

Das halbe und das ganze Lernen

Geier, Hasse, Jaritz, Keseling, Kroeger, Schmitz

Kurze Entgegnung auf die Kritik von Siegfried Jäger und Raimund Küchler an halbierten Lernbegriffen. In: Linguistische Berichte 42 (1976), S. 62–94.

„Um auf falsche Weichenstellungen aufmerksam zu machen“ (S. 62), die bei Diskussionen über die Funktion der Sprache beim Lernen irreführend werden könnten, setzen sich JÄGER und KÜCHLER mit einigen traditionellen („bürgerlichen“) und einer neueren („pseudomaterialistischen“) Lerntheorie(n) auseinander, um schließlich die Weiche zu stellen für eine Theorie des Lernens als „Ausdruck von Vergegenständlichung und Aneignung“.

Die Kritik der traditionellen Lerntheorien orientiert sich dabei an einem emphatischen Begriff menschlicher Selbstverwirklichung. Diese ist nicht reduzierbar auf die bloße Übernahme des Vorfindbaren, Bestehenden, sondern ist Einblick in das Veränderbare und verändernde Vergegenständlichung. Auf lernpsychologischer Ebene wird den traditionellen Positionen, die gerade jenes Moment menschlicher Selbstverwirklichung unberücksichtigt lassen oder gar zu unterdrücken versuchen, kritisch-summarisch ein Begriffspaar entgegengesetzt, das dem Menschen ganz allgemein („vom ersten Lebenstag an“, S. 70) zugeschrieben und am Arbeitsbegriff orientiert wird: das Begriffspaar „Vergegenständlichung“ und „Aneignung“. Diese begrifflichen Abstraktionen, die auf den allgemeinen Menschen bezogen werden, werden zugleich als Zielvorstellungen einer Wirklichkeit entgegengesetzt, die einer tätigen Selbstverwirklichung des Menschen kaum Platz läßt. Kritisierbare Bezugspunkte sind die konkreten Menschen, die über Lerntheorien und Lernpraxis mehr oder weniger deformiert, infantilisiert und verdummt werden, und die miesen Bedingungen der „bürgerlichen Schule (Kaserne)“ (S. 87). Die Abschaffung der Schule und „völlig andere Organisationsformen“ (S. 70) von Lernprozessen sollen für JÄGER/KÜCHLER dann das Spannungsverhältnis zwischen dem eigentlichen Impuls menschlicher Selbstverwirklichung, organisierbar in der Dialektik von Vergegenständlichung und Aneignung, und seinen ideologischen und organisatorischen Hemmungen lösen helfen: Wir (?) werden uns etwas völlig Anderes einfallen lassen müssen. (S. 70).

Aus dieser Perspektive muß auch eine Theorie als „defizitär“ erscheinen, die sich auf den Begriff der Aneignung konzentriert und Lernen wesentlich als Aneignung gesellschaftlich-historischer Erfahrungen, organisiert im Medium der Sprache, begreift. Der Vorwurf der Halbierung liegt nah: es fehlt (im Ansatz von „Galperin/Keseling u. a.“) die Vergegenständlichung, die bei JÄGER/KÜCHLER eng mit jenem Drang nach tätiger Selbstverwirklichung zusammengedacht wird, der dem Menschen als solchem (allerdings in dialektischem Widerspruch zur schlechten Wirklichkeit) zugeschrieben wird. Auch die einzelnen Kritikpunkte an Galperins Theorie kreisen um diesen Punkt:

So wird z. B. vorgeworfen, daß der Erwerb von Wissen nicht allein „an Sprache und an die sonstigen Produkte menschlicher Tätigkeit gebunden ist, ... sondern auch an eigenes und das Handeln anderer.“ (S. 71). Wer als Bauer seinem Sohn das Traktorfahren beibringen will, hält ihm ja keinen Vortrag, sondern läßt ihn mitfahren. (ebd.). Dabei ist gerade bei „GALPERIN/KESELING u. a.“ die materielle oder materialisierte Handlung Ausgangspunkt und die Sprache eine Orientierungshilfe, die die Tätigkeit als bewußte zu organisieren und herauszubilden hilft. Und was soll es heißen, wenn der Erwerb von Wissen bei JÄGER/KÜCHLER direkt an die Tätigkeit selbst und nicht an die Sprache und „sonstigen Produkte menschlicher Tätigkeit“ gebunden wird. Das Traktorfahren setzt schließlich den Traktor voraus und die Erfahrungen bei seiner Produktion und seinem Gebrauch, die in verallgemeinerter Form eben in sprachlichen Zeichen fixiert sind. – Oder es wird vorgeworfen, daß nur im tätigen Umgang mit den Produkten menschlicher Tätigkeit sie als etwas Dynamisches und Weiterentwickelbares erfahren werden. „In der Tätigkeit entdecke ich neue Möglichkeiten und setze sie in das Werkzeug um.“ (S. 72). Zu bemerken ist, daß die Veränderung hier dem Einzelnen (oder ist das „Ich“ Ausdruck der Entwicklungsmöglichkeit des gesellschaftlichen Subjekts?) im praktischen Umgang mit dem Werkzeug zugerechnet wird. Vorschnell wird ihm eine Fähigkeit unterstellt, die nur der gesellschaftlichen Produktion und ihrem Subjekt insgesamt zukommt. Nur unter dieser Voraussetzung, den individuellen Lernprozeß als Verkleinerung gesellschaftlicher Entwicklung zu sehen, liegt auch der Schluß nahe, für das individuelle Lernen ebenfalls eine Gleichgewichtigkeit von Vergegenständlichung und Aneignung als den zwei Seiten des Lernens zu fordern. – So kann „GALPERIN/KESELING u. a.“ auch vorgeworfen werden, Vergegenständlichung und Aneignung nur „interdependent“ und nicht „dialektisch-widersprüchlich“ zu sehen und damit der doppelten Gefahr ausgesetzt zu sein, einerseits Aneignung bloß rezeptiv und unkritisch gegenüber „nichtnotwendigen Restriktionen“ (S. 73) und bloß partikularen Interessen zu verstehen und andererseits Vergegenständlichung nur als bloße Reproduktion unerklärter Prozesse. Anpassung an Bestehendes, nicht Lernen im Sinne einer Veränderung des Bestehenden sei die praktische Konsequenz eines undialektischen Lernbegriffs, der allenfalls Interdependenzen kenne. Demgegenüber gehen „GALPERIN/KESELING u. a.“ bei ihrer Rekonstruktion des Lernprozesses als Aneignungsprozeß gerade davon aus, daß nur die Aneignung gesellschaftlich-historischer Erfahrungen (auch im konkreten

schulischen Lernprozeß) ein Bewußtsein von Geschichte und Veränderungsmöglichkeit entwickeln hilft. Für das jeweilige Individuum ist die Aneignung einer folgenreichen verändernden Vergegenständlichung vorausgesetzt. Die schnelle Forderung JÄGER/KÜCHLERS nach einem „dialektisch-widersprüchlichen“ Verhältnis erzwingt demgegenüber das Postulieren einer weitgehend eigenständigen Triebkraft auf seiten der Vergegenständlichung: einen „Wunsch nach Vergegenständlichung“ (S. 77), der dem Menschen als solchem in die Wiege gelegt ist und dem (leider) die hemmenden Bedingungen einer schlechten Wirklichkeit entgegenstehen.

Der Vorwurf des Pseudomaterialismus konzentriert sich also, das macht u. E. den Kern von JÄGER/KÜCHLERS Argumentation aus, darauf, daß die Seite der Vergegenständlichung beim Lernen in der Schule nicht angemessen berücksichtigt worden sei. Weil nun aber JÄGER/KÜCHLER zufolge die Möglichkeit der Veränderung im gattungsgeschichtlichen Entwicklungsprozeß der Seite der tätigen Vergegenständlichung zugeschlagen wird und im „Wunsch nach Vergegenständlichung“ ihr anthropologisches Fundament besitzen soll, zugleich Lernen in der Schule von JÄGER/KÜCHLER analog zur gattungsgeschichtlichen Entwicklung begriffen wird, müssen jene lernpsychologischen Ansätze positivistisch-affirmativ bleiben, die für das schulische Lernen kein gleichgewichtiges Verhältnis von Vergegenständlichung und Aneignung postulieren. Denn sie können dann ja nicht jenen Raum anbieten, in dem veränderndes Lernen möglich ist, in dem sich jener allgemein-menschliche Wunsch nach Veränderung und Selbstverwirklichung via Vergegenständlichung entfalten kann.

Der Hauptfehler dieser kritischen Argumentation ist u. E., daß JÄGER/KÜCHLER vorschnell das „dialektische“ Verhältnis von Vergegenständlichung und Aneignung, das die Gattungsgeschichte insgesamt charakterisiert, auf schulisches Lernen projizieren. Statt schulisches Lernen in diesen übergreifenden Zusammenhang auf konkreten geschichtlichen Entwicklungsstufen theoretisch einzugliedern (um daraus praktische Konsequenzen für die Aneignung von Voraussetzungen verändernder Praxis zu ziehen), müssen JÄGER/KÜCHLER zu der kurzgeschlossenen Annahme eines generell in jedem Individuum wirksamen Wunsches nach Fortschritt, Veränderung des Bestehenden, Selbstverwirklichung usw. kommen, der dann, wen wundert's, im schulischen Lernen immer unterdrückt wird.

Und wie theoretisch das individuelle Lernen abstrakt bestimmt wird durch ein allgemeines Postulat, so läßt man sich praktisch eine neue Lernform „einfallen“, die den „Ghetto-Charakter der bürgerlichen Schule“ (S. 87) aufheben soll. Sinnvolle Forderungen nach Projektunterricht werden nicht mehr auf Inhalte und Organisation von Aneignungsprozessen unter den gegenwärtigen Bedingungen schulischen Lernens bezogen, sondern diesen nur entgegengesetzt, um progressiv das Bedürfnis der Schüler, „sich selbst zu schaffen und zu verwirklichen“ (S. 64), zu befriedigen und ihm eine angemessene, d. h. in Übereinstimmung mit den allgemeinen lernpsychologischen Postulaten stehende Form zu geben.

Die lautstarken Hinweise auf den „Pseudomaterialismus“ (wobei wir zugestehen, daß in der Lerntheorie GALPERINS das Verhältnis der anzueignenden Inhalte zum gesellschaftlichen Zusammenhang, in dem gelernt wird, nur unzureichend geklärt ist) geben der JÄGER/KÜCHLERSchen Radikalität einen falschen Glanz: an die Stelle des mühsamen Geschäfts der Aneignung gesellschaftlich-historischer Erfahrungen, auch ihrer Widersprüchlichkeit, und daraus abgeleiteter Veränderungskonzeptionen tritt der „Einfall“ des völlig Anderen, den alle Menschen guten Willens doch eigentlich erfreut begrüßen müßten. Aber vielleicht müssen sie sich zuerst JÄGER/KÜCHLERS Theorie des „Wunsches nach Vergegenständlichung“ aneignen?