

**Aus:**

TOBIAS KÜNKLER

## **Lernen in Beziehung**

Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität  
in Lernprozessen

Juli 2011, 612 Seiten, kart., 39,80 €, ISBN 978-3-8376-1807-5

Was man unter Lernen versteht, hängt eng mit der Vorstellung vom lernenden Subjekt zusammen. Tobias Künkler untersucht den herrschenden Lerndiskurs, der u.a. von neurowissenschaftlichen und konstruktivistischen Ansätzen geprägt ist, auf den Zusammenhang von Subjekt- und Lernverständnis – und zeigt, dass die bedeutsame Rolle der ›Anderen‹ für das Lernen bislang nicht genügend berücksichtigt wurde. Unter Rückgriff auf die Kritik am ›modernen Subjekt‹, alternative Lerntheorien sowie Diskurse über ›Relationalität‹ erarbeitet er ein alternatives – relationales – Verständnis des Lernens: Lernen als radikales Beziehungsgeschehen.

**Tobias Künkler** (Dr. phil.) arbeitet als Studienleiter und Dozent für Pädagogik und Soziologie am Marburger Bildungs- und Studienzentrum.

Weitere Informationen und Bestellung unter:

[www.transcript-verlag.de/ts1807/ts1807.php](http://www.transcript-verlag.de/ts1807/ts1807.php)

# Inhalt

---

## **Einleitung | 11**

Konjunktur(en) des Lernens | 11

Die erziehungswissenschaftliche Reflexion des Lernens  
und deren Defizite | 14

Versuche einer pädagogischen Theorie des Lernens  
und ihr zentrales Dilemma | 17

Ziele der vorliegenden Arbeit | 25

Zur Vorgehensweise der vorliegenden Arbeit | 29

## **STUDIE I: LERNEN UND (LERN-)SUBJEKTE. EINE KATEGORIALE ANALYSE DER GÄNGIGEN LERNPARADIGMEN**

### **Einleitende Bemerkungen zur Studie I | 37**

#### **I.1 Behaviorismus: Lernen als Konditionierung und die Exkludierung der Subjektivität | 43**

Einleitende Bemerkungen | 44

I.1.1 Grundannahmen und Lernverständnis  
des klassischen Behaviorismus | 45

I.1.2 Grundannahmen und Lernverständnis des Neobehaviorismus | 58

I.1.3 Analyse des Zusammenhangs von Subjekt- und Lernverständnis  
im Behaviorismus | 74

Fazit | 82

#### **I.2 Kognitivismus: Lernen als Informationsverarbeitung und die Computermetapher des Geistes | 85**

Einleitende Bemerkungen | 86

I.2.1 Das Computer-Modell des Geistes und seine Genese | 88

I.2.2 Das Lernverständnis des Kognitivismus | 111

I.2.3 Grundsatzkritiken am Kognitivismus und seines Computermodells | 114

I.2.4 Analyse des Zusammenhangs von Subjekt- und Lernverständnis  
im Kognitivismus | 119

Fazit | 125

#### **I.3 Konstruktivismus: Lernen als Wissenskonstruktion und die Welt als ‚black box‘ | 129**

Einleitende Bemerkungen | 130

I.3.1 Begründungen und Grundannahmen des Konstruktivismus | 134

I.3.2 Das Lernverständnis des Konstruktivismus | 145

I.3.3 Analyse des Zusammenhangs von Subjekt- und Lernverständnis  
im Konstruktivismus | 156

Fazit | 176

#### **I.4 Neurowissenschaften: Lernen als neuronaler Prozess und der ‚Hirntod des Subjekts‘ | 179**

Einleitende Bemerkungen | 180

I.4.1 Die Mikroebene des Gehirns und die zellulären Grundlagen  
des Lernens | 185

I.4.2 Die Makroebene des Gehirns – Von Arealen und Regionen | 191

I.4.3 Die Mesoebene oder das Dilemma der Neurowissenschaften | 208

I.4.4 Eine Entwicklungsperspektive auf das menschliche Gehirn | 210

I.4.5 Lernen aus neurowissenschaftlicher Sicht | 228

I.4.6 Analyse des Zusammenhangs von Subjekt- und Lernverständnis  
in den Neurowissenschaften | 240

Fazit | 258

#### **I.5 Exkurs: Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie – Lernen vom Subjektstandpunkt? | 261**

Einleitende Bemerkungen | 262

Grundannahmen der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie | 262

Reinterpretation der lernpsychologischen Theorien des Lernens | 265

Das Lernverständnis der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie | 266

Analyse des Zusammenhangs von Subjekt- und Lernverständnis | 273

Fazit | 279

**Fazit zu Studie I | 281**

## **STUDIE II: LERNEN, SUBJEKTIVITÄT UND RELATIONALITÄT. SCHRITTE ZU EINER RELATIONALEN THEORIE DES LERNENS**

**Einleitende Bemerkungen zur Studie II | 291**

### **II.1 Vom Tod des klassischen Subjekts zur kritischen Reformulierung eines dezentrierten Subjekts | 295**

Einleitende Bemerkung | 295

II.1.1 Genese und Eigenschaften des modernen Subjekts | 297

II.1.2 Subjektkritik(en) | 315

II.1.3 Kritische Reformulierung eines dezentrierten  
(Lern-)Subjekts | 332

Fazit | 350

## **II.2 Lerntheoretische Anschlüsse an ein dezentriertes**

### **Subjektverständnis | 353**

Einleitende Bemerkungen | 354

II.2.1 Wissen als Prozess: Das Konzept des impliziten Wissens | 355

II.2.2 Praxistheoretische Perspektiven auf Lernen und Wissen | 360

II.2.3 Lernen als Erlernen der Kontexte: Die kybernetische Lerntheorie  
Batesons | 362

II.2.4 Lernen als Inkorporierung: Leibphänomenologische  
Betrachtungen | 367

II.2.5 Bourdieus Praxeologie: Habituswerb  
und Habitustransformation | 374

II.2.6 Lernen und Partizipation:  
Zur Theorie des situierten Lernens | 388

II.2.7 Lernen als Umlernen:  
Eine phänomenologische Perspektive | 398

Fazit | 405

## **II.3 Relationale Wendungen: Generative Diskurse der Relationalität | 407**

Einleitende Bemerkungen | 408

II.3.1 Die relationale Soziologie Norbert Elias' | 410

II.3.2 Die intersubjektive Genese des Selbst | 415

II.3.3 Das relationale Selbst im Sozialkonstruktivismus | 452

II.3.4 Bubers Explikation der ‚Sphäre des Zwischen‘ | 465

II.3.5 Die relationale Wende in der Psychoanalyse | 477

II.3.6 Der Diskurs um Anerkennung oder: Anerkennung als Indikator  
für Relationalität | 494

Fazit | 523

## **II.4 Heuristische Skizze einer relationalen Theorie des Lernens | 525**

Einleitende Bemerkungen | 525

II.4.1 Noch einmal: Relationalität und relationale Subjektivität | 526

II.4.2 Ausdifferenzierungen einer relationalen Lernkonzeption | 542

**Schlussbemerkung | 557**

**Literatur | 573**

**Danksagung | 607**

# Einleitung

---

„Die Frage nach dem Lernen [...] wird zugleich wichtiger und unsicherer.“

FRIGGA HAUG<sup>1</sup>

„Lernen berührt alle grundlegenden Fragen des Menschen.“

KÄTE MEYER-DRAWE<sup>2</sup>

„Das ist also die Einleitung. Sie ermöglicht dem Autor den Versuch, die Vorzeichen für das zu setzen, worüber er schreiben möchte. Analysen, Rechtfertigungen, Entschuldigungen, die das Nachfolgende umrahmen sollen, die eine Scheidelinie errichten sollen zwischen den Mängeln in dem vom Verfasser Geschriebenen und Mängeln in ihm selbst, so daß er, wie er hofft, am Ende etwas besser gerechtfertigt dasteht, als es sonst vielleicht der Fall wäre.“

ERVING GOFFMANN<sup>3</sup>

## Konjunktur(en) des Lernens

Wie heterogen die zahlreichen gesellschaftstheoretischen Analysen unserer Zeit auch sein mögen, zumindest in einem Punkt scheint es einen Konsens zu geben: Die Quantität und Qualität der Veränderungen der gesellschaftlichen Verhältnisse hat zugenommen; teils wird dies gar als Beschleunigung gedeutet (Rosa 2005).

---

1 Haug 2004: 48.

2 Meyer-Drawe 2008a: 30.

3 Goffmann 1977: 25f.

Es ist das *Lernen*, in das daher zahlreiche Hoffnungen gesetzt werden, da es als Vermögen zur Veränderung gilt und damit entweder als Mittel zum Zweck der (menschlichen) Anpassung an die sich verändernden (gesellschaftlichen) Verhältnisse oder aber als verbleibende Ressource menschlicher Autonomie, die eine Emanzipationsbewegung von den übermächtigen gesellschaftlichen Dynamiken allererst möglich macht. Insbesondere im politischen und ökonomischen Diskurs gilt das menschliche Lernen als entscheidender Schlüssel zur Steigerung des Humankapitals in von globalisierten Märkten und Finanzkrisen unter Druck geratenen Wissensgesellschaften. Lernen ist daher in den letzten Jahrzehnten nicht nur verstärkt Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion und Forschung, sondern auch öffentlicher, insbesondere politischer und ökonomischer, Diskurse geworden. Die intensivierete Beschäftigung mit dem Lernen führte nicht nur zu einer *Reflexivwerdung des Lernens*, sondern ist eingebettet in eine *Gouvernementalisierung des Lernens*.<sup>4</sup> Dass infolge der Reflexivwerdung die Wissenschaft Unmengen an Wissen über das Lernen produzierte, führt nicht nur dazu, dass man nun vieles über das Lernen lernen und sich jede Menge Wissen über die Wissensaneignung aneignen kann, vielmehr wird diese Forderung dem Einzelnen geradezu als Zwang auferlegt. Der Einzelne als ‚Unternehmer seiner selbst‘ (Bröckling 2007) wird dazu aufgerufen den Schlüssel des Lernens in die Hand zu nehmen, das eigene Lernen aktiv zu steuern und auf diese Weise Wertschöpfung zu betreiben. Er wird somit immer stärker verantwortlich für sein Lernen und muss sich daher, will er der auferlegten Verantwortung nachkommen, sich mit diesem bewusst(er) auseinandersetzen.<sup>5</sup>

- 
- 4 Gouvernentalitätstheoretische Studien, die auf dem Macht-Wissen-Konzept von Foucault aufbauen, gehen von einem inhärenten Zusammenhang zwischen Wissen, (Selbst-)Praktiken und politisch-ökonomischer Bedürfnisse und Einflussnahmen gezielt nach und analysieren ihn als ‚Regierungstechnologie‘. Die Semantik des Lernens ist aus einer solchen Sichtweise nicht unabhängig von diesem größeren Macht-Wissens-Komplex – in foucaultscher Terminologie auch Dispositiv genannt – zu betrachten. Aus einer solchen Perspektive kann man von einer *Gouvernementalisierung des Lernens* sprechen; Reflexivwerdung und eine Ökonomisierung des Lernens gehören damit untrennbar zusammen (vgl. dazu Simons/Masschelein 2009).
  - 5 Obwohl der Autor dieser Zeilen keineswegs davon überzeugt ist, dass ein üblicher Hinweis á la ‚im Folgenden sind bei maskulinen Formen Frauen stets mitgemeint‘ ein hinreichender Beitrag für eine geschlechtergerechte Sprache ist, so ist er – in der kritischen Auseinandersetzung mit anderen Denk- und Sprachgewohnheiten – zumeist in die Sprachgewohnheit der maskulinen Rede zurückgefallen und hat so verpasst, die Arbeit angemessen geschlechtergerecht zu gestalten. Nichtsdestotrotz sollen in dieser Arbeit die maskulinen Formen als im generischen Sinne verwendet verstanden werden.

Es ist daher nicht verwunderlich, dass das von der Wissenschaft generierte Wissen über das Lernen stark in das lebensweltliche Wissen über das Lernen mit-eingeflossen bzw. mit diesem verwoben ist und längst über das in Sprichwörtern konservierte Wissen – wie ‚Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr‘, ‚Übung macht den Meister‘, ‚Man lernt nie aus...‘ und ‚Learning by doing‘ – hinausgeht. Dies zeigt sich darin, dass Lernen zu einem unabdingbaren Element unserer menschlichen Selbstbeschreibung geworden ist, d.h. wir verstehen uns als lernende, bzw. als mit der Fähigkeit zum Lernen ausgestattete und in unserer Entwicklung und Weiterentwicklung unwiederbringlich auf Lernen angewiesene, Wesen. Selbst Fachtermini sowie Grundlogiken dominierender Lerntheorien haben sich in die als selbstverständlich wahrgenommenen menschlichen Selbstbeschreibungen eingeschrieben: man wird von *Reizen* überflutet, versucht der *Konditionierung* durch die Werbung zu entgehen, *verarbeitet* Unmengen an *Informationen*, trainiert sein *Arbeitsgedächtnis*, wird hin und wieder Opfer der eigenen *Konstrukte* und sinniert über die Stärke der eigenen *Synapsen* oder den fehlenden *Dopaminausstoß*. Diese Verwobenheit von Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen gilt jedoch genauso umgekehrt. Zwar entwickelte sich, seit Lernen – Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts – zum Objekt systematischer wissenschaftlicher Erforschung wurde, eine eigene Fachsemantik des Lernens, die, wie angedeutet wurde, teils in das Alltagswissen einsickerte, genauso zehrt jedoch bis heute jede wissenschaftliche Forschung und Reflexion zum Lernen von der lebensweltlichen Evidenz und einem lebensweltlichen Verständnis des Lernens.<sup>6</sup> Einerseits wird lebensweltlich das Lernen, wie sich in den oben genannten Sprichwörtern andeutet, auf eine diffuse Weise als ein sehr breites bzw. vielfältiges Phänomen verstanden, andererseits gilt es aber auch als eng mit Lehren, Schule und Zwang verbunden.

Zudem geht mit Reflexivwerdung und Gouvernementalisierung des Lernens zunehmend auch eine *Entgrenzung des Lernens* einher. Wurde ehemals mit Lernen hauptsächlich etwas bezeichnet, das man in spezifischen Institutionen, allen voran in der Schule, tat, so wird diese (lebens-)zeitliche und (lebens-)räumliche Begrenzung des Lernens zunehmend aufgehoben. Heute muss man – ‚das weiß jedes Kind‘ – ein Leben lang lernen und das informelle Lernen in der Freizeit ist nicht minder wichtig als das formelle Lernen in entsprechenden Institutionen. Auch die einst vorhandene und vielfach beklagte Grenze zwischen Leben und Lernen scheint nicht mehr trennscharf gezogen werden zu können, ist doch das Leben gänzlich vom Lernen oder zumindest von ständigen Lerngelegenheiten durch-

---

6 Dies wird insbesondere in Studie I ausführlich aufgezeigt werden.

drungen. So erscheinen beispielsweise selbst die kleinen alltäglichen Erfahrungen des Scheiterns heute als Gelegenheiten zum Erwerb von Frustrationskompetenz.<sup>7</sup>

## Die erziehungswissenschaftliche Reflexion des Lernens und deren Defizite

Trotz dieser Konjunktur(en) des Lernens allgemein sowie einer Zunahme erziehungswissenschaftlicher Reflexion über das Lernen in den letzten Jahren<sup>8</sup>, kommt dem Lernen von Seiten der Erziehungswissenschaft insgesamt eine eher randständige Behandlung zu.<sup>9</sup> Da die wissenschaftliche Erforschung des Lernens im 20. Jahrhundert größtenteils von der Psychologie betrieben wurde, haftete dem Begriff des Lernens stets der Verdacht an, als Kuckucksei in das ‚einheimische Nest‘ der Erziehungswissenschaft eingeschleust worden zu sein. So ‚kümmerte‘ sich die Erziehungswissenschaft auf ungleich intensivere Weise um ihr ‚Lieblingskind‘, die Bildung. Kann diese doch eine wesentlich vornehmere Genealogie aufweisen; schließlich entstammt sie grosso modo der (transzendentalen) Ideenwelt der Theologie und Philosophie, während das Lernen profanerweise das Licht der Welt hienieden in einer äußerst reizarmen Umgebung, dem Labor der Lernpsycholo-

- 
- 7 Zur lebenszeitlichen Entgrenzung des Lernens hinzu kommt noch eine geforderte *Beschleunigung des Lernens*, es wird „der hoctourige Lerner zu Turbobedingungen Prototyp des effektiven Selbstlerner“ (Meyer-Drawe 2008a: 125) gefordert.
- 8 Als Sammelbände oder Monographien, die sich im deutschsprachigen Raum aus allgemeiner erziehungswissenschaftlicher Sicht zentral des Themas Lernen annehmen, seien Platzer 2006; Göhlich/Zirfas 2007; Göhlich u.a. 2007a; Meyer-Drawe 2008a; Mitgutsch/Sattler/Westphal 2008; Mitgutsch 2009 und Strobel-Eisele/Wacker 2009 genannt. Aus den Jahren zuvor sind dem Autor keine ähnlich gelagerten Sammelbände oder Monographien bekannt.
- 9 Parallel dazu nimmt die Erziehungswissenschaft selbst im von der Psychologie und den Neurowissenschaften dominierten interdisziplinären wissenschaftlichen Lerndiskurs sowie in der öffentlichen Debatte um Lernen „eher eine Randstellung ein“ (Göhlich/Zirfas 2007: 11). Ob diese Randstellung eher Ursache oder Effekt der randständigen Behandlung des Lernbegriffs in der Erziehungswissenschaft ist, ist kaum zu bestimmen. Festzuhalten bleibt jedoch, dass es bereits Anfang des 20. Jahrhunderts zu einer ersten Konjunktur des Lernbegriffs kam und Konjunktur des Lernens, Aufstieg des Behaviorismus und die Popularisierung und Institutionalisierung der Psychologie eng miteinander einher gingen (siehe I.1), so dass Lernen seither vor allem ein Gegenstand der Psychologie, erst seit jüngerer Zeit verstärkt der Neuropsychologie, ist.



gen, erblickte.<sup>10</sup> Diese Asymmetrie zeigt sich auch darin, dass sich in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft eine *Bildungsphilosophie* herausgebildet und auch institutionell etabliert hat, die als einen Schwerpunkt Bildungstheorie betreibt, d.h. sich historisch-systematisch mit dem Bildungsbegriff und verschiedenen Bildungskonzepten auseinandersetzt, es eine vergleichbare Lernphilosophie nicht einmal als etablierten Begriff gibt und auch eine vergleichbare systematische Beschäftigung mit dem Lernbegriff nur in Ansätzen vorhanden ist.<sup>11</sup> Das Ungleichgewicht in der erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit Lernen und mit Bildung zeigt sich auch an anderer Stelle: Da Lernen angesichts der eingangs beschriebenen politischen und ökonomischen Inzwecknahme einen zweifelhaften Charakter trägt, haftet jeglicher erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Lernen, die nicht explizit (ideologie-)kritisch oder diskursanalytisch betrieben wird, schnell der Verdacht eines affirmativen Geschehens an, das einen Beitrag zur unkritischen Anpassung an die bestehenden bzw. sich verändernden Verhältnisse leistet. Ein gleichwertiger Verdacht besteht bei einer rein bildungstheoretischen Analyse kaum.<sup>12</sup>

---

10 Daher ist es nicht verwunderlich, dass diejenigen, die einen pädagogischen Lernbegriff etablieren wollen, versuchen, auch dessen Genealogie in der Antike beginnen zu lassen, siehe Buck 1989, Meyer-Drawe 2008a, Mitgutsch 2009 und Prange 1989.

11 Mit Ausnahme vor allem der Monographie ‚Diskurse des Lernens‘ von Käte Meyer-Drawe (2008a), in der diese den zahlreichen häufig verborgenen und verschlungenen Zusammenhängen des aktuellen Lerndiskurses einerseits mit aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen, andererseits mit jahrhundertealten Denktraditionen, nachgeht, den Lerndiskurs daraufhin kritisch betrachtet, sich zugleich jedoch um die Weiterentwicklung einer phänomenologischen Lerntheorie bemüht.

12 Während die systematische Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft vergleichsweise selten grundlagentheoretischer Art ist, wird verhältnismäßig häufig die Semantik des Lernens bzw. der Diskurs des Lernens kritisch analysiert. So gibt es eine ganze Reihe von Beiträgen, die sich aus einer poststrukturalistisch, diskursanalytisch-machttheoretischen oder gouvernementalitäts-theoretischen Perspektive kritisch entweder allgemein mit der Lernsemantik beschäftigen (Biesta 2006; Höhne 2003; Junge 2008; Masschelein/Simons 2005; Simons/Masschelein 2009), oder vorrangig mit zentralen Begriffen des Lerndiskurses wie Selbstlernen (Bremer 2004, 2009 – dieser jedoch eher aus einer ungleichheitstheoretischen Perspektive) und Lebenslanges Lernen (Alheit 2009; Rothe 2009; Tuschling 2004). Gleichzeitig gibt es nur vergleichbar wenig ähnlich gelagerte Kritik an der Bildungssemantik (Schäfer 1996; Ricken 2006a; Ricken/Liesner 2008), während es viele grundlagentheoretische bildungstheoretische Analysen gibt (Benner 2008; Borst 2009;

Auf ein *Defizit der erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Lernen* hat jüngst auch Elmar Anhalt (2009) in einer trefflichen Analyse hingewiesen: Während der Begriff des Lernens einerseits einen zentralen Platz im pädagogischen Diskurs einnehme und „deshalb in nahezu allen pädagogischen Texten und dort an vielen Stellen anzutreffen“ (Anhalt 2009: 22) sei, teils gar als „conditio sine qua non pädagogischer Argumentationen“ (ebd.) gelte, bleibe er andererseits „in den meisten pädagogischen Texten unbestimmt“ (Anhalt 2009: 23) und werde „nicht als ein terminus technicus behandelt, der in der Ausbildung wie im Diskurs präzise Verwendung findet und zu dessen Klärung eine systematische Reflexion in der Disziplin betrieben wird“ (ebd.). Dies sei nicht deshalb problematisch, weil eine präzise Definition des Lernbegriffs als notwendige Bedingung für einen wissenschaftlichen Fortschritt anzusehen sei, sondern weil „die nicht zu übersehende Äquivokazität“ (ebd.) des Lernbegriffs in erziehungswissenschaftlichen Texten „den Nachvollzug zwecks Prüfung der in den Beschreibungen erhobenen Geltungsansprüche erschwert beziehungsweise sogar unmöglich“ (ebd.) mache. Folge dessen sei u.a., dass die „verschiedenen Begriffe [des Lernens] und ihr Verhältnis zueinander nicht ausreichend durch eine einschlägige Forschung im Erziehungssystem problematisiert“ (Anhalt 2009: 21)<sup>13</sup> würden und „der für ein wissenschaftliches Fach geforderte reflektierte Gebrauch eigener Termini“ (Anhalt 2009: 19) nicht erfüllt werde.<sup>14</sup> Anhalt fordert daher „eine einschlägige Grundlagenforschung [...], die sich in systematischer Weise des Themas ‚Lernen‘ annimmt“ (Anhalt 2009: 32). Aufgabe einer solchen erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung zum Lernen wäre es daher – analog zu den Aufgaben der Grundlagenforschung in anderen Disziplinen –, „die Begriffe, die Annahmen, die Problemstellungen, die spezifischen Methoden, die zur Gewinnung neuer Erkenntnisse führen sollen, die Konsequenzen, die bei der Anwendung von theoretischem Wissen zu beachten sind [...] und vieles mehr, woran wissenschaftliches Vorgehen zu erkennen ist“

---

Dörpinghaus u.a. 2006; Ehrenspeck 2009; Koller u.a. 2007; Lüders 2007; Thompson 2009; Wigger 2009; u.v.m.).

- 13 Eckige Klammern in direkten Zitaten kennzeichnen im Folgenden immer Einfügungen des Verfassers. Ein Buchstabe oder ein Punkt in einer eckigen Klammer markiert die Einfügung respektive Weglassung eines Buchstabens in einem Wort. Kursivsetzungen in direkten Zitaten entstammen – soweit nicht anders markiert – stets dem Original.
- 14 Anders formuliert: „Eine Reflexion auf das Lernen in Erziehung und Unterricht verlangt der Disziplin, so scheint es, keine besonderen systematischen Forschungsanstrengungen. Sie operiert vorzugsweise mit Theorien des Lernens aus anderen Disziplinen und stellt nicht die systematische Reflexion auf das Lernen und die Arbeit an einer pädagogischen Theorie des Lernens in den Mittelpunkt ihrer eigenen Forschungsaktivitäten.“ (Anhalt 2009: 18f)

(Anhalt 2009: 27) grundlegenden Reflexionen zu unterziehen, „die sich unabhängig von dem Handlungsdruck, wie er für anwendungsorientierte Vorhaben unvermeidlich ist, durchführen lassen und die zumeist losgelöst von einer vorab festgelegten Adressatenorientierung betrieben werden“ (ebd.). Eine weitere Aufgabe einer solchen Grundlagenforschung sei es, „Alternativen zu bereits vorliegenden Konzepten zu entwickeln“ (ebd.).

Die hier vorliegende Arbeit zielt darauf, einen Beitrag zu einer solchen erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung zum Lernen zu leisten. Wie dieser Beitrag spezifisch aussehen soll, welche Zielsetzungen dabei im Einzelnen damit verfolgt werden und wie diese erreicht werden sollen, wird im Weiteren geklärt. Zuvor werden jedoch die bisherigen Versuche der Konzipierung eines pädagogischen Lernbegriffs bzw. einer pädagogischen Lerntheorie genauer betrachtet. Das dabei aufgezeigte zentrale Dilemma dieser Versuche zeigt an, worauf die hier vorgenommene grundlagentheoretische Beschäftigung mit dem Lernen zielt.

## **Versuche einer pädagogischen Theorie des Lernens und ihr zentrales Dilemma**

Angesichts der Ambivalenzen des Lernbegriffs und der Asymmetrie zwischen gesellschaftlicher Reflexivwerdung des Lernens und disziplinar unzureichender systematischer Reflexion, ist es nicht verwunderlich, dass es uneindeutig, zumindest „nicht selbstverständlich“ (Faulstich 2008: 33), ist, ob Lernen als erziehungswissenschaftlicher *Grundbegriff* gelten soll. Als Beispiel für die Verneinung dieser Frage sei an dieser Stelle auf Peter Menck verwiesen, der angesichts einer „Inflation des Wortes ‚Lernen‘“ (Menck 1999: 150) und dessen „Mißbrauch[s]“ (Menck 1999: 147) insbesondere im didaktischen Diskurs, empfiehlt, „ganz sparsam und sehr vorsichtig“ (ebd.) mit dem Gebrauch des Wortes ‚Lernen‘ umzugehen; man solle es dort „belassen [...], wo es hingehört“ (ebd.). Für die Erziehungswissenschaft zeige sich insgesamt, „daß der Begriff des ‚Lernens‘ als [...] Grundbegriff [...] nicht geeignet ist“ (Menck 1999: 152f). Dies sei jedoch kein Verlust, habe die Erziehungswissenschaft doch einen „einheimischen Begriff, der die Sache präzise trifft, den der ‚Bildung‘“ (Menck 1999: 153). Ganz im Gegensatz dazu argumentieren beispielsweise Göhlich und Zirfas (2007: 14) dahingehend, dass insbesondere „der Begriff des Lernens in Anlehnung an Herbart quasi als ‚einheimischster Begriff‘ der Pädagogik“ gelten könne und sehen in diesem einen „Grundbegriff der Pädagogik“ (Göhlich/Zirfas 2007: 7).

Um die letztgenannte Sichtweise zu stärken, gibt es gerade in jüngerer Zeit Versuche Lernen als einen ‚einheimischen‘ Begriff zu etablieren, indem in Abgrenzung zu psychologischen und neurowissenschaftlichen Verständnissen des

Lernens versucht wird, einen *pädagogischen Lernbegriff* bzw. eine *pädagogische Lerntheorie* zu formulieren. Die damit angestrebte „Rückführung des Lernbegriffs in sein angestammtes Terrain“ (ebd.) scheint bislang aber vor allem deshalb nicht überzeugend zu gelingen, weil unklar ist, wann genau ein Lernbegriff als *pädagogischer* Lernbegriff bzw. wann eine Lerntheorie als *pädagogische* Lerntheorie gelten kann. Ein genauer Blick auf Bestrebungen dieser Art zeigt, dass explizit und implizit eine ganze Reihe von Kriterien dafür angeführt werden; als solche gelten unter anderem: wenn Lernen als Erfahrung betrachtet wird<sup>15</sup>, wenn eine Lerntheorie sich am Kriterium der Wahrheit orientiert<sup>16</sup>, wenn eine Lerntheorie nicht unabhängig von den Inhalten des Lernens formuliert wird<sup>17</sup> und sie somit das Verhältnis des Lernenden zur Welt miteinbezieht<sup>18</sup>. Grosso modo zie-

- 
- 15 Meyer-Drawe, die an den bislang wirkungsmächtigsten Versuch eines Erziehungswissenschaftlers, eine pädagogische Lerntheorie zu formulieren – Günther Bucks ‚Lernen als Erfahrung, -anschließt, konstatiert in ihrem Buch ‚Diskurse des Lernens‘: ‚Lernen ist in *pädagogischer Perspektive* und in strengem Sinne eine Erfahrung. Das ist die Kernthese des vorliegenden Buches.“ (Meyer-Drawe 2008a: 15; kursiv d. Verf.).
- 16 Lutz Koch (2008: 68; kursiv d. Verf.) formuliert: „Die Orientierung an Wahrheit und Wahrheitsprüfung gehört *zum pädagogischen Aspekt* der Lerntheorie.“ Ähnlich argumentiert Schirlbauer (2008: 205; kursiv d. Verf.), dass eine „(schul)*pädagogisch* bedeutsame Lerntheorie [...] den Begriff des sich ‚auf Wahrheit richtenden Ichs‘ (Petzelt) einführen“ müsse und „von Erkennen und Irren, von Verstehen und Unverständnis, von Begreifen und Begrifflosigkeit reden“ (ebd.) solle.
- 17 Konstitutiv für eine pädagogische Betrachtung des Lernens gilt Strobele-Eisele/Wacker (2009: 8) „die sachliche Dimension, in der die für die Individuen und die Gesellschaft bestandswichtigen Inhalte thematisiert sind“ (ebd.). Und Schirlbauer (2008: 205) konstatiert: „Eine pädagogische Lerntheorie, besser: Lehr- und Lerntheorie, muss also von den Inhalten des Lehrens und Lernens reden, weil es ohne diese kein Lernen gibt“. Auch Käte Meyer-Drawe betont an vielen Stellen, dass Lernen immer ‚Lernen von etwas, sei (siehe bspw. Meyer-Drawe 2008a: 17f). Zur Wichtigkeit der sachlich-inhaltlichen Dimension für eine pädagogische Perspektive auf das Lernen vgl. auch Prange 2008.
- 18 Göhlich u.a. (2007b: 7) legen dar: „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.“ Anders formuliert: „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.“ (ebd.).

len die genannten Kriterien auf die Betonung und systematische Einbeziehung der *inhaltlich-sachlichen Dimension des Lernens*. Des Weiteren gelten zudem die Thematisierung des speziell *menschlichen* Lernens<sup>19</sup> sowie des spezifisch *pädagogischen Bezugs* bzw. des *Lehr-Lern-Zusammenhangs*<sup>20</sup> als Kriterien einer pädagogischen Lerntheorie. Unklar ist dabei zumeist, ob die genannten Kriterien als hinreichende oder bloß notwendige Kriterien angesehen werden. In den meisten Fällen scheinen diese eher als notwendig und nicht schon jeweils hinreichend betrachtet zu werden, erst der systematische Einbezug aller drei Kriterien wäre dann hinreichend für eine pädagogische Lerntheorie. So explizit wird dies aber kaum geäußert, zumeist werden die Kriterien für eine pädagogische Lerntheorie nur angedeutet.

Die starke Betonung insbesondere der *inhaltlich-sachlichen Dimension des Lernens* als ein Kriterium für eine pädagogische Lerntheorie ist angesichts der erfolgten „Formalisierung des Lernprozesses“ (Meyer-Drawe 2008a: 99) bzw. der „tendenzielle[n] Entmaterialisierung des Lernens“ (Göhlich/Zirfas 2007: 41) plausibel. So erfolgte auf dem Hintergrund der eingangs beschriebenen gesellschaftlichen Situation eine „Umstellung der Pädagogik vom Lernen spezifischer Qualifikationen [...] auf die formale Kompetenz vom Lernen des Lernens“ (ebd.). Lernen wurde so immer stärker abgekoppelt von der Tätigkeit des Erlernens spezifischer Inhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten und gilt fortan zumeist als formaler, entmaterialisierter Prozess der Veränderung bzw. der individuellen Anpassung an veränderte (gesellschaftliche) Umwelten. Neben dieser Entmaterialisierung, also der Tatsache, dass für einen formalistischen Lernbegriff die spezifischen Inhalte

---

19 Beispielsweise geht es für Göhlich und Zirfas (2007: 7) „aus pädagogischer Sicht nicht darum, Lernen ‚an sich‘ zu erklären, sondern menschliches Lernen in seiner Besonderheit“. In den meisten Versuchen wird dieses Kriterium eher implizit als selbstverständlich vorausgesetzt.

20 So spricht beispielsweise Prange (2005: 83) davon, Lernen zeige sich „pädagogisch im Zusammenhang einer spezifischen Lehraufgabe und Erziehungsabsicht“. Daher müsse eine pädagogische Theorie des Lernens „zuerst die Frage [...] behandeln, wie das Lernen vom Erziehen her gesehen und durch das Erziehen herausgefordert und thematisiert wird“ (ebd.). Ähnlich beschreiben dies Strobel-Eisele und Wacker (2009: 11), die davon sprechen, dass die Pädagogik „vom Erziehen auf das Lernen“ schau und „es im Zusammenhang mit seinen Voraussetzungen, mit erzieherischen Handlungen und Aspirationen“ (Strobel-Eisele/Wacker 2009: 12) betrachte. Und Göhlich und Zirfas (2007: 7) konstatieren, dass das Ziel einer pädagogischen Sicht auf das Lernen sei, „menschliches Lernen [...] im Zusammenhang mit der Praxis menschlicher Lernunterstützung zu verstehen“, da „Lernprozesse an bestimmte Entwicklungen oder auch Erziehungs- oder Bildungsprozesse gebunden bleiben“ (Göhlich/Zirfas 2007: 14).

des Lernens keine oder nur eine periphere Rolle spielen bzw. davon ausgegangen wird, dass der Prozess des Lernens unabhängig von den spezifischen Lerninhalten beschrieben werden kann<sup>21</sup>, ist der Preis der *Formalisierung des Lernens* die Entgrenzung der Subjekte des Lernens: „Alles, was sich verändern kann, lernt: Systeme, Gesellschaften, Regionen, Maschinen, Radios, intelligente Dinge wie der Kühlschrank, der seinen Inhalt kontrolliert und Buch darüber führt.“ (Meyer-Drawe 2008a: 30) Gegen eine solche *Entgrenzung der Subjekte des Lernens*, die in der lernpsychologischen Forschung insofern schon vorgebahnt wurde, als dass dort häufig von keiner oder nur einer graduellen Differenz zwischen menschlichem und tierischem Lernen ausgegangen wurde, gilt in Versuchen der Formulierung einer pädagogischen Theorie des Lernens, wie beschrieben, der *Mensch als Subjekt des Lernens*. Da jedoch weder der ‚Mensch‘ noch das ‚Subjekt‘ in der wissenschaftlichen Reflexion unproblematische Kategorien sind, muss sich eine pädagogische Theorie des Lernens unabdingbar mit anthropologischen und subjekttheoretischen Fragen auseinandersetzen, um zu klären, was sie spezifisch unter menschlichem Lernen verstehen kann und was es bedeutet, dass der Mensch als Subjekt des Lernens gilt.

---

21 In diesem Zusammenhang wird des Öfteren darüber debattiert (vgl. Kress 2007: 52; Prange 2008: 242ff), ob es überhaupt ein Lernen an sich gebe oder ob es grundsätzlich verschiedene Formen des Lernens sind, die mit verschiedenen Lerninhalten und Lernkontexten einhergehen. Indes scheinen mir beide Varianten nicht sonderlich überzeugend zu sein, letztlich weil beide tendenziell ein gegenstandstheoretisches Verständnis von Lernen unterstellen, damit jedoch der Verquickung von Phänomen und Begriff nicht gerecht werden. Ist es doch vor allem die Einheit des Begriffs bzw. die diffuse, netzwerkartige, auf Differenzen beruhende Einheit der Semantik (des Lernens), die allererst die, ebenfalls diffuse aber nicht zu leugnende, Einheit des Phänomens hervorbringt. Mit Barbara Platzer (2006: 27) kann daher von einem ‚Topos des Lernens‘ gesprochen werden: „Ein solcher Topos erhebt den Anspruch auf größtmögliche Heterogenität seines Gegenstandes bei gleichzeitiger Einheitlichkeit des sprachlichen Gebrauchs: In den unterschiedlichsten Situationen ist eben die Rede davon, dass man ‚lernt‘.“ Anders gesagt: „Was sich also über Lernen aussagen lässt, betrifft nicht einen etwaigen Wesenskern desselben, sondern beschreibt eher einen Topos des Lernens, das heißt einen Ort, der für das steht, was man Lernen nennt. Dieser Topos des Lernens ist, formal betrachtet, leer. Da alle Tätigkeiten und Bewegungen des Lernens unterschiedlich sind und ihnen dennoch die Begrifflichkeit im sprachlichen Umgang gemeinsam ist, scheinen sie auf einen Punkt hin, nämlich den Begriff des Lernens, zusammenzulaufen.“ (Platzer 2006: 190) Wenn im Folgenden daher vereinfacht von ‚Lernen‘ oder ‚dem Lernen‘ die Rede ist, dann ist damit stets ein solcher ‚Topos des Lernens‘ gemeint.

Da man sich mit der Frage nach dem Subjekt des Lernens jedoch eine ‚leidi-ge‘ – weil hoch umstrittene und umkämpfte – Frage einhandelt, mit der man sich auf diskursiv vermintes Gelände begibt, das nur selten unbeschadet durchquert werden kann, verwundert es nicht, dass diese Frage im Diskurs des Lernens kaum explizit gestellt und systematisch bearbeitet wird. Nicht nur pädagogische Theorien des Lernens, sondern allen Lerntheorien liegt jedoch, unabhängig von der expliziten Reflexion des jeweiligen subjekttheoretischen und anthropologischen Verständnisses – zumindest implizit – eine Subjektkonzeption bzw. eine ‚Subjekt-hypothese‘ (Marotzki 1988: 331) zugrunde, die sowohl „über den Objektbereich einer Theorie [...] wie auch über die Zugangsweise zu diesem“ (ebd.) entscheidet, aber „innerhalb des Theoriezusammenhanges, den sie konstituier[t], fast immer der Prüfung entzogen“ (ebd.) bleibt. Anders gesagt: Die expliziten oder impliziten subjekttheoretischen Annahmen jeder Lerntheorie bestimmen auch, was jeweilig überhaupt unter Lernen verstanden werden kann.

In der ersten Studie dieser Arbeit sollen daher die subjekttheoretischen Annahmen der gängigsten Bezugstheorien für lerntheoretische Überlegungen herausgearbeitet werden, um zu zeigen, wie diese das jeweilige Lernverständnis vorbahnen und dieses damit auch vereinseitigen. Auch für die *Formulierung einer alternativen Konzeption des Lernens* – ein zentrales Ziel dieser Arbeit –, ist es wichtig, vielleicht sogar notwendig, die gängigen Konzeptionen des Lernens in ihrer Grundlogik bzw. Theoriearchitektur genau zu kennen. Denn allzu häufig bauen alternative Konzeptionen des Lernens, gerade auch Versuche der Konzipierung eines pädagogischen Lernbegriffs, noch zu sehr auf den Grundannahmen und Logiken der gängigen Lernparadigmen auf und reproduzieren diese somit. Dies gilt insbesondere für einen *individualtheoretischen Zugang zum Lernen*, der – dies wird ein wesentliches Ergebnis der ersten Studie dieser Arbeit sein – im dominanten Lernverständnis vorherrscht. Dies bedeutet, dass üblicherweise *das einzelne Individuum bzw. dessen Innenraum als Ort des Lernens* und als *basale Bezugseinheit der Lerntheorie* betrachtet wird. Einen solchen individualtheoretischen Zugang zum Lernen weisen auch die meisten Versuche einer pädagogischen Konzeption des Lernens auf; als Beispiel dafür sei hier nur auf Göhlich und Zirfas (2007: 176) verwiesen, die in ihrem Reformulierungsversuch einer pädagogischen Theorie des Lernens explizit formulieren, Lernen sei ein „innerpsychischer Prozess“.

Dass ein solcher individualtheoretischer Zugang zum Lernen sich jedoch gerade für die Konzeption einer pädagogischen Lerntheorie als problematisch erweist, zeigt sich, blickt man auf den *pädagogischen Bezug* als das bereits erwähnte dritte Kriterium, das neben der *inhaltlich-sachlichen* Dimension und dem Fokus auf *menschliches* Lernen als notwendiges Kriterium für eine pädagogische Theorie des Lernens angenommen wird. Eine pädagogische Theorie des Lernens,

so die Annahme, müsse das Lernen aus der Perspektive des Lehrens und/oder des Erziehens in den Blick nehmen bzw. betrachte nicht alleinig das Lern-, sondern das Lehr-Lern-Geschehen bzw. das Lernen in Zusammenhang mit pädagogischen Bezugnahmen. Worin diese *Gebundenheit des menschlichen Lernens an die Praktiken pädagogischer Bezugnahmen* – beschrieben als Erziehen, Lehren usw. – genau besteht, wird von den Autoren (s.o.) jedoch zumeist nicht weiter ausgeführt. Dem liegt ein grundsätzliches Problem zugrunde: Wo diese Gebundenheit genauer ausgeführt und betont wird, gerät das Lernen schnell in die *Abhängigkeit* des Lehrens oder des Erziehens. Als Beispiel seien hier nur Strobel-Eisele und Wacker aufgeführt. Erstens sehen sie, wenn auch nicht alles Lernen, so doch zumindest den Erwerb von menschlichen Grundkompetenzen auf das „Zutun anderer“ (Strobel-Eisele/Wacker 2009: 12), d.h. „erzieherische Zuwendung, Erfahrung und Belehrung“ (ebd.), angewiesen, zweitens „bedürfe das Lernen der besonderen Herausforderung und Anleitung durch die Pädagogik in Form von erzieherischen Handlungen und Kontexten“ (Strobel-Eisele/Wacker 2009: 8), um „den Kompetenzbereichen zu entsprechen, die die in den Bildungsstandards moderner Gesellschaften formulierten sind“ (ebd.). Lernen gerät somit in die Abhängigkeit gezielter pädagogischer Handlungen, wie Erziehen und Lehren.

Jedoch hat gerade diese Abhängigkeit in der Vergangenheit zu einer *didaktischen Engführung des Lernens* geführt und damit zu äußerst problematischen und mittlerweile mannigfach kritisierten pädagogischen Denk- und Handlungsweisen. Diese zeigen sich an verschiedenen Stellen: So wie in der unterrichtlichen Praxis Lehrende stets der Gefahr ausgesetzt sind, einen ‚Lehr-Lern-Kurzschluss‘ zu begehen, d.h. anzunehmen, dass das, was gelehrt wurde, damit auch schon auf Schülerseite gelernt wurde – Lernen bedeutet dann, etwas gelehrt zu bekommen –, so wurde und wird im pädagogischen Diskurs Lehren und Lernen häufig schon sprachlich miteinander vermischt und verwechselt. Verwiesen sei nur auf die gängige Rede von sozialem Lernen, selbstgesteuertem Lernen, kooperativem Lernen, interkulturellem Lernen und entdeckendem Lernen, die allesamt nicht Formen des Lernens, sondern – zumeist oder zumindest immer auch – Methoden des Lehrens bzw. Unterrichtens bezeichnen.<sup>22</sup> Paradoxerweise sind diese ‚Kaschierungen des

---

22 Lernen wird in einem didaktisch enggeführten Verständnis zudem tendenziell als ein Prozess der Übernahme eines Etwas verstanden bzw. „als ein Übernehmen von solchem [...], auf das man ‚von selbst‘ nicht oder spät oder unvollständig oder zufällig gekommen wäre“ (Buck 1989: 16) und darüber hinaus wird diese Übernahme als kumulativer (Wissens-)erwerb verstanden: „Lernen erscheint in dieser Vorstellung als linearer Prozeß der Erweiterung und Ansammlung, wo immer noch etwas dazukommt, ohne doch das, was schon gekonnt und gewußt wird, wesentlich zu verändern, weil die Form der Aneignung konstant bleibt.“ (Prange 1989: 191f).



Lehrens‘ bereits Reaktionen auf die Kritik der didaktischen Engführung des Lernens, mit der betont wird, dass das Lernen kein Geschehen ist, dass vom Lehrenden direkt beeinflusst oder gar hergestellt werden kann. Auch in Versuchen der Formulierung eines pädagogischen Lernverständnisses wird dieser Umstand betont, indem auf die Unhintergebarkeit und Unsichtbarkeit des Lernens verwiesen wird. So verweist die *Unhintergebarkeit des Lernens*, „dass das Lernen primär etwas ist, bei dem man sich nicht vertreten lassen kann“ (Prange 2005: 89).<sup>23</sup> Neben dieser Unhintergebarkeit des Lernens wird die *Unsichtbarkeit und Verborgenheit des Lernens* betont: „Es lässt sich nicht sehen wie ein Baum oder sonst ein Gegenstand oder ein Vorgang; man kann nicht darauf hinzeigen und sagen: das ist das Lernen.“ (Prange 2005: 85) Nicht nur für den Blick von anderen gilt, dass zwar „Fortschritte des Könnens, aber nicht das Lernen“ (Prange 2005: 91) beobachtet werden könne, auch „uns selbst bleiben viele Lernvorgänge verborgen; erst hinterher stellen wir fest, dass wir uns verändert und insofern etwas dazugelernt haben“ (ebd.). Dazu formuliert Buck (1989: 7): „Eines Tages ‚können‘ wir eine Leistung. Wir wissen dabei deshalb nichts zu sagen über den Prozeß, der zum Können geführt hat, weil dieses Können erst die Bedingung dafür darstellt, dass wir uns eines Lernens bewußt werden.“ Er konstatiert daher: „Unter allen menschlichen Leistungen scheint das Lernen seiner Natur nach zum Verborgenen und Unbekanntesten zu gehören.“ (Ebd.)<sup>24</sup>

Damit ergibt sich für die Versuche einer Formulierung eines pädagogischen Lernverständnisses jedoch ein *Dilemma*, das Strobel-Eisele und Wacker (2009: 7) auf den Punkt bringen: „Lernen wird [...] zurecht mit Attributen wie intransparent, unsichtbar und individuell im Sinne von unvertretbar belegt [...], aber gleichzeitig wird seine soziale Verortung betont und seine Förderungsbedürftigkeit von

---

23 Prägnant formuliert: „Beim Lernen verhält es sich wie beim Essen und beim Sterben. Man kann nicht essen und nicht sterben lassen [...] Es ist [...] nicht möglich, das Essen zu delegieren, anders als das Kochen, da kann ein anderer eintreten und weitermachen. Aber essen lassen, damit man satt wird, aber jemand anders die Cholesterinwerte übernimmt und dick wird, das geht nicht.“ (Prange 2005: 89f) Insofern ist die Rede von Selbstlernen tautologisch.

24 Phänomenologische Betrachtungen des Lernens haben darauf hingewiesen, dass sich aus der Unsichtbarkeit des Lernens ergibt, dass Lernen „immer von einem Vergessen begleitet ist“ (Meyer-Drawe 1996b: 87). Denn: „Wenn wir einmal eine Fähigkeit erworben haben, können wir uns nicht mehr vorstellen, wie wir vorher waren. Erworbene Möglichkeiten haben ihre Vorstufen auf merkwürdige Weise verschluckt“ (ebd.). Lernen ist daher „in sich selbst auch ein *Verlernen*“ (Waldenfels 2000: 180) und „meint nicht nur den Gewinn einer neuen Perspektive, sondern gleichzeitig den Verlust der alten“ (Meyer-Drawe 2008a: 16).

Seiten des Erziehens aufgewiesen.“ Anders gesagt: Versuche der Formulierung eines pädagogischen Lernverständnisses stehen entweder in der Gefahr das pädagogische Proprium zu verfehlen oder aber das Lernen didaktisch oder pädagogisch engzuführen bzw. als ein vom Lehren oder vom Erziehen in irgendeiner Weise abhängiges Geschehen zu konzipieren. Wie kann diesem Dilemma entronnen werden? Wie gezeigt werden wird, liegt diesem Dilemma eine dichotome Sichtweise von Individuellem und Sozialem zugrunde und somit eine kategoriale Problematik. Diese zeigt sich sehr deutlich an Klaus Pranges Argumentation, der Erziehen als „ein[en] soziale[n] Vorgang, ein[en] Prozess zwischen Personen“ (Prange 2005: 90) betrachtet, das Lernen aufgrund seiner Unhintergebarkeit aber als „unvertretbar-individuell“ (Prange 2005: 89) beschreibt. Zwar könne man „mit anderen und von anderen lernen; aber das ändert nichts daran, dass das Lernen selber individuell ist“ (ebd.). Damit aber ergibt sich gerade das beschriebene Dilemma: Beschreibt man Lernen als einen sozialen Prozess, so droht die Unhintergebarkeit und Nichtvertretbarkeit des Lernens verloren zu gehen; beschreibt man hingegen, wie Prange, Lernen als einen individuellen Prozess, dann mutet die Redeweise von einem genuin pädagogischen Verständnis des Lernens wie ein ‚Taschenspielertrick‘ an. Das Pädagogische markiert in diesem Falle eine bloß spezifische Sichtweise auf das Lernen, bei dem nur solche Lernprozesse in den Blick geraten, die im Zusammenhang mit pädagogischen Handlungen wie Erziehen oder Unterrichten stehen. Dabei setzt man aber voraus, dass Lernen eigentlich ein viel breiteres Phänomen ist und es eine ganze Reihe von Lernprozessen gibt, die unabhängig von pädagogischen Bezugnahmen, Intentionen und Institutionen ablaufen; das spezifisch Pädagogische bestünde somit aus einer reinen Blickverengung bzw. positiv formuliert, einem spezifischen Fokus. Damit ergibt sich jedoch *erstens* die Gefahr eines didaktisch reduzierten Verständnis des Lernens, das in der schulischen Praxis äußerst geläufig zu sein scheint und darin besteht, dass Lehrpersonen mit Lernen tendenziell nur das ‚offizielle‘ Lern- bzw. Lehr-Lern-Geschehen bezeichnen, das mit den curricular festgelegten, zu vermittelnden Inhalten und Kompetenzen in Zusammenhang steht. Nicht in den Blick geraten jedoch weder die zahlreichen inoffiziellen Lernprozesse im Unterricht<sup>25</sup> noch die lebensweltlichen Lernprozesse, die mit unterrichtlichen Lernprozessen, wenn auch auf oft verschlungenen Wegen und komplexer Weise, immer in Zusammenhang stehen. *Zweitens* geht das genuin Pädagogische an einem pädagogischen Lernverständnis verloren bzw. die andernorts gerade unterstellte phänomenale Differenz zwischen einem pädagogischen und einem nicht-pädagogischen Lernbegriff wird

---

25 Vgl. dazu eine ganze Reihe von Studien, von Zinneckers Klassiker zum ‚heimlichen Lehrplan, (Zinnecker 1975) bis hin zu aktuellen ethnographischen Untersuchung des ‚Schülerjobs‘ (Breidenstein 2006).

aufgehoben. Diesem Dilemma kann nur entkommen werden, wenn Lernen weder als individuelles noch als soziales, sondern *als relationales Geschehen*, d.h. als ein ‚radikales Beziehungsgeschehen‘ betrachtet wird.<sup>26</sup> Ein Verständnis des Relationalen kann aber nur dann gewonnen werden, wenn das gewohnte individualtheoretische Verständnis des Subjekts, das sich in nahezu allen lerntheoretischen Formulierungen zeigt, aufgebrochen wird und auch das Subjekt bzw. Subjektivität relational begriffen wird. Ausgehend von einem solchen Verständnis relationaler Subjektivität kann dann das Lernen erneut und anders in den Blick kommen und auf eine Weise formuliert werden, die ermöglicht, ein pädagogisches Verständnis des Lernens zu entwickeln, das sich nicht in dem beschriebenen Dilemma verfängt und die konstitutive Rolle der Anderen<sup>27</sup> für das Lernen theoretisch angemessen(er) konzeptualisieren kann.

Damit sind die wesentlichen Topoi dieser Arbeit angesprochen, so dass im verbleibenden Teil der Einleitung die präzise Zielstellung und die dazu gewählte Vorgehensweise genauer erläutert werden können.

## Ziele der vorliegenden Arbeit

Vorrangiges Ziel dieser Arbeit ist es, wichtige Schritte hin zu einem *relationalen Verständnis des Lernens* zu entwickeln, die es ermöglichen, die individualtheoretische und dualistische Bahnung des Lernens<sup>28</sup> zu verlassen und damit, wie bereits

---

26 Göhlich/Zirfas (2007: 9) weisen in eine ähnliche Richtung, wenn sie ein Verständnis andeuten, bei dem Lernen „dialogisch, jedoch nicht durch Lehre konstituiert“ (Göhlich/Zirfas 2007: 7) wird und darauf verweisen, dass Lernen zugleich selbsttätige als auch dialogische Aktivität sei und pädagogische Interventionen Handlungsvollzüge nicht nur einschränken oder verschließen, sondern häufig allererst eröffnen oder diese erweitern (Göhlich/Zirfas 2007: 10). Leider arbeiten sie ein solches dialogisches Verständnis des Lernens nicht weiter aus, konstatieren an anderen Stellen – siehe beispielsweise die oben bereits zitierte Aussage zu Lernen als innerpsychischem Prozess – ein explizit individualtheoretisches Verständnis des Lernens und konzipieren insgesamt eine äußerst eklektizistische Lerntheorie, die sich nicht durch Widersprüchlichkeiten in den Grundannahmen verschiedener Elemente ‚stören‘ lässt.

27 Im Folgenden werden die *Anderen* dann groß geschrieben, wenn in einem alteritätstheoretischen Sinn die konstitutive und unüberwindbare Anders- und Fremdheit der Anderen betont werden soll.

28 Die individualtheoretische und dualistische Bahnung des Lernens in den gängigen Lernverständnissen wird sich als ein wesentliches Ergebnis der ersten Studie dieser Arbeit ergeben. Damit ist gemeint und abkürzend bezeichnet, dass die gängigen Be-

im Titel und in der obigen Darstellung des Dilemmas angedeutet, ein zentrales *Moment einer genuin pädagogischen Theorie des Lernens* zu formulieren. Da die Arbeit somit auf ein alternatives Verständnis des Lernens zielt, soll damit zugleich ein Beitrag zur „Erziehungswissenschaft als ‚kritische Ontologie der Gegenwart‘ (Foucault)“ (Ricken 2002: 170), die sich „als Kritik einer in Grundbegriffen und Kategorien implizierten und fest etablierten ‚Analytik der Wahrheit‘ (Foucault)“ (ebd.) versteht, geleistet werden.<sup>29</sup>

Dazu muss in einem ersten Schritt (Studie I) die im gängigen Verständnis des Lernens und seiner üblichen kategorialen Fassung implizierte und konventionell etablierte ‚Analytik der Wahrheit‘ (Foucault) zunächst allererst herausgearbeitet werden, um diese überhaupt in Frage stellen und in einem zweiten Schritt (Studie II) durch eine veränderte Fassung aufbrechen zu können. Studie I zielt daher zudem darauf, zunächst aufzuzeigen, dass Lerntheorien stets spezifische Subjekt-konzeptionen implizieren und diese Subjekt-konzeptionen gegenstandskonstitutiv sind. Anders formuliert: Gezeigt werden soll, dass und wie das implizite Subjekt-verständnis der Lerntheorien eine zentrale Wirkgröße dafür ist, was in den jeweiligen Lerntheorien überhaupt unter Lernen verstanden und untersucht werden kann und wie das Lernen dort spezifisch konzipiert wird. Dazu sollen die wichtigsten ‚Lernparadigmen‘ in ihrer Grundgestalt und Theoriearchitektur nachgezeichnet und auf den spezifischen Zusammenhang von Subjekt- und Lernverständnis hin analysiert werden.

Um die individualtheoretische und dualistische Bahnung des Subjekt- und Lernverständnis, die sich als wesentliches Ergebnis der ersten Studie ergeben wird sowie als zentrales Dilemma der Versuche einer Konzipierung einer pädagogischen Theorie des Lernens zeigte, aufzubrechen, zielt die Studie II dieser

---

zugstheorien des Lernens sowohl, wie bereits erläutert, – subjekttheoretisch – durchgängig ein individualtheoretisches Verständnis des Lernens aufweisen, als auch – ontologisch – durchgängig auf einem dualistischen Verständnis der Wirklichkeit beruhen, d.h. die Wirklichkeit in Geist/Psyche einerseits und in Körper/Materie andererseits trennen.

- 29 Insofern sich Menschen heute grundsätzlich als Lernende verstehen – dies zudem in einem recht spezifischen und recht fixen Verständnis – und diese Arbeit nicht nur explizit die Subjektverständnisse der gängigen Lernparadigmen untersucht, sondern auch auf ein alternatives Verständnis des Lernens zielt, kann die vorliegende Arbeit auch einen Beitrag zu einer kritischen (pädagogischen) Anthropologie leisten. Eine solche versucht „die differentiell verfasste ‚Frage der Menschen‘ nach sich selbst strukturell zu etablieren, sie gegen ‚Schließung‘ und hierarchische Zurichtung offenzuhalten und insofern immer wieder in die Differenz, die Menschen sich und anderen sind, denkerisch selbst einzuführen“ (Ricken 2004: 170).

Arbeit auf die Erarbeitung eines alternativen Subjekt- und von dort her, eines alternativen Lernverständnisses. Es handelt sich dabei um den Versuch, Lernen von anderen theoretischen Grundlagen bzw. Vorannahmen her zu verstehen und ist dazu angewiesen auf die Ausarbeitung eines alternativen Subjektverständnis (hier ‚relationale Subjektivität‘ bezeichnet) sowie von relationalen Kategorien bzw. relationalen Denk- und Sprachmustern, um Grundzüge einer relationalen Theorie des Lernens entwickeln zu können. In beiden Studien kann ein wichtiger grundlagentheoretischer Beitrag gesehen werden, der m.W. bislang noch nicht geleistet wurde.<sup>30</sup>

Mit der Formulierung dieser Ziele der Arbeit ist auch angesprochen, was diese Arbeit nicht leisten will und leisten kann. *Erstens* kann auf diesem Wege zwar ein wichtiges Moment einer pädagogischen Theorie des Lernens konzipiert werden, nicht aber eine solche schon selbst formuliert werden. Dies würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.<sup>31</sup>

*Zweitens* kann auch die vollständige Formulierung einer relationalen Theorie des Lernens, die die individualtheoretische und dualistische Bahnung des Lernens radikal hinter sich lassen könnte, hier nicht geleistet werden. Vielmehr wurde explizit formuliert, dass wichtige *Schritte* hin zu einem relationalen Verständnis des Lernens unternommen werden, diese sollen in der Konzipierung einer heuristischen Skizze einer relationalen Lerntheorie münden. Dass hier nicht schon eine relationale Theorie des Lernens selbst formuliert werden kann, liegt vor allem an einer grundsätzlichen Problematik: Die individualtheoretische und dualistische Bahnung ist kein Spezifikum des Lerndiskurses, sondern tief eingebettet in die moderne, westlich-abendländische Kultur bzw. deren Denk- und Sprachgewohn-

---

30 Zwar untersucht Klaus Holzkamp in seiner subjektwissenschaftlichen Lerntheorie explizit andere Lerntheorien auf deren, aus seiner Sicht fehlendes, Subjektverständnis hin, jedoch wählt er dazu nicht nur eine andere Zugangsweise, sondern untersucht auch nicht, wie hier geschehen wird, konstruktivistische und neurowissenschaftliche Lerntheorien (siehe zu Holzkamps Analyse Kapitel I.5). In Meyer-Drawes bereits weiter oben angesprochene Untersuchung der ‚Diskurse des Lernens‘ spielt zwar die Frage der Subjekte des Lernens eine entscheidende Rolle und wird dort äußerst luzide thematisiert, jedoch unterscheidet sie weder, wie hier geschehen wird, die größeren Bezugstheorien des Lernens voneinander, noch untersucht sie *diese* systematisch auf deren Subjektverständnis hin.

31 Aufgrund der Ausrichtung bzw. der Zielsetzung der Arbeit wird die Arbeit sich zu einem Großteil daher auch nicht mit pädagogischen Diskursen auseinandersetzen, sondern auf einem breiten interdisziplinären Feld arbeiten, das vor allem die Disziplinen der Psychologie, der Philosophie, der Soziologie und der Neurowissenschaften umfasst.

heiten und kann daher nicht einfach *über-*, sondern nur schrittweise *verwunden* werden<sup>32</sup>, d.h. leichte Verschiebungen bzw. kleine Schritte sind möglich, nicht aber radikale Sprünge und ein völlig neues Verständnis. Wo immer ein solches propagiert wird, ist der Kaiser zwar nicht nackt, trägt häufig jedoch auch keine wirklich neuen Kleider.

*Drittens* bewegt sich diese Arbeit explizit auf dem Feld der Lerntheorie und will einen Beitrag zu einer pädagogischen Lerntheorie leisten, die nicht identisch ist mit dem, was gängigerweise als Lehr-Lern-Theorie bezeichnet wird. Der lehr-lern-theoretische Diskurs und die Ergebnisse der empirischen Lehr-Lern-Forschung sind daher nicht angezielter Gegenstand dieser Arbeit, auch weil die Lehr-Lern-Theorie zumeist auf gängige lernpsychologische Lernverständnisse zurückgreift und kein eigenständiges Lernverständnis hervorgebracht hat.<sup>33</sup>

Da in dieser Arbeit explizit grundlagentheoretische Beiträge angezielt werden, ist *viertens* diese Arbeit nicht anwendungsorientiert, d.h. von ihr darf kein direkter Ertrag für die pädagogische Praxis erwartet werden. Da, entgegen des gängigen oppositionalen Verständnisses des Verhältnis von Theorie und Praxis, hier davon ausgegangen wird, dass jede Praxis theoretisch aufgeladen ist bzw. pädagogische Handlungen auf komplexe Weise mit Denk- und Wahrnehmungsmustern zusammenhängen, die wiederum in Zusammenhang mit grundlagentheoretischen Konzeptionen wie Kategorien stehen, kann sich der interessierte Praktiker von dieser Arbeit zumindest einen veränderten Blick auf und in seine Praxis erhoffen. Operiert er dort, wie unbewusst auch immer, doch mit einem spezifischen Lernverständnis, das dazu führt, was er als Lernen überhaupt wahrnimmt und wie. Anders gesagt: „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

---

32 Dies ist formuliert in Anlehnung an Martin Heideggers Konzept der Verwindung (siehe beispielsweise Heidegger 1977 [1956]), das überall dort zum Zuge kommen kann, wo sich etwas so tief in das gängige Verständnis der Wirklichkeit und des Selbstverständlichen eingeschrieben hat, dass es nicht einfach *überwunden* werden kann, sondern nur durch Verschiebungen und Verdrehungen des bisherigen Verständnisses *verwunden* werden kann.

33 Wenngleich es reiz- und sinnvoll wäre, sowohl den Diskurs der Lehr-Lern-Psychologie auf dem Hintergrund der hier vollzogenen Analyse systematisch zu durchleuchten als auch die hier entstehende Heuristik eines relationalen Verständnisses des Lernens mit den Ergebnissen der empirischen Lehr-Lern-Forschung zu kontrastieren, zumal sich in dieser die Etablierung eines alternativen Paradigmas anbahnt, das dem hier entwickelten Verständnis zumindest in Teilen nahesteht (siehe Renkl 2009). Doch würde auch dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Lernens.“ (Göhlich u.a. 2007b: 7) In diesem Sinne ist eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit dem Lernen äußerst ‚praktisch‘, jedoch bleibt festzuhalten, dass diese nicht zu einem Anwendungswissen führt, das sich Praktiker häufig von der Theorie erhoffen.

## Zur Vorgehensweise der vorliegenden Arbeit

Wie sehen jedoch der angestrebte Gang der Arbeit und die dazu gewählte Vorgehensweise aus, mit denen die Zielsetzungen dieser Arbeit erreicht werden sollen? Die gewählte Vorgehensweise, deren Grundzüge schon in der obigen Nachzeichnung der Skizze einer erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung des Lernens sichtbar wurden, wird noch deutlicher mit Blick auf die Tradition einer ‚Allgemeinen Pädagogik‘ bzw. deren ‚Theorie- und Reflexionsfunktion‘, an die die vorliegende Arbeit anschließt. Hier stehen insbesondere Konstitutionsproblematiken im Vordergrund, d.h. „weil pädagogische Phänomene nicht einfach gegenstandstheoretisch zu bestimmen sind, sondern in ihrer ‚Gegenständlichkeit‘ von sie konstituierenden Beobachtungsperspektiven abhängig sind“ (Ricken 2010: 22), ist es von besonderer Wichtigkeit, „durch systematisch entfaltete bzw. anthropologisch argumentierende Grundgedankengänge und begriffstheoretische wie -geschichtliche Reflexionen“ (ebd.) die Konstitution der jeweiligen pädagogischen Phänomene, in diesem Fall des Lernens, zu analysieren. Dies kann geschehen durch

„sowohl historische als auch explizit kategoriale Reflexionen, die die jeweiligen Rahmungen der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Begriffsbildung problematisieren: zum einen, indem sie historisch-wirksame Paradigmen der Wahrnehmung und Bearbeitung pädagogischer Fragestellungen [...] unterscheiden, in ihrer Grundgestalt rekonstruieren und in ihren theoretischen wie praktischen Effekten analysieren; zum anderen, indem sie die jeweilige Fassung der leitenden Begriffe befragen und mit Rückgriff auf außerdisziplinäre Diskurse verschieben“ (ebd.).

Genau eine solche doppelte Vorgehensweise wurde hier gewählt. Wie bereits angedeutet, dient eine erste Studie (I) dieser Arbeit dazu, die gängigen Paradigmen des Lernens in ihrer Grundgestalt zu rekonstruieren und diese im Hinblick auf ihre spezifische Subjekt- und Lernkonzeptionen sowie deren Zusammenhang in der Gegenstandskonstitution zu untersuchen. In einer weiteren Studie (II) wird schließlich – durch Rückgriff auf, vom Standpunkt des Lerndiskurses außerdisziplinäre, Diskurse, die sich einerseits um die Frage nach dem Subjekt, andererseits um ein Verständnis von Relationalität drehen –, die gängige Fassung des Lernens

problematisiert und dieser ein alternatives bzw. relationales Verständnis entgegengehalten.

Auch kann die gewählte Vorgehensweise – aufgrund der aufgezeigten Unhintergebarkeit von menschlichen Selbstbeschreibungen in den Lerntheorien und des Zusammenhangs von Lern- und Subjektverständnis – explizit als Arbeit am ‚anthropologischen Problem‘ verstanden werden, das nach Norbert Ricken (2010) als zentrale Dimension des pädagogischen Problems gelten kann. Ricken (2010: 34) formuliert, dass diese Arbeit am Problem der anthropologischen Differenz „sowohl analytisch als auch perspektivisch-diskursiv“ bearbeitet werden müsse,

„zum einen als Implikationsanalyse, in der die unterschiedlichen Praktiken und Diskurse daraufhin befragt werden, als wer sich Menschen in ihnen verstehen und als wer sie sich handelnd entwerfen [...]; zum anderen als Explikationsdiskurs, in dem diese Befunde ausdrücklich aufgenommen, im Kontext expliziter, kulturwissenschaftlich oder philosophisch situierter anthropologischer Diskurse problematisiert und mit Blick auf wechselseitige Verständigung, als wer wir uns denn verstehen wollen, nach vorne diskutiert werden“ (ebd.).

Die erste Studie (I) dieser Arbeit stellt in diesem Sinne eine Implikationsanalyse dar, indem der Lerndiskurs bzw. die in diesem wichtigsten Lernparadigmen auf ihre impliziten Subjektkonzeptionen und damit auf das ihnen inhärente Verständnis des Menschen hin befragt werden. Auch Lerntheorien sind in diesem Sinne Diskurse, in denen Menschen sich zu verstehen suchen, und deren Einsickern in die lebensweltlichen Verständnisse dazu führt, dass Menschen sich als Lernende verstehen. Um den Rahmen aufbrechen zu können, in dem sich dieses Selbstverständnis als Lernende bewegt, wird in der zweiten Studie (II) ein Explikationsdiskurs geführt, in dem die Befunde der ersten Studie, die individualtheoretische und dualistische Bahnung des Lernens, ausdrücklich aufgenommen und im Kontext expliziter subjekt- bzw. (inter-)subjektivitätstheoretischer Diskurse problematisiert werden, um Grundzüge eines alternativen Verständnisses, als wer wir uns als Lernende denn verstehen könnten, zu entwerfen.

Wenden wir uns jedoch genauer dem *Gang der Arbeit* zu. Da in der ersten Studie (I) dieser Arbeit die gängigen Lernparadigmen Gegenstand der Analyse sind, stellt sich die Frage, was hier unter einem Lernparadigma verstanden wird und welche als solche in der ersten Studie untersucht werden. Zuerst einmal sollte deutlich sein, dass Lerntheorien als Bezugseinheiten einer solchen Untersuchung kaum infrage kommen, sind sie doch zu zahlreich und zu unterschiedlich hinsichtlich ihrer Verbreitung und Bedeutsamkeit im Lerndiskurs.<sup>34</sup> Anstatt von

---

34 Als Beispiele seien hier nur biographietheoretische (vgl. Göhlich/Zirfas 2007: 53ff), diskursiv-systemische (Miller 2006), pragmatische (English 2008; Elkjaer 2009) bzw.



Lerntheorien, erscheint es daher angemessener, von größeren theoretischen Referenzrahmen als Bezugseinheit der Analyse auszugehen, die zu bestimmten Zeiten den jeweiligen Lerndiskurs paradigmatisch geprägt haben, d.h. ein gemeinsames Vokabular, gemeinsame Grundannahmen, gemeinsame Denkmuster und eine typische Herangehensweise für die theoretische und empirische Erfassung des Lernens bereitgestellt haben und daher hier Lernparadigmen genannt werden.<sup>35</sup> Als solche Lernparadigmen gelten hier der Behaviorismus (I.1), der Kognitivismus (I.2), der Konstruktivismus (I.3) und die Neurowissenschaften (I.4).<sup>36</sup> Diese vier Paradigmen sollen einer grundlagentheoretischen Analyse unterzogen werden, in ihrer Gestalt und Theoriearchitektur nachgezeichnet, auf ihre Grundannahmen, Einseitigkeiten, Widersprüche und Brüche, sowie vor allem auf ihre Subjekt- und Lernkonzeption sowie deren konstitutiven Zusammenhang hin untersucht werden. Am Ende der ersten Studie steht ein kurzer Exkurs (I.5), in dem auf ähnliche jedoch auf weniger ausführliche Weise die subjektwissenschaftliche Lerntheorie thematisiert wird. Die Studie wird, wie beschrieben, aufzeigen, dass Subjekt- und Lernverständnisse in einem spezifischen Zusammenhang stehen, der sich in der spezifischen Konstitution des Gegenstands ‚Lernen‘ auswirkt. Zudem wird Studie I die durchgängig aufzeigbare, sich jeweils jedoch spezifisch zeigende und unterschiedlich auswirkende individualtheoretische und dualistische Bahnung des Lernens in den Lernparadigmen sichtbar machen. Damit wird deutlich(er), warum ein relationales Verständnis des Subjekts wie des Lernens benötigt wird, um die individualtheoretische und dualistische Bahnung zu verwenden.

Die in der ersten Studie (I) somit verstärkt aufgeworfenen Frage, wie man jenseits der individualtheoretischen Subjektkonzeptionen der Lernparadigmen, die in engem Zusammenhang mit einer dualistischen Ontologie stehen, das Subjekt bzw. Subjektivität und von dort her in einem weiteren Schritt das Lernen verändert verstehen kann, wird in der zweiten Studie (II) dieser Arbeit, explizit nachgegangen. Ein erster Schritt (II.1) zielt darauf eine gewaltige Verschiebung im Diskurs über das Subjekt nachzuzeichnen und lerntheoretisch fruchtbar zu machen, die zwar in einigen Disziplinen bzw. Subdisziplinen intensiv diskutiert und als Verschie-

---

kritisch-pragmatische (Faulstich 2008), semiotische (Kress 2007), soziale (Bandura 1979) und tätigkeitstheoretische (Engeström 2008) Lerntheorien sowie die Theorie transformativen Lernens (Mezirow 2009), die Theorie des situierten Lernens (Lave/Wenger 1999; Wenger 2004, 2009) und die Feldtheorie des Lernens (Lewin 1982) genannt.

35 Das hier verwandte Verständnis von Paradigma schließt somit nur ansatzweise an den Paradigmenbegriff der Wissenschaftstheorie Thomas S. Kuhns an (Kuhn 2007 [1962]).

36 Warum diese vier ausgewählt wurden und wie diese sich zueinander verhalten, wird im Abschnitt ‚Einleitende Bemerkungen zur Studie I‘ erörtert.

bung oder ‚Wende‘ vollzogen wurde, im bisherigen Lerndiskurs bislang jedoch kaum Auswirkung gezeigt hat. Die Nachzeichnung dieser Verschiebung beginnt mit einer Skizze des modernen Subjekts und dessen Eigenschaften, beschreibt sodann die ‚postmoderne‘ Kritik am modernen Subjekt, die ihren Höhepunkt in der Debatte um den ‚Tod des Subjekts‘ findet und mündet in einer kritischen Reformulierung eines dezentrierten (Lern-)Subjekts. Ein zweiter Schritt (II.2) erarbeitet einige lerntheoretische Anschlüsse an das so aufgezeigte und veränderte Subjektverständnis. Erörtert werden somit einige Elemente von – gegenüber den Lernparadigmen – alternativen Lerntheorien, die mehr oder weniger dezidiert versuchen Lernen nicht vor der Hintergrundfolie des modernen Subjekts zu verstehen. Dazu betonen sie vor allem die implizite, nicht- oder vorbewusste, präreflexive Seite des Lernens, legen ein besonderes Augenmerk auf die körperliche Dimension des Lernens legen bzw. verstehen Lernen vom Konzept der Leiblichkeit her und rücken besonders den Vollzug des Lernens in den Fokus, indem sie Lernen entweder vom Konzept der Erfahrung oder vom Konzept der Praktiken her konzipieren. Damit sind zwar Ansätze eines alternativen Lernverständnisses formuliert, die vor allem die dualistische Bahnung des Lernens verwirren können, gleiches kann jedoch nicht für die individualtheoretische Bahnung verstanden werden. Anders gesagt: Es bleibt die Rolle der anderen fürs Lernen bzw. die Bedeutung der Beziehung von Subjekt und anderen, sowie darin auch die Beziehung zu sich und zu anderem, ungenügend beleuchtet bzw. thematisiert. Um ein wirklich relationales Verständnis des Lernens zu erreichen, muss daher ein Vokabular gewonnen werden, mit Hilfe dessen relational gedacht und theoretisch konzeptualisiert werden kann. Der dritte Schritte (II.3) zielt daher auf die Gewinnung eines solchen Vokabulars und damit eines vertieften Verständnis von Relationalität und relationaler Subjektivität, indem eine Reihe von Theorien und theoretischen Ansätzen, die ganz unterschiedlichen Diskursen und Disziplinen entstammen, auf deren Verständnis von Relationalität und das dazu verwendete Vokabular hin befragt werden. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse werden schließlich, darauf zielt der vierte und letzte Schritt der zweiten Studie (II.4), weitestmöglich systematisiert, indem von einem allgemeinen ‚Denken-in-Relationen‘ die besondere Rolle der Anderen unterschieden wird und letztere in die Dimension der Eingebundenheit, der Bezogenheit sowie die besondere Rolle des Zwischen (sich und Anderen) differenziert wird. Vor einem solchen Verständnis von Relationalität und relationaler Subjektivität wird dabei versucht Lernen relational zu verstehen. Dabei wird eine heuristische Skizze erstellt, mit der mittels zweier zentraler Differenzierungen – zwischen explizitem (Lernen als spezifische Praktik) und implizitem (Lernen als Moment von Praktiken), sowie zwischen formativem (Sich-Erlernen) und transformativem Lernen (Umlernen) – das so erlangte relationale Verständnis des Lernens weiterentwickelt, differenziert und präzisiert werden soll. Am Ende der

Arbeit steht eine Schlussbemerkung, in der die wesentlichen Ergebnisse dieser Arbeit noch einmal zusammengefasst, kritisch reflektiert und auf sich ergebende Anschlussfragen bzw. weiterführende Forschungsfragen hin befragt werden. Zudem soll hier deutlich gemacht werden, inwiefern das somit erarbeitete relationale Verständnis des Lernens ein Moment einer pädagogischen Theorie des Lernens markiert und somit dabei helfen kann, das beschriebene Dilemma pädagogischer Lerntheorien zu über- oder zumindest zu verwinden.