
Norbert Meder

DER LERNPROZESS ALS PERFORMANTE KORRELA- TION VON EINZELNEM UND KULTURELLER WELT. EINE BILDUNGSTHEORETISCHE EXPLIKATION DES BEGRIFFS.

Einleitung

Lernen begrifflich zu bestimmen, stellt uns vor große Schwierigkeiten, weil man unter Lernen allzu viel verstehen kann. Im Alltagswissen kommen einige Motive vor, die dann auch in der Theorie wiederkehren und geklärt werden müssen. Solche Motive sind: Lernen ist ein interner Prozess des Einzelnen. Beim Lernen verändert sich etwas: Verändert sich irgendetwas Inneres oder etwas Äußeres? Lernen hat mit Wissen und Können zu tun, und mit Erfahrung, was insbesondere im Alltagswissen vom Lernen einen hohen Stellenwert hat. In der pädagogischen Theorie hat sich weitgehend die Begriffsbestimmung von Skowronek durchgesetzt. Sie lautet:

„Lernen ist der Prozess, durch den Verhalten aufgrund von Interaktionen mit der Umwelt oder Reaktionen auf eine Situation relativ dauerhaft entsteht oder verändert wird, wobei auszuschließen ist, dass diese Änderungen durch angeborene Reaktionsweisen, Reifungsvorgänge oder vorübergehende Zustände des Organismus (Ermüdung, Rausch oder ähnliches) bedingt sind.“

Interessant an dieser Definition ist, dass sie die nähere Charakterisierung des Prozesses offen lässt. Es wird nicht vorentschieden, ob es sich um einen inneren oder äußeren Prozess handelt. Aufgrund von Interaktionen mit der Umwelt, d. h. aufgrund von Wechselwirkungen zwischen dem Einzelnen und der Umgebung verändert sich etwas: Es entstehen neue Verhaltensweisen des einzelnen Menschen, oder bestehende Verhaltensweisen werden sichtbar verändert. Dabei werden konsequenterweise rein biologische und rein medizinische Veränderungen ausgeschlossen. Mit dem Be-

griff des Verhaltens wird zwar in dieser Definition an das Beobachtbare im Sinne eines aufgeklärten Behaviorismus angeschlossen, aber diese Bestimmung lässt auch einen anderen Verhaltensbegriff zu. Verhalten meint nämlich in seiner logisch-grammatischen Form: Jemand verhält sich zu etwas. Damit entsteht konsequenterweise die Frage, um was für ein Verhältnis es beim Lernen geht. Es geht um das, was von mir das 3-fache Verhältnis der Bildung genannt wird. Von diesem 3-fachen Verhältnis aus ist der Lernbegriff bildungstheoretisch zu verankern.

Was ist Bildung?

Viele Autoren, wie beispielsweise Winfried Marotzki, bestimmen Bildung als das jeweilige Selbst- und Weltverhältnis. Mit dem 'das jeweilige' ist angezeigt, dass Bildung in ihrer inhaltlichen Prägung situationsgebunden, kulturhistorisch plural und zufällig (kontingent) ist. Mit 'Verhältnis' wird die Struktur von Bildung angegeben. Strukturell ist Bildung ein Verhältnis, eine Beziehung, eine Relation! Bildung ist also in erster Linie relational und nicht substantial bestimmt.

Die hier aufgegriffene Fassung des Bildungsverhältnisses bleibt allerdings hinter der sozialwissenschaftlich üblichen Differenzierung zurück. Nach Luhmann¹ sind sozialwissenschaftliche Verhältnisse in drei Dimensionen zu betrachten, wenn man einen hinreichenden Grad der Differenzierung haben will. Die drei Dimensionen sind:

1. die Sachdimension des Verhältnisses
2. die Sozialdimension des Verhältnisses
3. die Zeitdimension des Verhältnisses

Differenziert man in diesen drei Dimensionen, dann ergibt sich Bildung strukturell als ein 3-faches Verhältnis

1. des *Einzelnen* zu den *Sachen und Sachverhalten* in der Welt
2. des *Einzelnen* zu *dem oder den anderen* in der Gemeinschaft (in dem Sozialen)
3. des *Einzelnen* zu *sich selbst* in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (in der Zeit)

Diese drei Verhältnisse sind selbsterklärend mit einer kleinen Einschränkung bzgl. des dritten Verhältnisses. Dass das Selbstverhältnis in der Zeit-

dimension liegt, mag nicht auf Anhieb einleuchten. Aber sieht man genauer hin, dann wird einem schnell klar, dass man sich zu sich selbst nur als zu einem Vergangenen, einem Aktuellen oder einem Zukünftigen verhalten kann. Vergangenheitsorientiert rekonstruiert man seine Position im Lebenslauf. Man konstruiert seine Biografie. An der Aktualität orientiert wählt man seinen Vollzug vor dem Hintergrund der Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten in einer – wenn auch noch so kleinen – Präsenzzeit. Und schließlich hoffnungs-, angst- oder auch nur erwartungsorientiert entwirft man seine Zukunft. Das Selbstverhältnis bestimmt sich also stets an der Lebenszeit, am potentiellen Lebenslauf, den man im Selbstverhältnis zu seiner Biografie macht. Von daher ist die Biografieforschung Bildungsforschung, weil sie aus dem Fokus des dritten Bildungsverhältnisses das 3-fache Verhältnis der Bildung in den Blick nimmt.

Dass es sinnvoll ist, zwischen sachlicher und sozialer Welt derart zu unterscheiden, dass in einen Fall die Dinge und im anderen Fall die Personen im Mittelpunkt stehen, kann als selbsterklärend angenommen werden. Im übrigen bedeutet diese Unterscheidung im operativen Sinne, dass einmal Erfahrung und Experiment im Vordergrund stehen, ein andermal Kommunikation und Verständigung.

Formalisiert sieht das 3-fache Verhältnis der Bildung folgendermaßen aus:

E	r	S	in	W
E	r	A	in	G
E	r	s	in	Z

Reflexion auf den hier konzipierten Bildungsbegriff

Die hier vorgeschlagene Struktur des Bildungsbegriffes ist gesetzt, so wie man Axiome setzt. Dennoch kann diese Setzung gute Gründe aufführen. Diese Gründe sind rhetorisch und haben allein die Funktion diesen Ansatz plausibel zu machen. Sie gehören nicht zur Theorie, sondern zur Propädeutik der Theorie.

NORBERT MEDER

Theorietechnische Verortung

In Präzisierung des Ansatzes vom Selbst- und Weltverhältnis setze ich bewusst ein 3-faches Verhältnis an. Damit wahre ich den wesentlichen Unterschied von instrumentellem, herstellendem Handeln im Verhältnis zu den Sachen und Sachverhalten zu sozialem, auf Verständigung zielendem Handeln im Verhältnis zu den anderen in der Gemeinschaft.

Zugleich spreche ich nicht vom Selbst- oder Weltverhältnis. Zur Welt kann man kein empirisch erforschbares Verhältnis ausbilden, weil ‚Welt‘ ein Totalitätsbegriff ist. Er bezeichnet das Ganze des Erfahrbaren – auch des pädagogisch Erfahrbaren. Aber das Ganze selbst kann nicht empirisch erfahren werden, es befindet sich auf einer anderen kategorialen Ebene, die wir traditionell die Ebene der Metaphysik nennen. Ähnliches gilt auch von dem Selbst (großgeschrieben), das als das Ganze meiner wirklichen und möglichen Erfahrungen fungiert. Auch hier gilt, dass das Ganze sich über die Ebene des Erfahrbaren in die Kategorie der Metaphysik erhebt. Ich kann nur das, was im Rahmen dieses Ganzen, des Selbst wirklich (Vergangenheit) oder möglich (Zukunft) ist, erfahren, aber das Ganze als solches nicht. Und zum dritten gilt das Gleiche für die Sozialdimension. Ich kann nicht die Gemeinschaft erfahren, sondern nur einzelne andere Menschen und ihr Handeln in der Gemeinschaft. Auch die Totalität der Gemeinschaft ist metaphysisch.

Deshalb setze ich die drei Verhältnisse so an, dass der Einzelne in Beziehung steht zu den konkreten Sachen, Personen und Ereignissen seines Lebens – aber so, dass diese konkreten Bezugspunkte im Telos einer Ganzheit stehen: der Welt, der Gemeinschaft und des Selbst. Ich verzichte nicht auf diese metaphysischen Begriffe, sondern verwende sie als teleologische Korrektive, Orientierungen und Beschränkungen des Empirischen. Als teleologische Ganzheitsbegriffe auf höherer kategorialer Ebene bestimmen sie Finalitäten, an denen die konkreten Verhältnisbildungen sich bewähren müssen.

Neben diesem finalen Moment, auf das eine Bildungstheorie nicht verzichten kann und darf – man denke an Comenius: ‚auf ein Ganzes hin‘ (omnes omnia omnino) – muss auf das erkenntnistheoretische Moment der Negation hingewiesen werden. Husserl vor allem hat dies herausgestellt und Luhmann hat es als Prinzip seiner Theoriebildung übernommen. Jedes Verhältnis zu konkreten Sachen und Sachverhalten sowie zu konkreten Personen ist eine Hervorhebung, die ohne Hintergrund nicht möglich ist: Dies und nicht anderes. Das ‚und nicht anderes‘ zeigt den Hinter-

grund, den Horizont der Erfahrung an. Er wird miterlebt, wenn auch nicht thematisch. Aber er ist im Gebrauch. Husserl nannte dies die passive Noesis von Welt in jeder konkreten Erfahrung. Auf dieses Moment kann im Bildungsbegriff nicht verzichtet werden. Denn nur eine solche passive Noesis kann erklären, wie so etwas wie Weltsicht, Weltanschauung als Teil unserer Sozialisation entstehen kann. Über die passive Noesis werden die unbewussten Selbstverständlichkeiten einer Kultur vermittelt, jene Mythologie, die als Handlungsweisen am Ende jeder Begründung stehen, wie dies Wittgenstein ausdrückt: So machen wir es halt. Wittgenstein hat diesen Umstand Lebensform genannt. Mit Plessner spreche ich an dieser Stelle von Kultur: Das Verhältnis einer Gemeinschaft von Einzelnen zu den Sachen und Sachverhalten in der Welt, zu den anderen in der Gemeinschaft und damit auch zu den Fremden sowie zu sich selbst als Gemeinschaft heißt Kultur. Das Bildungsverhältnis kann sich nur im Rahmen von Kultur entwickeln. Bildung und Kultur sind korrelativ.

Es kommt ein weiterer Gedanke zu diesem Problemkontext hinzu. Wir haben ein Verständnis von Welt, von Gemeinschaft und von dem Ganzen unseres Lebens, auch wenn dieses Verständnis nicht direkt auf gegenständlicher Erfahrung beruht, sondern auf der *intentio obliqua* (Reflexion) auf die gegenständliche Erfahrung (*intentio recta*). Dieses Verständnis konkretisiert sich in logischen Praktiken wie der unbestimmten Negation (Limitation): das konkret Erfahrene ist dieses da – und nicht das, nicht der Rest der Welt. Dieses Verständnis konkretisiert sich auch im Konzept der Kontingenz, das besagt, dass alles auch anders sein könnte. Oder es konkretisiert sich im Gedanken der schicksalhaften Unberechenbarkeit von Welt. Welt, Gemeinschaft und mein Leben als Ganzes sind Indikatoren für unerschöpfliche alternative Möglichkeiten – und dies sowohl im Modus der Gefahr wie auch im Modus der Chance. Diese Ambivalenz hat keiner deutlicher gemacht als Helmut Plessner in seiner Anthropologie.

Ein dritter Gesichtspunkt ist hier erwähnenswert. Marotzki bindet an den strukturellen Bildungsbegriff seines 2-fachen Verhältnisses die Bedingung, dass die Verhältnisse mit Bezug auf Bildung auch reflektiert sein müssen. Das lehne ich ab, denn es führt dazu, dass nur höchstens ein Drittel einer Gemeinschaft gebildet ist und dass nur wenige Welt- und Selbstverhältnisse den Status der Bildung haben. Was ist mit jenen Menschen, die ihr 3-faches Verhältnis nicht reflektieren können – aus welchen Gründen auch immer? Fallen sie aus der Bildungsgemeinschaft heraus? Oder intra-personal betrachtet: Gibt es für mich beides – ein ungebildetes (weil unreflektiertes, vorreflexives) 3-faches Verhältnis und ein gebildetes

(reflektiertes)? Bindet man Reflektiertheit an den Begriff der Bildung, dann ist er apriori sozialdifferenzierend. Das kann nicht das Interesse einer Theorie sein, die zu vorderst empirisch beschreibend arbeiten und forschen will.

Also in Kürze: Der Bildungsbegriff muss so beschaffen sein, dass *jeder* gebildet ist und in seiner spezifischen Bildung erforschbar wird. Bildung muss als für den Menschen konstitutiv gefasst werden, d. h. Bildung muss das Menschliche ausmachen. Der strukturelle Bildungsbegriff ist aber damit zugleich konstitutiv für die Bildungsforschung, weil er theoretisch das Forschungsfeld aufschließt. Dazu ist es allerdings notwendig, dass man die Strukturen in ihren Relationen und Relaten auch klar benennt. Um deren Klärung geht es im folgenden. Denn wenn man nur von Struktur spricht, dieselbe aber nicht expliziert, kann sich die Bildungsforschung nicht in ihr begründen.

Wenn die Struktur klar ist, dann kann man in einem zweiten Schritt die Qualität von Bildung festlegen und Differenzen erforschen – etwa Arbeiterbildung versus akademische Bildung und vieles mehr. Aber Bildungstheorie muss – will sie nicht schon im Ansatz sozial ausgrenzend sein – grundsätzlich sicherstellen, dass jeder gebildet ist. Und Bildungstheorie muss – will sie nicht schon im Ansatz Forschungsfelder ausgrenzen – grundsätzlich sicherstellen, dass jeder gebildet ist.

Bildungsphilosophische Verortung

Mein bildungstheoretischer Ansatz ist in einer Hinsicht radikal: er geht von dem Verhältnis, von der Relation, von der Beziehung aus. Er ist beziehungsphilosophisch. Das heißt der Forschungsgegenstand ist kein – wie immer geartetes Substrat, keine Substanz und auch kein Subjekt. Pädagogisch zu denken, zu forschen, heißt in Relationen zu denken und Relationen zu erforschen – insbesondere die Relationen, in denen sich das 3-fache Verhältnis der Bildung inhaltlich spezifisch ausprägt.

Dieser Ansatz ist nicht nur dem späten Neukantianismus² oder der logisch-rationalen Wissenschaftstheorie geschuldet, die den Forschungsgegenstand auf Ereignisse (nicht Substanzen) verpflichtet. Dieser Ansatz trägt auch dem Umstand Rechnung, dass der Einzelne (in seinem Menschsein) unerkennbar und damit auch unantastbar ist. Wir können über den Einzelnen in seiner Vereinzelung nichts aussagen! Das geht schon logisch nicht, weil das Individuum qualitativ schlechthin nicht abschließbar zu

bestimmen ist. Das hängt am Problem von Begriff und Name, von Allgemeinem und Singulärem.

Was am Einzelnen erkennbar ist, ergibt sich aus der Relation, dem Verhältnis, das wir Verhalten nennen. Die Relata – der Einzelne und die Sachen und Sachverhalte, der Einzelne und die Anderen, der Einzelne und seine biografischen Erlebnisse – ergeben sich erst aus der Relation, die wir Verhalten nennen. Vor dem Verhalten mag sein, was es will, wir wissen es nicht. Wir können darüber nur spekulieren.

Was immer wir über die Pole im 3-fachen Verhältnis der Bildung erfahren, ist aus dem Verhältnis, d. h. aus der Beziehung, aus der Relation generiert. Das Primäre ist die Relation. Die Relata, die Pole der Relation sind sekundär – sie erhalten ihre Bestimmtheit nur in und durch die Relation, die das 3-fache Verhältnis der Bildung bestimmt. Es ist nicht so, dass die Relata als potentielle Pole einer Relation zuerst da sind, und die Relation danach über sie zu bilden ist. Eine solche Vorstellung beschreibt den mengentheoretischen, extensionalen Standpunkt: erst sind die Elemente da und dann werden sie verbunden. Nein, der hier vertretene Ansatz ist der, dass in der Relation zeitgleich Relation und Relata wirklich werden. Höningswald hätte gesagt: In der Bildung, in dem 3-fachen Verhältnis der Bildung scheiden sich der Einzelne und die Sachen/Sachverhalte in der Welt, der Einzelne und die Anderen in der Gemeinschaft sowie der Einzelne und die Ereignisse in seiner Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

Die relationslogische Struktur des Bildungsbegriffs

Meinen hier vorgelegten Bildungsbegriff hat Monika Witsch³ in ihrer Habilitationsschrift in seiner Relationalität vor dem Hintergrund der Höningswaldschen Pädagogik noch genauer gefasst. Um dies zu zeigen, stelle ich die Struktur noch einmal dar.

(1)	E	r_1	S	in	W
(2)	E	r_2	A	in	G
(3)	E	r_3	s	in	Z

Das Verhältnis r_1 vom Einzelnen (E) und den Sachverhalten (S) ist die Korrelation von Subjekt und Objekt. Was Subjekt und Objekt heißen kann, bestimmt sich aus dieser Korrelation. Deshalb ist damit auch nicht ausgemacht, ob sich daraus der moderne Begriff des hypertrophen Subjektes oder der Begriff eines empirisch-transzendentalen Subjektes (Hö-

nigswald) oder der Begriff eines postmodernen Subjektes wie bei Judith Butler ergibt.

Das Verhältnis r_2 vom Einzelnen (E) und den Anderen (A) ist die Korrelation von Ego und Alter Ego. Was Ego (Ich) und Alter Ego (anderes Ich) bedeuten können und sollen, ergibt sich erst aus der Korrelation heraus. Luhmann hat für diese Korrelation den Ausdruck Ego-Alter-Synthese verwendet und gezeigt, dass Ego-Alter-Synthesen für Teilsysteme der Gesellschaft, d. h. für unterschiedliche Handlungszusammenhänge, unterschiedlich ausfallen.

Das Verhältnis r_3 vom Einzelnen (E) und sich selbst (s) ist die Korrelation von Ich und Mir (Hönigswald), von I und Me (Mead), von Leib-Sein und Leib-Haben (Plessner), von Praxis und Poiesis (Aristoteles). Mein Selbstbild entsteht aus dieser Korrelation als je fragmentarisch vor der Uneinholbarkeit des Ich. Das Mich-Haben ergibt sich aus der Korrelation des „Ich-Sein-Wollen“ (Plessner).

Der Einzelne verhält sich vermittelt über die bis hierher aufgeführten Korrelationen zu den Konkreta auch zu den drei Totalitäts- bzw. Ganzheitsbegriffen Welt, Gemeinschaft und Zeit. Wie oben schon ausgeführt, handelt es sich dabei um Verhältnisse zum Metaphysischen bzw. Transzendenten. Der Einzelne (E) korreliert mit Welt (W) im Modus der Weltanschauung. Der Einzelne (E) korreliert mit der Gemeinschaft (G) im Modus des Ethischen (Sittlichkeit). Der Einzelne (E) korreliert mit der Zeit im Modus des Glaubens, der vom Wissen um die Nichtverfügbarkeit von Geburt, früher Kindheit und Tod bestimmt ist.

Die Relation ‚in‘ bedeutet in allen drei Verhältnissen die Korrelation von Ganzheit und Gliederung. Nach Hönigswald macht diese Korrelation die Sinnbestimmtheit des Erlebens aus und differenziert sich in Sinn der Welt, sozial-kulturellen symbolischen Sinn und in Sinn des Lebens.

Über Witsch hinausgehend muss man auch noch die Korrelationen zwischen den drei Verhältnissen betrachten. Sachverhalte (S) korrelieren mit Anderen (A) als intersubjektive Geltungsbewährung bzw. umgekehrt als Validierung intersubjektiver Meinung. Sachverhalte (S) korrelieren mit dem Selbstbild (s) als Reliabilität, d. h. als Geltung in die Zeit zu aller Zeit. Und umgekehrt vom Einzelnen aus betrachtet erscheint die Korrelation als Aktualisierung und Performanz von Geltung. Schließlich korrelieren die Anderen (A) mit mir (s) in der Wechselwirkung bzw. dem Wechselverhältnis von Selbstbild und Fremdbild im Horizont kultureller Geltung. Diese Korrelation ist eine Art der Auseinandersetzung um die Geltung der fragmentarischen Konzeptionen der Deutungen des Einzelnen.

Die Ganzheitsbegriffe der In-Relation korrelieren analog miteinander wie deren Gliederungen. Da sie aber die Zufälligkeiten, die Unbestimmbarkeit sowie die alternativen Möglichkeiten anzeigen, korrelieren hier Kontingenzen miteinander: Mögliches Schicksal (W) mit prinzipiell möglicher kultureller Bewältigung (G), mögliches Schicksal (W) mit der prinzipiell möglichen vereinzelter Bewältigung (Z) sowie prinzipiell mögliche kulturelle Lebensform mit prinzipiell möglicher vereinzelter Innovation. In diesen Korrelationen werden demnach plurale Möglichkeitshorizonte eröffnet und abgeglichen.

Alles in allem zeigt sich in dieser relationalen Analyse, dass Bildung ein Inbegriff von Korrelationen ist. Die Rede vom 3-fachen Verhältnis der Bildung erscheint vor diesem Hintergrund nur als Abkürzung der Sprache, als Superzeichen, wie dies Norbert Wiener ausgedrückt hat. Jedes einzelne Verhältnis ist schon eine dreifache Korrelation. Und die drei Verhältnisse stehen noch mal über je zwei Korrelationen miteinander im Verhältnis. Bildung ist daher genauer das Verhältnis von Verhältnissen, in denen mindestens 15 Korrelationen zu berücksichtigen sind.

Die empirische Signifikanz des strukturellen Bildungsbegriffs

Der strukturelle Bildungsbegriff ist zu verstehen wie eine mathematische Formel, in deren Variablen man Konstanten oder Mengen von Konstanten einsetzt. Konstante sind im logischen Sinne Namen bzw. Zeichen für Individuen. Für die Relationen bzw. Korrelationen werden Tätigkeiten, Vollzüge, Akte, Handlungen und Beziehungen, die sich symbolisch äußern, eingesetzt. Solche Tätigkeiten sind in ihrer raumzeitlichen Bestimmtheit als Einzelereignisse, d. h. wie Individuen logisch zu betrachten.

Konzipiert man z. B. ein Projekt in der Bildungsforschung, so muss man nach der Maßgabe des hier vorgelegten Bildungsbegriffes festlegen, welche Individuen bei E, d. h. an der Stelle, wo der Einzelne steht, eingesetzt werden sollen. Das ist die Festlegung der Population. Sodann muss man festlegen, mit welchen Sachen und Sachverhalten sich die Population auseinandersetzen soll und in welcher Sozialform mit Bezug auf welchen sachlichen und sozialen Hintergrund diese Auseinandersetzung stattfinden soll. Schließlich legt man hypothetisch fest, welches Selbstbild die Population entwickeln wird, um es am Ende des Projektes zu prüfen. Mit Bezug auf die Korrelationen habe ich bis hierher nur von Auseinandersetzung als der Form der Interaktion mit der Umwelt gesprochen. Für ein Bildungsforschungsprojekt gilt es diese Auseinandersetzung in bestimm-

ten Tätigkeiten zu konkretisieren. Geht es um Problemlösen im Trial-und-Error-Verfahren oder um das Lösen von Additionsaufgaben oder um ein Sich-zurecht-Finden in einer sozialen Beziehung? Soll mit Anderen gemeinsam die Aufgabe bewältigt werden oder arbeitsteilig? Soll das Selbstbild des Problemlöser oder des Addierers überprüft werden? Und so weiter muss entlang aller 15 Korrelationen gefragt werden. Man kann natürlich in der Forschung auch Korrelationen ausblenden, aber dann muss dies nach Lage der aufgezeigten Komplexität begründet werden.

Was versteht man unter einem Bildungsprozess?

Der Bildungsprozess ist ein Prozess, der unter dem 3-fachen Verhältnis der Bildung gedeutet wird. Formal und strukturell kann er also als die Abbildung des 3-fachen Verhältnisses der Bildung in die Zeit der Veränderung verstanden werden. Wie alle Prozesse sind auch Bildungsprozesse Veränderungsprozesse. Ohne Veränderung ist kein Prozess, denn alles bliebe ansonsten gleich. Prozess und Zustand sind sich ausschließende Gegenstände der Erfahrung bzw. Korrelate der Erfahrung von Veränderung. Bildungsprozesse verändern das 3-fache Bildungsverhältnis. Sie verändern das 3-fache Verhältnis entweder über die Veränderung der Pole jeweiliger Verhältnisse, d. h. über die Korrelate der Relationen, oder über die Relationen selbst. Dies ist strukturell nicht anders möglich. Wodurch allerdings solche Veränderungen von Relaten oder Relationen in der Bildung ausgelöst oder verursacht werden, ist eine Frage der empirischen Forschung. Dazu hat die Tradition pädagogischen Denkens viele Hypothesen bereitgestellt. Empirisch erforscht sind allerdings die wenigsten. Die potentiellen Wirkmöglichkeiten, die durch die Struktur der Bildung aufgedeckt werden, ergeben sich aus der Anzahl der Korrelationen (Kanten) und der Anzahl der Momente (Knoten), die im Netzwerk der Struktur von Bildung logisch vorkommen können. Das sind 15 Korrelationen, in denen 7 Relata vorkommen können. Das ergibt 22 mögliche Einzelwirkursachen. Da diese Einzelwirkursachen in allen Kombinationen mit den anderen möglichen Wirkursachen vorkommen können, ergeben sich rein kombinatorisch viele Möglichkeiten, das aktuelle Bildungsverhältnis zu verändern.

Wenn man unter Grundbegriffen in der Erziehungswissenschaft all das versteht, was Bildungsprozesse beeinflusst, dann müssen die Grundbegriffe als Konfigurationen im Korrelationsgefüge der Bildung verstanden werden. Es müsste also ebenso viele aus der Struktur der Bildung abgelei-

tete Grundbegriffe der Bildung geben, wie es Kombinationen der Wirkfaktoren gibt. Ich frage hier natürlich nur, wie in der Struktur der Bildung das Lernen zu verorten ist.

Lernen als 3-faches Verhältnis der Bildung

Es gilt also, den Lernbegriff aus dem Bildungsbegriff abzuleiten. Er ergibt sich aus Gewichtungen und Konkretisierungen des 3-fachen Verhältnisses, die ich in der folgenden Schreibweise auch typografisch durch Unterstreichung und kursive Schreibweise markiert habe: Lernen ist das Verhältnis

1. des Einzelnen zu den *Sachen und Sachverhalten* in der Welt
2. des Einzelnen zu *dem oder den anderen* in der Gemeinschaft (dem Sozialen)
3. des Einzelnen zu *sich selbst* in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (in der Zeit)

Gesichtspunkte, das 3-fache Bildungsverhältnis zu spezifizieren, sind die folgenden. Sie ergeben sich aus der komplexen korrelativen Struktur (15 Korrelationen mit 7 Relata), wie sie oben beschrieben ist. Die folgenden vier Punkte sind Auswahlgesichtspunkte, abgeleitete spezielle Bildungsbegriffe wie das Lernen zu betrachten. Es mag andere Vorzugsgesichtspunkte geben, aber die hier genannten ergeben sich aus der Logik von Korrelationen: Zum einen muss die Korrelation strukturell und semantisch bestimmt werden und zum anderen können die Relata nach einer Stufung von Relevanz in der Korrelation gewichtet werden. Ich habe hier eine dreistufige Gewichtung vorgenommen.

1. Die Korrelation wird als bestimmte Performanz (Tätigkeit) beschrieben z. B.: Versuch-und-Irrtums-Prozess, Problemlösen, Mitmachen, Nachahmen, Üben / Automatisieren, Spielen, Entdecken, Umstrukturieren, Produzieren, kreatives Gestalten u. v. a. m.
2. Die Korrelation wird strukturell, d. h. relationslogisch eingeschränkt, z. B. von symmetrischer Wechselwirkung auf asymmetrisches Wirken von a nach b.
3. Ein Relatum fungiert stumm, ist im Spiel, aber nicht expliziert. Es bildet den Hintergrund.
4. Ein Relatum ist explizit, aber nicht dominant
5. Ein Relatum ist im Fokus, explizit und dominant

Wenn man sich an diesen fünf heuristischen Regeln orientiert, dann kann Lernen wie folgt als ein spezieller Bildungsprozess bestimmt werden.

Lernen verengt den Blick auf den Einzelnen als Relatum in den drei Verhältnissen der Bildung. Der Einzelne (E) ist als Relatum in der Korrelation im Fokus (kursiv und unterstrichen), explizit und dominant. Die Fokussierung besteht darin, dass die Korrelation zwischen dem Einzelnen und den Konkreta (kursiv markiert) im Korrelationsgefüge auf die asymmetrische Relation der ‚Aneignung‘ des Einzelnen in der Auseinandersetzung mit der Umgebung eingeschränkt wird. In der Wechselwirkung von Sich-bilden und Welt-bildet ist das Sich-bilden (Aneignung) dominant im Fokus und das Welt-bildet zwar explizit, aber nicht dominant. Traditionell gesprochen kommt es beim Lernen auf das Subjekt (den Einzelnen) an – und zugleich explizit, aber nicht dominant auf die konkreten Bezugspunkte in den Relationen (Sachverhalte, Andere, konkrete Selbstsichten). Das Dominanz-Nicht-Dominanz-Verhältnis beruht darauf, dass der Einzelne der aneignende Aktive ist, während die Konkreta in der Korrelation zwar gegeben sind, aber nur passiv wirkend angenommen werden. Der ganzheitliche Hintergrund bleibt dabei zumeist ausgeblendet (die Welt, die Gemeinschaft, das ganze eigene Leben – als nicht markiert). Aber er fungiert dennoch passiv und stumm. Das Ganze ist eben als Hintergrund präsent und wird ebenso latent, passiv und unbemerkt (stumm) im Modus eines heimlichen Lehrplanes mitgelernt.

Mit dieser Verengung und Konkretisierung des Bildungsbegriffs auf den Lernbegriff bleibt dieser grundsätzlich operationalisierbar und empirisch signifikant. Der Lernbegriff zielt auf einen Prozess, der vom Einzelnen mit Bezug auf sich selbst vollzogen wird und der sein 3-faches Bildungsverhältnis auf der Ebene konkreter Tätigkeiten und Handlungen neu gestaltet, erhält oder nachhaltig verbessert. Und dies ist prinzipiell beobachtbar, weil die Veränderungen des ‚Sich-Verhaltens‘ in Raum und Zeit zu beobachten sind. Dabei heißt Veränderung zu allererst nur, dass etwas anders wird. Das Anders-Werden ist grundsätzlich wertneutral.

Der Wertgesichtspunkt, der in ‚Neugestaltung‘, ‚Erhaltung‘ und ‚Verbesserung‘ mitgedacht ist, muss eigens aus dem historisch-kulturellen Kontext jeweils empirisch entnommen bzw. aufgenommen werden. Als solcher wird er als empirisch gegeben in den Lernbegriff integriert. Wird der Wertgesichtspunkt allerdings in Frage gestellt, fragt man also, ob dies oder jenes überhaupt gelernt werden soll, dann bewegt man sich im Feld der Curriculumsrevision (Lehr- bzw. Bildungsplanrevision), in dem dann auch normative Fragen zu klären sind, die jedenfalls nur teilweise empi-

risch zu beantworten sind. Denn sie rekurren auf das jeweilige Ganze im 3-fachen Bildungsverhältnis, mit dem stets auch metaphysische Fragen verbunden sind. Mit dieser Kennzeichnung soll keine Abwehrhaltung erzeugt werden. Es handelt sich nur um eine Verortung des Problems. Wie einzelne Theorien oder theoretische Positionen damit umgehen, bleibt ihnen überlassen.

Wir können ein vorläufiges Fazit ziehen, das sich immer noch an der Definition von Skowronek orientiert:

Lernen ist der Prozess *eines Einzelnen*, durch den das *3-fache Bildungsverhältnis* aufgrund von Interaktionen mit der Umwelt oder Reaktionen auf eine Situation *im Modus der Aneignung, d. h. im Modus einer Beziehung auf sich*, relativ dauerhaft *neu* entsteht oder *verändert* wird, wobei deterministische Entwicklung auszuschließen ist. Deterministische Entwicklungen sind Änderungen, die durch angeborene Reaktionsweisen, Reifungsvorgänge oder vorübergehende Zustände des Organismus (Ermüdung, Rausch oder ähnliches) bedingt sind.

Ich habe „Verhalten“ aus der ursprünglichen Definition durch das Bildungsverhältnis ersetzt. Das ist gerechtfertigt, wenn man Verhalten als die empirische Performanz eines Verhältnisses, einer Relation, versteht.

Was sind Lernprozesse?

Lernprozesse sind bisher als Aneignungsprozesse bestimmt worden. Das sind Prozesse, in denen der Einzelne sich etwas zu eigen macht. „Zu eigen“ heißt dabei, dass er sich ein ihm vorher Fremdes bekannt macht – und zwar derart, dass er von nun an sich zu ihm verhalten kann. Ob dieses Verhalten bzw. Verhältnis dann ein positives oder negatives ist, bleibt dahingestellt. Aneignen ist die Korrelation im Bildungsverhältnis, in der einseitig ein vorher Fremdes der Sach- bzw. Sozialdimension derart angeeignet wird, dass es ins Selbstverhältnis integriert wird. Insofern kann man auch von einem Primat des dritten Verhältnisses sprechen, in dem der Einzelne sich zu sich selbst in seiner Lebenszeit verhält. Das Selbstverhältnis ist dominant, es bildet den Referenzgesichtspunkt für die Wahl der Richtung der Aktivität, für die Wahl dessen, was man sich aneignen will. Dieser Ich- bzw. Selbstbezug ist für Lernen wesentliches Merkmal.

Klassisch sind Lernprozesse von den pädagogischen Psychologen nach Lernarten unterschieden worden: Lernen in klassischer Konditionierung, Lernen in operanter Konditionierung, Lernen am Modell, Lernen in Ver-

such und Irrtum, Lernen durch Einsicht, entdeckendes Lernen u. a. m. Diese Lernarten konkretisieren den Aneignungsprozess und damit die Logik der einsinnigen Relation des Einzelnen im Bildungsverhältnis. Das ist wichtig, weil jede Spezifikation ein Erkenntnisgewinn bedeutet. Aber in der reinen pädagogisch-psychologischen Betrachtung, die nur die Form des Verhaltens, d. h. nur die Relation des Einzelnen, im Blick hat, geht der volle bildungstheoretische Gehalt des Lernbegriffs verloren. Die genuin bildungstheoretische Frage eines korrelativen Ansatzes kann folgenderweise charakterisiert werden:

In welcher Lern-Korrelation scheiden sich die Korrelate – der Einzelne und die konkreten Lernobjekte – auf eine bestimmte Weise? In welcher Lernart wird derart gelernt, dass ein bestimmtes Verhältnis des Einzelnen zu sich selbst, zu bestimmten Sachverhalten und zu bestimmten Anderen entsteht und welcher Hintergrund wird damit implizit mitgesetzt. Die bildungstheoretischen Fragen zielen immer auf das gesamte Korrelationsgefüge, wenn auch unter verschiedenen Gewichtungen. Was ein bildungstheoretischer Lernbegriff niemals ausklammern kann, ist die Frage nach dem Was des Gelernten. Wenn man nämlich den Lerngegenstand ausklammert – wie beispielsweise beim operanten Konditionieren – dann gibt man eines von zwei Korrelaten und damit auch die Korrelation auf. Übrig bleibt Technologie, die nichts mehr mit dem hier konzipierten Bildungsbegriff zu tun hat. Bildungstheoretische Betrachtungen beispielsweise zum operanten Konditionieren sehen folgendermaßen aus: Wenn der vorsprachliche Säugling Urvertrauen in Welt, in Gemeinschaft und in sich selbst lernen soll, ist dann Lernen in operantem Konditionieren die Korrelation, die einerseits die Korrelate der vertrauenswürdigen Welt und Gemeinschaft erzeugt und andererseits ein Kind, das Vertrauen in sich und seine Tätigkeiten hat? Nach Lage der Forschung scheint dem so. Wenn das Grundschulkind das Rechnen lernen soll, ist dann Lernen im operanten Konditionieren die Korrelation, die einerseits das Korrelat des Zahlenraums mit seinen Regeln erzeugt und andererseits ein Kind, das sich den Zahlenraum mit seinen Regeln so angeeignet hat, dass es damit selbstverständlich in seinem Alltag kognitiv operiert? Nach Lage der Forschung und der praktisch-pädagogischen Erfahrung muss dies bezweifelt werden. Die primäre Korrelation scheint hier eher das angeleitete Üben, dies ist ein Lernen in Wiederholungen, sowie das angeleitete Entdecken von Regeln, das ist das verstehende Lernen, zu sein. Lernen in operantem Konditionieren mag beiläufig unterstützend wirken, wenngleich das nicht sicher ist, wie neuere Forschungen zeigen. Bei diesem Lerngegenstand und in dieser

Lernentwicklung reagieren die Kinder schon recht unterschiedlich auf Lohn und Tadel. Ein wirklich intrinsisch an der Sache Motivierter will nicht im Sinne der Konditionierung gelobt werden, weil er aus sich gelernt hat und nicht wegen des Lobes. Er will vielleicht Anerkennung, aber nicht pädagogisches Lob, das ihn verstärken will. Er ist schon gestärkt, und das Lob wird zur Beleidigung.

Die Beispiele können zeigen, dass es bei der bildungstheoretischen Fassung von Lernen – weil eben korrelativ gefasst – immer darum geht, was die Korrelation ‚Lernen‘ einerseits aus dem Lernenden in seinem Selbstverhältnis macht, d. h. wie der Einzelne sich in diesem Lernen definiert (konstruiert). Es geht andererseits darum, wie der Einzelne dabei seine Sicht auf die Sachverhalte in der Welt und auf die Sozialbeziehungen in der Gemeinschaft ausrichtet (konstruiert). Genau dies ist in der pädagogisch-psychologischen Theorie der Lernarten meist nicht der Fall.

Die pädagogische Psychologie isoliert das Lernverhalten – als die Performanz des Bildungsverhältnisses – von den dinglichen und sozialen Sachverhalten. Es geht ihr nur darum, wie die Lernarten unabhängig vom Gegenstand, mit dem man sich im Lernen auseinandersetzt, funktionieren. Die bildungstheoretische Frage ist dagegen diejenige: mit welcher Performanz, mit welcher Lernart wird ein bestimmtes Bildungsverhältnis erzeugt? Und dieses zu erzeugende Bildungsverhältnis bestimmt sich in 15 Korrelationen und 7 Relaten. Man sieht sofort, dass die bildungstheoretische Frage nicht pädagogisch-psychologisch zu beantworten ist. Denn dort sind bestenfalls 2-3 Korrelationen und 1-3 Relate im Forschungsblickfeld. Deshalb ist auch pädagogisch-psychologische Forschung eher Laborforschung, in der tendenziell Variablen isoliert und experimentell erforscht werden. Dagegen ist pädagogische Bildungsforschung konsequenterweise stets Feldforschung, weil nur im Feld alle Variablen im Spiel sind. Man kann dann aus Daten, die in einer Feldforschung gewonnen wurden, immer noch Ex-post-Faktum-Experimente machen und analysieren. Jedenfalls wird ein solches Forschungsdesign dem hier angesetzten Bildungsbegriff eher gerecht als die Laborexperimente der Pädagogischen Psychologie.

Lernen in der Kultur

Bildungsprozesse finden permanent statt, weil das Leben ein ständiger Übergang von Möglichkeit zur Wirklichkeit ist. Und Leben bildet, wie

H. v. Hentig dies ausdrückt. Auch ausgelassene Möglichkeiten bilden, indem sie den Staus quo des Bildungsverhältnisses festschreiben.

Wenn Leben bildet und wenn Leben Auseinandersetzung mit der Umwelt bedeutet, dann ist jeder Prozess einer solchen Auseinandersetzung unter der Struktur von Bildung und damit auch unter der reduzierten Struktur von Lernen zu untersuchen. Die Grundform des Lernens ist deshalb auch Erfahrung. In der Auseinandersetzung mit der Umwelt erfahren wir etwas. Wir erfahren, wie sich die Sachen verhalten, wenn wir mit ihnen umgehen. Wir richten unser eigenes Verhalten daraufhin aus oder wir modifizieren die Sachverhalte im Rahmen ihrer Spielräume. Piaget hat diesen Prozess als Wechselspiel von Assimilation und Akkomodation gefasst, das zu einem Gleichgewicht tendiert, und der Bestimmung kognitiver Entwicklung zu Grunde gelegt. Er bestimmt damit Entwicklung und Lernen als Korrelation zweier Prozessarten: der Anpassung der Sachverhalte an die eigenen Erkenntnischemata sowie der Anpassung der eigenen Schemata an die objektive Struktur der Sachverhalte. Das lässt sich in die Korrelation des 3-fachen Bildungsverhältnisses leicht einbauen. Deshalb ist die Piagetsche Entwicklungstheorie auch so verträglich mit einer theoretischen Bildungswissenschaft.

Alles Lernen ist Erfahrung-machen. Im Erfahrung-machen verändern sich der Einzelne und die Sachverhalte bzw. die Anderen in Welt und Gemeinschaft. Diese Veränderung ist wesentlich Veränderung in der Deutung. Sollen Veränderungen von Dauer sein, dann müssen die Resultate der Veränderung festgehalten werden. Dies verlangt Repräsentation des Erfahrenen in Mustern, Bildern und Symbolen – kurz: in Deutungen. Damit entsteht ein an den Einzelnen gebundener Kulturraum. Kultur kann in einer sehr allgemeinen Bestimmung als die Gesamtheit der symbolischen Repräsentationen, die im Gebrauch sind, gefasst werden. Lernen entwickelt das, was Georg Simmel subjektive Kultur genannt hat. Lernen muss also als ein symbolischer Prozess der Bedeutungsverleihung betrachtet werden.

Mit subjektiver Kultur korreliert objektive Kultur als die Gesamtheit der symbolischen Repräsentationen einer Gemeinschaft. Lernen als subjektive Bedeutungsverleihung findet im Raum objektiver Kultur statt. Lernen ist die korrelative Auseinandersetzung von subjektiver und objektiver Kultur unter dem Vorzugsgesichtspunkt subjektiver Kultur. Erfahrungslernen entwickelt diese Auseinandersetzung anlässlich unmittelbarer Erfahrung an den Sachen und Sachverhalten sowie mit den Anderen oder an sich selbst. Nun ist auch ein Lernen in den Blick zu nehmen, das sich un-

mittelbar auf die symbolischen Repräsentationen richtet, bei dem der in der Repräsentation referenzierte Gegenstand nicht anwesend ist. Das ist beispielsweise beim Sprachlernen der Fall. Man muss also vom unmittelbaren Erfahrungslernen im Umgang mit den Sachen und mit den Anderen ein vermitteltes Erfahrungslernen unterscheiden, das man auch Kulturlernen nennen kann. Letzteres bildet den Hintergrund für alle formalisierten Lernprozesse in Institutionen des Bildungssystems.

Anmerkungen

- 1 Aber auch nach anderen wie z. B. ROTH, HEINRICH: Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover 1971, S.180ff: „Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachem Sinne:
 - a) als Selbstkompetenz (self competence), d. h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können
 - b) als Sachkompetenz, d. h. als Fähigkeit für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und
 - c) als Sozialkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können.[...] Dazu ist allerdings noch folgendes anzumerken: Selbstkompetenz ist ohne Sach- und Sozialkompetenz kein sinnvoll erfüllter Begriff. Es kann keine Entwicklung zur Selbstkompetenz geben ohne Entwicklung zur Sach- und Sozialkompetenz.“ (kursiv im Original)
- 2 Z. B. CASSIRER, ERNST: Substanzbegriff und Funktionsbegriff. Gesammelte Werke. Hamburger Ausgabe, Band 6, Darmstadt 2000; ders.: Philosophie symbolischer Formen. Gesammelte Werke. Hamburger Ausgabe Darmstadt 1998; Hönlwald, Richard: Über die Grundlagen der Pädagogik. 2. umgearbeitete Auflage. München 1927.
- 3 WITSCH, MONIKA: Kultur und Bildung. Ein Beitrag für eine kulturwissenschaftliche Grundlegung von Bildung im Anschluss an Georg Simmel, Ernst Cassirer und Richard Hönlwald. demnächst im Netz.