wenn überhaupt, bemerkenswert ausdruckslos war. Der Sinn des Bildes veränderte sich abhängig von den vorher gezeigten. Ihre besondere Reihenfolge schuf eine neue Wirklichkeit, die nicht bloß die simple Summe der eingefügten Elemente ist.

Das Gesicht des Anderen ist nicht nur das, was ich von ihm sehe, aber es ist ebensowenig ein Urteil, das ich über es fälle. Im ersten Fall, wenn ich also behaupten würde, das Gesicht des Anderen setze sich aus physikalischen Reizen zusammen, die wiederum die Physiologie meiner Sinne in Bewegung setzen, kann ich den Wechsel der Bedeutung nicht erklären. Wenn ich – wie im zweiten Fall – aber sage, daß ich die isolierten Reize durch ein Urteil verknüpfe, verfehle ich die Erfahrung, daß ich den Anderen unmittelbar in seiner Situation wahrnehme. Die Verabsolutierung intellektuellen Urteilens ordnet der Sinneswahrnehmung einen minderen Rang im Sinne eines bloßen Materiallagers zu. Sie überschüttet sozusagen die Sinneswahrnehmung mit einem Sinn, der nicht von mir selbst herrührt. Umgekehrt entleert eine empirische Interpretation der Wahrnehmung die isolierten Erscheinungen vollständig ihres Zusammenhangs.

Beide Sichtweisen reduzieren die eigene Leistung der leiblichen Erfahrung, die darin besteht, daß wir etwas stets als etwas wahrnehmen. Weder werden immer nur bestimmte Reaktionen durch bestimmte Reize gesetzmäßig hervorgerufen, noch urteile ich explizit über an sich sinnloses Sinnesmaterial.

(...)

Es gibt weder eine reine Qualität noch eine reine Impression. Wir nehmen vielmehr etwas immer als etwas wahr, wir konturieren ein Wahrnehmungsfeld im Rahmen unserer Erfahrungsgeschichte. Wir nehmen nicht den „Fleck an sich“ wahr, sondern den Fleck an der Wand oder auf der Hose. Wir denken kein „rot an sich“, sondern eine rote Fläche, eine rote Blutspur o.a. Es handelt sich nicht um „stumme Impressionen“, die durch Reflexion redend gemacht werden. Unseren konkret-leiblichen Wahrnehmungen ist eigentümlich, „Zweideutigkeiten, Schwankungen, Einflüsse des Zusammenhangs einzuschließen“. Dies ermöglicht, daß sich Wahrnehmungen unter dem Einfluß der Äußerung anderer umorganisieren können. Die empiristische Reduktion besteht in dem Vorurteil einer eindeutig bestimmten Welt. Eine solche ist aber in keiner konkreten menschlichen Erfahrung ausweisbar. Unser Wahrnehmen ist vielmehr eine Strukturierungsleistung in bestimmten Kontexten. Deshalb ist das Hören eines Konzertes im Konzertsaal grundsätzlich verschieden von dem Zuhören einer Reproduktion etwa auf einer Schallplatte. Die Atmosphäre des Konzertsaales konstituiert das Hören mit, weil dieses immer mehr ist als ein bloßes Reiz-Reaktionsgeschehen.

Die Aufgabe des phänomenologischen Fragens besteht also zumindest in zweierlei: Es muß den Gang der Erfahrung rekonstituieren, und es muß den perzeptiven Stil des Wahrnehmungsgegenstandes rehabilitieren. D.h. es muß das Zusammenspiel des Leibsubjekts und seiner Welt thematisieren. Schauen wir auf unsere konkreten Wahrnehmungserfahrungen, so werden wir zugleich zwei Grundstrukturen wiederfinden, die Merleau-Ponty als wesentlich aufweist: zum einen die Horizonthaftigkeit unserer Wahrnehmung, die die Ansprüche des Objektes wahrt, und die Perspektivität, die die subjektiven Leistungen berücksichtigt.

Wir existieren in bestimmten Situationen, d.h. wir sind in unserem Erkennen bestimmt durch unseren Lebensraum, unseren Aktionsraum und unsere zeitliche Situiertheit. Wir können nicht so ohne weiteres davon absehen, Menschen des 20. Jahrhunderts zu sein, die in der Bundesrepublik Deutschland leben. Wir können uns nicht einfach entschließen, morgen als Japaner weiterzuleben. Wir leben in Verweisungsbezügen, die an uns wie Kometenschweife haften.

Die Horizonte unseres Wahrnehmens sind nicht statisch, sie werden im Gang der Erfahrung modifiziert, differenziert und umorganisiert.

Unser Bewußtsein ist als leibhaftiges an einen erfahrungsmäßigen Standort gebunden, wir können uns aus unserem Leib nicht herausreflektieren. Von hier aus erklärt sich die Offenheit, die man auch als Unvollkommenheit unserer Wahrnehmungen bezeichnen könnte (...).

Wir müssen die Rationalität vielmehr in der leiblichen Erfahrung aufsuchen und nicht vor oder über ihr. Wie wir gesehen haben, ist Wahrnehmung bereits vor jedem „Eingriff der urteilenden Vernunft“ reflexiv strukturiert, d.h. bedeutungshaft. Unsere Wahrnehmungen haben einen Sinn, auch wenn dieser noch so vage ist. Die Täuschungen in den Wahrnehmungen be-

legen diese Bedeutungshaftigkeit. Denn wie sollte ich von Täuschungen sprechen, wenn ich ihnen ihre Sinnhaftigkeit abspräche.

Wir sehen nicht einfach Strukturen. Wir nehmen Hindernisse wahr. Wir hören nicht einfach nur Geräusche. Wir hören den Lärm des Autos, das Knallen der Tür.

Unser Leib ist dabei insofern unser allgemeiner Gesichtspunkt zur Welt, als wir ihn nicht zu verlassen vermögen. Er ist gleichzeitig unsere Verankerung in der Welt. Wir sind sozusagen aus demselben Stoff wie unsere Welt und immer schon in einem vitalen Kommunikationsgeschehen mit unserer Welt verbunden. Die Sinneswahrnehmung durch das Tasten macht diesen Befund unmittelbar einleuchtend: denn hier durchkreuzen sich innere und äußere Wahrnehmung unmittelbar: berühre ich mich selbst, so kann ich Berühren und Berührung beinahe gleichzeitig empfinden.

Der Wahrnehmungsgegenstand ist nicht zu isolieren von den Bedingungen, unter denen ich ihn wahrnehme. Das bedeutet nicht nur, daß meine Stimmungen meine Wahrnehmungen beeinflussen – etwa ob ich „dieselbe“ Musik einmal als angenehm und das andere Mal als belästigend empfinde –, sondern daß die Wahrnehmung der Welt durch die Erfahrung unseres Leibes bestimmt ist.

Unsere Wahrnehmung verbindet unsere Erfahrungsgeschichte mit dem Stil des wahrgenommenen Gegenstandes, der in bestimmter Weise an uns appelliert. Der Gegenstand selbst induziert ein Bedeutungsfeld. Das Sehen, das Hören, das Riechen werden nicht allein von mir hervorgebracht. Es bleibt gebunden daran, daß da etwas existiert, was gesehen, gehört und gerochen werden kann. Unsere Sinneswahrnehmungen setzen unsere Welt für uns in Szene, sie inszenieren ein bedeutungshaftes Schauspiel, in das wir eintreten, ohne die einzelnen Akte entworfen zu haben, und das im Verlaufe der Geschichte seinen Sinn durch unsere Übernahme ändert.

Wahrnehmungsgegenstände und wahrnehmende Subjekte bilden ein Feld offener Bedeutungen, mit vielen Anknüpfungspunkten, aber auch mit blinden Flecken.“ (Meyer-Drawe 2001, S. 15ff.)

Soweit und soviel zu dem Zusammenhang von Wahrnehmung, Welt und Erfahrung.
Wir können nun fragen, was diese leiblich-sinnhafte Theorie für das Lernen bedeutet.

Ich führe zunächst einfach einige Bestimmungen von Meyer-Drawe auf:

4.1 Lernbestimmungen

Lernen findet immer in bestimmten Situationen statt, „... die sowohl für den Lehrenden als auch für den Lernenden Bedeutung haben.“ (1984, S. 87)

Der Satz ist mehrdeutig. Einmal meint er, dass das, was gelernt wird, für den Lehrenden wie für den Lernenden von Bedeutung ist. Zumindest einer von beiden, eigentlich aber beide müssten darüber einstimmen, dass, anders als Spiel, das Lernen nicht seinen Zweck in sich selbst hat.

Zum zweiten kann der Satz auch meinen, dass Lehren/Lernen die Bedeutung ist, die in einer Lernsituation der Situation gegeben wird. Denn was weiter oben für das Verhältnis zur Welt gesagt worden ist, dass man nämlich unterschiedliche Beziehungen zu ihr einnehmen kann, zum Beispiel eine produktive oder eine ästhetische, gilt auch für Situationen. So gesehen meint der Satz, dass die Beziehung, die der Lernende zum Lehrenden einnimmt und umgekehrt der Lehrende zum Lernenden, eine ist, die den jeweils anderen Menschen intentional zum Lehrenden bzw. zum Lernenden macht.

Ich nenne dies: eine Haltung einnehmen und werde dies später genauer erklären.

Meyer Drawe schreibt weiter:

„Lernen geht so von einem wie auch immer unbestimmten Vorwissen aus und beginnt nicht an einem Nullpunkt (...).“ (1996, S. 87)

Auch dieser Satz erscheint naheliegend und einfach – ist er aber nicht.

Zunächst kann man sagen, dass man, wenn immer man etwas lernt, schon über ein Wissen verfügt, das dem zu lernenden Anknüpfungspunkte bietet. Für die Fremdsprache kann man schon deutsch. Und ein englisches Wort hat schon jeder einmal gehört und manche Wörter klingen ähnlich usw.

Oder: Wer Schreiben lernt, kann schon sprechen und weiß auch, dass es Wörter gibt und auch, dass es Texte gibt, von denen er wiederum weiß, dass andere Menschen sie lesen können, nur er nicht.

Ähnlich beim Rechnen. Man kann schon zählen oder wenigstens einen Unterschied zwischen einem Gegenstand und zwei Gegenständen machen.

Aber wie ist dies beim neugeborenen Säugling?

Hier kann uns Bruner und die moderne Säuglingsforschung weiterhelfen, die ja beide besagen, dass ein Kind über Fähigkeiten verfügt.

Meyer-Drawe und der Phänomenologie ist aber ein anderer Gedanke wichtig:

„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.“ (1996, S. 88)

Um dies zu verstehen, muss man an den Zusammenhang von Lebenswelt und Wissenschaft erinnern. Aus der Sicht der Phänomenologie ruht die Wissenschaft strukturell wie historisch auf der Lebenswelt – ob sie dies nun wahrhaben will oder nicht. Die Tatsache, dass sich Wissenschaft entwickelt hat, ist somit aus der Lebenswelt zu erklären und nicht umgekehrt, die Lebenswelt aus der Wissenschaft.

Was hier allgemein für die Geschichte der Menschheit gilt, gilt auch für den Lernprozess des Einzelnen. Der Versuch, sich innerhalb seiner Lebenswelt zu orientieren stößt an Grenzen und an Widersprüche. Es gibt vielleicht Dinge, wilde Tiere etwa, die niedlich aussehen, denen man sich aber besser nicht ästhetisch oder unthematisch hingibt. Die so gemachte Erfahrung zwingt zu einer Distanzierung, zu einem Bruch. Man muss sich ein Bild machen oder einen Text produzieren, der die unmittelbare Erfahrung theoretisch überschreitet. Diese Distanz ist dann eine doppelte: sowohl gegenüber dem Ding wie gegenüber sich selbst.

Das Suchen selber ist nicht mehr aus einer einheitlichen Lebenswelt heraus zu erklären. Das Suchen setzt bereits die Erfahrung der Distanz voraus. Es gab und gibt – und das ist nun ein Stück meiner Kritik an der Phänomenologie – nie einen Zustand eines „natürlichen Subjektes“, nie einen Zustand eines ursprünglichen Verhältnisses von Mensch und Welt, wie Lippitz schreibt. Das gilt sowohl für den Beginn der Menschheit, wie für Kinder.

Wenn man dies einrechnet, dann macht es dennoch Sinn, für Lernen ein immer vorhandenes Vorwissen anzunehmen. In Bezug auf kleine Kinder kann man dies an den von Bruner beschriebenen Spielen oder den von Lorenzer beschriebenen Szenen erkennen. Der sprachlichen Form des Rollentausches geht ein Wissen über den sozialen oder körperlichen Rollentausch voraus.

Und für Kinder im Kindergartenalter oder im Grundschulalter gilt auch, dass sie sowohl in dem Wissen um ihre kindspezifischen Theorien leben, als auch, dass sie wissen, dass Erwach-

sene etwas Anderes wissen. So können Grundschul Kinder zum Beispiel kaum verstehen, warum Erwachsene meinen, dass die Erde eine Kugel ist.

Noch einmal: Aus – nun meiner Sicht – leben Kinder bei uns heute in einer Lebenswelt, in der der Bruch zwischen eigener Wahrnehmung und Erfahrung und der Wissenschaft konstitutiv ist.

Exkurs Kritische Anmerkung

Hier habe ich also eine andere Vorstellung als Meyer-Drawe, die schreibt:

„Zunächst leben wir selbstverständlich in unseren Meinungen und Auffassungen. Das ist ein Kennzeichen unseres lebensweltlichen Umgangs.“ (1996, S. 88)

Ich denke dagegen, dass wir wohl wissen, dass das, was uns selbstverständlich ist, Konventionen sind. Wir hinterfragen sie selten, weil wir sonst nicht handeln könnten – aber dies ändert nichts an unserem Wissen darum.

Meine Kritik besteht darin, dass der phänomenologische Ansatz durchgängig von einem ungeteilten Anfang ausgeht, oder wie Meyer-Drawe schreibt, dass wir zunächst wie selbstverständlich in unseren Meinungen und Auffassungen leben. Zu dem Anfang gehört aus meiner Sicht, dass wir ab dem Moment, wo wir von Menschen sprechen können, gleich ob historisch oder biographisch, ein Bruch vorhanden ist. Lässt man diese, aber eher erkenntnistheoretische Debatte beiseite, dann macht es aus meiner Sicht durchaus Sinn, Lernen als Prozess des Umlernens zu verstehen. Dies auf zwei Weisen. Meyer-Drawe spricht von Lernen erster und Lernen zweiter Ordnung:

„Beim Lernen erster Ordnung wird ein Verständnis- und Handlungshorizont allererst eröffnet. Weiterführende Verständigung, Weiterlernen, oder auch Lernen zweiter Ordnung, als Lernen innerhalb eines bereits etablierten Horizonts, ist zwar auch durch Diskontinuität und Unstetigkeit gekennzeichnet, aber nicht so auffällig und prägnant wie das Lernen erster Ordnung. Lernen ist auch hier kein kumulatives Anhäufen neuer Kenntnisse, sondern Umlernen, das Aneignen von Neuem, noch Unbekanntem aufgrund von schon Bekanntem, noch Ungekanntem aufgrund von schon Gekanntem.“ (1996, S. 90)

Lernen zweiter Ordnung meint:

„Ein bereits vertrauter Verstehenshorizont wird erweitert und vertieft, die Erfahrungen werden nicht durchgestrichen, sondern korrigiert, sie geraten im Erfahrungshorizont nur in Bewegung.“ (1996, S. 91)

Das, was Meyer-Drawe unter Lernen zweiter Ordnung versteht, dürfte ihnen am ehesten geläufig sein. Allerdings eher in der Vorstellung von: Man lernt dazu, also im Sinne eines kumulativen Anhäufens neuer Kenntnisse. Aber bei genauer Betrachtung trifft dieses Bild nicht zu.

An einem Beispiel. Wenn Sie nur das englische Wort „walk“, also „gehen“, kennen, so werden Sie dies mit einer Fülle von Bewegungsmöglichkeiten verbinden. Nehmen wir an, Sie lernen als neue Vokabel hinzu „to run“, also „rennen“, so ändern sich damit für Sie auch die Bedeutung des vorher gewussten „to walk“. Es schließt jetzt eine Klasse von Bewegungen aus, nämlich die des Rennens. Mit dem neuen Wort haben Sie gleichzeitig eine neue Bedeutung des bereits bekannten Wortes gelernt. Sie haben umgelernt.

Man kann dies generalisieren. Die Bedeutung eines Begriffes ist systematisch abhängig von seiner Stellung zu allen anderen Begriffen. Das heißt: Jeder einzelne Begriff ist mit verantwortlich für die Stellung der Begriffe zueinander. Wenn Sie nun einen neuen Begriff lernen, dann ändert sich für alle anderen domänenspezifischen Begriffe, die Sie kennen, auch die Bedeutung. Domänenspezifisch meint hier an dem Beispiel: „Bewegungen“. Was sich vermutlich kaum ändert durch das Hinzulernen des Wortes „to run“ ist die Vorstellung über Geburtstage.

Oder: Wenn Sie lernen, dass es in anderen Kulturen üblich war, dass Verlobte zwar miteinander schlafen durften, aber nicht miteinander essen, so ändert sich auch ihr Verständnis von Beischlaf und Essen und nicht nur von Verlobtsein.

Mehr Probleme haben Sie vermutlich mit dem Lernen erster Ordnung.

Meyer-Drawe schreibt, ich wiederhole es:

„Beim Lernen erster Ordnung wird ein Verständnis- und Handlungshorizont allererst eröffnet.“ (1996, S.90)

Ich erzähle dies zunächst anekdotisch. Bei einem Telefonat mit meiner dreijährigen Enkeltochter habe ich ihr erzählt, dass wir in unserem Haus eine Maus haben. Anschließend hatte ich einige Mühe, ihr verständlich zu machen, warum ich ihrem daraufhin geäußerten Wunsch nicht nachkommen könnte. Sie wollte nämlich, dass ich ihr die Maus zeige.

Gerettet habe ich mich damit, dass ich sagte, dass ich sie ihr nicht zeigen könne, weil sie sich versteckt hat. Sich verstecken und versteckt sein – das ist ihr geläufig.

Die andere Erklärung, dass man eine Maus nicht per Telefon zeigen kann, liegt außerhalb ihres Verständnishorizonts, obwohl sie alleine telefonieren kann und auch über genügend Erfahrungen mit dem Telefon verfügt.

Dies gilt aber nicht nur für Kinder. Meyer-Drawe schreibt in Bezug auf Studierende:

„Aber auch der Student (und auch die Studentin – G.Sch.), der von den Wissenschaften, die er studiert, unmittelbare Orientierungs- und sogar Handlungshilfe zur Optimierung seiner Lebenspraxis erwartet, wird die spezifische Weise wissenschaftlicher Erkenntnis im Unterschied zur alltäglichen Weise des Wissens nicht erkennen. Er wird deshalb sowohl die spezifische Bedeutung seiner lebensweltlichen Erfahrung als auch die besondere Leistung wissenschaftlicher Erkenntnis verfehlen.“ (1984, S. 35)

Ich ergänze: Er wird nach dem Studium sagen: Ich habe nichts gelernt, oder das Studium hat mir nichts gebracht.

An dem Beispiel lässt sich das zur Rede stehende Problem gut veranschaulichen. Wenn Sie zu studieren beginnen, dann haben Sie in der Regel die Vorstellung, die in der Gesellschaft allgemein verbreitet ist als Alltagstheorie über Wissenschaft. Nämlich, sie hätte unmittelbare Orientierungs- und Handlungsfunktion. Am Studienbeginn werden Sie – und das tun fast alle – das, was Sie hören oder lesen, immer unter dem Horizont wahrnehmen, dass es Orientierungsfunktion habe. Von da ab trennen sich die Geister. Die einen bleiben innerhalb dieses Horizontes und die anderen machen eine Erfahrung, die Meyer-Drawe Konfrontation nennt. „[Eine] Konfrontation zwischen unausdrücklich leitendem Vorwissen und neuer Sicht, neuer Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeit.“ (1984, S. 34)

Die einen sehen permanent über die Konfrontation hinweg. Für die anderen ist die negative Erfahrung, die Erfahrung, dass etwas nicht so ist, wie man denkt, dass es sein soll, der Beginn eines Lernprozesses erster Ordnung.

Ich kann auch sagen: Man muss einen Graben wahrnehmen und überspringen. Steht man dann auf der anderen Seite, sieht die Welt ganz anders aus. Hat man ihn übersprungen, dann versteht man, dass Wissenschaften sich vorrangig nicht mit dem beschäftigen, was sie beschreiben, sondern mit der Frage, wie man denn beschreiben kann und soll. Dann versteht man, dass wissenschaftliche Ergebnisse abhängig sind von den Methoden, mit denen sie erzeugt werden oder abhängig von den Modellen, mit denen sie beschrieben werden. Dass – in meinem Verständnis – Wissenschaft nicht hilft, die Praxis zu erklären, wohl aber – und deshalb studieren Sie – notwendig ist, um über Praxis reflektieren zu können. Deshalb stellen sowohl Herr Gold als auch ich ihnen unterschiedliche Theorieansätze vor und deshalb habe ich am Anfang lange über wissenschaftsmethodische Fragen gesprochen. Nicht, weil ich denke, dass Sie alles da-

von verstanden haben, sondern deshalb, um ihnen eine Konfrontation zu ermöglichen. Springen müssen Sie dann allerdings selbst.

Meyer Drawe schreibt und das ist nun wirklich meine Erfahrung mit Studierenden:

„Diese Horizonte vorgängiger Vertrautheit disponieren die Möglichkeit des weiteren Lernens, oder sie verhindern ein Dazulernen.“ (1984, S. 35)

Warum bei dem einen das Eine eintritt und bei dem anderen das Andere, ist schwer zu beantworten. Ich versuche einen Hinweis.

Zunächst finden Sie diesen Gedanken auch in dem Buch von Gerd Mietzel: „Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens.“ Dort in dem Kapitel 1.3.2: Der Einfluß erfahrungsbezogenen Wissens.

Weil, so schreibt Mietzel, die Lehramtsstudenten als Schüler so viele Erfahrungen über Lehr-Lernprozesse gemacht haben und nicht verstehen können, warum sie an deren Gültigkeit zweifeln sollen, sei es fast unmöglich „... die Studierenden zu veranlassen dieses Wissen zu verändern, um es in Einklang mit neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu bringen.“ (Mietzel 1998, 39).

Sie sehen, pädagogische Psychologie und Phänomenologie scheinen nicht so weit voneinander entfernt.

Ohne nun auf die psychologischen Erklärungen für das Phänomen einzugehen beleuchte ich die phänomenologische Sicht in meinen Worten.

Grundlegend scheint aus dieser Sicht, dass das Vorverständnis kein bloß kognitives ist. Informationsverarbeitung ist aus dieser Sicht nur ein Aspekt eines komplexen Vorganges. Wenn jemand beginnt zu studieren, zum Beispiel für ein Lehramt an Grundschulen, dann schon immer aus mehreren Perspektiven heraus. Mit dem Beginn des Studiums ist eine Entscheidung verbunden, die für sich und vor anderen legitimiert werden muss. In die Begründung der Entscheidung sind Zukunftserwartungen eingegangen, sowie Interpretationen der bisherigen Biographie. Die Legitimation erfolgt unter anderem im Kontext einer Identitätsvorstellung, die die eigene Identität sowohl als eine allgemeine als auch als eine besondere auffasst und der Umgebung auch so darstellt. Die Entscheidung zu diesem Studium wird bewusst oder weniger deutlich in Abgrenzung zu anderen Studienmöglichkeiten legitimiert, mit einer Erwartung und einem Sinn aufgeladen. Eine häufige Legitimationsfigur lautet: Weil ich Kinder mag. Darin steckt – indirekt – die Aussage: mehr als andere; darin steckt auch die Absage an: weil ich Wissenschaft mag. Das führt dann nach meiner Erfahrung häufig dazu, dass Studierende für ein Lehramt an Grundschulen, die für das Studium problematische Vorstellungen hegen, sie bräuchten nur zu lernen, wie sie Kindern das beibringen können, was sie ihnen beibringen sollen und das Studium dient aus dieser Sicht dann nicht dazu, selbst, für sich, etwas zu lernen.

Geht man dem weiter nach, so sind diese Legitimationsfiguren mit Bildern verbunden, die vor allem gefühlsgeladen sind. Es handelt sich um Wünsche, wie man von anderen behandelt werden möchte, was man von sich glaubt, wie konfliktfähig man ist usw.

Ähnliches könnte ich auch für Diplomstudenten deutlich machen oder für Studierende, die sich als reine Fachwissenschaftler entwerfen und in der Schule unterrichten wollen.

Zusammengefasst geht es mir darum zu sagen, dass es sich hier um Fragen der Persönlichkeitsentwicklung handelt, die, wie gesagt, nicht primär kognitiv gesteuert sind.

In einer anderen Metaphorik kann man es auch so beschreiben:

Lernen verändert die Perspektivität. Nicht-Lernen heißt: die eingenommene Perspektive beizubehalten – gewissermaßen gegen alle Konfrontationen. Mit Perspektivität meine ich Folgendes:

Der einzelne Mensch macht sich im Zusammenleben mit anderen Menschen ein sinnhaftes Bild von sich und von der Welt und ein Bild von seinem Verhältnis zur Welt. Er nimmt eine

Perspektive ein und errichtet sich Horizonte, die aus seiner Sicht beides bestimmen: die von ihm denkbare und das heißt auch fühlbare Welt und seine eigene Position darin.

Ich schließe den Teil zur Phänomenologie ab mit dem Zitat des Abstracts, der draußen an der Wand hängt und der sich auf Vorlesung von Wilfried Lippitz von vor einem Jahr in diesem Raum stützt:

„Lernen geschieht durch die Begegnung des Kindes mit den Dingen seiner Umwelt, mit den Menschen, die es umgeben, mit den Deutungen, die diese Menschen vornehmen und mit sich selbst. Die Phänomenologie fragt nicht nach dem Ergebnis des Gelernten, sondern nach dem Prozess des Lernens. Voraussetzung des Lernens ist, dass zwischen der Umgebung und dem Kind kein neutrales, interesseloses Verhältnis besteht, sondern ein interessenbezogenes. Dieses Interesse lässt sich beschreiben als Entwicklung einer eigenen Perspektive zur Welt im Rahmen einer Vielzahl möglicher Perspektiven in einer bedeutungsvollen Welt, die bestimmte Deutungen motiviert, normiert und individualisierende Spielräume eröffnet. Durch Lernen erweitern sich die Perspektiven. Lernen beginnt bei dem Kind durch eine vor-rationale Erfahrung der Welt.

Wesentlich für das Lernen ist die Entwicklung eines Differenzierungsprozesses, in dem das Ich des Kindes sich in der Differenz zu den Anderen herausbildet. Die Erfahrung dezentriert das Kind, das sich als different mit anderen und weiter mit sich selbst erlebt. Es lernt, zwischen Ich und Welt zu unterscheiden, und es wird im Zuge des Lernprozesses immer wieder neue und andere Unterscheidungen treffen und Perspektiven einnehmen. Lernen ist in diesem Sinne ein stetiges Umlernen als Folge der Auseinandersetzung von Vorwissen und neuer Sicht. Lernen als ständiges Umlernen macht das Lernen von Neuem möglich.“

5. Aspekte eines erziehungswissenschaftlichen Lernbegriffs

Damit komme ich dazu, in Form einer Zusammenfassung meiner Argumente eine Zuspitzung auf Ansätze einer erziehungswissenschaftlichen Lerntheorie zu formulieren, die zwei Bedingungen einhalten soll: Lernen soll nach dieser Theorie beobachtbar sein und das Lernen, so wie es diese Theorie versteht, soll erlernbar sein.

Und eine weitere Bedingung lautet: Lernen soll nicht als gewissermaßen gottgegebene Eigenschaft des Menschen verstanden werden, sondern als Ergebnis einer kulturellen Entwicklung der Menschheit.

Ich beginne mit diesem Aspekt.

5.1 Lernen ist erlernt

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.

Ich versuche dies nun am Beispiel des Lehrens und Lernens zu erläutern.

Ich begreife Schule und Unterricht als Institutionalisierungen von Erziehung. Erziehung wiederum beruht auf der Unterscheidung von Kind und Erwachsenem. Die Unterscheidung, die hier vorgenommen wird, verstehe ich im Sinne von Norbert Elias als eine kulturell erworbene Unterscheidung. 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 – worauf ich nicht weiter eingehen möchte – 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.

Malinowski beschreibt eine Auseinandersetzung, die er mit den Trobriandern hatte. Wenn deren Kinder nicht taten, was sie sollten, so wehrten sich die Erwachsenen – zumeist mit hohem emotionalem Engagement. Malinowski versuchte ihnen deutlich zu machen, dass sie ihre Kinder erziehen müssten. Das heißt, die Strafen sollten „kühlen Blutes“ erfolgen. „Erziehung“ so will ich hier abkürzen, ist die Fähigkeit von Erwachsenen, sich zu Kindern – d.h. 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.

5.2 Unterscheidung von Handlung und Bedeutung

Ich versuche dies an einem zweiten Beispiel zu verdeutlichen. Es gibt einen historischen Prozess der Ausdifferenzierung der Verhaltensmöglichkeiten von Erwachsenen gegenüber Kindern. Im Zuge der Entwicklung lebt das Kind nicht nur mit dem Erwachsenen, sondern der Erwachsene richtet seine Aufmerksamkeit auf den Lernprozess des Kindes. Er widmet sich 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.

Ich betrachte das Beispiel des Melkens noch einmal. Zunächst aus der Sicht des Lehrenden. 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 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. Ich 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 Lernsituationen eine bestimmte Beziehung zueinander, die sich auf ihre gemeinsame Beziehung zu dem Dritten, nämlich der Welt, bezieht. Dieses Dritte, nämlich der Ausschnitt aus der Welt, wird nun nicht unter anderen Gesichtspunkten wahrgenommen, sondern allein unter dem, was darüber lehrbar bzw. lernbar ist. Um eine andere Metapher zu benutzen, spreche ich von Haltung. Mensch 1 (Lehrer) und Mensch 2 (Lernender) nehmen wechselseitig zueinander eine Haltung ein, die sie jeweils als Lehrende oder Lernende konstituiert und die Welt als lehrbare bzw. lernbare.

5.3 Lernen als Haltung

Der Vorteil der Metapher „Haltung“ besteht darin, dass mit dieser Metapher auch die Beziehung zwischen einem Menschen und einem Sachzusammenhang beschrieben werden kann. Ich kann gegenüber meiner Umgebung ganz unterschiedliche Haltungen einnehmen. Ich kann sie zerstören wollen, ich kann sie erforschen wollen, was in der europäischen Tradition auch Zerstörung bedeutet, ich kann sie gar nicht wahrnehmen wollen, ich kann sie genießen wollen, ich kann sie produktiv umschaffen wollen, also bearbeiten; ich kann sie aber auch unter der Haltung wahrnehmen, etwas über sie lernen zu wollen.

Sie können auch jedes Buch entweder unter der Haltung lesen, sich beim Lesen erholen zu wollen oder unter der, lernen zu wollen, was in dem Buch steht. Es gibt für beides geeignetere und ungeeignete Orte. Die Badewanne ist etwa ein ungeeigneter Ort, um einen schwierigen Text verstehen zu lernen.

Aus dieser Sicht ist in meinem Verständnis 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 aus meiner Sicht lehrbar bzw. lernbar.

5.4 Lernen ist lehrbar, wenn Lernen als Prozess erkannt ist

Das bringt uns zu der schwierigen Frage, ob denn Lernen aus der Sicht dieser Theorie nur dann Lernen ist, wenn der Lernende weiß, dass er lernt.

Meine Position ist: Die kulturelle Entwicklung der Menschen ist noch nicht zu Ende. Wissenschaft ist heute eine Form, sie weiter zu treiben. Was ich gesagt habe, ist aus der Sicht von Wissenschaft formuliert. Damit will ich sagen: Ich denke, dass Menschen beim Lernen heute eine Lernhaltung einnehmen, ohne dass ihnen dies bewusst ist. Wenn das richtig ist, dann könnte es eine Funktion von Wissenschaft sein, das, was man selbstverständlich tut, aufzuklären und bewusst zu machen. Aus diesem theoretischen Ansatz folgt also, 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.

Es bleibt die Frage nach der Beobachtbarkeit.

5.5 Lernen ist beobachtbar

Ich habe am letzten Freitag im Rahmen einer Tagung ein Experiment durchgeführt. Etwa 25 Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden mit einer Lernaufgabe konfrontiert, von der ich, wie sich zeigte, zu Recht angenommen habe, dass sie noch keiner beherrscht: Nämlich mit unterschiedlichen Gegenständen jonglieren: zum Beispiel mit Bällen, Tüchern oder Tellern. Wenn

mich mein Eindruck nicht trügt, dann haben einige Teilnehmer versucht, jonglieren zu lernen. Das heißt, sie sind mit den Bällen oder Tellern so umgegangen, dass sie mit ihnen jonglieren lernen wollten. Andere Teilnehmer haben eher eine Haltung entwickelt, die ich als Spiel mit den Gegenständen beschreiben würde. An der Körperhaltung, an der Mimik und Gestik, an der Art, wie sie sich der Aufgabe widmeten, so denke, konnte man als Beobachter unterscheiden, ob sie spielen oder lernen. Und zwar deshalb, weil wir als implizites Wissen über diese Unterscheidungsmöglichkeit verfügen – vielleicht, weil wir sie an uns selbst kennen. Ich will sagen: Lernen ist als Haltung beobachtbar.

Von hier aus kann ich noch einmal die Frage der Lehrbarkeit des Lernens oder die Frage nach dem Bewusstsein über Lernen ansprechen.

Diejenigen Teilnehmer, die eine Lernhaltung hatten, hatten auch ein Stück Lernerfolg zu verzeichnen. Wir haben keinen Test gemacht. Ich denke aber auch, dass diejenigen, die eine spielerische Haltung hatten, auch einen Lernerfolg spürten. Ich weiß nicht, ob der eine größer war als der andere. Vielleicht gibt es in der Realität auch keinen so strengen Unterschied zwischen Spielen als Haltung und Lernen als Haltung. Ich denke nur, dass eine Wissenschaft, die sich als Erziehungswissenschaft mit der Frage von Lehrbarkeit beschäftigt, ihre Aufmerksamkeit auf jene Aspekte von Lernen richten sollte, die lehrbar sind. Das heißt hier: die bewusste Steuerung der eigenen Haltungen.

Im Anschluss an die Phänomenologie geht es mir um die Beziehung zwischen Mensch und Welt. Zu der uns umgebenden Welt, zu den Dingen, den Sachzusammenhängen usw. lassen sich viele Haltungen einnehmen. Eine forschende etwa, die der Sache auf den Grund gehen will. Zumeist dadurch, dass sie sie zerstört. Oder eine ästhetische Haltung einer frei schwebenden Aufmerksamkeit. Sie lässt sich von den Dingen beeinflussen, ohne sie beeinflussen zu wollen. Und eine mögliche Haltung ist Lernen: Sie dringt in die Dinge ein, ohne sie verändern zu wollen, nur, um sich verändern zu wollen.

Mit Haltung meine ich die Art der Beziehung, die ich dem Gegenstand gegenüber einnehme. Phänomenologisch formuliert: Wenn mir etwas immer als etwas erscheint, dann kann eine Form des „Etwas“ darin bestehen, dass es mir als Lerngegenstand erscheint.

Weil Lernen als Haltung beschreibbar ist und Haltungen beobachtbar sind, gehe ich davon aus, dass eine Lerntheorie, die auf Haltungen setzt, eine empirisch überprüfbare Theorie ist.

Der zweite Grund, warum ich Lernprozesse – es geht hier nicht um Lernergebnisse – für beobachtbar halte, gründet sich auf einem Kulturbegriff, der Kultur als Kontext begreift.

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, 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. Ich kann auch sagen, dass eine Handlung nur kommunizierbar ist im Kontext einer Bedeutungszuschreibung. Ich erinnere an Geertz und das Beispiel des Zwinkerns.

Ich gebe Ihnen noch ein zweites Beispiel, das aus einer Videobeobachtung von Kindern stammt. Vier Kinder haben in der Schule die Aufgabe, aus einem Buch auf einem Blatt aufzuschreiben, welche Waffen die Piraten hatten. In der Szene geht es nun um die Frage, wer das Blatt besitzen und damit schreiben darf. Ein Junge, der bisher nicht schreiben durfte, macht mit seiner Hand eine Kreisbewegung. Dies bedeutet: Jeder soll drankommen. Die anderen Kinder, die nicht wollen, dass er schreibt, machen aus der Kreisbewegung die Symbolisierung der Bewegung des Uhrzeigers. Und sie ziehen daraus den Schluss, er habe einen Abzählreim vorgeschlagen. Den führen sie nun auch durch und zwar immer so, dass der Junge nicht dran kommt. Und verloren hatte der Junge, als er sich auf diese Umkehrung seiner Symbolik einließ. Ohne Worte, also durch den Ablauf von Handlungen, fand hier ein Kommunikationsprozess darüber statt, was das bedeuten soll, was man gerade tut.

Das Beispiel macht auch deutlich, dass Lernen etwas mit Macht zu tun hat – mit der Frage, wer die Macht hat, zu bestimmen, was gemeinsam darüber gedacht werden soll, was gerade passiert – oder in anderen Worten: wer die Macht, den Kontext zu bestimmen.

Kommunikation meint hier nicht, dass man sich ausdrücklich verbal über etwas auslassen muss. Kommunikation meint hier auch – und das trifft wohl viele Situationen – dass mit bestimmten Situationen Bedeutungen verknüpft sind, auf die sich die Einzelnen beziehen. Sie wissen, ich weiß, dass wir uns gerade nicht im Schwimmbad befinden, sondern in einem Seminarraum der Universität. Sie und ich wissen, dass wir nicht feiern, sondern dass ich versuche, ihnen eine Theorie vorzustellen, von der ich möchte, dass Sie sie – wenigstens ein Stück weit – verstehen. Sie wissen darüber hinaus, besser als ich, dass es dabei einerseits um das Verstehen einer Theorie geht, andererseits aber auch um das Bestehen einer Prüfung. Ich könnte dies jetzt noch viel weiter ausdifferenzieren, denke aber, dass diese Hinweise genügen.

Lernen als Kommunikation ist in diesem Sinne ebenfalls 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.

Von hier aus – und damit komme ich so langsam zum Schluss – kann ich auch noch einmal deutlich machen, warum Hermeneutik aus meiner Sicht die Methode der Wahl ist. Der teilnehmende Beobachter kann sich nicht außerhalb der Welt stellen, er kann nur – in anderer Weise als die, die nicht Forscher sind - über die Situation reflektieren. Und er kann dies nur in dem wechselweisen Zusammenspiel von empirischer Beobachtung aus einer bestimmten Theorie heraus und Veränderung dieser Theorie aufgrund der empirischen Beobachtung. Er kann, eingebunden in die Situation und eingebunden in einen kulturellen Zusammenhang, nur interpretieren, aber nicht – gewissermaßen aus einer Außenperspektive - objektiv feststellen.

Ich fasse zusammen:

„Ein erziehungswissenschaftlicher Lernbegriff soll Lernen als ein Phänomen so erfassen, dass „Lernen“ als Begriff anschlussfähig ist an die erziehungswissenschaftliche Diskussion. Der erziehungswissenschaftliche Begriff „Lernen“ muss Lernen als Phänomen von anderen Phänomenen unterscheiden können, vor allem von „Leben“.

Lernen kann verstanden werden als eine Möglichkeit, sich zu sich selbst und zu seiner Umwelt zu verhalten. Lernen ist in diesem Sinne eine Verhaltensweise, die bewusst eingenommen werden kann und die sich von anderen Verhaltensweisen – wie spielen, forschen, sich dem Augenblick hingeben usw. – unterscheidet. Diese Verhaltensmöglichkeit wird nicht als anthropologische Bestimmung des Menschen unterstellt, sondern als Ergebnis eines kollektiven Lernprozesses in der Geschichte der Menschheit. Individuell wird dieser Lernprozess von

Kindern nachvollzogen, indem sie lernen, zwischen den verschiedenen Verhaltensmöglichkeiten zu unterscheiden, das heißt vor allem, zwischen Handlung und deren Bedeutung. Lernen beschreibt also nicht Handlungen, sondern Deutungen von Handlungen; oder in einer anderen Formulierung: Die Intentionalität von Handlungen. Als Fähigkeit zu Unterscheidungen ist Lernen lehrbar, auch wenn jedes Individuum nur selbst Lernen als Verhalten einnehmen kann. Lernen ist für das Individuum selbst beobachtbar und insofern, als es seiner Umgebung mitteilt, welches Verhalten es einnimmt, auch fremdbeobachtbar.“

Damit habe ich bis auf einen Satz, den ich gleich sagen werde, einen zweiten Text zitiert, der draußen an der Wand hängt. Vielleicht haben Sie beim Warten oder bei anderer Gelegenheit die beide heute von mir zitierten Wandtexte schon einmal gelesen. Interessant ist die Frage, ob der letzte Satz in einem der Texte zutrifft.

Er lautet:

„Lernfähigkeiten lassen sich unterscheiden entlang der Kompetenz, weitergehende Beobachtungspositionen bzw. Syntheseebenen einzunehmen.“

Anders gefragt, ob Sie nun, am Ende der Vorlesung diese beiden zitierten Texte anders verstehen als beim ersten Lesen, vielleicht zu Beginn der Vorlesung.

Literatur

Bateson, Gregory: Eine Theorie des Spiels und der Phantasie. In: Ders.: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt/M. (suhrkamp) 1985, S. 241-261.

Bruner, Jerome: Wie das Kind sprechen lernt. (1983) Bern u.a. (Hans Huber Verlag) 1997 2. Aufl.

Bruner, Jerome: The Culture of Education. Cambridge/London (Harvard University Press) 1998 4. Aufl.

Cassirer, E.: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur (engl. 1944). Frankfurt 1990.

Descartes, Rene: Ausgewählte Schriften. Ausgewählt und mit einer Einleitung versehen von Ivo Frenzel. Frankfurt/M. (Fischer) 1986.

Duncker, Ludwig: Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim und Basel (Beltz) 1994

Dux Günter: Historisch-genetische Theorie der Moral. Die Moral im Schisma der Logiken. In: Ethik und Sozialwissenschaften – Streitforum für Erwägungskultur 11/2000, Heft 1, S. 3-14.

Eder, Klaus: die Vergesellschaftung der menschlichen Natur. Ab wann gibt es menschliche Gesellschaften? In: Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph (hrsg.): Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Frankfurt/M. (suhrkamp) 1994, S. 101-118.

Elias, Norbert: Der Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Frankfurt/M (suhrkamp) 1976

Elias, Norbert: Über die Zeit. Frankfurt/M. (suhrkamp) 1997, 6. Aufl.

Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt (suhrkamp) 1994, 3. Aufl.

Göhlich, Michael/Wagner, Monika: Zur Ritualisierung innerschulischer Übergänge. In: Eckart Liebau/Doris Schumacher-Cilla/Christoph Wulf (Hrsg.): Anthropologie pädagogischer Institutionen. Weinheim 2001 (im Druck)

Gottowik, Volker: Konstruktionen des Anderen. Clifford Geertz und die Krise der ethnographischen Repräsentation. Berlin (Reimer) 1997.

- Harnack, Justus: Wittgenstein und die moderne Philosophie. Stuttgart u.a. (W. Kohlhammer) 1962.
- Hermann, Ulrich: Erziehung und Bildung in der Tradition Geisteswissenschaftlicher Pädagogik. In: Lenzen, D./Mollenhauer, K. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart/Dresden (Ernst Klett Verlag) 1995, S. 25-41.
- Holzkamp, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York (Campus) 1995
- Klaus, Georg/Buhr Manfred: Philosophisches Wörterbuch. 2 Bd. Leipzig (VEB Verlag Enzyklopädie) 1971.
- Krummheuer, Götz/Naujok, Natalie: Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen (Leske + Budrich) 1999.
- Krummheuer, Götz: Narrativität und Lernen. Mikrosoziologische Studien zur sozialen Konstitution schulischen Lernens. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1997).
- Langeveld, Marinus J.: Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen (Max Niemeyer) 1968 (Dritte, durchges. u. ergänzte Aufl.)
- Langeveld, Martinus J.: Grundsätzliches – bezogen auf Piagets Kinderpsychologie. In: Wilfried Lippitz/Käte Meyer-Drawe (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Frankfurt/M. (Athenäum) 1987, 2. Durchges. Aufl., S. 149-158.
- Leroi-Gourhan, Andre: Hand und Wort. Die Evolution von Technik, Sprache und Kunst. Frankfurt/M. (suhrkamp) 1988.
- Lipp, W./Tenbruck, F.: Zum Neubeginn der Kultursoziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 31 (1979), S. 450-484.
- Lippitz, Wilfried: Lebenswelt oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Weinheim/Basel (Beltz) 1980.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M. (suhrkamp) 1988.
- Luhmann, Niklas: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Bd. 4: Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Frankfurt/M. (suhrkamp) 1999.
- Malinowski, Bronislaw: Das Geschlechtsleben der Wilden in Nordwest-Melanesien. Frankfurt/M. (Syndikat) 1979.
- Maurer, Friedemann: Lebenssinn und Lernen: zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 1992, 2. Aufl.
- Meyer-Drawe, Käte: Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: Wilfried Lippitz/Käte Meyer-Drawe (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. Frankfurt/M. (Scriptor) 1984, 2. Aufl. S. 19-45.
- Meyer-Drawe, Käte: Vom anderen lernen. In: Michelle Borelli/Jörg Ruhloff (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik Bd. II. Baltmannsweiler (Schneider) 1996, S. 85-98.
- Meyer-Drawe, Käte: Leibhaftige Vernunft – Skizze einer Phänomenologie der Wahrnehmung. In: Beck, G./Rauterberg, M./Scholz, G./Westphal, K. (Hrsg.): Die Sache(n) des Sachunterrichts. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Fachbereich Erziehungswissenschaften, Universität Frankfurt/M. 2001, S. 11-23.
- Mietzel, Gerd: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen (Hogrefe) 1998.
- Lorenzer, Alfred: Sprachspiel und Interaktionsformen. Vorträge und Aufsätze zu Psychoanalyse, Sprache und Praxis. Frankfurt/M. (suhrkamp) 1977.
- Lorenzer, Alfred: Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik. Frankfurt/M. (Europäische Verlagsanstalt) 1981.
- Mietzel, Gerd: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen u.a. (Hogrefe) 1998.

- Plümacher, Martina: Philosophie nach 1945 in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek (rowohlt) 1996.
- Rauch, Eberhard/Anzinger, Wolfgang: Wörterbuch Kritische Erziehung. Frankfurt/M. (Fischer) 1975.
- Rehberg, K.-S.: Kultur versus Gesellschaft? Anmerkungen zu einer Streitfrage in der deutschen Soziologie. In: Kultur und Gesellschaft. Sonderheft 27/1986 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1975, S. 47-63.
- Seewald, Jürgen: Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung. München (Fink) 1992.
- Siewerth, Gustav: Metaphysik der Kindheit. Einsiedeln (Johannes Verlag) 1957.
- Tenbruck, F.: Die Aufgaben der Kultursoziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 31 (1979), S. 399-421.
- Weber Max: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904). In: Gesammelte Werke zur Wissenschaftslehre. Tübingen 1973, S. 146-214.
- Weber, Alfred: Kulturgeschichte als Kultursoziologie (1935). München 1960.
- Wörterbuch der Völkerkunde. Begr. V. Walter Hirschberg. Berlin (Reimer) 1999 (Grundlegend überarb. Und erw. Neuauflage).
- Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen. In: Ludwig Wittgenstein: Werkausgabe Bd. 1. Frankfurt/M. (suhrkamp) 1984.
- Wygotski, L.S.: Denken und Sprechen. Frankfurt/M. (Fischer) 1971.