



Michael Göhlich | Christoph Wulf |  
Jörg Zirfas (Hrsg.)

# Pädagogische Theorien des Lernens

2. Auflage

**BELTZ** JUVENTA

Michael Göhlich | Christoph Wulf | Jörg Zirfas (Hrsg.)  
Pädagogische Theorien des Lernens



Michael Göhlich | Christoph Wulf |  
Jörg Zirfas (Hrsg.)

# Pädagogische Theorien des Lernens

2. Auflage

**BELTZ** JUVENTA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

- 1. Auflage 2007
- 2. Auflage 2014

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

© 2007 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
© 2014 Beltz Juventa · Weinheim und Basel  
[www.beltz.de](http://www.beltz.de) · [www.juventa.de](http://www.juventa.de)

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza  
Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-5121-6

# Inhaltsverzeichnis

<i>Michael Göhlich/Christoph Wulf/Jörg Zirfas</i> Pädagogische Zugänge zum Lernen – Eine Einleitung .....	7
--	---

## **Wissen lernen**

<i>Rudolf Künzli</i> Kanon des Lernens .....	23
---	----

<i>Lutz Koch</i> Lernen und Wissen .....	42
---	----

<i>Gunther Kress</i> Skizze einer semiotischen Theorie des Lernens .....	52
---	----

<i>Micha Brumlik</i> Erinnerndes Lernen .....	67
--	----

<i>Klaus Prange</i> Lernen ohne Weltbild .....	79
---	----

## **Können lernen**

<i>Christoph Wulf</i> Mimetisches Lernen .....	91
---	----

<i>Eckart Liebau</i> Leibliches Lernen .....	102
---	-----

<i>Elliot W. Eisner</i> Ästhetisches Lernen .....	113
--	-----

<i>Bernd Overwien</i> Informelles Lernen .....	119
---	-----

## Leben lernen

<i>Jochen Kade/Wolfgang Seitter</i> Lebenslanges Lernen .....	133
<i>Christine Delory-Momberger</i> Biographisches Lernen .....	142
<i>Georg Auernheimer</i> Interkulturelles Lernen .....	153
<i>Jörg Zirfas</i> Das Lernen der Lebenskunst .....	163
<i>Stephan Sting</i> Überleben lernen .....	176

## Lernen lernen

<i>Michael Göhlich</i> Aus Erfahrung lernen .....	191
<i>Fritz Oser</i> Aus Fehlern lernen .....	203
<i>Christine Schwarzer/Petra Buchwald</i> Umlernen und Dazulernen .....	213
<i>Michael Göhlich</i> Organisationales Lernen .....	222
Index .....	233
Autorenspiegel .....	237

Michael Göhlich/Christoph Wulf/Jörg Zirfas

## Pädagogische Zugänge zum Lernen

### Eine Einleitung

Lernen ist lebenswichtig. Dies gilt für alle Lebewesen, insbesondere jedoch für den Menschen. Denn Lernen ist Voraussetzung nicht nur menschlichen Überlebens, sondern auch der Menschwerdung des Menschen. Lernen ist Bedingung und Chance des Menschen als Mensch.

Dementsprechend ist Lernen von pädagogischem Interesse. Wo und wie auch immer pädagogische Praxis lernenden Menschen begegnet, menschliches Lernen zu unterstützen und zu befördern sucht, stets folgt sie nicht nur einem Bild von Mensch und Welt, sondern auch einer Theorie des Lernens. Die Pädagogik kann das Phänomen des Lernens deshalb nicht, wie allzu lange geschehen, dem psychologischen oder auch, wie aktuell, dem biowissenschaftlichen Diskurs überlassen. Sie muss es aus eigenem Interesse selbst ergründen und in seiner Vielfältigkeit verstehen.

Das pädagogische Interesse am Lernen ist dadurch gekennzeichnet, dass es nicht nur nach den Modalitäten des Lernens, sondern auch nach dessen Inhalten fragt, d.h. danach, was dieses Lernen mit dem Lernenden und der Welt macht. Im pädagogischen Diskurs sind hierzu am ehesten Argumente und Antworten der Didaktik präsent. Allerdings ist die Didaktik traditionell eher auf die Ermöglichung von Lehre ausgerichtet. In diesem Sinne zielt sie stärker auf *Lernziele*, auf *Lehrinhalte* und die (im Verhältnis zum Bildungsbegriff konstatierte) ideologische Neutralität oder auch auf die Gestaltung der *Lernumgebung*, weniger hingegen auf ein tieferes Verständnis des Phänomens »Lernen« insgesamt. Das der Pädagogik eigene Verständnis von Lernen blickt nicht nur auf den Lernenden, sondern auch auf die Welt, die gelernt wird. Lernen zu verstehen heißt aus pädagogischer Sicht immer, ein Verhältnis zwischen Lernendem und Welt als Möglichkeit der Weiterentwicklung dieses Verhältnisses zu begreifen.

Einen ersten Zugang zur Komplexität des Lernens und zu der mit dem Lernen einhergehenden Wechselbeziehung von Ich und Welt vermitteln literarische Schilderungen:

*»Ein Schiff, vom Meer begrenzt, war lernbar. Zwar konnte er nicht sehr schnell laufen. Dabei bestand der ganze Tag daraus: laufen, Befehle übermitteln, weiterlaufen, von einem Deck ins andere – lauter enge Niedergänge! Aber er hatte sich alle Wege gemerkt, sogar aufgezeichnet und jede Nacht repetiert, die ganzen zwei Wochen über. Das lief sich von selbst, wenn keiner unvorhergesehen entgegenkam. Dann freilich half nichts, weiter gings ohne feine Steuerung, die Entschuldigungsformel war eingeübt. Bald hatten die anderen gelernt, dass sie besser auswichen. Die Offiziere lernten*



ungern. ›Sie müssen sich das so vorstellen‹, hatte er vor drei Tagen mühsam zum fünften Leutnant gesagt, der ihm, Folge einer gehörigen Rumration, sogar zuhörte, ›jeder Schiffsrumpf hat eine ihm eigene Höchstgeschwindigkeit, die er nie überschreitet, was immer Sie takeln, bei jedem Wind. So ist das auch mit mir.‹ ›Sir. Ich werde mit Sir angeredet!‹, antwortete der Leutnant, nicht ohne Wohlwollen. Erklärungen hatten meist nur Befehle zur Folge. Am zweiten Tag hatte er einem anderen Leutnant dargestellt, alle raschen Bewegungen hinterließen für sein Auge einen Strich in der Landschaft. ›Entern Sie auf in den Vortopp, Mr. Franklin! Und – ich möchte einen Strich in der Landschaft sehen!‹ Inzwischen ging es besser. John streckt sich zufrieden in der Koje. Seefahrt war lernbar. Was seine Augen und Ohren nicht konnten, das tat sein Kopf in der Nacht. Geistiger Drill glich die Langsamkeit aus.« (Nadolny 1987, S. 58)

»Durch schnelles Ergreifen, Bearbeiten und Festhalten entwuchs ich sehr bald dem Unterricht, den mir mein Vater und die übrigen Lehrmeister geben konnten, ohne dass ich doch in irgendetwas begründet gewesen wäre. Die Grammatik missfiel mir, weil ich sie nur als ein willkürliches Gesetz ansah; die Regeln erschienen mir lächerlich, weil sie durch so viele Ausnahmen aufgehoben wurden, die ich alle wieder besonders lernen sollte. Und wäre nicht der gereimte angehende Lateiner gewesen, so hätte es schlimm mit mir ausgesehen; doch diesen trommelte und sang ich mir gern vor. So hatten wir auch eine Geographie in solchen Gedächtnisversen, wo uns die abgeschmacktesten Reime das zu Behaltende am besten einprägten, z.B.: Ober-Yssel viel Morast macht das gute Land verhasst. Die Sprachformen und -wendungen fasste ich leicht; so auch entwickelte ich mir schnell, was in dem Begriff einer Sache lag. In rhetorischen Dingen, Chrien und dergleichen, tat es mir niemand zuvor, ob ich schon wegen Sprachfehler oft hintanstehen musste. Solche Aufsätze waren es jedoch, die meinem Vater besondere Freude machten, und wegen deren er mich mit manchem, für einen Knaben bedeutenden Geldgeschenke belohnte. Mein Vater lehrte die Schwester in demselben Zimmer Italienisch, wo ich den Cellarius auswendig zu lernen hatte. Indem ich nun mit meinem Pensum bald fertig war und doch still sitzen sollte, horchte ich über das Buch weg und fasste das Italienische, das mir als eine lustige Abweichung des Lateinischen auffiel, sehr behende.« (Goethe o.J., S. 29)

Mit diesen Zitaten wird schon deutlich: Unser Umgang mit der Welt, gleich ob diese ein Schiff, eine Sprache oder ein anderer Mensch ist, gelingt als Lernen. Lernen bedarf der Zeit. Die beiden Zitate, das erste aus Nadolnys biographischem Roman über den englischen Seefahrer John Franklin, das zweite aus Goethes Autobiographie, weisen darauf hin. Die pädagogische Theorie und Praxis kennt beides – das langsame Lernen Franklins, das schnelle Goethes – und muss versuchen, sich auf die Vielfalt des Lernens einzustellen.

Schon Rousseau bezeichnet als wichtigste pädagogische Regel, Zeit zu verlieren. Was pädagogisch aufzugeben ist, ist aber nicht nur eine bestimmte Vorstellung der Beschleunigung des Lernens, sondern auch die Idee einer für alle gleichen Zeitlichkeit

und deren Koppelung mit der Idee einer normalen Lerngeschwindigkeit, die die individuelle Zeit der einzelnen Lernenden notwendig unberücksichtigt lässt.

Es genügt also keineswegs, eine Menge an Zeit zu verlieren, ja, dies kann pädagogisch sogar kontraproduktiv sein. Die pädagogische Frage muss lauten, wie der Zeitraum aussieht, in dem der Lernende lernen kann. Zu fragen ist also nicht nur nach der Zeit, sondern zugleich nach dem Raum, nach der Welt, der Umgebung des Lernenden und damit nach dem Modus, in dem die Welt für den Lernenden Umwelt ist; ein Ausschnitt dieser Welt, bestimmte Ereignisse, Vorgänge, Dinge, Lebewesen u.v.a.m. können als Gegenstände interessant werden. Die Umgebung lernunterstützend zu gestalten, d.h. so, dass sie anregend, klärend, aber auch stärkend wirkt, ist die vornehmste pädagogische Aufgabe.

Literarische Schilderungen bieten hierfür reichlich Hinweise und werden in der pädagogischen Biographieforschung oftmals aufgegriffen. Nicht nur die in pädagogischen Seminaren immer noch als Lektüre anzutreffenden »Bildungsromane« wie Goethes *Wilhelm Meister*, Moritz' *Anton Reiser*, Kellers *Grüner Heinrich* oder Hesses *Unterm Rad*, sondern auch andere Erzählungen wie eben z.B. Goethes *Dichtung und Wahrheit* oder Nadolnys *Entdeckung der Langsamkeit* bieten in ihrer Dichte beeindruckende Beschreibungen des uns interessierenden Phänomens.

Die Pädagogik kann von diesen Darstellungen lernen. Als Wissenschaft ist sie allerdings gehalten, das Phänomen »Lernen« zu analysieren und zu systematisieren. Hierzu muss sie sich ihrer Zugänge vergewissern. Das vorliegende Buch hat genau diese Intention. Es geht darum, die dem – nationalen und internationalen – pädagogischen Diskurs eigenen theoretischen Perspektiven auf das Lernen darzulegen.

## Disziplinäre Abgrenzungen

Damit ist bereits angedeutet, dass die Pädagogik ein eigenes Interesse am Lernen und eigene Zugänge zu diesem Phänomen hat, welche sich von den Perspektiven anderer, am Lernen interessierter Wissenschaften – wie der Psychologie und den Biowissenschaften – unterscheiden. Um die Differenzen deutlich zu machen, werden zunächst die Perspektiven der beiden genannten Disziplinen skizziert.

Im *psychologischen* Diskurs lassen sich behavioristische, kognitivistische und konstruktivistische Theorien des Lernens unterscheiden. Über weite Strecken des 20. Jahrhunderts wurde der psychologische Lernbegriff vom Behaviorismus geprägt, einer Theorie, die menschliches Verhalten in Reiz-Reaktions- bzw. (Re-)Aktions-Konsequenz-Ketten zu zerlegen sucht und auf die Heranziehung innerpsychischer Vorgänge zur Erklärung von Verhalten verzichtet. Die lang anhaltende Hegemonie des Behaviorismus ist an Hilgard und Bowers »Theories of Learning« (1948, dt. 1970, Neuauflagen bis in die 1980er) zu erkennen, aus dem die oft zitierte Definition von Lernen als »der Vorgang, durch den eine Aktivität im Gefolge von Reaktionen des Organismus auf eine Umweltsituation entsteht oder verändert wird« (ebd., S. 16), stammt. Es war insbesondere das Konzept der operanten Konditionierung bzw. des

instrumentellen Lernens, welches dem Behaviorismus die hegemoniale Stellung verschaffte. Lernen erscheint aus dieser Sicht als mittels Verstärkung bewirkbare Transformation wirkungsoffenen in wirkungsgebundenes Verhalten.

Die zeitweise enorme Popularität dieses Ansatzes bedarf der Erklärung. Die behavioristische Lerntheorie bietet eine Reihe von Vorteilen: So ermöglicht sie, Jahrhunderte lang tradierte und populäre Vorstellungen vom Lernen (durch Lob und Tadel, allgemeiner durch Belohnung und Bestrafung) auch in einer wissenschaftlich geprägten Gesellschaft beizubehalten. Sie vereinfacht die Erforschung des Lernens, indem tierisches und menschliches Lernen im Wesentlichen gleichgesetzt wird. Schließlich tragen Hinweise auf mangelnde Heilerfolge der Psychoanalyse zur Durchsetzung der Verhaltenstherapie – die ohne die Annahme und Aufdeckung des Unbewussten auskommt – und damit zur Adellung der behavioristischen Lerntheorie bei. Dass die Verhaltenstherapie häufig mit *tokens*, d.h. Münzverstärkern, die bei Erreichen einer bestimmten Anzahl in einen primären oder sekundären Verstärker eingetauscht werden können, arbeitet, passt zudem zu unserer auf Ökonomie und Effizienz fokussierten Gesellschaft.

Die behavioristische Ausblendung des Innerpsychischen wie des Sozialen ließ sich auf Dauer nicht halten. Zur kognitiven Wende der Psychologie trugen deshalb nicht nur externe Wissenschaftler wie Piaget, Bruner oder Neisser bei, sondern auch aus der behavioristischen Tradition stammende Psychologen wie Bandura, der menschliches Lernen zuvorderst als Verhaltensimitation betrachtet – ohne allerdings die kreativen Anteile performativer Nachahmung zu berücksichtigen, die eine Theorie mimetischen Lernens aufzeigen kann (vgl. Wulf im vorliegenden Band). Als größter Nachteil behavioristischer Lerntheorien – egal welcher Richtung – muss gelten, dass sie allesamt große Schwierigkeiten haben, unerwartetes Verhalten zu erklären. Das schöpferische Tun des Menschen bleibt aus behavioristischer Sicht unerklärlich.

Auch in der Pädagogik wurde und wird die behavioristische Lerntheorie zumindest implizit goutiert. So ist heute in vielen (v.a. Grund-)Schulen die Vergabe von *smilies* für erledigte Hausaufgaben verbreitet. Diese Praxis reiht sich in die bereits angesprochene Tradition des Lobes und der Belohnung guter Leistungen und guten Betragens ein, die in den ausgeklügelten Anreizsystemen der Aufklärungspädagogik des 18. Jahrhunderts bereits zu einem früheren Höhepunkt gekommen war.

Neben der Bestrafungs-Belohnungs-Tradition gibt es allerdings noch eine andere pädagogische Tradition, der wir entschieden näher stehen und die wir mit diesem Band zu stärken suchen, nämlich die Auffassung, dass Pädagogik als Lernunterstützung vor allem auf dem Vertrauen in das eigendynamische Interesse und Wollen der Lernenden sowie auf dem antizipativen Zutrauen in die Kompetenz der Lernenden beruht. Aus dieser Perspektive, die zur behavioristischen in entschiedenem Widerspruch steht, wird Lernen als schöpferischer Akt des Lernenden gesehen.

Die Psychologie kognitiver und insbesondere konstruktivistischer Provenienz kommt dieser Perspektive schon näher. Aus kognitivistischer Sicht ist Lernen ein Informationsverarbeitungsprozess. Der Kognitivismus versteht Lernen als Wechselwirkung des externen Angebots (z.B. eines Lehr- resp. Lernmaterials) mit der internen

Struktur des Lernenden. Bruner hat die kognitivistische Lernpsychologie stärker an die Pädagogik herangeführt, indem er die Bedeutung entdeckenden Lernens und dessen Ermöglichung im Unterricht betont hat. Entdeckendes Lernen in seinem Sinne heißt, dass der Lernende selbst Informationen finden, Regeln aus ihnen ableiten und in ihnen enthaltene Probleme lösen muss. Motivational liegt dem kognitivistischen Lernbegriff die Idee intrinsischer – und nicht wie dem behavioristischen extrinsischer – Motivation zugrunde.

Vom Kognitivismus scheint es nur noch ein kleiner Schritt zum Konstruktivismus zu sein. Doch es gibt einen wesentlichen Unterschied. Während Kognitivisten Lernen als Informationsverarbeitung auffassen, ist der Mensch aus konstruktivistischer Sicht ein informationell geschlossenes System. Informationen werden dieser Theorie zufolge ausschließlich vom (autopoietischen) psychophysischen System selbst erzeugt. Wahrnehmen, Erkennen und Lernen sind demzufolge keine Informationsverarbeitungs-, sondern Konstruktionsprozesse. Lernen erscheint als ein Konstruieren von Wissensstrukturen, wobei allerdings als offene Frage gelten muss, ob bzw. inwieweit die konstruktivistische Perspektive auch den Erwerb praktischen Wissens, das Können- und Leben-Lernen (s.u.) im Blick hat.

In der pädagogischen Psychologie hat sich (stärker als in der eigentlichen Lernpsychologie, vgl. Edlmann 2000) die konstruktivistische Perspektive etabliert (Gerstenmaier/Mandl 1995). Auch in die Didaktik hat der Konstruktivismus Eingang gefunden (z.B. Reich 2002). Didaktik erscheint dabei nicht mehr als Theorie der Abbildung, Erinnerung und Rekonstruktion von Wahrheit, sondern als konstruktive eigene Weltfindung, die in Beziehungen ausgehandelt wird. Weist die behavioristische Psychologie auf die Bedeutung von Wiederholung, zeitlicher Nachbarschaft und extrinsischer Motivation hin, so bieten kognitivistische und konstruktivistische Psychologie der am Lernen interessierten Pädagogik Hinweise auf die intrinsische Motivation, auf die Aktivität und Eigensteuerung des Lernenden. So wichtig es für die Pädagogik ist, die psychologischen Lerntheorien zur Kenntnis zu nehmen, so wenig können ihr diese genügen. Es fehlt der Blick auf die Qualität der Beziehung zwischen Mensch und Welt und auf Möglichkeiten einer Verbesserung dieser Beziehung im Interesse beiderseitiger Weiterentwicklung. Eine pädagogische Lerntheorie zielt eben auf diese Zusammenhänge.

In letzter Zeit scheinen die *Biowissenschaften* der Psychologie die Rolle der hegemonialen Referenzwissenschaft für Fragen des Lernens im öffentlichen Diskurs abzunehmen. Einer an Lerntheorien interessierten Pädagogik geht es mit Bezug auf die Biowissenschaften um die Frage, ob und inwiefern die Erkenntnisse der Biowissenschaften Lernmodelle implizieren, die für die Pädagogik interessant, aufschlussreich und anschlussfähig sind und inwiefern diese Modelle auch ihre pädagogischen Grenzen haben (vgl. Liebau/Zirfas 2006).

Zwar finden sich in den Biowissenschaften eine ganze Reihe von spezifischen Lerntheorien: implizites Lernen, das auf den Erwerb motorischer und ästhetischer Fähigkeiten abhebt, explizites Lernen, das als bewusster Erwerb von Wissen und Können betrachtet wird, assoziatives Lernen, das mit einer behavioristisch verstandenen

Konditionierung gleichgesetzt wird und auch nicht-assoziatives Lernen, das mit der Habituation und Sensitivierung in Verbindung gebracht wird – doch schlussendlich sind alle diese Lerntheorien notwendigerweise mechanistisch und assoziativ konstruiert, da Lernen auf die kausalen Funktionen von Nervenzellen zurückführt wird, die zu einer Abspeicherung und Reaktualisierung des Wissens führen (vgl. Singer 2002, S. 86).

In diesem Sinne definiert Spitzer Lernen wie folgt: »Lernen bedeutet Modifikation synaptischer Übertragungsstärke« (Spitzer 2002, S. 146). Das hier zugrunde liegende kausale Modell ist simpel, denn je höher die Synapsenstärke, desto mehr Lernen, je niedriger diese Stärke, desto geringeres Lernen. Einmal abgesehen davon, dass die Graduierung des Lernens selbst noch einer genaueren Betrachtung bedarf und mit der Synapsenstärke auch die Modularitäten des (theoretischen, praktischen, sozialen, ästhetischen etc.) Lernens nicht impliziert zu sein scheinen, bleibt der Verdacht, dass mit den neuronalen Aktivitäten der Informationsübertragung mit Hilfe spezieller Transmitter von den Übergangsstellen für neuronale Erregungen Lernen noch nicht ausreichend erklärt und verstanden worden ist.

Denn letztlich erklären die Biowissenschaften Lernen durch die Rückführung auf ein *materielles* Substrat. Das, was Lernen ausmacht, wird auf materielle (biologische, physikalische, chemische, neuronale etc.) Prozesse bezogen. Hierbei ist einerseits zu fragen, ob die hiermit verbundene Aufsplitterung in Teilaspekte, also die Elementarisierung, zum Verständnis komplexerer Sachverhalte wie Lernen wirklich beitragen kann. Zwar kann man mittlerweile lückenlose Assoziationsketten zwischen Hirnleistungen und molekularen Prozessen rekonstruieren, doch sprechen selbst Hirnforscher hier von einem notwendigen *Reduktionismus* (Singer 2003, S. 67, 93), der die Komplexität der Phänomene, auch des Lernens, in Einzelteile zerlegt.

Andererseits ist aber vor allem zu bedenken, inwieweit Lernen mit seinen subjektiven, kulturellen, historischen Konnotationen in Substanzen fassbar ist, ohne das Eigentümliche dieses Phänomens aufzugeben und Kategorienfehler zu begehen. Hier sollte auf die Differenz zwischen subjektivem Erleben und individuellen Erfahrungen von Lernprozessen und der wissenschaftlichen Rekonstruktion von Hirnleistungen hingewiesen werden. Lernen kann gut und schlecht, bedeutsam und unwichtig, wertvoll und schlecht sein, neuronale Aktivitäten sind das nicht: Neuronale Lerntheorien machen »keinen Sinn«. In der Definition von Alfred Tremml wird der Hiatus zwischen einer biowissenschaftlichen und einer pädagogischen Theorie des Lernens besonders deutlich:

*»Unter Lernen verstehen wir alle nicht direkt zu beobachtenden Vorgänge in einem Organismus, vor allem in seinem zentralen Nervensystem (Gehirn), die durch Erfahrung (aber nicht durch Reifung, Ermüdung, Drogen o.ä.) bedingt sind, und eine relativ dauerhafte Veränderung bzw. Erweiterung des Verhaltensrepertoires zur Folge haben.«* (Tremml 1996, S. 97)

Da das Gehirn (konstruktivistisch) als selbstreferentiell geschlossenes System gedacht wird, kann durch die experimentelle Fremdreferenz kein Zugang zum eigentlichen Lernprozess erfolgen; unterstellt wird eine Korrelation von Erfahrung und neuronalen Veränderungen, die von biographischen, kulturellen und historischen Semantiken abstrahiert; das Lernen selbst wird mit einer Verhaltensänderung und *nicht* mit einer Veränderung der Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsstrukturen und damit mit Bewusstseinsveränderungen, Intentionalitäten und Erkenntnissen in Verbindung gebracht.

*Zusammenfassend* lässt sich festhalten, dass das reduktionistische, mechanistische, korrespondenztheoretische, funktionalistische und repräsentationelle Lernmodell der Biowissenschaften nur sehr begrenzten Erklärungswert für die Pädagogik hat. Es erklärt als evolutionäre und neurowissenschaftliche Hintergrundtheorie sehr allgemeine Lernmöglichkeiten und -grenzen, die konkretisiert zu Wiederholungen von in der Geschichte der Pädagogik schon bekannten Einsichten führen. Zudem verweist es auf die biologischen und neurologischen Korrelate des Lernens, ohne dabei das Lernen selbst mit Leben und Erfahrung, d.h. mit Bedeutung zu füllen.

## Pädagogische Tradition des Lernbegriffs

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit soll der nun folgende kurze Überblick über die Geschichte des Lernbegriffs in der Pädagogik nachweisen, dass man durchaus vom Lernen als einem »einheimischen Begriff« (Herbart) in der Pädagogik sprechen kann, womit die von Pädagogen oftmals bemühten Anleihen der Lernmodelle aus den naturwissenschaftlichen Disziplinen sich nicht immer als sinnvoll und notwendig erweisen (vgl. Buck 1967; Prange 1989; Künzli 2004; Göhlich/Zirfas 2007).

In der *Antike* lässt sich – beginnend mit den Sophisten – ein rhetorischer Lernbegriff festhalten, der die richtige Darstellung und die soziale Geltung des Wissens ins pädagogische Zentrum rückt. Lehren und Lernen stehen in diesem Begriff noch indifferent zueinander, gilt das rhetorische Interesse mit Quintilian doch Fragen der Erfindung (*inventio*), der Gliederung (*dispositio*), der Darstellung (*elocutio*), des Vortrags (*pronuntiatio*) und des Gedächtnisses (*memoria*). Der Lernbegriff wird somit in der rhetorischen Tradition an das Wissen geknüpft. Im expliziten Lernkonzept, das Fleiß (*studium*), Übung (*exercitatio*), Nachahmung (*imitatio*) und das Befolgen der Regeln (*ars*) betont, wird der Prozess des Lernens gegenüber dem Zweck des Lernens, der aus der Ausbildung zu einem »guten, der Rede mächtigen Mann« (*vir bonus discendi peritus*) besteht, vernachlässigt.

Erst mit der sokratisch-platonischen Diskussion um die Frage der Lehr- und Lernbarkeit (von Tugenden) rücken der Lernprozess und seine Voraussetzungen in den Blick. Lernen wird hier weder vom Zweck noch von der Erfahrung oder dem Lehren, sondern von der Erinnerung (*anamnesis*) konzipiert. Lehren verliert seinen konstitutiven Charakter für das Lernen, das sich reflexiv-memorativ erzeugt. Der Lernprozess ist ein Aufklärungsprozess des eigenen Wissens, der über das scheinbare und

aporetische hin zum sicheren und unbedingten Wissen (*episteme*) führt. Lernen wird hier ebenso wie in der Rhetorik an den Wissensbegriff geknüpft, doch mit der Wendung auf die metaphysische Innenwelt der ewigen Ideen: Man lernt nur das, was man immer schon gewusst hat.

Während Aristoteles in seiner Theorie des praktischen, »ethischen« Lernens, des Lernens aus Erfahrung, verdeutlicht, dass das Lernen sowohl den induktiven Weg vom Einzelnen zum Allgemeinen der Ideen als auch den deduktiven vom Allgemeinen und Regelhaften zum Einzelnen nehmen kann, versteht Augustinus das Lernen im platonisch-christlichen Sinne als inneren Weg zum wahren Gottesglauben. Dabei bewegt sich der Lernprozess vom Sichtbaren zum Unsichtbaren und damit zu einer ewigen, göttlichen Wahrheit, die nur mit dem Geist geschaut werden kann: Es geht um das Erlernen der Wahrheit des seligen Lebens. Und Gott selbst verbürgt die Wahrheit des Lernens und des Gelernten.

Im Mittelpunkt der *mittelalterlichen* Lernkonzepte stehen vor dem Hintergrund der Vereinbarkeit der Heiligen Schrift und ihrer göttlichen Wahrheit mit der wissenschaftlichen antiken Wahrheit weltlicher Erfahrung die Fragen nach der Geltung, Legitimierung und Tradierung der Wahrheit durch und mit dem Text. Lernen bedeutet nun einerseits, mit den Texten der göttlichen und weltlichen Wahrheit so umzugehen, dass die alte Ordnung der *septem artes liberales* im Hinblick auf die Bibel anschlussfähig ist, was oftmals dazu führt, die weltliche Bildung als Propädeutikum der christlichen Bildung zu konzipieren; und andererseits wird mit Hugo von St. Viktor ein Lernkonzept als Lesekonzept deutlich, das die richtige Reihenfolge der Lektüre, die Differenzierung der Textsorten und die methodische Hermeneutik (mit der Scholastik kam u.a. noch die Quellenkritik hinzu) umfasst.

Im Ausgang des Mittelalters bzw. dem Beginn der *Neuzeit* zeichnet sich dann bei Comenius das Ende einer Entwicklung ab, die das Lernen von einer fundamentalen, metaphysischen oder religiösen Gewissheit her konzipiert. Lernen wird bei Comenius als »Rückkehr aus der Entfremdung« (Buck 1984) aus dem Labyrinth der Welt in das Paradies des Herzens als *restitutio in integrum* einer göttlichen Ordnung konzipiert. Lernen bedeutet dementsprechend, gottähnlich zu werden, die Vollkommenheit des Urbildes nachzuahmen. Lernprozesse sind an drei »Büchern« orientiert, der Welt, dem Geist und der Heiligen Schrift. Die mit diesem Lernkonzept schon implizierte Auflösung einer rein textuellen Verfassung des Lernens hin zu einem an der natürlich-göttlichen Ordnung angelehnten, sensualistisch-spiritualistischen Lernmodell betont die sinnliche Erfassung der Welt, die allerdings analog zu einer – immer noch göttlich verbürgten – inneren wie kosmologischen Welt verstanden wird. Der *orbis sensualium pictus* ist nicht nur ein *orbis scripturalis*, sondern vor allem ein *orbis divinus*. Die Welt dient als Lernvehikel für ein totales Lernkonzept, das nicht zuletzt alle Lebensalter – vom vorgeburtlichen Werben bis ins himmlische Paradies – umfasst.

In der *Aufklärung* nimmt das Interesse am Lernen aus zwei Gründen rapide zu. Zum einen bringt das Konzept des autonomen Individuums die Verlagerung vom Lehrer auf den Lernenden mit sich. Zum anderen wird mit dem englischen Empiris-

mus und dem Postulat der geburtlichen *tabula rasa* die Notwendigkeit des Lernens offenbar.

Locke rückt zwei Aspekte des Lernens in den Vordergrund. Der eine ist die Gewöhnung. So hoch Locke die Bedeutung der sinnlichen Wahrnehmung äußerer Objekte für das kindliche Lernen einschätzt, reicht die sinnliche Wahrnehmung aus seiner Sicht nicht aus, sondern muss mittels Wiederholung bzw. Gewöhnung in Gedächtnis überführt werden. Gingen wir diesen theoretischen Pfad weiter, kämen wir zur behavioristischen Lernpsychologie. Aber von Locke wird noch ein anderer Aspekt des Lernens genannt: Aufmerksamkeit im Sinne eines selbsttätig Gerichtet-Seins. Aufmerksamkeit, Interesse und Freude hängen aus seiner Sicht untereinander sowie mit dem Lernen zusammen. Dementsprechend fordert er, nichts von dem, was Kinder zu lernen haben, zu einer Last für sie zu machen oder ihnen als Aufgabe aufzuerlegen. Folgen wir diesen Überlegungen, kommen wir zum spielerischen Lernen der philanthropistischen Pädagogik des späten 18. Jahrhunderts, aber auch zu reformpädagogischen Forderungen des 20. Jahrhunderts.

Von Rousseau wird der motivationale Aspekt einer Theorie des Lernens noch zugespitzt. So grenzt er sich etwa im Hinblick auf das Lesen-Lernen von methodischen Neuerungen seiner Zeitgenossen ab und postuliert, das sicherste aller Mittel sei der *Wunsch*, lesen zu lernen. Lediglich den Wunsch zu lernen habe der Pädagoge zu erwecken, dann sei dem Kind jede Methode recht. Rousseau zieht daraus die Konsequenz, eine pädagogische Umgebung von Orwellscher Totalitarität zu empfehlen, in der allein der Pädagoge herrscht, das Kind jedoch aus motivationalen Gründen denken können soll, es handle frei und selbstbestimmt.

Die deutsche Aufklärungspädagogik übernimmt diese pädagogische Allmachtsphantasie und buchstabiert sie methodisch aus. Philanthropistischen Pädagogen wie Basedow geht es weniger darum, den Lernprozess zu verstehen, sondern darum, Lernen als von außen herstellbar zu garantieren. Methoden ihrer Wahl sind vor allem (Lern-)Spiele und Belohnungen. Lerntheorie geht hier in Methodik auf. Die Einsicht, Lernen basiere auf und geschehe durch Erfahrung, findet sich nur in der Gründungszeit des Dessauer Philanthropins. Dementsprechend marginal bleibt die mit der Aufklärung aufkommende Forderung, eine Lernumgebung so einzurichten, dass die Lernenden Fragen ihrer Wahl untersuchen können und zu Experimenten angeregt werden. Eine der wenigen Ausnahmen bietet Wolkes Szenarium eines den Lehrer vertretenen Denklehrzimmers voller potentieller Lernmaterialien, dem die Selbsttätigkeit des Lernenden wesentlich ist. Nicht umsonst gibt Wolke einem der darin beschriebenen Kinder den Namen *Lerning*.

Während in der deutschsprachigen *Reformpädagogik* des frühen 20. Jahrhunderts gerne die in der Pädagogik des Idealismus angelegte Option genutzt wird, der schlechten Praxis der »Lernschule« die gute Theorie der Bildung gegenüberzustellen (was in der Vernachlässigung des Lernbegriffs seitens der Pädagogik bis in die jüngste Zeit nachwirkt), gibt der zeitgleich wirkende Dewey den Lernbegriff nicht auf, sondern unterscheidet zwei Auffassungen von Lernen. Die eine, die Idee eines Lernens durch Lehre und Lektionen (*learn lessons*), lehnt Dewey ab. Er plädiert für ein Lernen durch



geleitetes Leben (*learns through directed living*). Dementsprechend fordert er, den Austausch zwischen Schule und Leben zu fördern und das inner- und außerschulische Lernen in stetem Zusammenhang zu halten. Zur Auffassung eines mit dem Leben verbundenen Lernens gehört sein Postulat, dass wir aus Erfahrungen lernen (vgl. Göhlich im vorliegenden Band).

Einen gleichermaßen ausdifferenzierten Lernbegriff findet man in den europäischen Reformpädagogiken seiner Zeit nicht. So ist etwa Montessori der Möglichkeit des Lernens durch Erfahrung in Deweys Sinne nicht nachgegangen. Selten nur spricht sie von *apprendere*, von Erfahrungslernen. Meist verwendet sie das Wort *imparare*, was eher das Erlernen der Kulturtechniken meint. Lernen erscheint bei Montessori als etwas Äußerliches, das der inneren Entwicklung des Kindes nachgängig ist. Im deutschsprachigen Raum lehnt sich zumindest Kerschensteiner zunächst eng an Dewey an, indem er postuliert, die Schule der Zukunft müsse

*»eine Lernschule sein, die nicht nur seiner (des Kindes, die Verf.) Rezeptivität, sondern auch seiner Produktivität, die nicht nur seiner passiven, sondern auch seiner aktiven Natur angepasst ist, eine Lernschule, in welcher man nicht durch Worte und Bücher, sondern vielmehr durch praktische Erfahrung lernt.«* (Kerschensteiner 1968, S. 26f.)

Durchsetzen konnte sich diese Position allerdings nicht. Der Begriff »Lernschule« blieb mit Frontalunterricht und Bücherwissen, der Begriff des Lernens wiederum eng mit einer solchen Lernschule gekoppelt.

## Dimensionen des Lernbegriffs

Die dem Band zugrunde liegende inhaltliche Systematik diverser Lerndimensionen des Wissen-, Können-, Leben- und Lernen-Lernens greift vor allem auf Vorarbeiten von Michael Göhlich zurück (Göhlich 2001; vgl. auch Wulf 1996; Göhlich/Zirfas 2007). Sie versteht sich als historisch-systematische Heuristik von Lernprozessen, die je unterschiedliche Akzentuierungen im Lernbegriff vorschlägt. Diese Sichtweise impliziert, dass die im Folgenden dargestellten Lernmomente keine Lerntypen *sui generis* darstellen, die sich in realen pädagogischen Prozessen als reine Lerntypen rekonstruieren ließen; vielmehr sind umgekehrt gerade in vielen und wohl den meisten Lernprozessen alle hier genannten Lernfacetten in irgendeiner Form beteiligt, denn indem wir etwas lernen, lernen wir etwas zu wissen, etwas zu können, etwas für das Leben und gleichzeitig lernen wir auch etwas über das Lernen selbst. In diesem Sinne dient die Strukturierung des Lernbegriffs einer Komplexitätsreduktion der vielfältigen, oftmals kaum wahrnehmbaren und erfahrbaren Formen und Prozesse des Lernens.

Ohne nun die einzelnen Beiträge resümierend zu rekapitulieren, sollen hier die systematischen Aspekte der einzelnen Lerndimensionen umrissen werden, wobei die

Bedeutungshorizonte des Wissen-, Können-, Leben- und Lernen-Lernens in ihren vielfältigen Horizonten natürlich nicht vollständig benannt werden können. So wird schon auf den ersten Blick einsichtig, dass Wissen als Theorie, als Kontemplation, als Verifikation etc., Können als Praxis, *Poiesis*, *Mimesis*, *Techné* etc. oder Leben als biographisches, soziales oder kulturelles eine ebenso große und oftmals auch divergierende Bandbreite an Lernbedeutungen nach sich ziehen wie Lernen-Lernen als Erfahrung, Erinnerung, Reflektion etc. Insofern beansprucht die folgende Systematik eine ad-hoc-Plausibilität, die durch vergleichende historische, anthropologische, soziale und kulturelle Studien der Pädagogik noch untermauert werden muss.

Beim *Wissen-Lernen* geht es um die Sache. Auch Körperliches, Soziales, Emotionales oder Sprachliches wird als Wissen sachlich lernbar gedacht. Im Wissen-Lernen geht es mithin um das *Know-what*. Lernen als Wissen-Lernen erscheint dabei als kognitiver, oftmals auch reflexiver Erfahrungsprozess bzw. als Übergang zu einem reicheren und tieferen Wissen um Begründungen und Implikationen von Sachverhalten. Lernvorgänge des Wissens lassen sich als *analytische* Vorgänge der Erläuterung unseeres Wissens bzw. als differenzierende Untersuchung verstehen. Man versteht das Gelernte besser, indem man von undeutlicher zu deutlicher Erkenntnis vordringt. Darüber hinaus lässt sich Lernen als Erweiterung und Vermehrung unseres Wissens *synthetisch* verstehen, wobei hierin einerseits die Möglichkeit besteht, dass der Übergang vom Nichtwissen zum Wissen additiv (Dazulernen), andererseits innovativ (Umlernen) verläuft. Dieser – auf den Erwerb von Kenntnissen und Wissen beschränkte – Lernbegriff lässt sich in seiner Gangstruktur als didaktischer Lernbegriff – von Aufnehmen (Aisthesis), Verknüpfen (Reflexion) und Behalten (Gedächtnis) – explizieren. Bis heute wird Wissen-Lernen daher insbesondere mit der Institution Schule verbunden und im didaktischen Diskurs vorrangig behandelt. Diese enge ideengeschichtliche Verbindung hat im wesentlichen zwei Gründe: zum einen, dass Wissen im Unterschied zu Können und anderen Aspekten des Lernens als von der Person lösbar und damit auch als Gegenstand vermittelbar erscheint; zum anderen, dass Wissen unter Abhebung vom Kontext nach standardisierbaren Kriterien prüfbar erscheint.

Beim *Können-Lernen* geht es um verkörperlichte Handlungsfähigkeit, um eine bis zum Automatismus entwickelbare Prozessgewissheit. Oftmals ist in diesem Kontext auch vom praktischen, poetischen oder technischen Wissen die Rede. Körperliches, Sprachliches, Emotionales oder Soziales wird als Können nicht zur objektivierten Sache. Weil Können nicht vom könnenden Akteur gelöst werden kann, kann es nicht einer Sache gleich übergeben, sondern nur mittels *Mimesis*, tastendem Versuchen, wiederholendem Üben, Experimenten u.ä. erlernt werden. Mit dem Können-Lernen werden die körperliche Dimension der Lernprozesse und die Weiterentwicklung von Handlungspraktiken und Habitusformen betont. Im Mittelpunkt steht ein praktisches Erfahrungslernen, das sich von virtuellen Erfahrungsmöglichkeiten als Eröffnen von Könnensmöglichkeiten über die realen Erfahrungen mit Materialien, Methoden etc. bis hin zum virtuosen Können im Beherrschen-Können und Experimentieren mit Darstellungsformen und Praktiken erstreckt. Können-Lernen wird, abgesehen von den Grundfertigkeiten (Lesen, Schreiben, Grundrechnen, Kommunizieren), hierzu-

lande traditionell weniger der Schule zugeschrieben als vielmehr Werkstätten, Sportstätten, Ateliers und Laboren. Die Geringschätzung des Können-Lernens in der Schule ist nicht zuletzt in der Trennung von Allgemein- und Berufsbildung in der Nachfolge Humboldts, im didaktisch nicht überwundenen Dualismus von Körper und Geist bei Bevorzugung des Geistes sowie in der Jahrhunderte alten gesellschaftsstratifizierenden Funktion dieses Dualismus begründet.

Der historisch zuletzt – explizit erst im 20. Jahrhundert – pädagogisch im breiten Umfang bedeutsam gewordene Aspekt ist der des *Leben-Lernens*. Der Bedeutungsumfang des Leben-Lernens lässt sich systematisch in mindestens fünf Facetten, die auch als Stufen zu denken sind, unterscheiden: Überleben-, Lebensbefähigung-, Lebensbewältigung-, Biographisches- und Lebenskunst-Lernen. Beim Überleben-Lernen geht es darum, zu lernen, wie das Leben gesichert werden kann. Es geht um die Existenz, um das Erlernen basaler Techniken und um Ressourcenbildung. Über viele Jahrhunderte war dies das hauptsächliche Lernen der übergroßen Mehrheit der Bevölkerung. Leben-Lernen als Lebensbewältigung-Lernen erfolgte vor dem Hintergrund der Flexibilisierung und Pluralisierung von Lebenspraxen in den letzten beiden Jahrhunderten vorzugsweise in jenen Bereichen des pädagogischen Diskurses, die das Leben außerhalb der Bildungseinrichtungen zu fokussieren suchen, insbesondere in der Sozialpädagogik. Vier Grunddimensionen der Lebensbewältigung werden dabei betont: die Erfahrung des Selbstwertgefühls, die soziale Orientierung, der soziale Rückhalt und die Normalisierung. Lebensbefähigung zu erwerben, d.h. kritisch leben zu lernen, erlangt mit der Wohlstandsgesellschaft enorme Bedeutung. Hiermit sind Fragen der Emanzipation, der Chancengleichheit und der sozialen und politischen Mitgestaltung des Alltags verbunden. In der Erweiterung und Neuausrichtung der traditionellen Fokussierung der Pädagogik auf schulische Lernprozesse verweist der Begriff des lebensgeschichtlichen oder biographischen Lernens auf die Bedeutung eines Lernens *in* und *mit* der Biographie, aber auch auf das Lernen *aufgrund* einer Biographie. Damit rückt das biographische Lernen die Lebensgeschichte als individuelle Lerngeschichte in den Fokus. Schließlich betont das Lernen der Lebenskunst seit der Antike einen wahrnehmungsintensiven, philosophisch-reflexiven und performativ-ästhetischen Entwurf der eigenen Endlichkeit. Hier geht es in der Moderne nicht (nur) um ein Dazulernen im Sinne einer Informationserweiterung (Datenlernen) und auch nicht (nur) um ein Umlernen im Sinne einer Neustrukturierung von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern (Regellernen), sondern auch darum, zu lernen, sich als Individuum originell zu stilisieren.

Der Aspekt des *Lernen-Lernens* zieht sich quer durch die anderen Aspekte und läuft in jeglichem Lernen mit. Wer ein bestimmtes Wissen erlernt, lernt dabei bewusst oder unbewusst – nicht automatisch, aber oftmals – auch den Modus, die Art und Weise, in der dieses Wissen-Lernen geschieht. Und dieser Sachverhalt trifft auch auf das Lernen des Können-Lernens und des Leben-Lernens zu. Der Aspekt des Lernen-Lernens wird zwar schon bei einzelnen antiken und humanistischen Autoren erwähnt, seine nachdrückliche Wertschätzung verdanken wir jedoch vor allem der Aufklärungspädagogik. Bezieht man die genannten Facetten auf das Lernen-Lernen, so

lässt sich holzschnittartig festhalten, dass mit dem Lernen des Wissen-Lernens Prozesse der intensiveren Wahrnehmung, der differenzierenderen Reflektion und der systematischeren Erinnerung, der Verortung, Navigation und Strukturierung des Wissens einhergehen, dass mit dem Lernen des Können-Lernens auf Prozesse der imaginären Entfaltung von Handlungsspielräumen, der individuellen und sozialen Erweiterung von Aktions- und Interaktionsmöglichkeiten und habitualisierten Verselbstständigungsprozessen des Handelns gezielt wird und dass schließlich mit dem Lernen des Leben-Lernens die stufenförmige Erweiterung von basalen Lebenstechniken über Möglichkeiten der Lebensbewältigung und -befähigung bis hin zur biographisch kohärenten und individuell-stilistischen Lebensgestaltung nachvollzogen werden kann<sup>1</sup>.

## Literatur

- Buck, G. (1967): Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Buck, G. (1984): Rückwege aus der Entfremdung. Paderborn/München: Schönigh/Fink.
- Edelmann, W. (2000): Lernpsychologie. Weinheim: Beltz.
- Gerstenmaier, J./ Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, S. 867-888.
- Göhlich, M. (2001): System, Handeln, Lernen unterstützen. Eine Theorie der Praxis pädagogischer Institutionen. Weinheim: Beltz.
- Göhlich, M./Zirfas, J. (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer. Noch nicht veröffentlicht.
- Goethe, J. W. von (o.J.): Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit. Berlin: Oestergaard.
- Hilgard, E. R./Bower, G. H. (1970): Theorien des Lernens I. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kerschensteiner, G. (1968): Ausgewählte pädagogische Schriften. Bd. II. Paderborn: Schönigh.
- Künzli, R. (2004): Lernen. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Liebau, E./Zirfas, J. (2006): Erklären und Verstehen. Zum methodologischen Streit zwischen Bio- und Kulturwissenschaften. In: Scheunpflug, A./Wulf, Ch. (Hrsg.): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (3. Beiheft): Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft, S. 231-244.
- Nadolny, S. (1987): Die Entdeckung der Langsamkeit. München: Piper.
- Prange, K. (1989): Pädagogische Erfahrung. Vorträge und Aufsätze zur Anthropologie des Lernens. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Reich, K. (2002): Konstruktivistische Didaktik. Neuwied: Luchterhand.
- Singer, W. (2002): Was kann ein Mensch wann lernen? In: Killius, N./Kluge, J./Reisch, L. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Singer, W. (2003): Ein neues Menschenbild? Gespräche über Hirnforschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg/Berlin: Akademischer Verlag.
- Trembl, A.K. (1996): Lernen. In: Krüger, H. H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Opladen: Leske & Budrich.
- Wulf, Ch. (1996): Learning: The Treasure within. UNESCO-Bericht über Erziehung und Bildung für das 21. Jahrhundert. In: Erziehungswissenschaft 7, H. 14, S. 99-104.

1 Wir danken Peter Podrez für die sorgfältige Erstellung der Druckvorlage des Bandes.



# Wissen lernen



Rudolf Künzli

## Kanon des Lernens

*»...denn da ist keine Stelle,  
die Dich nicht sieht. Du musst Dein Leben ändern.«*

Rainer Maria Rilke: Archaischer Torso Apollos

Ein »Schilfrohr«<sup>1</sup> hat uns die Bedeutungsgeschichte zur Bezeichnung der wohl normativsten und verbindlichsten Vorstellungen im Bereich der Bildung überliefert. Mit gleichsam hintergründiger Ironie spannt so die Rede vom Kanon einen paradoxen Diskursraum aus, oszillierend zwischen den scharfen Konturen eines Korpus ausgezeichneten, auszeichnenden und ausgrenzenden Wissens und Könnens auf der einen Seite und auf der anderen einer nur noch schemenhaft gegenwärtigen Idee vom gemeinsamen, geteilten Wissen, die noch als eine Art Bildungsgewissen für politisch wie schulpraktisch ohnmächtige Bildungskommissionen, publikumswirksame Unterhaltungssendungen und verkaufsfördernde Bezeichnungen auf dem umkämpften Büchermarkt fungiert. So schwankt der Kanon zwischen Messlatte und Strohalm.

Umgekehrt zeigt ein kurzer Blick auf die Geschichte des abendländischen Lehrplans (vgl. Dolch 1971) eine so erstaunliche Kontinuität curricularer Lehrinhalte, dass man geneigt ist, ganz unbefangen von der Realität eines Kanons des Lernens zu sprechen, in welchen näher zu bestimmenden Grenzen auch immer. Bei genauerem Hinsehen freilich verflüchtigt sich dieser Eindruck in eine kaum überblickbare Vielfalt seiner Variationen, seiner Begründungen und Geltungsansprüche. Auch wer den Blick auf den Kultur- und Büchermarkt richtet, dem bietet sich das gleiche Vexierbild eines unbefragt geltenden Kanons gültiger Kulturgüter (z.B. Schwanitz 1999), zum Genuss, zur Unterhaltung ebenso wie zur lernenden Anstrengung feilgeboten, begleitet von einem ebenso beschwörenden wie banalen, subtilen oder auch nonchalanten Diskurs über seine Möglichkeit, seine Unmöglichkeit und seine Geltung.

Vor diesem historischen und gegenwärtigen Rauschen des öffentlichen wie gelehrten Diskurses zum Thema »Kanon« werde ich zuerst einige begriffliche Klärungen vornehmen und der Frage nachgehen, welchen Bedürfnissen das Begehren nach einem Kanon entspringt und mit welchen institutionalisierten Mechanismen er befrie-

1 Der griechische Begriff »kanon« gilt als Lehnwort aus dem Korpus der semitischen Sprachen und entspringt dem hebräischen »quaneh«, das »Schilfrohr«, »Halm«, »Getreidestengel« bedeutet, dann wegen seiner Verwendung als Hilfsmittel zur Zeichnung einer geraden Linie auch einen Maßstab bezeichnet und später als »Kanon« im übertragenen Sinne eine Liste ausgezeichneten Schriften meint (vgl. Fuhrmann 2000, S. 35ff; Assmann 1997, S. 103ff).