

Ulrike Behrens

## Lernen statt Begabung: Vorschläge zu einer neuen Herangehensweise an das Problem individuell unterschiedlicher Leistungen

### *1. Einleitung*

Es gibt sie ja wirklich, diese kleinen und großen „Genies“, „Überflieger“ und „Hochbegabten“, und sie erfreuen sich gerade in letzter Zeit wieder besonderer Beliebtheit in der Medienwelt. Als wäre das permanente Herbeischaffen neuer Beispiele schon die Antwort auf die Frage, wieso einige Menschen Leistungen erbringen, zu denen wir selbst uns nicht einmal im Entferntesten in der Lage sähen, noch jemals sahen. Wir alle kennen die Geschichten von vierjährigen Klaviervirtuosinnen, brillianten Kopfrechenkünstlern und herausragenden Schwimmtalenten. Und sie machen uns ratlos in der Frage, wie es sein kann, dass einzelne Menschen solches erreichen, was für andere jenseits aller Vorstellungen ist.

In diesem Aufsatz möchte ich mich mit der Frage befassen, welche Erklärungsangebote wissenschaftliche (Begabungs-)Forschung uns bislang anbietet. Aus der Kritik dieser Ansätze entwickle ich den Vorschlag, eine differenzierte Lernkonzeption zum Verständnis der fraglichen Phänomene zu entwickeln und heranzuziehen. Daran anschließend stelle ich ein Forschungsprojekt vor, das zum Ziel hat, eine solche Lerntheorie empirisch zu validieren und anzureichern.

Eine detaillierte Auseinandersetzung mit auch nur einem Teil der unzähligen unterschiedlichen Definitionen des Begabungsbegriffs würde sicherlich den Rahmen dieses Artikels sprengen. Schon 1981 sprechen Wiczerkowski und Wagner von „mehr als hundert unterschiedlichen Definitionen“ (1981, S. 13) – die Zahl dürfte sich in einer neuen Welle des Interesses an den Hochbegabten im Laufe der 90er Jahre sicherlich noch erhöht haben. Um dennoch zu einer Auseinandersetzung mit den vorfindlichen Konzeptionen (im Weiteren von mir zusammenfassend als Begabungstheorien bezeichnet) zu kommen, werde ich im Folgenden einige, bei aller Unterschiedlichkeit der Konzepte diese gleichwohl verbindende, unhintergehbare Bestimmungen benennen, die implizit oder explizit als konstitutiv für den Begriffsinhalt „Begabung“ betrachtet werden müssen. Es interessieren diejenigen Komponenten, die gewissermaßen „vor“ der Unterschiedlichkeit der Konzepte liegen, Bestimmungen also, ohne die keine Begabungstheorie auskommen kann, wenn sie noch als solche verstanden werden will.

In einer Analyse verschiedenster Konzeptionen des Begabungsbegriffes, wie sie i.d.R. einschlägigen Publikationen (vgl. z.B. Hany & Nickel

1992, Mönks 1992, Rost 1991, Urban 1990 und die verschiedenen Beiträge des Bandes Wiczerkowski & Wagner 1981) in Kürze oder – selten – ausführlicher vorangestellt werden, können wesentliche Bestimmungen, gewissermaßen als Extrakt dieser Konzeptionen herausgearbeitet werden. Die drei grundlegenden Charakteristika fasse ich in einer allgemeinen Definition wie folgt zusammen: Begabung ist charakterisiert als

- (1) ein *individuelles* Merkmal, das das betreffende Individuum
- (2) zumindest potentiell *zu bestimmten Leistungen befähigt* und
- (3) qualitativ oder quantitativ *im Vergleich zu anderen Individuen überdurchschnittlich stark* ausgeprägt ist.

Erst im nächsten Schritt, also nach einer grundlegenden Begriffsbestimmung, wäre dann die Frage zu diskutieren, wie Begabung beschaffen ist, wie sie entsteht, wo sie lokalisiert werden kann, welche Bedingungen also Ursachen für spezifische Begabungen darstellen können oder anders herum: woher Begabung kommt. Dieser zweiten Frage widmet sich der weitaus überwiegende Teil der Begabungsforschung. Mit der Klärung des Begabungsbegriffs, der ja für die (Hoch-)Begabtenforschung den zentralen Forschungsgegenstand bezeichnen muss, beschäftigen sich diese Studien jedoch in der Regel nur in aller Kürze. Hier begnügt man sich häufig mit den sehr üblichen Definitionen nach dem Muster „Als-Begabung-bezeichnen-wir-es-wenn...“.

Problematisch an solchen Definitionen ist aber nicht ihre vielleicht unbefriedigende Kürze (die ja vielleicht aus Darstellungsgründen im Bericht einer empirischen Studie durchaus nachvollziehbar ist). Vielmehr bleiben aber diese Begriffsbestimmungen – und mit ihnen die Forschung selbst – notwendig der Erscheinungsebene verhaftet, da in ihnen der Versuch liegt, von der Ebene der unmittelbaren Empirie her die Inhalte der untersuchten Gegenstände allein durch die Untersuchung ihrer Wechselbeziehungen untereinander zu erfassen. Darin liegt gleichzeitig eine Abstraktion vom eigentlichen Wesen der Gegenstände, das jedoch, wie Holzkamp (1983, S. 47f.) im Anschluss an Leontjew verdeutlicht, nur aus dem Prozess ihrer historischen Gewordenheit ableitbar ist.

Die kategoriale<sup>1</sup> Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes ist daher von solchen Definitionen zu unterscheiden. Auf dieser kategorialen, den aktualempirischen Fragen erkenntnistheoretisch vorgelagerten Ebene kann und soll im Folgenden beispielsweise gezeigt werden, dass es

---

<sup>1</sup> Die kategoriale Ebene einer Theorie bezieht sich auf die grundlegenden Inhalte von Begriffen, auf deren Gegenstandsbezug also. Erst anschließend an die nur historisch-empirisch zu erlangende Vergewisserung, was genau der gemeinte Gegenstand bezogen auf seinen Inhalt und die Abgrenzung von bzw. die Beziehung zu anderen Gegenständen allgemein *ist*, können auf der einzeltheoretischen oder aktualempirischen Ebene die Beziehungen verschiedener Gegenstandsbereiche untereinander in ihrem Einfluss und ihren Wechselwirkungen untersucht werden (vgl. Holzkamp 1983, S. 27ff).

das, was in den kritisierten Definitionen mit Begabung jeweils gemeint ist, schon aus anthropogenetischen Erwägungen nicht geben kann. Ebenso problematisch erweist sich aus dieser Perspektive das Bedingungsgefüge „Anlage – Umwelt – Verhalten“, das in den traditionellen Ansätzen aber von vornherein als einzig Denkbare unterstellt wird (s.u.):

„In vielfältigen Quellen zu diversen begabungstheoretischen Auffassungen in der neueren Psychologie und Pädagogik werden im allgemeinen drei Positionen grob unterschieden:

- eine die unveränderbare Naturausstattung betonende anlageorientierte, biologistische, nativistische oder statische Begabungstheorie,
- eine maximale Beeinflußbarkeit postulierende Umwelt- oder Milieutheorie
- und eine ‚mittlere‘ Position, die von mehr oder weniger dynamischen Wechselbeziehungen oder Interaktionen von Anlage und Umwelt ausgeht.“ (Helbig 1988, S. 58)

Dieser Dreiteilung, unter die tatsächlich nahezu alle vorhandenen Begabungstheorien subsumiert werden können, folgt auch die Gliederung der nächsten Kapitel. Ich werde allerdings versuchen, die in diesen Bezugspunkten theoretischer Selbstzuordnung enthaltene Blickverkürzung hinsichtlich menschlicher Handlungsbedingungen nicht zu reproduzieren. Statt dessen benutze ich die vorgeschlagene Unterteilung eher als „Gliederungshilfe“, um letztlich der Art und Weise, wie biologische und gesellschaftliche Bedingungen mit (Hoch-)Begabungsphänomenen tatsächlich im Zusammenhang stehen, näher zu kommen.

## *2. Anlagetheorien: Zum Verhältnis von menschlicher Natur und individuellen Unterschieden*

Unter Anlagetheorien werden Forschungskonzepte verstanden, die von einer biologischen Bedingtheit von Begabungsphänomenen ausgehen, also davon, dass es sich bei Begabung um ein *angeborenes individuelles Merkmal* handelt. Die alltagssprachliche Gleichsetzung von „angeboren“ mit „genetisch bedingt“ und/oder „erblich“ stellt dabei eine unzulässige Verallgemeinerung dar, wie Ulmann (1991, S. 116) klarstellt. Den Vererbungswissenschaften geht es um die Frage der Merkmalsübertragung von einer Generation auf die nächste. *Vererbte* Merkmale sind dabei ausschließlich solche, deren Grundlage in den Genen (Träger der Erbinformation) verankert ist. *Angeborene* Merkmale können hingegen auch vor oder während der Geburt erworben sein und sind damit weder genetisch repräsentiert noch erblich. Diese begriffliche Unterscheidung wird nicht in allen Anlagetheorien getroffen, was zu weiterer Unübersichtlichkeit führt. Im Kontext von Begabungstheorien geht es hingegen in aller Regel um die Untersuchung von genetischer Repräsentanz der Begabung.

Wie oben dargestellt wurde, geht es Begabungstheorien allgemein darum, im sozialen Vergleich aufweisbare interindividuelle Fähigkeitsun-

terschiede auf unterschiedliche Begabungen zurückzuführen. Bei anlageorientierten Begabungstheorien werden nun diese Unterschiede – gefasst als interindividuell variierende Obergrenzen der Lernfähigkeit (Holzkamp 1992, S. 6) – aus der Unterschiedlichkeit der biologischen Ausstattung der Einzelnen (analog den verschiedenen Haarfarben, Körpergrößen etc.) erklärt.

Die Grundlage der Bestimmung interindividueller Unterschiede kann aber nur die vorauslaufende Klärung der allgemeinmenschlichen Ausstattung sein, also der Basis auf der Unterschiede zwischen Einzelnen überhaupt ausgemacht werden können. Beispielsweise liegt für die Haarfarbe auf der Hand, dass die Basis individueller Unterschiede ein allgemeinmenschliches Merkmal ist (hier etwa die Existenz von Kopfhair überhaupt und ein bestimmtes Farbspektrum, innerhalb dessen sich „materialbedingt“ die interindividuelle Variation bewegt). Diese Figur betrifft analog auch jede andere Form zu untersuchender individueller Unterschiedlichkeit.

Damit steht aber die Artspezifik des Menschen hinsichtlich seiner – zunächst „nur“ biologischen – Leistungsmöglichkeiten zur Debatte, und zugleich auch die prinzipielle Denkbarekeit individuell verschiedener Obergrenzen der Lernfähigkeit überhaupt.

Zur Anbindung der damit anstehenden Frage an kritisch-psychologische Kategorialanalysen fasse ich kurz die betreffenden Bestimmungen des Lernens in der Grundlegung der Psychologie, Holzkamp, 1983, S. 123 ff.) zusammen:

Lernen bildet sich phylogenetisch schon auf relativ niedrigen Stufen tierischer Lebenstätigkeit als verbesserte, später mit dem qualitativen Sprung zur Dominanz der Lernfähigkeit als zentrale Anpassungsfunktion an sich verändernde Umweltverhältnisse heraus. Mit dem individuellen Erwerb von Verhaltensweisen und Aktivitäten in bestimmten Umweltkonstellationen ist eine Flexibilisierung gegenüber „neuen“ Ereignissen erreicht, die auf der Stufe reiner Festgelegtheit durch artspezifisch angeborene Instinkthandlungen nicht gegeben ist.

Die Selektionsvorteile dieser hochflexiblen Form der Aktivitätsausrichtung an situativ sich verändernden Umweltgegebenheiten liegen auf der Hand. Die andererseits entstehende Unsicherheit dieser Reaktionsgrundlage gegenüber festgelegten Aktivitätsfolgen macht diese Vorteile nicht wieder zunichte, sofern gleichzeitig zwei weitere Entwicklungsbedingungen hinzukommen: erstens die (sekundäre) Automatisierung von autark Gelerntem und zweitens die relative Abgesichertheit der Lernprozesse im Sozialverband. Schließlich ist

„Die ‚Dominanz‘ der Lernfähigkeit gegenüber den festgelegten Funktionsformen (...) dann als erreicht zu betrachten, wenn das Tier ohne den individuellen Entwicklungsprozeß wesentliche Bestimmungen seiner artspezifischen Aktivitätsmöglichkeit nicht mehr zu realisieren vermag.“ (Holzkamp 1983, S. 157)

Im Zusammenhang mit dem qualitativen Sprung zur gesellschaftlichen Lebensgewinnung des Menschen (vgl. Holzkamp 1983, S. 174 ff.) steht auch die individuelle Lernfähigkeit einen qualitativ neuen Kontext: Lernen bezieht sich nun nicht mehr allein auf die im direkten sozialen Kontakt zwischen einzelnen Tieren (z.B. im Rahmen der Jungenaufzucht) angeeigneten Fähigkeiten. Da die Lebenssicherung der Gattung nun auf gesellschaftlichem Niveau stattfindet, muss ich auch individuelles Lernen auf die (materiellen oder symbolischen) Produkte des gesellschaftlichen Prozesses beziehen. Wenn aber der gesellschaftlich-historische Entwicklungsprozess prinzipiell keinen Abschluss hat, muss als Widerspiegelung dieses Prozesses auf psychischer Ebene die Fähigkeit zur individuellen Aneignung *noch unbestimmter* Produkte dieses Prozesses angenommen werden.

Welche Konsequenzen haben nun diese Überlegungen für die Frage nach der prinzipiellen Möglichkeit individuell unterschiedlicher Fähigkeiten zur Aneignung bestimmter (Lern-)Gegenstände?

1. Wenn Menschen von ihrer generellen Ausstattung her die Fähigkeit zur Aneignung des prinzipiell unabschließbaren gesellschaftlichen Prozesses zukommt, so schließt dies die Vorstellung individueller Obergrenzen der Lernfähigkeit grundsätzlich aus. Vielmehr ist davon auszugehen, dass jeder Mensch über viel weitergehende Potenzen der Aneignung verfügt, als üblicherweise realisiert werden. Einen Hinweis hierauf liefert auch der Befund, dass das Gehirn des heutigen Menschen materiell weit mehr neurale Strukturen ausbilden könnte als es derzeit tatsächlich geschieht. Die einzigen *Abweichungen*, die m.W. bislang als genetisch bedingt oder angeboren identifiziert werden konnten, sind *Schädigungen* am Organismus oder am genetischen Material. Mit solchen Befunden lassen sich *Einschränkungen* bei der Realisierung prinzipiell vorhandener Möglichkeiten erklären, nicht aber einzelnen Individuen zukommende „Super-Fähigkeiten“.

2. Wenn zusätzlich in Betracht gezogen wird, dass die Dauer der Menschheitsgeschichte um ein Vielfaches überschritten wird von dem Zeitraum, den evolutionäre Veränderungen an der genetischen Ausstattung des Menschen (mit seiner langsamen Generationenabfolge) benötigen würden, dann muss geschlossen werden, dass die genannten Fähigkeiten nicht nur *jedem* Menschen zukommen, sondern dem Menschen zudem *schon immer* zukommen.

Damit hat der Mensch, wie Ulmann (1991, S. 122 ff.) es ausdrückt, zwar einen artspezifischen Code, aber keine Artspezifität wie auf tierischem oder pflanzlichem Niveau. Dieser artspezifische Code manifestiert sich unter konkreten historischen Bedingungen und auf einem bestimmten Stand der historischen Entwicklung in den Individuen als die Fähigkeit Feuer zu machen, Jagdstrategien zu entwickeln oder Maschinen herzustellen etc. Zugespitzt bedeutet das, dass schon den frühesten Menschen

die Fähigkeit zur Entwicklung komplexer Sprachsysteme und technischer Neuerungen auf heutigem Niveau prinzipiell zukam. Nur bedarf es eben nicht nur eines individuellen Willensaktes, um diese Potenz auch zu realisieren, sondern gleichzeitig eines entsprechenden materiellen und gesellschaftlichen Entwicklungsstandes, ohne den technische, soziale, kulturelle Errungenschaften jeweils nicht nachvollziehbar sind.

### *3. Sozialisations- und Interaktionsansätze: Zum Begriff der „Umwelt“*

Wenn der Einfluss genetischer Bedingungen in der dargestellten Form negiert werden muss, wenn also alle Menschen von ihrer grundlegenden genetischen Ausstattung her mit den gleichen Potenzen ausgestattet sind, so müssen die Gründe für die offensichtlich ja tatsächlich vorhandenen und zu erklärenden Leistungs- und damit Fähigkeitsunterschiede auf einem anderen Gebiet gesucht werden. So wiesen denn Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler immer häufiger auf die in Anlagetheorien weit unterschätzte Wirksamkeit unterschiedlicher „Umweltbedingungen“ auf die intellektuelle Leistungsfähigkeit von Individuen hin. Ausgangspunkt solcher Überlegungen waren allerdings nicht, wie man meinen könnte, die gesellschaftlich-politisch orientierten Reformbewegungen der 70er Jahre. Die konsequenteste Milieu- oder Umwelttheorie stellt vielmehr die letztlich auf die physiologischen Experimente Pawlows zurückgehende Lerntheorie des Behaviourismus dar. Der Behaviourismus nimmt den Menschen als ein komplexes System von Körperfunktionen wahr, das ähnlich einer Maschine funktioniert; alle Verhaltensweisen sind biographisch über verschiedene Konditionierungs- und „Lern“prozesse erworben. Sofern die Faktoren bekannt sind, die ein bestimmtes Verhalten verstärken, ist es – in pädagogisch-therapeutischer Perspektive – möglich, einem Menschen ein gewünschtes Verhalten an- oder ein unerwünschtes Verhalten abzutrainieren.

Nun erweist es sich aber schnell als schwierig, diese dargestellte Unterscheidung zwischen Anlage- und Umwelttheorien auf tatsächlich vorfindliche Ansätze anzuwenden. Selbst im „eigentlich“ eindeutigen Fall des Behaviourismus-Begründers John B. Watson lenkt dessen Schüler Skinner ein: „Watson leugnete nicht, daß ein wesentlicher Teil des Verhaltens ererbt ist.“ (Skinner, B.F. Die Phylogenese und Ontogenese des Verhaltens, in: Ewert 1972, S. 49). Tatsächlich kann auf der Grundlage dieser Polarität faktisch kaum eine Theorie einer dieser beiden Gruppen zugeordnet werden. Die überwiegende Mehrheit vor allem umweltorientierter Begabungstheorien stellt sich als „Interaktionstheorien“ dar, die von einer bifaktoriellen Wirksamkeit von Anlagen und Umwelteinflüssen ausgehen. Selbst ausgesprochene Vererbungstheoretiker wie Burt und Eysenck zählen sich selber zu den Interaktionstheoretikern, obwohl ihr Standpunkt eindeutig nativistisch ist.

Was aber bedeutet in diesen Theorietraditionen der Begriff der „Umwelt“? Exemplarisch Kurt Heller:

„Der Begriff Umwelt meint praktisch das gesamte Lernumfeld, dem ein Individuum im Laufe seiner Genese ausgesetzt war bzw. ist; entsprechende Einflüsse können dabei die intellektuelle Entwicklung fördern oder hemmen.“ (Heller 1976, S. 41).

Umwelt ist hier durchaus vieldeutig und offen definiert und scheint damit zumindest auf den ersten Blick alles zu umfassen, was der Begriff bedeuten könnte. Problematisch an dieser Bestimmung ist aber die dahinter liegende Vorstellung über die Art der Beziehung zwischen Umwelt und Individuum: Zwar stellt Umwelt hier nicht einfach (wie bei Watson) eine Ansammlung von Reizen dar, die menschliches Verhalten bedingen, die „Einflüsse“ wirken aber auch hier direkt auf das Individuum ein und bilden ein der Entwicklung förderliches oder hinderliches Umfeld. Individuum und Umwelt werden als einander fremd gegenüberstehende Entitäten gedacht. Gerade in dieser Grundbestimmung liegt aber die entscheidende Erkenntnisschranke. In der Vorstellung, Individuen würden nicht bloß nach Art einer Wechselwirkung von einer vorgefundenen unmittelbaren Umwelt „sozialisiert“ und veränderten diese durch ihr Dasein und Handeln, werden Aspekte der Person, ihrer biologischen Ausstattung und der historisch-gesellschaftlichen Verhältnisse, in die sie sich aktiv hineinzuarbeiten haben, künstlich auseinandergerissen. Um menschliches Lernen und daraus resultierende Leistungen aber tatsächlich zu verstehen, müsste gerade dieser individuelle Aneignungsprozess gesellschaftlicher Bedeutungen in den Mittelpunkt der Betrachtungen gestellt werden.

#### *4. Vernachlässigung des Lernsubjekts*

Und noch eine weitere Erwägung führt den Blick notwendig in die Perspektive der einzelnen lernenden Menschen: Auf die Frage, ob sie sich als Wunderkind sehe antwortete die fünfzehnjährige Franziska van Almsick einmal recht scharf, sie trainiere sechs Stunden am Tag, das habe mit Wunder nichts zu tun. Die aufgezeigte Prämisse traditioneller Sozialwissenschaften, dass nur die geschilderten zwei Arten von „Schicksal“ (nämlich ein genetisches oder ein Umwelt-/ Sozialisationschicksal) als verantwortlich für die Entstehung von Hochbegabung in Frage kommen bedingt, dass das Individuum mit seinen Handlungen, Anstrengungen, Gründen, Interessen und Intentionen als handelndes Subjekt prinzipiell nicht zu fassen ist. Es soll also jetzt a) die genetische Ausstattung der Einzelnen „als Menschen“ als Grundlage allen Verhaltens, b) die materielle und soziale Welt als Rahmen und Bestimmungsmoment individueller Handlungen und c) die menschliche Subjektivität quasi als „hinrei-

chende Bedingung“ für menschliches Verhalten (bzw. in unserem Kontext spezieller: Für menschliches Lernen) begriffen werden.

Die Kategorie, in der dieser Subjektstandpunkt überhaupt abbildbar ist, ist nach kritisch-psychologischen Analysen der Begriff der Handlungsgründe. Anders als bei der Bedingtheit durch äußere Verhältnisse, bei der tatsächlich bei genügender Kenntnis der einzelnen Einflussfaktoren das folgerichtige Ergebnis vorhersagbar (damit auch vom Außenstandpunkt zu untersuchen) ist, sind Handlungsgründe immer „erster Person“, d.h. die Begründungen sind immer nur vom Standpunkt des Subjekts aus nachzuvollziehen. Die für die Wissenschaftssprache einer Psychologie vom Subjektstandpunkt (vgl. Holzkamp 1991b) eingeführte Sprachform „je meiner“ Gründe betont den Sachverhalt, dass auf dem Niveau menschlicher Lebenstätigkeit (bei gesamtgesellschaftlicher Vermitteltheit individueller Existenz) Handlungsgründe einerseits immer „erster“ Person sind, andererseits aber unter gegebenen objektiven Verhältnissen nicht als beliebig austauschbar verstanden werden können. In der Figur des „je ich“ wird der sich damit ergebende (und für die Verallgemeinerbarkeit subjektwissenschaftlicher Ergebnisse entscheidende) verallgemeinerte Subjektstandpunkt aufgehoben:

„Gesellschaftliche Bedingungen/ Bedeutungen sind zwar objektiv gegeben, werden aber nur insoweit für meine Handlungen bestimmend, wie sie für mich zu Prämissen für meine Handlungsbegründungen werden. Welche Handlungen für mich angesichts einer bestimmten Prämissenlage subjektiv begründet sind, ergibt sich aus meinen Lebensinteressen, d.h. unserer Konzeption nach den in der jeweiligen Bedingungskonstellation liegenden Möglichkeiten zur Verfügungserweiterung, damit Erhöhung der subjektiven Lebensqualität.“ (Holzkamp 1991b, S. 6f.).

Die wesentliche Funktion menschlichen Lernens, die aus seiner phylogenetischen Entstehung zu rekonstruieren ist, ist die aktive Hineinentwicklung des Individuums in gesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge. Da die Gesellschaftlichkeit die speziell menschliche Form der Lebenssicherung ist, richtet sich Lernen folglich auf die Erweiterung der Handlungsfähigkeit (als Teilhabe an der gemeinsamen Verfügung über die relevanten Lebensbedingungen). Es ist daher für „je mich“ nicht gleichgültig, was ich lerne, vielmehr ergibt sich aus der so akzentuierten Ausrichtung des Lernens ein subjektives und gleichzeitig an objektiven Bedingungen (dem Effekt meiner Lernanstrengungen) ausgerichtetes Kriterium für die Gegenstände, auf die sich meine jeweiligen Lernaktivitäten richten (können).

Basierend auf diesen kategorialanalytischen Bestimmungen des Lernens formuliert Holzkamp (1993) eine weiter differenzierte subjektwissenschaftliche Lerntheorie, die allerdings die explizite Anknüpfung an



die in der „Grundlegung“ entwickelten Bestimmungen menschlicher Lern- und Entwicklungsfähigkeit völlig vermissen lässt<sup>2</sup>.

Nun ergeben sich aber die subjektiven Gründe für Lernen - wie gesagt - nicht einfach aus den Charakteristika des Lerngegenstandes, sondern betreffen die motivationale Vermittlung zwischen diesen objektiven Bestimmungen und je meiner Befindlichkeit als emotionaler Gesamtwertung meines „Hier-und-jetzt-in-der-Welt-Seins“. Um also zu verstehen, warum ich einen Gegenstand als meine Lernproblematik aus der Fülle potentieller Lerngegenstände auswähle und übernehme, reichen die Merkmale des Lerngegenstandes als solchem nicht hin. In der Bewältigung der Lernproblematik muss für mich die Möglichkeit einer Erweiterung meiner Handlungsfähigkeit objektiv liegen und subjektiv wahrnehmbar, also antizipierbar sein. Ebenso wie aber unter den widersprüchlichen Verhältnissen bürgerlicher Klassengesellschaft neben dem Streben nach erweiterter Handlungsfähigkeit immer auch die (näherliegende) Alternative der restriktiven Sicherung des erreichten Standes um den Preis des Verzichts auf die Ausweitung meines Verfügungsrahmens existiert, kann es für mich auch situativ sinnvoll erscheinen, drohende negative Sanktionen, mithin die Einschränkung meiner Handlungsfähigkeit zu vermeiden, indem ich fremdgesetzten Lernanforderungen nachkomme. Das für diesen Zusammenhang eingeführte Begriffspaar *expansiver*, nach der antizipierten Verfügungserweiterung strebender und *defensiver*, auf die Bedrohungsabwehr gerichteter Lerngründe stellt auf der Ebene der emotional-motivationalen Qualität subjektiver Lernbegründungen ein Parallelkonzept zur doppelten Möglichkeit verallgemeinerter und restriktiver Handlungsfähigkeit bzw. deren motivationalen Funktionsaspekt (Motivation/ verinnerlichter Zwang) dar.

Bezieht sich dieses Begriffspaar auf die motivationale Ebene subjektiver Begründungen für Lernen, so stellt eine schon früher (vgl. insbesondere Holzkamp 1987 und Holzkamp 1991 a) getroffene Unterscheidung Holzkamps deren Entsprechungen auf der Ebene der resultierenden Lernform dar: Mit der Alternative expansiv begründeten *erweiterten Lernens* vs. defensiv begründeten *widerständigen Lernens* gewinnt Holzkamp eine Beschreibung von Lernformen, die auch Lernmängel, -schwächen oder besser: scheinbar unerklärliche Lernverweigerungen, sofern sie nicht physiologisch bedingt sind, *in* den Lernbegriff *hineinnimmt*. Diese Integration eröffnet m.E. gegenüber der üblichen Zuständigkeitsverteilung verschiedener Theorien (z.B. einer Theorie des „normalen“ Lernens

---

<sup>2</sup> Dieser Umstand ist gerade aufgrund des von Holzkamp selbst immer wieder dargelegten Verständnisses der historisch-genetischen Kategorialanalyse als notwendiger Basis jeder einzeltheoretischen psychologischen Forschung mehr als verwunderlich. Hierdurch verliert auch sein Lernkonzept etwas von der ansonsten in kritisch-psychologischen Einlassungen üblichen Schlagkraft und Stringenz.

und einer der Lernbehinderung oder Lernschwäche) wesentliche Erkenntnismöglichkeiten.

Defensive vs. expansive Lerngründe sowie die daraus resultierenden Formen widerständigen bzw. erweiterten Lernens sollen also das zentrale, den Standpunkt des Lernsubjekts explizit einbeziehende Analyseinstrument lernerischer Prozesse darstellen und dienen somit als neuer Angelpunkt für das Verständnis und zur Begründung von „Begabungs“phänomenen.

### 5. *Das Genie als Normalmensch seiner Epoche*

Mit der vorstehenden Bestimmung des Lernens ist der Begriff aus seiner Beziehungslosigkeit herausgelöst und in den Kontext des Mensch-Welt-Bezuges mit seinen subjektbezogenen und damit gesellschaftlich-historischen Implikationen einbezogen. Hieran anschließend frage ich mit dem französischen Philosophen Lucien Sève:

„Wäre es nicht an der Zeit, Schluß zu machen mit einer gewissen biologischen Mythologie des Genies, indem man die Frage so stellt: Ist die *Existenz* großer Menschen, vollkommener Persönlichkeiten, nicht Beweis dafür, daß das erreichte Entwicklungsstadium der Gesellschaft diese Vollendung *allgemein möglich macht*? Rührt dann die Tatsache, daß die Masse der Individuen noch verkrüppelt ist, nicht daher, daß sie durch konkret-historische *unmenschliche* gesellschaftliche Verhältnisse daran *gehindert* wird, sich so zu entwickeln wie andere, durch Verhältnisse, die für sie die im allgemeinen Stand der Produktivkräfte und der Zivilisation einbegriffenen Entfaltungsmöglichkeiten zunichte machen? Sind die großen Menschen, Ausnahmen einer Epoche *insofern, als die gewaltige Mehrheit der übrigen Menschen durch die gesellschaftlichen Bedingungen verkrüppelt wird*, nicht im gewissen Sinn die *normalen Menschen* dieser Epoche, und ist der Regelfall der Verkrüppelung nicht gerade *die Ausnahme*, die Erklärung verlangt?“ (Sève 1972, S. 203).

Im Zusammenhang der dargestellten Lernkonzeption wäre demnach das „eigentliche“, erweiterte Lernen als die unter den gegebenen Verhältnissen nur ausnahmsweise auftretende Normalität zu formulieren, während die vorherrschende Form als die auf Bedrohungsabwehr gerichtete widerständige analysiert werden müsste.

Aus der Charakteristik expansiver Lerngründe – und nur solche können ja gemäß der dargestellten Konzeption „tatsächliches“, am Lerngegenstand und durch seine Aufschließung an lernender Verfügungserweiterung orientiertes Lernen induzieren – ergibt sich notwendig, dass solches Lernen nicht durch äußere Instanzen (Lehrpersonen und –institutionen, ErzieherInnen etc.) initiiert werden kann. Vielmehr muss das *Setzen von Lernzielen genuin als Aktivität des Lernsubjekts selbst* begriffen werden. Die Stoßrichtung dieser These wäre missverstanden, wollte man

sie nun bloß gegen von außen an das Individuum herangetragene Lernanforderungen richten. Es ist ja nicht ausgeschlossen, dass solche Anforderung auch im Interesse des Subjekts liegt. Aber auch die Übernahme außengesetzter Lernziele als *je meine Ziele* fällt nicht mit deren Formulierung durch andere (etwa Lehrpersonen) zusammen, sondern muss als subjektive Aktivität erst realisiert werden.

Expansives Lernen richtet sich unter den gegebenen Verhältnissen potenziell *gegen* diese, da sich das Interesse an erweiterter Handlungsfähigkeit und die konkurrenzförmige Zuweisung von Lebens- und Bildungschancen anhand von Lernerfolgen (besser: Leistungsbewertungen) gegenseitig ausschließen. Motiviert-interessierter Gegenstandsaufschluss entzieht sich der Rasterung und Schematisierung von Lernvollzügen, wie sie z.B. im universitären oder schulischen Zeitrahmen vorgegeben ist, sowie der Klassifizierung und Normierung durch Bewertung und Benotung (vgl. Markard 1997, S. 4f). Daraus folgt, dass gerade erweitertes Lernen nicht einfach als individuell anzustrebende Idealform romantisiert werden darf. Das Risiko negativer Sanktionen, mithin des Verlustes eines schon erreichten Standes oder einer schon erreichten Entwicklungsstufe gehört ebenso zur „Weltseite“ realer Begründungsprämissen wie der Lerngegenstand selbst. Beispielhaft lässt sich dies verdeutlichen an der von Frigga Haug dargestellten Konflikthaftigkeit von Entwicklung:

„Die Entwicklung des Einzelnen, also das Heranwachsen von Kindern zu Erwachsenen und jede weitere Entwicklung, ist ein Prozeß ständiger Verunsicherung. Man lernt etwas, erreicht eine Position von Wissen und Handlungsfähigkeit. Um weiter zu wachsen, um auf die nächste Position zu kommen, muß man die eben erreichte alte Position verlassen. Das ist ein Prozeß der Verunsicherung oder anders: ein Konflikt. Die nächste Stufe, die man erreicht, ist der Versuch einer Konfliktlösung und eine höhere Stufe neuer Sicherheit. (...) Daß Entwicklung überhaupt in dieser Weise konfliktreich von statten geht, beinhaltet die Möglichkeit von Nicht-Entwicklung.“ (Haug 1988, S. 9).

Wendet man diese Aussage - ganz im Sinne der Sèveschen These - auf ihre eigentliche Stoßrichtung, so wird deutlich, dass es durch die Risikohaftigkeit expansiven Lernens aus subjektiver Sicht in aller Regel die näherliegende Möglichkeit ist, auf dem schon erreichten Niveau der (lernerischen) Entwicklung zu verharren und die Alternative der Nicht-Entwicklung zu wählen, zumal eine Lernanstrengung durchaus auch scheitern kann, was dem, der sich da exponiert hat, sicherlich - zumal unter konkurrenzförmigen Bedingungen - eher Spott als Achtung eintrüge.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass lernende Vergesellschaftung ein grundsätzliches Bedürfnis aller Menschen auf der Grundlage des Bedürfnisses nach Handlungsfähigkeit ist. Unter bürgerlichen Verhältnissen ist die hierauf gerichtete Aktivität aber durchaus riskant, was zur *Normalform* defensiv begründeten Lernens führt. Damit ist aber – und

hierin liegt der eigentliche Erkenntnisgewinn – die überwiegende Verbreitung dieser Form gerade den konkreten historischen Bedingungen geschuldet und darf nicht gleichgesetzt werden mit menschlichem Lernen überhaupt. Eine solche Gleichsetzung (wie sie in fast allen Lerntheorien unhinterfragt durch Prämissen und Methodik reproduziert wird) naturalisiert die verkürzte, gebrochene und unterworfenen Form und erklärt das, was dieser Form nicht entspricht, in genauer Verkehrung der tatsächlichen Zusammenhänge zur tendenziell unnormalen Abweichung, die der Erklärung bedarf.

Die analytische Basis der Argumentation ist nun soweit entfaltet, dass sich die neuerliche Frage nach Begabung geradezu aufdrängt. Das Konzept ist auf das Thema dahingehend anzuwenden, dass lernerische Höchstleistungen als eigentliches Lernen in seiner expansiv begründeten Ausrichtung auf den Lerngegenstand gefasst werden können.

#### 6. Was ist „Begabung“?

„Begabte“ Lernleistungen sind gemäß dem üblichen Verständnis solche, die sich durch ihre Geschwindigkeit als quantitativem Aspekt, die „Tiefe“ ihres Eindringens in den Gegenstand und die „Höhe“ des erreichten Resultats als qualitativem Aspekt auszeichnen.

Ich schlage nach den vorstehenden Überlegungen nun vor, das Verständnis solcher Leistungen nicht durch die Zuschreibung individueller und im weiteren nicht mehr begründbarer Persönlichkeitseigenschaften zu verbauen, sondern durch ihre Fassung als Ergebnis expansiver Lernprozesse einen Ansatzpunkt weiteren Fragens zu schaffen. Die zentrale Fragestellung, die hieran anschließen muss, bezieht sich auf die *Gründe*, die jemand haben kann, sich so intensiv und energieaufwendend, aber auch bereit, das Risiko des Scheiterns einzugehen, auf einen Gegenstand einzulassen, dass die beschriebene Ergebnisqualität erreicht werden kann.

Die Frage nach „Begabung“ auf diese Weise neu zu stellen, bedeutet einen Perspektivenwechsel: Nicht mehr der am (erwünschten, weil wertbaren) „Output“ der Einzelnen interessierte Außenstandpunkt, sondern radikal der Standpunkt des Lernsubjekts angesichts einer zu übernehmenden oder übernommenen Lernproblematik bestimmt nun die Sichtweise. Aus dieser Subjektperspektive kann aber ein Ergebnis des Lernens vorher nicht absehbar sein.<sup>3</sup> Gleichzeitig impliziert dieser Perspektivenwechsel einen Abschied vom typischen diagnostisch-prognos-

---

<sup>3</sup> Eine der Schwächen traditioneller Lernpsychologie besteht ja darin, dass hier die immer wieder geforderte Kreativität, Originalität und Innovation als wesentliches Bestimmungsmoment von Begabung methodisch gar nicht fassbar ist, wenn in den üblichen Versuchs- und Testanordnungen eigentlich nur herauszufinden ist, ob die Probanden in der Lage sind, schon vorher existierende „richtige“ Lösungen und Antworten zu finden.

tischen Erkenntnisinteresse traditioneller (Hoch-)Begabtenforschung, „Begabungspotentiale“ aufzufinden, die dann zur Lösung der anstehenden gesellschaftlichen Probleme benötigt werden.

Diese im Grunde auf einem überaus pessimistischen Menschenbild gegründete Fragerichtung zu ersetzen durch ein echtes Interesse an den subjektiven Lerngründen bedeutet aber auch eine *methodologische Wende*. Auf der kategorialen Ebene lässt sich (wie oben vorgeführt) noch feststellen, dass jeder Mensch ein genuines Lerninteresse hat - in welcher Weise und an welchem Gegenstand sich dies realisiert, ist aber nur aktualempirisch erforschbar.

### *7. Methodischer Zugang: Kollektive Erinnerungsarbeit*

Methodisch erfordert dies ein Design, in dem LernerInnen die Brauchbarkeit der hier angebotenen Analysebegrifflichkeiten im Diskurs eigener Lerngründe prüfen und damit dann sukzessive typische Lernbegründungen herausarbeiten können. Dabei ist einerseits das Ziel zu verfolgen, ein bewussteres Verhältnis zur eigenen Situiertheit und Befindlichkeit zu gewinnen und tendenziell auch erweiterte Lernformen durchzusetzen. Andererseits beziehen sich Ergebnisse, die in solcher Weise gewonnen werden, aber nicht auf eine vereinzelt-subjektive Realität, sondern beinhalten gleichzeitig die Möglichkeit einer Verallgemeinerung der damit herausgearbeiteten Formen menschlichen Lernens unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen. In diesem Sinne wissenschaftlicher Verallgemeinerbarkeit ist die Rede von den „typischen Lernbegründungen“ zu verstehen.

Unter dieser Voraussetzung verbietet sich der Einsatz standardisierter Forschungsinstrumente, deren Entwicklung ja theoretisch gerade auf einem Bedingtheitsdiskurs basieren, nicht aber vom Diskurs persönlicher Handlungsgründe ausgehen. Es ist daher in einem ergebnisoffenen, qualitativen Verfahren zu erforschen, in welcher Weise bestimmte Bedingungskonstellationen Prämissen subjektiver Handlungs-, d.h. hier: Lerngründe werden können.

Die Problematik subjektwissenschaftlicher Forschung, wie sie ihren Ansprüchen nach dargestellt wurde, besteht in der Entwicklung aktualempirischer Verfahren, die nicht den vielfach kritisierten Verfehlungen traditioneller Psychologie im konkreten Forschungsprozess verfallen.

So wird traditionell die Objektivität wissenschaftlicher Forschung nach Kriterien wie Verallgemeinerbarkeit, Wiederholbarkeit, Nachprüfbarkeit, Vorhersagbarkeit etc. der Ergebnisse bemessen, die vom Außenstandpunkt des Wissenschaftlers oder der Wissenschaftlerin aus beurteilt werden. Wie oben ausgeführt, können solche Kriterien für subjektwissenschaftliche Forschung nicht gelten, da es bei den klassischen Instrumenten immer um die Erforschung von Verhaltensweisen (oder Überzeugungen) von Menschen *unter Bedingungen* geht. Der eigentliche Ge-

genstand, nämlich das individuelle Handeln (Gestaltung und Veränderung von Bedingungen) und damit die *subjektiven Handlungsgründe* können so nicht in den Blick kommen.

Gleichzeitig soll aber von dem wissenschaftlichen Anspruch der Verallgemeinerbarkeit nicht abgewichen werden. Eine „Psychologie des Subjekts“, der es ausschließlich um die Ansammlung und Aneinanderreihung unverbundener persönlicher Erfahrungen und Erlebnisse ginge, bliebe letztlich rein individueller Innerlichkeit verhaftet und verabschiedete sich tendenziell vom Anspruch der Wissenschaftlichkeit.

Wie kann unter dieser Forderung nun Verallgemeinerbarkeit erreicht werden, die *nicht* die Ebene der Subjekte ausblendet? Oder anders: Wie erreicht man es, die unreduzierte Einmaligkeit von Einzelnen in den Forschungsergebnissen zu erhalten und gleichzeitig *verallgemeinerbare* Ergebnisse zu erzielen?

Analytischer Bezugspunkt für diese Fragestellung ist der Begriff der Intersubjektivität. Der Mensch handelt - wie geschildert - nach Maßgabe seiner persönlichen Lebensinteressen vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Verhältnisse (als Prämissen für seine Handlungen). Diese tatsächlich existierenden Verhältnisse bilden den Angelpunkt von Intersubjektivität, d.h. auch von der Kommunizierbarkeit subjektiver Handlungsbegründungen. Forschungsfrage ist, welche Handlungsmöglichkeiten und Handlungsbehinderungen sich innerhalb dieser Verhältnisse für die Subjekte tatsächlich stellen.

Verallgemeinerbar sind damit die realen Handlungsmöglichkeiten, die sich Subjekten in einer bestimmten Situation bieten, in einem nächsten Schritt dann auch das Erkennen der Chancen oder Einschränkungen, die mit den verschiedenen Handlungsalternativen einhergehen. Genau diese theoretischen Prämissen subjektwissenschaftlicher Forschung werden in der von Frigga Haug u.a. entwickelten „Kollektiven Erinnerungsarbeit“ in ein konkretes Forschungsprogramm umgesetzt (vgl. Haug 1990, 1999).

Im Hildesheimer Projekt „Lernen im subjektiven Begründungszusammenhang statt Begabung als Erklärungskonstrukt für Leistung“ soll dieser methodische Ansatz für die dargestellte Fragestellung fruchtbar gemacht werden. Die konkrete Umsetzung steht unmittelbar bevor, so dass hier nur Planungen, aber noch keine Ergebnisse referiert werden können.

Für Erinnerungsarbeit konstitutiv ist die kooperative Forschungstätigkeit in einer Gruppe zum gemeinsamen Thema. Diese Arbeitsweise schafft die Möglichkeit und Notwendigkeit der Abstraktion von der persönlichen Situation durch die Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven zum gleichen Thema. Im Projekt werden Schülerinnen und Schüler in Arbeitsgruppen unter Anleitung mit der Methode der Erinnerungsarbeit vertraut gemacht und arbeiten gemeinsam zu selbstgewählten Themen im Kontext „Lernen“. Um die Freiwilligkeit der Teilnahme zu gewährleisten, sind diese Gruppen eingebunden in geeignete schulische Aktivi-

täten „mit Wahlmöglichkeit“ (z.B. Projektwoche, fachgebundene Freiarbeit, Arbeitsgemeinschaft etc.).

Erinnerungsarbeit ist keine theorielose Arbeit. Theorien bilden Gegenstand und Hilfsmittel, sowohl in ihrer alltäglichen Form (als implizite Theorien der MitforscherInnen) als auch als wissenschaftliche Konstrukte (explizite Theorien). Ausgehend von den eigenen Schwierigkeiten mit den verschiedensten Lernsituationen, -inhalten und -anforderungen werden im ersten Schritt die eigenen Annahmen (Alltags- oder implizite Theorien) sowie Bedeutungen, Assoziationen, Bilder, die mit dem Gegenstand zusammenhängen, expliziert und in der Gruppe diskutiert. So lässt sich verhindern, daß sie den weiteren Prozess immer wieder „hinter dem Rücken“ der AkteurInnen bestimmen.

Über diese Annäherung beginnt ein gemeinsamer Denk- und Diskussionsprozess, und speziellere Fragestellungen der Gruppe können ausgliedert werden. Welches Element des Gesamtthemas von der Gruppe als Fragestellung ausgewählt wird, ist nicht planbar, wie überhaupt diese Methode eine dem Prozess und dem Ergebnis nach offene Forschung impliziert.

Ausgehend von dieser gemeinsam bestimmten Fragestellung werden im zweiten Schritt von allen MitforscherInnen erlebte und erinnerte Szenen/ Geschichten zum Thema geschrieben. Diese Schriftlichkeit als wesentliches Element kollektiver Erinnerungsarbeit bietet nicht nur den Vorteil, mit konkretem Material arbeiten zu können, sondern ermöglicht in besonderem Maße die ungestörte Reflexion und Selbstdistanzierung der Schreibenden. Die Szenen müssen nicht, können aber aus dem Erlebnisraum Schule kommen.

Diese erinnerten Szenen stellen das Rohmaterial des Forschungsprozesses dar. Das Bearbeiten der Szenen in der Gruppe im dritten Schritt stellt das Kernstück der Methode dar. Es hat zum Ziel, den Szenen abzurufen, was aus ihnen über Lernen zu lernen ist. Wie konstruieren sich die LernerInnen, wie ihr Umfeld, ihre Möglichkeiten? Welche Gefühle, Gedanken, Verhältnisse bleiben unklar, schemenhaft und nicht nachvollziehbar? In welche Kontexte wird Lernen gestellt, aus welchen herausgelöst? Durch die Bearbeitung der Szenen kommen die eigenen Motive und Handlungen zum Vorschein – sie ermöglicht die Annäherung an das je persönliche Wissen um reale (weil real erlebte) Zusammenhänge, die in den Szenen - vielleicht verborgen - enthalten sind.

Bislang setzen sich die Gruppen, die mit kollektiver Erinnerungsarbeit forschten, häufig aus Akademikerinnen (und seltener Akademikern) zusammen. Der gegenüber dieser Konstellation veränderten Zielgruppe der Arbeit im Projekt wird Rechnung getragen, indem die Arbeit in ein möglichst umfangreiches Ensemble von Übungen, Spielen, Methoden etc. eingebettet ist. Diese sollen zum Einen für Abwechslung sorgen, die Schülerinnen und Schüler aber auch für die z.T. ungewohnten Anforderungen vorbereiten und qualifizieren, die die Forschungsarbeit an sie stellt. Es

ist aber anzunehmen, dass diese Anreicherung auch für erwachsene Forschungsgruppen eine Hilfestellung bedeuten könnte.<sup>4</sup>

Könnte es gelingen, im Rahmen dieser Forschung einige gravierende Hinweise auf die von Sève vermutete Verkrüppelung des Lernens – nicht als individuelle Begrenzung, sondern als systematische Beschränkung durch die gegebenen Verhältnisse – aufzuweisen, so sollte ein Schritt getan sein, die fraglichen (Leistungs-)Phänomene zu verstehen, ohne auf das Konstrukt der Begabung zurückgreifen zu müssen. Gleichzeitig wäre aufzuweisen, welche subjektiven und politischen Gründe Begabung als soziale Konstruktion so attraktiv erscheinen lassen (vgl. hierzu Behrens 1994, S. 101 ff). Zusammen sollte dies ein gutes Argument sein, der vielformulierten Forderung nach dem Abschied von der unbestimmten und umstrittenen Begabungsbegrifflichkeit *begründet* nachzukommen.

### 8. Schluss: Mögliche Missverständnisse

Zum Abschluss der Erörterungen über eine *lerntheoretische* Interpretation lernerischer Höchstleistungen ist noch auf zwei potenzielle Einwände einzugehen. Es war gesagt worden, dass Lernen im Gegensatz zu den Konnotationen, die es in den traditionellen Lerntheorien hat, ein primäres Bedürfnis des Menschen zur Erweiterung der Handlungsfähigkeit darstellt. Wie verhält es sich aber mit solchen Lerngegenständen, die Erwachsene ausgliedern und in denen sie Meisterschaft erlangen können: Klavierspielen, Briefmarkenkunde, Botanik, Kalligraphie, Computerbenutzung, Schach, Fußball...? Inwiefern liegt in der Beherrschung des Squashspiels eine Erweiterung meiner Handlungsfähigkeit? Warum habe ich, wenn ich fließend chinesisch (als Fremdsprache) spreche, mehr Verfügung über meine Existenzbedingungen?

Im Grunde genommen richtet sich die Frage auf eine genauere Bestimmung von „Eigenschaften“ eines Lerngegenstandes, also: Gibt es Gegenstände, die mir - sofern ich sie beherrsche - ein höheres Maß an Handlungsfähigkeit ermöglichen als andere? So umformuliert, wird die falsche Stoßrichtung dieser Fragestellung offensichtlich. An diesem Punkt verdeutlicht sich nämlich nochmals die zentrale konzeptionelle Bedeutung der *gesellschaftlichen Natur des Menschen* als konstitutives Moment seiner gattungsmäßigen Eigenschaften (im Unterschied zum häufig konstatierten Status seiner *Geselligkeit* als *eine seiner Gattungseigenschaften*). Sofern die völlige Realisierung seiner Potenzen dem Menschen ausschließlich über die individuelle aktive Hineinentwicklung in den gesellschaftlichen Kontext möglich ist, ist diese Vergesellschaftung

---

<sup>4</sup> Neben der abschließenden Dokumentation des Forschungsprojektes in meiner Dissertation sind auch verschiedene Zwischenpublikationen sowie die Darstellung des konkreten methodischen Vorgehens in Form einer detaillierten und anschaulichen Anleitung zur Umsetzung von Erinnerungsarbeit mit SchülerInnen geplant.



als Bedingung der Aneignung gesellschaftlicher Gegenstände/ Bedeutungen selbst das Bedürfnis, nach dem der Einwand fragt. Es geht also zunächst nicht primär um das Erlernen eines Musikinstrumentes zur Erweiterung der Handlungsfähigkeit, sondern einerseits um die Aneignung gesellschaftlich geschaffener und in Bedeutungen vergegenständlichter Erfahrung als Realisierung der Teilhabe an den nur gesamtgesellschaftlich aufgehobenen Lebensbedingungen. Und es geht andererseits um die Realisierung meines (durch Lernen immer erweiterten) Zuganges zu gesellschaftlichen Bedeutungen.

Damit erweist sich die Einschränkung meiner Handlungsfähigkeit auch nur sekundär darin, dass ich etwas nicht lernen *kann*; die primäre Einschränkung liegt darin, dass ich nicht *die Möglichkeit habe*, es zu lernen, da mir schon vorgängig der Zugang zum Gegenstand verwehrt ist (wobei dies auf unterschiedlichste Weise, beispielsweise durch bildungsplanerisch produzierte „gläserne Decken“, finanzielle oder räumliche Unzugänglichkeit des Gegenstandes etc. geschehen kann). Die Verinnerlichung dieser Unzugänglichkeit als in meiner Person, meinen Fähigkeiten oder Begabungen begründet, quasi als Naturalisierung gesellschaftlicher Einschränkungen meiner Handlungsfähigkeit, ist als mit diesen gesellschaftlichen Verhältnissen im direkten Zusammenhang stehende Form restriktiver Handlungsfähigkeit zu analysieren.

Dementsprechend ist der konkrete Gegenstand, auf den ich mein Interesse und meine Lernaktivitäten richte, objektiv beliebig, da es sich gewissermaßen um eine Art „Platzhalter“ für meine Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess handelt. Es schließt sich also hier sofort die zweite Frage an: Wenn es bei der Aneignung eines Lerngegenstandes vorwiegend um den Aspekt der Teilhabe geht, wie kann ich mich dann überhaupt für einen Lerngegenstand entscheiden? Konkreter: Selbst wenn „von vornherein klar“ ist, dass ich ein Musikinstrument lernen möchte, warum entscheide ich mich dann anstatt für die Klarinette nicht für Oboe oder Saxophon?

Es liegt nahe, über Eigenschaften und Anwendungsmöglichkeiten dieser Instrumente hinaus nach Bedingungen zu suchen, die in meiner Person begründet liegen. Traditionell-psychologisch käme das in etwa der Frage nach biographisch „prägenden“ Erlebnissen und Umweltbedingungen, erworbenen Einstellungen oder Vorlieben gleich. Gemäß dem dargestellten und zugrunde gelegten subjektwissenschaftlichen Ansatz ist aber hier die Grenze abstrakter Erforschung „äußerer Ursachen“ und ihrer „inneren Wirkungen“ vom Außenstandpunkt erreicht. Die Frage, welche „Bedingungen“ mich zu der Entscheidung für die Klarinette führen, scheint mir der Frage gleichzukommen, warum sich jemand in diese und in keine andere Person verliebt hat. Der Unterschied: Im letzteren Fall kann wohl weitgehender Konsens über die Unzugänglichkeit solcher Gründe vom Außenstandpunkt unterstellt werden. Das bedeutet nicht, dass solche Entscheidungen grundlos geschehen, vielmehr sind die Grün-

de eben in der geschilderten Weise *subjektive Begründungen*, die auch nur von einem Standpunkt „erster Person“ aus erfahren und in Erfahrung gebracht werden und ggf. verallgemeinert werden können. Untersuchungen hierzu liegen im Bezug auf Begabung/ lernerische Höchstleistungen meines Wissens noch nicht vor. Möglicherweise erbringen die anstehenden Arbeiten mit jugendlichen (Mit-)ForscherInnen in Kürze neue Einsichten in diese Problematik.

### Literatur

- Behrens, U. 1994. „Das könnte ich nie...!“ Inhalt, Funktion und Mythos des Begabungsbegriffs. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Hildesheim
- Ewert, O. M. 1972 (Hg.). Entwicklungspsychologie Band I. Köln: Kiepenheuer & Witsch
- Hany, E. A. & Nickel, H. 1992. Positionen und Probleme der Begabungsforschung. Überblick und Einführung in den Sammelband. In: dies. (Hg.). Begabung und Hochbegabung: theoretische Konzepte – empirische Befunde – praktische Konsequenzen. Bern: Huber: 1-16
- Haug, F. 1988<sup>3</sup>. Frauen – Opfer oder Täter? Diskussion. Hamburg: Argument
- Haug, F. 1990. Erinnerungsarbeit und die Langeweile in der Ökonomie. In: dies. Erinnerungsarbeit. Hamburg: Argument, 42-83
- Haug, F. 1999. Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit. Hamburg: Argument
- Helbig, P. 1988. Begabung im pädagogischen Denken. Ein Kernstück anthropologischer Begründung von Erziehung. Weinheim/ München: Juventa
- Heller, K. 1976. Intelligenz und Begabung. München: Reinhardt
- Holzcamp, K. 1983. Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M.: Campus
- Holzcamp, K. 1987. Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. Forum Kritische Psychologie 20, 5-36
- Holzcamp, K. 1991a. Lehren als Lernbehinderung. Forum Kritische Psychologie 27, 5-22
- Holzcamp, K. 1991b. Was heißt „Psychologie vom Subjektstandpunkt“? Überlegungen zu subjektwissenschaftlicher Theorienbildung. Forum kritische Psychologie 28, 5-19
- Holzcamp, K. 1992. „Hochbegabung“: Wissenschaftlich verantwortbares Konzept oder Alltagsvorstellung?. Forum kritische Psychologie 29, 5-22
- Holzcamp, K. 1993.. Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.: Campus
- Markard, M. 1997. Begabung, Motivation, Eignung, Leistung – politisch-operative Schlüsselbegriffe der aktuellen Hochschulregulierung: Eine Betrachtung aus kritisch-psychologischer Sicht. Beitrag, gehalten auf der Tagung „Ungleichheit als Projekt“, Marburg, 28./29.11.1997
- Mönks, F. 1992. Ein interaktionales Modell der Hochbegabung. In: Hany, E. A. & Nickel, H. (Hg.) Begabung und Hochbegabung: theoretische Konzepte – empirische Befunde – praktische Konsequenzen. Bern: Huber, 17-22
- Rost, D.H. 1991. Identifizierung von „Hochbegabung“. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 197-231
- Roth, H. (Hg.) 1969<sup>2</sup>. Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart: Klett
- Sève, L. 1973<sup>2</sup>. Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt/M.: Verlag Marxistische Blätter
- Ulmann, G. 1991. Angeboren – anezogen. Antworten auf eine falsch gestellte Frage. In: Heilmeier, J. u.a. (Hg.), Gen-Ideologie. Biologie und Biologismus in den Sozialwissenschaften. Hamburg: Argument, 113-138
- Urban, K. K. 1990. Besonders begabte Kinder im Vorschulalter: Grundlagen und Ergebnisse pädagogisch-psychologischer Arbeit. Heidelberg: Schindele