

Hamburger Ringvorlesung Kritische Psychologie (I)

Klaus Holzkamp

Lernen und Lernwiderstand

Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie

Inhalt

1. Das Phänomen des »widerständigen Lernens« als lerntheoretisches Ansatzproblem
2. Die »Undenkbarkeit« des Lernwiderstandes in traditionellen Lerntheorien
 - a. »Verstärkungstheoretische« Trennung von Lerninhalt und Lernagens
 - b. »Pädagogisch-psychologische« Hypostasierung des »Lehrers« als primäres Subjekt des Lernens der »Schüler«
 - c. Realität und Mystifizierung des Lernwiderstandes
3. Begriffliche Aufschlüsselung des Zusammenhangs von Lernen und Lernwiderstand unter den subjektwissenschaftlichen Vorzeichen der Kritischen Psychologie
 - a. Vorgeordnete kategoriale Voraussetzungen subjektwissenschaftlicher Theorienbildung über Lernen/Lernwiderstand
 - b. »Lernproblematiken« vom Standpunkt des Lernenden als Ansatzstellen subjektwissenschaftlicher Lerntheorien: Ausgliederung von Lerngegenständen/-dimensionen innerhalb sozial-gesellschaftlicher Bedeutungsbezüge
 - c. Individuelles Lernhandeln: Spezifische Modi der Realisierung objektiver Bedeutungen/Handlungsmöglichkeiten des Lerngegenstandes als deren Transformation in subjektive »Funktionsformen«
 - d. Die »Subjektseite« einer Lernproblematik: In den »Lernprinzipien« der Funktionsform beschlossene »strukturelle« Schranken bzw. »dynamische« Selbstbehinderungen des nächsten »fundamentalen Lernschritts«
 - e. Überwindung von Lernproblematiken in fundamentalem Lernen als Realisierung neuer Bedeutungsebenen und -bezüge des Lerngegenstands
4. Schlußbemerkung

1. *Das Phänomen des »widerständigen Lernens« als lerntheoretisches Ansatzproblem*

»Lernen« ist — wer wollte dies bestreiten? — allgemein gesehen der wesentliche Motor menschlicher Entwicklung und Lebensentfaltung. So scheint es evident, daß das Lernen, da Schlüssel zur subjektiven Lebensqualität, auch genuines Lebensinteresse der Individuen sein müßte. Dem steht nun aber der ebenfalls kaum bestreitbare Tatbestand gegenüber, daß — etwa angefangen von der Schulpflicht über vielfältige informelle und formelle Disziplinierungsmittel bis hin zu dem

ausgeklügelten Repressionsapparat des schulischen und universitären Prüfungswesens — mannigfache rechtliche und institutionelle Vorkehrungen existieren, mit welchen die Menschen zu lernen gezwungen werden sollen. Ebenso erscheint Lernen im öffentlichen Bewußtsein unserer Gesellschaft oft weniger als Chance oder Entfaltungsmöglichkeit denn als Last oder Zumutung. Auch in der unmittelbaren Selbsterfahrung ist »Lernen« meist zum mindesten ambivalent, wird auch als Druck, Mühsal, Überforderung, Fremdbestimmung erlebt. Selbst da, wo das Lernen glatt geht, leicht fällt, sogar »Spaß macht«, ist es nicht von widersprüchlichen Konnotationen befreit, gerät leicht in Bedeutungshöfe von Folgsamkeit, Anpasserei, »Musterschüler«, Strebertum — so als ob man dem Lernen und dem Lernenden seine lustvolle Mühelosigkeit nicht abnehmen mag, persönliche Vorteilsnahme auf Kosten anderer dahinter vermutet.

Der Widerspruch zwischen dem allgemeinen Lebenswert des Lernens und dem ambivalenten Zwangscharakter vieler seiner konkreten Erscheinungsformen und Erfahrungsweisen versteht sich global aus dem Umstand, daß »Lernen« nicht nur subjektiv notwendig, sondern auch zur gesellschaftlichen Reproduktion erfordert ist, d.h. gefordert wird. Dabei ist der Zusammenhang zwischen den gesellschaftlichen Interessen, aus denen die Lernanforderungen erwachsen, und dem individuellen Interesse an »lernender« Daseinsbereicherung — selbst, wenn man ihn als bestehend setzt — zum mindesten nicht offensichtlich: Aus der unmittelbaren Lebenswelt der einzelnen ist keineswegs einfach ablesbar, ob bzw. in welcher Hinsicht das gesamtgesellschaftlich Geforderte auch in seinem Interesse ist. Nimmt man den in unserer Gesellschaft vorgefundenen (wie immer näher zu fassenden) Gegensatz zwischen herrschenden Interessen (als »Interessen der Herrschenden«) und allgemeinen Interessen hinzu, so verdeutlicht sich, daß der Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Lernanforderungen und subjektivem Lerninteresse nicht nur zunächst verborgen ist und der Klärung bedarf, sondern daß hier darüberhinaus immer wieder neu zu problematisieren ist, wieweit dieser Zusammenhang tatsächlich besteht.

Der Einzelne sieht sich mithin angesichts jeder — ob nun fremdgesetzten oder selbstgewählten — Lernanforderung einer Situation gegenüber, in welcher sein Interesse am Lerngegenstand auf komplexe, widersprüchliche und mystifizierte Weise mit herrschenden Interessen verflochten ist. Die eingangs geschilderten »negativen« Aspekte bzw. Konnotationen des »Lernens« in der Erfahrung des lernenden Subjekts können so gesehen — soweit (noch) nicht bewußt reflektiert und explizit auf die genannten Interessenwidersprüche bezogen — als »spontaner«, unartikulierter Widerstand gegen die »Ungeklärtheit« der im Lernprozess realisierten Interessen und der daraus sich ergebenden Konsequenzen für meine eigene Lebensführung etc. verstanden werden: Dabei würde also — da angesichts dieser Ungeklärtheit die möglichen Nachteile des »Nichtlernens« für mich meist nicht absehbar sind — das Lernen nur in Extrem- oder Sonderfällen einfach verweigert, im übrigen aber — da ebenso der Nutzen, ja sogar der

mögliche Schaden des Zu-Lernenden für mich im Dunkeln liegt — der Lernprozess zwar einerseits realisiert, aber andererseits in seinem Vollzug gleichzeitig quasi partiell wieder zurückgenommen. Der unerkannte objektive Interessenbezug der Lernanforderung würde sich hier also als widersprüchliche Gebrochenheit des Lernprozesses selbst — also quasi als »widerständiges Lernen« — niederschlagen.

Zur vorläufigen mehr phänographischen Umschreibung der verschiedenen Erscheinungsformen solcher »Lernwiderständigkeiten« könnte man global die »Enteigentlichung«, Zurückgenommenheit, Unengagiertheit, »Halbherzigkeit« bei der Aneignung des jeweiligen Lerninhalts hervorheben: In manchen Formen wird dabei offensichtlich der Aufwand für die Erfüllung von fremd- oder selbstgestellten Lernanforderungen so weit reduziert, daß unter Ausklammerung sachlicher Notwendigkeiten lediglich der äußere Eindruck von Lerneffekten erreicht ist, wobei sich ja (je nach dem institutionellen Zusammenhang des Lernprozesses) die verschiedensten Techniken der Vorspiegelung bzw. Vortäuschung von Können oder Leistung eingebürgert haben und tradiert werden. In anderen Formen widerständigen Lernens scheint sich die Widerständigkeit für jeweils mich selbst hinter vielfältigen Scheinbegründungen und Rationalisierungen zu verbergen, die es mir vordergründig plausibel machen, warum es sich in einem bestimmten Falle »nicht lohnt«, sich im Lernen wirklich zu engagieren, warum man durch vollen Lerneinsatz eher »Nachteile«, etwa Mißgunst der anderen, soziale Isolierung etc. zu erwarten hätte. Auch gegenüber einer bestimmten Art von präventiver »Kritik«, die nicht *nach* der Rezeption erfolgt, sondern den Lerngegenstand schon *vorher* abwertet, also bereits die Aneignung selbst »kritisch« vereinseitigt und verwässert, ist der Verdacht des Lernwiderstandes zu erheben. Selbst, wo der Lernende den jeweiligen Aufgabenstellungen in optimaler Weise nachzukommen scheint, ist »widerständiges« Lernen nicht auszuschließen: Vielmehr können bestimmte Formen der »Folgsamkeit« und Gefügigkeit, indem man sich dabei nur durch die erstrebte Anerkennung leiten läßt, aber jedes hierfür nicht unbedingt gebotene Eindringen in den Lerninhalt vermeidet, eine besondere »Technik« der Lernwiderständigkeit darstellen, in welcher man den Druck der fremdbestimmten Lernanforderung sozusagen »leerlaufen« läßt, damit aber gleichzeitig auch engagiertes Lernen im Eigeninteresse nicht vollziehen kann. — Dabei ist »widerständiges Lernen« keineswegs nur in diskursiven, sondern auch in »praktischen« Lerndimensionen aufweisbar und hier überall da zu vermuten, wo man sich bei der lernenden Aneignung von Fertigkeiten bzw. Handlungskompetenzen in gebrochener Weise »selbst im Wege steht«, permanent durch irrelevante Nebengedanken oder Nebenimpulse »abgelenkt« ist, den eigenen Leistungsanspruch einerseits erhebt, andererseits aber immer wieder vor sich selbst und anderen zurücknimmt, in der sachgegründeten Überzeugung von der Möglichkeit des eigenen Lernfortschritts immer auch das mißgünstige, verwerfende Urteil des konkurrierenden Anderen antizipiert,

sich angesichts des möglichen Erfolges immer mehr verkrampft oder verspannt, also »Angst vor der eigenen Courage« hat, »über die eigenen Füße stolpert«, etc..

Da offenbar die so umschriebenen Widerständigkeiten in mehr oder weniger ausgeprägter Form als allgemeine Charakteristika von Lernprozessen (unter unseren gesellschaftlichen Bedingungen) zu betrachten sind, dürften naturgemäß auch die psychologischen Lerntheorien, die die Bestimmungen und Gesetze des Lernens wissenschaftlich zu analysieren haben, nicht daran vorbeigehen. Da es sich im Lernwiderstand um »Lernbehinderungen« i.w.S. handelt, müßte dies auch die Herausarbeitung der Möglichkeiten einer Überwindung des »widerständigen Lernens« durch »entwickeltere« Lernformen einschließen, in welchen widersprüchliche Lerninteressen so reflektiert und verarbeitet werden, daß sie nicht mehr den Lernprozess selbst beeinträchtigen. So haben wir also im weiteren zu fragen, ob und ggf. wie der Widerständigkeitsaspekt des Lernens samt seiner Überwindbarkeit in lerntheoretischen Grundkonzepten abbildbar ist, bzw. welche Grundbestimmungen »Lerntheorien« erfüllen müssen, mit denen dies möglich sein kann.

2. Die »Undenkbarkeit« des Lernwiderstandes in traditionellen Lerntheorien

a. »Verstärkungstheoretische« Trennung von Lerninhalt und Lernagens

Wenn von »Lerntheorien« die Rede ist, so denkt man in der Psychologie vermutlich bevorzugt an die (bis zur »kognitiven Wende« herrschenden) SR-theoretischen Reinforcement-Konzeptionen, besonders in der Skinnerschen Prägung des »operanten Konditionierens«: Derartige Ansätze sind besonders prägnante Erscheinungsformen des der traditionellen Psychologie generell inhärenten »Bedingtheitsmodells«, mit welchem der Mensch nur als »unter« Bedingungen stehend, nicht aber als möglicher Produzent seiner Lebensbedingungen theoretisch abbildbar ist (vgl. Holzkamp 1983, GdP, Kap. 9.3). Innerhalb der Reinforcement-Theorien ergibt sich daraus eine unreflektierte, durchgehende Trennung zwischen Lerninhalt und Lernagens: Die Art der Verstärkung — bei Tieren etwa Futterkugeln, das Beginnen oder Aufhören elektrischer Schläge durch einen Fußbodenrill, bei Menschen z.B. Süßigkeiten, Kopfnicken, »Good«-Sagen, darüberhinaus alles, was das Individuum »gern hat«, weiterhin Spielmarken, sog. »Tokens«, die man sammeln und dann gegen Süßigkeiten oder andere »Güter« eintauschen kann — ist prinzipiell gegenüber der Art der angestrebten Verhaltensänderung gleichgültig und äußerlich; jede Verhaltensmodifikation soll (dem Anspruch nach) durch jeden Verstärkerreiz hervorrufbar sein. »Lernen« ist hier also gleichgesetzt mit der Fremdsteuerung des Organismus/Individuums durch von außen vorgegebene Ziele, die aufgrund der Kenntnis des Effektes jeweils einschlägiger Verstärkungskontingenzen im Verhalten durchge-

setzt werden. Damit ist also von vornherein nur das »fremde« Interesse an der Verhaltensänderung von Individuen »zugelassen«, ein irgendwie geartetes »Eigeninteresse« des Subjekts am Vollzug eines bestimmten inhaltlichen Lernprozesses dagegen nicht einmal denkbar. Daraus folgt, daß auch der mögliche Widerspruch zwischen eigenen und aufgeherrschten Lerninteressen in seiner spontanen Reproduktion als »widerständiges Lernen« in diesem theoretischen Kontext grundsätzlich nicht abbildbar ist.

Während der weiteren Entwicklung der traditionellen Psychologie von der Hegemonie der SR-Theorie zur Dominanz der »kognitiven Psychologie«, also des Grundansatzes der »Informationsverarbeitung« in Termini der Informatik bzw. Computerwissenschaft (seit den späten 50er und frühen 60er Jahren), wurden allmählich auch innerhalb der »lerntheoretischen« Tradition, »kognitive« bzw. zentrale Faktoren in höherem Maße berücksichtigt. Dabei blieb (wie sich insbesondere auch aus der entsprechenden methodologischen Kontinuität ablesen läßt) das implizite »Bedingtheitsmodell« aber sowohl in der eigentlichen »Kognitiven Psychologie« wie den unter ihrem Einfluß »liberalisierten« Lerntheorien weitgehend unangetastet, womit also nach wie vor das inhaltlich eigeninteressierte Lernen, somit dessen mögliche Widersprüche mit dem Lernen im herrschenden Interesse, mithin auch das Phänomen des »widerständigen Lernens«, theoretisch nicht fassbar wären.

Dies gilt, wider den ersten Augenschein, auch da, wo in neuerer Zeit, besonders im Bereich der Verhaltensmodifikation (wohl zuerst von Kanfer und Mitarbeitern, neuerdings aber besonders von Bandura propagiert) Konzepte der »Selbstverstärkung« bzw. (neuerdings) »Selbstwirksamkeit« (»self efficacy«) bzw. (allgemeiner) »Selbstkontroll-Techniken« eingeführt worden sind: Mit der Vorsilbe »Selbst« ist hier nämlich keineswegs das subjektive Eigeninteresse an bestimmten inhaltlichen Lernvollzügen, sondern lediglich das an äußeren Maßstäben, wie »sozialen Normen« o. ä. orientierte Interesse des Individuums an der Änderung seines Verhaltens angesprochen. Der »Motor« der Verhaltensänderungen sind mithin in dieser Sicht nach wie vor die dem Inhalt des Lernprozesses gegenüber »gleichgültigen« Verstärkungskontingenzen — nur, daß das Subjekt nunmehr die »Verstärkungen«, durch die die gewünschte Verhaltensmodifikation hervorrufbar sein soll, selbst einführt. Aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang ein Beispiel, das Watson & Tharp in ihrem verbreiteten Lehrbuch zur »Einübung in Selbstkontrolle«, 1975, S. 20ff. bringen: Hier wird ein nach Meinung der Verfasser mustergültiges »Selbstveränderungsprojekt« geschildert, mit welchem ein Student sich zum Zwecke der Verbesserung der Beziehungen zu seinen Eltern sukzessiv dazu bringt, freundlicher zu diesen zu sein, indem er sich für jede freundliche Äußerung ihnen gegenüber mit »Poolbillard-Spielen-Dürfen« — einer von ihm sehr geliebten Beschäftigung — positiv verstärkt. Es ist fast grotesk, wenn auch typisch, wie hier mehr Freundlichkeit zu den Eltern als mögliches Eigeninteresse des Lernenden ausgeklammert

wird, so die Erhöhung der Freundlichkeit nur auf dem Wege der Täuschung der Betroffenen über die dahinterstehenden wirklichen Beweggründe: Poolbillard, erreichbar scheint — und psychologisch angeleitete Beziehungsverbesserung dergestalt mit »Einübung in Unaufrichtigkeit« gleichgesetzt ist.

b. *»Pädagogisch-psychologische« Hypostasierung des »Lehrers« als primäres Subjekt des Lernens der »Schüler«*

Eine historische Entwicklungslinie, die gegenüber der bisher diskutierten Entwicklung der traditionellen Lerntheorien in gewissem Maße selbständig verläuft, bezieht sich auf das Konzept des »Lernens« im pädagogischen Kontext, insbesondere im institutionellen Rahmen der Schule und des Schulunterrichts: Hier finden sich in spezifischer Integration neben Einflüssen aus der traditionellen Lernpsychologie solche aus der Entwicklungspsychologie, der Sozialisationsforschung, sowie aus der erziehungswissenschaftlichen »Didaktik«, die als vormals unabhängiger Entwicklungszweig hier einmündete. Dabei sind unter theoretischen Gesichtspunkten die Lernkonzepte der materialistischen Psychologie bzw. Persönlichkeitstheorie, insbesondere der sowjetischen »kulturhistorischen Schule« und daran anschließenden Konzeptionen in der DDR und der Bundesrepublik/West-Berlin hervorzuheben, die — da so gut wie ausschließlich mit schulischem Lernen i.w.S. befasst — historisch hier zu orten sind.- Die in der »pädagogisch-psychologischen« Lernforschung vorfindlichen vielfältigen theoretischen Ansätze und empirischen Resultate sind mit denen der geschilderten »Reinforcement«-Theorie samt ihrer »kognitiven« Spielarten in vielerlei Hinsicht sicherlich nicht in einen Topf zu werfen. Dennoch haben sie untereinander und mit der Reinforcement-Theorie (soweit ich sehen konnte) den generellen Zug gemeinsam, daß auch hier die Dimension des inhaltlich selbstinteressierten Lernens, damit das Phänomen der »Lernwiderständigkeit« theoretisch und forschungspraktisch nicht repräsentierbar sind.

Die besondere Erscheinungsform dieser grundlegenden theoretischen Verkürzung im »pädagogischen« Kontext ergibt sich dabei aus dem Umstand, daß hier — ungeachtet aller sonstigen theoretischen und politischen Differenzen — als primäres »Subjekt« des Lernvorgangs nicht der Lernende, sondern die Institution Schule, repräsentiert durch den »Lehrer« als deren Funktionär, unterstellt ist. »Lernen« findet dieser Vorannahme gemäß in einem irgendwie relevanten Sinne nur soweit statt, wie die Voraussetzungen dazu vom »Lehrer« im »Unterricht« organisiert worden sind. Die darin liegende merkwürdige Gleichsetzung des Lernens als einer allgemeinen Dimension individueller Vergesellschaftung des Menschen mit deren spezieller, »unterrichtlicher« bzw. »schulischer« Ausprägung ist von Galperin (dem führenden Vertreter lerntheoretischer Ansätze innerhalb der sowjetischen »kulturhistorischen Schule«) in folgendem Ableitungszusammenhang besonders eindrücklich auf den Begriff gebracht: Galperin

fasst zunächst (im Einklang mit entsprechenden Auffassungen Leontjews) das Lernen als allgemeine Funktion der — über die Unterstützungstätigkeit der Erwachsenen vermittelten — Aneignung gesellschaftlich-historisch gewordener Erfahrung durch das Kind/den Heranwachsenden. Dann zieht er aber daraus die folgende eigentümlich »kurzschlüssige« Konsequenz: »Daher ist der Unterricht, ob er nun organisiert oder unorganisiert ist, die allgemeine Aktivitätsform, in der sich die psychische Entwicklung vollzieht« (1976, S. 41). Die Aufgabe eines solchen »Unterrichts« bestehe darin, »Handlungsformen mit bestimmten vorher festgelegten Eigenschaften anzuerziehen« (1969, S. 1271). In der Folge wird von G. sodann der »Unterricht« in nochmaliger Verkürzung umstandslos mit »Schulunterricht« gleichgesetzt, woraus sich für ihn ergibt, daß das Lernen als allgemeine menschlich-gesellschaftliches Entwicklungsagens mehr oder weniger ausschließlich im Schulunterricht stattfindet und deswegen auch allein in dessen institutionellem Kontext (noch dazu in der gerade historisch gegebenen Ausprägungsform) als »schulisches Lernen« wissenschaftlich untersucht werden kann. Dies schlägt sich bei G. auch terminologisch nieder, indem er mit Bezug auf das »Lernen« den »Menschen« relativ umstandslos mit dem »Schüler« gleichsetzt und demzufolge — bei der Auseinanderlegung seiner »Theorie der etappenweisen Bildung geistiger Operationen« (vgl. etwa 1967) — trotz des allgemein-anthropologischen Anspruchs dieses Konzeptes schließlich nur noch von »Schülern« als Lernenden redet. (Diese »pädagogistische« Ableitungsfigur Galperins ist von Ralph Baller, 1987, etwa S. 17f., ausführlich dokumentiert worden.)

Aus der »selbstverständlichen« Hypostasierung des »Lehrers« im »Unterricht« als primäres Subjekt des Lernprozesses ergibt sich, daß die Persönlichkeit des Schülers hier unter Ausklammerung seines genuinen Eigeninteresses am Lernen letztlich nur als mehr oder weniger geeignetes »Rohmaterial« für die Inaugurierung von Lernprozessen durch den Lehrer angesehen wird, dessen Beschaffenheit in angemessenen Theorien und Techniken des schulischen Lehrens/Lernens zu berücksichtigen ist. Dies sind etwa (in bunter Reihenfolge) der »Entwicklungsstand« des Schülers, die bei ihm gegebenen »kognitiven« Voraussetzungen, eine diesen angemessene »sachlogische« Staffelung des Unterrichtsstoffes, seine (des Schülers) Lernbereitschaft bzw. Lernmotivation, seine »Zone nächster Entwicklung«, seine vorgängigen, etwa »familialen« Sozialisationsbedingungen, seine »Schichtzugehörigkeit«, seine Position in der Schulklasse als »Gruppenstruktur«, seine »emotionale« Beziehung zum Lehrer, seine schulischen oder beruflichen Zukunftsperspektiven: Wenn all diese (und weitere) Dimensionen der »Schülerpersönlichkeit« in der dem Lehrer an die Hand gegebenen »Theorie« und deren kompetenter unterrichtspraktischer Umsetzung hinreichend in ihrem Zusammenhang berücksichtigt werden, so resultiert demnach daraus zwangsläufig der »Lehrerfolg«, d.h. ein Lernprozess des Schülers in Realisierung der jeweiligen institutionell vorgegebenen Zielsetzungen. Die

»Verantwortung« für den Lernfortschritt liegt also (mindestens primär, s.u.) allein bei dem »Lehrer« bzw. seiner »Theorie« und praktischen Erfahrung. Der Schüler »kann«, wenn dies alles »stimmt«, letztlich nicht anders, als eben in der gewünschten Weise zu »lernen«. — Die Art, in der sich diese »Subjekt-Objekt-Verkehrung« innerhalb der »gefrorenen« Theorie der Institution »Schule« bis in die individuellen Bewußtseinsformen der Lehrer fortsetzen kann, erhellt überzeugend aus folgender Beobachtung von Gerhard Zimmer (in der wohl ersten ausgearbeiteten Monographie über Lernen »vom Standpunkt des Subjekts« auf kritisch-psychologischer Grundlage, 1987):

»Die Tatsache, daß Lehrer das Lernen organisieren, verleitet dazu, das Lernen nicht als eine Bewegung der Schüler zu begreifen, sondern als ein Resultat der Bewegung des Lehrers. In charakteristischer Weise wurde dies im Interview eines Fach- und Seminarleiters der zweiten Phase der Lehrerausbildung deutlich: Meine Frage, ob Schüler mit bestimmten Lernmaterialien Schwierigkeiten haben, wurde von ihm nicht verstanden. Es entspann sich eine Diskussion über den Begriff des Lernens und des Lernprozesses. Anschließend sagte er: 'Ich bin der Meinung, wenn wir den Unterricht projektorientiert machen mit Referaten, Medien usw., dann bin ich als Lehrer, der praktisch beratend dieses Projekt betreut, derjenige, der also jetzt dem Schüler den Weg zeigen muß. (...) Wenn ich Probleme oder Schwierigkeiten bei den Medien feststelle, dann muß ich meine Medien auf die Lerngruppe abstimmen...!'« »Schwierigkeiten des Lernens« werden hier also umgedeutet in »Schwierigkeiten des Lehrens« (S. 292f.). Die »Frage nach den Lernschwierigkeiten von Schülern gilt als subjektiv, auf sie können sie (die Lehrer/K.H.) nur mit ihrer persönlichen Meinung antworten. Daraus läßt sich schlußfolgern, daß bei der Untersuchung der Frage des Lernens von den Subjekten auszugehen, als unwissenschaftlich gilt, weil dabei keine 'harten' Fakten anfallen« (S. 294).

c. *Realität und Mystifizierung des Lernwiderstandes*

Wenn also, wie dargelegt, das Lernen als inhaltlich interessierte Eigenbewegung des lernenden Subjekts, damit das Phänomen des »widerständigen Lernens«, sowohl in traditionellen psychologischen »Lerntheorien« wie im geschilderten Entwicklungszug der schulischen Lernkonzepte begrifflich nicht abbildbar, also auch nicht als solche erforschbar sind, so ist damit der »Lernwiderstand« als reales Phänomen natürlich nicht ebenfalls eliminiert. Vielmehr ist damit zu rechnen, daß es sich, wenn auch unbegriffen, auf irgendeine Weise in den traditionellen Theorien, Forschungsstrategien, Praxisformen etc. niederschlagen, d.h. »hinter« scheinbar in dieser Hinsicht »unthematischen« Denk- und Handlungsweisen der Lernforschung identifizierbar sein müßte.

Mit Bezug auf die dargestellte Reinforcement-Theorie (in ihren verschiedenen Spielarten) muß sich der »widerständige« Aspekt des Lernens in mangelnder empirischer Bewährung der jeweiligen theoretischen Annahmen niederschlagen. Das genuine Lerninteresse der Subjekte erscheint hier also als »Störfaktor«, den es im Interesse der »Durchsetzung« der lerntheoretischen Annahmen in der Realität zu eliminieren gilt. Dementsprechend wird man (abgesehen von i.e.S. methodischen Verbesserungen) forschungsstrategisch eine immer weitergehende perfektionierende Differenzierung der Verstärkungskontingenzen

einschließlich der »kognitiven« Vermittlungsvariablen anstreben müssen: Der »Widerstand« des lernenden Subjekts wäre demnach durch immer ausgeklügeltere Kanalisierungen, Barrieren, Bestechungen, Täuschungen in die »gewünschte« Richtung zu lenken. Das damit erreichte tatsächliche Ergebnis ist natürlich nicht das Verschwinden des Lernwiderstandes, sondern lediglich ein Wechsel seiner Erscheinungsweise in Anmessung an die Art der nun »aufgeherrschten« neuen Lernbedingungen. Der so entstehende infinite Regress entspricht in der Struktur jenem Regress, der - im Rahmen der »Sozialpsychologie des Experiments« — bei dem Versuch entstehen muß, die impliziten Hypothesen der Vpn. durch immer weitere methodische Vorkehrungen einzudämmen, was notwendig nur zu einem Wechsel der Hypothesen, nicht aber zu deren Eliminierung führt (vgl. dazu etwa Markard 1984, S. 142ff.).

Im Kontext der »pädagogischen« Lernforschung müssen die Lernwiderständigkeiten der Schüler sich auf irgend eine Weise als mangelnde »Lehrerfolge« im Unterricht wiederfinden. Auf einer unmittelbaren Ebene pflegt man die »Schuld« dafür (quasi systemexklusiv) den Schülern in die Schuhe zu schieben: Im »Unterricht« gängige Verbalisierungen wie »Faulheit«, »Unmotiviertheit«, »ungünstiges« Elternhaus, »schlechte Gesellschaft« etc. der Schüler sind ein Indiz dafür. Disziplinierungsmaßnahmen, »Bestrafungen«, »Sitzenlassen« usw. sind die organisatorische Folge. Eine »wissenschaftliche« Stilisierung solcher unmittelbaren »Schuldzuschreibungen« ist die »auslesende« psychologische Diagnostik, in der mittels »Leistungstests« der Eliminierung der »ungeeigneten« Schüler eine pseudowissenschaftliche Rechtfertigung gegeben wird. — Auf einer theoretisch reflektierteren Ebene wird man die Gründe für die Lehrmißerfolge etwa in Mängeln des theoretischen Handwerkzeugs oder der praktischen Unterrichtstätigkeit, der unzureichenden Berücksichtigung der (aufgezählten) kognitiven und sozialen Voraussetzungen bei den Schülern etc. suchen. Indessen: Selbst wo daraus in fortschrittlicher Absicht immer differenziertere und individualisierte »Fördermaßnahmen« für die Schüler abgeleitet werden, kommt man damit im Prinzip über die (hinsichtlich der allgemeinen Verstärkungstheorien schon geschilderte) Perfektionierung der fremdgesetzten Lernbedingungen nicht hinaus. Man versucht hier nach wie vor, Verbesserungen der Lernerfolge der Schüler zwar in deren »für sie« wahrgenommenem Interesse, aber unter Ausklammerung der genuinen Lerninteressen der Schüler von ihrem Standpunkt als »Subjekten« zu erreichen. Durch den darin liegenden Verzicht auf die Mithilfe der Betroffenen bei der Gestaltung ihrer Lernbedingungen kann auch hier aus allen versuchten »Optimierungen« von Lernprozessen nichts anderes als ein Wandel der Erscheinungsformen des »Lernwiderstandes« resultieren. — So kommt es zu jener »Doppelbödigkeit« der Schulrealität aus der Sicht der Institution und der Sicht der Betroffenen, die eigentlich »jeder kennt« und die auch literarisch immer wieder verdichtet worden ist: Den »offiziellen« Vorstellungen über das, was in der Schule geschieht und den dies stilisierenden pädagogisch-

psychologischen Theorien auf der einen Seite und dem wirklichen Schulalltag mit seinen mannigfachen Täuschungen, Tricks, Zusammenschlüssen, Bewältigungs- und Abwehrformen, durch welche die Schüler der Zumutung institutionell fremdgesteuerten Lernens ohne allzugroße Nachteile für ihre Schulkarriere immer wieder neu zu entgehen versuchen (samt den daraus entstehenden Kommunikationsformen der »gegenseitigen Hilfe« unter den Schülern, des »Mitmischens« der Eltern, ja des verschwiegenen »Einverständnisses« mit dem Lehrer, der mit »ehrlichen« Schülern seinen Stoff nie schaffen würde) etc. auf der anderen Seite. Dieses »offiziell« verdrängte und theoretisch unbegriffene implizite Chaos der Schulrealität — das immer größer und »undurchsichtiger« wird, je mehr man ihm durch organisatorische Maßnahmen beikommen will — stellt nicht nur einen ungeheuren Verschleiß an menschlicher, d.h. gesellschaftlicher Produktivität dar, sondern ist darüberhinaus ein permanenter Verrat an den legitimen Lerninteressen, also Lebensinteressen der Schüler — was, wie mir scheint, im Motto eines Buches von Hans-Christof Berg, in dem ein bestimmter Ausschnitt des beschriebenen »Schulalltags« dokumentiert wird, treffend zum Ausdruck kommt: »Unerhört schulsatt und bildungshungrig?« (1976, S. 17).

3. *Begriffliche Aufschlüsselung des Zusammenhangs von Lernen und Lernwiderstand unter den subjektwissenschaftlichen Vorzeichen der Kritischen Psychologie*

a. *Vorgeordnete kategoriale Voraussetzungen subjektwissenschaftlicher Theorienbildung über Lernen/Lernwiderstand*

Nach Diagnose der einschlägigen Insuffizienzen traditioneller Lernkonzeptionen verschiedener Spielart diskutieren wir nun die Frage, wieweit bzw. auf welche Weise das Phänomen des widerständigen Lernens vom »subjektwissenschaftlichen« Ansatz der Kritischen Psychologie, bzw. den in diesem Kontext zu »generierenden« Lerntheorien, begrifflich aufgeschlüsselt und auf seine Überwindbarkeit hin entwickelt werden könnte. Dabei sind vor allem weiteren die Eigenart und Funktion zu berücksichtigen, die hier dem »Lernen« bereits auf übergeordneter »kategorialer« Ebene zugeschrieben ist (vgl. H.-Osterkamp 1975, Kap. 2.5 und GdP, Kap. 4):

Im Rahmen der »funktional-historischen« Analyse des phylogenetischen Prozesses zur Menschwerdung ist von uns bekanntlich die »individuelle Lern- und Entwicklungsfähigkeit« als zweiter noch »vormenschlicher« Entwicklungssprung (nach der Herausbildung des Psychischen aus den »vorpsychischen« Lebenserscheinungen) herausgehoben worden, wobei »Lernen« in diesem Zusammenhang als Veränderung der psychischen Funktionsgrundlage durch individuelle Umwelterfahrung im Rahmen je »artspezifischer« Entwicklungsdimensionen/-grenzen gekennzeichnet wurde. — Der Umschlag von der vormensch-

lichen zur spezifisch »menschlichen« Lern- und Entwicklungsfähigkeit wurde sodann aus dem Zusammenhang der neuen Qualität gesellschaftlicher Lebensgewinnung als Potenz zur »individuellen Vergesellschaftung« charakterisiert: Entwicklung/Lernen sind nun spezifiziert als Realisierung gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten (»Bedeutungsstrukturen«) in immer wachsender personaler »Handlungsfähigkeit«, d.h. Teilhabe an der Verfügung über individuell relevante gesellschaftliche Lebensbedingungen als Erhöhung der subjektiven Lebensqualität. Die so gefassten menschlichen Handlungen bzw. die »Handlungsfähigkeit« als deren »Funktionsgrundlage«, sind — da Realisierungen gesellschaftlicher Möglichkeiten — nicht einfach durch die Umwelteinflüsse »bedingt«, sondern aus dem subjektiven »Verfügungsinteresse« der Individuen — mit den gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten als »Prämissen«- »begründet«. Da derartige Handlungsgründe notwendig »je meine« Gründe, also in ihrem Gegebenheitsmodus »erster Person« sind, kann Entwicklung/Lernen in seiner menschlichen Spezifik nur vom »Standpunkt des (sich entwickelnden bzw. lernenden) Subjekts« erfahren und wissenschaftlich erforscht werden.

Dabei wird von uns in historischer Konkretisierung die aus den antagonistischen Klassenverhältnissen der bürgerlichen Gesellschaft resultierende Behinderung/Mystifizierung der individuellen Entwicklungs/Lernmöglichkeiten samt ihren subjektiven Erscheinungsformen reduzierter und »gebrochener« Lebensqualität von vornherein miterfasst: Die Handlungen des Individuums in Richtung auf erweiterte Teilhabe an der Verfügung über gesellschaftliche Lebensbedingungen, also Entfaltung seiner subjektiven Lebensqualität, bedeuten immer auch eine Erhöhung des Risikos von Konflikten mit den an ihrer Herrschaftssicherung interessierten gesellschaftlichen Kräften (bzw. den damit vermittelten Instanzen), also Bedrohung des jeweils schon erreichten Niveaus der Handlungsfähigkeit. Mithin gehen in die »Prämissen« der subjektiven Handlungsgründe für Lernvollzüge in Richtung auf Verfügungserweiterung/Lebensqualität nicht nur erfahrene gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten, sondern auch deren antizipierte Behinderungen/Bedrohungen durch Konflikte mit herrschenden Kräften ein. Die subjektiven Begründungen für personale Entwicklungen/Lernvollzüge stehen so betrachtet also — wie subjektive Handlungsgründe überhaupt — (qua »doppelte Möglichkeit«) immer im Spannungsfeld zwischen dem auf Bedrohungsabwendung gerichteten Sich-Einrichten mit den gegebenen Handlungsmöglichkeiten und der Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten über das »zugestandene« Maß hinaus mit dem Risiko von Auseinandersetzungen mit den Herrschenden (bzw. deren Repräsentanzen) und dem damit drohenden Verlust der Handlungsfähigkeit/Lebensqualität auf dem verbliebenen Niveau: Dies ist von uns unter dem Stichwort »restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit« genauer analysiert worden. Dabei stand die in der »restriktiven« Variante »spontan« und defensiv vollzogene »Verinnerlichung« der »äußeren« Handlungseinschränkungen in »freiwillige« Selbstbeschränkungen zur »Ab-

wehr« von »risikobehafteten« Handlungsimpulsen — also die aus unmittelbarer existentieller Verunsicherung begründete objektive Verletzung der eigenen Lebensinteressen — in ihren kognitiven und emotionalen Implikationen als psychologisch besonders relevant im Mittelpunkt, etc. (vgl. zu Vorstehenden etwa H.-Osterkamp 1976, Kap. 4.3 und GdP, Kap. 7.3 bis 7.5).

Damit haben wir die von uns erarbeiteten kategorialen Bestimmungen der individuellen »Lern- und Entwicklungsfähigkeit« auf »menschlicher« Ebene soweit skizziert, daß die Einbeziehbarkeit des eingangs geschilderten Phänomens der Lernwiderständigkeit in unseren subjektwissenschaftlichen Forschungsansatz deutlich wird: Das dort benannte inhaltliche Lebensinteresse des Lernenden am Lernvollzug läßt sich in diesem Rahmen spezifizieren als »Begründung« individueller Lernvollzüge aus der so erreichbaren Erweiterung der »Handlungsfähigkeit« in Teilhabe an gesellschaftlicher Bedingungsverfügung, d.h. Erhöhung subjektiver Lebensqualität. Die Erfahrung der damit potentiell widersprüchlichen »herrschenden« Lerninteressen kann jetzt näher bestimmt werden als das mit dem »verfügungserweiternden« Lernvollzug antizipierte Risiko der Einschränkung/Bedrohung des gegebenen Handlungsfähigkeits-Niveaus durch Konflikte mit herrschenden Instanzen (bzw. deren Repräsentanzen). Das »widerständige Lernen« selbst wäre von da aus zu charakterisieren als in unmittelbarer Bedrohungsabwendung begründeter »blinder« Versuch der Risikoverminderung durch »spontane« Selbstbehinderung des Lernfortschritts, also Erscheinungsform der »restriktiven« Verinnerlichung der »äußeren« Bedrohungen in selbstschädigendem »freiwilligem« Verzicht auf mit dem Lernen zu erreichende Verfügungserweiterung/Lebensqualität über das von den Herrschenden »zugestandene« Maß hinaus. Die Überwindung der Lernwiderständigkeit wäre demgemäß als Durchdringung der »Unmittelbarkeitsverhaftetheit« in Richtung auf »verallgemeinerte«, d.h. mit den allgemeinen auch »je meine« Verfügungsinteressen realisierende Lernvollzüge (samt den in diesem Zusammenhang von uns herausgearbeiteten kognitiven, emotional-motivationalen und sozialen Entwicklungssprüngen) zu fassen.

Mit dieser kategorialen Aufschlüsselung wird die subjektwissenschaftliche Überwindbarkeit der dargestellten »traditionellen« Ausklammerung des subjektiven Eigeninteresses am Lernen und der daraus sich ergebenden Ignorierung der »widerständigen« Lernaspekte auf allgemeinsten Ebene deutlich. Gleichzeitig sind damit die Vorzeichen gesetzt, unter denen die dargestellten kategorialen Klärungen »theoretisch« konkretisiert und damit empirische Analysen der »Lernwiderständigkeit« in ihren verschiedenen Erscheinungsformen vorbereitet werden können. Dabei ist allerdings auch klar, daß dies nur als Teilaspekt der Entwicklung von Leitlinien einer subjektwissenschaftlichen »Lerntheorie« überhaupt (aus deren Zusammenhang sich allein der theoretische Stellenwert »widerständigen« Lernens bestimmen läßt) in Angriff genommen werden könnte.

b. *»Lernproblematiken« vom Standpunkt der Lernenden als Ansatzstellen subjektwissenschaftlicher Lernforschung: Ausgliederung von Lerngegenständen/-dimensionen innerhalb sozial-gesellschaftlicher Bedeutungsbezüge*

»Theoretische« Konzepte (mit den erwähnten Kategorialbestimmungen als »Grundbegriffen«) und zu ihrer »aktualempirischen« Realisierung durchgeführte subjektwissenschaftliche Forschungsvorhaben werden — wie von uns dargelegt (vgl. etwa GdP, Kap. 9.4 und Markard 1985) — stets dann möglich und notwendig, wenn eine bestimmte Situation mangelnder Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen zu einem »vom Standpunkt der Betroffenen« existentiell bedeutsamen »Problem« geworden ist, dessen Überwindung über wissenschaftliche Klärungen und damit zu erreichende Verallgemeinerungen angestrebt wird. Demgemäß ist auch jede Ansatzstelle für subjektwissenschaftliche Lerntheorien/-forschungen global gesehen als »Lernproblematik«, d.h. Behinderung/Einschränkung »lernender« Verfügungserweiterung vom Standpunkt der Lernenden zu kennzeichnen, wobei (auf der erarbeiteten kategorialen Grundlage) mit dem Gewinn verallgemeinerbarer Erkenntnis über die Eigenart der jeweiligen Lernbehinderungen und Möglichkeiten ihrer praktischen Aufhebbarkeit gleichzeitig die subjektive Lernproblematik der Betroffenen überwindbar wäre, worin die Klärung des Verhältnisses zwischen meinen Interessen und gesellschaftlichen Lernanforderungen, d.h. die Beurteilbarkeit von deren Berechtigung im verallgemeinerbaren Eigeninteresse, eingeschlossen ist.

Jede der (im Prinzip unbegrenzt vielfältigen) »Lernproblematiken«, die in diesem Sinne entstehen können, ist zuvörderst dadurch in ihrer Besonderheit charakterisiert, daß dabei aus dem Gesamt gesellschaftlicher Bedeutungszusammenhänge (als objektiven Handlungsmöglichkeiten) bestimmte Bedeutungseinheiten als »Lerngegenstände«, d.h. Handlungsmöglichkeiten, die durch »Lernen« zu realisieren sind, unter Heraushebung einer bestimmten »Dimension« des angestrebten Lernfortschritts ausgegliedert werden (etwa ein »Klavier« als Bedeutungseinheit, d.h. Inbegriff bestimmter objektiver Handlungsmöglichkeiten mit der Lerndimension »Klavierspielen-Können«, aber auch »Klavierstimmen-Können«, »Klaviere-Transportieren-Können« etc.) Die »Lerndimensionen« sind quasi die an den Bedeutungsaspekten des Lerngegenstandes heraushebbaren, in ihrer Eigenart und Variabilität durch diese determinierten, Möglichkeiten »lernender« Verfügungserweiterung in Abhängigkeit von den konkreten Lebenszusammenhängen der Individuen.

Mit der Bestimmung, daß die jeweils explizit herausgehobenen »Lernproblematik« inhaltlich durch die Ausgliederung eines speziellen »Lerngegenstandes« als umschriebene Bedeutungseinheit gekennzeichnet ist, wird der Lerngegenstand gleichzeitig als Teilaspekt umfassenderer gesellschaftlicher Bedeutungsbezüge, denen das Individuum handelnd/lernend gegenübersteht, gefasst: Somit gehört zu jedem Lerngegenstand notwendig ein raumzeitliches Bedeu-

tungsumfeld bzw. -vorfeld, in welchem »immer schon« gehandelt und damit auch »gelernt« wird/wurde, ohne daß dies im gegebenen Falle für das Subjekt »problematisch« geworden ist. Dies heißt, daß man die in einem Lerngegenstand beschlossenen Möglichkeiten/Grenzen »lernender« Verfügungserweiterung nur dann adäquat inhaltlich charakterisieren kann, wenn man sie als Spezifizierungen des (damit notwendig mit zu erfassenden) jeweiligen Lernvorfeldes bzw. Lernumfeldes und des darin bereits »Vorgelernten« bzw. »Mitgelernten« kennzeichnet. So ist z.B. in der Schule etwa eine auf »Addieren-Subtrahieren-Können« bezogene kindliche Lernproblematik nur dann in ihrem Lerngegenstand vom Standort des Kindes hinreichend bestimmbar, wenn man sie als Spezifizierung des bisherigen Umgangs des Kindes mit Zahlen, »Quantitäten«, etc. und dem (vom frühesten Lebensalter an) dabei »vorgelernten« Wissen über »Zahlverhalte« sowohl hinsichtlich der Kontinuität wie der möglichen Widersprüche, »Brüche«, Komplikationen etc. verdeutlichen kann (s.u.). Ebenso ist jeder beliebige in der Schule vom Lehrer gesetzte und vom Kind als sein Problem übernommene Lerngegenstand total unterbestimmt, wenn man ihn nicht als bloßen Teilaspekt des gesamten »Lernumfeldes«, mindestens der »Schule«, als vom Kind zu bewältigendes vielbezügliches Lebensproblem auffasst: Potentielle oder (vom Lehrer unerkannt) manifeste Lernproblematiken als Widersprüche und Spannungen beim Umgang mit dem Mitschülern, bei der Bewältigung der Klassensituation als kindliche Lebenssituation, bei der Bewältigung eines »Tageslaufs«, in den die »Schule« als erratischer Block eingebettet ist, bei der »Abstimmung« des Verhältnisses zwischen schulischem und familialem Leben, u.v.a.m. Die jeweils »intentional« von der Schule induzierte Lernproblematik steht mit all diesen umfassenderen schulischen Bewältigungsproblemen dergestalt in einem Bedeutungszusammenhang, daß diese nicht für sich, sondern in ihrem Stellenwert innerhalb einer solchen schulischen Gesamtproblematik handlungsrelevant wird, wobei »Prämissen«, unter denen das Kind die ihm auferlegte Lernanforderung (von seiner Sicht aus) begründetermaßen verweigern, beiseiteschieben, oder auch in »widerständiger« Weise erledigen wird, leicht denkbar sind (s.u.). Wer also — wie in der geschilderten »pädagogistischen« Argumentationsfigur — Lernprozesse des »Schülers« nur da in Rechnung stellt, wo sie vom Lehrer initiiert und reguliert werden, der wird schon deswegen auch über bloß lehrerinduziertes Lernen kaum etwas wesentliches in Erfahrung bringen können.

Aus der Explikation von Lerngegenständen als Teilaspekten gesellschaftlicher Bedeutungsstrukturen erhellt bereits auf dieser Ebene der *genuin soziale Charakter jedes Lernvollzuges*: Da die »lernende« Verfügungserweiterung durch Realisierung gesellschaftlicher Bedeutungen nur als Teilhabe an individuell relevanten gesellschaftlichen Verfügungsmöglichkeiten adäquat erfassbar ist (schon jeder erlernte »Löffelgebrauch« o.ä. ist tatsächlich eine Realisierung der im Löffel gesellschaftlich »vergegenständlichten« verallgemeinerten Gebrauchs-

zwecke, s.u.), stehe ich angesichts meiner Lernproblematik in der Art des dabei ausgegliederten Lerngegenstandes notwendig in einem »kooperativen« Ergänzungs- oder Konkurrenzverhältnis mit anderen Individuen. Ich habe mich, indem ich einen bestimmten Lerngegenstand »gewählt« habe, faktisch gegen unbestimmt viele andere Lerngegenstände »entschieden« und deren Realisierung (zunächst) anderen überlassen. So verdeutlicht sich jede — aus einer bestimmten Lernproblematik heraus erfolgende — Ausgliederung eines Lerngegenstandes als mindestens implizite Stellenwertbestimmung meines Lernbeitrages zu anderen möglichen Lernbeiträgen. Mithin erweist sich schon im Blick auf den Bedeutungscharakter und -zusammenhang der Lerngegenstände, daß der Inhalt des von mir Zu-Lernenden — ob ich dies nun sehe oder nicht — nicht nur für mich, sondern immer auch für andere, und darüber gesellschaftlich vermittelt wiederum für mich, mit Bezug auf subjektive Verfügungs-/Lebensmöglichkeiten relevant ist — sei es, daß ich dadurch mit anderen in einem sinnvollen Arbeitszusammenhang stehe, »eine Lücke fülle«, so meine eigenen Verfügungsmöglichkeiten mit denen der anderen potenziere, oder auch, daß ich anderen ihren Platz streitig mache, mich ihnen gegenüber heraushebe und privilegiere, bzw. unterlegen, »zurückgesetzt« sein kann, so, indem ich mir Konkurrenten, Gegner o.ä. schaffe, potentiell meine eigene Verfügungsbasis reduziere, etc.: Dies alles als allein aus der Wahl des Lerngegenstandes erwachsende soziale Bestimmungen meiner Lernproblematik.

c. *Individuelles Lernhandeln: Spezifische Modi der Realisierung objektiver Bedeutungen/Handlungsmöglichkeiten des Lerngegenstandes als deren Transformation in subjektive »Funktionsformen«*

Wie ist nun die Realisierung der Lerngegenstände als im Rahmen einer »Lernproblematik« ausgegliederten Bedeutungseinheiten und der daraus sich ergebende Lernprozess näher »theoretisch« zu bestimmen? — Menschliche Handlungen haben — wie dargestellt — unserer Konzeption nach, indem sie auf die »Handlungsfähigkeit« als ihrer individuellen Funktionsgrundlage wiederum verändernd zurückwirken, schon allgemein gesehen mit der darin vollzogenen Realisierung/Entwicklung objektiver Handlungsmöglichkeiten gleichzeitig immer auch einen subjektiven »Lernaspekt«. Wenn man diesen nun im Blick auf eine »Lernproblematik« selbständig thematisiert, so verdeutlicht sich ein spezielles Verhältnis zwischen »Bedeutungen«, deren »Realisierung« und den daraus resultierenden Veränderungen der subjektiven Funktionsgrundlage: In Handlungen, sofern sie als »Lernhandlungen« bestimmt sind, ist immer eine irgendwie geartete Diskrepanz zwischen den im Lerngegenstand beschlossenen und den »schon« vom Individuum realisierbaren Handlungsmöglichkeiten — die das Lernen nötig/möglich macht und im Lernprozess aufzuheben ist — mitgemeint. Wenn man mithin den konkreten Handlungsvollzug (wie dies von uns ge-

schehen, vgl. etwa GdP, S. 269ff.) generell als an den »Bedeutungen« orientierte »individuell antizipatorische Aktivitätsregulation« auffasst, so wäre dies im Blick auf die Lernhandlungen zu spezifizieren als an der Antizipation der Handlungsmöglichkeiten des Lerngegenstandes orientierte individuelle Aktivitätsregulation in Richtung auf die Verminderung/Aufhebung der so gefassten »Lern-diskrepanz«. Dies ist gleichbedeutend mit der Entwicklung der Handlungsfähigkeit in den durch die Besonderheit der im Lerngegenstand beschlossenen Bedeutungseinheiten/Handlungsmöglichkeiten gesetzten Funktionsaspekten bzw. — wie wir uns ausdrücken wollen — »Funktionsformen«. Unter »Funktionsformen« verstehen wir also diejenigen umschriebenen Momente der individuellen Funktionsgrundlage der Handlungsfähigkeit, die zur Realisierung der in einem bestimmten Lerngegenstand gegebenen Bedeutungseinheiten auf der »Subjektseite« erfordert sind (je nach Lerngegenstand »Fähigkeiten«, »Fertigkeiten«, »Wissen«, »Begriffe«, »Haltungen«, etc., s.u.).

Aufgrund dieser Überlegungen muß sich das besondere Augenmerk »lerntheoretischer« Vorklärungsversuche auf die speziellen Charakteristika der als »Lernen« hervortretenden Vollzüge der Bedeutungsrealisierung richten: Diese sind es offensichtlich, durch welche die im Lerngegenstand beschlossenen Bedeutungseinheiten/Handlungsmöglichkeiten dergestalt in die »Funktionsformen« (bzw., besser, in Veränderungen der »immer schon« vorhandenen Funktionsformen) »transformiert« werden, daß im Lernprozess der diesbezügliche Aspekt der »Handlungsfähigkeit« des Subjekts sich immer mehr den Handlungsmöglichkeiten des Lerngegenstandes annähert und schließlich damit zusammenfällt. Im simpelsten Falle — etwa eines Lerngegenstandes »Fahrrad« mit der Dimension »Radfahren-Können« — mag es als hinreichend erscheinen, die in den ersten Phasen des Lernprozesses vollzogenen Realisationsversuche lediglich in ihrer »Zurückgebliebenheit« und »Unvollkommenheit« gegenüber den Handlungsmöglichkeiten des Lerngegenstands und die sukzessive Aufhebung der »Lern-diskrepanz« als Resultat bloßer (in irgendeiner Weise an der antizipierten Handlungsmöglichkeit regulierter) »Wiederholungen« zu fassen. Mit genauerem Hinsehen zeigt sich indessen schon hier, und viel mehr noch bei »komplexeren«, symbolischen etc. Lerngegenständen/-dimensionen, daß sich in der gesellschaftlich-historischen Entwicklung mannigfaches praktisches und diskursives Wissen über den Zusammenhang der Eigenart bestimmter Lerngegenstände und den Besonderheiten der bei ihrer Transformation erforderten bzw. effektiven Modi »lernender« Bedeutungsrealisierung herausgebildet hat, und so bei verschiedenen Lerngegenständen ganz unterschiedliche Realisierungsmodi (etwa einmalige oder repetitive, vollständige oder — nach unterschiedlichen Prinzipien — selektive, direkte oder symbolische, analysierende oder synthetisierende, weiterhin »abstrahierende«, an »fruchtbaren Punkten« orientierte, idealisierende etc. etc. Realisation) angewendet werden. — Dabei ist an dieser Stelle abermals auf einer weiteren Ebene der »soziale« Aspekt des Lernens in

Rechnung zu stellen, da bei der »lernenden« Bedeutungsrealisierung »soziale Hilfen« verschiedener Art benutzt, angeboten oder aufgezwungen werden: Von der (scheinbar) bloßen »Nachahmung« über das »beobachtende Lernen«, der »Unterstützungstätigkeit« bis zu einem bestimmten Aspekt intendierten bzw. institutionalisierten »Lehrens« in seinen verschiedenen Spielarten, etc.

Dies alles schließt ein, daß bei der konzeptionellen Herausarbeitung der »Vermittlungen« zwischen Lerngegenstand und Lernsubjekt — über die dem Lerngegenstand angemessenen Modi der »lernenden« Bedeutungsrealisierung hinaus — auch das »letzte Glied«, nämlich die mit der Realisierungsweise zu erreichende Änderung der jeweiligen subjektiven Funktionsform begrifflich differenziert zu explizieren ist. Dabei muß verständlich werden, auf welche Weise es angesichts der extrem unterschiedlichen Lerngegenstände/-dimensionen und diesen adäquaten Realisierungsmodi zu jeweils solchen »Strukturierungen« bzw. selbstreproduktiven »Systembildungen« innerhalb der Funktionsformen kommen kann, durch welche die auf dieser Grundlage vollzogenen Handlungen schließlich »von vorn herein« den Anforderungen des Lerngegenstandes entsprechen (und so mit Überwindung der »Lerndiskrepanz« der Unterschied zwischen »Lernhandlungen« und »Handlungen« im allgemeineren Sinne — mindestens temporär — wieder aufgehoben ist).

Es wird deutlich geworden sein, daß wir uns mit all solchen Problemstellungen quasi im »Weichbild« der zu entwickelnden subjektwissenschaftlichen Lerntheorie befinden: Besonders hier sind weitere Klärungen und Präzisierungen sicherlich nur in dem Maße zu erreichen, wie u.a. auch die Konzepte der schon vorfindlichen Lerntheorien, insbesondere auch in ihren kognitiven, genetischen etc. Ausprägungsformen, von der skizzierten subjektwissenschaftlichen Rahmenkonzeption menschlichen Lernens her kritisch reinterpretiert und ggf. in ihrem Erkenntnisgehalt »aufgehoben« werden.

d. *Die »Subjektseite« einer Lernproblematik: In den »Lernprinzipien« der Funktionsform beschlossene »strukturelle« Schranken bzw. »dynamische« Selbstbehinderungen des nächsten »fundamentalen Lernschritts«*

Nach unseren bisherigen Darlegungen über den Zusammenhang zwischen der Ausgliederung des Lerngegenstandes (samt den damit vollzogenen »sozialen« Verhältnisbestimmungen), den jeweiligen Realisationsmodi und den dadurch modifizierten »Funktionsformen« können wir nunmehr auch die »Subjektseite« der »Lernproblematik« ansatzweise »theoretisch« aufzuschlüsseln versuchen: Ich stehe jeweils dann vor einer »Lernproblematik«, wenn mir einerseits (mit Bezug auf den ausgegliederten Lerngegenstand) der Vollzug von (weiteren) Lernhandlungen in Annäherung an die Realisation der im Gegenstand enthaltenen Handlungsmöglichkeiten als (angesichts der mir zugänglichen »Prämissen«) subjektiv »begründet«, d.h. am Maßstab meiner Verfügungs-/Lebensinteressen

»vernünftig« erscheinen muß, wenn ich mich aber andere:seits zum Vollzug weiterer Lernschritte (d.h. zuvörderst des »nächsten Lernschrittes«) über das bereits »Vorgelernte« hinaus nicht in der Lage sehe. In den (je nach Lerngegenstand spezifizierten) Fertigkeiten, Fähigkeiten, Wissensbeständen, »Begriffen«, »Haltungen«, wie wir sie in dem »subjektiven Konstrukt« der »Funktionsform« verallgemeinert haben, müssen also solche Beschränkungen des weiteren Lernens beschlossen liegen, die mir unter den gegebenen Umständen Lernfortschritte unmöglich machen.

Diese subjektiven Bestimmungen der »Lernproblematik« sind weiterhin präzisierend zu ergänzen mit dem Hinweis, daß die benannten Lernbeschränkungen stets dann *nicht* auftreten können, wenn es nur darum geht, mit bereits verfügbaren Lernmitteln oder Lernprinzipien »mehr« zu lernen, weitere Verbesserungen oder Veränderungen von Handlungsmöglichkeiten *von der Art der schon erreichten* zu erlangen. Vielmehr ist dabei vorausgesetzt, daß ich mit meinen bisherigen »Lernprinzipien« — d.h. mit in der Funktionsform transformierten und von da aus wieder aktualisierten Realisationsmodi der Lernhandlungen — nicht (mehr) weiterkomme, die Lernbeschränkungen also aus meiner »Unfähigkeit« erwachsen sind, qualitativ neue Modi der Realisation von (den Lerngegenstand charakterisierenden) Handlungsmöglichkeiten zu finden, durch deren Transformation diese Beschränkungen der Funktionsform überwindbar wären. Es geht beim Versuch, eine Lernproblematik aufzuheben, also nicht einfach um das irgendwie geartete Weiterlernen »wie gehabt«, sondern um die Frage, »wie«, d.h. nach welchen Prinzipien ich begründetermaßen, d.h. »vernünftigerweise«, künftighin »lernen« muß, um die Stagnation zu überwinden und in meinem eigenen Lerninteresse wieder »weiterzukommen«. Um diese zentrale Differenzierung terminologisch zu markieren, übernehme ich die von Max Miller (in seinem Buch über »kollektive Lernprozesse«, 1986, vorgeschlagene) Unterscheidung zwischen »relativem« und »fundamentalem Lernen«.

Miller expliziert diese Unterscheidung im Rahmen seiner »argumentationslogischen« Analysen: Seiner Auffassung nach ist das Weiterlernen auf einem jeweils gegebenen Argumentationsniveau, also das »relative Lernen«, stets dann grundsätzlich nicht mehr möglich, wenn die Lernenden dabei in einen »Selbstwiderspruch« involviert sind. Ein solcher »Selbstwiderspruch« entsteht nach Miller (etwa S. 236ff.) dadurch, daß auf der einen Seite im Lernprozess neue Aussagen aufscheinen, die von mir wegen ihrer offensichtlichen argumentativen Triftigkeit, empirischen Wahrheit oder »praktischen« Richtigkeit nicht bestritten werden können (also zum »kollektiv Geltenden« gerechnet werden müssen), daß aber auf der anderen Seite diese Aussagen mit anderen Aussagen, die für die Argumentationsweise auf dem gegebenen Niveau konstitutiv sind, in einem kontradiktorischen Widerspruch stehen. Da gemäß diesem Widerspruch eine bestimmte Aussage sowohl gilt als auch nicht gilt, bricht hier notwendig die Argumentation auf diesem Niveau zusammen, es ist also ein »fundamentaler« Lernschritt in Richtung auf ein logisch bzw. strukturgenetisch »höheres« Argumentationsniveau unausweichlich, durch welchen der kontradiktorische Widerspruch aufgehoben ist.

Wir fassen, wie schon deutlich geworden sein wird, im Rahmen unseres Konzeptes der »Handlungsbegründungen« die Unterscheidung zwischen »relativem« und »fundamentalem Lernen« allgemeiner: Der »Lernwiderspruch«, der zum Übergang von »relativem« zu »funda-

mentalem Lernen« zwingt, ist dabei global charakterisiert als Blockierung von »Handlungsfähigkeit« aufgrund der Unvereinbarkeit zwischen der subjektiv »begründeten« Notwendigkeit »lernender« Erweiterung der Bedingungsverfügung/Lebensqualität und den dabei auf dem bestehenden Niveau angewandten »Lernprinzipien«. Solche Unvereinbarkeiten müssen nicht die diskursive Form von Widersprüchen zwischen Aussagen haben, sondern können etwa auch in den Funktionsformen »praktischer«, »motorischer« etc. Lernprozesse enthalten sein (wobei deren Überwindbarkeit indessen die »Bewußtmachung« voraussetzt, s.u.). Millers »Selbstwiderspruch« erscheint somit als ein Sonderfall derartiger Unvereinbarkeiten bei Lerngegenständen/-dimensionen argumentativen Konfliktlösens und damit Erkenntnisgewinns — wobei die dadurch bestimmte Handlungsunfähigkeit als Verwickeltheit in einen kontradiktorischen Widerspruch allerdings ihre quasi dramatischste Erscheinungsform annimmt.

Die Frage nach der subjektiven Eigenart/Überwindbarkeit von Lernproblematiken läßt sich also jetzt so präzisieren: Wie ist angesichts einer gegebenen Lernproblematik der fundamentale Lernschritt zu bestimmen und vollziehbar zu machen, durch welchen die Lernbeschränkungen innerhalb der jeweiligen subjektiven »Funktionsform« aufhebbar werden? Zur Klärung dieser Frage wären mithin zuvörderst jene in der Funktionsform beschlossenen Lernprinzipien auf den Begriff zu bringen, durch welche das gegebene Handlungsfähigkeits-Niveau durch begründete/vernünftige Lernvollzüge erreichbar war. Dazu gehört sowohl die Erfassung derjenigen Prinzipien, die das »relative Lernen« auf diesem Niveau bisher ermöglichten, wie auch jener vorgängigen »fundamentalen Lernschritte«, mit denen derartige Prinzipien aus »unentwickelteren« Prinzipien gewinnbar wurden. Durch eine solche genetische Analyse der verfügbaren Funktionsform sollen bzw. müssten nun die in ihr liegenden Beschränkungen des nächsten fundamentalen Lernschritts (durch welche die »Lernproblematik« entstanden ist) als »Lernwidersprüche«, d.h. Unvereinbarkeiten zwischen den bisher »bewährten« Lernprinzipien und den zur (weiteren) Annäherung an den Lerngegenstand erforderlichen Lernhandlungen fassbar werden. Dies wiederum könnte nur auf dem Wege der Explikation der »neuen« Lernprinzipien erfolgen, mit denen in der Aufhebung des Lernwiderspruchs der vorigen Stufe (also quasi dessen »bestimmter Negation«) der nächste fundamentale Lernschritt nunmehr vollziehbar (und auf der damit erreichten neuen Ebene wiederum »relatives Lernen« möglich) wird.

Bei der näheren Bestimmung der so gefassten (für eine Lernproblematik charakteristischen) Beschränkungen der Lernprinzipien innerhalb der korrespondierenden Funktionsform soll (aus begriffsmethodischen Gründen) zunächst von den Lerngründen (und etwa in diesen liegenden Beschränkungen) abstrahiert, also unterstellt werden, daß der nächste fundamentale Lernschritt widerspruchsfrei in meinen Verfügungs-/Lebensinteressen »begründet« wäre, und nur mangels »Fähigkeiten«, »Fertigkeiten«, Wissen, Begreifen etc. von mir nicht vollziehbar ist, daß ich also -platt gesagt — zwar »will« aber nicht »kann«. Die Beschränkungen der gegebenen Lernprinzipien, die bei einer solchen Abstraktion von den Lerngründen übrigbleiben, könnte man (in Anlehnung an

gängige Redeweisen) als »strukturelle Lernschranken« innerhalb der Funktionsform bezeichnen (und so den in den Lerngründen selbst liegenden »dynamischen« Beschränkungen gegenüberstellen, s.u.).

Als begriffliche Grundlage für eine Analyse solcher »struktureller Schranken« innerhalb der Funktionsform könnte man (in Abhängigkeit von der Eigenart des Lerngegenstands) unter den verfügbaren kategorialen Bestimmungen, in denen »qualitative Entwicklungssprünge« verschiedener Art angesprochen sind, diejenigen thematisieren, die zur Aufschlüsselung der zur Frage stehenden strukturellen Schranken und deren »fundamentaler« Überwindbarkeit taugen könnten, d.h. auf deren Grundlage jeweils einschlägige weitergehende »theoretische« Konkretisierungen zur Durchdringung der vorliegenden Lernproblematik formuliert und empirisch erprobt werden könnten, etc.

Setzen wir (in Annäherung an ein »klassisches Beispiel«) eine Lernproblematik, die für ein Kind daraus entsteht, daß es »nicht selbständig essen« kann und nehmen wir weiterhin an, daß das Kind von seinem Standpunkt aus widerspruchsfrei »Gründe« hat, diese Selbständigkeit im Interesse erweiterter Bedingungsverfügung etc. zu erlangen: Für diesen Fall mag man zur Aufschlüsselung der damit in den gegebenen Lernprinzipien des Kindes verbleibenden »strukturellen Schranken« versuchsweise den von uns »kategorial« herausgearbeiteten ontogenetischen Entwicklungszug von der »individuellen Verwendbarkeit zur Erfassung verallgemeinerter Brauchbarkeiten« also der »Bedeutungsverallgemeinerung« (vgl. GdP, S. 446ff., darüberhinaus Kap. 8.2 im Ganzen) in Anschlag bringen.

Aufgrund dieses »Kategorialbezugs« wäre dann die Hypothese zu formulieren, daß das Kind aufgrund der »Strukturgenese« der in seiner einschlägigen »Funktionsform« beschlossenen Lernprinzipien die jeweiligen Essgeräte, stellvertretend den Leontjewschen »Löffel«, nicht in seinem »Verallgemeinerten-Gemachtsein-Zu« praktisch erfassen, also ihre vergegenständlichte »Sachlogik« (Leontjew) nicht nutzen kann, sondern wie mit vorgefunden natürlichen Dingen mit ihnen umgeht, d.h. unfähig ist, praktisch zu begreifen, wozu »Mit-dem-Löffel-Essen«, d.h. ihn mit der Öffnung nach oben vorsichtig zum Munde führen, eigentlich »gut sein soll«. Von da aus wären dann in weiterer theoretisch-aktualempirischer Analyse die Schranken der bisherigen beim versuchsweisen Essenlernen angesetzten Realisierungsmodi (einschließlich der Schranken der Unterstützungstätigkeit der Erwachsenen) aufzuweisen, durch welche es für das Kind unmöglich ist, über den Umgang mit »Löffeln« als Naturdingen hinauszukommen, d.h. gleichzeitig: im Aufweis der hier einschlägigen »Unvereinbarkeiten« zwischen Lernen nach dem Prinzip des Umgangs mit »Naturdingen« und den Anforderungen des »sozialen Löffelgebrauchs« etc. diejenigen neuen Realisierungsmodi (Unterstützungsweisen) herauszuarbeiten, mit denen der faktische gesellschaftliche Bedeutung Gehalt des »Löffels« als Lerngegenstand vom Kind »im Prinzip« praktisch begriffen und umgesetzt werden kann.

Indem so (günstigenfalls) die eingangs gesetzte Lernproblematik des Kindes durch einen »fundamentalen Lernschritt« zur praktischen Erfassung des »Verallgemeinerten-Gemachtseins-Zu« von Gebrauchsdingen, damit zu einem neuen Niveau des »sachgemäßen« Umgangs mit ihnen in gesellschaftlich-kooperativem Lebenszusammenhang überwindbar würde, hätten sich gleichzeitig die benannten theoretischen Annahmen über »strukturelle Schranken« von Realisierungsmodi und die Eigenart derjenigen Modi, durch deren Transformation in die Funktionsform derartige Schranken überwindbar sind, ein Stück weit empirisch bewährt: So hätte man einen kleinen Baustein subjektwissenschaftlicher Lerntheorie zur weiteren Verwendung »an Land gezogen«, etc. (s.u.)

Aus dem genannten Umstand, daß die »strukturellen Schranken« innerhalb einer Funktionsform etc. nur in *Abstraktion* von möglichen Beschränkungen auf der Ebene der Handlungsgründe für sich analysierbar sind, folgt, daß diese Abstraktion in einem nächsten Schritt unserer Überlegungen wieder »aufgehoben« werden muß. Es ist also nunmehr das Augenmerk auf solche Aspekte der Beschränkungen der Lernprinzipien einer gegebenen Funktionsform zu richten, die als Transformationen von Widersprüchlichkeiten der Lerngründe/Verfügungsinteressen bei der Realisierung der Handlungsmöglichkeiten des Lerngegenstands zu fassen sind. Also (wiederum platt gesprochen) nicht lediglich Beschränkungen, die daraus entstehen, daß das Individuum »will, aber nicht kann«, sondern daraus, daß es gleichzeitig »will und nicht will« bzw. (besser ausgedrückt), daß es seinen eigenen Lernfortschritt in Richtung auf die Anforderungen des Lerngegenstands nicht widerspruchsfrei »selbst wollen kann«. Somit wäre der Aspekt der »strukturellen Lernschranken« zu ergänzen und »aufzuheben« durch einen Aspekt, den wir als »dynamische Selbstbehinderungen« des Lernens bezeichnen wollen. Wenn wir uns auf die dargelegten kategorialen Voraussetzungen subjektwissenschaftlicher Lerntheorie besinnen, so verdeutlichen sich diese »Selbstbehinderungen« als blind-unreflektierte »Funktionalisierungen« des Widerspruchs zwischen »begründetem« Interesse an lernender Verfügungserweiterung einerseits und ebenfalls »begründeter« Antizipation von damit verbundenen Risiken der (wie immer »vermittelten«) Bedrohung gegebener Handlungsmöglichkeiten andererseits — also »Lernwiderstände« im früher dargelegten Sinne —, womit wir dieses Phänomen in erster Annäherung »theoretisch« eingeordnet und auf dieser Ebene weiter präzisier- und erforschbar gemacht hätten.

Aus der Einbeziehung der »dynamischen Selbstbehinderungen« verdeutlicht sich die grundsätzliche Unzulänglichkeit einer bloß »strukturellen« Analyse von Lernbehinderungen etc., indem klar wird, daß mit der Unterstellung eines widerspruchsfrei begründeten »Lernwillens«, dessen Umsetzung nur das »Nicht-Können« entgegensteht, der »Standpunkt des Subjekts« wiederum eliminiert ist: Der aus dieser Hypostase gerechtfertigte Versuch einer bloßen »Förderung« der jeweils unentwickelten »Fähigkeiten« etc. des Subjekts wäre gleichbedeutend mit der »kontrollwissenschaftlichen« Negierung der Möglichkeit, daß das Individuum (wenn auch noch spontan und unartikuliert) auch »Gründe« haben könnte, die ihm angediente Entwicklung seiner Fähigkeiten im seinem Verfügungsinteresse gerade *nicht* zu wollen, bzw. wollen zu können. Das in den »dynamischen Selbstbeschränkungen« liegende Widerstandspotential gegen die »Vereinnahmung« durch fremde Kontrollinteressen o.ä. würde mithin hier mit der »Lernförderung« — statt ihm zur Artikulation zu verhelfen — im »wohlverstandenen Interesse« des Betroffenen über dessen Kopf hinweg unterdrückt.

Dabei ist die Analyse der in den Prinzipien der gegebenen Funktionsform beschlossenen »dynamischen Selbstbehinderungen« — wie aus dem Gesagten

ableitbar ist — keinesfalls als eine Alternative zur Analyse der »strukturellen« Lernschränken zu betrachten. Vielmehr sind die Selbstbehinderungen als solche Aspekte der Realisierungsmodi bzw. deren Transformation in die jeweiligen Funktionsform zu explizieren, durch welche die Überwindung der »strukturellen Schranken« ihrerseits behindert wird. Es sind hier mithin jene »gebrochenen«, sich selbst zurücknehmenden bzw. »im Wege stehenden«, ambivalenten, »einseitigen« etc. Modalitäten von Lernhandlungen auf den Punkt zu bringen, durch welche das Individuum im Vollzug des Lernprozesses selbst seinen eigenen Lernfortschritt in Antizipation der mit dem Lernerfolg verbundenen Risiken und Bedrohungen immer wieder partiell rückgängig macht. Insbesondere ist dabei an Selbstbehinderungen solcher »Lernerfolge« zu denken, aus denen direkt hervorgehen würde, daß man mit der »Strategie« der Konfliktvermeidung gegen seine eigenen allgemeineren Verfügungs/-Lebensinteressen verstößt, also permanent »freiwillig« sich selbst schadet. Aber auch vermittelte Formen konflikthafter Konsequenzen wie die Antizipation der Isolation von anderen, deren Mißgunst, Ausgrenzungstendenzen etc. als »konkurrente« Reaktion auf den eigenen »Lernerfolg«, ja selbst die »Angst«, zuzugeben, daß man noch »lernen« muß, und so als »dumm« eingeschätzt und verspottet werden könnte, sind hier in Rechnung zu stellen. Dies schließt ein die »theoretische« Erfassung und Erforschung derjenigen »Mechanismen«, durch welche die benannten »selbstschädigenden« Modalitäten der Lernhandlungen dergestalt in die »Funktionsform« transformiert werden, daß mir durch die Art der »Funktionalisierung« die Tatsache der Selbstschädigung unsichtbar bleibt, d.h. der sich mir aus meiner unmittelbaren Verunsicherung aufdrängende Lernwiderstand für mich den Charakter der »Freiwilligkeit« annimmt. Die in diesem Zusammenhang herauszuarbeitenden neuen Lernprinzipien zur »fundamentalen« Überwindung der Lernbehinderung verdeutlichen sich dabei in ihrem »dynamischen« Aspekt als solche Prinzipien, aufgrund derer die mit dem »Lernerfolg« antizipierten Bedrohungen, insbesondere als Konsequenz der dann unausweichlichen eigenen Handlungen, nicht mehr blind und hindernd auf den Lernprozess zurückwirken, sondern als im Lerngegenstand selbst liegende objektive Lernbehinderungen im »herrschenden Interesse« erkannt werden: Damit wäre die Bedrohung nicht mehr durch reduzierte Lernprozesse »verinnerlicht«, sondern gerade durch die lernende Realisierung neuer Aspekte des Lerngegenstands in ihrem »objektiven« Charakter dingfest gemacht. So wären die Interessenwidersprüche durch ihre »Vergegenständlichung« aus dem Lernprozess selbst eliminiert, könnten sich also nicht mehr blind als hindernde Momente in diesem durchsetzen, sodaß nunmehr ein »ungebrochener« Lernvollzug im Einklang mit den Lerngründen/Verfügungsinteressen des Individuums ermöglicht, d.h. die »dynamische« Behinderung der Überwindung »struktureller Lernschränken« aufgehoben wäre. (Ich kommt im letzten Teil noch darauf zurück.)

Wie bei der Analyse des »strukturellen« Aspekts der Lernbehinderungen (in der dargestellten Weise) auf kategoriale Bestimmungen qualitativer Entwicklungssprünge etc. zurückzugreifen ist, so sind bei der Herausarbeitung der »dynamischen« Selbstbehinderungen des Lernens — was wir bei der »kategorialen« Reformulierung des »Lernwiderstandes« bereits dargelegt haben — die kategorialen Bestimmungen der Alternative »restriktive-verallgemeinerte Handlungsfähigkeit« als Basis für theoretische Konkretisierungen heranzuziehen: Sowohl die »funktionalen« Spezifizierungen »Deuten vs. Begreifen«, »Verallgemeinerbare vs. 'restriktive' Emotionalität/Motivation: 'Innerlichkeit' und 'innerer Zwang'«, etc. (vgl. GdP, S. 383ff.) wie auch die aufgewiesenen »ontogenetischen Vorformen« dieser Alternative im Entwicklungszug der »Bedeutungsverallgemeinerung« bzw. der »Unmittelbarkeitsüberschreitung« (GdP, S. 457 bzw. S. 490), etc.

Wenn man unter diesen Gesichtspunkten unser früheres, um den Leontjew'schen Löffel angeordnetes Beispiel weiter ausführen wollte, so hätte man zunächst auf die Möglichkeit zu verweisen, daß die benannte, für das Kind aus dem »Nicht-selbständig-essen-Können« entstehende Lernproblematik nicht primär »strukturell« bedingt ist, sondern eine »dynamische Selbstbehinderung« darstellt, daß also das Kind neben und »in« den Gründen, das selbständige Essen im Interesse seiner Verfügungserweiterung zu »erlernen«, auch Gründe hat, dies — ebenfalls in seinem Verfügungsinteresse — nicht zu tun, womit also der Übergang vom Hantieren mit dem »Löffel« als Naturding zum »sozialen Löffelgebrauch« unter praktischer Berücksichtigung von dessen gesellschaftlich vergegenständlichter »Brauchbarkeit« deswegen nicht in seinen strukturellen Aspekten vollziehbar ist, weil das Kind sich selbst per »Lernwiderständigkeit« daran hindert: Etwa, indem das Kind mit der Antizipation der Verfügungserweiterung durch adäquaten Löffelgebrauch gleichzeitig einen durch die Selbständigkeit des Essen-Könnens eingehandelten speziellen Verlust der mütterlichen Zuwendung antizipiert, wodurch der Sonderstatus des noch total hilfsbedürftigen »Kleinkindes«, dessen Aufrechterhaltung und »Pflege« möglicherweise bestimmten (vom Kind erahnten) regressiv-überprotektiven Interessen der Mutter entgegenkommt, durch diese neue Selbständigkeit gefährdet sein könnte, etc.

Zur genaueren theoretischen Fassung des so umschriebenen »dynamischen« Aspekts der Lernproblematik könnte man sich nun auf die schon erwähnte Vorform der Alternative »restriktive vs. verallgemeinerte Handlungsfähigkeit« im ontogenetischen Entwicklungszug der »Bedeutungsverallgemeinerung« rückbeziehen (vgl. GdP, etwa S. 470 ff.). Die geschilderte »Lernwiderständigkeit« als zentrales Bestimmungsmoment des »Auftauchens« der Lernproblematik des »Nicht-selbständig-essen-Könnens« wäre so als Erscheinungsform der »restriktiven« Alternative zu verdeutlichen, da hier das Kind aus unmittelbarer Verunsicherung über den möglichen Verlust der in seiner Hilflosigkeit begründeten mütterlichen Zuwendung sich beim Vollzug des »fundamentalen Lernschritts« in Richtung auf ein »kooperatives« Niveau der »Kind-Erwachsenen-Koordination« selbst behindert, also — »indem es seine Unselbständigkeit und Ausgeliefertheit, denen es einerseits zu entkommen trachtet, andererseits durch das eigene Benehmen selbst bestätigt und befestigt« — im »Verzicht auf begründbare Verfügungserweiterung seine eigenen 'menschlichen' Interessen verletzt« (GdP, S. 471).

So gesehen würde dann die Unvollständigkeit, mehr noch: Inadäquatheit der erwähnten theoretisch-aktualempirischen Analyse der hier in den Realisierungsmodi/Unterstützungsweisen liegenden bloß strukturellen Schranken samt ihrer »fundamentalen« Überwindbarkeit in »strukturell« entwickelteren Lernprinzipien hervortreten: Deren Überprüfung via praktische Umsetzung im Lernhandeln des Kindes wäre nämlich nicht nur — da an den »primären«

Gründen der Lernproblematik vorbeigehend — weitgehend erfolglos, sondern darüberhinaus als Ignorierung der im Lernwiderstand unartikuliert enthaltenen Verunsicherungen und Ängste des Kindes vor seiner »Unabhängigkeit« ein »blinder« Versuch der »Brechung« des kindlichen Widerstandes gegen den angestrebten »Lernfortschritt«: Dies als (fingiertes) Beispiel für die früher benannte Eliminierung der Ebene der Handlungsgründe, damit des Subjektstandpunkts, durch eine isolierte Behandlung allein der »strukturellen« Lernschranken und ihrer Überwindbarkeit.

Die kategorial angeleiteten theoretisch-aktualempirischen Analysen — die wir aus darstellungstechnischen Gründen in einen »strukturellen« und einen »dynamischen« Anteil auseinanderdividiert haben — hätten also von vornherein das jeweilige Zu- und Ineinander von strukturellen Lernschranken und dynamischen Selbstbehinderungen auf der Ebene der Realisierungsmodi/Unterstützungsweisen herauszuarbeiten, also etwas zu klären, auf welche Weise sich das Kind innerhalb der hier angesprochenen konkreten Lernproblematik auf den Umgang mit dem Löffel als »Naturding« fixiert, und wie es dabei das Unterstützungsangebot der Erwachsenen dergestalt lediglich selektiv verwertet bzw. u.U. sogar in einer Art selbst »steuert« und beeinflusst, daß alle Hinweise auf das Niveau »kooperativen« Löffelgebrauchs ins Leere laufen müssen. Dazu gehört auch die einschlägige »dynamische« Analyse der »andereren Seite« der »Kind-Erwachsenen-Koordination«, d.h. z.B. quasi der »Lehrwiderständigkeiten« auf seiten der Mutter, durch welche sie — um das Kind »klein« und abhängig zu halten — die Spezifika der Unterstützungstätigkeit, aus denen die Unvereinbarkeit des Hantierens mit dem Löffel als »vorgefundenem« Naturding mit der »Sachlogik« selbständigen Essens etc. hervorgehe, nicht oder nur »halbherzig« realisiert, sich von dem Kind immer wieder »aus der Hand schlagen« läßt, etc. Dabei wären auch die ideologischen Mechanismen zu explizieren, durch welche aus gesellschaftlich bedingten Zwangslagen der Mutter gleichzeitig Tendenzen zur »Brechung« der Handlungsfähigkeitsentwicklung des Kindes als Beitrag zu dessen »Vorbereitung auf seine fremdbestimmte Erwachsenenexistenz«, also »Weitergabe« herrschender Interessen in der »Zurichtung« des Kindes, entstehen, etc. (vgl. etwa GdP, S. 467ff.). Dies alles würde einschließen die theoretisch/aktualempirische Analyse der Eigenart jener Realisierungsmodi/Unterstützungsformen und darüberhinaus allgemeineren Charakteristika des sozialen Umgangs mit dem Kinde, durch welche für das Kind eine Lebenssituation gefördert wird, in welcher es sich nicht mehr hilflos auf die »sachentbundene« Zuwendung der Mutter o.ä. angewiesen sieht. Anders gewendet: In welcher es (innerhalb des allgemeinen »Unterstützungsrahmens«) die Verfügungserweiterung/Lebensqualität (über die »Bedeutungsverallgemeinerungen« erreichbarer) »kooperativer« Beziehungen »ungebrochen« antizipieren kann, und so keinen »Grund« mehr hat, der Aneignung der »strukturellen« Prinzipien des »kooperativen Löffelgebrauchs« als Voraussetzung (bzw. Symbol) selbständigen Essens unartikuliert Widerstand entgegenzusetzen, etc. (Näheres über das mit dem damit vollzogenen »fundamentalen Lernschritt« erreichte neue »kooperative« Beziehungsniveau als Vorform »verallgemeinerter Handlungsfähigkeit« findet sich in GdP, bes. S. 471f.).

e. *Überwindung von Lernproblematiken in fundamentelem Lernen als Realisierung neuer Bedeutungsebenen und -bezüge des Lerngegenstands*

Um zu versuchen, aufgrund der bisher dargelegten Gesichtspunkte die Besonderheiten »fundamentalen« Lernens in Abhebung von bloß »relativem« Lernen nunmehr in verallgemeinerter Weise herauszuheben, schlagen wir den Bogen zurück zum Ausgangspunkt unserer Diskussion der »Lernproblematiken«, der Ausgliederung jener Lerngegenstände/-dimensionen, durch welche die jeweilige Lernproblematik zu allererst ihre inhaltliche Spezifik erhält, und von denen

mithin die geschilderten weiteren Analyseschritte abhängig sind: Da »Lernen« unserem Verständnis nach grundsätzlich als Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeit in Realisierung gesellschaftlicher Bedeutungen/Handlungsmöglichkeiten einzuordnen ist, müssen auch die Eigenarten des »fundamentalen« gegenüber dem »relativen« Lernen als unterschiedliche Weisen bzw. Niveaus der Realisierung der im gegebenen Lerngegenstand enthaltenen Bedeutungen/Handlungsmöglichkeiten generalisierbar sein. Wenn man dies unter Berücksichtigung der früher herausgehobenen Charakteristik des »fundamentalen Lernens« als Überwindung der Beschränkungen schon »erworbener« durch Gewinnung »neuer«, diese Beschränkungen »aufhebender« Lernprinzipien weiterdenkt, so ergibt sich von da aus die Konsequenz, diese neuen Prinzipien als Möglichkeiten der Realisierung *neuer* Bedeutungsebenen und -bezüge des Lerngegenstandes über die bisher aufgrund der bestehenden Lernproblematik erfassten hinaus zu charakterisieren.

»Relatives« Lernen wäre so gesehen ein Lernfortschritt im Rahmen des durch die Lernproblematik ausgegliederten Lerngegenstands, wobei diese Ausgliederung selbst also »unproblematisch« bleibt. In »fundamentalem« Lernen hingegen würden im Zuge des Lernprozesses selbst neue Ebenen/Bezüge des Lerngegenstandes »problematisch«, d.h. die *Problematisierung der ursprünglich im Lernen involvierten Gegenstandsauffassung wäre selbst das wesentliche Bestimmungsmoment des »fundamentalen« Lernschrittes*. Wenn wir uns vergegenwärtigen, daß — wie früher ausgeführt — in der Ausgliederung eines Lerngegenstandes stets lediglich bestimmte Bedeutungseinheiten innerhalb eines umfassenderen gesellschaftlich-sozialen Bedeutungszusammenhangs akzentuiert werden, womit jeder »problematisierte« Lerngegenstand notwendig lediglich ein Aspekt des gegebenen umgreifenden »Bedeutungsvor-« bzw. »-umfeldes« ist, so läßt sich dies noch weiter konkretisieren: In »fundamentalem« Lernen werden aufgrund der erfahrenen Widersprüche bzw. Unvereinbarkeiten zwischen den bisher zuhandenen Lernprinzipien und dem nächsten notwendigen Lernschritt — also quasi der »Lernkrise«, durch welche die jeweilige Lernproblematik virulent wurde — dergestalt weitere Bedeutungsebenen/-bezüge des bisherigen Lernvor- bzw. umfeldes als »neue« Aspekte des Lerngegenstandes problematisiert, daß durch die damit ermöglichte umfassendere Aufschlüsselung von gesellschaftlich-sozialen Bedeutungszusammenhängen diese Widersprüche/Unvereinbarkeiten nunmehr »aufhebbar« sind. »Fundamentales« Lernen ist mithin — in anderer Wendung — eine aus den inhaltlichen Notwendigkeiten des (weiteren) Lernfortschritts begründete *qualitative Selbstveränderung der initialen Lernproblematik*: Dem Lernenden wird dabei also im Lernvollzug am Lerngegenstand mit dessen Durchdringung bzw. Erweiterung nicht weniger, sondern mehr »problematisch«, und er gewinnt mit dem fundamentalen Lernschritt somit quasi ein neues »Problembewußtsein« als Basis weiteren »relativen Lernens« (bis zur nächsten »Lernkrise«).

Wie man sich dies zunächst im Hinblick auf den »strukturellen« Aspekt fundamentaler Lernschritte genauer vorzustellen hat, läßt sich wiederum an unserem früher angeführten elaborierten »Löffel-Beispiel« verdeutlichen: Wenn das Kind (in der geschilderten Weise) »gelernt« hat, den »Löffel« nicht mehr wie ein bloßes »Naturding« zu behandeln, sondern gemäß dem in ihm vergegenständlichten Gebrauchszweck »sachlogisch richtig« zu verwenden, so ist damit auch gesagt, daß dem Kind *qualitativ neue Aspekte des Lerngegenstands* »*problematisch*« geworden sind. Während es nämlich vorher beim »Hantieren« mit dem Löffel quasi von dessen spezifischer Bedeutung als gesellschaftlich produziertem Gebrauchsgegenstand »abstrahiert«, d.h. die im Löffel liegenden Handlungsmöglichkeiten nur auf der unspezifischen Ebene realisiert hat, die diesem mit anderen »Naturdingen«, wie Stöcken, Steinen etc. gemeinsam zukommen, wird von ihm nunmehr der Lerngegenstand »Löffel« in seiner besonderen Qualität als »Verallgemeinertes-Gemachtsein-Zu« (einer Qualität, die er immer schon »hatte«, die aber vom Kind bisher nicht »gesehen« wurde) praktisch erfasst.

Mit dieser »fundamentalen« Erweiterung des Lerngegenstands (d.h. der Aspekte, die aufgrund der ursprünglichen Lernproblematik aus dem gesellschaftlichen Bedeutungszusammenhang »ausgegliedert« wurden) hat sich nun auch die »Lernproblematik« selbst — quasi »aus sich heraus« — verändert: Während vorher für das Kind die »Problematik« lediglich darin bestand, seinen Umgang mit dem Löffel in der Art zu »verbessern«, daß man damit die Speisen »irgendwie« in den Mund befördern kann, wird ihm nunmehr das Lernen des »richtigen« Löffelgebrauchs, d.h. seine Verwendung im Sinne dessen, »wozu er gemacht ist«, problematisch. Ist diese erweiterbare »Problematik« erst einmal erfasst, so ergeben sich daraus wiederum neue Möglichkeiten bzw. Notwendigkeiten »relativen Lernens«, etwa der »Formung« des Bewegungsablaufs gemäß der vergegenständlichten »Sachlogik« des Löffels (d.h. ihn waagrecht mit der Öffnung nach oben ohne etwas zu verschütten oder zu verkleckern zum Munde führen zu können): Ein solcher relativer Lernvollzug wäre auf der Ebene der Realisierung bloß unspezifisch »natürlicher« Bedeutungsaspekte des Löffels grundsätzlich nicht möglich gewesen. Selbst ein entsprechendes »Zufallsergebnis« hätte das Kind, da es ja nicht wußte, »worauf es ankommt«, niemals »festhalten«, reproduzieren und lernend verbessern können: Die Bewegungsgestalt des »Einen-Löffel-Führens« hat quasi eine Art von »Künstlichkeit«, die dem Umgang mit Naturdingen total »unangemessen« ist und nur aus der Gegenstandsbedeutung des Löffels als »hergestelltem« Gebrauchsgegenstand begründbar, mithin auch nur auf dieser Ebene (unter adäquater Assimilation entsprechender Unterstützungstätigkeit der Erwachsenen) »lernbar« ist, etc.

In einem fundamentalen Lernschritt, soweit man ihn lediglich in seinen »strukturellen« Aspekten betrachtet, werden also (wie damit gezeigt) mit der Erweiterung des Lerngegenstandes »entwickeltere«, spezifischere etc. Bewältigungsformen der jeweiligen »praktischen«, »kognitiven«, etc. Lernproblematik, wie sie als gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten in Bedeutungszusammenhängen »jenseits« der ursprünglichen Ausgliederung des Lerngegenstandes »vergegenständlicht« sind, nun auch für den Lernenden in seinem Verfügungsinteresse realisierbar. Wenn man nun wiederum den »dynamischen« Aspekt fundamentaler Lernschritte in die Überlegungen einbezieht, verdeutlicht sich, daß in den Bedeutungsebenen/-bezügen, um die hier der Lerngegenstand erweitert wird, bisher nicht erfasste objektive Widersprüche zwischen den eigenen Verfügungsinteressen und »herrschenden« Kontrollinteressen enthalten sein müssen. In der gegebenen Lernproblematik wurde mithin der jeweilige Lerngegenstand — entweder »spontan« durch den Lernenden oder durch die Art und Weise, in der

die Lernproblematik unter institutioneller Kontrolle fixiert wurde — in einer Weise »verkürzt« und »vereinseitigt« ausgegliedert, daß die in ihm liegenden »Unvereinbarkeiten« zwischen Lernanforderungen und subjektiven Verfügungsinteressen nicht als Teilaspekte übergreifender gesellschaftlicher Interessenwidersprüche erkennbar waren. Im »widerständigen« Lernen wurde diese beschränkte und beschränkende Gegenstandsausgliederung quasi als »bare Münze« genommen, d.h. mit der »Sache selbst« um die es hier geht, gleichgesetzt: So konnten die dergestalt parzellierten und »bruchstückhaften« Hinweise auf Unvereinbarkeiten der Lernziele mit meinen Lerninteressen nur in unmittelbar »spontaner« Weise, personalisiert und auf bloß »soziale« Konflikte reduziert, d.h. als Lernwiderstand, sich in meinem Lernvollzug niederschlagen. Wenn nun mit der »fundamentalen« Überwindung des Lernwiderstandes die objektiven gesellschaftlichen Verflochtenheiten des Lerngegenstandes fassbar werden, so impliziert dies gleichzeitig die praktische Erkenntnis der geschilderten realen gesellschaftlich-sozialen Widersprüche, durch welche ich mich in meinem Lernbeitrag und dem darin liegenden subjektiven Verfügungsinteresse mit fremden Verfügungsinteressen (seien es »herrschende«, seien es gleichgerichtete) antagonistisch bzw. kooperativ ins Verhältnis setze.

Daraus erhellt eine zentrale Eigenart des »dynamischen« Aspekts fundamentaler Lernschritte: Da mit der Aufhebung der spontan-personalisierenden »Verkapselung« der genannten Interessenwidersprüche die mit dem Vollzug des Lernprozesse antizipierbare Bedrohung meiner bestehenden Handlungsfähigkeit durch herrschende Kräfte etc. nun nicht mehr in unmittelbarer Selbstbehinderung mystifiziert ist, sondern — quasi auf der Gegenstandsseite — in ihrer vollen Realität bewußt wird, impliziert der fundamentale Lernschritt hier notwendig auch das »Lernen« der realen Bewältigung solcher Bedrohung, d.h. den Erwerb der gedanklichen und praktischen Mittel, mit denen ich die in meinem Lebensinteresse notwendige Erweiterung des Lerngegenstandes bis zur Erkennbarkeit seiner objektiven sozial- gesellschaftlichen Verflochtenheiten etc. gegen die »herrschenden Interessen« an der Verhinderung solcher Erweiterung durchsetzen kann. Erst in einer solchen Perspektive der Überwindbarkeit wird die selbstschädigende »Restriktivität« des Lernwiderstandes vollends »bewußtseinsfähig«, was ggf. auch die Erkenntnis einschließt, daß man sich mit einer Lernverweigerung (als Extremform des Lernwiderstandes) keineswegs einfach im Gegensatz zu den herrschenden Interessen, sondern — indem man sich selbst die Voraussetzungen für den bewußten Widerstand gegen die Beschränkung der eigenen Verfügungsmöglichkeiten vorenthält — letztlich (wenn auch widersprüchlich) im Einklang mit ihnen befindet. — Das Lernen »als« Widerstand wird hier also in gewissem Sinne durch das Lernen »von« Widerstand aufgehoben. Die jeweiligen Besonderheiten der für ein solches »Widerstandslernen« erforderlichen Realisierungsmodi — von »hinweisenden« Aktivitäten, »argumentativen« Einlassungen, über individuell geplante Durchsetzungsstrategien bis zu

den verschiedenen Formen und Graden des Zusammenschlusses mit Gleichinteressierten: Nutzung oder Schaffung demokratischer Möglichkeiten der Willensbildung, »demonstrative« Willensbekundungen, Initiierung/Beteiligung von/an Massenbewegungen etc. — ergeben sich wiederum aus der Eigenart der jeweiligen Lernproblematik, können mithin nur in theoretisch-aktualempirischen Analysen weiter abgeklärt und verallgemeinert werden. Dabei ist (um diesem wohlfeilen Mißverständnis zu begegnen) nicht etwa lediglich an explizit politischen Kampf gedacht: Die Formen und Strategien des Widerstandslernens müssen vielmehr genau so vielfältig und vermittelt sein, wie dies die Erscheinungsformen »herrschender« Behinderungen/Bedrohungen subjektiver Verfügungserweiterung in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen und Facetten der alltäglichen Lebenspraxis selbst sind — was nun nochmals und das letzte Mal mit dem Ausbau unserer Version des Leontjew'schen »Löffelbeispiels« veranschaulicht werden soll:

Der geschilderte fundamentale Lernschritt des Kindes in Richtung auf die Fähigkeit zum »sachadäquaten« Löffelgebrauch (als Symbol für seine neue »kooperative« Selbständigkeit) impliziert — »dynamisch« gesehen — in der Weise eine Erweiterung des Lerngegenstandes, daß das Kind nunmehr den Stellenwert, den seine »Selbständigkeit« für andere hat samt der daraus sich ergebenden Rückwirkungen auf das eigene Handeln praktisch berücksichtigen kann: Es muß seine als blinder »Niederschlag« des drohenden Zuwendungsverlustes der Mutter entstandenen Lernwiderständigkeiten auf irgendeine Art so als reale Interessenwidersprüche zwischen Mutter und Kind »vergegenständlicht« haben, daß sie nunmehr das »verfügungserweiternde« Lernen nicht mehr behindern können. Anders: Das Kind muß »eingesehen« haben, daß die Interessen der Mutter an der Erhaltung seiner »Unselbständigkeit« seinem eigenen Selbständigkeitsstreben objektiv entgegenstehen, und daß es nur im *Widerstand* gegen diese mütterlichen Interessen über die bisherigen bloß sozialen Abhängigkeiten in Richtung auf das neue »kooperative« Beziehungsniveau hinausgelangen kann.

Bei einem solchen zum Vollzug des fundamentalen Lernschrittes (auch in seinen »strukturellen« Aspekten) unerläßlichen »Widerstandslernen« mag das Kind z.B. »gelernt« haben, auf welche Weise es an die bei der Mutter ja auch vorhandenen Interessen an der Förderung der Selbständigkeit des Kindes dergestalt appellieren kann, daß sie ihre eigenen, dem entgegenstehenden »regressiven« Tendenzen zu überwinden vermag, womit das Kind sich quasi mit den »progressiven« Neigungen der Mutter verbündet hätte (vgl. Holzkamp 1979, S. 35ff.). Und/oder das Kind mag allmählich herausgefunden haben, auf welche Weise es andere Individuen in der familialen Situation, Erwachsene oder Kinder, so um Unterstützung seiner einschlägigen selbstständigkeitsgerichteten Lernvollzüge angehen kann, daß die Behinderungsversuche der Mutter dadurch neutralisiert werden (etwa als die bekannte kindliche »Technik«, durch Gegeneinander-Ausspielen der Erwachsenen deren Restriktionen partiell zu entkommen und sich so etwas »Luft« zu schaffen). Falls all dies nicht zum »Erfolg« führt, bleibt (entsprechende vorgängige Lernschritte vorausgesetzt) für das Kind immer noch die Möglichkeit, die »blinde« Lernwiderständigkeit in einen zwar »inneren«, aber dennoch bewußten Widerstand gegen die ihm zugemuteten Restriktionen zu transformieren, d.h. »die Wut« zu kriegen, sich zu verschließen und künftighin immer besser zu lernen, Schwächen der Erwachsenen, Lücken in ihren Kontrollmaßnahmen, Inkonsequenzen und Widersprüche ihrer »Erziehungsaktivitäten« jeweils rigoros zu seiner (wie immer punktuellen) Verfügungserweiterung auszunutzen - - im übrigen »geduldig« auf die Gelegenheit bzw. den Zeitpunkt zu warten, wo es ihnen dies alles »heimzahlen« kann — wobei solche lebenswichtigen Lernprozesse des »Hinüberrettens« der eigenen Selbstachtung und Integrität über die Zeit der Ausgeliefertheit an die Willkür der Erwachsenen dann für Eltern, Lehrer etc. als eben jene »Bockigkeit«, »Verstockt-

heit« o.ä. des Kindes in Erscheinung treten, die man auf vielfältige Weise »erzieherisch« zu »brechen« versucht und damit ungewollt dem Kind immer neue Gründe für die Verfestigung und den Ausbau seines »inneren Widerstandes« liefert.

In unseren bisherigen Auslegungen haben wir allerdings (darin verdeutlicht sich die allgemeine Problematik von »Beispielen« dieser Art), auf relativ »einseitige« Weise die widerspruchsfreie »Nützlichkeit« des Löffelgebrauchs unterstellt und die Lernproblematik allein als Behinderung der Realisierung dieser Nützlichkeit durch das Kind expliziert. Ausgeklammert wurde dabei die mögliche Disziplinierungsfunktion des Bestehens der Erwachsenen auf »ordentlichem Essen« mit dem Löffel, »so wie es sich gehört« o.ä. Wenn man diesen Gesichtspunkt mit einbezieht, so wäre die bisherige Charakterisierung des genannten »fundamentalen Lernschritts« in einer wesentlichen Hinsicht zu ergänzen: Dadurch wird für das Kind auch beurteilbar, inwieweit die quasi im Löffel verkörperte Möglichkeit »vernünftiger«, d.h. effektiver, sauberer etc. zu essen, dem Kind durch die Erwachsenen nicht nur (in der geschilderten Weise) tendenziös vorenthalten, sondern u.U. auch zu Disziplinierungszwecken »übertrieben«, d.h. von entsprechenden gesellschaftlichen »Normen« kindlichen Wohlverhaltens her »zweckentfremdet« wird: Diese Möglichkeit gewinnt das Kind mit den »kooperativen« Maßstäben, durch welche es aufgrund »sachlogischer« Kriterien die jeweilige Lernanforderung jenseits der Alternative der blinden Übernahme oder Verweigerung/Widerständigkeit auf ihre inhaltliche Berechtigung hin einschätzen kann, etc. (Zum Erfahrungshintergrund der hier vortragenen Ausweitung des Leontjewschen »Löffelbeispiels« vgl. unser »Projekt Subjektentwicklung in der frühen Kindheit«, etwa 1985.)

Ein übergreifendes Problem hinsichtlich der Voraussetzungen, unter denen »fundamentale Lernschritte« als Erweiterungen der Ebenen/Bezüge des Lerngegenstandes möglich sind, verdeutlicht sich aus der Frage, welche Gründe ein Individuum angesichts eines erreichten Niveaus der Handlungsfähigkeit haben kann, die Lernwidersprüche, durch welche der jeweilige fundamentale Lernschritt »erzwungen« wird, überhaupt subjektiv zuzulassen. Max Miller hat — im Rahmen seiner »argumentationslogischen« Analysen — überzeugend auf die konstituierende Bedeutung kollektiver Lernprozesse für das Zustandekommen der »Selbstwidersprüche« verwiesen: Der Umstand, daß ich neue Tatsachen bzw. Argumente anerkennen muß, die mit meinem je »Vorgelernten« in Widerspruch stehen ist demnach nur daraus begreiflich, daß diese in einem gemeinsamen Argumentationsprozess vom jeweils anderen, der meine Position nicht teilt, vorgebracht werden. Indem dabei gleichzeitig die Freiheit von kontradiktorischen Widersprüchen als Basis jeglichen Argumentierens von mir anerkannt wird, also eine grundsätzliche Gemeinsamkeit zwischen mir und dem argumentativen Gegner bildet, ist der fundamentale Lernfortschritt trotz bzw. gerade wegen widersprechender Auffassungen hier ein Ergebnis kollektiven Lernens (vgl. Miller 1986, etwa S. 236ff.).

Auch in unserem »tätigkeitstheoretischen« Ansatz jenseits der interaktionistischen Position Millers dürfte man nur durch die Ausweitung des Blicks über bloß individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse hinaus — also unter Einbeziehung der allein in kollektiver Erfahrungsbildung faßbaren, auf jeweils bestimmten Verarbeitungsniveaus aufscheinenden Unvereinbarkeiten unterschiedlicher gesellschaftlicher Perspektiven auf das gleiche Problem — die subjektive

Realität von Lernwidersprüchen, d.h. die Möglichkeit/Notwendigkeit fundamentaler Lernschritte verständlich machen können. Die Unausweichlichkeit der Überwindung derartiger Unvereinbarkeiten durch »lernendes« Erreichen eines neuen Verarbeitungsniveaus wäre mithin zu begreifen als die aus gemeinsamen (und nur gemeinsam durchzusetzenden) Lebensinteressen begründete subjektive Notwendigkeit, angesichts der »zwischen uns« bestehenden Widersprüche dennoch wieder handlungsfähig werden zu müssen. Mit einem solchen Denkansatz wäre dann auch die Möglichkeit eröffnet, der Hypostase des einsam in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt immer neue Entwicklungsstadien erklimmenden Kindes, also der Vorstellung von Entwicklung als »Sich-selbst-an-den-Haaren-aus-dem-Sumpf-Ziehen«, und den dadurch bedingten »reifungstheoretischen« Relikten, die selbst einer elaborierten genetischen Konzeption wie der von Piaget eigen sind, zu entkommen. — Eine Bestätigung dieser Überlegungen aus dem Negativen mag man dabei etwa in der rigorosen »Individualisierung« von Lernprozessen, d.h. Unterdrückung kollektiven Lernens, in gesellschaftlichen Institutionen wie der Schule und der Universität sehen: Indem hier jeder unter der Ideologie der persönlichen Selbstvervollkommnung auf sich selbst zurückgeworfen ist, wird systematisch die Möglichkeit behindert, in fundamentalem Lernen sich neue, über die institutionell definierten hinausgehende, Ebenen und Bezüge des Lerngegenstandes zu eröffnen und damit den eigenen Standort innerhalb widersprüchlicher gesellschaftlicher Interesssen praktisch zu begreifen: Wenn jeder nur »für sich« lernen darf, bzw. sein Beitrag nur in seinen individuell zurechenbaren Aspekten bewertet wird, so steht der Zusammensetzung der so angeeigneten verschieden Teilaspekte durch das Interpretationsmonopol der Institution im herrschenden Interesse nichts im Wege.

Darin verdeutlicht sich unter einem weiteren Aspekt die umfassendere ideologische Funktion der »offiziellen« bzw. »theoretischen« Ignorierung der subjektiven Begründungszusammenhänge des Lernwiderstandes: Indem hier vorausgesetzt ist, daß man prinzipiell auch zu Lernprozessen, die (tatsächlich oder vorgeblich) im eigenen Interesse sind, institutionell gepresst werden muß, geht man implizit davon aus, daß die Individuen in ihrer genuinen Unmündigkeit selbst nicht wissen können, was für sie gut ist — und erzeugt durch die darin begründeten Zwangsmaßnahmen genau jene Lernwiderständigkeiten, die dann wiederum zur Rechtfertigung des Zwangs dienen können. Die »Vernunft« der in dieser Weise laufend institutionell erzeugten Lernbehinderung liegt in der Absicherung des herrschenden Erziehungsmonopols durch Vereinzelung der Individuen in unartikulierter blinder Widerständigkeit, die sich laufend selbst ins Unrecht setzt und so die »Rationalität« der »erzieherischen« Eingriffe und der dazu geschaffenen institutionellen Arrangements und »wissenschaftlichen« Theorien bestätigt: Der damit einhergehende ungeheuere Verschleiß an menschlicher Produktivität und Lebensfreude wird gemäß der »Logik« des Kapitals — wie generell so auch hier — als Preis für die Vereinzelung und Isolierung der Be-

troffenen, also Verhinderung der Entfaltung von bewußtem Widerstand gegen die Unterdrückung der allgemeinen durch die herrschenden Interessen, in Kauf genommen.

4. *Schlußbemerkung*

Aus dem geschilderten Konzept der »Lernproblematiken« als theoretisch-aktualempirischer Ansatzstelle subjektwissenschaftlicher Lernforschung ergibt sich die Möglichkeit/Notwendigkeit, die bisher skizzierten begrifflichen Aufschlüsselungen des Lernens/Lernwiderstandes an jeder denkbaren Erscheinungsform einer Lernproblematik zu konkretisieren, spezifizieren und u.U. auch zu korrigieren und von da aus die Art und Reichweite von Verallgemeinerungen zu erkunden. Die Voraussetzungen dazu liegen in der (durch unsere Begrifflichkeit vorprogrammierten) Fassung der Lernproblematiken als mögliche »typische Lernproblematiken« und deren Überprüfung durch ihre methodische Wendung als Spielarten »typischer Möglichkeitsräume«, womit die subjektwissenschaftlichen Verfahrensweisen, wie sie im 9. Kapitel von GdP dargelegt sind, für die Lernforschung fruchtbar zu machen wären. D. h.: Verallgemeinerungen werden hier nicht in abstrakten Wenn-Dann-Aussagen hypostasiert und sodann durch Herstellung/Auswahl einer entsprechenden (experimentellen oder quasiexperimentellen) Realität »durchgesetzt« sondern »durch« die unreduzierte Vielfalt der »auftauchenden« Lernproblematiken hindurch gewonnen und (auf die in GdP dargestellte »asymptotische« Weise) laufend korrigiert. Das Kriterium für die »Betroffenheit« von einer typischen Lernproblematik als »Möglichkeitstyp« ist sodann der Versuch einer — informellen (etwa durch den Leser vollzogenen) oder formellen, d.h. innerhalb von Forschungsprojekten methodisch auszuweisenden — »Selbstsubsumtion«, womit jeweils vom Subjektstandpunkt aus entschieden werden muß, wieweit meine individuelle Lernproblematik als Erscheinungsform der wissenschaftlich erarbeiteten »typischen Lernproblematik« akzeptiert werden kann, bzw. wieweit diese durch meinen Beitrag um weitere Vermittlungsebenen zu bereichern oder auch total als für mich »unthematisch« einzustufen ist, etc.

Aus diesen methodischen Hinweisen läßt sich nun auch andeuten, wie die Eigenart und Funktion des »Lehrens« bzw. (allgemeiner) der praktischen Umsetzung von Resultaten subjektwissenschaftlicher Lernforschung zu bestimmen ist: Es sind eben die jeweils erarbeiteten »typischen Lernproblematiken«, die den Lernenden im Kontext der jeweiligen inhaltlichen Lernanforderungen anzubieten sind, damit sie (gemäß dem Stand der Forschung) ihre Lernwiderständigkeiten bzw. tendenzielle Lernverweigerung so auf den Begriff bringen können, daß der angesagte fundamentale Lernschritt (in seinen strukturellen und dynamischen Aspekten) von ihnen vollziehbar wird. Dies schließt allerdings ein, daß man als »Lehrender« o.ä. die Entscheidung, wieweit eine Lernproblematik für

sie einschlägig ist, zwar begrifflich und praktisch zu unterstützen hat, aber in ihrem Vollzug notwendig den Lernenden selbst überlassen muß — und daß man grundsätzlich keine Garantie dafür besitzt, daß der (günstigenfalls) vollzogene fundamentale Lernschritt auch die »geplanten« Resultate erbringt, d.h. immer in Rechnung stellen muß, daß der Lernende mit überzeugenden Gründen in Erweiterung der Bedeutungsebenen und -bezüge des Lerngegenstands gegen die jeweilige Definition und Beschränkung der vorgegebenen Lernanforderung — damit u.U. auch gegen den diese vertretenden Funktionär der jeweiligen Erziehungsinstitution — Widerstand leisten wird: Die Lösung der auf diese Weise aufscheinenden Konflikte mag dann (soweit sie verallgemeinerbar sind) den Vollzug eines fundamentalen Lernschritts nun auch auf der Seite des Lehrenden erfordern.

Literaturverzeichnis

- Baller, R., 1987: Galperins Theorie der etappenweisen Bildung geistiger Operationen und ihre Rezeption. Diplomarbeit (Psychologisches Institut der Freien Universität Berlin)
- Berg, Hans Christoph, 1976: »...gelernt haben wir nicht viel...«. Portrait einer Schule im Hinblick auf Bildung und Demokratie. Braunschweig
- Galperin, P.J., 1967: Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In Hiebsch, H., Klix, F. & Vorweg M. (Hrsg.), Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Berlin (DDR), 367-405
- Galperin, P.J., 1969: Zur Untersuchung der intellektuellen Entwicklung des Kindes. Sowjetwissenschaft: Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge, 1270-1283
- Galperin, P.J., 1976: Zu Grundfragen der Psychologie. Köln
- Holzkamp, K., 1979: Zur kritisch-psychologischen Theorie der Subjektivität II. Das Verhältnis individueller Subjekte zu gesellschaftlichen Subjekten und die frühkindliche Genese der Subjektivität. Forum Kritische Psychologie 5, 7-46
- Holzkamp, K., 1983: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M.
- Holzkamp-Osterkamp, U., 1975: Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung I. Frankfurt/M.
- Holzkamp-Osterkamp, U., 1976: Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung II. Die Besonderheit menschlicher Bedürfnisse — Problematik und Erkenntnisgehalt der Psychoanalyse. Frankfurt/M.
- Markard, M., 1984: Einstellung — Kritik eines sozialpsychologischen Grundkonzepts. Frankfurt/M.
- Markard, M., 1985: Konzepte der methodischen Entwicklung des Projekts Subjektentwicklung in der frühen Kindheit. Forum Kritische Psychologie 17, 101-120
- Miller, M., 1986: Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt/M.
- Projekt Subjektentwicklung in der frühen Kindheit, 1985: »Subjektentwicklung in der frühen Kindheit«: Der Weg eines Forschungsprojekts in die Förderungsunwürdigkeit. Forum Kritische Psychologie 17, 41-125
- Watson, D./Tharp, R., 1975: Einübung in Selbstkontrolle. Grundlagen und Methoden der Verhaltensänderung. München
- Zimmer, G., 1987: Selbstorganisation des Lernens. Kritik der modernen Arbeitserziehung. Frankfurt/M.