

Gisela Ulmann

Werden Menschen massenhaft konditioniert?

Zur Relevanz behavioristischer und subjektwissenschaftlicher Kategorien für die (Re-) Interpretation empirischer Daten zum Lernen.

Da sich Frigga Haug in ihrem Buch „Lernverhältnisse“ ausdrücklich mit Klaus Holzkamps Buch „Lernen“ (1993) auseinandersetzt und gebeten hat, dass Leser sich einmischen, komme ich ihrer Bitte nach. Dies tue ich gern, weil mir diese Diskussion wichtig ist – und beschränke mich auf die m.E. wesentlichsten Aspekte.

Beim Lesen von Frigga Haugs Ausführungen zu Holzkamps Buch kam es mir zuerst so vor, als hätten wir verschiedene Ausgaben dieses Buchs – bis ich verstand, dass Haug nicht der Argumentationslinie Holzkamps folgt, sondern diese umkehrt, was nicht nur zu Irritationen auf der kategorialen, der theoretischen und der methodologischen Ebene führt, sondern auch die Fragestellung Holzkamps unverständlich werden lässt. Ich kann dies nur verdeutlichen, wenn ich Holzkamps Argumentationslinie kurz darstelle – auch wenn sie den Teilnehmern an diesem Colloquium bekannt sein dürfte.

Holzkamp beginnt sein Buch mit *Kategorialbestimmungen*. Im Gegensatz zu den Kategorien „Reiz“ und „Reaktion“ der mainstream-Psychologie geht Holzkamp von der *Welt* als *Bedingung* aus, die für Subjekte *Bedeutungen* haben und *Handlungsmöglichkeiten* sind, die zu *Handlungsgründen* werden können. Eine Handlung ist dann immer von einem Subjekt intendiert, das Gründe für die Handlung hat. Menschen verhalten sich also nicht durch Reize bedingt, sondern begründet zu bedeutungshaften Bedingungen.

Im zweiten Kapitel untersucht Holzkamp dann bisher entwickelte „Lerntheorien“ mit der Fragestellung, ob diese im Bedingtheitsmodus¹ formulierten Theorien sich als Begründungsmuster² reinterpreten lassen. Als *methodisches* Verfahren schlägt er vor, versuchsweise in die theoretischen Wenn-dann-Aussagen das Wort „vernünftigerweise“ einzufügen: ergibt dies einen Sinn, handelt es sich um eine implikative Aussage – ergibt es keinen Sinn, handelt es sich um eine kontingente Beziehung. Als Ergebnisse sind hier in aller Kürze festzuhalten:

¹ Reize bedingen Reaktionen (Bedingtheitsmodus)

² Menschen handeln begründet (Begründungsdiskurs)

Im Bedingtheitsmodus formulierte Theorien stellen sich als nomologische Selbstmissverständnisse (31)³ der Theoretiker heraus, denn die formulierten Aussagen lassen sich als Begründungsmuster reinterpretieren.

Sogenannte „Lerntheorien“ sind außerdem Theorien des Lehrens (bzw. „Lehrlertheorien“, wie Holzkamp sie bezeichnet), lernende Tiere oder Menschen kommen in ihnen grammatikalisch wie konzeptionell nur als Objekte vor.

Nun bestreitet Holzkamp m.E. nicht, dass man durch Belehrung lernen könnte – im Gegenteil, Lernen durch (belehrende) Unterstützung sieht er als wesentlichen Prozess während der Ontogenese an – aber er fragt, ob eine Theorie des Lernens nicht vom lernenden Subjekt aus formuliert werden müsse (das sich ggf. Unterstützung sucht); denn Lernen ist eine undelegierbare Handlung, ich kann nicht andere für mich lernen lassen – eine Belehrung kann mich aber unbelehrt lassen. *Diese* so zugespitzte Frage zu beantworten und konzeptionell auszuarbeiten ist Gegenstand des dritten Kapitels: *wie ist je mein lernender Weltaufschluss kategorial zu fassen?* Unter Rückgriff auf seine grundlegenden Ausführungen zum Psychischen (vgl. Holzkamp 1983) kommt er – kurz gefasst – zu folgender Konzeption: wenn ich ein Handlungsproblem nur lösen kann, wenn ich etwas dazu lerne und davon ausgehe, dass ich dies lernen kann, und dies lernen will, dann lerne ich begründet. Es ergibt sich für mich also ein Lernproblem. Besteht das Handlungsproblem vor allem darin, mehr Verfügung zu bekommen, lerne ich eher „expansiv begründet“ – besteht es vor allem in Bedrohungsabwehr, lerne ich eher „defensiv begründet“⁴. Lerne ich weder so noch so begründet und intendiert, dann lerne ich inzidentell (lat.: nebenher, zufällig, unabsichtlich) – werde u.U. aus Erfahrung klug.

Rezipiert man dies Buch von Holzkamp vom 3. Kapitel aus, können Missverständnisse herauskommen, die sich m.E. auch in Haugs Buch finden, denn die Frage „kann ich nicht auch lernen, ohne belehrt zu werden?“ wird dann gar nicht verständlich.

Die von Holzkamp gesuchte *Ausgangsabstraktion* (begründetes, intendiertes Lernen, u.U. auch als „Lernen im engeren Sinne“ bezeichnet, S. 183) wird bei Haug zu angeblich „eigentlichem Lernen“, zur „entwickeltsten Form des Lernens“, und als „normativ“ geschmäht (29f). Aus „scheinbar elementare(n) Lernformen“ (wie sensumotorisches und soziales Lernen, Holzkamp 196) werden bei Haug angeblich „Vorformen“

³ Alle Seitenzahlen ohne Jahresangaben beziehen sich entweder auf Holzkamp 1993 – oder auf Haug 2003; auf wen sie sich beziehen, ergibt sich aus dem Kontext.

⁴ Diese analytischen Kategorien sollen dazu dienen, die wohl allermeist widersprüchliche Realität aufzuschlüsseln, nicht um zwei Gruppen von Lernhandlungen zu bilden, wie Haug (288) meint.

– und Haug behauptet, Holzkamp würde sie als nicht-lernen (27) oder als defizitär (28) ansehen, sie abwerten (30) bzw. für Ausnahmen halten (136).

Obwohl Holzkamp keineswegs quantitative Annahmen formuliert, hält Haug dagegen, dass die Menschen *massenhaft* (z.B. 29, 30, 134, 136, 139, 140, 143) *bedingt* lernen, weshalb auch der „Behaviorismus als Weltanschauung und als Theorie und eingreifende Praxis Erfolg hat“ (143, 151, vgl. auch 281). Erfolg fasst sie m.E. sowohl als *Adäquatheit* behavioristischer Theorie als auch als deren *Wirkmächtigkeit*. Die allgemeine Wirkung kann nicht bestritten werden. Damit ist aber nichts über die Adäquatheit der Theorien ausgesagt. Der enttäuschte Lernforscher Weinert 1969 (56) stellte zu 50 Jahren Lernforschung im S-R-Modus fest, dass „die Lerntheoretiker offenbar die einzigen Menschen sind, von denen angenommen werden kann, dass sie praktischen Nutzen aus den Lerntheorien gezogen haben“. Beschäftigt man sich mit Konzeptionen der Pädagogischen Psychologie heute, sieht man, dass eine Wende vollzogen wurde: der „Lerner“ steht im Mittelpunkt der theoretischen Konzeptionen bzw. Analysen (vgl. etwa Krapp und Weidenmann, 2001). Auch die von Haug herangezogene Werbung taugt m.E. nicht als Beweis: jeder Werbepsychologe könnte ihr sagen, dass man per Werbung allenfalls Kaufwünsche auf ein bestimmtes Produkt lenken, nicht aber zum Kauf an sich verführen kann.

Haug hat im Unterschied zu Holzkamp (der im wesentlichen nur ein Beispiel eigenen Lernens analysiert) Lernen auch empirisch erforscht. Dazu hat sie selbst Lerntagebücher geschrieben und über Jahrzehnte Lerntagebücher schreiben lassen, und einige davon mit den Schreibern interpretiert, andere ohne sie. Selbst wenn sich daraus ergibt, dass die Verfasser angeben, konditioniert worden zu sein, andere imitiert zu haben, keine Gründe fürs Lernen gehabt zu haben, sagt dies nichts über die Adäquatheit und kaum etwas über die Wirkmächtigkeit des Behaviorismus aus. Behavioristische Theorien sind nur Spielarten der viel älteren Alltagstheorien und Alltagspraxen. Die Verfasser der Lerntagebücher kannten die wissenschaftlichen Theorien evtl. gar nicht, sondern beschrieben ihre Lernprozesse in Alltagstheorien.

Zur Adäquatheit der Kategorien: Analytische Kategorien sind (bekanntlich?) *Voraussetzungen* der Analyse. Habe ich zur Analyse meines Lernprozesses nur den Bedingtheitmodus, werde ich mein Lernen als konditioniert, um gelobt und nicht getadelt zu werden, imitierend, unbegründet beschreiben. Verfüge ich aber über den Begründungsmodus zur Analyse, habe ich zumindest die Chance, die Gründe für mein Lernen (sowie mein Handeln) zu erkennen. Kategorien sind nicht aktual-empirisch zu bestätigen oder zu widerlegen. Sie können zur Analyse hilfreich sein – oder auch nicht. Hier wäre kategoriale Hilfestellung bei

der Interpretation eigener Lernprozesse interessant gewesen – auch im Sinne von Aufklärung, die Haug sehr wichtig ist.

Schon die Möglichkeit solcher Hilfe versperrt sich Haug m.E. aber auf mindestens zweierlei Weise.

Zum einen deshalb, weil sie sich beharrlich weigert, das von Holzkamp zur Unterscheidung von kontingenten und implikativen (begründeten) wenn-dann-Aussagen vorgeschlagene Wort „vernünftigerweise“ als auf jeweilige Prämissen bezogen zu verstehen; sie versteht „vernünftigerweise“ nicht als subjektiv funktional, sondern missdeutet – entgegen Holzkamps Intention – diese Vokabel ‚rational‘ nach externen Rationalitätskriterien (vgl. etwa 129, 144).

Zum anderen trennt Haug m.E. Theorie und Praxis nicht. Eine Praxis kann unmenschlich sein – eine Theorie falsch. Wenn Haug aber mit „Kritik der Theorie ist Kritik der Praxis“ (280) fordert, die Praxis zu ändern, damit man diese auch theoretisch anders fassen kann, verfestigt sie eher Alltagstheorie oder Ideologie. Alles spricht selbstverständlich dafür, inhumane Praxis zu ändern, nur ist dazu (mit Lewin) nichts so praktisch wie ein gute Theorie!

Obwohl ich nach der Lektüre der (interpretierten) Lerntagebücher von Haug nicht den versprochenen Gewinn hatte, nun „Ordnung (im) Chaos“ (288) zu finden, möchte ich doch ihre Intention würdigen. Eine ihrer m.E. wichtigsten Fragen ist, wie man lehrend aufklären kann. Ihre Antwort: „Erfahrungen in die Krise führen“ (59) würdigt Holzkamp zwar explizit (561), thematisiert „Aufklärung“ aber nicht.

Dennoch war ich von Haugs Ausführungen enttäuscht. Die – subjektwissenschaftliche – Frage wäre ja: wann lasse ich meine Erfahrungen durch einen Lehrer in die Krise führen? Die Antwort könnte sein: wenn meine Erfahrung sich als gelebte Unterdrückung analysieren lässt. Dann und nur dann käme mir ein Belehrer nicht als Besserwisser bezüglich meiner Erfahrung daher, und ich könnte mit *gutem Grund* von seinem Wissen profitieren.

Literatur:

- Haug, F. (2003). *Lernverhältnisse*. Hamburg
 Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt am Main
 Holzkamp, K. (1993). *Lernen*. Frankfurt am Main
 Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hg.) (2001). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim
 Weinert, F. (1969). Lehrt die Lernpsychologie Lehren? In: Irle, M. (Hg.). *Bericht über den 26. Kongress der DGfP*. Tübingen 1968. Göttingen